

WENIGSEN WENIGSEN Kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs

jaargang 12 - nummer 3 - januari 1997



IN DIT NUMMER:

**DE
JENAPLANSCHOOL
ALS PEDAGOGISCHE
SCHOOL**

Jaargang 12, nummer 3, januari 1997.
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 Tomas.
Eindredactie: Kees Both (CPS)
Redactieadres: CPS-Jenaplan, Postbus 1592,
3800 BN Amersfoort, tel.: 033-4534343.

Layout en opmaak:
Amanda van den Oever, Deil.

Fotografie:
omslag: J. Luimes, Epe
pag. 5 en 28: Ine van den Broek, Buren

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

© Copyright
Nederlandse Jenaplan Vereniging

MENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplan onderwijs.

INHOUD

VAN DE REDACTIE	3
<i>Kees Both</i>	
Kleine mensen, grote rechten: de pedagogische opdracht van de school	4
<i>Lennart Vriens</i>	
Mosrednavië, het geheim van de heksenbollen of: Hoe een nieuw kinderboek ontstond	10
<i>Hubert Winters</i>	
Lang zullen ze leven: het (her)vinden van een plek voor wereldoriëntatie op een 30-jarige Jenaplanschool	13
<i>Jannette Meijling</i>	
Een pleidooi voor klassikaal onderwijs interview met prof. Henrik Y. PerbΔlist	18
<i>Cees Jansma</i>	
Werken met prentenboeken	21
<i>Gerda de Rooij</i>	
Gelezen, gehoord, gezien	22
<i>Kees Both (red.)</i>	
TOM	24
RECENSIES	25
Wij voeden op tot niets <i>Ad Boes</i>	
RUBIEK: JENAPLAN OP WEG NAAR ZORGVERBREDING PLUS (3)	29
<i>Tjitse Bouwmeester</i>	



VAN DE REDACTIE

Vier waarnemingen. De eerste: Een studiedag op een PABO over 'Opvoedingsverlegenheid'. s' Morgens houden enkele geleerde heren betogen, waarin wordt beschreven hoe moeilijke grootworden en opvoeden in onze tijd is. Bijna niets staat meer vast, ouders en kinderen zijn onzekerder dan ooit. Dat is niet alleen verlies, maar betekent ook winst: meer overleg, openheid, mogelijkheid tot zelfexpressie, etc. Leren omgaan met verschillen en tegenstellingen, leren nadenken over goed en kwaad, mooi en lelijk, waar en onwaar. Participatie in de school in beslissingen die je aangaan. Zo'n school moeten we uitvinden.

's Middags verzorg ik een 'workshop' over 'Jenaplanonderwijs'. Nadat ik op hoofdlijnen het Jenaplan heb geschetst zegt een deelnemer: 'Wat gek toch, vanmorgen werd gezegd dat we een school moeten uitvinden die van deze tijd is en hier merk ik dat zo'n school allang uitgevonden is. Weten die sprekers van vanmorgen dat dan niet?' Dat zet je wel aan het denken over de kansen van Jenaplanscholen (en Freinet-scholen en anderen) in onze tijd. Die kansen zijn in principe groot. Maar de officiële pedagogiek en onderwijskunde en de grote onderwijsorganisaties negeren vaak deze vernieuwingsscholen en menen opnieuw te moeten beginnen, in plaats van op zoek te gaan naar ervaringen die er al zijn.

Waarneming twee: Een Jenaplanner die het concept theoretisch en praktisch goed kent bezoekt een Jenaplan-school. Hij vertelt later dat wat hij daar aantrof naar zijn mening weinig met Jenaplan van doen had. Maar wel het bord aan de muur. Wat kun je daartegen doen?

Waarneming drie: Dezelfde Jenaplanner bezoekt een 'gewone' buurtschool

in een grote plaats in de Randstad. Een school zonder een bepaald etiket. Hij vertelt dat hij daar een praktijk aantrof waar menige zogenaamde 'Jenaplanschool' nog een punt aan zou kunnen zuigen: heel goed, door een Jenaplanbril bekeken.

Waarneming vier: Een 'oude' Jenaplanschool zoekt en vindt weer vitaliteit via het werken aan de ontwikkeling van WO in de eigen school.

Wat aan de hand van deze vier waarnemingen duidelijk wordt: (1) Je moet onderscheid maken tussen het Jenaplanconcept en de naam Jenaplan. Het concept is belangrijker dan de naam. Maar scholen die deze naam dragen zijn daarop aan te spreken, moeten dat ook waar maken. Dat vraagt om kwaliteitsbewaking en -ontwikkeling. Een belangrijk thema voor de NJPV. En lastig om vorm te geven. (2) Het aantal bondgenoten van Jenaplanscholen, ook buiten verwante vernieuwingsbewegingen, is waarschijnlijk veel groter dan we wel eens denken. Zou je dat ook op de een of andere manier zichtbaar kunnen maken, in een soort verbond van scholen? Zodat je samen sterker staat? (3) Jenaplanscholen ervaren een lastig dilemma: Vanuit het concept moeten ze zich niet isoleren, het ging Petersen om de ontwikkeling van de 'vrije, algemene volksschool'. Maar praktisch wordt men gedwongen dat wel te doen (bijvoorbeeld bestuurlijk), vanwege allerlei beleidsmaatregelen die de beleidsruimte van de afzonderlijke scholen anders veel te sterk inperken. Jenaplanscholen en hun ondersteuners en de Samenwerkende Organisaties voor Onderwijsvernieuwing moeten bovendien zoveel mogelijk in de breedte blijven werken: inspireren van scholen als zodanig en het leren van elkaar.

Maar krijgen (en nemen!) Jenaplan-

scholen voldoende tijd voor bezinning? Daar ligt volgens mij het grootste gevaar voor Jenaplan in onze tijd: de verbrokkeling en snelheid van de tijd.

Dit nummer van Mensen-kinderen geeft weer voer tot inspiratie. De direct praktijkgerichte artikelen in dit nummer zijn enthousiaste indrukken en precieze beschrijvingen van het samen maken van een 'echt' boek (Hubert Winters), het werken met prentenboeken (Gerda de Rooij), het werken aan WO (Janet Meijling). Vooral bij het laatste artikel wordt ook geschreven over de nog onopgeloste vragen en de moeizame zoektocht. Cees Jansma interviewde een Zweedse professor die niets van Jenaplan en consorten moet hebben. We zijn benieuwd naar reacties van lezers. Zelf stelde ik weer een boeket van gemengde observaties samen. Ad Boes recenseerde het laatste boek van Neil Postman, een auteur die al eerder aandacht kreeg en Tjitse Bouwmeester gaat verder met zijn rubriek over zorgverbreding. TOM is aanwezig met zijn column. En daaraan voorafgaande het stevige artikel van Lennart Vriens, dat niet eenvoudig is, maar wellicht 'verplichte gespreksstof' kan zijn binnen teams en zaken aansnijdt die in het gesprek met ouders van groot belang zijn en die door teams, bijvoorbeeld in de schoolkrant, eventueel voor de eigen ouders 'vertaald' kan worden.

Veel leesgenoegen en in 1997 veel inspiratie toegewenst. Die hebben we wel nodig.

De foto op de omslag suggereert een koude winter. Op het moment dat ik dit schrijf is niet te overzien of het er echt van komt. Maar wat geeft sneeuw schitterende WO-mogelijkheden! Wie weet? ■

KLEINE MENSEN - GROTE RECHTEN: DE PEDAGOGISCHE OPDRACHT VAN DE SCHOOL

Het groot worden van kinderen is in onze tijd een ingewikkelde zaak. Kinderen zijn afhankelijk en de wereld is niet bepaald kindvriendelijk. Het leraar zijn is mede daardoor ook geen simpele taak. Je kunt steeds minder terugvallen op een welomschreven en door allen gedeeld geheel van waarden en normen. Hoe kunnen leraren nu hun pedagogische betrokkenheid vormgeven? Een artikel, waarvan sommigen zullen zeggen: 'Dat weten we toch allang?' Toch is het goed om bepaalde dingen telkens weer aan de orde te stellen. Belangrijk bezinningsmateriaal voor pedagogisch georiënteerde scholen als Jenaplanscholen.

Leraar zijn in deze tijd

Leraar zijn is in deze tijd geen onverdeeld genoeg. Het beeld van een onbedreigde baan met korte werktijden en lange vakanties is inmiddels meer dan ooit een karikatuur geworden. De meeste leraren zijn goedwillende en hard werkende mensen die hun best doen om de opgroeiende generatie de nodige kennis en vaardigheden bij te brengen. Natuurlijk gaat daarbij wel eens wat fout, maar dat is onvermijdelijk: opvoeden blijft mensenwerk. Dat dit mensenwerk niet al te licht moet worden opgevat blijkt onder andere uit de uitvalcijfers voor dit beroep. Slechts een minderheid van de leerkrachten in basis- en voortgezet onderwijs haalt de pensioengerechtigde leeftijd.

Gebrek aan maatschappelijke waardering

Er lijkt echter voor dit zware beroep weinig maatschappelijke waardering te zijn. In een ingezonden brief in De Volkskrant van 20 mei 1996 beklaagt Roel van Os zich over de negatieve teneur van het onderwijskundig onderzoek: "Het laatste nieuws was dat (basis-)scholen hun tijd verlummelen (...). Uit onderzoek is gebleken dat ze de lessen te laat laten beginnen en te vroeg laten ophouden. Groepen kinderen lopen voortdurend te wandelen: op weg naar gymzaal, zwembad of schooltuin. Leerkrachten zitten te vaak te vergaderen." Hij verwijst verder naar eerder onderzoek, waaruit zou blijken dat het taalonderwijs niet deugt, dat leerlingen niet

wordt geleerd hoe ze begrijpend of studierend moeten lezen, dat leerkrachten zelf niet kunnen rekenen, dat de creatieve lessen en het bewegingsonderwijs bestaan uit amateuristisch geklungel, dat kleuters te weinig van getallen weten, etc. Verder zet hij zich fel af tegen de opvatting, dat leraren in toenemende mate ongemotiveerd en onbekwaam zijn:

"Hoeveel onderzoeksrapporten leraren (en ouders) nog kunnen verdragen voordat het laatste restje vertrouwen in de kwaliteit van 'hun' school zal verdwijnen? Of er misschien ook een positieve invloed uitgaat van de voortdurende golf van negativisme die het onderwijs teistert?"

Afhankelijk van deskundigen

Misschien doet de opsomming van Os overtrokken aan, maar hij legt wel degelijk de vinger op een interessant probleem, namelijk de spanningsverhouding tussen een noodzakelijk zelfrespect van de leraar en de afhankelijkheid van wetenschap en onderwijsbeleid. Want wetenschap mag dan dienstbaar zijn aan de praktijk, zodra zij er is creëert zij per definitie een onderscheid tussen deskundigen en niet deskundigen en maakt de laatsten afhankelijk van de eersten. Je moet als gewone leraar al stevig in je schoenen staan om te menen het beter te weten dan de wetenschap. Daar komt nog bij, dat wetenschap sterk probleemgericht is. Onderzoek probeert problemen in kaart te brengen en daaruit voorstellen tot oplossingen van die problemen af te lei-

den, vaak in de vorm van onderwijsbeleid. Als het gaat om onderwijskundig onderzoek betekent dat echter wel dat onderzoeksresultaten een eenzijdig beeld kunnen geven van de praktijk, vooral als ze met verve in de publiciteit gebracht worden. De vrouw of man in de praktijk zal dit complex geheel echter zelden doorzien en kan door dit alles onzeker gemaakt worden.

Er zijn nog meer factoren die het leraarschap in deze tijd tot een zwaar beroep maken. Als leraar loopt men bijvoorbeeld de kans regelmatig geconfronteerd met problemen als geweld in school, soms zelfs met gebruik van wapens, criminaliteit en ongemotiveerde leerlingen. Dit soort situaties leidt nogal eens tot angst en machteloosheid en een idee van in de steek gelaten te worden. En als klap op de vuurpijl wordt dan ook nog van je verwacht dat je druk maakt over de pedagogische opdracht van de school. Kortom, leraar zijn is een complexe en vaak slecht gewaardeerde taak in vaak moeilijke omstandigheden.

Kind zijn in deze tijd

Leraar zijn valt niet mee, maar kind zijn ook niet. Ook het beeld van de jeugd als een onbezorgde blijde periode in het menselijk leven is meer karikatuur dan realiteit. De wereld is een tamelijk hard milieu, waarin veel wordt geëist en weinig rekening wordt gehouden met kinderen. Er is momenteel zelfs een tendens in onze samenleving om de belangen van kinderen nog meer naar de achtergrond te schuiven. Deze tendens wil ik hier confronteren met een pedagogisch perspectief. Ik werk dat uit door twee aspecten te belichten:

- a. Kind zijn betekent afhankelijk zijn.
- b. De wereld waarin je terecht komt is allesbehalve kindvriendelijk.

De afhankelijkheid van het kind.

Zoals al door Langeveld naar voren werd gebracht heeft geen enkel kind om zijn leven gevraagd. Maar als het eenmaal is geboren moet het er wel wat van zien te maken. Dat betekent onder andere dat het zich moet instellen op het feit dat het volwassen wordt. Daarbij ben je als kind afhankelijk van hulp. Zonder hulp word je niet volwas-

sen, noch fysiek, noch cognitief, noch moreel. De hulp die je als jonge mens krijgt om die volwassenheid te bereiken noemen we 'opvoeding'.

Opvoeding is ontzettend fundamenteel. Als men als kind op de wereld komt, arriveert men feitelijk als een volslagen vreemdeling. Niets is bekend of vertrouwd: kennis van de cultuur waarin men zal opgroeien is niet aanwezig en vaardigheden om wat in die cultuur te doen zijn er ook niet: er is zelfs geen taal. Het enige wat meegebracht wordt zijn potenties, mogelijkheden die ontwikkeld kunnen worden. In deze hulpeloze situatie ben je dus als beginnend mens aangewezen op hulp om de weg te vinden in onze cultuur en uiteindelijk zelf een plaats te bepalen in de wereld. Opgevoed worden betekent, dat je als mens met potenties ingeleid moet worden in de betekenissen die onze cultuur heeft. Deze betekenissen betreffen waarden, normen, kennis en vaardigheden. Waarden zijn nodig om een koers in je leven te kunnen bepalen; normen zijn regels die nodig zijn omdat je in het leven met anderen te maken hebt en daar rekening mee moet houden; kennis is van belang om te weten wat de wereld is, hoe alles genoemd wordt en hoe de gebruiken van onze cultuur zijn; vaardigheden betreffen de mogelijkheden om die kennis te gebruiken, onder andere om nieuwe perspectieven te openen. Op basis van de betekenissen waarin een kind wordt ingeleid kan het zichzelf ontwikkelen.

Waarden en normen

Bij dit summier weergegeven proces moeten we ons realiseren dat bij dit inleiden in betekenissen het domein van de waarden en normen van het grootste belang is, belangrijker dan de kennis en vaardigheden. Ik heb daarvoor drie argumenten. Het eerste is dat waarden en normen richting, inhoud en betekenis geven aan kennis en de daarvan afgeleide vaardigheden.

Alle kennis en vaardigheden zijn waardegeladen, er bestaat geen neutrale kennis.

Het tweede, verder reikende, argument is dat in het leven van de mens waarden en normen de eerste leerervaringen zijn, die cognitieve kennis en zelfs aan



de taal voorafgaan. Leren begint met fundamentele zaken als vertrouwen, solidariteit, gewaardeerd en geaccepteerd worden, open in het leven staan, geweld wel of niet als vanzelfsprekend onderdeel van het menselijk bestaan zien. Mensen maken zich deze in eerste instantie eigen als waarden die geleefd en deels lichamelijk ervaren worden. Als deze fundamentele ervaringen er niet zijn, dan vallen de waarden bijna niet met taal uit te leggen, omdat er op dieper niveau geen sprake van herkenning is. Alle leren blijkt zo een affectieve basis te hebben, een inzicht dat overigens verder reikt dan tot de vroege jeugd.

Het derde argument is een consequentie van het vorige. Zonder fundamentele waarden en normen, bijvoorbeeld vertrouwen, is het voor een kind moeilijk om er in de wereld op uit te trekken, anders dan vanuit de noodzaak tot primair overleven.

Het proces van ingroeien in de wereld en cultuur gaat niet zonder opvoeders. Zij zijn als de direct betrokkenen degenen die het onmiddellijke fysieke bestaan garanderen en fungeren als directe voorbeelden van wat een volwassene bestaan kan inhouden. Als de dragers van belangrijke waarden en normen zijn ze ook verantwoordelijke richtinggevers voor de opbouw van eigen levensoriëntaties van de jonge mens.

De wereld als onvriendelijke arena

Onze wereld is niet echt op kinderen ingesteld. Ze is door volwassenen vorm gegeven en wat van belang is wordt ook vanuit de volwassen cultuur bepaald. Voor veel kinderen is dat een regelrechte ramp. Op mondiale schaal zien we bijna dagelijks dat kinderen de grootste en relatief onschuldigste slachtoffers zijn van alles wat er mis is in de wereld. Armoede leidt tot kindersterfte, conflicten en oorlogen tot kindervluchtelingen, verwaarlozing tot sloppenkinderen. De ergste vorm van slachtofferschap is momenteel wel de inschakeling van kinderen in oorlogvoering als kind-soldaten of als levende mijndetectoren.

In Nederland is de situatie voor kinderen niet zo extreem, maar ook hier zijn kinderen vaak slachtoffer van armoede en geweld, afhankelijk van het milieu en de situatie waarin ze opgroeien. Zodra we verder kijken dan de vrije blij jeugdcultuur, die ons dagelijks door de media wordt voorgeschoteld, is de situatie voor de jongere generatie allesbehalve rooskleurig. Er lijkt een kentering te hebben plaatsgevonden, respectievelijk plaats te vinden in de waardering van de jongere generatie. Deze kentering houdt in dat een positief beeld van de jeugd vervangen wordt door een negatiever beeld. Dit negatievere beeld legitimeert vervolgens weer een meer repressieve benadering. We zien dit in diverse sec-

toren van de samenleving terug. Ik geef drie voorbeelden om deze tendentie te illustreren.

1. Bij justitie zien we vanaf de jaren tachtig bij de aanpak van jeugdcriminaliteit een verschuiving van een pedagogische naar een repressieve benadering. Deze verschuiving heeft zijn voorlopig beslag gekregen in een nieuw jeugdstrafrecht in 1995. Deze verandering kan niet gelegitimeerd worden door een toename van de jeugdcriminaliteit, die is er niet, noch uit een verschuiving naar een meer gewelddadige jeugdcriminaliteit, want deze is discutabel (Van der Laan, 1996, p. 61). Er is eerder sprake van een andere visie op de ontsporingen van een deel van de jeugd, een visie die het duidelijkst verwoord werd in de oproep van oud-premier Lubbers om kampementen in te richten als middel tot bestrijding van jeugdcriminaliteit.

2. In het gezin worden kinderen meer en meer het sluitstuk in de reeks van te behartigen belangen. Ouders hebben meer dan vroeger oog voor hun eigen belangen en verkeren ook vaak niet meer in de situatie om hun leven op het opvoeden van hun kinderen in te richten. Dit is een internationale tendens, die momenteel overal nieuwe pedagogische problemen oproept.

3. In het onderwijs heerst meer en meer de marktmetafoer en is geld(gebrek) de voornaamste constante. Onderwijspolitiek lijkt vooral bezuinigingspolitiek te zijn en de jonge mens is vooral bezuinigingsobject. Kwalificaties als te weinig geld, te duur, te lui, te langzaam, etc. legitimeren deze politiek. Intussen is wat de Nederlandse overheid aan financiële middelen aan het onderwijs ter beschikking stelt al onder de internationaal geaccepteerde Unesco-norm voor kwalitatief verantwoord onderwijs gekomen. In het kader van de gigantische problemen waar ons onderwijs, vooral in de grote steden, voor staat is dat een alarmerend bericht.

Naar mijn mening illustreren deze voorbeelden een gevaarlijk soort onverschilligheid van onze samenleving ten opzichte van de jongere generatie. Deze wordt in eerste instantie gezien als een last en niet als een positieve uitdaging tot het met elkaar scheppen van een

humane toekomst. Deen (1995) heeft er al op gewezen dat de huidige tendens een soort omkering lijkt van de pedagogische intenties van de Verlichting. Tegenover het motto van de vorige eeuw Bouw scholen, sluit gevangenis- en staats nu blijkbaar een praktijk van Beknibbel op onderwijs en investeer in repressie. Pedagogisch gezien is dit volstrekt contraproductief: opvoeden is investeren in positieve toekomstmogelijkheden voor de jongere generatie. Bovendien is in de praktijk allang bekend dat belonen van het goede beter werkt dan bestraffen van het verkeerde.

