

jaargang 11 - nummer 5 - mei 1996

MENSEN *kinnderen*

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



IN DIT NUMMER:

**EEN
JENAPLAN-SCHOOL-
GEMEENSCHAP
VOOR VOORTGEZET
ONDERWIJS**

Jaargang 11, nummer 5, mei 1996.

Uitgegeven door de Nederlandse Jena-plan vereniging. Abonnees, individuele leden, scholen en besturen of medezeggenschapsraden ontvangen dit tijdschrift vijf keer per schooljaar. Mensen-kinderen verschijnt in september/november/ januari/maart en mei.

Losse abonnementen à f 37,50 per jaar schriftelijk op te geven bij het administratie-adres: Jena-planbureau, Berkenweg 28, 1741 VA Schagen. Voor zendingen aan één adres geldt: 5 tot 9 exemplaren f 35,- per abonnement, 10 en meer exemplaren f 32,50 per abonnement. Studenten/cursisten f 20,- per abonnement, mits opgegeven via hogeschool en aan één adres gezonden.

Mutaties en abonnementen kunnen ingaan op 1 sept., 1 nov., 1 jan., 1 maart en 1 mei, op te geven aan het administratie-adres.

Redactie: Ad Boes, Kees Both, Kor Posthumus, Cees Jansma en Felix Meijer.

Eindredactie: Kees Both (CPS)

Redactieadres: LPC-Jenaplan/CPS, Postbus 30, 3870 CA Hoewelaken, tel.: 033-2541211.

Layout en opmaak:

Amanda van den Oever, Deil.

Foto's:

Omslag en pagina's 5 en 9: Burgemeester Boot College, Swalmen/Reuver

Afb. pagina 2 en 3: "Schelpen van het Nederlandse strand", R. de Bruyn, Utrecht 1995.

Advertenties: (te regelen via het Jenaplanbureau, Berkenweg 28, 1741 VA Schagen)

kosten f 500,- per pagina, f 250,- per halve en f 125,- per kwart pagina.

Personeelsadvertenties 2 weken voor het uitkomen aan te leveren, in het goede formaat en drukgereed, met logo van school of bestuur.

Druk:

De Brandaen

Grafische Totaalservice, Amersfoort.

Gedrukt op totaal chloorvrij papier

Oplage: 1000

O Copyright

Nederlandse Jenaplan Vereniging

ISSN 0920-3664

MENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplan onderwijs.

INHOUD

VAN DE REDACTIE	3
<i>Kees Both</i>	
Onderwijs op maat voor elke leerling	4
Het Burgemeester Bootscollege: een Jenaplan-scholengemeenschap voor vbo/mavo-havo/vwo in Swalmen-Reuver <i>Huub van der Zanden, e.a.</i>	
De school als lerende organisatie	10
<i>Cees Jansma</i>	
Kunst en verbeelding	14
Het cultiveren van de hoop <i>Tom de Boer</i>	
In het diepe gegooid: beginnende groepsleid(st)ers in Jenaplanscholen	17
<i>Kees Both/Kor Posthumus</i>	
TOM	19
RECENSIE	20
Onderwijs en kinderen met een leerachterstand <i>Ad Boes</i>	
Over het invoeren van het leerplan WO-Jenaplan	22
<i>Kees Both/Wim van Gelder</i>	





VAN DE REDACTIE



Er zijn 'kinderlijke' eigenschappen die je, volwassen geworden, niet kwijt raakt, en dat is soms maar goed ook. Eén zo'n eigenschap is de mogelijkheid je te verwonderen. Een andere is de de verbeeldingskracht: het zien van de dingen in een ander, een nieuw, een onverwacht perspectief. Een derde is de neiging om 'mooie dingen' te verzamelen. Om met het laatste te beginnen: ik loop graag op het strand, langs de vloedlijn te kijken naar wat de zee daar heeft neergelegd, vooral schelpen. Mooie en 'bijzondere' schelpen worden opgepakt en meegenomen: een algemeen voorkomende schelpesoort als de (gewone) Kokkel, maar dan in niet zoveel voorkomende kleur-nuances. De fraai geribde en vaak dito gekleurde Venusschelp. Een oesterschelp met fraaie parelmoerlaag erin. Groot is het plezier als je fraaie horentjes vindt: Penhorens of de zeldzamer Wenteltrapjes of Fuikhorens. Dergelijke schelpen kan ik niet laten liggen. In het gedicht van Ida Gerhardt dat hierbij is afgedrukt wordt een relatie gelegd tussen verwondering (over de vormenrijkdom in de natuur) en het verzamelen langs de vloedlijn. Maar er is ook een relatie met de verbeeldingskracht, waarover Tom de Boer in dit nummer schrijft. Het ontwikkelen van de verbeeldingskracht is een belangrijke ont-

wikkelingstaak voor kinderen in onze tijd, zoals Tom beschrijft. Het is ook een belangrijke pedagogische taak om kinderen daarbij te helpen. De verbeeldingskracht moet je voeden, je moet het innerlijke landschap stofferen met beelden. Dat gebeurt door dingen die je meemaakt en die je voor altijd zullen bijblijven. Voor kinderen in de basisschoolleeftijd leveren ook natuurervaringen, zoals het voorbeeld van het verzamelen van schelpen of andere natuurervaringen (zie nog eens de reeks 'Over verwondering' van Rachel Carson in dit blad, jaargang 8) vele beelden. En vooral ook de kunst kan ons helpen dingen op een andere manier te zien. In een Jenaplanschool neemt de ontwikkeling van de verbeeldingskracht een belangrijke plaats in. Je kunt dat misschien het beste aflezen aan de kwaliteit van kringgesprekken en weeksluitingen. Als weeksluitingen bijvoorbeeld vooral bestaan uit 'play-backen' is dat een

teken van een ernstig gebrek aan verbeeldingskracht en van culturele armoede van een school.

In dit nummer daarom aandacht voor de verbeelding, in het al genoemde stuk van Tom de Boer. Maar ook in het artikel over 'de school als lerende organisatie'. En niet in het minst in het omslagartikel over een school voor voortgezet onderwijs, die het Jenaplan als pedagogische basis koos voor de ontwikkeling van hun school.

Het stuk over beginnende groepsleid(st)ers, geschreven op grond van een gesprek met enkele mensen die nog niet zolang in de praktijk staan is een vervolg op het kritische artikel over 'Leraren in Opleiding' (LIO) dat Ad Boes in het maartnummer publiceerde. Verder is TOM present met zijn column en werd een recensie opgenomen. Tenslotte een artikel over het invoeren van het nieuwe WO-leerplan.

Ditmaal een niet zo dik nummer. Misschien helpt dat om het goed te lezen. De laatste loodjes van dit schooljaar liggen voor ons. En dan de vakantie: een tijd om weer eens stil te staan bij de dingen, je te verwonderen, een mooi boek te lezen, het landschap van de eigen verbeeldingskracht verder te stofferen. Ik wens iedereen veel sterkte toe deze laatste weken en een heel goede vakantie. ■

KINDERSPEL

Hij zat nadenkend bij zijn kleine schat,
een doos met schelpen, en met fronsend turen
de namen prevelend zag hij de uren
terug, waarin hij hen gevonden had.

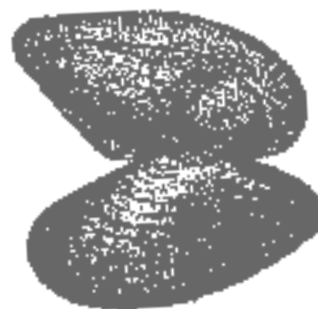
Dagen van open zee, dagen van regen
en vlagen wind, het breken van de zee,
en alle argeloze vreugden die ermee
verweven waren; tot naar stiller wegen

zijn aandacht boog: het lijnenspel, de kleuren,
het kleine leven dat dit broze bouwde,
het zeediep met het wonderlijk gebeuren
van plant en dier, zoals hij in vertrouwde

verhalen het herlas ... en in dit zoet herkennen
nog dieper dalend, sloot hij glimlachend de ogen;
glijdend langs nerf en karteling bewogen
de vingers in een tasten, een gewinnen

aan diepste aandacht - Sober spel, omgeven
van een zó grote stilte, dat ook wij gevangen
toezagen, - dan een flitsend even
elkaar aanzien: wij lazen een gelijk verlangen.

Ida Gerhardt



HET BURGEMEESTER BOOTSCOLLEGE

Een Jenaplan-scholengemeenschap voor vbo/mavo - havo/vwo in Swalmen-Reuver

In december organiseerden NJPV en CPS een conferentie over 'Jenaplan en Voortgezet Onderwijs', waarvoor veel belangstelling was. Die grote belangstelling is niet toevallig. Er zijn in het VO heel wat ontwikkelingen gaande die in beginsel in het verlengde liggen van wat in Jenaplan-basisscholen wordt opgebouwd.

Er zijn verschillende vormgevingen mogelijk van VO-Jenaplan. In het verleden is in Mensen-kinderen aandacht gegeven aan het 'Nijmeegse model': een Jenaplanstroom binnen de basisvorming. Ditmaal een beschrijving van een andere vormgeving, van een school met een heel eigen schoolgeschiedenis.

Kijkje in de keuken

In februari en maart van dit jaar hield het Burgemeester Boots College in Swalmen-Reuver een tweetal Open huis-dagen. Tijdens deze dagen staat de school voor ieder open, die er eens 'een kijkje in de keuken' wil komen nemen en met name voor ouders en kinderen, die zich op een school voor voortgezet onderwijs willen oriënteren.

Tijdens de nascholingscursus Jenaplan die aan deze school gegeven werd kregen alle docenten en vaksecties de opdracht om aan buitenstaanders, die het Burgemeester Boots College en het onderwijs op deze school niet kennen, duidelijk te maken wat het betekent, dat het Boots College een Jenaplanschool is, waarin geprobeerd wordt om de basisvorming en het onderwijs op maat voor elke leerling binnen het eigen Jenaplanschoolconcept inhoud en vorm te geven.

Ik bezocht het Open huis in Reuver.

Ik heb al veel open dagen van scholen meegemaakt, maar hier stond ik even stil. Het verkeer in de wijde omgeving van de school was ontregeld. Er was een gigantisch parkeerprobleem. Het hele schoolgebouw was een bewegende, gonzende mierenhoop, waarin ouders, kinderen, leerlingen en docenten en andere belangstellenden voetje voor voetje vooruitschuifelend, probeerden een beetje zicht te krijgen op wat dat nu eigenlijk wel voorstelt, een Jenaplanschool voor voortgezet onderwijs. Jena-

planscholen zijn in Noord-Limburg geen onbekend verschijnsel, maar een Jenaplanschool voor voortgezet onderwijs, wat zou dat nu wel zijn?

Alle vaksecties, individuele docenten en heel veel leerlingen probeerden de bezoekers een beeld te geven van wat Jenaplan en basisvorming in het dagelijkse schoolleven van een school voor voortgezet onderwijs kan betekenen. De belangstelling bij de jonge en oudere bezoekers was groot; er werden vele vragen gesteld; er werd gedemonstreerd, de prachtige kunstwerkstukken, levensgrote foto's en informatieve teksten werden aandachtig bekeken, gelezen en bestudeerd.

Hier mag je zijn wie je bent

Voortdurend stelde ik mij de vraag, of de bezoekers wel een echt idee kregen van wat er eigenlijk allemaal op deze school gebeurde.

Plotseling ontmoette ik John met zijn ouders. Ik was een beetje verbaasd. John ken ik al jaren. Hij is een zorgleerling, waarmee ik al lange tijd te doen heb in het kader van de leerlingbegeleiding. John heeft geen gemakkelijke schooltijd achter de rug. Hij heeft nog al wat teleurstellingen moeten verwerken; hij heeft moeten knokken om zich überhaupt op school staande te kunnen houden. En nu zie ik John plotseling hier. Hij woont in een dorp aan de overkant van de Maas en deze rivier is nog altijd een grote barrière bij een schoolkeuze.

En toen ik John zag, wist ik dat het Open huis geslaagd was in zijn doelstelling. Hij straalde! Zijn hele houding drukte uit, dat hij (en naar later bleek ook zijn ouders) begreep wat voor een school het Boots College was. Hij zou hier naar toe gaan. Hij voelde, dat hij hier John kon en mocht zijn. John, die niet zo vlug is als andere, John, die extra uitleg en tijd nodig heeft, die hier geaccepteerd zou worden als de persoon, die hij is, met zijn sterkte en minder sterke kanten.

Iets over de voorgeschiedenis

Het Burgemeester Boots College is een Jenaplanschool voor VBO/MAVO en vanaf 1 augustus van dit jaar ook voor HAVO/VWO. Een Jenaplanschool, die zich sinds de zeventiger jaren in Swalmen-Reuver ontwikkeld heeft en tot voor kort als zodanig in Jenaplan-Nederland nauwelijks bekend was. De scholengemeenschap startte in 1978 met 200 LHNO-leerlingen en 280 LTO-leerlingen. De docenten van beide scholen waren zeer ontevreden met de beperkte onderwijskundige mogelijkheden van een verticaal gestructureerd onderwijsaanbod (de koppeling van leerstof aan jaarklassen in verticale streams) voor leerlingen, die in hun ontwikkeling en ervaringen zeer verschillend waren en vaak een (zeer) negatieve schoolloopbaan achter de rug hadden. Vanuit de ouders en de lagere scholen werd aan deze school heel nadrukkelijk de vraag gesteld of het niet mogelijk was om voor hun kinderen/leerlingen onderwijs aan te bieden, dat (meer) aan de eigen sociale omgeving was aangepast en inspeelde op de ontmoeting van de leerlingen met hun eigen emotionele leven, dat in de dagelijkse schoolpraktijk in hun hele denken, voelen, willen en handelen zichtbaar werd.

Deze vragen en de eigen eerdere ervaringen brachten het docententeam ertoe zich diepgaand op de eigen pedagogische opdracht te bezinnen.

Vanuit een zorgvuldige evaluatie kwamen de volgende feiten naar voren:

- er was een zeer groot verschil in ontwikkelingsniveau en schoolvorderingen van de instromende leerlingen;
- er was een groot onderscheid in de sociale vaardigheden en dit kwam met name tot uiting in het negatieve onder-

- linge gedrag tussen de leerlingen;
- als gevolg van het gehanteerde streamingsysteem ontwikkelde zich een groot verschil in onderling acceptatievermogen en dit leidde weer tot een ongewenste groepsvorming, die vooral ook op het schoolplein tot uiting kwam;
- veel leerlingen vertoonden een verstoorde relatie met het onderwijs als zodanig en dit leidde tot een aversie en demotivatie voor iedere vorm van (vervolg-)onderwijs;
- er waren geringe doorstromingsmogelijkheden (met name voor meisjes) na het LBO;
- er was sprake van een onevenwichtige en niet bewuste ontplooiing van de leerlingen, die vaak werd veroorzaakt door rolbevestigende keuzen.

Deze gegevens wezen er duidelijk op er gebroken moest worden met de traditionele leerstof-jaarklassen-koppeling op basis van streaming. Bovendien was het niet voldoende om ad hoc in te spelen op het sociaal-emotioneel functioneren van de leerlingen. Er moesten andere wegen gevonden worden voor het omgaan met de verschillen tussen de leerlingen in denken, voelen, willen en handelen.

Het docententeam moest andere pedagogische wegen zoeken en bewandelen en inhoudelijk-didactische acties ondernemen om een pedagogisch, onderwijskundig en organisatorisch schoolklimaat te scheppen, dat aan de verschillen tussen de leerlingen tegemoet kon komen. Deze bezinning bracht de school op het spoor van de Jenaplanpedagogiek van Peter Petersen.

De Jenaplanpedagogiek als inspiratiebron voor het schoolconcept

Een scholingsconcept, onderwijsverandering, onderwijsvernieuwing komen niet tot stand door van boven- en buitenaf opgelegde taken en veranderingen, maar berust op een grondige gezamenlijke doordenking van de vraag: 'Wat voor een soort school willen wij zijn?' Duidelijk werd in ieder geval, dat voor de beantwoording van deze vraag een aanpassing van het vakkenpakket onvoldoende is, maar dat er een andere pedagogisch-didactische aanpak nodig is. De pedagogisch-didactisch ideeën van

Peter Petersen komen in het Jenaplanconcept tot uiting. We kunnen zeggen, dat het Jenaplan een open scholingsconcept is, dat berust op een samenhangende visie op de mens (het kind, de leerling), de maatschappij en de school. Dit pedagogisch-didactische concept werd voor het docententeam van de scholengemeenschap Swalmen-Reuver, later het Burgemeester Boots Colle-

zelfontplooiing van het kind/de leerling. Omdat het Jenaplan een dynamisch, open schoolconcept is, dat voortdurend in de eigen situatie en de eigen tijd opnieuw doordacht, geformuleerd en vormgegeven moet worden, vindt er binnen de school een permanente discussie plaats over de onderwijs-, c.q. pedagogische opdracht van de school en wordt het dagelijkse werk voortdurend



ge de inspiratiebron voor de vormgeving van het opvoedings-, onderwijs- en leerprogramma.

Daarbij is men er van uitgegaan, dat het pedagogisch-didactische klimaat, dat door het team nagestreefd werd en wordt, het mogelijk moet maken, dat elke individuele leerling, die de scholengemeenschap bezoekt, een ontwikkeling kan doormaken, die hem/haar in staat stelt bewust keuzes te maken voor een optimale persoonlijke ontplooiing en een maximale ontwikkeling van de eigen talenten.

Dit vergroot de kansen van elke leerling op het verwerven van een zelfstandige en onafhankelijke plaats in de samenleving. Het docententeam formuleerden dit uitgangspunt als het streven naar een onderwijs op maat voor elke leerling.

Het scholingsconcept op basis van het Jenaplan werd in de periode 1978-1980 doordacht en uitgewerkt en gefaseerd binnen de school tot stand gebracht. Het concept op basis van het Jenaplan is een dynamisch kind-/leerlinggericht scholingsconcept, gebaseerd op de zelfverantwoordelijke zelfbepaling en

aan de hand van de uitgangspunten geëvalueerd en indien nodig bijgesteld.

