

jaargang 12 - nummer 1 - september 1996

WELNUTSEN KINDEREN

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



IN DIT NUMMER:

**HET JENAPLAN-
CONCEPT**

Jaargang 12, nummer 1, september 1996.
Uitgegeven door de Nederlandse Jenaplan
Vereniging. Abonnees, individuele leden,
scholen en besturen of medezeggenschaps-
raden 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 schrif-
telijk op te geven bij het administratie-adres:
Jenaplanbureau, Rembrandtlaan 50, 1741 KJ
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, Felix Meijer en Jan Thomas.
Eindredactie: Kees Both (CPS)
Redactieadres: CPS-Jenaplan, Postbus 1592,
3800 BN Amersfoort, tel.: 033-4534343.

Layout en opmaak:
Amanda van den Oever, Deil.

Foto omslag: J. Luimes, Epe
Foto's pag. 4, 17 en 18: Henk van der Weijden.

Advertenties: (te regelen via het Jenaplanbu-
reau, Rembrandtlaan 50, 1741 KJ Schagen)
kosten f 500,- per pagina, f 250,- per halve en
f 125,- per kwart pagina.
Personeelsadvertenties 2 weken voor het uitko-
men 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>	
Het abc van de onderwijsvernieuwing	4
<i>Henk van der Weijden</i>	
Verbeelding	7
<i>Rince Procee</i>	
Jenaplan op weg naar de 21e eeuw: een concept voor een eigentijdse Jenaplan-basisschool	10
<i>Kees Both</i>	
Jenaplan op internet?	14
<i>Henk Overeem</i>	
Serieuze spelers in de basisschool (2)	15
<i>Selma Wassermann</i>	
TOM	19
RECENSIES	
Welke kennis nodig in 2010? Het kennisdebat	20
<i>Ad W. Boes</i>	
Interne begeleiding; zorgactiviteiten planmatig coördineren binnen het schoolteam	22
<i>Annemieke Aarnink</i>	



VAN DE REDACTIE

Iedereen kent, denk ik, de ervaring dat gebeurtenissen op een merkwaardige manier samenkomen. Op het eerste gezicht hebben ze niets met elkaar te maken, maar toch ervaar je, vaak tot je verwondering, een innerlijke samenhang. Bij mij was dat deze zomer het intensief werken aan het beschrijven van een concept voor Jenaplan-basisonderwijs in onze tijd (zie elders in dit nummer), de verhuizing van het CPS van Hoevelaken naar Amersfoort en het feit dat het op 24 september a.s. tien jaar geleden is dat Suus Freudenthal overleed.

Om te beginnen de verhuizing van het CPS. Dat leidde de eerste heft van dit jaar tot alvast opruimen en ordenen van materiaal: wat doe je weg? wat neem je mee? hoe orden je het? In mijn geval betreft dat een heleboel documentatie - boeken, enkele ladenkasten vol met artikelen en stukken van scholen, het archief. Tot dat archiefmateriaal hoort ook het historische Jenaplan-archief, waarin de geschiedenis van de Nederlandse Jenaplan-beweging gedocumenteerd is. Na de vakantie en in het nieuwe gebouw moesten de dozen uitgepakt worden en moest de inhoud opnieuw een plek krijgen. Het historische materiaal moest van hangmappen in archiefdozen gedaan worden en bovendien was er nog een 'zootje ongeregeld' van nog te ordenen materiaal. En dan denk je: 'Hoe lang is het alweer geleden dat Suus overleed? Tien jaar alweer! En na tien jaar is nog steeds niet alles opgeruimd!' Dat moest nu maar eens afgelopen zijn. En dus was ik enkele dagen bezig om die laatste rest eindelijk eens een goede plek te geven. Eén ding moet je vooral niet doen als je gaat opruimen: LEZEN. En toch kon ik het niet laten. Zo kom ik op de conceptontwikkeling. Interessant in het histori-

sche materiaal zijn de vergaderstukken waarop Suus Freudenthal allerlei opmerkingen schreef en kattedelletjes. Eén zo'n kattedelletje bevat de volgende tekst:

"Kernvraag - hoe komen we tegemoet aan het individuele ritme van het kind (Montessori's en Copei's vruchtbaar moment) en bouwen daarmee een gezonde theorie van 'Leren in vrijheid' op?"

Daarmee hangt samen: of de basistechnieken voor de kinderen tot een uitdaging kunnen worden, waardoor ongewone concentratie wordt opgebracht. Motivering van de stamgroep".

*Kernvraag =
Hoe kunnen we tegemoet aan het
individuele ritme van het kind
(Montessori's en Copei's
vruchtbaar moment).
- en bouwen daarmee een gezonde
theorie van 'Leren in vrijheid' op.
Daarmee hangt samen: of
de basistechnieken voor de kinderen
tot een uitdaging kunnen
worden, waardoor ongewone
concentratie wordt opgebracht.
Motivering van de stamgroep.*

Een vraag die nog steeds actueel is: 'Hoe kunnen kinderen ook betrokken bezig zijn met 'schoolse vaardigheden' als rekenen, lezen, spelling, schrijven?' In het ontwerp voor een Jenaplan-concept dat ik maakte worden kwaliteitscriteria voor Jenaplan-basisonderwijs aangegeven. In het kattedelletje van Suus Freudenthal zijn twee daarvan terug te vinden: ervaringsgerichtheid ('betrokkenheid') en ontwikkelingsgerichtheid (het zich aan elkaar optrekken en gemotiveerd worden door verschillen in de stamgroep!)

In het algemeen kwam ik in de stukken

weer tegen hoe bezorgd Suus was over verwatering van het Jenaplan. Ze zag liever een beperkt aantal scholen die het concept serieus namen, dan een groot aantal dat alleen met uiterlijke vormen bezig was, zonder aandacht te geven aan de vraag: 'Waarom doen we wat we doen en zoals we het doen?' Een vraag die belangrijker is dan ooit, zeker in een tijd waarin schoolleiders en groepsleid(st)ers opgevreten worden door organisatorische kwesties en aan inhoudelijke vragen nauwelijks meer toekomen.

Hier ligt een reële bedreiging voor Jenaplanscholen: dat er geen ruimte is voor conceptontwikkeling in de scholen.

In dit nummer dus aandacht voor concept-ontwikkeling, in mijn eigen korte bijdrage daarover, maar vooral ook in de tekst van de lezing die Henk van der Weijden hield op de afgelopen landelijke Jenaplandag van de NJPV. Het artikel van Rinze Procee over 'Vragen stellen' geeft ook te denken, wat zeker ook het geval is met wat Ad Boes schrijft over 'HET KENNISDEBAT' dat door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen is aangezwengeld. Verder een tweede bijdrage

over 'Serieuze spelers in de basisschool', iets over computers en Jenaplanschool en de column van TOM. Het blad is wat dunner dan anders, maar dat komt omdat het jubileumnummer heel duur was en de rest van de nummers van de jaargang daarom goedkoper moeten.

Ik hoop dat de Jenaplanscholen en individuele lezers er komend schooljaar in zullen slagen voldoende tijd vrij te maken voor reflectie op de vraag: 'Waarom doen we wat we doen en zoals we het doen?' Met Mensenkinderen als belangrijke bron. ■

HET ABC VAN DE ONDERWIJSVERNIEUWING.

Het is zinvol je van tijd tot tijd bezig te houden met de vraag 'Waarom doe ik de dingen zoals ik ze doe'. Tijdens de de landelijke ontmoetingsdag van de Nederlandse Jenaplan Vereniging op woensdag 24 april 1996 te Utrecht werd de jaarlijkse Jenaplanlezing gehouden door Henk van der Weijden. De tekst wordt hier afgedrukt. Deze Jenaplanlezing levert wellicht een bijdrage aan de bezinning op bovenstaande vraag en aan een reflectieve houding.

Van hoofdelijk naar klassikaal onderwijs

In de achttiende en negentiende eeuw gingen vooral in kringen van filosofen en medici stemmen op, zij het zeer incidenteel en geïsoleerd, die een specifieke plaats opeisten voor het kind in de samenleving. We noemen de namen van Rousseau, Pestalozzi, Fröbel en Tolstoj. Men maakte zich in deze kringen grote zorgen over de manier waarop het kind gezien en behandeld werd in opvoedings- en onderwijsituaties. Veelal gold de kritiek ook de manier waarop de samenleving was ingericht en de plaats die het individu, en dus ook het kind, in de gemeenschap innam. Door verstedelijking en industrialisatie veranderde er veel in de westerse wereld. De technologische ontwikkelingen hielden geen gelijke tred met die op sociaal gebied. Sociale misstanden waren vaak het gevolg. Analfabetisme en de geringe deelname aan het culturele leven moesten volgens progressief ingestelde politieke leiders bestreden worden om ook in sociaal opzicht vooruitgang te boeken. Velen waren het er over eens dat verbreiding van kennis daaraan een belangrijke bijdrage kon leveren. Nog steeds gold in die tijd het zeventiende-eeuwse adagium: 'Kennis is macht'. Doordat het onderwijs zich steeds meer ontworstelde aan de heerschappij van de kerk, en de leerplicht schoorvoetend werd ingevoerd, werd het onderwijs 'massa-onderwijs'. Ook kwam er meer en meer kritiek op de in die periode gehanteerde 'hoofdelijke' leerwijze. Met de invoering van de schoolwet van 1801 maakte deze leerwijze plaats voor het gelijktijdig en klassikaal onderwijs. Volgens sommigen (onder andere Pestalozzi) was dit een duidelijke verbetering ten opzichte van

het hoofdelijke onderwijs. Klassikaal onderwijs werd het toonbeeld van orde, waarbinnen gerichte en begrijpelijke leerprocessen in gang konden worden gezet. Het leek het antwoord om grote 'massa's' te onderwijzen. Het klassikaal onderwijs bleek als instrument zo effectief, dat het welhaast onuitroeibaar is geworden. Zo werd toentertijd het klassikale gebruik van het schoolbord gezien als een didactisch hoogtepunt. Het gelijktijdig onderwijzen van grote groepen mensen vierde hoogtij. Opvoeding en onderwijs kregen door de massale deelname wel een duidelijke en herkenbare plaats in de samenleving. Desondanks bleef een kleine groep mensen zich afvragen of het onderwijs wel op de goede weg was.

De reformpedagogen

Door de opkomst van onder andere de kinderpsychologie en de 'vom Kinde aus' pedagogiek (Ellen Key, 1900), ontstond er verzet tegen de op dat



moment gangbare opvoedings- en onderwijspraktijk. Een ongenoegen dat ingebed was in een algeheel gevoel van ontevredenheid over sociaal-maatschappelijke en economische misstanden rond de eeuwwisseling. Er groeide een tegencultuur, die zichtbaar werd in de meeste westerse samenlevingen. Los van elkaar, reagerend op gelijksoortige maatschappelijke omstandigheden, manifesteerde zich een aantal pedagogen dat zich nadrukkelijk verzette tegen de dé-humaniserende samenleving en tegen de klassikale, frontale 'luister'school. Alhoewel er, zeker in het begin, geen sprake was van een georganiseerde beweging, konden deze pedagogen aangeduid worden als één groep, de zogenoemde reformpedagogen. Zij hadden een afkeer van: rationalisme, analyse, doodse regels, en een al te anarchistische individualiteit. Zij streefden ernaar opvoeding en onderwijs doelgericht en op een systematische manier te vernieuwen. De vernieuwingsbeweging van de reformpedagogen richtte zich niet uitsluitend op het onderwijs. Buiten het onderwijs was een breed, aangrenzend gebied dat ook de zorg van de vernieuwers had. Het betrof dan onder andere: jeugdbeweging, ouderschap, zorg voor het gehandicapte kind, jeugdcriminaliteit en volksonwikkeling.

Na de Eerste Wereldoorlog verenigden de reformpedagogen zich steeds hechter. In toenemende mate sloten zich meer maatschappij- en onderwijsvernieuwers aan. Zij wilden de samenleving fundamenteel veranderen en waren van mening dat opvoeding en onderwijs een wezenlijke bijdrage konden leveren aan de humanisering en democratisering van de samenleving. De meesten namen deel aan de in 1921 opgerichte New Education Fellowship (NEF), een werkelijk internationale beweging. Een groot aantal reformpedagogen ontmoette elkaar in tijdens de eerste internationale NEF-conferentie, in 1921 in Calais. De deelnemers schaarden zich achter de gedachte dat niet de plichten, maar de rechten van het kind richtsnoer voor opvoeding en onderwijs dienden te zijn. Samengevat schaarden zij zich achter de volgende uitgangspunten en doelstellingen:

1. de kinderlijke ontwikkeling is uitgangspunt van werken.
2. de spontane belangstelling en de betrokkenheid van het kind zijn belangrijke voorwaarden voor het leren.
3. zelfactivering en zelfwerkzaamheid moeten in de onderwijsleersituatie voorop staan.
4. geen concurrentie maar coöperatie.
5. volwassenen en kinderen van verschillende afkomst (sexe, milieu, geaardheid, intelligentie) dienen samen te werken.
6. het klassikale stelsel moet vervangen worden door een werkwijze waarbij in (heterogene) groepen wordt gewerkt.
7. de (natuurlijke) omgeving moet een belangrijke rol spelen in het (school)leven van het kind.
8. de schoolvakken moeten in samenhang gegeven worden (totaliteitsprincipe).
9. de kinderen dienen niet door middel van cijfers beoordeeld te worden.
10. er moet rekening gehouden worden met de uitkomsten van (kinder)psychologisch onderzoek.
11. zelfvertrouwen, zelfbeheersing en verantwoordelijkheidsbesef moeten ontwikkeld worden.
12. de opvoeding moet leiden tot zelfbewuste burgers, medeburgers en wereldburgers.

In de reformpedagogiek staat de problematiek van de relatie tussen het individu en de gemeenschap voorop. Er wordt grote waarde gehecht aan het tegemoetkomen aan en ontwikkelen van de individualiteit van ieder mens. Daarnaast is het kind ook lid van een gemeenschap. In het spanningsveld tussen individualiteit en gemeenschap zal ieder mens moeten (leren) leven. Ook dit leren samenleven is een doel van de opvoeding en van de menswording. De reformpedagogen komen in opstand tegen de in die tijd gangbare, eenzijdige benadering van de mens. De nadruk ligt volgens hen teveel op het ontwikkelen van het individu. Het motto 'Kenns is macht' leidt tot liberaal ellebo-

genwerk. Volgens de aanhangers van de Nieuwe Schoolbeweging, ofwel de reformpedagogen, houdt men in de bestaande samenleving te weinig rekening met de gedachte dat 'mijn' belang ook het belang van de ander is. Er is in de meeste scholen geen sprake van 'inclusief denken'. Leren samenleven met erkenning van ieders individualiteit is de opdracht van de reformpedagogen aan alle opvoeders.