De Rechten van het Kind

Kind zijn is dus geen eenvoudige zaak, ook niet in Nederland. Je bent hoe dan ook kwetsbaar, want je bent altijd de minder machtige partij. De oriëntatie in de cultuur wordt bemoeilijkt door flink wat tegenstrijdigheden en de samenleving stelt nogal wat eisen en deze zijn lang niet altijd redelijk. Als kind ben je bovendien afhankelijk van de opvoeding die je nodig hebt om je nog tot mens te vormen. Opvoeders heb je echter niet voor het uitkiezen, je ouders overkomen je en op de keuze van de beroepsopvoeders heb je ook niet veel invloed.

De erkenning van de kwetsbaarheid van de jeugdige heeft ook geleid tot de idee van de Rechten van het Kind. Een recht is namelijk een erkenning van een belang, los van de vraag of de betreffende partij dit kan afdwingen. Anders gezegd, een recht is een moreel voorschrift om het samen leven mogelijk te maken.

De Rechten van het Kind, die in 1989 hun huidige formulering hebben gekregen, vormen een soort wereldwijd erkende morele agenda voor menswaardig opgroeien. Ze zijn te beschouwen als een toespitsing van de Algemene Verklaring van de Rechten van de Mens waarin rekening wordt gehouden met de kwetsbaarheid van de jonge mens. Helaas worden ook de rechten van het kind wereldwijd vaak geschonden, maar de erkenning ervan is zeker niet vrijblijvend en kan een belangrijke impuls zijn voor de vormgeving van de

pedagogische verantwoordelijkheid van de samenleving.

Om dat duidelijk te maken wil ik een summier analyse maken van enkele aspecten van de Verklaring. In de verklaring zitten onder andere de belangrijkste volgende waarden:

- non-discriminatie
- belang van het kind
- leiding van de ouders
- vrijheid van meningsuiting
- privacy en bescherming
- onderwijs (op maat), gericht op:
 - ontplooiing van de persoonlijkheid;
 - de talenten van het kind;
 - voorbereiding op een actief leven als volwassene;
 - respect voor de mens en zijn culturele en nationale waarden.

Humane agenda

Als we naar deze omschrijvingen kijken dan valt onder andere het volgende op:

1. De rechten zijn veelal geformuleerd als het minimaal noodzakelijke. De rechten bijvoorbeeld die te maken hebben met persoonlijke integriteit zijn pas het begin van een menswaardige bestaan. Niet discrimineren betekent bijvoorbeeld nog niet dat je bereid bent de ander ook echt te ontmoeten.

2. De rechten van het kind zijn over het algemeen geformuleerd vanuit het perspectief van de volwassenen. Als we het bijvoorbeeld hebben over leiding van de ouders of recht op onderwijs, dan is dat niet automatisch ook een verlangen van elk kind of elke jongere.

3. De formulering van de rechten van het kind wordt gedragen door een zeker idealisme, wat ook blijkt uit de positieve terminologie. Men heeft het bijvoorbeeld over ontplooiing van de persoonlijkheid en ontwikkeling van talenten, slogans die stammen uit de humanistische psychologie zoals die in de jaren zeventig populair was.

Bij de formulering de rechten van het kind is dus een humane agenda voorondersteld. Zo'n humane agenda is ontzettend belangrijk, ze is de basis voor een humane samenleving en democratie. Maar we moeten ons wel realiseren, dat zo'n agenda zeker niet vanzelfsprekend is, ze vraagt onderhoud en moet bewust worden doorgegeven.

De pedagogische opdracht van de school

Tot nu toe heb ik twee stellingen uitgewerkt, namelijk dat leraar zijn in deze tijd niet eenvoudig is en dat het ook niet meevalt om kind te zijn. De vraag die nu gesteld kan worden is of de school in zo'n situatie ook nog eens aan opvoeding kan en mag beginnen. Deze vraag is uitvoerig aan de orde geweest in het zogenaamde debat over de pedagogische opdracht van de school. Onze minister van onderwijs heeft enkele jaren geleden dit debat aangezwengeld door te stellen dat de school weer moet gaan opvoeden, respectievelijk haar pedagogische taken weer moet gaan waarmaken. Dat heeft geleid tot de instelling van een platform dat het debat moest gaan organiseren. Dit platform heeft in 1995 een eindrapport gepubliceerd, waarmee het debat lijkt afgesloten.

Terugblikkend op dit debat vallen twee zaken op:

1. Diverse onderwijskundigen trekken in twijfel dat de school een opvoedende taak zou hebben, dit onder het motto dat opvoeden voor de ouders is en dat in school geleerd moet worden.

2. De mensen uit de praktijk erkennen meestal wel een pedagogische verantwoordelijkheid en stellen ook dat ze wel degelijk opvoeden, maar dat dat in de praktijk vaak niet meevalt. Illustratief voor dit laatste is het volgende wat vrij weergegeven citaat van een Amsterdamse onderwijzer naar aanleiding van enkele gewelddadige incidenten op scholen:

"Ach wat wilt u mijnheer, deze kinderen opvoeden? Ze hebben alles, een eigen stereo-installatie, een eigen televisie, een eigen computer, enz. Controle van de ouders is er niet, dus ze zien de hele dag een overvloed aan geweld. De t.v. maakt sociaal contact onmogelijk, ze leven op hun eigen kamer, de computer is de isoleercel en de opvoeding laten we over aan RTL-4" (NRC, 11 juli 1994).

Ik sluit me in dit debat volledig aan bij de mensen uit de praktijk: in de school wordt hoe dan ook opgevoed! De school is ook altijd bedoeld geweest als opvoedend instituut! Als ik naar de argumentatie van de onderwijskundigen

kijk, dan valt mij op hoe sterk hun opvattingen gedragen worden door een zelfsprekende en onbediscussieerbare productiemetafoer. Onderwijs is dan niet een belangrijke plaats voor vorming van een nieuwe generatie mensen, maar een kennisfabriek waar efficiënt moet worden geproduceerd, het liefst volgens de huidige industriële normen: steeds sneller, goedkoper en beter beheersbaar. De uiterste consequentie van deze opvatting is echter een radicale instrumentalisering en depersonalisatie van een belangrijk opvoedingsmilieu en ik vrees dat dit uiteindelijk tot grote maatschappelijke schade zal leiden, een schade waarbij de huidige jeugdcriminaliteit nog maar een kleinigheid is.

Verder ben ik het helemaal eens met de leraar die stelt dat opvoeden in deze tijd in veel gevallen een onbegonnen werk is of lijkt. Maar mijn conclusie daaruit is juist dat de pedagogische taak daarvoor aan belang wint: Er is geen alternatief! Kinderen hebben bovendien recht op een pedagogische betrokkenheid van de opvoeders! Zo'n pedagogische betrokkenheid is bovendien nog in het belang van een humane samenleving ook!

Historische verschuivingen

Vanuit de geschiedenis van het onderwijs valt de pedagogische opdracht van de school betrekkelijk eenvoudig te legitimeren. De school is ontstaan toen onze cultuur zo ingewikkeld werd, dat de voorbereiding op het volwassen bestaan niet meer geheel of niet efficiënt door het gezin verzorgd kon worden. Maar dat is niet het hele verhaal. In de 19e eeuw werd de volksschool vanuit pedagogische motieven gepropageerd en ook als een opvoedkundig milieu opgevat. De school werd onder invloed van de Verlichting gezien als een belangrijke factor om de droom van een betere wereld te verwezenlijken. De motto's zijn bekend: Bouw scholen, sluit gevangenissen!, Kennis is macht!, maar ook Kennis is deugd! Het ging om een moreel project: via opvoeding en onderwijs moest de mens en daardoor de wereld verbeterd worden.

Deze opvatting heeft officieel en officieus een grote invloed gehad op de ontwikkeling van het onderwijs. De school

stond niet alleen model voor de 'moderne opvoeding', ze nam ook een aantal taken over die het gezin veelal niet aankon, bijvoorbeeld in het domein van de levensbeschouwelijke opvoeding, van de verzorging (schoolarts, etc.) en soms ook in dat van de sociaal-pedagogische opvoeding (ontspanning en verenigingsleven). In het sociaal-economisch klimaat van de negentiende en eerste helft van de twintigste eeuw was deze strategie vaak pure noodzaak. Lang niet alle gezinnen waren in staat hun pedagogische taken te vervullen. Een ander aspect was dat een goed ontwikkeld onderwijs werd gezien als de oplossing voor maatschappelijke problemen als kinderarbeid, landloperij en bedelarij.

Een tegengestelde tendens

Tot in de jaren zestig van deze eeuw heeft de school deze pedagogische taken gehad en daarmee een belangrijke bijdrage geleverd aan het algemeen maatschappelijk welbevinden en de emancipatie van diverse groeperingen in de samenleving.

Pas na 1960 zien we de pedagogische pretentie van de school afnemen en het gezin belangrijker worden. De verzorgende taken en ook een groot deel van de levensbeschouwelijke opvoeding gaan 'terug' naar het gezin en ook in de sociaal-pedagogische sector speelt de school nauwelijks een rol meer. Er ontstaat geleidelijk aan zelfs een tegengestelde tendens: in plaats van dat de school invloed uitoefent op het gezin willen de ouders juist invloed uitoefenen op de school. Deze tendens leidt tot een praktijk waarbij ouders als vrijwilligers allerlei hand- en spandiensten in de school vervullen en uiteindelijk ook tot een wettelijke regeling van medezeggenschap. Dit laatste overigens pas in de jaren tachtig, wanneer de scholen steeds meer moeite krijgen om aan hulpouders te komen.

Deze ontwikkeling heeft ook tot gevolg dat opvoeden en onderwijzen meer als aparte activiteiten gezien gaan worden. Dat loopt parallel met de opkomst van de onderwijskunde en de teloorgang van de pedagogiek op het domein van het onderwijs. De school komt daarmee steeds meer in het vaarwater van wetenschappelijkheid en effectiviteit.

Het gaat om resultaten en deze worden alleen behaald als de school zich beperkt tot wat beschouwd wordt als haar eigenlijke taken: kennis, vaardigheden en een elementaire introductie in de cultuur. De nadruk ligt dan op het cognitieve domein, want dit is het beste te onderzoeken. Kennis en vaardigheden zijn toetsbaar, waarden en normen zijn veel vager en geven veel meer onzekerheden als het gaat om resultaten. Bovendien is vorming hier veel meer een kwestie van de lange termijn en dat scoort niet zo goed in onze haastige 'bedrijfscultuur'. Er hoeft dan niet meer opgevoed te worden. De nadruk op kennis en vaardigheden betekent in dit klimaat echter wel iets radicaal anders dan in de eeuw van de Verlichting. Kennis is geen macht en allerminst deugd: Kennis is kans! Waarbij kans dan staat voor vaak onzekere mogelijkheden op de arbeidsmarkt.

De pedagogische invloed van de school neemt ook af door de opkomst van de moderne media, die een grote invloed krijgen op de vorming van het wereldbeeld van kinderen. De school heeft op dit punt haar monopoliepositie verloren, kinderen komen tegenwoordig wereldwijzer dan voorheen het onderwijs binnen en de school zal zich moeten aanpassen.

Vanuit de pedagogiek is er weinig weerwerk. De pedagogische theorieën komen in deze periode meer en meer in het vaarwater van anti-autoritair opvattingen, die onder het motto dat kinderen mondig zijn en zelf over hun leven dienen te beslissen, opvoeden tot een verdachte bezigheid maken. Volgens deze opvattingen hoeft er niet meer opgevoed te worden en dient de school zich hooguit te concentreren op kennisoverdracht en wel op aanvraag van de kinderen zelf.

Gezin onder druk

Na 1985 zien we echter een kentering. De pedagogische invloed van het gezin komt onder druk te staan. Het gezin kan de pedagogische taken niet meer waarmaken. Er is een toenemend aantal één- of geen-oudergezinnen, waar de opvoeders letterlijk afwezig zijn. In veel 'normale' gezinnen zijn de ouders echter als opvoeder psychologisch afwezig, vooral

door de oncontroleerbare invloed van de media die kinderen massaal van een nogal verworden wereldbeeld voorzien, zeker als het gaat om menswaardige waarden en normen. Ouders zijn zich veelal nauwelijks bewust van de schadelijke invloed van deze media of het laat ze onverschillig. Deze onverschilligheid kan desgewenst dan weer gelegitimeerd worden met een beroep op de anti-autoritair pedagogische theorieën: "We laten ze zelf beslissen, ze kunnen die verantwoordelijkheid best aan!".

In een klimaat van afnemende ouderlijke controle en betrokkenheid blijkt de 'losgeslagen jeugd' echter in toenemende mate als een maatschappelijke probleem gezien te worden. Dat leidt er uiteindelijk toe dat de vraag naar de opvoeding, zij het vaak verengd tot het bijbrengen van de gewenste waarden en normen, terug op het bordje van de school komt.

Pedagogische alternatieven

Dat de school aandacht moet besteden aan de opvoeding van de jongere generatie is terecht en eigenlijk ook niets nieuws. Ook in de jaren zeventig en tachtig hebben de meeste scholen in de praktijk wel vormgegeven aan hun pedagogische verantwoordelijkheid. De zogenoemde traditionele vernieuwingscholen, die altijd principieel vanuit een pedagogisch concept werkten, zijn in die jaren sterk gegroeid en hebben aan invloed gewonnen.

Maar de verantwoordelijkheid moet niet alleen bij de school gelegd worden. Want opvoeden is ook een maatschappelijke verantwoordelijkheid. Bovendien is een opvoedende school in een apedagogische of zelfs anti-pedagogische samenleving gedoemd om een randverschijnsel te blijven. Voor degenen die het dan moeten doen wordt het dan alleen maar een frustrerende bezigheid.

Vandaar dat de ideeën als de Brede School, vensterscholen en de school met de verlengde klas in een aantal grote steden mij zeker aanspreken. Ze zijn pogingen om in samenwerking met bondgenoten als ouders, buurthuizen, sportverenigingen en gemeenten ideeën en praktijken te ontwikkelen voor de opvoeding van de jongere generatie in

onze tijd en daarbij een open oog te hebben voor de maatschappelijke problemen. Ze bieden in elk geval:

- een positief, in plaats van een repressief pedagogisch perspectief voor jongeren, die maar al te vaak in een voeg stadium worden afgeschreven;
- een visie waarin een evenwicht mogelijk is tussen het perspectief van de jongere en het belang van de samenleving;
- een visie waarin de school een belangrijke rol speelt, maar niet in een maatschappelijk en pedagogisch isolement.

Natuurlijk zijn deze ideeën nog lang niet af zijn en er zal nog een heleboel moeten gebeuren voor ze in praktijk zijn omgezet, maar ze zijn beslist uitdagend in een tijd die om een nieuwe koers vraagt.

Pedagogische betrokkenheid vormgeven

De vraag die dan opkomt is natuurlijk hoe de school in zo'n samenwerkingsverband haar pedagogische betrokkenheid kan vormgeven. Daar is natuurlijk niet onmiddellijk een blauwdruk voor te geven, maar ik wil wel een richting aangeven.

Allereerst wil ik omschrijven wat ik versta onder pedagogische betrokkenheid. Dit is het helpen bij het vinden van een goede weg in een verwarrende wereld met veel positieve, maar ook veel negatieve invloeden. Het gaat hierbij om vorming en dit is meer dan het aanleren van kennis en vaardigheden. Vorming betekent dat er ook aandacht is voor wat kennis en vaardigheden in het leven van een mens betekenen. Als we het hebben over betekenis van kennis dan is er altijd sprake van waarden: betekenis geven wordt gestuurd vanuit waarden en normen. Dit houdt in dat de school kinderen kan en moet helpen bij het opvoeden van een eigen waarden- en normensysteem.

Zo'n eigen waarden- en normensysteem komt echter niet uit de lucht vallen, het wordt opgebouwd binnen een oriëntatie op de cultuur waarin ieder kind uiteindelijk als volwassene zal moeten leven. De school zal daarbij moeten helpen door kinderen te confronteren met de waarden en normen van het alledaagse leven

op school en van de samenleving.

De taken van de school op dit punt betreffen naar mijn idee de volgende drie gebieden van waarden en normen:

1. De alledaagse omgangsregels.

Het gaat hier om zaken, die vanzelfsprekend zijn om het schoolleven ordentelijk laten verlopen. Je moet op tijd op school komen; je gedraagt je niet agressief en betoont respect voor andere mensen in de school, zowel leerlingen als leraren; je doet je werk naar behoren, etc. Deze alledaagse regels moeten echter gedragen door geleefde waarden, waarbij de leraar als verantwoordelijke persoon zelf voorbeeld moet zijn. Als deze waarden hem niets zeggen, zullen ze ook voor leerlingen niet gaan leven.

2. De waarden en normen van de democratie.

In de veelheid van culturen, religies, overtuigingen, maatschappelijke omstandigheden, etc. waarin wij momenteel leven, vormen de dragende waarden van onze democratische rechtsorde datgene wat ons gezamenlijk aan waarden en normen ter beschikking staat. Het gaat daarbij om zaken als gelijkwaardigheid voor de wet, tolerantie, leven en laten leven, wederzijds respect, erkenning van de rechten van minderheden, eenheid in verscheidenheid, kortom om de praktische uitwerking van datgene wat nationaal is vastgelegd als grondrechten en internationaal als de rechten van de mens en van het kind. Het zijn deze waarden die de grondslag zijn van onze vrijheid en dan ook als zodanig onderhouden moeten worden.

Het is goed ons te realiseren dat het hier gaat om belangrijke maatschappelijke deugden, die de school aan de orde mag en moet stellen, desnoods tegen de wensen van het ouderlijk milieu in. Op de school moeten ze ook in gedrag afdwingbaar zijn, bijvoorbeeld door in te grijpen in geval van discriminatie, crimineel of anderszins intolerabel gedrag. Dat is echter wel het maximale wat de school via dwang kan doen. De waarden of normen achter het gewenst gedrag zijn niet controleerbaar tenzij misschien via indoctrinatie, maar daarmee zou de school haar eigen democratische waarden tegenspreken.

3. Waarden en normen als van zingeving en levensbeschouwing

Hoewel dit een zeer belangrijk onderdeel vormt van de opvoeding wil ik hier kort

over zijn. De school heeft hier als belangrijkste algemene taak de kinderen te laten kennismaken met de pluriformiteit in opvattingen, religies en culturen die we in onze samenleving kennen. Wat betreft de levensbeschouwelijke opvoeding heeft de school vooral een taak in het verlengde van de verantwoordelijkheid van de ouders. Naarmate kinderen opgroeien moet de school echter op dit gebied terughoudender worden ten gunste van het fundamentele recht van de jeugdige om zelf voor een levensbeschouwing te kiezen.

Het zal duidelijk zijn, dat datgene wat hier onderscheiden wordt in het alledaagse schoolleven meermalen door elkaar zal lopen. Onderscheid kan echter wel van belang zijn als een school, al dan niet in samenwerking met andere pedagogische partners een pedagogische visie wil formuleren.

De persoon van de groepsleid(st)er

Een belangrijk aspect van vorming is dat het niet alleen gaat om overdracht, maar vooral gericht is op je eigen maken. Wat de school probeert over te brengen beklijft alleen als het zich ook eigen gemaakt wordt. De school kan daarvoor gunstige of minder gunstige condities scheppen, bijvoorbeeld door in het pedagogisch klimaat nadrukkelijk de alledaagse omgangsregels een positieve en herkenbare inhoud te geven.

Maar het belangrijkste blijft toch altijd de persoon van de groepsleid(st)er. Wat beoogd wordt met vorming valt onder de domeinen van de waarden en normen en heeft te maken met zingeving. Kinderen maken zich deze zaken vooral eigen door meedoen, imitatie van wat de volwassene voordoet en identificatie met waar de opvoeder voor staat. Deze processen vallen naar mijn mening nooit te instrumentaliseren, ook niet door de meest geavanceerde computer. Vandaar dat ik wil eindigen met twee voorbeelden uit de literatuur om te illustreren wat een leraar vermag. Het eerste komt uit 'Ciske de Rat', waarin Piet Bakker meester Bruis opvoert als een pedagoo die meer is dan iemand die alleen les geeft. Meester Bruis bekommert zich om Ciske, die in de huidige ontwikkelingen weer vooral als een beginnende crimineel zou worden gezien. Hij gaat

daarbij bewust tegen de wens van het hoofd van de school en wordt zelfs voogd, omdat het gezin de pedagogische verantwoordelijkheid niet aankan. Uiteindelijk is het vooral dankzij hem, dat er uit Ciske een verantwoordelijke volwassene groeit. In schrille tegenstelling tot deze pedagogische meester staat meester De Bree uit 'Bint' van Bordewijk. De Bree wil zich handhaven in een klas die zijn voorganger heeft weggepest en doet dit door, conform de ideologie van de school, de leerlingen te 'temmen' en tot aanvaardbaar gedrag te socialiseren.

