

jaargang 14 - nummer 1 - september 1998

WIENISEN *Kindereen*

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



**IN DIT NUMMER:
LEREN SAMENLEVEN**

Jaargang 14, nummer 1, september 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 en pag. 10: Joop Luimes, Epe.

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>	
Leren samenleven. Een sociocratische aanpak	4
<i>Henk van der Weijden</i>	
Kinderen hebben recht op levensvragen	10
<i>Jan Durk Tuinier</i>	
Jenaplan in de praktijk, een gesprek met Betsy Zwiers	13
<i>Jan Tomas</i>	
Een onderwijsprogramma voor het nieuwe kabinet	15
<i>Ad W. Boes</i>	
Lezen in tweetallen, een andere vormgeving van leesonderwijs	20
<i>Jacques van Krugten</i>	
Gevoelsbeladen poëzie en zorgverbreding	23
<i>Luk Depondt</i>	
De dingen hebben een verhaal	28
Museum pedagogiek en wereldoriëntatie Jenaplan <i>Kees Both</i>	
TOM	32
RECENSIES	32
Drama centraal <i>Jaap Meijer</i>	
De seizoenentafel <i>Kees Both</i>	

De codering boven de artikelen verwijst naar de informatiestructuur Jenaplan, in 'Jenaplan op weg naar de 21e eeuw. Een concept voor Jenaplan-basis-onderwijs, uitg. CPS, Amersfoort, bijlage 3.



VAN DE REDACTIE

Wat is het heerlijke aan vakantie? Dat je niets moet en alles mag. Dat heb ik althans de afgelopen periode weer eens ervaren. Een paar jaar geleden werd mijn zomervakantie echter wreed verstoord door een plotselinge hernia. Dat betekende een ziekenhuisopname met vervelende onderzoeken en een operatie. Je moet dan weer leren lopen, steeds een stukje verder. Ik herinner me nog goed dat ik weer een stukje trap op en af ging, wat een hele overwinning op mezelf was. De periode thuis (in de vakantieperiode dus) is in mijn herinnering een oase, waarin ik niets moest en alles wat ik kon mocht. De wandelingetjes in mijn eigen buurt, steeds iets verder. Ik heb toen dingen gezien die ik de tien jaar dat ik daar al woon nog nooit gezien had. Grotendeels liggend, duizenden bladzijden roman lezen, iets waar ik anders maar weinig tijd voor (over) heb. Op een bepaald moment had ik weer zin in wat werk en heb toen vanaf m'n bed Mensen-kinderen liggen redigeren, waarbij collega Rita Goedhart langs kwam voor werksprekingen. Het jaar na deze ziekte kon ik er zo over vertellen dat de luisteraars bij wijze van spreken op zo'n manier ook wel een hernia zouden willen hebben.

Waarom vertel ik dit? Omdat ik dit jaar wel heel erg de tegenstelling ervaar tussen dat alles mogen en

niets moeten en de enorme werkdruk waar je weer in terecht komt. Als je hoort dat een of de vijf Nederlanders psychische problemen heeft, waarbij stress een belangrijke oorzaak is, dan vraag je je toch wel af hoe lang dat goed kan gaan. Er zijn mensen die van mening zijn dat mensen zich wel aanpassen en dat zal voor een deel wel zo zijn, maar welke prijs moet daarvoor betaald worden? Dat geldt niet alleen de gezondheid, maar heeft ook te maken met het verlies van zin. Wij proberen bijvoorbeeld in de school verwondering te laten ervaren en dat zou ook voor ons als volwassenen moeten gelden, maar de grote haast waarmee we leven, het je opgejaagd voelen, staat het stilstaan dat daarvoor nodig is in de weg. Het op een gezonde manier leren omgaan met de tijd is naar mijn mening een kernprobleem voor Jenaplanscholen (zie ook de 'leerlijn tijd' in de Algemene Map van WO-Jenaplan!). Het inbouwen van ritmiek in je persoonlijk leven en het schoolleven is een noodzaak voor een gezonde verhouding tot jezelf, de mensen om je heen, de natuur. Daarover zou ik graag in Mensen-kinderen ervaringen en visies vernemen.

Dit nummer begint met een artikel over 'leren samenleven', van Henk van der Weijden. Op 16 oktober hoopt hij op een proefschrift over dit

thema te promoveren. Via Suus Freudenthal, Herman Passchier en anderen heeft de praktijk en visie van de Werkplaats Kindergemeenschap in Bilthoven (de "Kees Boekeschool") het Nederlandse Jenaplanconcept beïnvloed. Daarover is in Mensen-kinderen diverse keren bericht. Nu dus weer een nieuwe impuls, aandacht voor sociocratisch leren samenleven, als radicale vorm van democratische vorming. Jan Durk Tuinier vraagt op een indringende wijze aandacht voor existentiële vragen van kinderen, inclusief die rond kwetsbaarheid en gebrokenheid. Jan Tomas vervolgt zijn boeiende reeks interviews met een groepsleid(st)er. Ad Boes levert de nieuwe regering ongevraagd adviezen voor onderwijsbeleid. Luk Depondt schrijft over poëzie en zorgverbreding en Jacques van Krugten over lezen in tweetallen. Ikzelf lever een artikel over museumpedagogiek en wereldoriëntatie. TOM is weer present en Jaap Meijer recenseert een boek over drama.

Kortom: een rijk en gevarieerd herfstboeket. Ik hoop dat het met aandacht gelezen zal worden en vergeet vooral niet te genieten van de herfst, met zijn kleuren en geuren!

Het volgende nummer zal gaan over 'Intercultureel Onderwijs en Jenaplan'.

TIJD

'Goedendag', zei de kleine prins.

'Goedendag', zei de koopman.

Hij verkocht uitstekende dorstlessende pillen. Men slikt eens in de week een pil en voelt nooit meer behoefte aan drinken.

'Waarom verkoop je die?' vroeg het prinsje.

'Het is een grote tijdsbesparing', zei de koopman. 'De geleerden hebben het uitgerekend. Je bespaart drieënvijftig minuten in de week.'

'En wat doe je dan met die drieënvijftig minuten?'

'Daar doe je mee wat je wilt'.

'Als ik drieënvijftig minuten over had', dacht het prinsje bij zichzelf, 'dan liep ik heel rustig naar een bron'

uit: De kleine prins, A. de Saint Exupéry.

LEREN SAMENLEVEN.

Een sociocratische aanpak.

Vroeger werden kinderen tenminste nog opgevoed! Toen heerste er orde en discipline. Waar zijn de waarden en normen gebleven? Het zijn meningen en onderhuidse gevoelens van nagevoeg iedere generatie. Grootworden is kennelijk voor iedere nieuwe lichterling een moeilijke zaak. Meestal gaat het goed, soms fout. Opmerkelijk is dat samenleven niet vanzelf gaat. Er bestaat niet iets als een spontane sociale rijping. Samenleven is geen instinct, samenleven moet je leren. Dit moet thuis gebeuren maar ook op school, want juist daar wordt een wezenlijke bijdrage geleverd aan het leren leven en samenleven.

Een en ander kan vormgegeven worden met een de sociocratische werkwijze. Sociocratie, een denkbeeld van de onderwijsvernieuwer Kees Boeke, is een verbeterde vorm van democratie. De belangrijkste sociocratische basisregel is dat de besluiten met consent genomen worden. Voor een school houdt toepassing van deze regel in dat leraren én leerlingen op basis van gelijke rechten kunnen participeren in de besluitvorming. Met behulp van de sociocratische werkwijze kunnen leerlingen zich voorbereiden op een participierend burgerschap.

Leren samenleven op school.

Kunnen samenleven is het uiteindelijk doel van opvoeding en onderwijs. In dit artikel ga ik na wat het basisonderwijs kan bijdragen aan het leren samenleven. Bovendien houd ik een pleidooi om de leerlingen in hun basisschool te laten participeren met behulp van een sociocratische werkwijze. Vertrekpunt is dat leerlingen leren verantwoordelijkheid te dragen door verantwoordelijkheid te krijgen. Een belangrijk hulpmiddel om dit te bewerkstelligen is de zogenoemde kringvergadering of de 'bespreking'. Sociocratie is een manier van samenleven, het is een uitgewerkte en verbeterde vorm van democratie. Door scholen sociocratisch te organiseren krijgen leraren én leerlingen een 'instrument' in handen om hun eigenheid in de (school)gemeenschap te waarborgen. Uit een door mij uitgevoerd wetenschappelijk onderzoek (wat heeft geleid tot een proefschrift)¹ blijkt dat de sociocratische werkwijze een vruchtbaar denkbeeld is dat in (basis)scholen bij het vaststellen van leerinhouden (leerstof) en de interne schoolorganisatie gebruikt kan worden. De invoering van deze werkwijze kan pas plaatsvinden als aan een aantal voorwaarden is voldaan. Het onderzoek heeft tevens een 'leertekst' opgeleverd (in de vorm van een

boek)² die met name basisschoolleraars in staat stelt ná en méé te denken over een sociocratische aanpak op hun school.

De pedagogische opdracht van de school

In het begin van de jaren negentig kwam het thema van de pedagogische opdracht van het onderwijs nadrukkelijk in de politieke en publieke aandacht. De directe aanleiding was de zorg over het toenemen van vandalisme, criminaliteit en gewelddadige acties, waarbij jongeren een actieve rol speelden. Op initiatief van de toenmalige minister van onderwijs, Ritzen, werd in de jaren 1993-1995 een nationale debat gevoerd over de pedagogische opdracht van het onderwijs. Sprekend over oorzaken en gevolgen kwamen bijna als vanzelfsprekend onderwerpen aan de orde als: waarden en normen, opvoeding en onderwijs, veranderingen in de samenleving en het begeleiden van jongeren. Ondanks de publiciteit en het grote aantal nota's beroerde het debat nauwelijks de scholen en in nog mindere mate de individuele leraren. Een van de conclusies die in het eindrapport De school van je leven getrokken werd, was dat het werken aan de pedagogische opdracht een voortdurende zorg van de scholen

behoort te zijn. Bovendien moet het werken aan deze opdracht niet bepaald worden door het probleemgedrag van (enkele) leerlingen. De pedagogische verantwoordelijkheid van het gezin én de school reikt immers verder dan het oplossen van een aantal afzonderlijke probleemgevallen en actuele maatschappelijke problemen.

Een andere conclusie uit het rapport luidde dat op grond van de vrijheid van onderwijs en het feit dat scholen zelf verantwoordelijk zijn voor het pedagogische klimaat, zij zelf invulling dienen te geven aan de pedagogische opdracht. De overheid moet echter wel voorwaarden scheppen om de genoemde invulling mogelijk te maken. Te denken valt aan: personele ondersteuning, (na)scholing en effectieve adviezen en materialen.

Een belangrijke aspect van de pedagogische opdracht is dat leerlingen voorbereid worden op een democratisch burgerschap. Uit het genoemde eindrapport blijkt dat dit aspect volgens de commissie zó belangrijk is voor onze samenleving dat de overheid dit niet moet overlaten aan de afzonderlijke scholen maar nadrukkelijk moet opnemen in de verplichte leerinhouden ('leerstof') van de school. Deze inhouden worden verwoord in de Wet op het primair onderwijs, en wel in het Besluit kerndoelen basisonderwijs 1998. In dit document wordt een opsomming gegeven van wat in ieder geval aan leerinhouden aan alle leerlingen aangeboden moet worden. Alleen die onderdelen van het advies van de commissie die het rapport over de pedagogische opdracht van het onderwijs opstelde, zijn opgenomen die zich laten vertalen in kennis, inzicht en vaardigheden. Over het aanleren van de gewenste attitudes (houdingen) om in een toekomstige samenleving te functioneren, wordt in het besluit niet gerept. Naast de taak om de verplichte kennis, inzichten en vaardigheden aan te leren hebben scholen tevens de opdracht zich bezig te houden met het aanleren van houdingen die nodig zijn bij het leven en samenleven in een (democratische/sociocratische)

samenleving. Dat houdt in dat leerlingen in het onderwijs niet alleen geschoold, maar ook gevormd dienen te worden. Kinderen behoren zich thuis en op school voor te bereiden op een leven in de (toekomstige) samenleving. Vanuit deze visie op opvoeding en onderwijs kan de taak van de school korthedshalve omschreven worden als: leren samenleven.

Participierend leren

De vraag is op welke wijze leerlingen zo goed als mogelijk is, voorbereid kunnen worden op het leven en samenleven. Dat is mogelijk door de leerlingen met de nodige kennis, volwaardig en met inzet mee te laten denken en doen met het reilen en zeilen van hun school. Door de meeste onderwijspedagogen wordt het deelnemen aan de vormgeving van het schoolleven, het zogenoemde participierend leren, opgevat als een noodzakelijke voorbereiding op het functioneren als burger en medeburger. Om dit mogelijk te maken dient de school een samenleving in het klein te zijn: een echte leer- en werkplaats. Hier is zeker voor het huidige basisonderwijs, sprake van een gigantische uitdaging, omdat basisschoolleerlingen niet of nauwelijks deelnemen aan de vormgeving van de eigen schoolgemeenschap. Voor het participierend leren moeten leerlingen veelmeer dan tot nu toe het geval is, leren omgaan met veranderingen, met het andere en met andersdenkenden. Kortom, niet gelijkheid maar verscheidenheid zou het parool in het (basis)onderwijs moeten zijn. Voorts wordt van leerlingen meer en meer verwacht dat zij niet alleen meedoen, maar ook verantwoordelijkheid gaan dragen voor de eigen ontwikkeling en die van de schoolgemeenschap. Een en ander kan plaatsvinden door samenwerking en samenspraak tussen leraren en leerlingen. Op veel scholen is duidelijk merkbaar dat, naarmate de leerlingen ouder worden, de zelfstandigheid en de eigen verantwoordelijkheid voor het leren en het meewerken aan het schoolgebeuren 'terugloopt'. Kleuters zijn vaak, weliswaar gerelateerd aan

hun leeftijd, meer zelfstandig en verantwoordelijk voor hun doen en laten dan de oudste leerlingen van een basisschool. Het gangbare, frontale, verbale en op de leerstofjaarklas gefundeerde onderwijs is hier mede debet aan. Dat is een van de redenen waarom de gerenommeerde vernieuwingsscholen waaronder jenaplan-, montessori- en freinet scholen, anders zijn en hun onderwijs anders organiseren. Leraren en leerlingen van deze scholen gaan op een geëigende wijze met elkaar om. Ze erkennen en waarborgen elkaars eigenheid en plaatsen deze in het perspectief van het deelnemen aan de (school)gemeenschap. De school wordt daarbij gezien als een oefen- en werkplaats. De school-als-werkplaats onderscheidt zich van de school-als-leerplaats, doordat zij een authentieke, levensechte, gemeenschap wil zijn, dat wil zeggen een school waar samenwerking en samenspraak tegelijkertijd middel én doel zijn. De waardenoriëntaties die daarbij gelden vormen de grondslag voor het kunnen oplossen van het probleem dat leerlingen ook in de genoemde vernieuwingsscholen, soms nog onvoldoende participeren in de interne schoolorganisatie van de eigen school. Op jenaplanscholen is een goede pedagogische grondslag (waardenoriëntaties en grondhouding van de leraren) aanwezig. Nu nog een adequate werkwijze.

De sociocratische werkwijze

Er bestaat een oud, maar nog geenszins verouderd denkbeeld over de wijze waarop de besluitvorming georganiseerd kan worden, zodat de gelijkwaardigheid van iedere betrokkene bij het nemen van besluiten gewaarborgd kan worden. Dit denkbeeld is in het interbellum (de periode tussen de beide wereldoorlogen) door de onderwijsvernieuwer Kees Boeke uitgewerkt en beproefd in zijn 'school', de Werkplaats Kindergemeenschap in Bilthoven. Hij noemde zijn aanpak sociocratie, ofwel de sociocratische werkwijze. Deze werkwijze kan een belangrijke rol vervullen bij het betrekken van leerlingen bij het schoolgebeuren. Zoals ik hiervoor reeds heb

betoogd is het participeren van leerlingen noodzakelijk bij het vervullen van de pedagogische opdracht van scholen. Tevens is het een essentiële voorwaarde voor 'goed' onderwijs. De term sociocratie en de omschrijving ervan roepen onmiddellijk een aantal vragen op. Wat houdt sociocratie precies in? Kan het denkbeeld ook in mijn klas of school toegepast worden? Kan het helpen bij het oplossen van hedendaagse onderwijspedagogische en maatschappelijke vraagstukken?

Het denkbeeld van de sociocratie

Volgens Kees Boeke vormt het leren samenleven het uiteindelijke doel van alle opvoeding en onderwijs. Dit houdt in dat ieder kind zich in alle opzichten volledig en harmonisch moet kunnen ontwikkelen, niet alleen als individu, maar ook als een volwaardig deelnemer aan de gemeenschap. Boeke putte zijn inspiratie uit een levensvisie die gebaseerd was op een joods-christelijke traditie en die geïmplementeerd werd in diverse religieus geïnspireerde groeperingen zoals evangelisten, christen-anarchisten en quakers. De quakers vormen een godsdienstige groepering, die vooral in Engeland en de Verenigde Staten veel opgang maakte. Veel van de praktische werkwijzen die op de Werkplaats werden toegepast, ontleende Boeke rechtstreeks, zij het ontdaan van de godsdienstige betekenis, aan de quakers. Met het toepassen van het sociocratische beginsel streefde Boeke ernaar het leven en samenleven op een menswaardige wijze in te richten. Wanneer in een samenleving of in het gezin, de school, de instelling of het bedrijf gemeenschappelijke doelen worden nagestreefd is het noodzakelijk dat alle betrokkenen samenwerken. In situaties waarin mensen samenwerken, dienen zij elkaar te benaderen als medemens, als iemand die je metgezel (socius) is. Het gaat bij dit alles om het inzicht dat je er in je eentje niet komt en dat levensecht samenleven alleen door samenwerking en samenspraak tot stand gebracht kan worden. Je zou dit de grondgedachte van de sociocratie

kunnen noemen. Waar mensen samenleven worden echter ook voortdurend besluiten genomen. Hieraan kan op verschillende wijzen vormgegeven worden. In een democratie worden de besluiten bij meerderheid van stemmen genomen. In een sociocratie gebeurt dat op basis van het consentbeginsel ('ik heb geen zwaarwegend bezwaar'). Een belangrijk nadeel van de democratische besluitvorming is dat de meerderheid haar wil oplegt aan de minderheid. Dat levert bijna altijd 'winnaars' en 'verliezers' op. Vandaar dat in de sociocratie de belangrijkste besluiten (de beleidsbesluiten) niet genomen moeten worden bij meerderheid van stemmen maar in en door onderling overleg en op basis van argumenten. Door middel van het consentbeginsel kunnen alle betrokkenen invloed uitoefenen op de interne organisatie van gemeenschap waar ze deel vanuit maken. Voor alle duidelijkheid valt hier reeds op te merken dat niet alle besluiten in een institutie met consent genomen behoeven te worden. Er blijft binnen de sociocratische besluitvormingsprocedure ook ruimte voor anderssoortige vormen van besluiten, zoals de autoritaire beslissing, meerderheid van stemmen en zelfs loting, mits met een 'geen-bezwaar-besluit (consent) besloten is een en ander op een dergelijke wijze te regelen.

Door een oud-leerling van Boeke, Gerard Endenburg, is het sociocratisch beginsel nader uitgewerkt en geschikt gemaakt voor het ontwikkelen van een interne organisatie voor verschillende instituties, waaronder de school. Er werden vier zogenoemde sociocratische basisregels geformuleerd. Deze regels zijn:

1. Consentbeginsel bij de besluitvorming.

Het consentbeginsel, ook wel het principe van 'overwegend geen bezwaar' genoemd, is bepalend voor het nemen van een besluit. Een (beleids)besluit kan pas worden genomen als geen van de betrokkenen daartegen een beargumenteerd bezwaar blijft inbrengen.

2. Opbouw in kringen.

Om te voorkomen dat iedereen over alles mee moet praten en een vlotte, goede afhandeling van een besluit bemoeilijkt wordt, is de sociocratische kringorganisatie ontwikkeld. De gehele organisatie van een institutie wordt opgedeeld in kleinere eenheden, 'kringen' genoemd. Een kring is een groep mensen die functioneel bij elkaar hoort, dat wil zeggen mensen die eenzelfde doel nastreven. Iedere sociocratische kring heeft dus een eigen doelstelling en delegeert de belangrijkste taken aan de eigen kringleden. Taken die in de kring verricht moeten worden zijn: leidinggeven, uitvoeren en 'meten' (informatie verzamelen, bewaken en toetsen). De besluitvorming over het te voeren beleid vindt plaats in deze functionele kringen. Hier worden afspraken gemaakt en taken toebedeeld die op de werkplek worden uitgevoerd. Ook zorgen de leden van een kring ervoor dat ze geschoold worden, zowel op hun specifieke vakgebied als op het gebied van sociocratie.

De gehele organisatie wordt opgebouwd vanuit kringen (groepen) die een duidelijk afgebakend beleidsgebied bewaken.

Elke kring formuleert, binnen de algehele doelstelling van de organisatie, een eigen beleid.

3. 'Dubbele' koppeling tussen de kringen.

