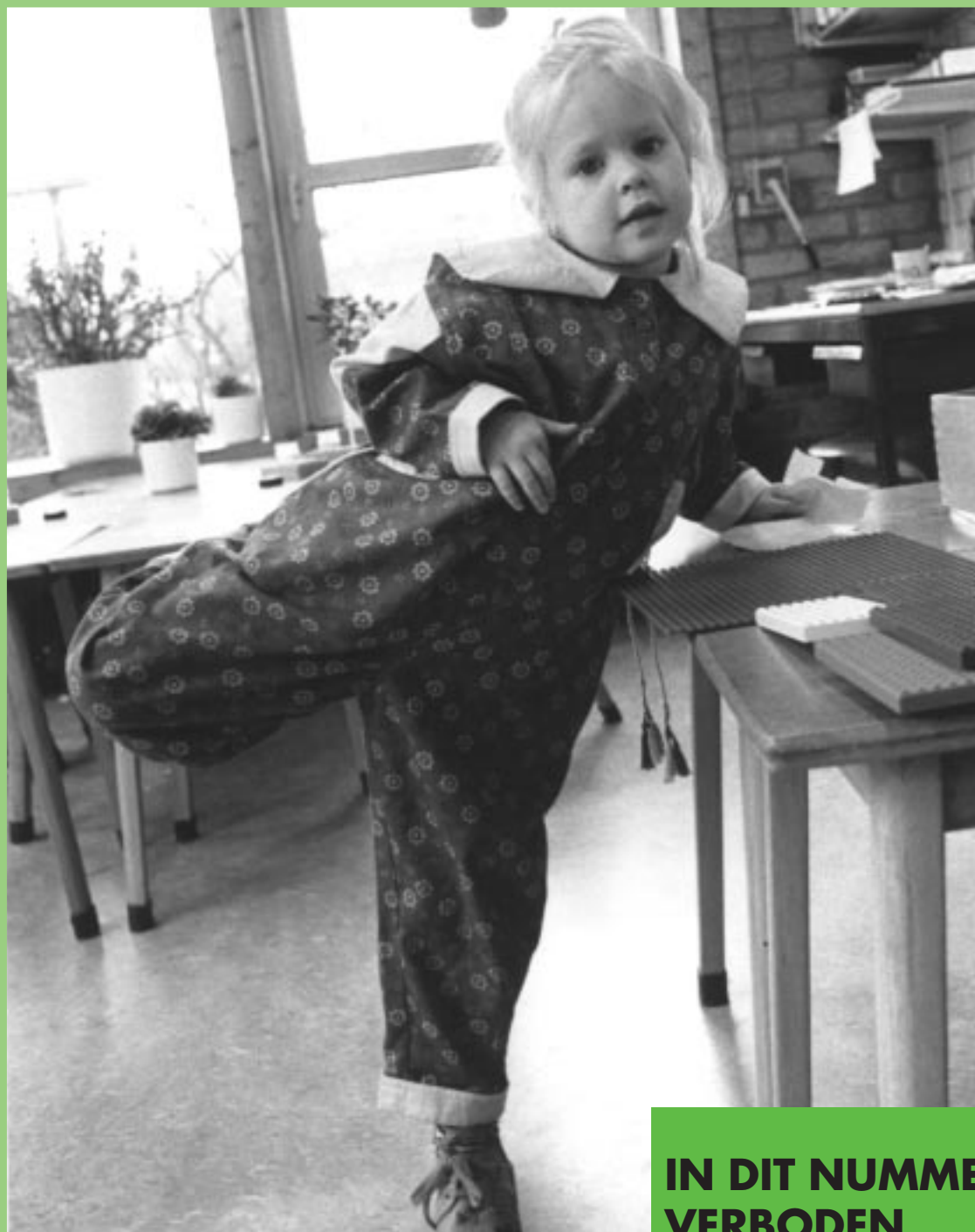


Jaargang 14 - nummer 4 - maart 1999

MIENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



**IN DIT NUMMER:
VERBODEN
TOEGANG VOOR
WIE NIET WIL
LEREN**

MENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over
Jenaplan onderwijs.

Jaargang 14, nummer 4, maart 1999.

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, Jan Tomas en
Margot Ufkes.

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 foto: Joop Luimes, Epe

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

kosten f 1000,- per pagina, f 500,- per halve
en f 250,- per kwart pagina.

NJPV-schoolleden krijgen 50% korting.

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

Druk: De Brandaen Grafische Totaalservice,
Amersfoort.

Gedrukt op totaal chloorvrij papier.

Oplage: 1000

© Copyright Nederlandse Jenaplan Vereniging

ISSN 0920-3664

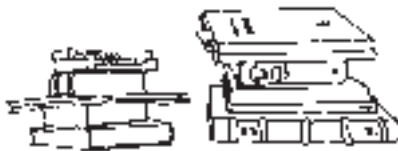
I N H O U D

VASTE RUBRIEKEN

3

VAN DE REDACTIE

Kees Both



41

RECENSIES

Kinderen hebben grenzen nodig

(door Margot Ufkes)

Kinderen inbegrepen

(door Addie den Hollander)

...En op het achterblad TOM



T H E M A

4

AFSCHEID VAN EEN SCHOOLMEESTER

Tom de Boer

Boven de deur van elke school zou
met onzichtbare letters moeten staan:
'Verboden toegang voor wie niet wil le-
ren. En dat geldt voor iedereen, dus
ook voor de teamleden. Reflecteren,
onderzoeken en ontwerpen zijn daar-
voor de geëigende vormen.

8

LERAREN ZIJN NOOIT UITGELEERD

*De persoonlijk-professionele ontwik-
keling van leraren in Jenaplan-basis-
scholen*

Kees Both

Het leren van leraren zal, als het goed
is, levenslang duren. Er wordt een
schets gegeven van de beroepsontwik-
keling van leraren in Jenaplanscholen,

zoals die er op z'n best kan uitzien en
welke ondersteuning daarbij hoort. In
deze richting wil de NJPV beleid ont-
wikkelen.

11

HET GAAT ER ALS LEIDING- GEVENDE NIET ALLEEN OM WAS JE WEET EN KAN, MAAR VOORAL WIE JE BENT

Felix Meijer

Een beschrijving van ervaringen met de
opleiding Transformatiemanagement
vanuit bewustzijn, zoals die vanuit het
Landelijk Bureau Vernieuwend Onder-
wijs (voorheen SJPO) wordt verzorgd.
Houding en inhoud zijn bepalend voor
succes, creativiteit en werkplezier.

VERDER:

15

HOERA, EEN FEESTBOOM IN DE KLAS!

*Intercultureel onderwijs met jonge
kinderen*

Margot Ufkes

Hoe je via de verbeelding en het maken
van een boom met twee en veertig
deurtjes kinderen kunt laten nadenken
over de waarde van culturele verschillen.



17

DE BOEKENJUF

*terug- en vooruitblik na tien jaar
leesbevordering op de basisschool*

Annie Beulens

Een interne taakleerkracht voor leesbe-
vordering vertelt over haar rijke praktijk-
ervaring bij het ontwikkelen van een
(angstvrije) leescultuur in de school.
Niveaulezen is daarvoor dodelijk, dus
... direct mee ophouden!

I N H O U D

26

WIE WEET WAAR – WWW 99-2.

Henk Overeem

Het internet biedt voor basisscholen een rijke bron.

28

VAN ABSTRACTE BEWEGINGEN TOT CONCRETE LIJNEN

Felix Meijer



Leren schrijven, uitgaande van muziek, dat is het wat 'Schrijfdans' voorstaat en heeft uitgewerkt. De uitgangspunten worden beschreven, met daarbij praktijkervaringen in de eigen school.

31

OVER ENKELE NIEUWE LEERLINGVOLGSYSTEMEN (1)

Ad Boes

Jenaplanscholen zoeken naar een leerlingvolgsysteem dat hij hun concept past. Er komen nieuwe op de markt, die wat dat betreft wat beloven. Deze zullen alle worden besproken. Om te beginnen een algemene beschouwing en een beschrijving van twee van deze nieuwe leerlingvolgsystemen.

35

HET SCHOOLTERREIN ALS LEERLANDSCHAP

Leren van 'Learning Through Landscapes'

Kees Both

Vernieuwingsscholen weten hoe belangrijk de ruimte is waarin kinderen leren. In Engeland is een succesvol netwerk van scholen en ondersteuningsinstellingen die leerlandenschappen voor kinderen ontwikkelt op het schoolterrein. Daarbij neemt de tuin een belangrijke plaats in.



Zijn er nog idealen en idealisten? Of gaat het in de scholen alleen of hoofdzakelijk over belangen? Het onderwijs verzakelijkt sterk en dat komt onder andere tot uiting in studiepunten in de opleiding en 'normjaartaken' in de scholen en de zeer grote rol die geld speelt in discussies in en om het onderwijs. Dat staat op gespannen voet met het gevoel en de praktijk in de jaren '60 en '70. Toen maakten de mensen die Jenaplanscholen opbouwden vaak krankzinnige werkweken en ze verwachtten dat ook min of meer van elkaar. Ze streefden naar een ritmisch weekplan, maar in hun eigen leven lukte het maar zelden om spel en viering voldoende tot hun recht te laten komen. Over een schoolleidster van een Jenaplanschool ging het gerucht dat zij een bed in de school had staan, waar zij ook wel eens sliep. Een landelijk actieve Jenaplanner kreeg, toen hij voor de zoveelste keer weer eens naar Utrecht moest voor een avondvergadering en niet thuis mee kon eten van een van zijn kinderen de vraag of het weer voor 'het Jenaplan' was en toen hij bevestigend antwoordde vroeg het kind wanneer dat plan nu eens echt werd, het duurde wel erg lang en een plan moet toch eens werkelijkheid worden, nietwaar?