In de terminologie van de hier besproken pedagogische alternatieven zouden we kunnen zeggen dat meester Bruis een hele brede schoolmeester was en leraar De Bree een uiterst smalle. Een goede praktijk zal ergens in het midden liggen, maar dat midden moet dan wel neigen naar de kant van meester Bruis. Niet om alles te doen wat hij deed, maar wel om net als hij begrip te hebben voor het feit dat 'kind zijn in de huidige tijd lang niet altijd meevalt'. Een leraar die daarvoor openstaat is al een heel eind op weg. ■

LITERATUUR

De Brede School. dienst Stedelijk Onderwijs/Stedelijk bureau FAO Rotterdam, 1995.

Deen, N. Pedagogisch commentaar: Heeft de school een pedagogische opdracht? In Pedagogisch Tijdschrift, jrg. 20, nr. 3, mei/juni 1995, p. 177-179.

De Groninger vensterscholen. Brochure Gemeente Groningen dienst Onderwijs Sport en Welzijn, 1995.

Laan, Peter van der. Andere tijden, andere opvattingen, ander jeugdstrafrecht. In: Comenius, jrg. 16, nr. 1, 1996, pp.42-69.

De school van je leven; Eindrapport Platform Pedagogische Opdracht van het Onderwijs. SLO, Enschede, 1995.

Vriens, Lennart. Morele vorming: oriëntatie op waarden en normen in een complexe en tegenstrijdige samenleving. In: Verbum, jrg. 61, nr. 6-7, 1994, pp. 121-127.

Vriens, L.J.A. Pedagogische opdracht niet beperken tot repressieve aanpak. In: Staatscourant, 222, 15 november 1995, p. 6.

Prof. dr. L.J.A. Vriens is docent onderwijskunde en bijzonder hoogleraar Vredespedagogiek aan de Universiteit van Utrecht.

MOSREDNAVIË, HET GEHEIM VAN DE HEKSENBOLLEN

of: Hoe een nieuw kinderboek ontstond

Kinderen maken kennis met kant en klare boeken. Maar hoe ontstaan boeken? Het beste antwoord op deze vraag is: zelf een boek maken. Een artikel over een school die zo'n boek niet alleen maakte, maar ook echt op de markt wist te brengen: gewoon in de boekhandel! Een fraai stukje wereldoriëntatie, binnen het ervaringsgebied 'Communicatie'.

Kampweek

Elk schooljaar is er een ouder-werk-groep, waarin ook enkele leerkrachten zitten, bezig met de voorbereidingen van het schoolkamp. Op onze jaarlijkse teamdagen wordt er gewerkt aan de inhoudelijke vulling van de kampweken. In het schooljaar 95/96 kozen we als uitgangspunt: 'Sprookjes'.

Meteen na de grote vakantie beginnen we. De eerste activiteit is een ouderavond met alle ouders (ongeveer 60), die betrokken zijn bij het kamp. Op deze avond wordt het thema geïntroduceerd, worden er afspraken gemaakt en taken verdeeld.

Op de vierde maandagochtend is er een weekopening, net zoals anders, maar deze is heel speciaal.

schijnt Raanevot. Raanevot is tovenaars in het land Mosrednavië. Dit land wordt geregeerd door koning Suluap. Deze koning heeft een dochter, prinses Pauline. Maar... waarschijnlijk hebben boze inwoners van het land de prinses ontvoerd. Raanevot heeft nog in zijn toverbol gezien, dat Pauline is opgeslokt door een heksenbol. De heks Zeepbelia heeft met hulp van trollen, aardmannen en reuzen de prinses ontvoerd!

Het hele verhaal wordt door de groepsleid(st)ers gespeeld. De kinderen nemen een kijkje bij koning Suluap en vieren de tiende verjaardag van Pauline samen met de kabouters en elfjes. Ze zien in het donkere bos de samenscholing van de heks, de reuzen, de trollen en de aardmannen. Ze zien levende bomen, die waarschuwen voor de gevaarlijke heks Zeepbelia. Het noodlot is onontkoombaar! Als de prinses dan eindelijk eens het bos in mag, wordt ze ontvoerd door de heksenbol. De koning is zeer bedroefd, en vraagt de kinderen om hulp. De tovenaars vertelt dat de prinses bevrijd kan worden als vele kinderen op de dag dat de paddestoele en zwammen beginnen te groeien, komen helpen (de grote kampdag is op 21

september!). Iedereen wordt nog wel gewaarschuwd, want.... als je het Mosrednaviaanse bos in wil, moet je wel een trollenvanger aan en een pet op. Er zijn immers onbetrouwbare onderkruipsels en je weet ook nooit wat er uit de lucht komt vallen. Ook leert iedereen het lied van Mosrednavië.

Werken over Mosrednavië

In alle groepen wordt er deze week gewerkt over Mosrednavië. Er zijn vele mogelijkheden.

De bovenbouw-groepen bereiden de volgende weekopening voor, waarin ze de andere kinderen moeten laten zien, hoe trollen, heksen, aardmannen, elfen, kabouters en levende bomen leven.

Er moeten petten en trollenvangers gemaakt worden. Er wordt gewerkt in de Mosrednaviaanse taal; sommigen hebben gemerkt dat er wel eens iets van achter naar voren geschreven wordt! Er moeten voorbereidingen getroffen worden voor de reis naar Mosrednavië. Er wordt getekend, geknutseld, gerekend, geschreven, getimmerd, genaaid; Koning Suluap van Mosrednavië moet geholpen worden!

De volgende weekopening gaan alle kleuters en middenbouwers op bezoek in drie gebieden. In het speellokaal kunnen ze de reuzen en trollen bezoeken. In de gemeenschapsruimte zijn er elfen en kabouters en in een van de lokalen ontmoeten ze aardmannen en de heks. Op deze manier leren ze iedereen goed kennen. Bij de 'reis' van het ene naar het andere lokaal wordt het lied van Mosrednavië gezongen. De bovenbouw-kinderen hebben de presentaties prima voorbereid. Het ziet er allemaal geweldig uit!

Op pad

Dan gaan we op pad. De bovenbouwers gaan van dinsdag t/m donderdag naar Mosrednavië, de middenbouwers op donderdag en vrijdag, de kleuters op donderdag. Dat betekent dat alle deelnemers op donderdag in Mosrednavië zijn. Dit is dan ook 'de grote donderdag'.

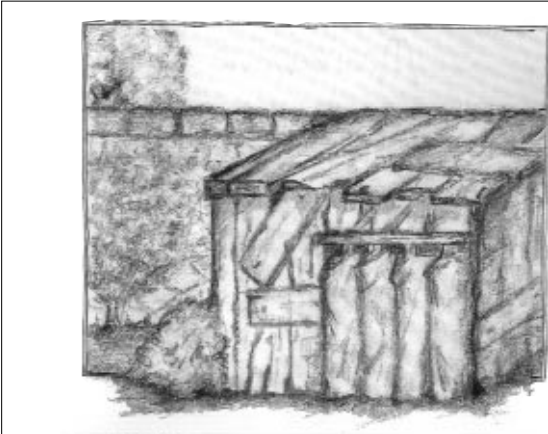
Op deze dag moet het probleem opgelost worden. De bovenbouwers zijn al twee dagen in Mosrednavië en hebben geholpen alles voor te bereiden. Alle bewoners hebben hun eigen gebied. Het ziet er allemaal heel bijzonder uit.

Als iedereen in het land is gearriveerd, worden ze toegesproken door de koning en de tovenaars. Iedereen krijgt een reis-route mee en een 'kazpank'. Ze moeten alle bewoners bezoeken om meer te weten te komen over prinses



Alle groepsleid(st)ers spelen een bijzonder verhaal:

Een meisje vindt een boek met de titel: 'Het geheim van Mosrednavië'. Als ze in dit boek gaat lezen komt ze de naam 'Raanevot' tegen. Ze vindt het een vreemde naam en noemt een aantal keren (zeven) deze vreemde naam. Dan is er gerommel en veel rook en ver-



Het land Mosrednavia

Ergens in het noorden van ons land woont Mosrednavia.
 Achter het huis, waar nu woont, is een landje met vele vruchten en struiken.
 Het is achter in die tuin staat een huis, gemaakt van althou oude planken, planken en struiken. Het is
 Mosrednavia eigen huis.
 Als je Mosrednavia zoekt, kom je naar het landje met een klein huis, waar die hals je do evenals kan je enige
 Inzamel.
 Op een zonnige dag in september gaat Mosrednavia nog even naar haar huis, daarbij zoekt ze
 ook vossen...
 Als ze alle fruit heeft, wordt ze dikker. Ze is dikker dan alle fruit in
 het land. Ze is dikker dan alle fruit in het land... er zal toch geen fruit zijn?
 Maar alle fruit, er... wordt er een...
 Op het laatste moment in die hals is een huis. Het huis is een huis?
 Is er iemand in haar huis geweest?
 Mosrednavia heeft een heel boek. Het is een heel boek.
 Als ze dit boek heeft, dan is het heel boek. Het is heel boek.

Het land Mosrednavia

Wie heeft het boek vangen? Zo staat het boek open en begint te lezen
 In het land Mosrednavia leeft een heel boek. Het is heel boek over een heel boek.
 Zijn land is vrede en vrede. Het is heel boek over een heel boek.

Pauline en het geheim van de heksenbollen. Het wordt een bijzondere dag met rare belevenissen. Bij de koning worden de door tranen uitgewiste schilderijen hersteld, de heks laat de kinderen op de bezem zweven. Er wordt gestampt op trollenvoeten, er wordt een elfenbankjes-dans gedaan, er wordt een kabouter-afwas gedaan. Ook moeten de kinderen helpen de reuzenknikers te vinden, en graven naar zilver bij de aardmannen. Ondertussen moet je geen slapende bomen wakker maken; een enerverende dag. En iedereen loopt in een trollenvanger en met een pet op! Bij elk bezoek ontvangen de groepjes kinderen een passend presentje (koninklijke tranen, magische lintjes, glinsterstenen enz.). Deze ingrediënten worden meegenomen naar de bijeenkomst op het eind van de middag. Iedereen verzamelt zich rond een soort badkuip. Met behulp van de ingrediënten maakt tovenaars Raane-vot een goed bellenblaasop. Hij zwaait met zijn toverstaf en vraagt de kinderen om de ingrediënten. Af en toe probeert Zeepbelia nog even met toverpoeder te strooien, maar ze wordt steeds weer weggejaagd.

Zeepbellingeesten

Met allerlei rituelen en toverspreuken worden er ook nog zeepbellingeesten opgeroepen. Deze dansen op mysterieuze muziek, terwijl drie elfen reuze-zeepbellen produceren. Hierna krijgen alle aanwezigen een flesje Raanevot-bellensop met toverkracht en worden er duizenden en duizenden bellen de lucht ingeblazen. Na 24 uur moeten al deze bellen de heksenbol terugbrengen!

Dan zit de grote donderdag er op. De middenbouwers blijven nog een dag en nacht en de kleuters en bovenbouwers gaan naar huis.

De volgende middag als om ongeveer vijf uur weer iedereen thuis is, is er op de speelplaats een groot slotspektakel. Honderden kinderen en belangstellenden staan rond het podium.

De koning heet iedereen van harte welkom en wacht zenuwachtig op de terugkomst van zijn dochter. De elfen onderhouden het publiek met een mooie dans en ook de kabouters en de levende bomen zijn er al. Er waaien al veel zeepbellen rond en de tovenaars wordt opgeroepen (veel rook en gerommel). Ook de heks komt met de trollen, aardmannen en reuzen.

Onder leiding van Raanevot spreekt iedereen een toverspreuk uit en er rollen levensgrote heksenbollen van het hoge schooldak. Ze stuiteren op het plein. De heks probeert nog even met sneeuw te strooien en de herfst weg te toveren, maar ze wordt 'begraven' onder de confetti uit een levensgrote bol.

Dan daalt langzaam de betoverde heksenbol neer. Als die geland is op het podium ontstaat er een gevecht. Aan de ene kant trekken de vrienden van de koning aan de bol, aan de andere kant de vijanden. De heksenbol scheurt kapot en prinses Pauline komt tevoorschijn! Vreugde-taferelen en voor iedereen, omdat het feest is, een heerlijke Mosrednaviaanse kabouterbol.

Een heel verhaal, een hele beleving

Een heel verhaal, een hele beleving, een goed begin van het schooljaar... en

onvergetelijk. Als herinnering is er, zoals elk jaar een prachtig fotoboek gemaakt en een videoband.

Maar het zou jammer zijn om zo'n geslaagd project in de kast te laten verstoffen. Dus is een groep ouders en leerkrachten aan het werk gegaan om onze kampbelevissen om te werken tot een echt kinderboek. Vanuit onze positieve kijk op de toekomst, leek het natuurlijk niet onhaalbaar om dat te realiseren. Als je iets echt wilt, lukt dat ook! Hoewel... er was natuurlijk wel de nodige twijfel...

Ondanks dat, werden er teksten geschreven en tekeningen gemaakt. Af en toe kwam de groep bij elkaar om te kijken naar elkaars werk. Twee moeders maakten tekeningen, en zo'n vier andere ouders en leerkrachten maakten teksten.

Langzamerhand ontstond er een boek. Er werd een indeling in hoofdstukken gemaakt, die ongeveer parallel liep aan de kampactiviteiten. Het werd uitgetypt en bij elke bladzijde werd een tekening gemaakt. Zo ontstond ook de vorm van het boek. Het moest een boek worden voor de hele basisschool: Een voorleesboek voor de jongsten en een leesboek voor de oudere kinderen. Daarom wilden we steeds een tekening links en een bladzijde met tekst aan de rechterkant.

Het is echt genieten als je in zo'n groep weer een nieuwe tekst en nieuwe tekeningen krijgt aangeleverd. En je ziet het boek groeien!

Op een bepaald moment werd besloten om te kiezen voor één tekenaar. Het leek ons beter om te kiezen voor één bepaalde stijl. Toen alle teksten klaar waren, heeft om diezelfde redenen een

van ons alle teksten herschreven. En, wie schetst onze verbazing...

In het kader van bestuurlijke schaalvergroting wilde ons schoolbestuur een afscheidsfeest organiseren voor de drie katholieke scholen in de stad. En daar hadden ze ook wel wat geld voor over. Tijd om een plan uit te broeden!

Na overleg met de andere scholen, werd besloten om een project te organiseren rond ons kinderboek. Een project met als afsluiting een theaterstuk in de grote zaal van onze nieuwe schouwburg 'De Harmonie'.

Het project zou gaan bestaan uit drie onderdelen:

- aanbieden van het boek aan alle 900 leerlingen;
- een onderwijsproject rond het boek met als afsluiting een tentoonstelling in de hal van de schouwburg;
- het omwerken van het boek tot een theaterstuk, dat we met leerkrachten en kinderen van de drie scholen spelen in de schouwburg.

Omdat we zelf 1000 exemplaren zouden afnemen van de uitgever van ons boek, was het wat makkelijker onderhandelen. Na wat telefoontjes konden we een uitgever enthousiast krijgen voor ons plan, er werden prijsafspraken gemaakt en het script en de tekeningen konden worden ingeleverd.

Kinderboekenweek

Toevallig had de kinderboekenweek dit jaar als thema 'Heksenketel'. Dus besloten we om het boek op de eerste dag van de kinderboekenweek aan te bieden aan de burgemeester.

Daar komt een heel publiciteitscircus bij kijken. Er werd een persbericht gemaakt en verstuurd aan kranten, onderwijstijdschriften, plaatselijke, regionale en landelijke t.v.-zenders en dan maar afwachten. De spanning steeg. Op 1 oktober zouden er 1000 exemplaren

van het boek worden afgeleverd. Hoe zou het boek er uiteindelijk uitzien? En zou het wel op tijd komen?

Net toen er een journalist van de krant op bezoek was om het krantenartikel voor te bereiden kwam er een pallet met 500 boeken. En het zag er prachtig uit! Maar het waren er wel te weinig om uit te delen aan alle kinderen. Dus bellen, bellen, terug gebeld worden...

Op 2 oktober, 's morgens om 9.00 uur gebeurt het dan:

Heks Zeepbelia bestormt met enkele trollen de burgemeesterskamer. Ook de ambassadeur van Mosrednavië en 11 kinderen zijn er bij aanwezig. Het wordt een heel spektakel als de heks plaats neemt op de mooie voorzittersstoel in de raadzaal en de ambtsketen om krijgt! Terug naar school om de boeken uit te delen aan de kinderen. En ook nog even regelen dat de tweede 500 exemplaren op tijd afgeleverd worden en ja hoor, op het nippertje komen ook de laatste 500 exemplaren aan.

Het is goed om van iedereen te horen, dat het boek er prachtig uit ziet. Mensen verwachtten dan toch schijnbaar niet dat het boek ook een heel echt boek zou worden!

Moeite meer dan waard

Ook andere opmerkingen, die je nog steeds hoort in en rond de school maken al het werk en de tijd die je er in geïnvesteerd hebt de moeite meer dan waard. Kinderen, die nog nooit uit zichzelf een boek hebben gelezen, lezen dit boek in één zucht uit. Kinderen, die maar weinig over het kamp hadden verteld, vertellen nu ineens honderduit. Iedereen beleeft het hele verhaal weer opnieuw.

Ondertussen wordt in 31 groepen gewerkt aan heksenbollen-dingen voor de tentoonstelling en werken we hard aan de theatervoorstelling. Het is een

productie, waaraan meer dan honderd mensen meewerken. Veel kostuums, veel overleg, veel regelen: presteren op de toppen van je tenen.

Straks drie keer een volle zaal met publiek, dat lacht, de spanning voelt en uiteindelijk losbarst in een ovationeel applaus, dat moet de kroon op een jaar heksenbollen zijn. ■

Het boek:

titel : Mosrednavië, het geheim van de heksenbollen

geschreven door leerkrachten van de St. Paulusschool

Illustraties : Grietje van der Ploeg

Uitgever : Iz. Buwalda

Uitgeverij : Edu'Actief Meppel

ISBN : 90.5117.8395

Hubert Winters is directeur van de Sint Paulusschool in Leeuwarden.

STADGENOOT

Hij is het licht vergeten
en het gras vergeten
en al die kleine levende kevertjes
en de smaak van water en het
waaien

hij is de geur vergeten
van het hooi de grijze vacht van
de schapen
de varens de omgelegde aardkluiten

zijn binnen is geen nest zijn buiten
geen buiten zijn tuin een vaas

hij is ook
de bliksem vergeten de rauwe
hagel op zijn voorhoofd

hij zegt niet: graan meel brood
hij ziet de vogels niet weggaan
en de sneeuw niet komen

hij zal bang en verongelijkt dood-
gaan.

Jan C. Elburg

LANG ZULLEN ZE LEVEN, het (her)vinden van een plek voor wereldoriëntatie op een 30-jarige Jenaplanschool

In november jl. bestond de Dr. W.A. Visser 't Hooftschool te Amsterdam 30 jaar. Dat werd uitgebreid gevierd! De feestcommissie had nagedacht over een thema voor deze week. Het onderwerp 'Op ontdekkingsstocht' werd gekozen. Elke stamgroep zou zijn eigen land maken, met een eigen taal, omgangsvormen, muziek, gebaren, geschiedenis, flora en fauna, verhalen en mythen, mode, rituelen, regels, oorlogen, architectuur, enzovoort.

Opzet

In dit artikel wordt beschreven op welke manier een project wordt uitgevoerd op de Dr. W.A. Visser 't Hooftschool in Amsterdam. Voor de invoering van het leerplan wereldoriëntatie (w.o.) maken wij gebruik van de ideeën van de Jenaplansvereniging (vgl. Mensenkinderen, mei 1996).

De nadruk ligt hier op de voorbereiding van de grote projecten. We proberen namelijk een vaste opzet voor de voorbereiding van thema's te ontwikkelen, zodat we bij elk ervaringsgebied weten op welke manier we een project kunnen opzetten. De invulling van de projecten wisselt per keer. Het verloop van het project wordt dus kort beschreven. Wel worden de vaste punten tijdens en na een project genoemd. Aan het eind van dit artikel worden enkele problemen genoemd waar wij in verband met de w.o.-projecten tegen aan lopen. In één van de volgende nummers van Mensenkinderen wordt de invulling van een activiteit ('Samen eten') in het kader van dit project beschreven en over het bewaren van materialen voor w.o.

Feest en wereldoriëntatieproject

Er wordt besloten om de feestweek te koppelen aan wereldoriëntatie. Het team heeft immers afgesproken om elk jaar twee ervaringsgebieden (analoog aan de mappen van de Stichting Leerplan Ontwikkeling) te behandelen. Dan word ik, de wereldoriëntatie-coördinator op de Visser 't Hooftschool, ingeschakeld.