Traditionele vernieuwingscholen

De scholen die uit de reformbeweging zijn voortgekomen, worden gewoonlijk 'traditionele vernieuwingscholen' genoemd. In dit verband kennen we in Nederland: de Vrije School, de Jenaplan-, de Montessori-, de Freinet- en de Daltonschool. De term 'traditionele vernieuwingscholen' als verzamelnaam voor de hiervoor genoemde scholen stamt uit de jaren zeventig, toen de overheid de verworvenheden van deze scholen toegankelijk wilde maken voor de andere scholen. Deze laatste activiteit is weinig succesvol geweest.

Kijk ik nu wat specifiek naar de Jenaplanscholen dan zouden er, althans volgens de grondlegger van het Jenaplan, Peter Petersen, geen Jenaplanscholen behoren te zijn. Het beeld dat Petersen voor ogen had, was niet een alternatieve of elitaire school, maar de volkschool, dat wil zeggen de school waar alle kinderen naar toe konden gaan. Het zijn anderen geweest die zijn gedachtegoed de naam 'Jenaplan' hebben gegeven.

Waar was Petersen naar op zoek?

Als hoogleraar onderwijswetenschap, tevens hoofd van de praktijkschool van de universiteit van Jena, probeerde hij werkenderwijs het prototype (voorbeeld) van een pedagogisch georiënteerde school te ontwikkelen. Een school die zo flexibel van structuur en zo veelzijdig van inhoud moest zijn, dat elk kind zijn positieve mogelijkheden kon ontplooiën en kon leren samenleven. Kortom: een plaats waar het kind zichzelf, de ander en het andere werkelijk kon ontmoeten.

Een school die dit nastreeft, ziet onderwijs als een middel om de gewenste opvoedingsdoelen te bereiken. Helaas is het zo, dat op de meeste scholen het onderwijs(geven) doel op zichzelf is geworden. Men is zo gericht op en bezig met onderwijsactiviteiten dat het uiteindelijke doel, leren samenleven, uit het zicht is verdwenen. Een karakteristiek voorbeeld is de aanpak van het leren lezen. Op de meeste scholen is leren lezen verworven tot een onwaarschijnlijk saaie vertoning. In het prachtigste jaargetijde van het jaar om te lezen worden in de meeste groepen 3 van de Nederlandse basisscholen op een bijna maniakale wijze een aantal quasi-artiestieke leesboekjes en werkbladen doorgerost. Alles onder het mom van veilig leren lezen. Niet de essentie van het lezen (greep krijgen op wat een ander wil uitdrukken) staat dan centraal, maar de techniek. Kortom, een 'mooi' staaltje van onderwijs als doel op zichzelf.

Daarentegen zijn er ook scholen die de ontwikkeling van het kind in zijn totaliteit willen zien. Deze scholen ervaren onderwijs als een middel. Anders uitgedrukt: zij stellen het primaat van de opvoeding. In zo'n visie behoort de school een leefwerk-gemeenschap te zijn waar gewerkt wordt aan de individuele vorming en het samenleven van de deelnemers. Dit is ook het fundament waarop het gehele Jenaplan-bouwwerk rust. De uitgangspunten en de doelstellingen zijn de pijlers, of wel het grondmodel. Aanpassingen van dat grondmodel zijn mogelijk. Vandaar dat Suus Freudenthal het Jenaplanmodel typeerde als een ontvankelijk grondmodel. Andere tijden en andere plaatsen maken het soms noodzakelijk dat de uitgangspunten (iets) anders worden geformuleerd. Zo zijn er formuleringen van Petersen zelf, van zijn assistenten, van Suus Freudenthal (acht uitgangspunten) en de twintig basisprincipes die over het algemeen nu in de Jenaplanscholen gehanteerd worden. Het Jenaplanmodel staat open voor verandering. Ook is het model het waard om in de praktijk van het onderwijs toegepast te worden. Met recht kun je stellen dat het Jenaplanmodel een ontvankelijk grondmodel en een interpreteerbaar streefmodel is.

A-, B- en C-scholen

Negentig procent van de scholen stelt het primaat van het onderwijs. Onderwijs is op deze scholen geen middel maar een doel op zichzelf. Meestal betreft het scholen die volgens het leerstofjaarklassensysteem zijn georganiseerd. Vanuit het Jenaplan bezien een fataal organisatiebeginsel. Ik noem dit type school voor het gemak even A-scholen. Onder druk van onder andere opvattingen over adaptief onderwijs, ook wel onderwijs-op-maat genoemd, probeert men zoveel mogelijk de scherpe kanten van dit systeem af te halen. In het gunstige geval wordt er vervolgens meer gedifferentieerd en men houdt rekening met verschillen tussen leerlingen. Dit zijn de zogenoemde B-scholen. Daarentegen zijn er ook scholen die het primaat van de opvoeding stellen. Onderwijs wordt dan gezien als een middel. Deze scholen nemen als vertrekpunt de visie dat volwassenen en kinderen in vele opzichten verschillen. Ik noem ze de C-scholen. Het pijnlijke is nu dat veel onderwijzers van mening zijn dat door optimalisering van het meest gangbare model, dat van de A-school, je via de B-school, geleidelijk aan vanzelf bij een C-school uitkomt. Naar mijn mening is die redenering niet juist. Om C-school te worden, moet je een principieel andere visie op opvoeding en onderwijs ontwikkelen. Met andere woorden: de klassikale en de gedifferentieerde school (A- en B-school) kunnen pas een leef- werkgemeenschap (C-school) worden als het leerstofjaarklassenroer radicaal wordt omgegooid.

De Wet op het basisonderwijs

Nu doet zich het vreemde verschijnsel voor dat de school die in de Wet op het basisonderwijs voorgeschreven wordt, een C-school is. In deze wet staat immers dat het onderwijs aan moet sluiten bij de ontwikkelingsfase van kinderen, een breed vormingsaanbod moet omvatten en dat het onderwijs ononderbroken en multi-cultureel (democratisch) moet zijn. Kortom, een wet die de C-scholen op het lijf is geschreven. De Wet

op het basisonderwijs en de C-scholen gaan uit van het primaat van de opvoeding. Het zal dan ook niet verbazen, dat uit een onderzoek over de toestand van het onderwijs (aan jonge kinderen) is gebleken, dat 96% van de groepen 3 niet voldoet aan de eisen van een adequaat onderwijsaanbod zoals de wet dat voorschrijft (Inspectie van het onderwijs, 1994, 17). Hieruit blijkt dat je, om met Petersen te spreken, met nieuwe wetten en leerplannen geen nieuwe school creëert. Na de invoering van de Wet op het basisonderwijs (1985) doet zich in Nederland het omgekeerde voor: de wet vereist een C-school, terwijl de meeste scholen A- of B-scholen zijn. De afgelopen jaren is heel veel geïnvesteerd om de A- en B-scholen te veranderen in C-scholen. Het effect daarvan is heel gering geweest. In zijn *Onderwijspedagogiek* schreef Petersen al: 'De doorbraak naar de nieuwe school (C-school) komt alleen tot stand, als we ernst maken met de totale verandering van het leef- en werkklimaat op scholen, dat wil zeggen als de verhouding tussen leraren en leerlingen totaal anders wordt' (Petersen, 1937).

Visie is van invloed op alle gebieden

In het voorafgaande heb ik principieel onderscheid gemaakt in scholen waar

1. het primaat van het onderwijs wordt gesteld (A- en B-scholen) en
2. scholen waarvoor het primaat van de opvoeding geldt (C-scholen).

De verschillen in visie die aan dit onderscheid vooraf gaan hebben naar mijn inzicht ook invloed op de wijze waarop men omgaat met de diverse leer- en vormingsgebieden en met de verschillende organisatorische aspecten van het onderwijs. Een voorbeeld moge een en ander verduidelijken. De wijze waarop scholen hun leerlingen groeperen is afhankelijk van de visie die men heeft. De A- en B-scholen groeperen de kinderen in (leerstof)jaarklassen, ook combinatiegroepen behoren daartoe, terwijl C-scholen leerlingen heterogeen groeperen.

Duidelijke verschillen zijn ook aan te geven bij:

- leer- en vormingsgebieden (welke 'vakken' komen aan de orde?)
- onderwijsleerpakketten (methoden)
- indeling schoolgebouw
- werkwijzen
- meubilair
- rapportage.

Welke lering kunnen we uit dit alles trekken?

Modellen, organisatievormen, leermiddelen e.d. worden veelal ontworpen vanuit een bepaalde visie op onderwijs. Het overhevelen van de hiervoor genoemde zaken, van het ene schoolmodel naar het andere, kan niet 'zomaar' plaatsvinden. Bij het toepassen, resp. overhevelen moet je je altijd afvragen, of een en ander in onze visie past. Zo zijn sommige methoden, leermiddelen en observatie- en volgsystemen voor Jenaplanscholen niet geschikt, ze zijn soms zelfs echt 'gevaarlijk'. Een uiterst kritische houding en een grote alertheid bij het bepalen van de leerhoud, de werkwijzen en de organisatie is niet alleen gewenst, maar ook zeer noodzakelijk. In dit kader noem ik twee willekeurig gekozen voorbeelden:

1. Een leerlingvolgsysteem. Het volgen van de ontwikkeling van kinderen behoort bij ons vak, maar of dat moet gebeuren met een voor A- en B-scholen ontworpen leerlingvolgsysteem, veelal met een voortdurend vergelijkings-, resp. competitiesysteem, is nog maar de vraag.
2. De medezeggenschapsraad. De achterliggende gedachte van zij-tegenover-wij is geen goed uitgangspunt. Zo'n raad is naast een eerste klas tijdsverslinder ook geen goed 'instrument'. Zij verdient het om afgeschaft of in ieder geval anders 'georganiseerd' te worden.

Bij een kritische houding hoort ook een visie op een efficiënte, doelgerichte tijdsbesteding en op het bezoeken van de juiste bijeenkomsten.

Het was goed dat jullie hier vandaag waren. ■

VERBEELDING?

Elke dag komen er interessante onderwerpen de school binnen. En elke keer komen er vragen. Hoe gaan we met die vragen om? Worden ze direct beantwoord? Gaan we direct op onderzoek uit? Of krijgen de kinderen eerst de tijd om hun verbeelding op de vraag los te laten? M.a.w.: hoe lang laten we de vraag in zijn waarde? En wat voor consequenties heeft dat? Aan de hand van twee praktijk schetsen wil ik mijn gedachten eens over deze vragen laten gaan.

Jano

Het zal in het begin van de jaren tachtig zijn geweest. Ik werkte op dat moment in de onderbouw (groep 3 en 4) van de Finne. En toen was daar op een maandag morgen Jano, die mijn ogen zou openen. Hij was al voor schooltijd in het lokaal. De anders zo spraakzame Jano was die week stil geweest. En dat had een reden: Zijn opa was gestorven. Zelf had Jano geen melding gemaakt van deze gebeurtenis. In de kring had hij er niet over gesproken. Maar het had zichtbaar grote indruk op hem gemaakt. Ik vroeg me af of hij het stilzwijgen zelf zou verbreken of dat ik er over moest beginnen. Ik hield me stil. En toen zat hij daar in alle vroegte in de kring. In z'n eentje. Na half negen stroomde het lokaal vol. Ieder nam z'n plaats in de kring in. We vertelden elkaar over de belevenissen in het weekend. En toen was Jano aan de beurt. En deze morgen zweeg Jano niet. Hij stapte van zijn stoel, liep de kring uit en haalde uit een hoek van het lokaal het losse schoolbord, waarop altijd vrij getekend mocht worden. Hij plaatste het bord binnen de kring en ging weer zitten. Onder zijn stoel lag een envelop. Jano opende deze en haalde er een foto uit. Een foto van zijn opa. Hij gaf deze aan z'n buurman met de vraag de foto door te geven. Ondertussen was het stil geworden in het lokaal. Op het bord had Jano een tekening gemaakt. Een tekening van de begrafenis. En Jano ging vertellen. Over zijn avonturen met opa en de vele stoeipartijen. Maar ook over de begrafenis. De weg naar het graf en hoe hij afscheid had genomen: Jano had een tekening in de kist gelegd. Alle indrukken, die Jano een week lang had opgespaard, deelde hij met ons. En wij? Wij luisterden.

'Beeldenstorm'

En toen was Jano uitgesproken. En er was stilte..... Maar niet voor heel lang. Als een soort solidariteitsverklaring kwamen de kinderen met hun eigen verhalen over de dood. Ervaringen met huisdieren en familieleden. De een na de ander. Totdat er een wending in het gesprek kwam. Want waar was de opa van Jano nu naar toe gegaan? Wat was het vervolg van een leven? Flarden van het gesprek zijn me bijgebleven: 'Je gedachten gaan weg, maar je botten blijven hier.....' 'Je gaat naar de hemel.....'. 'Dat is dan onder de grond, want daar worden mensen begraven.....'. 'Nee, dat is ergens boven....'. 'Nou, ik heb nog nooit vliegende botten gezien.....'. En dan is daar Wout, die zegt: 'Ik ben wel eens in de hemel geweest, dat was in Noorwegen, op 3000 m hoogte, we zaten boven de wolken.' En Jannie, die vertelt over een Bijbels verhaal, waarin wordt gesproken over gouden straten. En de reactie van Rienkje: 'Je kunt niet weten hoe het er daar uit ziet, want er is nog nooit iemand terug gekomen'. Samen zochten ze die morgen naar beelden. Ze speelden er mee en lachten er om. En Jano luisterde en deed mee. Niet gechoqueerd door de grapjes.

Verbazing

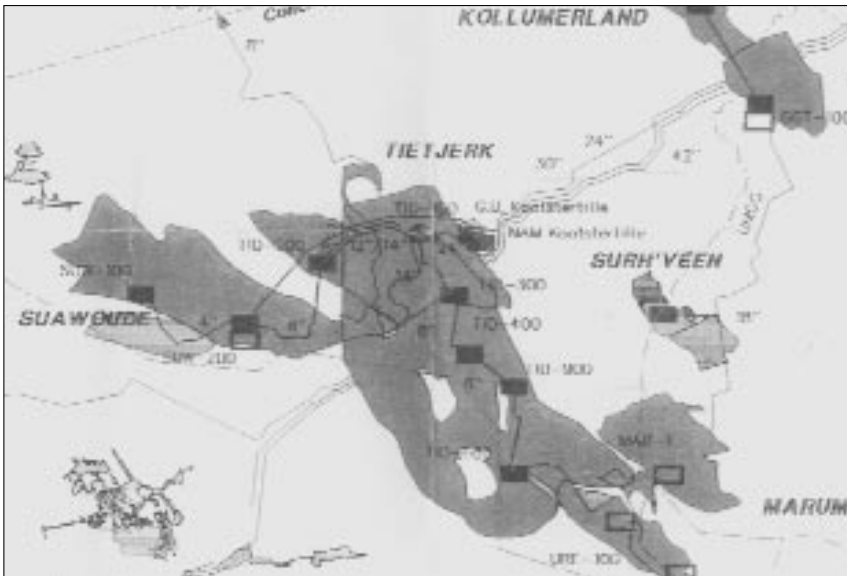
Vele kostelijke en kostbare opmerkingen zijn mij na al die jaren ontschoten, maar dit gesprek heeft mij toen, als jonge onderwijzer wel aan het denken gezet. Ik verbaasde mij over het gemak, waarmee deze kinderen van een jaar of zeven hun verbeelding gebruikten. Ik verbaasde mij over de helderheid van hun gedachten en over het ontbreken van schroom. Alle beelden mochten naast elkaar staan, al werden ze wel kritisch bekeken. Niks werd bij voorbaat al

afgekeurd. En de beelden uit de christelijke verhalen werden gelijkwaardig behandeld als hun eigen. De vraag kwam bij mij op, hoe vaak ik mijn beelden al als waarheid aan deze kinderen had 'verkocht'. En in hoeverre ik hen de tijd had ontnomen om hun verbeelding los te laten op zoveel interessante zaken. En hoe vaak ik al een vraag had vermoord met het geven van een antwoord. In dit gesprek had ik mij op de achtergrond gehouden. Ik had geluisterd en ik had hier en daar een vraag gesteld. En ik had hun gedachten en beelden nog eens herhaald en samengevat. Voor de rest hadden ze mij eigenlijk niet nodig.