Ik verlang soms wel eens terug naar die tijd. Het enthousiasme, bijvoorbeeld van de eerste jaren van de nascholingscursussen van het Seminarium in Utrecht, toen grote groepen mensen mee wilden doen en zich wilden scholen. Elke week waren alle docenten aanwezig en ik moest dan 's avonds heen en weer vanuit Oldenzaal, wat betekende dat ik om half een 's nachts thuiskwam.

Maar tegelijkertijd verlang ik er helemaal niet naar terug, niet omdat ik ouder ben en minder wild, maar omdat het ook goed is om grenzen te kennen wat je werk betreft. Leraren zijn ook mens buiten de school, met partners en vaak kinderen, als deelnemers aan cultuur en samenleving, enzovoorts. Niet alleen je partner, gezin, vrienden en familie, jijzelf, maar ook de kinderen op school hebben recht op iemand die midden in het leven staat. Als ik zie welke dagen en werkweken directeurs nu soms maken, dan denk ik: hoelang houden ze dat vol? Maar het werken met een 'norm-jaartaak' kan uitlopen op 'uren tellen' en alleen je belangen proberen veilig te stellen, op een eenzijdig zakelijke benadering. En dat is de dood in de pot. Werken aan een Jenaplanschool is meer dan een job. Een tegenwicht kan gevonden worden in voldoende tijd om zich, samen met collega's, te bezinnen op de vraag 'waarom doe ik wat ik doe en zoals ik het doe?' en zich ook te verdiepen in de achtergronden van het Jenaplan en in leer- en ontwikkelingsprocessen van kinderen. Dan weet je weer beter waar het allemaal goed voor is. En, om een 'lichtere' vorm te noemen: de goede gewoonte van schoolteams om ook samen eens een paar dagen op stap te gaan, zoals ik ooit op een camping in de Ardennen het team van de school in Gorkum tegenkwam, die de laatste dagen voordat de school weer begon, daar aan het kanoën, fietsen en wandelen waren.

De eerste drie artikelen in dit nummer gaan over bovengenoemde ontwikkeling als persoon en beroepsbeoefenaar, als teamleden en directie, de persoonlijk-professionele ontwikkeling, het blijven leren. Ook het artikel over de 'boekenjuf' gaat daarover en is ook een rijke informatie over leesonderwijs. Ad Boes start met een reeks over een 'brandend thema', leerlingvolgsystemen. Sterk praktisch zijn de artikelen over intercultureel onderwijs en jonge kinderen en schrijfonderwijs, terwijl het stuk over de schoolomgeving als leerlandenschap aandacht geeft aan achtergronden en praktijkideeën geeft. Recensies en TOM completeren het geheel.

De eerste kapmeew met volledig kastanjebruin masker zag ik een week geleden. De sleedoorn bloeit met sneeuw witte bloemen op het kale hout en over tien dagen of eerder is de tiftjaf weer gearriveerd uit verre streken en laat zijn liedje horen, wat, ik schrijf het zo'n beetje elk jaar in dit blad, voor mij het begin van de lente markeert. Geniet ze, neem het ervan, met de kinderen, maar ook voor jezelf.

AFSCHEID VAN EEN SCHOOLMEESTER

Bij zijn afscheid van de school waarvan hij directeur was (hij is inmiddels schoolbegeleider in Friesland) reflecteert Tom over reflecteren. Op de muren van elke school zou met onzichtbare letters geschreven moeten worden: 'verboden voor ieder die niet wil leren'. Dat geldt voor leraren en kinderen, maar ook voor de schoolleiding. Iets van dit leren is neergeslagen in dit artikel.

Mijn afscheid schrijven

Ik zit in het kamertje achter de computer en schrijf mijn afscheid. Achter mij klinken de typische schoolgeluiden. Een zingende klas (middenbouw, die kunnen er wat van), even iets luider vanwege een opengaande deur. Het doortrekken van een w.c. Twee hevig discussiërende kinderen komen langs. Ergens klatert een lachsalvo. Bovenbouw....?

Er staat nog niet veel op het scherm. Vaag zie het silhouet van mijn hoofd.. Alsof het mij al vanuit een andere wereld aankijkt. De cursor in mijn linker oog knipt de tijd in kleine stukjes. Ik heb de schermbeveiliging maar uitgezet, anders maak ik me daar weer druk over. Afscheid. Waar moet ik in hemelsnaam mee beginnen? Vijfendertig jaar schoolmeester, hoe wil je dat in een half uur samenvatten? Ik zucht en kijk naar buiten.

Daar klinkt plotseling een heel ander geluid. Kijk nou eens, bij de grote kastanjeboom achter het huis van Riemersma tegenover de school staat een hoogwerker. Twee mannen zijn druk met kettingzagen in de weer. Mijn God! De boom gaat verdwijnen. De ratelende zagen verdelven hem in kleine stukjes die vervolgens geluidloos uit het gezicht tuimelen. Het silhouet van Rottevalle verandert. Evenals de lichtval in de personeelskamer. En de geluiden op het plein. Nauwelijks waarneembaar, maar toch.

Als je schrijft moet je weten wie zal lezen. Het gezicht op de monitor.... Tot wie zal ik me richten? En wie zal luisteren? De kinderen? Hun ouders? Één van mijn vroegere leermeesters? De heer P. Petersen? Nee, ik weet

het al: mijn collega's. En dan bedoel ik vooral die van DE FINNE omdat ik vooral van hen afscheid ga nemen. Aan jullie heb ik het meeste te danken. En jullie zal ik het meeste missen.

Het zal gaan over reflectief onderwijzen. Omdat ik hoop dat die manier van samen leren ook doorgaat als ik weg ben.

Wat, hoe, wie en waarom?

Er wordt vaak en veel nagedacht over de vraag wat onze kinderen moeten leren. Sommigen gaan er zelfs stiekem van uit dat dit de enig relevante vraag is.

- Doe toch niet zo moeilijk! Bepaal de termen en zorg dat daar zoveel mogelijk van op de hispel komt. Een goede leerling en een goede school kunnen daaraan worden afgemeten. Daar zetten we ons geld op in.

Over het hoe van ons onderwijzen zijn ook al ettelijke boeken vol geschreven. Bij deze vraag vatten we leerstof en kind beide in het oog. Het proces van het leren is belangrijk. Welk didactisch concept hanteren we? Is het ervaringsgericht, adaptief, of misschien nog anders? Het volgen van processen vraagt om andere systemen dan die welke bij de kwaliteitsmeting van producten worden gehanteerd, dat is wel duidelijk. Een vraag die aan beide voorgaande vooraf zou moeten gaan is die naar het waarom. Deze zet het werk van de school in pedagogisch perspectief. Waar haal je het recht, de moed, de plicht vandaan om je zo nadrukkelijk met mensenkinderen te bemoeien, dat het hun hele verdere leven voor een belangrijk deel bepaalt? Is dat een natuurlijk gegeven? Is dat

de maatschappij? Of zijn het de ouders? Of zoek je het nog hogerop?

Waarover neem jij beslissingen?

Hoe je het ook wendt of keert in de dagelijkse praktijk komt het er op neer dat jij het bent die voortdurend antwoorden geeft op alle drie de vragen. Niet dat dit met zoveel woorden gebeurt, maar daarom is het niet minder waar. Ga maar eens na waarover jij in de klas beslissingen neemt. Over tijd, plaats, materiaal, activiteit, stilte, samenwerken, welke vaardigheden worden ontwikkeld, wat leuk is, wat het kind maar in zijn eigen tijd moet doen, wat goed is, wat mooi is, wat echt niet kan, wat als probleem verder door het leven gaat, enzovoort, enzovoort, enzovoort.

Het is daarom de moeite waard eens de vraag te stellen naar het wie. Dit gebeurt niet zo vaak. We raken daarvoor wat in verlegenheid lijkt het wel. Want het gaat nu ineens over onszelf. Niet alleen over onze kennis, ons vakmanschap, ons schoolconcept, maar over ons persoonlijk. Toch is deze vraag misschien nog wel de belangrijkste. Immers: in het licht van deze vraag krijgen de andere drie een bepalende lading.

Reflectief onderwijzen stelt deze vraag voortdurend aan de orde. We richten ons daarbij in eerste instantie altijd op het eigen handelen. En in dat handelen ben je als persoon steeds impliciet aanwezig. Het gaat om het stellen van de juiste vragen. En, belangrijker nog, het juist stellen van de vragen.

vraag a: - Beschrijf in het kort je kindvisie.

vraag b: - Wat doe je als een kind wordt geplaagd?

vraag c: - Maak eens een lijstje waarop staat met welke kinderen je deze week hebt gesproken.

De laatste vraag is typisch een vraag naar reflectie op eigen handelen. Eigenlijk is het nog maar een opstapje. Wanneer ieder teamlid in deze oefening een eigen lijstje op tafel legt kunnen we verhaal halen. Mogelijke vervolgvragen:

- Kies (of laat een collega kiezen) een ontmoeting en vertel er over.
- Was het moeilijk een lijstje samen te stellen?
- Waarom staan juist deze kinderen er op?
- Wat waren de onderwerpen?
- Werk eens een gesprek helemaal uit.
Deel deze tekst met je collega's. Vraag jezelf en elkaar af welke kindvisie in dit gesprek wordt gepresenteerd.
- Wat vind je van het idee twee keer per jaar een functioneringsgesprek met kinderen te houden? Zou je dat individueel doen of met de hele groep?
Welke onderwerpen zou je daarbij aan de orde stellen?
- Vind je een gesprek met een kind moeilijker dan met een volwassene? Waarom (niet)?

