

jaargang 13 - nummer 5 - mei 1998

WENISEN WIENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



**IN DIT NUMMER:
OPLEIDEN VOOR
JENAPLANONDERWIJS**

Jaargang 13, nummer 5, mei 1998.
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 42,50 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. Ouder-abonnement via school
vanaf 10 ex. f 27,50 per abonnement.
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: Ine van den Broek, Buren

Advertenties: (te regelen via het Jenaplanbureau,
Rembrandtlaan 50, 1741 KJ Schagen;
tel. 0224-213306)
kosten f 1000,- per pagina, f 500,- per halve
en f 250,- per kwart pagina.
NJPV-schoolleden krijgen 50% korting.

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

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|----|
| VAN DE REDACTIE | 3 |
| <i>Kees Both</i> | |
| Naar vernieuwing van de Jenaplanopleiding | 4 |
| <i>Kees Both</i> | |
| Actief opleiden vanuit een onderzoekshouding <i>George Fukkink</i> | |
| Horen doe je met je oren | 11 |
| <i>Pien Verweij</i> | |
| Andere bril door kinderbiografie | 14 |
| <i>Corry Derksen</i> | |
| Studeren in de Suus Freudenthal-bibliotheek | 17 |
| <i>Ad Boes</i> | |
| Integraal schooltoezicht en kwaliteitszorg | 18 |
| <i>Cor Hoffmans</i> | |
| Werken aan het schoolplan voor onze Jenaplanschool | 21 |
| <i>Henk Veneman</i> | |
| Studerend lezen bij wereldoriëntatie (2) | 24 |
| <i>Kees Both</i> | |
| Jenaplan in de praktijk (3) | 30 |
| Een gesprek met Jos Egberink <i>Jan Tomas</i> | |
| Een Contactgroep Jenaplan in Vlaanderen | 32 |
| <i>Ann Deketelaere</i> | |
| BLADEREND in tijdschriften van vernieuwingsrichtingen | 34 |
| <i>Jan Tomas</i> | |
| BETROKKEN waarnemingen van een ouder | 35 |
| <i>Oyé</i> | |
| TOM | 36 |



VAN DE REDACTIE

Dit redactioneel wordt een week voor de verkiezingen geschreven. De verkiezingskoorts steekt ook mij aan: ik ben heel benieuwd hoe de uitslag zal zijn. En uiteraard ook wat er daarna gebeurt. Komt er een Paars 2? Zo ja, gaat zo'n combinatie dan op dezelfde weg voort als Paars 1? En is dat gunstig voor vernieuwingsonderwijs of juist niet? Wat het laatste betreft: ik ben er niet gerust op. De met de mond beleden terugtrekkende overheid, die meer ruimte zou scheppen voor eigen beleid van de scholen heb ik nog niet waargenomen. Van een afstand blijft de landelijke overheid toch sturen, via kerndoelen, tussendoelen en andere maatregelen die de veelgeroemde onderwijsvrijheid steeds meer kunnen inperken. Tijdens de Jenaplanconferentie in november j.l. zei Jozef Kok, lid van het Proces Management Primair Onderwijs, in antwoord op vragen dat het gevaar bovendien groot is dat de gemeenten en grote schoolbesturen zich steeds meer als 'kleine Zoetermeertjes' gaan gedragen en de ruimte van de individuele school steeds meer dichtregelen.

Jaap Meijer vertelde op de laatste

ontmoetingsdag van de NJPV dat hij in een interview de vraag voorgelegd kreeg wat hij zou doen als hij minister van onderwijs zou worden. Hij zou, zei hij, werken aan een maximale beslissruimte voor individuele scholen, maar daarbij hoort ook een maximale verantwoordingsplicht over wat je met die vrijheid doet. Vrijheid schept verantwoordelijkheid. Ik ben het daarmee van harte eens. Het is bovendien goed voor de onderwijsresultaten. Uit onderzoek blijkt dat leraren die heel veel ruimte krijgen om hun eigen onderwijs in te richten en tevens gestimuleerd worden tot het afleggen van verantwoording veel beter gemotiveerd zijn en (daardoor) betere onderwijsresultaten boeken dan leraren die in een keurslijf gedwongen worden.

Ik ben blij dat het Samenwerkingsverband van Organisaties voor Vernieuwing van het Onderwijs (SOVO), waarvan de NJPV ook lid is, een actief beleid voert in de richting van de politiek en van maatschappelijke organisaties. Waakzaamheid blijft nodig, niet alleen om de eigen positie te beschermen, maar ook met het oog op de inrichting van toekomstig onderwijs.

Ook voor de 21e eeuw hebben de vernieuwingsrichtingen mijns inziens veel te bieden, zeker als inhoudelijke samenwerking tussen hen meer en meer gestalte kan krijgen. In dat opzicht ben ik hoopvol gestemd.

In dit nummer zijn diverse artikelen over 'Opleiden voor Jenaplanonderwijs' opgenomen, zodat over een 'thematische kern' gesproken kan worden. Deze artikelen worden apart ingeleid. Verder schrijft Cor Hoffmans over een nieuwe werkwijze van de inspectie: het integraal schooltoezicht. In min of meer dezelfde categorie valt het artikel van Henk Veneman over het schoolplan. Jan Tomas zet zijn reeks interviews met ervaren groepsleid(st)ers voort en bericht weer over zijn leeservaringen met bladen van andere vernieuwingsrichtingen ('Bladerend ...'), ditmaal over de Vrije Scholen. Kees Both sluit de korte reeks over 'studerend lezen' en 'WO' af en er wordt bericht over Jenaplan-ontwikkelingen in Vlaanderen. Verder zijn twee columns present. Al met al een rijk voorjaarsboek.

Veel leesplezier. ■

1.2.1. De beginnende leraar in een Jenaplan-basisschool houdt zich op de hoogte van ontwikkelingen in de samenleving (multiculturaliteit, informatie- en communicatietechnologie, individualisering, mondialisering, etc.) en denkt, mede op grond van de basisprincipes, kritisch na over de ontwikkelingen en de consequenties daarvan voor opvoeding en onderwijs.

Dat betekent dat de beginnende leraar

1. Mede vanuit de eigen biografie persoonlijke waarden kan expliciteren en nadenkt over de eigen plaats in de samenleving, relaties kan leggen tussen eigen maatschappelijke kennis en ervaringen en zijn onderwijs,
2. n.zicht heeft (en dat wil blijven ontwikkelen) in sociaal-economische en sociaal-culturele structuren, verbanden, verhoudingen en ontwikkelingen, mede bekeken vanuit een Jenaplan-visie (zie hoofdstuk 2 NJPV-basisschoolconcept als hulpmiddel).
3. Nadenkt over de plaats van kinderen in de samenleving.
4. Zich inleeft in de etnische en culturele achtergronden van zijn leerlingen, hun leef- en belevingswereld en de invloed daarvan op hun ontwikkeling.
5. Onderzoek kan doen naar het bestaan van kinderen in zijn groep, onder andere door het schrijven van een kinderbiografie.
6. Minstens een moderne vreemde taal voldoende beheerst, om mondeling en schriftelijk met collega's in een ander land te kunnen communiceren
7. Kritisch nadenkt over ontwikkelingen in de samenleving en nadenkt over veranderingen en verbeteringen.

NAAR VERNIEUWING VAN DE JENAPLANOPLEIDING

inleiding op het thematische deel

Zo'n 25 jaar geleden verscheen er een artikel waarin een onderwijskundige beweerde dat een voordeel van Jenaplan boven Montessori was, dat je voor Jenaplan geen speciale opleiding nodig had. Ik weet nog heel goed hoe boos Suus Freudenthal was toen ze dat gelezen had. Ruim 25 jaar wordt er (in weerwil van de geciteerde mening) al gewerkt aan de inhoud en organisatie van een specifieke opleiding voor Jenaplanonderwijs. Deze vond en vindt niet plaats in een speciale 'Jenaplan-PA/PABO', maar als 'verbijzondering' binnen een aantal instituten, waarvan de opleidingsfilosofie daarvoor goede mogelijkheden biedt. Al die tijd is er een actieve 'Werkgroep Opleidingen Jenaplan' geweest, ondersteund vanuit CPS.

Onder de instituten die een initiële opleiding voor Jenaplan-basisonderwijs hebben verzorgd heeft 'De Eekhorst' in Assen steeds een prominente plaats ingenomen. Maar hoe inspirerend ook, hun werkwijze is niet of nauwelijks te generaliseren. Elders doet men het anders en dat is goed zo.

In de Werkgroep Opleidingen heeft men altijd zorg gehad over de kwaliteit van de opleiding, zeker nadat in 1989 het Jenaplan-diploma door het Ministerie werd erkend als 'aanvullend bewijs van bekwaamheid'. De NJPV nam als belangenorganisatie van de Jenaplanscholen en als uitgever van de diploma's de taak op zich om de kwaliteit van het diploma te bewaken.

Er kwamen bezoek-commissies bij de PABO's langs. De Werkgroep Opleidingen ontwikkelde intussen een Raamplan Opleidingen Jenaplan-Basisonderwijs, dat echter tot voor kort geen officiële status had. Dat is nu veranderd: het raamplan is inmiddels een NJPV-document geworden, dat basis is voor kwaliteitsbewaking en -ontwikkeling. In een ronde gesprekken met PABO's die de Jenaplanopleiding verzorgen, de afgelopen maanden, is dat nog eens vastgesteld. De PABO's die in de opzet van de Jenaplanstroom in de opleiding (vanaf het derde jaar) voldoen aan de criteria krijgen een licentie van de NJPV.

Los van Jenaplan werd de laatste jaren gewerkt aan het beroepsprofiel leraar basisonderwijs en werden, op grond daarvan, 'startbekwaamheidseisen' vastgesteld. Het Proces Management Lerarenopleidingen ontwierp een nieuw landelijk leerplan voor de PABO's. Al deze ontwikkelingen hebben ook gevolgen voor de opleidingen voor Jenaplanonderwijs. Er is inmiddels een Jenaplan-verbijzondering van de startbekwaamheden. Tijdens de ontmoetingsdag van 22 april 1998 werd aan de scholen een katern aangeboden met het Raamplan en de Startbekwaamheden.

Het Raamplan is, zoals gezegd, uitgangspunt voor het verlenen van licenties aan de PABO's. Voorlopig althans. Want binnen enkele jaren wordt dit raamplan opnieuw bekeken. De consequenties van het nieuwe basisschool-concept ('Jenaplan op weg naar de 21 eeuw') voor de opleiding moeten bekeken worden en de startbekwaamheden moeten ook verwerkt worden in het (nieuwe) raamplan.

Minstens zo belangrijk is dat er nu een basis gelegd is om de hele beroepsontwikkeling van leraren in het Jenaplan-basisonderwijs opnieuw te doordenken en er wordt hard gewerkt om ook de nascholing op een nieuwe leest te schoeien. Er gebeurt heel wat en er staat heel wat te gebeuren!

De nu volgende artikelen geven inzicht in de Jenaplan-verbijzondering van twee PABO's. Meer pretentie hebben ze niet. In dit nummer worden ook enkele startbekwaamheden afgedrukt.

De PABO's hebben toegezegd regelmatig bijdragen te willen leveren aan Mensen-kinderen, vanuit de praktijk van de opleiding. Jenaplanscholen hebben goede opleidingen nodig. Opleidingen hebben kwalitatief goede Jenaplanscholen nodig. Beide kunnen elkaar positief beïnvloeden in de ontwikkeling van kwalitatief goed onderwijs.

George Fukkink

ACTIEF OPLEIDEN VANUIT EEN ONDERZOEKSHOUDING

Probleemgestuurd leren en ervaringsgericht onderzoek bij de Jenaplan-specialisatie op de Hogeschool Iapabo Amsterdam/ Alkmaar.

Voor wie zijn onderwijsleerprocessen op een opleiding waardevol? Wat zijn deze waard? In hoeverre slagen wij erin om de relatie theorie en praktijk te verbinden met een onderzoekshouding van docenten en studenten? Vindt u ook dat een onderzoekshouding te maken heeft met persoonlijke ervaringen en reflecties? Kennis opbouwen is een actief proces. Mee eens? Kennis construeren heeft in ieder geval te maken met de vaardigheid om zelf structuur aan te brengen in persoonlijk ervaren instituuts- en praktijksituaties. Geordende ervaringen kun je niet simpelweg van een ander lenen.

Het systematisch analyseren van ervaringen op basis van reële praktijkopgaven en praktijkproblemen wordt soms prachtig bij elkaar gehouden in een afstudeerwerkstuk. Dat zijn dan gouden momenten!

In dit artikel wordt aangegeven welke accenten wij leggen in de opleidingsdidactiek en kijken we naar voorbeelden van het proces van onderzoek bij twee afstudeerwerkstukken van de afstudeerrichting Jenaplan.

Ervaring en reflectie

Wij investeren in een verbetering van onze opleidingsdidactiek. Reflec-

tie, zelfsturing, verantwoordelijkheid en dus zelfstandigheid van de studenten willen wij verbreden en verdiepen. Hoe kom je van een consumptieve studiehouding naar een productieve leerhouding? Het verbeteren van de praktijk is een proces van vallen en opstaan en de werkdruk is groot. Verbeteren is soms het afleren van gewoonten en veilige werkwijzen. De kern van opleiden is niet (meer) het geven van les en het doorgeven van kennis alleen. In een goede opleidingsdidactiek worden de 'ervaren en verwerkte praktijken' van studenten een belangrijke katalysator in het leerproces van de studenten zelf. Daarbij gaat het om het kritisch pendelen tussen theorie en praktijk. Dat betekent ook je bewust worden van je opvattingen, gewoonten en reacties. Willen, voelen, denken en handelen werken in ons pedagogisch-didactisch denken en handelen op elkaar in. Overigens geldt dat ook bij het bakken van een taart en het kopen van een nieuwe fiets.

We proberen om op juiste momenten de link te leggen tussen onderwijs zoals studenten dat in de scholen ervaren en in goed gevalsbeschrijvingen ('case studies') kunnen bestuderen en de pedagogische opgave om goede antwoorden te zoeken op vragen en problemen die aan praktijken van mensen verbonden zijn. Dat gebeurt in ons geval via 'probleemgestuurd leren'. Docenten en studenten moeten in verband daarmee zich de vaardigheden eigen maken om samen problemen te ordenen en te vertalen in probleemoplossend denken en handelen. Ideaal beeld: In een lerende organisatie zijn cursisten en docenten elkaars 'critical friends', waarbij geleerd wordt van wat goed gaat en wat niet, via kritische reflectie en openheid naar elkaar toe. Dat lukt niet altijd, maar dat geeft niet. Ook daarvan leer je. Hoorcolleges zijn niet de beste vorm voor het ontwikkelen van een ervaringsgerichte en ontwikkelingsgerichte onderzoekshouding. De vraag is dus; Hoe word ik van reactor actor?

Zelfreflectie

Een student is zelf actor en reflecteert zelf. Praktijkgebonden opgaven worden samen met anderen geanalyseerd en wordt er gezocht naar mogelijke oplossingen. Die oplossingen worden uitgeprobeerd en voorts wordt daarop weer gereflecteerd, in een voortgaand zoekproces. In onze opleiding hebben wij ervaren dat reflecteren een vorm van intellectueel uithoudingsvermogen is die niet vanzelfsprekend is. Soms moeten mensen 180 graden draaien. Gewoonten en routines geven veiligheid en in tegenstelling daarmee wordt hier zo'n beetje alles van een vraagteken voorzien! Ervaringsgericht opleiden betekent een reflectief oog hebben voor het bijzondere van kinderen en van pedagogische situaties. Uit de praktijk blijkt duidelijk: eerlijk reflecteren op je willen, voelen, denken en handelen, en dan niet allen vanuit het perspectief van jezelf maar ook nog eens vanuit de ander (kind, medestudent, docent) gezien is geen sinecure!

Unieke ontmoeting

Kiezen voor probleemgestuurd onderwijs vanuit een oprechte ervaringsgerichte onderzoekshouding houdt daarom in dat er eisen gesteld worden aan de kennis en gevoelens van alle betrokkenen op een opleidingsinstituut. Ervaring is immers niet simpel van buiten en uit je hoofd te leren. Je moet er minimaal zelf bij geweest zijn. Ervaringsgericht denken heeft dus iets te maken met unieke ontmoetingswijzen en je eigen handelen in unieke situaties met unieke kinderen en volwassenen. Daarom is het beroep van leerkracht waarschijnlijk ook zo aantrekkelijk. Wanneer onderzoekgericht leren - hier in de vorm van 'probleemgestuurd onderwijs' - met handen en voeten gebonden is aan reële praktijksituaties, dan heeft dat consequenties. Praten over situaties wordt dan praten vanuit situaties, ervaringen en handelen. De basale vraag is dan: Wat zijn goede ervaringen in een opleidingsdidactiek en van wie zijn die ervaringen dan? Dat wordt dus nadenken over de

vraagstelling: "welke echte ervaringen en handelingsmogelijkheden bieden wij cursisten als actoren in en door onze opleidingsdidactiek?"

Probleemgestuurd Onderwijs en Jenaplanopleiding

Hogeschool Ipabo staat bekend als een van de opleidingen die werken volgens het probleemgestuurd onderwijs. Jaarlijks is er ook een klein aantal studenten die de Jenaplan-verbijzondering volgen. Hebben die iets met elkaar te maken en zo ja, hoe dan? Allereerst moet gezegd worden dat het probleemgestuurd leren geen volledig schoolconcept is, zoals het Jenaplanconcept. Het is eerder een leerpsychologisch-onderwijskundig leerconcept.

Probleemgestuurd leren heeft een relatie met 'oude' vormen en toepassingen van "ontdekkend leren" en de "gevalsmethode". De aanpak van ontdekkend leren bij Bruner ("learning by discovery", 1961) plaatst een vorm van actief leren tegenover vormen van passief leren. De tegenstelling van passief - actief leren was en is een belangrijk item in de Reformpedagogiek. Langdell ontwikkelde de 'gevalsmethode' (case study method), een leerhouding die aanzette tot actief analyseren van kennis vanuit gegeven praktijkgevallen. In probleemgestuurd onderwijs is sprake van verschillende taken waarbij belangrijke leerpsychologische kenmerken van leren aan bod komen zoals: activatie en actualisering van voorkennis en ervaringen; in coöperatief verband actief selecteren, organiseren en structureren van informatie; reorganiseren van oude en nieuwe informatie; toepassen en evalueren; herschikking van cognities.

Te constateren is dat actief probleemoplossend leren betrokkenheid, intrinsieke motivatie en zelfstandigheid stimuleert, welke bij ons vergroot wordt door de thematiek van de blokboeken te integreren in de actuele stagepraktijk en stageopdrachten van de cursisten. Hierbij is een niet te onderschatten

probleem voor de opleiding: het exemplarisch kiezen van zinvolle en waardevolle thema's en contexten die daadwerkelijk in verband staan met werksituaties uit de basisschool. Pgo kan via adequate contexten als ervarings- en handelingssituaties, uitdagingen tot reflecties en toegesneden casussen die in ieder geval de relatie theorie-praktijk hechter scharnieren. Toch blijft continu aandacht geboden om vanuit het ervaringsgerichte concept en het werkplaatsconcept het realiteitsgehalte van leerprocessen aan te vullen met handelen. In het ervaringsgerichte opleidingsconcept is het uitgangspunt van belang dat de werkelijkheid zelf onderwerp is van reflectie en analyse.

Bouwstenen voor een educatief ontwerp pgo.

Op de Hogeschool Ipabo hebben we voor ons probleemgestuurd onderwijs uitgangspunten en inhouden beschreven in een achttal bouwstenen. De bouwstenen bieden naast een referentiekader tegelijk de mogelijkheid om de samenhang van inhouden te benutten bij het systematisch evalueren. Een systematische en integrale evaluatie van inhouden en processen is bij ons nog gedeeltelijk maar nog niet volledig van de grond gekomen.

Voor een goede indruk geven we schematisch de bouwstenen, welke hiernaast exemplarisch zijn aangegeven.

Een oud verhaal

Uit de bovengenoemde, samenhangende bouwstenen voor probleemgestuurd onderwijs en probleemgestuurd leren, blijkt bij ons een inzet om theorie en praktijk daadwerkelijk te verbinden. De dialectiek tussen theorie en praktijk is een universeel gegeven. In de geschiedenis van onderwijs zijn al verschillende opvattingen over de integratie van theorie en praktijk voorhanden om het onderwijs te verbeteren. Bijvoorbeeld:

Al in 1810 wordt geschreven over de noodzaak van een "bespiegelende

1. Startbekwaamheden leraar primair onderwijs.

bv. Studenten kunnen hun eigen werkconcept (meningen, opvattingen, interesses, motieven, waarden, normen, doelen) in verband brengen met hun dagelijks denken en handelen en kunnen daarover kritisch met anderen communiceren.

2. Visie op het leren van studenten.

bv. Onze opleidingsdidactiek is gericht op de student als "lerende persoon". Niet het "opstapelen van nieuwe kennis", maar het "actief leren" "construeren en reconstrueren" krijgt aandacht. Een lerende persoon heeft een eigen theorie over de wereld van waaruit hij vervolgens weer op die wereld reageert en anticipieert. Cognitie, ervaringen en handelingen beïnvloeden elkaar voortdurend. De cognitieve en affectieve kennisstructuur werkt hierbij als een intern filter. Dit filter bepaalt mede wat genegeerd, geaccepteerd, vervormd, onthouden en vergeten wordt. De sleutel tot de leerprocessen van de student is in onze visie dan ook de "reflectie", "teacher-thinking" "reflection in action - on action".

3. Samenhang tussen Informatie-Subjectief Werkconcept-Toepassen.

bv. Stimuleren dat de student zelf een koppeling tussen theorie en praktijk legt. Reflectie is hierbij noodzaak om te komen tot een persoonlijke integratie van informatie, praktijkervaringen en subjectief werkconcept.

Vier centrale activiteiten staan hierbij centraal:

1. De student staat stil bij de eigen inbreng in de situaties en gebeurtenissen.
2. De student gaat na welke persoonlijke inzichten, gevoelens , bedoelingen en wensen een rol speelden.
3. De student denkt na met anderen over alternatieven.
4. De student structureert zijn actuele kennis over inzichten, gevoelens en wensen in een "actueel zelfportret".

4. Samenhang tussen Begrijpen-Integreren-Toepassen.

bv. Het verwerven van kennis behoort gekoppeld te worden aan het "gebruik" ervan. Hierbij is sprake van een drietal leeractiviteiten:

1. cognitieve leeractiviteiten gericht op het verwerken van leerinhouden en ervaringen.
2. affectieve leeractiviteiten gericht op het verwerken van gevoelens die van invloed zijn op het leerproces.
3. Regulatieve leeractiviteiten gericht op het reguleren of sturen van cognitieve en affectieve activiteiten.

5. Aandacht voor :

Betekenisgerichte **en Toepassingsgerichte leerstijl.**

Eigen leervragen formuleren
Eigen keuzen maken

Leren als gebruik van kennis
Presenteren eigen gemaakte leermiddelen.

