

# WENIGSEN WENIGSEN Kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs

jaargang 12 - nummer 5 - mei 1997



**IN DIT NUMMER:**

**COMPUTER EN  
JENAPLANSCHOOL**

Jaargang 12, nummer 5, mei 1997.  
Uitgegeven door de Nederlandse Jenaplan-  
vereniging. Abonnees, individuele leden, scholen  
en besturen of medezeggenschapsraden  
ontvangen dit tijdschrift vijf keer per schooljaar.  
Mensen-kinderen verschijnt in september/  
november/januari/maart en mei.

Losse abonnementen à f 37,50 per jaar  
schriftelijk op te geven bij het administratie-  
adres: 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: Ine van den Broek, Buren

Advertenties: (te regelen via het Jenaplanbureau,  
Rembrandtlaan 50, 1741 KJ Schagen;  
tel. 0224-213306)

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

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

Druk:  
De Brandaen Grafische Totaalservice,  
Amersfoort.

Gedrukt op totaal chloorvrij papier.

Oplage: 1000

© Copyright Nederlandse Jenaplan Vereniging  
ISSN 0920-3664

# MENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplan onderwijs.

## INHOUD

<b>VAN DE REDACTIE</b> .....	3
<i>Kees Both</i>	
Computers en Jenaplanschool .....	4
<i>Kees Both</i>	
Ouders achter de computer .....	9
<i>Rinze Procee</i>	
Meester, mag ik met SENSOR! ? .....	11
<i>Bertus Grotenhuis</i>	
Bevlogenheid moet praktisch vertaald worden .....	14
een interview met Hans de Wit	
<i>Kees Both</i>	
Wie van de drie? .....	17
<i>Nanske Lahaye</i>	
Schoolkrant en Jenaplanschool .....	21
<i>Kees Both</i>	
<b>BETROKKEN</b> .....	24
waarnemingen van een ouder	
Je hoeft niet alles zelf uit te zoeken .....	24
regionale ondersteuning bij wereldoriëntatie Jenaplan	
<i>Jos Cöp en Marjon van der Steen</i>	
Petersen's 'Kleine Jenaplan' en de praktijk van Nederlandse en Duitse Jenaplanscholen .....	27
<i>Stephanie Brönnecke/Johannes Menne</i>	
<b>TOM</b> .....	30
<b>JENAPLAN OP WEG NAAR ZORGVERBREIDING PLUS (4)</b> .....	31
<i>Tjitse Bouwmeester</i>	
<b>BLADEREND</b> .....in tijdschriften van vernieuwingsrichtingen .....	35
<i>Jan Tomas</i>	



# VAN DE REDACTIE

De lente is voor mij een tijd van verrassingen. Verrassingen die tegelijkertijd vaak min of meer voorspelbaar zijn. Eind maart kun je de eerste tijftaf weer verwachten, terug uit het verre zuiden. Dit jaar hoorde ik de eerste op 8 maart. Anderen hadden hem nog eerder gehoord. Een verrassing: 'Wat is 'ie vroeg!' En zo gaat het door: De eerste boerenwaluw rond 1 april, de eerste zwartkop valt een week later te horen, op koninginnedag de koekoek, etc. Op het prikbord in de keuken hangt een kalender (gemaakt door een plaatselijke natuurvereniging), waarop staat aangegeven wanneer wat vorig jaar gebeurde. Je kunt daarop aantekenen hoe het dit jaar is. Dat scherpt je aandacht.

Elk jaar ook zie ik weer de varens uit de grond komen. Het lijkt eerst dood, dan wordt een soort sinterklaasstaf zichtbaar, die zich steeds verder ontvouwt, tot een ragfijn verdeeld varenblad. Het treft me elke keer weer. Dergelijke vertrouwde gebeurtenissen, die toch steeds weer als nieuw ervaren worden, geven me troost (Ook iets om met kinderen te ervaren, elk jaar maar weer, waarom niet?). Het heeft te maken met zin-geving. Het zou een grote schrik veroorzaken, als een bepaald jaar de tijftaf niet terug zou komen of de varens zich niet zouden ontvouwen. De biologe Rachel Carson, moeder van de milieubeweging in de USA, van wie enkele jaren geleden teksten over verwondering in Mensen-Kinderen gepubliceerd werden, schreef dertig jaar geleden een boek met de titel 'Dode Lente'. Daarin beschreef zij hoe de vogelzang zou verstommen als we zo doorgaan met gif sproeien. Dat beeld heeft veel in werking gezet. Ten goede.

Toch zal ik dit jaar iets moeten missen, tot mijn verdriet. Het is niet schokkend, maar toch ... De accacia's bij het station Amersfoort zijn weg. Omgezaagd ten behoeve van kantorenbouw. Ik beleef dat als een persoonlijk verlies.

Nu zal ik in juni, op weg naar de trein, niet meer de heerlijke zoete geur van de bloeiende accacia's ruiken, nog afgezien van het feit dat het een prachtige groep bomen was. Met enige goede wil hadden ze daar best kunnen blijven staan, denk ik. De oude kastanje op het stationsplein hebben ze, gelukkig, levend gelaten en verplaatst. Dat is het geld dubbel en dwars waard. Veel mensen hebben iets met bomen, plekken, dingen. Ze voelen zich daarmee verbonden. Dat heeft op zichzelf nog niets te maken met enge 'bloeden-bodem'- gevoelens en -ideeën. Al moet je je bewust zijn van de gevaren. Het is ook meer dan nostalgie. Minstens zo gevaarlijk lijkt mij de afwezigheid van een dergelijke verbondenheid. Alleen wat je liefhebt, daarvoor wil je je inzetten om het te behouden. Dat is een gezond conservatisme, dat ten grondslag ligt aan natuur- en milieubehoud. Waarmee niet gezegd wordt dat situaties bevroren moeten worden en veranderingen ook voor natuur en milieu alleen maar negatief uit moeten pakken! Het gaat hier mijns inziens om pedagogisch uiterst relevante kwesties.

In dit nummer wordt in drie artikelen aandacht besteed aan de plek van de computer in een Jenaplanschool. Ook daar zijn a priori afwerende of jubelend verwelkomende reacties te vernemen. We zullen echter kritisch-afwegend de

plaats van dit nieuwe medium moeten bepalen. Het project over de schoolkrant wordt voorlopig afgesloten met een tweede bijdrage over dit thema. Het thema 'stamgroep' wordt belicht door Nanske Lahaye, die een onderzoekje deed naar de positie van kinderen in de kindertijd en het oudste, middelste en jongste zijn in de stamgroep. Ik interviewde Hans de Wit over de ontwikkeling van de Stichting Jenaplanondersteuning (SJPO). In Würzburg (Beieren) gingen een docent en studenten na wat van enkele belangrijke noties uit 'Het Kleine Jenaplan' van Petersen terug te vinden is in een aantal Duitse en Nederlandse Jenaplanscholen. Daarover werd bericht in de tijdschrift 'Kinderleбен' en 'Forum Jenaplan' en dat artikel namen we over. De komende tijd zullen we vaker artikelen uitwisselen met deze tijdschriften. In het Nijmeegse hebben ze, in eendrachtige samenwerking tussen Jenaplan-regio, schooladviesdienst en Milieu Educatie Centrum, bronnen rond de ervaringsgebieden van WO ontsloten en het artikel daarover kan andere regio's inspireren tot iets dergelijks. Tjitse Bouwmeester is weer van de partij, met de bespreking van belangwekkende publicaties op het terrein van zorgverbreding. De column van TOM is weer, net als de lente, even vertrouwd als verrassend. Jan Tomas heeft binnen de redactie de taak op zich genomen om bladen van andere vernieuwingsrichtingen te lezen en daarover iets te schrijven. Ditmaal zijn eerste bericht daarover, in de rubriek 'Bladerend'. En .... er is een nieuwe column, ditmaal van een ouder, die reflecteert op het schoolgebeuren en wat om de school heen gebeurt. Deze column zal ook de volgende jaargang voortzet worden. Ik hoop dat dit boeket aan artikelen zal inspireren bij het lezen en wellicht ook prikkelt om ook eens iets te schrijven, of ideeën in te sturen. Tenslotte sterkte toegewenst bij de laatste loodjes van dit schooljaar. En vergeet niet van de lente te genieten!

**Sommige Nederlanders denken dat asielzoekers dankbaar moeten zijn dat zij hier mogen blijven. Maar ik denk eerder dat wij dankbaar moeten zijn dat we niet hoeven te vluchten.**

Linda den Otter  
in: Wordt Vervolgd, Amnesty,  
april/mei 1997

# COMPUTER EN JENAPLANSCHOOL

*De tijd is rijp voor bezinning op een zinvolle plaats van de computer in Jenaplanscholen. Alle scholen hebben deze machines in huis, hebben kennis gemaakt met programma's en moeten nu nadenken over wat ze er precies mee willen. In het bijzonder Jenaplanscholen en andere vernieuwingsscholen hebben goede mogelijkheden om de informatie- en communicatietechnologie een vruchtbare plek in hun onderwijs te geven. Daarbij zullen zij ook kritisch moeten blijven ten aanzien van overdreven verwachtingen van de nieuwe technologieën.*

*Dit artikel biedt een verkenning van vragen en mogelijkheden, als inleiding tot de volgende twee artikelen indit nummer en vervolgartikelen in komende afleveringen van Mensen-kinderen.*

## Omgeving?

Toen ik in mijn werk eindelijk 'aan de computer ging' - ik was een van de laatste onder mijn collega's, had zogenaamd geen tijd om me erin te verdiepen - verscheen op het scherm de mededeling: 'Uw omgeving bedraagt ... bytes'. Ik had de neiging om me heen te kijken, 'omgeving'? Het ging hier uiteraard om het geheugen van de machine en dat heb ik inmiddels naar waarde leren schatten. Maar het is een illustratie van het abstracte karakter van machine en programma. Ik kan er inmiddels vrij goed mee werken, ben zelfs een enthousiaste computeraar, maar beslist geen freak. Daarvoor ben ik toch teveel gesteld op de tastbare omgeving om mij heen en wat ik daar kan zien, ruiken, aanraken. Sindsdien ben ik blijven zoeken naar het leggen van relaties tussen de abstracte omgeving van de computer en de concrete werkelijkheid, ook en vooral in het onderwijs.

## Jenaplan-werkgroep

In 1991 diende de NJPV bij CPS een aanvraag in voor een project 'Computers in Jenaplanscholen'. Het PRINT-project was pas gestart en men hoopte in het kielzog van deze ontwikkeling een eigen Jenaplan-verhaal over computers te kunnen ontwikkelen. Er werd een werkgroep gestart met enthousiaste computeraars uit Jenaplanscholen en twee CPS'ers. Met deze werkgroep werd gekeken naar beschikbare software, steeds met de vraag in het achterhoofd: zegt ons dit iets over een spe-

cifieke Jenaplan-aanpak van het werken met de computer? Na enkele maanden hebben we moeten constateren dat dit onvoldoende het geval was. We waren eenvoudig te vroeg. De scholen hadden hun handen vol aan de technische kant en betekenisvolle software was schaars. De werkgroep is toen opgeheven, tot betere tijden. Tegelijkertijd werd literatuurstudie vericht, onder andere in een 'leesnetwerk' waarin beschikbare literatuur verdeeld, gelezen en samengevat werd. En er werd onder twintig mensen een enquête gehouden.



Inmiddels heeft de computer zijn weg in de scholen gevonden, zijn er nieuwe materialen ontwikkeld en is er ruimte ontstaan voor bezinning op een zinvolle plek in het Jenaplanonderwijs. Eigenlijk hoort het andersom te zijn: je moet vooraf weten waarom je computers invoert, in plaats van achteraf bedenken wat je ermee moet. Maar zo is het nu eenmaal niet gegaan. Zo gaat het meestal niet, helaas.

## Belangen

De invoering van de computer vond en vindt plaats vanuit drie soorten motieven:

**a. Economisch:** De concurrentiepositie van Nederland en Europa tegenover Japan en andere Aziatische 'tijgers' en de Verenigde Staten. Daarin nemen nieuwe technologieën, met name ook informatie- en communicatietechnologie, een belangrijke plaats in. Arbeid moet goedkoper. Bedrijven gebruiken winsten ook voor nieuwe technologie, wat in de meeste gevallen overigens ten koste gaat van de werkgelegenheid.

Ook bij het door minister Ritzen ontkende Kennisdebat werd de redering gevolgd: vanwege het grote economische belang moet je investeren in kennis en moet je al vroeg met computers beginnen. Jenaplan-mensen zullen hier hun wenkbrauwen fronsen. Domineren economische gezichtspunten hier niet te sterk en worden kinderen daaraan niet ondergeschikt gemaakt?

**b. Maatschappelijk:** Kinderen groeien op in een hoog-technologische samenleving en moeten daarin geen vreemdelingen worden. In het algemeen zie je dat kinderen heel wat minder problemen hebben met moderne apparatuur en programmatuur dan hun ouders. Dat vreemdeling-zijn valt dan wel mee. Maar er kan een tweedeling ontstaan tussen kinderen in gezinnen waar het omgaan met computers en andere apparatuur vanzelfsprekend is en andere gezinnen waar dat niet zo is. Daar heeft de school een taak, zo meent men. Veel minder aandacht wordt besteed aan de noodzaak van kritisch leren nadenken over technologische en maatschappelijk ontwikkelingen. Wie bijvoorbeeld 'air-miles' wil hebben, neemt daarbij op de koop dat de kassabon wordt gebruikt voor analyse van het aankoopgedrag en krijgt dan ook ongevraagd en specifiek reclame toegestuurd. Wil men dat? Gegevens over ieder van ons zijn in steeds meer bestanden te vinden, bestanden die gekoppeld kunnen worden. Je hoeft nog geen 'big brother is watching you' -angstdromen te hebben, om hier toch kritische vragen bij te stellen en waakzaamheid te betrachten.

**c. Pedagogisch-didactisch:** De computer maakt differentiatie eenvoudiger,

motiveert de kinderen, maakt informatie toegankelijker voor kinderen, waardoor zij mondiger worden. Bepaalde vormen van computergebruik bevorderen de creativiteit.

Dit laatste motief krijgt bij ons pas de laatste jaren ruimer aandacht. Het is opvallend hoe weinig over pedagogische aspecten geschreven wordt in tijdschriften over computers op school.

De scholen die pas laat serieus met de computer aan de slag gegaan zijn, hebben niet zoveel gemist.

### **Systemdwang**

In voorgaande paragraaf werd duidelijk dat de invoering van computers ook keerzijden heeft. Een ervan is de systeemdwang die ervan uit kan gaan. Computers kunnen veel gegevens ordenen en weergeven, bijvoorbeeld test-scores van kinderen. Een leeringsvolg-systeem als dat van het CITO is daarop gebaseerd. De computer geeft feilloos aan of een kind op een gegeven moment 'achter', 'bij' of 'voor' is, vergeleken met een norm (gemiddelde) die in het programma is ingebouwd. De krachtige mogelijkheden van de machine stimuleren hier denkwijzen die strijdig zijn met basisprincipes 1 en 19: 'elk kind is uniek' en 'gedrags- en prestatiebeoordeling vinden zoveel mogelijk plaats vanuit de ontwikkelingsgeschiedenis van het kind ...'.

Het is maar een van de voorbeelden van systeemdwang. In de Vrije Schoolbeweging stond en staat men dan ook wantrouwig tegenover de bedoelingen met het invoeren van computers in het onderwijs. Voordat je het in de gaten hebt ben je verplicht een administratie zo in te richten (inclusief die over leerprestaties) dat gegevens naar de grote computer van 'Zoetermeer' doorgesleurd moeten worden, etc. Wellicht een overspannen wantrouwen, het is een illustratie van de mogelijkheden van systeemdwang.

### **Verschillende geluiden**

In Jenaplanscholen waren vanaf het begin verschillende geluiden te horen: enthousiast, van de mensen die hier pedagogische en didactische kansen zagen; afwerend, van mensen die veel

gevaren vermoedden; zoekende en relativiserende geluiden.

#### **Enthousiaste geluiden**

Een opsomming van de voornaamste enthousiaste geluiden:

- nu kunnen we de individualisering eens goed gaan aanpakken, omdat we de vorderingen van de kinderen goed bij kunnen houden met behulp van de computer; zo houden we er greep op; zie wat we daarover hierboven schreven;
- het biedt prima mogelijkheden voor inscholing (bijv. topografie) en oefening, het laatste met name in de remedierende sfeer; de computer heeft eindeloos veel geduld;
- het is heerlijk voor de kinderen die grote moeite hebben met spelling en met het met de hand schrijven; nu kunnen ze tenminste een leesbare tekst produceren en het spellingscontroleprogramma haalt de fouten eruit;
- voor de wereldoriëntatie biedt het vele mogelijkheden om gegevens te verwerven en te verwerken (D-base, grafieken) en om via de computer met andere scholen te communiceren en gegevens uit te wisselen (telematica);
- toonaangevende computer-"goeroes" zoals Papert leggen de nadruk op zelfstandig leren, creativiteit en eigen onderzoek door de kinderen.

Enthousiasme, prima. Maar we moeten kritisch blijven staan tegenover teveel halleluja-geroep. Je moet niet overdrijven.

#### **Afwijzende geluiden**

Een opsomming van de voornaamste afwijzende geluiden:

- in de basisschool moeten kinderen basiservaringen opdoen met de natuur, de mensenwereld en het transcendent; de computer zit dat alleen maar in de weg en kan deze basale ervaringen bovendien verdringen (een soortgelijk bezwaar is in kringen van de Vrije Scholen te vernemen);
- de computer behoort vooral tot de wereld van de glitter, de toeters en bel-len, de imponerende apparaten; zie de vluchtigheid en de dure maar waarde-loze prullaria van de computerspelle-tjes, die bovendien vaak agressief zijn;
- computerprogramma's geven een ver-keerd beeld van kennis: kennis bestaat

niet uit losse stukken informatie, die je bij elkaar kunt 'zappen', net zoals 'fast food' snel oproepbaar is; echte kennis hangt samen met grote verbindende ideeën en verwerving ervan vraagt om vasthoudendheid en verdieping;

- als een school al weinig materialen aanschaft voor kunstzinnige vorming en wereldoriëntatie (bijvoorbeeld voldoende loeps, op een school met zes stamgroepen toch zeker 30 stuks), wat moet je dan met de computer?
- de computer werkt isolerend; de interactie tussen kind en machine/programma komt in plaats van de interactie tussen de kinderen onderling, zulks ten nadele van de sociale doelen en van het leren denken-door-interactie (cooperatief leren, interactief leren);
- de computer is aan de basisschool opgedrongen vanuit de economische sector van de samenleving en de introductie ervan is gericht op het kinderen al zo vroeg mogelijk bijbrengen van een positieve houding en vaardigheden m.b.t. computers, om ze voor te bereiden op deelname aan de rat-race van de internationale concurrentie; de economie mag de school, en zeker de basisschool, niet zo beheersen;
- de didactische kant van het onderwijs gaat nog sterker overheersen dan vaak al het geval is, ten nadele van de persoonsvorming;
- je ziet in de geproduceerde programma's dat men zich feitelijk sterk richt op traditionele cursorische inhouden, op oefen-programma's en vrijwel niet op een open onderwijsvorm als Jena-planonderwijs;
- waarom zoveel energie steken in het invoeren van de computer in de school, als je zoveel bedenkingen hebt?

Ook hier moet je niet overdrijven in wat je afwijst.

#### **Zoekende/relativerende geluiden**

- Als we een beter zicht zouden hebben op wat computers met kinderen doen en op de functies van de computer in de Jenaplan-school, dan zouden we beter kunnen overzien wat de mogelijkheden en grenzen zijn van het computergebruik.
- Als er meer programma's beschikbaar zouden zijn voor een open schoolmo-

del als het Jenaplanonderwijs, dan zou je de mogelijkheid hebben om bewust te kiezen. De computer is voor sommige aspecten (bijv. aspecten van het leren denken) waarschijnlijk geschikt en voor andere minder geschikt; hoe kom je aan voldoende van zulke programma's?

- Het gevaar bestaat dat de overheid en de commercie het gebruik van de dure machine die de computer is gaan sturen.
- Misschien is een open schoolmodel als Jenaplanonderwijs bij uitstek geschikt om meer creatieve vormen van computergebruik, als die bestaan, tot hun recht te laten komen.
- Je moet serieus de mogelijkheden en grenzen onderzoeken, waarbij Jenaplanscholen de moed moeten hebben om te kiezen en waar nodig ook "nee" te zeggen.

Deze laatste houding past het best bij Jenaplan: een kritisch-toetsende houding. Zo blijkt bijvoorbeeld dat de interactie tussen kinderen juist versterkt wordt, vergeleken met schriftelijk werk. Je ziet kinderen samen rond het beeldscherm discussiëren, dat is meer 'openbaar' dan schriftelijk werk. Kinderen met concentratieproblemen zie je geboeid langere tijd achtereen met de computer werken, etc.

### Omkering

In de gang van zaken rond het computergebruik in de basisschool zie je vaak een omkering van de relatie tussen doelen en middelen. Een middel, in dit geval de computer, trekt zoveel aandacht naar zich toe dat het wel een doel op zichzelf lijkt te worden. De discussie over de doelen wijkt naar de achtergrond.

De Amerikaanse schoolpedagoog en wiskunde-didacticus Thomas O'Brien verwoordt dit als volgt:

*"Stel je voor dat ik jou een auto wil verkopen. De handgrepen van de deur zien er fraai uit en zitten op de goede plaats, de gebruikershandleiding ligt in het handschoenenkastje, de standen van de versnelling staan duidelijk aangegeven en in het half-duister gloeit de snelheidsmeter je tegemoet. Zou je zo'n auto kopen? Ik hoop het niet."*

*Tijdens bijeenkomsten over computerprogramma's gaat het meestal over gebruikersvriendelijkheid, een goede beschrijving van het programma en soms zijn er ellenlange lijsten met leerdoelen. Maar er is iets belangrijks. Net als met de nieuwe auto die ik probeerde te verkopen moet de software ergens heen leiden. De auto was oppervlakkig gezien gebruikersvriendelijk, maar je doet er wijs aan te kijken of er ook een motor in zit. Anders kun je er nergens mee naar toe. Hetzelfde geldt voor software voor het onderwijs: hoe mooi ook beschreven en hoe gebruikersvriendelijk ook, je moet er wel ergens mee komen."*

### Vragen

We vatten samen op welke vragen we een antwoord moeten vinden.

- (1) Wat kunnen de functies zijn van computers in een open schoolmodel als Jenaplanonderwijs?
- (2) Wat is de *meerwaarde* van het computergebruik in het onderwijs, vergeleken met andere middelen?
- (3) Van welke mogelijke gevaren en bezwaren moeten we ons bewust zijn?
- (4) Wat zijn de grenzen van het computergebruik in een Jenaplanschool: aard van het gebruik, frequentie, bij bepaalde vakken/vormingsgebieden en m.b.t. bepaalde doelstellingen, voor jongere en oudere kinderen?
- (4) Welke plaats heeft het computergebruik in relatie tot de interactie tussen kinderen? Tot de school als leef- en werkgemeenschap?
- (5) Hoe pas je het werken met de computer in in het ritmisch weekplan van de Jenaplanschool?
- (6) Hoe ligt de relatie tussen computergebruik en primaire zintuiglijke ervaringen van kinderen, tussen onderzoek van de werkelijkheid om hen heen en het gebruik van computers?
- (7) Is bijvoorbeeld het leren van topografie via de computer niet een reductie van kaartkennis/kaartgebruik, vergeleken met betekenisvoller vormen van kaartgebruik die ook topografische kennis als (neven-)resultaat hebben?
- (8) Hoe waardevol is het schrijven (met eventueel spellingscontrole) op de computer in vergelijking met andere wijzen van het produceren van teksten in de

basisschool?

(9) Gaat het om inscholing op de computer, of veel meer om het spelenderwijs thuisraken in het gebruik van het apparaat?

(10) Wat wordt de rol van de groepsleid(st) in het leidinggeven aan/bij computergebruik?

(11) In hoeverre gaat het bij de computer in school om een grotere vrijheid voor kinderen en groepsleid(st)ers of om controle/beheersing door/via de computer?

In deze vragen zijn diverse spanningsvelden gegeven

- tussen lijfelijke-zintuiglijke ervaringen in/ met de werkelijkheid van natuur en mensenwereld enerzijds en de kunstmatige en formele werkelijkheid van de computer anderzijds;
- tussen vrijheid en controle in verband met het computergebruik;
- tussen de eigen visie van de school en maatschappelijke; ontwikkelingen.

