

jaargang 13 - nummer 2 - november 1997

# WIJZEN WIJZEN *kinde*ren

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



**IN DIT NUMMER:**

**ONDERWIJSVRIJHEID**

Jaargang 13, nummer 2, november 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 45,- 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 47,50 per abonnement, 10 en  
meer exemplaren f 40,- per abonnement.  
Studenten/cursisten f 15,- 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.

Hoofdredactie: Kees Both (CPS)

Redactieadres: CPS-Jenaplan, Postbus 1592,  
3800 BN Amersfoort, tel. 033-4534343.

Layout en opmaak:

Amanda van den Oever, Deil.

Fotografie:

omslag: Joop Luimes, Epe

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

kosten voor NJPV-schoolleden: f 500,- per  
pagina, f 250,- per halve en f 125,- per kwart  
pagina. Andere adverteerders: het dubbele van  
bovenstaande prijzen.

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

Druk:

De Brandaen Grafische Totaalservice,  
Amersfoort.

Gedrukt op totaal chloorvrij papier.

Oplage: 1000

© 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>	
Onderwijsvrijheid niet vanzelfsprekend .....	4
Jenaplanlezing 1997 <i>Ad Boes</i>	
Een weg naar en met Jenaplan. Interview met landelijk medewerker Kees Both .....	7
<i>Hans de Wit/Henk Veneman</i>	
Pelgrims zijn toch wel saaie mensen .....	14
<i>Johannes Regnerus</i>	
Levend rekenen. Dat is pas realistisch! .....	17
<i>Jimke Nicolai</i>	
Leren, onderwijzen en multimedia .....	20
<i>Terry Russell</i>	
Jenaplan nu: wegwijzer voor een pedagogische school .....	23
<i>Oskar Seitz</i>	
Hoe is dat, wel een Jenapladiploma, maar niet werken op een Jenaplanschool? .....	25
<i>Frans Vernout</i>	
<b>TOM</b> .....	28
<b>RECENSIES</b>	
Buitenspel in het zonnetje Wiskunde-avonturen met jonge kinderen .....	29
<i>Tom de Boer</i>	
<b>BLADEREND</b> .....	30
<i>Jan Tomas</i>	



## VAN DE REDACTIE

Je moet er toch niet aan denken! 's Morgens vroeg haal je de krant uit de bus, vouwt hem open en daar staat op de voorpagina, als openingskop: 'Jenaplanscholen scoren slecht'.

Gelukking was dat niet het geval, toen ik op 25 oktober Trouw openvouwde. Er stond, inderdaad op de voorpagina linksboven: 'Montessorischolen scoren slecht', met als ondertitel 'Trouw-onderzoek brengt werkelijke prestaties voortgezet onderwijs in beeld.' De intro van het artikel luidt: 'De Montessorischolen voor voortgezet onderwijs halen slechtere eindexamenresultaten dan scholen van andere richtingen. Er slagen minder leerlingen en het percentage uitvallers en zittenblijvers is hoog. Ook algemeen-bijzondere scholen doen het slecht.' Waarom schrijft Trouw dan niet 'Algemeen-bijzondere scholen doen het slecht' of 'zelfstandige gymnasia doen het slecht'? Ik merk al jaren dat Trouw de pik heeft op het vernieuwingsonderwijs, als daar iets negatiefs over te melden is zullen ze het niet laten. In een bijlage van maar liefst 8 pagina's worden lijsten van VO-scholen gegeven, met per school naam en plaats, het percentage allochtonen, idem van 'onvertraagd geslaagden' en gemiddelde examen-cijfer, het percentage zittenblijvers en uitvallers en tenslotte een heus rapportcijfer voor de school. Dit laatste wordt uitgedeeld door onderwijskundige prof. Donkers van de Universiteit van Amsterdam. Uiteraard is er vervolgens een hevig debat uitgebroken over deze publicatie. Maar de Montessorianen zijn er mooi klaar mee. Leed-vermaak zal ons Jenaplanners vreemd moeten zijn.

Het is een goede illustratie van een trend die Ad Boes signaleert in zijn in dit nummer afgedrukte Jenaplanlezing 1997 en doet denken aan door hem gememoreerde 'engelse toestanden'. Helemaal een reden om op scherp te staan. Een van de verwijten aan Trouw is het eenzijdige beeld dat gegeven

wordt van de scholen. Een school is meer dan een leerinstituut met in cijfers uit te drukken resultaten. Trouw versterkt het cijferfetisjisme op een ongehoorde manier. De reactie van de krant is: 'Dat klopt, maar ouders hebben ook recht op deze gegevens, die gaan niet nergens over en over andere gegevens beschikken we eenvoudig niet'. Het is de vraag of het ethisch verantwoord is om het dan toch zo te publiceren.

Mij schieten twee verwante voorbeelden te binnen waarmee ik te maken heb gehad. Het eerste was het onderzoek naar 'functioneel aanvankelijk lezen', aangevraagd door de Begeleidingscommissie 'Jenaplanonderwijs' en de Freinetbeweging. Wij wilden een gedetailleerde beschrijving van praktijken van deze vorm van lezen leren, met aanbevelingen voor ontwikkeling. De aanvraag werd alleen maar goedgekeurd, als er ook een effectmeting zou komen, van, notabene, technisch lezen bij vijfdejaars. Andere doelen die met FAL nagestreefd worden konden niet gemeten worden, want daarvoor ontbraken de instrumenten of was het aanpassen van beschikbare instrumenten te duur. We zijn toen toch maar accoord gegaan met deze opzet, omdat het anders niet door zou gaan. Uit de effectmeting voor technisch lezen kwam toen dat de kinderen op dit punt niet slechter scoorden dan anderen. Dat is mooi meegenomen, maar tevens te weinig. We hebben er fraaie praktijkbeschrijvingen aan over gehouden en dat was allereerst de bedoeling.

Het tweede voorbeeld ging over een aanvraag voor onderzoek naar verwijzingen naar het speciaal onderwijs door Jenaplanscholen. De 'vooronderzoekers' van de onderzoekskoepel SVO ontdekten, met behulp van de administratienummers van de Jenaplanscholen, dat deze niet minder verwezen dan andere en daardoor ging het onderzoek niet door. Ik heb toen

gevraagd of zij ook gegevens hadden over de zijdelingse instroom in de Jenaplanscholen, van kinderen die elders vastgelopen zijn. Die hadden ze niet, daar hadden ze niet aan gedacht. toen ben ik goed boos geworden. Stel je de krantenkop voor: 'Jenaplanscholen verwijzen evenveel als andere scholen'.

Als vernieuwingschool kun je verwachten dat anderen je aanspreken op je uitgangspunten, door buitenstaanders ook wel 'pretenties' genoemd, welke irritatie kunnen wekken. Kritisch kijken naar jezelf, ook naar de leerresultaten, is nodig. Het volgen van kinderen die Jenaplan-basisscholen verlaten en naar reguliere VO-scholen gaan is een vorm om dit te doen. In Jenaplanscholen worden, als het goed is, hoge eisen gesteld aan het onderwijs en aan de kinderen. Eisen waarmee pedagogisch wordt omgegaan. Wat wij nodig hebben zijn een goede vorm van zelfevaluatie over de volle breedte, en er wordt serieus aan gewerkt om dat te ontwikkelen. Wat wij ook nodig hebben is onderzoek van buitenaf, als geweten en als middel om het concept verder te ontwikkelen. Dat was bij Petersen in Jena destijds een belangrijke steun in de ontwikkeling van praktijk en theorie.

In dit nummer komt, na het wel zeer actuele stuk van Ad Boes, de tekst van een interview dat Hans de Wit hield met Kees Both. Daarna komen enkele praktijkbijdragen. Johannes Regnerus schrijft over zijn wandelingen met kinderen langs (voormalige) kloosters in Friesland en wat zij daar wedervaren. Jimke Nicolai schrijft over materiaal uit de Freinet-hoek over 'Levend rekenen', materiaal dat heel goed bruikbaar is in Jenaplanscholen. Ditmaal ook twee vertalingen van artikelen: van Terry Russell over 'multimedia en wereldoriëntatie', als vervolg op de artikelen over computers in het nummer van mei j.l., en van Oskar Seitz, die zijn twijfels bij het vigerende onderwijs met ons deelt. Frans Vernout deed onderzoek naar de ervaringen van afgestudeerde leraren met

een Jenapländiploma, die niet in een Jenaplanschool terecht kwamen en bericht daarover. Tom leverde, behalve zijn column, ook enkele recensies en Jan Tomas vervolgde zijn speurtocht naar bladen van andere vernieuwingsrichtingen.

Een zeer gemengd herfstboekje, ditmaal. Voordat ik dit redactioneel afsluit, wil ik nog herinneren aan het

interview met de Zweedse onderwijskundige professor Perbölist, in het maart-nummer van dit jaar. Dat artikel heeft wellicht hier en daar de tongen losgemaakt - verschillende mensen zijn er ingestonken en hadden niet door dat deze geleerde aan het brein van Cees Jansma ontsproten was. Wij vinden het als redactie jammer dat er geen reacties zijn gekomen, met één

uitzondering, n.l. van de ouder-leeskring van de school in Kinderen aan de Dijk. Maar ook dat was nep, n.l. geschreven door een ander redactielid. Ook dat mocht echter niet baten om reacties los te maken. Kom op, lezers, klim eens in de pen, om te reageren of om een artikel te schrijven! Een fijne decembermaand toegewenst en tot in het nieuwe jaar. ■

Ad Boes

## ONDERWIJSVRIJHEID IS NIET VANZELFSPREKEND

### Jenaplanlezing 1997

*Jenaplanscholen hebben ruimte nodig voor hun ontwikkeling. Een grote mate van leerplan-autonomie voor de scholen is essentieel om het concept gestalte te kunnen geven. Binnen het nederlandse onderwijsbestel is de onderwijsvrijheid in de grondwet verankerd.*

*Het is echter zaak om het onderwijsbeleid aandachtig en kritisch te volgen om, waar nodig, samen met anderen, aantastingen van de onderwijsvrijheid aan de kaak te stellen en proberen te verhinderen.*

*Een overzicht van ontwikkelingen die zorgen baren, om de waakzaamheid aan te scherpen.*

#### Onderwijs op de begroting

Er is alle reden voor grote vreugde in het onderwijs, zo lijkt het. Er worden extra financiële middelen voor het basisonderwijs ter beschikking gesteld om de groepen te verkleinen. Dat is na jaren van fors bezuinigen, eerst onder Minister Deetman en later onder zijn opvolger Ritzzen, een duidelijke koerswijziging. De salarissen bleven bij kortingsoperaties buiten schot, maar op andere gebieden is wel flink in vergoedingen gesneden. Bij terecht gejammer over wat vorige coalities het onderwijs hebben aangedaan moet wel worden opgemerkt dat ten tijde van het laatste kabinet Lubbers een forse stijging van de aanvangssalarissen is doorgevoerd. Men hoopte daarvoor de maatschappelijke waardering voor het leraarsberoep te vergroten. Ik heb niet de indruk dat het bedoelde effect daarvan ooit waarneembaar is geweest. Nog steeds zijn velen van mening dat het leraarsberoep zowel

ondergewaardeerd als onderbetaald wordt. De staatssecretaris probeert nu aanstaande studenten van het tegendeel te overtuigen in de zojuist gestarte campagne die er op gericht is om een dreigend tekort aan leerkrachten te voorkomen.

#### Overheid en financiën

Als we zien wat in Nederland voor onderwijs wordt uitgegeven, in vergelijking met ons omringende landen met een even hoog welvaartspeil, bestaat er weinig reden voor tevredenheid. Het onderwijsbudget is in de loop van de jaren naar verhouding fors teruggebracht. Er bestaat terecht weinig begrip voor minister Ritzzen, die bij de start van het kabinet Kok met grote bezuinigingen akkoord is gegaan. Het is daarom de hoogste tijd voor een inhaaloperatie, zeker omdat het beroep van leraar basisonderwijs zwaarder is geworden. Of ook het volgende kabinet structureel extra middelen voor de

verkleining van groepen wil reserveren moet nog worden afgewacht, maar de voortekenen zijn gunstig.

Onderwijs is, niet alleen bij ons, het slachtoffer van krappe staatsbegrotingen. Terwijl burgers steeds meer te besteden krijgen zijn overheden relatief arm. Geen politieke partij kan het zich veroorloven om belastingverhoging in het verkiezingsprogramma op te nemen ten behoeve van onderwijs, wil ze de gunst van de kiezers niet verliezen. Maar natuurlijk is er voor goed onderwijs heel wat meer nodig dan ruime financiële middelen.

#### Een uniek onderwijsstelsel en de wet van 1995

Nederland kent een uniek onderwijsstelsel. De wortels daarvan liggen in de vorige eeuw. Van de toen verkregen onderwijsvrijheid, die is verankerd in artikel 23 van de Grondwet, hebben ook de zgn. traditionele vernieuwingscholen geprofiteerd. Daarover kan mijns inziens weinig twijfel bestaan. Die vrijheid kan onder 'paars' gemakkelijk in gevaar komen, zoals ik later nog duidelijk hoop te maken.

De Wet op het Basisonderwijs van 1985 kent tal van Jenaplan-elementen. Jenaplan kon zich in de jaren zeventig onder relatief gunstige condities ontwikkelen. Het gedachtengoed van Petersen en, zonder iemand anders tekort te doen, van Suus Freudenthal viel in vruchtbare aarde. De wet van 1985 gaf scholen voldoende ruimte voor eigen curriculum-ontwikkeling. In de toelichting op de wet (ook

van 1985) staat dat er geen behoefte is aan nadere inhoudelijke regelgeving. Maar bijna zonder discussie is enkele jaren na invoering van de wet besloten om kerndoelen in te voeren. Je kan van die doelen zeggen dat ze scholen nog veel ruimte geven voor een eigen invulling van het onderwijs, al oordelen de Vrije Scholen daar anders over. Maar kerndoelen kunnen wel het begin van een ontwikkeling zijn die nauwlettend gevolgd moet worden, zo is ook in Jenaplan-kring terecht opgemerkt. Overigens ben ik de laatste maanden enkele keren gebeld door scholen die problemen hebben gekregen met hun inspecteur over de wijze waarop kerndoelen in hun schoolwerkplan een plaats kregen.

### **Ontwikkelingen elders**

We kijken nu eerst naar het buitenland. Er zijn maar weinig ontwikkelingen bij ons die losstaan van elders gebeurt. Ik kom vaak in Engeland en heb daar onlangs nog weer eens kunnen waarnemen wat de gevolgen zijn van een rigide onderwijsbeleid, waarin inhouden van het onderwijs niet alleen worden vastgelegd, maar waarbij de overheid ook een centralistisch evaluatiesysteem hanteert. Dat is merkwaardig, want het was juist Engeland waaraan menig team van een Jenaplanschool in de jaren zeventig een bezoek bracht, om de rijke praktijk van de infants' school voor 5- tot 7-jarigen te bestuderen. Daarbij werd dat je het lezen zo kunt organiseren dat kinderen in veel meer tijd krijgen om zich de beginselen van het lezen eigen te maken, dan de acht tot tien weken die ze bij ons nog vaak krijgen (in een traditionele school is er in groep 3 in september een aanloop tot het eigenlijke proces van leren lezen, dat in oktober begint; december valt zo goed als volledig uit vanwege de feestdagen en in januari dient AVI-1 te worden gehaald). Menig nederlands schoolteam kwam destijds enthousiast uit Engeland terug, in diverse Jenaplan-scholen wordt naar engels voorbeeld de groepering van groep 5- tot 7-jarigen gehanteerd. In dat model is er twee jaar tijd voor de aanvankelijke leerprocessen op het gebied van onder meer lezen en rekenen.

De engelse innovatie, vooral op gang gekomen na het verschijnen van het Plowden-rapport in 1967, heeft er gezorgd voor het verdwijnen van klassikaal onderwijs. Maar het was wel een innovatie van bovenaf, die niet bestand bleek zijn tegen politieke trends. Daar komt bij dat het engelse onderwijssysteem een afspiegeling is van een standenmaatschappij. Er wordt sterk aan getwijfeld of de nieuwe Labour-regering daaraan iets zal willen en kunnen veranderen. In het engelse onderwijs, zelfs in de infants' school, is nog altijd een autoritaire vorm van denken over onderwijs en opvoeding zichtbaar.

In Engeland worden openbare scholen onderworpen aan een systeem van nationale toetsing, waarvan de resultaten in de pers worden gepubliceerd, notabene 'league-tables' genoemd, alsof het om de voetbalcompetitie gaat! De conservatieven hebben er jaren geleden voor gekozen dat scholen met elkaar zouden concurreren, zoals dat in het bedrijfsleven gebeurt. Het systeem rammelt aan alle kanten, is fraude-gevoelig, de stress is de scholen is voelbaar, leraren en kinderen doen er hun werk onder grote druk.

In de onderbouwgroepen (leeftijd 5 tot 7) hebben mijn studenten dit jaar geen enkele spelsituatie waargenomen: toets de resultaten van spel maar eens! Vroeger mochten kinderen van vijf jaar oud beginnen met lezen als ze daar aan toe waren, nu moeten ze. In Times Educational Supplement, het wekelijkse onderwijssupplement van The Times, stonden onlangs 174 vacatures voor schoolleider in scholen die laag scoren, zo stelde men vast. Het komt inmiddels vaak voor dat ouders overplaatsing vragen naar scholen die hoger scoren. Daarvoor gaan ze soms weer naar de kerk omdat zo overplaatsing op een kerkelijke (en tevens openbare) school die hoger scoort mogelijk wordt. In scholen gaat het nu om winst die wordt uitgedrukt in onderwijsscores. Er zijn slachtoffers: overspannen kinderen en overspannen leraren en schoolleiders, vooral van scholen die met sluiting wordt bedreigd als de scores niet beter worden.

### **Ook hier 'engelse toestanden'?**

Je bent al gauw geneigd te zeggen: 'Typisch Engeland, bij ons loopt dat zo'n vaart niet!'. Dat lijkt me te gemak-

kelijk. Ook bij ons zijn er tekenen van overheersing van het marktdenken in het onderwijs. Als bewindslieden spreken over de kwaliteit van ons onderwijs gaat het steevast om de concurrentiepositie van Nederland te midden van de andere landen. Minister Ritzen meent op korte termijn het onderwijs met behulp van computers radicaal te moeten veranderen. Hij ziet tot verbazing van velen zelfs kans er een politiek motief aan te verbinden: het zou gaan om gelijke kansen. In een interview in de partijkrant van de Partij van de Arbeid (april jl.) spreekt hij over het 'in slimme en moeilijk lerende kinderen inkieperen van kennis'. Dat gaat veel beter en leuker dan op de traditionele manier, zo meldt hij. In alle rust onderzoeken of informatica iets substantieels toevoegt aan de vorming van kinderen en jongeren, anders dan hen prepareren voor de markt, is er niet bij. Scholen moeten het nieuwste van het nieuwste krijgen. Dat betekent dat vanaf nu een flink deel van de begroting aan ICT (informatie- en communicatietechnologie) dient te worden uitgegeven, de industrie zorgt er immers wel voor dat wat vandaag nog bruikbaar is morgen nodig moet worden vervangen. Intussen is er nog steeds weinig bruikbare software op de markt. Uitgevers voelen er, vanwege grote financiële risico's, niets voor om in het produceren van bruikbaar materiaal te investeren, zo meldde de NRC in mei jl.

### **Voortdurend onder tijdsdruk veranderen**

Alle veranderingen in het onderwijs worden in een hoog tempo doorgevoerd, zo ook schaalvergroting. Haast en gebrek aan overleg zijn daarvoor kenmerkend. Omdat alles effectiever en goedkoper moet gelden het primaat van een daarbij passende organisatie. In het HBO en de Pabo in het bijzonder ken ik de gevolgen daarvan. Docenten weten nauwkeurig hoeveel tijd ze hebben voor deeltaken, zo kent een hogeschool voor de correctie van een werkstuk aan docenten twaalf minuten toe. Zij zijn verantwoordelijk voor de uitvoering van een 'schijffe onderwijs', een moduul. Ze doceren dat fragment maar kennen de studen-

ten niet, ze zien hen in de opleiding binnenkomen noch vertrekken. Voor ontwikkeling van de persoonlijkheid van de toekomstige leraar basisonderwijs is geen tijd, laat staan voor het vormen van een visie op onderwijs. De minister ziet studenten het liefst een groot deel van de dag achter het scherm. Afstuderen moet snel en goedkoop, de studiedruk wordt met verscherpte regels voor de studiefinanciering opgevoerd. In een gefragmenteerd systeem rennen de studenten langs onderdelen in hun jacht op punten.

Mijn engelse collega, die gedwongen is zo te werken, heeft nooit(!) onderwijs-inhoudelijk overleg met zijn collega's. Dat is ook helemaal niet nodig, hij is slechts voor de uitvoering van enkele modules verantwoordelijk. Voor de inhoud daarvan draagt hij geen verantwoordelijkheid, die is door anderen bepaald.