Omdat in het vorige cursusjaar (1995/1996) 'Omgeving en landschap' en 'Techniek' aan de orde zijn gekomen

kieszen we bij het feest voor het ervaringsgebied 'Samen leven'. Dit past goed bij het thema van het feest. De tweede helft van dit cursusjaar periode doen we 'Maken en gebruiken'. Zo komen in drie jaar alle ervaringsgebieden aan de orde. Want 'Communicatie' en 'Mijn leven' doen we volgend cursusjaar. 'Het jaar rond' doen we tussendoor aan de hand van bijvoorbeeld de (christelijke) feestdagen.

Andere projecten worden door de bouwen of stamgroepen georganiseerd.

Organisatie en tijdsbesteding 7 ervaringsgebieden

	1e helft cursusjaar	2e helft van het cursusjaar
1e jaar	Omgeving en landschap	Techniek
2e jaar	Samen leven	Maken en gebruiken
3e jaar	Communicatie	Mijn leven

(Het jaar rond doen we tussendoor, bijvoorbeeld in verband met kerst.)

Een werkplan voor w.o.

Zeven weken van tevoren:

Ik start, op mijn w.o. dag (één dag in de week voor een periode van twee jaar), met het voorbereiden van 'Samen leven'. Ik lees eerst het verslag van onze activiteiten op het gebied van w.o. van het cursusjaar 1995/1996. Hier staat beschreven welke doelen we nastreven op het gebied van w.o., op welke problemen we zijn gestuit vorig jaar, welke punten teamleden zelf al beheersen en met welke aspecten een ieder moeite heeft. Ook hebben we gezamenlijk vijf punten opgesteld waar wij aan willen werken in dit cursusjaar:

Dit zijn de punten van ons werkplan:

1. Tijd/planning

Hierbij willen we momenten vastleggen voor w.o. in het weekplan gedurende een project. Tijdens de projecten doen

we zoveel mogelijk in het kader van het project. We willen nadruk leggen op onze eigen energie en tijd die we kunnen besteden aan w.o.

2. Samenwerking

We streven naar gezamenlijkheid. De bovenbouw kinderen moeten bijvoorbeeld weten wat de onderbouw kinderen aan het doen zijn.

3. Orde/rust in relatie tot vrijheid

Tijdens w.o. stimuleren we de onderzoeksvaardigheden van kinderen. Het leren onderzoeken is gekoppeld aan zelfstandigheid. Kinderen moeten leren om met bepaalde vrijheden om te gaan als zij zelfstandig aan de slag gaan. Vrijheid mag niet leiden tot structuurloosheid, wel tot verrijkt leren aan de hand van eigen ervaringen en onderzoek.

4. Kwaliteit van het leerlingenwerk

We streven ernaar dat kinderen hun w.o.-activiteiten vastleggen in logboeken. Aan de logboeken mogen bepaalde eisen worden gesteld.

5. Integratie van w.o. in ons schoolprogramma

W.o. moet meer het hart van ons onderwijs gaan vormen.

Samen leven

Zes weken van tevoren:

Met Ferry van der Miesen van de IPABO in Amsterdam ('praatpaal en meedenker') bespreek ik onze ideeën rond 'Samen leven'. Wij bedenken welke accenten dit project kan krijgen. We besluiten vanuit de sociale processen in de groepen te werken naar grotere gehelen. Dus als er in een groep een ruzie is zullen we dit bespreken met de kinderen. Daarna tillen we het op het niveau van families, stammen of landen. Een ander voorbeeld: we gaan na welke regels in de stamgroep gelden, waarom de regels er zijn, wie ze heeft bedacht en of iedereen het ermee eens is. Daarna bespreken we omgangsregels, verkeersregels, wetten of andere regels die in onze of andere culturen gelden.

Ook maken we een opzet voor de inhoudelijke vergadering die bedoeld is om het project voor te bereiden. Daarin is altijd plek voor:

- een binnenkomer voor de teamleden (proefjes, een stelling waar collega's commentaar opgeven of een zoekopdracht)
- een inhoudelijk deel (hoe leren we kinderen vragen stellen? hoe leren we kinderen onderzoeken? of hoe kunnen kinderen technisch ontwerpen?)
- een organisatorisch deel (wie openen het project? hoe regelen we de keuzekursus? of: hoe sluiten we het project af?)

Voor de teamleden maak ik een uittreksel van de map 'Samen leven'. Ook ga ik met de w.o.-werkgroep (met daarin

een onder-, midden- en bovenbouwer en een ouder) aan de slag. Deze werkgroep heeft verschillende functies. Ten eerste denkt zij mee over de invoering van w.o. op onze school op inhoudelijk en organisatorisch nivo. Verder geven de vertegenwoordigers uit de verschillende bouwen berichten door aan hun bouw. We spreken over het verband tussen het feest en 'Samen leven'.

Ik plan de keuzekursus, die tijdens het project zal plaatsvinden, met een collega. Dit keer doen we geen keuzekursus met de hele school. De onderbouwleerkrachten vinden dat te verwarrend voor de jonge kinderen. De kinderen van de onderbouw snappen, volgens de collega's, na een week niet meer waar zijn ze en wat ze moeten doen. De andere col-

lega's vinden dit wel jammer, want door de gezamenlijke een keuzekursus met de hele school werken we juist aan gezamenlijkheid. En dat is een belangrijk punt in ons werkplan voor dit jaar. We besluiten ditmaal om de keuzekursus met de midden- en bovenbouw te organiseren. Achteraf gezien denk ik dat we de volgende keer toch moeten doorzetten en tenminste één week een keuzekursus met z'n allen organiseren. Want nu gaat de onderbouw toch weer apart aan de slag.

Inleven in samen leven

Vijf weken van tevoren:

De inhoudelijke vergadering wordt definitief voorbereid. De opzet is als volgt:

schema: Afsprakenformulier (J.M., 19/9/96)

AFSPRAKEN ROND HET PROJECT 'SAMEN LEVEN' (24/9/96)

A. INHOUDELIJK

Vaardigheden waar wij als team aan willen werken.
(En aspecten die daarbij belangrijk zijn):

1. Tijd/Planning

- We hebben een jaarplanning gemaakt
- We beperken ons tijdens de projectperiode tot het project
- We plannen w.o. tijd in het weekplan voor deze periode
-

2. Samenwerking

- We maken afspraken m.b.t. de keuzekursus
- Gezamenlijke opening en sluiting van het project
- Kinderen weten van elkaar wat een ander doet/heeft gedaan
- Tijdens het project informeren wij elkaar in bouw- en teamvergadering
-

3. Orde/rust in relatie tot vrijheid

- We hanteren dezelfde regel. Je moet LOPEN in de gang
- Drie op een rij-map wordt gebruikt
- Kinderen mogen zelf aan een onderwerp werken
-

4. Kwaliteit van het leerlingenwerk

- De kinderen schrijven verslagen in hun logboek tijdens het project.
- We stellen eisen aan de spelling en vormgeving van het logboek
- Ook in de presentatie naar elkaar (in en buiten de klas) toe stellen we eisen
- De viering staat in het teken van het project
-

5. Integratie van w.o. in ons schoolprogramma

- W.o. moet leven, ook naast de grote projecten
- Vragen van kinderen moeten worden opgewekt en worden gehonoreerd
- Onderzoekjes moeten worden gestimuleerd
- Er moet ruimte zijn voor de ontdekhoek, observatiekring, erop uit, enz.
-

Mijn persoonlijk doel voor dit project. (N.a.v. punt 6):

Leerervaringen voor de kinderen:

Sleutelbegrippen:

0 groep	0 multi-culturele samenleving
0 rol	0 levensbeschouwing
0 conflict	0 hulpverlenende instantie
0 regels	0 taakverdeling
0 bestuur	0 vooroordelen
0 rechtvaardigheid	0 discriminatie
0 relaties	0 rechten/plichten
0 samenwonen/-spelen	0 macht

Vaardigheden:

0 sociale vaardigheden	- samen iets doen of tot stand brengen - deelnemen aan besluitvorming - je in de ander leren verplaatsen - met een ander omgaan zonder je eigenheid te verliezen - leren helpen - samen iets bespreken
0 onderzoeksvaardigheden	- interviewen - schriftelijk bevragen - gegevens verzamelen via observatie - diverse bronnen raadplegen
0 gespreksvaardigheden	
0 leren problemen voorkomen of oplossen in sociale situaties	- niet noodzakelijke conflicten kunnen voorkomen - conflicten weten op te lossen door overtuiging, compromis of bemiddeling

B. ORGANISATORISCH

* Planning:

wk 39: A-vergadering, bouw
wk 40: team, keuzekursus-ideeën inleveren bij Paul
wk 41: bouw
wk 42: Herfstvakantie
wk 43: start project, team
wk 44: week 2 project, bouw
wk 45: feestweek, team

- Waar willen we naar toe met het thema van de feestweek?
- Momenten in de week waarop we w.o. doen:
- Invulling keuzekursus:
- Wie verzorgen introductie en afsluiting van het project?
- Op welke manier laten we gemaakte afspraken rond rust opruimen en rust in de school terugkomen tijdens het project? (en ook tijdens gewone schoolweken):
- Hoe houden we zwakkere kinderen in de gaten?

1. Terugkomen op de vijf aandachtspunten uit het werkplan
2. We nemen de map 'Samen leven' door
3. Iedereen zoekt een artikel in de krant wat volgens hem of haar aansluit bij het thema 'Samen leven'.
4. Daarna zoekt elk teamlid bij welk doel en bij welke leerervaring dit artikel past.
5. Ook bespreken we de organisatorische kant van het project. Hiervoor maak ik een afsprakenpapier. Hierop is ook ruimte om op te schrijven wat je persoonlijke doel is.

Ondertussen zoek ik allerlei artikelen en lesideeën die passen bij de invoering van w.o. We willen proberen dat w.o. ook buiten de grote projecten in school en bij de groepsleiders leeft.

Vorbereiden met collega's

Vier weken van te voren:

Met het team houden we de inhoudelijke vergadering. Uitgebreid spreken we uit dat we dit jaar niet allemaal nieuwe dingen zullen aanpakken op het gebied van w.o., maar dat we zullen uitbouwen wat we vorig jaar hebben opgezet. Dit doen we, omdat veel teamleden enorme werkdruk ervaren ('Ik heb geen tijd, ik voel enorme druk, ik krijg het niet af, weer wat nieuws'). Met veel plezier zoeken we een artikel rond 'Samen leven' uit de krant op en zoeken hier een doel bij in de map 'Samen leven'.

Collega's vinden onder andere deze artikelen:

'Joodse Rabbijn wil niet bediend worden de stewardessen in vliegtuig'
'Dieren mishandelt op kinderboerderij'
'130 Doden bij neerstorten vliegtuig'
En een foto waarop je een voetballer de andere ziet onderuitschoppen

Veel lastiger zijn de leerervaringen te vinden. Ferry van der Miesen heeft bij de leerervaringen van dit ervaringsgebied de doelen gezet en daardoor zien we de lijnen veel beter. Collega's zijn verrast dat deze leerervaringen in de mappen staan. Dan blijkt voor mij weer dat niemand uit zichzelf de mappen van de planken haalt en bestudeert. Daar ga ik ook nog wat op verzinnen.

Groot struikelblok bij het maken van afspraken blijkt te zijn dat de bovenbouw vindt dat ze te weinig tijd heeft voor w.o. ('We moeten verkeersproject doen, we moeten achtste jaars gesprekken voeren, we moeten enz.) Daardoor loopt de spanning af en toe hoog op. Op een ander moment moet in het gewone weekplan gekeken worden of er echt geen tijd voor w.o. is of dat er met dingen moeten worden geschoven, waardoor er wel ruimte is voor w.o.

De middenbouw is heel enthousiast en pakt het liefst alles tegelijk aan, waardoor dingen soms niet uit de verf komen. Deze bouw moet beperkt worden in wat zij wil. De onderbouw zegt dat ze 'altijd aan w.o. doet'. Voor mijn gevoel is blijft dat te vaag en ik vraag concrete voorbeelden. Dan blijkt dat sommige onderbouw collega's bedoelen dat jonge kinderen 'vanzelf' en spelenderwijs in aanraking komen met de dingen om zich heen. Het onderzoeken en daarop reflecteren (spreken, spelen en tekenen over) komt beperkt aan bod. Met de w.o. werkgroep besluiten we, later, de onderbouw ideeën aan te reiken waarbij het onderzoeken wel naar voren komt. Aan het eind van de vergadering komt een collega op het idee om het thema om te vormen tot 'Samen vieren'.

Tijdens de bouwvergadering in deze week denkt iedere bouw over invulling van het project. De bouwen kiezen ook de sleutelbegrippen en de vaardigheden waar het accent op gaat liggen. Deze worden genoemd in de map 'Samen leven' (deel A, katern 2, p. 12). De onderbouw wil verschillende themalanden gaan maken. Een sprookjesland, een kleurenland en een heel nieuw eiland. Hier ligt het accent op de sociale vaardigheden, samen iets doen of tot stand brengen. De middenbouw legt het accent op feesten in verschillende culturen. Hier kiest men ook de voor sociale vaardigheden, met een ander omgaan zonder je eigenheid te verliezen. De bovenbouw gaat werken aan het thema besturen. Deze bouw wil ingaan op het sleutelbegrip 'bestuur'. Maar het probleem is: hoe leg je een verband met feesten en bestuur?

Bronnen

Drie weken van tevoren:

Ik zoek allerlei materiaal bij elkaar rond het thema. Wat hebben we in school en wat kunnen we van buitenaf halen? Ik kopieer materiaal voor collega's. Meestgebruikte bronnen zijn: 'De Grabbelton', 'Bronnenboek voor het Natuuronderwijs' (SLO), 'Natuur aan de basis', 'Bij de tijd' (Malmberg) en door de jaren heen zelfontwikkeld materiaal.

Zo probeer ik collega's te stimuleren om zoveel mogelijk uit het thema te halen. Verder benadruk ik telkens: wat wil je onderzoeken met je groep? en: hoe ga je onderzoeken?

Verder komen enkele collega's bij elkaar om de opening van het project te bedenken.

We spreken af welke keuzekursussen er tijdens het project zijn. Iedere groep maakt iets voor de versiering van de school. De kinderen mogen kiezen.

Samen geven

Twee weken van te voren:

In de bouwvergadering staat onder andere het project op de agenda. In elke bouw wordt gesproken over de mogelijkheden die er zijn wat betreft het project. De onderbouw werkt per stamgroep ideeën uit, de middenbouw met de hele bouw en de bovenbouw komt nog niet echt tot een gesprek over het project. Er wordt verder afgesproken wie meedoen aan de opening van het project en dat we iets gezamenlijk met de school willen doen. We besluiten om mee te doen aan het 'Schoenendoosproject' (initiatief van de Unie voor Christelijk Onderwijs en de 'Barmhartige Samaritaan'). We verzamelen 30 schoenendozen en vullen die voor kinderen in Sierra Leone. Deze kinderen krijgen met kerst een schoenendoos met spullen van allerlei kinderen in Nederland. Hierdoor wordt het thema 'Samen vieren' aangevuld met 'Samen delen'.

Eén week van te voren:

Herfstvakantie

Start van het project

Op maandagmorgen gaan alle kinderen naar de grote zaal. Het voorbereidings-

Ervaringsgebied:		Samenleven	
Domeinen:	1. Erbij horen 2. Leefbaar samen 3. Samen één wereld		
Leerervaringen			
Onderbouw			
Domeinen		Doelen	Bronnen
1. Erbij horen			
1. Verkennen van eigen gezinnen, samenlevingsvormen, door vrij en geleid spel (oog voor taken, rollen, functie).		Doel 2-3	
2. Spelen en visualiseren van familieverbanden met name naar aanleiding van familiegebeurtenissen (verjaardag, geboorte, overleiden).		Doel 2	
3. Bij eenvoudige conflictsituaties uit de eigen omgeving nagaan hoe ze ontstaan zijn en op welke wijze ze kunnen worden opgelost.		Doel 4	
4. Verkennen van/en spelen en werken over de rollen (jongens/meisjes) en groepsprocessen (meedoen/buitensluiten) in de eigen groep.		Doel 1-3	
5. Creëren van diverse spelsituaties waarin een goede samenwerking vereist is voor welslagen.		Doel 1-3	
6. Verhalen over echte dierenfamilies		Doel 2	
7. Verkennen van belonen/straffen/pesten in de relatie tot de eigen schoolgroep. Troosten, verdriet, vriendjes.		Doel 1	
2. Leefbaar samen			
8. Op bezoek bij een of meerdere instellingen, waar kleuters direct of indirect mee te maken hebben. Bijvoorbeeld gezondheidscentrum, kruisgebouw, club- en buurthuis, bejaardencentrum, postkantoor, bibliotheek.		Doel 5	
9. Voorbereiden op geneeskundig onderzoek via simulatiespelen. Bijvoorbeeld huisarts, schoolarts, bezoek kruisgebouw, tandarts.		Doel 5	
10. Werken en spelen over diverse situaties en mensen die met het samenleven in de eigen omgeving te maken hebben. Bijvoorbeeld verkeerssituaties, wijkagent, brandweer, vuilnisman, PTT.		Doel 5	
3. Samen één wereld			
Geen geplande leerervaringen.			

schema: leerervaringen en doelen

groepje opent het projekt. Ze spelen dat een kind op school komt. De anderen vieren een verjaardag. Het nieuwe kind snapt er niets van, want de verjaardag verloopt heel anders dan zij gewend is. De jarige moet achter haar stoel staan (in plaats van erop), ze zingen 'Oh den-nenboom' (in plaats van 'er is er één jarig') en de jarige krijgt de mijter van Sint Nicolaas op (in plaats van een strik). De nieuwkomer wordt verdrietig en mag vertellen hoe zij het gewend is. Dan mogen alle jarige kinderen van de school op het podium komen en wij zingen voor hen. Elke groep krijgt de opdracht om iets te doen met de schoenendozen.

Dan is het projekt gestart en gaat elke stamgroep zelf aan de slag.

De onderbouw werkt aan hun landen. In één groep moeten twee beren naar een eiland, via het water. Hoe komen ze daar? Daarbij gaan de kinderen ook werken over drijven en zinken. In 'Broodland' worden sprookjes behandeld waar brood in voorkomt. Kinderen mogen ook brood bakken. De derde onderbouwgroep gaat kleuren mengen, kleurentolletjes maken en volgt het verhaal van 'Elmer' (David McKee). Dat gaat over een olifant die niet niet grijs is, maar alle kleuren van de regenboog heeft.

In de middenbouw gaan kinderen elkaar vertellen welke feesten ze vieren, hoe ze de feesten vieren en gaan onderzoeken hoe we feest in de klas kunnen vieren, zodat iedereen het leuk vindt en het een waardevol feest kan zijn. Elke stamgroep bedenkt een land dat hierbij past. In de bovenbouw bedenken kinderen welke aspecten de eigenheid van een land bepalen. Over een aantal zaken moeten de kinderen het eens worden, dus bedenken ze op welke manier(en) dat weer mogelijk is.

Tijdens het projekt:

We doen verslag tijdens de bouw- en teamvergaderingen over onze bevindingen rond het projekt. Centraal staan vragen als: wat doen jullie in de klas aan het projekt? Wat doe je naast het knutselen? Gebeurt er nog meer dan praten over ...? Bijna iedereen vertelt enthousiast over zijn en haar bevindingen: 'Mijn kinderen hebben zelf bedacht hoe ze

hun geld kunnen besteden', 'Onze kinderen vonden het eerst heel eng om bij elkaar te eten' en 'Ik kom zelf ook in de stemming van al die accenten op de verschillende kleuren'. Ook zijn er enkele minder positieve reacties: 'De kinderen in mijn stamgroep reageren amper op wat ik vraag' en 'Ik kan mijn plannen amper uitvoeren, omdat er zoveel problemen zijn in mijn stamgroep'.

Na drie weken is het feest. In deze feestweek komen allerlei aspecten van het thema naar voren. De feestweek wordt geopend in de stijl van het projekt. Kinderen presenteren hun landen. Alle groepen houden presentaties en kinderen mogen door de hele school door kijken. In de ene land wordt een sprookje door boven- en onderbouwers nagespeeld en in het andere land moeten kinderen via een tunnel naar 'Brusoep-tie' klauteren. Tijdens het feest mogen ouders mogen de klassen bekijken.

Dan volgt de evaluatie door de groepsleiders. Iedereen vult een evaluatieformulier in ('Heb je je formulier al ingevuld?') en dit wordt besproken tijdens een teamvergadering.

Dan blijkt weer dat het heel stimulerend is om een aantal weken rond een thema te werken. Als groepsleider wordt je gaandeweg het projekt steeds enthousiaster en krijg je steeds meer ideeën. Kinderen spelen daar heel goed op in. In Rondoland (waar alles rond is) bedachten kinderen dat je door een rond te kruipen in de klas mag komen, een lied waarin alles draait en nog veel meer.