Vanaf die dag ben ik de beelden, die de kinderen gebruiken om vat te krijgen op de wereld om hen heen nog meer gaan waarderen.

Gas

En dan is het januari 1996. Op een maandagmorgen schuiven de kinderen van de bovenbouw aan in de ochtendkring. Het maandagmorgengemurmel wordt dit keer bijna volledig overstemd door een luid grommendsuizend geluid. 'De gasvlam is aan meester', 'Er wordt afgefakkeld'. 'De hele lucht is oranje'. Verschillende kinderen drukken hun neuzen tegen de ruiten en kijken naar de flakkerende oranje wolkenlucht. Geert zit lachend in de kring. Hij kijkt in het rond en roept: 'Ja, die vlam staat eigenlijk bij ons op het land.' 'De NAM heeft de grond van ons gehuurd.' 'Ik wist wel, dat dit ging gebeuren.' De interesse is gewekt. Iedereen luistert naar Geert, die uit de doeken doet hoe het is geregeld tussen de NAM en het boerenbedrijf van zijn vader. 'Als al het gas straks uit de grond is, krijgen wij de grond terug', beëindigt Geert zijn toelichting. Ieder wil wel even kwijt hoe hij of zij die morgen het 'vuurwerk' heeft gehoord en gezien. Sommigen weten zelfs te melden, dat het vuur is aangeschoten met een jachtgeweer. Tussen alle verhalen duiken ook de eerste vragen op. 'Waar zou dat lawaai nou door komen?' en 'Waarom wordt dat gas zomaar verbrand?'. In het eerste enthousiasme zijn vragen meer uitingen van verbazing, dan verzoeken om een antwoord. En dus gaan ze op in het

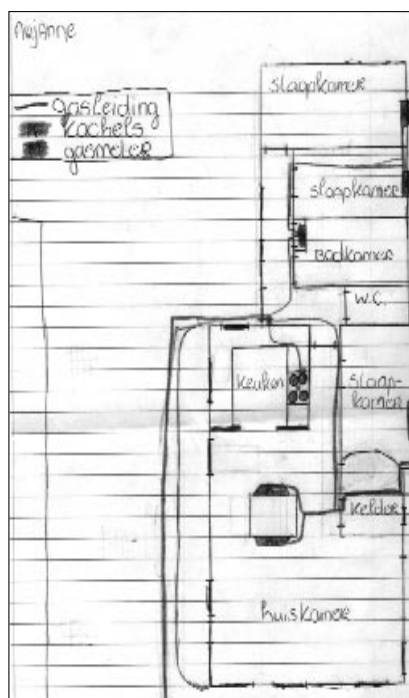


geroezemoes om even later nog een keer gesteld te worden in een poging om gehoor te vinden. We raken in gesprek. Vooral over het feit, waarom zoveel kostbaar gas zomaar de lucht in gaat. De eerste suggesties om aan een antwoord te komen, worden al gegeven. 'We kunnen de NAM bellen'. 'Misschien kunnen we wel op de boorlocatie gaan vragen'. De kinderen weten zo langzamerhand wel welke kanalen ze moeten bewandelen om aan informatie te komen. En toch negeer ik voorlopig de aangegeven wegen naar een antwoord. De vragen op zich zijn het waard om nog even in leven te houden. Tenslotte komen we terecht bij de vraag: 'Waar zit dat gas eigenlijk precies?'

De diepte in

Deze vraag duwt onze gedachten in een richting die we nog niet vaak hebben verkend: de aarde onder ons. We werken in de schooltuin, we speuren de bodem af naar beestjes en we begraven zo nu en dan een dood vogeltje, maar deze vraag gaat dieper. We moeten wennen aan het idee, dat we misschien wel boven op een immense bult gas zitten. Gaat dit ons voorstellingsvermogen te boven? Nee, kinderen die in de juiste stemming zijn willen de diepte in. Ze willen hun verbeeldingskracht inzetten om geheimen te ontraadselen. Maar het is wel zoeken naar de juiste woorden. En hoe vang je gas in woorden? Onze woorden schieten hier te kort. Dus geef ik ze een stuk tekenpapier en kom terug op de eerder gestelde vraag: 'Waar zit dat gas eigenlijk precies?' En ik koppel

er een aantal vragen aan vast: 'Stel je graaft een gat, recht onder je stoel, hoe ver moet je dan doorgraven om gas tegen te komen?' 'En hoe zit dat gas eigenlijk in de aarde opgeslagen?' Kortom: Teken de wereld onder je stoel, met in het achterhoofd de gestelde vragen. Zonder uitzondering gaan ze aan de slag. Tijdens het tekenen worden er ideeën uitgewisseld, maar als na een dik half uur de tekeningen naast elkaar worden gelegd, is er een grote verscheidenheid aan beelden te bewonderen. We gaan de tekeningen vergelijken en we geven commentaar bij onze tekeningen. Het gekke is, dat we nu gemakkelijker woorden vinden om de wereld onder ons te benoemen. De tijd van bezinning heeft onze geest soepeler gemaakt. De diepte waarop de kinderen het gas ver-



wachten varieert van een honderdtal meters tot vele kilometers. En ook over de vorm waarin het gas zich onder de grond bevindt wordt zeer verschillend gedacht. Sommigen hebben enorme holen getekend, die helemaal gevuld zijn met gas, anderen zien het gas als minuscule bolletjes door de aarde zweven. Alle tekeningen liggen op de grond en worden kritisch bekeken, maar alle beelden blijven in hun waarde. Aan de hand van de tekeningen praten we een kwartier intensief door over de wereld onder ons. Het ultieme antwoord is (gelukkig) nog niet gegeven, de vraag is nog steeds in leven.

Wat zeggen de geleerden

Toch willen kinderen uit de bovenbouw ook weten, hoe de deskundigen er over denken. En dus gaan we op zoek naar de exploitant van deze boorlocatie: de NAM. Geert, die dus goede contacten met deze maatschappij heeft, helpt ons snel aan een telefoonnummer. We zetten de telefoon (met speaker) in het midden van de kring en bellen op. We krijgen de voorlichter aan de telefoon. Onze belangrijkste vraag luidt: 'Kunnen we de boorlocatie ook bezoeken?' Dit blijkt helaas om veiligheidsredenen niet mogelijk te zijn. Maar de voorlichter krijgt na nog een paar gerichte vragen (o.a. over het doel van het affakkelen) wel door, dat het hier om serieuze belangstelling gaat. Hij zegt ons toe om bodemkaartjes, werkboeken, en een videoband over aardgas te sturen.

Bovendien kunnen we al onze vragen naar hem op sturen. Een dag later hebben we de toegezegde informatie op school. Ondertussen wordt er ook op andere plaatsen gezocht naar informatie: Geert z'n vader wordt aan de tand gevoeld, we kijken op school en thuis hoe en waar het aardgas ons huis binnen komt en maken er tekeningen van en we doen een aantal proefjes. Maar het door de NAM geleverde materiaal neemt een centrale plaats in tijdens onze speurtocht. De videoband laat ons op een boeiende manier zien hoe aardgas is ontstaan en hoe het wordt gewonnen. En de poster met een doorsnede van de aardlagen brengt ons weer terug bij een van onze eerste vragen: 'Hoe zit het aardgas eigenlijk in de aarde opgeslagen?'

Beeld naast beeld

Videoband en poster laten ons zien, dat ook de NAM zich een beeld heeft gevormd van de wereld onder ons.

Dit met behulp van zeer geavanceerde apparatuur. Zittend in de kring, met onze eigen tekeningen binnen handbereik, stel ik de vraag: 'En, wat vinden jullie van de tekening, die de NAM heeft gemaakt?' Tot mijn lichte verbazing zijn de kinderen niet van plan hun eigen beelden zomaar in te wisselen voor de 'luxe' beelden van de NAM. Naast instemmend gemompel klinken er ook andere geluiden: 'Die lagen zijn wel heel strak getekend.' 'Zo zal het er daar beneden wel niet precies uit zien'. De kwaliteit van de beelden wordt onderkend, maar ze worden niet direct voor waarheid aangenomen. Ze krijgen een plaats tussen de beelden die ze zelf hebben getekend. Onze 'oervragen' zijn nog steeds in leven. Wel roept de nieuwe informatie een stroom van nieuwe vragen op. Zo ontdekken wij op de poster twee lagen aardgas boven elkaar, wat niet in overeenstemming is met eerdere informatie die we hebben gekregen. Hoe zit dit? Deze vraag noteren we samen met andere vragen, op kaartjes. Vier leerlingen selecteren samen met mij 19 vragen uit de grote stapel. En die sturen we op naar de NAM. Een week later ontvangen we de antwoorden op onze vragen, samen met een compliment van de voorlichter: er zijn prima vragen gesteld. Dan wordt het tijd om elkaar verslag te doen van onze bevin-

dingen, we schuiven aan in de kring. Alle verzamelde materiaal wordt in het midden gelegd. We brengen elkaar op de hoogte van wat we hebben uitgezocht. De brief van de NAM neemt een centrale plaats in tijdens het verslag. Aan het einde van de verslagkring vraag ik aan de kinderen wat ze hebben bijgeleerd en wat hen het meest heeft geboeid. Uit de antwoorden blijkt, dat de informatie, die we van de NAM hebben gekregen z'n weg in de kinderhoofden heeft gevonden. De beelden van de NAM over de ondergrondse wereld zijn gekoppeld aan hun eigen beelden. De vragen hebben een (voorlopig?) antwoord gekregen.

Waarde

Tijdens het werken aan het onderwerp gas, praat ik zo nu en dan met de collega's over de gebeurtenissen in mijn groep. Het gesprek concentreert zich vooral op het punt, hoe belangrijk het is om kinderen de tijd te gunnen zich te bezinnen op nieuwe vragen, feiten, gedachten en gebeurtenissen. Het lijkt, dat we vaak te snel over gaan tot actie, zonder de kinderen, maar ook onszelf, de tijd te gunnen een eigen beeld te vormen van het onderwerp dat onze weg kruist. Maar wat is dan de waarde van zo'n 'verbeeldingsmoment'? Ik heb geprobeerd het voor mijzelf eens op een rijtje te zetten:

- We kunnen het onderwerp (de vraag) op ons in laten werken.
- Hierdoor krijgen we de mogelijkheid om ons eerst zelf een beeld te vor-

men, voordat beelden van anderen onze eigen beelden vertroebelen.

- We ervaren dat onze eigen beelden waardevol zijn en naast die van een ander kunnen worden geplaatst.
- We luisteren en kijken kritischer naar wat een ander te melden heeft.
- De spanning tijdens het werk blijft erin zitten. Niemand heeft 'het antwoord'. De betrokkenheid is groot.
- Het wordt gemakkelijker ons te verdiepen in het onderwerp. Onze zintuigen staan reeds op scherp.

Kortom: We krijgen meer gelegenheid om aan ons eigen wereldbeeld te werken.

In bovenstaande twee gevallen wordt er getekend, gesproken en gefilosofeerd tijdens het 'verbeeldingsmoment'. Het lijkt me toe, dat ook spel, beeldende vorming en dans de dragers kunnen zijn van onze beelden.

Is het verbeelding? De weken na het gasonderwerp lijkt het of er meer 'verbeeldingsmomenten' op school worden signaleerd dan de tijd ervoor. De komeet Hyakutake en de zon (zie: Mensenkinderen van maart 1996: TOM) houden onze gemoederen bezig en leveren boeiende momenten op.

En hoe zou het zijn met de bovenbouwers uit de begin jaren tachtig? Kan de hemel nog steeds gevonden worden op een Noorse berg? ■

Rinze Procee is groepsleider bovenbouw van "De Finne" te Rottevalle

There Was a Child Went Forth]

THERE WAS A CHILD WENT FORTH EVERY DAY,
And the first object he looked upon and received with wonder or
pity or love or dread, that object he became,
And that object became part of him for the day or a certain part of
the day....or for many parts or stretching cycles of years.

The early lilac became part of this child,
And grass, and white and red morningglories, and white and red
clover, and the song of the phoebe-bird.....

Walt Whitman, Leaves of Grass

JENAPLANONDERWIJS OP WEG NAAR DE 21E EEUW

een concept voor Jenaplan-basisonderwijs

In opdracht van de Nederlandse Jenaplanvereniging wordt gewerkt aan streefbeeld ('concepten') voor Jenaplan-basis- en voortgezet onderwijs. Hierbij wordt bericht over de stand van zaken met betrekking tot het basisschoolconcept.

Wat is een goede Jenaplanschool?

Als zo'n vraag gesteld wordt, wat kun je dan antwoorden? De vraag kan gesteld worden door ouders, die naar een andere streek gaan verhuizen, adressen van Jenaplanscholen opvragen en er dan vaak bij vragen: 'Zijn het goede scholen?' De vraag komt ook van bestuurders en inspectie, die van buitenaf naar het onderwijs op een Jenaplanschool kijken en bijvoorbeeld vaststellen dat bepaalde kennis en vaardigheden niet goed aangeleerd worden. De vraag kan ook van binnenuit komen, van team en ouders van een Jenaplanschool: 'Zijn wij een goede Jenaplanschool?' 'Kunnen wij ons onderwijs als Jenaplanschool verbeteren?' Het is belangrijk dat Jenaplanscholen, en dan gezamenlijk, opnieuw vaststellen wat de kwaliteiten zijn die zij willen ontwikkelen. Als ze dat niet doen, dan is er een grote kans dat Jenaplanscholen gaan afdrijven van het concept. De druk vanuit de samenleving op de scholen is groot, scholen 'moeten' steeds meer, organisatorisch is er veel in beweging en inhoudelijke bezinning schiet er dan bij in. Zo komen, als je niet oppast ('je moet toch wat', de handlingsdruk is groot), allerlei concept-vreemde of -vijandige elementen de school binnen: methodes, leerlingvolgsystemen, etc. Of je hebt als team geen goed verhaal tegenover ouders die bezorgd zijn over de leerprestaties op school of omgekeerd geldt hetzelfde voor ouders die twijfels hebben over het Jenaplan-karakter van de school tegenover het team.