Jachtigheid en gebrek aan tijd voor een rustig afwegingsproces lijken steeds meer kenmerkend voor veranderingsprocessen in het onderwijs. De ontwikkelingen rond de kerndoelen zijn daarvoor illustratief. Ze dienen nu in elke basisschool te zijn ingevoerd, maar worden al weer achterhaald door 'herziene kerndoelen'. Het voorstel daartoe is inmiddels afgekeurd door het CITO en, in het voetspoor van dat instituut, door de onderwijsraad en de grote fracties, met inbegrip van het CDA. Ik heb er in Mensen-kinderen van maart jl. over geschreven. Er leggen nu adviezen om het onderwijsaanbod van de kerndoelen te vervangen door eind- en tussentermen (commissie Kohnstamm), terwijl een commissie van de AOB zowel overheidseindtermen als centrale toetsing bepleit. 'Het zal zo'n vaart niet lopen', lijkt een voor de hand liggende reactie, maar wie de onlangs verschenen nota 'Groeps-grootte en kwaliteit' van de staatssecretaris leest moet wel tot andere conclusies komen.

### **Onderwijs in de politieke arena**

De voorstellen van staatssecretaris komen voort uit een politiek spel: wie in het kabinet extra financiële middelen wil binnenhalen moet beloven dat dat

zichtbaar resultaat oplevert. De verkleining van groepen is niet meer dan een gewone inhaaloperatie, maar uit cijfers zal moeten blijken dat de kwaliteit van basisonderwijs verbetert (in de politiek discussie heet dat: 'De belastingbetaler wil waar voor zijn geld', NRC september jl. in een verslag over de onderwijsbegroting 1998).

Met een nieuw systeem van evaluatie van tussendoelen en eindtermen op het gebied van taal- en rekenonderwijs (door de minister al eerder tot 'hoofdvakken' gebombardeerd) zou dat kunnen, zo wordt op het departement gedacht. Onderwijs moet volgens de huidige staatssecretaris op deze gebieden meer 'opbrengstgericht' worden. Het belang van beter taalonderwijs zal ieder onderschrijven. Daarmee is het vaak droevig gesteld, het bestaat in veel scholen hoofdzakelijk uit het maken van tijdrovende en steriele schrijfoefeningen. Maar het voorstel om het onderwijs in rekenen en wiskunde extra aandacht te geven kan alleen maar door de invloed van een sterke lobby worden verklaard. We hebben na Japan en Korea zo ongeveer het beste rekenonderwijs van de wereld. Het valt te overwegen daaraan maar eens minder aandacht te besteden, ten gunste van wat veel belangrijker is. Wie kritisch naar het onderwijs kijkt komt tot heel andere prioriteiten. Ik hoop er binnenkort in Mensen-kinderen op terug te komen.

In de nota van Mevrouw Netelenbos staat veel meer om zich zorgen ernstig zorgen over te maken. Zo stelt ze voor leerlingvolgsystemen aan een keuring te onderwerpen. Frea Janssen-Vos, een alom erkend deskundige op het gebied van onderwijs aan jonge kinderen, heeft onlangs op de Schakeldagen van de landelijke pedagogische centra krachtig stelling genomen tegen wat nu voorligt.

Het hoort tot op zekere hoogte bij de traditie van Jenaplan om zich af te zetten tegen wat overheden bedenken en aan beleid uitvoeren, eenvoudig om die doorgaans niet vanuit het primaat van de opvoeding redeneren. Jenaplanonderwijs vereist- zie daarvoor de basisprincipes- een grote mate van autonomie voor de afzonderlijke

school. Het is overheden eigen zich om tot in details met onderwijszaken te bemoeien, terwijl ze zich vooral zouden moeten bezighouden met het creëren van voorwaarden. Om die reden moeten ook de huidige discussies over ingrijpende veranderingen in het basisonderwijs met grote aandacht wordt gevolgd.

### **De moraal van dit verhaal**

Ieder die in het onderwijs werkzaam is moet onderwijspolitieke ontwikkelingen op voet te volgen. Ieder kan daarvan op de hoogte zijn. Onderwijsvrijheid zoals die we kennen is geen vanzelfsprekendheid, er moet voor worden gestreden. Het stellen van redelijke eisen en het leveren van kwaliteit kunnen samengaan. Dat is alleen mogelijk als leraren de ruimte krijgen om hun onderwijs zo in te richten dat dit in overeenstemming is met hun opvattingen over goed onderwijs. Daarbij passen geen collectieve maatregelen die betrokkenheid in gevaar brengen en persoonlijk initiatief onderdrukken.

Mevrouw Den Ouden, voorzitter van het procesmanagement, zei in een toespraak ter gelegenheid van de afsluiting van een cursus voor schoolleiders in juni jl. dat de overheid zelf eindelijk eens ernst moet maken met de door haar bepleite autonomie voor scholen, door deze werkelijk mogelijk te maken. De niet aflatende stroom van maatregelen en beleidsvoorname uit Zoetermeer hindert scholen in het naar behoren uitvoeren van hun primaire opdracht. Wanneer zou dat besef eindelijk eens tot bewindslieden, 'paars' of niet, doordringen?

De NJPV tracht via de daartoe geëigende kanalen de overheid te beïnvloeden. Ieder die in het onderwijs werkzaam is kan eigen mogelijkheden benutten, de weg naar leden van het parlement en naar de redacties van dagbladen is kort. Want ook hier geldt: 'Wie zwijgt, stemt toe!' ■

Dit is een samengevatte en geactualiseerde versie van de Jenaplanlezing, welke werd uitgesproken op de ontmoetingsdag van de NJPV, Utrecht, 23 april 1997.

# EEN WEG NAAR EN MET JENAPLAN

## INTERVIEW MET LANDELIJK MEDEWERKER KEES BOTH

*'In het Jenaplanonderwijs is het levensverhaal van de groepsleider van belang', betoogde Kees Both ooit in Mensen-kinderen. Maar hoe zit het met het levensverhaal van de Landelijk Medewerker zelf?*

*Hans de Wit interviewde Kees Both om achter 'het verhaal' te komen van de man die een centrale rol speelde, en nog steeds speelt, in de verdere ontwikkeling van Jenaplan. Henk Veneman maakte de samenvatting van dit interview. Een aanleiding tot dit interview vormt tevens de werkconferentie van de NJPV eind november over het nieuwe Jenaplan-concept, waarvan Kees het basisschool-gedeelte schreef.*

### **Kennismaking met Jenaplan**

*'Hoe ben je eigenlijk bij Jenaplan terecht gekomen?'*

Dat is via natuuronderwijs gegaan, waarbij Suus Freudenthal een belangrijke rol speelde. In mijn opleiding heb ik nooit iets over Jenaplan of Petersen gehoord. Dat is eigenlijk heel vreemd, vooral ook - ik was in Utrecht op de kweekschool - omdat een paar honderd meter van onze school af de Jenaplanschool aan de Laan van Nieuw Guinea stond. Na de kweekschool heb ik een jaar in de bollenstreek gewerkt, aan een zeer traditionele christelijke basisschool. Daar heb ik een heel moeilijk jaar gehad. Het was een voorbeeld hoe je een pas beginnende leerkracht niet moet opvangen in een school: hem een groep geven waarvan hij de derde leerkracht binnen een jaar is en voorts geen coaching geven. Bij alle goede bedoelingen (mijn collega's waren aardige mensen), zo iets is hoogst onverantwoord. Vervolgens ben ik naar Harderwijk gegaan. Daar had ik een vrij behoudend, ouder hoofd. Maar hij heeft mij heel veel ruimte gegeven om mijn eigen gang te gaan en dingen in de school te ontwikkelen. Ik ben hem daar nog steeds dankbaar voor. Hij kon het zelf niet (meer), maar gaf zijn mensen ruimte. Ik had dus wel een jaargroep, maar ging twee jaar met de kinderen mee. Dat heb ik enkele keren gedaan en dat bood ook een zekere

ruimte om het onderwijs anders te plannen dan binnen een strikt jaar-systeem mogelijk is. Behalve dat heb ik een aantal jaren binnen die school algemene taken gedaan, zonder een eigen groep te hebben. Dat is op een gegeven moment zo gegroeid. Er moest een groep gesplitst worden omdat deze te groot was en die moest dan in de hal zitten. Toen kwam de inspectrice met het idee: 'Als je Kees Both nou voor remedial teaching en andere specifieke taken inzet, dan hoeft die groep niet gesplitst te worden en is dat probleem op een elegante manier opgelost.' Blijkbaar vond ze mij daarvoor geschikt. Behalve het verzorgen van interne remedial teaching gaf ik natuuronderwijs in wat nu de groepen 3 tot en met 8 zijn. Daarnaast verzorgde ik nog een aantal



uren taakverlichting voor het hoofd der school, in de hoogste klas. Bij de eerste artikelen die ik in Pedomorfose schreef kun je dat nog vinden: 'Kees Both, taakonderwijzer te Harderwijk'. Ik heb acht jaar op die school gewerkt, waarvan vier jaar dit soort taken heb gedaan zonder eigen groep. Wat ik achteraf leuk vond en ook weer niet, want ik heb het liefst toch een eigen groep kinderen.

### **Veel kunnen uitvogelen**

*'Miste je dat werken met een eigen groep?'*

Ik miste dat verschrikkelijk, ja. De laatste twee jaar op die school had ik weer een eigen groep en dat vond ik heerlijk. Binnen een traditioneel lesrooster ben jij als vakleerkracht met kinderen aan het werk en om drie uur komt dan jouw collega weer, terwijl je nog lang niet klaar bent. Of je bent eerder klaar. Ik heb toen de dubbelzinnigheid van het vakleerkracht-zijn aan den lijve ondervonden. Aan de ene kant kun je dat doen waar je goed in bent en graag doet. Daar profiteren ook de kinderen van. Maar tegelijkertijd staat het los van het gewone gebeuren in de betreffende klas, dat is het gevaar. Maar ik heb op deze manier wel ontzettend veel kunnen ontwikkelen. Ik kon echt de hele school op z'n kop zetten. Alles was goed, als anderen er niet teveel last van hadden. De kinderen waren heel enthousiast, vooral over natuuronderwijs. We gingen met de kinderen naar buiten, we hadden daar nestkasten hangen, we hadden een vijver die we onderzochten, we gingen 's morgens vroeg naar de vogels kijken, heel veel natuurkundige dingen deed ik ook met kinderen - bijvoorbeeld over het thema 'geluid', waarbij in alle hoeken en gaten van de school kinderen met proefjes bezig waren. Ik zong heel veel met mijn eigen groep, maar ook met andere groepen, we hielden weeksluitingen - die heb ik toen ingevoerd - in de hal met de hele school of alleen de bovenbouw. Dus ik heb daar veel dingen kunnen doen en ik heb ook enkele collega's meegekregen, binnen het leerstofjaar-klasse-systeem.

## **Natuur en muziek**

### **'Welke klas heb je gehad?'**

Ik heb de middenklassen gehad, maar ik heb ook in groep acht gewerkt. Ik heb eigenlijk in alle groepen gewerkt, behalve met de kleuters. Maar ik had vooral de klassen drie en vier (nu groep vijf en zes), zalige groepen waren dat. Die kinderen willen heel veel weten. Dat zijn van die 'werkelijkheidsfanatici', waar je optimaal wereldoriëntatie mee kunt bedrijven. Daar kon ik m'n hart ophalen. Ik heb overigens vrijwel alle vakken wel fijn gevonden om te geven. Wiskobas begon toen net en ik probeerde dat ook in te passen in mijn onderwijs. De inhoudelijke breedte in het basisonderwijs heb ik voor mij persoonlijk als heel stimulerend ervaren en vind ik nog steeds een groot voordeel van het werken in de basisschool.

### **Hoe kwam je aan die inhoud van natuuronderwijs en weeksluitingen? Toen was Jenaplan nog niet aan de orde?**

Nee, Jenaplan was nog buiten beeld. Ik had een intensieve belangstelling voor de natuur. Dat heb ik op de kweekschool opgedaan, denk ik. Of misschien wel eerder, in de padvindrij. Door veel buiten te zijn. En later heb ik nog een paar jaar bij de jeugdbond voor natuurstudie gezeten. Dus de natuurhobby had ik al in de kweek-schooltijd. En daar was ik destijds ook in de school mee bezig.

Wat muziek betreft, dat heb ik van huis uit. Het zal wel in m'n genen zitten. Mijn vader kon goed zingen. Op de lagere school heb ik al veel gezongen, daar had ik een paar leerkrachten die veel met ons zongen. Op de Mulo ook. En later op de padvindrij heb ik ook veel gezongen, daar had je natuurlijk van dat soort kampvuurtoestanden. En bij de jeugdbond voor natuurstudie werd helemaal veel gezongen. Dit laatste is wat dat betreft een erfgenaam van de 'Wandervögel-beweging' uit de jaren twintig. Toen later, tussen haakjes, mijn eigen kinderen lid waren van de Nederlandse Jeugdbond voor Natuurstudie, hadden die dat ook weer.

Dus ik heb op school met de kinderen aan muziek gedaan, wat in de weeksluitingen terugkwam. Die weeksluitingen hangen ook mede samen met het godsdienstonderwijs dat we deden op die prot. chr. school, aan de hand van een werkwijze met de naam 'Oefeningen in het leerhuis', met weekthema's en een 'lied van de week'. Die weeksluitingen deden we met minstens de hele bovenbouw. Maar we deden dat heus niet zo zwaar kerkdienstachtig. Er werden bijvoorbeeld poppenkastpresentaties van bijbelverhalen gemaakt. Het verhaal over Esther, de (Joodse) koningin aan het Perzische hof bijvoorbeeld, met personen als Mordechai en de jodenhater Haman die later zelf ontmaskerd en veroordeeld werd, dat speelden we met poppen uit. De kinderen hebben prachtige poppen gemaakt. Er werd veel gemusiceerd, er werd veel gezongen, het was een vrij vrolijke boel daar in Harderwijk, dat toch niet bekend staat als een zeer lichtzinnige plaats. Ik heb daar altijd veel ruimte gehad.

### **Pedagogiekstudie**

Ondertussen was ik MO pedagogiek gaan studeren, naast mijn werk. Ik heb van alles willen studeren. Allereerst biologie, maar dan kon ik me bij wijze van spreken zes jaar begraven, dan kon ik nooit meer naar buiten. Daar had ik geen zin in. Ik heb aardrijkskunde willen studeren, want dat vind ik een heerlijk vak en culturele antropologie. Op een gegeven moment dacht ik 'Nou moet ik realistisch worden, ik wil te groot en te veel, ik ga voor de lagere acte Engels studeren'. Dat heb ik ook een jaar gedaan, dat vond ik heel leuk, maar ik moest er niet aan denken om in het voortgezet onderwijs een taal te geven. Alsjeblieft zeg, dat leek me helemaal niets. Eén vak en dan al die lessen met verschillende kinderen, dat zag ik helemaal niet zitten. Maar ik vond de taal leuk. Ik hou van taal en ik leer ook makkelijk talen, maar toen ben ik pedagogiek gaan studeren. Op een bepaald moment wist ik: dat is het voor mij. Tijdens mijn pedagogiekstudie ben ik allerlei dingen gaan combineren: mijn hobby voor de natuur, pedagogiek en mijn werk in de school

en toen heb ik een scriptieonderwerp gekozen over natuuronderwijs. Ik had daar iets over gelezen in JSW, over nieuwe programma's in Engeland en Amerika. Ze noemden het nog 'science' en daar wisten op dat moment nog maar een paar mensen in ons land iets van, zeker als het om het basisonderwijs ging. Om mijn gegevens bij elkaar te krijgen belde ik half Nederland rond. Dan belde ik iemand op en die verwees me weer naar iemand anders, enzovoort. Op een bepaald moment kwam ik weer bij de eerste uit en was ik rond en had ik alle stukjes en beetjes aan informatie die er toen in ons land over 'science' waren. Iedereen wist wat en op een gegeven moment wist ik op dit terrein 'alles'. Maar ik wist één ding niet. Ik wist heel weinig over de pedagogische context ervan.

### **De mierenleeuw**

#### **'Wat was in die tijd science dan?'**

Dat was wat we nu 'natuuronderwijs' noemen, geïntegreerd natuuronderwijs. Alleen hadden we daar geen Nederlandse term voor, die hebben we later zelf uitgevonden. Ik heb het op een bepaald moment 'natuuriëntatie' genoemd, als onderdeel van de wereldoriëntatie. Dat was voor Nederland nieuw. Er was al wel een beetje 'natuurlijke historie', er waren wel natuurkundeproefjes, enzo. Maar geïntegreerd, actief, onderzoekend bezig zijn door kinderen, dat heb ik eigenlijk toen pas ontdekt. Op een bepaald moment heb ik toen in de bibliotheek een boek geleend met de titel 'Naar de school van morgen' van ene mevrouw Freudenthal-Lutter, waar ik nog nooit van gehoord had. En dat boek paste precies in mijn studie, onder andere omdat zij daar ook veel schreef over het Engelse onderwijs. Het grappige is dat ik niet zozeer geïnteresseerd was in Petersen en het Jenaplan, waarover zij ook schreef, maar in het Engelse onderwijs: 'learning by playing' en 'learning by doing'. Ik dacht 'die mevrouw weet daar veel over, die weet dus iets over de context van die science-programma's, ik zal haar eens opbellen.'



## *In welk jaar zijn we dan?*

Dat was begin 1971. Ik weet nog heel goed, het was op een woensdagmiddag, dat ik mevrouw Freudenthal opbelde. En ik stelde haar mijn vraag. 'Ik ben bezig met onderzoekend leren door kinderen, met science, natuuroriëntatie. Ik laat de kinderen zelf met spullen werken, ik laat ze vogels observeren en ik laat ze cavia's onderzoeken, wat voor eten ze lusten, enz. en ik laat ze rupsen kweken, enz. en doe natuurkundige activiteiten met hen. Maar ik wil iets weten over het Engelse onderwijs.' Nou, toen kreeg ik een heel ander verhaal. Toen zei zij: 'heeft u weleens van Pedomorfose gehoord?' 'Nee', zei ik. Daar had ik nog nooit van gehoord. Het bestond toen trouwens nog niet zo lang. 'Ja', zei ze, 'wat u vertelt, daar hebben we net iets over gepubliceerd.' En dat was het artikel 'Vraag het de mierenleeuw zelf maar'. Nou, en zo is het eigenlijk begonnen. Ik ben toen vrij gauw naar die mevrouw Freudenthal gegaan en toen bleek dat in dat huis, Schubertstraat 44 in Utrecht, meer literatuur over natuuronderwijs te vinden was dan waar dan ook. Tijdschriften die nergens anders waren, boeken die je nergens anders vond. Suus had daar een neus voor, voor wat belangrijk zou kunnen worden voor de scholen. En dat was voor mij een goudmijn. Ik mocht dat materiaal gebruiken, maar toen zei ze: 'dan moet je er ook over gaan schrijven.' Zo ben ik voor Pedomorfose gaan schrijven. Ik heb toen het mierenleeuwverhaal eigenlijk voortgezet. Het eerste was 'Vraag het de cavia zelf maar'. Met kinderen had ik vaak dat soort dingen gedaan. Uitzoeken wat een dier lust, enzovoorts. Dus dan gingen we onderzoekjes doen, waarbij de dieren even op rantsoen gingen en eten voorgezet kregen. Het tweede artikel was 'Vraag het de vogels zelf maar', over het observeren van vogels in de winter. En het derde was 'Vraag het de rupsen zelf maar', naar aanleiding van het boekje 'Ankie en de rupsen'. Steeds ging het over het probleem: 'Hoe kun je slim vragen stellen, zodat het dier of ding of de plant zelf antwoord kan geven?' De ontmoeting met Suus Freudenthal

heeft voor mijn ontwikkeling veel betekend. Ook Jos Elstgeest (van hem was tenslotte het mierenleeuw-verhaal, al wisten we dat toen nog niet) heeft mijn denken en doen sterk beïnvloed.

## **Pedagogisch thuiskomen**

Toen ik een aantal van dat soort artikelen had geschreven heeft Suus me uitgenodigd voor het meedoen aan een reeds bestaande studiegroep, de Pervagroep. 'Perva' betekende 'perfectionering vakmanschap'. Het was een club schoolleiders, opleiders en enkele begeleiders (van de laatste categorie waren er nog maar heel weinig). Ze kwamen, o ironie, altijd bij elkaar in het gebouw van mijn oude kweekschool. In die groep werd enerzijds heel praktisch gesproken over de blokperiode (vaak aan de hand van observaties van kinderen) en over vrijheid van kinderen en aan de andere kant konden ze een uitvoerig filosoferen over wat 'vrijheid' dan wel is. Die combinatie van praktijkgerichtheid en bezinning vond ik heel bijzonder. Ik vond het een fascinerende ontdekking, dat alle dingen die ik belangrijk vond opeens op hun plek vielen. En dat gold niet alleen voor natuuronderwijs, maar als je aan natuuronderwijs doet, moet je met kinderen ook goede gesprekken kunnen voeren, moet je ook zus, moet je ook zo. En opeens kreeg ik een aantal elementen in handen, waarvan ik dacht, 'jeetje, dit is een soort huis'. Ik kwam voor mijn gevoel een soort huis binnen, zeg maar. Het was een pedagogisch thuiskomen. En wel via de ingang van het natuuronderwijs, zoals in die tijd andere mensen via andere ingangen dit huis binnenkwamen: taal, kunstzinnig vorming, democratisering, etc.

## **'Maar wat is dat specifieke thuis-komen dan?'**

Vooral de manier van omgaan met kinderen. En dat heeft waarschijnlijk met mijn eigen toch niet al te leuke lagere schoolervaringen te maken. Ik was een vrij verlegen kind, een kind waar je gemakkelijk de pik op kunt hebben. Ook door leerkrachten die geen orde konden houden en dan ben

jij de klos. Terwijl ik zo lief was als maar kan.