Knelpunten

Deze problemen die wij tot nu toe tegenkomen bij de invoering van de w.o. aan de hand van de mappen van de SLO:

- Het blijkt moeilijk te zijn om kinderen zelf vragen te laten stellen. Vooral de vragen omvormen tot onderzoekbare problemen levert problemen op. Door allerlei vraagspelletjes (wat zit er in deze doos? welk kind heb ik in mijn hoofd?

en: welke vragen kun je stellen aan de spin?) willen we kinderen activeren om zelf goede vragen te stellen.

- Verder is het lastig om het onderzoeken vorm te geven. Hoe moet je snel en met je hele groep een onderzoek doen? We kunnen onszelf leren beperken. Projekten en thema's worden heel snel heel groot. Eén manier is aan de hand van een 'klein' thema te werken, bijvoorbeeld over de lucifer in plaats van het vuur. Een andere manier is om één groepje een onderzoek te laten doen in plaats van met de hele groep tegelijk.

- Hoe registreer je op een overzichtelijke manier wat de kinderen hebben gedaan met w.o.,

zodat je kunt zien welke onderwerpen en vaardigheden per leerjaar en/of bouw aan de orde zijn gekomen? Dit onderwerp bespreken we met de w.o.-coördinatoren in de regio.

- Hoe bewaar de materialen en werkbladen op een overzichtelijke manier, zodat ze opnieuw worden gebruikt door de groepsleiders en kinderen. Een ouder een kar gemaakt. Deze moet goed worden ingericht, zodat de onderzoeksmaterialen voor kinderen snel bij de hand zijn;

- Het accent ligt nu op de grote projecten, maar w.o. door het jaar heen moet ook meer vorm krijgen. Daar moeten we tijd voor plannen en duidelijke richtlijnen voor maken, zodat ook nieuwe groepsleiders weten we ze kunnen doen tijdens w.o.. W.o. moet het hele jaar door het hart van het Jenaplanonderwijs vormen (Visienota).

Dus

Op de Dr. W.A. Visser 't Hooftschool zijn we gestart met het invoeren van w.o. aan de hand van de zeven ervaringsgebieden zoals de SLO ze aanbiedt. Hiervoor hebben we een stramien ontwikkeld, zodat we weten op welk moment in de drie-jarige cyclus we bepaalde ervaringsgebieden aanbieden. We zijn bezig met de ontwikkeling van een stappenplan voor de voorbereiding van een

groot projekt. Dus wie doet wat wanneer? Inhoudelijke aandachtspunten voor w.o. zijn: vragen van kinderen staan centraal, onderzoeken door kinderen is een uitgangspunt en betrokkenheid van de hele school. We komen verschillende problemen tegen die op organisatorisch (bewaren en gebruiken van materialen) en inhoudelijk vlak liggen (leren onderzoeken).

Al met al is het een grote uitdaging om als 30-jarige Jenaplanschool (opnieuw) aan de slag te gaan met wereldoriëntatie. En om ervoor te zorgen dat we naast alle kerndoelen, verplichte activiteiten en de daarmee gepaarde tijdsdruk ruimte creëren voor de ervaringen van kinderen zelf. Het aardige is dat collega's met meerdere jaren onderwijservaring materialen en inzichten van 'vroeger' meebrengen. Andere, jongere collega's komen met nieuwe ideeën. En dan is het de kunst om samen tot een geheel te komen waarbij oude en nieuwe ideeën een eenheid vormen. ■

Jannette Meiling, groepsleidster en w.o. coördinator op de Dr. W.A. Visser 't Hooftschool, Amsterdam

2 'Weken op Brusoeptie!

'We zitten nu al 2 weken op het eiland! Toen we weg gingen was Helmut als juffie op een eiland komen geef het dan een naam. En dat hebben we ook gedaan. Het heet Brusoeptie. De meeste kinderen willen weg maar sommige kinderen niet. We hebben ook verkiezingen gedaan. We hebben het gekonst wordit Babulle misschien zich kan worden. 'We hebben het ook gedaan voor de gezamenlijkheid dus komen er geen ruzies. De hoofdstad is Sihon en Nafan. We hebben ook Ministers van allerlei dingen. We hebben ook beter het Eiland onderzocht. De Minister van 'Veiligheid gaat ons redden. (misschien). Als we geveel worden geveer we een GROOT feest. Een Brusoeptie feest. We hebben ook een hele mooie hut gebouwd. Door minister van wonen. Er zijn nog meer mensen op het eiland. Donderdag kunnen we op bezoek. We ontvangen ze op een Brusoeptie 30 manier.

EEN PLEIDOOI VOOR KLASSIKAAL ONDERWIJS

Interview van Cees Jansma met de Zweedse hoogleraar pedagogiek Henrik Y. Perbølist

Mijn aandacht werd onlangs getrokken door een kop boven een artikel in 'The New Herald Tribune' van 14 oktober j.l. die (vertaald) luidde:

KLASSIKAAL SYSTEEM VOOR 95% VAN LEERLINGEN HET BESTE

Uit het artikel bleek dat de Zweedse hoogleraar pedagogiek Henrik Y. Perbølist, verbonden aan de universiteit van Åbo Akademi een warm voorstander is van streng klassikaal onderwijs, zowel voor het basis- als het voortgezet onderwijs.

Schokkend

Bepaald schokkend vond ik dat deel van het artikel, waarin hij onomwonden beweerde dat de onderwijsidealisten in wat wij de traditionele vernieuwingscholen noemen, hun tijd beter en efficiënter zouden besteden als ze hun zogenaamd kindvriendelijke aanpak zouden loslaten en 'gewoon' op een klassikale manier zouden gaan lesgeven. Hij gaat zelfs de stelling aan dat het op een kindvriendelijke wijze organiseren van het onderwijs in werkelijkheid bepaald kindonvriendelijk is, omdat kinderen op dit soort scholen in feite onderpresteren en leerkrachten, 'er niet uithalen wat er in zit'.

Na enigszins bekomen te zijn van mijn verbouwereerdheid, maakte een steeds grotere ergernis zich van mij meester en ik besloot te achterhalen wie deze zeer geleerde H.Y. Perbølist die het allemaal zo goed wist, eigenlijk was.

Eerlijk gezegd had ik nog nooit van de man gehoord.

Tot mijn verbazing bleek hij aardig wat gepubliceerd te hebben op onderwijsgebied en is hij in Zweden inderdaad een spraakmakend pedagoog.

Een aantal titels die ik in de bibliotheek in het bestand kon achterhalen wil ik de lezer niet onthouden: 'Hur står det till!' (Stockholm, 1989), 'Vill ni vara snäll och hjälpa mig' (Stockholm, 1992) en wat in Zweden tot nogal wat consternatie leidde: 'Får man göra upp eld här' (Stockholm, 1995). Verder schreef hij een groot aantal artikelen in Zweedse, Britse en Amerikaanse vakbladen.

Na overleg met Kees Both besloot ik te proberen deze Zweedse pedagoog te spreken te krijgen. Na ettelijke vergeefse telefonische pogingen (meneer was steeds ergens in het 'utland' (buitenland) of hij was thuis met 'tandvärk' (kiespijn), lukte het om een afspraak met hem te maken in een hotel in Düsseldorf, waar hij congresseerde van 31 oktober tot en met 2 november. Op 1 november vond het gesprek plaats in de lounge van hotel Mercure, 's morgens van tien tot elf uur'.

Stelligheid

Ondanks zijn grote uitspraken blijkt meneer Henrik Y. Perbølist een vrij kleine wat verlegen uitzijnde man met dun grijs haar. Achter kleine brilleglazen kijken helblauwe ogen me enigszins argwanend aan. Het gesprek werd (gelukkig) in het Engels gevoerd.

Jansma: Meneer Perbølist, om maar met de deur om huis te vallen. U beweert in 'The New Herald Tribune' van 14 oktober met grote stelligheid dat kinderen veel beter tot hun recht komen in klassikaal onderwijs dan in flexibel georganiseerd onderwijs zoals bijvoorbeeld Jenaplanonderwijs. Hoe kunt u dat zo pertinent beweren? Welke visie heeft u eigenlijk op kinderen?

'In feite geeft de geschiedenis mij gelijk. Alle pogingen van de grote onderwijsvernieuwers om het onderwijs ingrijpend te veranderen, zijn op niet uitgelopen. Bekijkt u maar de laatste vierhonderd jaar. Er zijn heel wat pogingen tot ver-

nieuwing ondernomen, maar allemaal werden die na kortere of iets langere tijd weer grotendeels teniet gedaan waardoor de uiteindelijke progressie minimaal was. Moet u eens bedenken hoeveel zinloze energie talloze leerkrachten in al die vernieuwingen hebben gestopt. Energie die ze veel efficiënter hadden kunnen aanwenden om de prestaties van de aan hen toevertrouwde leerlingen te verhogen'.

U wilt toch niet zeggen dat de ideeën van bijvoorbeeld John Locke, Rousseau, Pestalozzi of Petersen...

'Totaal verspilde moeite! Verwerpelijke ideeën! De taak waar een onderwijsgevende voor stond en staat is het kind optimaal te laten presenteren op cognitief gebied!

De ouders zorgen voor de opvoeding, de onderwijzer voor de intellectuele vorming! En als u dat toch vindt dat een onderwijzer moet opvoeden, o.k. Maar dat moet het kind zo worden opgevoed dat het een nuttig lid van de maatschappij wordt. Een lid dat de maatschappij versterkt en niet afbreekt met allerlei softe ideeën.

Kijk tocht om u heen! Wat is er van onze maatschappij geworden? Normen en waarden zijn grotendeels verdwenen...'

Als ik u zo hoor hebben die vernieuwingsbewegingen toch meer invloed gehad dan u eerder beweerde. Immers zijn naar uw idee schuldig aan de teloorgang van onze beschaving?

'U probeert mij te verstrikken in mijn eigen woorden. Inderdaad hebben de vernieuwingen enige invloed uitgeoefend en doen ze dat nog. Helaas is die invloed inderdaad negatief van aard, en negatieve invloeden hebben altijd en grotere 'impact' om het zo te noemen als positieve. Kinderen die afkomstig zijn van die zogenaamde kindvriendelijke scholen, zijn over het algemeen brutaal, vrijpostig en gemakzuchtig.

Ze hebben een grote mond, maar ze presteren over het algemeen minder dan kinderen die klassikaal onderwijs genoten en genieten. Waarbij ik vooral de nadruk wil leggen op 'genieten'. Die kinderen genieten in wezen veel en veel meer van het onderwijs dan kinderen op bijvoorbeeld de door u zo bewonderde Jenaplanscholen.

Die kinderen zwemmen daar maar een beetje...'

Meneer Perbølist, dit is toch de meest archaische opmerking die ik in jaren heb gehoord. Hoe kunt u nu toch met droge ogen zo'n enorme onzin uitkramen. Ik geeft toe, dat kinderen van Jenaplanscholen vaak kritisch zijn. We willen van die kinderen mondige mensen maken, die kritisch de maatschappij bekijken waar ze straks een rol in gaan vullen. Inderdaad noemen sommige, in mijn ogen wat domme mensen, dat dan brutaal. Ik denk dat u het verschil niet kent tussen 'brutaal' en 'kritisch'. Dat valt mee....

'Alhoewel ik vind dat u zich op het randje begeeft van wat betamelijk is, wil ik hier toch op reageren.

Maar ik verzoek u wel de beleefdheid in acht te blijven nemen! Laten we eens de situatie in uw land nemen. Hoeveel Jenaplanscholen zijn er? Zo'n 200 schat ik. Laten het er 300 zijn en nog een paar honderd die ongeveer volgens dezelfde ideeën werken.

Welke invloed hebben die scholen op het totale onderwijsveld? He-le-maal niets, beweer ik! Waarom is de internationale Reformbeweging (u wel bekend neem ik aan) niet in staat geweest echt veel te veranderen? De school is nog steeds een geïnstitutionaliseerd systeem... in uw ogen dwangstelsel... waarin echt geen sprake is van opvoeding tot zelfverantwoordelijkheid. Meneer, laat me toch niet lachen. Ook in Nederland, en ook op heel veel Jenaplanscholen, zijn de scholen nog steeds 'regelscholen' en geen 'probeerscholen'. Onderwijsgevend zijn niet in staat om echt te differentiëren, zijn niet echt in staat tot communicatief onderwijs en het vergroten van de zelfstandigheid bij kinderen. De praktijk in uw land en in de meeste landen van de Europese Unie is gewoon dat het onderwijs vergeleken met vijf-en-twintig jaar terug, inhoudelijk nauwelijks is veranderd...'

Heeft u ooit wel eens een goede Jenaplanschool in Nederland bezocht?

'Nee, maar ik heb wel vrij uitvoering het werk van Peter Petersen bestudeerd, evenals het werk van Nohl en Litt. Die laatste slaat natuurlijk enorm de plank mis als hij vindt dat het niet 'Führen oder

Wachsenlassen' is, maar 'Führen und Wachsenlassen'. Het is onmogelijk dat het kind zichzelf moet kunnen ontwikkelen en vormen, naast de begeleiding van de volwassene. Nee meneer, in mijn optiek moet de volwassene het kind 'Führen' en het liefst met harde hand! Die Litt, die werd notabene door zijn tijdgenoten beschouwd als het kritische geweten van de Reformbeweging. Kunt u nagaan wat een onzin die Reformpedagogen rondstrooiden. Neem iemand als Nohl: Het kind is van nature goed. De opvoeder moet de zelfontplooiing bevorderen en mogelijk maken, de activiteit die het kind van nature bezit in goede banen leiden.

Baarljk nonsens! Het kind moet strak gedirigeerd worden - en hiermee beantwoord ik meteen de vraag die u in het begin stelde over mijn kindvisie. Een kind kan zich nooit zelf ontplooiën! Het heeft daadkrachtige leiding nodig en het moet zonodig met harde hand gecorrigeerd worden! De maatschappij heeft behoefte aan goed geschoolde mensen die de maatschappij zoals hij is, verder versterken en uitbouwen. Dat 'scholen' moet worden gedaan door mensen die volop in de maatschappij staan en die de maatschappij willen handhaven en voortzetten met behoud van de normale menselijke normen en waarden. Om dat te bereiken moeten ze hun leerlingen vooral scholen in de cognitieve vaardigheden. Waarom tijd verdoen aan toneelspel op school. Wie wil toneelspelelen doet dat maar in z'n vrije tijd!

Waarom idioterie als weekopeningen en weeksluitingen? Zonde van...'

Dit wordt toch te gek voor woorden! Juist door veel dingen samen te doen op school versterkt men het saamhorigheidsgevoel. Telt het sociale aspect dan helemaal niet mee voor u? Juist als je kinderen bewust maakt van het feit dat ze deel uitmaken van een schoolgemeenschap, waarin samenwerking met en respect voor elkaar juist leiden tot een versterking van de waarden die u zegt zo belangrijk te vinden, zullen ze een belangrijke bijdragen kunnen leveren aan het tot stand komen van een rechtvaardiger maatschappij.

'Allemaal idealistisch gezever meneer. Kijk toch om u heen! Sluit uw ogen toch

niet voor de werkelijkheid. Nogmaals: al die inspanningen, hoe goed bedoeld ook, leiden tot niets. Leerkrachten op Jenaplanscholen zijn naïevelingen, wereldvreemde idealisten die meer kapot maken dan mij lief is. Het is een mythe dat kinderen zich 'natuurlijk' kunnen ontwikkelen. Een kind ontwikkelt zich optimaal als het onder een redelijk straffe leiding staat, als de prestatie-eisen hoog zijn en als er een stevige competitiegeest heerst in de klas.

Op die manier kweek je noeste werkers waar de maatschappij later wat aan heeft, die de maatschappij sterker maken. Alle andere softe vormen van onderwijs ondermijnen de maatschappij, daar bestaat voor mij geen enkele twijfel over.'

Voelt u zich eigenlijk wel thuis in een democratie? Zou u niet veel liever onder een totalitair regime leven? Want ik neem aan dat de termen als 'inspraak' en 'medezeggenschap' u koude rillingen bezorgen. Protesteren uw studenten wel eens tegen uw uitspraken en optreden? Uw optreden kan toch tenminste als autoritair gekenschetst worden!

'Om bij dat laatste te beginnen. Inderdaad hebben studenten aan de universiteit van Åbo Akademi waar ik al gedurende tien jaar werkzaam ben, geen inspraak. Ze komen om te studeren en doen dat geheel en al volgens mijn ideeën. Wie meent het niet met mij eens te moeten zijn, kan verdwijnen naar een andere universiteit waar ze kunnen presteren en inspraak plegen naar hartelust. Want helaas heeft ook in Zweden de verloederling toegeslagen!

Veel universiteiten en hogescholen hullen met de tijdgeest mee. Maar ik doe daar niet aan mee. En ik word in die mening gesterkt door de pure resultaten!

Weet u meneer, het slagingspercentage aan mijn universiteit is het hoogste van heel Zweden. Oud-studenten van mijn bekleeden de betere posities in Zweden. Dat moet toch te maken hebben met de manier waarop ik het onderwijs benader. Wilt u dat autoritair noemen? Prima! Maar ik geef de studenten wel wat hen toekomt. Namelijk een toekomst!

U heeft gelijk als u veronderstelt dat ik mij wellicht niet thuis voel in een demo-

cratie. Dat wil echter niet zeggen dat ik in een totalitair geregeerd land zou willen wonen. Maar de democratie is wel teveel doorgeslagen naar de verkeerde kant. Het evenwicht is zoek. De groep die de meeste herrie maakt, dreigt gelijk te krijgen. In noem dat de terreur van de schreeuwde minderheid!

Als we naar de pedagogiek kijken, dan vind ik Dewey de grote boosdoener. Hij wordt wel de pedagoog van de democratie genoemd, maar hij verloor de werkelijkheid volledig uit het oog. Zijn grote pedagogische doel was de verandering van de maatschappij. De mens die in alle vrijheid zijn persoonlijkheid kan ontwikkelen. Welk een naïviteit. Hij dacht door middel van een reformatie van de school een reformatie een reformatie van de maatschappij te kunnen bewerkstelligen. Heeft u kennis genomen van zijn geschriften? 'The School and Society' (1899/1990) en 'Democracy and Education' (1916). Meneer, de haren rijzen je te berge!

Eigenlijk voel ik ten dele meer verwant aan Kerschensteiner. Die vond terecht dat de hele opvoeding in dienst moest staan van de Staat. Hij pleitte voor een Staatsburgelijke Opvoeding door middel van beroepsvorming. De hoeksteen van de samenleving is het geordende gezin en het uiteindelijke doel was voor Kerschensteiner de 'zedelijk-autonome' persoon. Maar waar hij beweert dat de school een 'werkschool' moet zijn in plaats van een 'boekenschool' ben ik het hartgrondig met hem oneens. Wat dat betreft heeft Dewey een verderfelijke invloed op hem gehad. Jammer!

Tenslotte, meneer Perbølist. Kunt u kort reageren op de volgende namen?

De Filantropijnen.

'Zagen als taak van de pedagogiek het opvoeden tot bruikbare, nuttige burgers. Zijn moralistisch ingesteld. Spreek me tot op zekere hoogte aan.'

Dewey.

'Warhoofd. Hij zag de pedagogiek als middel om uiteindelijk een maatschappij zonder onderdrukking en geweld te realiseren. Kijk om u heen!'

Petersen.

'Bedenker van niet uit te voeren ideeën en gedachten over onderwijs en opvoeding.

Onderwijsgevend en zouden zich vele malen moeten bedenken alvorens te proberen zijn denkbeelden in praktijk te brengen. Het kinderleed is niet overzien!'

H.Y. Perbølist.

'Vurig aanhanger van klassikaal onderwijs, juist omdat hij zo van kinderen houdt en hen een goede toekomst wil bieden in een stabiele maatschappij. Misschien breekt bij u ook nog eens het verstand door, meneer... Jansma... zei u?

Nooit van gehoord!'

Na afloop van het gesprek heb ik hooggeleerde heer netjes een hand gegeven en hem bedankt voor het gesprek. Zijn aanbod om samen nog een 'schnapps' te nuttigen sloeg ik maar af. ■

Cees Jansma is lid van de redactie van Mensen-kinderen. Eventuele reacties op dit artikel in te zenden aan de redactie, p/a CPS. Adres: zie colofon

Juich voor de vrede Shir Lashalom

*Laat de zon opgaan, de
morgen verlichten
Het zuiverste gebed zal ons
niet doen terugkeren
Hij wiens vlam is gedood en
in de aarde is begraven
geen bittere huilbui zal hem
wekken
niemand zal ons doen
terugkeren
van de duisternis van het
graf
hier kan noch overwinning
noch lofzang van enig nut
zijn
Zing daarom slechts een
lied voor de vrede
fluister geen gebed
Zing daarom slechts voor
de vrede
met luide stem
Laat de zon de bloesem
doorschijnen
kijk niet om
laat de gevallen rusten
Kijk hoopvol vooruit
niet door het vizier van een
geweer
zing een lied voor de liefde
en niet voor de oorlog
Zeg niet - de dag zal komen
breng die dag
want het is geen droom
Juich voor de vrede
op alle pleinen
En zing, zing een lied voor
de vrede
fluister geen gebed
zing liever een lied voor de
vrede
met luide stem*

*Dit lied werd gezongen tijdens de vredesdemonstratie in Tel Aviv, op 4 november 1995. Jitzhak Rabin zong het mee. Even later werd hij vermoord. Sinds kort zien we weer oorlogsbeelden uit Israël. Laten we toch dit lied blijven zingen, tegen alle vermoeidheid en cynisme in. Een lied van de hoop.
(bron: Kerk en Vrede, dec. 1996)*

WERKEN MET PRENTENBOEKEN

Prentenboeken zijn een vrijwel onuitputtelijke bron van inspiratie. Ditmaal een praktijk-artikel dat ontstond vanuit de nascholing Jenaplan.