Een van de kenmerken van onze tijd is het steeds ingewikkelder worden van de samenleving. Dat geldt ook voor het

veld waarin Jenaplanscholen opereren. Het geldt tevens voor het Jenaplan-veld intern. Er zijn bijvoorbeeld veel Jenaplan-publicaties over deel-vragen. Maar wat is het samenhangende verhaal?

Jenaplan als open schoolmodel

Een antwoord op deze vragen kan zijn: 'Maar we hebben de basisprincipes toch?' Deze geven inderdaad het kader, vormen een goed kompas om koers te zoeken en te houden. Dat hebben alle Jenaplanscholen gemeenschappelijk en de NJPV-schoolleden hebben deze in hun schoolwerkplan staan. Ze vormen de basis voor de ontwikkeling van een Jenaplanschool. Dat geeft scholen ook ruimte om in hun plaatselijke situatie een eigen vorm te vinden. 'Totaal-verhalen' worden al gauw voorschrijvend: zo moet het. Dat zou in strijd zijn met het karakter van 'Jenaplan' als open schoolmodel.

Overgeleverde Jenaplanvormen kunnen ook in een nieuw licht gezien worden. Zo hebben wij voor een deel andere motiveringen voor de stamgroep dan Petersen destijds, bijvoorbeeld vanuit ideeën van 'ontwikkelen onderwijs'. Van Parreren wees er op dat kinderen in een stamgroepstructuur op verschillende niveaus hun zône van naast-bij ontwikkeling kunnen ervaren, cognitief, sociaal, etc. Oftewel: kinderen kunnen zich zo aan elkaar optrekken.

Er kunnen in de loop van de tijd ook dingen bij komen, het Jenaplan kan verrijkt worden. Suus Freudenthal noemde het Jenaplan daarom ook een voor nieuwe ontwikkelingen 'ontvankelijk grondmodel'. Zo hebben onder andere het natuuronderwijs ('vraag het de dingen zelf maar'), functioneel aanvankelijk

ENKELE JENAPLANBEGRIPPEN

Alle Jenaplanscholen zijn verschillend. Dat hoort ook zo. Suus Freudenthal noemde het Jenaplan trefzeker een 'interpreteerbaar streefmodel'.

Interpreteerbaar: Elke tijd en plaats legt eigen accenten en dat moet ook. Elke school zet in de eigen situatie, vanuit de eigen schoolgeschiedenis, een ontwikkelingsweg uit.

De schoolontwikkeling is erop gericht de Jenaplan basisprincipes steeds beter vorm te geven in de praktijk.

Daarbij wordt tevens gereageerd op uitdagingen uit de omgeving.

Streefmodel: Er is uit de Jenaplantraditie iets gegeven dat je kunt interpreteren, waarvan je kunt uitgaan: een geheel aan doelen, inhouden en werkwijzen die hulpmiddel zijn, waar je als het ware in kunt groeien, die een streefbeeld geven. Daarbij horen stamgroepen, wereldoriëntatie, de basisactiviteiten, e.a. We noemen dat samen de 'Jenaplan-vormen'. Met die Jenaplanvormen kun je op verschillende manieren omgaan.

Een groepering die uiterlijk de stamgroepvorm heeft wordt pas een stamgroep als je er op een passende wijze mee omgaat: dialoog, interactie, samenwerken, helpen, zelforganisatie. Je moet de potentiële voordelen ervan wel uitbuiten. Als je dat niet doet heb je er alleen maar last van en gaat het wringen. Net zoals je beter niet in een kring kunt zitten als de kinderen iets moeten opschrijven of tekenen. We noemen dit het vorm-volgt-functie-principe: het gaat bij de Jenaplanvormen vooral om de functies of bedoelingen die daaraan ten grondslag liggen.

Dat vraagt om periodieke reflectie op de vraag: 'Waarom doen we wat we doen en zoals we het doen?' Als een school alleen met de uiterlijke vormen bezig is, zonder bezinning op de bedoelingen daarvan, dan is het de dood in de pot en loopt zo'n school vroeger of later vast.

lezen, de vrije tekst in het Nederlandse Jenaplanconcept (streefmodel) een plaats gekregen. Hetzelfde zal het geval kunnen zijn met ervaringsgericht onderwijs, coöperatief leren, een passend gebruik van de computer. Uiteraard is het ook mogelijk dat we tot de conclusie moeten komen dat overgeleverde vormen niet meer werken.

Openheid als kans en gevaar

De openheid van het Jenaplan is een van de sterke punten ervan. Zelf verbaas ik me vaak over de wendbaarheid van het concept. Het heeft ook gevaren in zich. Scholen kunnen het gevoel hebben dat ze in de kou staan, dat ze wel heel veel zelf moeten uitzoeken. Vrijheid kan ook tot vrijblijvendheid worden. Niet alle interpretaties immers zijn geoorloofd en je kunt niet maar alles zomaar 'van elders' overnemen. Er is ook zoiets nodig als kritische toetsing. Als weeksluitingen vooral bestaan uit 'play-backen', dan mag je daar toch wel vraagtekens bij zetten. Hetzelfde geldt bijvoorbeeld voor het invoeren van jaargroepgebonden methodes voor allerlei vakken of een WO die vooral bestaat uit het overschrijven van stukjes uit verschillende boeken. De basisprincipes vormen een instrument om ontwikkelingen aan te toetsen. Maar het is blijkbaar niet genoeg. Er ontbreekt iets tussen basisprincipes enerzijds en concrete uitwerkingen - bijv. de invoeringsprogramma's en het leerplan voor WO - anderzijds. Scholen zien soms door de bomen het bos niet meer. Er is behoefte aan oriëntatie op het geheel van het concept, zowel theoretisch als in een of meer beelden van de praktijk ('zo kan het'). Daarom heeft de NJPV het initiatief genomen om dergelijke publikaties te ontwikkelen voor basisen voortgezet onderwijs. Dat geeft tevens mogelijkheden om de stand weer eens op te maken: 'Waar staan wij als Jenaplanbeweging, in onze tijd en met het oog op de nabije toekomst? Ik geef hier globaal de inhoud weer van het eerste deel van het basisonderwijs-stuk. Een volgend keer aandacht voor het bijbehorende praktijkbeeld (ontworpen door Wim van Gelder) en voor het VO-stuk, geschreven door Peter Seybel. Het basisschool-concept heeft primair schoolleiders als doelgroep.

Schoolontwikkeling

Het gaat hier om materiaal ten dienste van de schoolontwikkeling van Jenaplan-basisscholen. Daarbij wordt allereerst het Jenaplan-conceptuele deel uitgewerkt. Het is de bedoeling dat er ook een draaiboek komt voor de aanpak van de schoolontwikkeling (de proceskant) en de schoolorganisatie. School-zelfevaluatie neemt daarin een belangrijke plaats in. Maar al die dingen veronderstellen dat de inhoudelijke kant helder is.

De opbouw van dit basisschoolconcept is als volgt:

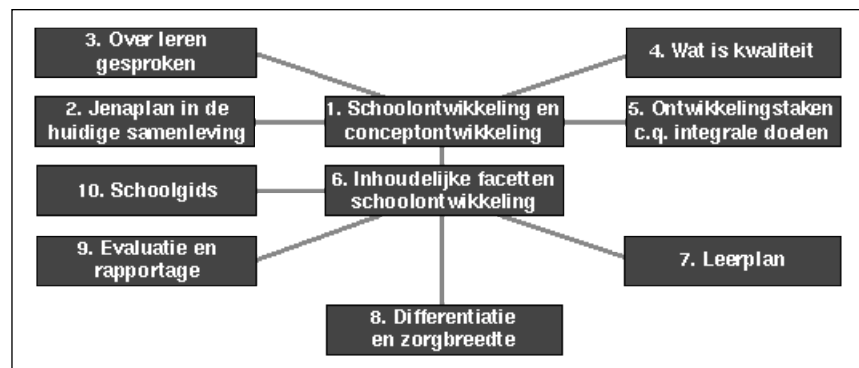
- Er wordt begonnen met een positiebepaling van Jenaplan in de huidige samenleving. Welke uitdagingen komen op ons af, waaraan kunnen kinderen groeien als persoon, wat zijn gevaren voor kinderen en scholen? Wat zijn de kansen?

- Tenslotte wordt aandacht gegeven aan differentiatie en zorgverbreding, evaluatie en rapportage en wordt een inhoudsopgave gegeven van een schoolgids.

In dit alles wordt steeds wordt teruggegrepen op de basisprincipes. De omvang moest beperkt blijven en daarom wordt elk onderdeelje (bijvoorbeeld 'verbeelding' of 'gesprek') in maximaal drie bladzijden beschreven, inclusief vragen voor reflectie en verwijzingen naar publikaties waar dit onderdeel uitvoeriger uitgewerkt is.

Centrale noemer is: SCHOOLONTWIKKELING. Jenaplanscholen blijven in ontwikkeling en hier wordt materiaal geboden om de richting daarvan nauwkeuriger te kunnen bepalen en het vormt basis voor de evaluatie. We zullen deze hoofdstukken nu stuk voor stuk kort bespreken, op de laatste na.

schema 1



- Mede tegen deze achtergrond worden kwaliteitscriteria geformuleerd voor Jenaplan-basisonderwijs in onze tijd. Dit is uiteraard een heel belangrijk hoofdstuk, bepalend voor wat er op volgt!
- Deze kwaliteitscriteria werken hebben consequenties voor de 'ontwikkelingstaken' van kinderen, die jaar ook mag betitelen als 'integrale doelen' voor Jenaplan-basisonderwijs.
- Kwaliteitscriteria en integrale doelen werken door in de 'vormen' of 'facetten' van het Jenaplan, zoals de stamgroep, de schoolwoonkamer, etc. Deze worden stuk voor stuk beschreven en er worden waar mogelijk onderlinge samenhangen aangegeven.
- Een van deze facetten, het leerplan, wordt verder uitgewerkt in een beschrijving van de vak- en vormingsgebieden.

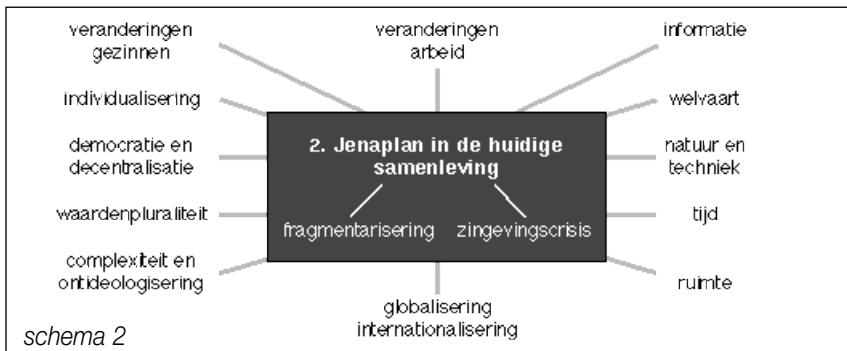
Jenaplanscholen in de huidige samenleving

De omgeving van de Jenaplanscholen is sterk in verandering. Deze veranderingen worden kort beschreven en geduid. Steeds wordt een korte omschrijving gegeven van een tendens, dan wordt aangegeven wat daar positief aan is ('ja...'), wat daar negatief aan is of kan zijn ('maar...') en tenslotte wordt gevraagd: 'En de Jenaplanschool?'

Zie schema 2.

Twee begrippen springen er uit: 'fragmentarisering' en 'zin-gevingscrisis'. Er wordt aangegeven wat deze voor Jenaplanscholen betekenen, welke kansen en gevaren er zijn.

Jenaplan is geen wondermiddel voor de kwalen van de samenleving. Maar Jenaplanscholen kunnen, als ze hun concept



serieus nemen, zelfbewust de nieuwe uitdagingen tegemoet treden.

Ontwikkelingstaken, c.q. integrale doelen

Over leren gesproken

Op het terrein van de leerpsychologie zijn er ontwikkelingen die van belang zijn (Jenaplan als 'ontvankelijk grondmodel'). Deze staan in onderstaand webschema aangegeven. Veel daarvan is niet echt nieuw, maar hebben wel een nieuwe vormgeving. Jenaplanscholen kunnen daarvan profiteren. Ze bepalen mede de manier waarop de Jenaplan-kwaliteitscriteria en de integrale doelen worden geformuleerd. (zie schema 3)

Er worden twee groepen van doelen beschreven: persoonlijkheidsvormende doelen (denken, voelen, willen, kunnen) en oriëntatiedoelen (tijd, ruimte, verbeelding en levensbeschouwing). Elke beschrijving wordt ingeleid door enkele stellingen. Enkele voorbeelden.

Bij 'Denken':

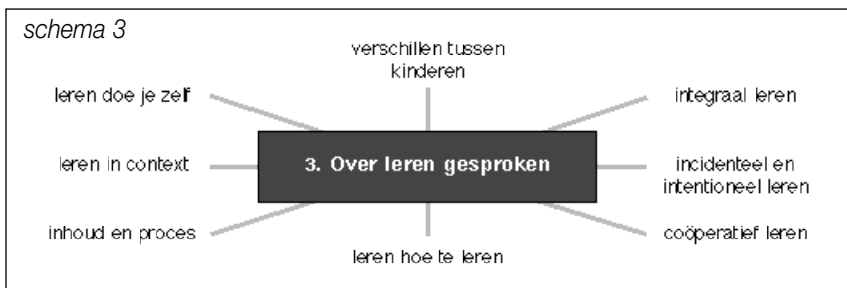
'In een Jenaplanschool wordt systematisch aandacht gegeven aan het leren hoe te leren, oftewel strategisch handelen - onderzoeken en ontwerpen.

Bij 'Levensbeschouwing':

onderscheiden en hangen ook samen. In de schoolontwikkeling kan gestart worden bij een van de hoekpunten van de vijfhoek, waarbij aspecten van de andere vier mee-bedacht en -ontwikkeld kunnen worden. Bij 'blokperiode' bijvoorbeeld (een onderdeel van 'basisactiviteiten') komen ook de ruimte (schoolwoonkamer, hoeken), de tijd (plaats in het ritmisch weekplan), groepering (samenwerken, helpen) en leerplan (wat je in de blokperiode doet) aan de orde, maar niet in de volle omvang. Zie het invoeringsprogramma 'Werken als proces'.