We zullen aan het slot van dit eerste artikel ingaan op de relatie computer en wereldoriëntatie.

### Computer is aanvullend

Vooraf willen we met nadruk stellen dat de computer en informatietechnologie een eigen bijdrage leveren aan de vorming van kinderen en niet in de plaats mogen komen van directe zintuiglijke ervaringen met levende wezens, dingen en processen in de levende- en niet-levende natuur en de techniek. Het zelf ervaren van de dingen, het vragen stellen en het op zoek gaan naar antwoorden op vragen is de basis van onderwijs over natuur, techniek en de menselijke samenleving. Niet voor niets spreekt basisprincipe 3 over 'persoonlijke relaties met andere mensen, de zintuiglijk waarneembare werkelijkheid van natuur en cultuur en met de niet-zintuiglijk waarneembare werkelijkheid'.

Kinderen groeien op in een steeds kunstmatiger wordende omgeving, in een 'technotoop' (Hans Achterhuis). Door het bedienen van drukknoppen en andere schakelaars kunnen veranderingen snel tot stand gebracht worden, verlopen processen snel, wordt informatie gevonden en worden nieuwe

(virtuele) werkelijkheden geschapen. Er zijn bijvoorbeeld interactieve programma's, waarbij je getuige bent van de strijd van het lichaam tegen ziektekiemen die zijn binnengedrongen. Je bent erbij, als de aanval wordt ingezet, als klein mensje beweegt je door bloedvaten, etc. Net echt, prachtig! Maar we moeten daarbij niet vergeten dat er een bepaalde visie op gezondheid en ziekte in dit programma ingebouwd is, dat de psychosociale kant bijvoorbeeld niet aan de orde komt. Juist vanwege het krachtige medium wordt je gemakkelijk meegesleept en worden dergelijke vragen naar de achtergrond verdrongen.

Door alle informatie die op kinderen afkomt gaan ze steeds vluchtiger waarnemen. Dat moet je wel, anders overleef je het niet, geestelijk of lichamelijk. Zie de snelheid van TV-reclamespotjes. Het zap-gedrag van kinderen en vele volwassenen duidt ook op een vluchtiger omgang met informatie.

Het 'net echt'-karakter van moderne media kan verhullen dat het niet echt is. Het jachtluipaard, dat in natuurfilms meestal wordt getoond terwijl hij achter een prooi aanrent is in werkelijkheid het grootste deel van de dag bezig met rusten en slapen. In science-fiction-programma's wordt vaak gesuggereerd dat alles technisch mogelijk is of dat natuurwetenschap en techniek vijanden van de mensheid zijn.

Steeds meer apparaten om ons heen zijn een 'black box' voor ons, je ziet niet meer hoe ze werken. Bij mechanische uurwerken kun je nog zien hoe het werkt, bij elektronische is dat niet meer het geval. Datzelfde geldt voor een kwikthermometer, in vergelijking met een elektronische thermometer.

De computer neemt in deze artificiële wereld een centrale plaats in en kan ons daardoor vervreemden van de lijfelijke zintuiglijke werkelijkheid, kan suggereren dat alle dingen manipuleerbaar zijn, dat er geen weerstand is.

We zullen:

-hiermee rekening moeten houden, kinderen moeten helpen ermee om te gaan, nuchter laten ervaren wat je ermee kunt en wat niet;

-kritisch moeten zijn en zoveel mogelijk laten voelen dat de virtuele werkelijkheid van de computer en interactieve media

hun beperkingen hebben, ons vaak een bepaalde kijk op de werkelijkheid, vaak ook grotendeels een schijnwerkelijkheid voortoveren; kinderen kunnen ervaren dat de alledaagse zintuiglijke werkelijkheid echter is, in zijn mogelijkheden en beperkingen.

Verskillende activiteiten kunnen in de school naast elkaar voorkomen, hebben hun eigen mérites. Zo sluiten bijvoorbeeld het schrijven van teksten met de computer en het ambachtelijk drukken van een tekst met de drukpers (een Freinet-techniek) elkaar niet uit, maar zijn aanvullend. Het zelf in elkaar prutsen van een vloeistof-thermometer en het gebruik van een gestandaardiseerde vloeistofthermometer blijven waardevol in het onderzoeken van warmte, naast het gebruik van de temperatuur-sensor, in combinatie met de computer. Je zult je eigen zintuigen goed moeten leren gebruiken en daarnaast het bereik ervan uitbreiden. Via een 'bat-detector' kunnen bijvoorbeeld de sonar-geluiden van vleermuizen voor ons hoorbaar worden (waardoor een fascinerende wereld opengaat). Via het gebruik van een chemische indicator kan de zuurgraad van regenwater te gemeten worden, maar ook via het gebruik van gevoelige sensoren, in combinatie met de computer.

### **De school van de toekomst**

In de school van de (nu reeds begonnen) toekomst moeten we:

- kinderen leren omgaan met de computer als gereedschap, voor onderzoeken, ontwerpen en communiceren;
- kinderen leren omgaan met informatie, uit verschillende soorten bronnen; dit houdt ook in het kritisch leren beoordelen van informatie;
- kinderen met nadruk in aanraking brengen met de verschijnselen zelf, zoals die lijfelijke-zintuiglijk ervaren kunnen worden, als basis voor leren en als tegenwicht voor de invloed van de media;
- kinderen laten voelen dat goed geïnformeerd zijn belangrijk is voor een kritische en betrokken participatie als burger.

De leraar in de rol van informatiebron is in dat verband steeds meer een achter-

haalde figuur, mede door de steeds meer uitdijende informatievloed. Kinderen weten op allerlei gebieden vaak meer dan de leraar en komen steeds meer onafhankelijk van de school aan informatie. Veel belangrijker is de leraar als model van iemand die zelf leert en weet waar nodige informatie te krijgen is, toont hoe informatie geïntegreerd kan zijn tot kennis, kritisch staat tegenover informatie, vanuit centrale menselijke (levensbeschouwelijke) waarden en dat alles weet te organiseren in sociale processen tussen de kinderen.

Dit houdt ook in dat computergebruik in deze zin

- vraagt om een flexibele organisatie, zowel op het niveau van de school als van de afzonderlijke groepen; alleen al het feit dat je maar enkele computers hebt voor een stamgroep dwingt daartoe;
- een flexibele organisatie ook vereenvoudigt, vanwege de mogelijkheid van het zelfstandig omgaan met apparatuur en programmatuur.

### **Functies binnen wereldoriëntatie**

Computers en informatie- en communicatietechnologie hebben verschillende functies binnen de wereldoriëntatie.

Deze worden hieronder kort besproken. Het levert de doelstellingen op voor een programma voor informatie- en communicatietechnologie in de basisschool. Computers kunnen ingezet worden:

- a. voor het presenteren van gegevens:
  - het schrijven van teksten, het maken van onderschriften bij afbeeldingen, lay-out, het maken van een groepskrant, het omzetten van informatie in andere vormen, etc.
  - voor het presenteren van cijfermateriaal, in tabellen en diverse diagrammen/ grafieken: staaf, cirkel, lijn;
- b. bij het ordenen en bewerken van gegevens middels een D-base programma en spreadsheet;
- c. bij het ontsluiten van informatie middels een D-base programma en CD-ROM (combinatie van verschillende media) en Internet;
- d. bij het simuleren (in spelvorm) en modelgebruik;
- e. bij het presenteren van verschillende soorten informatie via CD-ROM; de tijd

is niet ver meer dat ook in ons land kinderen als product van eigen onderzoek een computer-presentatie kunnen maken, met video-beelden, foto's, teksten, grafieken, geluiden, etc.; zo ken ik fraaie voorbeelden uit het buitenland van kinderen die een CD-ROM gemaakt hebben over de natuur in en rond hun woonplaats en wat mensen daarvan vinden;

f. als besturingstechnologie (te beginnen met LOGO en uitlopend op o.a. robot-technologie);

g. bij het communiceren via computer en telefoon (E-mail en Internet); dat kan tussen kinderen en scholen onderling, maar ook binnen een landelijk project, bijvoorbeeld over vogels in de winter of voorjaarsverschijnselen in de natuur; CPS zal de komende jaren voor en met de NJPV dergelijke faciliteiten ontwikkelen;

h. om te meten, met behulp van interface en sensoren - apparaten die temperatuur, licht, geluid, zuurgraad, etc. kunnen meten; zie daarvoor het artikel over SENSOR! in deze aflevering.

Met name combinaties van deze functies en tevens integratie met andere media (video, foto's, etc.) leveren een uiterst krachtig instrumentarium op voor de wereldoriëntatie. Ontwikkelingen op dit terrein gaan razendsnel. Tegelijkertijd, we herhalen dit, moeten we kritisch blijven en de zaak in in de juiste proporties blijven zien. De verleiding je te laten meeslepen door de fascinerende technische mogelijkheden is groot.

Daarom is ook een belangrijk doel: het met de kinderen verkennen van het gebruik van informatie- en communicatietechnologie in de samenleving en het nadenken daarover.

Een volgende keer zullen we ingaan op de kinderantropologische achtergronden van het computergebruik en bijvoorbeeld betogen dat het onzin is om met kleuters gericht met de computer aan de slag te gaan. ■

#### LITERATUUR

Een literatuurlijst is bij de auteur aan te vragen.

Horst Rumpf, pedagoog, bespreekt de mediatisering van de ervaring van de leefwereld in het kader van een beschouwing over de natuur-en milieueducatie. Hij wijst op het verschil in waardering van het abstracte en het empirische denken. Kinderen leren op school allerlei algemeenheden, bijvoorbeeld over "klimaatzones", en krijgen daarbij niet zelden het idee dat je die zo in de werkelijkheid kunt tegenkomen. Er wordt een grote waarde gehecht aan het leren van *algemene begrippen*, liefst zo vrij mogelijk van situatiegebonden "connotaties". Tot die situatiegebonden aspecten behoren ook zintuiglijk/ gevoelsmatige, concrete zaken als kleur en geur, stemming, eenmaligheid, etc.

Dit tekort aan aandacht voor het unieke, zintuiglijke en gevoelsmatige is niet onbelangrijk. De Amerikaanse computerspecialist Weizenbaum wees hierop in een bespreking van het maken van een bloem met de computer. Rumpf citeert: "Het gaat hierbij om een pedagogische verworvenheid waarbij het de kinderen bespaard blijft eigenhandig met verf op een groot vel papier een bloem te schilderen en ze toch een bloem kunnen produceren. De kinderen in de school van Papert moeten niet meer de hand bewegen, daarmee als het ware de bloem aftastend; daardoor kunnen ze zich ook niet met verf besmeuren en kunnen de kleuren niet door elkaar lopen. Zij maken hun bonte bloemen met een druk op de knop met behulp van een gemakkelijk te hanteren computerprogramma. Het apparaat bevrijdt van het tastenderwijs benaderen van iets, van de zintuiglijk-symboliserende representatie van iets, van de troebele resten van de van temperament doortrokken zintuiglijkheid in de omgang met werkelijke, zintuiglijke en vergankelijke dingen. De zo in serie geproduceerde tweedimensionale bloem verwelkt niet en ruikt niet, ze is onkwetsbaar, toont geen sporen van hoe hij gegroeid is, is onveranderlijk. En hij straalt ook geen unieke kenmerken uit, zoals alle werkelijke en alle met de handen geschilderde bloemen; het is hier bevroren, gestandaardiseerde eeuwigheid...een triomf van het algemene, een bevrijding van de werkelijke, de handen vuil makende omgang met werkelijke bloemen. Hier is de omgeving in de aandacht van de kinderen tot onvolkomen voorstadium ineengeschrompeld. Kinderen worden ertoe gebracht slechts nog met geconstrueerde gedachten-dingen bezig te zijn, waarbij zij het verkeerde idee krijgen dat dit nog iets met werkelijke bloemen van doen heeft". Horst Rumpf pleit ervoor kinderen primair met de verschijnselen zelf in hun bonte verscheidenheid intensief in contact te brengen, tevens recht doend aan andere wijzen van kennen dan de logisch-mathematische benadering van de dingen. Aan het niet-manipuleerbare van natuur en mensenwereld, aan overgave aan de dingen.



# OUDERS ACHTER DE COMPUTER

*Op Jenaplan-basisschool 'de Finne' in Rottevalle hebben vier weken lang ongeveer dertig ouders een drempelcursus 'omgaan met de computer' gevolgd. Over de aanleiding, opzet en uitvoering van deze drempelcursus wil ik u iets vertellen.*

## Computers op de Finne

'Tsjonge, dit is een fraai computermeubel!' Twee jaar geleden, na de herfstvakantie, staan we vol bewondering met z'n allen te kijken naar een stevig houten computermeubel. Natuurlijk hadden we de ontwerptekening gezien, maar in het echt!!!! Vader Doetjes heeft een van onze kale schoolgangen omgebouwd tot een fraaie computerwerkplaats. Vier computers, twee printers en een scanner kunnen er hun plaats vinden.

Gestaag is de computer de afgelopen jaren onze school binnen gegroeid. Zonder spectaculaire invoeringsprogramma's. Eerder een beetje afwachtend. De eerste dook op in de personeelskamer, als steun en toeverlaat van de directeur. De rest van het team heeft zijn komst met de nodige argwaan bekeken. Er zijn vele bezwerende formules uitgesproken om zijn toenemende invloed te keren. Maar het mocht niet baten. Plotseling stond er weer een, dit keer verdekt opgesteld in een lokaal. Kortom, we moesten er aan geloven. En met de komst van een AC'er, met in zijn gevolg nog meer computers, groeide het besef, dat de computer een vaste plaats in de school had veroverd. En de waardering groeide. We zagen, hoe de kinderen zich meester maakten van de beschikbare apparaten. Zonder vooroordelen probeerden zij alle mogelijkheden uit. En dus stapten meer teamleden achter de computer en gingen er mee aan het werk. En met de komst van het fraaie computermeubel kregen de computers hun eigen herkenbare plaats in ons schoolgebouw en waren ze geaccepteerd.

## Ouders

En de ouders? Zij zien, dat de computer een steeds prominenter plaats in ons schoolgebouw krijgt. Bovendien ver-

schijnt de computer ook in hun eigen huizen. Met veel enthousiasme worden oude of nieuwe apparaten aangeschaft. En er is bijna altijd wel een oudere zoon of dochter, die er de weg op weet te vinden.

Toch is niet iedereen automatisch thuisgeraakt op de computer. Veel ouders zien met gemengde gevoelens hoe hun kinderen onbevangen zich deze nieuwe wereld eigen maken. Enerzijds zijn ze nieuwsgierig, anderzijds is er de angst voor het onbekende. En zo ontstaat in een aantal gezinnen een kloof tussen de deskundige kinderen en een of twee ouders, die hen 'computerend' niet meer kunnen volgen. En dan is daar de vraag van een moeder: 'Zou er ook eens een computercursus voor ouders kunnen worden georganiseerd?' 'Mijn kinderen, die zijn niet achter dat ding weg te slaan, terwijl ik hem niet eens aan durf te zetten.' Als blijkt, dat deze vraag bij meerdere ouders leeft, besluiten we als school de behoeftes, die op computergebied bij de ouders bestaan, eens te inventariseren. We houden een enquête, met daarin de centrale vraag: Heeft u behoefte aan een drempelcursus : omgaan met de computer? Ruim dertig formulieren komen terug. Er is behoefte aan een drempelcursus. Dus organiseren we een voorlichtingsavond.

## Voorlichtingsavond

'Het wordt vanavond toch niet moeilijk hè, want ik weet niks van computers'. Ruim dertig ouders zitten bij elkaar in het speellokaal. Vrouwen en mannen. 'Als ik al eens achter de computer ga zitten, dan zeggen de kinderen tegen mij: Ma, zal ik het even doen, dat gaat veel sneller!' Er wordt druk gesproken. 'Ik ben altijd doodsbenuwd, dat ik de verkeerde knop indruk en dat dan alles vastloopt.' Uit de gesprekjes vooraf

blijkt, dat het merendeel van de aanwezigen de computer nog niet beschouwd als hun grootste vriend. Dan beginnen we. In de inleiding maken we duidelijk, waarom we als school een drempelcursus willen opzetten: De computer is een deel van de thuiscultuur geworden en alle leden van het gezin zouden moeten kunnen profiteren van zijn voordelen. En het is een goede zaak om dat dan samen met de kinderen te doen. De school wil de ouders helpen om over de drempel van de 'computerhuiver' te komen. Na een korte uitleg over de komende drempelcursus, splitsen we de groep in tweeën. De ene helft van de aanwezigen blijft bij collega Tom en krijgt achtergrondinformatie onder het motto: 'De computer nader bekeken'. De andere helft van de groep gaat met mij mee en neemt plaats achter de compu-



ters. Aan de hand van een werkblad kunnen ze zelf aan de gang. Voor velen blijkt dit echt de eerste keer te zijn, dat ze het 'monster' aan mogen pakken. De muis blijkt voor velen dan ook een zeer vervelend beestje te zijn. Maar net als in de stamgroep zijn er altijd personen aanwezig, die al wat meer ervaring hebben. Zij bedwingen de muis en brengen de adspirantcomputerdeskundige weer op het rechte spoor. Het enthousiasme is groot en de eerste succesjes worden geboekt: 'Zo, ik ben toch maar weer bij het begin gekomen!' Nadat de twee groepen nog een keer hebben gewisseld, sluiten we de avond af. De belangstellenden mogen zich nu echt opgeven voor de drempelcursus. De animo is groot. De eerste formulieren worden direct ingeleverd. Na een paar dagen hebben we 30 aanmeldingen binnen. Tijd om de zaak te organiseren.

## Opzet

Doel van de drempelcursus is om de ouders over een drempel te helpen, door ze nieuwsgierig te maken en ze een aantal vaardigheden te leren, zodat de reserves ten opzichte van de computer verdwijnen en ze ook thuis, samen met hun kinderen aan de slag gaan. Collega Tom en ik gaan de drempelcursus geven. We zijn beide geen computerdocent, maar dit moeten we aankunnen. We organiseren de cursus op de volgende manier: We verdelen de 30 cursisten in vier groepen.

In elke groep zitten maximaal acht personen. In de maanden januari en februari gaan we op 4 opeenvolgende dinsdagen en donderdagen een cursus geven. Ik neem op dinsdag groep 1 en 2 voor mijn rekening. Groep 1 van 19.00 u. tot 20.00 u. en groep 2 van 20.00 u. tot 21.00 u.. Tom geeft zijn cursus op donderdag aan groep 3 en 4, op dezelfde tijden. Op deze wijze is het mogelijk, dat de cursisten met z'n tweeën achter een computer kunnen zitten. We werken onder Windows. Op de eerste avond wordt er gewerkt met het tekenprogramma Paintbrush. Muishandelingen, toetsenbordhandelingen en schermhandelingen komen al doende aan de orde.

Op de tweede avond verdiepen we ons in bestandsbeheer. We leren om bestanden op te slaan (ook op diskette) en een directorystructuur te maken. Op de derde avond verkennen we het programma Word. De vierde avond is bedoeld om dingen te herhalen. Onderwerpen, die al werkend naar voren komen, krijgen individueel of in groepsverband de aandacht die ze verdienen. Als materiaal gebruiken we werkbladen, die gebaseerd zijn op de AC. map. De cursisten kunnen zelfstandig aan het werk. Als cursusleiders helpen we daar waar dat nodig is. Zoals u ziet, is alles kort en bondig opgezet. Welgeteld vier uurtjes moeten intensief worden gebruikt.

## Sfeertje

'Zullen we dan maar los?' Het enthousiasme onder de cursisten is groot. Ze willen het uur goed benutten. Spontaan worden er tweetallen gevormd. Tweetallen, die voor een groot gedeelte in tact zullen blijven gedurende de vier weken. Om beurten doen de duo's hun oefeningen. Ik kijk over hun schouders mee. En ik herken mijzelf, stuntelend op de A.C. cursus. Soms zijn ze het spoor even bijster, is de muis hen de baas of verandert het scherm zodanig, dat ze er niet meer wijs uit kunnen worden. En steeds, in het begin, is er de angst bij sommigen dat de computer na een onverhoedse druk op een onbekende knop met een plof er de brui aan zal geven. Maar dan blijkt ook weer het voordeel van het samenwerken in koppels. Samen kom je er wel uit. Samen leer je meer. Al pratend, lezend en filosoferend worden problemen opgelost. Er wordt enthousiast gewerkt en hier en daar klinken kreten van verbazing als iets lukt wat niet verwacht is. Het uurtje vliegt om en de volgende groep staat al weer te popelen. Thuis, maar ook op school zitten door de week ouders te oefenen. Na vier weken cursus heeft bijna iedereen de drempel genomen. De muis is onder bedwang en de meerderheid kan z'n weg in de programma's al aardig vinden. Links en rechts wordt thuis een aanval gedaan op de bestaande computerhiërarchie. En hier en daar vang ik gesprekken op over de aanschaf van nieuwe apparatuur. Maar ook is er de behoefte om een vervolg te geven aan deze drempelcursus.

## Verder

Op 6 maart zitten alle cursisten weer bij elkaar. De ervaringen worden uitgewisseld. Opnieuw blijkt, dat de drempelcursus aan de verwachtingen heeft voldaan. Maar hoe nu verder? Tom en ik hebben een voorstel gedaan. Er zijn een viertal mogelijkheden. 1. De ouders

gaan verder in onafhankelijk opererende cursusgroepen. Ze bepalen zelf hun programma en kunnen gebruik maken van de computers op school. Wij zijn beschikbaar voor adviezen. 2. De ouders kunnen een professionele cursus gaan volgen. Wij inventariseren wat de mogelijkheden zijn. 3. Belangstellenden kunnen in het nieuwe schoolseizoen een aantal kinderen uit kleuter- en onderbouw gaan begeleiden op de computer (eerst zal een korte inscholingscursus worden gegeven) 4. De ouders stoppen en gaan op hun eigen manier verder. Tijdens de vergadering blijkt, dat er bij een aantal mensen de behoefte bestaat om de drempelcursus nog een keer te doen. Dat wordt dus mogelijkheid 5. Aan het einde van de vergadering kunnen de ouders op een formulier aangeven wat ze van plan zijn. Nu, een paar weken later blijkt, dat een kleine groep wil stoppen. De meerderheid kiest voor een van de vervolgactiviteiten: als zelfstandige cursusgroep verder gaan, een 'echte' computercursus volgen of volgend seizoen in school een groepje kinderen begeleiden. Zeker is ook, dat er weer een nieuwe drempelcursus komt. In het volgende schoolseizoen. Ook 'nieuwe' ouders hebben er al naar gevraagd. En de mogelijkheid, dat er een opa of oma achter het toetsenbord verschijnt is ook aanwezig.

Maar de ontwikkelingen in computerland staan niet stil. Internet, e-mail, noem maar op. Het zal binnenkort de school binnenkomen. En dan zullen we als team ons weer moeten verdiepen in deze nieuwe mogelijkheden.

Als het zover is, zullen we als school ook de ouders de gelegenheid geven om kennis te maken met deze nieuwe technieken. Als we samen met ouders en kinderen nieuwsgierig blijven, kunnen we er ons voordeel mee doen. ■

# MEESTER, MOGEN WE MET SENSOR!?

De Ds. Cazemierschool in Oudleusen werkte mee in het 50-scholenproject Informatietechnologie, Natuur en Techniek. Deze vijftig scholen, waaronder nogal wat Jenaplanscholen, experimenteerden, onder leiding van CPS te Amersfoort, met het programma SENSOR!, waarbij de computer wordt gebruikt als instrument bij het onderzoeken van de omgeving. Met de apparatuur en programmatuur kunnen kinderen onderzoekgegevens over geluid, temperatuur en lichtsterkte meten, verwerken en weergeven op schaalmodellen en in grafieken. De school is ook betrokken bij het netwerk 'Techniek en Natuur- en Milieu-educatie', waarin de Jenaplan-regio Drenthe en enkele andere scholen samenwerken. Daarbij wordt nagegaan hoe een relatie gelegd kan worden tussen SENSOR! en veldwerk.