Woeste Willem

Ik ben helemaal gek van prentenboeken en gebruik een boek regelmatig als uitgangspunt voor een thema. Maar ik wilde nu een thema waarin het prentenboek centraal zou staan.

Wij hebben bij ons op school twee onderbouwgroepen; 'De bijenkorf' en 'Het muizennest'. Ik ben stamgroepsleidster van de laatste.

Wij werken praktisch altijd met hetzelfde thema. Samen met mijn onderbouwcollega heb ik dan ook dit project opgezet. Wij wilden heel graag een keer met onze kinderen op een pont overvaren. Maar om dit nu zo maar te doen, leuk, maar we wilden het toch liever inpassen in een project. Zo kwamen wij op het thema 'piraten' en we besloten uit te gaan van het prentenboek 'Woeste Willem' van Ingrid en Dieter Schubert. We wilden ook zo veel mogelijk verschillende soorten dingen doen met de kinderen.

De start van het project

Maandagmiddag, 7 november 1994. De kinderen van 'De bijenkorf' en 'Het muizennest' zitten vol spanning in de speelzaal. Er gaat iets gebeuren, maar wat? Juco, mijn stamgroepsvader, speelt gitaar en zingt met de kinderen terwijl mijn collega en ik ons omkleden. Als de muziek stopt, kom ik binnen met een gekleurde vogel op mijn schouder. Ik vertel de kinderen dat ik Willem heet; niet gewoon Willem, maar woeste Willem en ik ben zeerover.

Ik begin op te scheppen over alles wat ik heb gedaan en wat ik allemaal durf. Ook vertel ik dat ik een vrouw heb en dat zij Willemien heet. We zullen vanmiddag de zee opgaan om te kijken of er nog wat te roven valt, maar ik moet altijd op Willemien wachten. Ze moet ook rustig aan doen omdat ze zwanger is (collega Annelies is inderdaad zwanger en de kinderen weten dit). Dan komt

Willemien binnen en ze vraagt meteen waarom de boot nog niet klaar ligt. Ik begin smoesjes te verzinnen om maar niet te gaan varen; eigenlijk ben ik helemaal niet stoer en flink. Willemien pakt zelf de boot - wij hebben een houten schommelboot op school en hier hadden we een mast en een piratenvlag op gemaakt - en Willem moet er aan geloven. We gaan de zee op: aan banken hadden we van blauw papier golven gemaakt en daar achter lag de boot.

Terwijl we aan het varen zijn, zingen we het lied 'Wij zijn de schrik van de zee'. Dit is een lied uit de musical 'Wie vaart er mee?' en enkele figuren uit deze musical hebben we vervangen door Woeste Willem en zijn vrouw.

Dan ziet Willem een haai aankomen: een plastic opblaashaai zit met een touw aan de boot vast en terwijl Willemien aan het touw trekt komt de haai dichterbij en Willem is heel bang.

Als de haai bij de boot is, trekt Willemien hem in de boot en begint te vechten, ze trekt het dopje er uit, de haai loopt leeg en ze vertelt dat we vanavond tenminste iets te eten hebben. Willem wordt steeds banger en wil terug, hij zegt dat Willemien voorzichtig moet doen met haar dikke buik en dat het voor de baby veel te gevaarlijk is op zee.

Als Willem blijft zeuren, gaat ze toch maar terug, maar Willemien blijft zeggen dat het helemaal niet gevaarlijk is. Willem moet maar goed zingen, dan merkt hij niet dat hij bang is.

We zingen nog een paar keer het lied en Willem zingt goed hard, maar kijkt intussen wel goed om zich heen of hij geen enge dingen ziet. Als ze weer uitgestapt zijn is Willem weer stoer en vraagt aan de kinderen of ze wel gezien hebben

hoe goed hij voor Willemien heeft gezorgd.

Terug in de groep leren we de kinderen het lied dat we gezongen hebben. Daar hebben we ook een piratenvlot gemaakt: een pallet van de bouw met een stok en een vlag en daar achter een autoband als reddingsboei. Verder ligt er een verrekijker bij een ooglapje, een piratenmuts en verschillende boeken.

Prentenboek

De tweede dag van het project hebben we het prentenboek voorgelezen. Achterin hadden we een 'oude', verfrommelde brief gedaan met de mededeling dat ze Willem om een schatkaart konden vragen.



We hebben toen een brief naar Willem geschreven en samen hebben we deze gepost in de brievenbus naast de school. Voor de ouders hadden we een brief meegegeven met de vraag wie met ons de schat van Woeste Willem wilde gaan zoeken; we zouden wel auto's nodig hebben.

Het wachten was nu op de schatkaart. Het duurde wel lang, maar in de tweede week van het project kwam op woensdag een opgerolde schatkaart op school. We haalden het touwtje er af en

toen bleek er een stuk van de kaart te ontbreken. Het eerste stuk van de schatkaart hadden wij niet. Eén van de kinderen bedacht dat de kinderen van 'De bijenkorf' die misschien hadden gekregen. Dat bleek inderdaad zo te zijn: zij hadden (toevallig?) ook een halve schatkaart. Toen we ze tegen elkaar legden, bleken ze te passen. We spraken af dat we de volgende dag zouden gaan zoeken. 'De bijenkorf' zou de schatkaart meenemen en wij een schep.

Zenuwachtig

De volgende dag was iedereen heel zenuwachtig: zou er echt een schat zijn?

's Middags stapten we in de auto's en reden we van Ede naar Wageningen. Volgens de kaart begon daar de route naar de schat. We parkeerden de auto's en gingen lopend op de pont

Aan de overkant gekomen, bekeken we de schatkaart en volgden we het spoor. De weg was goed te volgen en we kwamen bij de plek waar volgens Woeste Willem de schat moest liggen. Na even zoeken dachten we de goede plek te hebben. En ja hoor, na even flink graven in de harde kleigrond kwam er een zilveren tonnetje uit. De opgraver maakte het open en ontdekte verrast dat er voor iedereen een ooglapje in zat.

Hij ging ze uitdelen en ontdekte onderin ook nog gouden munten. Dit bleek cho-

coladegeld te zijn. De kinderen waren heel verrast en toen ze hoorden dat we terug ook weer met de pont moesten, konden ze hun geluk niet op.

Vol enthousiasme liepen we terug naar de pont en met de auto's reden we weer terug naar school. De kinderen raakten niet uitgepraat over hun ontdekking.

Dit alles kon alleen door medewerking van een ouder, die voor ons 70 ooglap-

jes heeft genaaid en voldoende ouders die met de auto met ons mee wilden (zij hadden er trouwens evenveel lol in als de kinderen). ■

Gerda de Rooy werkt als groepsleidster aan Jenaplanschool De Vlinderboom in Ede. Aan het artikel lag een werkstuk ten grondslag voor kunstzinnige vorming van de nascholing Jenaplan, Hogeschool Domstad, Utrecht.

4. DE BEGRIP VAN DE ZEE

The image shows a musical score for a piece titled "4. DE BEGRIP VAN DE ZEE". It consists of six staves of music with lyrics written below. The lyrics are in Dutch and describe a scene of a boat on the sea. The score includes various musical notations such as notes, rests, and bar lines.

Kees Both

GELEZEN, GEHOORD, GEZIEN

Schoolbewoner presteert meer dan schooltoerist

Kinderen worden maar al te vaak niet serieus genomen worden op school en behandeld alsof ze een bosje toeristen zijn dat is losgelaten in het schoolgebouw en 'ah' en 'oh' mag roepen van bewondering voor het 'gegeven' onderwijs. Dat is vragen om problemen: de kinderen voelen zich niet betrokken bij de school, gaan zich verzetten en maar

al te vaak rotzooi trappen. Een inzicht dat al oud is en dat bij ons door Micha de Winter weer met kracht naar voren is gebracht in zijn boek 'Kinderen als medeburgers' (zie Mensen-kinderen, sept. 1996). In het dagblad Trouw van 16 oktober j.l. werd bericht over een Amerikaanse professor die deze ontdekking ook weer heeft gedaan en die het ook heeft over kinderpacticatie: onder andere in besluiten over de schoolorganisatie, het onderhoud van

het gebouw, regels en straf. Dan voelen ze zich medeverantwoordelijk voor het onderwijs en zullen ook beter presteren. Participatie verschaft identiteit en daar snakken kinderen naar. Als ze die niet op een positieve manier vinden, vinden ze die wel in allerlei straatbendes, 'gangs'.

In Texas (USA), met name in de binnenstadscholen, zijn er veel problemen: uitval, orde, leerproblemen. Dit wordt extra versterkt door het zwakker worden van bindingen aan gezinnen, een grotere mobiliteit, minder betrokkenheid bij een geloofsgemeenschap. De kinderen leren thuis vaak weinig zelfcontrole, met

als gevolg dat de school de neiging heeft sterk te gaan controleren. In het project 'Consistency Management and Cooperative Discipline' krijgen kinderen de ruimte om te laten zien dat ze succesvol kunnen zijn. En dat blijkt te lukken. Kinderen maken bijvoorbeeld zelf een set gedragsregels, met bijbehorende sancties, voeren kleine beheersmaatregelen uit en organiseren dat onderling zelf, helpen jongere kinderen (bij schoenen strikken, etc.). Ze nemen een deel van de taken van leraren over, een vorm van 'zelforganisatie'.

En het gaat niet ten koste van de leerprestaties, integendeel. Het klinkt ons bekend in de oren, het ligt toch zo voor de hand, denk je dan. Maar oude wijsheden (Dewey, Freinet, Korczak, Petersen) moeten blijkaar steeds weer opnieuw ontdekt worden. Trouwens hoe serieus nemen Jenaplanscholen kinderparticipatie? Kan daar eens over bericht worden in ons blad? Graag een seintje aan de redactie!

Kleuters en bovenbouwers maken samen prentenboeken

In een werkstuk voor het blok 'kunstzinnige vorming' in de nascholingscursus Jenaplan (Hogeschool Domstad, Utrecht) vertelt Monique Brinkman over het door kleuters en bovenbouwers samen maken van prentenboeken. Dit mede tegen de achtergrond van het versterken van het gemeenschapsgevoel in de school. Petersen pleitte in dit verband voor 'peetschappen' van bovenbouwers en jonge kinderen en eerder is in Mensen-kinderen al bericht over het samen spelen van kleuters en bovenbouwers (mei, 1990).

Kleuters die dat graag wilden kregen een bovenbouwer als partner. De kleuter bedacht zoveel mogelijk het verhaal. De bovenbouwer mocht dit verhaal zo nodig bijsturen en er een tekst van maken. Het verhaal moest ergens op uitlopen, bijvoorbeeld een reisverhaal met een doel, met avonturen onderweg. De bovenbouwers namen de verhalen van de kleuters zeer serieus, werkten ze verder uit. Het was voor hen niet altijd even gemakkelijk om de kleuter te sturen. De indeling van het verhaal was soms een probleem, bijvoorbeeld met een lange inleiding, een korte 'plot' en

een kort slot. De illustraties werden vooral door de kleuters gemaakt, waarbij de kinderen zelf het materiaal mochten kiezen. De bovenbouwer besprak met de kleuter welke gebeurtenissen in aanmerking kwamen voor een illustratie en bijvoorbeeld ook dat, als er eenzelfde persoon in de verschillende illustraties voorkwam, deze er ongeveer hetzelfde uit moest zien. De teksten werden door de bovenbouwers getypt op tekstverwerker of typemachine. In verband met spelling- en stijlfouten gaf Monique hen tips, bijvoorbeeld 'let eens op de tijd', 'probeer eens in de directe vorm te schrijven', 'let op hoofdletters en leestekens', 'gebruik het woordenboek'.

Zij concludeert uit deze ervaringen dat er vaker en regelmatigere contacten moeten komen tussen kleuters en bovenbouwers. Beide partijen leren heel veel van deze activiteiten, zowel sociaal als met betrekking tot het samen werken aan deze taak.

Basisprincipes aan de muur

Het Forum Jenaplan Oost-Europa werd eind september gehouden in Podebrady, een plaats oostelijk van Praag. Daar is de eerste Tsjechische Jenaplanschool van start gegaan, of beter: een Jenaplanstroom binnen een grote basisschool. We hospiteerden in deze school, in de Jenaplanguroepen. Bij het bureau van de groepsleid(st)er zag ik een papier aan de muur hangen waarvan ik niets kon lezen, maar dat me toch bekend voorkwam. Twintig genummerde punten, ingedeeld in groepen van respectievelijk vijf, vijf en tien. Ik kreeg een donkerbruin vermoeden en vroeg aan de juf of dat klopte. En inderdaad: het waren de twintig basisprincipes, vertaald in het Tsjechisch, die zij daar zelf opgehangen had. Dat heb ik in Nederlandse Jenaplanscholen nog nooit waargenomen: de basisprincipes aan de muur van een schoolwoonkamer. Als herinnering waar het ook al weer om gaat. Nederlandse Jenaplanners hebben dat natuurlijk niet meer nodig, die hebben de basisprincipes grondig doorgesproken in het team en met de ouders, etc. Toch wel een bijzondere ervaring, om in den vreemde te zien hoe belangrijk zulke uitgangspunten voor

mensen kunnen zijn. Zelfs zo belangrijk dat ze aan de muur hangen bij het bureau van de leerkracht.

Vragen van goed en kwaad

'Ik herkende de grootmoeder van Tom, toen ze mijn lokaal binnenkwam. Zij was onlangs in het nieuws, vanwege 'proletarisch winkelen' - ze had dure dingen gestolen uit een cadeauwinkel, en dat bleek niet de eerste keer te zijn. Ze had, toen ze mijn lokaal binnenkwam, een oude boodschappentas in haar hand, die ze op mijn tafel zette. 'Hier is hij weer, je mag niet van leraren stelen' zei ze. In de tas bevond zich mijn cassette-recorder, die Tom, zes en een half jaar oud, de week ervoor had meegenomen uit de klas. Oma had mijn stem herkend op het bandje dat er nog in zat.

Oma was nog opgegroeid in een tijd waarin er zogenaamde morele zekerheden bestonden. De Tien Geboden moesten nog uit het hoofd geleerd worden, met vele andere morele voorschriften en het nationale volkslied. Ze had ook, voor de oorlog, een tijd van toeneemende werkloosheid en armoede meegemaakt. Ik vermoed dat het meeste van haar morele opvoeding niets bij haar uitgehaald had, maar wat was er dan overgebleven? Haar principe dat je leraren niet besteeft had misschien te maken met haar eigen ervaringen met toegewijde leraren. Een 'street-wise' kind wist ook wel dat leraren niet veel geld hadden. Was het een zeker gevoel van 'fairness', dat haar ditmaal dreef?

'Eerlijkheid' ('fairness') is voor met name kinderen in het bijzonder relevant. Een duidelijk gebrek eraan geeft aanleiding tot eindeloze discussies en lijfelijke gevechten tussen kinderen. Ook volwassenen vergeten nooit meer die ene unfaire leraar ... Waarom zou in een wereld, die overduidelijk zo onrechtvaardig (unfair) is, een dergelijke moraal toch overleven? Als morele opvoeding werkelijk iets voorstelt, als het iets anders en meer is dan een wensenlijstje voor kersttoespraken over een maatschappij zonder misdaad, moet het gebaseerd zijn op wat kinderen als relevant zien in verschillende stadia van hun ontwikkeling. Een systeem van morele opvoeding dat daarmee geen rekening houdt leidt nergens toe. Erger nog: Onderzoek van

Weikart, en anderen uit 1986 en 1993, heeft aangetoond dat jonge mensen van 21 jaar, die onderworpen zijn geweest aan een rigide en formeel pedagogisch regime, thuis en op school, vier keer meer kans liepen om tot criminaliteit te vervallen (met name geweld tegen anderen) als degenen met wie serieus rekening werd gehouden. Kinderen die machteloos gemaakt worden, geen initiatieven kunnen ontplooiën, worden misvormd. Dit is een sterk argument tegen formeel en autoritair onderwijs. Wij als volwassenen zijn verantwoordelijk voor de misdragingen van

de kinderen. Als je iets wilt doen aan morele opvoeding, moet ook het schoolklimaat kritisch tegen het licht gehouden worden, inclusief de gevolgen van de permanente druk die uitgaat van een systeem waarin prestaties worden gemeten door genormeerde tests, zoals in Engeland het geval is. De testresultaten per school worden gepubliceerd in de krant.

Gelukkig zijn er lichtpuntjes, bijvoorbeeld scholen die kinderen betrekken in 'circle time' = kringgesprekken, waar ze zich kunnen uitspreken over gevoelens, waarderingen, ervaringen.'

Voor Jenaplanscholen kan dit pleidooi van een adjunct-schoolleidster (die notabene in 1975, in Bilthoven, op een Jenaplanconferentie gesproken heeft!) aanleiding zijn om met meer aandacht de sterke punten van hun concept te ontwikkelen en uiterst kritisch om te gaan met tendensen die hen in andere richtingen proberen te duwen.

bron: *Questions of right and wrong*, door Annebelle Dixon, *The Times Educational Supplement*, 15 nov. 1996.

TOM SJIRK



Voor een in zijn ontwikkeling bedreigde kleuter beweegt Sjirk zich vrij onbekommerd door het leven.

- En dat willen we graag zo houden.... Zeggen we tegen Tjitske.
- Neem hem niet op je nek, sluit hem in je hart.

Tjitske knikt. Ze zal van Sjirk een studie maken, in het kader van haar cursus IOBK. Nou, dan kan ze met Sjirk even vooruit. Op hem zou je kunnen promoveren. En het aantal vragen aan het eind van het proefschrift zal dat van het begin vele malen overtreffen.

Er is een wereld van verschil tussen zorgen hebben om en zorgen voor. Mijn tante zorgt voor haar geraniums. Ze streelt ze als het ware met haar blik en het rood gloeit op. Terwijl ze zorgt gaan haar handen er bijna zegenend overheen (hier en daar een blaadje wegplukkend). En ze praat tegen ze!

Ze doen het uitstekend, de geraniums. Mijn oom schampert daar wel eens wat over:

- Jij met je bloemetjes!

Waarschijnlijk denkt hij terug aan de tijd

dat diezelfde handen met hem bezig waren....

Nu is er met Sjirk wel iets aan de hand. Moeder bood bijna haar verontschuldigen aan toen ze hem bracht: nog niet helemaal zindelijk en nauwelijks te verstaan. Haar andere kinderen waren op speciaal onderwijs geweest. Zelf vroeger trouwens ook. Dat tempert de verwachtingen.

Met behulp van een kookwekker die elk uur afliep kreeg de juf hem zindelijk. Met behulp van haar kleuters:

- Juf Sjirk zijn wekker is gegaan en hij is nog niet geweest....

Moeder kocht toen ook maar zo'n ding. Het zorgbreedtegebeuren werd in stelling gebracht. Sjirk vond dat best aardig, samen spelletjes doen met de juf. En langzaam werd zijn taal wat duidelijker. Alleen de kleur geel, daar had hij steeds weer moeite mee.

- Merkwaardig! riepen de juffen en de interne begeleider in koor. Er waren ondertussen drie mensen over de nietsvermoedende Sjirk regelmatig in geannimeerd gesprek.

Daar kwam nu dus Tjitske bij.

Wij hoopten op iets meer licht.

Wij zijn nu zes weken verder en terwijl Sjirk toch steeds meer structuur vertoont wordt bij ons de verwarring groter. Ik zal u niet vermoeien met alle theorieën die ontworpen en vervolgens verworpen werden. Dat is op een column niet op zijn plaats. Slechts een voorbeeld als illustratie:

Wij zeiden:

- Naast de woorden zijn er andere talen (elk kind heeft er immers honderd?). Laten we eens een periode aandacht besteden aan het tekenen in de kleuterklas.

Het werd opgehangen aan een project. De Kapper. Kapster Annie (een oudleerling) kwam met al haar spullen in de klas en ieder keek eens goed in de spiegel naar zichzelf en naar elkaar. Hoe zie je er precies uit? En tekenen maar!

Toen barstten bij Sjirk de sluisen open! Het ene blad na het andere tekende hij vol. En overal had hij verhalen bij.