Elk van de (deel-)facetten wordt beschreven, volgens het volgende stramien:

- een citaat ter inleiding
 - een samenvatting in stellingen: 'In een Jenaplanschool'
 - korte beschrijving
 - waar gaat het om?
 - vormgeving
 - algemene opmerkingen
 - relaties met andere facetten
 - vragen
 - om verder te lezen.
- (zie schema 6)



Wat is kwaliteit?

Eigentijds Jenaplanonderwijs wordt beschreven aan de hand van zes kwaliteitscriteria. Zie schema 4. Ze overlappen elkaar enigszins, maar geven samen uitdrukking aan een breed kwaliteitsbegrip. De consequenties daarvan worden beschreven.

'In een Jenaplanschool is er openheid voor levensbeschouwelijke vragen en wordt het gesprek daarover actief bevorderd'. (zie schema 5)

Inhoudelijke facetten schoolontwikkeling

In schema 6 staan deze facetten aangegeven. De vermelde facetten zijn te

Raamleerplan

Het leerplanfacet wordt nader uitgewerkt, in beschrijvingen van WO en de overige vak- en vormingsgebieden. Daarbij wordt geprobeerd recht te doen aan de samenhang en aan de waarde van vakken als cursorische instrumentatie. Bovendien kan teruggegrepen worden op voorgaande hoofdstukken in verband met aanwijzingen voor didactiek en organisatie. (zie schema 7)

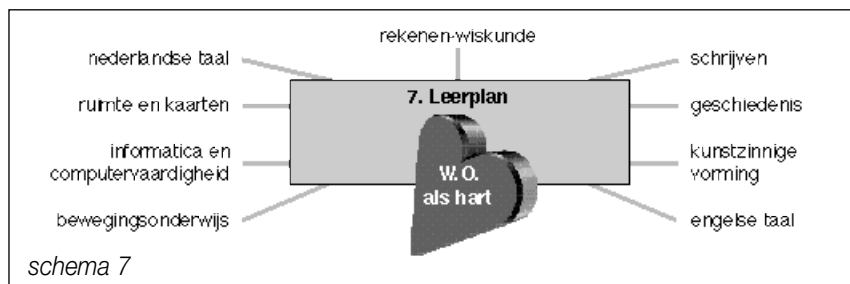
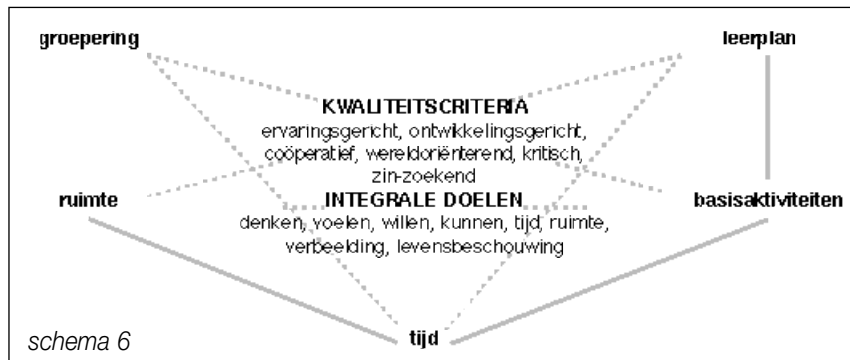
Slot

Het werken aan dit Jenaplan-concept ervaar ik als een boeiende en vermoeiende zaak. Vermoeiend, omdat je als het ware aan een ingewikkeld weefsel bezig bent, met talloze draden. Daarbij moet je steeds het geheel in de gaten houden. Boeiend, omdat allerlei onderdelen, waarmee ik en anderen bezig zijn geweest op een plek vallen.

Een door de NJPV aangewezen resonsgroep reageert op de eerste ontwerpversie. In oktober a.s. wordt de Verenigingskring geïnformeerd en worden de regio's erbij betrokken. Voorts

worden commentaren verwerkt en wordt de publikatie door het CPS verder gereedgemaakt. Het is de bedoeling dat de publikaties voor basis- en voortgezet onderwijs tijdens de NJPV-ontmoetingsdag van 23 april 1997 aan de leden worden aangeboden. De werkgroep die bezig is met de initiële opleidingen voor Jenaplanonderwijs gebruikt de eerste ontwerpversie al bij het formuleren van startbekwaamheidseisen voor Jenaplan-basisonderwijs. Dat is nog maar één wijze waarop dit stuk zal kunnen functioneren.

Het speelveld, met de krijtlijnen, etc. wordt zo weer duidelijk, voor alle Jenaplan-basisscholen. Dat is hard nodig, juist in deze tijd, maar ook voor de nabije toekomst. ■



MIJN VRIENDJE DAVID

'k Heb in de vakantie een vriend gehad,
daar ging ik haast elke dag mee op pad,
en we leenden elkaar onze boeken.
En 's morgens vroeg werd ik wakker van
steeds datzelfde heerlijke plan
om die vriend weer op te gaan zoeken.

Zo zijn al die dagen voorbijgegaan.
en toen brak de laatste ochtend aan
dat wij elkaar nog zagen.

Nou ja. Gewoon. De vakantie was om.
En wij vergaten, zo stom, zo stom,
elkaars adres te vragen.

Soms, in mijn bed, met mijn ogen dicht,
lig ik te proberen of ik zijn gezicht
kan vinden in mijn gedachten.

Het lukt me nooit. Maar vandaag in de klas
wist ik plotseling weer precies hoe hij was,
precies hoe hij praatte en lachte.

Dat zal ik onthouden, nog heel erg lang.
Hoop ik tenminste. Want soms ben ik bang
dat ik na een heleboel jaren
hem tegen zal komen, en hij stelt zich voor,
en ik stel me voor. En we hebben niet door
dat wij die twee vrienden waren.

Willem Wilmink

JENAPLAN OP INTERNET??

Iedereen en alles moet op het Internet. Dat valt nog te bezien.

Wat kun je met kinderen op een Jenaplanbasisschool nu meer doen als je Internet gebruikt?

- de kinderen kunnen informatie verzamelen: klik en je bent in Wellington in Nieuw Zeeland, weer klik met de muis en je bent in Wales. Zoekt en gij zult vinden; vindt en gij zult verder zoeken.
- de kinderen kunnen inzicht verkrijgen in het verzamelen van informatie via Internet.
- via email kunnen kinderen heel makkelijk contact maken met kinderen uit andere plaatsen, landen, zelfs werelddelen; regelmatig zijn er vragen van scholen uit de VS. Op deze manier kun je informatie gaan uitwisselen. Dit hoeft trouwens niet per se met Internet; er zijn ook andere email mogelijkheden.

Wat kun je als Jenaplanbasisschool met Internet doen?

- als de scholen hun ideeën en evt. uitwerkingen op Internet plaatsen, is de kans kleiner dat het wiel in Jenaplanland voor de tweede of derde keer wordt uitgevonden.
- als de scholen meer contact zouden kunnen maken via Internet wordt er in dit land minder heen en weer gereden voor overleg.
- je kunt altijd als school de informatie van de regio's direct inzien; je kunt een regio van heel Nederland maken.

Wat kun je als schoolleider met Internet doen?

- de diverse uitwerkingen die in den lande worden gemaakt uitwisselen, denk aan de OWG bank in Apeldoorn.
- je kunt een soort 'vraagbaak' bank maken, met daarin oproepen en aanbiedingen van materialen, ideeën, bestanden.

Wat kan de NJPV nu met Internet doen?

- er zou een databank met allerlei relevante gegevens kunnen worden ingericht, je kunt denken aan vacatures, vragen die ouders (uit het boekje bijv.) vaak stellen, beantwoorden.
- een altijd actueel vademecum, dat voor iedereen bereikbaar is.
- meer bekendheid krijgen in Nederland en natuurlijk daarbuiten.
- zoeken in de catalogus van de S. Freudenthal bibliotheek; zodoende kun je heel goed van tevoren zoeken, achter de computer.
- via email directere bereikbaarheid van de leden, op vaste tijden email versturen als een soort nieuwsbrief, is heel normaal.
- een pagina met nieuws; bijvoorbeeld de PR week van tevoren aankondigen, enz.

Is er dan alleen maar voordeel te halen bij een aansluiting op het Internet?

Natuurlijk niet. Het is nog lang niet voor iedereen bereikbaar. Het aansluiten, het contact maken via de telefoon, de benodigde apparatuur dat alles brengt kosten met zich mee. Het wordt wel steeds goedkoper.

Zeker het werken met kinderen veroorzaakt een hoge telefoonrekening als je belt tijdens de kantooruren. Daar is wel een tussenoplossing voor maar

De Digitale School van de Daltonvereniging heeft al een poosje een plaats op het Internet en je ziet dat steeds meer scholen zich aanmelden. Dus waarom de NJPV niet?

Als er mensen mee willen denken of geïnteresseerd zijn, laat dat dan even weten. ■

*Henk Overeem, PC Jenaplanbasisschool de Wilker. Tel. 0591 620600 (school); 0591 634217 (thuis)
Email: overeem@pi.net*

WAT JE NODIG HEBT VOOR 'INTERNETTEN'

1. Een computer.
2. Een modem voor het maken van verbindingen, het liefst een 28.8. Een 14.4-modem kan ook, maar dan gaat het langzamer en zul je dus langer moeten bellen voor hetzelfde. Zo'n modem kost tussen 175 en 350 gulden.
3. Een telefoonaansluiting, zodat je via het modem kunt bellen.
4. Een abonnement bij een profider, dat is het bedrijf dat de toegang tot het Internet voor je organiseert. Een abonnement kost tussen de 16 en 30 gulden per maand. Deze bedrijven variëren sterk in kwaliteit en mogelijkheden.
5. Software voor Internet. De bekendste merken zijn op dit moment in een een heftige strijd verwickeld, te weten Microsoft, met Explorer en Netscape, met Navigator. De versies veranderen steeds en ze bieden steeds meer. Ze worden tot op heden gratis verspreid, via de profider.
6. Van de profider krijg je, behalve een handleiding (liefst in het Nederlands) software en een aantal beveiligingszaken, wachtwoorden, E-mailadres, enz. Zeker in het begin is een goede helpdesk bij de profider handig om verbinding te maken.
7. Let bij het abonnement ook op het aantal uren dat je per maand mag gebruiken. Dat varieert van zes uur tot ongelimiteerd gebruik. Denk eraan: je betaalt dus wel telefoonkosten, dus je moet lokaal verbinding hebben. Via de telefoongids is dit uit te zoeken.
8. Leen een boek over Internet uit de bibliotheek en/of vraag iemand uit je omgeving om je op weg te helpen als het niet lukt. In computerland lijkt iemand die één stap verder is al een expert, maar door gewoon een tijdje naast zo iemand te gaan zitten, helpt deze je vaak prima op de grote Internet-baan.

SERIEUZE SPELERS IN DE BASISSCHOOL (2)

spelen - reflectie - opnieuw spelen

Spel is voor kinderen een serieuze zaak. In het eerste artikel in deze reeks (september 1995) werd beschreven hoe jonge kinderen ernaar streven zelf dingen te kunnen. Onderschat nooit jonge kinderen. De school kan eraan bijdragen dat zij groeien in zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid. De school kan ook de machteloosheid van kinderen vergroten. Dit tweede artikel naar aanleiding van het boek 'Serious Players in the Primary Classroom' gaat over het vergroten van mogelijkheden voor creatief en onderzoekend spel.

Bouwstenen voor groei

Onder welke voorwaarden kunnen kinderen zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid ('zelfmacht') ontwikkelen? Behalve zorg voor hun lichamelijke veiligheid en -welbevinden gaat het daarbij om:

- het respecteren van kinderen als persoon en het respecteren van hun keuzes; dit werd in het vorige artikel uitgewerkt;
- gelegenheden scheppen tot actief engagement in taken die uitdagen tot denken;
- gelegenheden scheppen voor creatief en onderzoekend spel.

Deze laatste twee bouwstenen worden hier verder beschreven.

Uitdaging tot denken¹

Hoe kunnen kinderen uitgedaagd worden tot denken? Welke activiteiten dragen daaraan bij? Het begint al heel vroeg, zelfs in de wieg. Een moeder pakt een rammelaar en schudt deze, de baby reageert, richt zich daarnaar en grijpt ernaar. Voor een jong kind is dit al een uitdagende taak. Later zal de moeder de reactie van het kind begeleiden met woorden als: 'wat een knappe meid ben je!' En het kind glimlacht. Ook als ze de woorden nog niet begrijpt hoort het aan de toon van de stem en ziet het aan het gezicht van de moeder de positieve waardering.

In de peuterjaren gaat dit door en geven we kinderen puzzels om in elkaar te zetten, blokken om mee te bouwen, ballen om mee te gooien en te vangen, kralen om te rijgen. We nodigen de kinderen

ook uit om te helpen in het huishouden: lepels op tafel leggen in het juiste aantal, drie aardappels uit de mand halen, het goede paar schoenen bij elkaar zoeken, het stofblik onder de opgeveegde kruimels houden. Kinderen willen graag participeren in activiteiten die hen uitdagen² en ontwikkelen al-doende het besef van competentie en persoonlijke bevrediging in eigen kunnen.

Als kinderen groter worden moedigen we hen aan tot het aangaan van meer complexe en moeilijker activiteiten: telefoneren, veters strikken, het blik dop-erwtjes vinden in de kast. In al deze probleem-oplossende activiteiten gaat het zowel om concrete als om meer abstracte denkprocessen en heel belangrijk in dit alles is een actieve, doelgerichte betrokkenheid. In elke hiervoor genoemde taak gaat het niet zozeer om een schoolse activiteit, maar om iets dat echt moet gebeuren, vanuit een werkelijke behoefte en kinderen weten dat heel goed. Kinderen ervaren een oorzaak-gevolg-relatie in wat zij doen en de effecten daarvan³. Kinderen ervaren dergelijke zaken als uitdaging wanneer het niet te moeilijk is en niet te eenvoudig (als het ligt binnen hun 'zone van naastbij ontwikkeling'). Dan vergroot het hun zelfmacht, hun persoonlijke competentie. Maar dat kan alleen als ze het zelf kunnen doen, kunnen ervaren, steeds maar weer, elke dag. Zo-doende ontwikkelen ze denkgewoonten en zelfvertrouwen als denkers en als probleem-oplossers.

De school ontschoolsen

In de school is in veel gevallen hiervan niets meer te merken. Kinderen moeten

lang achteraan op hun plaats zitten en stil zijn. Het rooster is als regel niet aangepast aan hun eigen organische groei, maar zij moeten zich, omgekeerd, aanpassen aan een mechanisch tijdschema. Ze moeten taken uitvoeren die voor hen zonder betekenis zijn: zin-loze taken. Ze moeten zich gedragen zoals hen gezegd wordt, door volwassenen die macht over hen hebben.