## Zwarte koffertje

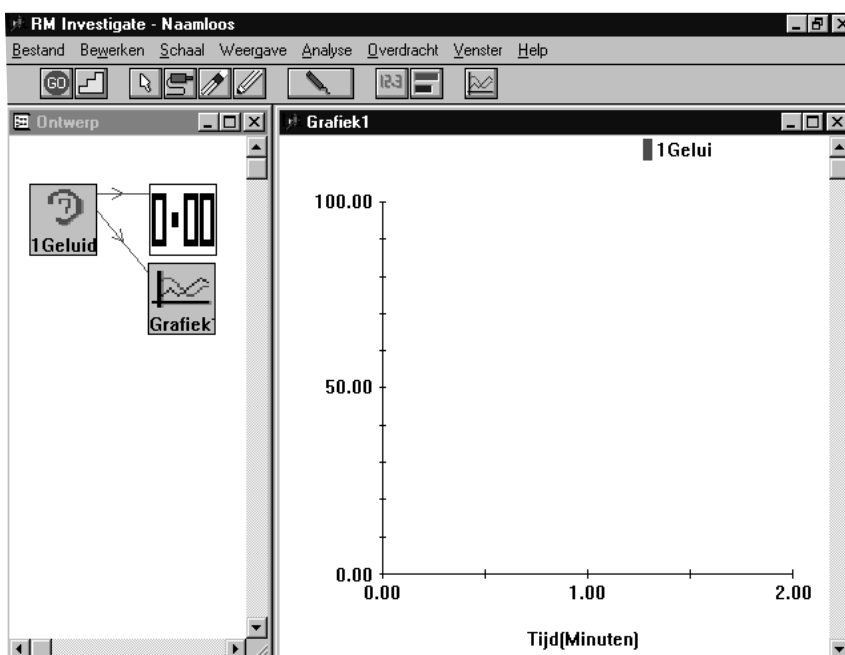
Het is pauze. De computer staat in de gemeenschapsruimte en daar is lawaai van tafeltennisspelende kinderen.

Heleen en Thom slepen het zwarte koffertje naar de computerhoek. Pakken daaruit een kastje (de interface), sluiten dat met de kabel, die ook in het koffertje zit, aan op de computer, duwen een geluidmeter in het kastje en starten de computer.

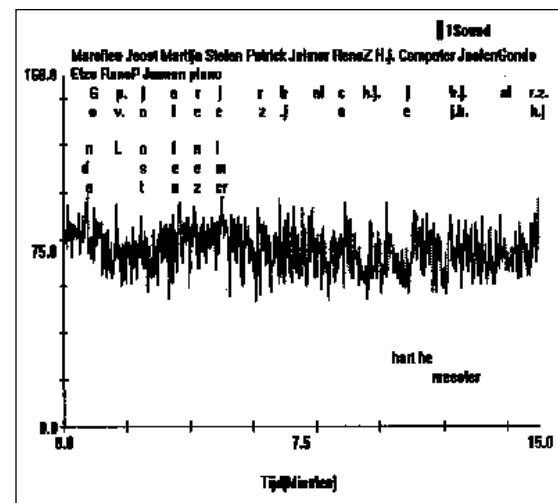
Op de computer is het programma 'Investigate' geïnstalleerd, dat mogelijkheden biedt voor het meten en het weergeven van metingen. Op het scherm verschijnt eerst een 'ontwerpvenster', waarop de kinderen een meetopstelling moeten maken. Ze klikken op het sensor-pictogram in de gereeds-

schapbalk en daar verschijnt het pictogram voor de geluidsensor in beeld. Vervolgens moeten ze kiezen hoe de meetgegevens weergegeven moeten worden en hebben de keus uit: een digitale teller, die decibels aangeeft, een balk waarvan de wisselende hoogte verschillen in geluidsterkte aangeeft en tenslotte een lijngrafiek die ook decibels aangeeft. Ze kiezen voor teller en grafiek, klikken op het betreffende pictogram en zie ... de teller- en grafiek-pictogrammen verschijnen in het ontwerpvenster. Nu staan input (de geluidsensor) en output (de weergave) nog onverbonden naast elkaar en dan kun je nog

**samengesteld schermbeeld:  
ontwerpvenster  
uitvergrote grafiek** ▼



niets beginnen. De kinderen klikken het draadje in de gereedschapsbalk aan en kunnen letterlijk met een lijntje een verbinding leggen tussen input en output. De kinderen stellen bovendien de tijd in (de x-as van de grafiek), die je kunt variëren van enkele minuten tot een heel etmaal. Dit keer stellen zij de meettijd op een uur. Nu kan de meting beginnen. De kinderen kunnen dit geheel zelfstandig, dank zij de stap-voor-stap inscholing, die zij hebben gekregen, via het leerlingboekje dat ook bij het materiaal hoort.



## Wat wordt daar gemeten?

Heleen en Thom meten hoeveel decibellen het gejuich bij het tafeltennissen bij elke overwinning bedraagt. Op het scherm van de monitor springt de lijngrafiek bij elke juichkreet omhoog.

Op een getalweergave kan ook nog tegelijk het aantal decibellen worden afgelezen.

Via het tekstprogramma kunnen later ook andere gegevens in de grafiek worden verwerkt. Bij elke piek staat wie er op dat tijdstip won. Bij wie werd het hardst geschreeuwd?

Dat willen ze weten.

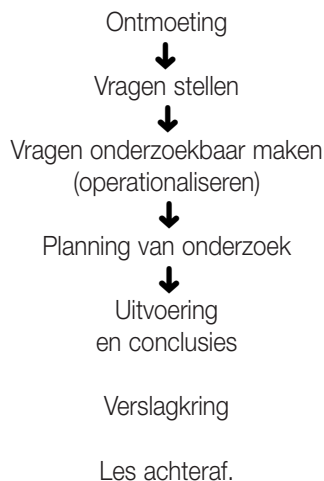
Trots laten Heleen en Thom de uitdraai van de grafiek zien en de hele school vergaapt zich aan de resultaten. De grafiek krijgt een plek op het prikbord. Later wordt van dit onderzoek een verslag gemaakt in de schoolkrant.

Tot zover een voorbeeld uit de praktijk. Het gaat er hierbij natuurlijk niet om te weten te komen wie het hardste kan

schreeuwen. Het gaat om een concept van denken: in een aantal stappen en via een aantal deelhandelingen moeten kinderen tot een uitkomst komen en dat resultaat zichtbaar maken. Het onderzoek kan onder andere ook ingezet worden voor het onderzoeken en verbeteren van het werkklimaat in de school: geluidsniveau en geluidsisolatie, licht op je werkplek, temperatuur. Belevingen van individuele kinderen kunnen zo beter bespreekbaar gemaakt worden.

### Ontdekkend-onderzoekend leren

Het pakket SENSOR! activeert in de kinderen pedagogisch en didactisch belangrijke zaken: zelfontdekkend leren, van te voren plannen hoe het onderzoek moet worden ingericht, geen angst om fouten te maken, intrinsieke motivatie, teamwork. Ervaringsgericht leren, het gevoel een machine naar jouw hand te zetten. De computer wordt gebruikt als onderzoeksinstrument voor de omgeving, zonder dat dit in de plaats komt van de directe zintuiglijke ervaringen van kinderen. Het stellen van ↓ operationele vragen kan hier beoefend worden, aan de hand van de bekende s ↓ en:



Doordat gegevens heel nauwkeurig vastgelegd en in visuele vorm gepresenteerd en vastgelegd worden, wordt ook de begripvorming van de kinderen bevorderd. Kinderen leren in systemen denken en het 'eerlijk vergelijken' bij het experimenteren (onder andere via het herkennen en zoveel mogelijk uitschakelen van storende omgevingsfactoren) wordt sterk gestimuleerd. In de leraren-

handleiding worden daarvoor ook aanwijzingen gegeven. De kinderen maken kennis met het verschijnsel 'sensor' en gaan op zoek naar sensoren in de eigen omgeving.

### Concept

Voordat gemeten kan worden moeten de kinderen dus plannen wat en hoe ze willen meten. Ze moeten de onderzoekssituatie goed doordenken en inregelen wat ze willen:

- met welk instrument: geluid, temperatuur of licht; later zullen andere sensoren aan het assortiment toegevoegd worden;
  - wat: lawaai, warmte in de klas of van water of van koffie, van je lichaam, enz.; de kinderen bedenken zelf van allerlei proeven;
  - hoe lang dat moet gebeuren: in seconden of minuten, uren of dagen.
- Dat vergt een belangrijke attitude: kiezen en weglaten, plannen.

Het experiment roept nieuwe vragen op en vraagt om nieuwe kennis ('information-gap'): de kinderen willen steeds meer weten hoe iets moet, want ze hebben deze kennis nodig. In het praktijkvoorbeeld is dat onder andere: weten hoe je tekst in de grafiek kunt brengen. Deze kennis en vaardigheden worden met behulp van de leerlingboekjes stap voor stap ingeschoold, zodat de kinderen steeds complexere technieken kunnen hanteren, bijvoorbeeld: maximum en minimum en gemiddeldes bepalen, spreadsheet hanteren, schalen kiezen en veranderen.

Dit is nuttige kennis. Ze hebben er zelf belang bij om iets te weten. Ze zijn intrinsiek gemotiveerd en onthouden dus gemakkelijk. Ze mogen zelf proberen om antwoorden te vinden. Fouten maken mag, daar gaat de computer niet stuk van. De apparatuur ook niet, een sensor-thermometer valt niet kapot.

### WSNS

Een stuk tekst invoegen in de grafiek is een hele kunst, daarbij is de kennis van Thom onontbeerlijk. Hij kan goed met Windows overweg. Ik ken Thom goed en weet zeker dat het juist voor hem belangrijk is dat hij kan tonen dat hij wat kan. In termen van WSNS: competen-

tiegevoel. De uitdaging van de computer is door de gebruikersvriendelijkheid een steun bij zorgverbreding. De sterke nadruk op het visuele en de onmiddellijke waarneming van de effecten van wat je doet (directe terugkoppeling) komen daarbij. Het is interessant dat onder de vijftig scholen zich ook enkele scholen voor speciaal onderwijs bevinden. Hun ervaringen kunnen ons verder helpen.

### Overwerk en cursus

Dat kinderen zelfs in de pauze verder werken met een leermiddel de pauze maak ik niet vaak mee.

Ik heb nog nooit meegemaakt dat kinderen uit zichzelf aan de hand van een rekenboek gaan zitten uitrekenen hoe lang iets duurt of hoe hard iets klinkt of hoe warm iets is, laat staan dat ze het rekenkundig in tabellen gaan verwerken. Hier gebeurt het, ze zijn er niet bij weg te slaan.

De vaardigheden die nodig zijn om te werken met Sensor! zijn geleerd tijdens de blokperiode en worden in dezelfde situatie toegepast in eigen onderzoekjes. Het circuit-model is daarbij in onze situatie een handige organisatievorm.

### Conclusie

SENSOR! is een uniek leermiddel. Het stimuleert de kinderen om te gaan onderzoeken en ontdekken. En dat is toch wat we willen bereiken met onderwijs: dat kinderen zelfstandig leren ontdekken en onderzoeken. ■

*Bertus Grotenhuis is directeur van de Ds. Cazemierschool in Oudleusen. Adres: G.W. Spiegelstraat 4, 7722 ST Dalfsen, tel: 0529-471574*

---

---

## Wat is Sensor!?

SENSOR! bestaat uit vier onderdelen:

- de hardware: koffertje met interface, verbindingkabel, sensoren voor licht, geluid en temperatuur (de laatste dubbel, in verband met isolatieproeven); in de toekomst zullen andere sensoren worden toegevoegd, bijvoorbeeld voor beweging, luchtvochtigheid, zuurgraad; in verband met meten en regelen worden schakelaars en relais toegevoegd;
- software: het pakket INVESTIGATE, met vele mogelijkheden, die voor de basisschool nog niet allemaal uitgebuit zijn;
- leerlingboekjes, dit jaar een algemeen inscholingsboekje en thematische boekjes over 'Het klimaat van ons lokaal' en 'Mijn eigen lijf'; er volgen nog enkele boekjes, onder andere over 'Meten en regelen' en 'Buitenwerk aan een draadje' ten behoeve van natuur- en milieu-educatie;
- een uitvoerige handleiding voor leraren, met een algemeen deel over 'computers en wereldoriëntatie', een deel over de software en hoe deze geïnstalleerd moet worden en een handleiding bij de leerlingactiviteiten: achtergrond, didactiek, organisatie, evaluatie; hier wordt ook een relatie gelegd met de ervaringsgebieden van WO-Jenaplan.

### Nascholing

Twaalf instellingen (PABO's en OBD'n) zullen een inscholingsmodule van vijf uur aanbieden (eventueel inclusief het SENSOR!-materiaal).

De namen van deze instellingen zullen later in Mensen-kinderen gepubliceerd worden.

### Voortgezet onderwijs

Er is ook een pakket voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Daarbij zijn de leerlingboekjes vervangen door werkbladen en is er een eigen lerarenhandleiding samengesteld.

### Uitbreidingen

Tot de komende uitbreidingen behoort ook het beschrijven van activiteiten met een 'Datameter': een interface, waar sensoren ingestoken kunnen worden en buiten, los van de computer, gebruikt kan worden, bijvoorbeeld om verkeerslawaai, watertemperatuur, lichtdoorlatendheid, etc. te meten. Deze Datameter heeft een intern geheugen waarin de gegevens worden opgeslagen en later aan de computer op school 'gevoed' daarmee bewerkt kunnen worden. Dit apparaat is nogal duur en daarom wordt een net van regionale uitleenpunten gezocht, als aanvulling op de SENSOR!-materialen die de school zelf heeft. Dat geldt ook voor andere, duurdere sensoren. Op de interface in het startpakket kan een eenvoudig en goedkoop aflees-schermpje bevestigd worden, waardoor een universele en betrouwbare meter ontstaat voor geluid, temperatuur, licht, etc. Echter zonder intern geheugen. Alleen al bij de aanschaf van een decibelmeter is men veel meer geld kwijt.

SENSOR! is te bestellen bij CPS, afdeling Bestellingen, Postbus 1592, 3800 BN Amersfoort, te. 033-3534344. Prijs startpakket (hard- en software, één exemplaar van de eerste drie leerlingboekjes en de lerarenhandleiding) tot 1 juni f499.-. Daarna f599.-

In een aantal Jenaplan-regio's zijn Jenaplanscholen die aan de ontwikkeling van SENSOR! deelgenomen hebben en die andere Jenaplanscholen informatie kunnen geven over hun ervaringen: Groningen (Radar, Groningen; 't Vlot, Hoogezand), Friesland (De Bernebrege en De Ynlaet in Heerenveen en De Finne in Rottevalle), Drenthe (alle Emmense JP-scholen; Krullebaar, Hoogeveen; Broekhoes, Balinge; Palet, Hardenberg), Veluwe/Salland/Achterhoek (Sjaloom, Apeldoorn), Nijmegen (Sterrendans en Lanteerne in Nijmegen; Tichelaar, Gendt), Utrecht (Wittevrouwen, Utrecht; Weideblom, Driebergen), Zaanstreek (Feniks, Zaandam), Amsterdam (Visser 't Hooft), Midden-Holland/Rijnstreek (Carrousel, Gouda), 's Hertogenbosch (Mussenacker, Udenhout; Lispeltuut, Hedel).

---

---

## Zon

*Er zijn schilders  
die de zon in een  
gele vlek veranderen,  
maar er zijn  
er anderen die,  
dank zij hun talent  
en intelligentie,  
een gele vlek  
in de zon veranderen.*

*Pablo Picasso*

# BEVLOGENHEID MOET PRAKTISCH VERTAALD WORDEN

**een interview met Hans de Wit, directeur SJPO**



*In het voorjaar van 1992 ontvingen de Jenaplanscholen een brochure van de Hogeschool Alkmaar, waarin cursussen, begeleiding en andere vormen van betaalde dienstverlening van de Stichting Jenaplan Ondersteuning (SJPO) werden aangeboden. De reacties waren gemengd. Enthousiast: 'Eindelijk een club waar we met onze Jenaplanvragen terecht kunnen'. Negatief: 'Wat krijgen we nou? Deze club fietst door alle moeizaam opgebouwde ondersteuningsstructuren heen en zaait verwarring'. De negatieve geluiden kwamen vooral van schoolbegeleiders en hogescholen. Achteraf gezien had, volgens Hans, de lancering van de SJPO wat tactischer aangepakt kunnen worden, 'dan was onnodig veel commotie voorkomen'. Welke motieven lagen ten grondslag aan het oprichten van de SJPO? Hoe is de ontwikkeling verder gegaan? Waar staat men nu?*

## Het begin

Tegenover mij zit Hans de Wit, directeur van de Stichting Jenaplanondersteuning. Hans heeft er behoefte aan om te vertellen over ontwikkelingen en de bedoelingen van de SJPO te verduidelijken. Niet in het minst om te reageren op veel gehoorde vragen en te proberen gerezen misverstanden recht te zetten. 'In de tijd dat ik voorzitter was van de NJPV kwamen allerlei scholings- en begeleidingsvragen op de vereniging af. Wim van Gelder was toen bestuurlijk medewerker van de vereniging. Besturen kwamen met vragen, die, behalve een juridische-, vaak ook een inhoudelijk kant hadden. Binnen de schoolleiderscursussen 'Onderwijskundig Management' werd gezocht naar een Jenaplan-variant. De NJPV wilde af van het werkgever-zijn (Wim was in dienst bij de vereniging), gezien de financiële risico's vandien. Daarom besloot het NJPV-bestuur (let wel: de oorsprong ligt in de NJPV!) tot het ontwikkelen van een professionele poot. Ik trad af als voorzitter, vanwege het 'pettenprobleem' en ging bij de nieuwe organisatie werken. Wim kwam in dienst van de SJPO, waarbij op contractbasis voor de NJPV gewerkt zou worden. De bureau-inventaris van de NJPV werd door de nieuwe stichting overgenomen.'

## Stichting

'Er werd een stichting opgericht, met in het bestuur bekende en 'onbesproken' Jenaplanners als Dick Baars en Ad Boes. Zij vormden ook de verbindende schakel tussen SJPO en NJPV, omdat zij ook deel uitmaakten van de Verenigingskring van de NJPV en officieel vertegenwoordigers van de vereniging waren in het SJPO-bestuur. Er zou op gelet worden dat beide organisaties elkaar niet in het vaarwater zouden zitten. De SJPO kreeg volgens de statuten een sociocratische organisatievorm, omdat de NJPV immers aan het sociocratiseren was. Er werd gekozen voor een stichtingsvorm, omdat dit juridisch en financieel het voordeligst was en tevens het beste paste in de opvatting over 'mandaten' binnen de sociocratie. De doelstelling van de SJPO is gelijk aan die van de NJPV. De parallelie van beide organisaties was en is dus groot. Er is toen gezocht naar een samenwerkingspartner, die zou willen investeren in de ondersteuning van Jenaplan. Zo hebben wij in eerste instantie bij het CPS aangeklopt, maar dat kon om allerlei redenen nog niet meedoen en uiteindelijk kwamen wij terecht bij de Hogeschool Alkmaar (HSA). Via deze hogeschool bleek het mogelijk om overal in het land rijks gesubsidieerde schoolleiderscursussen aan te bieden en ze

voerden een actief en positief Jenaplan-beleid. Bij de HSA werd veel met freelancers gewerkt, die rechtspositioneel afgegrensd waren van de reguliere formatie van de hogeschool. Deze keuze heeft veel stof doen opwaaien: Waarom de Jenaplanondersteuning verbonden aan dit instituut? Op dat moment was het de enige mogelijkheid.'

## Hoe geef je vorm aan ondersteuning?

'Er was inmiddels een nieuwe generatie schoolleiders aangetreden, die geschoold waren in het Jenaplan-Seminarium. De vraag was nu: hoe geef je vorm aan ondersteuning van mensen op de werkvloer? Die vraag was volgens mij tot dan toe onvoldoende aan de orde geweest in Jenaplan-kringen. We liepen in de schoolleiderscursussen tegen problemen op die niet voorzien waren en zochten naar een visie op Jenaplan, waarin JP-inhoud, personeelsbeleid, de inspraak van ouders, etc. op een geïntegreerde wijze aan bod zouden komen. Je kunt het niet meer maken, naar ons idee, tegen de scholen te zeggen 'zoek het zelf maar uit', maar je moet proberen concrete ondersteuning te bieden, het Jenaplan-gedachtengoed vertalen naar deze school in deze tijd. De bijdrage van Wim lag vooral op het onderwijskundige, inhoudelijke vlak, ik hield en houd me meer bezig met de cultuur van de school, de wijze van omgang met elkaar, het management. Bevlogenheid is goed en noodzakelijk, maar hoe zet je het in de praktijk neer? Hoe kun je vernieuwen, zonder roofoverval op het team en jezelf? Met name Wim had de passie om het concept op een haalbaar niveau in te voeren. Het aanbod van de SJPO vormde een weerspiegeling de gezamenlijke invalshoeken van Wim en mij.'

## Verdiene om te kunnen helpen

'Om inhoudelijke Jenaplanactiviteiten te kunnen uitvoeren moet je ook dingen doen die dat, economisch gezien, dragen: interim-management, begeleiding van (de oplossing van) conflicten, organisatie-advieswerk. Er werd ervaring

opgedaan in de initiële opleiding: de Kath. PABO Zwolle huurde mij in voor het verzorgen van de verbijzondering. Ook met nascholing en begeleidingswerk werd ervaring opgedaan. De beginfase was echt pionieren, er werd veel vrije tijd ingestoken. Het werk werd teveel voor ons beiden en we gingen met free-lancers werken: mensen uit het Jenaplanveld, die op bepaalde onderdelen kwalitatief goed zijn. Een van de criteria was ook: 'je moet zelf in een Jenaplanschool gestaan hebben, wil je voor ons activiteiten mogen ontplooiën. Je moet de taal van de school spreken, weten en kunnen aanvoelen waar het om gaat. George van Sluis speelde als free-lancer vanaf het begin een belangrijke rol. Om eenheid in de stijl van werken te krijgen werden medewerkersdagen georganiseerd, gericht op bijvoorbeeld interim-management, Jenaplan-inhouden en presentatievaardigheden. Nog steeds was het werken kleinschalig, in een overzichtelijke organisatie'.

### **Bewustzijn**

Hans volgde in die fase privé een vierjarige bewustzijnstraining, inclusief aandacht voor spiritualiteit en zingeving. 'Ik zocht naar een training, waarin ik getraind werd op de houding om in je werk overeind te blijven, je niet alles aan te trekken, en tegelijkertijd betrokken te zijn bij de mensen die je begeleidt. Het sloot aan bij mijn passie voor Jenaplan-onderwijs, vanuit de achtergronden van het Jenaplan zelf: een visie op het leven, die ik gaandeweg voor mezelf ontdekt heb en terugvond bij Petersen. Ik heb ook geleerd beter om te gaan met een hoge werkdruk, met het in de scholen durven zeggen wat je vindt en ziet. Je moet zowel betrokken zijn als je vrij voelen en ook de vaardigheid hebben om je eigen uniciteit als persoon neer te zetten.'

Een aantal free-lancers had belangstelling voor het houdingsdeel van deze training. 'Wim en ik waren het eens over het belang van de houding van begeleiders. Authenticiteit is sterk bepalend voor het succes van SJPO-medewerkers'. Er ontstond wel een verschil in visie. Wim vond 'ze moeten het zelf al hebben' en ik vind dat je mensen erin kunt opleiden, dat je potenties van men-

sen kunt ontwikkelen. Wim ging mee in de training, maar het was meer gedogen dan er echt in geloven. Het werd een tweejarige training voor zowel vast personeel als voor free-lancers die het echt zware werk zouden gaan doen, dus veel tijd aan de SJPO zouden besteden.'

### **Conflict**

'Bij de training wordt de kennis die we als SJPO inmiddels verworven hebben doorgegeven en wordt gewerkt aan het 'authentieker worden' door je subjectief concept goed te leren begrijpen en in kaart te brengen wat je sterke en zwakke punten zijn en welke concepten daarmee verbonden zijn. Deze zijn vaak verweven met de eigen biografie. Als ik bijvoorbeeld geïrriteerd word als iemand mij in een cursus onplezierig benadert kan ik nagaan waar deze irritatie vandaan komt. Mijn gevoel van welbevinden moet relatief onafhankelijk zijn van de cursusgroep, ik moet daarin vrij zijn. De methodieken om tot vrij handelen te komen zijn te vinden in de innerlijke werkvormen, die je ook bij Petersen tegenkomt: mediteren, bidden, filosoferen, onderzoeken, 'schouwen'. Het gaat hier om een zware training, omdat mensen moeten onderzoeken wie ze werkelijk zijn, hoe je in het leven staat. Ik meende dat ik de tent alleen maar kan aansturen vanuit deze opvattingen. Ook in een school moeten de neuzen één kant opstaan. Om samen verder te komen moet je keuzes maken. Wim vond dat de training te eenzijdig was en haakte af. Ik vind het juist nodig om één weg goed uit te werken en later te gaan differentiëren. Het conflict tussen Wim en mij had dus vooral betrekking op de bedrijfsfilosofie, verschillen in visie op werkwijze en ondernemerschap.'

