

jaargang 14 - nummer 2 - nov./dec. 1998

WIJZEN *kinde*ren

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



**IN DIT NUMMER:
JENAPLAN - ELITESCHOOL OF
SCHOOL VOOR IEDEREEN?**

Jaargang 14, nummer 2, nov./dec. 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. 34: Rudy Kleingeld, Dordrecht

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> | |
| Jenaplan - Elitair of ook/juist voor zwarte scholen? een rondetafelgesprek | 4 |
| <i>Kees Both</i> | |
| Jenaplan in de praktijk. Een gesprek met Els Derks | 9 |
| <i>Jan Tomas</i> | |
| Leren leven met verschillen een oriëntatie op Jenaplan in een 'zwarte' school | 11 |
| <i>Kees Both</i> | |
| Als u niet ziet dat mijn zoon zwart is bent u blind | 15 |
| <i>Jeffrey Kane</i> | |
| Intercultureel leren in de klas | 17 |
| <i>Liesbeth van 't Hof</i> | |
| Het 'Workshop Center' van City College, New York een 'case study' in intercultureel onderwijs | 22 |
| <i>Hubert Dyasi</i> | |
| Goed onderwijs is intercultureel | 27 |
| <i>Ferry van der Miesen</i> | |
| Wereldoriëntatie en taal | 30 |
| <i>Kees Both</i> | |
| 'Whole language is fun' | 31 |
| <i>Michaja Langelaan</i> | |
| RECENSIE | 33 |
| In vrijheid leren | |
| <i>Jan Tomas</i> | |



VAN DE REDACTIE

Het was bij een audiovisuele presentatie van/over een Jenaplanschool. Er werden dia's vertoond en een kijker zei na afloop: 'Ik schat het gemiddeld inkomen van de ouders van deze school f90.000'. De betrokken persoon was zeer goed thuis in scholen met veel allochtone kinderen en in 'onderwijsvoorrangsgebieden'. Bij navraag wat hij met de opmerking bedoelde legde hij uit dat hij het voorgestelde onderwijs prima vond, daar geen bezwaren tegen had, integendeel. Maar het zou volgens hem ook en juist voor minder 'elitaire' scholen veel kunnen betekenen. Het is jammer, zo vond hij, dat Jenaplan alleen iets lijkt te zijn voor de 'happy few'.

Deze opmerking was mij uit het hart gegrepen. Het idee is al oud. Petersen zag het Jenaplan als een model voor de 'algemene volksschool' en niet voor een 'eliteschool', net zo min als Montessori haar pedagogische en didactische opvattingen daarvoor ontwikkelde. In de jaren '70 waren er in het bestuur van de Stichting Jenaplan ook plannen om een Jenaplanproject te starten in een school met veel sociaal belemmerde kinderen. Een subsidie-aanvraag daarvoor werd echter niet gehonoreerd en sindsdien is het enigszins stil rond dit thema. Verschillende Jenaplanscholen kregen de laatste tien jaar te maken met een snel veranderende schoolbevolking en enkele 'ovb-scholen' werden Jenaplanschool. Het beeld is echter, voor binnen- en buitenstaanders, nog steeds het oude, 'elitaire' beeld. Een extra probleem was tijdens de tachtiger ja-

ren de dominantie van een bepaalde opvatting over de 'effectieve school' in het beleid voor onderwijsvoorrangsgebieden. Er wordt veel extra geld aan gespendeerd en daarom moeten de leeropbrengsten aangetoond worden door middel van landelijk genormeerde toetsen. Bovendien werd (nog steeds?) er een heel sterk accent gelegd op de instrumentele vaardigheden. Binnen deze 'no nonsense'-aanpak leek er weinig ruimte te zijn voor Jenaplan.

Qua onderwijsconcepten lijkt er inmiddels meer ruimte te zijn binnen het onderwijsvoorrangsbeleid, hoewel binnen de evaluatie de dominantie van landelijk genormeerde toetsen nog volop merkbaar is.

Er moest weer een aanleiding zijn om het thema opnieuw op te pakken. Die was er, n.l. de conferentie van het European Forum for Freedom in Education, in Zeist, mei 1998. Thema was 'intercultureel onderwijs' en de vernieuwingsrichtingen waren sterk vertegenwoordigd, tenminste buitenlandse vertegenwoordigers ervan. Deze conferentie inspireerde mij om er meer mee te gaan doen, zeker omdat onder de inleidingen er waren die het waard waren om te publiceren. Dit themanummer van Mensen-kinderen is daarvan een resultaat. Tijdens de recente Jenaplanconferentie bleek dat er diverse Jenaplanscholen zijn die verder willen met het thema dat in dit nummer aangesneden wordt. Dit muisje zal dus een staart hebben!

Het nummer begint met een weergave van een rondetafelgesprek over de thematiek, gevoerd door een aantal sterk bij het thema betrokken mensen. In zijn reeks interviews met groepsleid(st)ers had Jan Tomas ditmaal een gesprek met Els Derks, werkzaam in een school met veel allochtone kinderen. Ondergetekende maakte een geschreven portret van een school die vanuit de eigen ontwikkeling Jenaplan-werkwijzen benut om ervaren problemen op te lossen. Intercultureel onderwijs komt dan in beeld, in een artikel van Liesbeth van 't Hof, gericht op begripsverheldering en met praktijkbeelden van ICO. Hubert Dyasi beschrijft de vorming van leraren voor intercultureel onderwijs. Jeffrey Kane vertelt over zijn eigen ontwikkeling en goede bedoelingen, welke toch minder goed bleken te zijn. Ferry van der Miesen stelt een aantal indringende vragen aan zowel Jenaplanscholen als aan het onderwijsvoorrangsbeleid. Jan Tomas reценсеert een in dit kader belangrijk boek. Tussendoor zijn enkele kader-tjes te vinden, onder andere over taal en wereldoriëntatie. De column van TOM ontbreekt ditmaal, maar zal de volgende keer weer present zijn.

Veel inspiratie bij het lezen toegewenst en goede feestdagen. Vieren hoort ook bij het leven, als Jenaplanners weten we dat heel goed. Laten we dat dan ook van harte doen.

"Als je verhalen ontdekt of bedenkt, zorg voor ze. En leer ze weg te geven aan wie ze nodig heeft. Soms is een verhaal voor een persoon veel belangrijker dan voedsel, om in leven te blijven. Daarom prenten we deze verhalen in elkaars geheugen. Op deze manier zorgen mensen voor zichzelf".

Barry Lopez

JENAPLAN - ELITAIR OF OOK/JUIST VOOR ZWARTE SCHOLEN? *uit een gesprek*

Op uitnodiging van de redactie kwamen enkele mensen die betrokken zijn bij Jenaplan en/of 'onderwijsvoorrang' bijeen voor een gesprek over bovenstaande vraag. Anderen, die niet aanwezig konden zijn, werden telefonisch geïnterviewd. In dit artikel een neerslag van wat deze mensen vertelden. Over Jenaplan als oplossing van ervaren knelpunten en als probleem, over toenemende toetsdruk en het laten zien van alternatieven, over het zoeken naar nieuwe wegen voor het concept.

Pogingen

Bert van de Burgt, directeur van de Da Costaschool, een protestants-christelijke basisschool in Rotterdam: 'Wij zitten in de Afrikaanderwijk, een vrijwel zwarte wijk, in Rotterdam-Feyenoord. De schoolbevolking is zeer gemengd, met 21 nationaliteiten. De grootste groepen zijn de Turken, Marokkanen, Antillianen (van de Nederlandse Antillen), Surinamers en Kaap Verdianen. Van de godsdienstige groepen op school is 50% moslim, 15% hindoe en 9% rooms-katholiek, met daarnaast andere godsdiensten en mensen die 'geen godsdienst' opgeven. De school telt 300 leerlingen. Het is een 'brede school', waarin onderwijs, hulpverlening, welzijnswerk en gezondheidszorg samenwerken, een van de twaalf voorloperschoolen in Rotterdam, met 58 mensen in dienst en een SE-factor van 199. De school staat niet bekend als Jenaplanschool, maar probeert elementen van het Jenaplan te benutten voor het oplossen van ervaren problemen.'

Marie Balvert, directeur van de Annie M.G. Schmidtschool, een openbare basisschool in Groningen: 'Onze school is een school met twee vestigingen, ontstaan uit een fusie tussen een Jenaplanschool en een reguliere basisschool. In totaal hebben wij 470 kinderen, gelijkelijk verdeeld over de beide locaties. Op de hele school werken, banenpoolers en Melkertbanen meegerekend, ongeveer 45 mensen. De twee vestigingen, gescheiden

door een spoorlijn en ringweg, zijn totaal verschillend, ook al liggen ze niet eens zo ver van elkaar vandaan. De ene locatie, van oorsprong de Jenaplanschool, ligt in een wijk die aanvankelijk een 'redelijke arbeiderswijk' was, waarbij een derde van de ouders, ook van buiten de wijk, bewust voor het Jenaplanconcept koos. Het was zodoende een goede mix. De wijk is inmiddels sterk veranderd, de locatie kreeg steeds meer een OVB-karakter (32% allochtone kinderen, 18 nationaliteiten, 63% van de kinderen heeft een score hoger dan 1), ook omdat na de fusie de ouders die bewust voor het Jenaplan hadden gekozen, nu voor de andere, 'wittere' Jenaplanvestiging kiezen'. Wij hebben, door deze veranderingen, het gevoel dat het concept gaat knellen en zijn op zoek naar nieuwe wegen. De verschillen tussen de kinderen zijn zeer groot, te groot en soms niet meer functioneel te maken. Dan werkt het averechts.'

Rob Arends, voormalig directeur van de Sint Jansschool, in de Arnhemse wijk Klarendal, nu sinds een jaar schoolbegeleider bij de OBD Arnhem: 'In Arnhem waren destijds veel Jenaplanscholen, binnen verschillende 'zuilen'. In onze school veranderde de situatie van een fifty-fifty-verhouding wat witte en zwarte kinderen betreft in een, waarbij de school zeventien nationaliteiten kende, op 180 kinderen. Dat had nogal wat consequenties, vooral ook omdat de wijk relatief geïsoleerd ligt ten opzichte van de rest

van de stad. Als wijksschool ervoeren we een toenemende spanning tussen het beleid van het Onderwijs Voorrang Gebied en het Jenaplanconcept, met name de groeiende neiging tot toetsen van kinderen. Er ontstond bij het team onzekerheid en als leiding moet je dan een helder standpunt innemen, anders komen teamleden in de knel. Probleem was voor ons dat we als Jenaplanschool niet konden terugvallen op andere Jenaplanscholen, in eenzelfde soort situatie. Ik ben daarom heel blij met dit initiatief'.

Boudewijn Hoogenboom, onderwijskundig medewerker van CPS: 'Ik ben destijds in Dordrecht als onderwijzer begonnen op een school, met kinderen die rechtstreeks uit Turkije kwamen. Bert was toen mijn schoolleider. Daar werd ik in het diepe gegooid en die ervaring heeft mij sterk gevormd. Later kwam ik bij het CPS, met als werkveld de ondersteuning van de onderwijsvoorrangsgebieden. Wat Jenaplan betreft ben ik dus een buitenstaander. Ik heb het boek 'Jenaplan op weg naar de 21 eeuw' gelezen en dat bevestigde mij in het vermoeden dat er voor het Jenaplanconcept kansen liggen in zwarte scholen, of, andersom geredeneerd, dat zwarte scholen kunnen profiteren van ervaringen en inzichten van het Jenaplanonderwijs. Jammer dat deze nu vooral ten goede komen aan wat ik nu toch maar 'elitescholen' noem. Dat was, denk ik, niet bedoeld door de Jenaplan-pioniers.'

Jan Tomas, redactielid van Mensen-kinderen: 'Ik werk op zo'n 'eliteschool', de Jenapleinschool in Zwolle, een door ouders opgerichte, algemeen-bijzondere school. Wij hebben sinds kort een Turks kind op school, notabene een kind van een imam. Voor mij is de problematiek van zwarte scholen nieuw en ik vind het spannend om me er meer in te verdiepen.'

Jenaplan als deel van de oplossing

Bert vertelt over de ontwikkelingen in zijn school. Vijf jaar geleden werden de knelpunten in de school geïnventa-

riseerd en constateerden team en schoolleiding dat men vastliep binnen het klassikale onderwijs. 'Het Jenaplan-concept, met name de combinatie van leeftijds-heterogene groepen en niveau-onderwijs, leverde pedagogisch gezien een nieuw perspectief op, gaf nieuwe ruimte. Die richting is nu ingeslagen, het team is, c.q. wordt geschoold, er komt nieuw elan in de school. Het woord 'Jenaplan' roept bij verschillende mensen in en om de school aversie op. Het etiket is echter niet zo interessant. Interessant is het concept en wat je daarmee doet. Uitgaande van deze populatie kinderen zien wij het Jenaplan als inspiratiebron.'

Jenaplan ervaren als probleem

Rob en Marie hebben juist de omgekeerde ervaring. Zij hebben destijds gekozen voor Jenaplan, konden daar prima mee uit de voeten binnen een school met een bepaalde populatie (een 'goede mix'), maar hebben/hadden het gevoel vast te lopen binnen vigerende Jenaplan-vormen, door het sterk veranderen van de schoolpopulatie.

Bij Rob kwam dat mede door andere externe factoren, zoals reeds gemeld. 'De keuze van de evaluatiemiddelen, het frequent gebruik van gestandaardiseerde toetsen, leidde tot spanning. De verhouding tussen 'Gruppenarbeit' (=wereldoriëntatie) en de instrumentele vaardigheden staat onder grote druk, ten koste van authentieke wereldoriëntatie. De nadruk op de instrumentele vaardigheden, die voor kinderen in achterstandssituaties van groot belang geacht worden (ten dele terecht) gaat gemakkelijk ten koste van het functionele en authentieke leren waarvoor met name de WO mogelijkheden biedt. Het primaat van de opvoeding - de persoonlijkheidsvorming van kinderen - en wat leerkrachten daarvoor willen inzetten, is moeilijker overeind te houden. Daar komt bij dat het onderwijsconcept van mensen en de uitvoering, door een gebrek aan tijd voor bezinning, steeds meer gaan samenvallen. Als daartussen geen distantie meer is, door reflectie

EN VERDER WILLEN WE DIT NOG KWIJT.....

Uit een telefonisch interview van Jan Tomas met Ankie Kessel, Phenix, Zaandam:

De Phenix heeft 270 kinderen, groeischool, dertien nationaliteiten (o.a. Turks, Surinaams, Irakees). 'Hecht team van 24 mensen'. In onderbouw 50% allochtoon, in bovenbouw 60%. Tevens streekfunctie, met bewuste keuze van 'autochtone ouders' voor Jenaplan. Gevaar van wegtrekken van deze ouders naarmate school zwarter wordt, maar tot nu toe blijven ze. Grote groepen, maar dislocatie is erger.

Laatste jaren veel werk gemaakt van invoering Jenaplan, zoals differentiatie, WO, uitwisseling culturen, etc.

Werkwijze functioneert prima in kleuter- en middenbouw. In bovenbouw problemen, met name met achtstejaars-kinderen: Ontstaan 'jongetjes-cultuur, je laten gelden, botsingen tussen culturen onderling. Kinderen kijken naar TV en video's waar je van schrikt, gaan zich steeds meer verzetten tegen van alles en nog wat, haken af, verharding, ruwere omgangsvormen, vaak ten koste van groep 6. Hoe dit op te lossen? Groep 8 uit de stamgroep, 'lekker bezig met hun eigen musical en afscheid van de school'? Organisatorisch haalbaar, maar doe je dan het Jenaplanconcept geen geweld aan? In team open en eerlijk over gepraat.

Ankie is blij met meer aandacht voor problemen van multiculturele scholen, ook in Jenaplankringen.

op de vraag 'waarom doen we wat we doen en zoals we het doen?', dan gaan vormen overheersen, is het niet meer 'vorm volgt functie', loop je vast in de vormen en ontstaat gemakkelijk een zekere krampachtigheid m.b.t. deze vormen. Pas de laatste twee jaren dat ik op school werkte werd dat een probleem.'

Marie: 'De opmerkingen van Rob sluiten geheel aan bij onze ervaringen. De kinderen, waar wij over spreken, hebben zeer veel structuur nodig. Het eerste Jenaplan-basisprincipe zegt, dat ieder mens (kind) uniek is. We willen op de sterke punten van kinderen vertrouwen en voortbouwen, maar weten vaak niet hoe. Als je niet op past, grijp je al gauw naar gestructureerde klassikale vormen. Een ander voorbeeld heeft te maken met het principe van de heterogeniteit. De verschillen tussen onze kinderen zijn heel groot en vaak niet meer functioneel te maken in de (driejarige) heterogene stamgroepen. We zijn daarom voor deze school op zoek naar een nieuwe jenaplanvorm, passend bij deze populatie. We worden daarbij geholpen door Kees Vreugdenhil'.

Vraag naar resultaat

Marie: 'De druk van het aantoonbaar presteren komt vanuit het schoolbestuur en is deel van het OVB-beleid. De gemeente Groningen verplicht al haar scholen tot het afnemen van de Cito-eindtoets. Jaarlijks worden door de Evaluatiegroep Groningen de resultaten op de Cito-eindtoets van alle openbare scholen (anoniem) in kaart gebracht. Iedere school krijgt een eigen 'schoolrapport', waarin jouw school wordt vergeleken met de andere Groningse scholen. Het gevaar bestaat, dat leerkrachten dan gaan grijpen naar 'effectieve' klassikale instructies'.

Boudewijn: 'Is de vraag naar resultaat, door het meten daarvan, niet legitiem, vanuit het Jenaplan-concept? Kinderen mogen toch niet als halfalfa-beet de school verlaten? Jenaplan is toch niet alleen voor middle-class kinderen?'

Bert: 'Ook in Rotterdam kennen we een regelmatig 'monitoring', waarbij per jaargroep een Cito-toets daarvoor wordt afgenomen. De school laat de kinderen ook deelnemen aan de eindtoets, maar de beslissing daarover is aan de school en alleen aan de

EN VERDER WILLEN WE DIT NOG KWIJT.....

Uit een telefonisch interview van Kees Both met Jaques Rijkenberg, Basisschool Willibrord, Zaandam

Als school vanaf '77 met Jenaplan bezig. Populatie veranderde sterk, tot 40% allochtonen en 60% autochtonen nu. Buurtschool, ouders kiezen voor school omdat hij om de hoek ligt en een goede naam heeft wat zorgverbreding betreft. Bij aanmelding wel steeds over Jenaplan als pedagogische benadering verteld. Twaalf nationaliteiten vertegenwoordigd. De Jenaplan-benadering kan soms botsen met die van thuis, al komt dat weinig voor. Zeker bij kinderen die als vierjarige instromen zijn er als regel weinig problemen, zij-instromers hebben meestal meer moeite met de vrijheid in de school. Belangrijk is het ontwikkelingsgerichte werken, verbonden met NT2, inclusief handelingsgerichte observaties, hoeken en het gesprek in kleinere kringen. De grote kring is daarbij qua tijd sterk beperkt en met name gericht op overleg, planning en uitwisseling. Bij dit thematische werken is het gebruik van woordvelden belangrijk. De stamgroep-indeling wordt afgestemd op wat deze kinderen nodig hebben, de bouwen omvatten het afgelopen jaar twee leerjaren.

Jaques vindt het plezierig dat dit thema nu eens aangepakt wordt, vanwege de herkenbaarheid van scholen onderling, een soort intervisie.

school. Wij zitten nog in de overgang van klassikaal-frontaal werken naar individueel, coöperatief en zelfverantwoordelijk werken, waarbij we steeds meer letten op individuele leerlijnen. De heterogeniteit heeft bij ons juist als belangrijkste functie het bieden van een goede sociaal-emotionele basis voor de kinderen. Wij ontdekken steeds meer hoe belangrijk dat is en dat het werkt. Het idee van de leef- en werkgemeenschap, met bijvoorbeeld een belangrijke rol voor de kring kan goed lukken, als je bij kring-activiteiten de grenzen helder aangeeft. Dat hebben onze kinderen meestal nodig. Ook na de kring moet je tijd nemen om te evalueren en kunnen, samen met de groep, ook maatregelen besproken worden om de situatie te verbeteren. Bijvoorbeeld bij conflicten die buiten het schoolgebouw hebben plaatsgevonden en doorwerken. Overleg met kinderen, hen serieus nemen, is ontzettend belangrijk.'

Onpersoonlijker?

Rob: 'Er is een stroming die het onderwijs minder persoonsafhankelijk wil maken, zeker in het licht van het gegeven dat er veel deeltijdbanen zijn, met alle problemen van dien wat de overdracht van informatie tussen collega's betreft en de continuïteit voor de kinderen. Daar hangt al die meterij

ook mee samen, om zicht op de ontwikkeling van kinderen te houden. Er is echter ook een andere ontwikkeling gaande, op de werkvloer, n.l. meer aandacht voor de proceskant, voor het pedagogische. Dat botst op elkaar.' Bert: 'Het onderwijsbeleid is soms innerlijk nogal tegenstrijdig. Wij zijn in de school begonnen bij het begin, bij de onderbouw, in een project 'onderbouw in beweging', met een sterke nadruk op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Daarbij zijn wij geïnspireerd door onder andere het ervaringsgerichte onderwijs. Daarmee treden wij naar buiten. We willen deze aanpak ook uitbouwen naar de oudere kinderen toe. Je ziet nu dat er beweging komt in het scholenveld, in reactie op de sterk op gestandaardiseerde toetsen gebaseerde aanpak van het OVB. We willen laten zien dat er alternatieve benaderingen zijn, die ook belangrijke en bruikbare gegevens opleveren.

Vanuit het voortgezet onderwijs is er meer waardering voor deze wijze van evaluatie dan vaak wordt aangenomen. Wij weten heel veel over onze kinderen'.

Personeel

Bert: 'De elementaire voorwaarden om goed onderwijs te verzorgen komen steeds meer onder spanning te

staan. Allereerst wat het personeel betreft, dat staat onder grote druk. Alleen al het vinden van goede mensen is een groot probleem. Wij hebben onlangs de eerste Vlaming aan onze school benoemd. Het tweede probleemgebied betreft de huisvesting. Die geeft vaak geen mogelijkheden om conceptueel denken werkelijk toe te passen, gewoon vanwege een weinig adequate indeling van het gebouw of door gebrek aan ruimte, voor bijvoorbeeld allerlei hoeken of een gemeenschapsruimte. Ten derde de financiën, waar te weinig keuze-ruimte is, voor bijvoorbeeld het toepassen van mentoraat in het team. Uit nood zijn wij onlangs tot groepsvergroting overgegaan, met name vanwege de huisvesting. Boudewijn: 'Is Jenaplanonderwijs duurder, met name qua huisvesting en personeel?' Bert: 'Nee, maar wel in de aanloopfase naar het concept, dan heb je wat meer ruimte nodig, met name voor reflectie door teamleden'.