Samenhang aanbrengen in ervaringen.
Delen van inhouden werkconcept.

Leren ontwerpen.

kennis" en een "praktikale geoefendheid"... "want wel ingerichte pogingen, om het onderwijs voor de jeugd meer levendig, uitlokkend, redelijk en vruchtbaar te maken, brengen met

zich het besef van de noodzakelijkheid der onderwijskunde en van dezelve behartiging en beoefening". Van belang is in deze optiek is het gegeven dat onderwijsleerprocessen

6. Reflecteren als ambacht.

bv. Beschrijving van contextgegevens.

Analyseren hoe iets gebeurde.

Kritische reflectie in verband met werkconcept en externe normen, waarden en verwachtingen.

bv. Reflecteren aan de hand van samenhangende reflectie-inhouden:

- | | |
|-------------------|------------------------------|
| 1. Wat wilde ik? | 5. Wat wilden de kinderen? |
| 2. Wat deed ik? | 6. Wat deden de kinderen? |
| 3. Wat dacht ik? | 7. Wat dachten de kinderen? |
| 4. Wat voelde ik? | 8. Wat voelden de kinderen.? |

bv. Reflecteren leren hanteren als reflectief leermodel door op een aspect te letten bv. Zelfstandig werken.

1. Praktijkervaring opdoen.
2. Terugblikken.
3. Analyseren.
4. Vooruitblikken en opstellen van een handlungsplan.
5. Nieuwe praktijk-ervaring

7. Samenhang leerprocessen binnen pgo.

bv. Pgo is een samenhangend, gefaseerd leerproces waarin verschillende leerprocessen vertaald worden in taken, welke in de vorm van taken en opdrachten uitgewerkt worden. Het onderwijsleerproces wordt ingericht aan de hand van verschillende taakstellingen:

1. de probleemtaken.
2. de oriëntatie- en studietaken.
3. de discussie- en reflectietaken.
4. de onderzoeks- en stagetaken.
5. de verwerkings- en toepassingstaken.

Deze taken worden gevat in het APS-model van informatie-subjectief werkconcept-praktijk met de ordening van introductie-doen-openen-verwerken-bewerken-reflectie/delen-educatief ontwerp voor de stage.

8. Ervarings- en ontwikkelingsgerichte visie op ontwikkelen van kinderen.

bv. Een rijk pedagogisch-didactisch milieu; activiteiten; exploratiemogelijkheden; initiatief; creativiteit; zelfstandigheid.

van cursisten op de lerarenopleiding betrokken worden op onderwijsleerprocessen van kinderen. Nu geldt verder dat een goede opleidingsdidactiek wordt gekenmerkt door het inbouwen van 'ervaren' praktijken van de cursisten zelf. Opleiden wordt verbonden met het leren ordenen en analyseren van 'persoonsgebonden' praktijkervaringen van leraren-in-opleiding dan het doorgeven en overdragen van 'theorie over de praktijk'. De student verschuift vanuit een consumptieve onderwijshouding langzaam op naar een actieve en zelfstandige

leerhouding. Voor de docent geldt een parallelle omslag van onderwijs geven naar met elkaar onderwijs maken.

Vanuit het standpunt ook dat kennis geen directe weergave van de werkelijkheid is, maar dat de mens zijn werkelijkheid bouwt heeft de Hogeschool Ipabo enkele jaren geleden gekozen voor een vorm van Thematisch Probleem Gestuurd Onderwijs. Niet het opstapelen van nieuwe kennis, maar het actief leren en reconstrueren krijgt hierbij veel aandacht. Leren zonder reflecteren is dan onmogelijk. Een

aanpak waarbij men van de abstracte theorie naar de concrete praktijk gaat (deductieve werkwijzen) verandert dan in de richting van het beginnen met en reflectie op de ervaren praktijk (inductieve werkwijzen). Hierbij speelt de gezamenlijke onderzoekshouding van docenten en cursisten een belangrijke rol.

Afstuderen op basis van onderzoeken, reflecteren, verbeteren in de vorm van actieonderzoek.

Hoe komt onderzoek en de relatie theorie praktijk en reflecteren terug in de voorbereiding en opzet van de afstudeerwerkstukken bij de Jena-planspecialisatie? Op de eerste plaats wordt het onderzoek als actieonderzoek gestimuleerd. In het schema op pagina 8 geven we hiervoor de verschillende leerstappen.

Reflectieschema afstudeerwerkstuk Jenaplan

Bij de gemeenschappelijke doordening van actieonderzoek gebruiken we het reflectieschema (pagina 9) bij het voorbereiden en bespreken van een afstudeerwerkstuk. Dit vraagt tijd! In feite valt of staat actieonderzoek met de mogelijkheid en bereidheid om ook persoonlijke/subjectieve theorieën in de vorm van verwachtingen, opvattingen, plannings opnieuw te doordenken en zo nodig te veranderen. Belangrijk middel daarin kan zijn het onderzoeken van de schoolpraktijk door studenten, in samenwerking met hun docenten. Onderwijsopleidingspraktijk en onderwijsonderzoek zouden fantastisch op elkaar afgestemd kunnen worden vanuit welgekozen prioriteiten.

De opleiding en de opleidingsdidactiek zou m.i. meer dan tot nu toe onderzoeksobject kunnen worden.

Twee voorbeelden

De volgende voorbeelden illustreren hoe een algemeen idee voor een onderzoek is ontstaan vanuit een persoonlijke betrokkenheid van de studenten.

Algemeen idee-Onderwerp voor actie.

Verkenning

Onderzoek gericht op analyse probleem
Herformulering idee-onderwerp

Plan van aanpak van probleem-deelprobleem

Onderzoek 1 Planning + uitvoering + evaluatie + rapportage
 Bijstelling

Onderzoek 2 Planning + uitvoering + evaluatie + rapportage
 Bijstelling

Onderzoek 3 Planning + uitvoering + evaluatie + rapportage
 Bijstelling

Rapportage onderzoek + Presentatie + Delen.

Voorbeeld:

voorwoord-inleiding.

Deel 1.

Hoofdstuk 1. Het Jenaplanconcept.
Hoofdstuk 2. Het blokkur.
Hoofdstuk 3. Ontdekkend leren.

Deel 2.

Hoofdstuk 1. De achtergronden van schrijfonderwijs.
Hoofdstuk 2. Onderwijs in schrijven.
Hoofdstuk 3. Het schrijfonderwijs op de stageschool.
Hoofdstuk 4. Mijn visie en aanpak.

Deel 3.

De Praktijk.

Hoofdstuk 1. Opzet van de praktijk.
Hoofdstuk 2. Kijken wat er op de stage school aanwezig is.
Hoofdstuk 3. Introductie van de eerste serie kaarten. Veranderingen.
Hoofdstuk 4. Introductie van de tweede serie kaarten. Veranderingen.
Hoofdstuk 5. Introductie van de derde serie kaarten. Veranderingen.
Hoofdstuk 6. Introductie van de definitieve serie kaarten.

Deel 4.

Het Didactisch produkt.
Conclusie. Literatuurlijst. Bijlagen.

Het eerste heeft betrekking op het ontstaan van 'Schrijven van zakelijke teksten in combinatie met ontdekkend leren' van Willemijn Groot.

'De activiteiten die op de stageschool gehanteerd worden, zijn voornamelijk gericht op wat kinderen aan het eind van de oefening hebben geschreven. Deze manier van schrijven is produkt-

gericht, het gaat om het eindprodukt. Bij de beschreven activiteiten miste ik de aandacht voor het schrijfproces. Bij verder onderzoek bleek dat er in de bovenbouw vrij weinig gedaan wordt aan het proces van schrijven van een tekst. Taaldidactiek aan de basis en de SLO uitgave Wegwijzer in taalonderwijs beschrijven beide dat, wil men op een goede manier aandacht

besteden aan schrijfonderwijs, ieder kind individueel les zou moeten krijgen. Dit komt doordat elk kind in een ander schrijfstadium, een ander schrijfprobleem heeft. In een klas met dertig leerlingen is dit een onmogelijke taak. Deze stelling werd voor mij werkelijkheid, toen ik in de stageklas met drieëndertig leerlingen schrijfonderwijs gaf.

Om dit probleem te ondervangen is gekozen voor het maken van schrijfkaarten. De kaarten moeten zo gemaakt worden, dat de kinderen er individueel en zelfstandig mee aan het werk kunnen. Daarbij komt dat kinderen tijdens het blokkur met de kaarten bezig zouden zijn, waardoor niet de gehele klas aan het stellen is. Hier ontstond voor mij meteen de probleemstelling;

Is het mogelijk om kinderen met behulp van schrijfkaarten zelfstandig tot een schrijfproces te laten komen, waarbij ze in combinatie met ontdekkend leren een zakelijke tekst kunnen schrijven met een inleiding, een middenstuk en een eind?'

Het tweede voorbeeld heeft betrekking op 'Filosoferen in groep 6 van een Jenaplanschool' van Susanna Hendriks.

'Tijdens het tweede jaar op de Ipabo las ik het boekje "Filosoferen is een soort wereldverkenning". Ik was geïnteresseerd in de thematiek van dit boekje, omdat ik gedurende al mijn stages het voeren van gesprekken als één van de meeste waardevolle momenten in de klas ervaren heb. Vooral de gesprekken met betrekking tot de leef- en belevingswereld van kinderen. In het derde studiejaar heb ik voor de afstudeerrichting Jenaplan gekozen. Uiteindelijk is het een zoektocht geworden naar het antwoord op de volgende vragen:

- *Hoe filosofer je als leerkracht, betrekkelijk onervaren op dit gebied, met kinderen?*
- *Hoe filosofer je met kinderen, die nog niet of nauwelijks 'bewust' gefilosofeerd hebben?*

Bij beide vraagstellingen komen de volgende deelaspecten aan de orde:

Schema reflectie vooraf voor doordenken van het actie-onderzoek.
Reflectie-thema's actie-onderzoek afstudeerwerkstuk Jenaplan.

1. Algemeen idee. Onderwerp.

Wat is jouw betrokkenheid bij het onderwerp.

- 1.1. Wat is het onderwerp?
- 1.2. Hoe is het onderwerp bij je opgekomen?
- 1.3. Werkconcept: Welke kennis, ervaringen, mening, vragen, onduidelijkheden heb je op dit moment?
- 1.4. Welke ervaringen heb je met het onderwerp in het jenaplanonderwijs?
- 1.5. Wat heeft je onderwerp met het jenaplanconcept te maken?
bv. Basisprincipes; Basisactiviteiten; wereldoriëntatie; groepeeringsvormen; groepsprocessen etc.

2. Deelonderwerp. Verkenning. Algemeen plan.

Hoe en waarom ben je tot deze keuze gekomen?

- 2.1. Wat wil je precies onderzoeken, verbeteren en uitvoeren?
- 2.2. Formuleer je onderzoeksonderwerp in een duidelijke probleemstelling en deelproblemen?
- 2.3. Welke activiteiten van kinderen staan hierbij centraal?
- 2.4. Welke situaties en basisactiviteiten en ontmoetingsvormen staan je voor ogen?
- 2.5. Wat is de relevantie van je onderwerp voor de praktijksituatie?
- 2.6. Sluit je onderwerp aan bij de uitgangspunten, werkwijzen en activiteiten van de groep?
opmerking:
Deze fase wordt didactisch gehanteerd door te kiezen uit verschillende methoden: 'probleem'-, 'case'-, 'discussie'-, 'reflectie'-, ' dialoog' methode.

3. Planning. Algemeen Plan. Ontwikkeling. Onderzoek. Bijstelling.

- 3.1. Welke personen, praktijksituaties, middelen en werkafspraken spelen een rol van betekenis bij de opzet en uitvoering?
- 3.2. Geef in opeenvolgende stappen aan hoe je de planning van werkzaamheden en afspraken opzet.
- 3.3. Hoe wil je het proces van werkzaamheden in je logboek opnemen?

4. Overlegsituaties. Informeren-Delen.

Ontwikkeling. Onderzoek. Bijstelling.

- 4.1. Met welke personen plan je overleg om te reflecteren?
- 4.2. Welke hulp denk je nodig te hebben?

5. Specifieke vragen en volgende afspraak.

1. Welke keuzes met betrekking tot het lesprogramma verdienen de voorkeur?
2. Welke keuzes met betrekking tot de organisatie verdienen de voorkeur?
3. Welke aspecten met betrekking tot het voeren van een filosofisch gesprek kunnen in een beginstadium tot ontwikkeling komen en welke aspecten behoeven daarbij extra aandacht?'

Kijkje in het werkconcept van Susanna Hendriks.

Hoe inhouden van een persoonlijk werkconcept betrokken worden op de attitude en vaardigheid van filosoferen met kinderen.

'Voor een gerichte evaluatie wil ik de kenmerken, die ik zelf al denk te bezitten en de kenmerken waaraan ik

moet werken, hier vermelden. Dit sluit natuurlijk niet uit dat ik wat betreft de al aanwezige punten niet de fout in zal gaan. Het is dus belangrijk deze punten niet uit het oog te verliezen'.

Kenmerken die bij mij vermoedelijk al aanwezig zijn:

- * Ik ben nieuwsgierig en beschik over voldoende fantasie.
- * Ik kan een sfeer creëren waarin kinderen beseffen dat alles in beginsel gezegd mag worden.
- * Ik kan de kinderen stimuleren tot het uitleggen van wat ze bedoelen.
- * Ik kan kinderen stimuleren tot het beargumenteren van hun stelling.
- * Ik kan antwoorden en stellingen accepteren zonder een waardeoordeel te geven.
- * Ik kan redelijk kritisch naar mijzelf kijken.

Kenmerken waaraan ik moet werken:

- * Ik moet leren samenvatten en verduidelijken van wat er gezegd is.
- * Ik moet mij op de achtergrond leren houden, door mijn mening in eerste instantie achterwege te laten en mij onwetend op te stellen.
- * Ik moet niet angstig zijn voor stiltes en deze af en toe bewust inlassen.
- * Ik moet leren de dingen die de kinderen zeggen naast elkaar te plaatsen.
- * Ik moet niet bang zijn voor het niet "lukken" van een les. Het proces is belangrijker dan het resultaat.
- * Ik moet proberen het gesprek niet te veel te willen sturen.
- * Ik moet het gesprek in beweging leren houden door nieuwe gezichtspunten in te brengen.

Voorbeeld van onderzoek en verbeterpunten.

Susanna Hendriks: "Alle gesprekken worden op een cassetterecorder opgenomen en volledig uitgewerkt. Een of twee lessen worden op de video opgenomen. Alle gesprekken worden geëvalueerd. Hierbij maak ik gebruik van de kenmerken van het filosofisch gesprek zoals beschreven in paragraaf 2.3. van het theoretische gedeelte. Elke evaluatie wordt geordend in vier rubrieken:

1. Aandachtspunten en verbeterpunten voor voor de groep;
2. Groepsspecifieke aandachtspunten;
3. Eigen aandachtspunten;
4. Aandachtspunten voor de volgende lessen".

De onderzoeks cyclus bestaat uit voorbereiding-uitvoering-protocol-evaluatie-verbetering.

Na afloop kan dan een terdege integrale evaluatie opgesteld worden. Deze wordt in de conclusies van het afstudeerwerk beschreven en speelt een belangrijke rol in bij het eindgesprek.

Voorbeeld van een didactisch product van Willemijn Groot

'De probleemstelling voor het onderzoek was: "Is het mogelijk om kinderen met behulp van schrijfkarten zelfstandig tot een schrijfproces te laten komen, waarbij ze in combinatie end waren met het aangeven van onderwerpen, heb ik de ontdekkend leeronderwerpen voor de kinderen uitgezocht. Op deze manier ging ontdekkend leren niet geheel volgens de richtlijnen die in de boeken beschreven staan. Met behulp van de manier waarop ik met de kinderen ontdekkend bezig ben geweest, zijn de kin-

deren er bij de definitieve kaarten wel in geslaagd een zakelijke tekst te schrijven. De inhoud van de tekst was over het algemeen in overeenstemming met de beschrijvingsopdrachten die de kinderen moesten doen. Hieruit concludeer ik dat deze deelvraag voor een deel positief resultaat heeft.'

Bij een afstudeerwerkstuk horen producten in de vorm van leermiddelen voor kinderen. Exemplarisch wordt hier een serie stelkaarten weergegeven. Er zijn drie series kaarten ontwikkeld voor ontdekkend stellen, elk met een andere schrijfpdracht. Enkele daarvan worden hier afgedrukt. ■

UITLEG.

Kies één van de voorwerpen op de projectafel om er een verhaal over te schrijven. Als je zelf al een voorwerp hebt, kan je dat natuurlijk ook gebruiken.

Je krijgt vijf kaarten waarin staat wat je moet doen. Als je alle kaarten hebt afgewerkt, is je verhaal klaar. Je leest je verhaal dan aan iemand lezen.

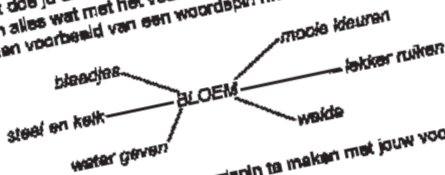
Dege die het leest moet dan opschrijven wat hij of zij van de tekst vindt.

Kaart 1 Informatie verzamelen.

Met deze kaart ga je informatie verzamelen over het voorwerp dat je gekozen hebt.

Opdracht 1:
Schrijf op hoe het voorwerp eruit ziet. Let hierbij op: kleur, vorm, hoe het voelt, waar het van gemaakt is, uit hoeveel delen het bestaat. Doe dit in korte woorden, je mag nog geen verhaal schrijven.

Opdracht 2:
Maak een woordspil/woordveld over dit voorwerp. Dit doe je door het voorwerp te maken heeft er omheen te schrijven en alles wat met het voorwerp te maken heeft er omheen te schrijven. Een voorbeeld van een woordspil met het woord bloem:



Probeer nu zelf een woordspil te maken met jouw voorwerp.

Opdracht 3:
Zoek in boeken of in tijdschriften naar meer informatie over jouw onderwerp. Als je niet weet waar je naar moet zoeken, kun je kijken in je woordspil. Uit je woordspil kun je onderwerpen halen waar je meer informatie over kunt zoeken. Doe dit in korte woorden, je mag nog geen verhaal schrijven.

Opdracht 4:
Schrijf op wat jij van jouw voorwerp vindt. Doe dit in korte woorden, je mag nog geen verhaal schrijven.



George Fukkink (mede op grond van de praktijk van velen).
Hogeschool IPABO, Amsterdam.

Kaart 2 Inleiding, Middenstuk en Eind.

Met kaart 1 heb je informatie opgeschreven. Deze informatie ga je met kaart verdelen in een inleiding, een middenstuk en een eind. Je hebt dus je beschrijvingen van kaart 1 nodig. Er komt steeds eerst een korte uitleg en dan een opdracht.



De inleiding.
Je tekst moet beginnen met een inleiding. De inleiding is een aankondiging van je tekst. Het is een kort stukje, van drie of vier regels, waarin je kunt lezen waar de tekst over gaat. In de inleiding kun je bijvoorbeeld zetten hoe het voorwerp eruit ziet.

Opdracht 1:
Kijk in de beschrijvingen die je met kaart 1 hebt gemaakt. Wat staat daarin dat je in de inleiding zou willen zetten? Onderstreep met een rood potlood wat je in de inleiding wilt zetten.

Het middenstuk.
In het middenstuk schrijf je meer over het voorwerp. Je vertelt iets meer dan alleen hoe het voorwerp eruit ziet. Je kunt er bijvoorbeeld informatie in zetten, die je uit boeken hebt gehaald.

Opdracht 2:
Kijk in de beschrijvingen die je met kaart 1 hebt gemaakt. Wat staat daarin dat je in het middenstuk zou kunnen zetten? Onderstreep met een geel potlood wat je in het middenstuk wilt zetten.

Eind.
Het eind laat je zien dat de tekst gaat eindigen. Het laat de tekst afsluiten. Het er bijvoorbeeld in zetten wat jij van het voorwerp vindt.

Opdracht 3:
Kijk in de beschrijvingen die je met kaart 1 hebt gemaakt. Wat staat daarin dat je in het eind zou willen zetten? Onderstreep met een groen potlood wat je in het eind wilt zetten.

HOREN DOE JE MET JE OREN

Als derdejaars student aan de Pabo te Assen volg ik de verbijzondering Jenaplan. Om deze met een Jenaplandiploma af te kunnen sluiten moet je, onder meer, colleges volgen en boeken lezen en op twee verschillende jenaplanscholen stage hebben gelopen. Iedere student loopt gedurende het derde jaar stage in de onder,- midden,- en bovenbouw. In een van de periodes heb ik stage gelopen in de stamgroep 2/3 op de Protestants Christelijke Jenaplanschool 'Het Anker' te Emmen. Iedere stamgroep op deze school heeft een eigen naam, de groep heet 'De Hommels'.

In de tijd dat ik bij de Hommels stage liep werkten we over het een van de wo-thema's 'het oor'. De aanleiding hiervoor was dat Lisa een tekst geschreven had over haar oorontsteking. Vanuit de groep was er een grote belangstelling voor dit onderwerp. Daarom hebben de groepsleerkrachten, Betsy en Francien, er een project van gemaakt. Ik viel er als stagiaire er middenin en ik heb er mijn eigen ideeën in kwijt gekund.

Hoe het begon

Op het Anker wordt een belangrijk deel van het taalonderwijs gegeven vanuit de vrije tekst. De kinderen schrijven teksten over wat ze beleven en wat hen erg bezighoudt. Lisa is een derde jaars 'Hommel' en las tijdens de tekstenkring de een tekst voor, die er na de tekstbespreking als volgt uitzag :



Ik heb weer oorontsteking. dat vind ik vervelend want het doet pijn. het spul dat in myn oor zit dat lekt op myn bed en dan moet mama steeds verschonen.

Lisa

Van het oor kwamen we op het gehoor. We hielden een gesprek over de werking van het oor. In een aflevering van 'huisje boompje beestje' werd de werking duidelijk gemaakt. Betsy heeft met behulp van een handtrom en rijst de werking van het trommelvlies visueel gedemonstreerd. Na dit theoretische gedeelte van het onderwerp hebben de kinderen op allerlei manieren over het oor en het gehoor gewerkt:

- gehoorkokers
- oorwarmers maken
- oorbellen maken
- memory
- handalfabet leren

In een kring heb ik gehoorkokers geïntroduceerd. In een leuk doosje zaten allerlei lege filmbusjes Van ieder kokertje waren er twee. Om twee dezelfde bij elkaar te kunnen zoeken moest je goed schudden en luisteren naar het geluid. Het idee is ontleend aan de gehoorkokers van Maria Montessori. Ik had het heel mooi gepland, en een leuk plannetje bedacht. Vlak voordat ik de kring in wil lopen liet ik me vallen, alle kokertjes lagen verspreid over de vloer. 'De Hommels' schrokken enorm. Het was gespeeld, maar dat wisten de kinderen niet. Samen hebben we een manier bedacht hoe we de kokertjes in paren bij elkaar konden zoeken. Het was muisstil wanneer een kind zocht naar de kokers die hetzelfde klonken. De betrokkenheid was heel erg groot. De vervolgvacature bestond uit het maken van gehoorkokers. In de luisterhoek konden de kinderen daarmee zelfstandig aan het werk. Naast het maken van het materiaal, moesten ze ook nadenken over een controlekaart, zodat de activiteit zelfcontrolerend zou zijn.