Iedere kring maakt deel uit van een groter geheel. Om dynamische kringprocessen een kans te geven, moeten de kringen aan elkaar gekoppeld worden. Tenminste twee functionarissen ('dubbele' koppeling) uit een kring nemen deel aan de besluitvorming in de naasthogere kring. Dubbelgekoppeld worden: de functionele leider (in een klas is dat de groepsleraar) en de gekozen afgevaardigde(n) van de klas.

4. Kiezen van personen.

Het kiezen van deze personen gebeurt uitsluitend na een open discussie en met consent. Taken worden aan de meest geëigende personen toegewezen.

De bespreking

Op basis van het sociocratisch beginsel en de daaraan gekoppelde basisregels, kan een op sociocratische leest geschoeide organisatie voor een (basis)school opgezet worden. In het boek Samenleven moet je leren. Een sociocratische werkwijze voor basisscholen wordt dit aspect van de sociocratische werkwijze uitgewerkt. In dit artikel beperk ik mij tot de kringvergadering of de bespreking. Bij de invoering van de sociocratische werkwijze in een basisschool wordt aanbevolen in iedere groep te beginnen met het houden van besprekingen. Wanneer deze in iedere groep goed functioneren, kan overgegaan worden tot het organiseren van de schoolkring. Daarna kan de gehele sociocratische schoolorganisatie vormgegeven worden.

"Een bespreking is een kring waar je bespreekt met mekaar wat je wel en niet goed vindt en een oplossing ervoor zoekt."
(Esther, 11 jaar)

Kringen of besprekingsgroepen zijn functionele eenheden in de sociocratische organisatie. Ze zijn er om beleid te bepalen en om allerlei soorten spanningen in de organisatie bestuurbaar te maken. Met het consentbeginsel als instrument zorgen de kringen voor dynamisch evenwicht. De kring biedt een basis voor veiligheid. Daar kan niemand ontkend worden en men kan elkaar aanspreken op de afspraken die gemaakt zijn. De besluiten in het uitvoerende vlak worden gedelegeerd aan personen. In de kringen vindt afstemming plaats van de verschillende denk- en leefwerelden. Het voorkomt het wij- en zij-denken.

Kenmerken van een kring of groep (klas)

- Een kring is een groep mensen in de organisatie die een gemeenschappelijk doel nastreeft.
- De leden van een kring horen functioneel bij elkaar; ze hebben een gemeenschappelijk doel.
- Een kring is een autonome eenheid. Dat betekent dat een kring zijn doelstelling en het proces om dat doel te bereiken zelf bepaalt en uitvoert. Een en ander binnen de grenzen die door de naasthogere kring met consent zijn vastgesteld.
- In de kring zijn drie aspecten te onderscheiden: leiden, uitvoeren en meten. Deze zijn nodig voor het in evenwicht houden van het kringproces.
- De kring is 'dubbel' gekoppeld aan de naasthogere kring.
- In de kringen komen beleidszaken aan de orde. De leden van de kring kunnen uitvoeringsbesluiten, zo daar behoefte aan is, wel in de kring ter sprake brengen.
- In de besprekingen kan zowel over zaken als over personen vrijuit gesproken worden.

De bespreking heeft tot doel dat in een gemeenschappelijk overleg tussen leraren en leerlingen, afspraken worden gemaakt over zaken die van belang zijn voor het functioneren van de school en de groep. Daarbij gaat het om onderwerpen die betrekking hebben op de taakstelling en op het optimale functioneren van de school. Bij de bespreking kan onderscheid gemaakt worden in besprekingen die in de groep en in de schoolkring gehouden worden. Er kan in dit verband gesproken van respectievelijk groeps- en schoolbesprekingen.

"In een bespreking proberen we de problemen op te lossen, of als je een idee hebt bespreken of we dat kunnen doen".
(Maja, 12 jaar)

Bij de groepsbesprekingen kunnen de volgende aspecten onderscheiden worden:

- In iedere groep ligt op een vaste plaats een zogenoemd besprekingsschrift. In dit schrift worden zaken genoteerd die in de bespreking aan de orde dienen te komen
- Niet alleen de leerlingen van de eigen groep, maar ook die van andere groepen, alsmede leraren en ouders, kunnen gebruik maken van het schrift. Om eenzijdigheid te voorkomen verdient het aanbeveling om, evenals in de freinetscholen, in het besprekingsschrift een aantal rubrieken aan te brengen. Gedacht wordt aan: complimenten, voorstellen, vragen en klachten. De hier bedoelde freinettechniek, die de nodige overeenkomsten vertoont met de sociocratische werkwijze, wordt beschreven in het boek *Dat doen we zélf: 'zelfbestuur in een freinetgroep'*³.
- Een keer per week komt de groep in bespreking bijeen.
- Een leerling is de besprekingsleider. Deze leider leest de in het schrift genoteerde agendapunten voor. Vervolgens vindt de bespreking over de genoemde punten plaats. Er wordt besloten met consent. Genomen besluiten worden door een 'schrijver' genoteerd. De afspraken gelden voor alle groepsleden. De leraar neemt als groepslid deel aan de bespreking. Voor alle duidelijkheid: als een van de groepsleden (waaronder de leraar) zwaarwegend bezwaar heeft tegen een voorstel, dan wordt er geen consent gegeven. Dat houdt in dat het voorstel niet doorgaat of anders geformuleerd moet worden. Niet het aantal maar wel de argumenten geven immers de doorslag bij de sociocratische besluitvorming.

In de diverse 'bouwen' is de uitwerking van de groepsbespreking verschillend.

- In de kleuterbouw wordt in principe elke dag een bespreking gehouden, omdat deze leerlingen geen week

kunnen wachten om te praten over wat hen op een bepaald moment bezighoudt. Het is wenselijk dat in de kleutergroepen de groepsleeraar de leiding aan het gesprek geeft. De afspraken worden in het besprekingsschrift genoteerd.

- In de onderbouw noteert een van de leerlingen de punten die het noteren waard zijn. Het is in de onderbouw ook goed mogelijk dat een leerling uit de bovenbouw als schrijver optreedt. Een van de leerlingen leidt de bespreking.
- In de bovenbouw leiden de leerlingen de bespreking en zorgen voor de schriftelijke verslaglegging.

"Een bespreking is om vervelende dingen of maatregelen of veranderingen te behandelen".
(Lia, 9 jaar)

Bij een schoolbespreking kunnen de volgende aspecten onderscheiden worden.

- In de schoolbespreking zijn alle klassen/groepen van de school vertegenwoordigd door de groepsleider en door één of meerdere afgevaardigde(n). Dit is het principe van de dubbele koppeling.
- Er wordt eenmaal in de week (of tweewekelijks) gesproken over schoolkwesties. Het betreft zaken die van belang zijn voor alle groepen.
- Een leraar of de directeur begeleidt deze schoolbespreking. De gespreksleiding kan in handen zijn van de leerlingen.
- De agendapunten voor de schoolbespreking komen via de groepsbesprekingen of rechtstreeks van de directeur. Zaken die niet voor de schoolbespreking geschikt worden geacht, worden terugverwezen naar de groep die ze inbracht.
- De afgevaardigde(n) naar de schoolkring brengen verslag uit in de eigen groepskring.

Ter illustratie een protocolverslag van een deel van een groepsbespreking in een bovenbouwgroep (9- tot 12-jarigen).

Vooraf: de betreffende school werkt volgens de sociocratische werkwijze. Er worden groeps- en schoolbesprekingen gehouden. De sociocratische kringorganisatie is in opbouw. De leerlingen zitten in een kring; de leraar zit tussen de leerlingen; de besprekingsleider en -schrijver zitten niet naast elkaar. Leraar: Margreet; besprekingsleider: Mark en besprekingschrijver: Berit..

Mark: We hebben een brief van Esther gekregen. Ik zal hem jullie voorlezen. (Mark leest de brief voor van een meisje dat pas verhuisd is. Esther was de vorige besprekingsleider. Zij heeft per ongeluk het besprekingsschrift mee naar huis genomen)

Berit: Esther heeft met de brief ook het besprekingsschrift teruggestuurd. (Berit leest nu de afspraken van de vorige bespreking voor. Geen van de leerlingen reageert hierop)

Mark: (Heeft een stapeltje briefjes in zijn hand. Hij begint te lezen) Met voetballen wordt niet altijd naar de anderen toe gespeeld.

Berit: Ja, dat komt omdat de oudste kinderen steeds naar elkaar toespelen. Als je niet zo goed voetbalt, krijg je haast nooit de bal.

Lucien: Er wordt altijd op ons gekan-kerd.

Erik 1: Er wordt teveel gepingeld; je moet afspelen. We moeten afspreken dat er meer wordt afgespeeld. Wie is het daar mee eens? (Bijna iedereen steekt de vinger op)

Mark: We spreken af dat er met voetballen goed wordt over gespeeld naar alle kinderen. Wie geeft zijn consent niet? (Er komen geen vingers)

Thijs: Over de briefjes die zijn geschreven wil ik iets zeggen. Het gaat zo .. Jantje.... Jantje

het woord. Die moet natuurlijk nadenken en begint: "Ik wou even iets zeggen....". Het duurt allemaal zo lang.

Erik 2: Ik ben het daar mee eens.

Thijs: Eén woord is voldoende.

Jaap: Als je onzin schrijft word je in de bespreking flink uitgela-chen.

Berit: Ik begrijp de oplossing niet.

Jeroen: Je mag zelf opschrijven en weten wat je schrijft.

Jaap: Je moet problemen oplossen en stomme briefjes niet voor-lezen.

Jos: Sommige kinderen kunnen nog niet zo goed schrijven.

Mark: Je moet niet alleen je naam op het briefje zetten, maar ook waar het over gaat.

Thijs: Ik lees op het briefje 'Voel je je wel bij je hoofd?'. Na dagen ben ik nog allergisch van deze uitspraak.

Berit: Ik vind het ook vervelend.

Jaap: Het is een rot gewoonte.

Jefta: Ik kan ook wel zeggen: 'Voel jij je wel bij je hoofd?'

Erik 2: Ik vind het een dom briefje van Thijs. Zeer zwakke op-merking. Iedereen let op zijn eigen zaken. Ik heb een op-lossing: vervelende opmer-kingen en grappige uitdruk-kingen niet in de klas, maar thuis of in de pauze. (onrust in de groep)

Berit: Wat zei je Jefta? (groep wordt stil)

Leraar: Jefta luider spreken.

Jefta: Je hoort altijd dezelfde din- gen: 'Voel je je wel bij je hoofd'. Ik vind het flauw en ze moeten ermee ophouden!

Mark: De oplossing is: je maakt opmerkingen die nergens op slaan in je bed, thuis of in de pauze.

Jeroen: Ik heb liever dat de persoon die dat van mij zegt, het per- soonlijk aan mij zegt. We hebben nu al genoeg briefjes.

Mark: De oplossing is al gegeven. Wie is het daarmee eens? (er gaan een groot aantal vingers de lucht in; er wordt niet geteld) Wie geeft zijn consent niet. (leraar steekt vinger op)

Leraar: Het is mij niet helemaal dui- delijk wat de oplossing is.

Mark: Gek doen en vreemde opmerkingen niet opschrijven en niet in de klas gebruiken.

Leraar: Daar kan ik wel mijn consent aan geven. (Gerard steekt vin- ger op en krijgt het woord)

Gerard: Wie een dagje niet mee voet- balt, mag niet meer mee doen.

Lucien: Er moeten er nieuwe partijen komen.

Peter: Dan kun je iedere dag wel nieuwe partijen kiezen. Dat vind ik stom. (algemeen gemompel)

Mark: Wie heeft er toevoegingen?

Leraar: Stop even. We hebben regels gemaakt voor de bespreking. Houd je daaraan. Niet te opgewonden raken.

Jeroen: De bespreking is voor kinde- ren die het ergens niet mee eens zijn. Mijn vader zegt altijd, dat er op deze school net zo lang gepraat wordt, tot iedereen ermee akkoord gaat. Dat heeft Henk (direc- teur) tenminste gezegd toen ik hier op school kwam.

Stef: Wat is er van de regel terecht gekomen dat je twee weken niet meer mee mocht doen met voetballen als je niet meer mee deed?

Gerard: We moeten de beste voetbal- lers ook mee laten spelen. Als ze niet meespelen is twee weken te lang.

Maja: Meisjes krijgen veel te weinig de bal.

Mark: Het is nu tijd. Woensdag gaan we verder. Wie zijn briefje eerst wil bespreken moet dat tegen me zeggen. Nu gaat Berit de afspraken voorlezen.

Berit: (leest uit het schrift)

- Meer overspelen bij het voet- ballen.

- Als je iets in de bespreking wilt bespreken zet je het woord of onderwerp waar het over gaat duidelijk op het briefje (geen flauwekul of onzin).

- Gek doen en vreemde

opmerkingen en irritante dingen in de pauze of thuis, niet in de klas.

Mark: Wie geeft geen consent?

Niemand, dan blijven de regels in het schrift staan.

N.b. Deze regels werden aan het begin van de volgende (extra) bespreking voorgelezen. Wat het eerste punt betreft, werd daar nog aan toegevoegd: 'Iedereen mag op zijn eigen manier voetballen' en 'De meisjes krijgen even vaak als de jongens de bal toegespeeld, geen meisjesdiscriminatie bij het voetballen'.

Samenvatting

Samenvattend kan gesteld worden dat de grondregel van de sociocratische werkwijze inhoudt dat sociocratisch georganiseerde scholen ervan uit gaan dat de deelnemers (leraren én leerlingen) ondanks het feit dat zij in vele opzichten verschillen, gelijke rechten hebben. Uitgaande van een gemeenschappelijke doelstelling van

een school waarborgt het consentbeginsel een gelijkwaardige deelname van de deelnemers. De basisregels die daarbij gehanteerd worden zijn:

- het consentbeginsel regelt de besluitvorming in de klas en in de school;
- de school wordt opgedeeld in 'kringen' (groepen/klassen);
- de kringen worden 'dubbel' gekoppeld (minimaal twee personen) naar de naasthogere kring;
- personen worden gekozen in een 'open' verkiezing.

De kringvergadering of bespreking vormt het 'hart' van de sociocratisch georganiseerde school. In de verschillende besprekingen (groeps-, school- en bestuursbesprekingen) worden de beleidsbesluiten genomen.

Ter afsluiting

In 1900 werd de nieuwe eeuw aangekondigd als de Eeuw van het Kind. Toen publiceerde de Zweedse psychologe Ellen Key haar veel geciteerde

de en (nog) maar weinig gelezen boek *De Eeuw van het Kind*. Is de twintigste eeuw ook de eeuw van Het Kind geworden? Het lijkt er wel op. Er is veel aandacht voor jongeren, ze hebben (kinder)rechten en in de westers georiënteerde landen is er een ware jeugdcultuur ontstaan. Op zich is daar niets mis mee. Door het beschermen van de jongeren is er helaas een geïsoleerd 'jeugdland' ontstaan. Volwassenen hebben zich onvoldoende gerealiseerd dat opgroeien ook inhoudt verantwoordelijkheid dragen voor de gemeenschap waarin jong en oud samenleven. Leven in jeugdland is wat anders dan geleidelijk en werkenderwijs verantwoordelijkheid op je nemen voor je eigen leefomgeving.

De hier bepleite sociocratische aanpak maakt het mogelijk dat jongeren met erkenning van hun individualiteit, mede verantwoordelijkheid op zich nemen voor een groter geheel van de samenleving. Scholen kunnen hier door het toepassen van de sociocratische werkwijze een essentiële bijdrage aan leveren. ■

noten:

1) Weijden, H. van der (1998). *Leren samenleven*. Assen: Van Gorcum (proefschrift).

2) Weijden, H. van der (1998). *Samenleven moet je leren*. Assen: Van Gorcum ('leertekst' voor leraren).

3) Boland, T. (1994). *Dat doen we zelf: zelfbestuur in een freinetgroep*. Enschede: Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO).

NIETS CADEAU

Niets cadeau gekregen, alles te leen.
Ik zit tot over mijn oren in de schulden.
Ik zal met mezelf
voor mezelf moeten betalen,
mijn leven voor mijn leven geven.

Het is nu eenmaal zo ingericht
dat het hart terug moet
en de lever terug moet
en elke vinger afzonderlijk.

Te laat om het contract te verbreken.
De schulden zullen worden geïnd,
het vel over de oren gehaald.

Op de wereld loop ik rond
in een menigte van andere schuldenaren.
Sommigen zijn verplicht
het vleugels af te betalen.
Anderen moeten of ze willen of niet
hun blaadjes afrekenen.

Aan de debetzijde
staat elk weefsel in ons.
Geen trilhaartje, geen steeltje
mogen we voorgoed behouden.

De lijst is uitputtend
en het ziet er naar uit
dat we met lege handen zullen achterblijven.

Ik kan met niet herinneren
waar, wanneer en waarom
ik zo'n rekening
heb laten openen.

Het protest ertegen
noemen we de ziel.
En dat is het enige
wat niet op de lijst staat.

Wisława Szymborska
Uitzicht met zandkorrel, Meulenhoff,
Amsterdam 1997

KINDEREN HEBBEN RECHT OP LEVENSVRAGEN...

“Zonder opvoeding kunnen kinderen niet de mensen worden die zij al zijn” omschreef Kees Boeke eens kernachtig het opvoeden. “De mens is verplicht het kind het beste te geven, dat hij heeft”, zegt de inleiding van de ‘Verklaring van de Rechten van het Kind’, die in 1959 door de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties werd aangenomen. Kinderen hebben rechten. Het eerste Recht heeft betrekking op gelijke behandeling, zonder onderscheid van ras, geloof of nationaliteit. Voor kinderen is deze ingewikkelde formulering door schrijver Jan Terlouw zo vertaald: “Het doet er niet toe uit welk land je komt. Het doet er niet toe welke kleur je huid heeft. Je bent minstens zo belangrijk als een dikke machtige meneer”. (‘Voor alle kinderen’. Lemniscaat. Rotterdam 1 989).

Spanningsveld

Met deze ‘vertaling’ voor kinderen bevinden we ons midden in een spanningsveld. Want ze bevat twee maal de zinsnede: ‘het doet er niet toe’. Maar we weten allemaal, dat het er in onze wereld wel toe doet uit welk land je komt, dat het er wel toe doet welke kleur je huid heeft, dat een kind helemaal niet zo belangrijk is als een dikke, machtige meneer. Sterker nog: kinderen moeten beschermd worden

voor dikke, machtige meneren...

We zien dat de Rechten van het Kind niet op te vatten zijn als beginselen waar kinderen in juridische zin op terug kunnen vallen. Want hoe kan een kind weten dat zijn of haar rechten worden geschonden? Dan zal ze eerst verteld moeten worden wat die rechten zijn. De Rechten van het Kind hebben eerder betrekking op de wenselijkheid dan op de werkelijkheid. Het zijn idealen. ‘O, als de wereld eens zo mooi zou zijn’, zuchten we. Maar we weten dat kinderen helemaal niet gelijk zijn. Het feit dat ze allemaal verschillend zijn, is wellicht de enige overeenkomst tussen hen. Maar we spreken het verlangen uit om alle kinderen gelijke kansen te bieden, ook al weten we dat de werkelijkheid anders, veel rauwer is.

Verbeterbaarheid

De unanieme adhesie voor de Rechten van het Kind in de VN illustreert het denken over kinderen zoals dat in de afgelopen eeuwen is gevormd. Daarvoor moeten we nog even verder terug in de tijd. Algemeen was

er sprake van een fundamenteel vertrouwen in de positieve ontwikkeling van de samenleving en in de opvoedbaarheid van de individuele mens. Door onbevooroordeeld kijken, door wetenschap en techniek was de wereld van de Middeleeuwen langzaam onttoverd en sindsdien ingrijpend van aanzien veranderd. De mens had zichzelf ontdekt als een autonoom wezen, door het verstand geleid, mondig en in staat om het lot in eigen hand te nemen. De wereld bleek dus maakbaar en te beheersen. En de mens, zo dacht men, is in hoge mate verbeterbaar.

Dit geloof in de maakbaarheid van de samenleving en de verbeterbaarheid van de mens, lag ten grondslag aan het handelen van de generaties voor ons. Zo in de achttiende en negentiende eeuw en nog tot in onze tijd. Gecombineerd met de overtuiging dat dit geloof de hele aarde ten goede zou veranderen, was het de energiebron achter alle pogingen de opvoeding serieus ter hand te nemen en de ‘wilde en bandeloos’ levende mens te beschaven. We weten dat dit uitgangspunt wereldwijd gelding had en eeuwenlang bepalend is geweest voor de wijze waarop we andere volken en culturen hebben benaderd.