Heftig

Wat ik met bovenstaand voorbeeld duidelijk wil maken is dat de waarheid in de werkelijkheid verscholen zit. Door middel van vragen kunnen we haar tevoorschijn halen. Taal kan verhullen en onthullen. Reflectief onderwijzen zoekt naar middelen om dit laatste te doen. Daarbij hebben we steeds een brokje eigen ervaring nodig als uitgangspunt. Dat willen we analyseren. Daarvan willen we leren.

- Beschrijf eens een goede leerling... Wanneer deze vraag argeloos gesteld en beantwoord wordt ontvouwt zich tegelijk een beeld van wat we als goede onderwijzer zien. Zij, de leerling en de leraar, vormen elkaars spiegelbeeld. Ieder van jullie heeft één of meerdere 'goede leerlingen' in de groep die iets over jou zelf openbaar maken. Maar, natuurlijk, ook de zogenaamde 'slechte leerlingen' kunnen je een spiegel voorhouden.

De oefeningen zijn vaak persoonlijk gericht. Ze worden nogal eens als heftig ervaren. Binnen een groep, een team waarin je je geborgen voelt is dat geen probleem. Je komt zo het één en ander over jezelf aan de weet. En daar zitten ook moeilijke kanten aan.

Mentaal model

Het is verrassend te ontdekken dat er vaak een wezenlijk verschil bestaat tussen datgene wat je je overtuiging noemt en datgene wat je in de praktijk laat zien. Want we handelen meestal vanuit mentale modellen. Met een mentaal model bedoel ik het vanzelfsprekende idee dat we ergens van hebben. Zo vanzelfsprekend dat het niet wordt uitgesproken. Laat staan opgeschreven. Reflectief onderwijzen onderzoekt (onder andere) dergelijke tegenstrijdigheden. Zodoende kunnen we ons inzicht vergroten.

Wat als negatief wordt ervaren bergt doorgaans de mogelijkheid tot leren in zich. Dat wordt lang niet altijd herkend. Misschien heeft het te maken met een oeroud instinct: veel mensen neigen er naar problemen te bagateliseren of te ontwijken.

- Vertel eens van een viering waar je erg van genoten hebt.

En als het verhaal is verteld kun je je collega's vragen waardoor het zo goed ging. Je krijgt dan veel positieve feedback. Bijvoorbeeld:

- Je had het heel goed voorbereid.
- De kinderen hadden er plezier in.
- Jij hebt echte aandacht voor wat ze doen.

Een dergelijke oefening is heel waardevol. Je voelt je erkend en bevestigd door mensen die weten waar ze het over hebben. Zulke momenten gunnen we elkaar over het algemeen te weinig.

- Vertel eens over een viering die totaal de soep in ging.

Het blijkt dat het nu veel moeilijker is een goede analyse te maken. Waarvoor ging het fout? In plaats van deze vraag centraal te stellen geven we goede raadgevingen voor de volgende keer of vertellen we dat het bij iedereen wel eens fout gaat. En dan komt het meestal door iets dat buiten onze schuld ligt. Het weer bijvoorbeeld, of die moeilijke groep. Op die manier ontnemen we onszelf en elkaar de kans om te leren.

Het voorbeeld is een vrije bewerking van een anekdote uit een boek van Parker J. Palmer: *The Courage to*

Teach. Verderop wil ik over hem nog meer vertellen, met name over een aantal paradoxen die hij waarneemt in het onderwijzen. Maar eerst nog een paar opmerkingen over reflectief onderwijzen.

Praktijk uitgangspunt

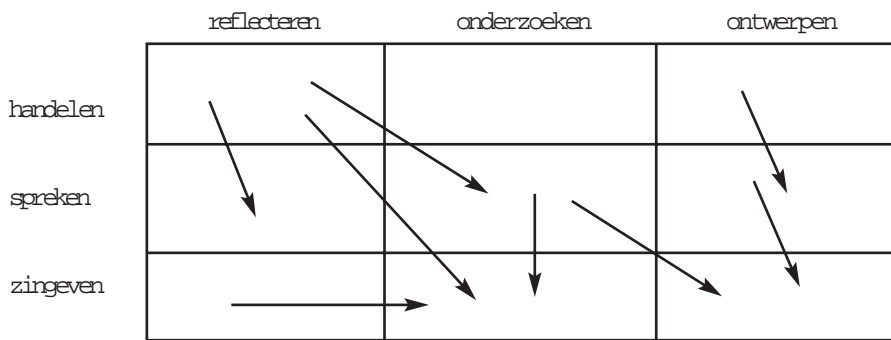
Zoals de term zegt is de praktijk van het onderwijzen het uitgangspunt. Niet de theorie, niet het idee, niet het concept. Dat speelt 'slechts' een dienende rol bij het interpreteren van deze praktijk. Ook al zegt het jena-plan honderd keer hoe het moet, jij bepaalt uiteindelijk in jouw situatie hoe je het doet. (Petersen zegt dat hij het daarmee eens is.)

Bij het ontwerpen van team-oefeningen reflecterend onderwijzen heb ik veel steun gehad aan het schema dat ik hieronder laat zien. Het maakt zichtbaar hoe je vanuit het reflectief handelen (links-boven, de dagelijkse praktijk) een reis kunt maken door een aantal velden. Elk van de negen velden geeft eigen accenten.

Van boven naar beneden wordt het steeds abstracter. Het handelen wordt ter sprake gebracht. Bijvoorbeeld in de teamvergadering. We gaan met ons allen in het lokaal van een collega zitten en kijken om ons heen: Wat zien we? We zijn detectives en interpreteren de sporen van leerprocessen. Wat is hier gebeurd? Waar gaat het hier om? Wat betekent datgene wat we zien? Wat herkennen we? Waar hebben we vraagtekens bij? De werkelijkheid wordt nog eens overgedaan in woorden. We ontdekken misschien dat er meerdere werkelijkheden zijn.

Tijdens het spreken, terwijl we de woorden zoeken, wordt er ook al een diepere abstractie aangeboord: de zingeving. We willen datgene wat we doen graag in perspectief zien. Gaat het bij het handelen om dat we iets doen en bij het spreken om wat we doen, hier gaat het vooral om waarom we het doen.

Van links naar rechts wordt een steeds verdergaande professionalisering in beeld gebracht. We leren onderzoeksmethoden hanteren en tenslotte kunnen we ons eigen han-



delen ontwerpen. Het voert hier te ver al te uitgebreid op de theorie achter dit schema in te gaan.

Aan de hand van het voorbeeld hierboven wordt één en ander wellicht duidelijker.

Groepsboek en teamvergadering

Een collega is niet erg gelukkig met de manier waarop de blokperiode in haar groep verloopt.

Aan de hand van het groepsboek brengt ze haar probleem in de teamvergadering. Besloten wordt dat ik als teamleider in de groep komt kijken. De bevindingen worden geanalyseerd. Het probleem blijkt vooral te maken te hebben met (gebrek aan) structuur. Centraal komt de vraag te staan: Welke regels pas je toe?

We besluiten hier een thema voor de teamvergadering van te maken. Immers de blokperiode wordt in alle groepen toegepast. We kunnen waarschijnlijk van elkaar leren.

Ik ontwikkel een model om te onderzoeken welke structuurprincipes zoal gehanteerd worden.

Hoe deel je de tijd in?

Is er een duidelijke start en een afronding van de blokperiode?

Welke ruimtes worden gebruikt?

Hoe gaan de kinderen met materialen om? Enzovoort.

De eerstvolgende teamvergadering heeft als thema: startgedrag (van groepsleider en kinderen) bij de blokperiode. Daarna gaan we door met andere structuren.

Tenslotte ontwerpen we een model voor de blokperiode in de eigen groep, waaraan een collega kan aflezen hoe dit verloopt. Je moet het als het ware zo kunnen overnemen.

Door middel van pijlen is de gang van zaken in het schema aangegeven.

Niet meten, maar waarderen

Er zijn twee voorwaarden waaraan moet worden voldaan wil je een reis door het schema gaan beginnen.

Er moet bereidheid tot leren (veranderen, ontwikkelen) zijn. En dat moet ieder mens zelf doen. Een mens wil in de regel wel veranderen, maar niet veranderd worden. Boven de ingang van elke school staat met grote onzichtbare letters: Verboden toegang voor wie niet wil leren! En dat geldt voor iedereen.

Een tweede voorwaarde is: dat je samen wilt leren. Dat je ook leert als groep. Kort gezegd: Binnen de school wordt ieder door de groep bevestigd, gespiegeld en uitgedaagd. Leren is een zeer persoonlijke zaak, maar je kunt het niet zonder de ander. Onze dagelijkse schoolwerkelijkheid is per definitie complex. Ons handelen heeft te maken met onze persoon en onze situatie; beide zijn uniek. Bovendien, en nu citeer ik Palmer, hebben we voortdurend te maken met een aantal paradoxen die in elke leef- en werkgemeenschap een rol spelen:

*De groep is tegelijk
gesloten en open
veilig en uitdagend
gericht op individu en groep
bezigt met het persoonlijk verhaal
van ieder en met de grote verhalen
van de mensheid
een plek voor afzondering en
gemeenschap
een plek voor stilte en voor dialoog*

Om op de juiste manier verantwoorde keuzen te kunnen maken is een liefdevolle manier van kijken nodig. Niet het testen, maar het observeren is daarvan het uitgangspunt. Niet meten maar waarderen.

Bij de vraag blijven

Onzekerheid is een vast bestanddeel van ons handelen. Vanuit de wereld van de plannenmakers, de politici en de onderwijsvernieuwers wil men ons anders doen geloven. Bij de meest verheven theorie blijft het een feit dat de werkelijke beslissingen op de werkvloer worden genomen. Er wordt weliswaar geanalyseerd met het verstand, maar beslist met het gevoel. En zo zij het.

Mooi gezegd, zul je denken. Maar wat schieten we er mee op? Krijgen we op deze manier wel een éénduidig antwoord op onze vragen?