Onderwijs op maat voor elke leerling

Op basis van deze uitgangspunten werd/wordt een aantal concrete, strategische, onderwijskundige en organisatorische acties gepland en ondernomen. Er vindt een voortdurende verdere bezinning plaats op basis van de vraagstelling: Is dat wat we doen ook dat wat we willen en is dat wat we willen ook dat wat we doen? En hieruit resulteert weer een voortdurende bij- en nascholing van het gehele team, van deelteams of van individuele docenten.

De volgende gezamenlijke ontwikkelingsdoelen werden geformuleerd:

- het onderwijs op onze school moet zodanig individualiserend zijn, dat het aansluit bij het ontwikkelingsniveau van elke leerling en zich richt op de maximale ontplooiing van ieder individu;
- we moeten de leerling weten te hermotiveren voor school en onderwijs, doordat we inspelen op zijn aspiraties

- en zijn belangstelling en doordat we het accent leggen op het welbevinden van de leerlingen op onze school;
- we realiseren een onderwijs, waarin het socialiseringsproces tussen onze leerlingen met hun verschillende geaardheden bevorderd wordt door onze opvoedkundige-, onderwijs- en leeractiviteiten zoveel mogelijk in heterogene leerlingengroepen te organiseren;
 - we stellen de beroepskeuze uit door de brugperiode en dan vooral het eerste leerjaar als een non-selectieve determinatieperiode in te richten, die gericht is op het diagnostische werken en de verheldering van het zelfconcept van de leerling;
 - op basis van een goede diagnostisering en remediale hulp leerlingen met leerproblemen, hiaten of een IBO-indicatie begeleiden
 - als gevolg van een brede instroom van leerlingen ook een breed onderwijsaanbod realiseren;
 - het anticipatievermogen van de school om flexibel om te gaan met verschillen tussen leerlingen met hun eigen aanleg en geaardheid vergroten door een zeer intensieve, geïntegreerde en voortdurende leerlingbegeleiding en rol doorbrekend onderwijs te realiseren.

In het ontwikkelingstraject van de scholengemeenschap Swalmen-Reuver participeerde de school aan het 'dubbelpoject' Basisvorming/Primair Beroepsonderwijs, dat gericht was op het verbeteren van het onderwijsniveau door voor leerlingen ononderbroken leertrajecten in een samenhangend onderwijsprofiel te realiseren. Hier werd het docententeam duidelijk, dat basisvorming en onderwijs volgens Jenaplan elkaar aanvullende en boeiende inspiratiebronnen voor de vormgeving en innovatie van het onderwijs aan de haar toevertrouwde leerlingen zijn.

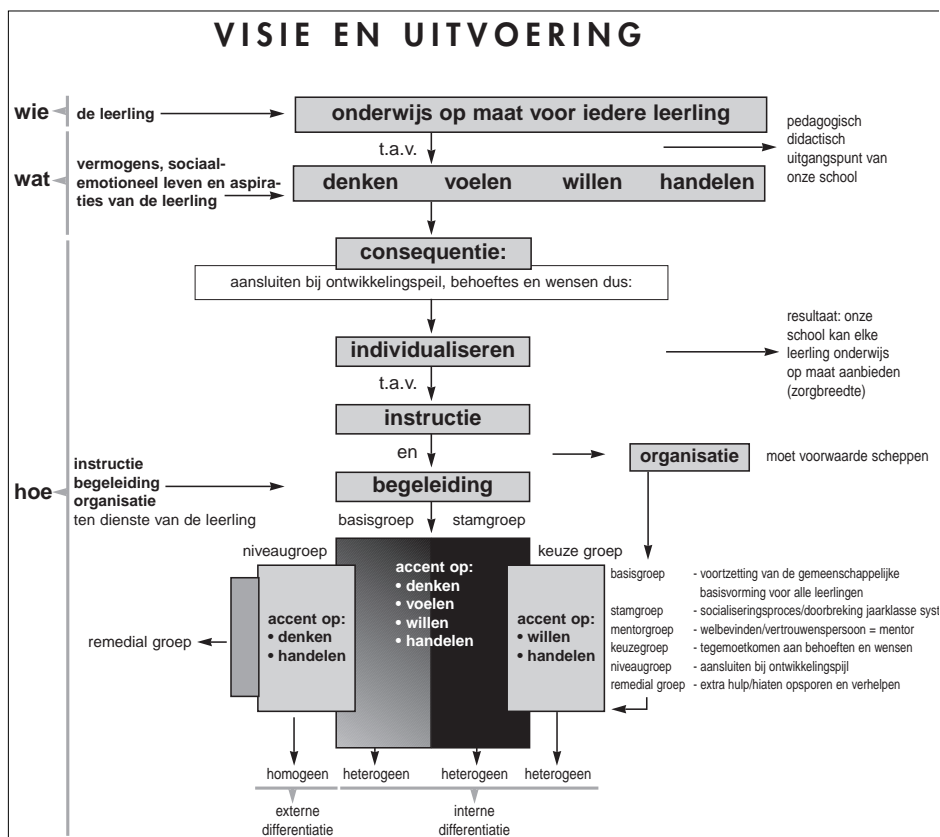
Onderwijs met een individualiserend karakter

In het schema hiernaast wordt duidelijk gemaakt hoe het team haar visie en uitgangspunten heeft geïncorporeerd in een scholingsmodel dat op het Jena-planconcept is gebaseerd.

Vanuit de geformuleerde visie en uitgangspunten is duidelijk, dat de school elke leerling tot haar scholengemeenschap toelaat en deze optimale ontplooiingskansen wil bieden. Daarın staat niet alleen het verstand, de cognitie centraal, maar de gehele mens, om met Pestalozzi te spreken: hart, hoofd en handen. Alle leerlingen verschillen in aanleg, sociaal-emotioneel leven en aspiraties. Deze verschillen komen duidelijk tot uiting in hun denken, voelen, willen en handelen. Hieruit vloeit voort, dat het onderwijs op school individualiserend moet zijn en moet aansluiten bij het ontwikkelingsniveau, de behoeften en de eigen wensen van de leerling. De componenten van instructie, begeleiding en organisatie moeten daarom op elkaar worden afgestemd, wil men überhaupt individualiserend onderwijs mogelijk maken. In het Burgemeester Boots College vindt opvoeding, onderwijs en leren plaats in:

1. basiscgroepen, met de nadruk op denken, voelen, willen en handelen; ze richten zich op de gemeenschappelijke basisvorming bij iedere leerling; ze zijn heterogeen samengesteld;

2. stamgroepen, met de nadruk op denken, voelen, willen en handelen; deze zijn gericht op de socialisering van de leerlingen; ze zijn heterogeen samengesteld;
3. mentorgroepen met de nadruk op het voelen en gericht op het welbevinden van de leerling, ze zijn heterogeen samengesteld;
4. niveaugroepen, met de nadruk op denken en handelen; ze sluiten aan bij het ontwikkelingsniveau van de leerling en zijn gericht op vakdisciplinaire basiskennis en -vaardigheden in homogene vorderinggroepen per vak, met opeenvolgende niveaus: A-, B-, C-, D-E-, F; leerstofselectie vindt plaats op basis van het differentiatie-model van Basisstof-, Herhalingsstof-, Verrijkingstof-Extrastof.
5. keuzegroepen, met de nadruk op willen en handelen en gericht op de behoeften en aspiraties van de leerling; ze zijn heterogeen samengesteld;
6. remediale groepen, met de nadruk op denken, voelen, willen en handelen en gericht op het opsporen en verhelpen van leerproblemen en leerhiaten; ze zijn heterogeen samengesteld.



Onderbouw

Hier staat de stamgroep centraal, telt maximaal 28 leerlingen, voor de helft eerstejaars en de andere helft tweedejaarsleerlingen, met een evenredige verdeling van jongens en meisjes.

Aanbod: lichamelijke opvoeding, aardrijkskunde, geschiedenis en staatsinrichting, maatschappijleer/godsdiensdienst, creatief tekenen, creatieve handvaardigheid, muziek, techniek, informatica en verzorging.

Uitgangspunt: socialisering door activiteiten van jongens en meisjes samen, met de nadruk op het samen leven, samen leren en samen werken en het leren accepteren van de onderlinge verschillen.

De basisgroep telt ongeveer 18 eerstejaars-leerlingen.

Aanbod: Nederlands, Engels, wiskunde, biologie, natuur- en scheikunde, Duits, studieles.

Uitgangspunt: gemeenschappelijke basisvorming aan de hand van een gedifferentieerd leerstofaanbod. Veel aandacht voor diagnostisch werken om van daaruit tot een schoolloopbaanbeschrijving voor iedere leerling te komen.

Vanuit de basisgroep komt de tweedejaarsleerling in:

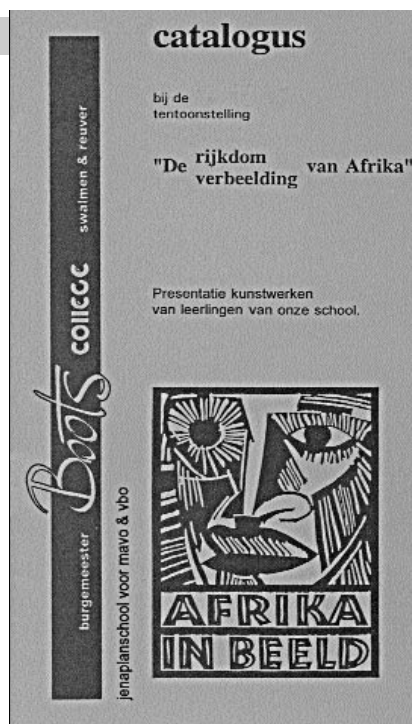
de niveaugroep, waar voor sommige vakken op grond van een externe differentiatie niveau-onderwijs wordt gegeven. Hierbij staat het aanleren van vakdisciplinaire basisvaardigheden en basiskennis centraal.

Het zijn vorderinggroepen met leerprogramma's op algemeen of hoger niveau voor de vakken Nederlands, Engels, wiskunde, biologie, natuur-/scheikunde en Duits.

De keuzegroep wordt gevormd door eerste- en tweedejaars leerlingen, die elkaar naar eigen voorkeur en interesse gekozen hebben.

Twee keer per jaar kan er voor een cursus gekozen worden.

Aanbod: verzorging (o.a. voeding), economische/administratieve technieken, agrarische technieken, technische vaardigheid, textiele technieken, eventueel Frans (maar deze cursus duurt dan 1 jaar).



Uitgangspunten hierbij zijn:

- tegemoetkomen aan eigen belangstelling en aspiraties van de leerling;
- hermotiveren van de leerling voor school en onderwijs;
- leren samen leren en werken op basis van coëducatie;
- leerlingen meer greep laten krijgen op de hen omringende wereld;
- leerlingen de gelegenheid geven aan hun zelfconcept te werken op basis van een oriëntatie in de verschillende maatschappelijke sectoren.

Het werken aan de centrale thema's

In de brugperiode worden periodes van 6 à 7 werken gereserveerd, waarin één thema in alle keuzedifferentiaties en het vak Techniek centraal staat.

De thema's zijn: wonen, communicatie, de woning en energie.

De thema's worden in vier fasen uitgewerkt:

1. Inleiding en introductie
2. Planning (verwerven van informatie en vaardigheden)
3. Uitvoering (verwerken en toepassen van de geleerde informatie en vaardigheden)
4. Evaluatie (van de inhoud en het proces).

Kunst en cultuur

Hieraan wordt aandacht besteed in de vakken kunstzinnige vorming: tekenen, muziek, creatieve handvaardigheid en Nederlands.

De bovenbouw

Het onderwijsaanbod in de bovenbouw is eveneens georganiseerd in stamgroepen, niveaugroepen en voor de derdejaars ook in keuzegroepen.

De stamgroepen bovenbouw worden samengesteld uit leerlingen uit het derde, vierde en vijfde leerjaar, die voor dezelfde afdeling hebben gekozen. De praktijkvakken worden in heterogeen gemengde groepen van derde-, vierde- en vijfdejaarsleerlingen gegeven. De meer beroepsvoorbereidende vakken zoals vaktheorie, vaktekenen, gezondheidskunde en aspecten van huishoudkunde en economie/handel worden in jaargroepen verzorgd.

Elke stamgroep heeft een mentor.

De niveaugroepen in de bovenbouw bouwen logisch voort op die van de tweedejaars-onderbouw voor de algemeen (basis)vormende vakken. Er is hier sprake van een algemeen en een hoger niveau. In het vierde leerjaar zijn er groepen op A-, B-, C-, D-niveau en de nagestreefde groeps grootte op A-niveau is 16.

Voor de keuzegroepen in de bovenbouw staat 20% lestijd als keuze ter beschikking.

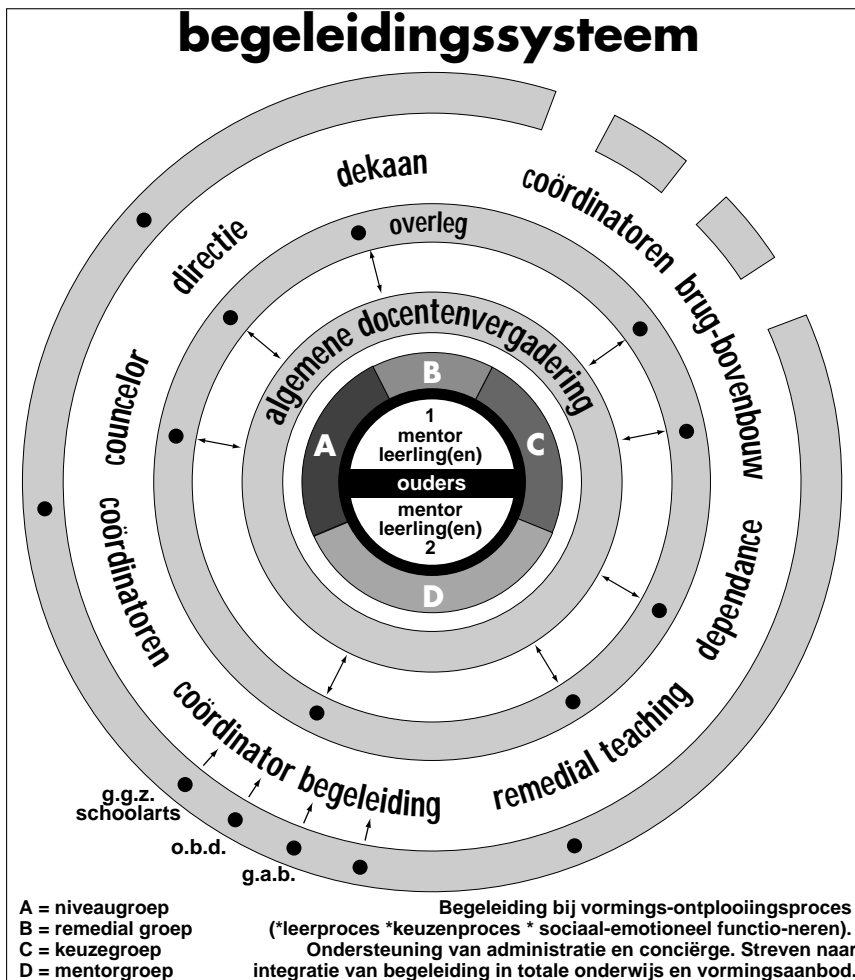
De leerlingenzorg

De mentorgroepen bevatten in de onderbouw hooguit 14 leerlingen, in de bovenbouw maximaal 28 leerlingen. De mentor is de centrale begeleidingsfunctionaris (de eerste lijn) en de tweedelijnsbegeleidingsfunctionarissen hebben een ondersteunende functie (decaan, coördinatoren, sociaal- en orthopedagoog, schoolarts, enz.).

De begeleiding wordt volledig in het schoolgebeuren geïntegreerd.

Wekelijks is er overleg tussen alle eerste- en tweedelijnsfunctionarissen over leerlingen, die extra ondersteuning nodig hebben. De 'coördinator totale leerlingbegeleiding' (tweedelijns) is de eerstverantwoordelijke, de eerst aanspreekbare en via hem verlopen alle interne en externe contacten.

De mentor onderhoudt ook het contact met de ouders/verzorgers van de leerlingen. Hij gaat op huisbezoek, voert



gesprekken, organiseert schoolouderavonden. Een keer per jaar wordt er een zogenaamde 'ouderavondweek' georganiseerd, waarbij op alle avonden de mentoren, vakdocenten en begeleiders op school aanwezig zijn om met de ouders gesprekken te voeren en voor deze avonden worden ook de leerlingen uitgenodigd.

De zorg voor de kwetsbare leerlingen

Het Burgemeester Boots College wenst voor alle leerlingen toegankelijk te zijn. Dit uitgangspunt appelleert ook aan de pedagogische taakstelling van de basisvorming. Alle opvoeders moeten samen proberen het kind te helpen om zijn plaats in de samenleving te vinden. Ieder individueel kind moet in het middelpunt van het onderwijs staan en een frontaal klassikaal, voor ieder gelijk onderwijs, doet geen recht aan de eigenheid van de leerlingen.

Het onderwijs, ook binnen het voortgezet onderwijs, zal preventief, en waar nodig curatief en remediërend moeten zijn. Goed leerlinggericht onderwijs, naast het opstellen en uitvoeren van goede handelingsplannen, remedial teaching, training van werkhouding en aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling en orthopedagogische hulp maakt dit mogelijk.

Naast de didactische verantwoordelijkheid zijn we ons zeer bewust geworden van de brede pedagogische verantwoordelijkheid, die we ten opzichte van onze leerlingen hebben. Opvoeden is in de visie van deze school vooral zingeven, d.w.z. leerlingen helpen zin te geven aan hun eigen bestaan. We moeten onze leerlingen voldoende echte kansen geven.

De zorgverbreding in de praktijk

De begeleidingscoördinatoren bezoeken regelmatig de basisscholen en scholen voor speciaal onderwijs en ver-

zamelen daar informatie over de toekomstige leerlingen. Voor het einde van het schooljaar bezoeken de nieuwe leerlingen een dag de school. Dan wordt ook de IBO-indicatietest afgenomen. De leerlingen worden in de stam-, basis-, en keuzegroepen geplaatst, en bij voldoende signalering worden genoeg groepen gepland, die eventueel als remediale groepen gaan functioneren.