Bodemloos

Welnu, we voelen op onze klompen aan dat deze manier van denken op zijn retour is. We kunnen onze ogen niet meer sluiten voor de werkelijkheid die mensen hebben gecreëerd vanuit het ideaal van de verbeterbaarheid van de mens en de wereld. Het ideaal dat mensen mondig zijn en de aarde verder brengen naar volmaaktheid, lijkt zich tegen ons te hebben gekeerd. Niet dat het ons helemaal aan idealen ontbreekt. Maar we hebben steeds meer moeite om de tragiek van de aarde onder ogen te zien. Het experiment van de Verlichting, lijkt in grote mate mislukt. Oorlogen dichtbij en ver weg maken ons machteloos. Het verdriet dat mensen elkaar aandoen, doet ons huiveren voor de levensvragen die daardoor op ons afkomen. En de euforie van de val van



de Muur tussen Oost en West leidt tot nieuwe angsten. Nieuwe muren van etniciteit, ras en economische welstand worden opgetrokken. Het gaat iedereen aan. Het onderscheid tussen mensen van goed en kwaad vervaagt. Mensen zijn mensen en mengsel van beiden en we ontdekken dat het zelden mogelijk is om een absolute goede of foute keuze te maken.

Strohalmen

Dit inzicht is niet algemeen. Overal om ons heen zien we mensen die zich vastklampen aan de strohalmen aan het evangelie van de verbeterbaarheid van de mens. In het onderwijs maar ook in andere sectoren van onze samenleving, is dat heel goed zichtbaar. Dat blijkt heel scherp uit de begrippen die we hanteren. Bijvoorbeeld begrippen als human resources management, individualisering, innovatie, trajectontwikkeling, zelfontplooiing en zorgbreedte. Het lijkt alsof we iets willen verhullen. Alsof we door alle inzet voor management en onderwijs-technologie greep willen hebben op sociaal-emotionele processen waarvan we weten dat ze aan onze vingers ontglippen.

Wat moeten we anders?

Maar ja, wat moeten we anders. Onderwijskunde is toch het organiseren van leerprocessen vanuit vooraf bepaalde doelstellingen. 'Een ononderbroken leerproces organiseren voor elk kind' zoals de Wet op het Basisonderwijs het omschrijft. Maar dan rijst de vraag of het leven van mensen wel breukloos en ononderbroken is. We weten toch dat jonge en oude mensen regelmatig alle eindjes van hun bestaan aan elkaar moeten knopen. Het lijkt alsof we de wanhoop binnenhalen indien we de verbeterbaarheid van mensen loslaten. Wat is dan waar? Waar kunnen we dan op bouwen? Want wat moeten we als het menselijk handelen niet meer de hoop is voor het behoud van de aarde? Dan kunnen we toch niet opvoeden? Inderdaad, zonder hoop is opvoeden zinloos. Het mag zelfs de naam opvoeden niet hebben. Opvoe-

den verwordt dan tot opgroeien. De vraag is nu, hoe we vanuit deze ontwikkelingen perspectieven kunnen scheppen. Ik wil een viertal perspectieven schetsen die misschien richting kunnen geven aan vredeseducatie binnen het mondiale raamwerk van de VN.

Ophouden met doen alsof (1)

Mijns inziens is in de eerste plaats van belang dat opvoeders ophouden met net te doen alsof. Met net te doen alsof mensen verbeterbaar zijn en zich ontwikkelen naar volmaaktheid. En daarbij de ogen sluiten voor de schaduwzijden van mensen.

De basisschool kent bijvoorbeeld zo'n dertig educaties en het onderwijs over de VN is de jongste loot aan de stam. Educaties zijn vormingsgebieden die voortkomen uit een maatschappelijk probleem. Onze verhouding met de Derde Wereld, de media, het verkeer, oorlog en vrede, mensenrechten, natuur, milieu en gezondheid om er maar enkele te noemen. Scholen zijn een dankbare doelgroep om maatschappelijke problemen te introduceren in de hoop dat het later, wanneer de kinderen groot zijn, beter zal gaan met de aarde en ons samenleven. De eerlijkheid gebiedt dat ik daar zelf ook dapper aan mee doe. Maar afgezien van de overdreven gerichtheid op later wanneer het hopelijk allemaal beter zal gaan, lopen we het risico om probleem op probleem te stapelen zonder te beseffen welke antropologische vragen zich op de achtergrond van deze problemen voordoen. Zonder ons af te vragen hoe het nu toch kan dat mensen doen zoals ze doen. Dat mensen van alle plaatsen en tijden vrede hebben gesticht, en gelukkig gaat dat nog steeds door, maar ook dat ze zich in alle tijden en overall als wolven tegen over elkaar gedragen hebben. Kortom de educaties houden ons als opvoeders de spiegel voor. Ze maken ons duidelijk dat we in grote verlegenheid zijn met het begrip van de huidige tijd. Want de tragiek van ons mensenbestaan is dat geluk en welzijn niet automatisch het gevolg zijn van een gezond verstand en goede wil. Vandaar de suggestie

om op te houden met net doen alsof. Dat is een zware klus omdat ik ook niet wil verzanden in een postmodern geleuter dat als gevolg kan hebben dat mensen nu eenmaal gedoemd zijn om elkaar naar het leven te staan.

Gedenken en Niet-Vergeten (2)

Het tweede punt sluit hierbij aan. Het is het onder ogen zien van de levensangst en er woorden en gebaren aan geven. Dan gaat het om het erkennen van wat Eugen Drewermann als 'Daseins-verzweiflung' heeft benoemd. Het besef dat elk mens heeft dat hij of zij geen bodem heeft om op te staan, dan de woorden en de beelden die de Schepper in zijn hart heeft gelegd. Ik wil dat duidelijk maken met het begrip 'herinneren'. In de joodse traditie gebruikt men het begrip 'Zahor' om het begrip herinneren te duiden. Het gaat dan om twee activiteiten namelijk Gedenken en Niet-Vergeten. Gedenken heeft betrekking op het herdenken van verinnerlijkte ervaringen, die veel verder gaan dan onze eigen geschiedenis. Het is het met de mond uitspreken wat er is gebeurd aan narigheid, aan verdriet. Het zoeken naar woorden en gebaren om ook de herinneringen aan het verloren paradijs te beleven, hoort hier ook bij. Door de verhalen die we vertellen en de liederen die we zingen. Gedenken is altijd verbonden met Niet-Vergeten. Dat betekent dat je de herinnering met je hart vast moet houden. Herinneringen aan bevrijding die in mensen verborgen of openlijk aanwezig zijn. Wat er gebeurt indien we vergeten, indien we wegvluchten van de breuken van ons leven en net doen alsof ze er niet zijn, maken de verhalen uit het bijbelboek Richteren ons duidelijk. Niet-Vergeten geeft ons kansen om het leven te vieren, om bevrijding te beleven en te delen met anderen. En soms gaat dat samen op met gedenken. Dat lijkt vreemd: je verdriet om het geweld op onze aarde uitspreken en het leven vieren omdat we allemaal ook de herinnering aan bevrijding kennen.

Opvoeders spelen een belangrijke rol in het 'Herinneren'. Ze kunnen kinde-

ren oproepen en uitdagen om te herinneren. Om te gedenken en niet te vergeten. In het oude Schotland was het een beroep. Remembrancers, herinneraars, dat waren lijfknechten van de Schotse koningen. Het was hun taak om dingen voor hun vorst te onthouden. Zij waren letterlijk een wandelend notitieblok en koninklijk geweten. Zo zou ik opvoeders willen zien in relatie met kinderen.

In het leven staan (3)

Het derde punt heeft betrekking op de houding van opvoeders. Allereerst betekent het veel voor henzelf om met kinderen door middel van verhalen, ervaringen en dromen het verloren paradijs te herinneren en in alle gebrokenheid de vreugde van het leven te genieten. De manier waarop leerkrachten en opvoeders in het leven staan, omgaan met de lichte en donkere kanten van het bestaan, is van grote invloed op kinderen. Natuurlijk zijn de leeftijd en ontwikkelingsniveau van kinderen hierin mede bepalend. Jonge kinderen aanvaarden de zorg en liefde van opvoeders als vanzelfsprekend. Maar met het ouder worden, ervaren alle mensenkinderen breuken in hun bestaan. Dat houdt ook niet op bij volwassenheid, het hoort bij menszijn. Groeien en ontwikkelen betekent leren omgaan met verlies. Verlies van de directe nabijheid van de moeder of vader, verlies van illusies, van werkkring, van kindheid en van vredevolle verwachtingen. Afscheid nemen van iets of iemand die veel betekent.

Deze breuken in het leven kunnen we omschrijven als een crisis. En dat is iets waar we in het algemeen niet zo makkelijk mee omgaan. We worden er onzeker van. We zijn geneigd om het van ons af te schuiven. Het is mijns inziens de taak van opvoeders

om kinderen bij te staan in die momenten van crisis. Door te luisteren, warmte te geven en nabijheid te bieden. Door samen met hen te leren om de angst onder woorden te brengen en Niet te vergeten. Elk leermoment omvat een breuk en roept onze kerheid op. Soms zo gering dat we niet merken dat we leren. Maar de confrontatie met de levensvragen die achter actuele maatschappelijke problemen schuilgaan, gaat niet ongemerkt langs ons heen. Het is de taak van opvoeders om kinderen te ondersteunen in het omgaan met breuken. Bij jonge kinderen gaat het om bieden van vertrouwen in de vanzelfsprekendheid van het bestaan. Dat doen we door hen structuur te bieden in de chaos van de tijd en in de eindeloze keuzemogelijkheden die op hen afkomen. Op oudere kinderen doen we een apèl om de crisis niet te ontlopen maar onder ogen te zien en een plek te geven. Opvoeden is niet het aanreiken van zoveel mogelijk zekerheden aan kinderen.

Eerder is het een zaak van veronzeke- ren. En het leren onder ogen zien van de daarmee samenhangende, onvermijdelijke angst. Een crisis heeft iets van een ondergang in zich, maar geurt ook naar bevrijding. In het chinees is het letterteken voor crisis hetzelfde als voor kans.

Vertrouwen bemiddelen (4)

Ik zou opvoeden daarom tot slot willen omschrijven als vertrouwen bemiddelen. Dat veronderstelt dat opvoeders vertrouwen hebben in het leven. Trouw aan oorsprong en wortels van menszijn. Vertrouwen als kern van het bestaan. Dat er ordening is in de chaos, dat kolkend water een weg kan worden. En het vreemde is dat we allemaal weten wat dit vertrouwen is maar dat we het niet precies in woorden kunnen vatten. Laat staan er

recepten voor geven of het in een onderwijskundig model kunnen gieten. We hebben er beelden en verhalen voor nodig. Laat dan de tijd van de Grote, allesomvattende verhalen voorbij zijn, de kleine verhalen van vertrouwen zullen er zijn zolang er mensen zijn. Dat vraagt een opvoedingssituatie waarin kinderen vragen kunnen stellen. Ook vragen die onplezierig lijken, pijn doen en onzeker maken omdat ze ons doen denken aan de broosheid van ons leven, zijn welkom. Het is wezenlijk dat kinderen ze mogen stellen, omdat het leven op zo veel momenten zelf een vraagteken is en hen ongevraagd de vragen stelt. Dat gaat het niet primair om het antwoord maar om het delen van de vraag: om samenleven.

Recht op de eigen levensvragen

Kinderen van vandaag leven niet meer in een jeugdland, los van de wereld van de volwassenen. Hoe graag we dat soms ook zouden willen. De moderne massamedia maken geen onderscheid naar leeftijd of ontwikkelingsniveau. Alles wordt geopenbaard aan allen en de veelheid aan informatie die over ons wordt heen gestort vraagt om ordening. Ik pleit er voor om het grenzeloze stimuleren van kinderen om te zetten in selecteren vanuit de eigenheid van elk kind. De activiteiten van de Verenigde Naties stellen opvoeders voor tal van vragen. Kinderen en jongeren daarbij betrekken is mijns inziens alleen zinvol indien we de mondiale vraagstukken koppelen aan existentiële levensvragen. Daar hebben kinderen recht op en wat mij betreft zou dat in de officiële verklaring van de VN opgenomen mogen worden. ■

Jan Durk Tuinier is werkzaam als pedagoog bij de Stichting Vredes-educatie in Utrecht.

JENAPLAN IN DE PRAKTIJK, een gesprek metBetsy Zwiers .

Betsy begint nu aan haar zevende jaar op de Jenaplanschool "De Wilgenhoek" in Leerdam. Direct na de PABO kon ze op deze school beginnen. In Mensen-kinderen van mei '96 werd ze samen met twee andere beginnende collega's gevraagd naar de eerste praktijkervaringen.

Ze vertelde o.a. over haar streven om 't liefst in het eerste jaar al zoveel mogelijk idealen in de eigen (middenbouw-)stamgroep te verwezenlijken. "Vrienden zeiden tegen mij in het weekend: jij moet zeker weer naar school om wat te doen. Aan het begin van het tweede jaar dacht ik: dat lukt me niet nog een jaar, dat moet ik anders doen".

Inmiddels zijn we al weer een paar jaar verder . Een goede reden om aan Betsy te vragen hoe haar praktijk er nu, als ervaren groepsleidster, uitziet .



Wacht maar tot je zelf kinderen hebt...

Ik sta gelukkig heel wat meer ontspannen in de groep dan toen ik net van de PABO kwam. Dat heeft denk ik met een aantal factoren te maken. Bijvoorbeeld met de voorbereiding. Ik weet nu echt wel hoe ik het lezen en rekenen moet aanpakken, waardoor ik meer tijd over houd om me bezig te houden met individuele kinderen...

Ik ben, denk ik ,ook veranderd door mijn eigen kind. Ik vond het vroeger vervelend als mensen tegen me zeiden: "Wacht maar tot je zelf kinderen hebt..." Maar het is dus echt zo, in ieder geval wat mij betreft.

Het lukt me bijvoorbeeld beter om me in te leven in de zorgen van ouders: hoe gaat het met de ontwikkeling van mijn kind, waarom is het thuis de laatste tijd zo vervelend ,enzovoort ? En uit ervaring weet ik nu dat het vermogen om te relativeren je vaak goed van pas kan komen in de opvoeding.

Streng

Vanaf januari dit jaar ben ik weer begonnen met werken, na een half jaar zwangerschapsverlof. Anderen hadden mijn groep gedraaid en ik vond het niet eenvoudig om zo, midden in het schooljaar, de draad weer op te pakken. Bovendien werk ik nu voor het eerst in een duobaan. De kinderen moesten ook aan ons wennen: we waren zo streng... Terwijl wij vonden dat veel kinderen tijdens het blok-

uur wel wat meer konden dan ze lieten zien. En over de manier waarop ze met elkaar omgingen waren we ook niet altijd te spreken. Gelukkig zitten we samen op een lijn. Zo kun je heel veel steun aan elkaar hebben. We hebben samen de gesprekken gevoerd met ouders tijdens de rapportage en ik vond het heel leerzaam om te zien hoe mijn duo-partner dat aanpakte.

Leg maar even onder je stoel.

Het werken aan de groepsvorming heeft deze periode absolute prioriteit gehad. Dit schooljaar blijft er hopelijk wat meer tijd over voor inhoudelijke veranderingen.

In de kleuterbouw steekt men veel energie in de ontwikkeling van het Ervaringsgericht Onderwijs (EGO), waarbij het doel vooral is om zo goed mogelijk rekening te houden met de behoefte van een kind op "dit" moment. Om een concreet voorbeeld te noemen: de kleuters komen 's ochtends in de klas en kunnen gelijk aan de slag. Zo kan een kind terwijl het naar school loopt al bedenken wat het wil gaan doen, bijvoorbeeld knutselen. De kinderen vinden het heerlijk, blijkt in de praktijk, om niet eerst in de kring een hele tijd naar elkaar te moeten luisteren.

In de middenbouw willen we hier graag bij aansluiten, maar dat blijkt helemaal niet zo eenvoudig te zijn. We zijn namelijk gebonden aan allerlei vaste tijden: rekentijden, zwemtijden,

weeksluiting en -opening en ga zo maar door. Wat is daar nu "ritmisch" aan ? Niks toch !

Daardoor voel ik me ook niet altijd vrij om zo maar in te gaan op wat er in mijn groep gebeurt of met individuele kinderen. Een interessant gesprek kap ik soms af: "Nee, je moet nu stoppen want het is negen uur, je moet naar je rekengroep". Of ik zeg: "Leg maar even onder je stoel, want we moeten eerst even..." Helemaal fout Betsy, denk ik dan, maar ja..."

Zorgelijk

Als je niet uitkijkt zorgen de toetsen ervoor dat je nog verder verwijderd raakt van de behoeftes van kinderen. Ik laat me soms nog teveel leiden door wat een rt'er tegen mij zegt. Bijvoorbeeld: de leesontwikkeling van dit kind is echt zorgelijk, blijkt uit de toetsen, dus het is heel belangrijk dat je met dit kind elke dag minstens een kwartier leest. Dus zeg ik tegen dat kind: "Kom op, we gaan lezen". Terwijl ik diep in mijn hart denk: laat hem toch lekker verder bouwen in de bouwhoek, daar is hij veel meer bij gebaat.

In het team moeten we zo nu en dan echt tegen elkaar zeggen: verliezen we het kind zelf niet uit het oog, hebben we nog wel voldoende vertrouwen in de eigen ontwikkeling ?

En dan moet ik erbij zeggen dat we op het gebied van toetsen echt het minimum doen.



Gaat mijn kind wel over ?

Ik weet niet of het met deze toetsen te maken heeft of met verhalen van ouders van andere scholen, maar de laatste tijd werden we steeds vaker bestookt met de vraag: "Gaat mijn kind wel over?". Waarop wij antwoordden: "Hoezo "over" ?? De kinderen gaan bij ons niet over. Ze blijven ook niet zitten. Soms blijft een kind wel een jaartje langer in de midden-

bouw". Toen ook kinderen begonnen te vragen of ze wel over gingen, hebben we een artikel gezet in ons wekelijks informatiebulletin "de Wilgentenen", om onze visie nog eens duidelijk uit de doeken te doen, want dat blijkt dan opeens hard nodig. En dat blijft ook nodig, want steeds opnieuw zijn er ouders die hun kind blijven vergelijken met andere kinderen. Hoe het toch kan dat op die andere school de kinderen verder zijn met rekenen? Dat

komt, leggen wij dan uit, omdat groep 3 bij ons tot januari nog niet rekent uit de methode: we willen alle tijd nemen voor het leesproces. En we weten uit ervaring dat de kinderen dat laatste halfjaar werkelijk door de stof racen. Geen paniek dus, ouders: bij ons leren de kinderen alleen op een wat andere manier...En je hoopt dat ook de ouders die ons continu-rooster heel prettig en handig vinden, toch in de eerste plaats gekozen hebben voor onze manier van werken met kinderen.

Veel werk

Sinds enige tijd ben ik op maandag en dinsdag vrij, vanwege mijn kind. In het begin liet ik mijn gezicht op die dagen absoluut niet zien op school, maar de laatste tijd kom ik steeds vaker even langs om even een klusje te doen of wat voor te bereiden. Het klinkt misschien eigenwijs, maar ik heb ook nooit een hekel gehad aan veel werk. Het is een vak dat ik hartstikke leuk vind en als ik hier rondloop denk ik: dit zou ik echt niet willen missen. ■

MOED TOT ONDERWIJZEN

Goede leraren bezitten het vermogen tot het leggen van verbindingen. Ze zijn in staat een complex web te weven van verbindingen tussen henzelf, de zaak die aan de orde is en hun leerlingen en wel zo, dat leerlingen kunnen leren zelf een wereld te weven. De methodieken die deze wevers gebruiken kunnen heel erg variëren: frontaal lesgeven en vertellen, kringgesprekken, de kinderen natuur-onderzoekjes laten doen, creatieve chaos. De verbindingen

die goede leraren leggen zitten niet in hun methodieken, maar in hun harten - "hart" in de oude betekenis van het woord, als de plaats waar intellect en emotie en geestkracht convergeren in de menselijke persoon, als kern daarvan.

Als goede leraren het weefsel weven dat hen verenigt met leerlingen en leerstof, is het hart het weefgetouw, waarop de draden bevestigd zijn, de spoel heen en weer schiet en het weefsel strak gehouden wordt. Geen wonder dan ook dat onderwijzen je aan het hart gebakken is, het hart raakt, het hart opent, zelfs je hart kan breken - en hoe meer je van

je vak houdt, des te hartverscheurender kan het zijn. De moed om te onderwijzen is de moed om je hart open te houden op die momenten dat het meer moet meetorsen dan het bevatten kan, zodat leraar en leerlingen en de zaak die aan de orde is ingeweven kunnen worden in het weefsel van de gemeenschap, die nodig is om te (kunnen) leren en leven.

uit: The Courage to Teach - Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life,
door Parker J. Palmer, Jossey-Bass,
San Francisco, 1998, p. 11

EEN ONDERWIJSPROGRAMMA VOOR HET NIEUWE KABINET

Het is tot op zekere hoogte koffiedik kijken als je wilt vooruitblikken op wat er op het gebied van onderwijs in de komende jaren staat te gebeuren. Maar in de plannen van Paars 2 staat genoeg om daarvan al een idee te krijgen. Ik gebruik bij wat volgt de tekst van het concept-regeerakkoord en beschik daarbij nog niet over de reacties van het parlement.

Kort

Allereerst valt het op dat de onderwijsparagraaf van het akkoord kort is, ruim drie pagina's op een geheel van negentig. Alleen aan het onderwerp 'veiligheid' wordt relatief minder aandacht besteed.