Dat is de spanning tussen de vraag en het antwoord. Het is vaak beter bij de vraag te blijven dan te snel een antwoord te zoeken. Er zal zich ooit een soort antwoord aandienen. Misschien. Onverwacht. Het gaat er in eerste instantie om dat jij je thuis gaat voelen in jouw vraag.

Nogmaals: wie jij bent is het belangrijkste gegeven. Onze oefeningen hadden daar wel iets mee te maken. De verantwoordelijkheid voor ons doen en laten ligt bij onszelf, niet bij een concept of een volgsysteem. Laten we het zo houden.

Wie jij bent. Wie ben jij? Volgens Palmer zijn hierbij twee kernbegrippen bepalend: identiteit en integriteit. Met identiteit wordt dan bedoeld hoe je als eenheid, als persoon in het leven staat. Zoals je uit je biografie tevoorschijn treedt. Iemand is integer als hij een open ontmoeting aandurft. Niet vanuit het gevoel dat je volmaakt bent, maar in het besef dat in jouw kwetsbaarheid ook jouw kracht ligt. Het is voldoende te zijn die je bent. Dat is het beste wat je in huis hebt. En daar moet de ander het mee kunnen doen. Ziehier een definitie van een 'goede onderwijzer': Dat is iemand die echt aanwezig is.

Kastanje

De kinderen zitten in de kring. De kastanjeboom is weg, waarvan moeten we nu poppetjes maken? Iemand meldt zich: 'Ik heb een kastanje in de grond gestopt en die is uitgelopen'.

WIJSHEID ALS DOEL VAN OPVOEDING EN ONDERWIJS

Het is belangrijk dat leerlingen leren dat succes vele vormen kan hebben en dat sommige daarvan wenselijker en bewonderenswaardiger zijn dan andere. Als wij ons richten op het onderwijzen en leren van matiging op materieel gebied, dan vereist dat een massieve transformatie van de gangbare ideologie. In plaats van het propageren van onderwijs als de weg naar een hogere economische status, moeten wij ons richten op onderwijs als weg tot wijsheid. In plaats van het schilderen van een hiërarchisch beeld van succes – steeds hoger op, naar meer geld en meer macht – moeten wij ‘succes’ bespreken in termen van liefhebbende relaties, van groei in individuele capaciteiten, van blijvend plezier in verschillende soorten waardevolle beroepen, van bevredigende relaties met levende wezens en de aarde zelf. Gedurende de laatste twintig/dertig jaar hebben we het onderwijs geprostitueerd, wat overal aan te merken is, van onze overmatige nadruk op toets-scores tot onze concentratie op de voorbereiding op goedverdienende banen. Als wij wijsheid tot doel van opvoeding en onderwijs maken moedigen wij mensen aan om met betrekking tot materiële welvaart net zo waakzaam te zijn als met betrekking tot hun gewicht. We hebben niet altijd (steeds) meer nodig. Om all-round gezond te zijn hebben we soms minder nodig.

Nel Noddings, The Challenge to Care in Schools, New York: Teachers College Press, 1992, p. 137/138 (in het hoofdstuk met de titel ‘Caring for Animals, Plants and the Earth’)

HOOP

*De hoop dragen wij
diep in onszelf.
Is ze niet daar,
dan is ze nergens.*

*Hopen is onze diepste aard
en staat of valt niet met
wat er in de wereld gebeurt.*

*De hoop zit ons in de ziel,
is gegriofd in het hart en
verankerd voorbij de horizon.*

*Hopen is ergens voor werken
omdat het goed is;
de overtuiging dat iets zinvol is,
hoe het ook afloopt en
wat het resultaat ook moge zijn.*

Vaclav Havel

LERAREN ZIJN NOOIT UITGELEERD

De persoonlijk professionele ontwikkeling van leraren in Jenaplan-basisscholen

In 1998 zijn startbewaamheidseisen voor leraar Jenaplan-basisonderwijs opgesteld en door de NJPV vastgesteld. De meeste Jenaplanscholen hebben deze in huis. Dit schooljaar wordt dat gevolgd door een integraal scholingsplan voor de ontwikkeling van leraren. Dit plan is bestemd voor de initiële lerarenopleiding en wat daarop moet en kan volgen aan nascholing en overige ondersteuning. Leraren in Jenaplan-basisscholen kunnen volgens dat plan hun leven lang over zichzelf en hun vak blijven leren.

Iedereen met verstand van de initiële opleiding van leraren zal zeggen dat daar een basis wordt gelegd voor de verdere beroepsontwikkeling. Vanwege maatschappelijke ontwikkelingen is elk beroep sterk aan veranderingen onderhevig en dat zal zo blijven. Mensen moeten zich steeds heroriënteren in hun beroep. Dat geldt ook (en misschien vooral) voor leraren, die bij kinderen de basis leggen voor levenslang leren. Dat geldt helemaal voor Jenaplanscholen, waar het laatste basisprincipe luidt 'In de school worden verandering en verbetering gezien als een nooit eindigend proces. Dit proces wordt gestuurd door een consequente samenwerking tussen doen en denken'.

De beperkingen van de initiële opleiding zijn langzamerhand bekend. Bepaalde zaken zijn alleen te leren als je de volle verantwoordelijkheid voor een groep kinderen hebt (de idee achter Leraar-in-opleiding, LIO) en als je een aantal jaren in de praktijk werkt. Dat geldt b.v. voor thema's op het gebied van de kinderanropologie en groepsprocessen. Tegen deze achtergrond wordt aan een totaal scholingsplan gewerkt.

Persoonlijk professionele ontwikkeling

In alle onderwijs, maar zeker in een Jenaplanschool, is de leraar de cruciale persoon. Als het in de school gaat om vorming kan de leraar als mens niet buiten beeld blijven. In de startbekwaamheden is daarom veel

aandacht gegeven aan deze persoonlijke ontwikkeling en de reflectie daarop: met name autobiografische reflectie. In het Nederlandse taalgebied zijn wij vooral geïnspireerd door het werk van Geert Kelchtermans, die deze autobiografische factoren in de ontwikkeling van leerkrachten onderzoekt en aandacht geeft aan je eigen (loopbaan)verhaal.

'Jenaplan' is in laatste instantie een grondhouding van leraren, een persoonlijk geïnterpreteerd concept. Dat moeten studenten aan het eind van de initiële opleiding verwoorden. Na de opleiding wordt hierop voortgebouwd, met een ruime aandacht voor inspiratie en zingeving. We spreken daarom over de 'persoonlijk professionele ontwikkeling' van leraren.

Nascholingstraditie

Met nieuwe startbekwaamheidseisen en een herziene opleiding is kritische analyse en verandering van nascholing noodzakelijk.

Vanaf 1981 geven we nascholingscursussen. In 1986 kwam de erkenning van het Jenaplan-diploma als 'aanvullend bewijs van bekwaamheid' en sindsdien leiden de Jenaplan-verbijzondering in de initiële opleiding en de nascholing op voor hetzelfde diploma. De cursusdeelname neemt de laatste jaren af, wat ons na zoveel jaren niet verbaast. Er is een nieuwe impuls nodig en die zoeken we in integratie van initiële en post-initiële scholing, met een mogelijkheid voor nascholing (applicatie-cur-

sus) voor degenen die reeds in het onderwijs werkzaam zijn en alsnog het Jenaplan-diploma willen verwerven.

Deze nieuwe impuls zal sterker zijn als de NJPV dit verbindt met kwaliteitskeuren voor scholen: de 'gecertificeerde Jenaplanschool'. Over dit laatste bestaan nog maar zeer voorlopige ideeën in NJPV-kring.

Degelijke uitgangspunten

Aan zo'n nieuwe opzet moet een degelijk verhaal over de persoonlijk professionele ontwikkeling ten grondslag liggen, van de initiële opleiding tot bij wijze van spreken de pensionering. Er is en wordt veel onderzoek gedaan naar deze ontwikkeling. De bouwstenen zijn aanwezig maar de synthese tot een bouwwerk dat Jenaplanscholen kunnen hanteren, is nog niet zo eenvoudig. Behalve feiten moet dat de gewenste ontwikkeling en de daarbij behorende ondersteuningsmaatregelen laten zien.

Deze aspecten komen bij elkaar in de uitgangspunten voor de persoonlijk professionele ontwikkeling van leraren Jenaplan-basisonderwijs.

1. Onderwijzen, zeker in een Jenaplanschool, betekent een continu leerproces, als mens en als leraar.

Daarom spreken we over persoonlijk professionele ontwikkeling. De scholing voor Jenaplanonderwijs is met de initiële opleiding niet af. Er wordt op korte termijn gestreefd naar een tweedeling in de diplomering: een certificaat aan het eind van de PABO en het diploma na het succesvol deelnemen aan nascholingsactiviteiten in de beginjaren van de onderwijspraktijk.

Je bent pas volledig bevoegd voor Jenaplan-onderwijs als beide scholingscomponenten met vrucht zijn afgesloten. Na de initiële opleiding is men benoembaar, maar Jenaplanscholen kunnen eisen stellen aan voortgezette scholing. Rechtspositioneel sluit dit aan bij komende ontwikkelingen in het personeelsbeleid (junior- en senior-leraar bijvoorbeeld).

2. Zonder mogelijkheden in de scho-

Een schets van de nieuwe opzet

1. Opleiden tot startbekwaamheid.

De doelen en opzet daarvan zijn vastgesteld en worden de komende jaren opnieuw vertaald in het curriculum. Dit leidt tot een Jenaplan-certificaat.