Het eerste jaar is in drie fasen verdeeld. Allereerst de gewenningsfase, met de nadruk op de kennismaking en de sociale processen en op het verzamelen van de gegevens over de leerling (observaties, gesprekken met de leerlingen en de ouders, toetsen). Na zes weken bekijkt de begeleidingsgroep welke leerlingen in aanmerking komen voor plaatsing in een remediale groep en zij stellen dan het begeleidingsplan op en begeleiden verder de docenten.

De remediale hulp in de bovenbouw gebeurt incidenteel.

Hiermee is in grote trekken iets van de ontwikkeling en de huidige situatie van het Burgemeester Boots College in Swalmen-Reuver beschreven.

Ik ben er van overtuigd, dat deze school een goede school voor John zal zijn.

In 1994 is de Jenaplanscholengemeenschap Swalmen-Reuver gefuseerd met de MAVO in Reuver tot het Burgemeester Boots College en is een proces opgestart van een opnieuw doordenken van het Jenaplanschoolconcept, nu ook gericht op de Mavo-leerling en in augustus 1996 wordt gestart met een kleine afdeling Havo-VWO Jenaplan.

Een gigantische en unieke uitdaging. Het team van het Burgemeester Boots College neemt deze uitdaging aan, want uit een evaluatie van de afgelopen jaren blijkt dat als positieve resultaat van de afgelopen jaren aangegeven kan worden dat:

1. de leerlingen mede-bepalen, wat er in de school gebeurt;
2. de leerlingen met negatieve schoolervaringen door de keuzevakken hun motivatie voor onderwijs en school terugkrijgen;
3. er geen leerlingen meer blijven zitten, waardoor de verblijfsduur op school verkort wordt;
4. de individuele differentiatie een echte basisvorming mogelijk maakt, zon-

- der dat de vrijstellingsregel als vluchtmogelijkheid moet worden toegepast;
5. in het determinatieproces de cognitieve selectiecriteria niet doorslaggevend zijn;
 6. een stigmatisering van de leerlingen, die op deelgebieden een stuk extra begeleiding nodig hebben, wordt voorkomen;
 7. de pedagogische opdracht een integraal onderdeel van de taak van de docent is;
 8. drop-outs bijna niet meer voorkomen en er geen neerwaartse doorstroom bestaat;
 9. de sociale redzaamheid van de leerlingen groeit;
 10. de algemene doelstellingen en het principe van Toepassing, Vaardigheid en Samenhang binnen de basisvorming makkelijker waargemaakt kunnen worden;
 11. de doorstroommogelijkheden voor de leerlingen door de grotere differentiatiemogelijkheden van de school vergroot worden;
 12. een zich permanent ontwikkelende organisatie een grote verscheidenheid aan specialismen binnen de school noodzakelijk maakt, wat een functie- en taakdifferentiatie en een gericht personeelsbeleid tot gevolg heeft;
 13. de zorgcapaciteit van de school vergroot wordt en WSNS mogelijk wordt en leidt tot versterkte relaties met het (V)SO;
 14. flexibiliteit, creativiteit, improvisatievermogen en veranderingsbereidheid binnen het docententeam groeit;
 15. dat de leerlingen aan zichzelf werken en daardoor hun gevoel van eigenwaarde terug krijgen;
 16. de didactische differentiatie en varia-

tie in organisatie leiden tot een grotere afwisseling in het leerlingenbestaan.

Ik geloof dat het Burgemeester Boots College ons laat zien, dat en hoe een school voor voortgezet onderwijs zich als een lerende organisatie kan veranderen in de richting van een leerlinggerichte, humane school, gericht op alle leerlingen in het v.o., inclusief die leerlingen, die extra zorg en begeleiding nodig hebben. Het Jenaplanconcept kan daarbij een belangrijke ondersteuning en richtsnoer zijn. ■

Dit artikel is tot stand gekomen door samenwerking van:
 Jan van der Varst
 Donald Cardoze
 Huub van der Zanden

Bij het schrijven van dit artikel is gebruik gemaakt van:

- de nota 'Waarom stamgroeplessen op het Burgemeester Boots College te Swalmen-Reuver?'

Handboek Basisvorming, Samson 1994 aflevering 31.



**presentatie kunstwerken
 "De rijkdom van Afrika"**

**maker: Rick Scot 3el
 (werk is deel van winnende collectie)**



DE SCHOOL ALS LERENDE ORGANISATIE

In Juli 1995 kreeg onderwijzend Nederland een nota van staatssecretaris Netelenbos toegestuurd, getiteld: 'De school als lerende organisatie'. Ondertitel: Kwaliteitsbeleid op scholen voor primair en voortgezet onderwijs.

De term 'lerende organisatie' hoort men de laatste jaren met enige regelmaat gebruiken, vrijwel altijd in positieve zin maar wat de term precies inhoudt, daarover bestaat vaak weinig kennis.

Inhoudsloze kreet?

De toegestuurde nota wekt door de titel de suggestie dat we ook in het onderwijs de kant op (moeten) gaan van een lerende organisatie en dat we in de nota kunnen lezen op welke wijze we dat kunnen bereiken. Helaas! Er wordt op uiterst summiere wijze aangegeven wat verstaan wordt onder 'lerende organisatie': '...organisaties die op systematische wijze op zoek zijn naar mogelijkheden om hun functioneren te verbeteren; organisaties die zich niet verschuilen achter vermeende overmacht, maar binnen gegeven randvoorwaarden actief streven naar vernieuwing; organisaties ook die hun medewerkers weten te inspireren en hun innovatieve vermogens optimaal benutten.' (p. 12) Daarna gaat men over naar paragraaf 2.3: Instrumenten voor kwaliteitszorg op scholen. Ook in het laatste hoofdstuk (6: Op weg naar de school als lerende organisatie) wordt niet duidelijk gemaakt wat een lerende organisatie precies inhoudt en op welke wijze een school te werk moet gaan om die lerende organisatie te realiseren.

Ik heb sterk het idee dat hier, zoals zo vaak, een kreet wordt gelanceerd die voor het werkveld grotendeels inhoudsloos is, maar ongetwijfeld een eigen leven gaat leiden. Immers: het is 'in' je als een 'lerende organisatie' te afficheren?

Samen denken en leren

De nota maakt in het geheel niet duidelijk wat het elementaire verschil is tussen de traditionele 'controlerende' organisatie en de 'lerende organisatie'. Er wordt onvoldoende aandacht besteed aan het feit dat een verandering van een organisatie in een lerende organisatie slechts

tot stand kan komen als bij de betrokkenen een bereidheid bestaat om samen te denken, samen te leren en defensief gedrag te onderkennen en te vermijden. Pas als het team kan leren, kan de organisatie leren. Kortom: Wil een organisatie écht een lerende organisatie worden, dan moet er sprake zijn van een mentaliteitsverandering. In dit artikel probeer ik uit te leggen wat een lerende organisatie inhoudt, waardoor het hopelijk duidelijk wordt dat het begrip veel omvattender en inhoudsvoller is dan uit de nota van de staatssecretaris blijkt.

De lerende organisatie

Dè 'goeroe' van de 'learning organization' is een Amerikaan, Peter M. Senge. Hij is hoofd van het 'Systems Thinking and Organizational Learning Program' van het Massachusetts Institute of Technology.

Volgens Senge zouden organisaties zó moeten worden opgezet, dat de creativiteit van de individuele personeelsleden optimaal benut wordt. Helaas zijn de meeste organisaties vooral gericht op beheersen in plaats van op leren. 'Individen worden meer beloond voor het werken voor anderen dan voor het cultiveren van hun natuurlijke nieuwsgierigheid.'

Een prachtige uitspraak van Senge is: 'Heeft u zich wel eens afgevraagd waarom er zoveel gereorganiseerd wordt? Dat komt omdat dat ongeveer het enige is dat managers kunnen doen. Ze verkopen zelf niets, ze maken niets. Ze kunnen alleen de organisatie aanpassen.' En: 'Vergeet die versleten ideeën over leiderschap. De meest geslaagde onderneming van de jaren negentig zal de 'lerende organisatie' zijn.'

Lerende organisaties zijn organisaties

die tot stand brengen wat ze écht willen en waar de mensen voortdurend leren hoe ze samen kunnen leren. Anders gezegd: Lerende organisaties weten niet alleen bekwaam te worden, maar ook bekwaam te blijven. Lerende organisaties kunnen zich enerzijds snel aanpassen en anderzijds zijn ze uitstekend in staat om hun eigen richting en identiteit te bewaren. *Ontwikkeling is zowel je aanpassen als jezelf blijven; zowel je door de omgeving laten beïnvloeden, als invloed op de omgeving uitoefenen.*

De vijfde discipline

In zijn boek 'De vijfde discipline' reikt Senge daartoe vijf disciplines aan:

- * het ontwikkelen van persoonlijk meesterschap
- * het omgaan met mentale modellen
- * de opbouw van een gemeenschappelijke visie
- * leren in teamverband
- * systeemdenken.

Dit systeemdenken noemt hij de vijfde discipline. Het is een geheel van kennis en instrumenten dat ons in staat stelt de grote patronen duidelijker te zien en effectiever te veranderen. Deze vijfde discipline vervult als het ware een regiefunctie bij de andere disciplines; het is de discipline die de disciplines integreert, ze samensmeedt tot een samenhangend geheel van theorie en praktijk.

Het ontwikkelen van persoonlijk meesterschap

Met persoonlijk meesterschap bedoelt Senge de discipline van het persoonlijk groeien door leren. Het gaat verder dan bekwaamheid en vaardigheden; men benadert zijn leven als iets wat men creëert in plaats van iets wat men ondergaat. Als persoonlijk meesterschap een discipline wordt, uit zich dat op twee manieren:

1. de persoonlijke visie

Je houdt steeds duidelijk voor ogen wat belangrijk is; je laat je niet op een dwaalspoor brengen door opduikende problemen. Een visie verschilt van een doel. Een visie is een concreet beeld van een beoogde toekomst, terwijl een doelformulering een hogere graad van abstractie heeft.

2. creatieve spanning

Je leert voortdurend hoe je de actuele werkelijkheid duidelijker kunt zien, maar dit brengt een creatieve spanning teweeg. De essentie van persoonlijk meesterschap is het leren hoe we creatieve spanning in ons leven kunnen voortbrengen (genereren) en in stand houden. De afstand tussen visie en werkelijkheid is een bron van energie. Die afstand noemt Senge creatieve spanning: actie om dichterbij de visie te komen. Persoonlijk meesterschap is een proces, een levenslange discipline; niet iets dat je bezit!

Beheersing van creatieve spanning geeft een heel andere kijk op 'mislukken.' Mislukken is niets anders dan achterblijven, een teken dat er een afstand bestaat tussen visie en realiteit. Mislukken is een kans om te leren - over onjuiste beelden van de actuele werkelijkheid, over strategieën die niet volgens verwachting gewerkt hebben, over duidelijkheid van de visie. (Ed Land, oprichter van Polaronid: 'Een vergissing is een gebeurtenis waarvan je nog niet alle voordelen hebt ondervonden!')

Praktijken die heel bevorderlijk zijn voor de ontwikkeling van iemands persoonlijk meesterschap zijn o.a.:

- het ontwikkelen van een meer systeemgerichte kijk op de wereld;
- het leren hoe stilzwijgende veronderstellingen kritisch bekeken moeten worden;
- het uiten van de eigen visie en het luisteren naar andermans visie;
- het gezamenlijk onderzoeken van het werkelijkheidsbeeld van verschillende mensen.

Het omgaan met mentale modellen

De cognitieve psychologie heeft duidelijk gemaakt dat onze 'mentale modellen' niet alleen bepalen hoe we de wereld interpreteren, maar ook hoe we daarnaar handelen. Mentale modellen kunnen simpele generalisaties zijn ('de mensen zijn niet te vertrouwen') of complexe theorieën. Onze mentale modellen doen iets: ze geven gestalte aan onze daden. Ze beïnvloeden wat we zien.

De problemen met mentale modellen ontstaan omdat het stilzwijgende modellen zijn - als we ons niet bewust zijn van hun bestaan. Modellen worden dan niet

getoetst, dus blijven ze onveranderd, waardoor een steeds grotere afstand ontstaat tussen de mentale modellen en de werkelijkheid ('vrouwen zijn slechte chauffeurs'). Echte consensus wordt gedragen door gemeenschappelijke mentale modellen. Het is heel belangrijk om je eigen model van de realiteit kritisch te bekijken en zo nodig bij te stellen. In de traditionele autoritaire organisatie is het dogma: leiden, organiseren en beheersen.

In de lerende organisatie is het nieuwe dogma: visie, waarden en mentale modellen.

Het hanteren van mentale modellen begint met het naar binnen richten van de spiegel, het boven water halen van de gekoesterde, vastgeroeste voorstellingen en deze grondig doorlichten op hun houdbaarheid. Dit leidt tot leerzame gedachtenwisselingen die gericht zijn op doorbraak en maakt dat denken door anderen te beïnvloeden is.

Senge noemt een aantal vaardigheden om met mentale modellen te kunnen omgaan:

1. het herkennen van 'abstractiesprongen': merken wanneer we de sprong maken van observatie naar generalisatie;
2. het uitspreken van wat we 'normaal' niet zeggen;
3. het evenwicht bewaren tussen informeren en bepleiten (vaardigheden voor eerlijk onderzoek);
4. het onder ogen zien van het verschil tussen verkondigde theorieën (wat we zeggen) en gepraktiseerde theorieën (waarnaar we handelen).

Er kunnen vele mentale modellen naast elkaar bestaan. Alle moeten ze bekeken en getoetst worden in de situaties die zich voordoen. Dit vereist van de organisatie een waarheidsliefde die weer een uitloper is van het persoonlijk meesterschap van zijn leden.

Mensen praten in een gesprek vaak om de problemen heen. Ze verbergen hun veronderstellingen en zijn zich er niet van bewust hoe die veronderstellingen hun gedrag beïnvloeden. De meeste mensen willen conflictsituaties vermijden, waardoor ze de kans missen om van conflictsituaties te leren. Op deze manier worden problemen niet écht opgelost. Maak

de gesprekspartner deelgenoot van je opvattingen en de gegevens waarop die gebaseerd zijn. Sta open voor de mogelijkheid dat de gesprekspartner de opvattingen niet deelt. Beide partners moeten kunnen leren van het gesprek: er moet een evenwicht bewaard worden tussen informeren en bepleiten. Het samengaan van informeren en bepleiten bevordert een samenwerkend leren. Bepleiten zonder informeren leidt tot nog meer bepleiten en uiteindelijk leidt dit tot escalatie.

Wie uitsluitend bepleit, doet dat om het debat te winnen, terwijl het er in feite om gaat de beste redenering te vinden. Als informeren en bepleiten samengaan, is het veel waarschijnlijker dat er iets creatiefs uitkomt.

De opbouw van een gemeenschappelijke visie

Een gemeenschappelijke visie is niet zozeer een idee, maar meer een kracht die mensen van binnen voelen. Een visie overstijgt het idee, maar kan wel geïnspireerd zijn door een idee. Als er sprake is van een gemeenschappelijke visie dan bloeien mensen op en leren ze, niet omdat het hen is opgedragen, maar omdat ze het zoeken. Een gemeenschappelijke visie is een beeld dat mensen in de hele organisatie met zich meedragen en waardoor ze zich met elkaar verbonden voelen. Voor een lerende organisatie is een gemeenschappelijke visie onmisbaar. Die visie moet de weerspiegeling zijn van de persoonlijke visie van de leden van de organisatie. In zo'n soort organisatie spreekt men van: 'Onze school...' en 'Wij zijn als school bezig met ...'

Als de directeur van een school het zelfstandig werken binnen de school wil invoeren, dan zullen zijn pogingen alleen kans van slagen hebben als het overgrote deel (en liefst alle leden) van het team zijn visie in belangrijke mate deelt. De opbouw van een gedeelde visie doet een beroep op de bedrevenheid om een beeld uit te lokken van de toekomst van de organisatie, een beeld dat echte inzet en toewijding teweegbrengt. Een dictaat van bovenaf is daartoe niet in staat.

Men moet een doel hebben dat men werkelijk wil bereiken, want anders krijgen de krachten die de 'status quo' pro-

beren te bewerkstelligen, de overhand. Visie leidt tot een overkoepelend doel. Een gemeenschappelijke visie is relevant voor de vraag: 'Hoe kun je ervoor zorgen dat men doordrongen blijft van het belang van de lange-termijn-oplossing?' Strategische planning zou het bolwerk moeten zijn van het lange-termijn-denken in iedere (school)organisatie.

Gemeenschappelijke visies komen voort uit persoonlijke visies. Het is een persoonlijk gevoel dat wortelt in iemands eigen waarden, normen, belangen en aspiraties. Daarom kan iemand alleen vanuit zijn persoonlijke visie oprecht geïnteresseerd zijn in een gemeenschappelijke visie. Als mensen geen eigen visie hebben, leidt dit tot volgzzaamheid maar nooit tot échte betrokkenheid. Daarom is het van belang dat organisaties hun leden aanmoedigen hun persoonlijke visie te ontwikkelen. In een organisatie met een gemeenschappelijke visie deelt ieder de verantwoordelijkheid voor het geheel en niet alleen voor zijn eigen stukje werkterrein (koning in de klas). Maar ieders individuele visie is uniek: ieder heeft zijn eigen manier waarop de grote visie gezien wordt. Visies die werkelijk gedeeld worden, vereisen een doorlopend gesprek en een luisteren naar elkaar, van waaruit dan langzaam maar zeker nieuwe inzichten tevoorschijn komen.

Er is een (lastig) verschil tussen 'oprecht volgen' en 'je volledig inzetten.' Mensen die zich onvoorwaardelijk inzetten, willen de visie. Oprecht volgende mensen accepteren de visie, bijvoorbeeld omdat ze hun baan willen houden of om andere redenen. Ze willen de visie niet echt om de visie zelf, omdat het hun eigen visie niet is!