Tijdens het blokkur worden er doorgaans twee doe-opdrachten aangeboden, meestal op het gebied van beeldende vorming. Deze opdrachten staan in direct verband met het thema van de periode. In dit geval dus over oren en het gehoor. Er was nu één opdracht in het platte vlak en één in het ruimtelijke vlak. In het ruimtelijke vlak werden oorwarmers gemaakt, met schuimrubber, karton en verf.

De opdracht voor het platte vlak was het maken van oorbellen. Na het ontwerp gemaakt te hebben werd de tekening opnieuw gemaakt op krimpplastic. Dit ging in de oven en met haakjes er aan onstonden er prachtige oorbellen.



De oorbellen waren erg populair op school. Al snel waren er massa's kinderen die ze ook wilden hebben. In de weeksluiting was er een gastpresenter, Ep Oorklep. Hij vertelde met hulp van enkele 'Hommels' dat andere kinderen oorbellen konden bestellen bij hen. Op een speciaal gemaakt formulier konden belangstellenden hun ontwerp tekenen. De Hommels zouden er dan voor zorgen dat de oorbellen gemaakt zouden worden. Dit sloeg aan, er ontstond een heus 'oorbellenbedrijfje'.

Doof zijn

Dit alles gebeurde in de eerste week van het project. In de tweede week hebben we een andere wending aan het geheel gegeven. We zijn overgegaan naar 'doof zijn'.

Wanneer je niet horen kunt, ben je doof. Dat hadden de kinderen al vrij snel door. Op de pabo zit een drietal dove studenten. Ik kwam op het idee om een van deze studenten te vragen om mee te komen naar school om te komen vertellen hoe het is om doof te

zijn. Een van de studenten wilde heel graag komen, maar kon door allerlei omstandigheden niet komen. Gelukkig had de student had een vervanger geregeld, Adri. Een aantal dagen van te voren had ik contact met hem gehad. Ik heb 'de Hommels' via e-mail ingelicht over de komst van Adri en vroeg of ze alvast vragen konden bedenken die ze aan Adri konden stellen.

De voorpret

Om de kinderen voor te bereiden op de komst van Adri heeft Betsy een 'dovenhoek' ingericht. Ze had van een prentenboek een memoryspel gemaakt. Op het ene kaartje stond het gebaar en op het andere het woord. Bij dit spel moet je wel een controlekaart maken, anders is het niet te doen. Horende kinderen weten niet uit hun hoofd de gebaren van de doven.

Uit een boek van de kijkdoosserie had Betsy het handalfabet gekopieerd. Aan de ouders had ze gevraagd of ze met de kinderen wilden oefenen zodat ze zelf hun naam zouden kunnen spellen.

Toen ik met Adri op school kwam waren er kinderen die spontaan naar ons toekwamen om te laten zien wat ze wel konden. Ik was erg verbaasd dat kinderen in zo'n korte tijd het handspellen kunnen leren, dat is niet makkelijk. Van ouders hoorde ik later dat sommige kinderen 's avonds in bed hadden liggen oefenen en vlak voor het naar school gaan nog wilde oefenen.

Er was er een tolk geregeld. Deze mevrouw kende ik via de dove student op de pabo. Het was erg handig dat ze er was. Adri is wel goed te verstaan, maar voor de kinderen valt dat de eerste keer niet mee. Zo werd ook de functie van een tolk duidelijk.

De kinderen bekeken Adri met grote ogen en ik zag in hun blik dat ze het heel erg spannend vonden. Nou, ik ook. Adri was helaas niet zo erg spraakzaam. Dan wordt je rol als gespreksleider cruciaal. Ik moest alles uit de kast halen om zoveel mogelijk

te weten te komen. Voor zo'n jonge groep is nog het moeilijk om goede vragen te bedenken. Ik moest wel goede vragen stellen om de kinderen nieuwsgierig te maken. Wanneer de dove student van de Pabo mee was gegaan, had ze waarschijnlijk meer verteld, dan hadden de kinderen zeker ook meer gevraagd.

Als laatste rondje mochten de kinderen die dat uit hun hoofd konden hun naam spellen in het handalfabet. Bijna iedereen kon dat. Ik was best wel trots. Als dank hadden een aantal kinderen oorwarmers gemaakt voor Adri en voor de tolk en voor mij oorbellen, alle in de vorm van een hommel.

Als verwerking van de tekst van Lisa en de taal van de doven is er een taalverwerkingsblad gemaakt. Dit is gebruikelijk wanneer een tekst op taalinhoudelijk gebied is besproken. Een tekst bespreek je niet voor niets. Uit de tekst van Lisa is veel voortgekomen. Het was een leerzaam project. Wat één tekst al niet te weeg kan brengen.

Ervaringsgebieden

Dit thema heb ik bekeken vanuit het oogpunt van de ervaringsgebieden zoals die worden beschreven in de ervaringsmappen die uitgegeven zijn door het SLO. In de map 'Mijn Leven' vinden we de domeinen en leerervaringen van dit project terug. 'Er kan op school veel gebeuren, waarvan we een gunstige invloed mogen verwachten op het eigen leven van kinderen'. Het gaat om een oriëntatie op jezelf, je eigen ik, het eigen kind zijn maar tegelijkertijd om een oriëntatie op het typisch menselijke: het kiezen, het hanteren van normen en het nadenken over dit typisch menselijke.¹

De algemene map zegt dat wereldoriëntatie wordt beschouwd als het hart van het onderwijs. De inhouden van wereldoriëntatie zijn niet opgedeeld in vakken, maar in ervaringsgebieden die voor basisschoolkinderen de sleutel zijn naar de wereld.² Dit keer was het de sleutel tot de wereld van de dove mensen.

Het doel van het project was dat de kinderen kennis verwierven over de

werking van het oor en de beperkingen die je hierdoor hebt. Spelen en werken over je eigen zintuigen, onder andere, voelen, proeven, ruiken, horen en het zien, zijn leerervaringen die belangrijk zijn voor de vorming van je eigen ik. 'Kinderen verwerven kennis over en ontwikkelen belangstelling voor vormen, functies, ontwikkeling en groei van hun eigen lichaam. Deze kennis moet een bijdrage leveren aan het leren kennen en waarderen van de eigen mogelijkheden en grenzen van het lijf'.³ En dus ook het lijf van anderen. 'Zicht op je eigen beeld en het zicht op beelden van anderen helpen een breed mensbeeld bij kinderen tot stand te brengen'.⁴ Daarnaast moet het kind in relatie gebracht worden met de wereld, met andere woorden hoe ik ben ten opzichte van andere mensen. Persoonlijk denk dat het heel belangrijk is dat kinderen in aanraking komen met mensen uit hun eigen omgeving en ook met mensen met een handicap. (Ik gebruik het woord handicap, maar ik weet dat de doven vaak hun doofheid niet als handicap ervaren). Kinderen komen in het dagelijks leven niet snel in aanraking met een ander kind of volwassene met een handicap. Soms is het dan noodzakelijk om die situaties te creëren. Door de situatie te creëren, moeten de kinderen zich verplaatsen in de positie van een doof persoon en doen zij een nieuwe leerervaring op. Tijdens het gesprek 'vielen' de kinderen van de ene in de andere leerervaring. Zo ondervonden ze hoe moeilijk het was om je naam met je vingers te spellen. Voor kinderen in deze leeftijd, die het lezen nog maar net beheersen, viel dit niet mee. Ze zagen in hoe belangrijk het was om duidelijk te praten en te zorgen dat Adri, de kinderen en de tolk goed kon zien.

Al observerend kwam ik tot de conclusie dat de kinderen zich goed konden verplaatsen in de situatie van Adri. Het leek wel er geen schroom bestond om met Adri te gaan praten. Niet bij iedereen was dit het geval, maar aan de hand van een voorbeeld zal ik dit proberen te illustreren.

Na de kring gingen de kinderen het taalblad maken, behalve een van de kinderen. Die ging het memory-spel

met Adri spelen. De tolk zou als tussenpersoon fungeren. Ik had het kind uitgelegd dat hij gewoon tegen Adri kon praten en dat de tolk zou vertalen. Het was mooi om te zien hoe snel het kind de gebaren overnam en zonder erbij na te denken, weliswaar via de tolk, met Adri kon praten. Alsof het de normaalste zaak van de wereld was. Dit kind reageerde heel natuurlijk op de handicap van Adri. Toen het voor Adri tijd was om weg te gaan, groette het kind in gebaren; tot ziens, alsof hij niet anders gewend was. Het hele spel met Adri heeft misschien een kwartier geduurd. Het leek meer op een spoedcursus gebarentaal. Het spreekt voor zich hoezeer de kin-

deren betrokken waren bij het geheel. De voorbereidingen waren voor hen heel intensief, maar het was het allemaal waard. Ze waren allemaal verschrikkelijk trots op zichzelf dat ze hun naam konden vingerspellen. Ik denk en ik hoop dat ze, wanneer ze in aanraking komen met doof kind, dan weten hoe ze moeten reageren. Misschien weten sommigen dan nog wel hoe ze hun naam moesten spellen. Je weet maar nooit.

Wilt u meer weten over dove studenten op Pabo 'De Eekhorst', kijk dan eens op: [HYPERLINK](#)

<http://www.xs4all.com/~voldropp.nl>

<http://www.home.pi.net/~vlodropp>.

Deze homepage is gemaakt door een

eerste jaars dove student. Op deze pagina staat informatie over doof zijn. Verder verwijst de pagina naar allerlei andere homepages van dove mensen.

Tot slot nog een aantal titels van boeken die op de kijktafel lagen:

De luisterwandeling – Paul Showers

Ik kan horen – Sandy Shur, Wayland 1993

Horen – Maria Rius, Barcelona, 1985

1) *Uit: Mijn Leven, Algemene Map*

2) *Uit: Mijn Leven, inleiding, p2*

3) *Uit: Mijn Leven, katern 2, p.2*

4) *Uit: Mijn Leven, katern2, p17*

1.1.1. De beginnende leraar in een Jenaplan-basisschool heeft een persoonlijk Jenaplan-concept ontwikkeld, een eigen kijk op opvoeding en onderwijs, en kan deze ook verwoorden

Dat betekent dat de beginnende leraar

1. Kennis heeft van opvattingen over opvoeding en onderwijs, zoals die door Petersen en volgende generaties binnen de Jenaplantraditie geformuleerd zijn en die een eigentijdse vorm hebben gevonden in de basisprincipes Jenaplan en het daarop gebaseerde actuele NJPV-basisschoolconcept (1997).
2. Aan kan geven wat voor hem belangrijk is in het Jenaplan en waarom.
3. Aan kan geven hoe en in welke mate met Jenaplan verwante ontwikkelingen - in andere vernieuwingsbewegingen, etc. - een plek kunnen krijgen binnen het eigen werkconcept.

1.1.2. De beginnende leraar in een Jenaplan-basisschool beseft dat het Jenaplan een dynamisch concept is en dat ook hij in zijn loopbaan moet groeien en blijven leren (basisprincipe 20)

Dat betekent dat de beginnende leraar

1. Kan en wil reflecteren op het eigen levensverhaal, als achtergrond voor (de keuze voor) leraar zijn in een Jenaplan-school.
2. Zich zoveel mogelijk bewust is van eigen inspiratiebronnen (zingevingprocessen).
3. Zich oriënteert op ontwikkelingen binnen de Jenaplanbeweging en met Jenaplan verwante pedagogische richtingen en waar mogelijk participeert in activiteiten van de NJPV; daartoe behoren ook mogelijkheden voor voortgezette scholing, als basis voor loopbaanplanning.
4. Weet van de noodzaak om op een gezonde wijze om te gaan met de spanning tussen ideaal en werkelijkheid.

ANDERE BRIL DOOR KINDERBIOGRAFIE

'Ik ben bewuster gaan kijken en kan bepaalde situaties van kinderen beter inschatten', zegt Hannie de Boer, oud-student van pabo De Eekhorst, Hogeschool Drenthe in Assen. Die andere bril heeft de opdracht kinderbiografie haar opgeleverd. Peda-docent Ad Boes begeleidt studenten bij het uitvoeringsproces dat ongeveer drie jaar in beslag neemt. In het eindverslag verbinden ze hun observaties in de praktijk met informatie uit de literatuur en met hun eigen achtergrond. Een gesprek met (oud-)studenten.

Voor de opdracht kinderbiografie volgen studenten de ontwikkeling van een kind gedurende enkele jaren intensief. Zo krijgen ze inzicht in het buitenschoolse leven van een kind en leren ze gesprekken met ouders voeren. Studenten richten hun blik voor de opdracht op een aantal gebieden:

- de lichamelijke en geestelijke ontwikkeling van een kind. Verloopt die ontwikkeling naar verwachting?
- het gezin waarin het kind opgroeit: situatie, opvoeding, relatie schoolgezin. Is het gezin optimaal voor de ontwikkeling van het kind?
- de belangstelling van het kind voor zijn of haar wereld. Wat verandert daarin in de loop der jaren? Welke rol spelen dingen en personen?
- de sociale wereld van het kind. Met wie gaat het kind om en waarom?
- de schoolgeschiedenis van het kind. Welke invloed heeft het leven op school voor het kind?

Als zich bijzonderheden op een van de gebieden voordoen, besteden studenten extra aandacht aan bepaalde onderdelen, zoals problemen thuis of op school, of medische problemen. Bij hun observaties hanteren ze twee referentiepunten: ervaringen uit hun eigen verleden en gegevens uit de literatuur over het onderwerp.

Per jaar staan minstens twee activiteiten voor de biografie op het programma. Een daarvan, dient een onderzoekje te zijn. Te denken valt aan een gericht gesprek met ouders, kind of leerkracht, een uitje, een spel of een verjaarspartijtje. Een onderzoekje kan bestaan uit een interview, een test, een enquête of een taalanalyse. Studenten zijn vrij in hun keuze. De resultaten leggen ze vast in een verslag.

Daarvoor verzamelen ze foto's, tekeningen, handschriftvoorbeelden en ander schriftelijk werk.

De opdracht is gekoppeld aan een systematische studie van het tweede deel van 'Kleine ontwikkelingspsychologie' van Rita Kohnstamm. Ook recente literatuur wordt aangereikt. Enkele keren per jaar komt de opdracht tijdens het vak pedagogiek aan de orde in pabo-2 en 3. Dan kunnen studenten ook hun ervaring uitwisselen en wordt tevens het verband gelegd tussen de opdracht kinderbiografie en thema's als kindbesprekingen en leerlingvolgsystemen in de praktijk van de basisschool. In het eindverslag beschrijven ze de situatie aan het eind van de opdracht en de veranderingen die ze in de loop van de drie jaren hebben waargenomen. Ook de gebruikte literatuur krijgt daarbij een plaats, evenals de betekenis van de opdracht voor de eigen ontwikkeling van de student. De inhoud van de kinderbiografie komt in een eindgesprek in pabo-4 aan de orde. Al in eerdere studie jaren kan de student de observaties tijdens literatuurtentamens voor het vak pedagogiek ter sprake brengen.

Biografie van wie?

Hoe vind ik een kind? Dat is vaak een brandende vraag voor de kinderbiograaf. Oud-student Hannie de Boer zocht destijds een ouder kind voor haar biografie: 'Het leek me interessant de ontwikkeling van een kind van groep 8 naar het voortgezet onderwijs te volgen.

Mijn achternichtje Yolanda kwam daarvoor in aanmerking. Bovendien woonde ze dichtbij en had ik al nauw

contact met haar. Ik kende haar ontwikkeling van jongsaf aan. Voor de biografie wilde ik me er dieper ingraven.'

Vierdejaars student Brigitte van Wicken koos haar jongere zusje Karin. 'Ik heb lang getwijfeld of het een juiste keus was, omdat mijn biografiekind wel heel dichtbij me stond. Je kijkt immers naar de manier van opvoeden van je eigen ouders. Toch leek het me boeiend, omdat ik weet hoe het gezin in elkaar zit en waar de knelpunten liggen.'

Voor Ronald Rijpsma, ook vierdejaars, viel het niet mee een kind te vinden: 'Ik woon nogal afgelegen; er zijn dus geen kinderen in de buurt en in mijn familie ook niet. Gelukkig kende mijn vriendin een gezin met kinderen. Ik koos het jongste meisje: Maartje.'

Andere studeren nemen een kind van hun stageschool, maar dat is moeilijk vinden de gesprekspartners: 'Dan moet je iedere keer over een hoge drempel, omdat je opnieuw contact moet leggen met de ouders. Er is geen constante basis in de omgang.'

Wat je niet weet

Hannie: 'In het begin heb je geen idee hoe je de opdracht in moet vullen. Soms krijg je te maken met situaties die je niet kunt voorzien. Die drukken een stempel op de opdracht. In de periode van mijn observaties werd Yolanda's moeder ernstig ziek en is ze overleden. Ik wist niet hoe ik dat moest opvangen. Daarom heb ik voor mezelf een dagboek bijgehouden om alles kwijt te kunnen.

Yolanda had lang last van bedplassen. Haar ouders probeerden allerlei methodes uit om daar een eind aan te maken. Een rinkelende wekker had succes, maar tijdens de ziekte van haar moeder viel ze weer terug.'

'Dat is regressie', weet Ronald. Hij wist zelf aanvankelijk niets af van zijn biografiekind Maartje en haar ouders. Het leek gewoon een leuk gezin. Maartje bleek echter kenmerken te hebben die aan autisme doen denken. Ze heeft contactstoornissen en concentratieproblemen. Ze zit op een medisch kleuterdagverblijf. Op advies van een therapeut hebben de ouders

haar een borstelbehandeling gegeven. Misschien kan ze in de toekomst toch naar een gewone kleuterschool. Het gezin is streng religieus en de vader treedt op als voorganger tijdens godsdienstige bijeenkomsten. Aanvankelijk waren er financiële problemen, nu die zijn opgelost zie je het gezin ontspannen.'

Brigitte over haar zusje: 'Karin is begaan met oudere mensen. Onze oma is niet zo lang geleden overleden. Dat was heel ingrijpend voor haar. Ze praatte veel met oma en kon ademloos naar haar luisteren. Ze besefte dat oudere mensen vaak eenzaam zijn. Tegenwoordig bezoekt ze een oudere vrouw bij ons in het dorp. Die vindt dat schitterend en geeft Karin het gevoel dat ze iemand gelukkig maakt.'

Karin is de jongste in ons gezin van vijf kinderen. De anderen zijn al het huis uit. Dat is een probleem voor haar. Ze is bang dat wij ook eerder doodgaan en dat zij dan alleen overblijft. Ik zie in ons gezin de typerende rolverdeling tussen de ouders. Mijn moeder heeft vroeger wel gewerkt, maar is daarmee gestopt om voor de kinderen te zorgen. Mijn vader is altijd druk met zijn werk en neemt vaak een kofferbak vol papier mee naar huis. Hij bemoeit zich niet met de opvoeding. Daarover is geen dialoog mogelijk. Mijn zusje lijdt eronder dat we in het weekend vrijwel nooit iets met z'n allen ondernemen, maar mijn vader heeft daar geen oog voor. Ik praat daarover met mijn moeder. Toch is dat niet altijd gemakkelijk: de ene keer ben ik observator, de andere keer dochter. Pittig, hoor!'

Activiteiten en achtergrondinformatie

Studenten observeren niet alleen 'hun' kind, ze voeren ook onderzoekjes uit en zoeken in de literatuur naar achtergrondinformatie.

Brigitte bijvoorbeeld, herkende de rollen van haar ouders uit de theorie in de boeken over algemene pedagogiek.

Verder verdiepte ze zich in het verschijnsel bloedneuzen. Haar zusje Karin had daar veel last van en vond

dat moeilijk. Ze was oorspronkelijk een kind dat altijd het voortouw nam op school en van alles organiseerde, maar door die bloedneuzen werd ze flegmatisch en mat.

Hannie zocht in de literatuur naar informatie over linkshandige kinderen omdat Yolanda daartoe behoorde. Ook naar de oorzaken van bedplassen en de oplossingen ervoor ging ze op zoek. Ze ontdekte dat dat probleem zich vaak voordoet bij linkshandige kinderen. Yolanda's terugval tijdens de ziekte van haar moeder kon ze via de literatuur plaatsen onder de oorzaak 'emotionele problemen.' Ook een t.v.-documentaire over bedplassen kwam haar van pas.

Hanny: 'Toen Yolanda's moeder zo ziek was, probeerde ik voor mezelf maar ook voor Yolanda literatuur te vinden, over ervaringen in een gezin dat te maken krijgt met ziekte en dood van de moeder. Dat is me niet gelukt. Toch moeten meer kinderen zoiets meemaken: het moest stil zijn in huis, de t.v. mocht niet aan, er kwam veel bezoek, de vader kon haar geen aandacht geven. Dat is heel moeilijk voor een kind. Yolanda ontvluchtte de thuissituatie. Van een blij en spontaan kind werd ze een triest hoopje mens.'

Wel heb ik andere literatuur bestudeerd. Yolanda kwam allengs in de puberteit. Daarom heb ik me verdiept in de psychologie van de puber.'

Ronald las literatuur over MBD-kinderen, omdat 'zijn' kind overeenkomstige kenmerken bezat: 'Maartje staat bijvoorbeeld ook te fladderen met haar handen als ze geconcentreerd naar iets kijkt.'

Tijdens een bezoek aan haar dagverblijf heb ik een onderzoekje naar haar concentratieboog gedaan. Ze moest met grote legostenen bouwsels van kaarten namaken. Ze bleek daar langer aan te kunnen werken dan gedacht. Ook in het zwembad kon ze lang achter elkaar de glijbaan op en af gaan. Nu weet ik dat je haar langer aan iets kunt laten werken als dat haar interesseert.

Zo gaat het ook als ze aan de computer zit, dat wil ze wel.

In de boeken over ontwikkelingspsychologie van Kohnstamm zocht ik

achtergrondinformatie over dat onderwerp op. Ook een boek van Helen Parkhurst kon ik goed gebruiken, vooral voor het contact met een ouder zusje van Maartje. Dat boek behandelt het onderwerp 'luisteren naar kinderen'. Juist door zelf niets te zeggen, geef je kinderen de kans te praten. Ik vond er ook protocollen in van gesprekken met kinderen.'

Theorie in de praktijk

De studenten zien de theorie uit hun leerboeken op hun plek vallen door de observaties in de praktijk.

Ronald: 'Maartje's vader die zelf in zijn jeugd op religieuze gronden geen speelgoed kreeg, wil dat zijn kinderen het beter hebben. Hij overlaadt hen met alles wat er voor hen te krijgen is. De kinderen worden erdoor overonderd. Een kind als Maartje, met concentratieproblemen, is echter niet gebaat met wel twintig verschillende barby's om zich heen.'