2. Groeifase van drie jaar (inductie)

Enkele doelen:

- a. leren omgaan met kwetsbaarheid en zichtbaarheid ('vissenkom') in de nieuwe verantwoordelijkheid die je hebt;
- b. het in de opleiding opgedane vernieuwingsvuur behouden in de zorgen van alledag, tegelijkertijd zien dat niet alles tegelijk veranderd kan worden;
- c. je plek vinden in de school (socialisatie, enculturatie), jezelf staande houden en tevens leren zien van belangen en machtsverhoudingen in de school en die kunnen verwoorden;
- e. verwerven van sociale erkenning van 'goede Jenaplanleraar zijn', zelfbevestiging;
- f. leren beheersen van routines en tevens nadenken over de zin van die routines;
- g. leren omgaan met de spanningsverhouding tussen werk en privé-sfeer, onder andere in het omgaan met de tijd als aspect van het afwegen van belangen.

Ondersteuning:

- kunnen terugvallen op ervaren collega's (bond-

genoten), binnen de school iemand die in het bijzonder aanspreekbaar is en die zelf voldoende openheid heeft (zelfkennis, reflectie-mogelijkheid); één gelijkgezinde binnen het team is vaak al voldoende om staande te blijven;

- een netwerk van lotgenoten buiten de eigen school, van mensen in eenzelfde situatie, om de emotionele en politieke ervaringen te delen; intervisie-groepen;
- een coachingsprogramma;
- logboek schrijven (sterk gestructureerd en praktisch uitvoerbaar) en aanleggen portfolio (bandopname van een les).

3. Stabilisatie- of consolidatiefase

In deze fase is er voldoende zekerheid, rechtspositioneel en in het beheersen van routines, om weer vragen te stellen en opnieuw naar je werk te kijken, met name naar het 'wat' en in meerdere of mindere mate ook het 'waarom?' Leraren kunnen denken vanuit de context van de dagelijkse praktijk en staan open voor verbreding en verdieping.

Enkele doelen:

- a. inhoudelijke verbreding, nieuwe inhouden;
- b. studie van 'leren', van zichzelf en van kinderen, verdieping van de onderdelen 'kinderantropologie' en 'sociale processen';
- c. nieuwe methodieken leren beheersen;
- d. leren kijken naar het eigen werk en naar de schoolcontext: reflectie en zelfonderzoek van een hogere orde, mede

gericht op de basisprincipes Jenaplan.

- e. Leren kijken naar je school in de samenleving, naar groter onderwijsbeleid.
- f. Jezelf leren manifesteren op schoolniveau (inplaats van de nadruk op het microniveau in de inductiefase).

Ondersteuning:

Hier past een voortgezette brede opleiding voor allen die het Jenaplan-certificaat in de initiële opleiding hebben behaald.

Enkele kenmerken:

- kernaanbod en flexibele modules;
- portfolio als bindmiddel;
- individuele leerpaden;
- de eigen werkcontext is sterk medebepalend voor de inhoud, verbetering van de eigen praktijk;
- studiegroepjes, coöperatief leren; actie-onderzoek;
- duur: nader te bepalen studielast, duur twee jaar met intensieve en extensieve periodes; leidt tot Jenaplan-diploma.

Voor degenen zonder Jenaplan-certificaat (1) moet een applicatievorm mogelijk zijn (1 en 2 samen in 3 jaar).

4. Fase van nieuw enthousiasme of twijfel

Na zo'n zeven jaar komt men in een fase die gekenmerkt kan worden door hetzij hernieuwd actief worden, willen experimenteren, hetzij een periode van de stand opmaken, twijfel aan jezelf en je idealen. Sommige twijfels bevorderen groei. Na een fase van onbewust niet-weten kun je bij zoveel zekerheden vraagtekens zetten (bewust

niet-weten)en dat roept in eerste instantie angst op (Drummond/McLaughlin, 1991, in Both, reader in voorbereiding). Ga je door die fase heen, dan ontstaat een nieuwe en hogere vorm van bewust-weten.

Hier passen vormen van ondersteuning die

- a. kunnen leiden tot verdieping en verbreding: het stimuleren van reflectief bezig zijn, op grond van eigen leerbehoeften, parallel aan de ontwikkelingen in de eigen school; het participeren in werkgroepen en projecten, een aanbod van korte cursussen;
- b. gericht kunnen zijn op functiedifferentiatie, als nieuwe uitdaging;
- c. helpen bij reflectie over twijfels - vormen van intervisie.

5. Fase van 'sereniteit' en afstand kunnen nemen.

Dit is, op zijn best, de fase waarin leraren een zekere wijsheid bereiken, die voor anderen waardevol is. Hier kunnen verdiepende activiteiten ontwikkeld worden, evenals die welke gericht zijn op mentoraat en andere begeleidingvormen. Het pakt, helaas, vaak anders uit: opbranden, cynisme, terugtrekken, 'het zal mijn tijd wel duren', etcetera. Dat zoveel mogelijk te voorkomen is mede een doel van de geschetste ontwikkeling.

Onderhoud

Na de derde fase zijn in elk geval 'onderhoudsactiviteiten' van belang: kortlopende cursussen, terugkom-bijeenkomsten, regio-studiedagen, etcetera.

len tot leren voor leraren is het in onze dynamische samenleving vrijwel onmogelijk om optimale mogelijkheden tot leren voor kinderen te scheppen. Het voortdurende leren van leraren behoort daarom tot de kwaliteitszorg in de school. Schoolontwikkeling en leerkrachtontwikkeling grijpen in elkaar, zoals de twee helften van een ritsluiting.

Dit uitgangspunt is onderbouwd met de theorie over schoolontwikkeling en de lerende school. Het is tevens een uitloei van ontwikkelingen in de samenleving.

Onderzoek toont aan dat verschillende zaken de leerresultaten van kinderen stimuleren: een sterk beroep op initiatieven van leraren, ruimte geven aan leraren om onderwijs te geven in een vorm die past bij henzelf en bij de situatie van deze kinderen in deze school, het stimuleren van het leren van leraren.

Dit is onderdeel van het personeelsbeleid en moet een thema zijn in functioneringsgesprekken: 'hoe werk jij aan je persoonlijk-professionele ontwikkeling?' en 'in hoeverre wordt je in deze school gestimuleerd en ondersteund bij jouw ontwikkeling?'.
3. Een holistische visie op leren en onderwijzen ligt ten grondslag aan het uitdagen van leraren tot leren. De kwaliteitscriteria voor Jenaplan-basisonderwijs zijn ook richtinggevend voor leerprocessen van leraren, evenals de visie op leren die in het basisschoolconcept is uitgewerkt. Centraal staat daarom het ontwikkelen van een pedagogisch zelfconcept van leraren.

De ontwikkeling van de ambachtelijke kant van het onderwijs houdt verband met reflectie, reflectie stuurt die ontwikkeling. Andy Hargreaves geeft een synthese van dimensies van onderwijs, onderwijzen en de ontwikkeling van leraren die afzonderlijk en in samenhang aandacht moeten krijgen. Deze dimensies sluiten goed aan bij de Jenaplan-kwaliteitscriteria: -de technische dimensie - onderwijsvaardigheden op een breed gebied; -de emotionele dimensie - eigen verlangens en andere drijfveren, ervaringen van succes, genieten en humor,

maar ook van falen, onmacht en schuld, bijvoorbeeld omdat je kinderen niet zo kunt helpen als je zou willen;

-de morele dimensie - verantwoordelijkheid voor het leren en welzijn van kinderen, omgaan met macht, 'advocaat van het kind' zijn;

-de politieke dimensie - in de school het spelen van belangen, invloed, machtsverhoudingen, maar ook de school in een ruimere omgeving, waar ook dergelijke processen spelen, op een andere schaal.

Al deze dimensies komen samen in dezelfde persoon (vandaar de aanduiding 'holistisch'), die van de leraar. Deze persoon wordt geholpen bij het ontwikkelen van een pedagogisch zelfconcept, waarin deze dimensies een plek hebben.

4. De geformuleerde startbekwaamheden vormen ook uitgangspunt voor voortgaand leren. Het gaat in dit laatste om verbreding en verdieping daarvan, in een concentrisch opgezet curriculum, vanuit wisselende posities van de cursisten. Aanvullend daarop wordt er ook aandacht gegeven aan de politieke (micropolitiek in de school als de werkzaamheid van macht en belangen, macropolitiek - de school in de samenleving) dimensie van de school.

De geformuleerde startbekwaamheden (die de Jenaplan-basisscholen gezamenlijk hebben aanvaard) zijn dermate rijk, dat alles wat na de initiële opleiding komt hierop is te baseren. Een uitzondering is de politieke dimensie. Deze is pas in de volle omvang te ervaren als men in een school werkzaam is.

5. In alle fasen van de ontwikkeling van leraren is het ontwikkelen en behouden van een onderzoekende geest voor het eigen onderwijs cruciaal.

Dit is een uitloei van de voorgaande twee uitgangspunten. Leraren als lerende professionals moeten niet in de eerste plaats vaardigheden leren (hoe belangrijk deze ook zijn!), maar vooral een onderzoekshouding tegen aanzien van hun eigen onderwijs

ontwikkelen en behouden. Het huidige onderwijsbeleid vertoont tegengestelde bewegingen - enerzijds het verbreden van verantwoordelijkheid en een groeiende aandacht voor de persoon van de leraar en voor de school als humane cultuur en anderzijds juist een sterkere nadruk op gespecificeerde uitkomsten van het onderwijs, wat leidt tot inperking en standaardisering.

Voor leraren is erkenning van hun vrijheid en creativiteit ('geest', inspiratie) cruciaal. Een hoge mate van leerplan-autonomie van de afzonderlijke school is daarvoor noodzakelijk. Hoe sterker leraren zich bedreigd en ingeperkt voelen, des te minder staan ze open voor kritische toetsing van hun (persoonlijke) werkconcepten. Hoe meer zij zelf het onderwijs vorm kunnen geven, des te groter is de kans op bezieling en een groter zelfrespect, het durven experimenteren. Dat houdt het beroep levend.