Het bestuur heeft toen stelling genomen in dit visie-conflict binnen een tweehoofdige leiding en koos voor de lijn van Hans. Wim kreeg een vaste baan aangeboden en Hans werd directeur. Al gauw werd het voor Wim duidelijk dat hij dit niet zo wilde en hij nam ontslag en werd weer directeur van een Jenaplanschool. 'Dit conflict heeft veel pijn gedaan, zowel bij Wim als bij mij. Ook in Jenaplanringen kan het voorkomen dat het gewoonweg ophoudt.'

### **Voortgaande groei**

Intussen groeit het werk, er komen vaste medewerkers bij. De pioniersfase is duidelijk voorbij. Men werkt versnipperd over het hele land, er zijn regelmatig teamvergaderingen nodig. Er is een slagvaardig klein bureau. De SJPO heeft op dit moment 5 administratieve krachten in dienst, 8 (full- en parttime) onderwijskundige medewerkers, 10 free-lancers. Daarnaast worden zo nodig anderen op ad hoc-basis ingeschakeld. Een belangrijk zorgpunt voor Hans is, behalve de verantwoordelijkheid voor het personeelsbeleid, ook voldoende samenhang in de club. Er zijn thuiskantoren, verbonden door een computernetwerk, waardoor onnodig reizen wordt voorkomen. De tweejarige opleiding voor medewerkers is afgesloten en de deelnemers hebben van de Hogeschool Alkmaar een post-HBO-certificaat gekregen. Nu moet de waarde blijken, op inhouden en houding, en daarvoor zijn er supervisie, intervisie, studiedagen, verdere professionalisering door externen verzorgd, bijvoorbeeld over ervarings- en ontwikkelingsgericht onderwijs, video-interactietraining en NLP.

### **Bedrijfsfilosofie**

'Om nog eens op onze bedrijfsfilosofie terug te komen, die is, mede door de interne cursus (met de nadruk op houding) steeds helderder geworden. We zijn die nu verder aan het ontwikkelen, met twee ankerpunten: de basisprincipes Jenaplan en de persoon van de mensen die het moeten dragen. Iedere onderwijskundig medewerker moest een persoonlijk statuut schrijven: 'Waar ga ik voor? Wat wil ik met mijn leven?' Daar zijn de verbindende elementen uitgehaald, met daarnaast de persoonsgebonden motiveringen. We ontwikkelen dus samen de bedrijfsfilosofie: Wat vinden we? Wat betekent dat voor de scholen? Wat betekent dat voor de organisatie die we zelf zijn, als werkgemeenschap? Zelf schreef ik een 'mission-statement', als opmaat, sterk gerelateerd aan de basisprincipes. Het is in ontwikkeling. Het is een steen waaraan we ons steeds opnieuw slijpen, die je ook steeds opnieuw bijwerkt.'

Belangrijk is dat je zoveel mogelijk de dingen die je uitdraagt ook zelf beoefent.

Als SJPO-medewerker moet je geïnspireerd blijven: lezen, studeren, je blijven ontwikkelen. Ik zie de organisatie als een paraplu - het mogelijk maken dat ieders individuele kwaliteiten een plek vinden in de activiteiten. De activiteiten van de SJPO zijn dan ook een afspiegeling van de personen. Het is als met een bos bloemen: Samen vormen ze een bos, als je er een uithaalt of bijdoet is het een andere bos geworden. Ik zie hier een analogie met de stamgroep, ook daar gaat het erom de kwaliteit van mensen omhoog te halen. Het is de kunst mensen tot bloei te brengen. We oefenen intern met wat we naar buiten, naar de scholen, uitdragen. Zo lopen we zelf tegen de dingen aan waar ook anderen tegenaan lopen.'

### Onderwijsvisie

Hans wil nog wat meer kwijt over de onderwijsvisie van de SJPO. 'We hebben een visie op Jenaplan-basisonderwijs neergelegd in een 'Onderwijskundig perspectief', geschreven door Wim. Daarin wordt heel pragmatisch, voor een modale school en groepsleid(st)er beschreven hoe Jenaplanonderwijs er uit kan zien. Voor veel Jenaplanscholen die nog verkapt klassikaal werken is dat al een behoorlijke verbetering in het realiseren van de basisprincipes. Er komt meer ruimte voor de basisactiviteiten, met name ook voor de blokperiode, en voor natuurlijk leren. De laatste tijd kiezen SJPO-medewerkers steeds meer voor kwaliteit, in plaats van kwantiteit. Het gaat in de school om leren hoe te leren, in plaats van een berg leerstof er doorheen proberen te jakkeren. De Jenaplanscholen moeten weer opnieuw een eigen gezicht laten zien, keuzes maken, meer baas worden in hun eigen toko en teken van tegenspraak in de maatschappij durven zijn. We moeten 'advocaten van het kind' (Petersen) blijven, nu en voor wat ze in de toekomst nodig hebben. Ze moeten hun eigen leven kunnen vormgeven, zichzelf blijven, in een waanzinnig flexibele informatiemaatschappij. Nu wordt, door de NJPV, in samenwerking met CPS, het Jenaplanconcept voor onze tijd geactu-

aliseerd. Dat wordt aan de scholen aangeboden, en met scholen wordt de komende jaren verder gewerkt aan de vertaalslag. Wij zullen daaraan onze bijdrage leveren. "

### Begeleiders

Het verschijnen van de SJPO heeft veel onrust veroorzaakt bij de schoolbegeleidingsdiensten. 'De SJPO fietst dwars door bestaande structuren heen, met name de bovenschoolse verkaveling van begeleiding en scholing. Er moet echter een vrijplaats zijn, waar Jenaplanscholen terecht kunnen, zonder dat er andere belangen meespelen, zonder dat er sprake is van gedwongen winkelen. Bovendien moet er een alternatief zijn voor de witte vlekken en voor situaties waar scholen niet tevreden zijn over het aanbod van scholing en begeleiding, maar waar er in de regio geen alternatief is. Scholen hebben ten aanzien van de begeleiding geen machtsmiddel om iets te veranderen. Bij gratie daarvan is de SJPO ontstaan. Er zijn conflicten geweest met begeleidingsdiensten, maar er is ook veel samengewerkt. We hebben zoveel werk dat we regelmatig hebben geprobeerd begeleiders van obd's in te huren, maar vaak tevergeefs, omdat de mensen te druk bezet waren.

Het NJPV-beleid is dat scholen in principe zelf mogen bepalen waar ze begeleiding halen. Dat doorbreekt genoemde bovenschoolse verkaveling. Bedenk wel dat de scholen bij begeleidingsdiensten gratis diensten krijgen en bij ons moeten betalen. Als je bij de obd als Jenaplan-school goede ondersteuning kunt krijgen, dan ga je toch niet zo gauw naar de SJPO? Daar komt nog bij dat schoolbegeleiders en scholen een vaak jarenlange relatie hebben. Dat heeft voordelen, maar ook grenzen: Je kent elkaar op den duur te goed en je bent altijd eenzijdig. Dit geldt overigens eveneens voor SJPO-begeleiders. Ik wil nog opmerken dat wij vooral bezig zijn met zaken als interim-management, conflict-hantering en scholing, veel minder met begeleiding, zeker niet met die zaken waarmee de reguliere begeleiding bezig is: de vakinhouden.

Ook met hogescholen zijn er conflicten geweest, maar er wordt tevens samen-

gewerkt waar dat mogelijk is. Wij leveren Jenaplan-know how aan hogescholen en schakelen omgekeerd hogeschool-docenten in voor onze cursus-activiteiten.

De NJPV heeft inmiddels, vanuit het meerjaren-beleidsplan, besloten dat begeleiding, initiële opleiding een professionele aansturing nodig hebben. De SJPO is gevraagd om deze aansturing te organiseren. Dat is een lastige klus, gezien de vele gevoeligheden uit het verleden. Maar de NJPV is hier de baas: die stelt de opdracht samen. De SJPO voert uit. In die zin zijn we steeds meer gebonden aan het beleid van de NJPV. De komende jaren moet het zich uitkristalliseren, het moet groeien'. In dat kader is het ook van belang dat NJPV, SJPO en CPS steeds nauwer gaan samenwerken. Ik zal ook steeds meer met jou samenwerken'.

Daarbij wil ik verder werken aan het concept van 'integrale begeleiding', zie het tandwielschema dat jij bewerkte.

### Integrale begeleiding

Problemen doen zich nooit geïsoleerd voor, maar altijd in nauwe samenhang met andere gebieden. Je krijgt als begeleider met alles te maken. Als ervaren schoolleider weet je dat ook. Er is mijns inziens behoefte aan scholing over het omgaan met conflicten en weerstanden





en begeleidersvaardigheden, met name interventies en collegiale consultatie. In dit verband wijs ik erop dat we workshops verzorgen over 'Werken in het onderwijs vanuit je innerlijke kracht' en dat onze interne bedrijfsopleiding inmiddels een officiële opleiding geworden is: 'Transformatiemanagement vanuit bewustzijn', gericht op (Jenaplan)-schoolleiders, begeleiders, directies in het bedrijfsleven'.

### **De Wit en partners**

Hier stuiten we op het niet-Jenaplandeel van het werk van Hans. 'Schoolbesturen die over de SJPO gehoord hadden vroegen ons of het 'ook op gewone scholen' zou kunnen. Dat kon inderdaad, maar dan moet je onder een andere naam gaan werken. Het werd 'De Wit en partners'. Voor een deel zijn het dezelfde mensen die voor de SJPO werken, dat geeft wel eens aanleiding

tot verwarring. Maar ik vind dat je het zuiver moet houden: het Jenaplanwerk valt onder de SJPO, de rest onder de andere naam. Dat kan ook voorkomen dat niet-Jenaplanscholen denken dat wij ze tot het Jenaplan komen bekeren. 'De Wit en partners' werken inmiddels in het basis-, beroeps-, en voortgezet onderwijs'.

### **Externe netwerken**

De SJPO werkt samen met Hogeschool Alkmaar op het gebied van NT2, ontwikkelingsgericht onderwijs, ziekteverzuimpreventie en taakbelastingsbeleid. Verder is er samenwerking met de Kath. PABO Zwolle, voor het verzorgen van de initiële scholing en nascholing. 'De SJPO is niet meer weg te denken. De besturen van SJPO, NJPV en CPS zijn in gesprek over verdergaande samenwerking. Daarover wordt binnenkort een contract gesloten. Ook met

het APS zijn er vanuit de SJPO besprekingen gaande om op deelgebieden tot samenwerking te komen.

Het Jenaplanbureau in Schagen heeft in dit alles een spil-functie. Het werkt voor NJPV en SJPO, maar deze plek, als loket waar alle Jenaplanvragen binnen kunnen komen, kan ook in stand blijven, doordat samengewerkt wordt met de Hogeschool Alkmaar. Alle werk hier gebeurt op basis van contracten en evaluaties'.

Hans eindigt met twee opmerkingen:

'Een heel mooie opdracht voor de SJPO, waarop we best trots zijn, is het ontwerpen en de begeleiding van de nieuwbouw voor de Jenaplanschool in Wilnis.'

'Er is werk zat, we hoeven elkaar niet dwars te zitten. Het is een kwestie van goede afstemming. Het is echter goed dat je elkaar prikkelt tot kwaliteit, binnen acceptabele concurrentieverhoudingen.' ■

*Nanske Lahaye*

## **WIE VAN DE DRIE?**

### **Oudste, middelste en jongste kinderen van een Jenaplanschool geven hun mening over situaties thuis, op school en in de buurt.**

*Dit artikel is gebaseerd op een lezing, gehouden op Jenaplanschool de Tichelaar in Gendt. Hierin staat de positie van het kind in de kinderrij centraal. Vervolgens is dit vergeleken met de houding ten opzichte van andere kinderen thuis, op school en in de buurt. Tot slot is de mate van tevredenheid over deze positie thuis en op school gemeten.*

*Er is niet gepretendeerd een artikel te schrijven gestoeld op een wetenschappelijk onderzoek. Doel is echter om eenieder te prikkelen om over deze vraagstelling na te denken en eventueel een aanzet te geven tot een groter opgezet onderzoek naar de vele vragen c.q. hypothesen die uit dit oriënterend onderzoek zijn ontstaan.*

#### **Positie**

De positie die een mens in zijn ouderlijk huis in de kinderrij inneemt, vormt een basis die van invloed is op zijn houding en gedrag in het leven, nu en in de toekomst. Iedere persoon die in een gezin opgroeit ondergaat deze invloed. In een

cultuur als de onze, waarin het gebruikelijk is dat kinderen in een gezin opgroeien, moet deze bepalende factor dan ook in zeer veel mensenlevens doorwerken en evident bewezen kunnen worden. Ervan uitgaande dat de positie die een persoon inneemt in de kinderrij van invloed is op zijn persoon-

lijke ontwikkeling, is het curieus dat er weinig over bekend is (König, 1993).

In de stamcultuur werden kennis en vaardigheden doorgegeven van generatie op generatie. De ouderen leerden de jongeren hoe ze konden voorzien in hun levensonderhoud en zich konden handhaven in de maatschappij. Scholen en scholing in de zin zoals wij dat kennen bestond niet.

Maar op het moment dat de samenleving gaat versplinteren en specialistisch(-er) wordt (dit proces vindt zijn oorsprong in de uitvinding van het fonetisch alfabet en de druktechniek) wordt de roep om gespecialiseerde kennisoverdragers groter. En zie... het instituut school ontstaat. Het onderwijzen van jongeren is hiermee niet langer de taak van ouderen maar veeleer van individuen die daartoe speciaal bekwaam zijn.

#### **Voorop de fiets**

Het spreekt voor zich dat onderwijs, net als onze samenleving, een grote ontwikkeling doorgemaakt heeft. Veranderingen

gen in het onderwijs hangen nauw samen met veranderingen in de maatschappij. In de loop der jaren is dan ook geconstateerd dat als de samenleving een bepaalde ontwikkeling doormaakt, het onderwijs dit proces zal volgen (Matthijssen, in Lahaye, 1994).

Doordat de denkbeelden, waarden c.q. normen en ideeën over opvoeding veranderen ontstaan er eveneens andere opvattingen over hoe kinderen onderwezen moeten worden. De ontstaansgeschiedenis van de verschillende soorten onderwijs zoals Jenaplan, Montessori en Dalton worden hier terzijde gelaten. Maar dat de visie verandert blijkt wel uit het volgende verhaal van Rinus Buursink:

Ik ga met mijn jongste fietsen. Zij mag bij mij op de fiets, want zelf trappen dat lukt nog niet. Al rondfietsend zijn we in relatie met de werkelijkheid. 'Kijk, daar loopt een koe in de wei. Moet je zien wat een grote eik. Er liggen hartstikke veel eikels onder'. We nemen er wat mee voor in huis. 'Wat een rare fiets', wijs ik haar. 'Twee aan elkaar dat heet een tandem. Wat is dat daar', vraag ik? 'Een ppp..aard', klinkt het triomfantelijk achter mijn rug. 'Goed zo', zeg ik.

Letterlijk en figuurlijk beneem ik haar het uitzicht; de mogelijkheid om zelf te zien. Is ook niet nodig want ik weet het allemaal wel en kan het haar best vertellen. Ik heb ook een zitje vóór op de fiets en als ze daar inzit wordt het een heel ander verhaal. 'Pap, wat is dat voor een beest?' 'Waar', vraag ik verbaasd, want ik zie van alles maar geen beest. 'Daar', en wijst naar een grote kever. 'Oh', zeg ik verheugd, want ik weet het antwoord: 'dat is een vliegend hert'. 'Phh', zegt ze schamper, 'een hert vliegt niet'. Terwijl ik nog naar het beest kijk heeft zij alweer wat anders ontdekt, 'hé pap eikels!' Er klinkt een waarschuwend bel van een passerende fietser. 'Hé, pap een tweelingfiets'. Ze weet allang wat een fiets is maar een tandem heeft ze nog nooit gezien.

Al fietsende geniet ik van haar opmerkzaamheid, geef uitleg waar ze dat vraagt of waar ik dat vanzelf doe. Ontdek met haar dingen die ik zelf niet gezien had en laat haar mee-ontdekken van wat ik zelf zie. Ik volg haar letterlijk en figuurlijk (Jos Ahlers, 1982).

In het eerste geval geeft de vader uitleg en draagt kennis over. Het kind hoeft niet anders te doen dan te volgen. In het tweede geval is de vader ook verklarend bezig, geeft uitleg. Maar hij volgt het kind.

### **Pedagogische situaties**

Een kind dat de werkelijkheid ontmoet en zich verwondert, wil begrijpen. Wat levert dat voor school op? Pedagogische situaties. Jenaplanscholen zetten hun kinderen voor op de fiets. Petersen zegt: 'Leren is een activiteit van het kind zelf'. Vanuit deze filosofie zijn de stamgroepen ontstaan. Stamgroepen zijn sterk heterogene groepen: Kinderen verschillen in leeftijd, ontwikkelingsniveau, begaafdheid, tempo, enz. Die heterogeniteit maakt een natuurlijk leerproces mogelijk. Men spreekt ook wel eens van gezinsgroepen, omdat men in de stamgroep hetzelfde natuurlijk sociaal leren als in een gezin aantreft: daar leert een ouder kind vaak iets aan een jonger kind en omgekeerd. Ze geven, bij wijze van spreken, elkaar hun ervaringen door (Ahlers, 1982 & Boes, 1988). Maar de positie van een kind thuis blijft altijd dezelfde, tenzij er iets ingrijpends gebeurt. Op school verandert deze echter elk jaar. Hoe ervaren kinderen deze positiewisselingen eigenlijk? Hebben ze voorkeur voor een bepaalde plaats en zouden ze daaraan gekoppeld wensen dat ze thuis ook een andere plek in de kinderrij konden vervullen?

Uitgaande van deze achtergrond is de vraagstelling eigenlijk heel logisch en relevant. Want met de gevolgen van deze wisselingen hebben Jenaplan-kinderen bijna dagelijks te maken.

### **Vraagstelling en opzet**

In hoeverre ervaren kinderen het verschil in positie in de kinderrij thuis, op school of in de buurt? Of, anders gezegd: een kind is thuis oudste, middelste of jongste en hierin zal zelden iets veranderen. Op een Jenaplanschool wisselt het kind elk jaar van positie. Merken de kinderen hier iets van? En, hoe ervaren zij dat?

Om er achter te kunnen komen of de positieverschillen bij de leerlingen op een Jenaplanschool als zodanig ervaren worden is er op twee manieren vragen

gesteld, namelijk op een indirecte manier door middel van de verschillende vragen in de vragenlijst en op een meer directe manier, namelijk open vragen over deze situatie. De statistische verwerking is, evenals de gebruikte methode en technieken, hier buiten beschouwing gelaten. Deze zijn echter zorgvuldig overdacht en nauwkeurig uitgevoerd.

Eerst wordt verslag gedaan over de indirecte manier, later wordt (tezamen met de resultaten van de onderbouw) verslag gedaan van de directe manier. Het onderzoek is van hieruit weer opgedeeld in een viertal vragen.

### **De gesloten vragen**

**Vraag 1.:** Ervaren de kinderen de leeftijdsverschillen binnen de stamgroep?

**Vraag 2.:** Ervaren de kinderen verschillen in omgang thuis, op school of in de buurt?

**Vraag 3.:** Uiten deze verschillen zich ook nog op andere gebieden?

**Vraag 4.:** Hoe is het gesteld met de mate van tevredenheid over de positie-mogelijkheden op school en de werkelijke situatie thuis?

### **Leeftijdsverschillen ervaren?**

Ervaren kinderen de leeftijdsverschillen binnen de stamgroep?

In een stamgroep zitten leerlingen van verschillende leeftijden. Er is dus sprake van groepsgenoten (heterogeen) en leeftijdsgenoten. Onderzocht is of er op drie gebieden verschillen bestaan tussen deze twee groepen. Er is gekeken naar samen spelen, naar de bereidheid om verlangens opzij te zetten voor die ander en naar de bereidheid om precies te doen wat die ander vraagt. We zien hier een opklimmende reeks in wat er van iemand gevraagd wordt. Het precies doen wat iemand vraagt gaat veel dieper dan het opzij zetten van verlangens voor iemand.

Uit de resultaten blijkt dat zowel oudste, middelste als jongste kinderen liever met groepsgenoten spelen dan met leeftijdsgenoten. Opvallend is dat zowel oudsten als jongsten liever met groepsgenoten spelen dan met leeftijdsgenoten. Bij de jongsten is het percentage nee bij leeftijdsgenoten overigens duidelijker dan bij de andere groepen. Middel-

sten spelen ook liever met groepsgenoten dan met leeftijdsgenoten, maar het percentage nee ligt daar gelijk.

Oudsten thuis zijn altijd gewend geweest om met jongere broertjes en/of zusjes te spelen en jongsten zijn thuis oudere broertjes en zusjes gewend en voelen zich vaak 'te groot' voor hun eigen leeftijdsgenootjes.

Bij de vraag om verlangens opzij te zetten voor een ander is er een oplopende tendens van ja-zeggende te zien, naarmate positie van de kinderen in het gezin gaat in de richting van het jongste zijn. Door de bank genomen zeggen oudste, middelste en jongste kinderen vaker ja tegen leeftijdsgenoten dan tegen groepsgenoten. Dit verschil is echter maar heel klein. Ook zeggen ze vaker nee tegen groepsgenoten dan tegen leeftijdsgenoten. Klaarblijkelijk is het eenvoudiger om verlangens opzij te zetten voor een leeftijdsgenoot dan voor een groepsgenoot. Bij de groep jongsten ligt het percentage ja echter veel hoger dan bij de anderen. Jongsten zijn waarschijnlijk veel meer gewend hun verlangens opzij te zetten voor de oudere broertjes en zusjes. Het 'de jongste krijgt altijd zijn zin' wordt door de kinderen zelf blijkbaar niet als zodanig ervaren. Dit geldt eveneens voor de groep oudste kinderen die duidelijk aangeeft slechts zelden hun verlangens opzij te zetten voor de groepsgenoot. De middelsten zweven er tussenin.

Zowel oudsten, middelsten als jongsten zijn niet enthousiast om precies te doen wat een ander vraagt. Opvallend is echter dat de oudsten meer nee zeggen tegen groepsgenoten, terwijl de jongsten juist vaker nee verkopen aan leeftijdsgenoten. Het is mogelijk dat een oudste meer nee durft te zeggen, omdat hij dat van thuis gewend is gezien zijn leeftijd. Daardoor is het begrijpelijk dat een jongste dat juist minder durft omdat hij thuis ook vaker precies moet doen wat zijn oudere broertje of zusje van hem vraagt (zie vraag 2). De groep middelsten zegt vaker ja tegen groepsgenoten dan tegen leeftijdsgenoten.

*Kort samengevat is het antwoord op vraag 1: Ja, de kinderen ervaren verschillen t.a.v. de leeftijd in de stamgroep.*

### **Verschillen in omvang ervaren?**

Vraag 2 is: Ervaren de kinderen verschillen in omgang thuis, op school of in de buurt?

Aangezien de leerlingen op school verschillen ervaren ten aanzien van de kinderen in de stamgroep is het raadzaam om de posities thuis, op school en in de buurt eens naast elkaar te zetten.

Er is naar dezelfde drie gebieden gekeken als bij vraag 1, dus samen spelen, verlangens opzij zetten en precies doen wat iemand vraagt. Voor de schoolpopulatie is gekozen voor de groepsgenoten, omdat deze net als thuis en in de buurt heterogeen van samenstelling is.