Door de week is de vader altijd weg voor zijn werk. De kinderen zien hem dan vrijwel niet. In het weekend wil hij dat gemis compenseren. Dan is hij heel druk in zijn aandacht voor de kinderen. Ze krijgen dan een emotionele 'overload', waardoor ze hem de andere dagen juist extra missen.

Maartje's moeder vindt dat er van alles kan en mag in de opvoeding. Ze is heel gemakkelijk maar een kind heeft ook regels nodig.'

Hannie: 'Yolanda's moeder wilde haar kind geven wat ze zelf gemist had. Daarom gingen moeder en dochter vaak gezellig samen de stad in om een mooie broek of iets dergelijks te kopen. Dat leidde tot materiële overdaad. Na de dood van haar moeder kreeg Yolanda kleedgeld, maar ze miste de gezelligheid van het gezamenlijk shoppen. Er ontstond daardoor een emotioneel tekort.'

Brigitte is anders aan gaan kijken tegen de zaken die aanvankelijk heel vanzelfsprekend voor haar waren. Ze ziet nu bepaalde reacties van haar ouders en vraagt zich af hoe ze zelf zou reageren in een dergelijke situatie. 'Ik leer veel over mijn eigen opvoeding en over de rol van familie en gezinsleden. Ook ben ik me meer bewust

geworden van de positie van de vrouw in een huwelijk.'

Ronald heeft zich voorgenomen later als vader anders met zijn kinderen om te gaan dan de vader van Maartje. Hij wil tijd en aandacht voor ze hebben, wil weten hoe het met ze gaat en of ze zich prettig voelen.

Voor Hannie zijn de gesprekken met Yolanda's leerkracht van veel belang geweest. Ze praatte met haar over het advies dat de leerkracht Yolanda gaf voor de keuze van het vervolgonderwijs en hoe dat advies tot stand gekomen was. Ze werkt nu zelf in groep 7 en 8 en moet keuzes maken. 'Op mijn school geldt de Cito-toets als richtlijn. Ik heb daar moeite mee. Die resultaten zeggen lang niet alles. Ook de interesse van een kind speelt een rol, net als de motivatie van het kind en de ouders.'

Relatie biograaf-kind

De kinderen waarover de studenten een biografie schrijven, zijn daarvan op de hoogte. Vaak werken ze eraan mee door tekeningen, foto's en ervaringen aan te dragen. Student en kind hebben samen iets, dat is vaak ook te voelen.

Maartje bijvoorbeeld is bang in het water. Toen ze Ronald in het zwembad zag, vloog ze op hem af en sloeg haar armen om zijn nek. Yolanda kwam Hannie eens opgetogen vertellen dat ze al drie dagen droog was geweest!

Karin blijft vrij onverschillig onder de relatie met haar biografie. Brigitte: 'Ik heb haar aangeboden het verslag te lezen, maar ik geloof niet dat ze het heeft ingekeken. Ze heeft geen idee wat ik over haar heb opgeschreven.'

Volgens Ronald betekent dat dat

Karin Brigitte vertrouwt. Zelf vond hij het heel positief dat Maartje's ouders hem hun vertrouwen lieten blijken.

'Dat is belangrijk, omdat je hen nu eenmaal van alles moet vragen. Eerlijk gezegd vind ik het een bezwaar van deze opdracht dat je zoveel vraagt van ouders.'

'Toch krijg je daar als leerkracht ook mee te maken', vindt Hannie, 'dan moet je in je gesprekken ook de confrontatie met ouders aangaan. De eerste keer zag ik daar wel tegenop. Hoe zeg je dat het niet goed gaat met een kind en dat je vermoedt dat het te laat naar bed gaat?'

Ik heb dat geleerd door mijn kinderbiografie. Aanvankelijk praatte ik met Yolanda's moeder over koetjes en kalfjes, maar later voerde ik gerichte gesprekken.'

Achteraf

De ervaringen tijdens het ziekteproces en het overlijden van Yolanda's moeder waren voor Hannie zelf heel ingrijpend. 'Ik had het gevoel dat ziekte en dood wel heel dicht bij me gekomen waren. Nog nader kon niet dacht ik, tot een paar maanden geleden. Toen kreeg mijn moeder kanker. De geschiedenis herhaalde zich: ziekte, opname en spanning over uitzaaiingen. Ik herkende de angst tijdens het wachten op de uitslag. Als je eigen moeder zoiets overkomt, treft het je nog veel meer.'

Toen Ronald aan de opdracht begon, stelde hij zich de vraag wat er anders is aan zo'n kind. 'Hoe uit zich een contact- of aandachtstoornis? In de eerste drie maanden heb ik niets opgeschreven, alleen maar gekeken.'

Na zijn kinderbiografie zegt hij van zichzelf: 'Ik stel mezelf nu meer vra-

gen dan vroeger, ben meer onderzoekend geworden. Ik neem nooit meer iets van tevoren aan.'

'Een kinderbiografie schrijven, waar is dat goed voor?' dacht Brigit van tevoren. 'Ik heb die ontwikkeling toch al bij drie jongere broertjes gezien? En wat moet ik eigenlijk nog vragen? Later wist ik waarop ik moest focussen en achteraf zie ik er het nut wel van in.'

Nu blijkt dat je anders tegen de ontwikkelingen aan gaat kijken en zaken die er altijd al waren bewuster waarneemt. Je gaat door een andere bril kijken.'

Eenmaal zelf voor de klas, legde Hannie een map aan voor dagelijkse observaties en aandachtspunten. Na een gymles noteert ze bijvoorbeeld dat een bepaald kind niet kan huppelen. Ook ruzie tussen kinderen komen erin te staan.

Voordat ze oudergesprekken voert, bladert ze haar notities door. Ze ziet dat een bepaald kind vaak op maandag moe is en ruzie zoekt. Tijdens het gesprek met de moeder gaat bij Hannie een lichtje branden. De ouders blijken gescheiden te zijn. Het kind is in het weekend bij de vader, maar dat contact is niet goed. Als een dag niet lekker verlopen is, noteert ze de gebeurtenissen en opmerkingen van kinderen. 'Ook je eigen rol moet je daarbij niet vergeten', vindt ze.

'De spullen voor de les lagen niet klaar of zoiets. Vaak ligt het aan jezelf'

Om redenen van privacy hebben de (oud-)studenten en de kinderen in dit artikel gefingeerde namen gekregen. ■

Met toestemming overgenomen uit PABO-net (uitg. APS).

STUDEREN IN DE SUUS FREUDENTHAL-BIBLIOTHEEK

De werkgroep Jenaplanopleidingen heeft niet lang geleden het besluit genomen om ten behoeve van de Jenaplan-studie in de PABO gebruik te gaan maken van de bijzondere collectie Jenaplan-literatuur die zich in het gebouw van het CPS in Amersfoort bevindt. Pabo-studenten zouden er, zo luidde het voornemen, gericht gaan studeren. Met Kees Both is daarvoor een plan gemaakt. Een groep vierdejaars-studenten van Hogeschool Drenthe, PABO "De Eekhorst" uit Assen zou het spits afbijten. Voor het eerst had ik voor hen een blokweek georganiseerd aan het einde van de Jenaplan-opleiding die halverwege de PABO-studie begint. In die week zouden we twee dagen op stap gaan, waarvan een naar de Suus Freudenthal-bibliotheek.

Gemengde gevoelens

Ik ging met gemengde gevoelens met een groep van zestien studenten op stap. Zo vaak hoor je collega's zeggen dat studenten niet meer lezen, dat ze moeilijk tot gericht studeren zijn te bewegen en vooral dat er weinig historische interesse is. PABO-studenten willen graag leren hoe ze les moeten geven, maar voor enige verdieping en achtergronden zou maar weinig belangstelling bestaan.

We kennen in Assen nog steeds een rijke lees traditie. Iedere student leest alleen al voor pedagogiek een kleine veertig boeken die, behoudens criteria die op de moeilijkheidsgraad betrekking hebben, voor een groot deel vrij kunnen worden gekozen. Studenten lezen en studeren in tweetallen, met hun docent zijn er steeds afrondende gesprekken over porties van eerst vier, later van zes boeken. Veel studenten verlaten de opleiding met het vaste voornemen te blijven lezen omdat ze ontdekten hoe belangrijk dat is. Voor het op gang brengen van een reflectieve houding is het kennismaken van literatuur zelfs van beslissende betekenis. Voor het op niveau blijven uitoefenen van het beroep van leraar basisonderwijs is gericht studeren een vereiste.

Lezen is in de opleiding dus een

belangrijke bezigheid, maar studeren in een voor een aanzienlijk deel historische bibliotheek is wel even iets anders.

Groot enthousiasme

De studiedag was goed voorbereid en deze studenten waren op het gebied van theoretische verdieping in het Jenaplan-onderwijs vergevorderd. De meesten hadden zich de vrij omvangrijke verplichte Jenaplan-literatuur al eigen gemaakt.

Kees Both had een kleine expositie ingericht met uniek materiaal zoals ritmische weekplannen uit Jena en brieven van Petersen. Ik was zeer verrast door de reactie van de studenten. Er was groot enthousiasme voor wat er lag, het werd gevoed door herkenning van wat ze bij hun studie al waren tegengekomen.

De Jenaplan-bibliotheek is onder deskundige leiding toegankelijk gemaakt. Met behulp van trefwoorden kunnen boeken en artikelen op de naam van de auteur en op onderwerp gemakkelijk worden gevonden. We hadden een achttal hoofdonderwerpen geselecteerd waar studenten na een korte technische uiteenzetting betrekkelijk snel aan het werk konden gaan. De stappen van het EXEL-model voor

studerend lezen vormden daarbij het werkstramien. Ze hebben enkele uren geconcentreerd gestudeerd.

Vast en verplicht onderdeel

Het was de bedoeling dat aan het einde van de dag verslag werd gedaan van de bevindingen van de studenten die in tweetallen hebben gewerkt. Er werd toch anders besloten omdat, zo dichtbij, van de gelegenheid gebruik werd gemaakt om laat in de middag de tentoonstelling over Reggio Emilia in het Stedelijk Museum in Amsterdam te bezoeken. De rapportage hebben we daarom later in Assen georganiseerd. De groep kreeg een boeiend verslag over uiteenlopende onderwerpen.

Het bezoek aan de Suus Freudenthal-bibliotheek is vanaf nu een vast en verplicht onderdeel van de Jenaplan-studie, dat staat wel vast. We leggen het bezoek volgend jaar wat eerder af, dat geeft studenten de gelegenheid later, na deze kennismaking, hun studie in en met deze bibliotheek nog te vervolgen.

De volgende thema's werden bestudeerd:

1. Peter Petersen
2. Kees Boeke
3. Suus Freudenthal
4. Freinet en Jenaplan
5. Stamgroepen
6. Functioneel aanvankelijk lezen
7. Infants' school
8. Werken in en met boeken.

Hiervoor zijn studiewijzers ontwikkeld. ■

INTEGRAAL SCHOOLTOEZICHT EN KWALITEITSZORG

Met de invoering van de Wet op het Primair Onderwijs wordt het bevoegd gezag verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs. Artikel 10a van de WPO luidt:

'Het bevoegd gezag draagt zorg voor de kwaliteit van het onderwijs op de school. Onder zorg dragen voor de kwaliteit van het onderwijs wordt in elk geval verstaan: het uitvoeren van het in het schoolplan, bedoeld in artikel 11, beschreven beleid op een zodanige wijze dat de wettelijke opdrachten voor het onderwijs en de door het bevoegd gezag in het schoolplan opgenomen eigen opdrachten voor het onderwijs, worden gerealiseerd.'

De eigen verantwoordelijkheid van de scholen om kwaliteit te leveren, is altijd een relatieve. Zo dient de school in ieder geval rekening te houden met de doelen die de overheid aan het onderwijs stelt. Daarnaast heeft de school ruimte voor het formuleren van schooleigen doelen. Het feit dat scholen verantwoordelijk zijn voor de eigen kwaliteit betekent ook geen vrijblijvendheid. Verantwoordelijk zijn is nauw verbonden met het zich verantwoorden. Scholen zullen zich moeten gaan verantwoorden tegenover de ouders en verzorgers in de schoolgids en tegenover de overheid in casu de inspectie middels het schoolplan.

Deze bijdrage gaat over kwaliteit en kwaliteitszorg in het basisonderwijs en de bemoeienis van de Inspectie van het Onderwijs daarmee. Ik doe dit aan de hand van het toetsingskader dat de inspectie in 1998 gebruikt bij haar toezicht. Hierbij bekijkt de inspectie een school op een groot aantal thema's en doet uitspraken over de kwaliteit van het onderwijs. We spreken in dit verband van 'integraal schooltoezicht' (IST).

Wat is kwaliteit?

Bij het denken over kwaliteitszorg kan men niet heen om de vraag wat onder kwaliteit moet worden verstaan. Iedereen kan daarover zijn eigen ideeën hebben. Zo hoeven de opvattingen van ouders niet parallel te lopen aan die van de leraren. Deze opvattingen op hun beurt komen niet altijd overeen met de verwachtingen die het voortgezet onderwijs heeft van basisscholen. Onderwijs is van belang voor meer partijen en elk van die partijen heeft zo zijn eigen interpretatie van wat kwalitatief goed onderwijs is.

Voor het integraal schooltoezicht heeft de inspectie het begrip 'kwaliteit' gedefinieerd vooral vanuit het perspectief van de wetgever. Dat zal geen verbazing wekken, aangezien de inspectie immers is belast met het toezicht op het onderwijs. Bij het schooltoezicht toetst de inspectie de onderwijspraktijk aan de doelstellingen en bepalingen in de wet en de bedoelingen van de wetgever. Nu ligt aan de wet een opvatting ten grondslag over hoe scholen moeten werken

en waarop scholen zich moeten richten. De inspectie expliciteert deze kwaliteitsopvatting in toetsbare kenmerken. Vervolgens gaat zij na wat in redelijkheid van scholen mag worden verwacht.

De uitgangspunten van goed onderwijs zoals in de wet genoemd moeten het Jenaplanonderwijs aanspreken, omdat zij aansluiten bij het gedachtegoed van Peter Petersen. Immers, het brede vormingsaanbod, de individuele ontplooiing, de ononderbroken ontwikkeling en het voorbereiden van leerlingen op hun plaats en rol in de multiculturele, democratische samenleving krijgen binnen het Jenaplanonderwijs ruime aandacht. Anders gezegd: de doelen en uitgangspunten van het Jenaplanonderwijs geven een interpretatie van de wet, zoals de wetgever heeft bedoeld.

De wetgeving en de daaraan ten grondslag liggende kwaliteitsopvatting komen niet zomaar uit de lucht vallen. Wetgeving is gebaseerd op overheersende ideeën in de maatschappij over goed onderwijs. Deze heeft de wetgever gemeend in regels

te moeten vangen of inkaderen. De kwaliteitsopvatting van de overheid is dus niet een geheel andere dan die van bijvoorbeeld de wetenschap, maar vertoont daarmee veel overeenstemming. Vandaar dat wetenschappelijke inzichten zijn benut als een tweede bron. Uit onderzoeken en wetenschappelijke inzichten blijken de volgende elementen voor goed onderwijs van belang:

1. Leren veronderstelt een actieve rol van de leerling, waarvoor een krachtige leeromgeving nodig is.
2. In het pedagogisch klimaat van een school dient een goed evenwicht te bestaan tussen ondersteuning en uitdaging.
3. Onderwijs zal voldoende aandacht moeten besteden aan het ontwikkelen van een zelfstandige leerhouding.
4. In het onderwijs heeft de leraar een activerende en structurerende rol.
5. Om tegemoet te komen aan de verschillen tussen leerlingen dient het leerstofaanbod, de leertijd en het handelen van de leraar te worden afgestemd op de extra onderwijsbehoeften van leerlingen.

Deze elementen sluiten nauw aan bij de visie van Petersen op het kind en zijn ontwikkeling en bij kenmerken van Jenaplanonderwijs, zoals de activering van leerlingen, de zelfwerkzaamheid, de samenwerking en de prominente rol van de leeromgeving.

De inspectie is niet de enige groepering in Nederland die verstand heeft van onderwijskwaliteit; zij houdt dan ook rekening met de meningen van andere groeperingen die zijn betrokken bij het onderwijs. Het is om die reden dat de inspectie door raadplegingen de denkbeelden over goed onderwijs heeft verzameld van diverse groepen. Deze zijn vervolgens betrokken bij het tot stand komen van het toezichtskader.

Een en ander leidt tot de volgende kwaliteitsdefinitie voor een goede school:

Een goede school is een school waar leraren onder gunstige schoolcondities goed onderwijs geven, zodat door alle leerlingen optimale opbrengsten worden gerealiseerd.
Bij het integrale schooltoezicht kijkt de

inspectie dus naar het onderwijsleerproces, de opbrengsten en de schoolcondities. Kwaliteit van onderwijs moet daarbij vooral blijken uit het onderwijsleerproces in relatie tot de opbrengsten. De schoolcondities moeten vervolgens deze kwaliteit mogelijk maken, ondersteunen en waar nodig verbeteren.

Standaarden voor toezicht

De inspectie heeft bovengenoemde definitie verder verbijzonderd in dertien standaarden voor het integraal toezicht in 1998. Een standaard is een kwaliteitskenmerk waarnaar gekeken wordt.

Het onderwijsleerproces

1 Leerstofaanbod:

Het leerstofaanbod is maatschappelijk relevant, eigentijds en onderwijskundig verantwoord.

2 Leertijd:

Er is voldoende tijd voor leerlingen om zich het leerstofaanbod eigen te maken.

3 Pedagogisch klimaat:

Leraren creëren voor leerlingen een pedagogisch klimaat dat ondersteunend en uitdagend is.

4 Didactisch handelen:

Leraren geven op een effectieve manier onderwijs.

5 Leerlingenzorg:

Leraren volgen systematisch de ontwikkeling van hun leerlingen en zorgen voor specifieke begeleiding bij geconstateerde problemen.

De opbrengsten

1 Leerresultaten:

De leerresultaten hebben ten minste het niveau dat op grond van de kenmerken van de leerlingenpopulatie mag worden verwacht.

2 Onderwijspositie:

De leerlingen bereiken zonder vertraging de einddoelen.

De schoolcondities

1 Kwaliteitszorg:

De school werkt gericht aan het bepalen, bewaken en bevorderen van de kwaliteit van haar onderwijs.

2 Professionalisering:

De school bevordert de professionaliteit van de leraren.

3 Interne communicatie:

De school heeft functionele interne overlegstructuren.

4 Externe contacten:

De school onderhoudt functionele externe contacten.

5 Contacten met ouders:

De school onderhoudt functionele contacten met ouders en/of verzorgers.

6 Inzet van middelen:

De school zet haar personele en materiële middelen gericht in.

Over elke standaard doet de inspectie een uitspraak in de zin van 'overwegend zwak', 'meer zwak dan sterk', 'meer sterk dan zwak' en 'overwegend sterk'. Op deze wijze ontstaat een kwaliteitsprofiel van de school.

Indicatoren

Elke standaard is uitgewerkt in een aantal indicatoren. Indicatoren zijn aspecten, waarin de standaarden zijn geoperationaliseerd. Over die aspecten (indicatoren) verzamelt de inspectie informatie. Zo bevat de standaard didactisch handelen de volgende indicatoren:

A. Structuur

1. De lessen vertonen een duidelijke opbouw.
2. De uitleg van de leerstof en de opdrachten is duidelijk.
3. De leraren gaan regelmatig na of leerlingen de leerstof en de opdrachten begrijpen.

B. Activiteit leerlingen

4. De leraren stimuleren de leerlingen actief mee te doen.
5. De leraren hanteren binnen de les werkvormen die leerlingen activeren.
6. De leraren bevorderen dat leerlingen op een doelmatige wijze leren samen te werken en leren elkaar te ondersteunen.
7. De leerlingen tonen een grote mate van betrokkenheid.

C. Leerstrategieën

8. De leraren maken gebruik van

concrete en voor leerlingen herkenbare situaties en ervaringen en geven toepassingsgerichte opdrachten.

9. De leraren geven expliciet onderwijs in strategieën.

10. Er is veel interactie gericht op leerstrategieën.

11. De leraren stimuleren leerlingen controle-activiteiten uit te voeren.

D. Afstemming

12. De leraren houden bij de instructie rekening met niveauverschillen tussen leerlingen.

13. De leraren houden bij de verwerking rekening met niveauverschillen tussen leerlingen.

14. De leraren houden bij instructie en verwerking rekening met extra behoeften van leerlingen op taalgebied (NT2-leerlingen, leerlingen met taalachterstanden).

E. Klassenorganisatie

15. De organisatie van het onderwijsleerproces is doelmatig.

Op basis van de informatie die de inspectie verzamelt over de indicatoren stelt zij vast in welke mate iedere indicator van toepassing is op de school. Vervolgens komen de uitspraken op de standaarden tot stand op basis van een weging van de indicatoren.

Werkwijze

De werkwijze die de inspectie bij integraal schooltoezicht hanteert, wijkt op enkele punten af van de huidige werkwijze bij schoolbezoeken.

In de eerste plaats wil de inspectie geen onduidelijkheid laten bestaan over de wijze waarop zij het toezicht uitoefent (toetsingskader) en de werkwijze die zij daarbij hanteert. Vandaar dat scholen ruim van te voren op de hoogte worden gesteld van het inspectiebezoek in het kader van IST. Vervolgens belegt de inspectie per rijksinspectiekantoor een informatiebijeenkomst voor directies. Bovendien ontvangen alle scholen die bezocht worden een informatiebrochure waarin het toetsingskader en de werkwijze zijn verhelderd.

In de tweede plaats wil de inspectie de school nadrukkelijk betrekken bij het toezicht.

Integraal toezicht moet leiden tot een zo compleet mogelijk beeld van de school, en de school moet haar voordeel kunnen doen met de uitkomsten van het toezicht. Daartoe krijgt de school de gelegenheid zich optimaal te presenteren. Zo ontvangt de school voorafgaand aan het bezoek vragenlijsten voor de directie en voor de groepsleraren. Door deze vragenlijsten verzamelt de inspectie informatie over de standaarden, voorzover deze informatie niet reeds bekend is en is vastgelegd in schooldocumenten. De inspectie vraagt aan de directie in de vragenlijst ook zelf een oordeel te geven over belangrijke indicatoren. Deze informatie vormt een eerste bron om kennis te verzamelen over de school.

Tijdens het schoolbezoek, dat gemiddeld twee en een halve dag in beslag neemt, krijgen diverse groeperingen in de school de gelegenheid de inspectie te voorzien van feitelijke informatie en van hun eigen waarderings van de kwaliteit van het onderwijs. De inspectie voert gesprekken met de directie, de coördinator leerlingenzorg, de leraren, een groep ouders en een groep leerlingen. Daarnaast bezoekt de inspectie alle groepen en observeert daar lessen en analyseert schooldocumenten.

Na afloop van het schoolbezoek ontvangt de school een conceptrapport met het verzoek hierop schriftelijk te reageren. Het conceptrapport, alsmede de reactie van de school, maken onderdeel uit van de nabespreking met de directie van de school en het team. Op basis van deze bespreking stelt de inspecteur zijn definitieve rapport op.