## **'En wat vond je zo aantrekkelijk in dit pedagogische concept?'**

Het recht doen aan kinderen in hun verscheidenheid. En wat ik er ook heel aantrekkelijk aan vond is dat kinderen niet worden vernederd. Dat kinderen omhoog worden gehaald. In mijn eigen lagere schoolperiode heb ik heel sterk dat kleingemaakt worden ervaren, in de trant van 'je bent niks, je kan niet zo veel'. Mijn moeder kwam in de zesde klas op een ouderavond en zei tegen het hoofd van de school, tevens mijn onderwijzer: 'Het is zeker weer niks met Kees'. Dat had ze immers een paar jaar lang gehoord op school. Toen zei deze 'bovenmeester', meester Dousma: 'Hoe komt u daarbij?' en vervolgens begon hij te vertellen wat ik allemaal wél kon. Bij zo iemand bloei je dan op. Wat ik aantrekkelijk vond in het Jenaplan en nog steeds vind is dat er structureel een heel andere aanpak van het onderwijs is, die juist is gericht op het opbloeien van kinderen. Het zoeken naar sterke punten van kinderen en daarop voortbouwen.

Het gevoel van 'thuiskomen' had ook te maken met de mensen bij wie ik me thuisvoelde. Ik ervaar een vrij grote verbondenheid met het Jenaplanveld.

## **Subjectief concept**

'Ja, we hebben allemaal een soort subjectief concept. En wat ik nou zo leuk zou vinden om van jou te horen is wat is nou jouw subjectieve concept is van Jenaplan, vanuit jouw buik, vanuit jouw hart. Wat spreekt jou daarin aan? Misschien een hele moeilijke vraag voor jou.'

Dat heeft in eerste instantie te maken, zie bovenstaande verhaal, met het recht doen aan kinderen. Wat ik ook heel boeiend vond en nog steeds vind in Jenaplan is dat het recht doet aan de werkelijkheid, aan de dingen, de zaken. Dus de hele wereldoriëntatie. Dat is natuurlijk mijn stokpaard. De kritische dimensie - maatschappij- en cultuurkritiek - , zoals deze ook in de

basisprincipes terug te vinden is, is voor mij een wezenlijk aspect van het concept. Niet een nostalgisch terugverlangen naar een samenleving die nooit zo bestaan heeft, maar het formuleren van criteria voor een menswaardige en ecologisch duurzame samenleving. Dat heeft ook een utopische kant, bij mij een verlangen naar heelheid in relaties. Voor mij is ook belangrijk, dat heeft ook met mijn eigen biografie te maken, het recht doen aan zingeving, aan spiritualiteit, aan levensbeschouwing. Hoe je dat noemt kan me eigenlijk niet zoveel schelen, maar het gaat om het oog hebben voor mysterie, dat de dingen een geheim hebben. Ik ben heel empirisch ingesteld, ik hou het graag bij het zintuiglijke, wil dingen kunnen pakken, blijf graag met beide voeten op de grond. Maar ik beleef in die zintuiglijke wereld tegelijkertijd ook iets van een soort uitbundigheid waarvan ik denk 'wat is dat nou?' Een soort rijkdom, die voor mijn besef te maken heeft met meer dan die rijkdom, zal ik maar zeggen, een diepere dimensie daarvan. Er is meer dan platland. In het Jenaplan zit een mens- en wereldbeeld, dat me raakt, dat met mijn eigen persoon te maken heeft, met mijn manier van omgaan met dingen en met mensen, met mijn levensvisie. In Mensen-kinderen heb ik daar ook over geschreven, met name ook over de betekenis van stilte. In het nieuwe basisschool-concept is een van de kwaliteitscriteria voor Jenaplanonderwijs: 'een Jenaplanschool is een zin-zoekende school'.

*'Eigenlijk, toen je Suus ontmoette, ontmoette je dat stuk van je visie op het leven en dat was een pedagogisch onderwijskundig concept wat ook nog eens een keer uitkomt.'*

Ja, de schok van 'dat dit bestaat?'

*'Een soort verwondering dus?'*

Ja, en dat je allerlei elementen hebt die elkaar versterken. Dat vind ik ook de kracht van het concept, dat verbaast me nog steeds. Dat je daar een aantal elementen hebt, die zo actueel zijn als het maar kan. Ik heb dat ook in

het nieuwe basisschool-concept verwoord. Denk bijvoorbeeld over het omgaan met de tijd en de roep om 'onthaasting'. Dan denk ik 'hoe bestaat het, dat daarover in de tijd van Petersen al werd nagedacht, toen het tempo nog lang niet zo hoog was als in onze samenleving?' Maar het idee, dat je moet leren bewust met spanning en ontspanning om te gaan werd als basisidee toen al geformuleerd. Dat is natuurlijk actueler dan ooit, want we worden ziek door alles wat we moeten en waar we ons door mee laten nemen. En waar het ons ook niet lukt om na een 'berg' weer voor een 'dal' te zorgen, of hoe je dat wilt formuleren. En om de rust in jezelf te vinden. Maar toch, het zit in dat concept. En zoiets heb je bijvoorbeeld ook met het omgaan met de ruimte, het schoolwoonkameridee. Ik denk dat ook dit belangrijker is dan ooit, in deze flutterige, dynamische tijd. Terecht wordt hier ook een relatie gelegd met de milieu-problematiek. Leren omgaan met en nadenken over de tijd, ook als aspect van natuur- en milieu-educatie.

"De kwaliteit van ons leven is niet alleen gerelateerd aan de materiële zaken waarmee we ons omringen, maar zeker ook aan de mate waarin we in staat zijn om van onze omgeving te genoeten. Het zou wel eens kunnen zijn dat het begrip 'onthaasting' de sleutel vormt voor het combineren van onze materiële en immateriële behoeften".

*Minister Margreet de Boer (VROM)*

"Veel milieuproblemen worden veroorzaakt doordat wij de beperkingen die de seizoenen in de natuur ons opleggen, trachten te negeren".

*Minister Margreet de Boer (VROM)*

Wij funderen dat anders dan Petersen deed, maar er is tevens continuïteit tussen toen en nu. Het is vanzelfsprekend dat we bij de vormgeving van een en ander gebruik maken van eigentijdse inzichten en middelen.

## Een levend concept

*'Het sluit eigenlijk aan bij wat je zegt: 'ik herken het leven in het concept.' Letterlijk en figuurlijk de oriëntatie op het leven zoals dat echt is.'*

Ja, dat geldt voor heel veel dingen. Ook dat er nu al allerlei ontwikkelingen zijn, vragen waarop je voor een groot deel in het concept richtingen voor oplossingen kunt vinden, met name in de basisprincipes. Ik ben vrij traditiebewust. Alleen, je moet het verleden niet gaan zitten herhalen. Dat is kolder, zo gaan we in het Jenaplan er niet mee om, tenminste ik niet. Ik heb de pest aan alles wat dogma is, aan mensen die zo goed weten hoe de werkelijkheid in elkaar zit en daar een soort leer van maken. Daar kan ik niet zo goed tegen. Daarvoor ben weer te empirisch ingesteld. Alle oordelen zijn voorlopig, zijn nooit voor de eeuwigheid. Soms kan het goed zijn dat je breekt met een traditie, in je eigen leven of in het onderwijs, zelfs in de Jenaplanbeweging. Aan de andere kant vind ik het ook onzin dat je steeds weer alles opnieuw moet uitvinden. Ik wantrouw dat ook altijd, bijvoorbeeld het gebruik van 'NIEUW'!!! met allemaal hoofdletters en drie uitroepetekens. Dan denk ik 'hoezo?' Ook het gebruik van 'modern' wantrouw ik, alsof dat identiek is met 'goed'. De moderniteit heeft ook zijn negatieve kanten. Een nostalgisch terugverlangen naar vroeger heeft echter geen zin. We moeten proberen kritisch met eigentijdse ontwikkelingen om te gaan, wat niet zo eenvoudig is. Zie bijvoorbeeld wat ik schreef over het omgaan met computers in de Jenaplanschool (Mensen-kinderen, mei 1997) als voorbeeld. In het nieuwe basisschool-concept heb ik geprobeerd een dergelijke, 'dialectische' manier van omgaan met maatschappelijke ontwikkelingen te schetsen.

Titel	Doelstelling	...	...	...
Individuele leeractiviteit	Gevoel, denken, handelen op individueel, sociaal, cultureel en spiritueel niveau, eigen levenswijze, denken, handelen, relaties, ...	De afgevoelde ...	...	...
...	...	...	...	...
...	...	...	...	...
...	...	...	...	...

## Ontvouwing

*'Ja, dat vind ik zo leuk aan jou. Dat jij vaak dingen die je hoort, nieuwe ontwikkelingen, tussen dat traditionele en dat conceptionele, en die zo goed kan plaatsen, alsof je daar lol in hebt om dat een plek te geven.'*

Het hangt ook samen met 'pedagogisch thuiskomen', het is niet een concept dat ik mezelf heb moeten aanleren, maar meer een ontdekking van iets, een ontvouwing van mijn eigen gedachten en gevoelens. Dingen krijgen een eigen plek, ze krijgen voor mijn gevoel een soort structuur binnen wat er al was. En dat is voor mij nog steeds het geval. Daarbij moeten we ook helder zijn over wat we uit het verleden niet meer kunnen gebruiken en wat we echt anders denken, voelen en doen dan bijvoorbeeld Petersen. Je moet openstaan voor het nieuwe dat op je afkomt en dat toetsen op bruikbaarheid. Denk hierbij aan nieuwe opvattingen over leren, over schoolontwikkeling, 'tutorschap', etc. Kees Vreugdenhil heeft Jenaplan, in navolging van Petersen, een steeds weer te vorm te geven 'scheppende synthese' genoemd, tussen oud en nieuw. Suus Freudenthal sprak over 'Jenaplan als ontvankelijk grondmodel'. Genoemde zaken krijgen ook binnen het actuele NJPV-concept een plek, gelegitimeerd vanuit de basisprincipes. In het vervoltraject van de conceptontwikkeling zal ik, aangestuurd door de NJPV en in samenwerking met de SJPO in dit opzicht steeds concreter worden.

*'Ja, en dat brengt mij erop dat ik jou typisch een figuur vindt die integreert, die integraal het leven benadert. Ook als je ziet wat je allemaal leest en studeert en waar je mee bezig bent.'*

Ik voel me niet zo gauw verknijpt. Ik kan het wel druk hebben en ben wel met allerlei thema's bezig, maar die hangen altijd samen, al zou je dat op het eerste gezicht niet zeggen. Er is voor mij echter samenhang op conceptueel niveau, dat zoek ik tenminste. Ik ben typisch een lange-afstandloper, een stayer, waarbij ik tamelijk hardnekkig aan bepaalde thema's vasthoud,

ook al kunnen ze een bepaalde periode wat meer op de achtergrond raken.

## Groot en klein kijken

*'We hadden het over integrale benaderingen. Op de een of andere manier heb je daar plezier in om dingen te plaatsen en zelfs voorbij onderwijs te gaan en het ook op levensbeschouwelijk terrein te zien. Alsof alles samenhangt, alsof je er plezier in hebt om al die verbindingen te zien.'*

Ja, daar worden andere mensen wel eens moe van.

*'Ik ervaar dat je er plezier in hebt om overal lijnen tussen te zien.'*

Ja, ik ben een typische conceptontwikkelaar, oog hebben voor het grote geheel en vele draden tot een geheel proberen te weven. Dat was het afgelopen jaar heel sterk het geval bij het schrijven van het nieuwe basisschoolconcept. Het is heel vermoeiend, maar ook heel bevredigend werk. Maar aan de andere kant kan ik ook ontzettend pietepetuerig zijn en veel plezier beleven aan het ontwerpen van een stukje onderwijs.

Ik heb al eens eerder ontdekt dat mijn stijl erg wordt bepaald door mijn manier van van naar de natuur kijken. Ik heb een sterke interesse voor plantensociologie, voor hoe planten samengroeien. Daar kun je op verschillende manieren naar kijken. Je hebt van die mensen, die over de grond kruipen en dan zitten te kijken, naar mosjes enzo. Dat is het vierkante-meter-werk. Maar je hebt ook mensen die kijken naar het landschap, hoe dat in elkaar zit, zoals bij voorbeeld op Terschelling, de duinen van de Koegelwieck. Dat kun je lekker overzien. Daar kun je proberen de grote lijn van het landschap te zien, van de zeereep tot het binnenduin en daar zijn hele duidelijke zones te zien in de structuur van de vegetatie. Dat heeft onder andere te maken met de afnemende invloed van de zee. Maar tegelijkertijd moet je precieser aan kijken in het klein: hoe is het precies in die verschillende zones? In hoeverre zijn op kleine schaal wer-

kelijk verschillen te zien? In hoeverre betekenen de kleurverschillen die je uit de verte ziet ook dat de vegetatie verschillend is? Dan kan het kijken op de vierkante meter worden. Ik heb gemerkt dat ik altijd bezig ben met het pendelen tussen die vierkante meter en het landschap. Ik wil ook graag in een klas zitten en observeren. Of een werkblad maken over het gebruik van de computer. Het varieert met het soort werk dat ik heb. Op het ogenblik ben ik weer wat groter aan het kijken, maar zoek telkens weer naar mogelijkheden om klein te kunnen kijken, om voldoende voeling te kunnen houden met de schoolpraktijk.

## Kerngroep rond Suus

*'We gaan even weer terug naar je ontmoeting met het Jenaplanconcept. Je zegt, je gaat bij de Pervagroep. Wat gebeurt er dan?'*

Dan kom ik steeds meer in de kerngroep rond Suus te zitten. Perva was een heel inhoudelijk project. Ik werkte natuurlijk nog steeds in een niet-Jenaplan school. Maar ik ging steeds meer ook in mijn eigen school dingen doen als een blokperiode invoeren. Dat kon, omdat ik twee jaar dezelfde kinderen had. Ik zei tegen die kinderen zoiets als: 'We hebben zolang de tijd. In die tijd moet dit gebeuren, want de meester van de vijfde klas wil daarmee verder kunnen gaan. Maar hoe dat gebeurt, dat bepalen jullie voor een groot deel zelf. We zullen proberen dat zo goed mogelijk te doen en ook nog andere dingen te doen, die niet direct 'moeten', maar juist heel interessant zijn. Ik zal jullie bij dit alles helpen en we proberen er een leuk jaar van te maken.' Ik ging met kinderen onderhandelen over hoe we de tijd gingen indelen. Niemand verbood me dat. Ik heb alle marges uitgebuit die er maar waren. De inspectrice kwam bij ons op school, ook in mijn klas en ze zei later tegen het schoolhoofd (die het mij weer vertelde): 'bij Both is het wat roezemoezig in de klas, maar de kinderen werken wel hard.' Het 'bureau van de meester' kwam achter in het lokaal te staan, er kwam een instructietafel vooraan in de klas, het lokaal werd

heel anders ingericht, met tafelgroepen en werkhoeken.

**Leerplanontwikkeling**

*'En dan komt het moment dat je van die school afscheid neemt.'*

Voor mij is het heel belangrijk geweest dat we een Werkgroep Science-onderwijs van de Stichting Jenaplan hebben opgericht, met mensen als Paul Pilgram, Peter Timmermans en anderen. In Pedomorfose (mei 1973) hebben we uitgangspunten voor 'science' in Jenaplanscholen geformuleerd. Als ik ze nog eens overlees verbaast me hoe actueel ze vaak nog zijn. We gingen we toen ook enkele scholen begeleiden, voorzover we dat in onze vrije tijd konden. Vanuit dit werk, mijn studie en vanuit mijn scriptie ben ik eigenlijk min of meer vanzelf in de volgende baan gerold die ik toen kreeg. Dan was een leerplanontwikkelingsproject voor natuuronderwijs voor de basisschool, bij de Commissie Modernisering Leerplan Biologie en heb ik heb daar met name gewerkt aan het boek 'Het gebruik van de schoolomgeving'.

Kern daarvan was een inventarisatieschema voor het gebruik van de eigen schoolomgeving bij natuuronderwijs, c.q. wereldoriëntatie. Typerend was daarbij ook weer, dat ik ontdekte dat in 1896 Eli Heimans, die nauw samenwerkte met Jac. P. Thijsse, ook al zoiets had gemaakt. Wij moesten het nu natuurlijk anders doen, maar het idee bestond al.

Binnen de Stichting Jenaplan bestond de regel dat in het bestuur geen mensen konden zitten die binnen scholen werkten, want die zouden hebben teveel directe belangen hebben. Achteraf begrijp ik niet waarom dit zo geregeld was. In de stichting zaten wel mensen die bij de praktijk betrokken waren, als inspecteur, opleider, begeleider, maar er zaten geen basisschoolmensen in. Toen ik de school verliet kwam ik vrijwel direct in het bestuur van de stichting. Ik was toen in mijn vrije tijd veel met Jenaplan bezig. En toen heb ik ook heel veel te maken gehad, ook als stichtingsbestuurslid, met het aanwijzen van de

<p>HET ONTWIKKELEN VAN: GEVOEL VOOR SCHOONHEID - BEREIK VAN AFHANKELIJK</p>	
<p>DOELEN VOOR NATUURORIËNTATIE</p>	<p>VERSCHIEDENHEID</p>
<p>INVENTARISATIE-MODEL</p>	
<p>KENMERKEN VAN DE SCHOOL-OMGEVING MET BETREKKING TOT NATUURORIËNTATIE</p>	
<p>1. Welke verschillende landschapselementen en wijzen van grondgebruik zijn er?</p> <p>2. Welke soorten grond en bodem zijn er?</p> <p>3. Welke hoogte-verschillen zijn er?</p> <p>4. Groeien er algen, mossen, korstmossen, varens?</p> <p>5. Groeien er schimmels en paddenstoelen?</p> <p>6. Groeien er kruidachtige planten?</p> <p>7. Groeien er bomen of struiken?</p> <p>8. Leven er dieren in of op de grond?</p> <p>9. Leven er dieren op kruidachtige planten, struiken en bomen?</p> <p>10. Leven er dieren in school en huls?</p> <p>11. Leven er vogels?</p> <p>12. Welke oppervlakte wateren zijn er en wat heeft daarmee te maken?</p> <p>13. Welke geluiden horen we?</p> <p>Welke geuren ruiken we?</p>	<p>a. Onderzoekende b. Alle zintuigen gebruiken c. Beschrijven/vergelijken, vergelijken 1. In gesprek en/of geschreven taal 2. In teksten, schriften, etc. 3. In wiskundige taal d. Kennen van e. Klassificeren volgens zelfgekozen of gegeven criteria en met behulp van determinatie-kaartje.</p> <p>f. Nietgebruikt</p>

scholen voor het experiment basisschool. De overheid wilde dat de 'traditionele vernieuwingsscholen', de Jenaplan-, Montessori- en Vrije Scholen, een rol zouden spelen in de voorbereiding van de basisschool en wilde 'samenwerkingsexperimenten' tussen kleuter- en lagere scholen. Ik zat destijds dus dicht bij het beleid. Intussen ben ik ook blijven schrijven in Pedomorfose. In het bestuur van de stichting heb ik veel geleerd.

**Grabbelton**

*'Hoe kom je bij de SLO?'*

Nou, al die commissies voor wiskunde en biologie en weet ik wat allemaal werden gereorganiseerd. En zo kwam ik min of meer automatisch bij de SLO terecht. Daar is toen het project Natuuronderwijs voor de Basisschool begonnen, we hebben we een nieuwe projectgroep gevormd en toen is dat circus aan de gang gegaan.

*'Ik heb je toen voor het eerst ontmoet op de SLO. Ik weet het nog wel goed dat daar een ongelooflijke innovatieve wereldoriënterende-achtige sfeer hing. Dat was één grote proeftuin, hè.'*

Dat is één van de boeiendste dingen die ik ooit heb meegemaakt, echt waar. Ik heb nooit meer in zo'n soort groep gezeten, waarvan de leden zo verschillend waren en elkaar zo goed aanvulden en aanvoelden. De ene was technéut, ik was meer de ideoloog, zal ik maar zeggen, de pedagogisch-inhoudelijke figuur. Daarnaast waren er een regelneef en een ambassadeur/ diplomaat. Mensen die juist omdat ze zo verschillen met elkaar dat project konden maken. Ik heb nooit een groep meege maakt waarin we ook zo hard met elkaar konden omgaan in de goede zin. Buitenstaanders dachten vaak dat we ruzie hadden. Als groep waren we zeer hecht. Binnen de SLO waren we ook een blok. Wij waren voor de organisatie vaak lastig, maar we kregen ook dingen voor elkaar die niemand voor elkaar kreeg. En we werkten heel intensief met scholen. We zaten heel regelmatig in een school, waarbij we met een hele klas kinderen werkten, of met groepjes of individuele kinderen of leerkrachten. We probeerden uit te vinden wat er in de hoofden van kinderen omging, bijvoorbeeld als ze deeg aan het maken waren of limonade. Naar leerkrachten toe ontwikkelden we de onderwijswerkplaats, een begeleidings- en nascholingsvorm waar ik

nog steeds in geloof. Heel praktisch met mensen aan de gang gaan, doen, ontwerpen, reflecteren, in de praktijk uitproberen en met de ervaringen terugkomen. De volwassene als leerling. Op hun eigen niveau ook met die spullen bezig zijn, zodat ze enig idee hebben wat het is om dit en zo te leren en verwonderd te staan. Dat heb jij misschien gezien en meegemaakt op de SLO, want in die onderwijswerkplaats konden we de gekste dingen bedenken. Mijn kinderen weten dat nog heel goed. Die vonden het heerlijk om bij mij op het werk te komen, want die zaten dan een hele woensdagmiddag lekker te klooiën. Dat waren wel heel bijzondere jaren.