Vreemd is het dat in het regeerakkoord een sterk accent ligt op zaken waarop bezuinigd moet worden (de zogenaamde 'ombuigingen') en andere thema's waarvoor juist meer middelen beschikbaar komen (de zogenaamde 'intensiveringen'). Daarmee wordt de suggestie gewekt dat regeren vooral een kwestie is van uitgeven of en bezuinigen en dat is natuurlijk niet zo. Het was interessant geweest eerst te lezen welke opvattingen er leven en vervolgens hoe men zich voorneemt die in beleid om te zetten. Er zijn heel wat veranderingen in de samenleving denkbaar die geen geld kosten. Dat geldt ook voor de sector onderwijs.

Dichtgetimmerd?

Er is door critici wel opgemerkt dat het regeerakkoord geheel is dichtgetimmerd, het parlement zou buitenspel staan. Voor wat over onderwijs wordt gezegd is dat zeker niet het geval. Nog betrekkelijk vaag geformuleerde voornemens van het kabinet zullen, naar mag worden aangenomen, veel discussie oproepen en zeker niet alleen op initiatief van de oppositie. Zo krijgen de sociaaldemocraten gelegenheid om te laten zien wat het betekent om voor zwakken in de samenleving op te komen, terwijl liberalen kunnen tonen dat ze gruwen van de neiging van overheden om zich overal mee te bemoeien. De ideële uitgangspunten van het kabinet, men spreekt in dit verband over

vrijheid, tolerantie, gelijkwaardigheid en solidariteit, laten zich gemakkelijk in goed kabinetsbeleid vertalen. Dat verband tussen uitgangspunten en beleid wordt uit wat nu voorligt nog niet zo duidelijk. Ook niet voor onderwijs, waartoe ik me vanaf hier beperk.

Over financiën

Er komt meer geld voor onderwijs. Van 'intensiveringen' in het beleid zal aan het einde van de komende kabinetsperiode 1.8 miljard op een geheel van 9.2 miljard bij onderwijs terecht komen. Bij de 'ombuigingen' levert onderwijs na vier jaar slechts 0.1 miljard in, op een totaal van 7.6 miljard gulden.

De geplande budgetverruiming is, hoewel letterlijk winst, niet meer dan een daad van rechtvaardigheid.

Nederland heeft in de afgelopen jaren een forse achterstand opgelopen als we zien wat andere West-Europese landen aan onderwijs uitgeven.

Groepsverkleining

De groepen 1 tot en met 4 worden geleidelijk aan kleiner. Letterlijk staat in het regeerakkoord dat in 1999 wordt begonnen met het 'op niveau brengen van het aantal klaslokalen om groepsverkleining mogelijk te maken'. Er wordt zo afstand genomen van het beleid van Mevrouw Netelenbos, die altijd heeft ontkend dat er hier een probleem was en steevast stelde dat de gemeenten hun werk niet goed deden. Het eindbeeld bij de groepsverkleining, er staat niet wanneer dat gerealiseerd zal zijn, is een leerkracht op twintig leerlingen in de onderbouw van het basisonderwijs. Over andere groepen wordt niets gemeld alsof daar al van een acceptabele situatie gesproken zou kunnen worden!

Bij groepsverkleining is eveneens sprake van het wegwerken van een achterstand. In tal van landen om ons heen kent men een aanzienlijk kleinere gemiddelde of maximale groepsgrootte. Daarbij moet wel worden opgemerkt dat elders de bij ons toegeken de weging van leerlingen onbekend is.

Effectiviteit

Merkwaardig is het intussen dat nog steeds discussies worden gevoerd over de effectiviteit van onderwijs aan kleine groepen, alsof dat het belangrijkste argument voor groepsverkleining zou moeten zijn. Een rechtstreeks verband tussen groepsgrootte en onderwijsresultaten is moeilijk vast te stellen, maar zeker is wel dat de zwaarte van het werk in school samenhangt met het aantal kinderen in een groep.

Men vindt het vanzelfsprekend dat groepen in het speciaal onderwijs aanzienlijk kleiner zijn dan in het regulier onderwijs. Het verschil tussen beiden soorten onderwijs wordt met de dag kleiner, dat is al een reden voor algemene groepsverkleining.

De ongelijke behandeling van onderen bovenbouw zal niet zonder gevolgen blijven. Het werken met jonge kinderen wordt in vergelijking met de werksituatie in de bovenbouw aantrekkelijk. Omdat nu al zovelen te kennen geven niet in de bovenbouw te willen werken is dat een slechte ontwikkeling, die bovendien samengaat met een afnemende beschikbaarheid van leraren. De komende tijd, zo kan gemakkelijk worden voorspeld, zullen schoolleiders het nog drukker krijgen met het vervullen van vacatures in de bovenbouw.

Werksituatie leraren verbeteren

Groepsverkleining, maar dan over de hele linie, ook in het voortgezet onderwijs, is in de eerste plaats nodig om de werksituatie van leraren te verbeteren. Daarbij zou een (ongewogen) maximum van 24 kinderen in basis- en voortgezet onderwijs een goed uitgangspunt zijn.

In de tekst van het akkoord wordt als belangrijkste argument voor het ver-

kleinen van de groepen 1 tot en met 4 genoemd dat daar de problematiek van de kansongelijkheid het beste aangepakt kan worden. Dat is een onjuiste opvatting, alleen een schoolbrede aanpak is hier verdedigbaar. Waarschijnlijk speelt hier het idee nog een rol dat de school in staat zou zijn achterstanden die een kind heeft opgelopen in het huiselijk milieu tot vier jaar aan het begin van de schoolloopbaan kan worden ingehaald. Dit is een volstrekt achterhaalde opvatting. Verschillen tussen kinderen worden in het basisonderwijs alleen maar groter, hoe je het onderwijs ook inricht.

De kwaliteit van het onderwijs

Bij de beleidsinvesteringen voor de komende kabinetsperiode wordt een verhoging van de kwaliteit van onderwijs als eerste genoemd. Het gaat om groepsverkleining in de onderbouw van het basisonderwijs, de invoering van ICT, innovaties in het (middelbaar) beroepsonderwijs, verbetering van het materieel in basis- en voortgezet onderwijs en studiefinanciering. Pas in de onderwijsparagraaf van het akkoord komt het thema kwaliteitszorg expliciet aan de orde.

Het kabinet wil scholen dwingen publiekelijk verantwoordelijkheid af te leggen van de kwaliteit van het onderwijs. Er wordt gesteld dat het nodig is dat de kwaliteit van het onderwijs wordt getoetst en bewaakt, nu autonomie en deregulering worden voortgezet. Daarom zal de publieke verantwoording over de kwaliteit van het onderwijs worden versterkt.

In de pers werd onlangs gemeld dat het de bedoeling is dat alle scholen, openbaar en bijzonder, te verplichten om onderwijsvorderingen bij de gemeente te melden. Het akkoord meldt slechts dat de rol van de inspectie zal worden versterkt.

Engelse toestanden?

Het regeerakkoord geeft geen details, maar het is niet moeilijk te bedenken in welke richting bij 'kwaliteitscontrole' wordt gedacht. De uitspraken van de staatssecretaris in het vorige kabinet

daarover vertoonden nog weinig samenhang. Terwijl VVD en D'66 bekend maakten dat ze er voorstander van waren om de rendementen van basisonderwijs publiekelijk bekend te maken, tekende de Partij van de Arbeid verzet aan. Al vaker had Mevrouw Netelenbos gezegd dat ze 'engelse toestanden' wilde voorkomen. Maar de onrust rond de publicaties in Trouw, ze betreffen tot nu toe weliswaar het voortgezet onderwijs, leidde wel tot het voornemen om te komen tot een zogenaamde kwaliteitskaart.

Op dit moment is een onderzoek naar onderwijsresultaten waarbij die van alle basisscholen met elkaar worden vergeleken niet mogelijk, omdat niet alle scholen aan eenzelfde onderzoek deelnemen. Een wetswijziging kan daarin verandering brengen: de overheid kan deelname aan de Cito- of een andere eindtoets voorschrijven. Er zijn vergelijkbare ontwikkelingen op lokaal niveau. De gemeente Amsterdam schrijft de plaatselijke openbare basisscholen voor om zich aan de Cito-eindtoets te onderwerpen. De uitslagen worden ook gebruikt bij de toekenning en verdeling van financiële middelen. De directie van het Cito, gevraagd naar haar mening over deze ontwikkeling, spreekt in dit verband overigens van een oneigenlijk gebruik van die toets.

Tegenstroom

Ik acht het voorschrijven van eenzelfde landelijke toets, van het Cito of een ander instituut, politiek gezien denkbaar, maar er lijkt een tegenstroom op gang te komen. De Onderwijsraad heeft zich onlangs in een ongevraagd advies over de kwaliteitskaart tot de minister gewend. De ontwikkelingen van de laatste tijd worden daarin geanalyseerd. De raad komt tot de conclusie dat het tijd wordt om besturen van scholen te beschermen tegen niet bedoeld gebruik van gegevens die zijn verzameld door de inspectie, waarbij een deel daarvan op vrijwillige basis verstrekt is. Het is de vraag of de inspectie vrij kan beschikken over gegevens als het gaat om de kwaliteit van de individuele school en het is de overheid niet toegestaan om die te

gebruiken voor de kwaliteitskaart, zo wordt gesteld. De raad geeft vervolgens enkele "beschermingsmogelijkheden" voor schoolbesturen aan, zoals het buiten de wet op de openbaarheid plaatsen van bepaalde gespecificeerde gegevens.

Het is verheugend dat er een discussie op gang lijkt te komen over dit onderwerp waarbij het hopen valt dat er in de Kamer voldoende en deskundige volksvertegenwoordigers zijn die zich in het debat willen mengen. Daaraan heeft het in het jongste verleden teveel ontbroken.

Cito-materiaal

Op bezwaren tegen het Cito-materiaal is in Mensen-kinderen vaker ingegaan, ik wil me daarom hier beperken.

De overheid zegt er voorstander van te zijn dat scholen zelf hun onderwijskundige beslissingen nemen, met inbegrip van onderwijsinhoudelijke. Wie zich aan Cito-onderzoek onderwerpt wordt vergeleken met andere scholen. Het Cito gaat bij het maken van toetsen noodzakelijkerwijze uit van het gemiddelde onderwijsaanbod in het basisonderwijs. Omdat verreweg de meeste basisscholen zich bij hun onderwijs laten leiden door methoden, komt de inhoud van Cito-toetsen in hoge mate overeen met die van de meest gangbare methoden. Methoden bepalen zowel de inhoud van het onderwijs als de volgorde waarin leerstof aan de orde wordt gesteld. Een school die werkt zoals de meeste scholen dat doen krijgt met de score van het Cito-onderzoek een vrij nauwkeurig beeld van de effectiviteit van het onderwijs. Bij scholen die anders werken is dat niet het geval. De scores van die scholen laten ook zien dat hun onderwijs verschilt van de gemiddelde aanpak in Nederland. De Cito-score heeft daar een gemengd karakter. Op basis daarvan kunnen daarom geen conclusies worden getrokken, laat staan dat een bestuur op grond daarvan beleid zou kunnen voeren.

Ondenikbaar

Het bovenstaande levert ook een argument om uiterst kritisch om te

gaan met de wenselijkheid, onder meer door de inspectie naar voren gebracht, om methoden-vrije toetsen af te nemen. In een goede toets wordt alleen wat aan de orde is geweest getoetst, zowel wat betreft de inhoud van de leerstof als de volgorde waarin die is geplaatst. Wie wil weten of onderwijs het beoogde heeft opgeleverd moet juist methodengebonden toetsen gebruiken.

Een voor het hele land geldende test, bedoeld om een uitspraak te kunnen doen over de kwaliteit van onderwijs kan alleen worden ingevoerd als leerstof tot in details, naar inhoud en volgorde, is voorgeschreven en scholen dezelfde methodiek hanteren. In Nederland is het ondenkbaar dat de overheid leerstof tot in details voorschrijft en zelf overgaat tot het afnemen van vorderingentoetsen. Als basisscholen gedwongen zouden worden allemaal van de diensten van het Cito gebruik te maken kan worden verwacht dat de curricula steeds meer op elkaar gaan lijken. Natuurlijk zullen scholen hun onderwijs gaan afstemmen op wat in toetsen wordt gevraagd. Een dergelijke ontwikkeling is zo strijdig met de vrijheid van onderwijs die in de Grondwet verankerd is, dat het bijna ondenkbaar is dat ooit het zo ver zal komen. Maar daarom moet een eerste stap die gemakkelijk in die richting kan leiden niet worden gezet.

Bewijzen van rendement

Voor een intensieve toetspraktijk worden doorgaans verschillende redenen gegeven. De belangrijkste zijn: (1) kinderen moeten een bepaald niveau hebben bereikt om in het voortgezet onderwijs mee te kunnen komen, (2) de toetsuitslag maakt duidelijk hoe in het voortgezet onderwijs kan worden geselecteerd en (3) scholen moeten het bewijs leveren dat ze een hoog rendement leveren. Het is duidelijk dat het derde argument op dit moment overheerst in de onderwijspolitieke discussies.

Het is opmerkelijk dat uit het voortgezet onderwijs een reactie is gekomen

waarin werd gezegd dat het niet verstandig zou zijn om kinderen aan het eind van de basisschool aan een en dezelfde eindtoets te onderwerpen. Het effect zou zijn dat de inhoud van de toetsen de inhoud van het onderwijs zou gaan bepalen. Het is een gemakkelijk voorspelbaar gevolg van centrale toetsing. Het succes van de trainingsprogramma's die Wolters-Noordhoff uitgeeft levert het bewijs. Die uitgever heeft oefenmateriaal op de markt gebracht dat toetsvragen van het Cito-onderzoek van de afgelopen jaren bevat. Het Cito meldde aanvankelijk dat trainen niet mogelijk is, maar het is wel naar de rechter gestapt, zonder resultaat overigens. In een school in Groningen bleek een middelmatige leerling, die een advies voor mavo-havo had gekregen met een uitzonderlijk hoog profiel bij Cito-onderzoek te scoren. Nader onderzoek toonde aan dat de vader van het kind gedurende lange tijd en met succes heeft getraind met behulp van oude toetsen.

Het voortgezet onderwijs weet al lang dat niet het kunnen beschikken over een grote hoeveelheid kennis en vaardigheden bepalend is voor succes van leerlingen, maar eigenschappen als zelfstandigheid, het kunnen plannen van werk, kunnen samenwerken en een goed zelfinzicht. Maar het onderwijs is vanouds al weinig gericht op het bereiken van lange termijn doelen en als gevolg van het klimaat waarin onderwijs is terechtgekomen wordt de aandacht daarvoor alleen maar kleiner.

Volle breedte

In dit verband, ik kan er hier maar zijdelings op ingaan, is het verrassend dat aan de op vakgebieden gerichte kerndoelen andere zijn toegevoegd. Daardoor wordt meer recht gedaan aan de inhoud van artikel 8 van de Wet op het Basisonderwijs waarin een breed scala aan onderwijsdoelen wordt genoemd. Wie de kwaliteit van basisonderwijs naar behoren zou willen vaststellen moet in dat artikel zijn uitgangspunt kiezen, niet of niet uitsluitend in vakinhouden. Het Cito, of een ander instituut zou de

opdracht moeten krijgen om een toets te maken waarmee een school kan vaststellen welke vorderingen worden gemaakt op het gehele terrein waarmee basisonderwijs zich op basis van artikel 8 van de Wet op het Basisonderwijs en de herziene kern-doelen moet bezig houden, geen gebied uitgezonderd. We zijn ongetwijfeld jaren verder voor het model voor zo'n test beschikbaar komt, maar dat lijkt me geen bezwaar. De scholen zijn zo verlost van onrijpe oordelen over hun functioneren. Als de overheid de samenleving duidelijk maakt dat onderzoeken zoals Trouw die publiceert zo goed als geen waarde hebben, en daar is veel voor te zeggen, zal de belangstelling voor zulke evaluaties snel verdwijnen.

Een vergelijking

Vaker heb ik een vergelijking met Engeland gemaakt, ook hier ligt die erg voor de hand. De ontwikkelingen rond het nationale curriculum aldaar hebben al aantoonbaar geleid tot een versmalling van het curriculum van de scholen. Dat is nu ook in de opleidingen het geval. Lerarenopleidingen concentreren zich op die delen van taal-, reken- en science-onderwijs waar rendement op korte termijn gemeten kan worden. In Engeland kan zo langzamerhand van 'test-centraal' onderwijs worden gesproken. Tot de gevolgen daarvan behoren de volgende verschijnselen:

-Ouders shoppen van school naar school als ze van mening zijn dat een school onvoldoende scoort. Het is duidelijk wat daarvan de gevolgen voor kinderen en voor de school zijn. De eersten missen continuïteit. Leraren worden dagelijks geconfronteerd met ouders die de kwaliteit van het onderwijs wantrouwen, ouders stellen vragen op gebieden waar gemakkelijk meetbaar rendement lijkt te kunnen worden aangetoond.

-Scholen hebben er baat bij laag scorende kinderen te weren of hen te verwijderen, veel kinderen met leer- en gedragsproblemen kunnen nergens worden geplaatst. Het dure bijzonder onderwijs is alleen voor kapitaalkrachtigen bereikbaar. Zo reproduceert en

versterkt onderwijspolitiek de maatschappelijke tweedeling, die vanouds kenmerkend is voor de engelse samenleving.

-Scholen met een vacature in de schoolleiding die laag scoren op de "league-tables" krijgen nauwelijks sollicitanten.

Bijverschijnselen

Wie in Nederland een ontwikkeling bevordert in de richting van het Engelse model is ook verantwoordelijk voor de (bij-)verschijnselen die worden opgeroepen. Tegen rendementsonderzoek bestaat geen enkel bezwaar, terecht moet het onderwijs zich verantwoorden voor wat wordt gedaan en waarvoor (veel) geld dat de samenleving opbrengt wordt uitgegeven. Maar dat moet wel gebeuren met fijngevoelige instrumenten waarmee scholen wordt rechtgedaan en belangen van kinderen worden bevorderd. Het is evident dat die instrumenten er nu nog niet zijn en het is de vraag of de methodologie daartoe in staat is. Misschien is het beter om, samen met de scholen zelf, te zoeken naar andere vormen van evaluatie die beter passen bij het specifieke karakter van die instituten. In het regeerakkoord wordt voorts onder meer nog het volgende aangekondigd:

- een hoofddoel zal worden gelegd op de uitvoering van wetten, minder op het tot stand komen van nieuwe en op zogenaamde stelselwijzigingen;
- de zeggenschap van ouders en leerlingen zal worden vergroot;
- een verdere stimulering van schaalvergroting zal niet plaatsvinden;
- er komt een studie naar de effecten van deregulering, autonomievergroting en schaalvergroting;
- het ondersteunen van het concept vensterscholen en brede buurtschool;
- de onderwijsraad wordt gevraagd over de mogelijke wijziging van de Grondwet in verband met een wettelijke regeling voor samenwerkingscholen;
- een extra impuls voor de ingezette vernieuwingen in het voortgezet onderwijs;

- het invoeren van functiedifferentiatie om carrièreperspectieven te vergroten.

Over ICT wordt opnieuw opgemerkt dat Nederland de boot niet mag missen, er komt geld voor de opbouw van een ICT-infrastructuur.

Wat in het regeerakkoord ontbreekt

Een regeerakkoord kan en mag niet compleet zijn, maar diverse thema's worden node gemist, ik bespreek er vier.

1. Een dreigend tekort aan leraren

Er is op dit moment nog geen zicht op een oplossing voor het dreigend tekort aan leerkrachten. Het probleem wordt in de komende jaren groot, de prognoses laten aan duidelijkheid weinig te wensen over. Het ziet er naar uit, er zijn geen andere berichten, dat de mailing naar wie als bevoegd voor basisonderwijs geregistreerd staan maar die bevoegdheid niet gebruiken weinig effect oplevert. Ook het beroep op parttimers gedaan om weer volledig aan het werk te gaan zal, naar verwachting, weinig gehoor vinden. Wie geen volledige betrekking heeft koos daarvoor doorgaans heel bewust.

De grootste oorzaak van het tekort is zonder twijfel de onaantrekkelijkheid van het beroep. De aanvangssalarissen zijn enkele jaren geleden weliswaar behoorlijk opgetrokken, maar het maximum inkomen wordt laat bereikt en is in vergelijking met andere beroepen waarvoor een HBO-opleiding wordt gevraagd niet hoog. De waardering voor het beroep is sterk is afgenomen, terwijl het werk op tal van punten aanzienlijk zwaarder is geworden. Ik noem hier de druk van overheid, samenleving en ouders en de toename van het aantal kinderen met leer- en gedragsproblemen.

Ik lees zojuist dat de toeloop tot de Pabo met 18% is toegenomen. Ik ben nieuwsgierig of die groei afkomstig is van Havo en Atheneum of dat het percentage mbo-abituriënten toeneemt. Het eerste zou wijzen op een enige herwaardering van de beroepskeuzen voor onderwijs, het tweede niet. Zon-

der studenten met een mbo-vooropleiding tekort te doen, velen hebben bijzondere omgangsbekwaamheden, moet toch worden geconstateerd dat in deze groep het aantal studenten met een te lage algemene ontwikkeling en een zwak taalvermogen oververtegenwoordigd is.