Integraal schooltoezicht en kwaliteitszorg

Scholen dienen in hun beleid met betrekking tot de kwaliteitszorg te verantwoorden (WPO, artikel 11, lid 4).

Het plegen van systematische kwaliteitszorg is voor veel scholen nog een redelijk nieuw fenomeen. Uit een representatieve steekproef van meer dan 100 scholen die de inspectie bezocht in 1997 blijkt dat ongeveer 10 procent van de basisscholen al goede stappen heeft gezet op weg naar een eigen systeem van kwaliteitszorg. Deze scholen maken gebruik van een van de ruim dertig instrumenten en procedures voor kwaliteitszorg die er inmiddels op de markt zijn. De vraag is gerechtvaardigd hoe de inspectie met de uitkomsten van deze eigen kwaliteitszorg om zal gaan bij het uitvoeren van haar toezicht.

Uit de wijze waarop de inspectie met de scholen in dialoog treedt, mag het antwoord hierop duidelijk zijn. De inspectie doet niet helemaal over wat de school reeds zelf heeft gedaan. Indien de school recent en systematisch de eigen kwaliteiten in kaart heeft gebracht, zal het toezicht van de inspectie waar mogelijk hierop aansluiten. Het is dan van belang de inspectie te informeren over de uitkomsten van deze kwaliteitszorg. Vervolgens gaat de inspectie na welke activiteiten in het kader van haar toezicht kunnen vervallen. Afhankelijk van de kwaliteit van het gehanteerde instrumentarium en afhankelijk van de uitkomsten ervan kan het inspectiebezoek in het kader van IST hierdoor aanmerkelijk worden bekort. Dat geldt vooral indien de school de eigen kwaliteitszorg integraal benadert, de kwaliteit integraal in kaart heeft gebracht en op basis van een dergelijk totaalbeeld de eigen keuzen heeft gemaakt voor verbetering van aspecten van die kwaliteit.

Het moge duidelijk zijn dat de inspectie daarbij dezelfde accenten legt als zij gewoon is. De kwaliteit van de opbrengsten van de school en de kwaliteit van het onderwijsleerproces staan daarbij centraal. In alle gevallen zal de inspectie de kwaliteitszorg van de school toetsen in de praktijk en nagaan of deze kwaliteitszorg respec-

tievelijk de effecten ervan in het primaire proces waarneembaar zijn.

Conclusies

Met integraal schooltoezicht geeft de inspectie op een eigentijdse wijze vorm aan haar wettelijk vastgelegde taak. Zij kiest daarbij nadrukkelijk voor de dialoog met scholen. Dat is passend in een tijd waarin scholen meer autonomie krijgen en steeds meer verantwoordelijk worden voor de eigen kwaliteit. Integraal schooltoezicht biedt scholen goede aanknopingspunten voor de verdere ontwikkeling. De school ontvangt een rapport met daarin een kwaliteitsprofiel. Aan het einde van het jaar kan de school de eigen kwaliteiten vergelijken met die van andere scholen. Lerende scholen kunnen er alleen maar baat bij hebben.

De uitgangspunten en doelstellingen in de wet sluiten goed aan bij de opvattingen over onderwijs vanuit de Jenaplanvisie. Voor de brede vorming, de individuele ontplooiing en de voorbereiding van de leerlingen op hun (toekomstige) plaats in een multiculturele samenleving is binnen die visie voldoende ruimte. Specifieke kenmerken van het Jenaplanonderwijs, namelijk het creëren van een uitdagende en stimulerende leeromgeving, het activeren van de leerlingen binnen het onderwijsleerproces, de aandacht voor interactie in de grondvorm van het gesprek en de mogelijkheden om met verschillen om te gaan zijn kenmerken van goed onderwijs, zoals de wetgever beoogt en als opdrachten in wettelijke bepalingen heeft vastgelegd.

Het kader dat de inspectie in het kader van integraal schooltoezicht hanteert bevat dan ook veel herkenbare elementen voor Jenaplanscholen. ■

*Cor Hoffmans
coördinerend inspecteur PO,
projectleider IST*

WERKEN AAN HET SCHOOLPLAN VOOR ONZE JENAPLANSCHOOL

'Komt er van de NJPV een voorbeeld-schoolplan voor een Jenaplanschoolen?', was de vraag die Jaap Meijer kreeg voorgelegd vanuit een school. De vraag werd besproken in de Kring Scholing en Begeleiding van de NJPV. In de Kring Scholing en Begeleiding werd afgesproken over dit onderwerp een artikel te schrijven voor 'Mensenkinderen'.

Wetgeving rondom schoolplan

De Wet op het Primair onderwijs (WPO) is inmiddels de Tweede Kamer gepasseerd. Met betrekking tot de teksten over het schoolplan is dit ongewijzigd gebeurd. Dat houdt in dat per 1 januari 1999 iedere school een schoolplan moet hebben vastgesteld. Het schoolplan wordt gezien als onderdeel van kwaliteitszorg. De WPO noemt aandachtsgebieden die aan bod moeten komen, maar er is terughoudender geformuleerd dan in de voorschriften voor het schoolwerkplan in de Wet op het Basisonderwijs. In het schoolplan horen de volgende beleidsterreinen beschreven te worden: onderwijskundig beleid, personeelsbeleid en het beleid in verband met kwaliteitszorg. Het schoolplan legt het schoolbeleid voor een periode van vier jaar vast.

Bedoeling was - vanuit een terugtrekkende overheid gezien - de planlast te verminderen. Met het schoolplan zouden voorschriften omtrent schoolwerkplan en activiteitenplan verdwijnen. Dat gebeurt ook. Er zijn echter allerlei 'voorschriften' van andere regelgevende niveaus (Raamovereenkomst Formatiebudgetsysteem met voorschriften omtrent formatieplan, Samenwerkingsverbanden WSNS met richtlijnen voor zorgplan etc.) bij gekomen. In de schoolwerkplannen werden vaak complete 'leerplanbeschrijvingen' opgenomen. Wanneer met name de leerstofgebieden minder uitgebreid beschreven worden en men zich beperkt tot essenties kan het schoolplan een veel minder lijvig plan betekenen. Vermindering van werkelijke planlast of niet; het schoolplan moet er komen.

Schoolplan-voorbeelden?

Het is niet moeilijk zelf een inhoudsopgave voor het schoolplan te bedenken. Toch vragen scholen om voorbeelden. 'Komt er straks niet een NJPV-inhoudsopgave voor het schoolplan, zoals indertijd voor het schoolwerkplan?', was de toevoeging bij de startvraag aan Jaap Meijer.

Er zijn een aantal werkmaterialen voor het schrijven van het schoolplan. Het CPS gaf uit: "Werken aan een Schoolplan Primair Onderwijs". Bij Sardes in Utrecht verscheen 'Handreiking schoolplan primair onderwijs'. Samson/H.D. Tjeenk Willink gaf 'Beleidsplannen op maat' en 'Werkboek Organisatie en Management' uit. De werkmaterialen zijn op diskette verkrijgbaar. Jenaplanners herkennen in de raamplannen en raamwerken vaak onvoldoende Jenaplan-kenmerken. Vandaar waarschijnlijk ook de vraag naar een voorbeeld voor een Jenaplan-schoolplan.

Werken aan het Schoolplan als proces

Veel scholen hebben inmiddels al een schoolgids gereed. Nu moet er gestart worden met een schoolplan. Eigenlijk een volstrekt onlogische volgorde. Gevolg van ondoordachte informatie-verstrekking door de beleidsmakers.

Bij het maken van een schoolgids hebben scholen zich gebogen over een typering van de eigen school. Die typering van de eigen school in pedagogisch en onderwijskundig opzicht is de kern van het schoolplan. In termen van een lerende organisatie wordt

eerst de 'missie' en 'visie' omschreven. Beleidsplannen horen afgeleide te zijn van deze grootheden. 'Missie' en 'visie' en daaruit volgende beleidskeuzen horen niet achter de computer van één persoon te ontstaan of aan de hand van voorbeeld-teksten. 'Missie' en 'visie' zijn de neerslag van een proces waar ieder bij betrokken is. Teamleden moeten zich kunnen herkennen in de gemaakte keuzen. Zo wordt draagvlak, loyaliteit en inzet voor het toekomstbeeld gecreëerd. Over de opbouw van een gezamenlijke visie schreef Cees Jansma in 'De school als lerende organisatie' (Mensenkinderen, mei 1996).

A. Janssen beschrijft in zijn artikel "Een schoolplan maken dat werkt; de schoolleider als bruggenbouwer" (Schoolmanagement 1997, nr 10) hoe met een team tot gezamenlijk gedragen beleid kan worden gekomen.

De tijd gaat echter dringen. Wil men vermijden dat door tijdsdruk de aandacht teveel op het product schoolplan komt te liggen, dan moet er nu gestart worden met een proces waarbij de meest betrokkenen hun inbreng kunnen hebben.

Hier ligt een prachtkans voor teams van Jenaplanscholen - voor zover dat nog niet gedaan is - te werken aan het formuleren van een gezamenlijk visie. De gezamenlijke visie komt voort uit de persoonlijke visie van eenieder. Dat delen van de visies vereist een doorlopend gesprek, waarin bezinning en reflectie een plaats dienen te hebben. Op alle niveaus in een organisatie moet men zich kunnen uitspreken.

Uiteindelijk worden gezamenlijke motieven en overtuigingen neergelegd in een document. Daarbij gaat het om het bepalen van de richting die de bandbreedte bepaald. Volledige consensus willen bereiken kan een valkuil zijn. Verschillen in uitvoering tussen individuele teamleden zijn een gegeven vooraf. Vanuit de basisprincipes Jenaplan zien we ze als een verrijking. Zo worden we uitgedaagd te leren van elkaar. Perfect passend bij de opvattingen over een lerende organisatie.

Het proces naar een schoolplan kan leiden tot meer samenhang in de

beleidsvorming. Reeds bestaande documenten (schoolwerkplan, personeelsbeleidsplan, nascholingsplan etc.) vormen een ondergrond voor het schoolplan en er kan naar verwezen worden. Het schoolplan moet leesbaar blijven en niet te dik worden, wil het als beleidsdocument gaan functioneren. In het schoolplan worden de kernpunten van de ontwikkeling van de school beschreven en het schoolplan wordt kerndocument om beleid te bepalen, uit te voeren en te evalueren. Dat kan rust geven, omdat we vanuit onze visie 'nee' zullen kunnen zeggen tegen ontwikkelingen die misschien 'trends' zijn maar niet binnen onze visie passen. Dan is het schoolplan een levend document binnen een continu verbeteringsproces van de school. In die visie is het schoolplan nooit 'af'. In de loop der jaren worden teksten herzien en aangevuld.

Er wordt steeds een cyclus in de kwaliteitszorg doorlopen:

1. Formuleren waar de school voor staat (visie-ontwikkeling, bepalen van doelstellingen)
2. Hoe wil de school dat bereiken (voorbereiden en plannen van activiteiten)
3. Bepalen wat beter kan (verzamelen gegevens en evaluatie)
4. Hoe wordt behaalde kwaliteit verankerd?

In de CPS-brochure 'Werken aan een Schoolplan Primair onderwijs' wordt een uitgebreid stappenplan geformuleerd.

1. Allereerst dient gesproken te worden over de opvatting omtrent kwaliteitszorg. Geadviseerd wordt vervolgens een werkgroep in te stellen waarin de diverse geledingen vertegenwoordigd zijn.
2. Daarna zou een schooldiagnose sterke en zwakke punten van de school aan het licht moeten brengen. Dat levert een overzicht van verbeterpunten, die gebruikt kunnen worden als uitgangspunt bij het formuleren van nieuw beleid. Er zijn verschillende diagnose-instrumenten ontwikkeld (SAS, DIS, Case-ims). Allen kennen ze het bezwaar dat ze een aantal

specifieke kwaliteitscriteria voor Jenaplanscholen niet meten. Bij de SJPO is inmiddels een zelf-analyse vragenlijst ontwikkeld, waarin de specifieke Jenaplan-kwaliteitscriteria verwerkt zijn. (maand 2)

3. Beleidsvoornemens formuleren door de werkgroep op basis van de diagnose en voorleggen (maand 3)
4. Conferentie over beleidsvoornemens
5. Schrijven van schoolbeschrijving en kwaliteitsbeeld
6. Schrijven hoofdstukken schoolorganisatie, personeelsbeleid en financieel beleid
7. Schrijven van hoofdstuk over regelingen, modellen en procedures

Hoewel er weinig tijd meer over is tot 1 januari 1999 wil ik toch een pleidooi houden voor die sterk proces-gerichte aanpak. Daarbij kan de school er voor kiezen zich extern te laten ondersteunen. Bij begeleidingsdiensten en bij de SJPO is ervaring opgedaan met het maken van meerjarenbeleidsplannen als resultaat van een proces.

En stel nu dat we in tijdnood komen naar 1 januari 1999? Wanneer we de inspectie melden op welke manier we werken aan het schoolplan en zeggen dat het proces niet voor 1 januari afgerond zal zijn in het product schoolplan, zal dat vast niet meteen inhouden van de subsidie betekenen.

Werken aan het schoolplan als product

In de reeds genoemde CPS-brochure wordt een model-indeling gehanteerd die ik -met kleine aanpassing - kan aanbevelen voor Jenaplanscholen.

In de inleiding worden de volgende punten beschreven:

- doelen en functies schoolplan
 - procedures opstellen en vaststellen schoolplan
 - verwijzingen in het schoolplan
- Hoofdstuk 2 geeft een beschrijving van de specifieke schoolsituatie, met de gegevens die noodzakelijk zijn om

de beleidsvoorstellen te kunnen plaatsen. Aandachtspunten:

- naam en signatuur
- bestuur
- samenstelling en namen directie
- samenstelling personeel
- korte beschrijving kinder- en ouderpopulatie
- situering school

Het derde hoofdstuk gaat over kwaliteitsbeleid. In de eerste paragraaf wordt beschreven welke inhoud de school wil geven aan kwaliteit. Hier wordt dus een beschrijving gegeven van de plaatselijke vertaling van het Jenaplanconcept. De school gaat in op de visie op opvoeding en onderwijs, op de uitgangspunten en de doelstellingen van de school. Zo wordt duidelijk waar de school voor staat en in welke richting zij zich wil ontwikkelen. Geadviseerd wordt het schoolconcept te vertalen in een voor jullie school geldend kort kernachtig mission-statement. Bijvoorbeeld: 'Samen leren leven.' De tweede paragraaf omvat een beschrijving van de wijze waarop de kwaliteit van het onderwijs bewaakt wordt. Onderzoeksmiddelen, procedures en besluitvorming worden hier vermeld. De derde paragraaf beschrijft op welke wijze het bevoegd gezag vaststelt welke maatregelen nodig zijn om het onderwijs te verbeteren.

In hoofdstuk 4 komen de belangrijkste keuzen en voornemens op onderwijskundig terrein aan bod. Hier natuurlijk een specifieke Jenaplan-indeling. Per doel/ basisactiviteit/ vak-/vormingsgebied worden de kerndoelen aangegeven en worden deze vergeleken met de bestaande praktijk (discrepantie-analyse). Hieruit komen de voornemens ter verbetering. Ook de zorgparagraaf zal een specifieke Jenaplaninvulling kennen. Er is immers een eigen antwoord op meten van groei van kinderen naar eerdere eigen ontwikkeling? Hier formuleert de school hoe ze adaptief onderwijs organiseert. In hoofdstuk 5 wordt omschreven hoe de school is georganiseerd. Taken, functies, groepering, overleg, evaluatie, planning, externe contacten en samenwerkingsverbanden zijn aandachtspunten.

Hoofdstuk 6 is bestemd voor personeelsbeleid. In de CPS-brochure wor-

den op blz. 46 16 onderdelen genoemd als check-list.

In hoofdstuk 7 wordt omschreven hoe de beleidsvoornemens financieel vertaald worden. Hoofdstuk 8 geeft tenslotte een opsomming van bijlagen. Te denken valt aan: regelingen omtrent preventie schoolverzuim, toelaten, verwijzing, klachtenregeling, model handelingsplan, model schoolrapport, model onderwijskundig rapport.

In de brochure - en op diskette - worden tekstvoorbeelden gegeven bij de diverse onderdelen

En komt er een NJPV-model-schoolplan voor Jenaplanscholen?

Bij de bespreking van de diverse hoofdstukken uit het model werd een aantal keren al verwezen naar de plaatselijke vertaling. Het Jenaplan is geen model dat op iedere plaats hetzelfde uitgevoerd wordt. Het is een concept dat wel richting geeft. Voor de formuleringen kunnen scholen gebruik maken van de basisprincipes Jenaplan en van het door Kees Both geschreven NJPV-concept 'Jenaplanonderwijs op weg naar de 21e eeuw'. Vanuit het concept gedacht en vanuit de principes van de lerende organisatie kan er ook niet één model-tekst geformuleerd worden. Iedere schoolsituatie is uniek. Binnen iedere school zitten weer unieke mensen die werken aan die unieke situatie. Die bepalen wat de volgende stappen in hun ontwikkeling zijn en leggen dat neer in een schoolplan. Het Jenaplanconcept functioneert daarin voor hen als richtinggever voor de bandbreedte.

Dit artikel wil enkel een bijdrage zijn om het proces van tot stand komen van het schoolplan te structureren. ■

Geraadpleegde literatuur:

- 'Een schoolplan maken dat werkt: de schoolleider als bruggenbouwer', door Ben Janssen; *Schoolmanagement* 1997, nr 10.
- 'De school als lerende organisatie', door Cees Jansma; *'Mensenkinderen'*, mei 1996

Model Schoolplan

1. Inleiding

2. Schoolbeschrijving

3. Kwaliteitsbeleid

3.1 Bepalen van de kwaliteit

3.2 Bewaken van de kwaliteit

3.3 Verbeteren van de kwaliteit

(Zie hiervoor indeling Informatiestructuur Jenaplan; bijlage 3 bij het NJPV-concept; met name hoofdstuk 4)

4. Onderwijskundig beleid

(Hier formuleer ik een Jenaplan-indeling op basis van de voornoemde bijlage 3 bij het NJPV-concept:

4.1 Doelen

4.1.1 Denken

4.1.2 Voelen

4.1.3 Willen

4.1.4 Kunnen; sociale vaardigheden

4.1.5 Kunnen; overigen

4.1.6 Tijd

4.1.7 Ruimte

4.1.8 Verbeelding

4.1.9 Levensbeschouwing

4.2 Pedagogische situatie en basisactiviteiten

4.2.1 Gesprek

4.2.2 Spel

4.2.3 Werk

4.2.4 Blokperiode

4.2.5 Viering

4.3 Wereldoriëntatie

4.4 Cursussen 1. Vak-/vormingsgebied/Cursussen

2. Kerndoelen van dit vakgebied

3. Methoden en materiaal

4. Discrepantie-analyse

5. Beleidsvoornemens

6. Borging

4.5 Zorg voor het kind

4.5.1 Zorg op maat

4.5.2 Beleidsvoornemens

4.5.3 Borging

5. Schoolorganisatie

5.1 Huidige organisatie

5.2 Beleidsvoornemens

5.3 Borging

6. Personeelsbeleid

7. Financieel beleid

8. Regelingen, modellen en procedures

- 'Aan de slag met het schoolplan', door A.C. Maas; *De Vacature*, jrg. 110, nr 3, maart 1998
- 'Werken aan een Schoolplan Primair Onderwijs', door drs. Liesbeth van 't Hof, drs. Leo Pauw en Wim Menke; *CPS, Amersfoort*, 1997, ISBN 90 6508 362 6

STUDEREND LEZEN BIJ WERELDORIËNTATIE (2)

Als we vinden dat een Jenaplanschool een ontwikkelingsgerichte en een wereldoriënterende school moet zijn (twee van de zes kwaliteitskenmerken), dan heeft dat ook consequenties voor het begrijpend- en studerend lezen. Deze leesvaardigheden moeten wel ingeschoold worden als instrumenten voor het denken ('strategisch lezen'), maar dat zal dan, zeker als het om studerend lezen gaat, zoveel mogelijk in nauwe relatie met WO plaatsvinden. Daarbij worden voor kinderen teksten gebruikt die voor hen betekenisvol zijn: 'authentiek leren'. Studerend lezen heeft een plek binnen het 'leren onderzoeken' door kinderen. In het eerste artikel van deze reeks (maart 1998) werd aangegeven welk onderwijsmodel en welk werkschema daarbij dienstig kunnen zijn. Daarbij laten we ons inspireren door het EXEL-project uit Engeland. In dit tweede artikel worden de stappen uit dit model verder toegelicht en wordt tevens beschreven hoe een en ander in het jaar- en leerplan is in te passen. Het artikel eindigt met het schetsen van een perspectief voor samenwerking, op dit punt, van alle vernieuwingsrichtingen.

Snuffelen aan zakelijke teksten

Bij 'studerend lezen' bij wereldoriëntatie denken we al gauw aan kinderen die gericht een boek zoeken en daarin systematisch op zoek gaan naar informatie die een antwoord vormt op hun vragen. Vragen die opgeroepen werden door wat ze gezien, gehoord of wellicht gelezen hebben. De stappen voor het omgaan met teksten die het EXEL-project hanteert en die we in het eerste artikel beschreven suggereren dat ook min of meer. Maar het is niet de enige manier van omgaan met zakelijke teksten. Er gaat wat aan vooraf, namelijk:

- Een oriëntatie, spontaan en systematisch, op teksten en boeken; zie daarover ook wat verderop over het ervaringsgebied 'Communicatie' geschreven wordt;
- Een vrije manier van omgaan met informatieve boeken, 'snuffelen', een vrije verkenning van het materiaal die verwant is met de 'aanrommelfase' in natuuronderwijs¹. Binnen een aanpak van ontdekkend-onderzoekend leren valt dit binnen de fase van het ontdekken. Zodra je een gerichte vraag hebt is er sprake van 'onderzoek'. Deze ontdekkende manier van teksten verkennen wordt nu eerst besproken, voordat er verder wordt ingegaan op het onderzoek met behulp van teksten.

Niet steeds project

Het kiezen van en snuffelen in non-fictie-boeken is ook een vorm van wereldoriëntatie. Kinderen worden aangetrokken door het onderwerp dat uit de titel spreekt, of door de vormgeving van het boek. Uit snuffelen kan in de onder- en middenbouw vooral het bekijken van afbeeldingen voortkomen, met het lezen van de vaak korte teksten die daarbij staan. Bij oudere kinderen kan het leiden tot gericht lezen en dan komen andere aspecten aan de orde:

- Wat kan ik globaal over de inhoud van het boek te weten komen via titel, inhoudsopgave, doorbladeren, etc.?
 - Wat vind ik interessant aan dit boek?
 - In welk (deel-) onderwerp wil ik mij verdiepen?
 - Waarom spreekt mij dit onderwerp aan? Wat lijkt mij er interessant aan?
 - Wat weet ik al over het onderwerp?
- Een boek waarin alleen staat wat ik al weet is niet zo interessant. Het boek kan aanvullen wat ik al weet en dat laatste kan ik verhelderen, zodat ik gericht verder kan zoeken naar informatie.
- Wat wil ik nog meer weten? Welke specifieke vragen wil ik in elk geval beantwoorden?