*'Had je toen al zo'n team als laten we zeggen wat nu het ideale team is in een lerende organisatie? Met conflicten, want daar leren we van?'*

Ja zeker. Ik heb een aantal jaren zo intensief samengewerkt, daar groei je echt van.

*'Ik herinner me de 'ladenkast' en 'De Grabbelton'.*

De Grabbelton. Als je de mappen met dat tijdschrift nu nog hebt als school, dan moet je daar heel zuinig op zijn. Het is een soort expansietijd geweest. Alles kon, niks was te gek en dat was in dat blad te voelen. Later is dat project toch weer wat meer verschoold. Dat kan misschien niet anders, maar nou zie je weer dat mensen naar de bron teruggaan en weer naar De Grabbelton vragen. Op zoek naar die inspiratie.

*'Dan kun je ook zien dat er toen nog niet zo extreem gebudgetteerd werd in ontwikkeling met output en zulke dingen.*

*'Gebeurt er nu nog wat met dat materiaal, werk jij inhoudelijk nog met materiaal uit die tijd? En in hoeverre heeft dat meegespeeld in de ervaringsgebieden?'*

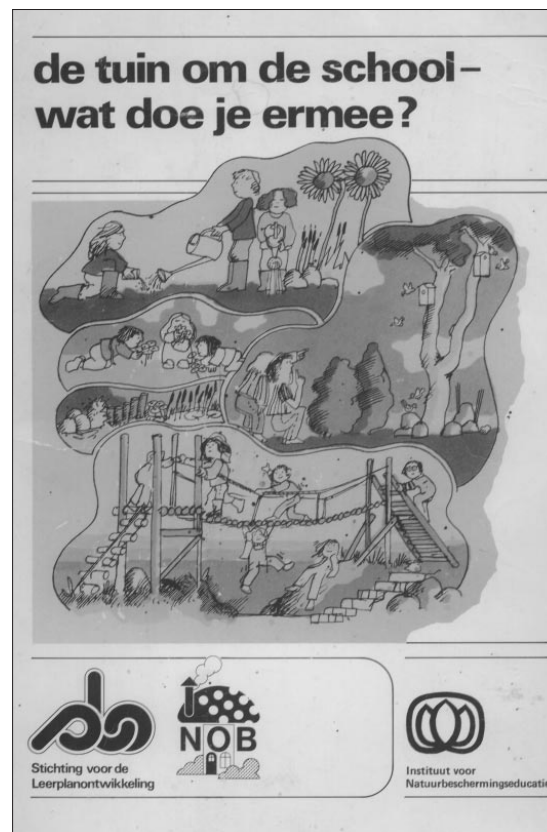
Heel sterk ja. Toen al zei ik dat je natuuronderwijs en de meer culturele inhoud nooit van elkaar kunt scheiden.

## Dingen krijgen hun plek

*'Maar de uitwerking van de ervaringsgebieden, kunnen de mensen dat er nu aan herkennen?'*

Bij het maken van de opzet van de ervaringsgebieden heb ik ook gekeken naar de 'aandachtsgebieden' die het project NOB bedacht heeft. Een ervaringsgebied als 'Omgeving en landschap' is daar direct in terug te vinden, maar ook thema's als 'oude technieken' (binnen 'Maken en gebruiken') en andere aspecten van 'Het jaar rond' en 'Techniek'. Het aandachtsgebied 'menselijk lichaam' hebben we eerst vormgegeven in een apart ervaringsgebied, 'Mijn lijf', maar later, om principiële antropologische redenen een plek gegeven binnen 'Mijn leven'. Materiaal uit het NOB-project is in de mappen van de ervaringsgebieden verwerkt. Werkvormen ('ontmoetingsvormen') als paden, ontdekdozen, en ontdekhoeken, dat zit er allemaal in. Maar sowieso waren we met een aantal dingen bezig, die nu binnen het hele WO-leerplan Jenaplan een plekje hebben gekregen. In die tijd hadden we vanuit de SLO ook al te maken met Jenaplanwerkgroepen. In Drenthe zat bijvoorbeeld een Jenaplengroep, die sterk met natuuronderwijs bezig was, waarmee we contact hadden. Vanuit de SLO hebben Paul Pilgram en ik voor LPC-Jenaplan het maken van de videobanden 'Ontdekkend leren' inhoudelijk begeleid. Ik zat toen nog steeds in het bestuur van de Stichting Jenaplan, maar had dus binnen mijn werk ook met nogal wat met Jenaplanners te maken, die kwamen op ons af. Het aardige van het nieuwe SLO-leerplan wereldoriëntatie is, nogmaals, dat dingen uit die tijd hun plekje hebben gekregen. Er was trouwens een wisselwerking: nogal wat Jenaplan-elementen, zoals ontdekdozen (het eerste artikel daarover verscheen in Pedomorfose) en het 'vraag-de-dingen-zelf-maar-principe' kregen een plek in het NOB-materiaal. Laat in onze tijd pabo-studenten voor een school maar eens een educatief pad maken binnen het ervaringsgebied Communicatie en een mooie ontdekdoos binnen 'Maken en gebruiken',

dat is een goede opdracht voor WO. De Jenaplan-invloeden zijn ook goed terug te vinden in het laatste product dat ik bij de SLO gemaakt heb, 'De tuin om de school, wat doe je ermee?' Ik heb nog steeds het ideaal om het werken met de schooltuin een nieuwe impuls te geven.



## Van SLO naar CPS

*'Op een gegeven moment maak je de overgang van de SLO naar een andere werkkring. Ik ben wel erg benieuwd hoe dat gegaan is'*

Eelke de Jong was mijn voorganger. Ik heb veel met Eelke samengewerkt, ook voordat ik bij het CPS ging werken. We zijn in 1975 samen ook drie weken voor Jenaplan op studiereis naar Amerika geweest. Eelke heeft van 1975-1981 voor Jenaplan gewerkt, heeft met name veel energie gestoken in de scholing van obd-medewerkers. Eelke en Suus waren totaal verschillende personen en dat botste nogal eens. In 1981 is hij andere taken gaan doen binnen het instituut.

Toen Eelke weg was heeft de plek een jaar open gestaan. Dat had te maken met een stevig meningsverschil tussen

de Stichting en het CPS, over de voorwaarden voor benoeming van een landelijk medewerker, die weer volop op tafel kwamen. CPS wilde een protestants-christelijk persoon hebben. En de Stichting Jenaplan zei 'Wij willen gewoon benoemen wie we willen, want het gaat om Jenaplan'. Toen Elke wegging zei de Stichting 'Nu gaan we het gevecht weer aan, want nu hebben we ruimte om te bevechten'. Maar dat lukte niet. Er kwam een advertentie, waarop ik, na veel aarzeling, solliciteerde. Ik had

het goed bij de SLO en toch vond ik dat ik hierop moest solliciteren. Er werd toen op een indrukwekkende wijze afscheid van mij genomen door het project, in stijl.

*'Je krijgt die baan en wat fantaseerde jij er nu bij, wat was nu de uitdaging?'*

Dat je voor Jenaplan iets kunt doen, terwijl ik van te voren absoluut niet wist wat het precies was, wat het in zou houden. Ja, ik kende het werk van Elke wel, maar ik heb pas werkelijk

ontdekt wat deze baan inhield toen ik er in stapte.

*'Was dat niet een enorme overgang?'*

Ja, vooral ook dat je in je dagelijkse werk opeens vrij eenzaam bent, in vergelijking met de werksituatie waar ik uit kwam, ondanks de prima en frequente relaties met Jenaplanners. ■

*het tweede en laatste deel van dit interview wordt gepubliceerd in het volgende nummer.*

Johannes Regnerus

## PELGRIMS ZIJN TOCH WEL SAAIE MENSEN .....

### *geschiedenis, als onderdeel van wereldoriëntatie*

*'Goh, wat saai! alleen maar wandelen en je mag niks zeggen!' was de mening van Sanne over pelgrimstochten; 'en die monniken dan, die wel zeven keer per dag moeten bidden, psalmen zingen en bijbellezen.' 'Elke zondag naar de kerk gaan vind ik al meer dan genoeg', vult Anna aan. Gosse ziet het niet zo zwaar zitten, want hij heeft onderweg mooi de tijd om stokken te slijpen en zo nu een dan de meisjes te plagen. Abe vertelt honderduit over de tractoren die hij op het land ziet; hij is tenslotte boerenzoon en wil dat best weten ook.*

*Hans had trouwens graag willen lopen in een échte monnikspij, maar dat vonden de anderen toch wel wat te veel van het goede. Dan toch maar op pelgrimstocht in stoere jassen en op Nike-schoenen.*

#### **Donderdagmiddagen**

Op acht donderdagmiddagen in maart en april van dit jaar had je ze in noord-oost Friesland kunnen tegenkomen: tussen basisschool 'De Finne' in Rottevalle en de Bonifatiuskapel te Dokkum (juist ... die stad waar barbaarse Friezen Bonifatius hebben vermoord!). Acht kinderen uit de bovenbouw, meester en een geïnteresseerde ouder; op hun pelgrimstocht langs plekken die met monniken te maken hebben gehad, van (kerk)historische waarde zijn of een link hebben met de middeleeuwen.

Ze hadden het over een pelgrimstocht, maar onderweg kwamen verscheidene

onderwerpen uit de middeleeuwen ter sprake: het landschap, de dood, ziekten, het leven van de 'gewone man', kroegen, molens, kerken, staten en stinsen. En vooral ... meester vertelde volksverhalen.

#### **Waarom dit project?**

Begin januari meenden m'n collega uit de bovenbouw en onderstaande, werkzaam in de middenbouw, dat het weer 'ns tijd werd voor een gezamenlijk midden-bovenbouw-project (doen we een aantal keren per jaar!). Eind vorig jaar hadden we een school-t.v.-serie over de middeleeuwen op de video opgenomen en ik opperde een project over genoemde periode te starten. Zo gezegd, zo gedaan!

Vooraf formuleerden we een aantal uitgangspunten:

- de basisactiviteiten gesprek, spel, werk en viering krijgen alle vier een even wezenlijke plaats binnen dit project;
- na een cursus 'middeleeuwen' (de ons inziens nodige 'bagage') gaan we de eigen regio c.q. provincie centraal stellen;
- een excursie plannen;
- de nadruk moet komen te liggen op



het wonen, werken en leven van de 'gewone man' = sociaal-economische geschiedenis;

- de tijdsbalk krijgt een prominente plaats (historisch tijdsbesef);

- verhalen vertellen.

Na de cursus 'middeleeuwen' (het platteland - het kasteel - de stad - het kloosterleven) hebben we ons beraden op de voortgang, waarbij de eigen regio centraal zou moeten staan. Met het komende schoolkamp op Schiermonnikoog (N.B. Schiere monniken!) in de agenda kwam ik op het idee een pelgrimstocht in acht etappes te wandelen tussen Rottevalle en de Bonifatiuskapel te Dokkum. Tijdens het schoolkamp zouden we daaraan een vervolg kunnen geven.

Opstand tegen de Spanjolen, de Napoleontische tijd tot aan wat de nieuwste geschiedenis is gaan heten in deel 3.

Aan motivatie geen gebrek, want het 'vak' geschiedenis had mijn grote belangstelling en verhalen vertellen ging me ook goed af.

Toch had ik reeds toen bedenkingen tegen deze vorm van onderwijs en probeerde binnen de ruimte die daar voor was met andere werkvormen te experimenteren, zoals museumbezoek, speurtocht in eigen omgeving, aansluiten bij de actualiteit. Hierbij komt basisprincipe 18 in beeld:

In de school neemt de wereldoriëntatie een centrale plaats in met als basis ervaren, ontdekken en onderzoeken.

## Hart

Wereldoriëntatie is het inhoudelijke hart van de Jenaplanschool. Kenmerkend voor wereldoriëntatie moeten zijn het ervaren, ontdekken, onderzoeken, luisteren naar en werken en spelen met verhalen, uitdagen tot vragen stellen, nieuwsgierigheid, verwondering.

Vanuit de wereldoriëntatie worden andere leerstofgebieden aangepast: begrijpend lezen, studerend lezen, informatica, rekenen/wiskunde, met kaarten werken, kunstzinnige vorming, spel, enz.

Het raamwerk van het geheel kunnen de zeven ervaringsgebieden zijn: Het jaar rond, Omgeving en landschap, Maken en gebruiken, Techniek, Communicatie, Samen leven en Mijn leven.

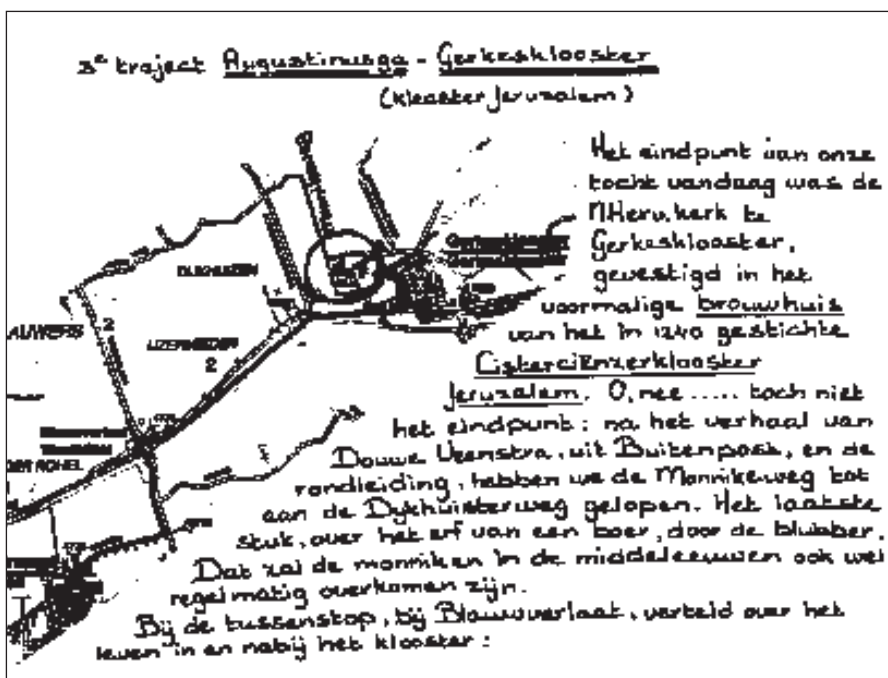
Deze keus impliceert dat vakgebieden als biologie, geschiedenis en aardrijkskunde niet meer bestaan, maar altijd geïntegreerd ervaren, ontdekt en aangeboden worden.

Kortom: Jenaplan is een weg naar en van geïntegreerd onderwijs! Wat bepaalt nu waar wij binnen de Jenaplanschool ons mee bezighouden?

- vanuit het kind (vragen, meegenomen spullen, meegebrachte kennis);  
- vanuit de school (stamgroepleider, collega's, gezamenlijke projecten);  
- vanuit buiten (seizoenen, feesten, het dorp, de actualiteit, school-t.v.).

Daarbij wil ik opmerken dat het niet alleen behoort te gaan om zaken die we kunnen zien, horen, ruiken, tasten. Dé werkelijkheid - die m.i. niet bestaat! - is ruimer dan de aan tijd en ruimte gebonden werkelijkheid. Ideeën, gevoelens, fantasie, meditatie, spiritualiteit, gebed, filosofie (persoonlijke basisactiviteiten) moeten ook een plaats krijgen naast de sociale basisactiviteiten gesprek, spel, werk en viering.

Tot slot wil ik basisprincipe 18 schematisch in beeld brengen, me bewust zijnde van de onvolledigheid en het feit dat je een aantal begrippen in meerdere categorieën kunt stoppen.



De tocht werd gepland in het kader van een keuzecursus. Een beschrijving van organisatie en de tocht zelf lijkt me hier niet relevant; wel de vermelding dat ik, met aanvullingen van de kinderen, een uitgebreid logboek heb geschreven.

## Visie

In de jaren dat ik nog niet werkzaam was in het Jenaplanonderwijs heb ik 'geschiedenis moeten geven' vanuit een methode: Geschiedenis in onderwerp en opdracht. Keurig de chronologie volgend vanaf de oudheid - eerst het voorloperje - via de Hollandse

Geschiedenis als 'vak' is niet los te koppelen van wereldoriëntatie-in-haartotaliteit. Daarom beschrijf ik hier het onderdeel 'geschiedenis' geïntegreerd in wereldoriëntatie. Mijn, nu volgende beschouwing beoogt niet een invoeringsprogramma of een wetenschappelijk referaat te zijn, maar meer een mengelmoes van ideeën mijnerzijds.

### ERVAREN

- belevingswereld kinderen
- verhalen
- levensbeschouwing
- filosoferen

### ONTDEKKEN

- verwondering/mysterie
- natuur/milieu
- verleden - toekomst 21e eeuw
- omgaan met verschillen

### ONDERZOEKEN

- zelfstandig onderzoek
- excursie, interview
- ontmoeting
- informatie

Op een dag kwam meester Regnerus in onze klas. Hij vroeg of wij ook mee wilden doen aan een pelgrimstocht. Bijna de hele klas antwoordde en zei ja wij willen wel mee doen. Het doel van deze tocht is dat wij als monniken verkleed in Dokkum aan komen.

Vandaag 6 maart beginnen wij aan de voettocht we gaan naar het bouwwekleaster. maar het klooster is er helaas niet meer maar er is wel een boel over te vertellen.

Het eerste klooster dat wij tegenkwamen was het bouwwekleaster. Het is een nonnenklooster. Bouwe heeft het ontworpen en gebouwd.

De nonnen kwamen er in omdat hun mannen vochten.

De nonnen waren vaak heel rijk en ze namen een deel van hun bezittingen mee in het klooster om het aan de armen te geven.

De bazin van het klooster heet een priorin.

Hildegard was zo'n priorin. Op een dag ging Hildegard naar de paus ze had ontdekt dat er mannen als nonnen verkleed in het klooster kwamen.

ze vroeg aan de paus of er ook wat aan te doen is.

De paus dacht even na en zei tegen Hildegard ontvang iedereen die langs komt in het klooster in een kleine zaal en laat ze een appel vangen de mannen doen de knieën dicht als ze de appel vangen en als het een vrouw is vangt ze het op in haar schort.

De nonnen deden ook veel stil werk zoals mensen helpen en bier maken

Het klooster staat in drogeham er is op die plaats een kerkhof gebouwd.

een klokkestoel herinnert ons er nog aan

(uit het logboek - door Hans, één van de deelnemers aan de pelgrimstocht)

Dauwe Uenstra vertelt, laat overzichtskarten zien, laat makette van klooster Klaarkamp (bij Rinsumageest) en van de Schierstins (Uenwouden) zien en leidt ons rond door de kerk. Middelsteuws zijn nog: plavuizen, balken in de muur, kloostermoppen = grote, door de monniken gebakken, bakstenen.

" Brouwhuis best wel belangrijk onderdeel van een klooster, want ... bier gezond, in tegenstelling tot water → bron voor ziekten, bacteriën!

Drie stelregels voor leven in een klooster:

armoede - gehoorzaamheid - kuisheid

Orde van de Cisterciënzers: monniken in klooster Jeruzalem, nonnen in klooster Galilea (bij Burum, hier vlakbij)."

De ontmoeting met Dauwe lijkt ons een geschikt moment om de verzamelde vragen beantwoord te krijgen. En ziedaar, hij helpt ons een stuk verder.

Gosse stelt de vragen. En Dauwe vertelt wat hij ervan weet, en dat is heel wat!

### Vragen

- |  |  |
|--|--|
| <p>" 1. Dragen nonnen en monniken van een zelfde kloosterorde dezelfde (kleur) kleren?</p> <p>2. Hadde de monniken op hun reizen ook wapens bij zich om zich te verdedigen?</p> <p>3. Reiden nonnen ook?</p> <p>4. Waarom reiden monniken eigenlijk?</p> <p>5. Hoe was het landschap in deze streken?</p> <p>   a. Hoe kregen men het voor elkaar - zonder de moderne middelen van nu - grote gebouwen als kerken, kloosters te bouwen en hoe ging dat in de praktijk? "</p> | <p>" 1. Dezelfde kleren = een pij (hier grijs!), gedragen op je bloote vel. En dat kriebelt! Denk maar aan bepaalde truien waar je niets onder draagt.</p> <p>2. Misschien een stok? Soms ging er een schild. Knaap mee, maar van een monnik 'valt niets te plukken'. Bovendien: verdrietwende mensen.</p> <p>3. Weinig. Vaak rijke vrouwen, die alle bezittingen meenamen het klooster in, om daar via 'stil werk' en veel zingen (de 'zingende' nonnen de rest van hun leven te slijten.</p> |
|--|--|
4. Uitwisselen informatie bij kloosters van dezelfde orde, zelfs naar het buitenland, bijv. zestien dagen te paard naar Citeaux (abdij te Frankrijk, waar in 1098 Cisterciënzer orde is gesticht).
5. Weinig bebouwing. Terpen. Veel eikebossen.
6. Steen bakken - vervoer met paard en wagen - met kloosterkraan stenen omhoog - metselen - jaren bouwen! "

Johannes Regnerus is groepsleider aan 'De Finne', in Rottevalle. ■

Waarom - daarom

Waarom doofde de lamp?