Kwaliteiten aanboren

Mensen die soms al twintig jaar in het onderwijs werken en klassikaal onderwijs als 'normaal' beschouwen moeten omdenken. Dat kan ook, zo hebben wij ervaren. Bij die mensen ga je door conceptueel denken ook nieuwe kwaliteiten zien, ze moeten trouwens wel, door de nood gedwongen. Bij veel mensen zijn, zo hebben wij ervaren, die kwaliteiten aanwezig, je moet ze aanboren en tot ontwikkeling laten komen. Door scholing en personeelsmanagement - teamteaching, klasseconsultatie en coaching - proberen we te werken aan een breder draagvlak, breder dan dat van de eigen groep. Je kunt en moet elkaar aanvullen in kwaliteit. Na vier jaar ontwikkelen hebben we de OBD nu gevraagd om ons dit schooljaar te spiegelen aan het Jenaplan-concept'.

Marie: 'In onze school hebben we behoefte aan personeel, dat enerzijds Jenaplanminded is, maar anderzijds affectie heeft met de 'OVB-populatie'. Dit lijkt soms in tegenstelling met elkaar. We hebben mensen nodig, die structuur kunnen bieden aan kinderen, die bewerkstelligen dat ook allochtone kinderen hoge resul-

taten halen op de Cito-toets. Maar ook: mensen die kindgericht zijn, kunnen omgaan met verschillen, durven vertrouwen op kwaliteiten van kinderen. Voor onze school zaak om een Jenaplanvorm te vinden, waarbij deze ogenschijnlijke tegenstelling wordt opgeheven'.

Rob: 'Volgens mij is de vaardigheid van leerkrachten een cruciale factor en vaak een groot probleem. Hier zit vaak een spanning tussen wel en oprecht willen, maar het niet kunnen.'

Kracht

Rob: 'Ik ben vaak ontroerd door wat je terughoort van kinderen, soms via ouders, maar ook van de vervolgscholen en vaak van de kinderen zelf, die op de basisschool langskomen. Ik heb het regelmatig meegemaakt van VMBO-leerlingen, dat kinderen zich verbonden om dat wat ze zeggen ook

te doen en in zo'n school opvallen door intensiteit van betrokkenheid. Kinderen hebben vaak een grote kracht, ondanks de moeilijke omstandigheden waarin ze opgroeien. In onze school was het een belangrijk thema, waarover ook met de kinderen gesproken werd, hoe de kinderen zich gedroegen tegenover de omgeving van de school. Ik probeerde ze duidelijk te maken dat ze in onze school geen strijd hoefden te leveren, zoals ze elders voortdurend moeten doen. In ons godsdienstonderwijs besteedden we veel aandacht aan thema's als 'gewoon doen'. Bert bevestigt dit: 'Het is voor ons en voor kinderen meer ontspannen geworden. Kinderen zijn heel goed in staat om met elkaar zaken te regelen, ook door leeftijdsgroepen heen. De veerkracht van een leeftijdsheterogene groep is groter, ook met betrekking tot 'probleemkinderen'.

De vragen langsgelopen

Tegen het eind van het gesprek lopen we nog even de vragen langs, die de deelnemers aan het gesprek voor zichzelf vooraf moesten beantwoorden. Wellicht hebben we nog iets laten liggen. De eerste vraag gaat over de mogelijkheden die het Jenaplanconcept wellicht juist voor scholen met veel allochtone kinderen zou hebben. Bert: 'Zoals al gezegd, ligt het accent voor mij op het leren van elkaar op sociaal-emotioneel terrein. Maar het geldt ook op cognitief gebied, waarbij kinderen elkaar kunnen begeleiden als 'tutor'. In een school als de onze is het gewoon noodzakelijk om zo te werken.' Rob: 'Jenaplan is uitgaan van verschillen en het zien van die verschillen als rijkdom. Hier zijn kinderen uit alle landen aanwezig, met alles wat ze meebrengen. Vragen stellen, verwondering gaande houden

Uit de ingevulde formulieren

Welke mogelijkheden biedt het Jenaplan-concept in het bijzonder voor scholen met veel allochtone kinderen?

'Door de diversiteit is het 'kennismakingspakket' alleen maar groter en uitdagender!' (Hans Bakker, Rotterdam)

'Het stamgroepen-, c.q. mentor-concept biedt mogelijkheden van begeleiding van kinderen door kinderen: welbevinden, inscholing en oefenen' (Boudewijn Hoogenboom).

'Het Jenaplanconcept lijkt op het eerste gezicht bij uitstek geschikt voor een kind uit een minderheidsgroep. Het leert er te leven in een overlegcultuur, verschillen (in vorderingen, enz.) worden geaccepteerd, de achtergronden van het kind kunnen in het curriculum mede uitgangspunt zijn, etc. Allochtone kinderen kunnen in een Jenaplanschool uitstekend ingroeien in de (Nederlandse) samenleving zonder zichzelf geweld aan te doen. Niettemin zijn er problemen. Het grootste lijkt dat veel allochtone ouders weinig bewust voor een school kiezen en als ze dat al doen eerder uitkomen bij een school die uiterlijk het meeste lijkt op wat ze in het land van herkomst gewend waren: klassikaal en in vergelijking met wat wij gewend zijn en wenselijk achten al of niet erg autoritair. Het belang van Jenaplanonderwijs voor allochtonen zal daarom expliciet onder woorden gebracht moeten worden en dan bij voorkeur in de eerste/eigen taal van de ouders' (Ad Boes).

Welke adviezen heb je aan meer of minder monoculturele Jenaplanscholen? Hoe kunnen die recht doen aan intercultureel onderwijs?

'Hier kunnen scholen een intensieve samenwerking tot stand brengen tussen Jenaplanscholen met de gebruikelijke populatie en scholen met een hoog percentage allochtonen. In de eigen buurt of stad, via internet, etc. Daarover kan regelmatig gepubliceerd worden en dat is bedoeld om beide schooltypen uit hun sociale en culturele isolement te halen' (Ad Boes)

'Probeer eens wat ervaren personeel uit te wisselen (tijdelijk) met echt zwarte scholen, zodat je van elkaar leert, van elkaars situatie op de hoogte bent'. (Hans Bakker)

'Behalve de open deur, wereldoriëntatie, is de wereld van verschil tussen een mono-culturele en een multi-culturele school slechts te overbruggen door het aan den lijve te ervaren. Dus: allochtone kinderen op je school hebben'. (Marie Balvert).

en wekken, dat alles is zo kostbaar, juist hier! Boudewijn: 'Veel allochtone kinderen missen niet alleen de instrumentele vaardigheden (waarvoor effectieve instructie wenselijk is), maar ook de sociale vaardigheden, die veel 'traditionele' Jenaplan-kinderen wellicht wel meekrijgen van huis uit. De meeste allochtone kinderen moeten eerst leren werken in groepen. Die vaardigheden moeten apart onderwezen worden'.

'Marie: 'Ik herinner me een jongetje uit de middenbouw, met een zeer problematisch gedrag. Dat plaatsten we in de bovenbouw en dat was op zichzelf al therapeutisch. In een school

met leeftijdsheterogene groepen is er gauw meer gemeenschappelijkheid in het team, je doet het echt met elkaar. Wij moeten wel opnieuw nadenken over onze leiderschapsstijl. Onze kinderen willen weten wie de baas is en onderzoeken dat. We ontdekken weer dat Petersen schreef over de groepsleid(st)er als autoriteit-in-functie.

Slot

Marie: 'Fijn dat dit in Mensen-kinderen komt, dat het beeld van Jenaplan verbreed wordt. Dat is voor mij het grote belang van dit gesprek'. Er zijn geen oplossingen voor problemen aange-

dragen, uitwisseling van ervaringen en gevoelens was het belangrijkste. Veel thema's zijn niet aangesneden, bijvoorbeeld de manier van samenwerking met ouders. Dat komt later wel. Er is een begin gemaakt, 'eindelijk' (Rob), met het gesprek. Dit kan niet zonder gevolgen blijven. De NJPV zou hier verder iets mee moeten doen, zo vinden alle aanwezigen. Wat overigens ook blijkt uit de ingevulde vragenformulieren, waar gepleit wordt voor een hoge prioriteit voor ontwikkeling en ondersteuning van deze scholen en te proberen daarvoor faciliteiten te krijgen. ■

TAAL EN PLAATSELIJKE OMGEVING

1. Hoe kunnen kinderen zelf de gewone, alledaagse verschijnselen begrijpen, die hen bezighouden?

2. Hoe kun je klassen zo (re-)organiseren dat taalgebruik en -ontwikkeling gestimuleerd wordt?

Binnen het Workshop Center van City College, New York vond een verschuiving plaats van concentratie op taal naar een focus op onderzoekend leren bij natuuronderwijs. Het ging en gaat daarbij om het zoeken naar meer inclusieve relaties tussen taal en wereldoriëntatie.

Men weigert uit de gaan van wat kinderen in Harlem niet kunnen, bijvoorbeeld het 'goed' gebruiken van de taal van de dominante groep. Alle kinderen hebben ontwikkelingspotentieel, ook voor actief leren. Een (smalle) concentratie op taal is voor veel kinderen een fuik. Ze ontwikkelen een gevoel van minderwaardigheid, ze leren woorden gebruiken zonder dat ze de betekenis ervan vatten en tenslotte ontwikkelen ze ook verkeerde beelden van wat taal is en van de waarde van taal. De niet-dominante taal is even waardevol als de dominante.

Het gaat in het Workshop Center om taalontwikkeling via gebruik van taal in een herkende context, bij een poging tot het communiceren van betekenissen. Dat geldt taal-denkrelaties, de sociale betekenis en de emotionele- en waardenaspecten van taal. Betekenis ('meaning') en ervaring zijn van centraal belang voor de taalontwikkeling.

Leraren moeten gevoelig gemaakt worden voor de context waarin taal verworven wordt. Verschillen in taalgebruik betekenen niet noodzakelijk ook minder competentie van kinderen. We moeten proberen een open leeromgeving te scheppen, zodat kinderen uit niet-dominante groepen in eigen tempo en eigen termen over de omgeving kunnen leren. We moeten de taal van kinderen minstens accepteren.

Deze visie wordt ondersteund door psycholinguïsten (de nadruk op 'meaning') en vanuit ervaringen met actieve vormen van taalverwerving in relatie met de culturele identiteit van kinderen in tweetalige klassen.

Het leren in de school is vaak vrijwel gescheiden van taalverwervingssituaties in het echte leven, terwijl deze laatste juist de voornaamste bron zijn voor de ontwikkeling van de taalcompetentie van kinderen. In de klas kunnen we kleine groepen organiseren, waarin kinderen met elkaar kunnen praten over wat ze doen, al-doende. Dus echte taalgebruikssituaties! Gemengde leeftijdsgroepen vormen daarbij een extra stimulans. Kinderen zijn daarbij langer bij elkaar en bij de leraar en er kan meer samenhang in het curriculum zijn.

Dingen van thuis in de groepsruimten geven herkenbaarheid en bevestigen de kinderen in hun culturele identiteit. In hun onderzoekende activiteiten kunnen kinderen wetenschappers zijn, net zoals ze ook kunstenaars, verzorgers, organisatoren, technici, spelers en filosofen kunnen zijn. Op het niveau van de kinderen gaat het om de dimensies van de wetenschap, het praktische, het muzische en de spiritualiteit.

De kinderen kunnen de sociale wereld onderzoeken, buiten en ook in de school. Ook kan de levende- en niet-levende natuur onderzocht worden. Het is een beweging tegen de leegte in de school en vaak ook in de omgeving, tegen een dorre woestijn, tegen schraalheid in inhouden (het gaat vaak nauwelijks over iets) en naar rijkdom en intensiteit van ervaring. Daarbij zijn er leraren nodig, die zelf ook ervaringen hebben opgedaan met het onderzoek van rijke en tot verwondering aanleiding gevende materialen en verschijnselen.

naar: Weber, L./H. Dyasi (1985), *Language Development and Observation of the Local Environment: First Steps in Providing Primary-School Science-Education for Non-Dominant Groups*, in; Prospect, *Tevens opgenomen in: Alberty, B. (ed.)(1997), Looking Back and Thinking Forward. Reexaminations of Teaching en Schooling*, New York: Teachers College Press. Een bundeling van teksten van Lilian Weber.

JENAPLAN IN DE PRAKTIJK, een gesprek met Els Derks

Els Derks werkt nu voor het vierde jaar op de R.K. Jenaplanschool 'Grote Beer' in Den Haag, een school met een multiculturele schoolbevolking. Daarnaast is ze acht weken per jaar in Thüringen (Jena !) in de voormalige DDR, om 'Jena-van-plan-scholen' te begeleiden. Ook begeleidt ze twee vernieuwingscholen in Keulen. En als ik haar spreek is ze net terug uit Senegal: haar levensgezel is ontwikkelingswerker en ieder jaar verblijft ze samen met hem een aantal weken in Afrika, waar ze overigens ook een tijdlang heeft gewoond. Al met al genoeg stof om over te praten. Maar vanwege het thema van deze Mensenkinderen gaat het in dit gesprek vooral om haar ervaringen op een multiculturele school.

Een nieuwe uitdaging

Meestal werk ik een jaar of vier op dezelfde school, waarna ik voor mezelf weer een nieuwe uitdaging zoek. Toen ik naar een baan op deze school solliciteerde, was dat vooral omdat de school in een wijk ligt met vele culturen, heel anders dan mijn vorige school in Sittard, een echte streek-school. Hier is ruim 40% van de kinderen allochtoon; daarnaast komt een groot percentage van de kinderen uit een zwak sociaal milieu.

De afgelopen drie jaar heb ik meegewerkt bij de opbouw van de kleutergroepen, die hele een snelle groei doormaakten. Naast het werk in de kleutergroep zelf kreeg ik er steeds meer coördinatietaken bij. Dit jaar heb ik voor het eerst geen eigen kleutergroep meer en ben ik kleuterbouwcoördinator.

Ik merk dat ik het heel leuk vind om coördinerende en begeleidende taken op me te nemen, hoewel ik absoluut geen directeur zou willen zijn. Ik wil het contact met de kinderen ook niet kwijt. Zo werk ik bijvoorbeeld een aantal keren per week met kleuters die geen Nederlands spreken; ook werk ik met een groepje aan de leervoorwaarden.

Omdat we een continuooster hebben blijven kinderen op school 'over'. Om de groepsleiders ook een pauze te gunnen zorg ik elke dag gedurende die overblijftijd voor een andere kleutergroep.

Verder begeleid ik beginnende collega's. En ik onderhoud het contact met

het opvoedkundig steunpunt voor nul tot zesjarigen in de wijk en de peuterspeelzaal. Deze contacten zijn van groot belang voor onze school, omdat we op deze manier veel informatie krijgen over de voorgeschiedenis van kinderen.

Ontmoetingschool

Dankzij mijn eigen ervaringen in Afrika kan ik me denk ik aardig verplaatsen in de gevoelens van allochtone mensen die voor 't eerst in Nederland zijn. Zo weet ik bijvoorbeeld hoe het voelt om illegaal in een land te verblijven: op een gegeven ogenblik was mijn visum verlopen, met alle ellende van dien.

En om nog een heel ander voorbeeld te noemen: ik had in Afrika eerst veel moeite om al die Afrikaanse gezichten uit elkaar te houden; omgekeerd vinden zij vast dat alle Nederlanders op elkaar lijken.

Ik heb ook kunnen zien met hoe weinig middelen men zich daar weet te redden. Hoe moeten deze mensen dan weten hoe je bijvoorbeeld een huis met alles erop en eraan moet onderhouden in Nederland?

Als je op huisbezoek gaat, wat bij ons trouwens verplicht is, moet je niet vreemd opkijken als je bij iemand bijvoorbeeld een klein hindoe-altaartje aantreft. Dankzij deze huisbezoeken krijg je meer respect voor de mensen en je kunt ook vertrouwelijker worden. Ik herinner me bijvoorbeeld een gesprek met een moeder die vertelde dat ze haar hoofddoekje niet meer om durfde te doen in Nederland, omdat

dat volgens haar raar gevonden werd. Een tijdje na ons gesprek zag ik dat ze haar kind ophaalde: met hoofddoekje! De gastvrijheid waarmee je vaak wordt ontvangen, die vind ik nog steeds overweldigend, met een overdaad aan hapjes die je voortdurend voor je neus geschoteld krijgt. Dan stelt ons Nederlandse kopje koffie echt niets voor.

Natuurlijk zijn er grote verschillen tussen de culturen onderling.

We proberen daar bewust aandacht aan te besteden: als katholieke school willen we vooral ook een ontmoetingschool zijn. Zo werken we met een 'culturele kalender' waar Marokkaanse, Turkse, Hindoestaanse, Christelijke en andere vieringen een eigen, volwaardige plek hebben gekregen. In de weekopeningen wordt aan deze verschillende vieringen ruime aandacht besteed.



Geen idyllisch beeld van Jenaplan

Zoals ik al zei heeft onze school een continuooster. Bovendien kunnen de kinderen al om kwart voor acht hier terecht en tot half zes op school blijven. Een van de redenen dat wij de kinderen zolang hier willen houden is, omdat je anders zeker weet dat een aantal kinderen op straat gaat rondzwerven. En als deze kinderen tussen de middag naar huis zouden gaan om te eten, is het de vraag of je ze 's middags wel weer terugziet. Voor en na schooltijd kunnen ze onder begelei-

ding allerlei gezellige activiteiten ondernemen. Ook wordt er voor wie dat wil na schooltijd Turkse en Arabische les gegeven.

Ik denk dat je, als je op deze school wilt werken, geen al te idyllisch beeld van Jenaplan moet hebben. Zo zul je vaak heel veel structuur moeten bieden en duidelijk je eigen grenzen moeten aangeven. Alleen met wat ervaringsgericht werken kom je er niet. En er is vaak veel mis met de opvoeding.

Sommige kinderen komen uit gezinnen waarbij het respect voor vrouwen niet zo groot is, een probleem waar je keihard tegenop loopt als groepsleidster. Sommige kinderen zijn niet gewend om te spelen. Als je bij hen op huisbezoek komt blijken ze geen speelgoed te hebben en ze weten ook niet wat dat is! Zo zag ik laatst een kind een pop aaien met een strijkbout, een ander kind zat nietsvermoedend te schrijven in een boek.

Sommige kinderen worden mishandeld of verwaarloosd. In de tram trof ik op een regenachtige avond een kind aan uit mijn groep, samen met zijn zus, allebei in pyama en op sloffen: ze waren bij hun tante geweest en nu weer op weg naar huis...

Kinderen vallen soms in de klas in slaap, omdat ze veel te laat op bed komen. Thuis hebben ze geen eigen plekje, zodat ze tot 's avonds laat in de wijk rondhangen.

Soms moet je goed opletten of een kind wel met de juiste persoon mee naar huis gaat, omdat er bijvoorbeeld een ex-vader op de loer ligt.

Er wordt ook regelmatig ingebroken in onze school: een flinke baksteen door de ruit, waarna er weer flink wat computers verdwenen zijn.

Dit is een kleine greep uit de vele problemen waar je als groepsleider en als school mee geconfronteerd wordt en waarvoor je dag in dag uit oplossingen zoekt.

Om zelf te kunnen 'overleven' is het noodzakelijk om veel overleg te voeren met collega's. Want je krijgt wel eens een wanhopig gevoel als je steeds opnieuw tegen dezelfde pro-

blemen oploopt. Toch zie ik het zelf nog steeds als een uitdaging om te proberen juist in onze situatie ouders en kinderen handreikingen te bieden die effect hebben.

Vasthoudend

We proberen op alle mogelijke manieren de ouders bij de school te betrekken. Want zonder de ouders begin je weinig. Je moet hierbij zeer vasthoudend zijn. Het is vaak niet genoeg als je tegen een bepaalde ouder zegt: neem je kind eens mee naar de bibliotheek of speel-o-theek. In zo'n geval lenen we zelf een boekje of spelletje uit voor een week. Als ik een ouderavond organiseer geef ik eerst een brief mee met de kinderen; vaak is die vertaald in het Turks en Marokkaans. Vervolgens vraag ik alle ouders nog eens persoonlijk of ze ook komen. Rapportage-gesprekken houden we op een niet te laat tijdstip, zodat het kind zelf ook mee kan komen: het kan dan tijdens het gesprek als tolk optreden!

Enkele keren per jaar organiseren we in de kleuterbouw creatieve middagen, waarbij we zoveel mogelijk ouders in de school proberen te krijgen.

Ondertussen ben je als groepsleider ook vaak een soort maatschappelijk werker. Vorige week had ik een gesprek met ouders die bij mij om hulp kwamen vragen, omdat bij hun het gas, water en licht waren afgesloten.

Niet te nadrukkelijk aanwezig zijn

Voor mijzelf is zelfstandig werken en zelf verantwoordelijkheid nemen door kinderen altijd een belangrijk aandachtspunt geweest. Ook wel een beetje door ervaring wijs geworden, omdat ik elk jaar een paar maanden in het buitenland verblijf. Als je te nadrukkelijk aanwezig bent in je groep, zadel je je opvolger op met de grootste problemen. Dankzij de stamgroep met verschillende leeftijden heb je natuurlijk fantastische mogelijkheden: kinderen kunnen heel goed voor elkaar zorgen en elkaars leermeester zijn. Dat is ook een belangrijke meerwaarde van het Jenaplan voor een

school als de onze: nieuwe kinderen worden snel opgenomen in de stamgroep. Kinderen leren elkaar wat de afspraken zijn en helpen elkaar bij het werk en andere dingen. En dan maakt het niet uit of een kind wel of nog nauwelijks Nederlands spreekt.

Vroeger dacht ik dat deze manier van onderwijs gewoon beter bij mijn persoonlijkheid paste dan andere onderwijsvormen. De laatste tijd raak ik er steeds meer van overtuigd dat het voor anderen ook wel eens een optimalere manier van onderwijs zou kunnen zijn. Een van de belangrijkste ontdekkingen die je daarbij doet is dat je als groepsleider niet op een 'troon' hoeft te zitten, maar op basis van gelijkwaardigheid met kinderen kunt omgaan. Ik heb gelukkig vaak leerkrachten en stagiaires mogen begeleiden die deze verandering bij zichzelf maakten en naderhand verklaarden veel gelukkiger te zijn in hun nieuwe 'rol'.

Jenaplan 'all over the world'

't Voordeel van Jenaplan vind ik dat je niet gebonden bent aan bepaald materiaal, zoals bij Montessori en ook geen last hebt van een teveel aan idealisme, zoals bij de Vrije School. Ik ben niet zo'n idealist, veel meer een pragmaticus.

Ik heb inmiddels in heel wat landen lesgegeven en ik weet zeker: Jenaplan kan 'all over the world'. Waarbij ik niet zo hang aan dat woordje 'Jenaplan'; het gaat veel meer om de onderliggende gedachte.