6. Voor het zo bewust mogelijk leren van leraren (zelfsturing, bewustworden van de eigen ontwikkeling) is een vorm van het documenteren van het eigen leerproces essentieel.

Hetzelfde wat je met kinderen wilt: leren reflecteren over eigen leren. Hier past een vorm van portfolio, die de jaren door meegaat en ook dienst kan doen bij functioneringsgesprekken, sollicitaties, etcetera.

7. De ondersteuning van de persoonlijk professionele ontwikkeling van leraren dient qua inhoud en vormgeving te passen bij de voorgaande uitgangspunten.

Hier geldt: 'practice-what-you-preach'. De ondersteuners - scholers en begeleiders - moeten in hun werk waarmaken wat ze van leraren verwachten: samengaan van coöperatief leren en differentiatie, een onderzoekende geest creëren in scholing en begeleiding, beschikken over een reflectieve houding met bijbehorende vaardigheden, etcetera.

Nieuwe structuur

We ontwikkelen een opzet of structuur voor een integraal scholingsplan

die past bij bovenstaande uitgangspunten. Generaliseren is onvermijdelijk, terwijl ervaring en onderzoek ons leert dat de diversiteit tussen leraren uiterst groot is. Diagnose en zelfdiagnose, goede intakes, een evenwicht tussen individuele leerdoelen en flexibel in te zetten modules enerzijds en een gemeenschappelijke kern anderzijds, met daarbij portfolio-gebruik, zijn belangrijke vormgevingen. Het werken aan een dergelijk

scholingsplan is een omvangrijke operatie. Dat geldt voor de ontwikkelaars, maar evenzeer voor de NJPV die allerlei beleidsbeslissingen moet nemen in overgangperiodes. Niet in het minst geldt het voor de instellingen die het plan moeten uitvoeren. De ervaringen met het engagement en de professionaliteit binnen de hogescholen die Jenaplanschooling verzorgen, stemmen echter hoopvol. ■

Literatuur

- Both, K (red.) (1992), *Leraren reflecteren – een reader*, Hoevelaken: CPS.
- Both, K. (red.) (in voorbereiding), *Leraren blijven leren – een reader*, Amersfoort: CPS.

Samenvattingen van publicaties over het thema van dit artikel.

Met dank aan
Geert Kelchtermans.

HET GAAT ER ALS LEIDINGGEVENDE NIET ALLEEN OM WAT JE WEET EN KAN, MAAR VOORAL OM WIE JE BENT.

Sinds enkele jaren wordt door het Landelijk Bureau Vernieuwend Onderwijs (LBVO) een opleiding Transformatiemanagement vanuit bewustZijn verzorgd, die op een aantal onderdelen wezenlijk anders is dan de meeste managementopleidingen. Directeur en opleider Hans de Wit omschrijft het belangrijkste verschil als volgt: "Wij werken vanuit de opvatting dat de houding en inhoud waarmee leidinggevendenden werken bepalend zijn voor hun succes, creativiteit en werkplezier. Dat speelt direct door in de resultaten op de werkvloer. We spreken de deelnemers aan, trainen en coachen hen niet alleen op hun vakbekwaamheid, maar vooral op hun houding, op de manier waarmee zij in hun werk en hun eigen leven staan."

De lerende organisatie

In publicaties over management verschijnt de laatste jaren steeds meer over de lerende organisatie, transformatiemanagement en het belang van de organisatiecultuur. Het is opvallend dat hiermee een breuk plaatsvindt met klassieke organisatietheorieën. Het meer willen beheersen, reorganiseren, controleren en gebruiken van geavanceerdere methodes en betere kwaliteitsstandaards etc. geven onvoldoende antwoord op de problemen van deze tijd. Deze oplossingen gaan uit van lineair denken, van rationaliteit en van losse afge-

splitste delen. De oplossingen worden meestal buiten de leidinggevendenden en medewerkers zelf gezocht. Blijkbaar vraagt deze tijd om een andere manier van denken.

Veel leiders en begeleiders zoeken daarom naar een antwoord op de volgende vragen:

Hoe (bege)leid ik de organisatie naar een bezielde organisatie, waaraan medewerkers zich met hun hart verbinden en verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen leven en werk?

Hoe geef ik als koerszoekend leider strategisch richting aan mijn organisatie, binnen een snel veranderend krachtenveld?

Hoe kan ik voor mijzelf en de organisatie beter keuzes maken uit het grote aantal mogelijkheden en informatiestromen?

Welke leiderschapsstijl vergroot mijn effectiviteit en dat van mijn medewerkers?

Hoe kan ik meer handelen naar wat ik van binnen voel en wat noodzakelijk is voor de organisatie?

Hoe voorkom ik dat ik te veel werk en niet leef vanuit een innerlijk evenwicht?

Hoe doorbreek ik mijn eigen gewoontepatronen en concepten, die mij beperken en storend zijn voor mijn functioneren?

In de tweejarige opleiding Transformatiemanagement vanuit bewustZijn komen al deze houdings- en organisatieaspecten aan de orde. In de afgelopen jaren hebben al vele leidinggevendenden, zowel uit het onderwijs, de non profit sector als het bedrijfsleven, deze Post HBO-opleiding gevolgd. Vier van hen vertellen in dit artikel over hun ervaringen.

Rijkdomsbewustzijn

Anna Kessel is vanaf 1991 directeur van Jenaplanschool De Feniks in Zaandam (450 kinderen, verdeeld over twee locaties) en heeft in juni '98 de opleiding afgerond: "Ik werkte vroeger als een waanzinnige en liep mezelf vaak voorbij zonder stil te staan en me af te vragen bij de vraag waarom ik dit eigenlijk allemaal doe

en wil. Tijdens de opleiding leerde ik anders naar mezelf te kijken en ontdekte ik dat ik veel van mezelf wegstopte om thuis en op school alles goed te laten draaien. Het werd mij duidelijk dat ik conflicten uit de weg ging om de sfeer gezellig te houden. De conflictjes die er waren en de dingen die niet goed gingen, trok ik me zo aan, dat het voelde alsof het mijn schuld was. Na een ongeluk had ik de tijd wat meer over mezelf na te denken. Ik merkte dat deze manier van werken me niet echt gelukkig maakte. Ik kreeg steeds vaker fysieke klachten en nam die nu eindelijk serieus. Jaren had ik gewerkt zonder ooit een dag te verzuimen; dat mocht niet; dat hoorde niet, al was ik nog zo beroerd. Thuis en op school liep alles wel goed, maar toch ... Zo kon ik geen jaren doorgaan. Het aanbod voor deze opleiding kwam voor mij op het juiste moment.

De opleiding bracht mij vooral in het houdingsdeel veel helderheid. Ik heb me bijvoorbeeld nooit gerealiseerd dat het voor een team heel belastend kan zijn om een schoolleider te hebben, die altijd maar doorgaat en nooit laat zien dat zij ook kwetsbaar is. Het houdingsdeel van de opleiding heeft zoveel in mij wakker geroepen. Ik heb er hard aan moeten werken om mijn kracht op een goede manier te gebruiken en in te zetten. Hard werken doe ik nog steeds, maar vanuit een heel ander perspectief. Ik ben me er nu bewust van dat ik in het verleden anderen te weinig ruimte gaf zich te ontwikkelen en echt verantwoordelijkheid te dragen.

Door de opleiding voel ik me sterker en onafhankelijker ten opzichte van mijn werk en mijn collega's. De druk om altijd optimaal te presteren (het moet, het moet nu, het moet af en ik ga door tot het klaar is,) die ik vroeger voelde, is nu veel minder. Mijn bewustzijn over wat ik doe is gegroeid en daardoor is de betrokkenheid bij het werk en de mensen groter en zuiverder geworden."

In de informatiemap wordt als doel van het houdingsdeel ook het leren werken vanuit dit andere perspectief, zoals Anna Kessel al vertelde, genoemd. "In ons dagelijkse gecondi-

tioneerde bewustzijn gaan we er vaak van uit dat het zo niet goed is en dat het anders moet. Mensen in organisaties en daardoor de organisaties als geheel denken vanuit dit tekort, dat armoedebewustzijn wordt genoemd. Dit zorgt voor een lineaire gerichtheid, waarin planning, beheersing en controle een grote rol spelen. In dit armoedebewustzijn hebben we het contact met onze natuurlijke staat, onze oergrond, verloren. Als we rusten in deze oergrond zijn we fundamenteel vrij van conditioneringen en beschikken we over onze eigen intuïtieve wijsheid. Indien je je daardoor laat leiden, weet je wat goed en passend is en ligt de norm niet buiten jezelf, maar komt hij van binnenuit. De bewustzijnsstaat die ontstaat wanneer we in deze grond rusten wordt rijkdomsbewustzijn genoemd. Hoewel het voor iedereen mogelijk is om elk moment contact te maken met het rijkdomsbewustzijn, verhinderen gewoontepatronen ons vaak om te leven vanuit dit bewustzijn. Deze patronen zijn meestal het hardnekkigste in dagelijkse activiteiten binnen ons werk en persoonlijke leven.

De opleiding is erop gericht om meer bewustzijn te verwerven over hoe deze gewoontepatronen eruit zien. Hoe ze ons denken, handelen en voelen beïnvloeden en wat voor weerslag ze hebben op ons lichaam. Als we ons hiervan bewust zijn, is het ook mogelijk ze los te laten. Het verdiepen van de bewustzijnshouding loopt als een rode draad door de opleiding heen."