Ik hield er mijn mantel voor om haar tegen de wind te beschutten.

Daarom doofde de lamp.

Waarom verwelkte de bloem?

Ik drukte haar aan mijn hart in angstige liefde.

Daarom verwelkte de bloem.

Waarom verdroogde de stroom?

Ik legde er een dam voor om hem voor mijn nut te kunnen gebruiken.

Daarom droogde de stroom.

Waarom brak de snaar van de harp?

Ik wilde haar een toon ontwingen die boven haar macht ging. Daarom is de snaar gebroken.

Rabindranath Tagore

Bengaals dichter, wijsgeer en mysticus - (1861-1941)



# LEVEND REKENEN. DAT IS PAS REALISTISCH!

*Een werkgroep, bestaande uit leden van de Nederlandse en Vlaamse Freinetbeweging, rekendocenten van PABO's, schoolbegeleiders en rekenspecialisten van de SLO, boog zich de afgelopen jaren over de waarde van het levend rekenen. Hun werk zal leiden tot een publicatie in de vorm van een boek, bestaande uit drie delen: voorbeelden van levend rekenen, de achtergronden van levend rekenen en de invoer van levend rekenen in school of groep. Begin november zal het boek verschijnen onder de titel: 'Levend rekenen. Dat is pas realistisch!'*

## Realiteit in het gedrang?

De titel van het boek dekt de lading van de discussies die plaatsvonden in de werkgroep. De meeste leden werken op of hebben te maken met het werk op Freinet- of andere vernieuwingscholen en daar wordt veelal gebruik gemaakt van reken-wiskundemethodes die geschoeid zijn op een realistische leest. Het werken met zo'n methode veroorzaakt tegelijkertijd dat het reken-wiskundeonderwijs vanuit de kring, vanuit de directe realiteit van de kinderen in het gedrang raakt. Het vormt voor veel vernieuwingscholen een herkenbaar dilemma.

## Structurele plaats

De werkgroep geeft in het boek voorbeelden hoe levend rekenen vorm krijgt vanuit de werkelijkheid van de kinderen en toont hoe waardevol deze activiteiten voor het reken-wiskunde onderwijs zijn. Vanuit de visie van het Freinetonderwijs worden argumenten aangereikt en toegelicht om levend rekenen een structurele plaats te geven in onze scholen. De grote mate van betrokkenheid, de herkenbaarheid voor de kinderen, maar ook de mogelijkheden tot diepgang en creativiteit doordat er niet sprake hoeft te zijn van het 'verplicht' bewandelen van een gestructureerde leerweg, leiden ertoe dat rekenen en wiskunde door kinderen als interessant en zinvol worden ervaren.

## Een aanpak van het rekenen

In dit artikel wordt een voorbeeld van levend rekenen beschreven. De beschrijving start met een stukje uit

het leven van de kinderen dat in de groep wordt gebracht: het is een verhaal van Bart over een nieuwe aardappelrooier. Andere kinderen en de groepsleider reageren daarop, stellen vragen....er ontstaat een gesprek. Dat vormt aanleiding tot verdere geplande activiteiten in de klas: er is een probleem opgeworpen dat om een antwoord vraagt. Het hoofddaccent bij de beschrijving ligt bij het gebeuren in de groep, maar zo nu en dan wordt er van blikveld gewisseld. Wat doet de groepsleider? Hoe organiseert hij het werk? Wat is de plaats van het onderwerp in het reken-wiskundeonderwijs? Het rekenverhaal - zo noemen kinderen en groepsleid(st)ers hun levend-rekenen-activiteit vaak - eindigt met een reflectie van de groepsleider. Op soortgelijke wijze worden in 'Levend rekenen. Dat is pas realistisch!' twintig andere voorbeelden beschreven.

Het voorbeeld van levend rekenen hieronder is afkomstig uit een bovenbouwgroep van Het Anker te Emmen. De school werkt met 'De Wereld in Getallen'. Dagelijks wordt er op Het Anker binnen de stamgroep gerekend vanuit het rekenboek, waarbij de stamgroep meestal is verdeeld in twee of meer instructiegroepen. In deze groep wordt gedurende een periode van twee jaar de methode eens per week niet gevolgd, maar wordt er dan een uur aan levend rekenen besteed. Er wordt dan gewerkt in stamgroepverband. Achteraf wordt bekeken of onderdelen uit de methode overbodig zijn geworden, doordat ze bij het levend rekenen al aan de orde zijn gesteld. Op basis van de ervaringen met deze aanpak wordt in het team verder onderzocht of levend rekenen

structureel een plaats kan krijgen naast het werken met de methode.

## Bart Bunder

Vandaag komt Bart in de groep met een verhaal over een nieuwe aardappelrooier. Z'n pa kan daar per dag 'zoveel' bunder mee rooien. Hoe groot is een bunder? We weten het niet. Bart vraagt het thuis wel even.

De volgende dag komt hij terug: 'Het is 10.000 vierkante meter'. De kinderen zeggen niets. Knikken. Ik voel dat er onbegrip in de lucht hangt en vraag: 'En hoe groot is dat dan?' Jan antwoordt: 'Het is 10 kilometer'.

De kinderen gaan aan de fout van Jan voorbij. Niemand, behalve Johan, merkt het op. 'Jij hebt het over kilometers en Bart bedoelt iets anders'. De klas snapt niet waarom Johan moeilijk doet.

*Aardappels rooien*

*Bart kwam op school en vertelde over het rooien van aardappels.*

*Dat gaat per bunder.*

*Wij vroegen ons af hoe groot dat is. Bart vroeg het aan z'n vader.*

*"Het is 10.000 m<sup>2</sup>." Jan zei: "Dat is dus 10 km."*

*Jan maakte een lengte van, terwijl dat een oppervlakte maat is.*

*Deze rij hebben we geland:*

*m<sup>2</sup> cm<sup>2</sup> da<sup>2</sup> km<sup>2</sup> da<sup>2</sup> km<sup>2</sup> da<sup>2</sup> km<sup>2</sup> da<sup>2</sup>*  

$$\begin{array}{ccccccc} 100 & 100 & 100 & 100 & 100 & 100 & 100 \\ \hline & & & & & & \text{centiare} \\ & & & & & & \text{da} \end{array}$$

*Das: 1 cm<sup>2</sup> = 100 mm<sup>2</sup>*

*1 bunder is 1 hectare = 1 ha<sup>2</sup>*

*10.000 da<sup>2</sup> = is 10.000 m<sup>2</sup>*

*Bart z'n vader heeft gelijk:*

*en bunder = 10.000 m<sup>2</sup>*

## Doe toch niet zo moeilijk?!

Alle kinderen hebben volgens de methode allemaal wel eens oppervlakterekenen gehad. Ze zouden het moeten/kunnen weten. De leerkracht probeert het zo: 'Volgens mij heb jij het over hoever Jan? Bart bedoelt iets

anders...hoe groot een bunder is? Hoe leg je dat nu uit. Kan iemand van jullie het aan Jan uitleggen?' De groep snapt niet waarom hij zo moeilijk doet. Johan ook niet, maar die weet het al lang.

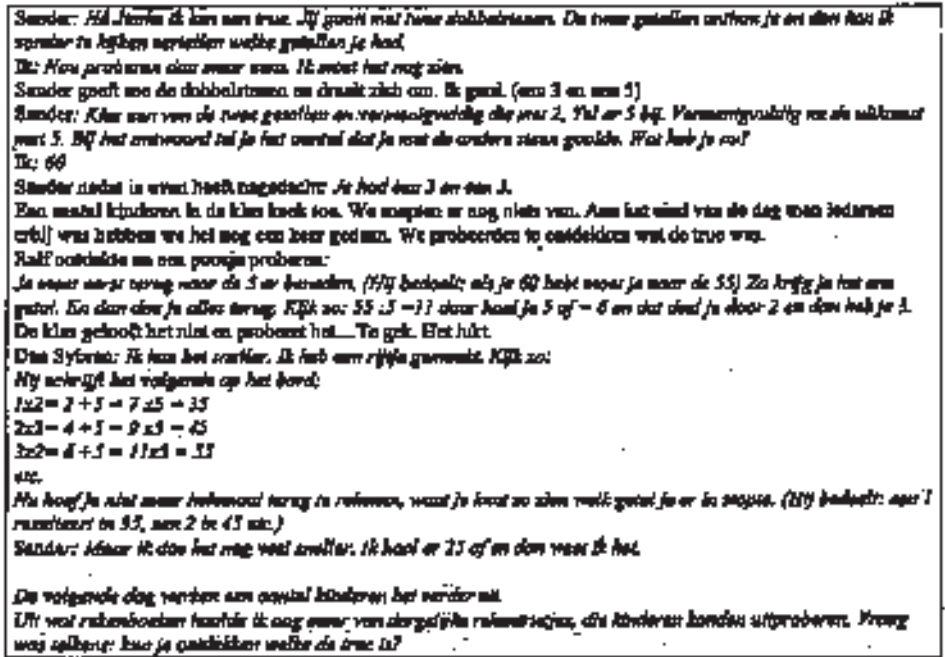
**Oppervlakte- en lengte. Er is verschil!**

Kinderen verwarren oppervlakte- en lengtematen met elkaar als ze het verschil niet zelf hebben ervaren. Dat zou in dit geval wel eens het probleem kunnen zijn. Een tweede probleem is het herleiden van lengte- en oppervlaktematen. Lengtematen herleiden is vaak al een abstract 'trucje', maar oppervlaktematen herleiden wordt nog moeilijker. Dit geval vormt aanleiding tot een verkenning van dit onderdeel. Hoe zal ik dat aanpakken?

**Oppervlaktes tekenen**

De volgende dag schrijven de kinderen na een korte introductie in hun reken-schrift 'Bart kwam op school en vertelde over het rooien van aardappels. Dat gaat per bunder. We vroegen ons af hoe groot dat was. Bart vroeg het aan z'n pa. 'Het is 10 000 vierkante meter'. Jan zei: 'Het is dus 10 km'.

De kinderen verzamelen in een gesprek nog meer oppervlaktematen. Vierkante km, m, dm, cm, mm, micrometer, hectare noemen ze op. De leerkracht zet ze onder elkaar op het bord en vraagt of ze weten welke voorwerpen je meet met deze maten. De oppervlakte van papier, postzegels, land, je tuin, de klas...kinderen weten het te koppelen aan oppervlaktematen. Niet iedereen snapt waar het om gaat. Edwin wel...de oppervlakte van de Grote Oceaan is (groot getal) vierkante kilometer. De klas knikt; had 'ie gisteren nog verteld bij een studiepresentatie. Het gesprek duurt niet al te lang. De kinderen worden door de leerkracht gevraagd een oppervlakte te tekenen van iets dat ze kennen. Een schooltuintje, een deur, de klas,... De kinderen werken in kleine groepjes samen. Na een poosje komen ze bij elkaar om elkaars werk te bekijken.



De eerste groep heeft een tafeltje getekend. Het was 6 dm bij 4 dm. Ze vertellen dat je ook 60 cm bij 40 cm kon doen. De leerkracht tekent het even op het bord en vraagt: 'Hoe groot is de oppervlakte nu?' 24 dm<sup>2</sup>. En hoeveel cm<sup>2</sup>...? Er ontstaat meningsverschil. Een dm is 10 cm dus de opp. in cm<sup>2</sup> moet 240 cm<sup>2</sup> zijn. Ik vraag de kinderen het te bewijzen door te tekenen op het bord. Veel praten is niet noodzakelijk....aha....zo zit dat dus. De klas ontdekt de samenhang met een rekenverhaal van enige weken geleden over schaal... 'Als je een vlak op schaal tekent, gaat het kwadratisch' was toen de conclusie.

**Maar hoe zit dat nu met die bunder?**

Telkens als we een tekening bespreken, strepen we op het bord af welke oppervlaktemaat aan bod is gekomen. Een aantal blijft onbesproken...kinderen weten nog niet precies hoe het stelsel in elkaar zit...welke maten er allemaal zijn.... en ook de bunder is niet besproken. Maar ieder is nu wel in staat Jans blunder met Barts bunder te begrijpen. Een afronding middels een samenvatting en een korte uitleg van het metrieke stelsel sluit de les af. Een bunder = een hectare = 10.000 vierkante meter.

**Gangbare maten**

De leerlingen kennen de gangbare maten van lengte, oppervlakte, inhoud, tijd, snelheid, gewicht en temperatuur en kunnen deze in eenvoudige toepassingsituaties hanteren. Zo luidt het kerndoel waar we deze les aan kunnen koppelen. De bunder is voor de meeste medelanders geen gangbare maat, voor een aantal kinderen uit onze omgeving zeker wel. De bunder was hier trouwens ook slechts startpunt. De directe aanleiding werd gevormd door een foutieve uitspraak van een kind. Standaardmaten en herleidingen horen thuis in de bovenbouw van de basisschool. Vanwege het formele karakter van de herleidingen eist het veel aandacht om inzicht te verwerven. Ontdekkingen vanuit praktisch handelen moeten leiden tot werkelijk inzicht.

**En wat dan nog?**

Voor mezelf heb ik een aantal vragen: Wanneer moet ik een verband leggen met een methodische lijn? Moet ik dat nu vooraf met voorbedachte rade doen('Aha dit gaat over oppervlakte...dat moeten ze leren en daarom ga ik daar extra aandacht aan besteden, lessen over organiseren') of moet ik dat niet doen en gewoon m'n ogen en oren goed open hebben en met de kinderen mee gaan denken als er problemen zijn/zich voordoen. Op socrati-

sche wijze/dialectisch ga ik met ze op weg om het probleem op te lossen?

Waarom laat ik de kinderen het rekenverhaal opschrijven? Is het omdat ik het belangrijk vind dat ze hun ontdekkingen later terug kunnen lezen en dan de context nog weten? Of is het ook voor ouders, nieuwe leerkrachten en correspondentie waardevol? (Helaas functioneert dat bij ons op school nog niet zo...of komt dat nog wel?)

Ik vind dat je niet te lang moet praten. Ook niet bij oudere kinderen. Kinderen moeten met regelmaat aan het werk.

Vraag is of je altijd van die prachtige verbindingen met voorgaande rekenverhalen kunt leggen. Trouwens al zou het verbinding zijn met stof uit de methode. Van belang is dat kinderen verbanden leren zien, ordening en samenhang. In elke les levend rekenen is dat voor mij een punt van aandacht. De reflecties, waar ook de andere voorbeelden uit het eerste deel van het boek mee besluiten vormen de bron voor het tweede en derde deel waarin respectievelijk de achtergronden van het levend rekenen en de invoer in de school worden besproken. Dat is voor Freinet- en Jenaplanscholen waardevolle informatie. Immers via opleiding en nascholing komen we met levend rekenen niet of nauwelijks in aanraking. Daarnaast is het geen eenvoudige klus om het levend rekenen een plek te geven naast het werken met de realistische rekenmethode. Het boek biedt voor scholen met elan en durf perspectief om het levend rekenen wel een plaats te geven in de school: er worden verschillende mogelijkheden aangereikt om flexibel met de methode om te gaan. Het levend rekenen vindt plaats in de stamgroep. De verschillen tussen kinderen zullen, bij een juiste begeleiding, een verrijking zijn van de rekengesprekken tussen kinderen.

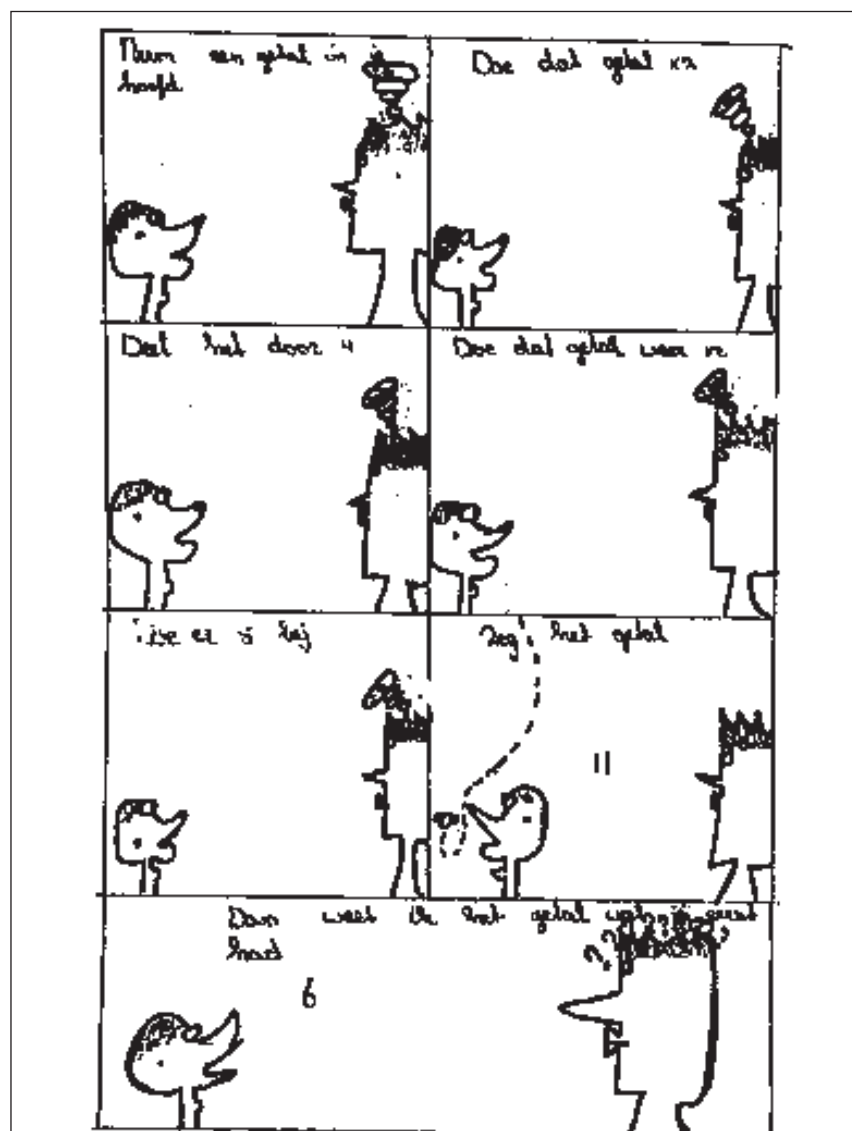
### Impuls Jenaplanscholen

Voor Jenaplanscholen kan het levend rekenen een impuls zijn om 'rekenen en wiskunde vanuit de kring' gestalte te geven. Voor het gebrek aan deskundigheid, de worsteling met het overladen programma, het niet kunnen of durven loslaten van gestructureerde

leerwegen, de problemen met planning en registratie en veel andere problemen die zich bij het rekenen-wiskundeonderwijs in de wereldoriëntatie voordoen wordt in dit boek geen ultieme oplossing aangedragen. Wel worden er tips en adviezen gegeven om deze vorm van rekenen haalbaar te maken. 'Levend rekenen. Dat is pas realistisch!' kan gezien worden als een

serieuze bijdrage aan de discussie over de integratie van wereldoriëntatie en het reken-wiskundeonderwijs. ■

Ieder die belangstelling heeft voor 'Levend Rekenen. Dat is pas realistisch!' kan contact opnemen met De Freinetbeweging, Vlietweg 7, 7882 RE VALTHE  
 telefoon/ fax 0591 514382  
 Email: freinetbeweging@fnt.edith.antenna.nl



### HOE ZIT DAT NU PRECIES

- 1- Probeer dit spelletje een paar keer te spelen met een ander kind.
- 2- Kun jij voorspellen wat het begin-getal is?
- 3- Hoe zit het nu precies dat je dat getal kunt voorspellen? Leg dat zo goed mogelijk uit.
- 4- Kun je ook een getal verzinnen waarbij het niet lukt?
- 5- Probeer zelf of samen ook zo'n spel te ontwerpen?