Ik heb in West-Afrika vaak klassen gezien met meer dan 60 kinderen die allemaal hetzelfde uniform droegen, met een juf voor de klas met een stok in haar hand. Als je je geen schoenen kunt veroorloven kom je de school niet in.

Toch weet ik zeker dat ook in deze landen het Jenaplan als 'grondstructuur voor basisvorming' heel veel te bieden heeft.

En een wens van mij is om daar in de toekomst een bijdrage aan te kunnen leveren. ■

LEREN LEVEN MET VERSCHILLEN

een oriëntatie op Jenaplan in een 'zwarte' school: een portret

Een portret van een school, die geen Jenaplanschool is, maar zich wel op het Jenaplan oriënteert, om de problemen waarmee men geconfronteerd wordt op te lossen.

Stop het verhardingsproces!

We spreken met Bert van de Burgt, schoolleider van de Da Costaschool in Rotterdam-Feijenoord (die ook deelnam aan het gesprek waarvan het eerste artikel van dit nummer een neerslag vormt). Hij kwam op deze school in 1994 en trof een school aan die vast dreigde te lopen in overgeleverde structuren: veel regels en steeds méér regels, kinderen die nauwelijks motivatie tot leren vertoonden, een grote vermoeidheid bij het team. Het functioneren van zowel kinderen als leerkrachten werd een steeds grotere krachtsinspanning. Er moest, zo vond het hele team, iets anders gebeuren, het tij moest worden gekeerd. Een belangrijk middel daarvoor was de stamgroep.

'Doelstelling werd: leren omgaan met, en accepteren van, elkaar en elkaars verschillen'. Terugkijkend stelt men vast: 'Gebleken is dat het verhardingsproces dat we wilden stoppen door het stamgroepmodel inderdaad tot staan is gebracht en dat de kinderen over het algemeen beter met elkaar kunnen omgaan, zeker als je in aanmerking neemt dat de sociaal-emotionele "beginsituatie" de laatste jaren aanzienlijk teruggelopen is.'

Een aantal teamleden heeft recent deelgenomen aan de Jenaplancursus en er werden excursies naar Jenaplanscholen georganiseerd.

Het pedagogische primair

Bert zet uiteen hoe de ontwikkeling gegaan is, onder de kopjes 'pedagogisch klimaat', 'onderwijskundige ontwikkeling' en 'taalontwikkeling'. In plaats van steeds meer regels en normen werd een proces ingezet van het

ontdekken en beleven van waarden, om van daaruit te komen tot normen voor gedrag.

Er moeten voldoende gemeenschappelijke waarden zijn. Je moet 'aan de voorkant van het probleem' beginnen, bij de verschillen en de interculturele interactie. Belangrijk werd het invoeren van de kring, met verschillende thematische accenten: themakringen (waaronder godsdienst-kringen), kringen met een accent op sociaal-emotionele thema's - voor een deel inhoudelijk voorbereid en ook naar aanleiding van spontane gebeurtenissen - en kringen met de nadruk op taalontwikkeling. Bij de tweede vorm, de sociaal-emotionele kringen, wordt bijvoorbeeld gewerkt aan de attitude dat bij ruzie dit in de kring ingebracht wordt, waarbij processen en gebeurtenissen benoemd en geanalyseerd worden. Kinderen weten dat dit een verplichting is, waarop je aangesproken wordt. 's Maandags, voordat het inhoudelijke thema aan de orde komt, is hiervoor nadrukkelijk ruimte - er gebeurt tijdens het weekend vaak heel wat! - en onder andere komt de vraag aan bod: 'Wat zou jij in dit geval gedaan hebben?'

Er is veel agressie in de buurt, de laatste jaren werden er gemiddeld zeven moorden gepleegd, 50% van de kinderen durft na het avondeten niet meer de straat op. De school probeert een aparte cultuur op te bouwen, een veilige plek voor de kinderen te zijn. Dat de kinderen dat als zodanig ervaren is aan veel dingen te merken, bijvoorbeeld aan het meisje dat net van school af is en naar het VO is gegaan. De tweede dag kwam ze al weer even op school, om over haar rooster te praten. Op de VO-school kon dat niet.

Verantwoordelijkheid en structuur

Het gedrag, en daarmee het sociaal-emotionele klimaat, blijft in belangrijke mate afhankelijk van de stamgroep-leerkracht, ook al zou je wensen dat dit meer persoonsonafhankelijk zou zijn. Dat heeft niet zozeer met bovengenoemde krachtpatserij te maken, maar meer met continuïteit. Deze kinderen vragen om continuïteit en ze hebben daar ook recht op. De school is vaak de enige stabiele situatie die ze kennen, waarbij de juf of meester de 'verzekering' is voor het gevoel dat jouw school die veilige haven blijft, zoals jij die zo broodnodig hebt. Het blijft belangrijk om te proberen kinderen te brengen tot gedrag en een houding die minder van deze bepaalde groepsleid(st)er afhankelijk zijn. Er zijn nogal wat kinderen met een meervoudige problematiek (leer- en gedragsproblemen), die vaak eerst doen en vervolgens denken.

Kinderen, ook deze kinderen, kunnen meer verantwoordelijkheid aan dan vaak gedacht wordt.

Mede-verantwoordelijkheid op je nemen

Er stromen nogal al wat oudere kinderen in, die op een andere school verwijderd moesten worden. Op een na is het gelukt deze binnen boord te houden. De stamgroep speelt daarin een belangrijke rol. Kinderen kunnen veel kracht opbrengen om 'probleemkinderen' te begeleiden. Bij de opname in de school wordt in de betreffende stamgroep gepraat over het kind dat op school komt en diens problemen. Kinderen kunnen zich aanmelden om mentor van zo'n kind te worden. Een voorbeeld, uit een werkweek. Een kind kon zelf aangeven wanneer het niet meer zou lukken binnen acceptabele grenzen te blijven en in dat geval opgehaald wilde worden. Op zaterdag vertrok de groep, op maandag kwam er een seintje: 'ophalen'. Toen Bert in het kamp aankwam waren groepsgenoten voor het betreffende kind in de bres gesprongen. Een groepje van vijf kinderen had afspraken met hem gemaakt, die acceptabel waren en bood aan elke

ochtend en avond met hem te praten. Hij is de hele week gebleven. Dit systeem is ook na de werkweek doorgezet en zo is dit kind de jaren redelijk doorgekomen. De kinderen namen verantwoordelijkheid voor het probleem, kregen de ruimte om in de oplossing te participeren. Dit is een voorbeeld van de manier waarop men het pedagogisch klimaat verder wil ontwikkelen.

Vertrouwen zonder illusies

Bert is niet ook de grenzen van wat de school kan. Kinderen zijn vijf uur per dag op school en op wat daarbuiten gebeurt heb je nauwelijks greep. Vertrouwen in kinderen, ja, maar zonder de illusie dat je alles voor hen kunt doen. Er wordt geprobeerd de leerkrachten waar mogelijk te ontlasten van de zwaarste problemen, anders raken ze helemaal verstrengeld in de problemen van de kinderen en komen ze nauwelijks meer toe aan het geven van onderwijs. De schoolmaatschappelijk werker speelt hierin een belangrijke rol. Kinderen met een meervoudige problematiek worden besproken in een multidisciplinair team dat bestaat uit de schoolmaatschappelijk werker, de orthopedagoog/psycholoog, iemand van het RIAGG, de schoolarts en de directie. Uitvloeisel daarvan is ook dat er meer gedaan wordt aan opvoedingsondersteuning. Door het combineren van faciliteiten lukt dit ook.

Programma voor ouders

Er is een programma voor ouders, waarin aan de orde komt wat op school gebeurt en wat je thuis kunt doen. Een keer per week komen ouders bijeen. Zij voelen zich vaak onmachtig. Met behulp van video-hometraining worden zij geholpen om uit de vicieuze cirkel te komen. Hiervoor is veel interesse.

Bovendien is er sinds kort een 'Ouderwinkel', een gehuurd pand vlak bij de school, waar ouders terecht kunnen voor een kopje koffie of thee in de 'ouderkamer', algemene informatie en activiteiten voor ouders, waaronder het genoemde ouder-programma, het

schoolmaatschappelijk werk en binnenkort ook een RIAGG-spreekuur voor ouders en hun kinderen.

In dit verband is ook de buurtmoeder belangrijk, als antenne voor wat er onder ouders leeft en als laagdrempelig aanspreekpunt voor ouders. Deze activiteiten met en voor ouders hebben te maken met de invulling van het concept 'brede school', zoals dat in Rotterdam ontwikkeld is. Daarover verderop meer.

Naar verticale groepen

Een goede pedagogische houding tegenover kinderen en pedagogische vaardigheden zijn heel belangrijk, maar die mooie bedoelingen moeten ook verankerd worden in de organisatie, in de onderwijskundige vormgeving. Zoals al gemeld wordt de stamgroep als een belangrijk pedagogisch en onderwijskundig middel gezien. Dat men het in deze richting zoekt is niet vreemd, als je weet dat enkele leerkrachten zelf hun kinderen op een Jenaplanscholen hebben zitten. Met de ontwikkeling daarvan werd begonnen in de kleuterbouw en in groep 7/8. Al spoedig werd ook duidelijk dat je in groep drie moet ophouden met het gelijktijdig starten met aanvankelijk lezen, etc. Er werd daarom geëxperimenteerd met flexibele overgangen, bijv. 1/2 en 2/3. Deze dakpansgewijze stamgroepstructuur bevat tot nu toe goed. Er is een ontwikkeling ingezet van zelfstandig- naar zelfverantwoordelijk werken, gecombineerd met vormen van groepswork. Vanaf groep 4/5 zijn er niveaugroepen voor rekenen, taal/lezen en 'oriëntatie', voor het overgrote deel binnen de stamgroepen. In de bovenbouw bleek na enige tijd dat de verschillen tussen kinderen uit groep zeven en acht vaak niet groot genoeg zijn om vorm te kunnen geven aan een goede differentiatie. Bovendien werd de 5/6-groepering als minder succesvol ervaren, vanwege de overgang van concreet denken naar sterker abstraheren en de onrust die in deze groep geconstateerd werd. Daarom werd groep zes daaraan toegevoegd en dit werd een succes. Zesdejaars kinderen krijgen een soort inscholing ('kweekvijver') voor

bepaalde kennisvakken, als inleiding in de bovenbouw.

Uit een evaluatieverslag:

'De heterogene stamgroep met zijn diverse leeftijden vormden een goede basis voor het noodzakelijke sociaal-emotionele en cognitieve "leerlandschap" dat onze leerlingen zo broodnodig hebben om hun eigen plek in de maatschappij te kunnen verwerven. Het in hoge mate gedifferentieerde leeraanbod, verdeeld over meerdere leerkrachten en leerplekken bleek een positieve invloed te hebben op de leerprestaties van onze leerlingen. De "gezinssfeer" binnen de eigen stamgroep, ieder met zijn eigen "gezins"-kenmerken heeft bijgedragen aan een veel ontspannender gedrag van de leerlingen en in hoge mate aan een gevoel van veiligheid en acceptatie.'

De groepering ziet er nu als volgt uit: 1/2 (kleuterbouw), 2/3 (onderbouw), 3/4 en 4/5 (middenbouw) en 6/7/8 (bovenbouw). Dat is de toestand op dit moment. Het valt nu al te voorzien dat er op den duur een structuur zal ontstaan van onderbouw (1/2/3), middenbouw (3/4/5), een inscholingsgroep 6 en de bovenbouw (6/7/8). Voor de onderlinge zorg in de bovenbouw is, zo vermoedt men op grond van de ervaringen van de afgelopen jaren, het toevoegen van een leeftijds-klasse gewenst, zodat de bovenbouw drie leerjaren gaat omvatten. Hetzelfde geldt voor de middenbouw.

De stamgroepen omvatten gemiddeld 19 kinderen, waarbij vooral de onderbouwgroepen niet te groot gemaakt worden. De bovenbouwgroepen omvatten dus meer kinderen.

Kinderen die rechtstreeks uit het buitenland komen worden opgevangen in een zogenaamde 'prismagroep', in een andere school. Daar ontvangen zij vijf dagdelen per week taal-leesonderwijs gedurende een bepaalde periode, waarna zij doorstromen naar onder andere de Da Costaschool.

Het blijkt dat de kinderen een hekel hebben aan het doorbreken van de stamgroep. Toch wordt dit, met name ten behoeve van rekenen, gedaan, als instructiegroepen/jaargroepen.

Taal

In de benadering van taalonderwijs zijn belangrijke verschuivingen te constateren. Veel kinderen hebben een redelijk tot hoog niveau van technisch taalgebruik (spelling, zinsbouw, werkwoordvaardigheid), maar bakken er weinig van als het menens wordt, als de taal moet functioneren. Daarom wordt de laatste jaren juist veel aandacht besteed aan het communicatieve taalgebruik - spreken en luisteren, stellen en begrijpend-studerend lezen. Om dit laatste goed uit de verf te laten komen zijn deze twee stromen in de tijd gescheiden, anders vindt er toch gemakkelijk reductie tot het technische plaats. Voor begrijpend lezen wordt de lijn van 'Taalkabaal' benut en voor stellen het betreffende deel van 'Balans'. Van de laatste methode wordt ook het spellingsdeel gebruikt.

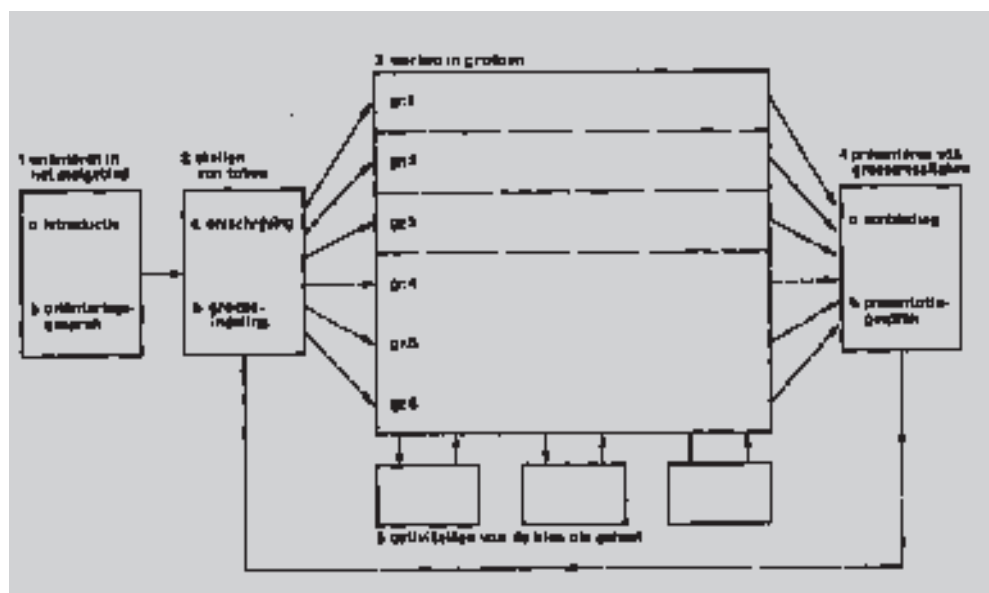
De prioriteit voor communicatie werpt vruchten af.

Groepswerk

Elke donderdagochtend is er in de midden- en bovenbouwstamgroepen thematisch groepswerk, waarbij alle kinderen van een bepaald niveau (uitgaande van de niveaus van begrijpend lezen) samenwerken rond een thema. Dat leidt tot het als sub-groep samen maken en presenteren van een werkstuk. De thema's worden 'betekeniseenheden' genoemd - die georganiseerd worden in de vorm van projecten, waarbinnen verschillende vakgebieden geïntegreerd worden.

Verder probeert men zoveel mogelijk tegemoet te komen aan de natuurlijke exploratiedrang van de kinderen, door hen zelfontdekkend bezig te laten zijn. In de bovenbouw zijn bijv. de eenheden 'Water', 'Lucht' en 'Indianen' ontwikkeld. Er wordt naar gestreefd om een vierjarige cyclus aan dergelijke betekeniseenheden te gaan ontwikkelen. Als didactisch model wordt het model 'Overleg onderweg' gebruikt, dat veel lijkt op de bekende 'fiets van Jansen', maar is ontwikkeld door Humalda (zie schema).

Kinderen onderzoeken in heterogeen samengestelde groepjes facetten van



een thema en doen daarvan verslag aan de hele stamgroep - schriftelijk (een werkstuk) en mondeling (verslagkring). De leerkrachten in de bovenbouw hebben zelf alle benodigde teksten 'op niveau gebracht': bestaande teksten herschreven naar een hoger of lager begrijpend leesniveau.

Binnen dit groepswerk is er ook een tutorsysteem, waarbij achtstejaarkinderen jongere kinderen met concentratiestoornissen begeleiden.

Zesdejaars-kinderen werken met een leer/doe-circuit, met daarbinnen begrijpend lezen door middel van opdrachtenkaarten.

Kringen

Als de kinderen binnenkomen, is er een kwartier dat zij iets kunnen vertellen over wat ze meegemaakt en beleefd hebben. Als een kind iets verteld heeft geeft het de beurt aan vragenstellers. Deze vorm wordt verder ontwikkeld, verbeterd.

In iedere groep is geëxperimenteerd met verschillende andere soorten kringen, zoals een voorleeskring en verslagkring. Bij verschillende vakgebieden zijn ook instructiekringen (interactieve instructie) uitgetest. Het belang van kringen wordt als groot ervaren en het blijft een belangrijk aandachtspunt.

In de verschillende bouwen wordt ook geëxperimenteerd met vieringen.

Kleuterbouw- en middenbouw

In de kleuterbouw wordt geprobeerd ideeën van ervaringsgericht onderwijs en basisontwikkeling vorm te geven. Het werken en spelen met prentenboeken neemt daarbij een belangrijke plaats in, naast het hoekenwerk met keuzebord, kringactiviteiten (o.a. een kunstkring) en werktafels. Het vergroten van de woordenschat en andere taalactiviteiten worden hiermee verbonden. Elk thema wordt ingeleid met een feest, met toneelspel of poppenkastspel, een passende traktatie en zelfgemaakt lied, een verrassingsdoos.

Voorbeeld-'werkjes' zijn taboe, kinderen hebben vrijheid voor eigen ideeën. In de middenbouw-groepen (2/3 en 3/4) is de sociaal-emotionele ontwikkeling nog uitgangspunt. Leerkrachten moeten kinderen goed leren observeren.

Interreligieus

De Da Costaschool is een protestants-christelijke school. De schoolbevolking omvat nauwelijks kinderen met deze achtergrond. Bert van de Burgt vertelt over zijn eigen ervaringen, met moslims, die ook tot zijn vriendenkring behoren. Respect voor en betrokkenheid bij elkaar als mensen, ook van verschillende godsdiensten, staat in deze school centraal. Dat komt ook tot uiting in het benoemingsbeleid. De verschillen worden

niet weggepoetst, maar men probeert van elkaar te leren. Zo worden bijvoorbeeld verhalen en liedjes gezongen over personen die in Bijbel en Koran een rol spelen: Noach, Abraham, etc. Aan feesten wordt ruim aandacht gegeven. Bij het bidden hoeft niet iedereen mee te doen, het minste is dan wel respect opbrengen voor wie dat wel doet, dus stil te zijn. Het bidden vindt vaak plaats in de vorm van een gebedskring, waarbij de kinderen een kring vormen, hand in hand, en gebedsintenties uitspreken, waarbij de andere kinderen na naar een intentie geluisterd te hebben, samen reageren met een spreuk. Hierbij is vertrouwen in kinderen essentieel. Een collega die jaren niet meer gebeden had zei naar aanleiding hiervan: 'Ik heb nooit geweten, dat je dit zo kon beleven'.

Brede school

Bert laat me het gebouw zien, dat wel drie trappenhuisen heeft (met alle ruimteverlies dat dat met zich meebrengt) en intensief benut wordt. Zo is

er geen personeelskamer meer, daar wordt Arabische les gegeven. Dezelfde ruimte wordt overigens, naar aanleiding van een verjaardag van een collega (Turkse) gebruikt voor een lunchbuffet van het team, met heerlijke Turkse hapjes.

We maken voorts een wandeling in de omgeving. Op loopafstand van de school bevinden zich allerlei faciliteiten: de reeds genoemde ouderwinkel, de speeltuin en het zwembad, het buurthuis met een speluitleen, ruimte voor het samen eten (lunch) en een zaal voor activiteiten met de hele school, een 'Speel-Leer-Eethuis', met Speel-o-theek en mogelijkheden voor kookcursussen door de school. Vlak naast de school is er een botanische tuin en een vogel-pension. De scholen in de wijk en de buitenschoolse instanties vormen een netwerk, als 'brede school'. De verlengde schooldag geeft ook vele mogelijkheden voor kinderen, met gebruik van genoemde faciliteiten. Op het plein bij de speeltuin geven kinderen van de school soms een concert.

Hoe verder?

Uit het voorgaande blijkt dat de school voorzichtig, stap voor stap zich ontwikkelt. Het observeren en volgen van de sociaal-emotionele ontwikkeling is zo'n punt, evenals het hoekenwerk, het vergroten van de zelfstandigheid binnen thematisch onderwijs, het werken met dagschema's, differentiatie binnen de groep, de uitbreiding van de kringen en vieringen. Het stellen van prioriteiten is niet eenvoudig, er wordt, als je niet oppast teveel tegelijk aangepakt.

Deze school is, zoals reeds gemeld geen Jenaplanschool. Maar men oriënteert zich wel op Jenaplan. Waar de school in zijn ontwikkeling uiteindelijk zal uitkomen is nog niet duidelijk. Men probeert een humane school voor deze kinderen te ontwikkelen. Daarbij vormt het Jenaplan een van de inspiratiebronnen. ■

Met dank aan Ad Boes, Bert van de Burgt en Piet van Wouwe.

DE KINDEREN VAN DEZE WERELD: HET WAARDEREN VAN DIVERSITEIT

'Tegenover degenen die zich ongemakkelijk voelen bij etnisch en cultureel pluralisme, dit zien als iets wat mensen verdeelt, geloof ik dat verschillen erkend en gerespecteerd behoren te worden. Op den lange duur kunnen en zullen deze verschillen onze levens verrijken en een schitterend en complementair menselijk mozaïek vormen'.

Dat schrijft Vito Perrone, geboren uit Italiaanse immigranten in Amerika. Hij vertelt over zijn moeder, die zich slechts moest aanpassen aan de dominante cultuur en zich daardoor in haar eigenheid miskend voelde. Haar taal, die zo wezenlijk was voor haar culturele erfgoed, werd beschouwd als een tekort en werd voor haar tot symbool van haar anders-zijn en vervreemding.