2. De maatschappelijke waardering voor het beroep van leraar

Duidelijk is het dat de maatschappelijke waardering voor het beroep van leraar in de afgelopen tientallen jaren sterk is afgenomen. Dat is niet alleen bij dit beroep het geval, ook artsen en predikanten bijvoorbeeld hebben niet meer het aanzien dat hun beroep vroeger als vanzelf met zich meebracht. De hoge scholingsgraad van onze bevolking is daaraan zonder twijfel debet. Maar de waardering voor het beroep van leraar is zo langzamerhand op een onaanvaardbaar peil beland, menigeen die te kennen geeft te kiezen voor dat beroep, of dat nu op het niveau van primair of secundair onderwijs is maakt steeds minder verschil, wordt meewarig aangekeken. In het onderwijs word je slecht betaald, zijn er nauwelijks carrièrekansen en is het werk inmiddels heel zwaar geworden, zo kan de algemene publieke opinie wel worden samengevat.

Het is ernstig dat velen, die voor het geven van onderwijs geschikt zouden zijn, er meer niet over peinzen voor het beroep van leraar te kiezen. Mannelijke studenten zijn in de Pabo zo goed als verdwenen. Dat is geen totaal nieuw verschijnsel, de Montessori-wereld bestaat bijvoorbeeld al tientallen jaren voor het overgrote deel uit vrouwen, maar dat is geen reden om er genoeg mee te menen. Er worden voor het verdwijnen van mannen in de school vaak twee redenen gegeven: jongens zouden weinig trek hebben in de omgang met jonge kinderen en het ontbreekt hen in(basis-)onderwijs aan carrière-kansen. Voor zover ik weet is er nog geen systematisch onderzoek naar de sterk groeiende afwezigheid van jongens in de lerarenopleidingen gedaan. Dat is hard nodig. Het is een groot maatschappelijk belang dat kinderen in de

school kunnen kennis maken met andere mannen en vrouwen dan ze uit het huiselijk milieu kennen. Voor veel kinderen, zo wordt nu vaak gesteld, is de school het eerste milieu waar ze zich werkelijk thuis kunnen voelen, waar voor hen voldoende aandacht is en waar ze het gevoel hebben serieus te worden genomen. Als dat zo is moet de school een zo veel mogelijk complete leefwereld bieden, daar horen mannen ontegenzeggelijk bij.

3. Personele versnippering in de school

Voor de zomervakantie heeft menige schoolleider weken besteed het rondkrijgen van de personeelsformatie. Met name een nieuwe ADV-regeling droeg daartoe bij.

De ADV-regelingen zijn destijds tot standgekomen om meer werkgelegenheid te creëren, dat doel lijkt nu wel bereikt. De overheid hanteert nu een ander argument: de werkdruk in het onderwijs dient te worden verlicht. Inmiddels is de regelgeving uiterst complex geworden, waarbij er van enige continuïteit in het onderwijsleerproces van kinderen niet veel meer terecht kan komen door de voortdurende wisseling van personeel. Voor kinderen met leer- en gedragsproblemen is dat niet minder dan funest.

Het wordt hoog tijd om de gehele regelgeving grondig door te lichten om vervolgens ingrijpende maatregelen te nemen waarmee de continuïteit in het onderwijs beter kan worden gewaarborgd.

Ik heb inmiddels begrepen dat een niet-omvangrijke vermindering van het aantal lessen per jaar in de groepen 5 t/m 8 ervoor zou kunnen zorgen dat in veel gevallen met minder leerkrachten per groep kan worden volstaan. Als dat juist is zou die maatregel snel moeten worden getroffen. Als het aantal lessen vermindert wordt achterstelling van de bovenbouw bij de groepsverkleining enigszins gecompenseerd.

Een andere maatregel die bevorderend kan werken voor de continuïteit is de verplichting voor leraren om uren bewegingsonderwijs die door vakleerkrachten gegeven worden (dit zal vaker voorkomen) bij te wonen. Er valt

aan kinderen in die situatie bijzonder veel te zien en vakleerkrachten klagen er nu vaak over dat het contact met groepsleraren zich beperkt tot de overdracht van kinderen bij het halen en brengen.

De verdeling van werk binnen de (ruim) 36 weken moet veel beter op continuïteit in het onderwijsleerproces worden afgestemd. Nu geldt een voor de meeste leraren gelijke onderverdeling van werkzaamheden, maar het verdient aanbeveling om te werken met verschillende modellen, zodat wie voor een groot deel van het werk is belast met de zorg voor een groep zo goed als de gehele werktijd daarvoor beschikbaar is. De vele andere werkzaamheden kunnen worden verricht hen voor wie het leiden van een groep geen hoofdtaak is.

Het verdient voorts aanbeveling het mogelijk te maken, c.q. voor te schrijven dat wie samen een groep leiden tot in de details van elkaars werk op de hoogte zijn. Daarmee is het vaak droef gesteld. Veel leraren verdelen de vakgebieden onderling, waardoor van de in wet voorgeschreven samenhang tussen vakgebieden weinig tot niets terecht komt. Ook hier zijn de zogenaamde zorgkinderen in het bijzonder het slachtoffer. Ik moet in dit verband denken aan Reggio Emilia, waar men de continue beschikbaarheid van leiders van groepen tot een vanzelfsprekend uitgangspunt heeft gekozen.

Er is veel voor te zeggen om continuïteit in het onderwijs tot hoofdpunt van het beleid te maken.

4. De beschikbaarheid van schoolleiders

Als wat in mijn regio heeft plaatsgevonden de trend wordt hebben we er binnenkort een groot probleem bij. Tal van schoolleiders hebben vlak voor de zomervakantie er het bijltje bij neergelegd. Ze weigeren nog langer werkweken van 60 tot 70 uren te maken. Het gaat hen niet zozeer om die taakomvang, van hard werken krijg je niets houd ik al jaren vol, maar de druk waaronder gewerkt moet worden is onverantwoord hoog. De ze bestaat uit diverse elementen. Ik noem slechts de onophoudelijke

stroom voorschriften uit Zoetermeer, hoe vaak kun je niet lezen dat dat nu eens eindelijk moet ophouden? Ze hebben betrekking op rechtspositionele regelgeving (een onvoorstelbare warboel van regels waar ook menige professionele bestuurder in verstrikt raakt), maar ook op onderwijsinhoudelijk gebied. De kerndoelen zijn er nog maar net of er komen al weer nieuwe, enz., enz. Het regeerakkoord spreekt van een in de afgelopen kabinetsperiode afgenomen regelgevende bemoeienis van de rijksoverheid, ik moet de eerste functionaris in het onderwijs nog spreken die dat zo heeft ervaren....

Ouders, overheid (met inbegrip van de inspectie) en pers geven voortdurend signalen waaruit blijkt dat men ernstig twijfelt aan de kwaliteit van het onderwijs en de bekwaamheid van leraren.

Schoolleiders hebben een sleutelpositie in het onderwijs, verbetering van hun werksituatie moet hoog op de agenda worden geplaatst.

Tenslotte

Natuurlijk worden in een regeerakkoord alleen hoofdlijnen geschetst, maar het is dan toch merkwaardig dat aan onderwerpen die tot voor kort veel aandacht vroegen niet worden genoemd. Te denken valt aan de grote operatie die als Weer Samen Naar School is gestart. Aan de al of niet grote betekenis van ICT voor het onderwijs in de naaste of meer verwijderde toekomst had meer aandacht besteed moeten worden, al was het alleen maar omdat investeringen van scholen blijvend diep ingrijpen in de boekhouding van het onderwijs en gevolgen hebben voor de personele sector: ook in de school kun je geld maar een keer uitgeven.

Het spreekt vanzelf dat we in Mensen-kinderen aandacht zullen blijven besteden aan wat de regering gaat doen. In Zoetermeer en Den Haag worden voorwaarden gecreëerd of het met kinderen in de school goed te kunnen werken, of niet. ■

LEZEN IN TWEETALLEN

een andere vormgeving van leesonderwijs

Verschillende scholen zijn op zoek naar een leesvorm die het niveaulezen vervangt.

Het lezen in tweetallen is een vorm die allerlei mogelijkheden opent voor gerichte leesinstructie, begrijpend lezen, belevend lezen en plezier in lezen. Daarnaast geeft het ruimte om aandacht te schenken aan sociaal- en emotioneel leren.

Het grote voordeel van deze vorm van lezen is dat kinderen als het ware 'gedwongen' betrokken zijn, waardoor kinderen ervaren dat lezen plezierig is en dat je ervan kunt leren.

Deze manier is bij uitstek geschikt voor Jenaplanscholen, waar er sprake is van heterogeniteit en (dus) leren van en met elkaar. Ook andere scholen kunnen hier hun voordeel mee doen.

Hoe het begon

Op Jenaplanschool 'De Troubadour' in Almere, waar ik werkte, waren we niet tevreden met het niveaulezen. De directeur kwam met een artikel uit het blad 'School'(1) over lezen in tweetallen. Daarin werd een aantal nadelen van het niveaulezen aangegeven (zie ook het artikel "Op vleugels van het morgenrood", in: Mensen-kinderen maart 1998). Ook werd beschreven hoe twee kinderen met een boek aan de slag gingen en er daarna aan de hele groep verslag van deden. Met dit artikel als uitgangspunt ging de middenbouw 'aanrommelen' met het tweetallen lezen. In het kader van de Jenaplan-cursus maakte ik over het lezen in tweetallen m'n eindwerkstuk. Inmiddels ben ik gaan werken op Jenaplanschool 'De Regenboog' in Maarssen. Ook hier was er sprake van onvrede met het niveaulezen. Het effect daarvan werd betwijfeld en de kinderen waren vaak niet gemotiveerd. Wat we vooral wilden was een leesvorm waarbij de kinderen het leesplezier terugkregen en daarbij ook van elkaar leren, elkaar helpen en leesvorderingen maken. De collega's waren enthousiast over het door mij ingebrachte tweetallen-lezen. Ik ben met mijn eigen middenbouwgroep gestart. Daarna zijn de andere groepen begonnen. Leerkrachten, kinderen en ouders zijn erg enthousiast doordat het 'als vanzelf loopt'. Kinderen helpen elkaar, lezen veel, zijn regelmatig niet te stoppen en reageren na afloop enthousiast over wat ze

gelezen hebben.

Op beide scholen wordt gewerkt met de leesmethode 'De leeslijn'. Er is een serie boekjes bij elk leesniveau (± 10 stuks tot niveau 9). Bij elk boekje hoort een verwerkingsblad met verschillende soorten vragen.

Hoe gaat het lezen in tweetallen?

Het lezen begint met alle kinderen in de kring. Elke keer probeer ik een andere start te maken. Dit houdt verband met de instructie en/of de evaluatie van de vorige keer.

Het gedicht 'De leeuw' van Roald Dahl (uit 'Rotbeesten') gebruik ik om de kinderen bewust te laten worden van verschillende soorten van voorlezen: gluisperig, angstig, spannend etcetera. Dit leesaspect is van belang voor alle kinderen. Zo zijn er nog meerdere technische leesaspecten.

Zijn er de vorige keer bijvoorbeeld problemen geweest met het helpen van elkaar, dan begin ik met een rollenspel waarbij kinderen elkaar helpen.

Als de kinderen uit de kring gaan vraag ik een klein groepje te blijven aan de instructietafel. Met deze kinderen ga ik dan een specifiek instructieaspect oefenen, bijvoorbeeld het achtervoegsel -lijk (behorend bij niveau 4). Volgens een planning krijgen de kinderen zo in elk niveau een passende instructie. Soms zit er weleens een kind bij met een ander leesniveau. Verschilt dit teveel, dan gaat dit kind vast beginnen of anders zit het er gewoon even bij.

De andere kinderen hebben zich verspreid over allerlei plekjes in het lokaal en de school. De kinderen zitten op vaste plekjes die ze zelf gekozen hebben. Deze verspreiding levert een zekere mate van geroezemoes op. De ervaring leert dat de kinderen zelden last van elkaar hebben, doordat ze ver uit elkaar zitten, naast elkaar en niet naar anderen toe. Dit is wel iets wat ze geleerd moet worden. Zo moeten ze ook leren om zelf boekjes te ruilen. We hebben de boekjes per niveau in een open la. Na een inscholing is dit voor de kinderen geen probleem. Voor de vier middenbouwgroepen hebben we inmiddels voldoende boekjes. De kinderen houden hun boekje bij zich. Ook in de blokperiode mogen ze hieraan werken, zelfstandig of met een ander. Een aantal kinderen werkt hier graag aan. Er zijn ook kinderen die dan 'moeten' lezen, het past dan in hun 'leeshandelingsplan'. Vaak laat ik deze kinderen dan zelf kiezen met wie ze willen lezen. Er zijn ook kinderen die niet alle boekjes van het niveau hoeven te lezen.

De kinderen worden door mij in tweetallen ingedeeld. Dit wisselt elke maand. Dit vaststellen van leesmaatjes is altijd een boeiende puzzel. 'Goeie' lees kinderen bij 'zwakke' (uit didactische overwegingen), de volgende keer een 'zwakke' juist met een nog 'zwakkere' (uit emotionele overwegingen). Kinderen die moeite hebben met samenwerken bij iemand die dit heel goed kan (uit sociale overwegingen). Aan de leerkracht om daar bewust al of niet wat mee te doen.

De leerkracht loopt rond met een observatieblad (zie voorbeeld). Hierop staan naast technische leesaspecten ook aspecten met betrekking tot sociaal- en emotioneel leren. Verschillende aspecten zijn te observeren: hulp vragen, hulp geven, geduld hebben, leiding geven en omgaan met verschil van mening. Ook bij de instructie komen deze aspecten aan de orde. Technische leesaspecten en sociale vaardigheden die al rond lopend worden genoteerd, kunnen gebruikt worden bij de verslaggeving. Ik luister naar minstens een bladzijde per kind. Dit is een heel bruikbare aanvulling op de tweejaarlijkse leestoetsen. Ook

tussentijds worden kinderen getoetst als daar aanleiding voor is.

Ouderhulp is hierbij ook zinvol. De ouders zijn aanwezig bij de instructie en begeleiden in eerste instantie de kinderen naar hun plekje en zorgen soms ook dat kinderen snel beginnen. De ouders blijven bij een aantal maatjes in de buurt om te stimuleren en te wijzen op de in de instructie genoemde aspecten. Na afloop zijn de ouders ook bij de evaluatie en hebben regelmatig een zinvolle inbreng.

De kinderen lezen op deze manier twee keer in de week.

De instructies

Instructie kan betrekking hebben op verschillende aspecten.

• het technisch lezen

Bij elk niveau horen instructieaspecten. Bijvoorbeeld het lezen van woorden met een lange middenklank (b.v. beren). Zo zijn er veel technische leesaspecten die bij het niveau-lezen en na het aanvankelijk lezen nooit meer aan de orde kwamen. Het negeren van deze aspecten zorgt wel voor belemmeringen voor een aantal kinderen bij het lezen, die dan het leesplezier en de informatie verwerking in de weg kunnen staan.

• het begrijpend lezen

Bij de boekjes horen verwerkinsbladen met drie soorten vragen. Er zijn vragen gericht op woord- en zinsbetekenis, vragen gericht op de samenhang in de tekst en vragen gericht op het geven van een eigen mening, eigen oplossingen. Het is altijd mooi om te horen hoe kinderen bezig zijn met het beantwoorden van de vragen: Zo gaat Jeffrey lezen, nadat ze alle twee tegelijk de vraag hardop hadden gelezen.

Nadat hij heeft gelezen 'gilt' hij bijna het antwoord: "Ja!".

Jeffrey schrijft het in zijn eigen boek op, na de correctie van Angelo: "Nog een 'en'."

Nu gaat Angelo lezen. Jeffrey leest mee. Dan discussiëren ze over de vraag. Jeffrey: "Zullen we kat nemen?" Angelo: "Nee, dat is verkeerd, het moet zijn de pad." Jeffrey: "Hoezo dan?" Angelo: "Kijk daar staat

het." Jeffrey: "O ja!" Jeffrey schrijft het op. Angelo, die meekijkt: "Nee, dat is verkeerd, het moet met een 'dee'".

• het belevend lezen

In een van de boekjes gaat het over een vader die op een schip werkt en vaak lang van huis is. Dit gegeven leidde een keer tot een gesprek over alleen wonen met je vader of moeder. Soms begin ik de les door een stukje voor te lezen over een jongen die gepest werd. Twee kinderen hadden gelezen over een microscoop. Dit leidde tot een heel onderzoek met allerlei soorten boeken en een microscoop.

• sociaal- en emotioneel leren

In de vorm van een rollenspel spelen we regelmatig allerlei situaties na: Wat te doen als ze een vraag niet weten, ze het niet met elkaar eens zijn, als de ander steeds leesfouten maakt of als iemand zit te klieren? Allerlei aspecten kunnen aan de orde komen.

• allerlei afspraken

Er zijn afspraken die gemaakt moeten worden. Een belangrijke is: 'zorgen dat je de ander niet stoort'. Ook om de beurt lezen, of om de beurt een regel, of de 'goeie' leest het meeste (de kinderen bepalen dit zelf) zijn afspraakjes die we samen maken.

Andere aspecten

In een artikel van Ad Boes ('Impressies uit Oxford (2) over lezen en een schoolmeeting' in Mensen-kinderen jaargang 4, maart 1989) wordt het lezen op een Engelse school besproken. Kinderen zijn daar vrij om te kiezen met wie ze lezen en wat ze lezen. Het leesplezier en het ontwikkelen van de vaardigheid om met hulp van boeken over informatie te beschikken staat centraal. Het leestechische is van ondergeschikt belang. Onder invloed van o.a. Doris Nash is het functioneel aanvankelijk leesonderwijs op Nederlandse Jenaplanscholen verder ontwikkeld.

Als ik kijk naar 'ons' lezen in tweetal-

len, dan mis ik nog het lezen in allerlei soorten boeken en de verwerking daarvan, zoals in het voorbeeld van de microscoop. Dit is waardevol om verder uit te werken. Wij zijn nog teveel geneigd het leestechische aspect te belangrijk te vinden. Het voordeel van het als leerkracht zelf samenstellen van de tweetallen ligt op het sociaal- en emotionele vlak. Het is wellicht zinvol om dit af en toe juist niet te doen.



Als de kinderen lezen doen ze meer dan alleen lezen. Er is sprake van samenwerken, waarbij ze een gezamenlijk doel nastreven, positief van elkaar afhankelijk zijn, gezamenlijk besluiten nemen, onderhandelen, ideeën delen en evalueren. Er is sprake van coöperatief leren. Hierbij komen kinderen tot betere prestaties, een beter begrip, ze ontwikkelen leiderschapsvaardigheden, ze ontwikkelen een zelfbeeld en krijgen het gevoel er bij te horen. 'Samenwerken en helpen nemen in een Jenaplan-school een belangrijke plaats in. Voor de ontwikkeling van kinderen blijkt coöperatie heel belangrijk te zijn en competitie van ondergeschikt belang. Hier wordt geleerd door samenwerken.' (Uit: Concept voor Jenaplanbasisonderwijs.)

Tenslotte

Ik zie nu dat kinderen bijna altijd betrokken zijn bij het lezen. Ze vinden het ook een leuke vorm, met de een soms meer dan met de ander en dat is ook een goede leerervaring. Kinderen die eerst 'uit het niveau waren'

hebben nu weer een belangrijke rol bij het lezen en doen nieuwe ervaringen op. Al met al is dit een leesvorm die allerlei aspecten van het lezen en leren in zich heeft en aansluit bij veel basisprincipes Jenaplan. Ook een vorm die nog verder uitgewerkt kan worden.

* Aan dit artikel lag een werkstuk voor de Jenaplan-cursus ten grondslag.
 * Met dank aan: C. van der Horst, J. Leferink en I. Lunshof van 'De Troubadour' en het team van 'De Regenboog'.

Jacques van Krugten,
 Chathams 49, 3524 JS Utrecht.,
 tel. 030 2899626
 school:
 Jenaplanschool 'De Regenboog',
 Maarsse, tel. 034 6567737.

NOOT

(1) Jannie en Sibert Meurs, *Lezen in tweetallen*, in: *School*, nummer 6, juni 1989.