Collega's

Margot de Cock, voorheen leerkracht en bouwcoördinator op een Jenaplanschool, vertelt over de effecten, die deze inzichten op haar werk hebben: "Enerzijds ben ik milder, zachter en geduldiger geworden. Anderzijds weet ik nu veel beter wat ik zelf wil en vind. Daardoor kan ik ook veel duidelijker zijn. Ik durf daardoor mijn kwetsbaarheid en mijn twijfels te laten zien en toe te geven dat ik het soms ook even niet weet. Ik maak veel tijd voor contacten met

mijn collega's om gewoon met ze te praten en ervaringen met ze te delen. Ik kan nu beter naar ze luisteren zonder direct een oplossing voor ze te bedenken. In deze gesprekken zeg ik wat ik zie en hoor. Ik merk dat mijn collega's dat waarderen en regelmatig bij mij komen om even stoom af te blazen. Daarbij probeer ik vooral te luisteren en het naar hen zelf terug te koppelen door hen te spiegelen. In de opleiding maakten we ook vaak gebruik van deze techniek, vooral bij het werken in tweetallen. Zo wordt er met een vast maatje gewerkt, met wie je je persoonlijke logboek uitwisselt, waardoor je steeds op elkaars ontwikkelingen kunt reageren."

Loslaten

Voor Jacques Rijkenberg, sinds 1990 directeur van de Willibrordsschool in Zaandam, was het inhoudelijke deel van de opleiding een belangrijke drijfveer om hem te gaan volgen: "Toen de adjunct directeur, na vele jaren hier gewerkt te hebben, vertrok naar een andere school, ontstond voor mij een lastige keuze. De school was in de loop der jaren zo groot geworden, 450 (gewogen 580) kinderen en 40 teamleden, dat het voor mij ondoenlijk was om alles in de gaten, laat staan in de hand, te houden. Dus moest ik delegeren, maar ja, dat kostte me moeite, want als er ergens iets mis ging, wilde ik me er toch mee bemoeien. Daarom besloot ik om het radicaal over een andere boeg te gooien. Er is toen geen nieuwe adjunct directeur meer benoemd, omdat we voor een andere managementorganisatie hebben gekozen. We werken nu met een managementteam, dat uit de bouwcoördinatoren, de schoolmaatschappelijk werker en mezelf bestaat. De bouwcoördinatoren zijn verantwoordelijk voor de dagelijkse gang van zaken in hun bouwgroep, maar ook voor de personeelszaken, de financiën en de materiele zaken. Een van de bouwcoördinatoren heeft dit jaar ook het formatieplan gemaakt. Voor al deze taken hebben ze per week twee dagen ambulante tijd en sinds vorig

Jacques Rijkenberg. maakte tijdens zijn opleiding een schema over transformaties voor zichzelf en voor zijn school:

Transformaties persoonlijk

vanuit ratio	=>	vanuit gevoel
indirecte eisen	=>	eisen "neerzetten" (resultaat gericht)
"wantrouwen"	=>	vertrouwen
afstand	=>	betrokkenheid
vasthouden	=>	loslaten
zekerheid	=>	onzekerheid/onveiligheid (kansen zien)

Transformaties organisatie

zakelijk	=>	persoonlijk/relatieel
zelf doen/eigen hand	=>	delegeren
"beoordelend"	=>	accepterend/stimulerend
afstand	=>	betrokkenheid
"verdedigend"	=>	luisteren en leren van elkaar
ad hoc/losse pols	=>	resultaat-denken

jaar worden ze ook financieel extra beloond. Ik ben nu zelf bewaker van het totale beleid, met name op het inhoudelijke vlak. In de opleiding ben ik tot de ontdekking gekomen dat de rol van bedenker van allerlei ideeën mij het beste ligt. Ik heb dan ook erg veel ideeën op kunnen doen door het bestuderen van de verplichte literatuur, zoals het organisatiemodel van Beerenschot, het boek van Ofmann 'Bezieling en kwaliteit in organisaties'¹⁾ en 'De vijfde discipline' van Senge²⁾. In ons managementteam heeft iedereen nu een eigen specifieke rol: iemand bewaakt tijdens onze vergadering dat er duidelijke afspraken gemaakt worden, een ander bewaakt het uitvoeren van de genomen besluiten en weer een ander leidt de vergadering. Zo heeft iedereen een rol die bij zijn of haar kwaliteiten past en werkt iedereen vanuit zijn eigen kernkwaliteiten, zoals die beschreven zijn door Ofmann. Het werkt voor mij heel plezierig om te weten dat iedereen nu zijn eigen verantwoordelijkheid heeft en ook neemt. In het begin kostte het me moeite om het echt los te laten, maar tijdens de opleiding heb ik dat wel geleerd. Vroeger was ik er bang voor dat de problemen op school of met een teamlid mij zouden overheersen. Ik vond dat ik er verantwoordelijk voor was en er zelf een oplossing voor moest bedenken. Ik was bang dat ik de grip op het ge-

heel anders kwijt zou raken. Tijdens de opleiding heb ik in gesprekken met mijn maatje, met de hele groep en tijdens individuele supervisiegesprekken gemerkt dat het een oud patroon van me is. Tegenwoordig kan ik er gemakkelijker mee om gaan en rustig luisteren zonder meteen een probleemoplossend advies te geven. Zo heb ik tijdens de opleiding voor mezelf een aantal transformaties geformuleerd, zoals meer vanuit mijn gevoel in plaats van mijn ratio te werken, meer vertrouwen te hebben in anderen, duidelijker te zijn over mijn eisen en meer betrokkenheid bij anderen te tonen. Daarbij heb ik ook direct omschreven wat dat voor transformaties voor de organisatie betekende: in plaats van een zakelijke en beoordelende een persoonlijke organisatie, gericht op relaties, accepteren en stimuleren. Hiermee geef ik meteen de meerwaarde, die deze opleiding voor mij had, aan. Ik heb vele managementopleidingen gevolgd, maar daar ging het altijd alleen over organisaties en structuren. In deze opleiding heb ik geleerd dat ik als leidinggevende niet alleen van waarde ben om wat ik weet en kan, maar vooral om wie ik ben. Ik zou nu ook manager in het bedrijfsleven kunnen worden. Daarvoor hoef ik als leidinggevende en als mens niet te veranderen. Dat zie je maar aan Cerfontaine, die eerst directeur was

van het Academisch Ziekenhuis in Utrecht en nu van Schiphol. Hij vertelde bij zijn aanstelling dat hij niets van vliegvelden wist, maar wel hoe hij leiding wilde geven en met zijn medewerkers wilde omgaan. Dat gaf hem voldoende vertrouwen om deze baan te aanvaarden."

Bedrijfsleven

In de groep van Anna, Margot en Jacques zaten ook enkele mensen, die hun werk buiten het onderwijs hadden. Een van hen was Wim Beijer, die tijdens de opleiding manager was bij een fabrikant van vervoerssystemen zonder chauffeur: "Er zijn diverse momenten in mijn leven geweest waarin ik iets nieuws, iets belangrijks onder de knie kreeg. Iets wat mijn actieradius vergrootte en een dimensie toevoegde. Toen ik leerde lopen kwam ik veel verder en kreeg ik zicht op een ander niveau. Toen ik leerde fietsen kwam ik nog weer verder en wist ik ook wat balanceren was. Toen ik deze opleiding volgde, leerde ik veel over de patronen waarin ik zit en van waaruit ik handel. De toegevoegde dimensie is gebaseerd op de visie van Hans Knibbe, beschreven in zijn boek "Rusten in Zijn"³⁾.

Waar ik heel veel aan gehad heb (en nog heb) is de opdracht om tijdens de opleiding een persoonlijk statuut te schrijven en daarin aan te geven wat ik echt belangrijk vind. Dit gebruik ik nu nog als leidraad voor mijn handelen. Zo staat er iets in over mijn collega's: "Ik aanvaard in dank wat zij mij werkelijk te bieden hebben. Belangeloos breng ik in wat ik hen te bieden heb en gezamenlijk zoeken we naar het ontbrekende. Ik geef daarbij leiding vanuit een visie, die gebaseerd is op het boek "De Tao van leiderschap"⁴⁾."