Perrone heeft begrip voor de stereotype reactie op etnische en culturele verschillen. Een dergelijke reactie komt overal ter wereld voor. Mensen voelen zich nu eenmaal meer op hun gemak bij 'mensen zoals wij', qua waarden, overtuigingen, gewoonten. Onder gelijken worden zij bevestigd in hun eigen waarden, etc., het 'andere' jaagt

angst aan. Dat dergelijke reacties begrijpelijk zijn betekent nog niet dat zij daardoor ook acceptabel zijn. Er moet een hoge prijs voor betaald worden, niet alleen door hen die de levensstijl van de dominante cultuur moeten aannemen, maar evengoed voor degenen die zichzelf beroven van de mogelijkheid dat andere culturen bijdragen aan hun eigen leven.....

'Het waarderen van verschillen in onze scholen vereist dat we beginnen bij het kind en handelen vanuit de vooronderstelling dat leren een door en door persoonlijke zaak is. Leren varieert bij verschillende kinderen, boekt het meeste resultaat als kinderen actief betrokken zijn bij hun eigen leren, vindt plaats binnen verschillende contexten binnen en buiten de school en wordt bevorderd in een ondersteunend klimaat, waar kinderen daadwerkelijk serieus genomen worden. Handelen dat recht doet aan deze uitgangspunten zou een geweldige verandering vereisen in de manier waarop de meeste leraren en scholen nu functioneren. Normatieve oriëntaties, waaronder aan de leeftijden van kinderen gekoppelde verwachtingen, zouden om te beginnen bezwijken, net zoals de meeste gestandaardiseerde toetsen. Een diversiteit aan vormen van leren zou beschikbaar komen.>

ALS U NIET ZIET DAT MIJN ZOON ZWART IS BENT U BLIND

Er zijn verschillende buitenlandse bladen die ik beschouw als min of meer broer of zus van Mensen-kinderen. Een daarvan is het Amerikaanse 'Holistic Education Review', dat vier keer per jaar verschijnt. De artikelen zijn soms heel lang (zo lang zouden wij niet durven) en getuigen van een grondig nadenken over dingen. Inhoudelijk zijn ze meestal sterk verwant met wat wij voorstaan. Daarbij wordt veel aandacht gegeven (meer dan bij ons) aan zingeving en spiritualiteit. Vanaf 1998 krijgt het blad een andere naam, onder andere in verband met misverstanden die het bijvoeglijk naamwoord 'holistisch' kan oproepen. Deze nieuwe naam is 'ONTMOETING: opvoeden tot zingeving en sociale rechtvaardigheid' (ENCOUNTER: Education for Meaning and Social Justice). Het blad is destijds ook voortgekomen uit de beweging van 'opvoeders en onderwijskundigen voor sociale verantwoordelijkheid', verwant met onze 'pedagogen voor de vrede'. Vandaar deze ondertitel.

De hoofdredacteur, Jeffrey Kane, reflecteert op deze naamsverandering. Het blad streefde steeds naar het verhelderen van betekenis en doel van opvoeding en onderwijs in het licht van de waardigheid en onaantastbaarheid van elk menselijk wezen. 'Ik ben er steeds van overtuigd geweest dat de vraag naar de spirituele betekenis van opvoeding en onderwijs niet te scheiden is van de alle-

daagse levenservaring. Ik heb nooit het gevoel gehad dat je de betekenis en doel van het leven los kunt zien van een bepaalde plaats, tijd of groep..... Het begint steeds met ontmoeting. Dit begrip 'ontmoeting' heeft in dit tijdschrift steeds centraal gestaan en komt prominent terug in de nieuwe titel. Daarom is enige bezinning op dit begrip nu op zijn plaats'. 'Ik herinner mij dat ik in 'Ik en Gij' van

Martin Buber las hoe zijn ontmoeting met een boom hem in staat stelde de boom in zijn totaliteit te ontmoeten. Buber legde uit dat hij niet de geest van de boom ontmoette, maar de concrete werkelijkheid van de boom als een levend wezen. Buber's concept van ontmoeting was zo overrompelend, zo vitaal voor mij dat ik, toen ik leraar werd, mij als doel stelde om ieder van mijn leerlingen elke dag te ontmoeten, vanuit een bewuste aanvaarding van elk van hen als menselijk wezen. Voor mij was dat iets heel concreets, dat dacht ik tenminste.' 'In mijn eerste jaar als leraar had ik een zwarte ('African-American') jongen in mijn klas. Ik nam mij voor om hem met elke vezel van mijn wezen te ontmoeten, met net zoveel liefde, openheid en innerlijke discipline als alle andere kinderen in de klas. Zo halverwege het jaar kwam zijn moeder op school voor een oudergesprek en zij vroeg mij recht op de man af hoe ik met haar zoon omging als zwarte jongen. Ik antwoordde zelfverzekerd, tegen de achtergrond van het lezen van Buber, dat ik haar zoon niet zag als een zwarte knaap, maar als een zich

> De meeste leraren weten wel dat mogelijkheden voor succeservaringen van kinderen en de ontwikkeling van een positief zelfbeeld samenhangen met de beschikbaarheid van keuzemogelijkheden voor kinderen.

Als we werkelijk handelen vanuit een geloof in de waarde van diversiteit, zou de klok niet meer in zo'n grote mate als nu het geval is bepalen wanneer kinderen met bepaalde activiteiten beginnen en eindigen, leren zou in principe intensiever en meer een geheel kunnen zijn. Interactie tussen kinderen - communicatie - wordt aangemoedigd. Leren zou meer coöperatief dan competitief zijn. Kunstzinnige activiteiten zouden een centrale plaats hebben in het leven van kinderen en van de groep, in plaats van de marginale positie die zij nu vaak hebben. Daarbij denken we aan dansen, zingen, schilderen, drama, etc. Het onderscheid tussen werk en spel, inzoverre zij betrekking hebben op leren, zou veel minder scherp zijn. De interesses en sterke punten van kinderen zouden essentiële startpunten voor het leren zijn. De omgeving buiten het eigen groepslokaal zou toegankelijk worden voor leeractiviteiten. Er zou een toenemende interactie tussen jong en oud plaatsvinden. Ouders in het bijzonder, zouden actieve rollen spelen in de klassen en in het leren dat buiten de school, in de buurt, plaatsvindt....

Het waarden van verscheidenheid betekent dat de school en het schoolteam zich richt op het personaliseren van het onderwijs. Veel mensen beschouwen personaliseren als synoniem met geïndividualiseerd onderwijs, maar dat is niet juist. Zoals nu vaak gebeurt levert individualisering kinderen alternatieven wat de manier en het tempo van het leren betreft. Wat er geleerd wordt staat vast. Zo'n eendimensioneel model laat een essentiële kwaliteit van menselijk handelen verloren gaan, n.l. het besef van doelgerichtheid en inhoudelijk engagement. "Handelen" is iets anders dan "gedrag". De eigen intenties van kinderen moeten gehonoreerd worden.'....

'Accepteer niet alleen het feit dat kinderen verschillen, maar laat je bij je planning leiden door het recht van kinderen om verschillend ('anders') te blijven... zodat elk kind zich uitgedaagd voelt tot leren en zich tegelijkertijd gewaardeerd voelt als persoon'.

uit: Vito Perrone, *Working Papers. Reflections on Teachers, Schools and Communities*, New York: Teachers College Press, 1989, p. 6-8

Vertaling: Kees Both.

ontwikkeld mens. Ik had (nog) niet door hoe groot het verschil was tussen wat Buber bedoelde en mijn eigen opvattingen, maar deze moeder maakt mij al te duidelijk hoe abstract en werkelijkheidsvreemd mijn denken was. Ze zei 'Als u niet ziet dat mijn zoon zwart is bent u blind'. Zij verklaarde verder dat heel veel van zijn ervaring in de klas en daarbuiten voortkwam uit zijn zwart zijn.

Toen zij zo sprak realiseerde ik mij dat ik niet haar zoon had ontmoet, maar een abstract begrip van haar zoon als menselijk wezen. Bij al mijn oprechte pogingen om aanwezig en responsief te zijn werd ik bedrogen door de verkeerd gerichte helderheid van mijn eigen verstand. Mijn relatie met deze jongen had meer van doen met mijn begrip van mijn leerling, dan met de leerling zelf, de complete persoon. Sinds die tijd zie ik het 'diepgaande' en het 'alledaagse', het heilige en het gewone, het universele en het bijzondere als nauw met elkaar verweven.

Het probleem gaat dieper dan 'misverstanden, maar desondanks goede bedoelingen'. Martin Buber beschreef twee soorten van relaties, basale wijzen van omgaan met de ander. In de Ik-Het -relatie is de ander een object, een ding. Het 'Het' is altijd een deel van iets of iemand, het wordt altijd waargenomen vanuit de context van wat 'Ik' wil. Als zodanig is 'Het' altijd een middel dat je kunt manipuleren, nooit een doel in zichzelf. Mijn relatie met mijn leerling, ondanks mijn streven naar het tegenovergestelde, was zo'n 'Ik-Het' relatie. Hij was een object, iets dat ik geabstraheerd had ondanks mijn verlangen en inspanningen om hem als compleet mens te ontmoeten. Hij was een voorwerp van mijn spirituele aspiraties.

In de 'Ik-jij'-relatie ervaar ik de ander als ik bij mijzelf ervaar dat ik geen bepaalde voorkeuren of belangen heb. In deze relatie is er slechts de aanspraak van dit moment; er is slechts dat wat ons gevraagd wordt om te doen. Het 'Ik' heeft maar één keuze om te reageren, vanuit liefde en het belang van de ander, deze concrete ander. Zelfs de overweging 'zal ik kiezen voor eigenbelang of het belang van de andere?'

betekent al het vervluchtigen van de ontmoeting. Van buitenaf bezien hoeft het handelen van de 'Ik' in de ontmoeting niet te verschillen van een handeling die voortkomt uit koude onverschilligheid. Er is hier geen plaats voor sentimentaliteit.

Bij al mijn altruïsme handelde ik niet vanuit mijn volledige 'zelf' in mijn relatie met deze leerling. Ik handelde niet vanuit het volle besef van wie hij was, omdat mijn openheid in de weg gezeten werd door mijn eigen verlangens. Toegegeven, mijn verlangen was niet egoïstisch in de zin dat ik iets voor mijzelf wilde, maar ik was niet volledig aanwezig voor deze leerling. Net zoals mijn leerling een abstractie was, zo was ook mijn eigen begrip van mijzelf dat. Ik was zo druk met het handelen vanuit mijn 'Ik', de goddelijke, universele vonk diep in mijn wezen, dat ik faalde te reageren als complete persoon, waarin het universele en het bijzondere verweven zijn.

Op het ene niveau lijkt de betekenis van de 'Ik-jij-relatie' heel persoonlijk en (zelfs) individualistisch te zijn. Een persoon ontmoet een ander in een totale psychologische context en dat is het dan. Echter: ontmoeting is ook universeel en sociaal. Het moment dat ik de pijn, de kwetsbaarheid, de onschendbaarheid, de schoonheid, de broosheid, het mysterie van mijn leerling herkende, werd er een deur geopend naar het oneindige, naar deze kwaliteiten in alle mensen en in de grotere wereld. Deze ontmoeting was als een spirituele zon, welke niet alleen de heiligheid en onaantastbaarheid van alle individuen verlichtte, maar tevens de banden van spirituele verantwoordelijkheid die ons allen samenbindt en tevens met de aarde verbindt. Ontmoeten betekent dat je binnengaat in stromen van zingeving en persoonlijke verantwoordelijkheid die aanwezig zijn in de onmiddellijke levenssituatie en tegelijkertijd de basis vormen voor onze menselijkheid Ontmoeting leidt niet tot abstracte begrippen, dito waarheid, rechtvaardigheid of morele waarde, maar tot de erkenning dat wij moeten handelen vanuit medegevoel (compassie) en het besef dat in mensen een goddelij-

ke vonk aanwezig is.

De notie van ontmoeting betekent in deze context de erkenning van zin en betekenis, maar ook van sociale rechtvaardigheid. In de Joodse traditie wordt gezegd dat hij die een leven redt, de hele wereld heeft gered. Zo is het ook met ontmoeting. Hij die de betekenis en verantwoordelijkheid van een 'Ik' erkent voor een 'jij' omarmt ook de zin van alle dingen en de verantwoordelijkheid voor het doen van sociale rechtvaardigheid.' Dat is spiritualiteit met beide voeten op de grond - de samenhang van geestkracht en daadkracht.

In deze zin wil het tijdschrift onder de nieuwe naam verder gaan en een inspiratiebron zijn. ■

LITERATUUR OVER HET DENKEN VAN MARTIN BUBER

- Buber, M. (1998), *Ik en jij*, Utrecht: Bijleveld
- Buber, M. (1970), *Voordrachten over opvoeding*, Utrecht: Bijleveld
- Hartensveld, F. (1993), *De mystiek van de ontmoeting*, Hilversum: Gooi en Sticht. O.a. over Buber en opvoeding en onderwijs.

bron: *Holistic Education Review*, Vol. 10 (1997), nr. 2 (Summer).

vertaling/bewerking: Kees Both

INTERCULTUREEL LEREN IN DE KLAS

Als we het over de vraag hebben of 'Jenaplan' alleen voor elitescholen is, of bijvoorbeeld ook voor 'zwarte' scholen, dan komen onvermijdelijk culturele verschillen in beeld. Alle scholen moeten volgens de wet aandacht geven aan het gegeven dat kinderen opgroeien in een multiculturele samenleving. Dat geldt vanzelfsprekend voor scholen met een cultureel en etnisch gevarieerde bevolking. Het geldt evenzeer voor een school met een cultureel eenzijdiger schoolbevolking. Een 'monoculturele' school bestaat overigens niet, als je goed kijkt. Vanuit hun basisprincipes hebben Jenaplanscholen gevoel voor de rijkdom van verschillen. Maar hoe maak je dat waar?

De projectgroep Intercultureel Onderwijs (ICO) wil docenten ondersteunen bij de voorbereiding van hun leerlingen op de multiculturele samenleving. Die voorbereiding dient zich in de visie van de projectgroep niet te richten op een eenzijdige culturele aanpassing van minderheden aan de dominante cultuur, maar moet gebaseerd zijn op de volgende uitgangspunten:

Intercultureel onderwijs:

- geeft vorm aan verscheidenheid op individueel niveau en op groepsniveau;
- erkent de gelijkwaardigheid van mensen en culturen;
- gaat uit van het principe van wederkerigheid: streeft naar integratie van zowel gevestigden als buitenstaanders;
- maakt plaats voor de eigen identiteit van individuen en van minder- en meerderheidsgroepen;
- erkent de spanning, die verscheidenheid kan oproepen;
- streeft naar de (minimale) consensus dat mensen van uiteenlopende culturen elkaar respecteren, toleren en accepteren.

Scholennetwerken

In het schooljaar 1997-1998 werkten vier scholennetwerken aan de praktijk nabije ontwikkeling van zestig succesvolle, inspirerende en herhaalbare didactische arrangementen voor Intercultureel Leren in de Klas (ILK). Elk netwerk deed dit op een eigen manier.

Zo werkte het Netwerk primair onderwijs aan de hand van een kaartensys-

teem, het zogenaamde 'groeimodel'. De werkwijze was als volgt: Een van de deelnemers schrijft een idee op een groene kaart en beschrijft daarbij de eerste ervaringen die hij daarmee heeft opgedaan. Een volgende leerkracht neemt deze groene kaart mee, bouwt voort op het idee, past het toe op de eigen situatie en experimenteert verder met het idee. Deze tweede leerkracht schrijft zijn ideeën en ervaringen vervolgens op een gele kaart en brengt deze in tijdens de volgende netwerkbijeenkomst, waar de ideeën van de gele kaarten worden bediscussieerd en verder verfijnd. Soms worden meerdere ideeën samengevoegd tot een nieuw didactisch arrangement.

De deelnemers van alle netwerken hebben hun ontwikkelproces ervaren als zeer stimulerend en uitdagend, vooral omdat steeds opnieuw bleek dat hun dagelijkse lespraktijk zoveel aanknopingspunten biedt voor ILK. Er waren verschillende van deze netwerken: voor primair- en voortgezet onderwijs, de pabo's en voor beroepsonderwijs en volwasseneducatie. De netwerken waren heterogeen samengesteld, onder andere grotestads- en plattelandsscholen, zwarte en witte scholen. Intercultureel onderwijs is immers een opdracht voor alle scholen en niet alleen voor scholen met veel allochtone kinderen!

De ABCD-kroon

Als kader voor de beschrijving van didactische arrangementen wordt het

model van de ABCD-kroon gebruikt. Dit model werd ontwikkeld door Ido Abram en heeft vier componenten, namelijk:

- A = autobiografie
- B = biografie
- C = conflict
- D = dialoog



Deze begrippen worden nu kort toegelicht, evenals hun onderlinge relatie in de ABCD-kroon.

Autobiografie

Bij de A van autobiografie gaat het om het eigen levensverhaal van mensen. Dit aspect wordt ook wel 'identiteit' genoemd. Het gaat om de vraag hoe iemand zichzelf ziet en waardeert en de wijze waarop hij/zij daaraan uiting geeft. Elk individu heeft een identiteit, maar ook een groep mensen beschikt over een gezamenlijke groepsidentiteit.

Wanneer het Nederlands voetbalelftal in actie komt, bijvoorbeeld op het WK, dan zien we dat miljoenen Oranjesupporters als 'één man' achter 'onze jongens' gaan staan. De fans dossen zich uit in oranje gewaden, dragen klompen en tekenen het rood-wit-blauw van de Nederlandse vlag op het gezicht, om uitdrukking te geven aan de liefde voor het eigen team en de gezamenlijke hoop op de overwinning.

In verleden en heden zien we dat de identiteit van minderheidsgroepen vaak wordt ontkennd. Meerderheidsgroepen zijn eerder geneigd uit te gaan van het beeld dat ze zelf hebben opgebouwd van de ander, dan open te staan voor het beeld dat de ander van zichzelf heeft. Voorbeelden van minderheidsgroepen die hiermee te maken hebben (gehad) zijn homoseksuelen, woonwagenbewoners, joden en gehandicapten. Ook individuen kan dit lot treffen. Zo zijn er kinderen die dagelijks gepest worden op school, bijvoorbeeld omdat ze een beugel dragen of stotteren. Dit pesten kan voor de identiteitsontwikkeling van de slachtoffers zeer ernstige gevolgen hebben.

Biografie

De B van biografie, ook wel 'imago' genoemd, verwijst naar het beeld dat anderen van iemand hebben en naar hun waardering en uiting daarvan. Ook dit begrip heeft betrekking op zowel individuen als groepen mensen.

Na het overlijden van Lady Diana, in augustus 1997, hebben we kunnen zien hoe zij in korte tijd door de omgeving 'heilig' werd verklaard. Het publiek stroomde massaal naar de parken van Kensington Palace om de 'Queen of Hearts' de laatste eer te bewijzen. Lady Diana zal de geschiedenis ingaan als mooie, ongelukkige en menslievende prinses, die op veel te jonge leeftijd is gestorven.

Ook groepen mensen beschikken over een eigen imago. Friezen staan bekend als 'stug', Noord-Brabanders als 'feestvierders'.

Conflict

Conflicten zijn van alle tijden en plaatsen. In het Scheppingsverhaal van Genesis horen we er al van, wanneer de mens zich keert tegen God door te eten van de verboden appel. Conflicten ontstaan tussen individuen en groepen mensen, maar ook kan de mens met zichzelf in conflict raken. Het begrip conflict moet zeer breed worden opgevat. Een dilemma is een

voorbeeld van een klein conflict, een moordpartij is een groot conflict. Ook het ontwijken, uit de weg gaan van de ander en het negeren van zijn identiteit beschouwen we als conflictsituaties. Ze vormen een voedingsbodem voor rassenhaat en racisme.

In onze samenleving, dus ook in het onderwijs, worden veel conflicten verdoezeld. Wanneer mensen conflicten bespreekbaar proberen te maken, nemen wij hen dat vaak niet in dank af. Een voorbeeld daarvan is de storm van kritiek die losbarstte, nadat de heer M. Sjamaar, rector van het Utrechtse Niels Stensen College, had uitgesproken dat zijn school, met zoveel allochtonen, maar beter kon worden gesloten. Wanneer we conflicten ontkennen, bestaat het gevaar dat deze op den duur escaleren. In een Amsterdamse wijk gebeurde dit onlangs, toen een groep allochtone jongeren slaags raakte met de politie, nadat een van hen een vuilnisbak in brand had gestoken en de politie daar hard tegen optrad.

Dialogo

De D in de ABCD-kroon staat voor dialoog of ontmoeting. We onderscheiden verschillende soorten dialogen: de empathische dialoog (je verplaatsen in de ander), de autonome dialoog (onafhankelijke oordeelsvorming), de democratische dialoog (streven naar consensus) en de creatieve dialoog (het onbekende niet schuwen). Een dialoog is niet altijd lief en vreedzaam, maar kan ook kritisch en scherp zijn.

Een geslaagde dialoog kenmerkt zich door een open houding en gevoeligheid voor verschillen in beleving. Leerlingen voelen vaak feilloos aan of er sprake is van een 'echte dialoog'. Zij voelen zich veilig wanneer de docent oog en oor heeft voor wie ze zijn en hen vragen stelt waaruit blijkt dat de docent belangstelling heeft voor wat hen werkelijk bezighoudt.

Het model van de ABCD-kroon

De vier componenten van het ABCD-

model overlappen elkaar gedeeltelijk. Dat wil zeggen dat autobiografie, biografie, conflict en dialoog elkaar kunnen overlappen en beïnvloeden en in wisselwerking met elkaar staan. Als we het hebben over één component dan klinken de andere componenten mee. Een voorbeeld:

Een groep studenten voert een leergesprek (D) over familiebanden. Eén van de studenten vertelt dat zijn oma bij hem, zijn moeder en broer in huis woont (A). Een mede-student vraagt zich af of dit nu wel zo ideaal is. Kun je dan wel eens harde muziek draaien? De eerste student antwoordt, dat hij het maar vreemd vindt dat Nederlandse mensen niet naar hun grootouders omkijken en ze naar een bejaardenhuis brengen (B). Hij vindt dit weinig respectvol (C). De mede-student reageert fel (C/D) met de opmerking dat zijn oma het prima naar haar zin heeft in het bejaardentehuis en dat hij haar regelmatig opzoekt (A). De dialoog ontwikkelt zich verder, ook andere studenten vertellen hun verhaal, stellen vragen en gaan in discussie. Op deze manier komen in de dialoog (D) steeds ook de A-, B- en C-componenten aan bod.

Didactische arrangementen

De ABCD-kroon is een model voor Intercultureel Leren in de Klas (ILK). ILK maakt gebruik van didactische arrangementen, waarbij we:

- de autobiografieën en biografieën van de handelende personen een plaats geven;
- dialoog meer belonen dan conflict;
- conflicten niet negeren, maar erkennen en indien mogelijk transformeren in de richting van de dialoog.