# LEREN, ONDERWIJZEN EN MULTIMEDIA

*In mei j.l. werd in Mensen-kinderen uitvoerig aandacht besteed aan de plaats van de computer in Jenaplanscholen. De scholen zullen daar op een kritische wijze mee moeten omgaan en deze nieuwe technologieën hun eigen plek geven in het onderwijs. Dat gebeurt ook in dit artikel, waar verder wordt ingegaan op een passend gebruik van multimedia bij wereldoriëntatie in het basisonderwijs. Er worden criteria geformuleerd voor zo'n 'passend gebruik'. Deze reeks wordt in volgende nummers van Mensen-kinderen voortgezet.*

## ***Van steentijdmens tot EPIB***

In 1991 werden het lichaam en gebruiksvoorwerpen ontdekt van een man uit de Nieuwe Steentijd. Lichaam en voorwerpen waren wonderlijk goed bewaard gebleven in een Alpengletsjer in Oostenrijk. Het verslag over de vondst is op zich al een fascinerend voorbeeld van natuurwetenschappelijke analyse, interpretatie en van goed geïnformeerde en fantasierijke extrapolaties <sup>1)</sup>. Boog, pijlkoker en pijlen, vuurstenen mesjes, met gras gevoerde schoenen, heel precies genaaide kleren van dierenhuid, en vuurmaakgereedschap geven het vermoeden dat het hier gaat om een jager van 3500 jaar geleden. Iets van zijn levenswijze kan aan deze vondst afgelezen worden - soms heel precies en met een gevoel alsof je er zelf nog bij bent - de positie van lichaam en bezittingen en de geografische plaats waar ze gevonden werden. Het lijkt hier te gaan om een voortvluchtige mens, die wellicht overvallen werd door een sneeuwstorm. De bijna unieke inkt in het leven van deze stemloze mens biedt een boeiende kijk op hoe hij leefde en wat hij over zijn wereld geweten heeft. Hij had vermoedelijk een veel nauwere relatie met de onmiddellijke natuurlijke omgeving dan de meeste mensen in onze moderne wereld (nog) kunnen ervaren. Vergelijk het lot van deze man eens met meer recente incidenten, waarbij rond-de-wereld-zeilers gelokaliseerd en teruggevonden konden worden in de meer afgelegen en barre uithoeken van de Zuidelijke Oceaan. Deze reddingen waren mogelijk gemaakt door in Australië opgevangen signalen, meer dan duizend mijl van het gekapseisde schip verwijderd, wel-

ke signalen weer teruggekaatst waren door elektronische bakens ('Emergency Position Indication Beacons', EPIB). Door vijfduizend jaar van elkaar gescheiden laten beide slachtoffers iets zien van de beheersing van de techniek in hun tijd.

Zeker, de wereld is in de tussentijd veranderd en wel nooit zoveel en zo snel als in dit informatietijdperk. Als we vooruitkijken naar de komende tien jaar, dan zal het grootste contrast met de jaren negentig ongetwijfeld zijn de alomtegenwoordigheid en toegankelijkheid van informatie via multimedia. De gebruiksvoorwerpen van de moderne ijsijdmens omvatten waarschijnlijk draagbare CD-speler, elektronische agenda en mobiele telefoon. Onze systemen van informatie-opslag worden in toenemende mate extern aan onze hersenen. Zullen deze veranderingen inwerken op een onderwijsstelsel, waarbinnen het veranderingstempo wel beschreven wordt als lijkend op de beweging van een gletsjer? Zullen we positief staan tegenover zulke veranderingen? Kunnen we mede de vorm bepalen die ze zullen aannemen en de manier waarop ze gebruikt zullen worden?

## ***Vorbereiding op effectief gebruik multimedia-bronnen***

Ik ga er van uit dat de basale en algemene functies van de informatie- en communicatietechnologie ten behoeve van natuuronderwijs en wereldoriëntatie in het algemeen steeds meer vaste voet zullen krijgen in de alledaagse onderwijspraktijk in de basisschool: tekstverwerken, het samenstellen van data-bases, gebruik van spreadsheets, onderzoek met behulp van sen-

soren en computer <sup>2)</sup>. In een aantal musea in het noordwesten van Engeland wordt pionierswerk gedaan in het uitwerken van nieuwe technische mogelijkheden, zoals 'telepresentie' - waarbij je op afstand direct verbinding hebt, in woord en beeld, met exotische en verre oorden. Er wordt ook serieus nagedacht over op afstand bediende diepzeecamera's, het bedienen van telescopen die op het heelal gericht zijn, toegankelijkheid van museumcollecties, etc. Als we uitgaan van de mogelijkheid van een overvloedig informatie-aanbod via multimedia en van toenemende mogelijkheden om die zelf te bedienen en naar de eigen hand te zetten, met de daarbij behorende communicatiemogelijkheden, welke principes kunnen we dan formuleren om ervoor te zorgen dat al deze nieuwe mogelijkheden passen in een samenhangende visie op (de ondersteuning van) natuuronderwijs, c.q. wereldoriëntatie in de basisschool, gedurende de komende tien jaar?

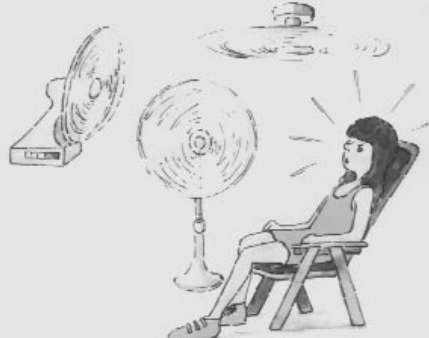
## ***Leraren de baas over bronnen***

Leraren zullen de baas zijn over de informatiebronnen en de leeragenda bepalen, en niet de machines. Zij hebben een cruciale rol om ervoor te zorgen dat de kinderen leren, dat belangrijke inhoud overgedragen worden, zodat hun handelingen doelgerichter worden. Welke informatie ook beschikbaar komt, deze zal in een context geplaatst moeten worden. Uit onderzoek naar begripsontwikkeling weten we beter dan ooit dat kinderen zelf persoonlijk betekenis geven aan nieuwe ervaringen en dat veel leren 'gesitueerd leren' is, dat wil zeggen dat de kennis vooral functioneel is in de situatie waarin het geleerd en toegepast werd, en niet op een meer abstracte manier gegeneraliseerd wordt <sup>3)</sup>. De meeste kinderen spelen het spel wel mee, conformeren zich als ze antwoorden op vragen van andere mensen voorgeschoteld krijgen, waarbij ze geen enkel persoonlijk(e) belang of betrokkenheid hebben. Sterker gemotiveerd leren zal, in tegenstelling hiermee, waarschijnlijk plaatsvinden als de kinderen hun eigen vragen (leren) formuleren, bin-

10

## Even bijkomen ...

Je hebt hard gerend en bent nog net op tijd. Maar nu moet je even bijkomen. Hoe lang duurt het voordat je hartslag en je lichaamstemperatuur weer normaal zijn?




**wat heb je nodig?**

- computer met programma 'Investigate'
- interface, interface-kabel, temperatuur- en geluidssensor
- ontsmettingsmiddel en wafjes
- schrijff- en tekengerei, werkschrift

24

### onderzoek

In dit onderzoek ga je tegelijkertijd de temperatuur en de hartslag meten.

- 1 Zet de computer klaar om geluid en temperatuur te meten.
 
- 2 Zorg ervoor dat de grafiek het hele scherm vult (maximumvensterknop).
- 3 Verander de schalen en maak de tijd 30 minuten. Kijk eventueel bij werkblad 6 hoe dat moet. Laat de meetwaarde (verticale as) van 30 tot 80 dB lopen.
- 4 Zoek een proefpersoon. Meet de lichaamstemperatuur en de hartslag van de proefpersoon. Schrijf de gegevens in de tabel in je werkschrift.
- 5 Laat de proefpersoon een activiteit doen uit werkblad 9.
- 6 Meet direct na de activiteit de hartslag en de lichaamstemperatuur van de proefpersoon. Meet net zo lang totdat de temperatuur en de hartslag weer hetzelfde zijn als voor de activiteit. Hoe lang duurt dat?

### Werkschrift

Hoe lang duurt het voordat de hartslag weer normaal is?

activiteit:	hartslag voor	hartslag na	tijd om weer normaal te worden
...			
naam: ...			

Hoe lang duurt het voordat de temperatuur weer normaal is?

activiteit:	temp. voor	temp. na	tijd om weer normaal te worden
...			
naam: ...			

Schrijf de gegevens in de tabel in je werkschrift.

### verder onderzoek

Doe hetzelfde onderzoek met verschillende proefpersonen. Merk je verschillen tussen jongens en meisjes? Tussen volwassenen en kinderen?

25

'datalogging' met SENSORI-materialen

nen de context van de onderzoeksterreinen die hun leraren aangeven<sup>4)</sup>.

### Aanvullen van directe ervaring

Multimedia moeten materiaal presenteren, dat niet gemakkelijk toegankelijk is via directe ervaring. De informatie die beschikbaar is voor de kinderen, op schijf of via internet, moet zorgvuldig bekeken worden, wil het een constructieve bijdrage kunnen leveren aan de vorming van de kinderen. Er is geen enkele rechtvaardiging te bedenken voor het maken van weergaven via media, als de zaken eenvoudig direct te ervaren zijn. Directe ervaringen leveren meer informatie, omdat de verschijnselen met alle relevante zintuigen benaderd kunnen worden. Wat niet zo gemakkelijk toegankelijk is voor de directe ervaringen van kinderen is om verschillende redenen lastig te benaderen. Het voorwerp of verschijnsel kan in de alledaagse ervaring zelden ontmoet worden (zoals de effecten van de zwaartekracht op de maan of in de ruimte); het kan te gevaarlijk zijn (metalen of gesteente in hun vloeibare gesmolten vorm, doorlichten met röntgenstralen); het kan veel te duur voor scholen zijn, vanwege de benodigde materialen (kostbare metalen en mineralen, los van hun oorspronkelijke winplaatsen) of hulpmiddelen die nodig zijn. De voorwerpen kunnen te klein zijn (bacterie-kolonies) of te groot (de

bolvorm van de aarde en de plaats daarvan in het zonnestelsel), te langzaam (zoals de groei van planten) of te snel (het op elkaar botsen van twee voorwerpen) voor directe menselijke waarneming. Sommige situaties kunnen voor onze blik verborgen zijn (de diepte van de oceanen) of nog minder toegankelijk (de donkere achterzijde van de maan). Het kan pedagogisch waardevol zijn om al deze soorten van informatie beschikbaar te stellen als secundair informatiemateriaal.

### Keuze en controle door gebruikers

Als kinderen voortgang willen maken met hun eigen onderzoek, dan kunnen we hen niet in het keurslijf persen van de programmastructuur van iemand anders. Inter-activiteit van het medium houdt in dat keuze en controle zoveel mogelijk in de hand liggen van de gebruiker, in plaats van beperkt te worden tot het volgen van de stappen van de programmamaker. Omgekeerd betekent de beschikbaarheid van vele wegen door een informatiebron dat er enorm veel materiaal beschikbaar is, waarnaar je steeds terug kunt keren en dat ook ruimte geeft voor verschillende niveaus van begrijpen, in plaats van eenduidige uitkomsten, waardoor basisschoolkinderen betutteld worden. Dat betekent vervolgens ook dat de betreffende bron een transparante structuur moet hebben, die de gebrui-

ker in staat stelt om delen binnen het geheel te lokaliseren. Als aan deze voorwaarden voldaan wordt, wordt de individuele gebruiker versterkt in zijn of haar leervermogen. Het snel leren doorbladeren en leren selecteren van informatie met het oog op wat relevant en nodig is zullen steeds belangrijker vaardigheden worden.

### Kritische reflectie op informatie is nodig

Veel basisschoolleraren hechten grote waarde aan natuuronderwijs, vanwege de praktische en onderzoekende aanpak die erdoor gestimuleerd wordt. De laatste 10-20 jaar zijn er vele en aanhoudende pogingen gedaan om onderzoekende benaderingen in het basisonderwijs ingang te doen vinden. Ik heb daar persoonlijk stevig aan meegedaan en het laatste wat ik wil is deze beweging ondermijnen. Toch moeten we hier niet overdrijven. De onderzoekende benadering kan ondermijnd worden, als er verwachtingen gewekt worden die niet waargemaakt worden. Het is mogelijk om op een andere manier over aspecten van de wereld te leren dan door directe ervaring. Eigen onderzoek door kinderen levert geen vanzelfsprekende waarheden op, als uitkomst van de verzamelde en ontdekte gegevens. Zo werkt dat niet. Het sleutelbegrip dat van belang is voor een gezonde peda-

gogische aanpak, ook in het gebruik van primaire en secundaire bronnen, is bewijskracht (evidentie). Kinderen zoeken in beide gevallen naar bewijskracht voor manieren om de wereld en hoe die werkt te interpreteren. We moeten een visie hebben op wat 'bewijskracht' is, hoe je omgaat met gegevens en deze beoordeelt. Natuuronderwijs (maar evengoed geschiedenis, e.a. KB) levert daarvoor bepaalde manieren om dat te doen. Multimedia-bronnen moeten het 'orakel-syndroom' vermijden, het zichzelf toegekende gezag om 'vanzelfsprekende waarheden' te debiteren. Het is wenselijk dat informatie vanuit verschillende bronnen en perspectieven gepresenteerd wordt, zodat vergelijken en beoordelen gestimuleerd worden<sup>5)</sup>. Leraren moeten kinderen aanmoedigen om net zo kritisch te reflecteren op media informatie als ze dat (moeten) doen bij hun praktische onderzoekjes. Op den duur zullen kinderen een meta-cognitieve aanpak ontwikkelen, zoals zo ook doen met studierend lezen, en zullen ze ontdekken dat CD-ROMs ook door mensen gemaakt zijn en dus bepaalde visies en waarden verkondigen.

### **Informatie moet door gebruikers getransformeerd worden**

Vanaf het begin dat leraren (begonnen met) onderwijzen hebben ze waarschijnlijk geweten dat het, om een kind te helpen een moeilijke idee te begrijpen, een effectieve strategie is om dat idee op verschillende manieren en vanuit verschillende gezichtshoeken te laten zien. We zijn in een tijdperk terechtgekomen waarin het opslaan van kennis in geheugens los van onze hersenen alledaagse werkelijkheid is. Het gevaar van informatie die opgeslagen is in multimedia, is dat het oproepen en printen van gegevens vervangingsmiddel wordt voor begrip. Leraren moeten ervoor waken dat multimedia-bronnen actief en niet passief gebruikt worden. Informatie, die behandeld wordt als bewijskracht moet door de leerlingen in hun eigen terminologie omgezet worden. In dit opzicht komt het aan op het expliciet verwoorden en dat kan het gemakke-

lijkst bereikt worden door sociale interacties in de klas, waarbij kinderen de ideeën die ze ontdekt hebben presenteren en bediscussiëren en verhelderen welke betekenis deze hebben. Het verzamelen van informatie kan kinderen alleen helpen als het een bijdrage is aan het beantwoorden van expliciete en specifieke vragen. Ideeën moeten persoonlijk verwoord worden en informatie moet getransformeerd worden (of wiskundig bewerkt worden, als kwantificeren mogelijk is) om kinderen in staat te stellen zich deze informatie eigen te maken.

### **Hebben kinderen recht op multimedia?**

Het aantal multimedia-computers in privé-huishoudens neemt sterk toe. We zitten midden in een heel belangrijke generatiewisseling, met boeiende mogelijkheden, welke nog lang niet in de breedte gerealiseerd zijn in het basisonderwijs. We moeten niet al te passief afwachten tot een en ander in de scholen te realiseren is. Kinderen hebben recht op toegang tot deze krachtige hulpbron, maar wel onder de voorwaarden die in dit artikel geformuleerd werden. ■

#### **NOTEN**

1) Spindler, K. (1994), *The man in the ice*.

London: Weidenfeld and Nicholson.

2) Zie hierover Grotenhuis, B. (1997), *Mees-ter, mogen we met Sensor!? in: Mensen-kinderen*, jrg. 12, nr. 5, mei.

3) Zie hierover ook hoofdstuk 3 - *Over leren gesproken - van: Both, K. (1997), Jenaplan-onderwijs op weg naar de 21e eeuw. Een concept voor Jenaplan-basisonderwijs*, Amersfoort: CPS.

*De mapversie werd onder NJPV-leden verspreid. De boekversie is bij CPS te koop.*

4) Zie hierover ook: Both, K. (1996), *Vragen en Wereldoriëntatie*, in: *Algemene Map Wereldoriëntatie Jenaplan*, rubriek C, Enschede: SLO

5) Suus Freudenthal zei ooit (met betrekking tot het gebruik van bronnen uit het documentatiecentrum): 'Kritisch denken veronderstelt het gebruik en vergelijken van minstens twee verschillende bronnen.'

Oorspr. titel: *The Changing Nature of Knowing and Coming to Know*.

Bron: *Primary Science Review*, nr. 47, March 1997. Uitgegeven door de Association for Science Education, Groot Brittannië.

Terry Russell is hoogleraar-directeur van het Centre for Research in Primary Science and Technology, Department of Education, University of Liverpool. Met toestemming overgenomen.

Vertaling en noten 2 t/m 5: Kees Both, CPS, Amersfoort

Jij en ik  
Later zul je bij me wonen.  
Later zijn we met z'n beiden.  
Dat bedenk ik soms, wanneer je  
giechelt met de and're meiden.

't is voorlopig nog maar beter  
om de zaak geheim te houden,  
'k zal je nog maar niet gaan zeggen  
dat ik van je ben gaan houden.

Later ga ik reizen maken  
heel alleen, naar verre landen,  
en daar ga ik mensen redden,  
redden met mijn eigen handen.

Iedereen zal in de kranten  
van mijn grote daden lezen.  
'Waarom zou die mensenredder  
zo ontzettend moedig wezen?'

Niemand zal de waarheid weten,  
jôu alleen zal ik 't vertellen:  
later, als ik zó beroemd ben  
dat ik bij je aan durf bellen.

Willem Wilmink

# JENAPLAN NU - WEGWIJZER VOOR EEN PEDAGOGISCHE SCHOOL

*In Duitsland is er een wijd verbreide ontevredenheid met de gangbare scholen.*

*In verschillende deelstaten, steden en dorpen ontstaan initiatief-groepen die op zoek gaan naar alternatieven, binnen het openbare onderwijs of, desnoods, erbuiten. Dat geldt ook (zelfs) voor Bayern (Beieren), in onderwijs-opzicht een bolwerk van behoudendheid.*

*Sinds enkele jaren zijn er contacten tussen Nürnberg - een universitaire docent (Dr. Oskar Seitz), studenten, leraren en schoolleiders - en de Jenaplan-regio Friesland. Om de twee jaar komt een groep uit Bayern een week naar Friesland en Groningen. Omgekeerd gaan Jenaplanners uit Noord-Nederland daar op werkbezoek. In Würzburg ontstond aan de universiteit ook een dergelijk initiatief (onder leiding van Johannes Menne), waarbij er contacten waren met Maastricht. In 1994 werd hieruit het 'Jenaplan-Initiative Bayern' geboren, met Oskar Seitz als voorzitter en Tom de Boer als erevoorzitter. Deze vereniging geeft een eigen fraai en zeer informatief tijdschrift uit: Kinderleben. Tot de andere activiteiten van deze initiatiefgroep behoort het organiseren van symposia. Op 16 en 17 november 1996 werd in Nürnberg het tweede Internationale Jenaplan-Symposium in Bayern gehouden, waarbij ook aan aantal Nederlanders aanwezig waren. Oskar Seitz hield daar de beginlezing, waarvan we hieronder de vertaling geven. Als inspiratie en spiegel, ook voor ons. Inmiddels gaat ook de eerste Jenaplanschool in Bayern van start, in Schönberg, in het Beierse Woud!*

## Op zoek naar alternatieven

Velen zijn ontevreden met het gangbare schoolsysteem. Leerlingen, leraren en ouders klagen over een veel te sterke prestatiedruk, onbruikbare leerstof, een overdreven aandacht voor hoofd-werk ten koste van voelen en lichamenlijkelijkheid, etc. Wij, 'Jenaplan Initiative Bayern', horen bij deze ontevredenen.

Als wij bij onze voorstellen voor vernieuwing van het onderwijs teruggrijpen op ideeën van Peter Petersen, dan gebeurt dat niet uit nostalgische motieven. Het is de pijnlijke actualiteit van zijn aanpak, die hem juist voor onze tijd uiterst waardevol maakt. Het teruggrijpen op het Jenaplan van Petersen betekent voor ons niet dat we blinde epigonen zijn, maar dat we op een kritische wijze omgaan met concrete pedagogische ideeën en praktijken en zo het oorspronkelijke concept voortdurend verder ontwikkelen. Uitgangspunt daarvoor zijn vijf twijfels bij de huidige school.

## Eerste twijfel: de almacht van het onderwijs

De grondgedachte van het Jenaplan luidt: Hoe leren kinderen op een eenvoudige en duurzame manier, zoveel mogelijk zonder dwang en op een natuurlijke wijze, passend bij hun kind-

zijn - zoals zij in hun buitenschoolse leven ook doen - zonder dat zij daartoe voortdurend gestimuleerd moeten worden? Wil je deze vraag op een fundamentele manier beantwoorden, dan moeten de menselijke en materiële voorwaarden van het leren zo vormgegeven worden dat kinderen kunnen en willen presteren zonder druk, dwang en angst. Uitgangspunt is daarbij de belangstelling van kinderen in een gebeurtenis, een zaak. Deze interesse brengt het van nature mee, maar deze krijgt in de school onvoldoende aandacht en erkenning. Integendeel: de school presteert het om de spontane interesse van het kind en daarmee de basis voor effectief leren, te boycotten! Een oud en bekend verwijt van de reformpedagogiek dat de school (slechts) een leerschool is, zouden wij niet meer zo formuleren. Veel meer herinnert dit verwijt ons aan een school die het leren verhindert, omdat de wil van kinderen om te leren niet serieus genomen wordt. De innerlijke tegenspraak van onze scholen ligt daarin dat deze interesses van het kind eerst tegengewerkt wordt door een overdreven aandacht voor 'de juist methode', om vervolgens deze interesse weer te willen herstellen door methodisch-ontzielde zogenaamde 'maatregelen om kinderen te motiveren'.