Uit de resultaten blijkt dat zowel oudsten, middelsten als jongsten liever op school met kinderen samen spelen dan thuis of in de buurt. Vervolgens scoort de buurt weer hoger dan thuis. Binnen de groepen is het opvallend dat de groep middelsten eigenlijk de minst extreme verschillen laten zien tussen thuis, school of buurt. De groep oudsten speelt in verhouding het minst graag met broertjes en zusjes. Aannemelijk is de gedachte dat op school de keuze en variatie in het samen spelen menu groter is. Er zijn veel meer kinderen aanwezig waaruit gekozen kan worden dan thuis of in de buurt. Tevens zijn er in de buurt, behalve broertjes en zusjes, ook nog andere kinderen, dus daar is de variatie weer groter dan thuis. Dit is terug te zien in het percentage ja-zeggende. De groep oudsten vindt het minder leuk om met broertjes en zusjes te spelen die jonger zijn. Ze zijn het gewend en doen het ook, maar als ze mogen kiezen geven ze aan dit niet zo op prijs te stellen. Het is interessant om dit te vergelijken met de resultaten op het 'samen spelen' van vraag 1. Hieruit blijkt dat het bij groepsgenoten wel gewaardeerd wordt, meer nog dan leeftijdsgenoten. Dit zou dus kunnen voortkomen uit de relatie met de jongere broertjes en zusjes thuis, maar dit zou moeten blijken uit vervolgonderzoek.

Verder is het met betrekking tot het opzij zetten van verlangens interessant om te zien hoe het percentage ja-zeggende bij de oudsten afneemt terwijl het bij de jongsten (zij het minimaal) toeneemt. De tendens is dat oudste kinderen thuis

eerder toegeven aan jongere broertjes en zusjes, dan op school of in de buurt. Maar het percentage ja ligt bij jongsten thuis veel hoger dan in de groep oudste. Hieruit blijkt dat zij thuis vaker hun verlangens opzij zetten voor de oudere broer of zus, maar dat in de buurt nog vaker doen. Denkbaar is dat er daar meer oudere kinderen zijn (onder andere de oudere broers of zussen).

Door de bank genomen doen middelsten en jongsten thuis minder vaak precies wat de ander zegt dan op school. Opvallend is dat de groep middelsten de neiging vertoont om zowel thuis, op school als in de buurt vaker ja te zeggen dan de andere groepen. De groep middelsten probeert iedereen tevreden te stemmen en zegt daardoor zowel thuis, op school als in de buurt het vaakst ja. Onderzoeker Karl König (ibid.) constateert in eerder onderzoek dat de middelsten proberen te leven in harmonie met de wereld. Dit verklaart het bovengenoemde resultaat. Echter in hele grote gezinnen blijkt er een herhaling waarneembaar in het patroon, het is dus niet zo dat in een gezin van 6 kinderen, nr. 2 t/m 5 in harmonie met de wereld leven. Bij vraag 1 is gesuggereerd dat jongsten misschien wel vaker doen wat hun oudere broertje of zusje zegt. In de thuissituatie is dit echter niet terug te vinden. Hieruit blijkt zelfs dat oudsten nog iets vaker precies doen wat de ander wil dan de jongsten. König (ibid.) zegt hierover dat de oudste oorspronkelijk ernaar streeft om de wereld te veroveren maar dat hij vaak gehoorzaamt in situaties waarin hij het liefst in opstand zou komen: er wordt van hem verwacht dat hij één lijn trekt met de ouders.

*Kort samengevat is het antwoord op vraag 2: Ja er komen verschillen naar voren ten aanzien van thuis op school of in de buurt. Uit alle groepen blijkt dat de kinderen met betrekking tot de onderscheiden gebieden zich in elke situatie anders gedragen. Of, anders gezegd: Ja, het maakt uit of het kind zich op dat moment thuis, op school of in de buurt bevindt.*

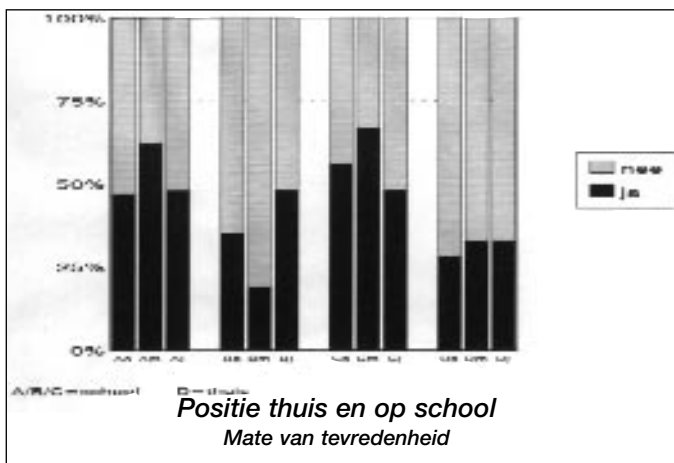
### **Verschillen op andere gebieden?**

Vraag 3 luidt: Uiten deze verschillen tussen oudsten, middelsten en jongsten

zich ook nog op andere gebieden? De groep oudsten neemt bij spelletjes thuis liever de leiding dan op school. Maar liever nog laten ze dat aan een ander over. Middelsten nemen überhaupt graag de leiding, zowel thuis, op school als in de buurt. En de jongsten nemen zowel thuis, op school als in de buurt niet graag de leiding. Bij de vergelijking met het thema 'de baas spelen' blijkt er een simultaan patroon terug te komen als bij de leiding hebben van een spelletje, zij het dat de verschillen nog duidelijker zijn. Voor deze kinderen is de baas spelen en de leiding hebben bij een spel, misschien onbewust, vergelijkbaar. De groep middelsten is de enige groep die hier nog wel wat positiefs in ziet. De andere twee groepen houden er niet zo van.

### Tevreden

Vraag 4 is: Hoe is het gesteld met de mate van tevredenheid ten aanzien van de positiemogelijkheden op school en de werkelijke situatie thuis? Zie daarover onderstaande grafiek.



In bovenstaande grafiek komen vier onderdelen aan bod, te weten A = fijn om oudste te zijn op school; B = fijn om middelste te zijn op school; C = fijn om jongste te zijn op school; en D = verandering in thuissituatie. De aspecten A t/m C hebben dus betrekking op de school, terwijl D ingaat op veranderingen thuis. Onderdeel A: Ongeveer de helft van de oudsten vindt het fijn om oudste op school te zijn. De groep middelsten springt er duidelijk als hoogste uit en de groep jongsten vindt het ook prettig om op school oudste te zijn.

Onderdeel B: Opvallend is dat deze percentages toch wat lager liggen dan bij A en C. Hieruit blijkt dat door alle groepen kinderen het middelste zijn als vervelend ervaren wordt. De groep middelsten zelf ervaart het klaarblijkelijk nog als het meest negatief, want zij scoren hier het laagst. Daarbij heeft deze groep de hoogste score bij het graag oudste of jongste zijn. De groep oudsten houdt er ook niet zo van, en dat terwijl de jongste kinderen er nog wel wat mogelijkheden in zien. Hieruit lijkt aangetoond dat het middelste zijn, het als het ware ertussenin zitten, toch als niet zo prettig ervaren wordt. Te oud voor het één, te jong voor het ander.

Onderdeel C: Dit fenomeen scoort in zijn geheel het hoogst. Zowel de oudsten als middelsten vinden het erg prettig om jongste te zijn op school, waarvan de groep middelsten zelfs erg hoog scoort. De groep jongsten is met zijn Tenslotte een minstens even belangrijke vraag:

Zouden de kinderen thuis ook graag een andere plek in de rij willen (onderdeel D)? De score is gematigd, slechts een kwart van de kinderen zou thuis ook weleens een andere plaats in de rij willen. Dat is op zich een redelijk aantal, waarvan het te verwachten is dat als de vraag in een definitievere vorm gesteld was, dit percentage lager zou zijn. Voor een keertje een andere rol vervullen is namelijk heel wat anders dan dat dit voor altijd zo zou zijn. De groep oudste kinderen zou van de drie groepen nog het minst graag willen wisselen, maar het verschil is slechts klein.

### De open vragen en het kringgesprek

Allereerst de resultaten van de onderbouw. Het blijkt voor deze kinderen moeilijk te zijn om uit elkaar te houden of de betrokkene op school nu de oudste is, of thuis, of misschien wel allebei. Hieruit zijn dus geen duidelijke conclusies te trekken. De leerkrachten gaven

ook al aan dat sommige kinderen hun vinger bij oudste opstaken terwijl ze middelste of jongste waren. Wat ze wel heel goed konden aangeven is dat ze de leeftijdsverschillen in de klas wel als zodanig opmerkten. Sommige jongsten wilden graag oudste zijn op school, omdat ze dan ook konden lezen en schrijven, terwijl een aantal oudsten liever jongste wilde zijn omdat ze dan tenminste meer mochten spelen. Kinderen uit groep 3 kinderen helpen eerstejaarskinderen als ze bijvoorbeeld iets vergeten zijn. En eerstejaars laten derdejaars liever bepalen wat er gebeurt bij een spelletje. Verder werken eerstejaarskinderen niet samen met derdejaars, want die 'moeten altijd werken'!

De kinderen gaven geen verschillen aan in de positie thuis en op school. Van die wisseling werd niets opgemerkt, aangezien het voor velen moeilijk was om uit elkaar te houden dat ze op school bijvoorbeeld oudste zijn en thuis bijvoorbeeld jongste. Waarschijnlijk ervaren ze het niet bewust of als zodanig.

Bij de open vragen aan de bovenbouw kwam het volgende naar voren:

De groep oudste kinderen vindt de afwisseling een voordeel, waarbij zij aangeven op deze wijze de mogelijkheid hebben om te ervaren hoe het is om middelste of jongste te zijn. Nadelig vinden zij echter dat er in groep 8 alleen nog maar advies aan de leerkracht gevraagd kan worden. Tevens merken zij op dat er aan het eind van elk schooljaar vrienden achtergelaten worden. Een vaste positie in de thuissituatie heeft als voordeel dat men weet waar men aan toe is en het stabiliteit met zich meebrengt. Daarbij is het mogelijk om als oudste de baas te blijven spelen. De meerderheid van de groep oudsten pleit dan ook in de thuissituatie voor geen veranderingen in de positie in de kinderrij. De groep middelsten vindt, net als de oudsten, de afwisseling op school een groot voordeel. Tevens geven zij aan het fijn te vinden om andere kinderen te helpen, evenals het feit dat er steeds nieuwe kinderen in de stamgroep komen te zitten. Nadeel is echter dat er steeds een gewenningsperiode aan vooraf gaat. Aanvullend geven zij als nadeel dat een oudste veel meer zelf moet uitzoeken.

Voordeel van een vaste positie thuis is volgens de groep middelsten dat men weet waar men aan toe is. Ook hier zegt de meerderheid thuis aan de vaste positie te willen vasthouden.

De groep jongsten geeft als voordeel van de wisseling op school aan dat ze op deze manier erachter kunnen komen hoe het is om middelste of oudste te zijn. Verder merken zij op dat ze dan de baas kunnen spelen als ze oudste zijn; dat ze bij andere kinderen in de klas komen; en dat ze als jongste meer geholpen worden. Nadelig vinden zij het feit dat ze steeds aan de nieuwe situatie moeten wennen.

De voordelen van dezelfde plaats thuis is dat ze het gevoel hebben meer verwend te worden. Nadeel is echter dat ze altijd de kleinste blijven. Een enkeling wil, dit in tegenstelling tot de oudsten en middelsten, wél verandering in de positie in de kinderrij thuis, dit omdat zij de huidige situatie als saai ervaren.

### Conclusie

Op de vraag of kinderen de positiever- schillen thuis, op school of in de buurt ervaren kan het volgende antwoord gegeven worden: Ja, ze beleven het als zodanig, maar beschrijven het voornamelijk als een positief verschijnsel. Thuis wil de meerderheid die positiewisselingen echter liever niet. Ook zijn er (menings-)verschillen aantoonbaar tussen de groepen oudsten, middelsten en jongsten, waarbij het uitmaakt waar het kind zich op dat moment bevindt.

Uit dit oriënterend onderzoek zijn nog veel meer vragen gerezen dan dat er beantwoord zijn. Aangezien er weinig literatuur over bekend is, is het moeilijk om verklaringen te geven over wat gevonden is. De resultaten van dit onderzoek nodigen dan ook zeker uit tot vervolgonderzoek.

### Geraadpleegde literatuur

Boes, A. (1988). *Jenaplan, historie en actualiteit*. Hoevelaken: CPS.

Ahlers, J. (1982). *Wat is dat voor een school?*

Den Haag: Van Loghum Slaterus.

Jongma-Roelants, T. (1995). *Gezinnen van deze tijd*. Kampen: Kok.

König, K. (1993). *Waarom ben ik mijn broertje niet: Oudste, middelste, jongste in het gezin*. Zeist: Christofor.

Lahaye, P.W.N. & Poelman, M.M. (1995).

*Papa, hoe komt stroom in het stopcontact: Hoogbegaafde kinderen en hun prestaties*.

Nijmegen: Doctoraalscriptie.

Matthijssen, M. (j.o.) *Weergave van de ideeën van Matthijssen*. In P.W.N. Lahaye, *Onderwijs in Nederland en Oostenrijk, een wereld van verschil?!* Nijmegen: Scriptie.

**Nanske Lahaye is orthopedagoge en werkzaam aan de Schoolbegeleidingsdienst Noord-Limburg in Venlo.**

Kees Both

## SCHOOLKRANT EN JENAPLAN-BASISSCHOOL (2)

*In scholen wordt meestal veel energie besteed aan het uitbrengen van een schoolkrant. In het eerste artikel (maart 1997) werden portretten gegeven van zes schoolkranten. Ditmaal enkele beschouwingen over de plek van de schoolkrant in een JENAPLAN-basisschool.*

*Zijn er vanuit het concept criteria te formuleren voor schoolkranten, over de functie, het tot stand komen, vormgevingen?*

### Niet exclusief, wel specifiek

Vrijwel alle basisscholen hebben een schoolkrant. In hoeverre heeft de schoolkrant van een Jenaplanschool, qua product en proces, specifieke kenmerken? Bij het beantwoorden van deze vraag moeten de functies van de krant in ogenschouw genomen worden: welke bedoelingen heeft men ermee? De vormen wisselen immers sterk, dat zagen we al in het eerste artikel, en dat is maar goed ook. Elke school heeft een eigen verhaal en gezicht. Maar de functies zijn, vanuit het concept gezien, in alle Jenaplanscholen min of meer gelijk.

Deze worden hieronder verkend. Datgene wat voor Jenaplanscholen geldt is overigens vaak niet exclusief - het kan ook gelden voor andere scholen -, maar wel specifiek - dat wil zeggen dat het een plek heeft in een groter en samenhangend geheel: een concept.

### Kwaliteitscriteria

In het geactualiseerde basisschool-concept, dat op 23 april j.l. aan de scholen is aangeboden, zijn de basisprincipes Jenaplan toegespitst in zes kwaliteitscriteria. Een Jenaplan-basisschool is:

- ervaringsgericht, dat wil zeggen dat er

gericht aandacht gegeven wordt aan de gevoelens en emoties van kinderen, hun behoeften en motieven en welbevinden;

- ontwikkelingsgericht, dat wil zeggen dat kinderen uitgedaagd worden om tot hun grens te gaan en zelfs om hun grenzen te verleggen, van elkaar leren, leren hoe te leren, nieuwe dingen te leren kennen en nieuwe mogelijkheden van zichzelf te ontwikkelen;
- een coöperatieve school, dat wil zeggen dat kinderen elkaar helpen, overleggen, samenwerken, voor elkaar zorgen, samen met volwassenen een leef- en werkgemeenschap vormen;
- een wereldoriënterende school, dat wil zeggen dat er intensief ingegaan wordt op de dingen die kinderen ontmoeten, waarmee ze ontdekkend en onderzoekend bezig (leren) zijn; kinderen worden gestimuleerd de wereld in al zijn facetten te leren kennen, zich daarin thuis te voelen en zich er een oordeel over te vormen;
- een kritische school, dat wil zeggen dat er kritisch wordt nagedacht over ontwikkelingen in de samenleving en

de cultuur; niet alles wat er gebeurt wordt voor kennisgeving aangenomen of kritiekloos geaccepteerd;

- een zin-zoekende school, dat wil zeggen dat er geprobeerd wordt kinderen te inspireren en hen te helpen bij het zoeken naar een levensperspectief, in te spelen op existentiële vragen, gevoelig te maken voor symbolen en rituelen die kunnen troosten en uitdagen en te doen hebben met een besef van een geheim van de werkelijkheid, met verwondering.

We zullen deze kwaliteitscriteria, in een andere volgorde, bespreken, gericht op de schoolkrant.

### **Coöperatief**

Als een school een leef- en werkge-meenschap wil zijn, dan betekent dat ook dat er gerichte aandacht is voor communicatie in de school. Dat geldt binnen de stamgroep, tussen de stamgroepen, binnen het schoolteam, tussen groepsleid(st)ers en ouders en team en ouders. Communicatie vraagt om planning: Wie moet, om welke reden (met welk doel), waarover, door wie, op welk moment, op welke wijze/via welk kanaal geïnformeerd worden? We concentreren ons nu eerst op de functies van de communicatie. Deze zijn:

- Informeren en dialoog
  - gericht op coördinatie: afspraken, regelingen
  - over wat in de school gebeurt, op de hoogte blijven; dat geldt voor kinderen, teamleden, ouders, bestuur
  - om te kunnen meeleven in lief en leed: de school als een zorgende gemeenschap
  - om ervaringen te kunnen delen
  - over achtergronden en beleid: waarom en waarom zo?
  - op elkaar reageren, samen zoeken, discussiëren, uitwisselen.
- Documenteren: vastleggen van informatie.

Hier gaat het vooral om het kunnen volgen van processen, zoals de ontwikkeling van kinderen, de ontwikkeling van de school (een serie dia's over de inrichting van de school, met regelmatige tussenpozen vanuit dezelfde posities gemaakt, geeft een boeiend en relevant beeld van de ontwikkeling van de school), wat er gedurende een school-

jaar in een stamgroep gebeurt, etc. Documentatie staat in het licht van reflectie op de ontwikkeling: Wat is er van onze voornemens terecht gekomen? Wat kunnen we van onze ervaringen leren voor de toekomst? Hier is ook een stukje geschiedschrijving van belang: volgende generaties bouwen voort op wat mensen voor hen gedaan hebben. Van het meerdaagse feestelijke project aan het begin van het schooljaar blijft bijvoorbeeld steeds iets over, dat aan de muur hangt, als een soort trofee: een schild, uithangbord, etc. In het documentatiecentrum zijn ook door groepen kinderen gemaakte boeken over een thema opgenomen, dat als bron voor (verder) onderzoek gewoon tussen de gedrukte boeken staat. Er wordt een logboek bijgehouden van werkzaamheden en waarnemingen in de schooltuin, etc.

In het algemeen kunnen we onderscheid maken tussen informele - 'tussendoor' - communicatie en afgesproken, formele communicatie. Binnen deze laatste onderscheiden we weer persoonlijke communicatie en die waarbij gebruik gemaakt wordt van media: mededelingenbord, memo voor teamleden, weekbrief voor de ouders, stamgroepkrant voor kinderen en ouders, schoolkrant.

### **Ervaringsgericht**

Ervaringen kun je delen, daardoor kan betrokkenheid ontstaan. Dat zal vooral in gesprekken, verhalen, spel en vieringen gebeuren, maar daarbij kan ook de schoolkrant een rol spelen. Een verhaal in de schoolkrant kun je nog eens overlezen en je kunt er alsnog over in gesprek gaan. Het valt niet mee om ervaringsverhalen te vinden en goed op te schrijven die andere mensen raken, herkenning oproepen en daardoor ook kunnen troosten en motiveren. Soms schrijven ouders over hun ervaringen van vroeger en nu, bijvoorbeeld uit hun werk. Dat geldt ook voor groepsleid(st)ers en kinderen. Het interview is een goede vorm, maakt het mogelijk om ook mensen die hun ervaringen zelf niet goed kunnen beschrijven aan het woord te laten. Op deze manier heeft de schoolkrant ook een belangrijke docu-

mentatie-functie. Je kunt je voorstellen dat uit een aantal jaargangen van de schoolkrant een boek met verhalen en reflecties samen te stellen is.

### **Ontwikkelingsgericht**

In verband met de schoolkrant is het realiteitsprincipe belangrijk: je schrijft iets dat werkelijk gepubliceerd wordt - in een stamgroepkrant of de schoolkrant - en dat vormt een sterk motief om het zo goed mogelijk te doen. Het komt er nu immers echt op aan. Hier kunnen Jena-planners veel van Freinet-werkers leren: hoe kun je recht doen aan de individuele uiting en inzet van de kinderen en tevens werken aan een hoge kwaliteitsstandaard wat het product betreft?

### **Wereldoriënterend**

In de schoolkrant is terug te vinden hoe belangrijk wereldoriëntatie in de school is: verslagen van projecten van individuele of groepjes kinderen of van een stamgroep of de hele school. Deze zijn een uitvloeisel van uitstallingen op prik-borden en tentoonstellingstafel in de stamgroepuimtes of elders in de school en van eventuele stamgroepkranten. Indien mogelijk wordt daarbij ook het proces van ontdekken en onderzoeken zichtbaar gemaakt: Welke vragen er waren en hoe geprobeerd is antwoorden daarop te vinden.

De schoolkrant of het wekelijkse infobulletin kan ook gebruikt worden om bronnen, hulpmateriaal of menskracht te zoeken voor te ondernemen WO-activiteiten.

Het werken aan een krant is ook een belangrijk stuk wereldoriëntatie, als onderdeel van het ervaringsgebied 'Communicatie'. Zie verderop.

### **Kritisch en zin-zoekend**

De schoolkrant is ook een medium waarin kritische beschouwingen ten beste worden gegeven over ontwikkelingen in en rond het onderwijs. Ik ken diverse schoolleiders die in elke aflevering zo'n beschouwing geven en soms worden ook ouders daarvoor uitgenodigd. Deze meningsvormende functie is van belang. In dit verband worden soms ook artikelen uit Mensen-kinderen in de



# BETROKKEN

## waarnemingen van een ouder

### ZELFWERKZAAMHEID

Zelfwerkzaamheid is een van de basisprincipes, zoals ik die tegenkom op de school waar mijn twee kinderen zitten: een prima principe. Het leert kinderen zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun taken, spullen en hun gedrag tegenover andere kinderen.

Ik zie op deze school een gezellige 'wanorde', waarin kinderen kunnen gedijen en zich lekker voelen. 'Wanorde' in de zin van stoeiende en joelende kinderen. Niet om elke hoek het bestraffende gezicht van een leerkracht. Een klimaat bij uitstek om te kunnen groeien in vrijheid. Tenminste zo kijk ik er tegenaan als ouder. Niet elke ouder is het met mij eens. Regelmatig hoor ik de bezorgdheid van ouders of de leerstof niet net zo wanordelijk wordt gegeven als de rommelige hoop jassen, die op de grond ligt doet vermoeden. Het is goed om kritisch te zijn. Maar als dan blijkt, dat de kinderen wel degelijk leren wat zij moeten leren, ben ik gerustgesteld. Het verschil tussen de blijvend bezorgde ouder en mij zit

hem in het hebben van vertrouwen in het kind. Want een belangrijk leerprincipe op deze school is toch juist het leren nemen van je eigen verantwoordelijkheid.

Deze school stimuleert dit leerprincipe door het kind ruimte en vrijheid van handelen te bieden.

Voor sommige kinderen is het leren van deze zelfwerkzaamheid moeilijk. Deze kinderen vereisen een intensievere begeleiding. Dit is natuurlijk met overvolle klassen een probleem. Het niet-klassikale systeem is hierbij een extra probleem, omdat dit nog meer eisen stelt aan de oplettendheid van de leerkracht. Er kunnen zo bepaalde hiaten ontstaan in de basiskennis van het kind. Een zelfwerkzaam kind zal hierbij de aandacht vragen van de leerkracht. Een niet zelfwerkzaam kind zal dit niet doen, waardoor achterstand niet gesignaleerd wordt. Dit heeft tot gevolg, dat de ouders zelfwerkzaam moeten worden. Hierdoor ontstaat bij mij een vaag gevoel van onrust, dat ik de zaak goed in de gaten moet houden om te voorkomen, dat er grote problemen ontstaan. Dit vind ik geen goede zaak.

Het is in de eerste plaats de taak van de school om achterstand bij het kind te signaleren en niet om de zelfwerkzaamheid van de ouders te stimuleren.