Naast handelende personen ('actoren'), die in leermiddelen ten tonele worden gevoerd en belangwekkende historische figuren en bewegingen, zijn de belangrijkste actoren voor ILK de docenten, de leerlingen, de klas als groep, subgroepen van leerlingen en de ouders/verzorgers. Wanneer deze docenten, leerlingen en ouders/verzorgers goed gebruik kunnen maken van bovengenoemde arrange-

menten, zijn ze intercultureel competent op groepsniveau.

In het vervolg van dit artikel geven we doorkijkjes naar allerlei situaties in de klas. De lezer zal steeds opnieuw ontdekken op welke wijze de ABCD-componenten aan bod komen. We hopen dat hij/zij in staat is daarvan een bruikbare en waardevolle vertaling te maken naar de eigen praktijk.

Afwisseling

Over smaak valt niet te twisten

Intercultureel leren zit vaak in kleine dingen. Veel alledaagse situaties leren zich ervoor. Een docent vertelt dat op zijn school de leerlingen uit de voorlaatste examenklas elk jaar een buitenlandse excursie maken. Tijdens de reis vragen leerlingen vaak of hun muziekbandjes gedraaid mogen worden. De docenten hebben met de leerlingen afgesproken dat elk cd-tje of bandje dat wordt ingeleverd, een kwartier wordt gedraaid. Op die manier komt iedereen aan zijn trekken en overheerst niet de muzieksmaak van de meerderheidsgroep. Ook voorkomen zij daarmee dat er over smaak veel getwist wordt. Als er muziek gedraaid wordt, waar je niet van houdt, weet je dat het maar een kwartier duurt en dat er daarna wat anders komt. Een ander voordeel is dat leerlingen zo iets te weten komen over de favoriete muziek van hun klasgenoten en kunnen kennismaken met voor hen onbekende muziek. Het werkt blikverruimend. Niet alleen Marco Borsato, maar ook Arubaanse en Chinese muziek reizen mee langs de snelweg.

Boekenwijsheid

Wat is waar?

De meeste leerlingen accepteren leerboeken als 'bronnen van waarheid'. 'Wat in boeken staat is waar, omdat het is opgeschreven door een deskundige en die kan het weten', zo redeneren zij. Maar vaak maken leerlingen tijdens hun schoolcarrière mee dat de leerstof niet in overeenstemming is met andere gegevens, zoals eigen ervaringen, verhalen die ze van anderen horen of informatie uit andere

bronnen zoals internet of televisie. Op de momenten dat dit gebeurt, is de houding van de docent van belang. We illustreren dit aan de hand van een voorbeeld.

Een docent aardrijkskunde geeft een lessenserie over Azië. In één van de lessen gaat het over 'uithuwelijken'. De docent bespreekt met de klas een artikel van een antropoloog. Op een gegeven moment protesteert een hindoe-leerlinge, die familie heeft wonen in India. Ze zegt dat het artikel niet klopt, omdat haar neven en nichten op een heel andere wijze aan hun huwelijkspartner komen, dan op de manier die is beschreven in het artikel. De docent kiest er niet voor om het betoog van de antropoloog te verdedigen, maar nodigt het meisje uit om te vertellen op welke manier huwelijken in haar familie tot stand komen. Hij geeft haar zodoende ruimte om haar visie te delen met de klas. De leerlingen ontdekken dat het artikel een eenzijdig beeld geeft van de werkelijkheid en dat de auteur door zijn eigen bril en vanuit zijn eigen perspectief het artikel heeft geschreven.

De aanpak van de docent laat niet alleen het eigen verhaal van de hindoe-leerlinge tot z'n recht komen, maar levert ook voor de medeleerlingen van het meisje belangrijke leerervaringen op. Zij leren immers dat zij leerstof niet per definitie voor zoete koek moeten slikken en dat een kritische houding belangrijk is.

Discussie

Iemand uit zijn tent lokken

In groep 8 van een basisschool brengt een van de leerlingen elke week een nieuwsbericht mee ter bespreking in de 'actualiteitenkring'. Na een informatieronde ('Wat is er aan de hand?') volgt een discussieronde ('Wat vind je ervan?'). De leerkracht merkt gedurende het schooljaar dat de leerlingen tijdens de discussie snel op een lijn zitten. Binnen een paar minuten zijn ze het met elkaar eens, zonder dat er argumenten voor en tegen aan de orde zijn geweest en er een duidelijke afweging is gemaakt. De leerkracht

vindt dit een gemiste kans. Hij denkt dat veel leerlingen het moeilijk vinden om van de groepsconsensus af te wijken en daarom hun eigen mening voor zich houden. De leerkracht heeft hier iets op bedacht: hij geeft zichzelf een rol in de discussie.

Tijdens het gesprek kruipt hij in de huid van een fictieve leeftijdgenoot van de leerlingen en geeft hij een andere visie op het betreffende nieuwsbericht. Hij zegt bijvoorbeeld: 'Jullie vinden dat alle buitenlanders hier mogen wonen en werken, maar bij mij in de straat woont een jongen van twaalf en die vindt dat mensen alleen in Nederland mogen blijven, als ze in hun eigen land in levensgevaar zijn. Wat vinden jullie daarvan?'. Met de inbreng van deze nieuwe zienswijze lukt de leerkracht discussie uit. Sommige leerlingen sluiten zich aan bij deze mening, anderen zetten zich er tegen af.

De leerkracht spreekt van een discussie 'binnen grenzen'. Dat betekent dat hij geen argumenten aanvoert, die over de grenzen van democratie en respect heen gaan. Hij zal dus niet zeggen: 'Mijn buurjongen vindt dat Nederland vol is en dat alle buitenlanders moeten oprotten naar hun eigen land of dat we ze anders moeten doodschieten'.

Herkomstlanden

Er zijn valkuilen!

Docenten kunnen in hun lessen de herkomstlanden van hun leerlingen als aanknopingspunt gebruiken. Dit kan, mits het bewust en weloverwogen gebeurt, zeker een bijdrage leveren aan intercultureel leren. Maar er zijn valkuilen. Een paar voorbeelden.

In een les wordt het onderwerp 'Bevrijdingsdag' behandeld. De docent geeft informatie over de Nederlandse 5 mei-viering en sluit af met de woorden: 'Zo gaat dat hier in Nederland. Zeg, Naomi welke nationale feesten vieren jullie eigenlijk in Suriname?'. Naomi is zichtbaar in verlegenheid gebracht. Zij kan geen antwoord geven op deze vraag, want ze is geboren en getogen in Nederland. Tientallen jaren geleden zijn haar grootouders uit Suri-

name naar Nederland gekomen. Ze is er zelf nooit geweest.

Een docent vraagt aan Hassan of hij zich meer Nederlander voelt of meer Turk. Ondanks de oprechte belangstelling van de vragensteller, blijkt dit voor de jongen een ingewikkelde en onplezierige vraag te zijn, waarop hij geen antwoord kan geven. De vraag roept bij Hassan loyaliteitsconflicten op.

In een les over mensenrechten besteedt de docent uitgebreid aandacht aan de concentratiekampen in de Tweede Wereldoorlog. Een Duitse leerling barst opeens in huilen uit. De docent heeft zich niet gerealiseerd dat deze leerling, ook nu nog door medeleerlingen wordt aangesproken op de wandaden van zijn 'voorvaders' en hier moeilijk mee om kan gaan.

Inlevingsoefening

Stel je voor...

Een belangrijk aspect van intercultureel leren is je inleven in de gevoelens van anderen en gevoelens met de ander te delen. Een goede oefening om deze vaardigheden te trainen is de volgende:

Stap 1:

De docent zegt: 'Ga eens terug naar een gebeurtenis waarbij jij ergens nieuw was, bijvoorbeeld op een school, in een straat of bij een voetbalclub. Hoe voelde jij je toen? Wat vond je vreemd? Wat vond je leuk? Wat deed je? Schrijf dit voor je zelf op.'

Stap 2:

Uitwisselronde: 'Vertel je ervaringen aan een medeleerling en luister naar het verhaal van die ander.'

Stap 3:

De docent leest een verhaal voor of laat een videoband zien over een nieuwkomer in Nederland. Wat vond deze persoon op het eerste gezicht van Nederland? Hoe voelde hij zich? Wat vond hij leuk, wat vond hij raar? Wat deed hij?

De oefening helpt leerlingen zich in te leven in de ander. Doordat zij in het verhaal van de ander eigen gevoelens

en ervaringen herkennen, ontstaat meer begrip voor mensen die, net als zij, in een nieuwe situatie terecht komen.

Een leerkracht op een basisschool gebruikte deze inlevingsoefening ter voorbereiding op de komst van Germaine, een leerling uit Suriname. Zij vroeg de klas: 'Hoe kunnen we voor Germaine een fijn plekje maken in de klas? Hoe kunnen we hem goed ontvangen?'



Logeerproject

Een kijkje in de keuken

Hoe kunnen leerlingen iets te weten komen over elkaars thuissituatie? Door erover te vertellen natuurlijk, maar nog meer door bij elkaar te logeren. Op een middelbare school kunnen leerlingen zich bij het vak Duits inschrijven voor een uitwisselingsproject. Ze gaan in tweetallen logeren bij leerlingen van een partnerschool in Duitsland. Een paar weken later komen de Duitse leerlingen op bezoek in Nederland.

Op een basisschool zoeken de leerlingen van een bovenbouwgroep het iets dichterbij huis. Zij logeren bij een klasgenoot met een andere culturele achtergrond. Voor deze leerlingen is het een hele belevenis om bijvoorbeeld eens geen kebab te eten, maar aardappelen, vlees en groente. Of om te ervaren hoe het is als er grootouders bij het gezin in huis wonen.

Voor kleuters is er nog een andere, bij hun leeftijd passende, variant. Zij krijgen van de leerkracht om de beurt

een 'logeerbeer' mee naar huis, die de volgende dag in de kring over zijn ervaringen vertelt. De juf vraagt aan de beer, wat hij allemaal heeft meegeemaakt. De kleuter vertelt over het avondritueel van eten, wassen, omkleden, voorlezen en slapen gaan. Ook vertelt het kind over de avonturen van de beer. Waar heeft hij geslapen? Welk liedje heeft hij gezongen? Hoe werd hij weer wakker?

Moppen

Een Belg, Duitser en Nederlander zitten in een boot...

Veel moppen zijn gebaseerd op vooroordelen. Een bekend voorbeeld daarvan is de Belgenmop, waarbij het er in de clou altijd weer op neerkomt dat Belgen dom zijn. Daarnaast kennen we seksistische en racistische moppen. We vertellen dit soort moppen veelvuldig, maar iedereen weet tegelijkertijd dat deze moppen eigenlijk niet kunnen. Daarom was een groep studenten stomverbaasd toen een docent hen vroeg vijf van dit soort moppen te verzamelen en te vertellen in de klas. De docent had er uiteraard een bedoeling mee. Hij wilde de moppen gebruiken om de studenten te laten onderzoeken op welke vooroordelen de moppen gebaseerd zijn en hen vervolgens zelf laten reageren op deze vooroordelen.

De les veroorzaakte veel hilariteit, maar leverde ook veel leermomenten op. De docent schreef een hele lijst op van vooroordelen die in de moppen een rol spelen: Surinamers zijn lui, blonde vrouwen zijn dom, Chinezen praten onverstaanbaar en Joden zijn niet te vertrouwen. Vervolgens sprak hij met de klas over het verschil tussen de vooroordelen en de werkelijkheid en besteedde hij aandacht aan de vraag waar vooroordelen vandaan komen. Ook vroeg hij welke gevoelens deze moppen kunnen oproepen.

Omdat deze aanpak het risico in zich draagt dat studenten elkaar persoonlijk kwetsen, geeft de docent deze les alleen in groepen waar weinig spanningen zijn en een bepaalde basisveiligheid aanwezig is.

Prentenboeken *Iedereen is anders*

Veel leerlingen beleven plezier aan prentenboeken. Prentenboeken vertellen met veel beelden en weinig woorden een verhaal. Sommige prentenboeken bieden goede aanknopingspunten voor intercultureel leren in de klas.

Een leerkracht van groep 4 gebruikt een prentenboek over een groep olifanten. Het boek vertelt het verhaal van een olifantje, dat anders is dan de andere olifanten: hij is namelijk niet grijs, maar bontgekleurd. De leerkracht leest het verhaal voor en laat de tekeningen zien. Daarna splitst hij de klas op in tweetallen. Deze krijgen de opdracht om elkaar goed te bekijken en op zoek te gaan naar onderlinge overeenkomsten en verschillen. De kinderen wisselen de observaties in de kring met elkaar uit en vertellen wat ze mooi aan zichzelf vinden en wat niet. Ook praten zij over de gevoelens van het bontgekleurde olifantje en staan zij stil bij de vraag of het erg is dat je anders bent dan andere kinderen.

In vervolg op deze activiteit geeft de leerkracht een complimentenles. Steeds gaat een leerling de klas uit. De andere leerlingen kiezen een klasgenoot uit, bijvoorbeeld Sarah. Ze bedenken iets wat ze leuk vinden aan haar gedrag of uiterlijk of dingen waar ze goed in is. De betreffende leerling komt terug van de gang en hoort gelukkig een paar complimentjes aan. Dan moet hij raden om wie het gaat. Hierna vouwen alle leerlingen een complimentendoosje en sturen elkaar gedurende enkele weken complimentenbriefjes. Deze werkvormen hebben een gunstige invloed op het groepsproces.

Tweedeling *Kansen voor kleurrijk onderwijs*

In de jaren negentig zien we in het onderwijs een groeiende segregatie: er ontstaan steeds meer uitgesproken witte en zwarte scholen. Leerlingen op een zogenaamde witte school presteren beter, halen vaker een di-

ploma en hebben meer kans op een goede positie op de arbeidsmarkt. De leerlingen van zwarte scholen hebben minder kansen. Op deze scholen ligt het prestatieniveau lager en komt voortijdige schooluitval meer voor. De schoolbevolking van zwarte scholen is sterk multi-cultureel samengesteld, waardoor op deze scholen de noodzaak van intercultureel onderwijs sterk wordt gevoeld. Op witte scholen, met minder culturele diversiteit binnen de schoolmuren, is intercultureel onderwijs nogal eens een ondergeschoven kindje.

Enkele docenten uit de scholennetwerken maken zich hierover bezorgd. Ze betreuren het dat witte leerlingen onvoldoende worden voorbereid op de multiculturele samenleving, nauwelijks bekend raken met interculturele interactie en geen interculturele vaardigheden aanleren. Dit betekent dat zij later minder goed in staat zullen zijn om te gaan met interculturele conflicten.

Gelukkig hebben er ook witte scholen meegedaan aan het project Intercultureel Leren in de Klas. De deelnemers hadden veel suggesties voor concrete toepassingen van intercultureel onderwijs in een witte klas:

- 'Laat leerlingen hun eigen levensverhaal aan elkaar vertellen.'
 - 'Geef leerlingen de opdracht iemand met een andere etnische of culturele achtergrond te interviewen over zijn leven en zijn opvattingen.'
 - 'Maak gebruik van dagboekfragmenten, filmmateriaal of liedteksten.'
 - 'Nodig gastsprekers uit in de klas.'
 - 'Organiseer interculturele excursies.'
- Kortom, er zijn mogelijkheden te over om op een witte school aandacht te besteden aan intercultureel leren.

X-mas *Een feest van licht*

Christenen vieren met kerstmis het feest van de geboorte van Jezus. Het kerstfeest is een lichtfeest, dat midden in de winter wordt gevierd. Het feest kent allerlei symbolische betekenissen. Het is een feest van toekomst en vrede. Deze thematiek heeft een (bijna) universele waarde.

Het team van een basisschool geeft het kerstfeest een intercultureel karakter. De leerkrachten besteden aandacht aan verschillende lichtfeesten, zoals het Divalfeest (hindoeïsme), het Chanoekafeest (jodendom) en Mawlid (islam). In de kerstviering vertelt een leerkracht een Indiaans verhaal met de titel 'Hoe het licht in de wereld kwam'. Kinderen steken kaarsen aan en zeggen daarbij een passende tekst, zoals bijvoorbeeld een Turks spreekwoord dat zegt: 'Een vriendelijk woord houdt de mens drie winters warm.'

Leerlingen in de onderbouw hebben 'lichttekeningen' gemaakt. Over een onderlaag van allerlei kleuren wasco schilderen zij een zwarte inktlaag. Door in het zwart te krassen, 'schijnen' de onderliggende kleuren er doorheen.

Meer informatie

Voor meer informatie en publicaties over het project ILK kunt u onder andere terecht bij:

Netwerk Primair Onderwijs
Anne Frank Stichting
Els Schellekens en Dries van de Vlerk
Postbus 730
1000 AS Amsterdam
(020) 556 71 00

Netwerk Voortgezet Onderwijs
KPC-groep
Anita Rasenberg
Postbus 482
5201 KA 's-Hertogenbosch
(073) 624 72 47

Dit is een deel van de brochure 'Intercultureel leren in de klas van A tot Z'. Geschreven door Liesbeth van 'Hof, CPS.

Uitgegeven door de Projectgroep ICO 's-Hertogenbosch, 1998.

De brochure is voor f 7,50 te bestellen bij Anne Frank Stichting (020-5567100), APS (030-2856600), CINOP (073-6800768), KPC groep (073-6247247) CPS, Afd. Bestellingen. Postbus 1592, 3800 BN Amersfoort. Tel. 033-4534344.

HET 'WORKSHOP CENTER' VAN CITY COLLEGE, NEW YORK

een 'case study' in intercultureel onderwijs

In 1975 bezochten Eelke de Jong en ik scholen en ondersteunende instellingen in de USA, die werkten vanuit de filosofie van 'open onderwijs'. Een van de boeiendste plekken was daarbij het 'Workshop Center' in New York, in 1971 opgericht en tot 1987 geleid door Lilian Weber, een soort Suus Freudenthal van New York. Het was de eerste 'onderwijswerkplaats' die ik ooit zag en het enthousiasme over deze leerplek voor leraren (en ouders) heb ik destijds geuit in lezingen, artikelen en een diaserie met bijbehorende tekst.

In 1990 bezocht ik Lilian Weber en het Workshop Center opnieuw en kon vaststellen dat dit centrum nog steeds een belangrijke krachtcentrum was voor sterk met Jenaplan verwante ontwikkelingen in het onderwijs. Lilian was inmiddels opgevolgd door Hubert Dyasi, de auteur van dit artikel. De filosofie en werkwijze van het Workshop Center worden beschreven, met het accent op intercultureel onderwijs (KB).

Wat en waar

In het Workshop Center werken wij met leraren, schoolleiders en middenkader en helpen hen om de multiculturele klassen in hun scholen tot betere contexten voor het leren van kinderen te maken. We werken ook op locatie, in scholen en schooldistricten in New York City en op andere plekken in het land waar men onze hulp inroept, bijvoorbeeld in Californië en in de staat Nevada, maar ook in bijvoorbeeld Zuid-Afrika. Ons huidige werk is vooral gericht op natuuronderwijs - hoe kinderen natuurverschijnselen en 'grote ideeën' uit de natuurwetenschappen kunnen verkennen, en wel door onderzoekend bezig zijn binnen een interculturele context. Natuuronderwijs is niet het enige terrein waarop het Workshop Center zich richt, er is ook een rijke ervaring met het bevorderen van de taalontwikkeling van kinderen, met name door het maximaliseren van het gebruik van taal.

Het Workshop Center ligt in de wijk Harlem in New York en dat is ook ons primaire werkterrein, naast andere delen van de binnenstad. Deze gemeenschappen bestaan vooral uit zwarte ('African') Amerikanen, immigranten uit Latijns Amerika en het Caribische gebied en uit Azië en een klein aantal witte Amerikanen. Het overgrote deel van degenen met wie wij werken

wordt vaak gezien als mensen met weinig kennis en begrip en soms merk je dat zij gezien worden als mensen die zelfs niet over de potentie beschikken om de dingen om hen heen te begrijpen. Dat meent men te kunnen afleiden uit het feit dat deze groepen de Engelse taal niet gebruiken op de 'standaard'-manier die kenmerkend is voor dominante groepen in ons land. Kinderen uit de minderheidsgroepen scoren dan ook niet zo best op de formele toetsen die in het grootste deel van het land gebruikt worden en dit feit zou weer aantonen dat zij weinig capaciteiten hebben om te leren. Wij wijzen deze analyse af, op grond van onze uitgangspunten.

Basisprincipes Workshop Center

Basaal voor ons werk is een sterk geloof in het menselijke vermogen om de werkelijkheid te onderzoeken, onderzoek dat in principe een hoge kwaliteit kan hebben en kan leiden tot het geven van betekenis aan wat ontdekt is. Vanaf hun eerste jaren zijn mensen nieuwsgierige, onderzoekende wezens. Zij richten hun aandacht op verschijnselen om hen heen, stellen daar vragen over en zoeken op verschillende manieren naar antwoorden op hun vragen. Als zij antwoorden zoeken door te handelen (werken met spullen, mensen ondervragen,

etc.) werken zij tevens aan de vorming van begrippen en ontwikkelen zij zo een systematische kennis (principes, theorieën) over de betreffende verschijnselen.

In dit proces van directe en succesvolle interactie met verschijnselen, dingen en andere mensen, ontwikkelen de kinderen ook hun identiteit als mens. Wij geloven dat de ontwikkeling van een sterk, positief zelfbeeld (identiteit) de basis vormt voor een succesvolle interactie met en respect voor mensen uit een andere cultuur. Het cultiveren van een positieve waardering van zichzelf is een noodzakelijke voorwaarde voor de groei van kennis en voor het erkennen van de waarde van andere individuen en groepen in andere gemeenschappen/culturen.

Wij denken dat een diep geloof in de menselijke mogelijkheden en in de mogelijkheid van een ieder om tot compleet mens uit te groeien, met een eigen identiteit, individuen in staat stelt om eigenschappen van mensen uit andere en 'vreemde' groepen op te merken, te erkennen, positief te waarderen en te accepteren. Erkenning en acceptatie van de sterke punten van 'anderen' is, hoe belangrijk ook, niet voldoende voor intercultureel samenleven. Pas als verschillende groepen deze sterke punten van anderen benutten voor hun eigen ontwikkeling wordt een basis gelegd voor een succesvolle interculturele interactie en wederzijds respect.