- Wat heb je getekend? vraagt Tjitske.
- Kijk, en dit is een baby, want ik kan niet een spin tekenen (een baby in de vorm van een spin), en daar is een heks en sinterklaas en allemaal dingen.....

Als de juf dezelfde vraag stelt bij dezelfde tekening krijgt ze een heel ander verhaal:

- Alle kinderen gingen met de hondjes spelen....

Merkwaardig! ■

WIJ VOEDEN OP TOT NIETS

Neil Postman heeft diverse boeken geschreven die ruim aandacht hebben getrokken, hij schrijft over actuele ontwikkelingen en heeft een prikkelende stijl. In Nederland was dat het meest het geval met 'Het verdwijnende kind', waarin hij duidelijk maakte dat de gescheiden werelden van kinderen en volwassenen, produkt van een cultureel proces gedurende de vorige eeuwen, naar ineengroeien neigen. Dat boek bevatte tal van voorbeelden uit de Amerikaanse cultuur die voor ons toen (1982, vertaling 1984) nog niet alle herkenbaar waren. Hij krijgt steeds meer gelijk en dat geeft weinig reden tot vrolijkheid.

Niet opgewekt

Ook zijn nieuwe boek, oorspronkelijk 'The end of education - Redefining the Value of School' (New York 1995), bevat geen opgewekt betoog. De Nederlandse titel, die de inhoud aardig dekt, maakt dat wel duidelijk. Ook 'Wij voeden op tot niets' is een analyse van de Amerikaanse samenleving en van de plaats van het onderwijs daarin.

Postman begint met de vaststelling dat discussie over onderwijs zelden nog over doelstellingen gaan maar zo goed al altijd over middelen. Hij hoopt een fundamenteel gesprek over de intentie van de school op gang te brengen. De school zou het instituut moeten zijn waar jongeren leren dat het zinvol is om zichzelf verder te ontwikkelen.

De schrijver constateert dat in de jongste geschiedenis wat hij noemt drie 'rampzalige vertellingen' opkwamen en ondergingen: nazisme, fascisme en communisme. 'Ze beloofden alle de hemel, maar voerden naar de hel'. Niettemin bestaat de menselijke geschiedenis uit het zoeken naar zulke vertellingen. Godsdiensten doen dat, maar ook de moderne wetenschappen. De meeste recente vertelling, die het karakter van een godsdienst heeft, is de technologie. Daarin zijn technologische vindingrijkheid en menselijke vooruitgang identiek geworden. Schitterend relativeert Postman de betekenis van computers voor het onderwijs en neemt hij stelling tegen Amerikaanse auteurs die een andere mening zijn toegedaan. Een groot misverstand in het debat over dit onderwerp is dat de school allereerst wordt gezien als een instituut dat informatie levert. Al bijna honderd jaar is er voor de jeugd buiten de school meer informatie beschikbaar dan er binnen. Wat wel nodig is is kinderen bewust

maken van de rol van informatica in de samenleving, weten hoe computers, televisie en andere belangrijke technologieën ons gebruiken. Hoe we de middelen gebruiken behoeft niet op school te worden geleerd: 35 miljoen mensen hebben zonder de school geleerd hoe ze de computer moeten gebruiken, net zoals dat bij autorijden het geval is.

Leren samenwerken

De school is er vooral, volgens Postman, om individuen te leren te functioneren in een groep. Het ego moet daar worden getemd, je moet er leren samenwerken. Bij computers gaat het altijd over mensen die in afzondering werken (Postman geeft toe dat het in het werk van Papert anders is, maar wat hij voorstelt om met computers te bereiken kan ook zonder die apparatuur). De god van de technologie echter lijkt geen belang te stellen in waar het op school om zou moeten gaan: samenwerking en gevoel en verantwoordelijkheid voor anderen. Postman bestrijdt dat technologie zou bijdragen aan de oplossing van het enorme vraagstuk van de ongelijke kansen, zoals wel wordt gesteld (en bij ons door Ritzen als sterk argument voor brede invoering wordt gehanteerd).

Er zijn volgens Postman ook goden die ons wel van dienst kunnen zijn. Aan hen besteedt hij de rest van zijn betoog. Het gaat, voor een deel met metaforen aangegeven, om het ruimteschip aarde, de gevallen engel, het Amerikaanse experiment, de wet van verscheidenheid en de 'woordwevers en wereldmakers'. Door in het onderwijs serieus bezig te zijn met deze thema's kan het onderwijs aan zinloosheid ontkomen en worden intenties zichtbaar.

Ruimteschip aarde

Het thema 'ruimteschip aarde' bespreekt Postman aan de hand van een fabel die in de New York Times verscheen (een deel van de fabel is bij deze bespreking afgedrukt). Waar gaat het om? De jeugd moet vertrouwd worden gemaakt met hun verantwoordelijkheid voor de planeet waarop wij leven. Onze cultuur heeft de jongeren te zeer uitgesloten van een betekenisvolle betrokkenheid bij hun eigen gemeenschap. Daar kun je in het onderwijs iets aan doen. Daarbij gaat het ook om relatief eenvoudige zaken als het onderhouden van de eigen school- en groepsruimten, zorg voor planten en bomen, het uitgeven van een krant en verzorgen van toneelvoorstellingen voor de buurt. Ze zijn nodig omdat 'we het ons niet kunnen veroorloven de energie en het potentiële idealisme van de jeugd te verspillen'.

Het ligt in de lijn van deze gedachten-gang om leerplannen grondig te herzien. Postman pleit in dit verband voor archeologie, antropologie en astronomie als hoofdvakken. Archeologie is geschikt om 'bemanningsleden van het ruimte schip aarde toepasbare kennis te verschaffen over bemanningsleden uit het verleden'. Met behulp van antropologie wordt de jeugd gewapend tegen verafgoding en verkeerde absolute waarden. Levende culturen worden voorgeschoteld, die sterk van de onze verschillen, waardoor ontzag kan ontstaan voor andere mensen en volkeren. Intensief bezig zijn met astronomie is een heel directe weg tot vragen over onszelf en de betekenis van het bestaan. Het is een belangrijk vak als 'we bij onze jeugd een gevoel van ontzag, wederzijdse afhankelijkheid en wereldwijde verantwoordelijkheid willen kweken'.

Gevalen engel

Met de 'gevallen engel' bedoelt Postman de onvolmaaktheid waarmee we moeten leren leven en de hoogmoed van mensen. In het onderwijs mogen kinderen geen fouten maken, terwijl die juist gewaardeerd zouden moeten worden. 'Engel' betekent dat we in staat zijn fouten te corrigeren, daarbij moeten

we weten dat we de waarheid nooit definitief in pacht zullen hebben. Al zoekende zal de uiteindelijke waarheid zelfs steeds meer wijken. Die ervaring kan ons genezen van het verlangen naar absolute kennis. Postman stelt voor dit thema breed in het onderwijs aan de orde te stellen, onder andere in het kader van literatuuronderwijs. In romans is het ruim voorhanden.

De Amerikaanse geschiedenis is een uiterst boeiende, bij ons heeft Schulte Noordholt die o.a. schitterend beschreven. Postman stelt voor die historie uitvoerig in de school aan de orde te stellen. Daardoor worden begrippen als 'vrijheid', 'gelijkheid' en 'eerlijke rechtsgang' concreet gemaakt. De strijd om een humane samenleving gaat tot vandaag door, daarbij kunnen jongeren direct worden betrokken, wat onderwijs tot een uiterst actuele bezigheid maakt. 'En wanneer we experimenteren, maken we vergissingen en tonen we onze onwetendheid en onze schuchterheid en onze naïviteit. Maar we gaan door omdat we vertrouwen hebben in de toekomst, in ons vermogen tot betere experimenteren en betere discussies'. Volgens Postman worden jongeren door die vertelling geraakt, en kunnen er een motief aan ontleen om te leren.

Dit deel van het betoog is niet zo Amerikaans dat we het zouden kunnen overslaan, in tegendeel. Ook onze samenleving is een experiment met een boeiende geschiedenis die we behoren te kennen, tot en met de processen die zich momenteel voltrekken en waarvoor we als burgers medeverantwoordelijkheid dragen.

Onvoorstelbare verscheidenheid

De menselijke cultuur wordt kenmerkt door een onvoorstelbare verscheidenheid. Het is een misverstand te menen dat er sprake zou zijn van minimale algemene cultuur die het curriculum zou moeten bepalen. Elke keuze voor onderwijsinhouden is daarom per definitie arbitrair. Postman haakt hiermee in op voorstellen voor een algemeen cultureel minimum die in Amerika zijn gedaan.

In het leven van mensen wordt de verscheidenheid nog het meest duidelijk. Wie was Beethoven, Madame Curie, Aristoteles? We leren over deze en andere mensen om twee redenen: omdat ze aantonen hoe de vitaliteit en creativiteit van de mensheid afhankelijk is van verscheidenheid en omdat ze de norm hebben gesteld waaraan beschaafde mensen hechten. De belangrijkste subthema's bij die verscheidenheid zijn religie, zeden en gewoonten en kunst en kunstvoorwerpen.

Woordwevers en wereldmakers

Het hoofdstuk over woordwevers en wereldmakers tenslotte is een vurig pleidooi voor intensief taalonderwijs. Daarbij zouden omschrijvingen, metaforen en vragen het meeste aandacht moeten krijgen, omdat het krachtige middelen zijn om de wereld aan onszelf bekend te maken en waarmee we onszelf bekend maken aan de wereld. Om zulk onderwijs mogelijk te maken zouden in de lerarenopleidingen Aristoteles en Plato, Locke en Kant en vele anderen op het programma moeten staan.

Aan het denken gezet

De titel van het boek roept pessimisme op. Toch kon Postman niet laten dit boek te schrijven omdat hij van mening is dat zijn ideeën waardevol en nuttig zouden kunnen zijn. Maar de voortekenen zijn ongunstig, zo memoreert hij dat velen de school al hebben opgegeven als een nuttig instituut. In New York nemen 130.000 kinderen dagelijks een dodelijk wapen mee naar school. De Amerikaanse samenleving is er niet op gericht om de jeugdfase te bevorderen, het tegendeel is het geval. De schrijver presenteert, zoals hij zelf zegt, zijn boek toch in goed vertrouwen, maar niet met zoveel vertrouwen als hij zou wensen.

Wie kritisch wil onderzoeken wat de school kan doen om opgroeienden bij de belangrijkste levensvragen te betrekken wordt door het betoog van Postman aan het denken gezet. Hij zegt belangrijke dingen over de tijd waarin we leven en over wat de school van nu nodig heeft om te overleven. Dat is ook het geval waar hij de Amerikaanse samenleving op het oog heeft, parallellen met onze maatschappij dringen zich duidelijk op.

Ik vind wat schrijver opmerkt over de inhoud van taalonderwijs en, zonder dat hij die term noemt, wereldoriëntatie het meest treffend: wat hij voorstelt invoeren, dat kan ook geleidelijk, zou tot zeer ingrijpende veranderingen in onze curricula leiden. Ze kunnen er alleen maar beter van worden. ■

BESPROKEN WERD

Neil Postman, Wij voeden op tot niets, uitgeverij Balans (Amsterdam) 1996, f 35,-

EEN FABEL

Er was eens een tijd dat het beschaafde leven in de stad New York bijna tot een einde kwam. De straten waren bedekt met vuil en er was niemand om ze te reinigen. De lucht en de rivieren waren vervuild en niemand kon ze schoon maken. De scholen waren vervallen en niemand geloofde er nog in. Elke dag bracht een nieuwe staking en elke staking zorgde voor nieuwe ellende. Misdaad en onrust en wanorde en lomphed waren alom aanwezig. De jongeren bestreden de ouderen. De arbeiders bestreden de studenten. De armen bestreden de rijken. De stad was bankroet.

Toen de situatie een absoluut dieptepunt had bereikt, kwa-

men de stadsbestuurders bijeen om over het probleem na te denken. Maar ze konden geen redding bieden, want hun moreel was erg laag en hun verbeelding was afgestompt door haat en verwarring. De burgemeester kon niets anders doen dan de noodtoestand afkondigen. Hij had dit al eerder gedaan tijdens sneeuwstormen en stroomstoringen, maar nu leek het hem nog meer gerechtvaardigd.

'Onze stad', zei hij, 'wordt belegerd zoals de oude steden Jericho en Troje. Alleen zijn onze vijanden lusteloosheid en armoede en onverschilligheid en haat.'

Zoals u ziet was hij een zeer wijze burgemeester, alleen niet zo

wijs dat hij precies kon aangeven hoe je deze vijanden moest verstrooien. Hoewel er dus officieel een noodtoestand heerste, kon noch de burgemeester noch iemand anders iets bedenken wat de toestand zou verbeteren in plaats van verslechteren. En toen gebeurde er iets bijzonders.

Eén van de assistenten van de burgemeester, die heel goed doorhad hoe de toekomst er voor de stad zou uitzien, had besloten samen met zijn gezin naar het platteland te vluchten. Om zichzelf voor te bereiden op zijn exodus naar een vreemde omgeving, ging hij Walden van Henry David Thoreau lezen, waarvan hij had gehoord dat het een nuttig handboek was voor het leven op het platteland. Bij het lezen stuitte hij op de volgende passage: 'Studenten zouden het leven niet moeten naspelen of het alleen maar moeten bestuderen, terwijl de gemeenschap voor hun onderhoud zorgt tijdens dit dure spel. Ze zouden van begin tot eind in alle ernst moeten leven. Hoe kan de jeugd beter leren leven dan door terstond met het experiment van het leven te beginnen?'

De assistent begreep meteen dat hij hier een uitzonderlijk goed idee te pakken had. Hij vroeg een gesprek aan met de burgemeester en hij liet de passage lezen aan de burgemeester die buitengewoon neerslachtig was en helemaal niet in de stemming om boeken te lezen, aangezien hij op zoek naar hulp al boeken vol kennis en wijsheid had uitgeplozen, maar niets had gevonden.

'Wat betekent dat?' vroeg de burgemeester kwaad.

'Niets minder', antwoordde de assistent, 'dan onze redding.' Toen legde hij de burgemeester uit dat de leerlingen van openbare scholen tot dan toe onderdeel waren geweest van het algemene probleem, terwijl ze met wat verbeeldingskracht en een ander perspectief gemakkelijk deel konden uitmaken van de algemene oplossing. Hij wees erop dat op de middelbare scholen ongeveer 400.000 sterke en gezonde jonge mannen en vrouwen zaten die als hulptroepen konden dienen om de stad weer leefbaar te maken.

'Maar hoe kunnen we ze gebruiken?' vroeg de burgemeester. 'En wat gebeurt er met hun scholing als we dat doen?'

Hierop antwoordde de assistent: 'Ze zullen hun scholing vinden in het proces waarin we de stad redden. En wat hun lessen op school betreft, we hebben genoeg bewijs dat de jeugd die niet echt leuk vindt en zich nu zelfs tegen hun leraren en tegen hun scholen keert.' De assistent, die zich had gewaapend met statistieken (wat assistenten altijd doen), wees erop dat de stad 1 miljoen per jaar besteedde alleen om kapotte ruiten van scholen te herstellen en dat vrijwel elke dag bijna een derde van alle ingeschreven leerlingen niet kwam opdagen.

'Ja, ik weet het', zei de burgemeester triest. 'Het is een plaag voor ons.'

'Mis', zei de assistent vlug. 'De verveling en vernielzucht en opgekropte energie die ons onheil brengen, kunnen we tot ons voordeel ombuigen.'

De burgemeester was niet helemaal overtuigd, maar omdat hij zelf geen beter idee had, benoemde hij zijn assistent tot voorzitter van de noodonderwijscommissie. De assistent begon meteen plannen te maken om bijna 400.000 leerlingen uit hun saaie klassen en hun nog saaiere lessen te halen, zodat hun energie en talenten konden worden aangewend

om de smerige buurten te herstellen.

Toen deze plannen bekend raakten, werd er luidkeels tegen geprotesteerd, want mensen in nood geven soms de voorkeur aan een bekend probleem boven een onbekende oplossing. Zo klaagden de leerkrachten dat hun contract geen bepaling bevatte voor zulke ongebruikelijke procedures. Hierop reageerde de assistent dat de geest van hun contract hen verplichtte bij het onderwijs van onze jeugd te helpen en dat onderwijs vele vormen kan aannemen en op tal van plaatsen kan worden gegeven. 'In geen enkel heilig boek', merkte hij op, 'staat dat onderwijs moet plaatsvinden in een kleine ruimte waarin stoelen staan.'

Sommige ouders klaagden dat het plan on-Amerikaans was en dat ze een hekel hadden aan het dwangmatige karakter ervan. Hierop antwoordde de assistent dat het plan was gebaseerd op de gewoonten van de eerste Amerikanen die de jeugd nodig hadden om te assisteren bij de controle over het milieu waardoor het bestaan van de groep werd gewaarborgd. 'Onze scholen', voegde hij eraan toe, 'hebben nooit gearzeld om dwang uit te oefenen. Het gaat niet om dwingen of niet dwingen en daar is het ook nooit om gegaan, het gaat erom welke dingen je moet afdwingen.'

En zelfs een paar kinderen klaagden, al waren dat er niet veel. Ze zeiden dat hun door God gegeven recht om twaalf jaar van hun leven op kosten van de gemeenschap in een klaslokaal te zitten, werd aangetast. Op deze klacht reageerde de assistent dat ze een luxe verwarden met een recht en dat de gemeenschap het zich hoe dan ook niet meer kon veroorloven. 'Bovendien', voegde hij eraan toe, 'van alle door God gegeven rechten die de mens heeft benoemd, is er niet één belangrijker dan zijn recht op overleven.'

En zo kreeg het onderwijsprogramma van de openbare scholen van New York City de naam Operatie Overleven en alle schoolkinderen boven de twaalf namen er aan deel. Hier zijn enkele van de dingen die ze moesten doen:

Elke week op maandagochtend moesten 400.000 kinderen meehelpen hun eigen buurt schoon te maken. Ze veegden de straten, deden het vuil in emmers, haalden rommel van open ruimten en spoten stof en graffiti van trottoirs en muren. De woensdagochtenden waren gereserveerd om de stad te verfraaien. Leerlingen plantten bomen en bloemen, maaiden gras, snoeiden struiken, verfdde de metro en andere lelijke opvallende plaatsen, ze repareerden zelfs kapotte openbare gebouwen, als eerste hun eigen scholen.

Elke dag regelden 5.000 leerlingen (grotendeels van de middelbare school) het verkeer op straat, zodat de politiemensen die dat vroeger hadden gedaan, tijd kregen om criminelen op te sporen. Elke dag werd aan 5.000 leerlingen gevraagd mee te helpen de post te bestellen, zodat het weldra mogelijk werd de post twee keer per dag te bezorgen, zoals dat ook in het verre verleden was gebeurd.

Enkele duizenden studenten werden ingeschakeld om dagopvangcentra op te zetten en in stand te houden, zodat jonge moeders, van wie er velen in de bijstand zaten, de vrijheid kregen om een goede baan te zoeken. Elke leerling kreeg verder de opdracht op dinsdag- en donderdagmiddag twee leerlingen van de basisschool te leren lezen, schrijven en rekenen. 20.000 leerlingen werd gevraagd om één middag per week in

te vallen voor bepaalde volwassenen met een baan die zonder schade en verlies aan efficiëntie ook kon worden gedaan door de schoolkinderen. Deze volwassenen konden dan een opleiding volgen of, als ze dat liever deden, de leerlingen helpen bij hun inspanningen om de stad te redden.

De leerlingen kregen ook de opdracht om in elke buurt van de stad een krant uit te geven, waarin ze veel informatie konden opnemen waaraan goede burgers behoefte hadden. Leerlingen organiseerden wetenschapsbeurzen, buurtfeesten en rockfestivals en ze vormden in elke buurt naast een orkest ook een toneelgezelschap. Sommige leerlingen assisteerden in ziekenhuizen, hielpen bij het registreren van kiezers en produceerden radio- en tv-programma's die door de stations van de stad werden uitgezonden. Er was nog tijd over om het hele jaar door stadspelen te houden waaraan elk kind in één of andere sport deelnam.

Het kwam zover, zoals was te verwachten, dat studenten dolgraag wilden meedoen en daardoor kwamen nog eens 100.000 jonge mensen beschikbaar om de gemeenschap te dienen. De studenten begonnen een pendeldienst van de buitenwijken naar Manhattan en terug. Met eigen auto's en gedeeltelijk gesubsidieerd door de stad hadden de studenten al gauw een soort extra, semi-openbaar vervoersysteem opgezet, waardoor het aantal auto's dat Manhattan binnenkwam, werd teruggebracht, de druk op de ondergrondse iets werd verlicht en de luchtvervuiling werd verminderd; alles tegelijk.