Het opbouwen van een gemeenschappelijke visie houdt vooral in: voortdurend processen opzetten en aanpassen, opdat mensen op alle niveaus in de organisatie zich kunnen uitspreken. Iedereen moet kunnen zeggen wat hij op het hart heeft; iedereen moet naar elkaar luisteren. Vooral de mate van openheid en de zorg voor elkaar bepaalt de kwaliteit van de resultaten. Een gemeenschappelijke visie kan slechts tot stand komen op grond van een coherent proces van bezinnen en bespreken.

Leren in teamverband

Een team kan meer leren dan de afzonderlijke teamleden samen.

Teamleren is het proces waarbij een team aaneengesmeed wordt en waarbij zijn vermogen ontwikkeld wordt om de resultaten te creëren waar het de leden van dat team werkelijk om te doen is. Daarvoor maakt men gebruik van de discipline van het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie, maar ook van persoonlijk meesterschap. Echter: een gemeenschappelijke visie en talent zijn niet genoeg. *Teamleren is een collectieve discipline. Het behelst het geoefend zijn in dialoog en discussie.*

Bij een dialoog worden complexe en subtiele zaken op een vrije en creatieve wijze onderzocht en luistert men intens naar elkaar, waarbij men zijn eigen mening 'opschort'. Het doel van een dialoog is om verder te komen en meer te begrijpen dan een persoon alleen kan. In een dialoog proberen we niet te winnen of te scoren, maar is het de bedoeling dat men inzichten verkrijgt waartoe men alleen eenvoudig niet had kunnen komen. Er worden complexe, moeilijke kwesties door een aantal mensen vanuit velerlei invalshoeken bestudeerd waarbij men zijn eigen mening opschort, maar zijn veronderstellingen vrijelijk aan elkaar meedeelt. In een dialoog wordt men als het ware de waarnemer van het eigen denken. De eigen mening is niet meer dan een veronderstelling die kritisch onderzocht moet worden. Elkaar als collega's kunnen zien is van essentieel belang voor een positieve toon en als tegenwicht voor de kwetsbaarheid die een dialoog meebrengt. Hiërarchie is strijdig met dialoog. Degenen die het gezag uitoefenen moeten zich daarom op dezelfde hoogte opstellen als de 'ondergeschikten.'

Bij *discussie* worden er verschillende meningen naar voren gebracht en verdedigd en is men op zoek naar de beste mening om de beslissingen op te baseren die op dat moment gedaan moeten worden.

In principe moeten dialoog en discussie elkaar aanvullen. Anders gezegd: Bij teamleren is discussie de noodzakelijke tegenhanger van dialoog.

In een discussie worden beslissingen genomen; in een dialoog worden ver-

schillende standpunten gepresenteerd als middel voor het ontdekken van een nieuw idee.

Een produktieve discussie convergeert naar een conclusie of een plan. Een dialoog divergeert: er wordt gezocht naar een beter begrijpen van complexe zaken.

De betere teams zien conflicten als een produktieve kracht. Conflicten kunnen zich bijvoorbeeld voordoen met betrekking tot de visie. Ook als mensen een gemeenschappelijke visie hebben, kunnen ze nog heel verschillende ideeën hebben over hoe die visie bereikt moet worden. 'Conflict' kan zo een deel worden van de doorlopende dialoog, juist omdat er niet aan 'winnen' wordt gedacht.

In zwakkere teams wordt anders met conflicten omgegaan. Men hanteert defensief gedrag, men wil winnen. De ander is de 'vijand'. Deze defensieve routines zijn diepgewortelde gewoonten, die we ons al vanaf onze vroegste jeugd hebben eigen gemaakt (Op school leer je al de 'goede' antwoorden te geven). Defensief redeneren beschermt ons tegen een beoordeling van de deugdelijkheid van onze eigen redenering.

Hoe doeltreffender defensieve routines zijn, hoe doeltreffender ze onderliggende problemen verbergen, des te minder doeltreffend worden deze problemen aangepakt en des te erger zullen ze worden!

Teams kunnen zich oefenen in het 'dialogeren', maar dan moet worden voldaan aan de volgende voorwaarden voor het houden van een dialoogsessie:

1. alle leden van het team moeten aanwezig zijn;
2. de grondregels voor een dialoog moeten duidelijk gemaakt worden;
3. de deelnemers moeten zich aan die grondregels houden, zodat wanneer iemand zijn veronderstellingen niet blijkt te kunnen 'opschorten', het team weet dat het dan 'discussieert' en niet 'dialogeert';
4. het moet de teamleden mogelijk gemaakt worden en ze moeten daarin ook aangemoedigd worden, om de moeilijkste, subtielste en meest controversiële onderwerpen aan te snijden waarmee het team zich bezig moet houden.

Teamleren houdt ook in dat men leert

creatief om te gaan met de krachten die een produktieve dialoog en discussie in teams tegengaan. De belangrijkste van deze krachten zijn de 'defensieve routines': gewoonten in de manier waarop wij met elkaar omgaan, die ons en anderen beschermen tegen bedreigingen, maar die ons ook verhinderen om te leren.

De manier waarop lerende teams defensieve routines benaderen, is typisch systeembewust. In plaats van defensief gedrag te zien als een manier van doen van iemand anders, ontdekt men dat defensieve routines ontstaan als gevolg van de manier waarop wij met elkaar omgaan en dat wij dus zelf ook een rol spelen bij het ontstaan en de instandhouding van zulk gedrag.

Systeemdenken

We begrijpen vaak niet waar onze problemen vandaan komen. Systeemdenken leert ons dat de meest voor de hand liggende oplossingen niet werken; hoogstens brengen ze een tijdelijke verbetering teweeg. Kleine, juistgerichte acties kunnen soms belangrijke, blijvende verbetering tot gevolg hebben, als ze op de juiste plek worden uitgevoerd! Senge noemt dit het principe van de hefboomwerking. Echter, dit soort veranderingen is meestal het minst duidelijk te zien voor velen die in het systeem zitten. Systeemdenken leert ons dat jij en de oorzaak van je problemen deel uitmaken van eenzelfde systeem. De essentie van de discipline van het systeemdenken ligt in een geestesverandering:

* het zien van onderlinge verbanden als een circulair proces in plaats van een lineaire aaneenschakeling van oorzaak en gevolg. Wij beïnvloeden voortdurend de werkelijkheid om ons heen én worden er door beïnvloed. Een axioma in het systeemdenken is dat elke invloed zowel oorzaak is als gevolg!

* het zien van processen van verandering in plaats van momentopnamen.

Met systeemdenken zien we de patronen die achter de gebeurtenissen en de details liggen. De werkelijkheid bestaat uit cirkels, maar wij zien rechte lijnen. Dat vormt de oorsprong van onze beperktheid als systeemdenker. Geen enkele beïnvloeding geschiedt uitsluitend in één richting. We moeten de cirkels van cau-

De parabel van de gekookte kikker

Als men een kikker in een pan kokend water zou leggen, zou het dier meteen proberen eruit te klimmen. Is het water op kamertemperatuur dan blijft de kikker zitten.

Wanneer men nu de pan water langzaam opwarmt, gebeurt er iets heel opmerkelijks. De kikker vindt het allemaal heel prettig en reageert niet tot dat het water 27 graden is. Naarmate de temperatuur van het water hoger wordt, wordt de kikker suffer en suffer en het dier doet geen enkele poging om de pan uit te klimmen. Het zou in het water blijven zitten en gekookt worden. Het overlevingsmechanisme van de kikker laat de kikker wel reageren op plotselinge veranderingen in zijn omgeving, maar op langzame, geleidelijke veranderingen reageert het diertje niet.

(ontleend aan Peter Senge: 'De vijfde discipline', p.26)

saliteit leren zien: Mijn voornemen om een glas water te vullen, roept een systeem in het leven, zodanig dat water blijft stromen zolang het peil te laag is en ophoudt te stromen als het glas vol is. Met andere woorden: de structuur veroorzaakt het gedrag. Invloeden werken altijd in cirkels en niet in rechte lijnen. In de systeemtheorie is de handelende mens een deel van het terugkoppelingsproces, hij staat er niet buiten! De terugkoppelingstheorie stelt dat iedereen de verantwoordelijkheid deelt voor de problemen die binnen een systeem rijzen. Zondebokken aanwijzen leidt tot niets. Een lineaire kijk legt de verantwoordelijkheid bij één enkel mens binnen de organisatie.

Systeemdenken helpt ons om in zeer complexe situaties veranderingen met een grote 'hefboomwerking' te onderscheiden van die met een lage. De kunst van het systeemdenken bestaat erin om door die complexiteit heen te kijken en daar de onderliggende structuren te zien die de veranderingen genereren.

Systeemdenken betekent niet het negeren van complexiteit, maar veeleer het organiseren van die complexiteit tot een coherent verhaal waarin de oorzaken van problemen zichtbaar worden

gemaakt en waarin duidelijk uitkomt hoe blijvende verbeteringen aangebracht kunnen worden.

Leerstoornissen

Volgens Peter Senge zijn in organisaties zeven factoren aan te wijzen die het leren verstoren:

1. Ik ben mijn positie. Wanneer mensen in een organisatie zich uitsluitend om hun eigen positie bekommeren, voelen ze zich weinig verantwoordelijk voor de resultaten die het gevolg zijn van de wisselwerking van alle posities. (In mijn groep loopt alles prima!)
2. De vijand zit buiten. We hebben allemaal de neiging om iets of iemand buiten onszelf de schuld te geven als er iets mis gaat. Het is een bijverschijnsel van het 'Ik ben mijn positie' en de systeemloze kijk op de wereld die daarvan het gevolg is.
3. De illusie van het heft in handen nemen (proactief zijn). Heel vaak is proactief gedrag vermomd reactief gedrag. Als we alleen maar agressiever worden en de 'vijand daarbuiten' te lijf gaan, dan 'reageren' we - hoe we het ook noemen. Werkelijk proactief kunnen we pas optreden als we beseffen hoe we zelf aan onze problemen bijdragen.
4. De fixatie op gebeurtenissen. We zijn geconditioneerd om het leven als een serie gebeurtenissen te zien en we denken dat er voor iedere gebeurtenis één duidelijke oorzaak is. In een organisatie waarin de mensen denken in termen van korte-termijn gebeurtenissen, maakt produktief leren geen kans.
5. De parabel van de gekookte kikker. Om geleidelijke processen te kunnen leren zien, is het nodig dat we niet alleen op de dramatische maar ook op de subtiele gebeurtenissen letten. Geleidelijke processen vormen vaak de grootste bedreigingen.
6. Het bedrieglijke leren door ervaring. Organisaties die willen leren, worden geconfronteerd met het dilemma: we leren het beste door ervaring, maar we ervaren de gevolgen van onze belangrijkste beslissingen zelden direct. Ontwikkelingen die een cyclisch verloop kennen dat langer dan een jaar of twee duurt, zijn moei-

lijk te zien en het is extra moeilijk daar-
van te leren.

7. De mythe van het team. Vaak wordt de schijn opgehouden van een hecht team. We leren onszelf te beschermen tegen de pijn van het onzeker of onwetend lijken. Juist dat proces houdt nieuwe inzichten die we als bedreigend ervaren, tegen. (Argyris noemt dit: Vakkundige incompetentie: teams vol mensen die experts zijn in het niet leren!)

Tot slot

Het zal duidelijk zijn dat het veranderen van een min of meer traditionele (school)organisatie in een lerende organisatie niet van vandaag of morgen gedaan wordt. Het zal zeker een aantal jaren duren voordat men van zijn school een lerende organisatie heeft gemaakt in

de ware zin van het woord. Het overgrote deel van de teamleden, maar ook de besturen en medezeggenschapsraden zullen achter de gewenste veranderingen moeten staan.

Maar voordat de school een lerende organisatie is geworden, zal er heel wat gelezen, bestudeerd, gedialoogd en gediscussieerd moeten worden. En om dat op te brengen in de turbulente en dynamische tijd waarin we leven en waarin het onderwijsgeveenden vrijwel permanent aan voldoende tijd ontbreekt, zal heel wat doorzettingsvermogen en investering vergen. Het kan echter niet anders of het resultaat van alle inspanningen zal meer dan bevredigend zijn. De school als lerende organisatie zal het onderwijs in het algemeen een enorme positieve impuls geven! ■

Literatuur

- * Sara Blom: 'Naar een lerende school'. *Mesomagazine* 1990, nummer 52.
- * Nancy Isaacson and Jerry Bamburg: 'Can schools become learning organizations?' *Educational Leadership*, november 1992.
- * A.J.M. van Paasen: 'De lerende organisatie'. *Management Selectuur* nr. 2, april 1992.
- * 'The learning organization made plain'. *Interview met Peter Senge in Training & Development*, oktober 1991.
- * Peter M. Senge: 'De vijfde discipline'. *Scriptum Books*, Schiedam 1992.
- * J. Swieringa en A.F.M. Wierdsma: 'Op weg naar een lerende organisatie'. *Wolters-Noordhoff Management*, Groningen 1992.
- * T. Netelenbos: 'De school als lerende organisatie'. *Ministerie van OCW, nota juli 1995*.

Tom de Boer

KUNST EN VERBEELDING

Het cultiveren van de Hoop

De aanleiding van dit artikel is een tekst van Maxine Greene (Columbia Universiteit, New York) uit januari 1995: ART AND IMAGINATION. Zij reageert hierin op het programma Goals 2000 waarin de Amerikaanse doelstellingen voor het onderwijs in de komende tijd worden verwoord. Een soort kerndoelen dus. Of, zoals we dat in het Verenigd Koninkrijk kennen, een Nationaal Curriculum. Hoewel er duidelijke verschillen zijn tussen deze drie programma's (waarbij onze kerndoelen nog de meeste vrije ruimte bieden) is de teneur dezelfde: de kunstzinnige vorming wordt naar de periferie van het onderwijsaanbod gedrongen. Greene typeert dit verschijnsel als een vorm van cynisme. Het berooft de nieuwe generatie van een toekomstperspectief.

De ontmoeting van kinderen met de kunsten kan leiden tot verbeelding, tot ontwikkeling en tot vernieuwing, zegt Mevrouw Greene. Wanneer wij meer oog krijgen voor de betekenis van de kunst voor groei, inventiviteit en het oplossen van problemen kunnen we ons misschien uit onze inmiddels vrij hopeloze situatie redden. Echter: de wezenlijke opdracht van het huidige onderwijs gaat veruit boven datgene wat in de wettelijke doelstellingen wordt geformuleerd.

Symptoombestrijding

Het onderwijs staat in dienst van het welzijn van de mens. Wanneer we een karakteristiek van onze maatschappij willen geven zien we dat het welzijn op verschillende manieren onder druk staat: het faillissement van het gezin, toene-

mende dakloosheid, geweld en sociale ongelijkheid, om maar een paar items te noemen. Er dreigt een gevaarlijk soort immoraliteit, die voortkomt uit een gevoel van machteloosheid. We zien toe hoe zich enorme rampen voltrekken: het oplossen van de ozonlaag, de honger in Afrika, de etnische zuiveringen in voor-

malig Joegoslavië. Alles wordt schrijnend zichtbaar gemaakt, we worden met de neus op de macabere feiten gedrukt. Maar hoe ziet ons antwoord er uit?

De maatregelen die de maatschappij neemt zijn voor het overgrote deel vormen van symptoombestrijding. Het helpen van slachtoffers, de opvang van vluchtelingen, het tegengaan van geweld. Ook in de programma's die voor het onderwijs worden ontwikkeld gaat het vaak op deze toer. Opvang van slachtoffers wordt dan: remedial teaching, of een afspraak bij de decaan. Het signaleringsmiddel is de cijferlijst of het storend gedrag. De werkelijke problemen zitten meestal minstens één laag dieper dan de geobserveerde en gemeten werkelijkheid. Het vermogen dit te onderkennen vereist een specifieke vorm van waarnemen.

Iconen

De kwaliteit van het kijken bepaalt voor een groot deel wat je ziet en hoe je vervolgens handelt. Hoe kijkt de kunstenaar? Wat ziet hij? Hoe brengt hij onze

maatschappij in beeld? Wat, met andere woorden, zijn de iconen van deze tijd? Dat waren eens de altaarstukken en de requiems in de kathedralen, of de ruitersstandbeelden van overwinnaars op de pleinen, of de verslagen van ontdekkingsreizigers en wetenschappers. Zij getuigden van devotie, van zelfbewustzijn en geloof in vooruitgang. Wat is het basisgevoel van onze tijd?



Kijk naar de huilende vrouwen van Picasso. Als je zo'n beeld op je in laat werken kijk je door de ogen van een kunstenaar naar je wereld. Mooi? Nee! Maar wel eerlijk. (Vergelijk ze eens met de babies van de luierreclame.) En daardoor, doordat we met waarheid worden geconfronteerd, toch ook mooi. Het is van wezenlijk belang dat we de 'waarheid' waar we deel van uitmaken (en waar we van houden) op de één of andere manier verbeelden. Prent na prent heeft Picasso ons gedwongen te kijken naar die vrouwen

met hun dode kinderen. En zo werden we ons bewust van het feit dat er in onze maatschappij iets behoorlijk mis is. Zodat we vanuit de grond van ons hart gaan protesteren en nieuwe wegen zoeken. De vrouwen, de moeders tasten met hun ogen de hemel af: wat hebben onze mannen nu weer bedacht, wat krijgen we nu weer over ons heen. En wat zal er

van onze kinderen worden? De schrijfster Christa Wolf weet hiervan in haar novelle 'A day's journey' een indringend beeld te schetsen. Ze beschrijft hoe een vrouw (moeder, grootmoeder) in de maalstroom van kleine (?) huiselijke bezigheden het bericht hoort van de kernramp in Tsjernobil. Er ontstaat een groeiende spanning tussen privé- en wereldvisie. Ze vloeien in elkaar over: *We hadden ze (de mannen) niet moeten laten gaan..... Ze hadden met ons mee moeten doen: afwassen, luiers verschonen, boodschappen doen*

Doordat de kunst meer laat zien dan het ogenschijnlijke verruimt zij het bewustzijn. Men krijgt vermoedens van diepere regionen en tegelijk wordt de hoop gewekt dat er zich nieuwe mogelijkheden zullen voordoen. Umberto Eco zegt het zo: 'Het is, in het belang van de persoonlijke weerbaarheid, beter te streven naar meer ontvankelijkheid, dan de reproductiecapaciteit te ontwikkelen..'