Deze stappen zijn ook in het EXEL-model te herkennen.

Dat geldt ook voor de volgende stappen:

- Hoe ga ik dit boek te lijf?
- Welke bronnen kan ik nog meer gebruiken?

Andere boeken? Platen? Mensen vragen stellen? Een stukje werkelijkheid onderzoeken? In het eerste artikel citeerden we Suus Freudenthal, die stelde: 'Kritisch lezen veronderstelt het raadplegen van meer dan een bron.' Verschillende bronnen worden vergeleken. Zo kan het een heel project worden, uitmondend in een verslag aan de hele groep. Het kan ook kleiner blijven: Het lezen van dit boek en daarvan genieten. De kinderen moeten ook gelegenheid krijgen om te snuffelen en te kijken en te lezen, zonder dat het een heel project wordt.

- Wat leg ik vast en wat kan ik anderen vertellen of laten zien?

Van de kinderen kan wel verwacht worden dat zij over wat ze gelezen of bekeken hebben iets voor zichzelf noteren in een soort leer-logboek of dagboek. Van tijd tot tijd zullen ze ook hun ervaring en beleving kunnen delen met de andere kinderen: in een korte evaluatie aan het eind van de dag, als onderdeel van de leeskring, in de dagopening of de weeksluiting, etc. Waarom zoude deze alleen maar over verhalende boeken moeten gaan? (Barrs/Thomas, 1996). Gelezen boeken kunnen uitgestald worden, met daarbij vragen die gesteld en wellicht ook beantwoord werden.



Kortom: Er zijn vele manieren om het gebruik van non-fictie-boeken te stimuleren. Niet in het minst als de groepsleid(st)er zelf boeken introduceert die hem/haar interesseren en die in principe ook voor kinderen interessant zijn. De moeilijkheidsgraad van een boek is hierbij maar een factor. De motivatie van kinderen maakt daarbij vaak veel goed. Dergelijke boeken kunnen ook uitgestald en kort geïntroduceerd worden, al of niet verbonden met een gezamenlijk thema van de stamgroep.

"Toen ik een kleine jongen was las ik en las (...), ik las wat ik begreep en wat ik niet begreep. 'Dat is niets voor jou', zei mijn moeder, 'dat begrijp je nog niet!' Desondanks las het ik toch. En ik dacht: 'Begrijpen de volwassenen alles wat ze lezen?' Nu ben ik zelf volwassen en ik kan de vraag als deskundige beantwoorden: Ook de volwassenen begrijpen niet alles. En als ze slechts lazen wat ze begrepen, dan hadden de drukkers en de zettters in de krantegebouwen maar weinig te doen". (Erich Kästner, *Als ich ein kleiner Junge war* (1957).

Het EXEL-model in actie

In het eerste artikel werden twee modellen gepresenteerd:

- een instructiemodel: een vorm van interactieve instructie;
- een stappenschema om informatieve teksten te lijf te gaan.

Het laatste wordt nu, stap voor stap, kort toegelicht, waarbij er voor het gemak van wordt uitgegaan dat kinderen iets willen weten en daarbij bronnen zoeken. Er wordt dus aan de andere kant begonnen dan in de voorgaande paragraaf is beschreven. In de praktijk zullen beide benaderingen, van snuffelen in boeken tot onderzoeken en van iets willen onderzoeken en daar bronnen (boeken) bij zoeken vaak door elkaar heen lopen of in elkaars verlengde liggen.

1. Wat weet ik al over dit onderwerp? (oftewel: activeren van voorkennis)

Wil er sprake zijn van echt leren, dan moeten kinderen kunnen aanknopen bij wat ze al over het onderwerp weten. Zo vindt betekenisvol leren plaats en als dat ontbreekt wordt het geleerde snel weer vergeten. Hoe kan dit aangepakt worden? Allereerst door discussie, bijv. 'Wat weet je al over padden?' Deze discussie kan ook de vorm hebben van een brainstorm, waarvan de resultaten vastgelegd worden in een woordveld. De kinderen moeten deze losse woorden ook proberen te ordenen. Deze techniek wordt ook wel 'mind-mapping' genoemd. In een volgend nummer

van Mensen-kinderen wordt deze techniek en wat je ermee kunt verder |



Ook kan dat wat de kinderen al weten genoteerd worden in de eerste kolom van het onderstaande schema:

| Wat weet ik al? | Wat wil ik nog meer weten? | Wat heb ik geleerd? |
|-----------------|----------------------------|---------------------|
| | | |

Dit schema kan nog uitgebreid worden met een kolom: Waar kan ik de informatie vinden?

2. Wat wil ik weten en met de informatie doen?

Ik wil iets weten over padden, maar ik wil dat ook misschien wel met een bepaald doel weten, ik wil iets met de informatie doen.

Het eerste heeft te maken met het stellen van vragen. De vraag kan zijn: 'Ik heb gehoord dat padden trekken, waarom doen ze dat en waar trekken ze naar toe?' Aanleiding is een waarschuwingsbord 'Paddentrek' voorzichtig rijden!', gecombineerd met een platgereden pad op de weg. Een dergelijke vraag leidt tot studie van de levenswijze van padden, in dit geval de Gewone Pad (dat er in ons land nog enkele andere paddensoorten leven komen de kinderen waarschijnlijk ook te weten). Het kind of de paar kinderen die dit willen uitzoeken hebben als doel om een soort informatieve poster te maken voor de kinderen op school, over de paddentrek. Soms is het doel ook: 'ik ben er nieuwsgierig naar en wil het gewoon graag weten'. Op vragen stellen (let wel: echte vragen! het gaat om authentiek leren!) gaan we hier niet in, daarvoor verwijzen we naar een andere bron (Both, 1996a).

3. Waar en hoe kan ik de informatie vinden?

Nu moet de vraag 'geoperationaliseerd' worden in onderzoek. In dit geval zoeken de kinderen informatie over padden, bijv. 'Padden verhuizen niet graag' van Gerard Brands. Ook zijn er enkele artikelen uit kindertijdschriften (waaronder de TamTam) over dit thema ontsloten en ontdekken de kinderen het boekje 'Wat is dat voor een dier?' De vraag wordt al pratend met elkaar opgesplitst in deel-vragen: 'Waarom trekken padden?', 'Waar komen ze vandaan en waar gaan ze heen?', 'Hoe trekken ze?' 'Wat doen

ze als ze aangekomen zijn?' 'Kunnen ze niet beter gewoon blijven waar ze zijn?' De ene vraag roept de andere op, zoals overigens ook antwoorden weer nieuwe vragen oproepen. Alle vragen worden genoteerd in het onderzoeksschrift, wat niet wil betekenen dat ze allemaal aan de orde kunnen komen.

Behalve boeken zoeken kinderen ook andere informatiebronnen: mensen die bezig zijn met het beschermen van de padden tegen het verkeer (die kun je interviewen), een bezoek aan een padden-oversteekplaats en aan het water waar de padden naar toe gaan. Ze willen later ook paddedril in de school halen en kijken wat er uitkomt, net zoals bij kikkervisjes. De bronnen moeten geschift worden: wat lijkt meer en minder bruikbaar? Er worden in eerste instantie ook tijdgrenzen aan het onderzoek gesteld, dat bevordert de gerichtheid.

4. Hoe moet ik deze bron gebruiken?

Nu pas begint het eigenlijke studierend lezen. Hierbij moet het oorspronkelijke doel in het oog gehouden worden. Dat daar later andere doelen bijkomen is prima. Maar het ging om de informatieve poster. Hoe moeten we dan de bronnen gebruiken? Moeten we alles lezen? Kunnen we registers

gebruiken? Hoe vinden we de werkelijk relevante informatie? etc. Hier kan het instructiemodel goed dienst doen, als door de groepsleid(st)er met alle kinderen een tekst wordt bekeken, waarbij de groepsleid(st)er hardop denkt en als model functioneert.

5. Hoe kan ik het materiaal beter begrijpen?

Dit vormt de kern van het gebruik van schriftelijke bronnen. Snap ik wat er staat? De kinderen hebben wel hun vragen in het achterhoofd, dat richt de aandacht. Ook hier is het instructiemodel van belang, voor 'modelling', als algemene instructie en voor die kinderen die extra ondersteuning nodig hebben. Hier gaan deelvaardigheden een rol spelen, zoals:

- zoeken naar woordbetekenis, eerst uit de context, ook via woordenboeken, etc.
- teruglezen, snap ik wat ik lees?
- met anderen 'close reading' van moeilijke passages: wat is de eerste zin en kunnen we daar al iets uit leren? wat staat er nu precies? kunnen we aan elkaar uitleggen = onder woorden brengen?

Hier zijn allerlei hulpmiddelen en technieken te gebruiken, die ook in methodes gehanteerd worden, maar nu met gebruik van teksten over een groepsthema.

6. Wat doe ik met stukken die ik niet begrijp?

Deze kunnen tijdelijk overgeslagen worden, waarbij we er later naar terug kunnen keren. Ze blijven een probleem dat opgelost moet worden, met hierboven al genoemde middelen.

7. Wat en hoe maak ik aantekeningen?

Op kopieën kunnen tekstgedeelten onderstreept of met een tekstmarker bewerkt worden. Maar dit moet wel kritisch bekeken worden: in hoeverre helpt het je om informatie samen te vatten met het oog op je vraagstelling? Ook het tekenen, het maken van schema's etc. zijn hier belangrijke vaardigheden om in te scholen.

8. Wat moet ik ervan geloven?

Het vergelijken van verschillende bronnen levert vaak al verschillen op die tot bovenstaande vraag aanleiding geven. Daarbij moet zo mogelijk ook nagegaan worden: wie de schrijver en spreker is en hoe deze aan zijn/haar kennis gekomen is. Niet alles wat gedrukt staat is noodzakelijk waar. Hetzelfde geldt voor de informatie op cd-rom en internet. Over padden is veel onzin beweerd, bv. de wratten voor ons giftig zijn. Het kennismaken met onzinnige informatie is op zichzelf zinnig, mits het getoetst wordt.

Daarbij kunnen we ook het spreekwoord van Amerikaanse vogel-kijkers in het achterhoofd houden:

'If the book and the bird disagree, always believe the bird'.

9. Hoe kan ik het vasthouden?

Hier gaat het om leren in de zin van onthouden, van basisideeën, feitenkennis, etc. Het vormgeven in een verslag voor zichzelf en anderen is al een goed middel om iets vast te houden. Dat geldt nog sterker als het aan anderen verteld of getoond moet worden (zie de volgende stap).

10. Hoe kan ik anderen informeren?

Hiervoor zijn vele vormen: verslag op het prikbord dat anderen kunnen lezen, verslagkring, een combinatie van zakelijke informatie met kunstzinnige activiteiten (zoals drama), iets presenteren in de weeksluiting, bijdragen aan een tentoonstelling en de rondleiding verzorgen, etc. Belangrijk is het krijgen van feed-back: wat was je vraag? hoe heb je geprobeerd deze te beantwoorden? wat is het antwoord?

Het wordt nog interessanter als tot de bronnen ook materiaal behoort van onderzoek dat kinderen eerder gedaan hebben: een onderzoeksverslag in boekvorm dat deel uitmaakt van het documentatiecentrum. Dan is de cirkel rond en maken de kinderen deel uit van een gemeenschap van onderzoekers, die in de loop van de tijd met elkaar communiceren door

ervaringen en inzichten vast te leggen, die anderen weer kunnen lezen.

Ervaringsgebied Communicatie

Binnen het leerplan Wereldoriëntatie Jenaplan dat door de SLO ontwikkeld werd, wordt de leerstof beschreven in zeven 'ervaringsgebieden'. In bijgaand overzicht 'Een sleutel naar de wereld' zijn ze samengevat. Elk ervaringsgebied is verdeeld in een aantal domeinen en per domein zijn voor onder-, midden- en bovenbouw leerervaringen voor kinderen beschreven. Deze leerervaringen zijn gebeurtenissen die elk kind gedurende de basisschoolperiode meegemaakt moet hebben en die een bepaalde didactische kwaliteit moeten hebben. Een voorbeeld van zo'n leerervaring is: 'Voor een plant zorgen en weten wat de plant nodig heeft om in leven te blijven en te groeien en te bloeien' (middenbouw, ervaringsgebied 'Omgeving en landschap').

Binnen deze ervaringsgebieden neemt, als het om talige activiteiten gaat (waaronder begrijpend/studierend lezen), Communicatie een aparte plaats in. Dit ervaringsgebied gaat namelijk over taal, en wel taal in brede zin: non-verbaal, verbaal, de media en de kunsten, de taal van dieren, de taal van de stilte, van de ruimte en de tijd, taal die verwijst naar het heilige en transcendent. Elk ervaringsgebied heeft een basismetaphoor en voor 'Communicatie' is dat 'de wereld als boek'. Daarbij wordt o.a. verwezen naar het boek 'De naam van de roos' van Umberto Eco, waar 'het lezen van de wereld' zo'n belangrijke rol speelt. De brede kijk op 'taal' die hieraan ten grondslag ligt is de leer van tekens en symbolen, 'semiotiek' genaamd². Het barst van de tekens en symbolen om ons heen en dat moeten we leren zien, die moeten we leren lezen. Dit ervaringsgebied vormt dan ook een uitstekend kader om kinderen te oriënteren op teksten, hun vormen, inhouden en functies. Activiteiten die plaatsvinden in het kader van 'ontluikende geletterdheid' hebben hier hun plaats. Dat er voorts ook gerichte inscholing van vaardigheden plaats

moet vinden is duidelijk. Maar dat heeft zijn wortels in de oriëntatie op teksten, in de wereldoriëntatie. Alle ervaringsgebieden dienen als *toepassingscontext* voor (onder andere) begrijpend/studerend lezen. Het ervaringsgebied Communicatie dient tevens als *verwervingscontext* voor onder andere talige cursorische vaardigheden.

Een keer per jaar kan in de midden- en bovenbouw een project gedaan worden van twee weken (elke dag twee uur) op dit terrein, dat een dubbel karakter heeft:

a. kennismaking met verschillende bronnen, op een speelse en spannende manier gebracht; daarbinnen ook het verkennen van een thema (bijv. in taakverdelend groepswork) aan de hand van verschillende bronnen, met op de achtergrond vragen als: welke bronnen zijn er en helpen ons verder? hoe betrouwbaar is de informatie?

b. inscholing in het omgaan met deze bronnen, met name ook de methodiek van het studierend lezen.

Deze werkwijze doet ook denken aan het 'periodenonderwijs' in de Vrije School³. Zo mogelijk komen hierbij ook door kinderen gemaakte boeken aan de orde. Een dergelijk project kan het karakter van een 'speurtocht' of detective-achtige sfeer hebben, op zoek naar 'evidentie'.



Inscholing en ervaringsgebied

Binnen elk ervaringsgebied doen kinderen onderzoek, aan de hand van

eigen vragen. De stappen van EXEL lijken veel op andere en soortgelijke didactische modellen en kunnen goed als stramien dienen voor individuele, groeps- en stamgroep-projecten.

Bij stamgroep-projecten kunnen de groepsleid(sters) inscholings-momenten inlassen voor studierend lezen, met teksten over het thema dat aan de orde is. De inscholing kan binnen de stamgroep gebeuren met teksten op twee moeilijkheidsniveaus, waarbij steeds met de helft van de (driejarige) stamgroep gewerkt wordt en er dus overlap in 'niveau' is. Deze tekst wordt dan besproken volgens de instructiestappen die in het vorige artikel genoemd werden.

Ook kunnen andere studieteksten bij het thema worden voor die kinderen die extra en specifieke hulp nodig hebben. Hulpschema's kunnen extra ondersteuning bieden, evenals het werken met 'leesmaatjes' en 'tutors'. Maar alles zoveel mogelijk binnen het thema dat aan de orde is! Rond allerlei thema's kunnen voorbeelden van bruikbare instructieteksten (met de criteria voor de keuze daarvan) verzameld en tussen scholen uitgewisseld worden.

Petersen had het over de 'werktuigen' (=instrumentele vaardigheden), om 'de akker te bewerken' (=toe te passen bij WO). De kinderen moeten niet alleen leren de werktuigen goed te hanteren (=inscholing), maar deze werktuigen moeten ook voortdurend 'geolied, geslepen, onderhouden worden', oftewel steeds weer toegepast worden in een functionele situatie.

Leerlijn 'onderzoeken'

Het studierend lezen wordt op deze manier niet alleen nauw verbonden met WO, maar maakt ook deel uit van de leerlijn 'onderzoeken door kinderen van 4-12 jaar', die in ontwikkeling is en waarvan hieronder de onderdelen genoemd worden. Dat heeft als voordeel dat het lezen, hoe belangrijk ook, wat gerelativeerd wordt. Ook andere bronnen moet je 'leren lezen': platen bekijken, andere mensen vragen stellen, video en multimedia gebruiken, de werkelijkheid zelf in zijn veelvor-

migheid onderzoeken. Je moet juist verschillende bronnen op elkaar betrekken, zeker met het oog op 'kritisch lezen'.

Overzicht: Kennen (onderzoeks)vaardigheden

1. Samenlevingsverwervende vaardigheden

a. Omgaan met verschillende schriftelijke en mondelinge bronnen:

- begrijpend en studierend lezen (op behoeve van individueel project, op behoeve van groepsproject)
- (andere) bronnen vergelijken
- de kern als bron
- woordenboek/encyclopedie
- antwoord.

b. Omgaan met kaarten en ruimtelijke begrippen:

- de kaart als hulpmiddel bij oriëntatie
- verschillende soorten kaarten (topografische, thematische, globe, enz.)
- kaarten als verder langlopende kaart "ruimte".

c. Omgaan met de tijd en tijdsbegrippen:

- tijdskaal en begrip
- beschrijven en vastleggen vaststellingen en tijdstippen
- meten van de tijd
- zie verder langlopende kaart "tijd".

d. Vragen stellen en operationaliseren:

- Vragen naar feiten operationaliseren.
 - . Heb je wel gezien dat ...?
 - . Vergelijk het eens met ... (andere)?
 - . Hoe veel ...? (meten en meten)
 - . Wat gebeurt er als ...?
 - . Zie je kans om ...?
 - . Hoe en waarom, waardoor ...?
- Vragen naar gevoelens en meningen operationaliseren
 - . Wat bedoel je met ...?
 - . Begrijp ik het goed, dat je ...?
 - . Op grond waarvan vind je ...?
 - . Hoe komt het dat ik ...? (was doe ik er mee?)
 - . Zou ik je ... nu zeg je ... tegenwoordig?
 - . Van binnen uit begrijpen ...

e. Doelstellingen en doelvragen onderscheiden

f. Reflecteren op spelend verhanden en op gerichte onderzoeken:

- Ik heb geleerd dat ...
- Ik heb geleerd dat ik ...

g. Argumenten voor een mening geven

h. Waarnemen/observeren

i. Hulpmiddelen voor waarnemen kunnen gebruiken

j. Experimenteren - van "aanmerken wat proberen" tot controleren (verbaliseren)

k. Hypothesen (vermoedens) bedenken

l. Interfereren

m. Interpretatie van foto's en plaatwerk

n. Verzamen, ordenen/determineren

o. Fotografieren, tekenen (zakelijk gevoelenmatig (beleving))

p. Tellen, meten

q. Grafisch verwerken geïntegreerde gegevens, interpreteren van grafieken

r. Drama (rollenspel, het spel als onderzoeksveld)

s. Onderzoek samen plannen/uitvoeren/evalueren.

2. Samenlevingsverwervende vaardigheden

- interpreteren
- presenteren
- beoordelen.

a. Literatuurverwerking schrijven

b. Observatieverwerking schrijven

c. Observatiericht schrijven

d. Vrije tekst schrijven (kruispers?)

e. Gedichten schrijven

f. Woordveld maken (begrippen - netwerk of web-achtere)

g. Diagrammeren/grafieken maken en kaarten lezen

h. Kaarten en schetsen, bijvoorbeeld doorzenden teksten

i. Tijd-verhaal van proces schrijven en tekenen

j. Samenlezen

k. Maken

l. Maken/vermaken.

3. Evaluatievaardigheden

Vaardigheid - presentatie

Vaardigheid - kritiek en evaluatie.

Deze vaardigheden zullen zoveel mogelijk in context aangeleerd moeten worden, als instructiemomenten en korte oefeningen. Daarvoor kunnen ook zelfinstructiepakketjes nuttig zijn. Voor sommige aspecten is de computer hierbij in te schakelen.

Op deze manier kunnen Jenaplanscholen beter gestalte geven aan hun streven naar meer geïntegreerd onderwijs, met WO als inhoudelijk hart.

Het boek met de lege bladzijde

Ruim twintig jaar geleden kocht ik een boekje op onderwijsgebied, vanwege de titel: "Teaching as a subversive activity". Ik wilde wel eens weten waarom en hoe mijn werk als onderwijzer ondermijnd zou zijn en wat er dan wel ondermijnd werd. Thuisgekomen bladerde ik het door en ontdekte een lege, niet bedrukte bladzijde. "Een drukfout", zo dacht ik en belde gelijk de boekhandel op. Maar terwijl daar gekeken werd of de fout in alle boeken met deze titel voorkwam en ik ondertussen met de telefoon in de hand wat zat te lezen ontdekte ik mijn vergissing. Onderaan de voorgaande bladzijde stond deze opdracht: "Stel je eens voor dat morgen alle boeken en methodes uit de school verdwenen zouden zijn, zou je dan de tent moeten sluiten? Of zouden de kinderen en jij als leerkracht misschien vragen hebben die je tot uitgangspunt van je onderwijs zou kunnen maken? Zo ja, noteer dan op de volgende (lege) bladzijde eens een aantal van die vragen". Toen de mevrouw van de boekhandel meldde dat alle boekjes dezelfde lege bladzijde bevatten kon ik haar vertellen waarom en maakt mijn excuses. En las voorts met rode oortjes verder in dat provocerende boek. Want ik was en ben er van overtuigd dat we de tent niet zouden hoeven te sluiten. (uit: Both, 1996b).

Een methode is ook niet alles

De inspectie gaf in zijn onderzoeksrapport over begrijpend- en studerend lezen (uit 1996) aan dat het gebruik van een moderne methode voor dit vakgebied, met aandacht voor 'strategisch lezen', een belangrijke voorwaarde zou zijn voor goede resultaten op dit terrein. Het is interessant dat in een recent onderzoeksrapport (Wolbert/Houtveen, 1997) niet

expliciet, maar wel impliciet vraagtekens worden gezet bij deze visie van de inspectie. Een kwart van de basisscholen heeft nu zo'n moderne methode ingevoerd. Drie daarvan hebben inhoudelijk en methodisch het best nieuwe vakdidactische inzichten verwerkt: 'Wie dit leest', 'Lees je wijzer' en 'Ik weet wat ik lees'. Van deze methodes werd nagegaan welke knelpunten scholen ervaren bij invoering en welke ondersteuning en begeleiding men bij de invoering meende nodig te hebben. Hieronder worden de ervaren knelpunten samengevat.