OYÉ

*Jos Cöp en Marjon van der Steen*

## JE HOEFT NIET ALLES ZELF UIT TE ZOEKEN

### regionale ondersteuning bij wereldoriëntatie Jenaplan

*In het najaar van 1995 verschenen de mappen 'Wereldoriëntatie voor Jenaplanscholen'. Belangrijke richtinggevers, handreikingen en suggesties voor de inrichting van wereldoriëntatie op Jenaplanscholen zijn hierin gebundeld en vinden momenteel hun weg naar het onderwijsveld. En niet alleen naar Jenaplanscholen. Ook veel andere scholen blijken geïnteresseerd in meer open vormen van wereldoriëntatie, waarin nadrukkelijk plaats is voor inbreng van kinderen en waarbij hun directe omgeving het startpunt is. Wanneer scholen hun wereldoriënterend onderwijs gaan inrichten volgens deze mappen, ontstaat nogal eens het gevoel dat alles zelf ontwikkeld moet worden. In de regio Nijmegen is een begin gemaakt met een koppeling tussen de leerstofvoorstellen uit de mappen en het grote aanbod aan educatief materiaal op het gebied van natuur en milieu dat voorhanden is. Hieruit blijkt dat bij een flink aantal leerstofonderdelen de kant en klare materialen en activiteiten kunnen worden ingezet. Hiermee kan voorkomen worden dat leerkrachten veel tijd moeten besteden aan het ontwikkelen of zoeken van passende leermaterialen. Ook in vele andere regio's blijkt veel kant en klaar educatief materiaal voorhanden te zijn. Ook hier moet het dus mogelijk zijn om gebruik te maken van het ontwikkelwerk dat door anderen reeds is gedaan.*

#### Knelpunten

De mappen 'Wereldoriëntatie voor Jenaplanscholen' zijn een belangrijk inhoudelijk raamwerk voor het wereldo-

riënterend onderwijs binnen het Jenaplanonderwijs. Ze zijn daarmee een antwoord op een aantal knelpunten dat gesignaleerd werd. Eén van die knelpunten heeft betrekking op de veel

gestelde vraag 'bieden we als (Jenaplan)school wel goede leerstof aan?' Deze vraag kwam voort uit een stukje onzekerheid bij veel leerkrachten. Een gevoel dat nog versterkt werd door de instelling van kerndoelen en opkomst van nieuwe leergebieden (educaties) binnen het basisonderwijs.

Om dit knelpunt beheersbaar te maken, bevatten de mappen een leerplanvoorstel voor wereldoriëntatie. Hierbij wordt uitgegaan van een zevental ervaringsgebieden: Het jaar rond, Omgeving en landschap, Maken en gebruiken, Techniek, Communicatie, Samen leven, Mijn leven. Binnen ieder ervaringsgebied worden (algemene en specifieke) doelen geformuleerd en worden verschillende domeinen benoemd. Zo worden er binnen het ervaringsgebied Omgeving en landschap een viertal domeinen onderscheiden: habitat van planten en dieren, habitat van mensen, de aarde als woonplaats en ruimtelijke ordening. Ieder domein wordt weer uitgewerkt in een aantal leerervaringen. Een voorbeeld van een leerervaring uit het ervaringsgebied Omgeving en landschap en het domein 'habitat van planten en dieren' is: 'Maken van een eenvoudige determinatiesleutel op algemeen voorkomende



planten en/of dieren in een bepaald gebied'. De bedoeling van de ordening in leerervaringen is om binnen een vrij open opzet van wereldoriëntatie duidelijke richtlijnen te geven voor het leerstofaanbod. De kinderen moeten gedurende de tijd dat ze de basisschool bezoeken de kans krijgen om deze ervaringen op te doen.

### **De omgeving centraal**

De genoemde leerervaringen moeten vervolgens aangekleed worden met concrete activiteiten. Hierbij kan de leerkracht gebruik maken van de suggesties die in de mappen worden gegeven, maar uiteraard is er ook de vrijheid om deze ervaring aan de orde te stellen via zelf ontwikkelde activiteiten. Het aantrekkelijke van de laatste werkwijze is dat de activiteiten dan perfect kunnen worden afgestemd op de lokale en regionale omgeving. Wereldoriëntatie gebeurt dan vanuit de (school)omgeving en is daardoor zeer concreet en realistisch. Zo kunnen bijvoorbeeld de beestjes in de vijver om de hoek, het natuurmuseum enkele straten verderop of de dierenambulance die regelmatig voorbij rijdt onderdeel worden van het lesprogramma. Juist dit soort koppelingen met de directe belevingswereld van de kinderen maken dat ze ervaringen opdoen die ze niet gauw vergeten. Echte leerervaringen dus.

### **Ontwikkelwerk**

Een behoorlijk groot nadeel van het zelf vormgeven van de leerervaringen, met ruime aandacht voor de directe omgeving, is de hoeveelheid ontwikkelwerk die dit oplevert. Zo moeten onderzoeksopzetjes en opdrachtkaarten worden gemaakt, wandelroutes verkend, materialen besteld, etc. Dus is het zeker de moeite waard om te kijken of zaken die in de regio al ontwikkeld zijn, een plaats kunnen krijgen in het onderwijsprogramma. Dit is precies de insteek van het project Natuur-nabij, zoals dat is ontwikkeld binnen de regio Nijmegen.

### **Het project Natuur-nabij**

Een aantal jaren geleden zijn de Schooladviesdienst regio Nijmegen en het

plaatselijk Milieu Educatie Centrum samen gaan werken in het project Natuur-nabij. Het Milieu Educatie Centrum moet gezien worden als de vertegenwoordiger van 13 natuur- en milieu-organisaties die actief zijn in de regio Nijmegen. Het overgrote deel van deze organisaties wilde vanuit hun educatieve boodschap activiteiten doen op scholen. Veel educatief materiaal, bijvoorbeeld in de vorm van uitgewerkte leskisten, excursies, onderzoeksvormen waren voorhanden. Toch lukte het de afzonderlijke organisaties nauwelijks om structureel een plaats te krijgen in het lesprogramma van scholen. Bij veel scholen was dit programma namelijk al overvol, bijvoorbeeld door de uitgebreide methode die werd gebruikt. Voor aanvullende activiteiten was dus nauwelijks plaats. Kant en klare activiteiten, vaak betrekking hebbend op de directe schoolomgeving, werden nauwelijks gevraagd.

Binnen het project Natuur-nabij is de leerstofopbouw van de veel gebruikte methodes voor natuuronderwijs (Natuurlijk!, Leefwereld, In Vogelvlucht) gescreend en vergeleken met de thema's die aangeboden worden door de natuur- en milieu-organisaties. Op basis hiervan konden aan scholen gerichte adviezen gegeven worden om binnen de methoden thema's te laten vervallen en te vervangen door andere activiteiten, die meer gericht zijn op de directe omgeving. Zo kwam er ruimte voor de aanvullende lesstof, zonder dat het programma nog meer overladen werd. Deze aanpak bleek zeer succesvol en wordt momenteel in vele andere regio's in de steigers gezet.

### **Leerervaringen op het gebied van natuur en milieu**

De kern van de aanpak die binnen Natuur-nabij is gevolgd, is dus het koppelen van bestaand aanbod van natuur- en milieu-organisaties aan de leerstofopbouw van methoden. Maar natuurlijk is het ook mogelijk om dit aanbod te koppelen aan het leerplanvoorstel zoals dat gedaan wordt in de mappen 'Wereldoriëntatie voor Jenaplanscholen'. Binnen het project Natuur-nabij is hier inmiddels een eerste aanzet voor

gemaakt. De leerervaringen uit het domein Omgeving en Landschap als habitat van planten en dieren die betrekking hebben op natuur en milieu, zijn gescreend en geselecteerd. Daarna is gekeken welke door plaatselijke en regionale natuur- en milieu-organisaties ontwikkelde activiteiten en materialen bruikbaar kunnen zijn bij welke leerervaring. De overzichten die hiervan gemaakt zijn, bieden de gelegenheid om scholen die werken volgens de mappen van adviezen te voorzien. Zo kan optimaal gebruik gemaakt worden van reeds ontwikkelde materialen en activiteiten binnen de regio. Voor het op deze manier uitwerken van alle leerdoemenen voor de regio Nijmegen is onlangs subsidie aangevraagd door de Nederlandse Jenaplanvereniging bij Kaderplan NME-Extra Impuls.

### **Enkele voorbeelden**

Hieronder geven we een aantal voorbeelden van koppelingen tussen leerervaringen en materialen en activiteiten zoals die ontwikkeld zijn door natuur- en milieu-organisaties. De voorbeelden zijn afkomstig uit de regio Nijmegen, maar we hebben geprobeerd om met name thema's te belichten waarvan bekend is dat ze ook in veel andere regio's voorhanden zijn.

#### **Voorbeeld 1**

Omgeving en Landschap als habitat van planten en dieren voor de Onderbouw  
*Leerervaring 4 is een studie van een ongewerveld dier (bijv regenworm of pissebed) in zijn natuurlijke omgeving buiten en tijdelijk binnen houden en observeren.*

De plaatselijke IVN-afdeling kan dit onderdeel ondersteunen met een 'Kleine beestjes excursie'.

De kinderen gaan onder leiding van IVN gidsen naar buiten op zoek naar alles wat kruipt en vliegt en kleiner is dan 5 cm. De vondsten kunnen binnen aan een nauwer onderzoek onderworpen worden.

#### **Voorbeeld 2**

Omgeving en Landschap als habitat van planten en dieren voor de Middenbouw  
*In leerervaring 6 worden grondmonsters verzameld, met een loep be-*

keken, gezeefd en getest op waterdoorlaatbaarheid.

Het Natuurmuseum in Nijmegen heeft een leskist 'Grond, grondig bekeken' die hier heel goed op aansluit. De leskist bestaat uit een lessenserie van vier lessen plus een verrijkingsopdracht.

Het belangrijkste doel is de kinderen proefondervindelijk de verschillen tussen de grondsoorten zand, klei en veen te laten ervaren. Ook de schoolgrond wordt onder de loep genomen. Onderzocht wordt op welke grondsoort de schoolgrond het meeste lijkt. De grondsoorten worden bekeken op structuur (uiterlijke kenmerken), waterdoorlaatbaarheid, het vast houden van water, de aanwezigheid van lucht en op de vruchtbaarheid.

Belangrijk detail hierbij is dat de grondsoorten zand, klei en veen met de leskist mee worden geleverd.

### Voorbeeld 3

Omgeving en Landschap als habitat van planten en dieren voor de Bovenbouw  
*In leerervaring 6 is het de bedoeling relaties tussen levende wezens op een plek onderling en hun niet-levende omgeving op te sporen.*

Een onderwerp wat zich hiervoor heel goed leent, is 'Wateronderzoek'.

In de Natuurtuin in Nijmegen onderzoeken de kinderen eerst de abiotische factoren van het water, zoals helderheid, geur en temperatuur. Vervolgens gaan ze beestjes vangen die in het water leven. Deze beestjes worden met de stereomicroscop bekeken en op naam gebracht. Op school gaan ze met behulp van de verzamelde gegevens de waterkwaliteit beoordelen: 'leven de beestjes die we gevonden hebben in schoon water of juist in vies water?'

Het geheel wordt ondersteund met een lesbrief, waarin ook een voorbereid-

ing- en een verwerkingsles voor op school is opgenomen.

Een andere invulling van deze leerervaring kan een bezoek aan Vereniging Das en Boom zijn. De natuurlijke omgeving van de das, zijn levensloop en de bedreigingen worden onder de loep genomen. Het lessenpakket bestaat uit zes lessen, waarvan een les bestaat uit een bezoek aan het dassenopvangcentrum.

De conclusie die we al eerder trokken is dat er in iedere regio (veel) bruikbaar educatief materiaal op het gebied van natuur en milieu beschikbaar is. Soms is het echter best lastig om te achterhalen waar dit te verkrijgen is. In de regio Nijmegen vervult het Milieu Educatie Centrum de rol van makelaar tussen scholen en natuur- en milieu-organisaties. Via dit centrum is er dus gemakkelijk een overzicht te krijgen van alle educatieve materialen die voorhanden zijn in de regio. In een aantal andere regio's is deze situatie vergelijkbaar. Contact opnemen met het Milieu Educatief Centrum is hierbij de meest effectieve weg om snel een stuk verder te komen als school.

Mocht de regionale situatie afwijken van hetgeen hierboven geschetst is, dan zijn er nog een aantal andere mogelijkheden. In sommige regio's bestaat geen Milieu Educatie Centrum en daar is het dus verstandig om rechtstreeks contact te zoeken met natuur- en milieu-organisaties. In weer andere regio's is via de schooladvies- of begeleidingsdienst makkelijk te achterhalen wat er zoal in de regio te verkrijgen is.

### Conclusie

De mappen 'Wereldoriëntatie voor Jenaplanscholen' hebben iets nieuws

gebracht. Er wordt namelijk een basis gelegd voor een vrij open vorm van wereldoriëntatie, terwijl schoolteams toch heldere richtlijnen krijgen ten aanzien van de programmering van de leerstof. Dit gebeurt door middel van het beschrijven van leerervaringen. Het aankleden van deze leerervaringen tot concrete activiteiten en het vormgeven van bijbehorende materialen is daarbij echter een activiteit die veel tijd en energie kan kosten.

Het is daarom belangrijk om eerst na te gaan of er binnen de eigen regio kant en klare activiteiten of materialen beschikbaar zijn. Zeker op het gebied van natuur en milieu is dit vaak het geval. Hiermee wordt kinderen de mogelijkheid geboden om hun eigen omgeving (gericht) te verkennen. En mede doordat de voorbereidingstijd van hun leerkracht beperkt kon blijven, zijn het niet alleen de kinderen die de tijd hebben om te genieten! ■

### LITERATUUR

Cöp, J., Steen, M. van der, Frings, B., Baaijens, T. (1995). *Handboek Natuur-nabij. Een nieuwe aanpak voor natuur- en milieu-onderwijs*. Nijmegen: Schooladviesdienst.

Projectgroep W.O.-Jenaplan (1995). *Wereldoriëntatie in het Jenaplanonderwijs: Algemene map*. Enschede: SLO.

Projectgroep W.O.-Jenaplan (1995). *Wereldoriëntatie in het Jenaplanonderwijs: Map omgeving en landschap*. Enschede: SLO.

*Jos Cöp is werkzaam bij de Schooladviesdienst regio Nijmegen.*

*Marjon van der Steen is werkzaam bij het Milieu Educatie Centrum Nijmegen.*

*Mijn moeder is mijn naam vergeten,  
mijn kind weet nog niet hoe ik heet.  
hoe moet ik mij geborgen weten?*

*noem mij, bevestig mijn bestaan,  
laat mijn naam zijn als een keten.  
noem mij, noem mij, spreek mij aan,  
o, noem mij bij mijn diepste naam.*

*voor wie ik liefheb, wil ik heten..*

*Neeltje Maria Min*

# PETERSENS 'KLEINE JENAPLAN' EN DE PRAKTIJK VAN NEDERLANDSE EN DUITSE JENAPLANSCHOLEN

*'Der Kleine Jena-Plan' van Peter Petersen bevat een samenvatting van zijn Jenaplan-concept. Het boekje verscheen voor het eerst in 1927 en werd sindsdien vele malen herdrukt en tevens in vele talen vertaald. Voor Suus Freudenthal was het een 'beslissend boek', zij zag in de weekplannen die in het boek zijn opgenomen plotseling de school voor zich, waar zij zo lang naar had gezocht. De Nederlandse vertaling van dit boek maakt deel uit van het materiaal voor de opleiding voor het Jenaplan-diploma. Vele Jenaplanners hebben er dus kennis mee gemaakt. Maar hoe zit het met de doorwerking in de praktijk van nu? Vier studenten aan de universiteit van Würzburg (Bayern) onderzocht, onder leiding van hun docent, Johannes Menne, in hoeverre kernelementen uit 'Het Kleine Jenaplan' terug te vinden zijn in de praktijk van een aantal Nederlandse en Duitse Jenaplanscholen. Het gaat daarbij om de stamgroep-indeling, de 'basisvormen' (gesprek, spel, werk en viering), integratie van kinderen met leerproblemen en andere handicaps, het beoordelen van prestaties en peetenschappen.*

## Verantwoording

De onderzoekers stelden een vragenlijst op en stuurden deze naar 16 Duitse en 32 Nederlandse Jenaplanscholen, waarvan resp. 7 en 10 lijsten terug werden ontvangen. Gezien het geringe aantal invulde vragenlijsten is dit onderzoek niet representatief. Verder moeten de grote verschillen tussen het Duitse en Nederlandse onderwijs en de verschillen in geschiedenis van de reagerende Jenaplanscholen in beide landen in het oog gehouden worden. De Nederlandse Jenaplanscholen werden vanaf ongeveer 1960 gesticht en er ontstond een vrij dicht netwerk van deze scholen. In 60% van de reagerende Jenaplanscholen namen ouders het initiatief tot Jenaplan-ontwikkelingen, één school werd Jenaplan-school op initiatief van het team en één met actieve steun van schoolbestuur. Van de tien betrokken scholen zijn acht basisscholen, de andere VO-scholen. Vier scholen hebben een leerlingenaantal van 100-200, vier 200-400 en twee (de VO-scholen) meer dan 400. Gemiddeld is er in deze scholen één leraar op 16 kinderen. Vier (grotere) scholen beschikken over specialistisch onderwijzend personeel: remedial teachers, ander personeel in verband met zorgverbreding en begeleiding buitenlandse kinderen. In acht van

de tien scholen hadden de leraren die daar gingen werken Jenaplan-kennis en -ervaring, hetzij door het werken op een voorgaande school, hetzij (ook) door de Jenaplancursus in initiële opleiding en nascholing en het behalen van het diploma.

Van de bevroegde scholen in Duitsland werden twee in de 50er en 60er jaren als Jenaplan-school gesticht of daartoe omgevormd, het gros echter in de jaren tachtig. Het initiatief kwam vrijwel altijd van de leraren en in een geval van ouders. Alle scholen zijn Grundschule (voor 6-10-jarigen), een daarvan heeft ook een Hauptschule-afdeling (vbo/mavo voor 10-12-jarigen). Zes van de scholen hebben minder dan 240 leerlingen, een heeft er 700. Gemiddeld is er één leraar op 14,8 leerlingen. Vier van de scholen hebben gespecialiseerde leraren. Niet één leraar heeft ervaring in andere Jenaplanscholen, enkele namen deel aan nascholingsactiviteiten op dit gebied, waarbij er niet, zoals in Nederland een gecordineerd aanbod is, leidend tot een diploma. Per deelstaat is in Duitsland behoefte aan een Jenaplan-specifiek opleidingsprogramma.

Tot zover over de scholen. Hieronder bespreken we de uitkomsten. Er wordt verwezen naar de Nederlandse versie van 'Het kleine Jenaplan' (KJP).

## Stamgroepen

Petersen beschreef in 'Der kleine Jenaplan' met betrekking tot de verschillende stamgroepen de volgende structuurvoorstellen (KJP, p. 32):

-in de onderbouw worden kinderen van schooljaar 1-3, in de middenbouw van schooljaar 4-6 bijeengebracht en de bovenbouw omvatte het zesde/zevende tot en met achtste leerjaar en de jongerengroep die van het achtste/negende tot en met het tiende leerjaar. Let wel, dat bij deze opzet wordt begonnen met zesjarige kinderen. De kleuters vielen er toen nog buiten.

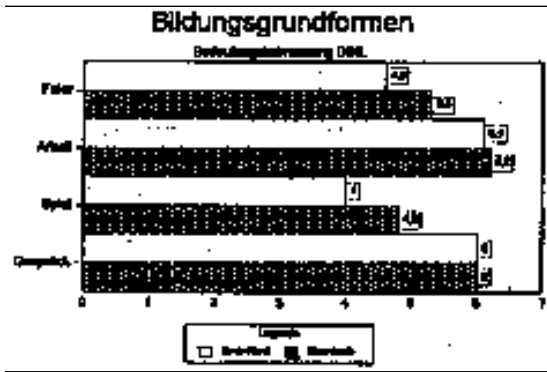
Acht van de tien betrokken Nederlandse Jenaplanscholen werken met driejarige stamgroepen. Bij twee van deze scholen worden er uitzonderingen gemaakt: de ene school door de zesjarigen in een aparte groep te organiseren, in een andere de negenjarigen. Een andere school is nog in de opbouw-fase en heeft nog maar een stamgroep, de andere brengt twee jaargangen in stamgroepen bijeen. In Nederland is het realiseren van driejarige stamgroepen beter mogelijk dan in Duitsland, omdat de kinderen acht jaar lang dezelfde school bezoeken, in tegenstelling tot als regel vier jaar in Duitsland. In een Gesamtschule, waar kinderen tot de negende klas bijeenblijven kan het stamgroep-principe tot de afsluiting van het voortgezet onderwijs doorgezet worden. In de huidige Jenaplanscholen in Duitsland zijn er meestal alleen stamgroepen van eerste- tot en met derdejaars, waar dan een jaargangsgelinkte vierde jaar bij aansluit. Drie van de Duitse scholen hebben tweejarige stamgroepen, een ervan werkt vanaf 1990 in jaargroepen.

## De basisactiviteiten ('Bindungsgrundformen')

Bij Petersen staan gesprek, spel, werk en viering gelijkwaardig naast elkaar (KJP, p. 64, e.v.). Op de vraag 'Hoe belangrijk zijn in jullie school de basisactiviteiten' moest voor de afzonderlijke basisactiviteiten gescoord worden op een schaal van 1 tot 7. Zowel in de Nederlandse als in de Duitse scholen werden gesprek (6,0) en werk (6,2, c.q. 4,6) als het belangrijkste beoordeeld. Spel (4,8, c.q. 4,0) en viering (5,3, c.q.

4,6) werden echter ook hoger dan gemiddeld beoordeeld.

### Bildungsgrundformen



Negen van de Nederlandse- en vier van de Duitse scholen kennen weekopening en weeksluiting als vorm van viering. Vier Duitse scholen hebben maandopenings- en -sluitingsvieringen en verder kennen alle scholen feesten met verschillende soorten aanleidingen. De inschatting van de bevroegde scholen (uit beide landen) laat zien dat aan de 'grondvormen van de zelfvorming' van Petersen veel belang gehecht wordt bij de vormgeving van het onderwijs. Dat viering daarin nog steeds het laagste scoort kan komen doordat het Jenaplan in dit opzicht in absolute zin voorop loopt. Desondanks heeft de viering zich in Nederlandse Jenaplanscholen als institutie stevig gevestigd.

### Integratie

Met betrekking tot de integratie van kinderen met handicaps neemt Petersen duidelijk stelling: 'Het kind met belemmeringen ... hoort in de gewone basisschool' (KJP, p. 21). Juist deze kinderen moeten naar scholen dichtbij huis kunnen gaan, zodat zij in de omgeving kunnen blijven waar zij zich ook buiten schooltijd ophouden. Het aandeel van deze kinderen in de klassen moet overeenkomen met die in de kindergemeenschap als geheel, dus een evenredige verdeling over de stamgroepen. Het gaat Petersen bij het probleem van integratie/segregatie niet om de vraag van begaafdheid en prestatie, maar om de mens zelf (KJP, p. 23). Terwijl de Nederlandse scholen positief staan tegenover integratie, hebben zij samen slechts zeven gehandicapte kinderen in de school, vooral lichamenlijk-en zintuiglijk gehandicapte kinderen en een maal een

geestelijk gehandicapt kind. Een handicap die veel verzorging en hulp vereist is moeilijk in te passen in de school. Aan een school werkt een gehandicapte leraar. De betreffende kinderen blijven maximaal een jaar langer in de school, maar sluiten deze echter als regel binnen de tijd die daarvoor staat af. Bij twee scholen komen kinderen van meer dan 15 kilometer ver naar school. Daar bestaat een spanning met de hierboven geformuleerde eis dat gehandicapte kinderen in hun eigen omgeving naar school moeten kunnen gaan, als belangrijk argument voor de integratie in gewone scholen.