## Tweede twijfel: de waarde van de jaarklas

We hadden het over gunstige omgevingen voor leren en opvoeding en willen van daaruit ook kritische vragen stellen bij het gangbare leerstof-jaarklassensysteem. Dat vormt nu eenmaal de dominerende groepeeringsvorm van onze kinderen, een vorm die voor iedereen vanzelfsprekend lijkt te zijn. Maar is dit werkelijk de beste groepeeringsvorm? De jaarklas heeft naar onze mening de volgende, zwaarwegende, kinderen dikwijls hun leven lang belastende eigenschappen, welke door een jaargroep-overstijgende groepering uitgesloten worden:

## KINDERLEBEN

ZEITSCHRIFT DER JENAPLAN-INITIATIVE BAYERN e.V.

Mai 1997
ISSN 1433-0245
10,- DM  
(8,- DM ermäßig)



**Heft 7: Weltorientierung**

<p><b>Grundlegung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erfahrungen der Kinder ernst nehmen</li> <li>- Kritische Aspekte eines unkritischen Begriffs</li> <li>- Von der Heimat- und Sachkunde zur Welt-</li> </ul>	<p><b>Praxis:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientierung an der Welt der Kindes</li> <li>- Die Sache vom Kinde aus</li> <li>- Erinnerungen an eine „etwas andere Schulwoche“</li> <li>- Projekt „Wir wollen Brücken bauen“</li> </ul>
--	--



a. De jaarklas biedt te weinig mogelijkheden voor 'natuurlijk leren' van de jongere van de oudere kinderen. Dat slaat ook op de persoonsontwikkeling van kinderen en niet alleen voor het leren in engere zin.

b. Als een kind leert van anderen die een bepaald iets beter weten of kunnen, dan wordt dit helaas toegeschreven aan een gebrek, n.l. een algemeen onvermogen, onderpresteren, etc. Het onderscheid kan immers niet aan leeftijdsverschillen toegeschreven worden.

c. Zittenblijvers vallen sterk en negatief op. Dat voelen ze heel goed aan, met jarenlange negatieve gevolgen.

d. De integratie van nieuwe kinderen in de groep vindt niet op een natuurlijke wijze plaats door middel van ervaren, oudere groepsleden, maar moet door de leraar meestal kunstmatig tot stand gebracht worden: via vermanen, dreigen, sancties, etc. of door kunstmatig vormgegeven 'groepswerk', waarin in weinig tijd groepsprocessen geoefend moeten worden.

e. Stigmatiseringen als 'het domme kind' of (wat minstens zo erg is) 'de wiskundig begaafde' blijven meestal de hele verplichte schoolperiode (dus zo'n 12-14 jaar) bestaan. Het 'domme kind' smaakt niet het voor zijn persoonlijkheidsontwikkeling zo belangrijke genot ook de knappere, de helper te zijn. Van tijd tot tijd krijgt hij te horen dat hij 'praktisch begaafd' is, geweldig is in gymnastiek, etc. De 'knappe' krijgt niet de gelegenheid ook weer eens te ervaren dat een ander beter is dan hijzelf, etc.

f. Kinderen die met basisonderwijs beginnen kunnen niet hun plaats vinden in een reeds functionerend groepsleven, het moet hen ieder jaar weer moeizaam bijgebracht worden.

Indien het in onze tijd heel erg nodig is - en het is heel erg nodig - om de voor het bestaan van onze maatschappij onmisbare waarden (tolerantie, aandacht voor elkaar, vredelievendheid) sterker dan voorheen door te geven aan nieuwe generaties, dan zal dat alleen lukken via het leven van deze waarden, in het samenleven met de anderen. Het lukt niet door inscholing, oefening en toepassing, deze 'primitivologie' van een onderwijstheorie. Ze

kunnen slechts op een overtuigende wijze in qua leeftijd gemengde stamgroep, welke ook in andere opzichten heterogeen samengesteld is.

### **Derde twijfel: de effectiviteit van lesrooster en leerplan**

We weten natuurlijk precies welke voordelen 'economische' vormen van leren, zoals voordrachten, hebben. Bepaalde inhouden, bijvoorbeeld wanneer je hoofdletters gebruikt en wanneer niet, het samenstellen van een tabel, e.a. zijn niet of hoofdzakelijk vanuit de interesse van de leerling zelfstandig of in de groep te verwerven. Het 'kernonderwijs' (=blokperiode en wereldoriëntatie) moet daarom met strak geleide cursussen aangevuld worden, waarin vooral basale kennis en vaardigheden verworven moeten worden (lezen, schrijven, rekenen).

Cursus en wereldoriëntatie/blokperiode worden in het 'ritmisch weekplan' - een grof raamwerk binnen Jenaplanonderwijs - op een ritmische wijze geordend. Dit weekplan bevat tevens de kritiek van Petersen op het verbrokkelde lesurenplan ('Fetzenstundenplan') van de oude en de huidige school. Daarin wordt op barbaarse wijze van onderwerp gewisseld, worden de intensiefste, van grote betrokkenheid van leerlingen getuigende activiteiten onderbroken en wordt tevens verlangd dat van het ene op het andere moment een specifieke leerinteresse van de leerlingen ontvlamt.

Leerlingen krijgen in het huidige onderwijs te zelden gelegenheid om hun eigen interesse te volgen. Zij voelen zich ingesponnen binnen een rigide en pedagogisch bedenkelijk schematische van gedetailleerd uitgewerkte inhouden, vakken, lesuren (met name in het voortgezet onderwijs), die bepalen wat ze moeten leren. De zogenaamde didactiek zorgt ervoor dat het ook en zelfs 'hoe' van het leren, 'wetenschappelijk' gefundeerd, voorgeschreven wordt.

Onze kritiek richt zich niet in het algemeen tegen voordrachten houden, 'lesgeven' en leergang, maar tegen de extreme methodisering en inhoudelijke insnoering van onderwijs, waardoor

interesse, zelfwerkzaamheid en zelfverantwoordelijkheid van de leerling verhinderd wordt. Deze kritiek is ook door nieuwe ontwikkelingen in de 'Hauptschule' in Bayern niet achterhaald.

Voor het natuurlijke samenleven van de kinderen in klas en school geldt wezenlijk één stelregel. Petersen noemt deze de groepswet: "In onze groepsruimte mag alleen dat gebeuren, wat wij samen willen en wat garandeert dat allen in dit lokaal in een ordelijke, harmonieuze en fijne sfeer met elkaar kunnen samenleven en samenwerken" (Onderwijspedagogiek, p. 73). Deze 'wet' kunnen we ervaren, als we de groepsruimte van een goede Jenaplanschool betreden en de kinderen daar in actie zien: Er wordt inderdaad respectvol met elkaar omgegaan, de waardering van de ander drukt zich daarin uit dat vermeden wordt hem bij het werk te storen, ongepast gedrag wordt door de (meestal oudere) medeleerling van commentaar voorzien, er heerst een sfeer van intensieve gemeenschappelijke arbeid, van betrokken spel, van verheven viering, van boeiend gesprek, etc. De omschrijving van Petersen van een goede school als 'Schule des Schweigens und der Stille' wordt op deze manier duidelijk.

### **Vierde twijfel: de school als bureaucratisch bestuurde instelling**

Als kinderen op een natuurlijke wijze moeten leren, dan betekent dit ook dat belangrijke personen deel moeten uitmaken van de schoolgemeenschap. In het bijzonder de ouders worden door Jenaplanscholen aangesproken zo actief mogelijk aan het schoolleven deel te nemen. Het is bijvoorbeeld geen uitzondering als ouders complete cursussen van leraren overnemen: de moeder van een leerling beheerst het kantslossen tot in de puntjes; waarom zou zij haar kennis niet aan geïnteresseerde leerlingen mogen doorgeven? Maar ouders moeten ook extra hulp kunnen geven aan zwakkere leerlingen, het pauze-toezicht overnemen, excursies mede-organiseren, meedoen in het onderwijs, werkmiddelen



maken, de schooltuin mee vormgeven en onderhouden, schoolvieringen mee-plannen en uitvoeren. Dit alles kan aan Jenaplanscholen daadwerkelijk beleefd worden! Het wederzijdse vertrouwen groeit, conflicten nemen af, een gemeenschappelijk groepsgevoel ontstaat.

Leef- en werkgemeenschap zijn, in plaats van puur bureaucratische instelling, dat betekent ook intensieve communicatie en samenwerking tussen leraren: professioneel en menselijk, in teamvergaderingen, besprekingen in de middag in tijdens weekends.

### **Vijfde twijfel: prestatiecultus**

Onze school is in de eerste plaats prestatieschool. Wij willen deze verder ontwikkelen tot een levensschool. 'Prestatie', met alle negatieve begeleidingsverschijnselen daarvan (negatief zelfbeeld, discriminatie, terreur door

ouders, faalangst, etc.) beheerst het schoolleven en hindert het ontstaan van een pedagogische sfeer. Als mensen gelijkwaardig en op een stimulerende manier samenleven, waarbij de ieder anderen niet beoordeelt naar zijn zwakke kanten, tekorten niet bespot worden maar uitnodiging zijn tot hulp geven, men zich inspant vanwege de zaak zelf en niet vanwege een beloning, in zo'n klimaat is het gebruikelijke cijfers geven storend. Wat beleven wij niet aan gesjoemel en bedriegerij vanwege die (vervloekte) cijfers! Hoe kan morele opvoeding hier enig succes hebben? Een 'vergiftiging' van de relatie kind-leraar, vaak ook van de leraren onderling, is het doorgaans vanzelfsprekende gevolg van het systeem van cijfers geven.

Wij willen een prestatiecultuur in plaats van een prestatiecultus, waarbij (in het laatste geval) het goede cijfer tot afgod wordt, het onderwijs tot afgodendienst

verwordt, persoon en gemeenschap zich onderwerpen aan de eisen van een prestatiefetisj, die de zelfwaardering bepaalt en waarbij alle bekende negatieve vormen van concurrentie waar te nemen zijn.

Verhoudingen in onze scholen tot stand te brengen, waarin de kinderen graag leren en zich als waardevolle mensen en medemensen ervaren, een stimulerend samenleven, dat moet onze opgave zijn. Jenaplan-pedagogiek is de stille pedagogiek, die niet met schitterende projecten pronkt, met certificaten zwaait. Zij voltrekt zich allereerst in de harten van de onderwijsgeevenden zelf. Daartoe hebben wij een pedagogische school nodig, waarin alles om de mensen draait. Laten wij beginnen zo'n school te bouwen. ■

*vertaling: Kees Both*

*Frans Vernout*

## **HOE IS DAT, WEL EEN JENAPLANDIPLOMA, MAAR NIET WERKEN OP EEN JENAPLANSCHOOL?**

***Vier jaar lang zetten studenten van Hogeschool Drenthe/PABO 'De Eekhorst' in Assen zich in om het predikaat 'Jenaplanverbijzondering' op hun diploma te krijgen. De meeste beginnende leerkrachten staan vierkant achter de Jenaplan-ideeën, maar wat blijft daar van over als ze in de praktijk belanden? En wat als ze gaan werken op een niet-Jenaplan-basisschool? Oud-docent van 'De Eekhorst' Frans Vernout dook in deze vragen in het kader van zijn doctoraalscriptie Onderwijskunde. Jenaplanidealen moeten nogal eens wijken voor meer pragmatische opvattingen, zo ondervond hij.***

### **Wat blijft? Wat verandert?**

'Er zijn een aantal dingen in het Jenaplan-onderwijs waar ik mee worstel. Die ritmische afwisselingen zoals gesprek, spel, werk en viering vind ik een heel goed punt. Toch voel ik me daarin ook heel erg opgejaagd, want er moet zoveel gebeuren in een jaar. Ik

heb het gevoel dat er heel veel verwacht wordt van de basisschool. De kinderen moeten toch naar een vervolgopleiding. Maar het is al heel wat als ze naar de mavo kunnen, want heel wat kinderen van mijn school gaan naar het voortgezet speciaal onderwijs'. Aldus een oud-studente van 'De Eekhorst'. Zij is één van de vijf afgestu-

deerde oud-studenten die ook in het bezit zijn van het Jenaplan-diploma, welke groep is geselecteerd om tevens een interview af te nemen. Eerst hebben zij een schriftelijke enquête ingevuld. Het ingevulde enquêteformulier gaf aanleiding hen te selecteren voor een mondeling interview.

Afgestudeerden van PABO 'De Eekhorst' die de verbijzondering Jenaplan gevolgd hebben, zijn in het bezit van het landelijk erkende diploma. Mede door zo'n soort opleiding op de PABO kan integratie van het Jenaplan-onderwijs in het Nederlandse onderwijs op gang komen. Dat Jenaplan-diploma maakt de bezitters ervan bruikbaar op Jenaplanscholen.

Toch gaat een deel van deze afgestudeerden werken op niet-Jenaplan-basisscholen of elders in het onderwijs. Een mogelijke oorzaak is dat er soms geen werk in het Jenaplan-onderwijs is te vinden. Of soms is er wel werk, maar slechts voor enkele uren en dat genereert dan onvoldoende inkomsten. De vraag is hoe deze categorie afgestudeerden in de praktijk

functioneert. Tijdens de opleiding tot leraar basisonderwijs hebben zij, zoals mag worden aangenomen, bewust gekozen voor het Jenaplanonderwijs. Hun pedagogisch-didactische opvattingen bij het afstuderen komen overeen met de Basisprincipes Jenaplan (1).

Wat gebeurt er nu met de opvattingen over de Basisprincipes wanneer deze afgestudeerden komen te werken op niet-Jenaplan-(basis-)scholen? Veranderen die opvattingen dan? Worden die opvattingen gehandhaafd ook al verschilt de praktijk zeer van wat in een Jenaplanschool min of meer gebruikelijk is? Veranderen die opvattingen soms onder invloed van praktijkomstandigheden die afwijken van een Jenaplansituatie? Of juist niet?

Het antwoord op deze en dergelijke vragen vindt men op 'De Eekhorst' belangrijk. Het opleidingsbeleid kan verbeterd worden door gebruik te maken van de resultaten van onderzoek naar wat afgestudeerden ervan vinden. Bij colleges en in de nazorg kan worden gerelateerd aan de conclusies uit zo'n onderzoek. Mogelijk reikt één en ander nog veel verder. Het Jenaplanonderwijs kan namelijk ook worden opgevat als één van de concretiseringen van wat in de Wet op het Basisonderwijs bedoeld is als basisschool (2).

### **De Eekhorstfilosofie**

We moeten een Jenaplan-basisschool beschouwen als één van de varianten binnen het geheel van het basisonderwijs. De basisschool is eigenlijk een verrijkte vorm van intensief leren. Volgens Peter Petersen kan dat leren optimaal worden gerealiseerd als de school functioneert als een leef- en werkgemeenschap (3). In zo'n gemeenschap vinden basisactiviteiten plaats. Dat zijn als het ware rijke leefactiviteiten. Activiteiten die op een natuurlijke manier bij het leven horen zoals gesprek, spel, werk en viering. Een rijke menselijke samenleving die (als het goed is) in de school is geconcentreerd, moeten we op een zo hoog mogelijk niveau brengen. Dat hoge niveau is noodzakelijk, omdat die concentratie een enorme leer- en ontwik-

kelingspotentie in zich heeft. Tegelijkertijd maakt dat het leven zinvol volgens de Jenaplanfilosofie. Met andere woorden, men leeft niet voor later in de Jenaplan-(basis-)school, men leeft nu. Maar omdat men nog kind is, leert dat kind ook veel voor later. De kern van de Eekhorstfilosofie nu is analoog hieraan: de student studeert voor een prachtig beroep dat hij of zij later gaat uitoefenen. Tijdens de opleiding moet men vier fijne jaren hebben, buitengewoon interessante jaren. Er is sprake van een soort tweeslag: de student zit in een ontwikkelingsproces en leert tegelijkertijd daarmee ook vaardigheden die zij of hij nodig heeft om adequaat onderwijs te kunnen geven. Maar die tweeslag behoort niet tot de basisfilosofie van het basisonderwijs. De Wet op het Basisonderwijs is een raamwet, die alleen de minimale condities aangeeft. Daarom kan het basisonderwijs ook verschillende visies op de school omvatten. Vele toepassingen staan dus nog open, zodat het Nederlandse onderwijsveld toch pluriform kan zijn en blijven.

### **Leefgemeenschap**

Het Jenaplan-onderwijs geeft een invulling aan basisonderwijs, met iets extra's. Basisactiviteiten met een leefgemeenschapskarakter worden immers niet in de wet beschreven. Opleiden voor een basisschoolconcept als het Jenaplanonderwijs zou dan ook kunnen leiden tot innovatie van het vigerende basisonderwijs.

Dit onderzoek naar ervaringen van ex-Jenaplanstudenten tracht de vraag te beantwoorden wat er nu gebeurt met de pedagogisch-didactische opvattingen van afgestudeerden van PABO 'De Eekhorst' die ook het Jenaplاندiploma bezitten, maar toch in niet-Jenaplanscholen komen te werken. Concreet zijn daartoe twee onderzoeksvragen geformuleerd:

Vraag 1. Heeft deze categorie afgestudeerden haar pedagogisch-didactische opvattingen, nu zij in de praktijk werkzaam is, gehandhaafd?

Vraag 2. Vindt deze categorie afgestudeerden zelf dat het onderwijs dat zij verzorgt gekenmerkt kan worden als Jenaplanonderwijs?

Om de eerste vraag te kunnen beantwoorden is een schriftelijke enquête verstuurd. Voor het opstellen van de enquêtevragen is gebruik gemaakt van de Basisprincipes Jenaplan (1). Deze basisprincipes vormen een door de Nederlandse Jenaplanvereniging gelegitimeerde operationalisering van de pedagogisch-didactische opvattingen van afgestudeerden met het Jenaplandiploma.

Daarom is het legitiem om vragen uit de enquête te baseren op de basisprincipes. Die basisprincipes staan in de opleiding ook zeer centraal.

Achttien afgestudeerden uit vier afstudeerjaren, die ook in het bezit zijn van het Jenaplاندiploma maar niet werken op een Jenaplanschool kregen de vragenlijst voorgelegd. Uiteindelijk stuurden twaalf daarvan de enquête ingevuld retour. Uit de analyse blijkt dat vragen over opvattingen meestal conform de basisprincipes worden ingevuld. Bij vragen die gaan over de huidige praktijk blijkt veel minder overeenstemming met die principes. Volgens de ingevulde vragenlijsten wijkt die praktijk nogal af van wat met die opvattingen eigenlijk gerealiseerd zou moeten worden. Anders gezegd: respondenten realiseren van de Jenaplanopvattingen waar zij achter zeggen te staan, over het algemeen onvoldoende in hun praktijk, wat uiteraard geen verbazing wekt.

### **Vaste baan**

In de tweede fase van het onderzoek is nagegaan in hoeverre deze categorie afgestudeerden zelf vindt, dat het onderwijs dat zij geeft op Jenaplanonderwijs lijkt. Uiteindelijk zijn vijf respondenten geselecteerd en bezocht voor een mondeling interview. Uit de verschillende interviews blijkt, dat niemand na het afstuderen meteen uitzicht op een vaste baan had. Perioden van vrijwillig werk en werken in deeltijd gingen eraan vooraf. Opvallend is ook dat geen van de ondervraagden een doorsnee schoolsituatie getroffen heeft. Als je een klas met vluchtelingenkinderen hebt (zoals in twee gevallen), of je staat voor een klas met veel kinderen uit achterstandssituaties, dan kun je eerder spreken van een ortho-

pedagogische situatie (4), dan van een pedagogische situatie. Zoals één van de respondenten opmerkt: 'Ik heb wel het idee, dat veel mensen een heleboel dingen tegenkomen die zo'n school erg overbelasten. Of je hebt verschrikkelijk grote groepen, zodat je sec genomen al niet zoveel minuten tijd per kind hebt. Of je hebt, zoals bij mij op school, veel te maken met kinderen met gedragsproblemen, die letterlijk door hun ouders bij het politiebureau zijn afgeleverd met nou, bekijk het maar. Er is, als het al bestaat, bijna geen gewoon kind tussen'. De hier geschetste werkomstandigheden kunnen moeilijk als 'doorsnee' worden aangemerkt. De oud-studenten geven allen aan dat zij veel belangrijke aspecten van hun beroepshabitus aan hun opleiding hebben ontleend. Vooral de adequate omgang met kinderen in onderwijs-leersituaties wordt hier als voorbeeld genoemd. De opleiding heeft ook gezorgd voor een belangrijk stuk persoonlijke ontwikkeling. De Jenaplanverbijzondering wordt als waardevol gezien door de bredere kijk op onderwijs die je door die opleiding krijgt aangereikt. Ook stimuleert de opleiding je om vooral het sociale samenleven in de groep tot z'n recht te laten komen, menen de geïnterviewden. Vooral de waarde en de mogelijkheden van de kringopstelling heeft men zo leren inzien. Er wordt echter ook opgemerkt dat de praktijk wel eens anders uitpakt. Minder waardevol wordt de verbijzondering dan ook gezien als er geen heterogene groepen gemaakt kunnen worden en de onderwijsleersituatie niet 'redelijk normaal' is. De geïnterviewden zien het niet als een absolute noodzaak te moeten solliciteren naar een Jenaplan-school. Van dat solliciteren is dan ook maar in een enkel geval sprake geweest. Meestal diende zich gewoon een (andere) baan aan. Alle geïnterviewden zeggen dat ze na het afstuderen in hoofdlijnen achter de basisprincipes stonden. Daarmee lijkt het uitgangspunt van het onderzoek niet te worden weersproken. De pedagogisch-didactische opvattingen van studenten van PABO 'De Eekhorst' komen bij het afstuderen ongeveer overeen met de basisprincipes Jena-

plan. Het aanvankelijk enthousiasme van de huidige leerkrachten is na enige jaren ervaring toch wel wat getemperd. Vooral de basisprincipes die gaan over het functioneren van de school zijn te idealistisch gesteld vinden ze. In de (harde) praktijk kun je daar vaak maar weinig mee uit de voeten. Toch bestaat wel de intentie om de basisprincipes toe te passen, maar de onderwijsleersituatie kan van jaar tot jaar heel verschillend zijn. In de huidige werksituatie doet de één vooral veel met kringopstellingen, een ander individualiseert en differentieert meer. Weer een ander is voornamelijk bezig met het bieden van structuur (veiligheid) aan een groep allochtone kinderen. Eén respondent probeert voorlopig zoveel mogelijk van de principes alleen in de eigen groep te realiseren, omdat volgens haar de rest van de school nog niet zo aan vernieuwing toe is. De vraag of door praktijkervaringen nu andere opvattingen verkregen zijn over het geven van onderwijs wordt in het algemeen bevestigend beantwoord. Eén der respondenten merkt op dat ze in vijf jaar praktijkervaring diverse malen 'haar kop gestoten' heeft. Ze vindt zich niet meer zo veranderingsgezind als vlak na het afstuderen. Ze zegt: 'De stamgroep kan juist voor de huidige (egoïstische) samenleving een belangrijk tegenwicht bieden. Maar als de niveaoverschillen veel te groot zijn en de leeftijden in een klas vol vluchtelingenkinderen te veel uiteenlopen, kun je helaas geen stamgroep vormen'. Een andere respondent is wat terughoudender geworden in haar aanvankelijk enthousiasme voor ouderparticipatie. Zij zegt: 'Ik vond het altijd een heel mooi streven om ouders in de school te hebben. Maar ik heb ook wel gemerkt dat dingen zich met elkaar gaan vervlechten en dat je heel erg op je huid gezeten wordt. Bovendien heb je soms met een groep ouders te maken die helemaal niet betrokken zijn. Ook zijn er ouders die zich wel betrokken voelen bij school, maar dan gaat het vooral om het organiseren van Sinterklaasfeesten, dat je te eten krijgt en een groot cadeau, dat soort zaken. Ik denk dat je als team wel heel goed moet weten waar je voor staat en in hoever-

re je ouders laat komen. En dat je ze niet alleen maar moet gebruiken voor de leuke dingen of zo. Zo'n coöperatieve organisatie als de school midden in de maatschappij vind ik eigenlijk niet reëel'. De geïnterviewden vinden zonder uitzondering hun opleiding aan 'De Eekhorst' waardevol, al legt eenieder natuurlijk haar eigen accenten.