Ervaren knelpunten methodes

- *Tijdsproblemen*
Teveel leerstof.
- *Kwaliteit zakelijke teksten*
 - *Te moeilijk.*
 - *Weinig motiverend voor kinderen.*
 - *In een enkel geval ook te gemakkelijk.*
- *Vaststellen en bijhouden van leerlingresultaten moeilijk.*
- *Bepaalde mogelijkheden voor differentiatie, zeker in combinatieklassen*
- *Zelfstandig werken kinderen*
Bepaalde mogelijkheden hen zelfstandig te laten werken.
- *Instructiegedrag van de leerkracht ('strategisch handelen')*
Door 43% gebruikers gerealiseerd.
- *Achtergrondkennis leerkrachten*
Door veel leerkrachten zelf als te gering beoordeeld, met betrekking tot modern begrijpend leesonderwijs.
- *Tijdsduur invoering methode*
Als leerkrachten langer met de methode werken worden de knelpunten naar hun beleving niet opgelost.

Voor Jenaplanners levert dit een bevestiging op van hun ervaringen. Dat geldt ook en vooral voor wat de auteurs van het onderzoeksrapport aan het eind schrijven:

'... is de ontwikkeling op het gebied van begrijpend leesonderwijs niet doorgeslagen van het ene naar het andere uiterste? Eerst gebeurde er weinig tot niets op het gebied van

onderwijs c.q. instructie in begrijpend lezen. Nu lijkt het een doel op zichzelf te zijn geworden. Begrijpend lezen is echter een functionele vaardigheid. Begrijpend leesonderwijs zou dan ook functioneel moeten zijn, dat wil zeggen vooral toegepast moeten worden bij andere vakken. Hiermee zouden naar onze mening zowel de onderwijsgeevenden als de leerlingen gediend zijn: de te gebruiken strategieën worden veel natuurlijker, want functioneel. Problemen met saaiheid, aandacht, vasthouden, etc. zouden daardoor veel minder worden, zo niet opgelost zijn.'

Een methode is blijkbaar ook niet alles. Dit onderzoek is een stevige steun in de rug voor de in dit artikel geschetste aanpak. Dat geldt overigens ook voor internationaal toonaangevende publicaties, waarbij het 'functioneel lezen' voor en na is, met daarbij ook aandacht voor de noodzakelijke inscholing van deelvaardigheden waar dat nodig is, onder andere via 'minilessen' (Cooper, 1997). Ook betrokkenheid, zelfvertrouwen, motivatie krijgt in verband met lezen steeds meer aandacht Guthrie/Wigfield, 1997). En bij ons denkt het Expertise Centrum Nederlands sterk in deze richting.

Een perspectief voor de vernieuwingsrichtingen

Ik ben van mening dat hier alle vernieuwingsrichtingen uitstekend kunnen samenwerken om wat betreft de didactiek en methodiek van het begrijpend/studerend lezen een stevige stap voorwaarts te doen. Zij kunnen de krachten bundelen en gezamenlijk een aanvraag doen om het volgende te laten ontwikkelen:

1. Er kan een Nederlandse bewerking van het EXEL-boek gemaakt worden, als basisboek. Dit kan nog verder implementatie-gereed gemaakt worden in een zo beknopt mogelijke publicatie, als onderdeel van een invoeringslijn, c.q. scholingsmodule, inclusief een evaluatie-component.

2. Hierbij komt een map met hulpschema's voor kinderen die extra en specifieke ondersteuning nodig hebben. Daarbij uiteraard een toelichting

voor leraren. Hierbij kunnen alle vernieuwingsrichtingen min of meer dezelfde aanpak hanteren, in te passen in hun eigen werkwijze. Ook kunnen andere flexibel in te zetten materialen geïnventariseerd en beschreven worden.⁴

3. Bij dit basismateriaal worden voorts door alle vernieuwingsrichtingen voorbeelden van leesteksten gezocht die bij hun eigen leerplan passen, met daarbij hulplijsten voor de keuze van informatieve boeken, aan de hand van heldere criteria. Wat mij betreft is dit soort materiaal op den duur via de computer 'binnen te halen', mede als uitwisseling tussen scholen.

Als ons dit lukt, hebben we een mooi staaltje geleverd, niet alleen inhoudelijk/innovatief gezien, maar ook van een fraai evenwicht tussen gezamenlijkheid en verscheidenheid. ■

GERAADPLEEGDE EN GECITEERDE BRONNEN

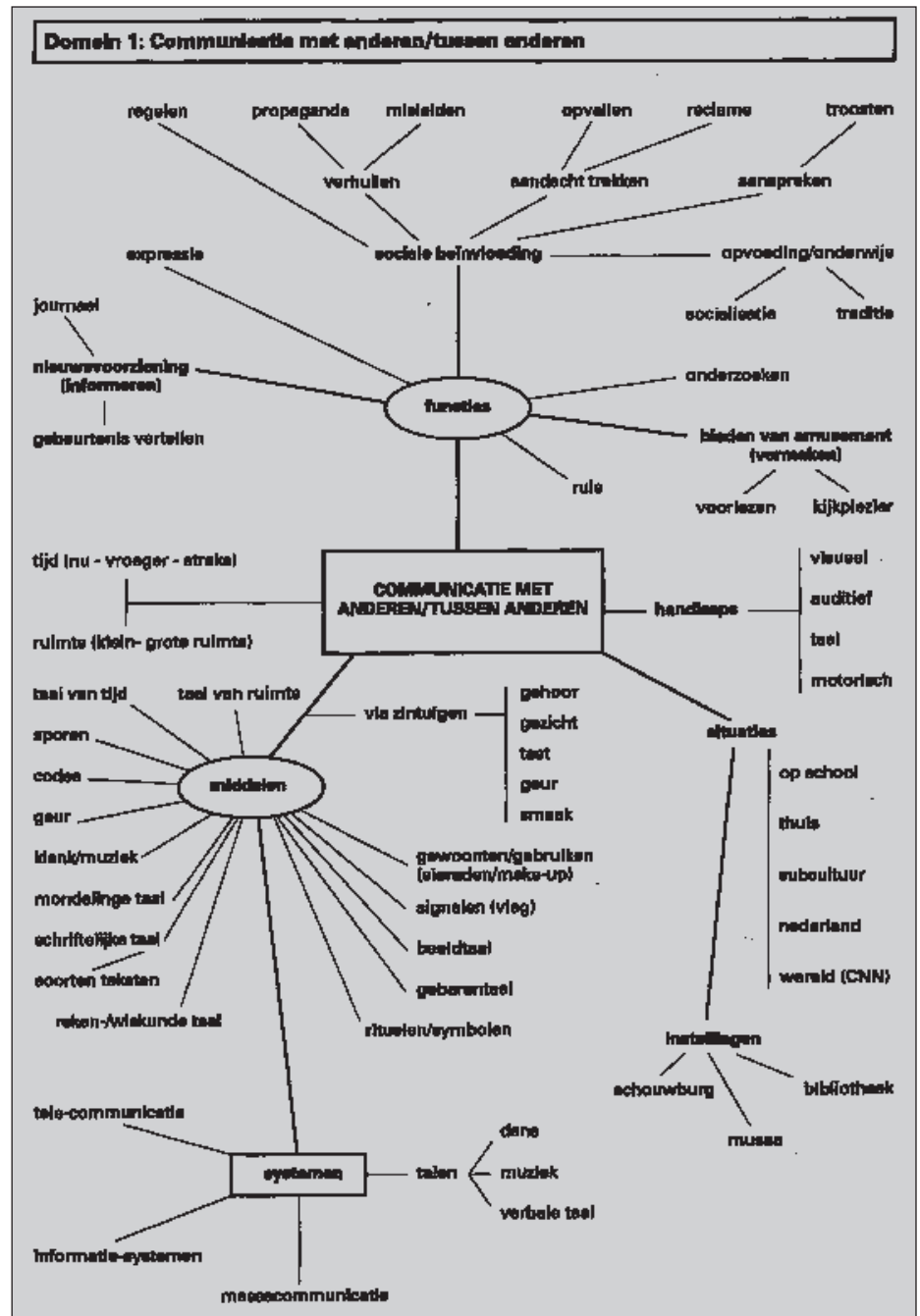
(voorzover niet genoemd in de noten)
 -Barrs, M./A. Thomas (eds.)(1996), *The Reading Book*, London: Centre for Language in Primary Education
 -Both, K. (1996a), *Vragen en wereldoriëntatie*, in: *Bouwwmeester*, e.a. (1996), *Wereldoriëntatie Jenaplan: Algemene Map*, Enschede: SLO
 -Both, K. (1996b), *Boeiend en eng: Lezen in het boek van de natuur*, in: *Lierop-Debrauwer, H.*, e.a. (red.), *Het paard van Troje. Niet-schoolese teksten in het onderwijs*, Den Haag: NBLC-Uitgeverij.
 -Cooper, J. D. (1997), *Literacy. Helping Children Construct Meaning*, Boston/Toronto: Houghton Mifflin
 -Guthrie, J.T./A. Wigfield (eds.)(1997), *Reading Engagement. Motivating Readers Through Integrated Instruction*, Newark (Del.): International Reading Association
 -Wolbert, R.G.M./A.A.M. Houtveen (1997), *Kinderen helpen betekenis te construeren. Implementatie van methoden voor begrip-epend lezen*. Utrecht: Universiteit Utrecht/ISOR
 -Wray, D./M. Lewis (1997), *Extending Literacy. Children reading and writing non-fiction*, London: Routledge.

NOTEN

- Zie hierover:
 -de Algemene map van het WO-Jenaplan-project, onder 'ontmoetingsvormen';
 -Both, K. (1994), *Wereldoriëntatie Jenaplan, reader t.b.v. de nascholing*, Hoevelaken: CPS
 -Pilgram, P. (1983), *Valt er nog wat aan te rommelen in de klas? Een bijdrage tot de diactiek van open leersituaties*, Enschede: SLO
 Het didactische begrip 'aanrommelen' is afkomstig van de Amerikaanse onderwijsfilosoof David Hawkins in zijn klassieke artikel 'Messing about in science' (vertaald als 'Werkpapier Natuuronderwijs nr. 1, Ensche-

de: SLO), die het weer ontleende aan het kinderboek 'De wind in de wilgen'. Daar spreekt de waterrat over 'messing about in boats', scharrelen of 'zomaar wat aanklooiën' in bootjes.

- In het eerste katern van de map 'Communicatie' van WO-Jenaplan (Enschede: SLO) wordt deze kijk op de wereld uitvoerig beschreven.
- Both, K. (1995), *Periodenonderwijs - iets uit de Vrije School*, ook voor Jenaplanscholen? in: *Mensen-kinderen*, jrg. 10, nr.3 (januari)
- Zie als voorbeeld de door Kees Vreugdenhil besproken materialen: Vreugdenhil, K. (1991), *Begrijpen wat je leest*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 6, nr. 5 (mei).



JENAPLAN IN DE PRAKTIJK, een gesprek met... Jos Egberink.

Jos Egberink heeft een bovenbouwgroep. Ruim twintig jaar werkt hij op de Jenaplanschool "de Sterrenwachter" in Nieuw-Loosdrecht. Hij zag de school uitgroeien tot de huidige zes stamgroepen en constateert dat het heel goed gaat met het Jenaplanonderwijs in Nieuw-Loosdrecht. Maar hierdoor dreigde de school wel uit haar jasje te groeien. Het laatste lokaal is gefinancierd en ingericht zonder overheidsgeld: ouders zochten sponsors, verzorgden de aankleding en de inrichting! Want een stamgroep in een nabijgelegen openbare school, zoals de gemeente voorstelde, daar moest niemand aan denken. Op deze manier is gevaar van "dislocatie" voorlopig afgewend...

Voor een dubbeltje op de eerste rang

Een geregelde bron van inkomsten voor onze school is het oud papier, dat door een zevental ouders trouw wordt opgehaald. Daar is voor een gedeelte ook dat zesde lokaal uit gefinancierd. Dankzij dit potje kun je eens wat extra's permitteren; zo hebben we onlangs voor elke groep een cd-speler gekocht. Op vrijdagmiddag, vlak voor de weeksluiting, was 't voorheen altijd paniek: wie heeft de cd-speler het laatst gezien?

We hebben gelukkig ook een ouder die ons met het installeren en draaiende houden van de computers helpt. Want computers zijn leuk, vooral als je ze zomaar krijgt van ouders, maar ze moeten het wel doen. Heerlijk dat iemand zo'n kapot exemplaar even meeneemt en een dag later weer goed functionerend terugzet in je lokaal.

Stamgroepouders nemen ook werk uit je handen. Zo zijn we met de bovenbouw op excursie naar het Tropenmuseum geweest. Een paar dagen tevoren krijg ik een keurig briefje van m'n stamgrouppouder welke ouders mee kunnen rijden.

Onze klussengroep is op een gegeven moment enthousiast begonnen met het schilderen van één lokaal. Ja, dan kan het lokaal daarnaast ook wel een verfe gebruiken. Volgens mij zijn ze nu bijna klaar met het schilderwerk van het laatste lokaal.

Voor dit soort dingen is je eigen onderwijsbudget natuurlijk nooit toereikend, waardoor het meewerken

van ouders haast een 'must' geworden is. En daar kan ik me wel eens kwaad over maken. Als je ziet hoe wij, ondanks de hulp van ouders, moeten schipperen met de middelen die we hebben. Er is bijvoorbeeld eigenlijk geen geld voor vervanging van een methode die van ellende uitelkaar valt. Of voor vervanging van meubilair.

Er is eigenlijk nóóit voldoende geld voor onderwijs in ons rijke landje, terwijl men wel altijd voor een dubbeltje op de eerste rang wil zitten ...

Niet uit een boekje

Kijk, dat vind ik nou leuk. Zie je die nestkastjes daar boven in die boom? Die heb ik met mijn groep daar neergehangen. We kunnen vanuit ons lokaal heel goed zien wat daar gebeurt. Vorig jaar hadden we daar bijvoorbeeld boomklevers in.

Ik ben het liefste buiten met kinderen. Als je het dan hebt over een vak als biologie of natuurkunde, dan hou ik er dus niet van om dat uit een boekje te doen.

Bij een project over 'wriemelbeestjes' heb ik alle kinderen een potje mee laten nemen. Iedereen kreeg van mij tien maden en vijf meelwormen. In hun potje moesten ze een plek creëren waarvan ze dachten: hier voelen mijn beestjes zich thuis. Zaagsel erin of kranten, wat water erbij en er goed voor zorgen. We hadden wel een heel duidelijke afspraak gemaakt: we laten

de deksels dicht.

Op een gegeven moment, na een weekend, was het zover. Het krioelde van die grote, dikke vliegen in de potjes. Maar natuurlijk was er een onverlaat... Nog dagenlang hebben we overal in school last (maar ook plezier) gehad van die vliegen. Ik ben ervan overtuigd dat niemand van deze kinderen zal vergeten hoe dat proces van made tot pop tot vlieg in z'n werk gaat. Natuurlijk bekeken we de vliegen ook van heel dichtbij, met loepjes. En dan merk je dat kinderen oog beginnen te krijgen voor het wonder van het ontstaan van zo'n doodgewone vlieg, die je dan ook niet zomaar doodslaat...

Vervolgens stel ik aan de kinderen de vraag: komen wij ook uit een ei? Hoe is het mogelijk dat bij ons alles erop en eraan zit?

Om zo met kinderen bezig te zijn, dat is voor mij toch wel het boeiende van dit werk.



Niets is gewoon

Over een tijdje starten we met een project 'prehistorie'. We gaan dan ook de hei op, want daar liggen heel bijzondere stenen, al vanaf de ijstijd: zogenaamde 'windkanTERS'. Dat wist ik ook niet, ik liep er ook altijd gewoon langs. Totdat we een keer met een keioloog in aanraking kwamen, die ons daarop wees. Nu kunnen we tegen de kinderen zeggen: zoek zo'n steen, pak hem op en neem hem mee, want "niets is gewoon". Hier heb je wel zoveel miljoen jaar geschiedenis in je handen. Misschien heeft er wel een mammoet overheen gelopen...

Jarenlang heb ik meegewerkt aan een natuur-educatieproject 'Het bewaarde land', georganiseerd door het plaatselijk milieucentrum, waarbij we kinderen op een 'andere manier' kennis lieten maken met de natuur. Heel vaak wordt namelijk de negatieve ingang gekozen: als je dit of dat doet is het slecht voor het milieu. Ik denk dat je veel beter kinderen kunt laten zien, voelen, ruiken, proeven wat voor mooie dingen er in de natuur te beleven zijn. En daar hoort ook boompje klimmen bij! Zo krijgen ze vanzelf meer respect voor de natuur.

Op een gegeven moment werd de subsidie voor dit project stopgezet. En dat vind ik nog steeds verschrikkelijk jammer, want de kinderen deden ervaringen op in de natuur waar ze nooit van hadden kunnen dromen.

Televisies slopen

In de ruim twintig jaar dat ik hier werk is er veel veranderd op deze school. In de beginperiode was 't meer vrijgevochten, alles kon, je kon doen wat je wilde in je eigen stamgroep. Ik heb hier trouwens eerst nog twee jaar stage gelopen. Daarvoor had ik nauwelijks van Jenaplan gehoord, maar de manier van werken en omgaan met kinderen sprak mij direct aan.

Ik kan me nog heel goed herinneren dat ik een collega in de bovenbouw had, die in z'n lokaal een enorme timmerhoek had, waar ook televisies stonden. Die mochten uit elkaar gehaald worden. Nee, dat noemde je geen "slopen", maar het verkennen van een TV-toestel. Ik zeg niet dat zoiets geen waarde kan hebben, maar tegenwoordig gaan die dingen toch veel gestructureerder. Ik had toen als beginnende leerkracht ook niet de zekerheid of ik de kinderen wel voldoende leerde en of ik het wel goed deed.

We werden wakker geschud door een inspecteur, die zei: 'Televisies slopen is heel leuk, maar wat doen jullie aan geschiedenis, spelling, biologie?' Ik vond eigenlijk wel dat hij gelijk had en dat er meer structuur in ons onderwijs moest komen.

Toen werden we min of meer ge-

dwongen om allerlei methodes aan te schaffen voor biologie, aardrijkskunde, geschiedenis. Maar...hoe pas je dat toe op een Jenaplanschool met heterogene groepen? Al met al hebben we de methodes maar heel kort gebruikt: ze staan nu in de kast.

Maar in het team ontstond natuurlijk wel een discussie over de vraag hoe het dan wél moest.

Op den duur is er een vorm ontstaan die goed paste bij onze manier van werken. We hebben nu bouwprojecten en schoolprojecten, die allemaal keurig in mappen worden bewaard. Voor iedereen is 't duidelijk welke projecten er in welke bouw gedraaid worden, want in de teamkamer hangen we elk jaar een overzichtslijst op. Daarnaast is er ruimte voor projecten specifiek voor je eigen stamgroep, waarbij de kinderen ook een duidelijke inbreng hebben.

Zelfstandigheid

Ook voor het 'leerstofgebeuren' gingen we op zoek naar meer structuur, zonder onszelf geweld aan te doen. Een tijdlang werd er gezegd dat leerstof 'een middel is tot...' en dat soort prachtige theorieën. Maar als ouder wil ik wel dat mijn Pietje kan optellen en weet hoe hij z'n werkwoorden moet schrijven. Met andere woorden: leerstof is ook 'doel'. Maar dit leren moet natuurlijk wel passen binnen onze manier van werken. Zelfstandigheid heeft bij de ontwikkeling van ons huidige systeem steeds voorop gestaan en is wat mij betreft ook een heel belangrijk aspect van het Jenaplan. En ik ben best trots op de manier waarop wij dit in onze school vorm hebben gegeven, met een opbouw vanaf de kleuterbouw tot de bovenbouw. Met individuele weektaken, waarbij de kinderen langzamerhand toegroeien naar een steeds grotere mate van zelfstandigheid tijdens het blokkeren.

Werken met kinderen

Ik merk dat ik met mijn vierenzeventig jaar wat zuiniger met mijn energie moet omspringen dan twintig jaar geleden. De creativiteit is er wel, maar

de moed om het op te brengen mist soms even. Het is bovendien vermoeiend om steeds weer het wiel uit te vinden. Het is bijvoorbeeld heel prettig dat je een project na verloop van tijd opnieuw kunt gebruiken. Natuurlijk niet precies zoals de vorige keer, want zo zitten we als Jenaplanners niet in elkaar.

De eisen die aan je gesteld worden door bijvoorbeeld de maatschappij zijn er ook niet bepaald minder op geworden. Neem bijvoorbeeld de invoering van computers: als het je hobby niet is, zul je toch allerlei cursussen moeten volgen. Zo worden er veel dingen op je bordje geschoven, zonder dat er in tijd iets tegenover staat.

Ook ouders komen bij je met allerlei problemen, waardoor je naast leerkracht soms ook nog psycholoog moet zijn. Ik voel me dan misschien wel gevleid door het gestelde vertrouwen. Maar 't maakt het werk ook best zwaar, vind ik, vooral als je al de dingen optelt die er zoal bijkomen.

Dan roep ik wel eens: ik geloof dat het nu echt tijd wordt dat ik mijn grootrijbewijs ga halen...

Ik ben nog een blauwe maandag mede-directeur geweest, maar die combinatie brak mij op. Al die poespas eromheen. En die financiën, daar ben ik ook heel slecht in: ik geef uit. Nee, ik heb ontdekt dat mijn hart echt ligt bij het werken met kinderen. ■

Kreative Natuurbelevingsdagen in het Bewaarde Land



Werkboek van

School
Groep Element

EEN CONTACTGROEP JENAPLAN IN VLAANDEREN

Van tijd tot tijd wordt in Mensen-kinderen bericht over onderwijsontwikkelingen in het buitenland, waaronder die op Jenaplangebied. Ditmaal een bericht uit Vlaanderen.

Even wat achtergrond ter situering..

Midden de jaren '80 maakten wij (Ann Deketelaere en Geert Kelchtermans) een doctoraalscriptie over de Jenaplanbeweging in Nederland. Dat gebeurde in het kader van onze opleiding tot licentiaat in de Pedagogische Wetenschappen aan de K.U. Leuven (België). Daarna gingen we op verschillende plaatsen (PABO's, nascholingen, studiedagen...) het Jenaplanconcept voorstellen. In die tijd hadden we in Vlaanderen wel Freinet- en Steinerscholen maar geen Jenaplan-scholen.

Jenaplanontmoetingsdag Vlaanderen

Begin jaren '90 was het in Vlaanderen stil rond Jenaplan. Mede door een impuls van Kees Both werden eind 1995 de mensen die eerder interesse getoond hadden voor het Jenaplanconcept uitgenodigd voor een ontmoetingsdag. Deze vond plaats op 20 januari 1996 te Leuven. Een twintigtal Vlaamse onderwijzers met zeer diverse achtergronden, functies en verantwoordelijkheden gingen op de uitnodiging in. Interessant was dat alle geledingen van de onderwijswereld vertegenwoordigd waren: leerkrachten en directies, mensen uit de nascholing, begeleiding en inspectie, onderwijsonderzoekers en lerarenopleiders, iemand uit de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (diegene die verantwoordelijk zijn voor het ontwikkelen van de eindtermen) en enkele medewerkers aan het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs. De deelname gebeurde natuurlijk op persoonlijke titel vanuit de individuele interesse voor het Jenaplanconcept.