Gestandaardiseerd denken

Verbeelding heeft ruimte nodig. Het grondprincipe van alle leren is vrijheid. Maar dat schijnt onze maatschappij niet aan te kunnen. Door de kenschetsing van het onderwijs als een vorm van technologie (effectieve school) bevriest men dat soort gedachten.

Het is ogenschijnlijk in het belang van de maatschappij dat haar leden gestandaardiseerd denken. Daardoor kan het onderwijs worden gezien als het aangesloten worden op het algemeen reservoir van gestandaardiseerde kennis. Daardoor ook wordt de kunstzinnige vorming naar de periferie gedrongen (leuk voor de vrijdagmiddag, of als onderdeel van een 'pretpakket') of, nog erger misschien, omgevormd tot ook een 'weetvak' waar je cijfers op kan halen.

Kerndoelen richten zich op kennis, inzichten en vaardigheden. Scholen die ze serieus nemen hebben daarmee hun programma voor driekwart vol. Wat is daar tegen? Dit: het is de definitie van leren die niet klopt. Kennis, inzichten en vaardigheden zijn de resultaten van het leren, niet de doelen. Door ze tot doel te maken bevordert men het gestandaardiseerd denken.

- Kennis is de neerslag van het leren. Wanneer een rivier buiten haar oevers is getreden laat zij een laagje klei achter. Als een geschenk.
- Een leerdoel zou kunnen zijn: Het kind moet enige kennis van en inzicht hebben in de levenscyclus van een vlinder. Dit wekt de suggestie dat een methode met goedgetekende afbeelding en heldere tekst zou kunnen volstaan. Een ervaringsdoel is: de vlinderbak in de klas, waarin ieder op minder dan 30 cm. afstand kan waarnemen hoe de vlinder uit de pop komt.

- Kijk naar kinderen, liefst buiten de school, hoe ze zich ontwikkelen. Ze zijn op verschillende manieren bezig, meestal zeer intensief. Maar ze zullen hun eigen activiteiten zelden omschrijven als 'leren'.

Het doel van leren is: Meer mens worden; dialoog aangaan en verantwoordelijkheden op je nemen; je in de wereld engageren en zorg uitoefenen. Leren zien met verbeelding, dat is ook leren zien wat er achter de dingen zit.

De school, we zeiden het eerder, wordt hoe langer hoe meer, beschreven in termen van technologie. De effectieve school. Hierdoor wordt steeds minder een beroep gedaan op de eigen verbeelding, die steunt op eigen ervaring. Immers: met verbeelding kijken betekent dat je kijkt in de wetenschap dat er meer is dan je ziet. Het lijkt er op dat we onze vrije, onafhankelijke wil verliezen. Niet wijzelf, maar de media, de reclame, de computer vertellen ons wat relevant is. Ons wordt niets gevraagd. Dromen worden gevangen in de netten van het verkoopbare. De prijs van de dingen is belangrijker dan de waarde ervan. Een dergelijke houding leidt onvermijdelijk tot apathie.

Apathie is het ergste wat de school kan overkomen. De motivatie om te groeien is er niet meer. Wie apathisch is is niet meer in staat verder te zien dan de realiteit van het ogenblik. Hij ziet de kunst als overbodig en vreemd en irrelevant voor het leren.

Leren zien

Kunstzinnige vorming is de meest voor de hand liggende manier om de verbeelding te oefenen. Daarvoor is instructie, scholing nodig. Een school die als uitgangspunt heeft dat leren een onvervreemdbaar persoonlijke activiteit is en tegelijk deel uitmaakt van een (per definitie gezamenlijke) cultuur. Een Jenaplan-school bijvoorbeeld.

Want scholing is nodig. Zeker wanneer je voortdurend wordt ondergedompeld in het gestandaardiseerde denken van onze maatschappij. Naar een museum gaan wil nog niet zeggen dat je ziet wat er te zien valt. Wie heeft het gemaakt? Wanneer? Tot welke stroming behoort het? Wat stelt het voor? en dan weer

verder..... Terwijl het kunstwerk uitdaagt om verder te kijken dan het voor de hand liggende.

De Duits-Amerikaanse filosofe Hannah Arendt zegt: We moeten gedachtenloosheid bestrijden want zij leidt tot holle frasen, stereotypen, trends. Daardoor wordt het denken in feite van haar normale functie ontheven. Haar advies luidt kort gezegd: Denk wat je doet en doe wat je denkt. Er moet een voortdurende levendige dialoog zijn tussen denken en doen. Er moet plaats zijn voor reflectie. De school is zo'n plaats.

Kunstzinnige vorming kan daarbij helpen. Ook en vooral omdat zij verschillende disciplines omvat. Niet alles is met woorden te zeggen. Arnold Berleant merkt bijvoorbeeld op dat dans het mens-zijn het best, het meest direct uitdrukt. Iemand die danst kan niet liegen omtrent zichzelf. Het medium maakt je als het ware doorzichtig. Je ziet het wezen van de mens. 'Hier wordt het dualisme, de scheiding tussen lichaam en geest, opgeheven. In de dans wordt het wezen van de mens gecentreerd op het punt van de beweging. Thought in process....' Het onderscheid tussen proces en produkt is opgeheven. En de mens zelf maakt daar deel van uit, zowel de kunstenaar als de kunstgenieter. Juist in onze zo technische tijd is deze ontmoeting belangrijk.

Dat soort ervaringen is vooral in onze materialistische tijd belangrijk.

Verbeelding is een onmisbaar deel van de ervaring. Daardoor zien we de wereld in perspectief. En alleen wie hoopt kan nieuwe mogelijkheden zien.

De pest

In het beroemde werk *De Pest* van Albert Camus wordt een prachtige metafoor uitgewerkt. De stad Oran wordt door de pest getroffen. Dr. Rieux reageert vanuit een nogal abstracte redenering: hij is nu eenmaal arts, het is zijn werk. Hij doet de dingen die gedaan moeten worden. Ondertussen neemt de epidemie enorme afmetingen aan. De ellende die hij mee moet maken overspoelt hem. Hij komt zichzelf tegen.

Dan ontmoet hij Tarrou, een 'heilige zonder god', een man met verbeeldingskracht, iemand die anderen weet te inspireren. Hij laat de mensen weer gelo-

ven dat de pest niet het laatste woord heeft. Iedereen is drager van de ziekte, dat is natuurlijk. Alleen: je hoeft je er niet aan over te geven. We hebben altijd nog de keus waarachtig mens te zijn en zorgvuldig met de ander om te gaan.

Door de invloed van Tarrou ontwikkelt zich een groots en algemeen gevecht tegen de pest. Voor hem is de ziekte een metafoor voor de onverschilligheid. Hij heeft een diepgewortelde achterdocht ten opzichte van holle frasen en bombastisch taalgebruik. Deze verhult de werkelijkheid in plaats van deze te onthullen. Je moet weten waar je het over hebt. Zien wat je zeggen wilt. Het doet denken aan uitspraken van Arendt, wanneer zij het heeft over 'eenvoudige, toegesneden taal' en aanspoort tot 'attent-zijn'.

Persoonlijk perspectief

De ontmoeting met een kunstwerk confronteert ons niet alleen met de werkelijkheid, maar ook met onszelf. Of beter gezegd: het zet de wereld in persoonlijk perspectief. We worden uitgedaagd te reflecteren op het eigen levensverhaal. En de eigen vragen te formuleren.

De werkelijkheid is nooit af. Denk maar eens aan Paul Cézanne, die steeds opnieuw Mont St. Victoire ging schilderen. Het is alsof hij een intensief en nooit aflatend gesprek voert met het landschap dat hij ziet.

Jean-Paul Sartre heeft hierover belangwekkende woorden gezegd: 'Het kunstwerk beperkt zich nooit tot het uitgebeelde onderwerp. Ze zijn tegen de achtergrond van de wereld, van het universum geprojecteerd..... Het ultieme doel van de creatieve daad is niet minder dan het herscheppen van de ganse kosmos. Elk schilderij, elk boek is in feite een verslag van de ontdekking van een nieuwe wijze van leven.'

Sartre suggereert hier dat de kunst (ook in school) kan leiden tot vernieuwing van binnenuit. De bron van het leren ligt in de menselijke vrijheid hieraan vorm en inhoud te geven.

Hoop

Hieruit spreekt hoop. Laten we hieruit een nieuw credo formuleren voor de opvoeding van onszelf en onze kinderen.

IN HET DIEPE GEGOOID?

beginnende groepsleid(st)ers in Jenaplanscholen

Je komt met idealen van de PABO en dan ben je van de ene op de andere dag verantwoordelijk voor het onderwijs aan een groep kinderen. Mag je dat de betreffende groepsleid(st)ers en de kinderen wel aandoen? Hoe zijn de gevolgen van de 'praktijkschok' te verlichten? In de vorige aflevering van Mensen-kinderen stond een kritisch artikel over een poging om er wat aan te doen, de Leraar In Opleiding (LIO). Ditmaal de ervaringen van enkele beginnende groepsleiders en hoe zij het eerste jaar begeleid werden. Aan deze verhalen worden enkele conclusies verbonden over een optimale opvang van beginnende teamleden in een Jenaplanschool.

Daar sta je dan

Ze kunnen zich de eerste dag nog goed herinneren, Betsy, Hetty en Mardineke. Respectievelijk vier, anderhalf en anderhalf jaar geleden afgestudeerd van Hogeschool Drenthe, PABO 'De Eekhorst', met een Jenaplantdiploma op zak. Een van de drie kwam direct in haar huidige school terecht, de andere twee werkten kort op enkele andere Jenaplanscholen. Wij spreken met hen over hun ervaringen als beginnening in een Jenaplanschool en hoe ze daarbij begeleid werden. Een gesprek waarin de emoties van dat eerste jaar soms weer voelbaar worden.

Betsy (middenbouw): 'Je komt met heel veel idealen van de PABO. Je hebt in je stages op Jenaplanscholen veel gezien, veel ideeën opgedaan, bijvoorbeeld over de inrichting van schoolwoonkamers. Die wil je dan het liefst binnen een jaar verwezenlijken. Maar in mijn stamgroeplokaal was er, met 36 kinderen erin, geen ruimte meer voor een ontdekhoek.' Met name de confrontatie met de ouders die hun kind kwamen brengen en kwamen kennismaken met de nieuwe juf staat haar nog bij. Ouders die tegelijk verwachtingsvol en afwachtend zijn. 'Opeens sta je daar dan, als juf van die groep. Je staat daar voor je gevoel heel onhandig. Ouders en kinderen noemen hun naam en alleen dat al. Ik dacht: dat onhou ik nooit. Alles is onbekend'. Mardineke, die later op dezelfde school kwam werken, reageert: "Toen ik kwam en jou bezig zag en hoorde dacht ik: 'Wat weet ze dat goed! Dat leer ik nooit'".

Mardineke (midden- en bovenbouw) had gedeeltelijk andere ervaringen. Zij moest

een groep starten die, in verband met snelle groei van de school, nieuw gevormd werd. Het was een tussen-groep, tussen midden- en bovenbouw in. In haar lokaal stond nog niets. Haar blijft vooral bij dat collega's enorm hielpen bij het inrichten van haar lokaal.

Hetty nam in haar huidige school de stamgroep over van iemand die moest vertrekken, maar die bij de kinderen (een bovenbouw-groep) erg populair was. Die lieten dat merken ook! Bovendien begon ze half november en een van haar eerste activiteiten was het maken van een cadeautje voor Sinterklaas voor een kind dat ze nog niet kende! Er was nauwelijks gelegenheid tot kennismaking. In de decembermaand is er immers veel te doen. Toen zij in januari tien-minutengesprekken met ouders moest houden, kreeg ze gelukkig hulp van een collega, die dat samen met haar deed. Zij voelde zich heel erg in het diepe gegooid. "Op de een of andere manier weet je niet wat 'normaal' is, hoe je de situatie moet waarden". Je voelt (of vermoedt) dat ouders er ook niet altijd veel vertrouwen in hebben. 'Je voelt je eenzaam, ondanks de hulp van anderen'. Dat geldt nog sterker, omdat je je ook nog een plek moet veroveren in een nieuwe woonplaats, waar je nauwelijks iemand kent.

Elke middag bij een kop thee

Betsy kon met haar voorgangster vooraf veel doorspreken. Deze schreef ook een lovend artikel over haar in de schoolkrant. Al met al gaf haar dat veel vertrouwen. Zij had het eerste jaar ook een collega als vaste mentor. Die kwam direct de eerste dag al helpen bij het indelen

van de tafelgroepen en andere praktische zaken. 'Aan haar kon je alles vragen. De eerste maanden hadden we elke middag na schooltijd overleg. Dat ging eerst vooral over heel praktische zaken: schrijfschriftjes, vulpennen, potloden en waar je die kunt vinden. Later ging het meer over kinderen en hoe je daarmee kunt omgaan. Bij een kop thee kon ik alles kwijt.' Bij kinderen met leerproblemen kreeg ze steun van de interne remedial teacher. Mardineke had later dezelfde mentor. 'Een collega die alles voor je wil doen'. Hetty besprak elke dag de gang van zaken met haar bovenbouw-collega en tevens schoolleider en ook daar verschoof het accent in die besprekingen van beheersmatige zaken naar het leren en gedrag van kinderen. Deze collega assisteerde haar ook in de eerste maanden in de contacten met ouders en ze geeft aan hoe belangrijk dat voor haar was: "Iemand die naast je staat in contacten met ouders. Ik heb altijd het gevoel gehad dat het team achter me stond. In de advertentie waarop ik gesolliciteerd heb stond ook 'Alle medewerkers zijn bereid alle hulp te geven die nodig is'". Van oud mede-studenten hoort ze wel andere verhalen. Die knappen dan ook vaak af, zouden soms wel willen stoppen met het onderwijs. Zij miste in het begin de ervaring van de opleiding, dat een mentor of PABO-docent haar observeerde en de activiteit stap voor stap nabesprak. Niemand vraagt nu je wat je doet en waarom zo? Hetty's belangrijkste vraag het eerste jaar was: 'hoe wordt het ooit een groep?' Ze vergeleek haar groep met die van collega's en ging steeds harder werken, tot 's avonds laat en in weekenden. Je moet rekenles geven met een methode die je nog niet kent, met alle voorbereiding die dat vraagt. Ze stak veel tijd in correctiewerk. 'Je kunt je niet meer ontspannen. Dat heb je zelf niet door, anderen trouwens ook niet. Nu pas merk ik hoe zwaar het vorig jaar was'. Op een gegeven moment heeft ze gevraagd om supervisie, gerichte coaching door de adjunct-directeur. Heel concreet ging het dan over: 'Dit is gebeurd. Wat heb ik gedaan? Wat had ik anders kunnen doen? Welke ingangen had ik tot mijn beschikking?' Het eerste jaar hebben collega's ook gezegd: 'Zorg eerst nu maar dat je je stamgroep voor

elkaar hebt. Doe daar maar niets omheen - werkgroepen enzo - dat doen wij wel'. Het was voor haarzelf moeilijk om dit vol te houden, als bijvoorbeeld een collega zwanger was.

Betsy: In het weekend zeiden vrienden tegen mij: 'Jij moet zeker weer naar school om wat te doen?' Je vindt dat alles goed moet zijn, je voelt je heel verantwoordelijk voor de groep. Aan het begin van het tweede jaar dacht ik: 'Dat lukt me niet nog een jaar, dat moet ik anders doen'. Er werd, zo dacht ik, door ouders van mij verwacht dat ik moet weten hoe het met het kind is. Nu is het meer zo dat ik samen met ouders op zoek ga naar oplossingen. Er is meer gelijkwaardigheid. Ook schroom ik niet, als we er samen niet uitkomen, er iemand bij te halen." In dit verband komt ook ter sprake dat er scholen zijn waar per definitie 'slecht-nieuwsgesprekken' met ouders door twee collega's gevoerd worden.

Onvermijdelijk?

In hoeverre is een hevige 'praktijkschok' onvermijdelijk? Mardineke: 'Op de PABO ben je vooral bezig met het voorbereiden van activiteiten met kinderen. Dat er van alles omheen zit heb je daarbij niet zo in de gaten. Je 'weet' het wel, maar je realiseert je het toch niet echt. De ouders zijn voor je gevoel toch ver weg'.

Hetty is tijdens haar opleiding intensief bezig geweest met het thema 'school en ouders', onder andere via huisbezoek en het bijwonen van tien-minutengesprekken in haar stageschool. Dat deed ze ook vanuit het besef dat de relatie met ouders vanuit het Jenaplan-concept heel belangrijk is. En toch is daar een grens.

De praktijkschok op een Jenaplanschool heeft naar besef van onze gesprekspartners vooral te maken met de belangrijke rol die ouders daar spelen. Ouders van kinderen op Jenaplanscholen zijn vaak erg kritisch, zeker als ze heel bewust deze school gekozen hebben. Daartegenover staat dan de eigen onzekerheid. Ook oudere collega's hebben dat, zo merken ze, soms nog wel. Dat troost een beetje. Niet elke ouder moet je (steeds) op dezelfde manier benaderen en dat moet je leren. Heel vaak moet je met

ouders meedenken en zij met jou. Soms moet je stelliger jouw mening geven.

Ik wilde dat ik vijftig was

"Soms zeg ik: 'Ik wou dat ik vijftig was, dan wist ik heel veel en kon ik bepaalde zaken veel beter hanteren'". Je leert op den duur ook meer verdragen, je leert je grenzen kennen. Er wordt verteld over een droevig geval in een gezin, waarbij je het kind zo goed mogelijk begeleidt, maar waarbij ouders toch ontevreden zijn over de manier waarop je het hebt aangepakt en het kind van school nemen. Dan weet je voor jezelf dat je alles hebt gedaan wat je kon en van je collega's krijg je daarin bevestiging en dan kun je toch met dergelijke moeilijke situaties leren omgaan. Wel is het zo dat de een qua persoonlijkheid hier minder moeite mee heeft dan de ander. Het uiten van gevoelens en emoties is heel belangrijk. Als je te weinig signalen afgeeft kunnen anderen niet helpen en kan er ook niemand eens 'stop' zeggen, als je dol dreigt te draaien.