Vergelijk dat eens met de klas waarin kinderen onderzoeken wat prisma's doen. Ze ontwerpen steeds ingenieuzer onderzoekjes, met als startpunt de vraag 'Ik ben benieuwd wat er gebeurt als...' Zo worden denkgewoonten ontwikkeld, als ze manieren zoeken om hypothesen te toetsen en gegevens te interpreteren, als ze leren waar ze op moeten letten. De kinderen doen en denken zelf, in plaats van zitten te luisteren naar het denken van hun leraar. Dat vraagt om een heel andere rol van de leraar: een meer indirecte wijze van leiding geven en verder antwoorden op vragen die gesteld worden. De kinderen controleren hun eigen beslissingen over wat ze willen doen. Hetzelfde geldt voor de klas waarin het schrijven van teksten door de kinderen een centrale plaats inneemt. Zij worden uitgedaagd zich te gedragen als (echte) schrijvers, in het kritisch bekijken en bespreken van de teksten van zichzelf en anderen en het corrigeren op die punten die zij noodzakelijk vinden.

Een dergelijke werkatmosfeer kan nooit tot stand komen door af en toe eens zo te werken. Ze moeten deel zijn van de normale routine in de school, ze moeten tot gewoonte worden. Zo kan de school minder schools worden.

Creatief en onderzoekend spel

Spel is nu vaak nog een restactiviteit, voor als het 'werk' af is. In een tijd waarin scholen zich steeds sterker moeten verantwoorden voor wat ze doen lijkt het gevaarlijk om te stellen dat spel voor kinderen hun belangrijkste werk is en dat spelervaringen fundamenteel zijn in het ontwikkelen van de persoonlijke macht ('zelf-macht') van kinderen. Leraren staan, vanuit hun eigen schoolervaring, vaak wantrouwend tegenover spel: leren kan niet leuk zijn, maar is 'afzien', is lijden en dat lijden is goed voor je.

Spel wordt daarbij geplaatst tegenover 'productieve arbeid'. Deze puriteinse arbeidsmoraal is, bewust of onbewust, nog werkzaam bij leraren en ouders. Onze ervaring bij het observeren van jonge kinderen die aan het spelen zijn vertelt een ander verhaal. De grens tussen spel en werk verdwijnt eenvoudig, als je hun vasthoudendheid ziet. Spelers zoeken feedback, in plaats van beloning. Het stimuleert flexibiliteit en openheid: dingen kunnen (nog) meer betekenis hebben, het gaat daarbij om de ervaring zelf, in plaats van wat voor externe beloning of goedkeuring dan ook. Kinderen kunnen risico's nemen, binnen een veilige omgeving, kunnen tolerantie ontwikkelen voor wat 'niet klopt', groeien in hun geloof in eigen

STENEN LATEN SCHEREN

De Deense filosoof Piet Hein herinnert zich in De Groene een gesprek met Einstein.

'Toen we het eens hadden over het belang van de verbeelding, vertelde ik hem het verhaal van iets dat ik een keer had meegemaakt. Het was aan het strand, en een jongetje van een jaar of vijf probeerde platte steentjes over het stille wateroppervlak te laten scheren. Ik vond dat hij er niet veel van terecht bracht. Met de typische bemoeizucht van een volwassene pakte ik een platte steen en gaf een demonstratie van hoe het wel moest. Ik vond dat ik het er heel behoorlijk had afgebracht. Op misschien wel twintig punten waar de steen het water had geraakt, vormden zich kringen op het oppervlak.

Het jongetje had mij beleefd en met welwillendheid gadegeslagen en toen de rimpelingen weer weg waren, keek hij me aan en zei: "Ja, ronde kringen, dát kan ik allang; nu probeer ik vierkante".

Einstein moest luidkeels lachen en zei: "Doe hem mijn vriendelijke groeten en zeg hem dat hij er niet over in moet zitten, ook al lukt het niet; het belangrijkste is dat hij op het idee kwam van de mogelijkheid".

Zo'n groet zou men wel meer mensen willen overbrengen'.

kunnen. Spel is bovendien de belangrijkste bron voor creativiteit. Alle belangrijke doorbraken in de geschiedenis van de mensheid, de belangrijkste uitvindingen, komen voort uit het creatieve denken van vruchtbare, inventieve geesten, die met ideeën spelen, zoals kinderen in principe en op een eenvoudiger niveau ook doen. Dergelijke mensen worden ook gemotiveerd door een eindeloze nieuwsgierigheid en vinden geen bevrediging in het accepteren van conventionele wijsheden. Dit is voor vele Nobelprijswinnaars aan te tonen.

Spel en geestelijke gezondheid

Creativiteit is bij mensen de tegenkant van destructiviteit.⁴ Kinderen hebben zowel creatieve als destructieve impulsen. Hoe sterker de ene kant, des te zwakker de andere. Destructieve kinderen zijn zelden scheppend bezig, zij gebruiken hun energie voor agressie tegen mensen, dieren en dingen. Omgekeerd zal een sterk beroep op de creativiteit van kinderen hun destructieve impulsen verzwakken. Leraren die vaak spelende kinderen geobserveerd hebben weten dat ze van spel meer mens worden. De kinderen moeten problemen oplossen als: 'Wie eerst?' 'Waarom zal ik mijn beurt voorbij laten gaan?' 'Hij is niet aardig tegen mij'. Eigen belangen worden afgewogen tegen die van anderen. Echte gevoelens en emoties komen naar voren, je ziet de kinderen 'in hun echte kleuren'. Al spelend leren ze met deze emoties omgaan: vreugde, plezier, pijn, frustraties, boosheid, opwinding. Het is misschien wel de enige situatie in de school waarin dat zo kan.

Veel volwassenen hebben hun spontaneiteit verloren en als gevolg daarvan ook hun vermogen tot spelen. De enige vorm die voor hen overblijft is het regelspel, in de sport, waarbij de nadruk ligt op competitie, met als doel: winnen. Anderen hebben een flinke portie alcohol nodig, voordat ze zich 'laten gaan' en een soort 'speelsheid' terugvinden, met vaker tragische dan vreugdevolle gevolgen. Indien we de kunst van het spelen vroeg in ons leven gecultiveerd hebben, zullen we waarschijnlijk als volwassenen initiatiefrijk gedrag behouden, ons vermogen tot het nemen van risi-

co's en onze vindingrijkheid. Leraren die consistent spel uitlokken en het ondersteunen leveren een substantiële bijdrage aan een gezonde sociale, cognitieve en persoonlijke ontwikkeling van jonge kinderen.

Een praktijkbeeld

Een basisschool met een sociaal zeer gemengde instroom. Veel kinderen met een problematische thuissituatie. Een middenbouw-groep. Als je het lokaal binnengaat is het net een gonzende bijenkorf. Vijf groepen kinderen zijn bezig met onderzoekend spel met batterijen, lampjes, fittingen, draad, bellen, schakelaars. Ze moeten ontdekken wat ze met de batterijen, etc, kunnen doen. Een groepje kinderen is bezig met batterijen en een lampje. Hoewel ze geen hypothese hebben geformuleerd is te zien dat ze bezig zijn met het uittesten van een idee, namelijk dat een toename in het aantal batterijen zal leiden tot sterker licht. Bij drie batterijen is dat inderdaad het geval en er gaat een schreeuw op onder de onderzoekers. En voorts gaan ze druk aan de gang met vier batterijen. Door hun enthousiasme komen kinderen van andere groepjes kijken. De hypothese van vier batterijen=nog meer licht wordt bevestigd. Een waarnemer suggereert: 'probeer er eens zes'. Anderen gaan naar hun groep terug om dezelfde hypothese ook eens te toetsen. Intussen wordt ook gewerkt met een zoemer, worden verschillende manieren van bedrading en soorten contacten uitgetest. Als de bel zoemt hebben ze uitbundig plezier, alsof er een clown van een stoel afvalt. Niemand is aan het niets-doen. Ze zijn zelf aan het prutsen of kijken aandachtig naar wat anderen doen. De leraar hoeft niet een keer in te grijpen om negatief gedrag te corrigeren. Als ze onderling kibbelen gaat het vooral over de opzet van het volgende experiment en niet of nauwelijks om conflicten tussen kinderen. Als de bel gaat voor de pauze komt er protest: 'moeten we echt naar buiten?' De leraar geeft hen de keus: doorgaan of naar buiten gaan. Zes kinderen kiezen het laatste, de anderen blijven. De leraar, Bob, ook. Bob interenieert niet rechtstreeks in de onderzoekjes van de kinderen. Hij zegt nooit: 'Waarom pro-

beer je het niet op deze manier?' of 'Doe nu dit.' Zijn reacties naar de kinderen toe zijn veel sterker reflectief van aard, bijvoorbeeld 'Ik zie dat jullie nu jullie experiment met de vijf batterijen gaan herhalen'. Of ze zijn aanmoedigend en ondersteunend, bijvoorbeeld 'Ha, ik kan zien dat het bij jullie werkte zoals jullie hoopten dat zou gebeuren'. Als een kind, nog nieuw in de groep, hem vraagt naar isolatie-plakband zegt hij haar dat

Leraar: Heb je een hypothese over wat er zou gebeuren met zes batterijen?

Kuldip: Het zou heel sterk licht worden, denken wij.

Leraar: Hoe meer batterijen, des te sterker het licht? Is dat jullie theorie?

Kuldip: Klopt!

Leraar: Hm. Ik ben benieuwd hoe dat kan. Hoe verklaren jullie dat?

Sarah: Wel, ik denk dat je meer kracht krijgt. Er is dan meer kracht in de batte-

nen om hen te helpen diepere betekenissen van hun onderzoekjes te ontdekken. Het gesprek, dat eerst steeds heen en weer gaat tussen de leraar en individuele kinderen wordt gaandeweg verbreed tot een onderzoekend kringgesprek.

Aan het slot komt Bob toch met één of enkele 'puzzels', vragen die nieuw onderzoek kunnen stimuleren als de kinderen terugkeren naar dezelfde materialen, voor hernieuwd spel. Voorbeelden van deze puzzels zijn:

-Waar komt de 'kracht' van de batterij vandaan? Welke ideeën ('theorieën') hebben jullie daarover?

-Heeft het model van batterij-en-lampjes iets te maken met het elektrische licht in ons lokaal? Wat is gelijk en wat anders?

De volgende dagen gaan de kinderen verder met dezelfde materialen, doen nieuwe en nauwkeuriger onderzoekjes en herhalen eerdere. Variabelen worden uitgetest ('wat gebeurt er als ...?') en resultaten vergeleken. Bob biedt nieuwe materialen aan die evenzovele nieuwe uitdagingen vormen: een eenvoudige elektromotor, lege batterijen, verschillende typen schakelaars.

In deze groep laat Bob zien hoe je voorwaarden kunt scheppen voor groei van kinderen, door respect voor kinderen en hun keuzen, door actief engagement in taken die uitdagen tot denken en tot betrokkenheid in creatief en onderzoekend spel.

Een organisatie-model

De onderwijsaanpak in drie fasen die hier geschetst werd is één mogelijke aanpak om kinderen sterker te maken. Het is echter van belang dat kinderen eerst vrij kunnen spelen en werken, op deze ervaring reflecteren (dat gebeurt veel te weinig) en voorts kansen krijgen om op de gereflecteerde ervaringen verder te bouwen, deze te verdiepen en te verbreden. De aanpak gaat feitelijk al terug op ideeën van John Dewey en werd in de loop van de jaren over een breed front verder ontwikkeld. Kinderen ontwikkelen denkgewoonten, eigen initiatieven, verantwoordelijkheid voor eigen werk en voor de groep, creativiteit en inventiviteit. Ze verkennen zo ook belangrijke sleutelbegrippen. Er is ruim-



hij het zonet nog op de plank heeft zien liggen, maar dat zij maar moet rondkijken welke kinderen het nu hebben. Kinderen die langer in zijn groep zijn vragen dat soort dingen zelden meer, dergelijke probleempjes lossen ze zelf op.

Hij kondigt tijdig aan hoe lang de kinderen nog hebben voor hun spel/werk, neemt/geeft tijd om op te ruimen (zodanig dat morgen weer gemakkelijk verdergegaan kan worden) en vraagt de kinderen in de kring te gaan zitten.

Dan komt er een fase van reflectie op het spel. Bob begint met deze uitnodiging:

Leraar: Wie kan vertellen wat hij of zij geobserveerd heeft bij jullie onderzoekjes met batterijen?

Frank: We probeerden te zien of het licht sterker zou worden als we meer batterijen gebruiken.

Leraar: Je voegde meer batterijen toe om te zien of het verschil zou maken?

Frank: Ja

Leraar: En wat zagen jullie?

Kuldip: toen we vier batterijen gebruikten werd het licht sterker. We wilden het nog met zes batterijen doen.

rijen. dus als je meer batterijen hebt krijg je meer kracht en dat maakt het licht sterker.

Leraar: De batterijen hebben kracht. Hoe meer kracht hoe meer licht?

Sarah: Ja.

Leraar: Dank je Sarah, dat je ons jouw theorie gegeven hebt. Heeft iemand anders iets waargenomen dat Sarah's theorie ondersteunt? - de theorie dat batterijen kracht hebben en, hoe meer kracht je erbij doet, hoe meer elektrische energie je krijgt?'

Bob gaat zo door, vraagt naar de ideeën van de kinderen, luistert goed naar wat elk kind zegt, reflecteert hun uitingen zorgvuldig, gebruikt natuurwetenschappelijke termen (hypothese, theorie, etc.) en draagt zo bij aan uitbreiding van hun woordenschat en aan begripsvorming. Hij beoordeelt een idee niet als 'goed' of 'fout', prijst niet ('Dat is een goed idee') en veroordeelt niet ('Nee, dat werkt niet'). Hij vraagt niet naar specifieke stukje informatie die kinderen moeten 'weten'. Hij gebruikt de uitingen van de kinderen als bouwste-

te voor verschillende leerstijlen en tempo's. En, last but not least, kinderen houden van deze aanpak.

Leraren reflecteren

De hierboven beschreven aanpak heeft al oude papieren, onder andere in het werk van John Dewey. Ervaring en reflectie op ervaring staan daarbij centraal. Maar uit ervaringen in een project met basisschool-leraren blijkt voor leraren hetzelfde geldt. Het werkmodel van spelen-reflectie-opnieuw spelen is voor leraren een leidraad voor hun praktijk:

- het gaat om het verwerven van hogere denkvaardigheden als redeneren, plannen, etc.; deze zijn in de spelactiviteiten ingebakken;
- het reflecteren op het spel vraagt om het zoeken naar passende begrippen en draagt dus bij aan begripsvorming;
- het opnieuw spelen bevordert verder onderzoek en reflectie.