Gastspreker van de dag was Kees Both. Eerst gaf hij een schets van de

ontwikkeling van de Jenaplanbeweging in Nederland. Hij maakte duidelijk dat Jenaplan niet alleen een groot aantal basisscholen omvat, maar dat er ook op de terreinen van curriculumontwikkeling, schoolondersteuning en specifieke lerarenopleiding een degelijke structuur werd uitgebouwd. Hij toonde ook aan dat het schoolpedagogisch concept nog steeds in ontwikkeling is.

Daarna vormden we vier groepen om het verhaal van Kees Both te toetsen aan de eigen ervaringen. We verkenden ook de mogelijkheden om geïnspireerd door het Jenaplanconcept vernieuwende stappen te zetten.

Tijdens de plenaire afsluiting brachten de groepjes verslag uit en stonden we stil bij een mogelijk vervolg op deze dag...

Duidelijk werd dat het de deelnemers niet te doen was om binnen de kortste keren een aantal Vlaamse Jenaplan-scholen te realiseren (ofschoon daar op zich natuurlijk niets tegen is). Veel belangrijker leek het om ons door het Jenaplanconcept en de ervaringen en deskundigheid binnen de Nederlandse Jenaplanbeweging te laten inspireren. Vanuit onze positie kunnen we de kwaliteit van het Vlaamse Onderwijs proberen te verbeteren. Een kwaliteitsverbetering, waarbij maximale ontplooiingskansen voor alle kinderen de norm is: de school als leef-en werkgemeenschap. We beseften ook de noodzaak om ons verder en meer systematisch te verdiepen in het Jenaplanconcept. De interesse was groot om bepaalde elementen, zoals wereldoriëntatie, diepgaander te bestuderen.

Naar een "Contactgroep Jenaplan Vlaanderen"

Als vervolg op deze eerste bijeenkomst leek een of andere vorm van

"studiebijeenkomsten" het meest aangewezen. De idee groeide om een soort Contactgroep Jenaplan Vlaanderen op te starten. Een contactgroep die open staat voor iedereen die tijd en energie wil investeren om dit pedagogisch schoolconcept verder te leren kennen en bestuderen.

Uiteindelijk duurde het nog een jaar voordat de contactgroep een eerste keer samen kwam: op 12 februari 1997. Een achttal mensen participeerden, opnieuw uit de verschillende geledingen van het onderwijs: een schoolhoofd en leerkracht uit het basisonderwijs, iemand uit de onderzoekswereld, uit de inspectie, uit de begeleiding, uit de Dienst voor Onderwijsontwikkeling, uit de Vlaamse Onderwijsraad (beleidsvoorbereidend orgaan) en uit de lerarenopleiding. Interessant is dat mensen uit de verschillende onderwijszulen participeerden.

De eerste bijeenkomst was vooral praktisch: we verduidelikten de opzet, werkwijze en doel van de contactgroep. De participanten hoopten niet alleen persoonlijk en professioneel rijker te worden maar wilden de inzichten en ervaringen in deze groep ook doorgeven aan hun achterban. In 1997 kwam de contactgroep nog vier keer samen (30 april, 28 mei, 8 oktober, 12 november) te Leuven.

Eerste inhoudelijk thema: "de basisprincipes"

Tijdens de eerste twee inhoudelijke bijeenkomsten concentreerden we ons op de basisprincipes Jenaplan. We waren het er over eens dat dit de meest geschikte invalshoek is om het Jenaplanconcept beter te leren kennen. Tijdens de besprekingen kwam telkens ook de relevantie voor de Vlaamse situatie aan bod. Op die manier leerden we niet alleen het Jenaplanconcept, maar ook het eigen Vlaamse onderwijs vanuit diverse invalshoeken beter kennen.

Tweede inhoudelijk thema: "Wereldoriëntatie"

In het najaar gingen we in op "Wereld-

oriëntatie". Als voorbereiding lezen we fragmenten uit de tekst van het actuele basisschoolconcept ('Jenaplan op weg naar de 21e eeuw') en een selectie artikelen uit Mensen-kinderen. Dit waren zowel praktijkgerichte als meer theoretische artikelen.

De verdieping in dit thema was op zich een voorbeeld van "vraag-het-de-wereldoriëntatie-zelf-maar"-methodiek van Jos Elstgeest. Tijdens de besprekingen stootten we in de eerste plaats op een massa - interessante - vragen, zoals: Waarom wordt zo behoedzaam omgegaan met wiskundige wereldoriëntatie? Hoe gaan de scholen met de SLO-mappen om? Kennen bepaalde ervaringsgebieden meer succes dan andere? Waaraan ligt dat dan? Hoe is de relatie met de CITO-toetsen? Hoe gebeurt de zelfevaluatie door kinderen? Welke plaats nemen de "inhouden" in bij wereldoriëntatie?

Bijzonder deugddoend waren de artikelen in Mensen-kinderen. Het gaat om eerlijke getuigenissen, waarin men ook problemen en eventueel moedeloosheid durft te verwoorden. Het toont dat onderwijsvernieuwing overal een moeizaam proces is en houdt ons met beide voeten op de grond.

De toekomst...

Uit de bovenstaande vragen dringt zich een volgend verdiepingsthema op, met name evaluatie en rapportage. Ook hier willen we ons eerst laten inspireren door het concept-boek ('Jenaplan op weg naar de 21e eeuw') en artikelen in Mensen-kinderen. Dit thema komt in april - juni 1998 aan bod.

We hopen om zo vanuit de literatuur heel wat gerichte "vragen" te verzamelen om een volgende stap in de verkenning van het Jenaplanconcept te zetten. Het is namelijk onze wens om in het najaar een Jenaplanschool te kunnen bezoeken.

Besluit

Tussen alle drukke bezigheden door vindt een geëngageerde groep Vlaamse onderwijzers uit verschillende geledingen het de moeite om een zestal keer per jaar samen te komen rond het Jenaplanconcept. Onze verschillende achtergronden maakt de verdieping en uitwisseling extra boeiend (heterogene groep verrijkt!). We leren niet alleen verschillende facetten van het Jenaplanconcept

kennen, maar ook ons eigen onderwijsveld. We worden er niet alleen persoonlijk en professioneel rijker van, maar integreren de inzichten in onze eigen beroepspraktijk.

Last but not least is niet minder belangrijk dat de Vlaamse overheid recent voor basisscholen meer ruimte creëert om alternatieven buiten het traditionele leerstofjaarklassensysteem te verkennen.

Met de Eindtermen Basisonderwijs en het decreet op het basisonderwijs (januari 1997) stimuleert de Vlaamse overheid de autonomie van de lokale school. Basisscholen die dat willen, kunnen zich pedagogisch meer profileren, bijvoorbeeld door Jenaplan geïnspireerde onderwijsvernieuwing.

P.S.

De Contactgroep Jenaplan Vlaanderen is geen gesloten groep. Geïnteresseerden kunnen nog altijd aansluiten. We verwachten wel dat wie aansluit zich ook engageert voor langere tijd. Wie interesse heeft neemt best contact op met: Ann Deketelaere, Pleinstraat 72, 3001 Heverlee, tel.: 016/29 26 92; via e-mail: Geert.Kelchtermans@ped.kuleuven.ac.be



2.2.1. De beginnende leraar in een Jenaplan-basisschool deelt de opvatting dat kinderen mede-vormgever zijn van hun eigen onderwijs en eigenaar van hun leerproces, dat zij behoefte hebben aan vertrouwen, betrouwbare relaties en zelfverantwoordelijk handelen. Hij weet die opvatting te plaatsen binnen het Jenaplanconcept en in toenemende mate te integreren in zijn werkconcept en handelen.

Dat betekent dat de beginnende leraar

1. Kennis heeft van verschillen tussen kinderen, in hun verschillende dimensies (zie NJPV-basisschool-concept, hfst. 3).
2. Kennis heeft van theorieën over adaptief onderwijs en pedagogisch handelen en steeds meer een pedagogische houding ontwikkelt van het uitgaan van verschillen.
3. In enkele situaties in een Jenaplanschool - gesprek, spel, blokperiode, WO en de voorbereiding van vieringen - de kinderen de ruimte kan geven voor eigen inbreng en zelfverantwoordelijkheid.
4. Bereid en in toenemende mate in staat is tot overleg met kinderen, over het wat en hoe van hun werk en over het schoolleven.
5. Voldoende zelfkennis, zelfvertrouwen en relationele vaardigheden heeft om vertrouwenwekkend met kinderen om te gaan.
6. In staat is via reflectie op zijn ervaringen zijn onderwijs steeds adaptiever te maken en zijn relaties empathischer.

BLADEREND - in tijdschriften van vernieuwingsrichtingen



'Heeft de vrije school een toekomst?' 'De vrije school moet van haar eiland af, maar laat haar niet verdrinken!' En als klap op de vuurpijl: 'Het einde van het Vrije Schoolonderwijs in Nederland'.

Dit zijn enkele koppen van artikelen in de laatste paar nummers van 'Vrije Opvoedkunst'.

Al bladerend valt mij op dat de Vrije Scholen meer dan ooit worstelen met het verleden, het heden en de toekomst.

Het verleden

De commissie 'Antroposofie en het vraagstuk van de rassen' heeft in februari haar rapport gepresenteerd, met als belangrijkste conclusie dat er in het werk van Rudolf Steiner geen sprake is van rassenleer. Ook alle 60 jaargangen van Vrije Opvoedkunst zijn op dit punt doorgespit. Wel zijn er in een achttal artikelen (tussen 1934 en 1980) opvattingen aangetroffen met 'discutabele stereotyperingen'. En vanaf 1980 is er in dit blad herhaaldelijk blijk gegeven van bezwaren tegen de traditionele behandeling van het zogenoemde vak 'volken/rassenkunde'.

In het maartnummer van VOK is een interview te lezen met Louise Kelder, die in 1980 nog een artikel schreef voor VOK over 'Volken en rassen in de 7e en 8e klas'. Nu heeft ze daar inmiddels nadrukkelijk afstand van genomen... Ze heeft zelfs een rapport geschreven getiteld 'Kleur bekennen' met aanbevelingen voor vernieuwingen voor het leerplan aardrijkskunde: 'Uit mijn onderzoek van vorig jaar is overigens gebleken dat de leraren deze periode (=aardrijkskunde) nu meestal anders aanpakken. Ze betrekken er veel meer maatschappelijke aspecten bij'.

Want uiteindelijk, zo besluit ze, bestaat er een grote behoefte om tot een ontmoeting met de samenleving te komen, maar wel zonder je eigen kleur te verliezen.

Het heden

In het maartnummer doet het bestuur van VOK een oproep aan de lezers, mede naar aanleiding van de bevin-

dingen van eerdergenoemde 'rassencommissie':

'Wij zijn ons er van bewust dat onze tijd voor het tijdschrift een andere aanpak vereist. Meer discussie, meer dialoog, ruimte voor traditie en vernieuwing...'

De schrijver van 'De Vrije School moet van haar eiland af, maar laat haar niet verdrinken!' (januarinumnummer) is van mening dat de Vrije Scholen zichzelf in het verleden teveel op een eiland hebben geplaatst:

'Wij zijn de dialoog met de samenleving niet aangegaan'.

Nu is er echter geen ontkomen meer aan, want de Vrije Scholen moeten van de overheid in de pas lopen met de rest van ons onderwijsbestel.

Van deze onderhandelingen is keer op keer verslag gedaan in VOK. In het decembernummer wordt gemeld:

'Vrije Scholen bereid tot kortere leerweg'.

Het accoord tussen de Bond van Vrije Scholen en het ministerie van OC&W heeft enorme consequenties voor het functioneren van de Vrije Scholen. Het gaat hier onder andere om verschuiving van het zevende jaar basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs en het afnemen van mavo/havo/vwo examens, met alle gevolgen van dien! Hoe ziet de Vrije School haar toekomst?

De toekomst

In het maartnummer lees ik:

'Een onderwerp als de toekomst van de Vrije School geeft vaak aanleiding tot sombere overpeinzingen'.

Het gaat hier om 'het fruikende

gevoel van teleurstelling door de dagelijks afgedwongen concessies'...Waar blijf je dan nog met je idealen?

De schrijver noemt als voorbeeld een gesprek tussen de Vrije School en de inspectie van Den Haag over de basisvorming en 'alternatieve kerndoelen':

'de (negatieve) uitslag was bij voorbaat bekend.'

Toch wil hij de moed niet laten zakken: Als leerkracht aan een Vrije School kun je namelijk nog steeds inspiratie putten uit de antroposofie, maar dan wel 'op menselijke maat':

'Te lang hebben we zelf op het gaspedaal gedrukt, maar zat Steiner achter het stuur. We moeten leren meer op onszelf te vertrouwen.'

('Wie heeft het hart om aan de toekomst te werken?')

Deze 'nieuwe openheid' wordt wel heel nadrukkelijk gepropageerd in het januarinumnummer

'Op sommige gebieden hebben die (= Vrije scholen) te kampen met vastgeroeste gewoontes en denkbeelden. Men zit over het algemeen toch behoorlijk vast aan de visie hoe kinderen zich behoren te ontwikkelen, en dat belemmert een open blik op de feitelijke ontwikkeling, op hoe kinderen nú zijn', aldus Annemieke Huisingsh, coördinator van de (prachtige!) Reggio Emilia-tentoonstelling in het Stedelijk Museum .

In het maartnummer tref ik een ingezonden brief aan van een lezeres die 't toch wel heel moeilijk vindt om de moed er nog in te houden:

'Het ziet er nu heel slecht uit. Dit is de definitieve nekslag. Het is afgelopen. Het jaar 1998 luidt het einde in van een cultuurimpuls van de eerste orde, het einde van het Vrije Schoolonderwijs in Nederland..'

Ze ergert zich aan de tevredenheid die er schijnt te heersen over de afspraken die door de Bond zijn gemaakt met het ministerie; hiermee zou het voortbestaan van de Vrije Scholen zijn veiliggesteld. Nog sterker: de Vrije Scholen zouden zo zelfs nieuwe impulsen krijgen tot al lang noodzakelijke vernieuwingen.

Zij is ook wel van mening dat er iets moet veranderen, maar dan wel 'met de aanpassingen van het leerplan die inhoudelijk stroken met onze uitgangspunten'.

Er zijn inmiddels te veel concessies gedaan, zo betoogt ze. Wat overblijft is niet veel meer dan een 'uitgehold leerplan'.

'En er staat ons nog meer te wachten.

Want we zijn nog steeds niet aangepast genoeg, er komt weer een andere staatssecretaris, dit proces gaat verder. Wanneer roepen we nu allemaal stop!?' ■

1.3.3. De beginnende leraar in een Jenaplan-basisschool staat open voor de zorgen en noden van ouders met betrekking tot hun kind en voor de zinvolle bijdrage die ouders kunnen leveren aan het onderwijsproces in de school. Hij neemt de ouders serieus als belangrijke partners in de leef- en werkgemeenschap van de school.

Dat betekent dat de beginnende leraar

1. Belang hecht aan het leren kennen van ouders en de gezinssituatie, onder andere door huisbezoek
2. Een eigen (en zich ontwikkelende) professionele visie heeft op opvoeding en onderwijs en steeds beter vanuit een eigen verantwoordelijkheid tegenover het kind ouders tegemoet kan treden.
3. Nadenkt over manieren om ouders serieus te nemen als partners in de opvoeding.
4. Nadenkt over het omgaan met vermoede pedagogisch ongewenste situaties thuis (Petersen: de leraar als 'advocaat van het kind').

BETROKKEN waarnemingen van een ouder

MOE

Kinderen zijn tegenwoordig vaak moe.

Niet verwonderlijk, als ik hun schoolprogramma en hun sociale agenda bekijk. Deze agenda's doen niet onder voor die van de huidige jachtige volwassene.

Naast de basisvakken, zoals taal en rekenen, oefenen de kinderen zich in tal van andere vaardigheden: spreekbeurten, projecten en musicals vormen een integraal onderdeel van het Jenaplan-onderwijs. Stuk voor stuk zeer waardevol en essentieel voor de ontwikkeling van het kind. Daarnaast hebben kinderen een druk sociaal leven. De sociale contacten vinden plaats in de schaarse vrije uren, want na schooltijd gaan de kinderen naar sport, muziek en andere hobbyclubs.

Sociale contacten zijn heel belangrijk voor het ontwikkelen van sociale vaardigheden en voor het gevoel van erbij te horen.

Kortom alles wat de kinderen leren is belangrijk en onmisbaar. Hierachter plaats ik echter een groot vraagteken.

Worden kinderen op deze manier wel die evenwichtige volwassenen, waar wij op hopen?

We gunnen onze kinderen alles, wat wij vroeger hebben gemist.

Maar één ding missen ze wel: rust!!

U zult zeggen: 'we leven nu eenmaal in een jachtige maatschappij. Onze kinderen zullen daar ook in mee moeten kunnen draaien'.

Maar ook hoor ik u vaak zeggen: 'We hebben het te druk.

We moeten het rustiger aandoen'. Bijna niemand voegt de daad bij het woord en gaat het inderdaad rustiger aan doen.

We stimuleren onze kinderen om zich steeds verder te ontwikkelen. Hierin schuilt een gevaar. Impliciet leren wij ze om over hun grenzen heen te gaan. Wij, volwassenen, lopen ons zelf regelmatig voorbij. Maar wie van ons realiseert zich, dat door deze 'fraaie' voorbeeldfunctie onze kinderen opgroeien tot gestresste volwassenen?

We leren onze kinderen, dat een volgeplande week de enige manier van leven is.

De aanleiding van dit verhaal is de stress en de vermoeidheid, die ik op school signaleer. De stress bij de leerkrachten om al die programmaonderdelen een plaats te geven binnen de lesuren.

De vermoeidheid bij de kinderen aan het eind van een trimester.

Voor de vakantie moeten er ook nog tal van festiviteiten plaats vinden. Allemaal heel waardevol, maar door de grote druk niet altijd zo gezellig. Achteraf zijn de kinderen moe en het onderwijzend personeel bekaf.

We leren kinderen niet meer om tijd te nemen voor zichzelf, om lekker 'niets' te doen. Geniale invallen zijn juist vaak ontstaan in periodes van zogenaamd 'niets' doen. Bovendien, rust is heel belangrijk om je in deze jachtige maatschappij staande te houden.

Al met al een aanbeveling om eens na te gaan hoe wij met onze tijd en met de tijd van onze kinderen omgaan. Ook een aanbeveling om eens na te gaan of al die 'vaardigheden' wel zo noodzakelijk en onmisbaar zijn. ■

Was getekend: Oyé

TOM

Management



'Bakkie koffie?' vraag ik de man die onze copyprinter heeft gerepareerd. 'Of kost me dat teveel? Breng je die tijd in rekening?'

'Ja en nee', is het antwoord. 'Koffie: graag. En het kost niks. U least namelijk de machine. Vandaar'.

'Ach ja natuurlijk!' Ik zeg het alsof ik precies weet wat dat inhoudt. 'Dan krijgt u er ook nog een koekje bij.'

De man gaat er eens goed voor zitten. Wij zijn de laatste klant vandaag, dat is wel duidelijk. Achter in de veertig, schat ik hem. Hij maakt een vermoeide indruk. Hij kan een pittige kop koffie goed gebruiken.

Nu heb ik een vreemde gewoonte. Als een bepaald thema mij bezighoudt stel ik het te pas en te onpas aan de orde. Op feestjes en bijeenkomsten, in de familie en bij collega's, thuis, op school en onderweg, je kan het zo gek niet bedenken of ik begin er over. De laatste tijd is het onderwerp: management.

Ik zit namelijk op een managementcursus, en ben derhalve in staat achteloos daarover een aantal deskundige opmerkingen te plaatsen. Het is een zeer interessant onderwerp. Het blijkt dat er op dat gebied nogal het een en ander aan de hand is. Er worden zelfs TELEAC-series aan gewijd.

Managers zijn de meesters van de verandering en omdat ze niets anders kunnen, blijven ze daar mee bezig. En er valt altijd wel iets te veranderen, pardon te verbeteren. Wie zegt dat het niet beter kan (of hoeft) wordt al gauw voor wereldvreemd aangezien in de wereld die management heet.

'En hoe staat het met het kwaliteitsmanagement?' vraag ik. 'Hebben jullie ook een gezamenlijke visie of iets dergelijks?'

'Meneer, breek me de bek niet open. We krijgen punten.

Pluspunten en minpunten. Kijk het zit bijvoorbeeld zo: Als ik binnen drie weken weer een reparatie op dit adres heb, dan kost me dat vijf punten.'

'Dus dan kan ik maar beter niet.....!'

'Maakt mij niet uit, meneer! U belt maar gewoon. Ik kom en ik doe mijn best. Dat deed ik vroeger, dat doe ik nu nog. De koffie is goed. En die reis win ik toch nooit. Dat komt omdat het me niet interesseert. Jazeker, wie in een kwartaal de meeste punten heeft, die mag met zijn wijfie naar Spanje. Tel uit je winst. Wat moet ik in Spanje, Trouwens waar haal ik een vrouw vandaan die mee wil?'

'Nou', zeg ik.

'Je zit in een keurslijf', gaat hij onverdroten door. 'Ze hebben je klem met hun management. We worden tegen elkaar opgejut. Het lijkt verdomme wel of je weer op school zit. Sorry hoor, maar ik kan me daar zo kwaad om maken. Weet je wel dat ik daar soms wakker van lig, van dat soort dingen?'

Nee dat weet ik niet.

'Het begint 's morgens al, als je uitrijdt. Krijg je ook punten voor: Netjes in het pak, de auto schoon, en dat soort dingen. Dan komt er zo'n yup met een laptop en: hup je hebt er weer wat punten bij. Of af natuurlijk. En vanavond moet ik voor negenen mijn eigen gegevens inleveren.' (Hij klopt met zijn wijsvinger op zijn computer.) 'Ben ik te laat: tien minpunten aan m'n broek. Een collega van me wist dat eerst niet: Hij stond zwaar in de min aan het eind van de rit. Ik zeg: Zo kom je nooit de grens over. Die had hem behoorlijk zitten, want z'n wijfie had er eigenlijk wel op gerekend.

Nee, vroeger. Vroeger was het leuk. Je had het wel eens even druk, maar er waren ook andere tijden. Nou loop je voortdurend te pieken. En je had je eigen handeltje er bij. Wij verkochten zelf het papier. Daar zat nog wel eens een krent in de pap. Kijk, daar betaalde ik nou mijn vakanties van. Dan had je tenminste het idee dat je het zelf had verdiend.....'

Hij zucht. Hij drinkt het laatste slokje koffie. En pakt zijn boeltje bij elkaar. Of ik dáár even wil tekenen.

'En bedankt voor de koffie en het gesprek. En als er wat is dan bel je maar hoor. Ook al is het morgenvroeg...'