Studenten kregen de bevoegdheid bekeuringen uit te delen voor fout parkeren en bevuilen van de straat, waardoor nog meer politiemensen tijd kregen voor het echte recherchewerk. Ze kregen toestemming seminars, filmfestivals en lezingen te organiseren voor leerlingen van de middelbare school en op een tv-kanaal, dat speciaal daarvoor werd gereserveerd, gaven ze elke dag van drie uur 's middags tot tien uur 's avonds cursussen voor gevorderden over een veelheid aan onderwerpen. Ze hielpen ook bij het opzetten en draaiende houden van ontwenningencentra voor drugverslaafden en ze lanceerden campagnes om mensen te informeren over hun wettelijke rechten, voedingsbehoeften en beschikbare medische voorzieningen.

Omdat dit een fabel is en geen sprookje, kan niet worden gezegd dat alle problemen van de stad werden opgelost. Maar er gebeurden wel verschillende opmerkelijke dingen. De stad begon te leven en de burgers vonden een nieuwe reden om te hopen dat ze zichzelf konden redden. Jonge mensen die vervreemd waren van hun omgeving, begonnen er een bezitterige belangstelling voor te ontwikkelen.

Oudere mensen, die de jongeren hadden beschouwd als ongezeglijke klaplopers, begonnen respect voor hen te krijgen. Dit had een terugkeer van hoffelijkheid en een vermindering van misdaad tot gevolg, want er was minder reden dan eerst om kwaad te zijn op de burens en hen aan te vallen.

Verbazingwekkend genoeg ontdekten de meeste studenten dat ze weliswaar geen scholing 'ontvingen', maar toch in staat waren een heel afdoende opleiding voort te brengen. Ze leerden in de praktijk hun maatschappijleer, geografie, communicatie, biologie en vele andere dingen die fatsoenlijke mensen kennen, met inbegrip van de overtuiging dat iedereen in gelijke mate moet bijdragen aan het leefbaar maken van de stad, ongeacht wat hij of zij later wordt. Het gebeurde zelfs dat oudere mensen, geïnspireerd door het voorbeeld van de jeugd, een hernieuwde belangstelling kregen voor het herstel van hun omgeving en in ieder geval weigerden deel te nemen aan de vernietiging ervan.

Het zou natuurlijk dwaas zijn te beweren dat dit hele avontuur totaal geen problemen kende. Duizenden kinderen die anders de belangrijkste rivieren van Uruguay hadden gekend, bleven nu hun hele leven onkundig van deze feiten. Honderden leerkrachten dachten dat hun opleiding verspilde moeite was, omdat ze kinderen alleen in klassen onderricht konden geven. U kunt zich voorstellen dat het ook buitengewoon moeilijk was om studenten te laten afstuderen op hun activiteiten en na een poos werden er bijna geen examens meer afgenomen. Dit maakte veel mensen om verschillende redenen ongelukkig, maar vooral omdat niemand de domme kinderen nog kon onderscheiden van de slimme kinderen.

De burgemeester, die toch wel een erg sluwe politicus was, beloofde dat alles weer terug zou keren naar het oude zodra de noodtoestand voorbij was. Intussen leefde iedereen lang en gelukkig; in een noodtoestand, maar dat vond niemand erg.



JENAPLAN: OP WEG NAAR ZORGVERBREIDING PLUS...(3)

Het boek "Emotionele intelligentie" van de auteur Daniel Goleman, is een top-hit in de wereld van de non-fiction-literatuur. Het past bij een trend in een maatschappij, waarbij aandacht voor gevoelens, emoties hoog scoort in de publieke belangstelling en de t.v.- kijkdichtheid? Goedkope televisie, exploitatie van menselijke gevoelens, een te veraschuwen ontwikkeling!

Als een boek een dergelijke insteek zou hebben, was het absoluut niet gekozen in een serieuze rubriek voor groepleid(st)er van Jenaplanscholen om hen te helpen bij het verbeteren van zorgverbreding plus!

Een rubriek die zorgverbreding plus, ziet als een manier, om op een brede, aangepaste wijze, de zorgverbreding en de zorgverdieping in de Jenaplanschool te helpen verbeteren. In deze verbreding en verdieping van de zorg speelt het sociaal- emotionele aspect een belangrijke rol. Vanuit deze optiek is uitvoerige aandacht voor "Emotionele Intelligentie" ook voor groepsleiders in de Jenaplanschool, de moeite waard.

We doen dit naast de korte bespreking van enkele andere uitgaven op het terrein van sociaal- emotionele ontwikkeling en gedragsproblemen. Uitgaven die we als een welkome aanvulling kunnen zien van een leesplank voor leraren in de Jenaplanschool, die naast (ortho)didactische uitgaven vooral ook belangstelling hebben voor (ortho)pedagogische literatuur.

In dit derde artikel een bespreking van: "Emotionele Intelligentie", "Gedragsverandering binnen en buiten de klas", de brochure "Handen en voeten aan adaptief onderwijs" en de uitgave "Wat doen we eraan" met als ondertitel 'gedragsproblemen en sociale ontwikkeling bij 4 -12 jarigen'.

Het boek "Emotionele Intelligentie"

Het boek van van de Amerikaan Daniel Goleman heeft als ondertitel 'emoties als sleutel tot succes'. Het zal wel deze ondertitel zijn, gebaseerd op een Amerikaanse p.r.-ideologie, die de verkoop van het boek tot grote hoogte heeft opgestuwd. In een prestatiegerichte, ideologische maatschappij is het behalen van succes, iets wat een ieder geacht wordt na te streven.

Deze gedachte maakt je, met het oog op de basisprincipes van Jenaplan, extra kritisch ten aanzien van de waardering van het boek.

Toch gaat de waarde van het boek veel verder dan de ondertitel suggereert. De schrijver benadrukt het belang van emotionele intelligentie voor succes in de maatschappij. De wezenlijke boodschap van de journalist en ontwikkelingspsycholoog Goleman gaat echter verder. Het is een cultuurkritisch verhaal met een duidelijk pedagogische dimensie. Hij signaleert een verwaarlozing van de emotionele ontwikkeling in het algemeen binnen de maatschappij en

voor de kinderlijke ontwikkeling in het bijzonder.

Op basis van jarenlange journalistieke arbeid, heeft Goleman veel materiaal verzameld, waarmee hij duidelijk maakt dat aandacht voor het emotionele aspect in een mensenleven, een belangrijke bijdrage levert aan het welzijn van mensen in het algemeen en een belangrijke bijdrage kan leveren aan een op welzijn gerichte maatschappelijke ontwikkeling.

Voor opvoeders en onderwijsgeevenden wordt hier nog een dimensie aan toegevoegd.

In het voorwoord van de Nederlandse vertaling schrijft Goleman, na ingegaan te zijn op de maatschappelijke trends in de Nederlandse samenleving: "Achter deze verontrustende trends schuilt het feit dat de kindertijd in Nederland net als elders aan het veranderen is. Steeds meer kinderen behoren tot de 'achterbankgeneratie' en leiden relatief afgezonderde en eenzame levens omdat hun ouders het gevoel hebben dat het op straat niet veilig genoeg is om met andere kinderen te spelen. Maar de

vaardigheden van emotionele intelligentie leren we juist in de omgang met anderen; de speelplaats is een voortreffelijke sociale en emotionele leerschool. Kinderen wie we deze mogelijkheid ontzeggen, zouden we wel eens extra hulp nodig kunnen hebben om de basisvaardigheden van het leven onder de knie te krijgen".

Spreekt in dit citaat niet de cultuurkritiek van een pedagoog/psycholoog (eigenlijk een kinderantropoloog), die de zorg van de school veel breder ziet dan de aandacht voor het leren rekenen, taal en lezen. "Net zoals voor scholen in de Verenigde Staten zou het voor Nederlandse scholen van nut kunnen zijn om lessen 'emotionele ontwikkeling' in het onderwijs te introduceren, die kinderen naast traditionele vakken als wiskunde en taal, wezenlijke levensvaardigheden bijbrengen."

Het is vooral deze pedagogische gerichtheid die het boek waardevol maakt voor de Jenaplanleraar die gericht is op zorgverbreding plus.

We geven een indicatie van enkele waardevolle punten:

1. De auteur informeert de lezer op een grijpbare en plastische wijze omtrent recente wetenschappelijke inzichten in de emoties en de manieren om emoties en intelligentie te integreren. Hij benadrukt een ruim model van intelligentie waarbij emotionele intelligentie staat voor o.a.: het vermogen om gevoelsimpulsen te beteugelen, de diepste gevoelens van anderen te duiden, soepel om te gaan met relaties... In deze bouwt Goleman voort op inzichten van Gardner die het belang aangeeft van een breed spectrum van intelligenties. De veelheid aan menselijke talenten is niet te vangen in een beperkte IQ-visie. Naast de verbale- en mathematisch-logische aanleg zijn er intelligenties op het gebied van ruimtelijk vermogen, muzikale talenten, het fysieke kunnen en twee aspecten die Gardner "persoonlijke intelligenties" noemt. Het gaat om de interpersoonlijke (sociale) intelligentie ("intelligent met anderen kunnen omgaan") en het intrapsychisch vermogen ("met de eigen gedachten en emoties om kunnen gaan").

In deze sluit de informatie aan bij een

eerder gepubliceerd artikel in Mensen-kinderen over 'Geen leer-stoornissen, maar leerverschillen' (jaargang 8 nummer 3). De schrijver getuigt van een brede antropologische benadering van kinderen, die oog heeft voor vele talenten van kinderen, die naast het cognitieve aspect ook vooral waarde hecht aan andere manieren van intelligent functioneren. Voorwaar een gedachte die een Jenaplanner zal aanspreken!

2. In deel 1 van het boek, maken we kennis met de emotionele architectuur van de hersenen, waarbij de auteur duidelijk maakt waarom bijvoorbeeld medicatie gebruikt kan worden bij kinderen met ernstige emotionele afwijkingen (ADHD- kinderen, psychotische kinderen).

3. Deel 4 is een waardevol deel voor de pedagoog/ onderwijsgevende. Het gaat over de kinderpsychologische facetten van de emotionele intelligentie met het gezin als "laboratorium voor de emotionele intelligentie". Verder over de specifieke behandelingen van emotionele problemen ("emotionele herscholing") en de rol van temperament binnen de emotionele ontwikkeling. Juist de kindertijd en de adolescentie zijn kritische perioden in de emotionele ontwikkeling. Deze informatie is zeer waardevol voor een leraar die het belang inziet van een breed beeld van een kind (een breed kindvolgsysteem!), waarbij het onderwijs aansluit bij de leef- en belevingswereld van kinderen.

4. Het meest waardevolle deel van het boek voor de praktijk van onderwijsgevende is deel 5 inclusief de bijlagen. (zie o.a de inhoud van het programma Self Science" afb 1).

Het gaat over de onderwijshouden (programma's) om het sociale en het emotionele binnen het schoolprogramma te integreren. Hij doet verslag van diverse lesprogramma's, zoals die in experimentele zin op Amerikaanse scholen worden gebruikt. Goleman ziet deze programma's als een oplossing voor een school "die de emotionele opvoeding van onze kinderen overlaat aan het toeval, met een steeds rampzaliger resultaat. Een oplossing die een nieuwe visie behelst op wat scholen

kunnen doen in een zeer veelzijdige opvoeding van de leerling, waarbij ze verstand en hart in het klaslokaal samenbrengen"

In dit citaat maakt Goleman duidelijk dat hij lesprogramma's ziet als de canapé, waarop de ontwikkeling van de emotionele intelligentie zich baseert. Hij plaatst het helaas niet binnen een brede integrale benadering waarbij het "leren omtrent emoties" en "het leren leven in een sociaal-emotioneel klimaat" op een organische wijze met elkaar samenhangen.

Voor de Jenaplanschool waarbij de waarde van het sociaal-emotionele klimaat hoog in het vaandel staat, kan de informatie omtrent programma's en lessen een aanvullend en waardevol middel zijn om het emotionele een goede plaats te geven binnen onderwijs en opvoeding.

Conclusie:

Uit het voorgaande mag duidelijk worden dat wij dit een zeer waardevol boek vinden voor de leraar in het algemeen en het Jenaplan-onderwijs in het bijzonder. Het helpt bij visie- en praktijkontwikkeling omtrent sociaal-emotionele ontwikkeling en zal zeker zijn weg vinden binnen de nascholing Jenaplan.

"Gedagsverandering binnen en buiten de klas"

Een uitgave in het kader van WSNS en uitgegeven door het CPS. Een boek met een curatieve insteek: Gericht op een goede diagnose en behandeling van probleemgedrag bij leerlingen. Als voorbeelden worden o.a. genoemd leerlingen die ordeverstoring gedrag vertonen, leerlingen die concentratieproblemen hebben of leerlingen die teruggetrokken gedrag vertonen. Het is een achtergrondboek voor de

Het onderwijsprogramma Self Science

Belangrijkste onderdelen:

- **Zelfbewustzijn:** jezelf waarmaken en je gevoelens onderkennen; een vocabulaire voor gevoelens opbouwen; weten hoe gedachten, gevoelens en reacties zich tot elkaar verhouden.
- **Persoonlijk besluitvorming:** je optreden onderzoeken en de consequenties kennen; weten of een beslissing ingegeven wordt door je verstand of je gevoel; deze inzichten toepassen op kwesties als seks en drugs.
- **Je gevoelens reguleren:** consoleterende gesprekken met jezelf voeren om negatieve boodschappen, zoals innerlijke kleineringen, te onderwerpen; je realiseren wat er achter een gevoel schuilt (b.v. dat gekwettheid aan woede ten grondslag kan liggen); manieren vinden om met angst, zorgen, woede en verdriet om te gaan.
- **Ongaan met stress:** de waarde keren van lichaamsbeweging, geïmagineerde fantasie, ontspanningsmethoden.
- **Empatie:** andermans gevoelens en besloermeringen begrijpen en je in een ander verplaatsen; erkennen dat mensen andere gevoelens hebben over dingen.
- **Communicatie:** effectief praten over gevoelens; goed luisteren en goede vragen stellen; onderscheid maken tussen wat iemand doet of zegt en je eigen reacties daarop of oordelen daarover; 'ik'-boodschappen zenden in plaats van verwijten.
- **Opheid over jezelf:** openheid op waarde schatten en werken aan vertrouwen in een relatie; weten wanneer je veilig over je innerlijke gevoelens kunt praten.
- **Luzide patronen herkennen:** in je gevoelsleven en je reacties; vergelijkbare patronen bij anderen herkennen.
- **Zelfvertrouwen:** je trots voelen en een positief zelfbeeld hebben; je sterke en je zwakke punten onderkennen; om jezelf kunnen lachen.
- **Persoonlijke verantwoordelijkheid:** verantwoordelijkheid nemen; de consequenties van je beslissingen en daden onder ogen zien; je gevoelens en stemmingen accepteren; je verplichtingen vervullen (b.v. om je aan de studie te zetten).
- **Azmoeliteit:** je belangen en gevoelens duidelijk maken zonder bang te worden of passief te blijven.
- **Groupdynamiek:** samenwerking; weten wanneer en hoe je het heft in handen moet nemen en wanneer je moet volgen.
- **Conflicthantering:** een eerlijke strijd aangaan met andere kinderen, ouders, leerkrachten; het win/win-middel voor het onderhandelen over compromissen.

Boek: Kazuo F. Stone en Harold G. Dillehay, *Self-Science: The Subject Is Me* (Santitas Monica: Goodstar Publishing Co., 1978).

leraar met daarbij veel praktische voorbeelden om de rol van de leraar bij de "gedagsverandering van leerlingen" te helpen.

Het boek benadert gedrag vanuit de gedragstheorie. Het gaat om concreet waarneembaar (probleem)gedrag, die d.m.v. negeren maar ook belonen en straffen, gericht is op bevorderen van gewenst gedrag en bijsturen/veranderen van ongewenst gedrag. De gedragstheorie heeft een belangrijke voedingsbodem binnen de omgang met probleemleerlingen in het onderwijs. De handreikingen zijn vaak heel helder en

succes op korte termijn komt veel voor.

Veel leraren in de Jenaplanschool vinden deze benadering moeilijk passen binnen een school met een antropologische fundering. Zij benadrukken de waarde van een meer humanistische benadering (Rogers/ Gordon).

Toch kunnen wij ons voorstellen dat ook leraren in de Jenaplanschool binnen het kader van specifieke begeleiding van probleemgedrag, gebruik willen maken van een breed repertoire aan gedragsbenaderingen. Voor leraren die zich in deze, uitvoerig willen laten informeren, geeft dit boek een breed en gedegen benadering. Iemand die wat algemene, praktische informatie wil hebben, kan beter andere literatuur aanschaffen zoals het boek "Wat doen we eraan", dat verderop besproken wordt.

"Handen en voeten aan adaptief onderwijs"

Eveneens een uitgave in het kader van WSNS. Het is uitgebracht door de SLO en sluit aan en bouwt voort op de uitgave van Rinze Dijkstra (APS) over adaptief onderwijs die we in een vorige 'Mensenkinderen', hebben besproken.

De brochure toont een theoretisch gedegen, maar ook tamelijk droge benadering van het begrip "Adaptief Onderwijs". De diepgraver in onderwijsland krijgt via de auteur Theo Boland, een gedegen inzicht in begrippen en factoren die van belang zijn bij "Adaptief Onderwijs". Het verschil met zorgverbreding en -verdieping wordt helder. De relatie met de WSNS-standaards wordt gelegd. Aspecten die wij willen rekenen tot zorgverbreding plus, worden wel degelijk benadrukt. Naast de leergerichte cognitieve factoren worden ook sociale en emotionele factoren genoemd.

In tegenstelling tot Rinze Dijkstra, die de nadruk legt op de meer pedagogische factoren, benadrukt Boland vooral ook de waarde van de inhoudelijke component binnen adaptief onderwijs. (zie afb. 2)

Onderwijs aangepast aan de behoeften van leerlingen, moet wel degelijk rekening houden met de diverse inhouden. Adaptief onderwijs betekent voor groe-

pen kinderen eigen inhouden, waarbij een onderscheid gemaakt wordt tussen minumumaanbod en uitgebreider aanbod.

Adaptief onderwijs binnen de expressiegebieden, is veel minder problematisch dan adaptief onderwijs bij rekenen/ wiskunde of taal. Welke inhouden kies ik en moet ieder kind eigen inhouden krijgen? We kennen, vanuit het onderzoek van Els Schram, de problemen die leraren in het Jenaplanonderwijs met een aangepaste inhoudsbepaling hebben.

In aanvullende uitgaven van het SLO zijn brochures opgenomen die het begrip adaptief onderwijs concretiseren bij rekenen/wiskunde en lezen.

De brochure is vooral geschikt voor direct betrokkenen bij het WSNS-proces, maar de omslagtekst spreekt ook over: de reflectieve leerkracht als doelgroep, "die naast een vertaling in suggesties en voorstellen in praktische vormgeving in school en groep, ook belangstelling heeft voor de meer theoretische achtergronden". Andere leraren zullen zich meer bij de uitgave van Rinze Dijkstra thuisvoelen.

"Wat doen we eraan?"

Dit is een uitgave die al enkele jaren op de markt is, maar die nog steeds de warme belangstelling heeft van leraren die zich met zorgkinderen en speciaal onderwijs bezig houden. Het is een uitgave in de zorgverbredingsreeks van uitgeverij Intro, een reeks met veel goede uitgaven voor de hulp aan speciale kinderen.

De ondertitel van het boek luidt "Gedragsproblemen en sociale ontwikkeling bij 4 - 12 jarigen".

Het boek hanteert een brede benadering en geeft naast beknopte theoretische achtergronden over sociale en emotionele ontwikkeling, ook praktische adviezen om preventief en curatief met sociaal-emotionele ontwikkeling bezig te zijn. De nadruk ligt op (problemen met) sociale ontwikkeling. Het bevat algemene aanwijzingen maar ook ideeën voor sociale ontwikkeling in projectvorm. Hoofdstuk 8 tot en met 12 omvat allerlei praktijkaanwijzingen (incl. materiaal) hoe sociale ontwikkeling op school- en groepsniveau bevorderd kan worden. Verhalen, liedjes, prentenboe-

ken, allerlei verwijzingen om preventief bezig te zijn met sociaal- emotionele ontwikkeling. Het zijn materialen die binnen de Ervaringsgebieden Samenleven en Mijn leven, een plaats kunnen vinden.

Deze brede benadering maakt het boek zeer aantrekkelijk voor teaminformatie binnen de basisschool. (Ook voor de Jenaplanschool!) ■

Besproken werden

- Daniel Goleman, 'Emotionele Intelligentie', 1996, Uitgeverij Contact, Amsterdam/Antwerpen.
- K.Krab, T. Engelen- Snaterse, B.de Boer-Boosman, 'Gedragsverandering binnen en buiten de klas', 1994 CPS Hoevelaken/ Amersfoort.
- Theo Boland, 'Handen en voeten aan adaptief onderwijs, 1996, SLO, Enschede.
- S. Faber/ H. Steensma, 'Wat doen we eraan.' 1994, Uitgeverij Intro, Baarn.