Ook in Duitsland staan alle scholen open voor integratie, maar slechts in vijf scholen zijn kinderen met handicaps opgenomen (vooral op leer-, gedrags- en lichamenlijk gebied, een keer een geestelijk gehandicapt kind). Ook hier geldt dat een handicap die veel verzorging en hulp vereist moeilijk in te passen is in de school en is de verblijfstijd van deze kinderen in de school identiek aan wat in Nederland gevonden werd. Alle scholen betrekken kinderen van binnen een straal van 15 kilometer. De Jenaplanscholen kennen, in tegenstelling tot andere vernieuwingsrichtingen, een grote waarde toe aan het opnemen van kinderen uit de nabije omgeving van de school. Daarin komt de opvatting van Petersen tot uitdrukking dat de leefgemeenschapsschool zoveel mogelijk geïntegreerd moet zijn in de buurt. In een Jenaplanschool is het gemeenschappelijke leren in de school en het gemeenschappelijke leven in de buurt, van gehandicapte en niet-gehandicapte mensen mogelijk. Voor het beoordelen van pogingen tot integratie is dit punt van groot belang, zoals met name W. Thimm laat zien, in zijn boek 'Leben in Nachbarschaften' (Herder, Freiburg, 1994). De momentane grenzen van de integratie in Nederlandse en Duitse Jenaplanscholen zijn globaal vergelijkbaar met die in de school van Petersen in Jena. Ondanks ontwikkelingen op medisch en technisch gebied kunnen de scholen nog steeds niet alle kinderen opnemen en een passende zorg bieden. Daarvoor zijn nog steeds gespecialiseerde instellingen nodig. Het is desondanks opmerkelijk dat, hoewel alle scholen een open houding hebben

tegenover integratie, er onder de hier besproken scholen er nog steeds enkele zijn zonder gehandicapte kinderen.

### Ouderparticipatie

Petersens ideaal was, dat de ouders bereid zijn voor de school alles te doen wat hun mogelijk is. Dat kan verschillende vormen hebben: concreet iets doen, advies, financiële ondersteuning, e.a. (KJP, p. 16). In de Nederlandse scholen gaat de ouderparticipatie van het assisteren bij inrichting en gebruik van bibliotheek en documentatiecentrum, via meehelpen in onderwijs en schoolleven tot en met medezeggenschap in de medezeggenschapsraad. Door de Nederlandse scholen wordt de intensiteit van de ouderparticipatie met 4,7 (op een schaal van 1 tot 7) relatief hoog gewaardeerd. Ongeveer elke vierde ouder zet zich actief in voor de school, waarbij de mate en aard van de participatie per school sterk uiteenloopt. Er kan geen duidelijke relatie gelegd worden tussen schoolgrootte en mate van ouderparticipatie.

Ook aan Duitse scholen wordt de intensiteit van de ouderparticipatie met 4,1 relatief hoog gewaardeerd, waarbij hier slechts een op de tien ouders actief meewerkt, bijvoorbeeld door meehelpen in onderwijs en schoolleven of door medezeggenschap in de gremia van de school. Ook hier loopt de mate van betrokkenheid per school sterk uiteen (bij een school is dat 80%). In beide landen wordt de intensiteit van de ouderparticipatie relatief hoog gewaardeerd en komt naar onze mening overeen met de opvattingen van Petersen. Het ligt voor de hand dat bij kleine scholen een groter deel van de ouders bereid is zich actief voor de school in te zetten.

Op de vraag 'Wat vindt u van de intensiteit van de ouderparticipatie in uw school?' werden, op een schaal van 1 (weinig) tot 7 (intensief) de volgende gemiddelde waarden zichtbaar:



## **Prestatie-beoordeling**

Het cijfers geven aan kinderen wordt door Petersen afgewezen, daar dit het eigen oordeelsvermogen van het kind negatief beïnvloedt en eenzijdig het gezichtspunt van de leraar benadrukt. Vanaf het derde leerjaar (onze vijfdejaars) wordt voor elk kind aan het eind van het schooljaar een beschrijving samengesteld, die uit een objectief en een subjectief verslag bestaat. Het objectieve verslag wordt aan de ouders uitgereikt en 'heeft tot doel de eigen aard van het kind, zijn begaafdheden, zijn goede en slechte neigingen ....' (KJP, p. 75) voor ouders transparant te maken. De pedagogische intentie van de leraar speelt bij het subjectieve verslag een beslissende rol. Kritiek, uitdaging en raadgeving vormen het geraamte van dit verslag. (KJP, p. 73-75). De overgang naar de volgende stamgroep volgt na drie jaar probleemloos (geen 'zittenblijven'). Beslissend voor een eerdere overgang is niet de mate van intelligentie, maar de 'algemene rijpheid' van het kind. Het kind wordt bij de beraadslagingen over de overstap naar de volgende stamgroep betrokken. (KJP, p. 33).

Zowel in Nederlandse als Duitse scholen worden geschreven berichten dikwijls aangevuld door gesprekken met kinderen en ouders. De rapporten die, in de visie van Petersen, voor de kinderen bestemd zijn vallen vaak weg. De Nederlandse scholen gaven aan, dat voor de overgang naar de volgende stamgroep de emotionele en sociale ontwikkeling doorslaggevend zou zijn en dat het kind in het beraad daarover betrokken wordt. In verband met de overgang naar het voortgezet onderwijs moeten ten dele aanvullende toetsen gemaakt worden of moet een gefundeerd verslag over het eindniveau van het kind overlegd worden.

In tegenstelling hiermee zijn in Duitse scholen de rapporten over de prestaties van kinderen (meestal als cijfers) doorslaggevend voor de overgang naar de volgende stamgroep en het kind wordt in het beraad daarover nauwelijks betrokken. Hetzelfde geldt voor de overgang naar het voortgezet onderwijs. De Nederlandse scholen zitten dicht bij de voorstellingen van Peter-

sen over het waarderen van prestaties. De Duitse Jenaplanscholen kunnen dit moeilijk waarmaken, daar ze gebonden zijn aan de gangbare vormen van prestatie-beoordeling van buitenaf, bijvoorbeeld in de algemene schoolverordening, wetgeving, e.a.

## **Peetschappen**

Peetschappen hebben primair als functie de jongere kinderen te helpen bij het ingroeien in de nieuwe schoolsituatie en de kloof tussen oudere en jongere kinderen te overbruggen. Ze dienen echter ook voor het geven van het goede voorbeeld en hulp aan de jongere kinderen. Dat geldt zowel binnen de stamgroep (mentoraat) als tussen bovenbouw-kinderen enerzijds en midden- en onderbouw-kinderen anderzijds. De kinderen moeten dit soort relaties zelf levend houden en als dat niet het geval is moet je ermee ophouden (KJP, p. 50). Slechts aan vier van de Nederlandse scholen bestaat een systeem van peetschappen, dat echter niet overeenkomt met de vormen die Petersen voor ogen had. In een school bestaat een mentorsysteem, dat er bij in de buurt komt. Hoewel peetschappen weinig geïmplementeerd worden, wordt het desondanks hoger dan gemiddeld gewaardeerd (4,0 op de zevenpuntsschaal). In Duitsland bestaan in alle scholen op een na peetschappen. Zij worden door de stamgroepsleid(st)er geïnitieerd en hoger dan gemiddeld (5,2) gewaardeerd.

## **Medezeggenschapsrecht van de kinderen**

Volgens Petersen zijn het je kunnen uitspreken en openheid van relaties het belangrijkste middel in de opvoeding. Ieder kind heeft het recht zijn mening vrij te uiten (KJP, p. 39, e.v.). Hij denkt daarbij niet zozeer aan een geïnstitutionaliseerd medezeggenschapsrecht, via klassevertegenwoordigers, een schoolparlement, deelname aan schoolconferenties, etc., heeft dat tenminste niet uitgewerkt. Medezeggenschap van kinderen aan Nederlandse scholen is weinig geïnstitutionaliseerd, zeker in het basisonderwijs. Slechts twee van de reagerende scholen hebben een leerlingenraad. Maar op het informele vlak komt

medezeggenschap op een natuurlijke manier voor, binnen de stamgroep. Bij Duitse scholen is de medezeggenschap op informeel en formeel niveau sterk verbreid. Hier hebben zeven scholen een leerlingenraad. De kinderen nemen hier nog niet in de volle omvang van de mogelijkheden aan deel. De groepleid(st)ers aan Nederlandse en Duitse scholen beoordelen de ervaringen die zij hebben met de medezeggenschap van de kinderen als zeer goed (resp. 5,3 en 5,2 op schaal van 7).

## **Conclusie**

Tenslotte wilden we van de ondervraagde scholen weten welke thema's zij voor de toekomst centraal willen stellen. In de antwoorden is geen eenduidige trend te herkennen. In de Duitse scholen staan vooral concrete vragen over een verdere realisatie van Jenaplan-elementen in de praktijk op de voorgrond. Zeker met betrekken tot stamgroepen zoeken de scholen nog naar een voor hen ideale weg. Dat de problemen van het omzetten van theorie in de praktijk niet onderschat moeten worden is te illustreren aan de school die sterk twijfelt aan het Jenaplan-concept, met name aan het vormen van stamgroepen. In Nederland daarentegen zijn de 'Jenaplanners' vooral bezig met vragen rond wereldoriëntatie en zorgverbreding. Concrete problemen bij het vormgeven van het Jenaplan-concept spelen hier een min of meer ondergeschikte rol.

Deze enquête maakt duidelijk op welke verschillende manieren zich afzonderlijke Jenaplanscholen in Nederland en Duitsland hun weg zoeken. Een uitwisseling tussen de afzonderlijke scholen zou tot interessante en vruchtbare resultaten kunnen leiden. Wij danken de scholen die, ondanks drukke werkzaamheden, toch de moeite genomen hebben om de vragenlijst te beantwoorden. ■

*Vier studenten (Stephanie Brönnecke, Leo Häublein, Oliver Dichtler en Thomas Lindlein) voerden dit onderzoek uit onder leiding van Johannes Menne, destijds docent aan de Universiteit Würzburg, inmiddels werkzaam aan een school in Aken.*

De volgende scholen reageerden door het insturen van de enquête:

Lorentz-Lyceum, Eindhoven; Burgemeester Boots College, Swalmen/Reuver; Laetare, Lelystad; De Omnibus, Baarlo; De Leyen-voorde, Tilburg; De Dukdalf, Leiden; Montinischool, Baarn; Sjaloorn, Lelystad; De Kring, almere; De Wilgenhoek, Leerdam; Jenaplan-Schule Steinau-Ulm (Grund- en Hauptschule), Peter Petersen Schule,

Frankfurt a.M.; Jenaplan-Schule Suhle; Jenaplaschule Lübbenau; Jenaplanorientierte GGS Katterbach, GGS Balthaserstraße, Köln; J.-Sutton Schule, Kiederich.

Er werd verwezen naar: Petersen, P. (1985, Het kleine Jenaplan, Barendrecht: De Doorbraak. Te bestellen bij: CPS, afd. bestellingen, Postbus 1592, 3800 BN Amersfoort. Tel. 033-3534343.

Contactadres:

Johannes Menne, Sint Bernhardusstraat 33, 6211HK Maastricht.

Vertaling: Kees Both

Dit artikel verscheen eerder in 'Kinderleбен', tijdschrift van 'Jenaplan Initiative Bayern' en 'Forum Jenaplan, Zeitschrift der Gesellschaft für Jenaplan-Pädagogik in Deutschland e.V.



## TOM DE SANNEMETHODE

Het is erg onwaarschijnlijk dat u ooit van de sannemethode hebt gehoord, laat staan dat u haar hebt toegepast. Nee, 't is geen nieuwe Ludlum. De sannemethode hoort thuis in de wiskunde, om precies te zijn: in de meetkunde. Eigenlijk moet ik zeggen: ze hoorde daar thuis, want ze heeft maar kort bestaan, zo ongeveer een kwartier. Toen is ze verworpen. Ze zag er uit als een vondst, een glanzende parel, van een ontroerende eenvoud, maar er deugde geen hout van. Wat overbleef is het verhaal.

Dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld de wiegerlijn en het jacobsraster. Twee sedert kort fundamentele begrippen in de wiskunde van onze bovenbouw. Ik heb het vermoeden dat ze het daar nog wel een poosje zullen rooien. Want ze hebben ons een wezenlijke stap verder geholpen bij het onderzoek op het veranderlijke terrein van de procenten.

U snapt er niets van. Ik zal het uitleggen. Ik vraag of iemand mij een glas water wil tappen dat voor 80% vol is. Anke wil dat wel doen. Ze staat een tijdje bij de kraan te knoeien (aan gratis adviezen geen gebrek) en reikt het me aan. Ik neem het glas nog niet aan, ik kijk er een tijdje streng naar en vraag op barse toon:

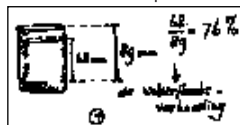
- Weet je zeker dat dit precies 80 procent is?!

Anke schrikt in elkaar en vindt dat ze moet bijvullen.

- Nou ja, ongeveer wel ja.

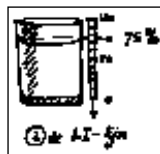
- Oké, maar nu wil ik het zo precies mogelijk weten. Ik wil graag een kleine commissie benoemen die eens gaat onderzoeken of dat mogelijk is.

Wolter geeft zich op en kiest een assistent. Zij zullen na de pauze aan de groep verslag doen van hun denkwerk. En dat gebeurt ook. Ze hebben het op de volgende manier aangepakt:



We bespreken de methode tot in details. Denk om de dikte van de bodem! En het eerste stukje van de lijnaal. Een probleem kan zijn dat je met een vrij moeilijke breuk als uitkomst blijft zitten die je dan nog in een percentage moet vertalen. Maar de methode is waterdicht. Applaus.

En zo ontstond de wolter/hoeke-verhouding: die van het deel tot het geheel. Irma en Lisa hebben het niet op breuken. Om die in dezen te vermijden bedachten ze de volgende variant, waarmee ze twee dagen later kwamen aanzetten:



Het probleem hier is duidelijk: hoe verdeel je een willekeurige lengte in honderd gelijke stukjes..... Toch werd ook deze methode opgenomen in ons wiskundelogoboek, en wel als nummer 43:

### de LI-lijn

De LI-lijn (voluit: lisa/irma-lijn) is een flexibele 100-lijn. Het is als het ware een lijn van elastiek die in 100 gelijke delen is verdeeld. Je kunt hem langs een willekeurig ander voorwerp leggen en zo de procenten daarvan aflezen.

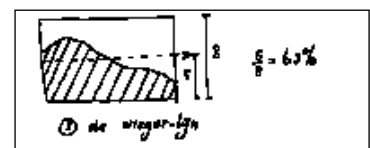
We gaan verder, want er valt nog heel wat uit te leggen.

Op een gegeven moment waren we bezig met oppervlakten. In een onbe-

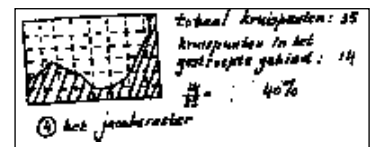
waakt ogenblik had ik mij (ons) hardop afgevraagd hoeveel procent van de aarde met water is bedekt. Velen hadden wel een idee en de schattingen liepen van 60 tot 80 procent. Mooi, maar het principe van de meeste stemmen gelden gaat hier natuurlijk niet op. Er moest een wetenschappelijk onderzoek plaatsvinden. We zouden het deze keer samen doen, als groep. Daarbij moesten we zo mogelijk beschikken over een paar krachtige methoden. Ik stelde voor eerst een paar lessen te geven over oppervlakten. Nou ja, toe dan maar... Tenslotte verscheen deze tekening op het bord, met als vraag: hoeveel procent is gestreept?

En uit dit probleem ontstonden achter-eenvolgens:

- de wiegerlijn:



- het jacobsraster:



en

- de sannemethode



Ik laat het aan u, waarde lezer, om uit te zoeken waarom deze laatste het niet heeft gehaald. ■

# JENAPLAN: OP WEG NAAR ZORGVERBREIDING PLUS ..(4)

*In deze rubriek vragen we aandacht voor publikaties die een brede insteek hanteren voor de zorgverbreding. Een insteek die zorg voor kinderen breder opvat als het gerichte (ortho)didactische begeleiden van kinderen. Een dergelijke insteek heeft oog voor de interne processen, die zowel bij de leerkracht als de leerlingen spelen, wanneer ze elkaar treffen in de groepsituatie die wij in de Jenaplanschool typeren als pedagogische situatie.*

*De invloed van de groep, de invloed van het zelfbeeld, de verwachtingen van kinderen onderling, de verwachtingen van opvoeder/leraar naar de kinderen en vice-versa, het zijn allemaal factoren die een belangrijke verklarende werking hebben om te constateren dat het ene kind meer risico loopt in de school dan het andere. In deze rubriek behandelen we publikaties die met name aandacht besteden aan deze brede manier van kijken naar zorgkinderen.*

*Ondanks het feit dat het begrip zorgverbreding al weer is ingewisseld voor het nieuwe fenomeen 'adaptief onderwijs' of ook wel 'inclusief onderwijs', blijft ook in Jenaplanscholen de behoefte aanwezig om het risicokind in een breed perspectief te blijven zien. Het gaat om risico's op pedagogisch- en didactisch terrein.*

*De twee publikaties die we in deze vierde aflevering behandelen hebben een brede benadering, alhoewel de problematiek die aan de orde is, meer curatief dan preventief wordt aangepakt. Het gaat over jonge kinderen (kleuters) met problemen, maar wel zo breed dat het kind met problemen als een opgave wordt gezien voor de leraar: Die heeft daardoor een probleem.*

Het decembernummer van 1996 van het Tijdschrift voor Orthopedagogiek, verscheen als themanummer met de titel "Inclusief Onderwijs", een titel die gekozen is naar analogie van Feitse Boerwinkel's "Inclusief Denken", een manier van denken en handelen die gericht is op het principiële gezamenlijk bevorderen van het wel en wee van kinderen en jeugdigen. In ons land kan men Stevens en Doornbos zien als exponenten van deze benadering van het "Weer samen naar school" proces. In dit themanummer treffen we een interessant artikel aan van de auteurs waarvan we een publicatie in deze aflevering bespreken. Stevens, e.a. geven daar als hun mening, dat integratie zoals die zich nu aan het manifesteren is binnen WSNS-beleid, in feite verder gaat n.l. in de richting van onderwijshervorming. Ze zien daarbij deze hervorming zich manifesteren vanuit een pedagogisch perspectief. Uiteraard een gedachte die Jenaplanscholen aanspreekt.

In verband met de bespreking van de twee publikaties in deze aflevering van "Zorgverbreding plus", is een korte weergave van deze gedachte van belang.

De WSNS beleidsoperatie beoogt regulier en speciaal onderwijs samen de verantwoordelijkheid te geven voor kinderen die bijzondere zorg behoeven, scholen dus met elkaar samen te laten werken en wel binnen een afgesproken budget. Binnen deze samenwerking zijn standaards gepubliceerd, een soort normstelling waaraan de samenwerking kwalitatief is af te meten. De auteurs benadrukken het belang van de eerste standaard: 'De leerkracht vindt het vóórkomen van verschillende individuele mogelijkheden en behoeften van leerlingen vanzelfsprekend en streeft ernaar het onderwijsleerproces op deze mogelijkheden en behoeften af te stemmen'.

Dit uitgangspunt achten de auteurs in tegenspraak met wat zij zien als het kenmerk van ons onderwijssysteem, n.l. homogenisering in groepen en homogenisering van groepen, ofwel het zo klein mogelijk maken van individuele verschillen met als verdere kenmerken een standaardcurriculum van scholen en standaardnormen en standaardtijd waarbinnen de normen door alle leerlingen gehaald moeten worden. Vandaar

de typering van het WSNS-proces als een proces van onderwijshervorming, waarbij ze het accent leggen op het primaire proces voor alle leerlingen, n.l. de wijze waarop in dit proces de interactie verloopt tussen leraar en leerling, hun wederzijds afhankelijke rollen, en posities, hun wederzijds afhankelijke acceptatie en veerkracht en hun wederzijds afhankelijke motieven en competenties.

Uitgangspunten die bij deze interactie van belang zijn:

- De menselijke ontwikkeling en het individu is een dynamisch proces. Individu en omgeving beïnvloeden elkaar, veranderen elkaar.
- het individu is in deze pro-actief vanuit de drie basisbehoeften: de behoefte aan relatie, de behoefte aan competentie en de behoefte aan autonomie. De mate waarin aan deze behoeften tegemoet wordt gekomen bepaalt het welbevinden van mensen (kinderen) en de motivatie om een eigen aandeel te leveren aan hun ontwikkeling.
- Onderwijs gebaseerd op deze basisbehoeften vertoont het volgende kenmerk: Leraar en leerling maken onderwijs met elkaar. De leerling is niet meer typisch object van onderwijs, maar subject.

Een dergelijke situatie is volgens Stevens c.s., meer een pedagogische- dan een onderwijssituatie.

De schrijver van dit artikel ontleent hieraan weer de belangrijke rol van zorgverbreding plus. Goed zorgverbredend onderwijs is (ortho)pedagogisch gericht onderwijs, waarbij rekening gehouden wordt met basisbehoeften van alle kinderen, dus ook voor kinderen met problemen. Ook het kind met problemen heeft behoefte aan autonomie, zelfstandigheid, competentiegevoelens en een goede pedagogische relatie. Gaf de oude zorgverbreding prioriteit aan het didactische, het uitgangspunt van de huidige onderwijsinnovatie binnen WSNS (adaptief/inclusief onderwijs) is sterker pedagogisch gericht. Integrale leerlingenzorg moet gefundeerd zijn in een pedagogische omgang tussen de leraar en de kinderen, waarbij de basisbehoeften van kinderen centraal moeten staan.

## **Responsieve instructie in de onderbouw**

### **Inleiding**

Dit onderwijspakket is een vervolg op het bekende opA-project van de vakgroep Pedagogiek van de Universiteit Utrecht. ("Orthopedagogisch project afstemming"). Het opA-project was gericht op de werkhoudingsproblematiek van leerlingen van groep 3 t/m groep 8. Het opA-onderbouw bouwt hierop voort maar heeft tegelijkertijd een bredere doelstelling gekregen, volgens de samenstellers gegeven de onderwijskenmerken in de onderbouw. Het opA-onderbouw pakket heeft als ondertitel "Bevorderen van aandachtig spelen en werken van gemakkelijk afgeleide kinderen."

### **Onderdelen van het pakket**

Het onderwijspakket bestaat uit de volgende onderdelen:

- a. De brochure 'Responsieve instructie in de onderbouw, bestemd voor leerkrachten, intern begeleiders en schoolbegeleiders. De brochure omvat 52 pagina's en bevat een beschrijving van de achtergronden van het project. Het verduidelijkt o.a het begrip 'responsieve instructie'. Deze brochure kan als een zelfstandige publikatie worden gelezen (en besteld!)
- b. Een handreiking voor schoolbegeleiders, die leerkrachten en teams willen begeleiden.
- c. Een set videobanden met demonstratie- en oefenmateriaal.
- d. Een map voor leerkrachten. Deze bevat diverse materialen die bij de invoering gebruikt kunnen worden.

### **Achtergronden**

- Onderwijsleerprocessen zijn zeer ingewikkeld. Een veelheid van factoren bepaalt of een kind leert of het zich ontwikkelt. Het vakmanschap van leerkrachten wordt duidelijk door

\* aanbieding van zinvolle activiteiten en materialen;

\* de goede ondersteuning/begeleiding van kinderen bij activiteiten;

\* een goede organisatie ('klasmanagement')

Een geïntegreerde benadering van deze aspecten is wenselijk. Het pakket 'Responsieve instructie' legt de nadruk

op de wijze van ondersteuning van gemakkelijk afgeleide kinderen in de onderbouw.

- Het pakket bouwt voort op de drie basisbehoeften die kinderen in ontwikkeling typeren: de behoefte aan relatie (veiligheid en ondersteuning, beschikbaarheid van anderen en voor anderen), competentie (de behoefte om zelf greep te hebben op de omringende wereld), zelfstandigheid (de behoefte om op basis van eigen initiatief te handelen, zelf iemand zijn). Juist kinderen die 'achterblijven' in het onderwijs lopen het risico dat aan deze basisbehoeften geen recht wordt gedaan. Ze voelen zich sterk afhankelijk van de leerkracht, het niet succes hebben betekent incompetentie-gevoelens/ ervaringen en door het 'mislukken' komt de relatie met leerkracht en ouders onder druk te staan.