Het ontdekken van de eigen kracht, de ontwikkeling van een persoonlijke groepsidentiteit en het cultiveren van wederzijds respect kunnen het best plaatsvinden via ervaringen uit de eerste hand. Met andere woorden: brede en diepgaande, langdurige en directe ervaringen met het ontwerpen en uitvoeren van onderzoek van de omgeving en daarop reflecteren zijn essentieel voor het ontwikkelen van deze eigenschappen. Leren door ervaringen uit de eerste hand is tevens onmisbaar voor het ontstaan van een in principe positieve houding ten opzichte van de sterke punten van andere groepen en voor het voortbouwen op deze sterke punten. Het gebeurt in

scholen maar al te vaak dat de lerenden (kinderen of volwassenen) alleen schoolse, tweedehands-kennis over andere groepen verwerven. Het probleem is dat de daarbij gebruikte leermiddelen vaak dragers zijn van eenzijdige, door de dominante groep bepaalde belangen en vooroordelen. Erger nog: groepen die niet aan de bron staan van dergelijke kennis en onderwijspraktijken, ontwikkelen minderwaardigheidsgevoelens, omdat ze niet erkend worden in hun eigen bijdrage aan de huidige en veranderende samenleving. Zij verliezen zo hun zelfvertrouwen als waardevolle leden van de maatschappij.

Wij geloven dat ervaring uit de eerste hand de hoeksteen van alle onderwijspraktijk moet zijn. Daardoor leren kinderen - en hun leraren! - hoe ze verschijnselen kunnen bestuderen door directe observatie, het verzamelen van gegevens en het reflecteren op deze gegevens en zo bijdragen aan de gezamenlijke kennis van een gemeenschap van lerenden. In dit proces ontwikkelen zij ook een besef van eigen kunnen en zelfrespect, evenals respect voor anderen die met soortgelijke activiteiten bezig zijn. Leren is immers een sociaal proces, is leren van en met elkaar. Even belangrijk is dat zij zo de vaardigheden ontwikkelen om constructieve bijdragen van mensen uit andere culturele groepen te accepteren. Dat geldt voor kinderen, maar evenzeer voor leraren.

Communiceren door doen: een strategie

Het Workshop Center kent al heel lang een benadering waarin communicatie verbonden is met het handelen. Men leerde dat het belangrijk was om authentieke, levende beelden te geven van de soorten interacties die intercultureel leren bevorderen en van hun kwaliteit. Het bleek ook en vooral belangrijk te zijn om participanten in activiteiten van het centrum (voornamelijk leraren) in situaties te brengen die zo dicht mogelijk het leven in interculturele situaties benaderden. Een heel belangrijke vormgeving daarvan is, vanaf 1971, een jaarlijks terugkerende nascholingsactiviteit, het Sum-

mer Institute (de zomercursus) voor leraren-in-functie: vier weken achtereen intensief werken en leren met anderen. Daarvan volgt nu een beschrijving, als mogelijke inspiratiebron.

De materiële omgeving

Zodra de cursisten het centrum binnenkomen vinden zij hun naam op een deelnemerslijst en naambordjes en badges met hun namen prominent uitgestald. Daarbij ook een uitnodiging om het centrum eerst vrij te verkennen en het te gebruiken alsof ze daar thuis zijn. In reflecties op hun ervaringen in het centrum schrijven veel deelnemers over deze manier van ontvangen. Ze voelen zich erkend en gerespecteerd als individuen en geaccepteerd, welke culturele achtergrond ze ook hebben. Tijdens het vervolg van de zomercursus leggen zij vaak een relatie tussen deze warme ontvangst en hun snelle onderlinge acceptatie. Een cursist schreef:

'Ik stapte het Workshop Center binnen en daarmee een andere wereld... In deze wereld is de intelligentie van elk menselijk wezen een gegeven en het doel van onderwijs en vorming is de betrokkenheid (engagement) van elk mens als vormgever van het eigen leerproces. In deze wereld wordt het feit erkend dat iedereen iets kan bijdragen aan het leren van iemand anders en dat deze potentie op een positieve manier uitgebuit moet worden'.

Het centrum is rijk aan materialen, welke betrekking hebben op de schoolvakken en op de culturele groepen waarmee gewerkt wordt. Materialen zijn er in verschillende categorieën: natuurlijke materialen als fundamentele componenten van de omgeving, bijvoorbeeld zand, klei, hout, verschillende vloeistoffen; natuurlijke materialen die een illustratie zijn van processen, bijvoorbeeld groei en ontbinding; -alledaagse materialen uit de keuken, de ijzerwaren-winkel, etc; -een grote verscheidenheid aan gereedschappen en hulpmiddelen als

versterking van de zintuigen, bijvoorbeeld loeps, microscopen, verschillende soorten weegschalen/balansen, thermometers, etc.

Alle materialen en gereedschappen zijn heel alledaags en hebben tegelijk iets bijzonders, vanwege de grote verscheidenheid die aanwezig is en ook vanwege bewuste tegenstellingen in de keuze ervan. Zo is er bijvoorbeeld een balans van gaatjesboard die je zelf kunt maken, maar ook een zeer verfijnde apothekersbalans. En dat alles in een complexe en uitnodigende fysieke omgeving, met thematische hoeken. Er zijn boeken en tijdschriften en een brede selectie van andere geschreven materialen die aanvullend zijn ten aanzien van de overige materialen en hulpmiddelen voor onderzoek. Het is feitelijk één groot, uitnodigend ontdeklokaal, om op eigen niveau, als volwassene, verschijnselen te onderzoeken en hulpmiddelen daarvoor te leren kennen. In deze ruimte zijn op allerlei plekken ook kleine uitstallingen/verslagen te vinden over onderzoekjes die voorgaande cursisten gedaan hebben. Er is meer dan voldoende materiaal (of anders zijn de sleutels wel aanwezig op elders te verkrijgen materialen) voor het ontwerpen van eigen onderwijs, als vervolg op de exploratie van de mogelijkheden van materialen en hulpmiddelen. Iedereen die deze ruimte binnenstapt vindt iets van de eigen gading en voelt zich zo snel thuis in het centrum en bij de andere cursisten.

Enkele voorbeelden

1. Toen het Workshop Center in 1985 een nieuwe ruimte betrok werd een studiedag gehouden over kringlopen in de natuur. Er werd toen een aquarium-bak ingericht met een deel van een boomstronk van buiten, wat grond en enkele planten. Deze bak werd vervolgens goed afgesloten en aan zijn lot overgelaten. In 1990 was deze bak nog aanwezig! Het hout was voor het overgrote deel weggerot, er groeiden planten in, er had zich een klein, afgesloten ecosysteem ontwikkeld, dat zichzelf in stand hield. Hierdoor geïnspireerd

ontwikkelden latere cursisten soortgelijke experimenten met organisch afval: wat gebeurt er met klokhuizen van appels, oud brood, sinaasappelschillen, etc.? Hoe lang duren veranderingen? Wat blijft ervan over? In basisscholen werden ook dergelijke lange-termijnveranderingen in gang gezet en nauwkeurig gevolgd.

2. Er is een hoek met diverse, zelfgemaakte muziekinstrumenten, met documentatie over muziekinstrumenten in verschillende culturen, muziek, het maken van muziekinstrumenten, etc. De natuurkundige kant wordt verbonden met culturele aspecten.

3. Op een tafel en een prikbord daarachter zijn allerlei weefsels uitgestald, op verschillende manieren gemaakt (weven, breien, knopen), met verschillende soorten materialen en met verschillende soorten patronen. Dit is aanleiding geweest tot activiteiten op het gebied van natuuronderwijs (draden, materiaal-onderzoek, kleuren en kleurstoffen, etc.), techniek (de weef- etc. technieken, verbindingen, hulpmiddelen), cultuureducatie (traditionele en moderne patronen en stoffen, gebruiken, waarderingen), wiskunde (de beschrijving van patronen voor het maken, regelmaat).

4. Door middel van foto's, video en interviews is onderzoek gedaan naar de begrippen 'mooi' en 'lelijk' in de omgeving. De resultaten zijn op een fraaie en instructieve wijze weergegeven.

Gemeenschapsvorming

Al de eerste dag worden de deelnemers verdeeld in heterogene groepen, op een 'at random'-manier. Dat gebeurt dikwijls door middel van een oefening waarbij iedereen zijn/haar voor-naam noteert op een hokjesvel van 5x5 of 4x4 vierkantjes. Ieder schrijft de eigen naam, letter voor letter horizontaal in de hokjes, net zolang tot het vel vol is. Dan kijkt hij/zij naar het patroon dat gevormd wordt door de eigen naam en gaat op zoek naar mensen waarbij de naam eenzelfde patroon vertoont. Alle deelnemers met hetzelfde patroon vormen een

werkgroep, maken uitvoerig kennis met elkaar en formuleren een taak, waarbij voor het succesvol realiseren ervan werkelijk samenwerken als groep noodzakelijk is. Zij ontdekken elkaars sterke punten, individuele interessen en voorkeuren en ontwikkelen strategieën voor samenwerken. Het gaat hier om tijdelijke groepen, die alleen bestaan om specifieke taken uit te voeren.

Groepen hebben elkaar nodig

Deze tijdelijke groepjes krijgen voorts (een voorbeeld uit de zomercursus 1997) de opdracht om de eigenschappen van onbekende vloeistoffen te verkennen. Hoewel alle groepen dezelfde vloeistoffen krijgen, kiest elke groep zelf welke eigenschappen ze willen onderzoeken en in een later stadium krijgen verschillende groepen ook de opdracht om verschillende soorten wetenschappelijke experimenten uit te voeren. Sommige groepen zoeken bijvoorbeeld uit welke vloeistoffen zuur zijn en welke basisch, andere proberen de soortelijke massa van de vloeistoffen vast te stellen en weer andere onderzoeken de effecten van verhitten op elke vloeistof. In een vriendelijke, relaxte omgeving, zien de deelnemers hoe ieder samenwerkt met anderen om een gedeeld probleem te onderzoeken. De verschillende groepen realiseren zich dat zij aanvullende gegevens nodig hebben van andere groepen, teneinde een vollediger beeld te krijgen van de vloeistoffen. In dit proces van het uitwisselen van gegevens tussen de groepen ontdekt elke groep ook dat zij de gegevens, die zij zelf verzameld hebben moeten delen met andere groepen. Nadat de groepen hun gegevens verzameld hebben, bereidt elke groep een verslag voor dat zij mondeling aan de totale groep zullen uitbrengen. Elke groepslid krijgt een rol bij de presentatie van het verslag en bij het beantwoorden van vragen van overige cursisten. Deze situatie vereist dat de deelnemers ieders bijdrage en sterke punten waarderen en vertrouwen dat elk lid de groep in deze publieke manifestatie kan vertegenwoordigen.

Tijdens de presentaties van de groepsverslagen vormen de overige deelnemers een kritisch-vriendschappelijk gehoor. Zij stellen vast wat goed is in het verslag en prijzen de groep. Maar zij stellen ook kritische vragen over het proces dat tot dit resultaat heeft geleid en gaan na of de resultaten stand kunnen houden onder een kritische bevraging. Deze fase van presentatie is een heel gevoelige periode, omdat het al vroeg tijdens de zomercursus plaatsvindt, zelfs voordat de deelnemers elkaars namen kennen. Desondanks wordt van ieder verwacht dat ze elkaars kritische vrienden zijn! Deze eis dwingt elke deelnemer in het gehoor om eerlijk en professioneel te zijn in zijn/haar observaties en evaluaties van het werk van anderen, op eenzelfde wijze als zij zelf behandeld zouden willen worden.

Succeservaringen en kunnen falen

Spoedig na deze verslag-sessie worden de cursisten verdeeld in groepen van tien personen en elke groep maakt een tocht over de campus van City College onder leiding van een stafid. Hoewel deze tochten primair ontworpen zijn om mogelijkheden voor natuuronderwijs in de omgeving te introduceren, creëren ze tevens aanvullende mogelijkheden voor de cursisten om elkaar beter te leren kennen, door gesprekken over wat zij waarnemen en over zichzelf en wat zij met deze zomercursus willen. Zij ontdekken ook op welke manieren de anderen kijken, wat zij opmerken, wat zij over het hoofd zien en hoe zij reageren op aanwijzingen over de wijze manier waarop de lokale gemeenschappen omgaan met de directe omgeving. Sommigen reageren verbaal, anderen in lichaamstaal, maar al deze reacties zijn zeer belangrijke uitdrukingsvormen, welke participanten in interculturele leersituaties gebruiken in hun pogingen elkaar beter te leren kennen.

Door deze vroege activiteiten ontwikkelen cursisten ideeën die zij later in de zomercursus zullen gebruiken: hoe kunnen verschillende individuen van

verschillende culturen met verschillende sterke punten en voorkeuren een gemeenschap vormen? Door het vormen van kleine groepen van mensen met een gevarieerde culturele achtergrond scheidt de cursusleiding mogelijkheden voor samenwerking en van elkaar leren. Deze vroege activiteiten en groepjes zijn daarom van vitale betekenis voor het erkennen van ieders capaciteiten door de andere cursisten. Om cursisten te helpen bij het leren kennen van hun eigen capaciteiten ontwerpt en kiest de staf leerervaringen die succeservaringen kunnen worden en minimaliseert daarmee zoveel mogelijk de kans op falen, zonder deze helemaal uit te sluiten. Het elimineren van de mogelijkheid tot falen trivialeert het leren.



De vorming van meer permanente groepen, zogenaamde 'basisgroepen', vindt plaats door de staf, voordat de cursus begint. Als de deelnemers voor het eerst bijeenkomen in deze groepen van ongeveer acht personen, stellen zij iemand anders dan zichzelf aan de anderen voor. Daaraan voorafgaand interviewen zij elkaar in tweetallen. Een deelnemer vertelt zijn/haar autobiografie aan de ander en vice versa. Elk kent de ander daardoor voldoende om deze aan de rest van de groep voor te stellen. Door deze werkwijze van aan en over el-

kaar leren en zoveel vertrouwen in elkaar hebben dat de ander jou aan de groep voorstelt zonder vooroordelen, worden belangrijke kiemen gelegd van leren uit de eerste hand en van interpersoonlijk en intercultureel leren.

Cultureel uur

Elke vrijdagmiddag organiseren de cursisten een cultureel uur. Tijdens dit uur laten zij belangrijke aspecten van hun culturele erfgoed zien en horen, zoals poëzie, beeldende kunst, drama, muziek en allerlei spelen. Sommige van deze activiteiten vereisen actieve participatie van alle deelnemers aan de cursus, inclusief de staf. Door het onderling delen van aspecten van hun cultuur kunnen de cursisten elkaar zien in contexten die verschillen van professionele situaties. Zij leren uit de eerste hand enkele waarden kennen van culturen die verschillen van hun eigen cultuur en leren deze onderzoeken in het licht van hun nieuwe banden met leden van deze cultuur, c.q. mede-participanten in de zomercursus. Als resultaat daarvan groeien deelnemers in hun waardering van elkaar als individuen.

Individuele onderzoeken

Wat deelnemers in groepsactiviteiten en in culturele uren van elkaar leren wordt gebruikt in individuele onderzoeken, die een centraal deel van de zomercursus vormen. Voor een individueel onderzoekje kiest elke cursist een natuurverschijnsel, dat hij/zij gedurende langere tijd onderzoekt. Door deze onderzoeken, maar ook door colleges door stafleden en gastdocenten en door verplichte literatuurstudie ontwikkelen de cursisten natuurwetenschappelijke begrippen en vaardigheden die kunnen bijdragen aan het slagen van hun onderzoek. Hoewel de onderzoekjes individueel zijn, consulteren de deelnemers elkaar op een open manier, delen ideeën en inzichten, geven en ontvangen advies aan en van elkaar. De gemeenschapsgeest groeit geleidelijk en wordt intensiever als de zomercursus voortschrijdt. Het delen van ideeën en inzichten wordt nog eens versterkt in

de basisgroepen, waarbinnen men elkaars werk bespreekt en kritiseert. Een mentor van elke basisgroep helpt de leden ervan om elkaar als hulpbron voor leren te gebruiken, inclusief het ophelderen van misverstanden die soms optreden. Hoe deze groep ook is samengesteld, de nabijheid en het onderling vertrouwen die zich tussen leden ontwikkelt kan soms andere (bijv. culturele) relaties tussen deelnemers overstijgen.

Dagboeken

Cursisten scherpen hun bewustzijn van hun eigen leer- en ontwikkelingsproces door het dagelijks bijhouden van een dagboek, dat elke week door een staf lid bekeken wordt. In deze dagboeken bespreken cursisten hun leeractiviteiten en wat deze hen aan nieuwe kennis en begrip opleveren. Zij schrijven ook over nieuwe inzichten die zij in deze cursus opdoen. Het dagboek dient als een forum voor communicatie tussen cursisten en begeleiders en scherpt dikwijls de waarneming van beide groepen voor wat er werkelijk in deze zomercursus plaatsvindt.

Leiding

De cursusleiding speelt een centrale rol in de groei van de deelnemers, zowel wat betreft hun vakkennis als hun intercultureel bewustzijn. De leiding omvat zeven mensen, gewoonlijk vier vrouwen en drie mannen en is ook verder zeer verschillend. Qua beroepsachtergrond zijn er ervaren leraren en schoolleiders, die vorige cursussen met vrucht afgesloten hebben, en hoogleraren van de universiteit. Ook zijn verschillende etnische groepen vertegenwoordigd: zwarte Amerikanen, mensen met een aziatische achtergrond, latino's en witte Amerikanen, en alle met een brede interculturele ervaring. Zij werken als team en zijn daarin een model voor interculturele samenwerking voor de cursisten, 'doen voor' wat natuurwetenschappelijk onderzoek, leerplanontwikkeling, sociale interactie en klasse-organisatie in multiculturele situaties kan zijn. De deelnemers be-

schouwen daarom het leiderschap en advies en de inzichten die de staf geven tijdens de cursus als excellent, authentiek en serieus.

Zichtbaarheid

De geïntegreerde werkstijl wordt ook op andere manier zichtbaar gemaakt. De leiding vergadert in het centrum, zichtbaar en binnen gehooraafstand voor de cursisten. Iedereen kan dus de staf in actie zien tijdens planningsvergaderingen 's morgens en bij het terugblikken aan het eind van de dag. Zij zien ook de interactie tussen stafleden als deze samen een workshop leiden en hoe zij reageren op een gastdocent. Zij zien culturele dialoog in actie tussen collega's en wat de staf hierover denkt. Cursisten hebben ook de mogelijkheid om op verschillende manieren met stafleden om te gaan en hen in verschillende rollen te zien - als vakinhoudelijk deskundige, als model voor voortdurende beroepsontwikkeling, als iemand die zelf met veel plezier leert. In informele situaties zien zij weer andere kanten van de stafleden en hun communicatie met elkaar en met deelnemers.

De interactie tussen leiding en cursisten is gebaseerd op het geloof dat het herstel van een gevoel van zelfwaardering niet bereikt kan worden door het houden van lezingen en door rationele analyse, maar door directe participatie in hierboven beschreven activiteiten. Een cursist schreef hierover:

'De professor ondersteunt de cursisten en helpt hen geloof te hebben in hun eigen bekwaamheid tot oordelen en bij het op zoek gaan naar materiaal voor het beantwoorden van eigen vragen.'

Aan het eind van de zomercursus levert elke deelnemer een geschreven, reflectief verslag in van zijn/haar ervaringen in de cursus. Daarin reconstrueert hij/zij deze ervaringen en beschrijft de interactie met de andere deelnemers, de staf en bezoekers van buiten. Het gaat in dit verslag om de inhoudelijke (academische), sociale en persoonlijke betekenissen van de opgedane ervaringen. Uit deze verslagen leert de staf hoe elke cursist zich ontwikkelde en wat elk leerde.

Invloed

In reflecties op hun ervaringen in de zomercursus uitten veel cursisten gedachten en gevoelens die erop duiden dat deze cursus diepgaande veranderingen ('transformatie') bij hen tot stand gebracht had. Een deelnemer, die net als vrijwel alle andere cursisten al in het begin angst en frustraties had laten zien, schreef aan het eind:

'Ik heb geleerd dat werkelijk inzicht in en leren over de natuur voortkomt uit een combinatie van inspiratie en techniek. Ik zag dat secundaire bronnen veel betekenisvoller zijn als ze gebruikt worden om leren uit de eerste hand te ondersteunen. Ik leerde over mijzelf en mijn leerstijl. Bijvoorbeeld dat ik heen en weer ging tussen de ritmes van actie en reflectie, dat ik de donkerste emoties en gevoelens van frustratie kon afzonderen en ze kon verwerken in de privacy van mijn gedachten en herinneringen en in wat ik schreef en dat ik ze in productieve startpunten kon veranderen. En misschien het belangrijkste was dat ik leerde hoeveel meer er te leren is en (geprezen zij de Allerhoogste) hoe capabel ik ben om nieuwe kennis te verwerven.'

Naschrift van de vertaler

Wat kunnen we hiermee aanvangen? Een dergelijke nascholingscursus voor leraren van vier weken achtereen kennen wij helemaal niet. Het Amerikaanse systeem is heel anders dan het onze. Maar toch

1. Hoe effectief is de verbrokkelde nascholing bij ons? Een cursus als hier geschetst geeft de mogelijkheid om de diepte in te gaan, ook en vooral met betrekking tot veranderingen in gevoelens, houdingen en waarden die samenhangen met intercultureel onderwijs.

2. Het is belangrijk dat leraren zelf leren omgaan met culturele verschillen in een scholingscontext, even los van de dagelijkse schoolpraktijk, zodat ze kunnen experimenteren met hun gedrag.

3. Verschillen worden pas vruchtbaar

als ze erkend en herkend worden als sterke punten bij de ander en als mensen van elkaars sterke punten gebruik maken, elkaar verrijken. Het is belangrijk dat mensen dat aan den lijve kunnen ervaren, zoals in dit artikel.

4. De erkenning van het individu, van welke culturele achtergrond dan ook, is het begin en het einde van intercultureel onderwijs. Tussen dit begin en einde ligt vaak een moeizaam leerproces. Het kost tijd.

5. De schijnbare 'omweg' via natuuronderwijs en in het algemeen via het onderzoek van de omgeving in een interculturele context kan een zeer vruchtbare werkwijze zijn voor intercultureel onderwijs.

6. De modelwerking van begeleiders en scholers is van groot belang.

7. Hoe kunnen we bevorderen dat in de toekomst schoolteams van Jena-planscholen een grotere etnische en culturele variatie laten zien dan nu het geval is (dat geldt ook voor opleidings- en nascholingsteams)?

Het artikel van Hubert Dyasi daagt ons tot dit alles uit. ■

Hubert Dyasi is directeur van het Workshop Center van City College in New York en hoogleraar aan City College. Dit artikel is een bewerking van de voordracht die hij hield tijdens de conferentie van het Europees Forum voor Vrijheid in het Onderwijs in Zeist, 20-23 mei 1998. Dr. Rebecca Dyasi, tevens verbonden aan het Workshop Center, hielp bij de voorbereiding van de voordracht. 'I have also benefited immensely from Lillian Weber's work and from the many teachers and other professionals with whom we work in the United States. Mostly of course, we have learned a great deal from the schoolchildren and their parents who have made it possible for us to talk very positively about our educational experience with them. They have truly enriched our lives'. Hubert en Rebecca Dyasi waren tevens bevriend met Jos en Mary Elstgeest. Over het Workshop Center werd eerder geschreven in Mensen-kinderen, maart 1989 - Op een ontdekkingsreis naar ontdekkend leren en in JSW, januari 1978 - K. Both, Onderwijswerkplaatsen en wereldoriëntatie: enkele buitenlandse ervaringen.