Ook verder leer je het belang van bepaalde dingen relativeren. Moet je steeds wel van 32 kinderen alles individueel nakijken? Het is beter om te kiezen wat je in elk geval wilt nakijken en vaststellen wat de risico-kinderen zijn en hoe je meer zelfcorrectie kunt laten toepassen. Het kan toch niet zo zijn dat je niet aan een stuk onderwijsontwikkeling (bijvoorbeeld projecten voorbereiden) toekomt vanwege alle correctie? Zo laat je je één van de leukste aspecten van het Jenaplanonderwijs door de vingers glippen, namelijk dat niet alles voorgedraaid is. Het heeft te maken met een groeiend zelfvertrouwen, gedragen door een team waarin je elkaar kunt oppeppen en, als het nodig is, afremmen en opvangen. Het moet ook mogelijk zijn om te spreken over de grenzen van wat mogelijk is. Essentieel is een team dat geïnteresseerd is in wat buiten hun eigen groep aan de gang is, in de rest van de school. Betsy merkt op dat ook zichzelf daar steeds meer belangstelling voor kreeg, naarmate het in haar eigen groep beter ging.

Wat valt je hier op?

Geen van drieën heeft ooit te maken gehad met wat toch vaak schijnt voor te

komen in het onderwijs: opmerkingen tegen nieuwkomers als 'daar weet jij nog niets van, jij begint pas' of, als je enthousiast een voorstel lanceert: 'hou maar op, dat hebben we al vaker geprobeerd en dat gaat toch niet'. Opmerkingen die dodelijk zijn voor de initiatieven van nieuwelingen in de school. Natuurlijk moet je je, zeker in het begin, aanpassen aan de zeden en gewoonten van de school. Dat geeft zekerheid. Tegelijkertijd heb je zelf ideeën en wil je jouw eigen bijdrage leveren. Het is wat dit betreft net als met de overgang van kinderen naar een nieuwe stamgroep. Wel werd hen gevraagd wat hen opviel in de school. 'Wij zien het misschien niet meer'. Rommelige plekken en hoeken vielen hen als nieuwelingen bijvoorbeeld direct op en desgevraagd zeiden ze dat ook. Toch is het een moeilijke vraag, want om deze te beantwoorden heb je ook meer ervaring nodig. Het kijken in elkaars scholen en (binnen de school) in elkaars lokalen kan hierbij helpen. Allen zeggen dat ze zich vanaf het begin volwaardig collega gevoeld hebben in het team.

Wat te doen in de opleiding en daarna?

Er wordt teruggekeken op de opleiding. Zou je daar beter dan nu voorbereid kunnen worden op de praktijkschok in een Jenaplanschool?

Je kunt beter dan nu het geval is zicht proberen te krijgen op alles wat er om het onderwijzen aan kinderen heen nog meer te doen is. Via rollenspel kun je je misschien beter leren inleven in situaties en oefenen in gedragsalternatieven en in gesprekstechnieken. Het zelf helemaal regelen van bijvoorbeeld een excursie van een stamgroep naar een boerderij wordt ervaren als een zinvolle oefening in verantwoordelijkheid. Dat geldt ook voor het overnemen van een groep, gedurende vier weken, waarvan minstens één week volledig. Heel belangrijk is ook het oefenen in je uiten over teleurstellingen en positieve ervaringen, in de vorm van het schrijven van een dagboek, verbonden met het bespreken daarvan met lotgenoten. Maar toch kun je niet echt voelen wat de druk van de eigen verantwoordelijkheid inhoudt, voordat je het aan den lijve ervaart.

Na de opleiding is een aantal zaken

belangrijk. Diverse daarvan werden reeds genoemd:

- een mentor voor tenminste een jaar, die je helpt bij praktische zaken en bij het reflecteren op je ervaringen; deze mentoren van beginnende groepsleid(st)ers kunnen zo nodig extra scholing ontvangen of weer van elkaar leren;
 - een team dat je niet laat vallen en waar-op je kunt terugvallen;
 - hulp bij het voeren van oudergesprekken, zeker in het begin en later in 'gevoelige situaties';
 - zo nodig supervisie, door iemand binnen of van buiten de school;
 - oog, binnen de schoolleiding, voor de draagkracht van iemand; je moet je het eerste jaar kunnen concentreren op het werk in je stamgroep, met vrijstelling van taken op schoolniveau;
 - in het algemeen oog voor een redelijke taakbelasting van mensen en een schoolbeleid op dit gebied;
 - ruim tijd en gelegenheid voor kennismaking met kinderen, collega's en ouders.
- Verder kwamen in ons gesprek andere mogelijkheden ter sprake:
- delen van ervaringen met mede-begin-

ners (oud jaargenoten van de PABO); hier blijkt de telefoon een belangrijk middel te zijn: 'ik heb heel veel gehad aan een mede-student die in hetzelfde schuitje zit; zij voelen het aan en zeggen vaak 'het komt wel goed'';

- het idee van de intervisiegroep van beginnende groepsleid(st)ers wordt door onze gespreksgenoten positief begroet; dat kun je regionaal organiseren en de NJPV-regio kan hier een rol in spelen; de begeleiding kan eventueel gebeuren door OBD of PABO;
- hospiteren bij collega's in de eigen school en in andere Jenaplanscholen kan belangrijke bijdragen leveren, mits goed voorbereid en nabesproken;
- een jaarlijkse 'terugkom-dag' van afgestudeerden aan de PABO of (liever nog) een goed gestructureerde meerdaagse conferentie, met inhoudelijke- en procesmatige onderdelen kan belangrijk zijn voor de ondersteuning; voor dergelijke activiteiten kan een beroep gedaan worden op de mogelijkheden voor buitengewoon verlof ('vier dagen-regeling');
- in het algemeen wordt het belangrijk gevonden dat de Jenaplan-verbijzondering in de initiële opleiding, een ingroei-

programma voor beginnende groepsleid(st)ers en na enkele jaren een nascholing die mogelijkheden voor verdieping geeft in elkaars verlengde gezien worden; dergelijke plannen worden momenteel door de NJPV, samen met het CPS ontwikkeld.

'Je moet drie jaar investeren in het ingroeien in de praktijk. Pas als je de eerste lichter van kinderen aflevert aan de volgende onderwijsfase kun je het gevoel hebben dat voldoende thuis bent in de school'.

NOOT

Het Forum Vitaal Leraarschap gaf een katern uit 'voor en door beginnende leraren', met de titel: 'Niets is zo kostbaar als een begin'. Daarin worden ook werkmappen voor de begeleiding van beginnende leraren primair onderwijs aangekondigd: 'Klaar voor de start'. Nadere informatie over katern en werkmappen: Forum Vitaal Leraarschap, Postbus 85414, 3508 AK Utrecht.

Dit artikel werd geschreven op grond van een gesprek met Mardineke Kuiper, Hetty Speelman en Betsy Zwiers.

TOM TERZIJDE



't Was een jongen.....', zegt de dokter en legt hem terzijde. Een blik van verstandhouding tussen dokter en zuster: een nieuw scenario treedt in werking. Zijn aandacht richt zich op de moeder, zij is er niet al te best aan toe. Een zware bevalling van 30 eindeloze uren. Een verbeterd gevecht. En nu ligt daar dit levenloze kind. Een golf van bittere teleurstelling doorspoelt de kamer. En ik, verloren aan het hoofdende van het bed, ik ben de vader. Men zegt dat er in de eerste milliseconde van het ontstaan van het heelal meer gebeurde dan sindsdien. Men zegt ook dat het laatste moment van je leven jouw hele verhaal bevat. Iets dergelijks gebeurt er nu in mij. Dit gebaar van terzijde leggen roept een gevoel wakker dat

sindsdien nooit meer geheel is verdwenen. Een rouwproces is ingetreden. Onherroepelijk. 'Het hart klopt nog.....', roept plotseling de zuster. En meteen barst de actie los. Het roerloze lichaampje wordt van tafel gegrist, potsierlijk slingert het eindje navelstreng door de lucht. Het kind op de kop, tikken voor de billen, warm, koud water. Onderdrukt gevloek, geroep, rochelend zuigen door een slangetje, masseren, beademen, het lijkt of de dokter het kind als een ballon opblaast. Het is een eindeloos gevecht van 10 minuten. En tenslotte, nauwelijks hoorbaar, alsof het uit een andere wereld komt (en misschien was dat ook wel zo): een zwak gekreun. Feicko is geboren.

De mythyschool ligt terzijde van de weg, we rijden er eerst voorbij, verscholen in de bossen. Van alle gemakken voorzien: eigen zwembad, gymzaal en ponymane-

ge. Bovendien heb je er alle disciplines bijelkaar: de logopedist, de fysiotherapeut, de maatschappelijk werker, de psycholoog, noem maar op. En kleine groepen. En een internaat. En vele extra's.

Je wilt toch het beste voor je kind. En deze mensen zijn vriendelijk en deskundig. Zelfs door je tranen heen moet je de duidelijke voordelen wel zien. Hier zal onze Feicko, motorisch gehandicapt als hij is, wel uit de voeten kunnen. Hier zal niemand hem vreemd nakijken als hij voorbijhobbelt. Ha, misschien is hij wel de snelste van de klas, hiero!

Maar, lieve jongen, wat zullen we je missen!

'U aarzelt,' zegt de psycholoog. 'Ik zie dat U aarzelt.' Hij ziet het goed. Samen met ons zet hij alles nog eens op een rij en stelt tenslotte voor over een jaar nog eens te praten. 'Laat hem eerst eens in het dorp op school gaan, om te kijken hoe hij zich ontwikkelt.....'

Een jaar later kunnen we, met gepaste trots, melden dat het met Feicko op de 'gewone school' heel goed gaat.

En weer een goeie twintig jaar daarna, waar blijft de tijd, staan we met alweer gepaste trots in de aula van de universiteit. Kijk, daar tussen nog zes anderen, daar staat-ie! Jawel, afgestudeerd in de technische natuurkunde. Kan een bordje op zijn voordeur schroeven, al zal dat niet meevallen, met ingenieur erop. Hij staat er eerlijk gezegd een beetje gehavend bij, want hij is de vorige week nog met de fiets over de kop gevlogen, maar een kniesoor die daar op let. Hij weet hoe hij vallen moet, hoe hij neerkomen moet. Nou ja, hoe hij weer opstaan moet weet hij in ieder geval heel goed. Een kwestie van ervaring. En karakter.

Hoe hij zijn eindwerkstuk (150 A-viertjes) heeft gemaakt? Nou kijk, als je met je linkerhand je rechter wijsvinger stevig vastpakt kun je daar mee op de computer werken. Zie je het voor je? Na twee uren intensief werken moet je een uur rusten. Daarna gaat het wel weer.

Veertien dagen later is hij bij de GMD. Werk vinden vlot niet erg. Die andere zes zijn allang aan de bak, twee studeren

door (in Japan nog wel, tjongejonge!) en de andere vier 'gooiden even een pet omhoog en daar stapte een baas onder'.

'Wij adviseren U, in uw omstandigheden, dat U zich voor meer dan 80% arbeidsongeschikt laat verklaren. We zullen daarna zien wat we verder voor U kunnen doen.'

Dat heeft hij toen maar gedaan.

Samen met vriend Jan heb ik een BV opgericht. Ter ondersteuning van Feicko's pogingen om aan werk te komen. Eenmaal per maand komen we bij elkaar. Jan is secretaris, Feicko is lid en ikzelf ben voorzitter. Er wordt serieus vergaderd. Er is een aantal vaste agendapunten:

- Welke brieven zijn er weggegaan? Alle projecten worden goed doorgesproken. Welke antwoorden zijn er binnengekomen? Hoe reageren we daarop? Als je na drie dagen al een antwoord terug hebt is de brief maar door één persoon gelezen. We bellen dat bedrijf nog even op om te vragen wat we verkeerd hebben gedaan. Hebben we geen baan, dan hebben we toch iets geleerd.

- Hoe vergroten we jouw inzetbaarheid?

Zijn er cursussen die je kunt volgen? Dan subsidie aanvragen.

- Een keer per veertien dagen een gesprekje met de GMD. Niet wachten tot je gebeld wordt (U hoort nog van ons!) maar altijd zelf aan zet blijven (Ik kom over een week even langs!).

Feicko is niet meer alleen in zijn gevecht. Soms moet hij via de telefoon contact opnemen. Door de extra spanning gaat hij onduidelijk spreken. Ongelooflijk hoe bot sommige mensen daarop kunnen reageren: 'Als U weer nuchter bent belt U nog maar eens!' Tja, dat soort zaken nemen we ter kennisname aan. Die leggen we terzijde.

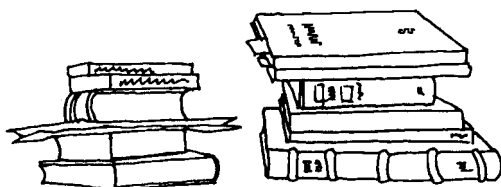
Drie jaar lang heeft hij van een uitkering, 1200 gulden, geleefd. Daar moet hij ook de huur van betalen. En zijn studieschuld van aflossen. Maar nu heeft hij werk! Eerst zeven maanden met behoud van uitkering, zoals dat heet. En nu heeft hij zijn eerste echte contract getekend. Oké, een half jaar en voor het minimumloon, maar een kniesoor die daar op let. De BV heeft een feestje gevierd.

Dit was het verhaal van Feicko, die terzijde was gelegd.

Maar het hart klopt nog! ■

Ad Boes

RECENSIE



Onderwijs aan kinderen met een leerachterstand: een praktische leidraad in het kader van Weer Samen Naar School

De titel van dit boek wekt mijn nieuwsgierigheid. Zou nu eindelijk eens worden gedefinieerd wanneer van een achterstand kan worden gesproken? De ondertitel belooft een praktisch boek dat duidelijk maakt hoe zorgverbreding vorm moet krijgen.

Op de eerste vraag geeft het boek geen antwoord. Het enige harde criterium dat wordt genoemd is afkomstig uit een publikatie van de overheid, inmiddels jaren oud, waarin werd gesteld dat het

bereiken van AVI 9 minimum-einddoel van basisonderwijs bij lezen is, omdat anders functioneel analfabetisme dreigt. Nadat Doornbos heeft duidelijk gemaakt dat we in het funderend onderwijs verschillen tussen kinderen als uitgangspunt moeten accepteren zou in een boek als dit moeten worden aangegeven wanneer extra inzet nodig is. Als dat niet gebeurt bestaat het risico dat elk verschil als een probleem wordt aangemerkt.

Wat geeft het boek wel? Het bevat veel informatie op het gebied van diagnostiek bij 4- tot 8-jarigen, het stimuleren van denkvaardigheden, sociaal-emotionele ontwikkeling, taakgericht gedrag, taal-

vaardigheid, technisch lezen, begrijpend lezen, spellen en rekenen. De belangrijkste probleemgebieden in het onderwijs lijken daarmee genoemd, maar ik mis schrijven en met name de moeilijke relatie tussen schrijf- en leesonderwijs (waaraan in Mensen-kinderen eerder aandacht is besteed). In dit verband is het opmerkelijk dat in het boek nauwelijks wordt ingegaan op slecht, chaotisch en/of ontijdig onderwijs als probleemveroorzaker. Zonder dat deel van de analyse van leerproblemen is een publikatie op het gebied van ortho-didactiek zeer incompleet. Dat wrekt zich vooral op het gebied van lees- en schrijfonderwijs.

We weten dat een stevige verandering van de schoolorganisatie nodig is om zorgverbreding verantwoord op te zetten. Daarom is het opmerkelijk dat de auteurs het traditionele beeld van basisonderwijs (beter is het hier te spreken van kleuter- en lager onderwijs) bevestigen. Ze gaan er van uit dat lezen begint in groep drie en dat een kind naar die groep kan als het aan specifieke leesvoorwaarden voldoet: 'Vooral voor die kleuters die naar het reguliere basisonderwijs gaan, is het grootste belang dat ze op voorwaardelijk niveau in groep 3 zonder een achterstand kunnen beginnen!'. Ook op deze plaats in de tekst (p.39) is het begrip 'achterstand' niet gedefinieerd.

De genoemde hoofdstukken bevatten veel en heel recente informatie op tal van gebieden waar extra zorg noodzakelijk is. Het is voor ieder die zich in de basisschool met zorgverbreding bezighoudt van belang daarvan op de hoogte te zijn. Voor een deel om daarmee je voordeel te doen, voor een deel om goed geargumenteed anders te kiezen dan de diverse auteurs doen. Wie met 'andersdenken' in WSNS-verbanden te maken heeft moet bij onderwijsinhoudelijk overleg goed beslagen ten ijs komen.

Hoofdstuk zeven over technisch lezen vind ik heel instructief, al zal menigeen, ook in het Jenaplanonderwijs, voor de meeste kinderen een andere keuze maken omdat het niet nodig is voor alle kinderen uitgangspunten uit de orthodidactiek voor het leesonderwijs te kiezen. Dat is ineffectief en voor kind zowel als docent stomvervelend. Maar wie over grondige kennis van ortho-didactische inzichten beschikt kan zonder twijfel ook beter (meer) natuurlijke leerprocessen voorzien.

Ik weet nu welke hoofdstukken in het boek ontbreken, het zijn er ten minste twee. In het eerste zou uiteengezet dienen te worden hoe kinderen zich ontwikkelen. Het thema 'normale verschillen' mag daarin niet ontbreken. Dan kan duidelijk worden welke verschillen tot bijzondere maatregelen zouden moeten leiden. Het hoofdstuk kan 'antropologie van de zorgverbreding' genoemd worden.