Observatieblad bij het tweetallen lezen

№	Naam	Datum	Ouder- oefening	Conventie	Leestekens	toon Accentuering	Leest rijt door	Samen- werking	Scoren	Zelfstan- digheid	Werkhou- ding	Oeffn help bij lezen	Opmerking
1	Escher	6-4	geen	geen fout	leest zonder	niet	leest over	super	+	prima	goed	ja	zelfstandig goed
2	Wolijn	6-4	meer	geen fout	prima	goed	ja	super	+	prima	goed	nee	zelfstandig goed
3	Spijker	6-4	geen	geen fout	-	vlak	-	niet	ja	goed	niet	nee	leest tv. wat
4	Kelle	6-4	geen	geen fout	oké	oké	-	niet	ja	goed	niet	nee	wil ook te zien
5	Lisa	6-4	hand	goed	goed	afgeleid	ja	goed	nee	prima	prima	ja	prima
6	Kees	6-4	geen	goed	goed	goed	ja	goed	nee	prima	prima	ja	helpt goed
7	Silvia	6-4	niet	ja	goed	goed	ja	goed	nee	?	?	ja	niet nodig
8	Olbert	6-4	niet	ja	goed	goed	ja	goed	nee	?	?	ja	niet nodig
9	Joan	6-4	niet	wat (af)	leest niet	wisselt	nee	leest	ja	goed	leest	ja	peleems
10	Marieke	6-4	ja	niet (af)	leest niet	leest niet	nee	leest	?	leest	leest	ja	wat erg is niet met de
11	Kyan	6-4	ja	niet (af)	leest niet	leest niet	nee	leest	niet	ja	goed	ja	wat is enthousiast
12	Kees	6-4	ja	niet (af)	leest niet	leest niet	nee	leest	niet	nee	leest niet	ja	nu niet te lezen
13	Bin	6-4	niet	geen fout	prima	moet	ja	goed	niet	ja	prima	prima	geen discussie
14	Janis	6-4	niet	geen fout	prima	wat vlak	ja	goed	niet	ja	goed	ja	leest goed
15													
16													
17													
18													
19													
20													
21													
22													
23													
24													
25													
26													
27													
28													
29													
30													
31													
32													
33													
34													
35													

GEVOELSGELADEN POËZIE ALS WERKINSTRUMENT BINNEN ZORGVERBREDING

Zorgverbreding is een belangrijke topic bij verhogen van de kwaliteit van het basisonderwijs. Volgens het ErvaringsGericht Onderwijs (EGO) betekent zorg verbreden werk maken van meer welbevinden (zich goed voelen in de klas - goed contact hebben met de eigen gevoelens) en betrokkenheid (intense (mentale) activiteit realiseren) bij alle kinderen. Zorg verbreden betekent zoveel mogelijk kinderen uitdagen op een breed gamma aan ontwikkelingsgebieden.

Zorgverbreding en poëzie?

Maar poëzie? Dat is toch een extraatje? Moeten we kinderen die speciale zorg nodig hebben, die nog zoveel energie moeten steken in het verwerven van taal, van basisvaardigheden, van zelfvertrouwen... achtervolgen met poëzie?

Praktijkervaringen tonen aan dat (gevoelsgeladen) poëzie ook taalarme kinderen vaak boeit én taal uitlokt. En eigenlijk is dat niet zo verwonderlijk. Een gedicht - de term verraaft het bijna zelf - ver'dicht' een stuk werkelijkheid. In enkele regels wordt - op een geconcentreerde manier - een hele belevingswereld opgeroepen.

Bovendien beleven kinderen - los van de inhoud - vaak plezier aan het klankspel, aan het ritme en metrum van een versje: taalaspecten die helpen dat de tekstregels makkelijker blijven hangen, binnendringen, terug naar boven komen en prikkelen om eigen belevingen te verkennen, te verwoorden.

Werken met (gevoelsgeladen) poëzie biedt m.a.w. unieke kansen om kinderen (met moeilijkheden) uit te dagen op twee nauw met zorgverbreding gerelateerde ontwikkelingsgebieden, m.n.:

- de sociaal-emotionele ontwikkeling;
- de taalontwikkeling.

Gevoelens verkennen en vorm geven

Hier volgen enkele praktijkervaringen, die illustreren hoe poëzie uitgangspunt kan zijn om gevoelens te verkennen, te verwoorden en vorm te geven.

5-jarigen

De leerkracht leest het gedicht 'Ruzie' voor over een papa en mama die ruzie maken. Nog voor het gedicht helemaal verteld is, komen de kleuters aan met "Mijn papa en mama (...) ook!", de start van een waterval aan verwoorden van ervaringen. Een gedicht van amper 20 seconden activeert blijkbaar een hele belevingswereld.

Papa wil dit
mama wil dat
Ze roepen heel hard

Mama is boos
papa wordt rood
Ze spreken geen woord

Het maakt me bang
Duurt ruzie zo lang?

Mama, papa
word je alsjeblieft
weer wat lief
voor elkaar?

Echt waar?

(uit: Luk Depondt, Trippelmannetjes, Bakermat, 1993)

Groep 3

Ik bied vier gedichten aan. Eén over elk van de vier basisgevoelens blij-bang-boos-verdrietig. Na elk gedicht verwoorden de kinderen eigen ervaringen, belevingen. Daarna mogen ze elk gedicht beoordelen (één, twee of drie sterren) én hun lievelingsgedicht kiezen.

Wat opvalt: een inhoudelijk knap gedicht over boos, maar dat qua taal (ritme en klank) niet zo geslaagd is,

halen ze er zo uit! Het krijgt de laagst score.

Het voorstel om een tekening te maken over één van de vier gedichten wordt op enthousiasme onthaald. Wie wil kan aan de leerkracht vragen iets bij hun tekening te schrijven. Het geheel duurt anderhalf uur. Bijna constant is de betrokkenheid zeer hoog.

Groep 5

Eenzelfde ervaring als bij de vijfjarigen had ik in een groep 5, waar het gedicht 'Nacht bij de kinderen 20 minuten ononderbroken verhalen oproept over hun angsten in bed, over wat ze doen... Wat ik ook vraag of zeg - ik wil het met deze groep nog over andere gedichten hebben - hun verhalen blijven komen! En dat bij zo'n eenvoudig gedicht dat eigenlijk geschreven is naar kinderen van ± 3 jaar toe.

Nacht

nacht
boze nacht
zonder licht

Er moet
een lampje bij me staan

Nu nog
heel dicht
tegen mijn beertje aan

Slaap zacht nacht
Oogjes toe
Ik ben moe

(uit: Luk Depondt, Dichter bij mij, CEGO, 1996)

Groep 7

Ik denk hier vooral terug aan de sfeer toen één van de kinderen een hevige huilbui kreeg, nadat ik het gedicht 'opa' had voorgelezen (een gedicht over hoe ons dochtertje Lien reageerde toe mijn vader in maart 1996 gestorven was). Ook haar opa was een half jaar terug gestorven. De andere kinderen werden er stil van en leefden mee. Later zei hun juf me dat dit voorval de kinderen precies dichter bij elkaar had gebracht.

Conclusie

Deze en andere ervaringen overtuigden me ervan dat gevoelsgeladen poëzie - soms op een nog krachtiger manier dan verhalen of prentenboeken - prima aanzetten biedt om stil te staan bij gevoelens en gevoelsgeladen situaties. Op die manier levert ze een bijdrage tot de sociaal-emotionele ontwikkeling in het algemeen en tot het beter leren omgaan met soms bedreigende gevoelens in het bijzonder.

Taal bevorderen

Het ervaringsgericht onderwijs wil situaties creëren die kinderen boeien, waarop ze betrokken zijn, waarvan ze genieten. En dan blijkt dat de kinderen meestal sterk gemotiveerd zijn om taal-als-middel te gebruiken om te communiceren over wat hen boeit. Dan ontstaat doorgaans een boeiende wisselwerking tussen het gegrepen bezig zijn en het betrokken zijn op taal. In die zin is elke situatie die kinderen boeit en/of waaraan ze plezier beleven een goed uitgangspunt. Werken met gevoelsgeladen poëzie is zo'n situatie en biedt op de verschillende domeinen van taalontwikkeling - luisteren, lezen, spreken en schrijven - unieke kansen.

Het spreekt vanzelf dat men hier poëzie dient te kiezen die de kinderen aanspreekt en die aangepast is aan hun bevattingsvermogen. Bij taalzwakke kinderen bied ik bijvoorbeeld achtjarigen geregeld ook gedichten aan die op het eerste zicht beter geschikt zijn voor jongeren kinderen.

Spreken

Mijn klasgroep vijfjarigen bestaat uit zeven Marokkaanse, dertien Turkse kinderen en één Zairees jongetje. Op het prikbord hang ik de vergrote kopieën van de prenten en tekstregels van het gedicht 'Blij', in dezelfde volgorde als in de poëziebundel. Ik observeer de reacties van de kinderen. De kleuters praten onder elkaar over de prenten en bootsen situaties na. Op het einde van de dag is er een kring-

gesprek. Het wordt een boeiend gesprek en een leuke dialoog. Echt op hun niveau.

De volgende dag leg ik kopieën zomaar op een tafel. Haffsa, Mimi, Cagla, Caima en Ayse 'vliegen' naar de tafel toe. Haffsa vertelt wat ze op de prenten ziet. Ze gebruikt nieuwe woorden, weliswaar in twee-woord-zinnen (bijv. "Mama lacht"). Ondertussen beginnen enkele kinderen de prenten te kleuren en zijn ze druk aan het praten over wanneer zij blij zijn.

Dit en de eerder beschreven voorbeelden tonen duidelijk aan dat gevoelsgeladen poëzie kinderen uitdaagt eigen belevingen te verwoorden.

Luisteren

Poëzie levert hier op twee vlakken een bijdrage. Vooreerst is een gedicht een vrij 'overzichtelijk' talig geheel. Dit maakt het makkelijker om de betekenis van dit geheel te vatten. Bovendien is het mogelijk stil te staan bij de betekenis van één of enkele versregels, zonder de greep op het geheel (definitief) te verliezen.

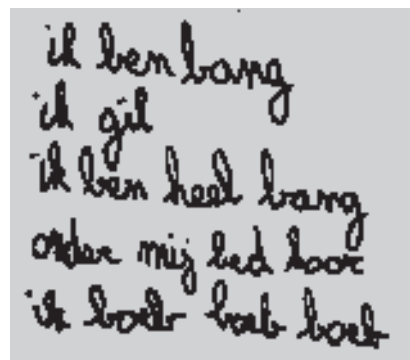
Daarnaast nodigen sommige gedichten kinderen die eraan toe zijn uit oor te krijgen voor 'tussen de regels leren lezen', een aspect van luisteren waarmee taalzwakke kinderen het vaak heel moeilijk hebben. Dit moet men bijvoorbeeld kunnen bij volgend gedicht van Theo Olthuis.

*Adem tegen het glas.
Teken met m'n tong
een hartje
op de beslagen ruit.
Schrijf je naam
in lage letters
en veeg het langzaam uit.*

Uit: Theo Olthuis, *Ergens is een heel eind weg.*

(Ploegsma, 1991)

Het is niet meteen duidelijk waarover de dichter het heeft of wat hij precies bedoelt. Een dergelijk gedicht kan men meerdere malen lezen of beluisteren. Tot het druppelsgewijs binnendringt. Met een (meestal) uitvoeriger verhaal is dit even moeilijker.



Lezen

Ontluikende geletterdheid

Poëzie is dé literaire vorm bij uitstek waar elk woord zijn plaats heeft, waar aan het klankspel en het ritme van elke zin niet kan geraakt worden. Bij het voorlezen van een verhaal, kan men de tekst al eens wijzigingen en aanpassen. Bij een (goed) gedicht is dit veel moeilijker, meestal zelfs onmogelijk zonder het gedicht geweld aan te doen.

Poëzie is dan ook een belangrijke literaire vorm om kinderen via voorlezen te confronteren met de eigenheid van geschreven taal. Om kinderen te laten ervaren dat geschreven taal voor hen een betekenis heeft. Om - waar mogelijk - versregel per versregel te communiceren over het wat (de inhoud) en het hoe (de taal).

Als er bovendien 'sprekende' illustraties voorhanden zijn die dicht bij de tekst aanleunen, dan worden de kinderen uitgedaagd om het gedicht - al dan niet samen met de leerkracht - te 'lezen' met behulp van de tekeningen. Recente inzichten rond 'ontluikende geletterdheid' tonen aan dat op die manier omgaan met geschreven taal een belangrijke voorwaarde is naar het (beter) leren lezen toe: het ervaren van leesplezier, dat ik iets heb aan geschreven taal, dat ik daar greep op heb, dat ik daarover kan communiceren.

Leesbevordering

Ik legde - in functie van de uiteindelijke selectie van voor mijn recentste dichtbundel 'Dichter bij mij' - een manuscript met meer dan 50 gedichten voor aan heel wat kinderen (ook aan allochtonen). De meeste kinderen - ook kinderen die anders zelden of

nooit naar een boek grijpen - hebben met enthousiasme de bundel doorgenomen.

Verder stelden leerkrachten vast dat heel wat kinderen graag in de poëziebundels van de poëzietafel grasduinen o.m. om actief op zoek te gaan naar een mooi gedicht.

Goede poëzie spreekt kinderen vaak fel aan. Bovendien ontmoedigt de beperkte omvang van de leeseen-

heden de kinderen minder. Zo levert poëzie mogen lezen een bijdrage tot meer gemotiveerd en dus beter lezen.

Schrijven

Groep 3

De kinderen van groep 3 maken een tekening over een gedicht naar keuze. Sommige kinderen schrijven er spon-taan woorden als 'blij', 'boos'... bij.

Eentje noteert zelfs het niet ter zake doende globaalwoord 'vis', want dat kan ze al schrijven! Wie wil, kan aan de leerkracht vragen iets bij hun tekening te schrijven.

Bij jonge kinderen betekent een tekening maken (over een gedicht) eigenlijk al een stap naar schrijven: een boodschap proberen weer te geven. Men gaat nog een stap verder als een

Wat vindt u van de gangbare praktijk i.v.m. poëzie in het onderwijs?

In kleutergroepen gebeuren vaak zinvolle dingen. Daar is een traditie gegroeid van werken en spelen met versjes. Vanaf groep 3 wordt poëzieonderwijs nog te vaak beperkt tot gedichten uit het hoofd leren en 'opzeggen'. In de cursussen die ik geef reik ik leerkrachten nieuwe mogelijkheden aan om rond poëzie te werken. Daarbij kan ik putten uit mijn eigen ervaringen met kinderen.

Een tijd terug heb ik bijvoorbeeld eens een hele voormiddag met een 40-tal leerlingen van een groep 4 gewerkt. Eerst las ik voor uit eigen werk. Daarna mochten ze op een werkblad vier gedichten (één rond elk van de basisgevoelens blij-bang-boos-verdrietig) 'punten geven'. Zo kwam er een gesprek op gang, waarin bijvoorbeeld de volgende reactie naar boven kwam: "Ik vind 'Boos' geen mooi gedicht, want boos zijn mag niet". En dan is het een hele ervaring voor dat kind dat andere kinderen dat gedicht wél mooi vinden.

Na het buiten spelen mochten de kinderen tekenen of schrijven bij één gedicht naar keuze. Ze mochten ook de hulp van mij of van een leerkracht inroepen als ze problemen hadden bij het schrijven.

Eén kind, waarvan gezegd werd dat het nooit iets deed in de klas, kwam ook nu niet tot tekenen of schrijven en begon vervelend te doen. Ik stapte er naartoe en zei: "Ik zie nog niets op je blad staan!". Het kind antwoordde: "Ik kan niet kiezen." We hebben dan samen de gedichten nog eens doorgenomen en de keuze viel op het gedicht 'Schrik'. "Waarvan ben je bang?" "Van spinnen en pie-ren,..." Zo kwam het wél tot tekenen. Het had stap voor stap hulp nodig.

In dezelfde groep was er een meisje dat maar een heel klein hoekje van haar blad gebruikte om over 'blij' te tekenen. Na even praten met haar bleek dat ze eigenlijk niet over 'blij' wou tekenen, maar over 'verdriet'. In de twee hoeken van haar blad tekende ze een huis: haar papa en mama waren gescheiden. Eigenlijk wás ze dat (onbewust?) al in dat ene hoekje aan het tekenen. Door voorzichtig door te vragen kwam ik te weten wat haar bezigheid en kon zij verder.

Bij die twee voorbeelden ging het om 'millimetertjes' hulp

bieden. Niet meer dan nodig. Zulke ervaringen zijn voor mij een echte leerschool. Iedere goede begeleider moet een beetje een tovenaars zijn. En met poëzie kan je toveren! Maar had ik niet ook de ervaringsgerichte dialoog aangewend, dan was er niets gebeurd en nu gebeurden er wonderlijke dingen.

Ik nodig de kinderen vaak uit om (bij hun tekening) zelf te schrijven. Soms zijn dat zeer eenvoudige dingetjes: gewoon enkele woorden of enkele (gammele) zinnen. Niet steeds echte poëzie, ook al vinden de kinderen meestal zelf dat ze dan een gedicht geschreven hebben. Sommigen komen bijna vanzelf tot echt knappe gedichten.

Ook al help ik kinderen soms om een sterkere verdichte taal te gebruiken, toch ligt voor mij het accent op het kansen bieden om wat in hen leeft tot expressie te brengen. En als dit uitmondt in talig sterke gedichten, dan is dat mooi meegenomen.

Laatste vraag: heeft u nog projecten op stapel staan?

Ik ben aan een aantal scenario's voor prentenboeken aan het werken. Wat de poëzie betreft wil ik n.a.v. de Kinderboekenweek in Nederland een bloemlezing met kinderpoezie van Vlaamse auteurs samenstellen. Het thema van de Nederlandse kinderboekenweek van oktober 1998 is nl. kinderpoezie met als slogan 'van rijm tot rap'. De Stichting Schrijvers School Samenleving (Amsterdam) wil n.a.v. deze kinderboekenweek de Vlaamse kinderpoezie wat meer in de aandacht brengen door een aantal Vlaamse auteurs van kinderpoezie in hun programma rond de kinderboekenweek op te nemen.

Het is trouwens helemaal niet overbodig de Vlaamse kinderpoezie in Nederland in de kijker te brengen. In het recente Nederlands handboek 'Het huis lijkt wel een schip. Handleiding voor het poëzieonderwijs op de basisschool' (Bekadidact, 1996) slaagt de auteur, Jacques Vos, erin op zowat 80 kinderdichters drie Vlaamse dichters (waaronder Paul van Ostaijen) te citeren.

Er bestaat nochtans behoorlijk wat kwalitatief goede Vlaamse kinderpoezie. Waarom zouden we die niet kenbaar maken aan onze noorderburen?

volwassene bovendien neerschrijft wat zij bedenken. Ook al blijft dit vaak beperkt tot korte, soms onvolkomen zinnestelsels (bij taalzwakke kinderen soms met verkeerde zinsbouw), de ervaring dat wat zij bedacht hebben nu neergeschreven staat, betekent heel wat voor hen. Sommigen zijn zelfs apetrots met hun 'gedicht'. Kinderen die reeds (een beetje) kunnen schrijven kunnen zelf woorden en zinnestelsels bij hun tekening noteren. Soms hebben ze - zeker in de beginfasen van het aanvankelijk schrijven - nog hulp nodig om hun 'gedicht' (soms beperkt tot "Ik ben blij als ik verjaar" op papier te krijgen.

Groep 4

In een groep 4 zag ik bij enkele taalvaardige kinderen reeds 'echtere' gedichten ontstaan. Zelfs zonder dat een verkenning van en oefening rond bouwstenen van poëzie als klank, ritme... reeds aan de orde was geweest.

*Ik ben bang in de gang
want er is een slang
een hele grote slang
in de gang*

(Eveline)

Bij Hicham vlot het nog niet zo goed. Toch was ik blij met dit gedicht (tekst bij een tekening) van hem.

*gront op de hii stamt
hij soot teege de duer
hij soot teege de raam*

Belangrijk is dat Hicham - een kind dat anders moeilijk of niet tot schrijven te motiveren is - via geschreven taal iets durfde en kon tot uitdrukking brengen. Het feit dat hij gemotiveerd was (hij besliste zelf iets bij zijn tekening te schrijven) en dat een gedicht maar uit enkele versregels bestaat, verlaagde de drempel tot schrijven. De fouten qua zinsconstructie en spelling werden in deze context niet 'verbeterd'. De expressie kreeg voorrang. Aan beetje bij beetje correct leren schrijven zal in andere contexten nog wel aandacht worden besteed.

Hogere klassen

Ook in hogere klassen gingen kinderen enthousiast aan het schrijven. Dit gebeurde op verschillende manieren. In enkele klassen overlaadden de leerlingen de leerkracht na één twee lessen over gevoelsgeladen poëzie met hun gedichten. In een groep 7 lag een poëzieschrift. De leerkracht vertelde me dat ze het meer dan twee weken niet meer gezien had: steeds was er wel een kind die er een gedicht in kwijt wou.

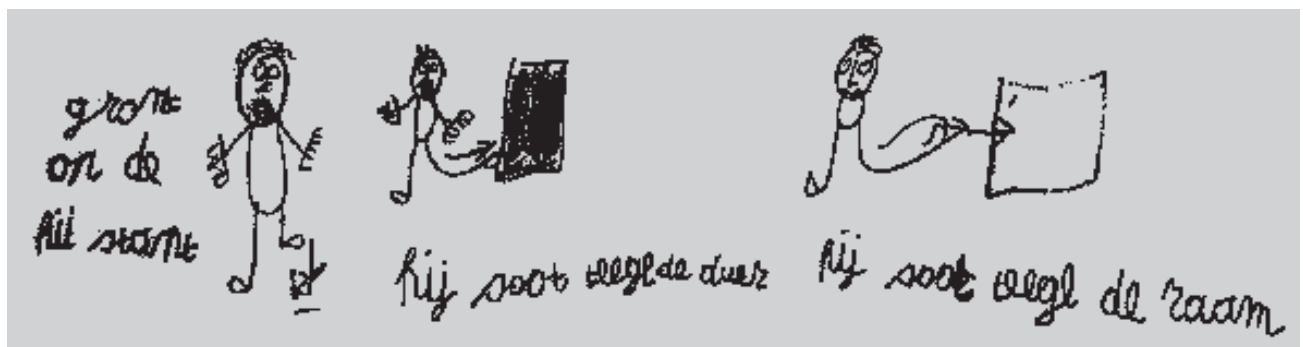
Soms gebeurde dat meer geleid. Er

werden bijv. vooraf enkele thema's afgesproken. In een groep 8 besprak ik aan de hand van enkele gedichten een aantal vormkenmerken van gedichten. Daarna konden de kinderen kiezen uit thema's als 'ziek zijn', 'vader of moeder', 'An en Eefje' (Deze les ging door in oktober 1996., enkele maanden na de gruwelijke onthullingen over de ontvoerde en vermoorde Belgische meisjes). Ze maakten een woordveld rond hun onderwerp en gebruikten dit als uitgangspunt om een gedicht te schrijven. Waar nodig hielp ik de kinderen om hun gedicht vormelijk wat sterker te maken.