- Het pakket is een concretisering van de gedachten die eerder door Stevens werden gepubliceerd en waarbij de nadruk wordt gelegd op de persoonlijke theorieën die leerkracht en leerlingen opbouwen in het onderwijsproces, te typeren als een interactief proces, waarbij leerkracht en leerlingen elkaar beïnvloeden. Wederzijdse verwachtingen omtrent elkaars gedrag spelen daarbij een belangrijke rol. Voor succes en mislukkingen in het onderwijs b.v. het al of niet aandachtig bezig zijn met spelen en leren, zijn ervaringen en de daarop gebaseerde verwachtingen een belangrijke drijfveer voor zowel leerlinggedrag als leerkrachtgedrag. Deze bewustwording bij met name leerkrachten, is een belangrijk uitgangspunt bij dit onderwijspakket. De onderbouwleerkracht wordt er attent op gemaakt dat de wijze van sociale ondersteuning die leerlingen krijgen die achterblijven, vaak heel anders is als je als leerkracht zelf denkt. De leerkracht is geneigd om te denken dat de "achterblijver" veel tijd en aandacht vergt, maar dat je van het resultaat toch niet te veel moet verwachten, want... ('het zit er niet in', de oorzaak ligt in het milieu enz'). Deze signalen, verwachtingen beïnvloeden het kind en het kind schrijft het mislukken ook toe aan eigen tekortkomingen en zoekt daarom uitvluchten b.v. in niet-taakgericht gedrag om de 'frustratie' van het weer mislukken te ontlopen. Andere reacties kunnen zijn: agressie naar

andere kinderen, een hekel aan school krijgen, e.d. De auteurs zeggen het aldus 'Op deze manier lost het kind een probleem op dat voor hem van vitale betekenis is, namelijk de dreiging van een hernieuwde bevestiging van zijn incompetentie en afhankelijkheid.

- Responsieve instructie is een goed middel om ook bij kinderen die 'meer dan normale zorg' behoeven, met deze basisbehoeften rekening te houden.

### **Responsieve instructie**

Een responsieve opstelling bij instructie in de onderbouw betekent dat de leerkracht het kind:

- a. laat ervaren dat zij voor hem beschikbaar is ('een veilige relatie');
- b. ondersteunt in zijn gevoel van competentie;
- c. uitdaagt tot actieve betrokkenheid (zelfstandigheid).

Van responsieve instructie is sprake wanneer tijdens momenten van instructie met de basisbehoeften van kinderen rekening wordt gehouden.

De term 'instructie' komt een beetje vreemd over in de onderbouw. Ook de auteurs zelf signaleren dat deze term nogal eens in verband wordt gebracht met 'effectieve instructie, uitleggen, de leerkracht die kinderen instrueert. De auteurs zeggen hierover: 'Onder instructie verstaan we alles wat leerkrachten doen om kinderen te helpen bij het kiezen, plannen, uitvoeren en beoordelen van spel of werk. Instructie kan dus naast uitleg, ook samen doen, beoordelen, samen ontdekken, meespelen of vragen stellen inhouden. Instructie bedoelen wij als 'wederzijdse beïnvloeding'.

Een overzicht van aandachtspunten staat centraal bij de responsieve ondersteuning van het programma. (zie overzicht op pag. 33).

Het overzicht geeft een beeld, hoe de auteurs zich concreet voorstellen hoe met de basisbehoeften van kinderen in de onderbouw rekening kan worden gehouden bij gerichte werk en spelsituaties.

In de brochure (document a) worden deze aandachtspunten op een uitstekende en zeer heldere wijze toegelicht.

In de brochure wordt instructie overigens niet vertaald in altijd bij kinderen gaan zitten en praten, maar 'responsieve instructie kunnen ook kleine aan-



OVERZICHT RESPONSIEVE INSTRUCIE OORDELSPOW	
Aankomingsmoment voor 'het' kind: gezamenlijk over spel of werk met pedagoog, afgeleid van de leerkracht	
Onderpedagogisch project: aflevering 'Onderbouw', Vakgroep Pedagogiek, Universiteit Utrecht	
Opmerken de instructie aan relatie, conceptuele en zelfstandigheid	Bijvoorbeeld op de volgende wijze
A. Laat het kind overtuigen dat je beschikbaar bent voor ondersteuning bij spel of werk.	1. Plaatst de tijd voor gesprekken. Blijft aan het kind en aan het kind van de andere kant. 2. Praat vaak met het kind over de andere kant. 3. Ga bij het kind zitten. 4. Spreek met het kind af over het volgende gesprek/plan. 5. Kijk het kind aan.
B. Ondersteun de acceptatie van het kind.	6. Onderzoek positieve feedback. 7. Laat het kind vertellen dat je wilt helpen op zijn eigen manier. 8. Vraag het kind over zijn beleving van spel of werk in de situatie.
C. Draag het kind uit met betrouwbare behoudzaamheid en stimuleer het met de aanpak van het kind.	9. Wees bij het kind uit dat het over het spel of werk te vertellen is in de situatie: a. bij de leerkracht en de leerling; b. bij de leerkracht; c. bij de leerling. 10. Richt je aandacht op vragen en oplossingen van het kind.

Figuur 1: Overzicht responsieve instructie

dachtsmomenten zijn, een korte opmerking, een compliment e.d., die maken dat kinderen gestimuleerd worden om 'betrokken' te zijn bij het spel of werk'.

### Het gebruik van het pakket

De brochure spreekt over 'concepten' die leerkrachten worden aangeboden om hun eigen werk te begrijpen en greep te krijgen op bepaalde problemen die zich daarin voordoen. De brochure biedt deze concepten in de vorm van beschrijvingen, een overzicht van aandachtspunten enz. In de andere publicaties krijgt de leerkracht middelen aangereikt (met al of niet collegiale ondersteuning, externe begeleiding) om deskundiger te worden in het bedenken van oplossingen binnen het kader van responsieve instructie. Met een uitvoerige handleiding en een pakket van vier videobanden kan de leerkracht werken aan het stapsgewijs invoeren van deze vorm van ondersteuning. Een werkwijze die bij meer vormen van interne leerlingenzorg wordt gebruikt, nl. via leerlingbespreking komen tot observatie, analyse en planning, uitvoering en evaluatie.

### Belang voor Jenaplanscholen

1. Het belang dat het program hecht aan de wijze waarop de leraar sociale ondersteuning biedt aan kinderen, zal iedere stamgroepleidster aanspreken. In het onderzoek van Els Schram werd dit ook juist een van de sterke kanten van de zorgverbreding in Jenaplanscholen genoemd. Als zodanig is het program

een waardevolle uitbreiding van een zorgverbreding-plus benadering.

2. Juist de concretisering naar gerichte spel- en werksituaties in de vorm van het overzicht aandachtspunten responsieve instructie kan voor veel leerkrachten in het Jenaplanonderwijs een verdere beinstrumentering zijn in deze specifieke situaties.

3. Toch zit in deze benadering ook de begrenzing van het programma. De leerkracht in het Jenaplanonderwijs zal de concepten veel sterker zien in relatie tot de algehele pedagogische omgang in de groep. Het rekening houden met de

basisbehoeften van kinderen moet een onlosmakelijk deel uitmaken van het onderwijs. Het gaat om de brede pedagogische omgang met kinderen en juist in de diverse pedagogische situaties als viering, spel, gesprek en werk bouwen de stamgroepleidster en de kinderen een pedagogische relatie op die oog heeft voor de persoon van het kind in brede zin. Vertrouwen in elkaar en zelfvertrouwen bij kinderen, wordt met name door leerkrachten in de onderbouw opgebouwd door observatie van de situaties waar kinderen zelf op betrokken zijn, situaties die vaak juist niet te typeren zijn als gerichte spel- en werksituaties.

4. Een brede responsieve benadering bij diverse activiteiten, waarbij de betrokkenheid van kinderen zich manifesteert in het maken van eigen en/of gezamenlijke keuzen maakt de omgeving voor kinderen tot een vertrouwde omgeving, waarbinnen exploratie en zelfvertrouwen de kans krijgt om zich te ontplooiën of te herstellen. De afleiding naar minder 'gerichte' activiteiten is veelal het pedagogische middel om de betrokkenheid bij meer gerichte activiteiten te helpen ontwikkelen. In het Jenaplanonderwijs is de responsieve omgang de basis waarbinnen een meer responsieve instructie naar voren kan komen. De aandachtspunten genoemd in het overzicht, moeten we vertalen en integreren in aandachtspunten van pedagogische omgang opdat het 'achterblijvende' kind zich minder bekeken en bestempeld

voelt als achterblijvend. Alleen al de gerichte responsieve instructie kan bij het 'probleemkind' het gevoel doen ontstaan van 'het problematisch zijn', hetgeen we juist bij het kind willen bestrijden.

5. De goede pedagogische aanzetten die de responsieve instructievorm biedt, lijken negatief beïnvloed te worden door de naamgeving, met name in de onderbouw. De wat onduidelijke afbakening tussen omgang en instructie en de daarmee gepaard gaande omschrijving van instructie, zal veel onderbouwleider eerder doen grijpen naar publicaties van Laevers en consorten. De pedagogische dimensie waarbinnen Stevens het WSNS-proces plaatst, maakt het ook best aannemelijk om het programma liever te betitelen als: 'Een meerpedagogische omgang in de onderbouw.' De belangstelling voor het goede pakket zal dan met name in onderbouwkringen die aandacht krijgen die het verdient.

6. Vooralsnog zie ik met name de brochure als zeer waardevol materiaal, ook voor de stamgroepleidster in de onderbouw van een Jenaplanschool.

En voor diegene die op instructiegebied gerichte instrumenten wil verwerven, raden we aan om met de schoolbegeleiding contact op te nemen om te kijken hoe gezamenlijk deze 'concepten' eigen gemaakt kunnen worden met de andere middelen.

### Begeleiden van kleuters in moeilijkheden

#### Inleiding

Een uitgave van de projectgroep Ervarings Gericht Onderwijs en gepresenteerd als een werkboek uit de ervaringsgerichte kleuterklaspraktijk, waarbij aandacht voor de eigen specifieke wijze waarop in het EGO-project met probleemleerlingen wordt omgegaan. Dit werkboek is een vervolg op het 'Werkboek voor een ervaringsgerichte kleuterklaspraktijk.' Het wordt in 'het vooraf' aangekondigd als een boek dat handelt over 'wat wij bevrijdingsprocessen noemen'. Het gaat om ervaringsgericht omgaan met kinderen in moeilijkheden. De eerste druk van dit boek is al een tiental jaren geleden verschenen. Desondanks bespreken we het hier omdat het



# BLADEREND .....

## *in tijdschriften van vernieuwingsrichtingen*

*Het goed om regelmatig bij andere vernieuwingsrichtingen over de schutting te kijken en kennis te nemen van inhoudelijke ontwikkelingen. Daar kunnen we als Jenaplanonderwijs vaak veel van opsteken. Het lezen van de tijdschriften van vernieuwingsrichtingen is daarvoor een handige werkwijze. Jan Tomas doet dit namens ons allen en bericht regelmatig over zijn leeservaringen.*

### **Montessori Mededelingen**

In deze tijd van 'toetsen of getoetst worden' (of 'toetsgekte', zoals Ad Boes 't noemde in *Mensen-kinderen* mrt.'97) kon ik de verleiding niet weerstaan om de 'Führungslehre' van Petersen er nog even op na te slaan. Ik lees op bladzijde 167/168 dat we deze 'prestatiecultus' dus dienen te vermijden: het presteren als zodanig is niet hét onderwijsdoel, maar 'een middel ten dienste van de opvoeding'...Je zou het haast vergeten als je wekelijks in de krant leest op welk onderdeel de gemiddelde basisschool nu weer onderpresteert.

In 'Montessori Mededelingen' van maart '97 wordt ook ten strijde getrokken tegen (wat hier genoemd wordt) 'de toetsneurose'. 'Hoe is het gesteld met de kwaliteit van het (Montessori-) onderwijs?', is de vraag die in dit nummer centraal staat.

'Wat we nodig hebben is lef', is de titel van het openingsartikel. Lef heb je nodig om de 'valse veiligheid' van toetsen en minimumdoelen los te durven laten:

'Met het stellen van minimumdoelen zie je het werken naar de doelen toe ontstaan. Minimumdoelen worden langzaam doelen op zich'.

Lef heb je nodig om geduld en vertrouwen te blijven stellen in de ontwikkelingskracht van kinderen zelf, want daarmee steek je je hoofd boven het maai-veld uit, zo wordt dit artikel besloten.

Ook in 'Een zekere toekomst' wordt de vrees geuit dat de school zich steeds meer gaat richten naar het behalen van goede toetsscores: 'de opmars van het 'zekere weten' lijkt niet te stuiten.' Als voorbeeld wordt een kind aangehaald dat zich uitstekend ontwikkelt maar niet

op het juiste moment voldoende scoort op een toets. 'Er is weinig fantasie voor nodig om deze school langzaamaan concessie na concessie te zien doen.'

Als tweede bezwaar wordt aangegeven dat de leerkracht in slaap wordt gesust door de geruststellende werking die van toetsing uit kan gaan: 'Het zekerwee-tmoment stelt gerust en er hoeft minder goed geobserveerd te worden', waardoor de leerkracht uiteindelijk over minder informatie over het kind beschikt.

In 'Lezen in de Montessorischool' wordt ingegaan op de kritiek in het inspectie-rapport 'Begrijpenderwijs' als zou het slecht gesteld zijn met het begrijpend lezen in met name de traditionele vernieuwingsscholen: zij gebruiken immers meestal niet de gewenste methodes. Diverse 'leesmiddelen' passeren vervolgens de revue en de conclusie is dat, mits al deze leesvormen op de juiste wijze worden gehanteerd (en dat gebeurt helaas niet altijd, volgens de schrijver), de kritiek in het inspectie-rapport misplaatst is.

In een volgend artikel wordt echter de vraag gesteld of alles wel bij het oude moet blijven: veel leerkrachten hebben onvoldoende weet van bijvoorbeeld het belang van het ontwikkelen van een juiste 'leesstrategie' bij het kind. Dit betekent volgens de schrijfster echter niet dat begrijpend lezen een vak moet zijn van 'drie kwartier per week': het moet ingebed liggen in de totaliteit van het onderwijs. 'Moeilijkheden met teksten zijn veelal gelegen in de te kleine woordenschat van de leerlingen. Het hele onderwijs moet doorspekt zijn met taal- en woordenschatuitbreiding.'

Tenslotte wordt bericht over het werk van de leden van de 'Commissie Kwaliteitsbewaking Montessori Basisonder-

wijs'. Twee jaar geleden werd een start gemaakt met deze kwaliteitsbewaking door middel van het sturen van vragenlijsten naar alle 164 scholen. Bij één op de drie scholen werd telefonisch om verduidelijking van de antwoorden gevraagd, terwijl daarnaast een aantal scholen door de Commissie bezocht zijn. 'Wij werden altijd heel vriendelijk ontvangen en de leid(st)ers vertelden openhartig over de problemen en hun oplossingen. Door het invullen van de 'kwaliteits'-vragenlijst kwam er vaak een bezinning op de echte montessorikenmerken tot stand en besloot het team daar in de toekomst aan te werken'. De Commissie houdt zich op dit moment bezig met de erkenning van de laatste scholen. De scholen die voorlopig erkend zijn kunnen in 1998 opnieuw een vragenlijst verwachten.

Een vraag die voor de hand ligt en die ik toch niet kan nalaten te stellen is: hoe staat het met de kwaliteitsbewaking van de Jenaplanscholen?

Dat waren de Montessori Mededelingen. Het blad heeft overigens ook een homepage op Internet met onder andere informatie over de laatste nummers van MM. Hopelijk ziet de homepage er wat fleuriger uit dan de voorkant van MM: daar word ik altijd wat droevig van, al dat zwart en grijs.

### **Kleuters en ik**

Als tweede onderwijsblad heb ik 'Kleuters en Ik' voor me liggen: 'Een uitgave van het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs' (eerste kwartaal '97)

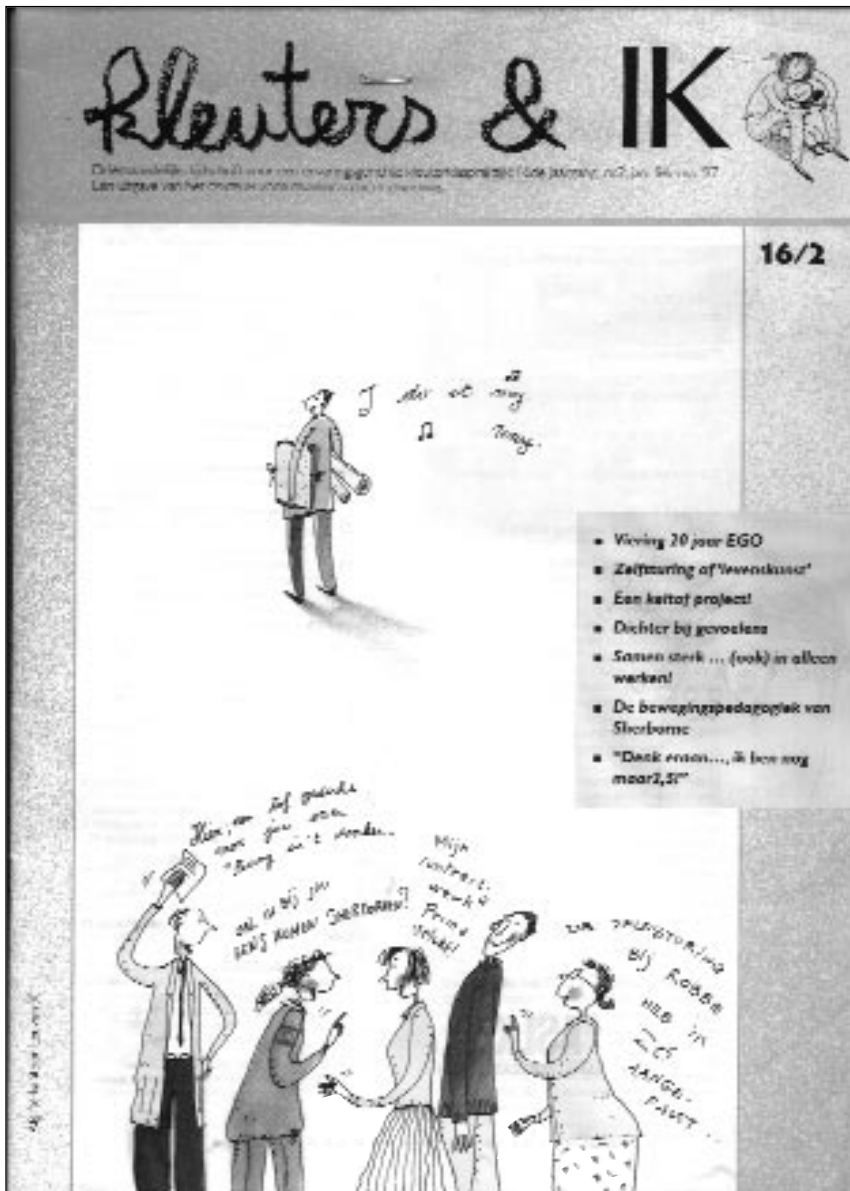
Allereerst wordt uitgebreid verslag gedaan van de viering van '20 jaar EGO' in Brussel. Eén van de sprekers, prof. Ferre Laevers geeft zijn lezing de titel: 'Van vrijheid naar betrokkenheid' en probeert met behulp van 'kernbegrippen' de essentie van het ervaringsgericht werken te duidelijk te maken.

#### **Vrijheid**

'EGO-klassen, waar er gedurende 62 à 72 % van de netto-klastijd een keuze is tussen vier of meer activiteiten, leiden tot hogere betrokkenheid, intensere activiteit.'

#### **Leerkrachtstijl**

'Vrijheid op zich is echter niet voldoende. Essentieel is wat de leerkracht doet.'



Tenslotte nog even aandacht voor 'Samen sterk... (ook) in alleen werken!', een onderzoek naar collegialiteit in de basisschool. Hoe komt het dat op de ene school sprake is van meer collegialiteit dan op een andere school?

'Veel hangt af van de manier waarop de school als organisatie functioneert op structureel (zijn er mogelijkheden voor overleg?) en cultureel (is het de gewoonte om problemen te verbergen of spreekt men openlijk met elkaar?) vlak.' Ook moet er, zo lees ik, sprake zijn van een evenwicht tussen autonomie en collegialiteit, want de gemiddelde leerkracht schijnt toch nog behoorlijk gesteld te zijn op zijn autonomie: 'Ik werk autonoom, anders gaat men de eigenheid kwijttraken, denk ik.'

En tenslotte moeten we de betekenissen van 'informele contacten' niet onderschatten:

het werken aan een goede groepsgeest.

Inderdaad: nemen we nog wel de tijd voor gezellige 'uitjes' met onze collega's, zoals samen naar de schouwburg, een etentje of een fietstochtje op zaterdag? ■

*Jan Tomas werkt op de Jenapleinschool in Zwolle en is lid van de redactie van Mensen-kinderen.*

### Betrokkenheid

'... waardoor fundamenteel leren mogelijk wordt, waarbij alle capaciteiten worden gemobiliseerd...'

### Verbondenheid

'Verbondenheid wil dichter brengen, dichter bij anderen, maar ook 'dichter bij mij' .

Voor wie het allemaal wat zweverig wordt (en dat toch niet vervelend vindt), komt Ferre Laevers andermaal aan het woord in het artikel 'Onderwijs moet iets teweegbrengen'. Hierin diept hij het begrip 'zelfsturing' uit: hoe helpen we een kind om een goede 'manager' te worden van zijn eigen leven? Hiervoor heb je nodig: wilskracht, kunnen kiezen, scenario's kunnen oproepen en ten uitvoer brengen en afstand kunnen nemen.

De leerkracht stimuleert de zelfsturing allereerst door het geven van ruimte voor initiatief. Alleen dan krijgt het kind de gelegenheid om zijn 'ontluikende zin voor autonomie tot ontwikkeling te brengen' en kan de leerkracht zo nodig zorg dragen voor extra ondersteunende maatregelen.

'In wezen gaat het over:...levenskunst', zo wordt besloten.

Met 'Een keitof project!' staan we weer met beide benen op de grond. Het is een enthousiast verslag van een project over stenen. Een schoolvoorbeeld van hoe een project op een Jenaplanschool zou kunnen verlopen, vanaf het stellen van vragen, via onder andere groepswork en excursies tot een rondleiding van ouders door kinderen in hun 'stenenmuseum'.

### BESPROKEN WERDEN

-Montessori Mededelingen, maart 1997.  
Uitgave Nederlandse Montessori Vereniging.  
Verschijnt 4 maal per jaar. Abonnement f38,- per jaar. Losse nummers f7,50 per nummer. Bestellen door overmaken op giro 15907, t.n.v. NMV, Prins Mauritslaan 29-39, Badhoevedorp.

-Kleuters en Ik, jan/feb/mrt 1997. Uitgave Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs, Vesaliustraat 2, 3000 Leuven, België. Kosten abonnement per jaar f25,50 (banknr. 49.89.08.860, giro 1068635 (Amrobank), t.n.v. Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs, met duidelijke vermelding van naam en adres.

## STELLINGEN

- 1. Voor een Jenaplanschool staat een fijne basisschooltijd voorop. Het eindniveau komt op de tweede plaats.**
- 2. Als je kind op een Jenaplanschool zit, moeten de basisprincipes ook thuis uitgangspunt zijn.**
- 3. Testen en toetsen zijn toch niet nodig. De stamgroepleider kan echt wel inschatten hoever een kind is.**
- 4. Al dat pedagogische handelen gaat wel ten koste van het leren.**
- 5. Een kind dat veel structuur nodig heeft is niet geschikt voor een Jenaplanschool.**
- 6. Ik geef mijn kind op op de Jenaplanschool, want daar zijn de groepen niet zo groot.**
- 7. Van een Jenaplanschool komen wereldvreemde kinderen.**
- 8. Nou ja, ons Jantje heeft losse handen. Elk mens is nou eenmaal uniek.**
- 9. Een rapportage/verslagboekje moet gericht zijn aan het kind.**
- 10. Zolang een kind vooruit gaat is het goed.**

*Stellingen ouderavond over 'basisprincipes Jenaplan' Jenaplanschool Deurne.*

### *Lof van het onkruid*

Godlof dat onkruid niet vergaat.  
Het nestelt zich in spleet en steen,  
breekt door beton en asfalt heen,  
bevolkt de voegen van de straat.

Achter de stoomwals valt weer zaad:  
de berenklaau grijpt om zich heen.  
En waar een bom zijn trechter slaat  
is straks de distel algemeen.

Als hebzucht alles heeft geslecht  
straalt het klein hoefblad op de vaalt  
en wordt door brandnetels vertaald:

'gij die miljoenen hebt ontrecht:  
zij kómen-uw berekening faalt.'  
Het onkruid wint het laatst gevecht.

*Ida Gerhardt*