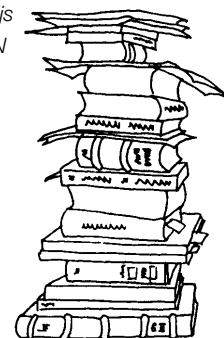
Een tweede hoofdstuk moet gaan over systeemfouten van het onderwijs, het zou enige omvang moeten hebben. Pas daarna kan zuiver over achterstanden en leerproblemen worden gesproken. Eigenlijk ontbreekt er nog een hoofdstuk, het slothoofdstuk lijkt me, dat van

een geheel andere aard zou moeten zijn. Leerproblemen zijn zeer ongelijk over de te onderscheiden sociaal-economische groepen verdeeld. Een tussenstand van onderzoek op dit gebied en van sociaal-politieke opvattingen over ongelijkheid in kansen plaatst zorgverbreding in een maatschappelijke context. Succes bij het verbeteren van zorgverbreding in het basisonderwijs is mede afhankelijk van de politieke wil om zich met zwakkeren in de samenleving te identificeren: voor ieder die onderwijs geeft is dat niet anders. ■

BESPROKEN WERD

Onderwijs aan kinderen met een leerachters-tand: een praktische leidraad in het kader van Weer Samen Naar School onder redactie van J.E.H. van Luit en A. Meijer

reeks: Speciaal onderwijs en zorgverbreding, ISBN 90 5574 054 3 uitgegeven door Intro, Nijkerk.



Hulpmiddel

Wanneer je twijfelt of wanneer de zelfzucht je teveel wordt probeer dan het volgende hulpmiddel:

Zal hij er iets beter van worden? Zal het hem de controle over zijn eigen leven en lot teruggeven?

Probeer je het gezicht voor ogen te halen van de armste en meest hulpeloze mens die je ooit in je leven gezien hebt en vraag je af of datgene wat je op het punt staat te doen hem van enig nut zal zijn.

In andere woorden, zal het leiden tot zelfbeschikking voor de hongerigen en geestelijk uitgehongerde miljoenen landgenoten die je hebt?

Dan zul je merken hoe je twijfel en zelfzucht wegsmelten.

Mohandas M. Gandhi

OVER HET INVOEREN VAN HET LEERPLAN W.O.-JENAPLAN

Er mag verwacht worden dat de publikatie van het door de SLO ontwikkelde leerplan 'Wereldoriëntatie Jenaplan' binnenkort afgerond wordt. Dan staan er acht mappen in de kast, een 'algemene map' met een uitgewerkte visie op WO en o.a. beschrijvingen van leerlijnen voor 'Ruimte' en 'Tijd' en zeven mappen voor de verschillende ervaringsgebieden. Hoe kun je daar als Jenaplanscholen mee werken? In dit artikel beschrijven we het invoeringstraject dat door de NJPV als leidraad voor het beleid m.b.t. WO gehanteerd wordt. Daarnaast wordt in de 'algemene map' en in een map voor begeleiders meer ondersteunend materiaal geboden (daarnaar wordt verwezen als: 'zie alg. map D'). Het valt te verwachten dat daar in de loop van de tijd nog meer bruikbaar materiaal aan wordt toegevoegd.

Beknopt overzicht

Het WO-leerplan van de SLO kan langs twee lijnen ingevoerd worden.

Bij de eerste lijn ligt het accent op open wereldoriëntatie, die voortkomt uit en voortbouwt op vragen en aandachtspunten van kinderen en de cultuur van de stamgroep. Tot die cultuur behoort het onderzoekend, spelend, zorgend, makend, vierend bezig zijn. Als bij de invoering voor de 'open' lijn gekozen wordt is het belangrijk dat teamleden goed zicht krijgen op de essenties van het leerplanvoorstel: waar gaat het om? wat zijn de kernpunten van elk ervaringsgebied? hoe kun je de ervaringen en ontdekkingen van kinderen verdiepen en verbreden? De nadruk ligt daarbij op inhoudelijke en didactische scholing van het team en reflectie op de eigen ervaringen. Bij deze aanpak kan men beginnen met een brede oriëntatie van een jaar op het leerplan, in de vorm van teamscholing, verbonden met vingeroefeningen in de praktijk (voor een mogelijke opzet: 'zie alg. map D'). Een dergelijke oriëntatie is, zo stellen we met nadruk, geen 'vrijblijvend snuffelen' aan de mappen, maar een systematische verkenning van wat de ervaringsgebieden kunnen betekenen, als teamgebonden cursus. De twee erop volgende jaren worden besteed aan verdieping, praktisch - periodiek terug- en vooruitkijken op de WO in verschillende bouwen, mede door de bril van de ervaringsgebieden - en theoretisch: steeds beter doorkrijgen waar het in de ervaringsgebieden om gaat.

Bij de tweede lijn worden de ervaringsgebieden verkend via het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van projecten. Ook worden in relatie hiermee didactische vaardigheden ingeschoold, zoals het kunnen leiden van een observatiekring, ontdekhoeken inrichten, kinderen helpen goede vragen te stellen, etc. Deze didactische vaardigheden zijn cruciaal bij het ontsluiten van de werkelijkheid, c.q. het werken met de ervaringsgebieden. Bij deze invoeringsweg ligt dus, in de invoeringsfase en als wijze van scholing, de nadruk op meer gebonden WO.

In beide hier verder uitgewerkte aanpakken wordt een periode van drie jaar uitgetrokken voor de invoering.

Het eerste jaar begint met een oriëntatie op het totaal, die twee teambijeenkomsten vraagt. Daarin wordt ook de bestaande WO-situatie in de school in kaart gebracht. Nog optimaler is als deze stap plaatsvindt aan het eind van het schooljaar dat aan de driejarige invoeringsperiode voorafgaat. Dan wordt niet alleen tijd gewonnen, maar kan men het nieuwe schooljaar gelijk doelgericht aan de slag. Dat eerste jaar worden verder twee ervaringsgebieden aangepakt, n.l. 'Omgeving en landschap' en 'Maken en gebruiken'. De twee jaren daarop komen resp. 'Techniek' plus 'Communicatie' en 'Samen leven' plus 'Mijn leven' aan de orde. De oriëntatie van het team op het ervaringsgebied 'Het jaar rond' komt in het eerste of tweede jaar aan de orde. In de onderwijspraktijk zal laatstgenoemde erva-

ringsgebied, ook bij de tweede invoeringslijn, vooral in de vorm van open WO (en niet in projecten) aan bod komen. Elk jaar wordt afgesloten door een evaluatiebijeenkomst en het vooruit kijken naar het volgende projectjaar. De laatste fase van het derde jaar wordt aandacht gegeven aan het opstellen van een bij de eigen school passend programma voor WO.

Er wordt aanbevolen om een interne WO-coördinator voor de projecttijd aan te stellen, om zaken voor te bereiden en verder te ondersteunen. Verderop worden daarvoor voorstellen gedaan.

Het is belangrijk te weten dat dit WO-leerplan grote delen van de verplichte leerstofonderdelen vervangt, waardoor tijd gewonnen wordt.

Ruimte maken

Wereldoriëntatie krijgt een meer centrale plaats in het onderwijs. Dat betekent ook dat bepaalde onderdelen van het traditionele onderwijs overbodig worden. Hieronder volgt daarvan een overzicht.

A. Volledige vervanging

- sociaal-emotionele vorming;
- zintuiglijke oefening;
- culturele vorming;
- voorbereiding op multiculturele samenleving;
- aardrijkskunde (zie cursorische deel leerlijn 'Ruimte');
- geschiedenis (zie cursorische deel leerlijn 'Tijd');
- natuur, waaronder biologie;
- maatschappelijke verhoudingen, waaronder staatsinrichting;
- geestelijke stromingen;
- bevorderen van gezond gedrag
- waarden en normen;
- onderwijs in spreken en luisteren.

B. Gedeeltelijke vervanging door integratie met WO

De volgende onderdelen van het verplichte aanbod zijn voor een belangrijk deel te vervangen door integratie met WO:

- Engelse taal, mits in het kader van communicatie met buitenlandse kinderen en/of oriëntatie op een andere cultuur;
- begrijpend/studerend lezen;
- bevorderen van sociale redzaamheid,

waaronder gedrag in het verkeer (zie algemene map, rubriek C, nr. 5: Verkeer en wereldoriëntatie);

- Nederlandse Taal, buiten spelling en grammatica;
- de expressievakken.

Tijdens de projectweken kan het reguliere onderwijs in deze onderdelen vervallen en kan de daardoor vrijkomende schooltijd besteed worden aan de project-activiteiten.

C. Weinig of geen invloed op het onderwijs in:

- rekenen/wiskunde;
- bewegingsonderwijs;
- spelling en grammatica;
- aanvankelijk en voortgezet technisch lezen (tenzij een benadering van 'functioneel aanvankelijk lezen' gehanteerd wordt; dan valt het onder B);
- technisch schrijven/motoriek.

Het onderwijs in deze onderdelen gaat ook tijdens de projectweken normaal door. Als er zonder veel moeite relaties met WO gelegd kunnen worden, wordt dit gedaan.

Als het onderwijs op deze manier georganiseerd wordt komen alle onderdelen van de voor de basisschool verplichte leerstof voldoende aan bod.

In de ervaringsmappen (A-deel, katern 3) en in een algemeen overzicht dat in de algemene map komt (slot A.4.1) worden de relevante verplichte kerndoelen genoemd. De leerervaringen zijn een operationalisering van onder andere de kerndoelen. Door bij te houden welke leerervaringen aan de orde komen is ook bekend aan welke kerndoelen gewerkt is. Tegelijkertijd gaat het leerplanvoorstel voor Wereldoriëntatie Jenaplan verder dan de kerndoelen voor WO.

Uitgangspunten voor invoering

Het thema 'wereldoriëntatie' is zo omvangrijk en ingewikkeld dat het niet iets is 'dat je er even bij doet'. Invoering van dit leerplan heeft alleen kans van slagen als het gedurende drie jaar als belangrijk ontwikkelingsthema genomen wordt. Daarbij wordt aanbevolen om dwarsverbanden te leggen met andere thema's, met name met 'Weer Samen Naar School'. Het gaat bij dit alles om een leerproces van team, individuele

groepsleid(st)ers en kinderen (en ouders). Door het invoeringsproces ontstaat al doende meer overzicht en inzicht, zodat er (in het geval van het tweede, meer 'gesloten' invoeringstraject) later flexibeler en speelser met het leerplan omgegaan kan worden. Bij de invoering zal het voor de meeste Jenaplanscholen waarschijnlijk het meest hanteerbaar zijn om de eerste drie jaar vooral (niet alleen) aandacht te geven aan meer gesloten en goed voorbereide vormen van WO. Voorzover scholen al vertrouwd zijn met meer open en spontane WO-vormen kunnen zij dat behouden en verder uitbouwen.

Invoering gebeurt geleidelijk, stap voor stap, maar wel totaal, dat wil zeggen dat men, zoals we al zagen, vanaf het begin inhouden vervangt die nu nog 'los' aandacht krijgen. Het proces wordt gedragen door het schoolteam (inclusief directie), aangestuurd door een WO-coördinator (zie verderop).

In het invoeringsproces zijn van belang:

- theorievorming: een gezamenlijke taal ontwikkelen en zicht krijgen op essenties van het leerplan;
 - als groepsleid(st)ers zelf (via workshops) exemplarisch ervaringen opdoen met de inhouden van de ervaringsgebieden;
 - scholing in didactische vaardigheden, verbonden met de ervaringsgebieden;
 - het ontwerpen, uitproberen en evalueren van onderwijs;
 - uitwisseling van ervaringen.
- Kortom: conceptontwikkeling (bewustwording), scholing van vaardigheden en het vinden van werkbare organisatievormen.

Voorwaarden voor invoering

Het is belangrijk vooraf na te denken over de voorwaarden. Wil je echt iets veranderen (en niet aan schijn-veranderingen werken), dan is een zorgvuldige planning nodig. Hier volgt een opsomming van voorwaarden:

- Gedurende de invoeringstijd is er steeds (voor de hele periode of een deel ervan) een teamlid als WO-coördinator werkzaam, zo mogelijk met de inzet van ambulante tijd, in dat geval bijvoorbeeld te combineren met interne begeleiding en/of een andere functie.

Dit teamlid onderhoudt ook de relatie met de begeleiding en overige externe ondersteuning. Zo'n WO-coördinator moet voldoende op de hoogte zijn van de gang van zaken in elke bouw. Deze functie kan ook anders georganiseerd worden: een driemanschap (bijv. de bouw-coördinatoren) of het in toerbeurt vervullen ervan, mede afhankelijk van de affiniteit met bepaalde ervaringsgebieden.

- Per jaar zijn twee studiemiddagen nodig, ter oriëntatie op de ervaringsgebieden. Daarnaast zijn er in het begin van het jaar twee inhoudelijke teambijeenkomsten nodig voor een algemene oriëntatie en bepaling van de beginsituatie. Voor de nabespreking van het werken met de ervaringsgebieden zijn per jaar twee teambijeenkomsten nodig, met aan het eind van het jaar een teambijeenkomst voor tussentijdse evaluatie en planning.
- Goed functionerend *bouw-overleg*, waar activiteiten samen voorbereid en geëvalueerd kunnen worden.
- Een *begeleider* die het leerplan goed kent en teams kan helpen bij de praktische voorbereiding en de evaluatie en kan zorgen voor scholing. Bij obd's zijn in een aantal gevallen medewerkers, die door het CPS inhoudelijk geschoold zijn m.b.t. dit leerplan.

Voorwaarden die gaandeweg gerealiseerd kunnen worden en waarbij het invoeringsproject middel is om iets te verbeteren worden hieronder genoemd:

- Een minimum aan *onderzoeksmaterialen* (in de algemene map wordt een lijst opgenomen bij het hoofdstuk over 'Middelen') voor de kinderen beschikbaar hebben en een *goed systeem van beheer* van deze spullen.
- Idem *documentatie voor kinderen* in de vorm van boeken, tijdschriften en tijdschriftartikelen, a.v.-media en een archief met (kalender/tijdschrift)platen.
- Idem *mogelijkheden voor excursies en veldwerk*, bijvoorbeeld in de vorm van opdrachten voor buitenwerk en een draaiboek voor dergelijke gebeurtenissen.
- Een heldere informatie aan ouders, ook over Jenaplan-inhoudelijke zaken. Tijdens het invoeringstraject kunnen

specifieke activiteiten voor en met ouders georganiseerd worden. Een voorzet voor informatie aan ouders over WO wordt in het ondersteuningsmateriaal opgenomen.

- Ruimte en mogelijkheden voor *uitstalling van kinderwerk*. Hiervoor wordt een 'Werkboek Uitstalling van kinderwerk' ontwikkeld door het CPS, ondersteund door een diaserie.
- Een systeem van het vastleggen van ervaringen op teamniveau (*ladenkast*) en van individuele groepsleid(st)ers. Ook hiervoor is in de algemene map een voorstel opgenomen, bij het hoofdstuk over 'Registratie en evaluatie'.
- Samen *als team teksten bestuderen/bespreken*. Schoolteams van Jenaplanscholen staan onder grote druk. Groepsleid(st)ers hebben hun handen vaak meer dan vol aan het leiden van hun stamgroep. Aan het lezen van vakliteratuur komt men gewoonlijk niet of nauwelijks toe. Dat is de realiteit van de meeste scholen en groepsleid(st)ers. Dat constateren betekent nog niet dat er niet geprobeerd moet worden op dit punt iets te veranderen. Het invoeren van WO-Jenaplan kan daaraan een bijdrage leveren, ook omdat theorievorming (het ontwikkelen van een gemeenschappelijke taal) daarin een doel is. Het zou jammer zijn als teamleden alleen via samenvattingen (door de WO-coördinator en de begeleider) kennismaken met de inhouden van de mappen en van basisliteratuur. Een artikel als 'Vraag het de mierenleeuw zelf maar!' moet bijvoorbeeld geestelijk eigendom zijn van alle groepsleid(st)ers in een Jenaplanschool. De werkvorm van samen een artikel bespreken kan in en met scholen ontwikkeld worden.

Doelen voor invoering

Voor de drie jaar die uitgetrokken zijn voor invoering van het leerplan worden hieronder doelen geformuleerd op teamniveau.

Deze gelden voor alle Jenaplanscholen. Elders (zie in algemene map rubriek D. en de begeleidersmap) zijn tevens verrijkingdoelen voor teams te vinden, die scholen kunnen kiezen voor binnen de drie invoeringsjaren of voor daarna.

Bovendien zijn daar opgenomen:

- leerdoelen voor individuele groepsleid(st)ers;
- een wat meer uitgesplitste versie van de teamdoelen, die kan dienen als middel bij periodieke evaluatie ('hoever zijn we?').

Invoeringsdoelen voor het team

Als team kunnen we na afloop van het invoeringstraject zeggen:

1. Er is een voor iedereen herkenbare doorgaande lijn in onze school: inhoudelijk en wat het werken aan vaardigheden en houdingen van kinderen betreft.
2. Wij kunnen de ouders duidelijk maken wat de essentie is van wereldoriëntatie in onze school.
3. Wij kunnen ons tegenover ouders en de inspectie verantwoorden: via ervaringsgebieden, doelen en leerervaringen worden ook kerndoelen basisonderwijs op WO-gebied gerealiseerd.
4. De ervaringen van kinderen worden verbreed: de kinderen komen in aanraking met verschillende aspecten van natuur, cultuur en samenleving.
5. Wij hebben een rijker scala aan ontmoetingsvormen tot onze beschikking, waaronder in elk geval allerlei kringen (open kring, observatiekring, lees- en tekstkring, kijk- en vertelkring), vrije verkenning van materiaal ('aanrommelen'), spelsituaties, ontdekhoeken, ontdekdoos, educatief pad in de schoolomgeving, interviews, excursies, werken met platen en schilderijen, miniveldje beschrijven/transsect maken, verhalen vertellen, maken en herstellen, teksten schrijven op grond van waarnemingen/ervaringen, woordveld maken.
6. Wij slagen er steeds beter in echte ontmoetingen van de kinderen met de dingen, mensen, etc. tot stand te brengen. Vragen van kinderen worden serieus genomen. De kinderen stellen meer vragen.
7. De kinderen krijgen meer kans zich werkelijk in iets te verdiepen en wij kunnen 'kleine' thema's beter uitdiepen; wij zijn gevorderd in het vormgeven van exemplarisch onderwijs.