In alle klassen trof me de gedrevenheid waarmee de meeste kinderen (ook taalzwakkere kinderen) aan de slag gingen. Ik laat u graag genieten van (of ontroerd worden?) door een aantal van hun pennenvruchten.

Slotbeschouwing

In dit artikel probeerde ik aan te tonen dat zorgverbreding en gevoelsgeladen poëzie heel wat mogelijke raakvlakken hebben, m.n. op het gebied van de taal- en socio-emotionele ontwikkeling. Ik hoop dat de lezer zich hierdoor gemotiveerd en geïnspireerd weet om eens vaker een boeiend gedicht 'dichter' bij kinderen te brengen!



BUNDELS MET GEVOELSGELADEN POËZIE

Geert De Kockere, *De dans van de nar. De Eenhoorn*, 1994. Fantasierijke, sprookjesachtige gedichten over prinses, reuzen, heksen, koningen, ridders, dieven... waarin vaak - op een onrechtstreekse manier - diepliggende ('de prins... in mij') - emoties aanbod komen.

Luk Depondt, *Trippelmannetjes*. Bakermat, 1993.

Luk Depondt, *Dichter bij mij*. Centrum voor Ervarengericht Onderwijs, 1996.

Luk Depondt, 'Kijk maar! Kijk maar!' Standaard Uitgeverij, 1998

In deze bundels staan tal van gevoelsgeladen situaties centraal. De tekeningen van Tine Verduyven helpen de kinderen om meer grip te krijgen op de belevenissen van de ik-figuur. 'Trippelmannetjes' richt zich vooral tot 4- tot 8-jarigen. 'Dichter bij mij' (uitgegeven n.a.v. 20 jaar Ervarengericht Onderwijs) bevat poëzie voor 2.5- tot 12-jarigen. 'Kijk maar! Kijk maar!' is bedoeld voor peuters en kleuters

Miep Diekmann, *Ik zie je wel, ik hoor je wel. Querido*, 1996. Een bundeling van de drie klas-siekers 'Stappe stappe step', 'Wiele wiele stap' en 'Ik en jij spelen wij' met - naast 'onschuldige' versjes - ook gevoelsgeladen gedichten voor 3- tot 5-jarigen. De tekeningen van The Tjong Khing zijn op een originele manier doorheen de tekst verweven.

Ed Franck, *Geen gezoen, vlog opendoen. Clavis*, 1987. Eenvoudige maar sprankelende poëzie met heel wat herkenbare situaties voor de jongsten: een 'bambi' niet te eten durven geven, graag vuil zijn, met knuffels in bed...

Ed Franck, *Kom, zei de kromme weg. Clavis*, 1993. Fantasierijke, wat mysterieus aandoende gedichten. Ook al komen er Marleentjes, Wouters, Rozemientjes... als hoofdfiguren aan de orde, toch gaat het niet over realistische situaties, wel

over ongrijpbare kindergevoelens.

Theo Olthuis, *Stoepkrijt*.

Ploegsma 1989.

Theo Olthuis, *Ergens is een heel eind weg*. Ploegsma 1991.

Theo Olthuis, *Druppels vangen*. Ploegsma 1996.

Drie bundels uit het omvangerijke werk van Theo Olthuis. Sobere, maar soms zeer aangrijpende poëzie voor kinderen vanaf ± 8 jaar.

Jef Soenens, *Een zoen van de zoon. De eenhoorn*, 1995. Een dichtbundel voor allereerste lezertjes met behoorlijk wat gevoelsgeladen gedichten (AVI 1).

BLOEMLEZINGEN

Jan van Coillie (red.), *Kom maar dichter*. Averbode, 1990.

Een goede selectie van tweehonderd gedichten (door volwassen auteurs) uit de tachtiger jaren. Een dertigtal gedichten hebben het expliciet over gevoelsgeladen situaties.

Ben Reynders (red.), *Strikjes in de struiken. Davidsfonds/Infodok*, 1994.

Deze bundeling bevat een boeiende selectie uit duizenden gedichten die kinderen van 8 tot 13 jaar instuurden voor de jaarlijkse Vlaamse wedstrijd van 'Jeugd en Poëzie'.

Luk Depondt, *Lekker vers*. Bakermat 1988.

Deze bundel bevat 100 gedichten voor kinderen door Vlaamse dichters én kinderen. Onbekend maakt onbemind. Dus leren kennen is de boodschap!

PEDAGOGISCH DIDACTISCHE ONDERSTEUNING

Jan van Coillie, *Poëzie graag!*

Werken met gedichten in de kleuterklas en de basisschool.

Averbode, 1990.

Een boek met - naast achtergronden - tal van werkvormen (o.m. voorlezen, voordragen, zelf gedichten schrijven, poëzie bespreken en verwerken...) en een tiental uitgewerkte lessen.

Jacques Vos, *Het huis lijkt wel een schip. Handleiding voor het poëzieonderwijs op de basisschool*. Bekadidact, 1996.

In elf hoofdstukken komen allerlei aspecten van het poëzieonderwijs ter sprake, telkens met achtergrond en lesvoorbeelden. Zowel uit onderdelen over de historie van de kinderpoëzie als uit de aangehaalde gedichten blijkt de Vlaamse kinderpoëzie (op enkele uitzonderingen na) niet te bestaan!

Pieter Quelle (red.), *Kinderen en poëzie, themanummer Mensen-kinderen sept.* 1997.

IN VOORBEREIDING:

Luk Depondt, *Dichter bij gevoelens*. Werken met gevoelsgeladen poëzie voor en door kinderen.

Een publicatie met achtergrondinformatie, een bloemlezing gedichten, lesfiches, kopieerbladen en praktijkervaringen.

AUTEURSINFORMATIE

Luk Depondt is medewerker aan het Centrum voor Ervarengericht Onderwijs (Leuven) en aan het 'Project Wetenschappelijk Ondersteuning Zorgverbreding' (K.U.Leuven).

Hij is auteur van o.m. het gevoelige verhaal 'Kol, het eendje dat niets durfde' en van drie poëziebundels

('Trippelmannetjes'/Bakermat, 'Dichter bij mij'/CEGO) en 'Kijk maar! Kijk maar!'

Hij begeleidt nascholing voor leerkrachten en ateliers voor kinderen rond de thema's 'Dichter bij gevoelens' en 'Gevoelsgeladen poëzie en zorgverbreding'.

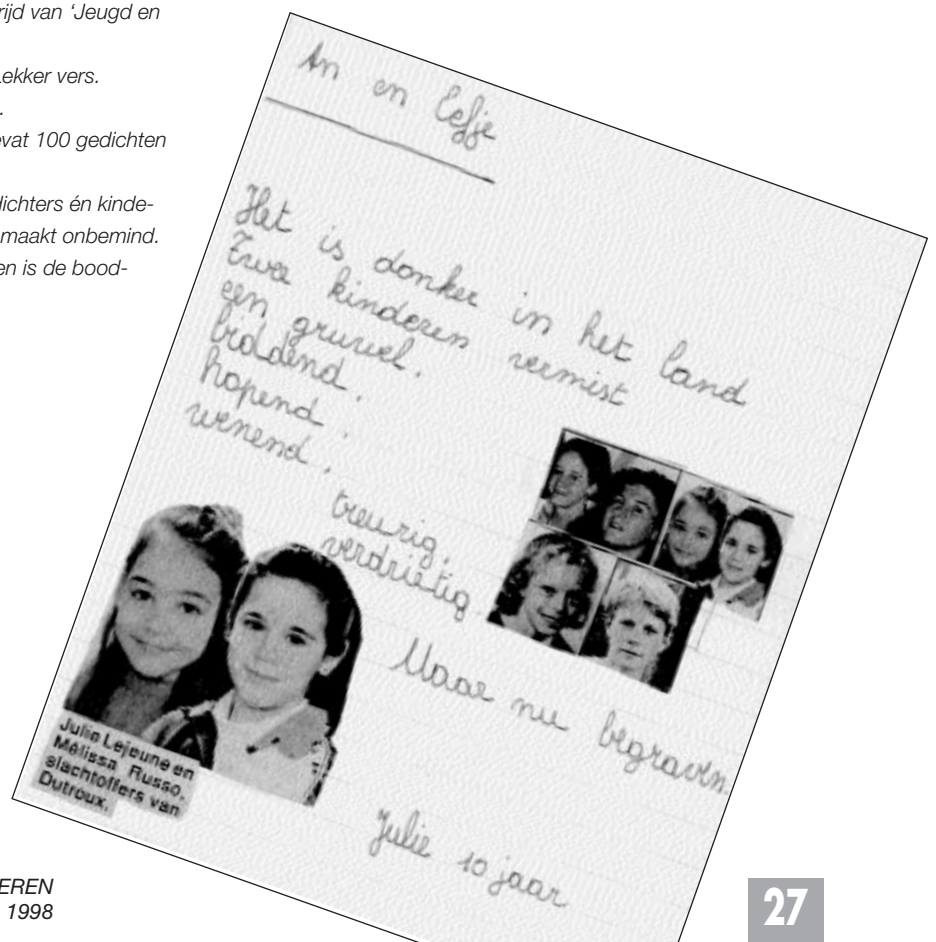
Voor meer informatie over lezingen nascholingsessies voor leerkrachten of voor een gratis folder:

Luk Depondt

Kreeftstraat 24

B 2018 Antwerpen

Tel. & fax: 00 32 - 3 - 236 70 35



DE DINGEN HEBBEN EEN VERHAAL

over museumpedagogiek en wereldoriëntatie in de basisschool

Leren doe je niet alleen op school. Buiten de school zijn er vele leerplaatsen te vinden, die 'authentiek leren' bevorderen. Daartoe behoren ook musea, als deel van het culturele erfgoed. Het verschijnsel 'museum' hangt samen met algemeen-menselijke en zeker kinderlijke neigingen tot verzamelen en bewaren. Een antropologie van het verzamelen en bewaren vormt een van de bases voor een museumpedagogiek. Belangrijk is verder dat scholen beschikken over een open inhoudelijk raamwerk, om de museum-ervaringen in te kaderen. Een zo'n raamwerk wordt gevormd door het leerplan 'Wereldoriëntatie Jenaplan'.

Een oriëntatie op museumpedagogiek, als 'uitlokker' voor verhalen uit de praktijk van het museum-gebruik.

Hoe begint een museum?

Een aantal jaren geleden bezocht ik voor de eerste keer het Teyler's Museum in Haarlem. De basis van dit museum is een 'rareiteitenkabinet', zoals er in de 18e eeuw wel meer waren. Als je door dat museum loopt en de verzamelingen aan fossielen, gesteenten en mineralen en natuurkundige instrumenten bekijkt vraag je je af wat voor iemand die meneer Teyler was, hoe hij ermee begon en vanuit welke motieven en op welk moment hij zijn verzameling tentoonstelling stellen. Was het hebberigheid, een vorm van pronkzucht, nieuwsgierigheid, verwondering? Ik raakte op dat moment geïnteresseerd in het cultuurleven in het Haarlem van de 18e eeuw, waarin zoiets tot stand kon komen en in de mensen achter zo'n museum.

Binnen het museum bevond zich ook een tijdelijke tentoonstelling, over de verzameling aan levende en opgezette dieren ('menagerie') van stadhouder Willem V, op Het Loo. Het is werkelijk ongelooflijk welke moeite men zich getroostte om een olifant naar Apeldoorn te krijgen, een dier dat later overigens door de Franse bezetters van ons land naar Parijs werd afgevoerd. Aanzienlijke en kapitaalkrachtige mensen hadden (?) een drang in zich en hadden de macht en het geld om dingen van overal te verzamelen. Dat gold en geldt niet alleen voor het

Westen, maar evengoed voor bijvoorbeeld het keizerlijke hof in het China van 600 jaar geleden.¹

Elk museum een verhaal

Waarom begin ik hiermee? Omdat ik bij het begin wil beginnen, bij het verzamelen, bewaren, conserveren en tentoonstellen van allerlei dingen, bij de vraag hoe zoiets als een museum ontstaan kon. Elk museum heeft zo zijn verhaal, over de mensen die ermee begonnen en de mensen die het nu nog dragen, over de regelmatige bezoekers, over het tot stand komen van de verzameling, etc. Een verhaal dat ook met kinderen in de school te reconstrueren is en waardoor ze anders tegen een museum gaan aankijken. Bovendien zijn basisschoolkinderen vaak heel fanatieke verzamelaars en ook dat fenomeen kunnen we benutten om over de betekenis van verzamelen, bewaren en tentoonstellen met kinderen na te denken. En waarom zouden we niet ook in de school de museumfunctie ontwikkelen, door en met de kinderen zelf, als aanvulling van het media- en documentatiecentrum?² In wisselwerking met de 'echte' musea?

En natuurlijk is de vraag van belang hoe musea leerplaatsen kunnen worden voor actief leren door kinderen en hoe je daar enige continuïteit in kunt brengen, hoe je dat kunt inkaderen.

Verzamelen en bewaren

Mensen kunnen het niet laten dingen die zij kostbaar vinden te bewaren³. Mensen kunnen het vaak ook niet laten mooie of 'bijzondere' dingen te verzamelen en vervolgens te bewaren. Dat laatste geldt vooral voor kinderen. Kinderen in de bovenbouw van de basisschool zijn de meest fanatieke verzamelaars die je je maar kunt denken⁴. We spreken niet voor niets over 'verzamelwoede' en ik herinner mij ook van mijzelf dergelijke verzamelingen: postzegels, munten, schelpen, veren, later stenen, fossielen, slakkenhuisjes van zoetwaterslakken (in luciferdoosjes), etc., etc., waarvan er trouwens niet één de puberteit overleefd heeft. Kinderen hebben wat met dingen die ze verzamelen en bewaren. Is dat pure bezitsdrang - het 'willen hebben' of zit er meer achter? En wat is het belang ervan in opvoeding en onderwijs?

Antropologische vragen

De vragen die ik stel zijn antropologische vragen - een antropologie van het verzamelen en het bewaren.⁵ Verzamelen en bewaren horen bij mens-zijn en niet alleen in onze tijd en onze cultuur, maar bij mens-zijn als zodanig. Het hoort in het bijzonder bij kinderen, de bewaarders en verzamelaars bij uitstek. Deze verschijnselen zullen wel een natuurlijke basis hebben, ook bij mensen. Levende wezens moeten materie en energie verzamelen en moeten, in hun eigen lijf of elders (zie hamsters, eekhoorns, vlaamse gaaien, mensen), voorraden aanleggen voor slechtere tijden of om nakomelingen te kunnen voortbrengen en grootbrengen. Mijn moeder hield er, op zolder, verzamelingen op na van zeep, gedroogde appeltjes en ander voedsel, 'want je weet maar nooit' (met de oorlogsjaren nog vers in het geheugen). Als er nieuwe dingen kwamen, een kachel of kleren, werden de oude niet direct weggedaan, 'want je weet maar nooit'. Wij profiteerden daar als kinderen van: de zolder was een paradijs, wat je daar allemaal niet vond aan oude spullen... en lekkere gedroogde appeltjes!

Verzamelen als spel

Bij mensen, die niet in hun bestaan bedreigd worden, neemt het bewaren en verzamelen andere vormen aan: het wordt tot een soort spel. Dat zie je bij kinderen die ik weet niet wat sparen, bij jonge kinderen meer willekeurig, bij oudere basisschoolkinderen meer systematisch: buttons, stenen, etc. De commercie doet er een beroep op, op het sparen en ruilen van allerlei zaken, vroeger plaatjes voor albums die je onderling ruilde, later 'flippo's' en andere rages.

Het verzamelen vervult hier vooral de functie van het leren kennen van de werkelijkheid en het leren ordenen. Want een verzameling moet je ordenen: inplakken, in luciferdoosjes stoppen, etc. Het is een manier van zingeven, overzicht krijgen, structureren. Het is informatie-verzamelen op een zeer concreet niveau. De school zou deze verzameldrang van kinderen veel meer moeten benutten, als hulp bij het oriënteren in de wereld. En samen met kinderen kunnen we ook over het verzamelen als zodanig nadenken, over het ontsluiten en tentoonstellen van verzamelingen en de culturele betekenis daarvan.

Samen verzamelingen maken

Als onderwijzer maakte ik samen met de kinderen al verzamelingen, blijvend (als onderdeel van het media- en documentatiecentrum) of tijdelijk: als gelegenheidsverzameling, vaak met dingen van thuis die weer terug moesten. Zo verzamelden we onder andere dode vogels, die in veel gevallen opgezet en (met de naam van de vinder erbij) uitgesteld werden, stukjes van verschillende metalen, soorten hout in blokjes, bladeren van bomen en struiken uit de omgeving die geconserveerd werden en ingevoegd in een herbarium van de eigen omgeving, stenen, platen. De ontsluiting ervan is essentieel en een vaste verzameling moet natuurlijk wel een vaste plek krijgen in het schoolplan, anders staat het te verstoffen. In dit geval ging het bijvoorbeeld om referentie-verzamelingen (als de hout- en

metaalsoorten van naam voorzien waren kon je ze gebruiken om niet-gemerkte stukjes op naam te brengen) of om materiaal dat op eigenschappen onderzocht kon worden door de kinderen, als een soort ontdekkingsdoos. Het tentoonstellen of uitstallen van dingen is in dit verband ook van belang, dat moeten kinderen ook leren, als onderdeel van de kunstzinnige vorming op school.

Bewaren

Bewaren is niet hetzelfde als verzamelen. Kinderen en volwassenen bewaren individueel dingen die hen dierbaar zijn, waar een verhaal aan vast zit, dat past in hun levensverhaal. Vaak gaat het ook om afbeeldingen van gebeurtenissen, om er iets van vast te houden, dat moment te 'ver-eeuwigen' door een foto. Dergelijke dingen bekijk je af en toe, je bergt ze op en vergeet ze vaak weer, tot je een keer gaat verhuizen..... Zo heeft iedereen wel van die dingen die je niet kwijt zou willen. In mijn gezin hebben de kinderen gelegen in de wieg, waar ook mijn vrouw al in gelegen heeft en wie weet, als onze kinderen weer kinderen krijgen.... Soms kan ik me nog ergeren, als ik me realiseer wat mijn moeder allemaal heeft weggegooid, toen ze ging verhuizen naar een bejaardenflat. Allemaal dingen met een verhaal, vaak uit de oorlog.

Conserveren

Bewaren gaat niet vanzelf, maar vereist een actieve houding. Het heeft ook te maken met conserveren.

'In een strikte betekenis gaat het niet om een louter laten bestaan, maar om een willen behouden. Evenzo is iets niet bewaren gelijk aan een niet willen conserveren. Als gevolg daarvan wordt het dan versleten, verbruikt, weggegooid, vernietigd of weggegeven'⁶.

Bij bewaren hoort conserveren en dat veronderstelt weer selectie (je kunt onmogelijk alles bewaren) en zo'n selectie veronderstelt weer criteria (waarden). Het bewaren heeft een

bedoeling (bijv. het verleden levend houden), een motivering en inzet om het in stand te houden.

Ook collectief verzamelen en bewaren we dingen, als bijdrage aan ons collectieve geheugen: in archieven, musea, monumenten, het 'bodemarchief', beschermde landschappen waaraan je nog kunt zien hoe het ontstaan is (richels in het landschap, die op oude stroomruggen duiden, etc.). Daarbij wordt het conserveren een steeds groter probleem, in onze dynamische weggooimaatschappij. Het vraagt veel inspanning om dit natuurlijke en culturele erfgoed te behouden. Het gevaar van gelijkschakeling en vervlakking (bij het landschap geldt dat letterlijk, als door egalisering sporen van het verleden uitgewist worden!) is groot. Behalve een besef van persoonlijk verlies - als die mooie boom opeens weg is, of dat fraaie oude huis opeens van een afgrijselijke winkelpui voorzien, een soortenrijk grasland omgeploegd en omgezet in een weiland met niets anders dan gras - is het ook voor de samenleving een verlies van collectief geheugen, van grote delen van het boek van de omgeving, dat je kunt leren lezen en waardoor je je verbonden weet met de geschiedenis. Ook dingen krijgen steeds meer een verhaal, door het gebruik. Goede gebruiksvoorwerpen kunnen daar tegen, ze worden niet lelijker, vaak zelfs mooier van het lange gebruik, zoals bijv. oude tafels en kasten. Onze omgang met de dingen zegt veel over de stand van onze beschaving.