Het vraagt wel om het respecteren van leraren als professional. Zij hebben de houding en de vaardigheden nodig om op onverwachte situaties te kunnen inspelen. Ze hebben een experimentele houding nodig: iets uitproberen en evalueren hoe het uitpakt. Hierbij passen vormen van praktijkonderzoek door leraren, oftewel: pedagogisch actie-onderzoek⁵. Reflectie op ervaring dus,

naar jezelf leren kijken, ruimte hebben voor eigen beslissingen.

Slot

In het volgende artikel in deze reeks wordt nader ingegaan op de cyclus spel-reflectie-nieuw spel, mede met het oog op de rol van de leraar en verschillende vak- en vormingsgebieden ■

In dit en de overige artikelen in deze reeks worden voor nederlandse lezers kernpunten ontsloten van het boek 'Serious Players in the Primary Classroom', geschreven door Selma Wassermann (hoogleraar pedagogiek aan de Simon Fraser University, Vancouver, Canada), uitgegeven door Teachers College Press, New York, 1990.

Vertaling/bewerking: Kees Both

'Het is niet minder dan een wonder dat de moderne onderwijsmethoden er niet in geslaagd zijn een van de belangrijkste eigenschappen die kinderen van nature hebben om zeep te brengen: de heilige nieuwsgierigheid'.

Albert Einstein

EINDNOTEN

1. Wassermann is sterk betrokken bij het ontwikkelen van programma's voor leren denken in de basisschool.

Zie daarvoor: Raths, L.E./S. Wassermann, e.a. (1986), *Teaching for Thinking: theory, strategies and activities for the classroom*, New York: Teachers College Press

2. In de Verenigde Staten worden dergelijke alledaagse activiteiten met en van kinderen recent benoemd als 'megaskills'; zie Carla Schoor, *Megaskills als innerlijke motor van leren*, in: *Didaktief*, oktober 1994.

3. Het denken in termen van oorzaak en gevolg (een belangrijk aspect van denken) wortelt in de ervaring van jezelf als oorzaak tot verandering. Zie daarover: Bijl, J. (1978), *De genese van ervaring en kennis*, *Utrechtse Pedagogische Verhandelingen*, jrg. 1 nr. 2. Zie tevens: Both, K. (1985), *Natuur, milieu, techniek (2): De natuur van de natuurwetenschap en natuuronderwijs in de basisschool*, Enschede: SLO, met name p. 84, e.v.

4. Zie hierover de praktijkervaringen van Sylvia Ashton-Warner: *Teacher*, New York, 1963.

5. Over pedagogisch actie-onderzoek: Both, K. (1985), *Het ondersteunen van pedagogisch actie-onderzoek in scholen*, Hoevelaken: CPS.

Both, K. (red.) (1992), *Leraren reflecteren*, Hoevelaken: CPS.



TOM



DOOD

- Oom Joop is dood.....

Het is even stil in de klas. De mededeling van Irma komt niet helemaal onverwacht. We kennen ome Joop al een tijdje, hoewel we hem nooit hebben ontmoet. Longkanker had-ie. Rookte als een ketter. Maar hij kon ook prachtig op het kerkorgel spelen. Laatst nog, een goeie week geleden. Irma hield ons op de hoogte. En wij stuurden een kaartje. Met een tekst. Wat schrijf je in zo'n geval? Van harte beterschap, een voorstel van Jeanet, werd afgestemd. Beste oom Joop. We hebben gehoord dat U erg ziek bent. We wensen U sterkte. We hopen dat U niet veel pijn hebt. En dat U nog mooi orgel kunt spelen. Sommigen vonden dat we ook nog iets moesten zeggen als Stom van dat roken... Maar ook dat ging niet door, dat was toch al te laat.

De dood komt bij mijn weten niet voor in de kerndoelen. Maar als hij zich laat gelden kun je hem niet terzijde schuiven. In elke bouw van de school zal vroeg of laat het gesprek daarover gaan. Laat maar komen. Een attente juf voelt wel aan hoe ze het moet laten verlopen. De kinderen geven het je wel aan.

Eerst komen de eigen ervaringen.

- Mijn oma...
- Mijn broertje...
- Onze hond....

Het gevoel in de kring wordt heel intens. Het is goed dat er een plek is waar je over deze dingen kunt praten. Soms hapert een stem, schieten ogen vol tranen. Dan is er altijd wel iemand die even over je knie streelt of een glas water haalt of een arm om je heen slaat.

Ik let natuurlijk op Irma, maar vooral ook op Aalze. Er waren kort geleden twee sterfgevallen in zijn familie waar

ze thuis behoorlijk druk mee zijn geweest. En Aalze is een gevoelige knaap. Hij heeft het er niet makkelijk mee.

Als de vloed van verhalen wat is weggeëbd vraag ik:

- Heb je je wel eens voorgesteld hoe het is als je doodgaat? Natuurlijk heb je het nooit meegemaakt, maar heb je er wel een beeld van? Snap je wat ik bedoel....?

Het is even stil. Sommigen knikken. Ja, daar hebben ze wel eens over nagedacht.

Nynke komt het eerst:

- Ik denk dat het zo is: Eerst gaan je herinneringen weg. En dan je gedachten. En dan ben je dood.

Jacob:

- Je wordt heel moe. En je denkt dat je gaat slapen. En dan floept je adem er uit.

Jan:

- Misschien merk je het geeneens..... Dan steekt Aalze zijn hand op, een beetje aarzelend. Ik geef hem meteen de beurt:

- Ik lig dan op mijn bed en dan denk ik dat er een vleeseter in mijn buik zit..... De kinderen kijken vragend. Gelukkig, niemand lacht.

- Een vleeseter, Aalze?

- Ja, die zit dan in mijn buik en vreet mij helemaal leeg. En op het laatst denk ik dat ik dood ga....

- Wie van jullie kan dat zich voorstellen? vraag ik. Hoe dat voelt, een vleeseter in je buik...

De kinderen vinden het al niet vreemd meer. Ja, zo'n naar knagend gevoel in je buik, ja dat hebben er wel meer. Als er iets heel ergs gebeurt. Als je in het zwarte donker van de nacht wakker wordt van de ruzie beneden. Als de hond van de burens tegenover je staat te grommen. Als je baby-zusje weer zo'n erge astma-aanval heeft. Een vleeseter....., die Aalze, hij heeft er een woord voor gevonden. Een beeld. Nu kunnen we praten!

Hoe zou hij er uit zien? Wie heeft een idee? Teken hem eens....

Weet je eigenlijk wel dat je in je droom met je vleeseter kunt praten? Wat zou je hem willen vertellen? Welke vragen zou je hem willen stellen? En wat zou hij antwoorden? Misschien is het wel mogelijk vriendschap met hem te slui-

ten. Hoe moeten we dat aanleggen? We zouden het kunnen spelen.....

- Sluit je ogen en stel je voor: Je slaapt en je gaat bij jezelf naar binnen.....

We hebben Aalze's vleeseter geadopteerd. En, misschien, een beetje gedresseerd. We hebben hem kleur en vorm gegeven. En een karakter, niet door en door slecht. Ook hij heeft zijn zwakke plek, dat moet haast wel. Er valt met hem te praten bij tijd en wijle. Aalze kan het met hem op een accoordje gooien als-ie weer uit z'n schuilhoek komt. Tenminste dat hopen wij. Misschien is hij eenzaam en moet je een liedje voor hem zingen, wie weet. ■

WELKE KENNIS NODIG IN 2010? HET KENNISDEBAT

De bewindslieden van onderwijs, cultuur en wetenschappen hebben het startsein gegeven voor een kennisdebat. Het wordt, zo staat in de bundel 'Bouwstenen voor het kennisdebat', gevoerd vanaf jongstleden maart. Ik vat eerst de inleiding van die bundel samen en geef dan aan wat dat voor (Jenaplan-)scholen kan betekenen.

Welke kennis nodig in 2010?

Het wordt tijd dat we ons afvragen hoe de samenleving van 2010 er uitziet. Het antwoord op die vraag zal duidelijk maken welke kennis we dan nodig zullen hebben. Leren, werken en vrije tijd zouden in de toekomst meer met elkaar verweven zijn. Het kennisdebat is bedoeld om ieder zo veel mogelijk bij een gesprek daarover te betrekken.

In de bundel die voor het 'kennisdebat' werd gepubliceerd wordt gesteld dat kennis vele gezichten kent. In een discussie daarover staat de vraag centraal over welke vaardigheden ieder in onze samenleving moet kunnen beschikken. Het gaat om de toegang tot en de toepassing en selectie van informatie. Informatie, die als zodanig een basis is voor economische kracht, als bron van vernieuwing en ten behoeve van economische groei. Kennis heeft ook sociale betekenis. Mensen zijn geïnteresseerd in elkaars leven en in verschillende culturen en levensstijlen. Kennis is cruciaal, voor persoonlijke ontplooiing, het verwerven van inkomen, de verdeling van de welvaart, de kwaliteit van het bestaan, de verrijking van het leven, voor de mensen zelf en voor de samenleving als geheel. Uit de opsomming wordt duidelijk dat 'kennis' heel ruim gedefinieerd wordt.

De bedoeling van het debat, dat na een jaar wordt afgesloten, is driedig:

- het verkennen van de rol van kennis;
- ons bezinnen op de wenselijkheid van wat we kunnen voorspellen;
- bepalen wat we moeten doen om uit te komen waar we in 2010 willen zijn.

De ambities zijn groot, zo veel is wel duidelijk.

Pluriformiteit

Zes auteurs leverden voor de startbundel van het debat een bijdrage. Ze zijn afkomstig uit diverse sectoren van onze samenleving en spreken op persoonlijke titel. In de bundel wordt ook verslag gedaan van een drietal informele rondetafelgesprekken en van de resultaten van onderzoek waarin werd nagegaan hoe de gemiddelde Nederlander denkt over toekomstige ontwikkelingen.

De zes auteurs hebben het thema gebruikt om persoonlijke opvattingen te berde te brengen, waarbij het verband met het hoofdthema niet steeds helder is. De bundel een illustratie geworden van de pluriformiteit van onze samenleving. Het werd mij al gauw duidelijk dat het doel van het project, het samen in hoofdlijnen met elkaar eens worden om tijdig maatregelen te kunnen nemen, op z'n zachtst gezegd, naïef genoemd kan worden. Veranderingsprocessen waar het hier over gaat onttrekken zich voor een groot deel aan overleg en systematische besluitvorming. Ze doen zich voor en we kunnen misschien nog voor onszelf besluiten of en in hoeverre we meedoen. Pluriformiteit op het niveau van opvattingen zorgt ervoor dat de kans op het bereiken van bruikbare eenstemmigheid gering is. Het zou al heel wat zijn als we er in samenleving in slagen met elkaar in gesprek te blijven.

Centrale vraag

De vraag die in het kennisdebat aan de orde wordt gesteld is voor wie in het onderwijs werkzaam zijn een heel centrale. Zij zijn het immers die voor kinderen en jongeren die aan hen zijn toevertrouwd keuzen moeten doen: welke kennis achten zij belangrijk en welke niet? Er is zoveel kennis voor handen

dat een keuze gemaakt moet worden. In hoeverre past de school zich aan buitenschoolse ontwikkelingen die zich voordoen aan en in welke mate neemt onderwijs daar stelling tegen?

Dupuis illustreert in een boeiende bijdrage de zwakke positie van de alfa- en gammawetenschappen in onze cultuur op overtuigende wijze. Menswetenschappen leveren niet de voor onze samenleving noodzakelijk geachte kennis. Een van de oorzaken daarvan is dat aan hen ten onrechte wetenschappelijke criteria worden opgelegd die voor bètawetenschappen gelden. Wat nu voor 'kennis' doorgaat is meestal fragmentarisch van karakter, terwijl elk zicht op een zingevend perspectief ontbreekt. Het gevolg is wildgroei in de ene sector, geneeskunde bijvoorbeeld, en uitblijven van de groei van relevante kennis elders, zoals bij milieu-technologie. In het onderwijs is er wel aandacht voor onderwijskundige kennis en vaardigheden, maar niet voor het omgaan met elkaar en met emoties en dat, terwijl de opkomst van informatica het belang daarvan alleen doet groeien. Rationalisering van het onderwijsproces heeft geleid tot kennisverschraling. Studenten verwerken hapklare brokken (modules), terwijl integratie van kennis ontbreekt. In een kennismaatschappij zouden de besten het beroep van leraar moeten uitoefenen, maar dat is niet het geval. Dupuis zegt dan ook: 'Hoge salarissen en betere arbeidsvoorwaarden, er kan niet genoeg op het belang van dit alles gewezen worden' (p.27).

Interessant is een onderscheiding die ze maakt als het gaat om de vraag of kinderen in het onderwijs met normen en waarden moeten worden opgevoed. De moraal kent twee domeinen, een individueel en een publiek. 'Het individuele domein betreft het persoonlijk leven en met name handelingen die geen consequenties hebben voor anderen. Hier is ruimte voor individuele waarden. Met betrekking tot dit deel van de moraal is geen consensus nodig en zelfs niet gewenst'. Heel anders is dat met de publieke moraal. Daar is over principes en uitgangspunten voor het handelen consensus nodig, intrinsieke rechtsregels

horen daarbij. 'Wie dit onderscheid niet wenst te maken maakt moraal verdacht, omdat dan de persoonlijke leefruimte bedreigd wordt en individuele aangelegenheden onderworpen dreigen te worden aan consensus-strategieën'. Het is volgens Dupuis nodig dat in het onderwijs een visie op de samenleving en haar belangrijkste waarden worden aangeboden. 'Zo'n visie is er immers: onze samenleving is in haar organisatie en bestuur doordrenkt van morele waarden, en het is niet alleen verdedigbaar, maar zelfs gewenst dat die expliciet in het onderwijs ter sprake komen'.

De vraag waar de grens tussen privé-domein en het publieke domein getrokken dient te worden behoort overigens permanent onderwerp van gesprek te zijn.

Mondiaal perspectief

Emmerij bepleit een andere relatie tussen werken en studeren. Zijn bijdrage is een variant op eerdere pleidooien voor life-long leren, voor 'education permanente'. Op het kennisvraagstuk zelf gaat hij nauwelijks in. Dat is trouwens bij meer bijdragen het geval. Hartog heeft het vooral over de plaats van Nederland in de strijd om een sterke economische positie ten opzichte van andere westerse landen. Het is in zijn bijdrage vooral opvallend dat hij weinig blijkt geeft van mondiaal denken.

Ramdas, opgegroeid in Suriname, illustreert de kloof die bestaat tussen het denken van wat we gemakshalve aanduiden met 'allochtonen' en 'autochtonen'. Hij maakt op overtuigende wijze duidelijk dat het eerste wat we nodig hebben is: begrip voor elkaar, en wel op mondiaal niveau. Het ontbreekt ons aan inlevingsvermogen, verbeelding en creativiteit.