Adres: NAC 4/200, Convent Avenue at 136th Street, New York, NY 10031, USA.

Vertaling en bewerking: Kees Both

GOED ONDERWIJS IS INTERCULTUREEL !

Jenaplan - allochtone kinderen - intercultureel onderwijs : zijn zij automatisch met elkaar verbonden? Als we kijken naar de deelnemers van de laatste Jenaplanconferentie, dan kunnen we nog geen duidelijke multiculturaliteit in de samenstelling constateren. Hoe mooi de basisprincipes ook zijn, het antwoord kan ook nu niet direct bevestigend zijn. Petersen gaf het reeds aan: in elke situatie is de leerkracht het 'lot', cq 'noodlot' van het kind. Het gaat om het denken en doen van groepleid(st)ers afzonderlijk en het team als geheel.

Intercultureel

Laten wij dit artikel beginnen met de term 'intercultureel onderwijs'. Na termen als bi-cultureel, multi-cultureel is intercultureel onderwijs naar voren gekomen als gewenst kenmerk van het Nederlandse onderwijs. Het moet kinderen brengen tot houding en gedrag, waarin de gelijkwaardigheid van mensen van elke etnische achtergrond wordt erkend en gerespecteerd, zodat wederzijds begrip en interactie tussen mensen van verschillende etnische afkomst wordt bevorderd en het besef van de positieve waarde van etnische diversiteit wordt gestimuleerd (Gamma :13) Als zodanig is 'intercultureel' een aanduiding van goed onderwijs.

Geslaagd?

Om eerlijk te zijn moet geconstateerd worden dat we er op dit moment niet in geslaagd zijn om het onderwijs intercultureel te maken. Daar zijn verschillende redenen voor aan te geven:

- De scholen hebben andere zorgen aan hun hoofd (proberen te overleven in de veelheid van eisen die over hen heen komen).
- De term is erg algemeen uitgewerkt en wordt vaak toegeschreven aan scholen waar veel allochtone kinderen zijn. Deze beperking is onterecht. Scholen met een sterk mono-etnische samenstelling zullen in voorbereidende zin veel aandacht moeten besteden aan pluriforme waardenoriëntaties en gezonde inter-etnische relaties in de samenleving. Scholen met veel kinderen van allochtone oorsprong zullen naast het bevorderen van de dialoog, het

accent moeten leggen op de optimale schoolloopbaan-ontwikkeling van hun kinderen.

- In de discussies over de inhoud van de term 'intercultureel' speelt vaak de vooronderstelling van de gelijkwaardigheid van culturen een rol. Cultuur is echter verbonden met het oplossen van problemen in een specifieke context en binnen gevormde (traditie) waardenoriëntaties. De vraag is of je kunt spreken van culturen, die als totaliteit gelijkwaardig zijn.

Voor de scholen in onze samenleving ligt hier een probleem, daar de hoofdtaak van de school ligt in het inleiden van de kinderen in de westerse instrumentele rationaliteit, die ten dienste staat van ons politiek-economisch systeem. De vraag is echter of de school geen bredere taakstelling heeft.

- Migratie en het 'andere' van de etnische groepen worden steeds meer als een probleem en een bedreiging gezien.

Openingen voor verdere ontwikkeling?

In de basisprincipes Jenaplan wordt uitgegaan van de uniciteit en gelijkwaardigheid van mensen.

Wij zouden de term 'intercultureel' meer als een paraplu-term kunnen beschouwen waarbij naast verschillen met betrekking tot ras en etniciteit ook sociale klasse, sexe, handicap, taal en leeftijd relevante factoren zijn voor het samenleven. De verschillen tussen personen functioneren bij interactie ook als mogelijkheden tot verrijking van individu, groep en samenleving. Cultuur is een dynamisch proces,

waarin voortdurend een constructie en reconstructie plaatsvindt binnen de concrete context van het hier en nu.

Het onderwijs richt zich op de ontwikkeling van het emancipatorisch vermogen van een ieder. Het gaat om 'empowerment': het ontwikkelen van vaardigheden, die een persoon in staat stellen vorm te geven aan het eigen leven, door zich een plaats te verwerven binnen onze turbulente samenleving. Aangezien de eigen plaats altijd gebonden is aan het in-relatiestaan met de ander, komt het vraagstuk van wederzijdse verantwoordelijkheid en sociale rechtvaardigheid aan de orde. Deze begrippen zijn kenmerkend voor de pluriforme en democratische samenleving, die het Jenaplan voorstaat.

Vanuit bovenstaande standpunt komen nu een aantal aandachtspunten aan de orde, die als vragen aan de eigen praktijk kunnen worden beschouwd.

Participatie

Hoe gaat de Jenaplanschool om met het machtsvraagstuk: wie bepaalt - spreekt mee over de inhoud van het onderwijs?

Een goede uitwerking van de ouderparticipatie is van belang. Niet alleen in formele zin.

De ervarings- en ontwikkelingsgerichtheid van het Jenaplanonderwijs vraagt om echte, authentieke sociaal-culturele activiteiten, die mede zijn ontleend aan datgene wat het kind in de eigen thuissituatie ervaart. Elk kind komt op school met een cultureel kapitaal. Dat moet meespelen en meespreken.

Een voorbeeld. In een project over ontdekkingsreizen komen niet alleen de ontdekking van Europa en ontdekkingsreizigers uit Marokko en Turkije aan de orde, maar ook de gevolgen. De migratie van de familie (geronseld/ontvoerd van Java naar Suriname; in de zeventiger jaren naar Nederland gekomen) van een kind wordt met behulp van een vader gereconstrueerd (tegen de dochter: 'dat moet je nooit vergeten').

Migratieverhalen en verhalen over de emancipatie van personen, analyses van de leefomstandigheden in Nederland, geven de kinderen inzicht hun mogelijkheden.

Op de maat van de kinderen zullen wij hen moeten leren om via sociale acties een actief burgerschap te beoefenen om de leefbaarheid dichtbij en ver weg te verhogen. De initiatieven van de kinderen worden ondersteund vanuit de criteria 'kleinschaligheid' en 'haalbaarheid' om de ontwikkeling van emotionele onverschilligheid te voorkomen.

Als centrale ingang voor dit aandachtspunt kunnen wij het practiseren van democratische verhoudingen noemen : kinderen worden betrokken in het vormgeven van sociale rechtvaardigheid in stamgroep en school. Hoe zorg je ervoor dat je stem wordt gehoord en je invloed kan uitoefenen? Dit is goed te verbinden met het begrip 'kinderparticipatie'.

Wereldoriëntatie

Wereldoriëntatie (onderzoekend leren in een ethische context) is het hart van de Jenaplanschool. Onderzoekend leren aan de hand van concrete zaken is van essentieel belang. Door dit te verbinden met de vraag: "hoe is het hier - hoe is het daar?" komt tevens het belang van internationale correspondentie naar voren. Als vuistregel zou de school moeten hanteren dat het betreffende onderwerp minstens gerelateerd wordt aan één andere plaats en/of tijd.

Aan de hand van het onderzoeksschema (in Jenaplan-SLO-map, Algemeen deel, blz. 93) wordt specifiek aandacht ingebouwd voor het proces van waardenontwikkeling.

Met behulp van het schema der culturele waardenoriëntaties (F. Kluckhohn / F. Strodtbeck : Variations in value orientations (Row, Peterson & comp. Evanston, 1961) kunnen naast de inbreng van kinderen,

hun ouders, mensen en instellingen in de buurt, ook verhalen, tradities, rituelen, beelden, praktijken op video, en dergelijke gezocht worden bij het thema.

In iedere cultuur moet een beperkt aantal algemeen menselijke problemen worden opgelost. Zij noemen er vijf. Voor elk probleem zijn slechts een beperkt aantal oplossingen. In een culturele gemeenschap vind je wel alle drie de oplossingen, maar het accent wordt verschillend gelegd. Er is dus sprake van cultuur-dominante waarden

1. Hoe moet men de menselijke natuur waarderen?
2. Hoe is de verhouding tussen de mens en de hem omringende natuur?
3. Hoe wordt de tijd gewaardeerd?
4. Hoe denkt men over de menselijke activiteit?
5. Hoe ziet men de verhouding tussen de mens en zijn medemensen?
6. Verhouding tot de ruimte

In elk wereldoriëntatie-thema komen zo meerdere perspectieven / waardenoriëntaties aan de orde. De opgave voor een ieder (kinderen - ouders - groepsleerkrachten) is het maken van de overstap van het perspectief van de autobiografie en de biografie (spre-

ken over de ander, scheppen van een imago van de ander) naar het perspectief van de bi-biografie (het verhaal van de ander vanuit diens eigen perspectief). Zo kan zich een meer-voudige loyaliteit ontwikkelen.

Taal

Welke taal filosofie dient de opvoeding? In de Jenaplanschool gaat het om betekenisvolle en functionele communicatieve situaties. Verbonden met de wereldoriëntatie zijn er veel mogelijkheden om zich de taalhandelingen: zingend, dichtend, sprekend, schrijvend, lezend, reflecterend eigen te maken. Op dit moment wordt er veel aandacht besteed aan de woordenschatontwikkeling. De Jenaplan-wereldoriëntatiemappen geven via de inhouden van de ervaringsgebieden een eigen mogelijkheid om een door-gaande lijn in de woordenschatontwikkeling op te stellen. De sleutelbegrippen komen namelijk in drie bouwen aan de orde. Naast keuze van sleutelbegrip, leerervaring, onderzoeksactiviteiten en woordenschat wordt er in de voorbereiding gezocht naar verhalen en spelsituaties. Het laten weten aan anderen wat wij gevonden hebben, is daarbij van groot belang.

Ervaringen in een islamitische basisschool wijzen uit dat de ingang via sleutelbegrip en leerervaringen de kinderen sneller de woorden doen verwerven, dan in de literatuur wordt gesuggereerd. Het sleutelbegrip als anker, activiteit en betrokkenheid zijn hiervoor mijns inziens de verklaringen. Daarnaast speelt het coöperatieve karakter van de activiteiten een belangrijke rol. De Jenaplanschool heeft coöperatief leren in het concept staan maar zou – zeker in jenaplanscholen met veel allochtone kinderen – dit systematisch moeten uitwerken (bijv. de Jigsaw-vorm, vergelijk de CPS-uitgave 'Samen werken, samen leren').

In het verlengde van de aandacht voor het onderzoekend



leren en de sleutelbegrippen is een mediërende interactie-stijl van de groepsleid(st)er van belang. Mediatie kan in navolging van Reuven Feuerstein en Pnina Klein worden omschreven als die interactie die erop gericht is om het vermogen om te leren en de cognitieve vaardigheden zelf te optimaliseren. Zij onderscheiden een zestal primaire en een zestal secundaire kwalitatieve kenmerken (zie kader) in de interactie die erop gericht is om de kinderen bewust te maken van en het leren gebruiken van hun vermogen om te leren en hoe ze hun cognitieve vaardigheden kunnen inzetten. Op dit moment wordt in een experimentele setting met behulp van video-interactie-training een uitwerking aan gegeven. Wil er echt gewerkt worden aan de optimalisering van de schoolloopbaan van kinderen dan is een mediatietraining een voorwaarde.

Mediatie

mediatie: in de interactie tussen groepsleid(st)er en kind(eren) wordt bewust gewerkt aan het optimaliseren van het leren leren en de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden (leren denken) en de metacognitie.

Mediërende leerervaringen worden gerealiseerd als o.a. de volgende kenmerken in de interactie aanwezig zijn :

- functionaliteit van de onderwijs-situatie
- betrokkenheid van de kinderen bevorderen
- de groepsleid(st)er richt de aandacht van het kind op de bedoelingen
- overstijging van de situatie door de inhoud en procesvaardigheden te verbinden met vroegere of toekomstige gebeurtenissen (andere plaats en tijd)
- het kind helpen om te komen tot eigen regulering van zijn/haar handelen/gedrag

- ontwikkelen van bekwaamheidsgevoelens gerelateerd aan de eigenheid van ieder individu
- het kind te helpen eigen doelen en plannen te formuleren
- het kind helpen om vragen en problemen te identificeren , om open te zijn voor nieuwe uitdagingen
- met en voor anderen willen leren en werken

De mediërende interactiestijl sluit aan bij de kinderen en hun leerstijl. Onderkennen en ruimte geven aan de verschillende leerstijlen en leerprocessen voor eenzelfde inhoud is een belangrijk kenmerk van de cultuur-responsieve instructie. Een instructie die inspeelt op de culturele waardenoriëntaties en culturele kapitalen van de kinderen.

De formulering van het belang van mediërende leerervaringen, cq een mediërende interactie-stijl brengt ons op twee andere zaken : de betekenis van de eigen taal en de ontwikkeling van de opvoedings-/onderwijs-ondersteuning door de ouders.

Voorzover de kinderen thuis opgroeien en binnen de context van de moedertaal wordt hun denkontwikkeling gevormd in de moedertaal. Hierop zal de school moeten aansluiten. Ook al is het beleid op dit moment wat anders, we zullen moeten erkennen dat Nederland een meertalig land is en die meertaligheid positief waarderen. De meerwaarde van de OALT-leerkracht in de groepen met 4 - 8 jarigen zou moeten liggen in het hanteren van het begrip mediatie.

Ook de interactiestijl van de ouders is van belang. Projecten in de voorschoolse opvang of in de kleuterbouw zullen aan waarde winnen als de mediërende interactiestijl expliciet aandacht krijgt.

Met deze opmerking wordt impliciet gezegd dat afstemming en samenwerking met voorschoolse, naschoolse en etnische groepsinstanties van

belang is. Algemeen gezegd: de Jenaplanschool probeert geleidelijk het concept van 'brede school' (inclusief verlengde schooldag) te realiseren.

Slot

De Jenaplanschool is op zich een context waarin goed onderwijs voor elk kind gestalte kan krijgen. Wereldoriëntatie, ontwikkelend onderwijs, stamgroepen, coöperatief werken, leeskringen, feesten en vieringen zijn praktijken die belangrijk zijn en bruikbare ingangen vormen voor het werken in scholen met veel allochtone kinderen.

In deze tekst is geprobeerd om enkele suggesties te geven rondom fundamentele zaken voor een verdere uitwerking. Op het niveau van macht en inhouden vraagt de multiculturele en multi-etnische samenleving om een heroriëntatie voor de realisering van intercultureel onderwijs.

Een interessant punt komt naar voren als wij de groep allochtone kinderen even beperken tot kinderen die opgevoed worden binnen een islamitische traditie. Dan doet zich namelijk de vraag voor: wat kan het Jenaplanschoolconcept voor hen betekenen? Zouden wij bijvoorbeeld over een aantal jaren ook een islamitische basisschool kunnen hebben?

Net als in de Jenaplanschool van Petersen gaat het in de kern-Islam om het proces (van bevrijding) van menswording. Het gaat om het realiseren van gerechtigheid en humaniteit.

De Islam-vertegenwoordigers zullen zeker een aantal zaken in de Jenaplanschool waarderen. Verhelderingsvragen zullen gesteld worden naar het 'autoriteit-in-functie' zijn van de groepsleerkracht en naar de mate waarin men meegaat als Jenaplanschoolbeweging in het kapitalistische marktdenken. Een samenwerken, met erkenning van de eigenheid der bronnen lijkt hier echter mogelijk. ■

Ferry van der Miesen is docent aan de Hogeschool IPABO, Amsterdam.

WERELDORIËNTATIE EN TAAL

In scholen met veel sociaal-belemmerde kinderen neemt taalonderwijs een belangrijke plaats in. Dat blijkt n.l. van groot belang te zijn voor de verdere schoolloopbaan. In toenemende mate wordt erkend dat een functionele aanpak van het taalonderwijs, dus vanuit 'taalgebruikssituaties', de meest vruchtbare is: kinderen moeten iets kunnen doen met taal, de zin ervan ervaren. In de engelstalige wereld noemt men dit: kinderen zijn 'meaning-makers' (Wells, 1986 en 1987; Hall (ed.)1993). Dat wordt steeds overtuigender onderbouwd vanuit psycho-linguïstisch en socio-linguïstisch onderzoek. Het komt ook tot uiting in nieuwe aanpakken van het taalonderwijs, waaronder de 'Whole-language'-beweging (zie het volgende artikel uit de NRC). Anders gezegd: taalonderwijs in deze zin en wereldoriëntatie zijn nauw met elkaar verbonden, zoals ook Ferry van der Miesen in het voorgaande artikel beschrijft en dat geldt ook voor het artikel van Hubert Dyasi.

Puntsgewijs noemen we een aantal aanknopingspunten:

1. Het schoolleven - overleg over de gang van zaken, zorg voor elkaar, samenwerking en conflict, gedragsregels, spel, viering - geeft talloze natuurlijke stimulansen tot actief taalgebruik, spreken en schrijven. Het schoolleven en de reflectie daarop behoren tot WO - vooral de ervaringsgebieden 'Samen leven', 'Het jaar rond' en 'Omgeving en landschap' (de ruimte van de school). Dit komt in de beschreven leerervaringen van deze ervaringsgebieden tot uiting.
2. Voor de meeste kinderen is het experimenteren met spullen de belangrijkste leertechniek. Dit 'denken met de handen' geeft een intrinsieke beloning, die direct door het kind herkend wordt. Bijvoorbeeld: met een platte batterij en een lampje kun je al een zaklantaarn maken en als dit lukt hoeft de groepsleid(st)er niet te vertellen dat het goed is, dat ziet een kind zelf wel. Voor het zelfrespect van kinderen is dit belangrijk, er is meer gelijkwaardigheid tussen kind en leraar, ook omdat het relatief taal-onafhankelijk is en zeker niet van de taal van de dominante cultuur. Kinderen laten ook zo zien dat ze in staat zijn tot probleem oplossen = denken.
3. Het werken met spullen en het verkennen van de omgeving geeft, als het de kinderen werkelijk raakt, aanleiding tot communiceren in taal (Rowe, 1975). De kinderen

hebben iets beleefd, willen dat aan anderen vertellen (ook thuis!) en er iets van vastleggen (de stamgroep als onderzoeksgemeenschap), er samen over praten en verder vragen. Authentieke WO-situaties als onderzoeken, maken/produceren, beheren/zorgen voor, spelen met, vormen evenzovele taalgebruikssituaties.

4. Freinet-technieken zijn met het oog op het voorgaande belangrijk als vormgevingen van taalonderwijs. Dat geldt met name voor de correspondentie met andere scholen via gedrukte teksten en E-mail.
5. Kinderen hebben vaak geen idee van dingen die ze elke dag tegenkomen: wat gebeurt er in dat gebouw? wie is nog nooit met tram/bus/trein geweest? (velen!). Het observeren van dergelijke verschijnselen leidt tot vragen en onderzoeken, maar ook tot meer vertrouwdheid met de omgeving. Het onderzoeken van de omgeving kan ook de vorm aannemen van actie-onderzoek, gericht op het verbeteren ervan (Wals, 1992). Ook hier gaat het om vormen van 'empowerment'.
6. Het spreken met mensen, het onderzoeken van levensverhalen, het peilen van gevoelens en waarden is een onmisbare taalactiviteit.
7. Verhalen vormen een onmisbaar aspect van zowel wereldoriëntatie als taal. Hier komt een belangrijke culturele bron in beeld, inclusief verhalen uit verschillende religieu-

ze tradities (interreligieus onderwijs). Bepaalde zaken zijn alleen in de taal van de mythe te benaderen. Daarbij komen nog poëzie en liederen. De culturele rijkdommen van kinderen en ouders kunnen hier aangeboord worden!

8. Taalbeschouwing=onderzoeken van taal heeft vele raakvlakken met wereldoriëntatie (ervaringsgebied 'Communicatie').
9. De uitbreiding van de woordenschat kan het best plaatsvinden via WO-activiteiten. Zie wat Ferry van der Miesen daarover schreef, inclusief de betekenis van de ervaringsgebieden. Spelling is primair een aspect van 'verzorging' van teksten, dat zoveel mogelijk in samenhang met het schrijven van teksten en uitbreiding van de woordenschat zal moeten plaatsvinden. Analyse en oefening zijn noodzakelijk, maar ook daarbij zal de functie zoveel mogelijk op de achtergrond meespelen.
10. Begrijpend en studierend lezen zijn vooral van belang in een wereldoriënterend context. Daarom moet daarbij zoveel mogelijk aangesloten worden, in de verwerving en toepassing, met voor de kinderen betekenisvolle teksten (gekoppeld aan de leerervaringen in de ervaringsgebieden; Both, 1998a en b).

GENOEMDE LITERATUUR

- Both, K. (1998a), *Krijgt een rups blaren op zijn tong als hij brandnetels eet? Begrijpend-studierend lezen bij wereldoriëntatie (1)*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 13, nr. 4
- Both, K. (1998), *Begrijpend-studierend lezen bij wereldoriëntatie (2)*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 13, nr.5
- Hall, N. (ed.)(1993), *Writing with Reason*, London: Hodder and Stoughton
- Rowe, M.B. (1975), *Help is Denied to Those in Need*, in: *Science and Children*, March 1975
- Wals, A/B. Stapp (1992), *Actie-onderzoek met kinderen - probleemgericht milieu-onderwijs (1 en 2)*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 7, nr. 4 en 5
- Wells, G.(1986), *the Meaning Makers*, London: Hodder and Stoughton
- Wells, G. (ed.)(1987), *Learning through interaction. The study of language development*, Cambridge: Cambridge University Press

'WHOLE LANGUAGE IS FUN'

Toen Jetty Vegter-Rozendal de eerste keren haar dochter Annette wegbracht naar de Maire Elementary School in Grosse Pointe, een voorstad van Detroit (VS) moest ze tot haar verbazing vaststellen dat er op deze school vrijwel alleen maar gelezen en geschreven werd. Lesmethodes waren in geen velden of wegen te bekennen en de Nederlandse taal- en rekenboekjes die ze had meegebracht voor haar dochter bleken volstrekt overbodig.

De tienjarige Annette leerde spelen-derwijs Engels spreken, lezen en schrijven. Op dezelfde manier als de kinderen van deze school dat ook hadden geleerd: door het zelf te ontdekken. Ze deed gewoon mee aan alle activiteiten. Geen probleem, want alle kinderen in haar klas zaten op hun eigen niveau. Als eerste begon ze een boekje te maken over zichzelf: 'All about me'. Op haar tafeltje werd een papier geplakt met veel voorkomende zinnestukjes in het Engels met de Nederlandse vertaling ernaast. Extra taallessen kreeg ze van iemand die geen woord Nederlands sprak. 'Ze begonnen bij haar, ze leerde geen losse woordjes, geen regels, er kwam geen methode aan te pas', vertelt Vegter. 'Toen we na vijf maanden weer teruggingen naar Nederland, hield Annette een spreekbeurt in het Engels'.