8. Behalve het project als organisatievorm slagen wij er steeds beter in de blokperiode, vieringen, spel en open kringen te verrijken met WO-activiteiten en -inhouden.
9. Wij hebben geëxperimenteerd met verschillende didactische modellen - verhaallijn, 'fiets van Jansen', stappen 'ontdekkend-onderzoekend leren', het ontwerpspoor, taakgericht werken en het model levensvragen en hebben daaruit een keuze gemaakt die bij onze school past.
10. Er komt in onze school meer samenhang tussen gesprek, spel, werk en vieringen, binnen het weekplan.
11. Aan de inrichting van schoolwoonkamers en de rest van het gebouw is te merken dat WO in onze school een belangrijke plaats inneemt. Het schoolterrein en de schoolomgeving worden frequent benut voor WO en wij hebben zicht op de mogelijkheden daarvan.
12. Wij besteden substantieel meer tijd aan WO dan voorheen.
13. Wij zetten veel zo authentiek mogelijke middelen in.
14. Het leven en werken in onze school levert ook leerstof voor WO.
15. De kinderen hebben een grotere inbreng gekregen in keuzes van het 'wat' en 'hoe' van WO.
16. Wij gebruiken de WO-mappen als leidraad voor de scholing van teamleden en voor de inscholing van nieuwe teamleden.
17. Wij kunnen beter over WO communiceren, binnen onze school en met andere Jenaplanscholen.
18. Wij hebben aanknopingspunten ontdekt en soms al enigszins ontwikkeld, voor een betere samenhang van WO en cursussen (inscholing en toepassing)
19. Wij hebben afspraken gemaakt over periodieke evaluatie en bijstelling van ons deelschoolwerkplan voor wereldoriëntatie.
20. Het leerplanmodel voor een Jenaplanschool is voor ons richtinggevend voor de ontwikkeling van ons onderwijs naar meer samenhangend onderwijs.
21. Wereldoriëntatie is bij ons meer het hart van het onderwijs geworden.

Stappen

Twee stromen

Hierboven, in het globale overzicht, werden de twee alternatieve invoeringstrajecten al kort beschreven. Deze worden hier nu verder uitgewerkt.

Het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van door groepsleid(st)ers goed voorbereide projecten vormt in dit invoeringsvoorstel een belangrijke activiteit bij de invoering, vanwege de concentratie in aandacht en tijd en daardoor het scholingseffect daarvan.

Er zijn echter ook scholen die dat te eenzijdig zullen vinden, omdat zij de nadruk juist leggen op *open WO en op een sterke inbreng van de kinderen bij het bepalen van het 'wat' en het 'hoe'* van projecten en andere organisatievormen. Ook voor deze scholen geldt dat zij grondig kennis zullen moeten maken met de inhoud en vormgeving van de ervaringsgebieden als kader, ook ten dienste van open WO. Bovendien is ook voor hen scholing in didactische vaardigheden nodig. De doelen van de implementatie zijn daarom ook van toepassing voor deze scholen. De vormgeving van de scholing zal echter een andere moeten zijn.

De volgorde van de ervaringsgebieden bij invoering is dezelfde als die in het leerplan, te beginnen met 'Omgeving en landschap' en eindigend met 'Mijn leven'. Dat is niet geheel toevallig: van aanvankelijk concretere thematieken waarbij vaak sprake is van letterlijk met je handen werken tot wat minder 'grijpbare' zaken later. Zo kunnen de ervaringsgebieden op elkaar voortbouwen, zeker in de invoeringsfase.

Het *ervaringsgebied 'Het jaar rond'* valt buiten deze cyclus, omdat het voor het grootste deel op een 'natuurlijke' wijze aan bod komt, in kringen, blokperioden, WO-middagen. Al kunnen ook hier korte project-achtige activiteiten van enkele dagen dienen om bijvoorbeeld een adoptie van boom, plant of plek te introduceren.

Beide aanpakken (via projecten of via open WO) *beginnen met een korte oriëntatie en een diagnose van de huidige situatie*. Beide kennen tussentijdse evaluaties en studiebijeenkomsten.

De cursorische onderdelen van de leerlijnen 'tijd' en 'ruimte' komen als volgt aan

de orde:

In de bovenbouw komt de driejarige projectcyclus 'De film van de tijd' aan de orde, zoals in afdeling B. van de map is beschreven. Daartoe behoort ook een introductieweek, waarin een oriëntatie op alle historische perioden wordt gegeven (ook nodig voor de nieuwe kinderen in de stamgroep, maar evengoed voor de andere kinderen), gevolgd door een project/periodenonderwijs voor een van de historische perioden. Samen met de historisch getinte leerervaringen in de ervaringsgebieden omvat dit het hele vereiste aanbod voor geschiedenisonderwijs in de basisschool.

Voor scholen die met tweejarige stamgroepen werken is er in de algemene map een alternatief aangegeven.

Voor de vijfdejaars-kinderen is in de algemene map (afdeling B- Ruimte, p. 38 t/m 48) een lijn uitgezet voor kaartvaardigheid en kaartbeeld, als voorbereiding voor de kaart-activiteiten in de bovenbouw. Dit is volledig vervangend voor wat er op dat moment nog met andere middelen met vijfdejaars-kinderen gebeurt (al kan men eventueel voor de vijfdejaars bestaand materiaal blijven gebruiken).

Voor de bovenbouw (algemene map, afdeling B-Ruimte, p. 49-53) zijn aanwijzingen voor kaartlezen en topografie gegeven, die, samen met de aardrijkskundig getinte leerervaringen in de ervaringsgebieden het hele in de basisschool aan te bieden aardrijkskunde-onderwijs omvatten.

Genoemde cursorische onderdelen wortelen in een breed scala aan activiteiten op de terreinen van 'tijd' en 'ruimte', vanaf de onderbouw, zoals die beschreven zijn in de langlopende leerlijnen. De WO-coördinator zal tijdens de invoeringsjaren waar mogelijk de verschillende bouwen op deze relaties wijzen, met name bij de voorbereiding van het werken/oefenen met de ervaringsgebieden, wat op ideeën kan brengen.

Overzicht over drie jaar

Hieronder staat een voorbeeld van een planning aangegeven voor de twee invoeringslijnen. Het gaat erom per jaar ruimte te vinden voor twee perioden van zes weken voor de ervaringsgebieden en voor de bovenbouw een van zes

weken voor de 'De film van de tijd.' Bovendien moet voor vijfde- tot en met achtstejaars de cursus 'Kaartkennis en -begrip' in de niet-projectweken aan de orde komen. Daarnaast moet in alle bouwen ruimte voor 'Het jaar rond' ingeroosterd worden. Elke periode van zes weken waarin een ervaringsgebied aan de orde komt wordt voorafgegaan door zes weken waarin dit wordt voorbereid. Tot deze voorbereiding hoort ook het als teamleden zelf ervaringen met het betreffende ervaringsgebied opdoen: leren kijken door de bril van het ervaringsgebied. Bovendien hoort daarbij de scholing in didactische vaardigheden. Voor thema's voor projecten binnen de ervaringsgebieden zijn hoerinder in een kader ideeën te vinden.

Jaar 1

jaar vooraf: In de spiegel kijken en koers zoeken

sept/okt.: programmeren 'Het jaar rond';

sept-nov.: project(en) over 'Omgeving en landschap' of studie 'Omgeving en landschap' plus programmeren

jan/febr.: 'De film van de tijd' (1)

mrt-mei: projecten over 'Maken en gebruiken', etc.

juni: eindevaluatie eerste jaar

Jaar 2

sept: team-scholing verhaallijn en programmeren 'Het jaar rond';

sept-nov. project(en) over 'Techniek' of studie 'Techniek' plus programmeren

jan/febr.: 'De film van de tijd' (2)

mrt-mei: project(en) over 'Communicatie', etc.

juni: eindevaluatie tweede jaar

Jaar 3

sept: team-scholing verhalen en vertellen en programmeren 'Het jaar rond'

sept-nov.: project(en) over 'Samenleven' of studie 'Samenleven' plus programmeren

jan/febr.: 'De film van de tijd' (3)

mrt-mei: project(en) over 'Mijn leven', etc.

juni: eindevaluatie invoering; mogelijke planning verdieping in de volgende jaren; programmering van het geheel.

Als de school geen drie-, maar tweejarige stamgroepen kent:

In die scholen kan bovenstaande driejarige cyclus toch aangehouden worden, met uitzondering van de cursussen uit de leerlijnen tijd en ruimte.

Van de cursus geschiedenis wordt de driejarige cyclus ;De film van de tijd' omgezet in twee tweejarige cycli. Het tweede en meestomvattende project over de agrarisch-ambachtelijke fase wordt dan in tweeën geknipt. Het eerste deel omvat dan de middeleeuwen en het tweede deel de fase tussen het eind van de middeleeuwen en het begin van de industriële fase.

De onderwerpen zijn dan:

- in groep 5/6: het ene jaar de nomadische fase
het andere jaar eerste helft agrarisch-ambachtelijke fase (middeleeuwen)
- in groep 7/8: het ene jaar tweede helft agrarisch-ambachtelijke fase (1500-1800)
het andere jaar de industriële fase.

Voor de cursussen 'ruimte' kan nagestreefd worden dat de kinderen in groep 5/6 ongeveer 1/3 deel van de stof vewerkt hebben (in topografie: Nederland) en dat de rest in groep 7/8 aan bod komt. Dat kan als minimum gelden. Kinderen die sneller willen kunnen meer afmaken.

Waar staan we nu en waar gaan we heen?

Aan het begin van het invoeringstraject is het van belang

- de klokken in het team gelijk te zetten:
 - waar hebben we het over?
 - hoe kijkt nu iedereen tegen WO aan?
 - wie zijn wij?
 - kunnen we een (voorlopige) consensus bereiken?
 - zijn de voorwaarden vervuld om met elkaar aan de slag te gaan?
 - na te gaan welke potenties en vragen er zijn:
 - waar zijn we sterk in en waar moeten we zaken (verder) ontwikkelen?
 - welke vragen willen we in de loop van de invoeringsjaren beantwoorden?
- NB: deze vragen worden vastgehouden

en komen regelmatig terug in tussentijdse evaluaties; het is waarschijnlijk dat ze zullen veranderen in de loop van het invoeringstraject;

- welke scholing hebben we zeker nodig?

- goed zicht te krijgen op de planning.

Voor dit alles zijn twee goed voorbereide inhoudelijke teamvergaderingen of een studiedag nodig, waarbij als instrumenten beschikbaar zijn:

- de lijst met voorwaarden;
- een configuratie met toelichting, plus het interview met de schoolleiding (zie algemene map D);
- overzicht over drie jaar;
- de invoeringsdoelen.

De teamleden vullen ter voorbereiding van deze bijeenkomst individueel de configuratie in en lezen daarvoor enkele onderdelen uit de algemene map, n.l. het stuk over 'ontmoetingsvormen' (A.4.3.2) en delen van het eerste hoofdstuk (A.1.1. t/m A.1.3). Let wel: rubriek A. van de algemene map moet op dit moment (april 1996) nog verschijnen!

Aan het eind van beide teamvergaderingen/de studiedag:

- is duidelijk waar de verschillen en overeenkomsten liggen m.b.t. WO in deze school;
- is er consensus over/heeft iedereen consent gegeven aan
 - waar wij sterk in zijn en wat wij willen behouden;
 - welke vragen wij in de invoeringsjaren beantwoord willen hebben;
 - hoe wij de invoering zullen aanpakken;
 - welke didactische vaardigheden wij willen inscholen;
 - hoe het eerste invoeringsjaar verder vormgegeven wordt.

De teamleden hebben ook een begin gemaakt met het aanleggen van een persoonlijk WO-boek, hetzij als onderdeel van hun werkmap, hetzij als afzonderlijke map (zie algemene map D).

Tenslotte

Een belangrijke motivatie voor de start van het SLO-WO-project was destijds de behoefte aan structuur voor WO en de daaruit voortvloeiende noodzaak van scholing van groepsleid(st)ers. Want je moet nogal wat in huis hebben - inhoudelijk en didactisch - wil je de wereldoriëntatie van kinderen goed kunnen begeleiden en diepgang geven aan dit werk. Hoe houd je het vol en hoe zorg je voor continuïteit en progressie? Hoe kun je ervoor zorgen dat de sterke punten van groepsleid(st)ers tot hun recht komen en dat eenzijdigheden en blinde vlekken er niet toe leiden dat bepaalde zaken nooit aan bod komen? Hoe kun je als scholen van elkaar leren en zinvol over wereldoriëntatie communiceren? Het raamwerk dat in de SLO-mappen is beschreven moet, als het goed is, bron zijn van verdieping en inspiratie. Het gaat tenslotte om het hart van het (Jenaplan)onderwijs en hier liggen uitgekende mogelijkheden om je als Jenaplanschool te profileren. De hoop bestaat dat groepsleid(st)ers nieuwe mogelijkheden leren zien en op een nieuwe wijze tegen de dingen aan gaan kijken.

De Amerikaanse onderwijsfilosoof David Hawkins (al vaker geciteerd in Mensen-kinderen) bracht de betekenis van zo'n raamwerk als volgt onder woorden. In een goede klas is volgens Hawkins

... "een essentieel gebrek aan voorspelbaarheid over datgene wat zal gaan gebeuren, niet omdat er geen controle is, maar juist omdat die controle er is die er moet zijn, juist omdat de groepsleid(st)er zijn/haar beslissingen baseert op het waarnemen van de kinderen zoals ze nu zijn in actuele situaties, hun actuele problemen en interesses en de dingen die "onderweg" onverwacht gebeuren en die niemand kan voorzien". De planning van activiteiten door de groepsleid(st)er (die nodig is, want "belangstelling" is volgens Hawkins niet alleen uitgangspunt, maar ook resultaat van activiteiten in de school) kan als dat nodig is altijd bijgesteld worden. Als een bulldozer het schoolplein oprijdt kunnen alle plannen om met water aan de gang te gaan beter even uitgesteld worden. Maar ook die bulldozer en wat hij doet heeft ergens een plaats in het leerplan en kan verbonden worden met belangrijke inhoud (bijvoorbeeld op technisch, maar ook op sociaal/politiek gebied- wie beslist dat die speelheuvel moet verdwijnen?). De vraag is nu of je op zulke gelegenheden kunt anticiperen en zo ja, hoe dan?"

"Iedereen weet dat de beste momenten in ons onderwijs altijd een gevolg waren van de een of andere onverwachte gebeurtenis, waardoor de aandacht gericht werd op nieuwe dingen of aspecten, die een vroegere interesse die uitgedoofd was weer tot leven wakte of waardoor een nieuwe interesse gewekt werd, waarvan je absoluut niet wist hoe je die aan de orde zou kunnen stellen. Plotse-ling is het er.

De vogel vliegt het raam binnen en dat is net het mirakel dat je nodig had. Iemand zei eens over grote ontdekkingen in de natuurwetenschap: "Onverwachte gebeurtenissen overkomen die mensen die ze verdienen". Als de vogel die het raam binnenvliegt onmisbaar is verdien je het niet en gebeurt het in feite ook nooit. Als je het verdient, zal die vogel op een gegeven moment het raam binnenvliegen".

"Dit wijkt nogal sterk af van het stereotype beeld van de school waarin zo'n beetje alles mag, omdat hierbij groepsleid(st)ers betrokken zijn die pedagogisch en didactisch munt weten te slaan uit de interesses en keuzen van kinderen en uit de onverwachte gebeurtenissen die "onderweg" plaatsvinden, maar ook uit hun eigen verantwoord opgezette werkwijze om de aandacht op iets nieuws te richten".

Thema's bij ervaringsgebieden

Binnen de ervaringsgebieden kunnen ten behoeve van projecten thema's worden geformuleerd, die

- concreet genoeg zijn om richting te geven aan de activiteiten (in tegenstelling tot 'paraplu' of 'container'-thema's (zie algemene map, A.4.3.2. over 'exemplarisch leren en onderwijzen');
- voldoende omvattend zijn om een heel scala aan leerervaringen te omvatten.

Hieronder staan BIJ WIJZE VAN VOORBEELD (!) thema's vermeld die minstens twee domeinen binnen de betreffende ervaringsgebieden omvatten:

Het jaar rond:	feesten en seizoenen (achtergronden van de feesten)
Omgeving en landschap:	een plek om te wonen
Maken en gebruiken:	brood onze warme maaltijd maakt geld gelukkig?
Techniek:	verkeer en vervoer, technisch bekeken de fiets: een technisch wonder
Communicatie:	in geuren en kleuren iets zeggen zonder woorden taal bij mensen en dieren
Samen leven:	regels helpt hulp?
Mijn leven:	mensen en dieren.

Scholingsthema's team

De verschillende ervaringsgebieden bieden aanknopingspunten voor de scholing van didactische vaardigheden bij teamleden.

Hieronder staat er een aantal aangegeven, waarbij er geprobeerd is ze over de jaren te verdelen. Ze zijn dus niet exclusief met de vermelde ervaringsgebieden verbonden! In de rubrieken A. (en vooral ook C) van de algemene map is studiemateriaal te vinden.

In de oriëntatiefase

- ontmoetingsvormen algemeen
- enkele beelden van WO (Algemene map A.1.1)
- ervaringsgebieden algemeen (Algemene map A.4. -stuk over metaforen - en A.4.5.

Bij 'Techniek'

- didactische modellen, verhaallijn;
- aanrømmelen
- ontdekdoos
- observatiekring (verdieping)

Bij 'Omgeving en landschap'

- exemplarisch onderwijs
- educatieve paden
- observatiekring

Bij 'Communicatie'

- verhaallijn (verdieping)
- web-schema's maken
- educatieve paden (verdieping)

Tussenevaluatie jaar 1

- organisatievormen;
- middelen

Bij 'Samen leven'

- sleutelbegrippen en evaluatie
- verhalen vertellen
- werken met platen

Bij 'Maken en gebruiken'

- vragen stellen en operationaliseren

Bij 'Mijn leven'

- ontdekdoos
- verhalen vertellen
- werken met platen