Het verschil tussen zijn betoog en dat van Sylvia Toth is niet minder dan schrijnend. Haar bijdrage heet 'Kennis is werk'. Zij denkt alleen in termen van productie en concurrentie. In de beschrijving van de auteur staat bij haar bijdrage dat ze in 1995 de prijs kreeg voor de best geklede vrouw in Nederland van de vereniging van modejournalisten. Dat lijkt me, gezien de inhoud van haar bijdrage, relevante informatie...

Veel informatie, weinig kennis

De tweede boeiende bijdrage, na die van Dupuis, is van Zijdeveld, die vaak wordt beschouwd als de filosoof van het CDA wordt gezien. Ook hij wijst op het belang van de rol van gammawetenschappen die die helaas onvoldoende vervullen. Onder gammakennis verstaat Zijdeveld de opbrengsten van onder meer psychologie, sociologie, geschiedwetenschap, economie, bestuurs-, bedrijfs- en opvoedkunde.

De auteur maakt duidelijk dat van kennis pas kan worden gesproken als informatie kwalitatief wordt bewerkt. Ons probleem is dat we beschikken over veel informatie en over weinig kennis. De daarvoor nodige transformatie wordt door de sociale wetenschappen in onvoldoende mate als centrale opgave gezien. Veranderingsprocessen die zich overal voordoen ziet Zijdeveld als decentrerende en ontgrenzende. Hij geeft daarvan een aantal overtuigende voorbeelden.

Zo verliezen staatsgrenzen hun betekenis, maar ook het verschillen tussen mannen en vrouwen hebben hun vanzelfsprekendheid verloren. Voor leven en dood geldt iets vergelijkbaars, 'de medische technologie heeft deze grenzen vaag, zo niet poreus gemaakt'.

De grenzen tussen de wetenschappen worden steeds kunstmatiger, terwijl ook de verhouding tussen wetenschap en parawetenschap aan herziening toe is.

Ik vind dat het verslag van een drietal ronde-tafelgesprekken de lezer weinig boeiends biedt, dat geldt ook voor het verslag van een veertigtal interviews. De redactie had er waarschijnlijk beter aan gedaan opmerkelijke uitspraken te vermelden, in plaats van het geven van een samenvatting.

In een aanbeveling wordt gezegd dat een achttal onderwerpen in het kennisdebat in het bijzonder aandacht behoeft. In volgorde van afnemend belang zijn dat sociale opvoeding, brede basis-kennis, zelfredzaamheid, werk en vrije tijd, communicatie en communiceren, milieu, criminaliteit en discriminatie.

Het is niet moeilijk om het belang van het kennisdebat voor onderwijs aan te geven. Bovenstaande rijtje van thema's maakt dat nog eens extra duidelijk.

Naïef

Ik heb eerder de term 'naïef' voor het project gebruikt. Die indruk blijft bij mij hangen. Hoe kun je een debat over de rol en betekenis van kennis serieus afronden binnen een jaar, zoals wordt gesteld? Maar ook: hoe kun je ook maar denken aan het ontstaan van enige consensus in de samenleving als de onze? Wat dat betreft snijdt een ander produkt uit Zoetermeer meer hout. Ik bedoel de dissertatie van De Vijlder, top-ambtenaar bij Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, over de relatie tussen overheid en onderwijs. Hij tekent scherp de beperkingen van de overheid bij het richting geven aan onderwijskundig beleid. Het is een illusie te menen dat nationale overheden in onze tijd nog een beslissende invloed zouden kunnen hebben op de koers die onderwijs vaart. Van Kemenade sprak in de jaren zeventig over een beperkte mogelijkheid om de 'onderwijstanker' te bij sturen. De Vijlder is van mening dat de overheid de functie van kapitein uit handen heeft moeten geven.

Wat rest is de verantwoordelijkheid nemen voor dat deel van het onderwijs waarbij we zelf zijn betrokken. Die moet allereerst gericht zijn op het verkrijgen en behouden van voldoende speelruimte voor het onderwijs waarvoor men kiest. Het gaat daarbij niet minder dan om het invloed uitoefenen bij ingrijpende maatschappelijke veranderingsprocessen. Ook de Jenaplanbeweging kan, zo geïnterpreteerd, niet om de kennisvraag heen. Dat is het onder meer belang van wat rond wereldoriëntatie gebeurt en waarmee iedere school indringend bezig behoort te zijn.

De luiken open

In de onderwijspraktijk van alledag zijn er grote kansen om het kennisdebat op een praktisch niveau te voeren: daar moeten de luiken open, als ze er nog zijn. Onderwijs is onder bepaalde condities in staat van informatie kennis te maken, ik sluit aan bij de mijns inziens bruikbare onderscheiding van Zijdeveld. Daarom: goede gesprekken en filosoferen in school, veel aandacht voor wat mensen verdeelt en wat hen bij

elkaar brengt, een kritische belangstelling voor informatica en communicatietechnologie, voorleven van wat het leven leefbaar en menselijk maakt, het expliciet maken van waarden en normen die aan onze samenleving ten grondslag liggen (Dupuis), werken aan acceptatie van verschillen tussen mensen en culturen en het op krachtige wijze doorprikken van wat ons wordt voorgespiegeld in de media: ongebreidelde hebzucht en verheerlijking van geweld. Wat dat betreft kan er aan moderne

media in het onderwijs niet gauw te veel aandacht worden besteed.

Tenslotte

Tenslotte. De bewindslieden die het kennisdebat hebben geïnitieerd moeten zich eens afvragen wat hun beleid er aan heeft bijdragen om het in de school over deze en andere wezenlijke zaken te hebben. Ook wat dat betreft kan de studie van De Vijlder aan het kennisdebat een belangrijke bijdrage leveren. We

staan ook volgens hem als samenleving voor belangrijke beslissingen. ■

BESPROKEN EN GENOEMDE PUBLIKATIES

- Ritzen, J.J.M., e.a. (1996), *Bouwstenen voor het kennisdebat. Kennis voor morgen*, 's Gravenhage: SDU
- Vijlder, F. de (1996), *Natie, staat en onderwijs. Een essay over de erosie van de relatie tussen westerse natiestaten en hun onderwijssystemen*, 's Gravenhage: VUGA.

Annemieke Aarnink

INTERNE BEGELEIDING zorgactiviteiten planmatig coördineren binnen het schoolteam

De auteurs van het boek 'Interne begeleiding', allen werkzaam in de nascholing aan leraren met betrekking tot zorgverbreding, hebben opgemerkt dat er behoefte is aan samenhang tussen alles wat scholen en begeleidingsdiensten met betrekking tot zorgverbreding ontwikkelen. In dit boek geven zij aan dat een professionele coördinatie van alle zorg voor leerlingen op school nodig is. Zij zien dit als een inhoudelijke managementtaak, waar de directeur eindverantwoordelijk voor is, maar wat gedelegeerd kan/moet worden naar een zogenaamde interne begeleider: iemand die alle activiteiten die hierop betrekking hebben planmatig coördineert.

De schoolcultuur

Volgens de auteurs geldt zorgverbreding voor alle leerlingen. Het gaat erom dat elk kind krijgt wat het nodig heeft om zelf een continue ontwikkeling door te kunnen maken. Hiermee wordt het proces van afstemming tussen kind en onderwijs bedoeld. Volgens mij kan dit nooit alleen door een interne begeleider gecoördineerd worden. Het is mijns inziens een taak voor het hele team. In dit boek wordt gekozen om een 'self-supporting' team te creëren, dat op pro-

fessionele wijze kan omgaan met eigen handelingsverlegenheid. Het is dan een lerende school die in toenemende mate in staat is de hulpvragen te beantwoorden en te zorgen voor voortdurende interne ontwikkeling. Men trekt daarbij een nauw verband naar de schoolcultuur. Onder schoolcultuur verstaan de auteurs: de mate van openheid, dienstbaarheid, eerlijkheid, veranderingsbereidheid, betrokkenheid en professionaliteit van het schoolteam. Deze schoolcultuur hangt op zijn beurt weer nauw samen met het pedagogische concept van de school en met de gehanteerde pedagogische middelen, zoals:

omgangsstijl van de onderwijsgevende; hantering van de materiële en de immateriële leeromgeving en de pedagogisch-didactische organisatie. Onder het pedagogisch concept verstaan ze het geheel van waarden en normen zoals ze geformuleerd en gehanteerd worden en de visie en wijze waarop deze vertaald wordt in uitgangspunten, afspraken, regels en reglementen.

Onder de omgangsstijl worden de persoonlijke vaardigheden van de onderwijsgevende verstaan. Zoals: interventietechnieken, gespreksvaardigheden en motiveertechnieken. Bij de hantering van de materiële en immateriële leerom-

geving moet men denken aan een voor de kinderen helder en inzichtelijk regelsysteem, een heldere indeling van de tijd en een goed gebruik van de ruimte. Daarmee wordt zowel het plein als het schoolgebouw als de hal als de verschillende lokalen bedoeld. Nagegaan moet worden in hoeverre indeling en inrichting van die ruimtes zo goed mogelijk een klimaat scheppen waardoor de ontwikkeling wordt gestimuleerd.

Al deze aspecten horen bij de uitgangspunten van Jenaplanscholen. In hoeverre de interne begeleider hierbij een rol kan spelen wordt hier niet besproken. Ik denk echter dat dit ook niet specifieke taken voor een intern begeleider zijn, maar het zou ingebed moeten zijn in de werkwijze van iedere leerkracht.

Basis voor de zorgverbreding

De auteurs zien het pedagogisch klimaat als de basis voor de zorgverbreding. Dat klimaat veronderstelt eenagogisch klimaat binnen het team, waarin alle collega's een professionele bijdrage leveren aan de continue ontwikkeling van elk kind op school. De interne begeleider hoort volgens de auteurs dit proces te coördineren. Men vindt het te beperkt dat een interne begeleider alleen op instrumenteel niveau de zorg van het team voor leerlingen met specifieke hulpvragen coördineert. Dit vraagt nogal wat van een interne begeleider, zeker gezien alle andere mogelijke taken die men in dit boek noemt. Het is vol-

gens mij met name ook de taak van de schoolleiding om dit agogische proces binnen het team te coördineren.

Hoe zou een intern begeleidings-systeem eruit moeten zien?

Men geeft hierbij aan wat een intern begeleidingsstelsel tenminste hoort te omvatten: een leerlingvolgsysteem, een orthotheek, groeps- en leerlingbesprekingen, een interne begeleider. Verder wordt het planmatig werken als een belangrijk aspect genoemd bij de interne begeleiding. Zo moet getracht worden in de complexe materie wat orde aan te brengen en prioriteiten te stellen. In een schema wordt de organisatie van de interne begeleiding weergegeven. Het schema bestaat uit vijf fasen, die in het boek nader uitgewerkt worden: 1. Problemen signaleren; 2. Problemen analyseren; 3. Oplossingen voorbereiden; 4. Oplossingen toepassen; 5. Oplossingen evalueren; (nieuwe) problemen signaleren. Cyclus herhalen. Deze fasen zijn dan op individueel, groeps- en op schoolniveau denkbaar. De interne begeleider zou met name actief zijn in fase 2, 3, en 5. De auteurs vinden dat dit schema niet alleen van toepassing is op de cognitieve vaardigheden, maar ook op de sociaal-emotionele ontwikkeling en het pedagogisch klimaat. Voor het invoeren van interne begeleiding wordt een checklist als hulpmiddel gegeven. Daarin kan je de kenmerken van een organisatie met interne begeleiding inventariseren.

De interne begeleider: een taak of een functie?

Er wordt door de auteurs voor gepleit om een interne begeleider aan te stellen die duidelijk andere taken heeft dan een remedial teacher (een combinatie is mogelijk mits er een heldere taak- en functie-omschrijving bestaat).

Verder vinden de auteurs het onge-

wenst dat een directeur interne begeleider is, dit met name vanwege de vaak sturende kracht die uitgaat van de directie. Er worden een aantal eigenschappen genoemd die volgens de auteurs bij een interne begeleider passen: deskundig; ervaren; energiek en stress-bestendig; kindvriendelijk; collegiaal; en het hebben van goede contactuele eigenschappen. En een relevante opleiding wordt wenselijk geacht, evenals een rijbewijs of openbaar vervoerkaart. De auteurs pleiten ervoor om in de toekomst te kiezen voor functie-differentiatie dit in het kader van het loopbaanbeleid en de honorering. Gezien de taken die de auteurs van dit boek bij een interne begeleider leggen, lijkt het mij verstandig om over de relevante opleiding concreter aan te geven wat hieronder wordt verstaan. Er zijn immers zoveel verschillende cursussen op dit gebied te volgen.

Interne begeleiding en samenwerkingsverbanden.

De auteurs stellen dat de interne begeleider ook schooloverstijgende taken krijgt bij bijvoorbeeld verwijzing naar of terugplaatsing van het speciaal onderwijs of bij plaatsing naar een andere basisschool. Zeker bij de invoering van de Regionale Verwijzingscommissies neemt de taak van intern begeleider in betekenis toe. De auteurs pleiten ervoor om binnen een regionale zorgstructuur, (ook wel zorgplatforms genoemd), scholen te laten profileren door hun accenten in het onderwijsaanbod. In Denemarken is dat ook zeer gebruikelijk. Zo zou een Jenaplanschool ook zijn identiteit kunnen behouden?

Tot slot

Ik vind dit een actueel boek in verband met de vele veranderende structuren in het basisonderwijs, het speciaal onderwijs en de begeleidingsdiensten in het

kader van Weer Samen Naar School. Naast theoretische en op visie georiënteerde delen beschrijft men in dit boek ook instrumentele en praktische tips. Deze kan je naar eigen behoeften als een hulpmiddel gebruiken. Sommige hoofdstukken vind ik wat haaks op elkaar staan: het hoofdstuk over het pedagogische klimaat en het hoofdstuk over interne begeleiding en planmatig werken. Maar de schrijvers van dit boek geven daarmee wel aan dat alles met alles samenhangt. Enerzijds ligt de kracht van dit boek in de benadering vanuit verschillende invalshoeken door de acht auteurs, anderzijds is het ook de zwakte ervan. Je blijft een beetje steken in de complexiteit van het geheel en er wordt ten aanzien van de interne begeleider niet echt een eenduidige positie ingenomen.

Het boek geeft mij en hopelijk ook vele anderen genoeg stof om over na te denken.

Wat zou je bijvoorbeeld allemaal tot de taken van een interne begeleider laten behoren? En in hoeverre is het werk van een interne begeleider op een Jenaplanschool anders dan het werk van een interne begeleider op een reguliere school? ■

BESPROKEN WERD:

Interne begeleiding. Zorgactiviteiten planmatig coördineren binnen het schoolteam onder redactie van A.H. van Kooten en J.J.G. van Petegem

Serie: 'Speciaal Onderwijs en zorgverbreding'

Uitgeverij Intro, Baarn, 1995

ISBN 90-5574-060-8

Prijs: f 29,90

Annemieke Aarnink
p/a Jenaplanschool 'Radar'
Postbus 9414
9703 LP Groningen