Maire Elementary was een Whole Language-school, waar het leerproces niet vanuit methodes, maar vanuit de leerlingen zelf wordt opgebouwd. Kinderen krijgen zo'n rijke en gevarieerde taalomgeving aangeboden dat ze vanzelf gaan lezen en schrijven. Een natuurlijk proces, zo vinden pleitbezorgers van de Whole Language-beweging, vergelijkbaar met het leren praten. Een kind construeert zelf de taalregels. Dit sprak Vegter aan, want bij haar eigen dochter, die geen sterke lezer bleek te zijn, werd alle plezier in taal al in groep drie op de Nederlandse school de grond in geboord. Na vijf maanden leesonderwijs bleek ze te laag te scoren op de technisch lezen-toets, ook wel de AVI-toets genoemd. 'Kinderen krijgen op zo'n manier de boodschap: je kan het niet', zegt Vegter. De AVI-toetsen meten het tempo-lezen, dus de snelheid en de techniek, en gaan voorbij aan de inhoud. Daarom scoren Nederlandse kinderen ook

niet best op begrijpend lezen'. Het vroeg opsporen van leesachterstand omschrijft Vegter als 'goedbedoeld', maar het heeft een negatief effect op de motivatie en de lol in lezen van de zwakke lezer.

Gegrepen

Gegrepen door de Whole Language-aanpak, die zich drukker maakt om het leesplezier en de betekenisvolle inhoud van taal dan over de snelheid en de leesteknik besloot ze na terugkomst uit de Verenigde Staten onderwijskunde te gaan studeren. Afgelopen week studeerde ze af op de scriptie 'Ontluikende geletterdheid helpen ontluiken?' In dit lijvige werkstuk geeft ze een vergelijkend overzicht van de veelgebruikte taalmethode 'Veilig leren lezen' van uitgeverij Zwijssen, de bredere taalaanpak van Kansrijke Taal, ontwikkeld door schoolbegeleidingsinstituut APS en de in Nederland nog vrijwel onbekende Whole Language-benadering.

Haar sympathie ligt overduidelijk bij de holistische benadering van de Whole Language-beweging. Maar Vegter benadrukt dat de Zwijssen-methode zeer verantwoord en aantrekkelijk in elkaar zit. 'Een beetje te mooi mischien wel', denkt Vegter, 'want die prachtige kant en klare producten wekken zoveel vertrouwen, dat leerkrachten alleen nog maar methodegebonden les kunnen geven. Kansrijke Taal is goedbeschoofd een tussenvorm: er wordt een rijke, stimulerende taalomgeving geboden in de klas, waarvan de leerkracht samen met de kinderen gebruik maakt, maar de lees- en schrijfmethode blijven in gebruik'.

Bij Whole Language gaat het precies andersom. De klas werkt thematisch en als er gebruik gemaakt wordt van

stukjes uit methodes, dan is dat als aanvulling op het eigen leerproces van het kind. De leerkracht helpt de kinderen leer- en leesstrategieën te ontwikkelen, maar doordat leerlingen intensief samenwerken leren ze ook veel van elkaar. Als tijdens het lezen, schrijven, discussiëren of uitzoeken van thema's bijvoorbeeld het gebruik van leestekens of van procenten aan de orde komt, gaan ze daarmee aan de slag. De leerkracht kijkt wat ze nodig hebben om verder te komen. Er wordt voortdurend gebruik gemaakt van de welvoorzien bibliotheek en het documentatiecentrum.

Vegter: 'Overall in de klas van een Whole Language school hangen papertjes waarop staat hoe iets heet. Bij de krijtjes hangt een briefje, op het bord, de deur, de tafel, de stoel. Alles is benoemd. Er wordt veel voorgelezen en zelf gelezen uit literaire boeken met een rijk taalgebruik. Dat daar woorden in voorkomen die kinderen niet meteen snappen is niet erg, want die zijn weer aanleiding voor een gesprek. Herhaling en ritme, verbeelding en fantasie zijn belangrijk. Kinderen worden uitgenodigd om zelf te fantaseren over een mogelijke afloop. Over een prentenboek wordt zo al gauw veertien dagen gedaan, want er kunnen allerlei activiteiten uit voortvloeien die de leerlingen zelf aandragen.'

Krabbels

Tenminste drie keer per week beginnen de leerlingen de dag met 'journal writing', in een persoonlijk schriftje berichten ze over zaken die hen bezig houden. De kleintjes maken tekeningen en krabbels als verklarende tekst, langzamerhand moeten dat letters, woorden en zinnen worden'.

Ook maken ze zelf boekjes over allerlei onderwerpen. Alle 'vakken' komen daarbij aan de orde.

Een mooi voorbeeld van het thematisch werken vindt Vegter het project dat ontstond toen de leerlingen voor Thanksgiving iets wilden doen voor de armste kinderen in 'down-town' Detroit. Ze spaarden allemaal vijf dollar en door bepaalde kortingscoupons te gebruiken probeerden ze voor het to-

tale bedrag zoveel mogelijk boodschappen te doen bij de plaatselijke supermarkt. Deze opende speciaal voor hen zijn deuren vóór half acht en zij deden, begeleid door ouders, druk goochelend met hun rekenmachientjes, zo voordelig mogelijk boodschappen. Het rekenen met procenten kregen ze zo spelenderwijs onder de knie. Ook het brengen van de spullen bij de gaarkeuken was een belevenis van de eerste orde. Ze waren diep onder de indruk en down-town Detroit bleek lang zo eng niet als ze hadden gedacht. Op school werden hun belevenissen op schrift gesteld en besproken in de klas.

Ouders

Leren houdt niet op bij de schoolpoort, vindt de Whole Language-beweging. 'Er is geen rigide scheiding tussen leren, spelen en vrije tijd', zegt Vegter. 'Daarom worden ouders ook

zo intensief betrokken bij de school'. Ze laat een dikke ordner zien met schoolbrieven die ze gedurende vijf maanden van haar verblijf verzameld heeft. Elke week kregen de ouders een of twee A-4-tjes van de leerkracht die hen op de hoogte bracht van wat er in de klas gaande was en welke gedachte daaraan ten grondslag lag. Alle ouders van beginnende lezertjes worden 's morgens een half uur ingeschakeld om op een krukje in de gang 'één-op-één' te lezen met een kind. 'Learning is fun', zo luidt het adagium. En dat kan, denkt Vegter, omdat de leerlingen niet passief consumeren wat de leerkracht met een lesmethode aanbiedt, maar omdat ze hun eigen leerproces construeren. Geprikkeld door de leerkracht, dat wel.

'De betekenis van Whole Language ligt in de kwaliteit van de leerkracht die zelf de verantwoordelijkheid voor het leerproces wil nemen'. In Neder-

land bepalen de eindtermen en de daarvan afgeleide methodes dat proces. Als een kind achter is, wordt het snel bijgespijkerd door extra te oefenen. Bij Whole Language wordt langer getolereerd dat leerlingen hun eigen weg zoeken. 'Daarom heeft de aanpak ook hevig onder vuur gelegen. Kinderen lezen niet vlugger en ook hun tempo ligt niet hoger, maar dat is bij Whole Language ook geen criterium. Deze beweging streeft een ruimer doel na. Dat de kinderen een goede leerhouding ontwikkelen, vragen kunnen stellen, nieuwsgierig zijn en leren nadenken over de betekenis van taal. Voor de twintig procent zwakke lezers is het beter om in zo'n heemtuin te ontluiken dan in een gecultiveerde tuin. De overige tachtig procent leert overal wel lezen en schrijven. Maar 'Whole Language is fun'. ■

Uit: NRC Handelsblad, 31 okt. 1998, met toestemming overgenomen.

Tussen de stenen

Er was eens een bloem die, niemand weet waarom, opschoot tussen de stenen.

*Er kwam een man voorbij. Hij bewonderde de schoonheid van de bloem,
dankte God voor haar en ging verder.*

Die nacht stak er een storm op en de bloem stierf.

Er was eens een bloem die, niemand weet waarom, opschoot tussen de stenen.

*Er kwam een vrouw voorbij. Ze bewonderde de schoonheid van de bloem en dacht:
ik zal haar mee naar huis nemen zodat iedereen haar kan bewonderen.*

Een week later verlepte de bloem.

Er was eens een bloem die, niemand weet waarom, opschoot tussen de stenen.

*Er kwam een kind voorbij dat zich met de bloem vereenzelvigde: eenzaam,
geïsoleerd, zonder iemand op de wereld. Het kind besloot voor de bloem te
zorgen, bracht grond en water en de volgende dag wat mest.*

En deze bloem veranderde in een tuin.

Hector Frisotti

RECENSIE

'In vrijheid leren' van Rebeca Wild

Maria Montessori

In 'In vrijheid leren' beschrijft Rebeca Wild het wel en wee van de door haar opgerichte 'Pestalozzi-school' in Ecuador. De titel deed me direct denken aan 'Leren in vrijheid' van Carl Rogers. Volgens mij staat hij in mijn boekenkast op dezelfde plank als 'Summerhill' van A.S. Neill, ook zo'n boek dat je nooit meer vergeet. Op de een of andere manier vind ik dat dit boek van Rebeca Wild wel in dit rijtje thuis hoort.

Het boek begint met een pakkende love-story: 'Aan de Alpsee kwamen wij (Rebeca en Mauricio) elkaar weer tegen. Het was een heerlijke dag in de late zomer, en wij besloten het meer op te roeien'. Na diverse omzwervingen wordt hun eerste zoon geboren, die al snel haar privé-leventje in de war stuurt.

Dankzij een vriendin, die haar een boek van Maria Montessori laat lezen, komt zij tot het inzicht dat dit kind zich niet aan haar, maar zij zich aan haar kind behoort aan te passen: 'Wij voelden ons bevrijd: de scènes waarmee het kind zich liet gelden, werden zeldzamer en hielden tenslotte helemaal op.'

Pestalozzi I en II

Ze volgt een Montessoricursus en na nog weer allerlei omzwervingen begint ze in 'het dal van Tumbaco' op het platteland met het opzetten van een kleuterschool: Pestalozzi I. Dankzij bijdragen van betalende ouders kan ze na een paar maanden een parallelklas oprichten: Pestalozzi II. Al snel rijden er drie bussen door het naburige stadje Quito om de kinderen op te halen; de overige kinderen komen te voet. Na enkele jaren wordt ook een lagere school opgericht: de school blijkt duidelijk in een behoefte te voorzien.

Ook worden kinderen aangemeld die elders zijn vastgelopen. De meeste scholen in Ecuador zijn ronduit autoritair, streng geleid vanuit het ministerie van Onderwijs. Gevolgen bij kinderen zijn o.a.: stotteren, bedplassen en drugsgebruik, aldus Rebeca Wild. De scholen in Ecuador zijn volgens de schrijfster zo streng, omdat er in derde wereldlanden de angst bestaat anders 'de race om kennis' helemaal te verliezen.

Actieve school

Hoe ziet 'Pestalozzi' eruit ?

Het woordje 'actief' komt in het boek steeds terug: de actieve school, het actieve onderwijs, de actieve opvoeding. De schrijfster moet niet zoveel van anti-autoritaire opvoeding hebben, omdat dan de betekenis van de opvoeder wordt onderschat.

De opvoeder moet zich daarentegen actief opstellen, zonder overigens opdringerig te worden. Door middel van observatie biedt hij op het juiste moment de juiste dingen aan bij het kind. De titel van het boek doet al vermoeden dat dit niet tegen de zin van het kind ingaat. Van groot belang is de gelijkwaardigheid in de omgang tussen kinderen en begeleiders !

Er is sprake van 'functionele discipline' (wat me doet denken aan 'autoriteit in functie'). Zo is het vanzelfsprekend dat je je rommel weer opruimt, dat je anderen niet in hun bezigheden stoort, dat je je houdt aan de afspraken als je meedoet aan een werkgroep. Overigens zitten kinderen van verschillende leeftijd bij elkaar in een groep uit pedagogisch oogpunt.

Het kind is zozeer betrokken bij zijn activiteiten, dat het bij wijze van spre-

ken vergeet om te eten en te drinken. De betrokkenheid van ouders bij de school is essentieel. Zo beloven ouders van de kleuterschool eenmaal per maand deel te nemen aan een cursus en eenmaal per trimester de school te bezoeken en te kijken hoe de kinderen bezig zijn.

Gedetailleerd gaat de schrijfster op dit alles in. Een greep uit de hoofdstukken: de heersende opvoedingsmythe, een maandag op de lagere school, iedere dag is anders, plezier in rekenen, de wereld onderzoeken, vrijheid en verantwoordelijkheid.

Multicultureel

Het feit dat 't hier niet gaat om een 'gewone' school, maar om een school met een cultureel en sociaal zeer uiteenlopende bevolking, geeft dit verhaal een extra dimensie: het bewijst dat deze onderwijsvorm niet alleen werkt bij kinderen uit bijvoorbeeld 'hogere milieus'.

Nee, het is een school met kinderen van verschillende rassen, uit verschillende sociale klassen, stads- en plattelandskinderen, zelfs gehandicapte kinderen. Verder geeft de schrijfster tal van voorbeelden van kinderen met zeer problematisch gedrag die dankzij de heilzame werking van de 'actieve school' vooruit zijn gaan. Ze schrijft: 'Blokkingen uit het verleden kunnen opgeheven worden, doordat wij kinderen de gelegenheid geven ze opnieuw te doorleven en te verwerken'. Welke betekenis kan het werk van Rebeca Wild hebben voor scholen in Nederland met een multiculturele schoolbevolking ?

In het voorwoord vraagt orthopedagoog en directeur van een instelling voor jeugdhulpverlening Theo Ruikes zich af waarom we niet in staat zijn geweest veel jongeren, die problematisch gedrag vertonen, voldoende basisveiligheid en vertrouwen te bieden:

'Hoe leren we kinderen om zelf controle over hun leven te krijgen, de goe-



de keuzes te maken en deze op een goede manier uit te voeren?' Volgens hem heeft Rebeca Wild met dit boek de basis gelegd voor 'de pedagogiek van het alledaagse leven'.

Feest der herkenning

Voor menig Jenaplanner zal het lezen van dit boek een 'feest der herkenning' zijn. Want dit is de manier waarop wij met kinderen willen omgaan: 'in vrijheid leren', op basis van gelijk-

waardigheid, rekening houdend met de (basis)behoeften van het kind, observerend, stimulerend.

Het is wel een beetje een succesverhaal van 275 bladzijden geworden, maar ja, als het geen succes was ga je waarschijnlijk ook niet zo'n boek schrijven.

Dat zij hier en daar een stapje verder zet dan ik in mijn dagelijkse praktijk meen te kunnen, ervaar ik als verfrissend en uitdagend om te lezen. ■

Rebeca Wild: In vrijheid leren.
Uitgeverij Altamira, Heemstede
1994
Isbn 90-6963-278-0



COMMUNICATIE OP EXISTENTIEEL NIVEAU: KARL JASPERS

Het denken van de Duitse existentiële filosoof Karl Jaspers (1883-1979) lijkt wat in de vergetelheid geraakt. Hij had ook invloed op Peter Petersen. Dat is met name in de 'Onderwijspedagogiek' van Petersen te merken. Ad Boes legde in zijn studie naar kringgesprekken tevens een relatie met het denken van Jaspers over 'communicatie'. Hierbij samenvattend wat Jaspers over 'communicatie' schreef. Het lijkt mij een waardig slot van dit nummer (KB).

Communicatie als confrontatie

Binnen zinvol spreken over cultuur en wetenschap zou de 'waarheid' toch op z'n minst overdraagbaar (=communicabel) moeten zijn, gemeenschappelijk verstaan moeten worden. Dat veronderstelt openheid voor het 'zijn' van de ander, doorbreking van de vesting die ik om mij heen gebouwd heb. Echte communicatie ontspringt aan de confrontatie met het anders-zijn van de ander en dat leidt tot verdieping van mijn zelf-zijn, mijn existentie. Er zijn verschillende wijzen van communicatie:

- samenwerken;
- leiden en geleid worden;
- heersen en dienen;
- vriendschap en liefde;
- gezamenlijk zoeken naar waarheid in het gesprek;
- soms ook in het zwijgend samen-zijn.

Angst voor communicatie

Wij zijn bang voor communicatie die ons raakt, schamen ons daarvoor, breken het af, bijvoorbeeld:

- beginnen met te zeggen: 'zo ben ik nu eenmaal, mij ver-ander je niet' (vragen om medelijden, je afschermen);
- absolute waarheidsaanspraken - ik heb a priori gelijk;
- 'daar heb ik geen verstand van';
- 'daar ben ik deskundig in', of 'ik ben al te oud', 'ik ben nog te jong', 'ik ben nerveus'.

Als een ander dat tegen jou zou zeggen ben je beledigd!

Communicatie betekent niet en nooit het volkomen prijsgeven van het eigen 'zijn', terwille van het 'zijn' van de ander. In de communicatie mag je daarom ook niet eisen dat de ander aan jou gelijk wordt, dat is zelfs dodelijk voor de communicatie. Communicatie is 'liebender Kampf': er is een element van strijd door het verschil in (persoonlijkheid, culturele en sociale achtergrond, etc.), als het goed is overbrugd door de liefde. Harmonische communicatie betekent het (met veel moeite) laten samengaan van verschillende tonen. Dat is niet de vrijblijvendheid van de skeptikus, maar ook niet het dogmatisme van de fanaticus. Geen gelijkschakeling, maar eenheid in verscheidenheid. Essentieel is de ernst, waarmee wij samen naar de waarheid zoeken.

Uit: G.J. Hoenderdaal- De mens in tweestrijd, Lochem: De Tijdstroom, 1965

Ware communicatie

De 'ware communicatie', waarin ik eigenlijk pas mijn eigen bestaan leer kennen als ik het mét de ander naar voren breng, onthul, is empirisch niet zo aan te treffen. Het is een kritisch begrip.

Als ik wil communiceren kan ik me niet terugtrekken in de anonimiteit van wat 'men' denkt, voelt, etc., maar moet ik 'uitkomen' als 'ik', bewust de confrontatie met de ander als persoon en zijn wereld aangaan. Tenminste, als ik tot existentiële communicatie wil komen.

Er zijn als het ware lagen in de communicatie:

- de vanzelfsprekende, primitieve gemeenschappelijkheid;
- zakelijke doelgerichtheid en rationaliteit;
- zoeken naar gemeenschappelijkheid;
- existentiële communicatie tussen personen.

Het ongenoegen over communicatie is oorsprong voor de doorbraak naar de existentie en voor een filosofen dat probeert deze existentie op te helderen. Zoals alle

filosofen begint met verbazing/verwondering, het weten over de wereld begint met twijfel, zo begint de opheldering van de existentie met de ervaring van het ongenoegen van de communicatie met de onvervangbare ander.

Zelfbewustzijn is nooit zonder bewustzijn van de ander, in wisselwerking met anderen, alleen al historisch gezien. Bijvoorbeeld: Vroeger werden doofstommen als zwakzinnig beschouwd; nadat zij een tekentaal kregen, waardoor de traditie van de mensheid voor hen toegankelijk werd, werden zij tot complete mensen.

Mensen verkommeren als ze volstrekt op zichzelf teruggeworpen worden. Er is een oorspronkelijke en ware drang in mij om geheel op mijzelf te staan, maar dat is het streven naar een illusie. Leven zonder communicatie (genoodzaakt of zelfgekozen) verplaatst mij in het niets, in het donker.

Communicatie is een tweezijdig proces; de zin ervan is van mij afhankelijk, maar ook van de ander. 'Slechts samen kunnen wij bereiken, wat ieder bereiken wil'.

Elke relatie met een mens heeft de mogelijkheid in zich de bepaalde (en daarom begrensde) realiteit te overstijgen.

Existentiële communicatie

In de communicatie waardoor en waarin ik mijzelf getroffen weet is de ander slechts deze ander: de uniciteit is verschijning van de inhoud van dit Zijn. Existentiële communicatie is niet te organiseren en niet na te doen, maar gebeurt gewoon in zijn eenmaligheid, daar en dan. Het kan ook niet (zo) gebeuren.

'Als liefde is deze communicatie geen blinde liefde, waarin het er niet toe doet wat ze treft, maar de strij-

dende liefde, die scherp ziet. Ze vraagt kritisch, maakt het moeilijk, eist, begrijpt de ander als mogelijke existentie'. In deze strijd is er een onvergeloofbare solidariteit, in de middelen van het vragen en strijden, in de strijd om de waarheid.



Het zwijgen

Zwijgen is niet het niet-doen.... zwijgen is een heel eigensoortige activiteit, die een heel eigen functie in de communicatie zelf kan zijn. Kunnen-zwijgen is juist expressie van een sterk tot communicatie bereid zichzelf zijn.

Uit: Karl Jaspers, Philosophie II ('Existenzerhellung'), Berlin: Springer Verlag, 1956

selectie en vertaling: Kees Both

Water

*Er is een regendruppel op mijn hand gevallen,
gegoten uit de Ganges en de Nijl,*

*uit de ten hemel gevaren rijp op de snorharen van een zeehond,
uit het water in de gebroken potten van de steden Issos en Tyros.*

*Op mijn wijsvinger
is de Kaspische Zee een open zee*

*en mondt de Stille Oceaan kalmpjes uit in de Rudawa,
dezelfde die als een wolkje boven Parijs dreef*

*op zeven mei om drie uur 's morgens
in het jaar zeventienhonderdvierenzestig.*

*Er zijn te weinig monden, water,
om je vluchtige namen uit te spreken.*

*Ik zou je in alle talen moeten noemen,
terwijl ik alle klinkers in een keer articuleer,*

*en tegelijkertijd zwijgen - voor het meer
dat geen enkele naam mocht ontvangen*

*en niet op aarde bestaat - als ook aan de hemel
geen ster is die erin weerspiegeld wordt.*

*Iemand verdronk, iemand riep stervend om jou.
Dat was lang geleden, dat was gisteren.*

*Je hebt huizen geblust, en huizen meegesleurd
als bomen, en bossen als steden.*

*Je was in doopvonten, in baden van courtisanes.
In kussen en lijkwaden.*

*Stenen bijtend, regenbogen voedend.
In zweet en in dauw van piramides, van seringgen.*

*Wat is het licht in een druppel regen te zijn.
Hoe teer raakt de wereld me aan.*

*Wat ook maar waar en wanneer is gebeurd,
staat geschreven in het water van babel.*

*Wisława Szymborska
Nobelprijs literatuur 1996
bron: Uitzicht met zandkorrel, Meulenhoff, Amsterdam 1997.*