Het uitstallen

Je kunt met kinderen naar een museum gaan, maar hen ook leren ervaren wat een museum is, door in de school zelf een museum in te richten, met wisselende exposities. Sommige dingen zal de school 'in depot' hebben en uitstallen als dat nodig is. Er kunnen ook tentoonstellingen komen met zaken die tijdelijk in de school zijn. Daarbij kan worden aangesloten bij wat hiervoor werd geschreven over verzamelen, bewaren en conserveren, maar ook het uitstallen hoort daarbij. Daarover enkele opmerkingen, met



een verwijzing naar ander materiaal⁷. Het uitstellen van dingen, inclusief werkstukjes van kinderen, heeft als functie:

- het waarderen van door kinderen gemaakte dingen, door hen gedane vondsten of wat ze verder aan voor hen waardevolle zaken meenemen naar school; de dingen krijgen een speciale plek;
- het richten van de aandacht en het zichtbaar maken van kwaliteiten; de dingen worden uit hun natuurlijke

kertijd het ding een plaats geven in een grotere ruimte en tijd, de achtergrond ervan verduidelijken.

Als middelen hiervoor kunnen dienen: sokkels (bijv. een beplakt blik, enkele stenen, een doos met een doek erover heen), panelen - die afbeeldingen en teksten inkaderen (met achtergrondkleuren en texturen,), belichting, etc.

Het uitstellen is een belangrijke kunstzinnige techniek, die tevens relaties heeft met de vormgeving van de ruimte in de school als zodanig - de ruimte van de school als esthetisch genre op zichzelf⁸ - en met de wereldoriëntatie. Het begint al met een vaste plek voor 'bijzondere

dingen' die kinderen meebrengen. Die kunnen neergelegd worden op een doos-met-mooie-doek-erover of opgehangen

op een speciale sector van het prikbord. Daar kan enige informatie bij komen, een bijpassend boek kan erbij gezet worden (het liefst rechtop), etc. Er kan ook een vaste vitrine in de school zijn met dingen die op zichzelf staan of samenhangen met een groeps- of schoolproject.

Wisselwerking

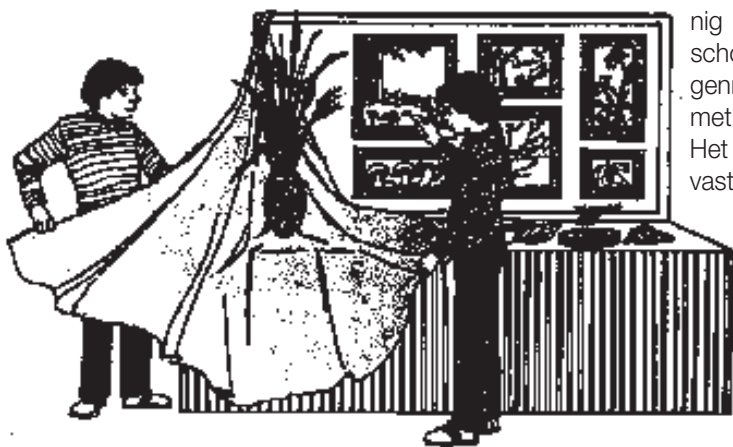
Er kan een wisselwerking zijn tussen het museum (of uitstallingen) in de school en musea in de omgeving. Soms kunnen leskisten met replica's van het museum geleend worden, die ook kunnen bijdragen aan het schoolmuseum, mede als voorbereiding op een bezoek aan het museum, waar 'echte dingen' te vinden zijn.

Leren kan overal plaatsvinden, en beslist niet alleen in het schoolgebouw. Ik heb ooit over een school gehoord die als naam had 'School is around us'. Je kunt vragen stellen aan de dingen en levende wezens om je heen en op zoek gaan naar antwoorden - vraag het de dingen zelf maar⁹. Tot de leerplaatsen buiten de school horen zeker musea. Nederland is steenrijk aan deze instellingen en het is doodzonde als we deze niet benutten.

Musea en wereldoriëntatie Jenaplan

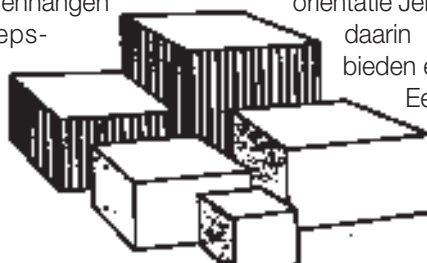
Ook aan dingen kunnen kinderen vragen stellen en op zoek gaan naar antwoorden, via een aantal stappen, door middel van een procesmodel, een aanpak, waarin bepaalde vragen een rol spelen, zoals het stappenmodel van ontdekkend-onderzoekend leren. Voor veel leerkrachten is het een probleem dat op dergelijke vragen dikwijls geen eenduidige, ondubbelzinnige antwoorden komen. Het is dikwijls een zo goed mogelijk gissen naar antwoorden, een benadering. Net zoals vaak in de wetenschap. Kennis zit altijd vast aan vragen en komt niet regelrecht uit de hemel vallen. Leerkrachten hebben vaak moeite met dat proceskarakter van het kennen, waarvan de resultaten altijd voorlopig zijn. Een inhoudelijk raamwerk kan hen hierbij steunen, om enigszins overzicht te houden en de kinderen adequaat te kunnen begeleiden bij hun vragen en onderzoeken. Zo'n open raamwerk is beschikbaar in de materialen van het project 'Wereldoriëntatie Jenaplan' van de SLO en de daarin uitgewerkte ervaringsgebieden en ontmoetingsvormen.

Een toespitsing vinden de



context losgemaakt en gepresenteerd in een context en vormgeving die het mogelijk maakt op een nieuwe wijze naar ze te kijken, zonder afleidende zaken er omheen;

- het geven van informatie over de dingen, in de vorm van teksten, schema's, etc.; deze moeten naar de dingen zelf leiden, de aandacht op bepaalde aspecten richten en tegelij-



ervaringsgebieden door, per domein en bouw van de basisschool, leerervaringen te formuleren, d.w.z. dingen die kinderen in die periode meege-maakt moeten hebben.

Ik noem er enkele die in het bijzonder raakvlakken kunnen hebben met het benutten van musea:

Het ervaringsgebied **COMMUNICATIE:**

Binnen het domein 'communicatie met anderen' komen allerlei talen ter sprake, gesproken, visueel, schrift (in al zijn varianten), dans, muziek, etc.

Enkele leerervaringen daarbinnen zijn:

- het schrijven van brieven aan elkaar in beeldtaal;
- kennismaken met de taal van beeld en geluid;
- uitstellen, tentoonstellen als communicatievorm.

Binnen het ervaringsgebied **MIJN LEVEN** zijn levensverhalen belangrijk. En die levensverhalen zijn verbonden met die van andere mensen nu en vroeger, maar ook met plaatsen en dingen. Hier hebben dingen (en verzamelingen!) vaak een bijzonder verhaal. Een van de leerervaringen in dit ervaringsgebied is dan

ook: 'we maken een museum van gelukkige momenten' (in een doos).

Ook binnen **MAKEN EN GEBRUIKEN** is er een duidelijke link met het museum: huishoudelijke werktuigen van vroeger en elders, allerlei andere voorwerpen die met arbeid en basisbehoefte samenhangen, etc.

Eenzelfde verhaal valt te vertellen over **OMGEVING EN LANDSCHAP** (geologie - stenen en fossielen, planten en dieren - diorama's bijv.), **TECHNIEK** en **SAMENLEVEN**.

Langs deze weg kan het werken met het museum ingevoegd worden in een kader, waardoor het geen geïsoleerde activiteit blijft.

Ontlokken aan het ding

De titel van dit artikel is: de dingen hebben een verhaal. Maar dat verhaal moet je als het ware aan het ding ontlokken, door er zorgvuldig naar te kijken, door verschillende bronnen als invalshoek te gebruiken en met elkaar te combineren, door speurwerk, door het gebruik van de verbeelding, door het spinnen van verhalen om de dingen heen, verhalen die zoveel als mogelijk is het leven van mensen en de geschiedenis van de natuur benaderen. Ook de verhalen van de men-

sen die met de dingen bezig zijn, opgravingen doen, verzamelen, een museum opzetten. Dan wordt onderwijs weer spannend, dan helpen we de kinderen bij hun oriëntatie in de werkelijkheid.

Kom op: ervaringen gevraagd

In Mensen-kinderen is diverse keren aandacht besteed aan het museum (jan. 1989, maart 1990, sept. 1995). Graag zouden we artikelen ontvangen met ervaringen over het gebruik van musea, of in een andere vorm (bijv. een interview) deze ervaringen voor anderen ontsluiten.

BRONNEN

In onderstaande noten staan diverse bronnen vermeld.

Op het terrein van het cultureel erfgoed worden door het Bureau Erfgoed Actueel veel activiteiten naar scholen toe ondernomen, onder andere via het tijdschrift 'Oud Nieuws'. Daarop kan men zich gratis abonneren door een briefje met de eigen naam (met vermelding van functie) en naam en adres van de school te sturen of te faxen aan: Erfgoed Actueel Abonnementenservice, Herengracht 474, 1017 CA Amsterdam. Fax 020-4270833. ■

1. .. Zie daarover het onvolprezen boek van Daniël Boorstin, *De ontdekkers, de zoektocht van de mens naar zichzelf en zijn wereld*, Elsevier, Amsterdam 1987, hoofdstuk 25: *De Chinezen op zee. Een belangrijk bronnenboek voor wereldoriëntatie in PABO en basisschool. Zie wat ik daarover schreef in Mensen-kinderen, maart 1988.*

2. .. Zie het boek 'Haal een museum in school', door R. Baptiste, uitg. Zwijssen, 1995 en de recensie van dit boek door Ad Boes in *Mensen-kinderen*, sept. 1995.

3. .. Zie de fraaie beschouwing over 'Bewaren', in: Kruithof,

J. (1992), *Ingaan op de dingen, over het gedrag van de moderne westerling*, Antwerpen: Dae-dalus.
Beschouwingen over bewaren en conserveren (dus 'conservatieve' beschouwingen) van een aartsrevolutionair!

4. .. Zie daarover o.a.:
Duncker, L. (1990), *Die Kultur des Sammels und ihre pädagogische Bedeutung*, In: *Neue Sammlung*, H.3, 449-465;
Flitner, A. (1984), *Steine, Muscheln, Zinnsoldaten. Besitzen und Sammeln im Kindesalter*, In: *Welt des Kindes*, S.276-281

5. .. Liedtke, M. (1992), *Sam-*

meln- Evolutionstheoretische Aspekte eines elementaren kulturellen und pädagogischen Phänomens, In: Adick, C./U. Krebs (hrsg.) (1992), *Evolution, Erziehung, Schule*, Erlangen: Universitätsbund Erlangen/Nürnberg.

6. .. Kruithof, p.137

7. .. Over het thema 'uitstalling' is beschikbaar:

- een concept 'Werkboek uitstalling', dat beschikbaar is voor scholen die dit thema willen uitproberen, om de ervaringen (via verslagen, foto's en dia's) ter beschikking te stellen van andere scholen; inlichtingen bij CPS-Jenaplan (Kees Both);

- een diaserie met toelichting, die bij CPS gehuurd kan worden.

8. .. Hawkins, D. (1975), *The enlargement of the esthetic*, in: *Outlook nr. 34. Vertaald en bewerkt als 'Het esthetische in de school'*, door Kees Both, intern werkpapier CPS, Amersfoort.

9. .. Zie hierover het klassieke artikel van Jos Elstgeest - 'Vraag het de dingen zelf maar!', gepubliceerd in *Pedomorfose en Mensen-kinderen*, maar ook opgenomen in de *Algemene Map van het project 'Wereldoriëntatie Jenaplan'* (SLO, Enschede), rubriek C.

TOM Glimlach



'Altijd als je het over een van je kleinkinderen hebt heb je zo'n aparte glimlach om je lippen.' zegt collega Johannes. En hij lacht ook.

Hij heeft gelijk. Ik kan er niets aan doen. Het gebeurt vanzelf. Alsof de zon gaat schijnen.

Diezelfde glimlach zag ik in dit voorjaar verschijnen op de gezichten van twee juffen in Appingedam. Ze vertelden over 'hun' kleuters. We hadden het een tijdje terug over de ochtending gehad. En geconstateerd dat die voor de kleintjes soms wel wat lang duurde. Allerlei variaties op de kring waren de revue gepasseerd. En de deze keer hadden ze de kinderen in tweetallen elkaar over hun week-endebelevissen laten vertellen.

'Het was zo mooi om te zien. Daar zaten ze en ze vertelden honderd uit. En ik had niks te doen. Ik kon lekker kijken..' En bij die herinnering brak de glimlach door. 'Ik had nooit gedacht dat ze ook zo goed naar elkaar konden luisteren. En Jeroen, die kan mooi

vertellen! Je ziet het voor je'

Hoe kijken we, hoe staat ons gezicht er bij als we het over onze kinderen hebben? Bij de leerlingbespreking bijvoorbeeld? Zorgrim-pels of kraaienpootjes? 't Gaat er niet alleen om

waar je mooier van wordt, maar ook om wat terecht is. Of we wel goed hebben gekeken. Met de juiste bril.

Mijn dochter werkt in een verzorgingstehuis. Allemaal oude en krakemikkige mensen. Als je een beeld wilt hebben hoe het uiteindelijk met je zal aflopen, moet je daar eens gaan kijken. Je zou er zwaar gedeprimeerd van worden. En, inderdaad, de drama's zijn er niet van de lucht. Maar vaak heeft mijn dochter diezelfde glimlach als ze over haar mensen vertelt. 't Geldt dus niet alleen voor kleine kinderen. Of horen de oudjes tot dezelfde categorie?

Ik denk van niet. Ik weet het wel zeker. Want als je oplet dan zie je die glimlach plotseling ook op andere momenten. Bijvoorbeeld bij onze vorige teambijeenkomst. Het was de eerste keer na de vakantie.

Dit jaar doe ik met mijn mensen elke keer als we samenkomen en korte oefening in reflecteren. Deze keer vroeg ik drie verschillende gevoelens van die eerste schooldag op te schrijven. Daaruit mocht een collega er dan eentje kiezen waar over verteld ging worden. Zo kwam ieder aan de beurt. Tenslotte mocht ieder vertellen hoe zij degene die rechts van haar zat bezig had gezien naar aanleiding van het verhaal dat deze net had verteld.

'Ik zie je voor me, met al die enthousiaste kinderen in dat kleine lokaal van je. Even aandacht voor elk kind. En voor de moeders en de vaders. Terwijl je denkt: hoe doe ik dat met de ruimte.?' De collega die beschreven wordt luistert geboeid. Ze wordt gekend. Ze ziet zichzelf in het verhaal van de ander. Ze glimlacht.

Laatst zag ik weer een afbeelding van de Mona-Lisa. En ik herkende het met een schok: het was dezelfde glimlach. Velen hebben zich al afgevraagd wat de reden er voor is, waaraan ze denkt. Niemand weet het. Maar ik denk dat het met het bovenstaande te maken heeft. Misschien heeft ze daar een vermoeden van? ■

RECENSIES *Drama centraal*

Groepsleiders, die graag stimulansen willen hebben voor activiteiten op het gebied van dramatische vorming kunnen op hun wenken bediend worden door de uitgave "Drama centraal". Deze geeft veel ideeën en adviezen, welke door de groepsleiding zelf ingepast moeten worden in een leerlijn dramatische vorming, wanneer de school daarvoor gekozen heeft.

Is dat niet het geval, dan kan het dienst doen als bronnenboek, waarmee programma's voor keuzecursus-

sen, losse drama-activiteiten, vieringen en projecten gevoed kunnen worden.

Regelmatig wordt gebruik gemaakt van kleine scènes, die vervolgens door de lezer uitgebouwd kunnen worden.

Het boekje is geschreven rondom een aantal thema's, zoals kostuum, grime, stemming, decor en maskers, klank en licht. Daarnaast zijn beschrijvingen opgenomen over Commedia dell'arte, reclamespots en theater van de straat. De activiteiten zijn af te stemmen op elke leeftijd vanaf 8 jaar.

Uitgangspunt voor de auteur is dat "drama samenspel is". Tussen de regels door geeft de schrijver aan, dat

spelers sterk rekening moeten houden met de ander. De leiding wordt geadviseerd dominantie tegen te gaan.

Dramatische vorming wordt in dit boekje sterk opgevat vanuit een technische benadering: "De praktijk van drama heeft twee kanten:

- een fysieke kant, waarbij wordt gewerkt aan de uitdrukkingsvaardigheid en de kwaliteit van de persoonlijke communicatie, met betrekking tot stemgebruik, mimiek, gebaar, houding en motoriek.
- een psychische kant, waarbij de beleving van een andere rol en sociale positie inzicht kan geven in een andere leefwijze".

Ik mis de benadering van drama als "instrument" om binnen een veilige wereld (een stamgroep) situaties te spelen, die in de werkelijkheid moeilijk waar te maken zijn. Ik zou dan ook liever uit willen gaan van de definitie "Dramatisch spel bestaat uit het verbeelden van gevoelens, ideeën, personages, gebeurtenissen en omstandigheden- door te doen alsof- in een gespeelde werkelijkheid. Er is sprake van personificatie en/of identificatie: men speelt een rol.

Dat gebeurt binnen een verzonnen situatie".

Probleem in het basisonderwijs is de vraag of bij het actief bezig zijn met drama aangesloten moet worden bij het natuurlijk dramatisch spel van het

kind of bij de vaardigheden, die ontleend zijn aan toneel/theater.

Ik constateer dat de auteur uitgaat van de tweede benadering.

Te weinig worden aanknopingspunten geboden, om groepsleiders te ondersteunen bij het proces om ervaringen van kinderen om te zetten in spel.

Ik moet zeggen dat het boekje weinig nieuws, of origineels bevat. De ideeën zijn vaak eerder elders beschreven. Het voordeel is dat er nu een bundeling ligt met veel suggesties.

De benadering is te beperkt: bijv. rondom het item "reclamespots" worden suggesties gedaan tot het spelen van spotjes, terwijl een poging tot aftasten van de kenmerken en wezen van reclamespots ontbreekt. ■

BESPROKEN WERD:

Drama centraal

25 kunstzinnige activiteiten als uitgangspunt voor drama. Voor onderwijs en jeugdwerk.

Door Martin van der Mey

Panta Rhei Katwijk

ISBN 90.73207.57.6, 119 pagina's, prijs f 24,50

Besproken door Jaap Meijer



DE SEIZOENENTAFEL

In diverse Jenaplanscholen heb ik hem waargenomen: de seizoenentafel. Op een plek in de gang of hal, waar je hem niet kunt ontlopen. De nazomer-herfsttafel, met een bruin-gele doek als onder- en achtergrond, fraai gedrapeerd, een vaas met nazomerbloemen, een tak met hop-bellen, een uitgebloeide zonnebloem, granen, diverse vruchten en zaden en dingen die de kinderen daarvan gemaakt hebben, een natuur-foto van het seizoen. Kortom: een sfeer-oproepende uitstalling, die de aandacht vraagt voor wat in de directe omgeving speelt. De Vrije Scholen hebben daarin in het bijzonder een traditie en kennisneming van het recent opnieuw gedrukte boekje over de seizoenentafel kan ons inspireren en informeren. Uiteraard maken we zo ook kennis

met de verhalen die in de Vrije Scholen samenhangen met de jaarfeesten en die ingebed zijn in hun leerplan. Het leven met de seizoenen is ook in Jenaplanscholen een belangrijk doel en ordeningsprincipe. Juist in onze tijd, waarin allerlei aspecten van het leven steeds losser komen te staan van de seizoenen - voedsel, sporten, etc. - is gerichte aandacht voor de seizoenen van belang. Vandaar dat de seizoenentafel een plek heeft binnen het ervaringsgebied 'Het jaar rond'.

In dit boekje wordt allereerst een korte inleiding gegeven, waarin wordt vermeld dat voor jonge kinderen andere accenten belangrijk zijn dan voor oudere kinderen. Bij jonge kinderen worden aspecten van de natuur verbeeld door menselijke (sprookjes-) figuren in de vorm van popjes op de seizoenentafel. Bij oudere kinderen is dat minder passend. Dat zou dus pleiten voor verschillende tafels voor oudere en jongere kinderen. ■

Het boek beschrijft een aantal basistechnieken en geeft dan voor verschillende seizoenen en feesten ideeën voor en heel concrete voorbeelden van tafels. Er zijn knip- en vouwmodellen opgenomen en fraaie foto's van seizoenen-tafels. De nadruk ligt sterk op de sprookjes-achtige, 'dromerige' kant van het onderwijs en geeft naar mijn smaak te weinig aandacht aan de meer 'zakelijke' kanten van de seizoenen. Desondanks kan het idee 'seizoenentafel' uit 'Het jaar rond' via dit boek wat meer handen en voeten krijgen. ■

BESPROKEN WERD

De seizoenentafel, door Marjolein

van Leeuwen-Zier en Jos Moeskops-Groenewoud. Uitgegeven

door Christoffor, Zeist, 1998. ISBN

90-6238-403-X. Prijs f 29,90

Besproken door Kees Both