## Conclusies

Uit de interviews blijkt dat de intentie om Jenaplanonderwijs te geven bij de geïnterviewden ook in moeilijke omstandigheden overeind blijft. Die intentie is na de opleiding blijkbaar een stabiele attitude (5) geworden: er moet heel wat gebeuren wil men die opvattingen loslaten. Na enige jaren ervaring wordt echter op het haalbare gemikt. Er sluipt langzamerhand een pragmatische instelling over het geven van onderwijs binnen de door de opleiding aangereikte ideeën over hoe het lesgeven in ideale omstandigheden kan plaatsvinden. Men heeft maar al te goed ervaren dat de praktijk bijzonder weerbarstig kan zijn. Idealen blijven weliswaar nastrevenswaardig, maar zijn nogal eens onbereikbaar. Afgestudeerden van 'De Eekhorst' blijven na de opleiding grotendeels hun pedagogisch-didactische opvattingen koesteren, maar in de onderwijspraktijk van alle dag gaat men daar overwegend pragmatisch mee om - men zet eigenlijk de tering naar de nering. ■

## LITERATUUR

- (1) Both, K./ K. Vreugdenhil (1991), *Basisprincipes Jenaplan*, in: both, K. (red.), *Jenaplan en het schoolwerkplan*, Hoevelaken: LPC-Jenaplan/CPS
- (2) Matthijsen, M.A.J.M. (1971), *Klasseonderwijs*, Deventer; Freudenthal-Lutter, S.J.C. (1975), *Naar de basisschool van morgen*, derde druk, Alphen a/d Rijn: Samson Uitgeverij
- (3) Boes, A.W. (1991), *Jenaplan, Historie en actualiteit*, Hoevelaken: CPS
- (4) Sprang, A. van (1986), *Orthopedagogiek: een eerste oriëntatie*, Baarn: Nelissen
- (5) Nederhof, A.J. (1981), *Beter onderzoek*, 's Gravenhage: Vuga

# TOM

## Hoi, pake!



De eerste tekenen deden zich een jaar of vijf geleden voor. Ik passeerde argeloos een zandtafel in een voor mij onbekende school. De kleuter die daar stond te knoeien keek even op van zijn ervaringsgerichte bezigheid en zei, voor ieder duidelijk waarneembaar:

- Hoi pake!

Mijn veerkrachtige tred stakte. Ik draaide me om naar de spreker, maar deze had verder geen enkele belangstelling voor mij en nog minder voor wat hij bij mij had aangericht. Ik keek om me heen: was het mogelijk een flinke mep uit te delen? Dat was niet het geval. Te veel volk op de beentjes. Het enige wat mij restte was net te doen of er niets aan de hand was.

En nu is het dan zover: ik ben pake. Op het moment zelf had ik nog niets door. We stonden met het shanty-koor te zingen op de kleinveemarkt van Oostermeer. Toen werd Anne geboren en die schoof mij, met een bibberende kreet, zomaar een generatie op.

- Hoi pake!

Natuurlijk was het niet helemaal onverwacht. Daar was een dochter met een dikke buik, waar op een gegeven moment iets in ging bewegen. Er was plotseling een echo als uit een uithoek van het heelaal: een foto waarop de contouren van een wezen waren te ontdekken. Er was een babykamer waar een gestaag groeiende horde knuffelbeesten zwijgend op iets zat te wachten. En we hadden 's nachts de telefoon naast het bed. Er was onmiskenbaar iets op til. Maar ik dacht steeds: Ik moet het nog maar zien!

Mijn vrouw heeft zich beter voorbereid dan ik. Zij weet zich dingen te herinneren van vijftientig jaar en meer terug, waar ik geen flauwe notie meer van heb. Hebben wij die tijd dan zo verschillend doorgebracht, hebben wij wel hetzelfde meegemaakt? Ze helpt mijn geheugen op de been. Zij doet mij voor hoe het ook al weer moet. En ziedaar: ook mijn twee armen weten het nog: als vanzelf nemen ze de juiste houding aan als mij het kind wordt aangereikt.

- Ze kan al lachen! roept de moederdochter. - Anders lacht ze altijd zomaar! Toedeloe...!

- Laat maar, zeg ik. - Lachen kunnen we nog genoeg...

Er moet eerst een reden zijn. We moeten dit samen even verwerken.

Peinzend kijkt Anne mij aan.

- Hoi pake!

*Over auto's over steden en historie  
of zal ik zingen over liefde*

*Over vele vreemde dingen  
over de gewone  
of zal ik zingen over de liefde*

*Over bloemen over water  
over mooie dingen of wat droevig is  
of zal ik zingen over de liefde*

*Over tabak en vriendschap  
over geur en wijn  
over schepen zeilen meeuwen  
over ellende  
over de ouderdom over de jeugd  
of zal ik over de liefde zingen*

Jan Hanlo

## RECENSIES

### BUITENSPEL IN HET ZONNETJE

#### De ontwikkelingswaarde van buitenspel voor jonge kinderen.

Bij het CPS werd een boek uitgegeven dat eigenlijk op elke school thuishoort. Het is een vrij volledig werk over de plaats en de waarde van het buitenspel in de onderbouw van de school. In een kleine 350 bladzijden worden de volgende thema's behandeld:

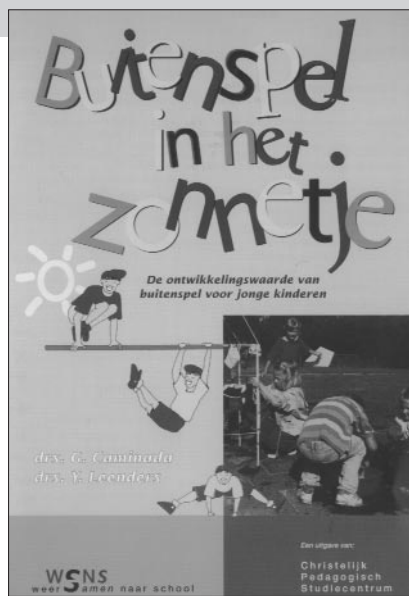
- het belang van buitenspel voor kleuters;
- de kleuter in ontwikkeling;
- ruimten en materialen;
- sociale aspecten;
- rol van de groepsleidster;
- buitenspel en de 'vakken';
- buitenspel in breder verband.

Met dit boek als ruggensteun en uitgangspunt zou ook de Jenaplanschool nog eens het belang van spel een accent kunnen geven. Er moet dan nog het een en ander aan worden toegevoegd. Want, en dat staat ook op de kaft: hier gaat het om de onderbouw, de groepen 1 en 2. Zoals op veel terreinen is hier ook weer duidelijk dat er doorgaans een culturomslag plaatsvindt tussen onder- en middenbouw:

- in groep 1 en 2 spelen de kinderen gemiddeld 21% van de schooltijd buiten;
- in groep 3 is dat plotseling nog maar 6%.

Is dat een bewuste strategie? Zit daar een diepe gedachte achter? Vinden we misschien dat buitenspelen ten aanzien van het leren 'verloren tijd' is? Of speelt ook het feit een rol dat veel kinderen als ze kleuter-af zijn zich aanmelden bij een sport. Het zou kunnen. Een overdenking waard.

Al lezend in dit boek denk ik steeds weer: die lijn zou je door moeten trekken. Zeker naar de middenbouw. Er zou op elke (Jenaplan)school een spelcoördinator moeten komen die het belang van de kinderen op dit punt in



de gaten houdt. Zodat alle varianten van binnen- en buitenspel door de hele school vanaf het strategisch beleid tot en met de verschillende curricula tot hun recht komen. Van harte en met nadruk aanbevolen!

Besproken werd:

*Buitenspel in het zonnetje*, Caminada, drs. G., en Leenders, drs. Y., (e.a.), CPS Amersfoort, (1996), ISBN 90 6508 332 4. Gebonden. Prijs f 59.-

### WISKUNDE- AVONTUREN MET JONGE KINDEREN

#### De wiskundige ontwikkeling in het onderwijs aan jonge kinderen.

Het eerste wat opvalt aan dit boek (gebonden, kloek formaat: 410 blz.) is dat er veel illustraties (foto's) in staan waar kinderen op voorkomen. En die kinderen zijn met iets bezig: met blokken, mozaïek, water, noem maar op. Je ziet weinig werkbladen. En ik mis ze niet. Laat ik dat er bij zeggen. Nòg een vrolijke ontdekking: er wordt niet noodzakelijk uitgegaan van een methodiek die zich langs een eendimensionale lijn ontwikkelt. Nee, Joost Klep (één van de auteurs) stelt dat we de wiskunde-onderdelen ook heel goed in een vlak kunnen projecteren, zodat je min of meer willekeurig van



het ene thema naar het andere kunt overspringen. Niet de methode bepaalt dan in eerste instantie de volgorde, maar de inbreng van de kinderen of de tijd van het jaar. Er zit wiskunde in de weg van school naar huis, in geboortekaartjes, in het maken van lampions of vliegers.

Uiteraard zijn er ook leerlijnen als tellen en ordenen. En vaste thema's als meten en tijd- en ruimteoriëntatie. Maar daaromheen en daartussendoor speelt de 'wereldoriënterende wiskunde' een heel belangrijke rol. En deze wiskunde heeft, het kan niet anders, ook invloed op de inhoud.

Op de meeste foto's zijn meerdere kinderen te zien, soms met een juf of meester er bij. Er wordt gepraat, overlegd, geredeneerd. Er worden vragen gesteld: hoe zit het nou precies? Hoe kunnen we dit het beste onderzoeken? Kunnen we dit ook tekenen? Taal is belangrijk. Er wordt een specifieke wiskunde-taal ontwikkeld. Dan weet je waar we het over hebben.

Het boek is geschreven voor de onderbouw (groepen 1 en 2) maar, als het serieus wordt genomen, zal het van invloed zijn op de rest van de school. Vooral scholen die hun wiskundeonderwijs meer willen integreren in de wo, en ik weet dat die er onder Jenaplanscholen zijn, kunnen hiermee met behulp van dit boek een veilige start maken.

Besproken werd:

*Wiskunde-avonturen met jonge kinderen*, Baltussen M., Klep J., Leenders Y., CPS Amersfoort, 1997, ISBN 90 6508 359 6. Prijs f 65.-



## BLADEREND..... in tijdschriften van vernieuwingsbewegingen

Vorige keer stonden in deze rubriek 'Montessori Mededelingen' en 'Kleuters en ik' centraal; nu is het de beurt aan 'Vrije Opvoedkunst' (van de vereniging voor Vrije Opvoedkunst) en allereerst 'In Beweging', het tijdschrift van de Freinetbeweging.

### In Beweging

Dit blad verschijnt twee keer per jaar en ik heb het aprilnummer 1997 voor me liggen (8e jaargang nr.2).

Freinetonderwijs is 'traditioneel vernieuwingonderwijs'. Maar hoezo 'traditioneel'? Het is modern onderwijs, uiteraard met een rijk verleden. Niet dogmatisch, maar 'in beweging'.

In het openingartikel (van dit themanummer over onderwijsvernieuwing) wordt gepleit voor de betiteling 'Moderne School' (naar het boek van Freinet 'L'École moderne française') in plaats van 'Traditionele vernieuwings-school'.

Bij Freinetonderwijs gaat 't er niet om of iets wel of niet 'Freinet' is, maar of een bepaalde aanpak bijdraagt tot de realisatie van de uitgangspunten.

Ik lees: 'Allereerst is de school er natuurlijk voor de kinderen'. En kinderen hebben rechten(!), bijvoorbeeld: het recht op initiatieven en vergissingen, het recht op plezier, het recht op wederzijdse hulp en solidariteit, enzovoort.

De vraag die ouders zich voortdurend zouden moeten stellen, is: 'komt dit onderwijs tegemoet aan de rechten van onze kinderen'?

Tot slot twee interessante voorbeelden van werkmiddelen die je in zo'n Moderne School kunt tegenkomen:

- *de drukpers én de computer*. Gelukkig: de drukpers blijft in 'de school met de drukpers'. De computer komt er bij, 'overigens niet om mee te doen met een hype', maar o.a. om de docent vrij te spelen voor zijn 'kerntaak'.

- *het omgevingsatelier*, waarbij kinderen voortdurend worden uitgenodigd om hun ervaringen vorm te geven (tentoonstellingstafels door de hele school, onderzoekjes uitvoeren, resultaten presenteren, enz.)

'Een aantal Freinetscholen wil in het komend schooljaar dit concept gaan concretiseren in het kader van een NME-project.'

We blijven graag op de hoogte !

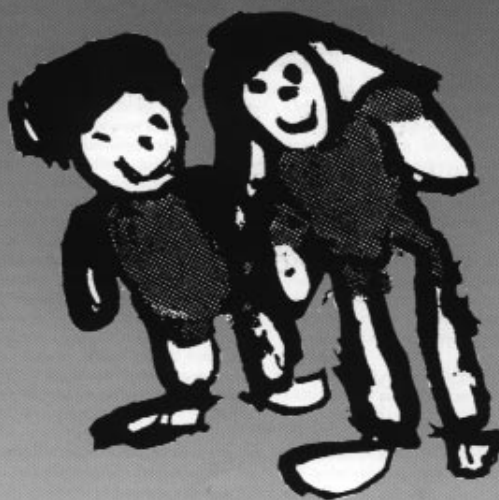
In 'De culturele dimensie van de Freinet-pedagogie' vraagt de schrijver (of eigenlijk 'spreker') zich af: wát moet een kind leren en welke leraar past daar het beste bij?

Het betreft hier een voordracht die Rouke Broersma op 11 maart j.l. heeft gehouden op een symposium over 'Vernieuwen uit traditie' op de PABO

'de Eekhorst' in Assen.

Hij begint met een onderscheid te maken tussen informatie en kennis: kennis is meer dan de informatie die via steeds meer computers in de school tot onze kinderen komt. Terwijl het onderscheid tussen 'kennen' en 'kunnen' juist weer een vervelende erfenis is uit de 19e eeuw, waartegen de 'Nieuwe Pedagogen' begin deze eeuw in opstand kwamen. Waaronder Dewey: 'learning by doing'.

Freinet-'technieken' als de drukpers, het lokaal als werkplaats, klassenvergaderingen, ervaringsgericht leren e.d. proberen het onderscheid tussen hoofd- en handenarbeid ongedaan te maken: kennen = kunnen, aldus Broersma. Alleen zo kunnen kinderen zich uiteindelijk belangrijke 'levens-technieken' eigen maken. Echter, de betekenis van de leraar wordt hierbij vaak onderschat, zo waarschuwt hij ons: 'Wie opent de deur tot de werkelijkheid, tot de cultuur, de beschaving, de werken van kunstenaars en schrij-



# In Beweging

VOOR ONDERWIJSVERNIEUWING

Tijdschrift van de Freinetbeweging  
achtste jaargang nr. 2, april 1997

vers? Toch niemand anders dan de leraar.'

En: 'Wat voor leraar willen we: de professionele onderwijsmanager of toch maar liever de ambachtelijke leermeester met, als het kan, ook nog enig charisma?'

Een aanrader, dit artikel.

### **Vrije Opvoedkunst**

En dan nu: 'Vrije Opvoedkunst', jaargang 60 (!), nr.5, juni '97.

Ik lees in dit (ik mag wel zeggen zeer afwisselende) nummer artikelen over:

#### **Seksualiteit en kinderen,**

waarin gewezen wordt op de gevaren van deze 'door sex geobsedeerde maatschappij': 'Je kunt bijna niet meer met een gerust hart in een bushokje staan'. De schrijver wil graag zijn kinderen beschermen tegen dergelijke slechte invloeden van buitenaf: 'Ik houd erg van het (Vrije School-) uitgangspunt dat de beste voorbereiding die je een kind kunt bieden is, het de gelegenheid geven om zichzelf, binnen een beschermend kader te ontwikkelen...'. Maar helaas, zo besluit hij het artikel (getiteld 'Vragen, vragen'), 't blijft voor een groot deel toch bidden en hopen dat je kinderen niets overkomt: je kunt je kinderen niet verbieden op straat te spelen.

#### **Voorlezen aan overledenen,**

een interview met de schrijfster van het boek: 'Ik hielp mijn gestorven zoon'.

Nadat haar zoon zelfmoord had gepleegd, ging zij hem voorlezen uit 't werk van Rudolf Steiner, zeven jaar lang. Hierdoor veranderde haar relatie met haar gestorven zoon en zichzelf ook: 'Zonder hem was ik nooit zo ver gekomen in één leven; ik denk dat ik er wel zes voor nodig had gehad'.

De hoofdredacteur, W.F. Veltman, schrijft: 'Doré Deverells boek mag de sceptische lezer wellicht enige twijfels geven, omdat het lijkt alsof hier het onbekende van de wereld na de dood wat gemakkelijk als toegankelijk wordt beschreven. Dit is echter niet het geval. De aanwijzingen die Rudolf Steiner geeft voor een contact met de gestorvenen zijn veel te weinig bekend en daardoor ook te weinig toegepast. (...)'

# VRIJE OPVOEDKUNST



**Vragen, vragen . . .  
hoe maak ik mijn kind weerbaar?**

**Voorlezen aan een gestorven zoon**

#### **Internet, wat is dat ?**

Het eerste uit een serie artikelen. Nog maar een citaat: 'Via Internet kan het internationale Vrije Schoolnetwerk (circa zevenhonderd scholen over de gehele wereld) eenvoudig en goedkoop met elkaar communiceren. Tot welke mogelijkheden dit leidt voor het onderwijs zelf, zal ik in het volgende artikel belichten.'

#### **De ziekte van Lyme:**

'Het best kan men de teek verdoven door een gaasje met alcohol of ether. Mijn persoonlijke ervaring is dat het met ether het beste gaat'.

Verder nog stukjes over *Vrije Scholen in Zuid- Afrika, handig aanleren van staartdelingen, kinderboekbesprekingen, 'hoe maak je een komeet',* enzovoort.

O ja, er zijn ook ingezonden brieven ! (maar liefst drie; waarom krijgt Mensenkinderen vrijwel nooit ingezonden brieven, zelfs niet na zo'n onzinnig artikel over professor Perbölist...??)

Eén van de brieven gaat over de (naweeën van de) rel die ontstond n.a.v. een zinnetje in een schoolschriftje van een Vrije Schoolleerlinge te Zutphen: er zijn toen aantijgingen gedaan als zou er een relatie bestaan tussen antroposofie en nazisme. De storm is nog niet uitgewoed, zo blijkt uit de levendige briefwisseling ...

#### **WAAR VERKRIJGBAAR?**

Secr.: Freinetbeweging te Valthe, tel. en fax 0591-51 43 82.

Secr.: Vereniging voor Vrije Opvoedkunst te Den Haag, tel. 070-324 63 07, fax 070-324 14 61