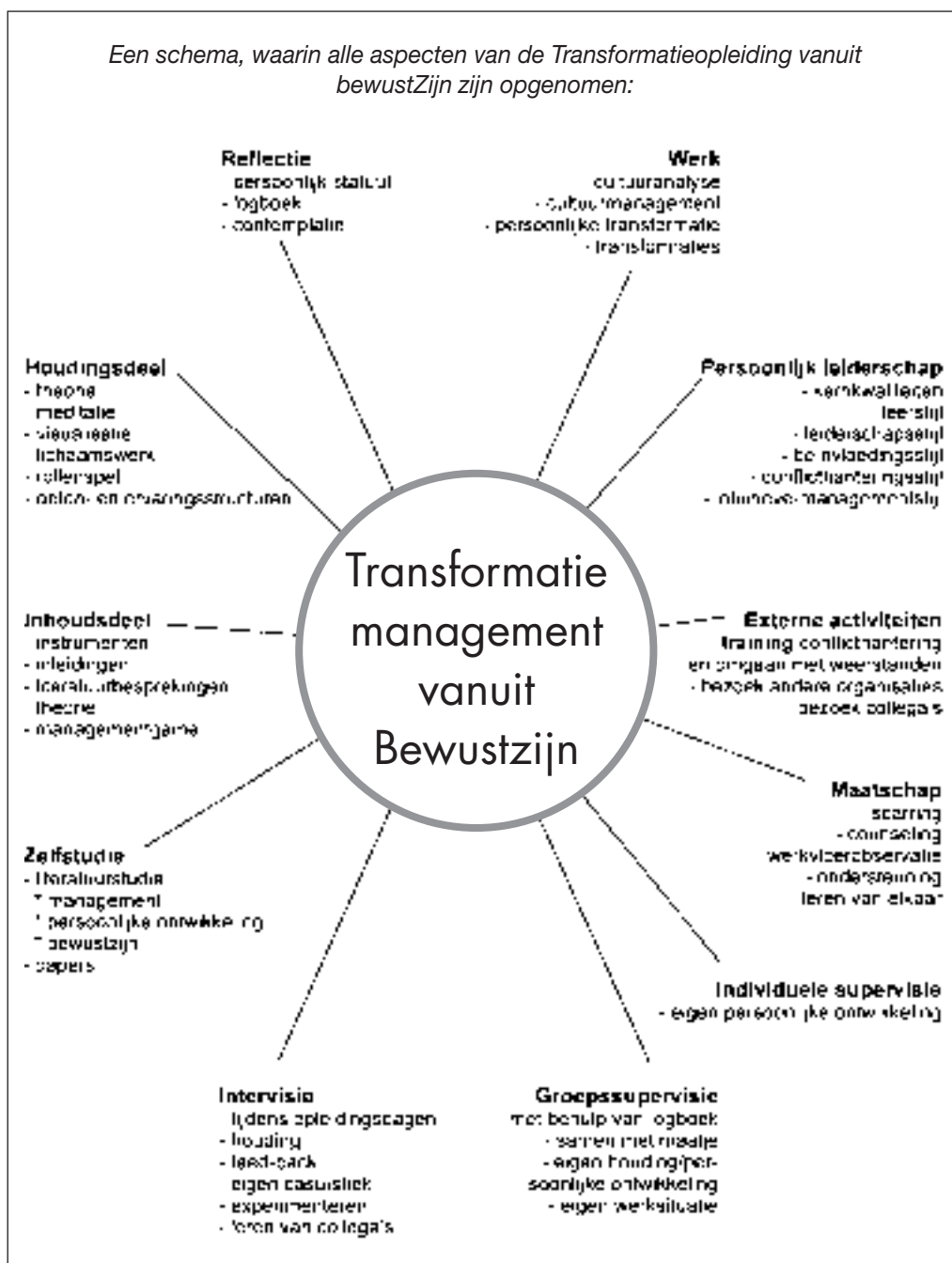
Ik heb nu volop kunnen genieten van de kleine resultaten die ik heb geboekt. Ik ben me ook anders gaan opstellen naar mijn collega's. Ik heb ze succesvol af kunnen schermen van de ongenueanceerde aanvallen vanuit het management. Ik heb ze ruimte gegeven, respect getoond en hen verantwoordelijkheid gegeven. Ik

ben er trots op dat het team ondanks alle hindernissen bij elkaar is gebleven tijdens het hele "People Mover-project, waarin we het vervoer van reizigers op een groot parkeerterrein bij Schiphol met vier bussen zonder chauffeur wilden realiseren. De opleiding heeft me ook duidelijk gemaakt dat ik meer met mensen wil werken. Niet dat techniek mij niet meer boeit, maar ik zie nu ook dat ik veel meer mogelijkheden heb. Ik zal dit pad zeker verder gaan verkennen zodat ik mijn transformatie ook op zakelijk vlak vorm kan gaan geven."

Leiding geven

Voor velen bleek het een verrijking te zijn om te werken met mensen uit het onderwijs, de non profit instellingen en het bedrijfsleven. Margot vertelt daarover: "In het begin van de cursus voelde ik me heel onzeker. De meeste deelnemers waren of schoolleider of managers uit het bedrijfsleven en de overheid. Ik was dat niet, ik had op dat moment niet eens een baan. Maar al gauw had ik in de gaten dat het er helemaal niets toe deed. Het bleek juist heel plezierig te zijn om

met veel verschillende mensen te werken." "Het gaat er niet om aan wie je leiding geeft of in welke situatie. We hebben gemeenschappelijk dat we allemaal leiding geven. Ik vond het heel verrijkend om te horen dat managers uit het bedrijfsleven en de non profit sector met hetzelfde worstelen als wij in het onderwijs," vult Jacques aan. ■



Noten

1. Ofmann, D.; *Bezieling en kwaliteit in organisaties*, Servire
2. Senge, P.; *De vijfde discipline*, Scriptum Books, Schiedam
3. Knibbe, H.; *Rusten in Zijn*, Servire
4. Heider, J.; *De Tao van leiderschap*,

HOERA, EEN FEESTBOOM IN DE KLAS!

Intercultureel onderwijs met jonge kinderen.

“Jonge kinderen in contact laten komen met andere culturen.” Dat was mijn doel toen ik in 1997 aan mijn afstudeerwerkstuk voor de Pabo voor het vak Wereldoriëntatie tijd begon. Dit artikel doet verslag van het proces van het maken van het werkstuk en de ervaring in de praktijk.

Geen dierentuin-effect

Tijdens mijn studie aan de Pabo “De Eekhorst” in Assen nam ik deel aan het Turks begeleidingsproject. Dit project hield in dat ik samen met een mede-studente een keer per week naar een Turks gezin ging en met de kinderen allerlei activiteiten (spelletjes, bezoeken aan de kinderboerderij, etc.) ging doen. Het doel was om de Turkse kinderen in een ontspannen sfeer te helpen met de ontwikkeling van de Nederlandse taal. Tijdens dit project ervoer ik sterk dat mijn cultuur ook maar een cultuur is. Ik vroeg me af wat ik in het onderwijs zou kunnen doen om dit gevoel ook bij jonge kinderen (4-6 jaar) op te wekken. Voor oudere kinderen zijn er allerlei materialen beschikbaar om een les te doen over de islam of hindoeïsme. Maar hoe geef ik dat in de onderbouw vorm?

Bovendien wilde ik niet alleen de Nederlandse kinderen in contact laten komen met andere culturen, maar wilde ik ook de allochtone kinderen bewust laten worden van hun eigen cultuur en dat hun cultuur er mag zijn. Ook wilde ik ten alle tijde het “dierentuin-effect” voorkomen: alle andere kinderen kijken vol bewondering naar het Turkse kind dat Turkse koekjes heeft meegenomen. Voor mijn gevoel moest er ook met jonge kinderen meer te bereiken zijn op dit gebied. De enige vraag die nu nog beantwoord moest worden was hoe al mijn idealen vorm zouden kunnen krijgen in een afstudeerwerkstuk voor wereldoriëntatie, waarin Jenaplanfacetten moesten zitten. Direct bleek dat W.O. moeilijk onder te verdelen is

in tijd, ruimte en natuur. Er heerst tussen deze drie elementen een soort spanning. Vanuit de opleiding moest er gekozen worden voor één van de drie. Ik koos voor “tijd”, omdat dat het dichtst bij mijn werk zou liggen, maar het had ook natuur of ruimte kunnen zijn, omdat de extra lessuggesties in de handleiding op alle w.o.-vakken betrekking hebben

Twee en veertig deurtjes

Ik legde een ideeënboekje aan en alles wat in me opkwam noteerde ik. Na ongeveer een jaar verzamelen en ideeën bijschaven kwam het volgende uit mijn boekje rollen: het moest een multiculturele feestboom van papier-maché worden, met een handleiding met de herkomst van alle feesten, achtergrondinformatie over de islam en het christendom en twee lessuggesties per feest.

De voorkant van de boom kreeg 42 deurtjes, waar losse cijfers (data) opgehangen konden worden. Er kwamen dus ook houten bordjes met de maanden en de dagen van de week op.

Ik koos er voor om verschillende kleuren te gebruiken. Iedere kleur kreeg een andere betekenis. De blauwe cijfers hangen er altijd, goud zijn verjaardagen, groen is de islam, rood is het christendom en paars zijn Turkse feesten. De kinderen zien aan de kleuren dat er iets staat te gebeuren. In het begin van de maand wordt er in de handleiding

gekeken welke feesten er die maand zijn en de juiste kleur cijfers worden opgehangen. Nu kan eventueel gekeken worden of er een (stamgroep)viering gepland kan worden. De kinderen kunnen er dan echt naar toelevén. Elk kind kan dan bewust zijn/haar eigen bijdrage leveren aan het feest. Door gedurende de periode naar het feest toe verschillende dingen (letters, sommetjes, vingeroppetjes, etc.) achter de deurtjes tevoorschijn laten komen worden de creatieve en cognitieve kant van het kind gestimuleerd. De uiteindelijke viering krijgt zo meer diepgang.

Veelzijdige boom

Ik heb niet voor niets een boom gemaakt. Het doel was om een sprookjesachtig sfeer te creëren. De boom is een object geworden waar heel veel mee gedaan kan worden. Naast aandacht voor religie en cultuur kan de boom ook prima worden gebruikt om aandacht te besteden aan de



seizoenen. Daarom besloot ik dat er een handpop in moest wonen. Dat werd Karel. Karel is een oude ooeivaar, die al heel veel van de wereld heeft gezien en nu zijn plekje in deze boom heeft gevonden. Hij is in allerlei landen geweest spreekt bijna alle talen en houdt ervan om de klas opstellen te zetten.

De praktijk

In mei 1998 testte ik mijn boom uit tijdens mijn afstudeerstage op de Jenaplanschool "De Lanteerne" in Nijmegen, in de onderbouw (groep 1/2).

Een impressie van mijn logboek:

"Ik vond het reuze spannend om de eerste reacties van de kinderen te zien. Een aantal kleuters kwamen direct naar me toe en vroegen wat ze er mee gingen doen. Ze gingen naar de boom toe, bekeken het en sommige noemden al cijfers! "Dat is de vijf!" "Juf, waarom is dat een andere kleur?" "Hé, kan dat open?"

Toen dus twee kinderen het deurtje open mochten doen, was het zo stil in de klas! Meer betrokkenheid kon ik niet wensen. Het woord Karel kwam tevoorschijn. "Dat is natuurlijk die vogel", riep M. verrukt. Ik nam Karel uit de boom en deed alsof hij sliep. De kinderen moesten enorm lachen en ze zongen spontaan het liedje "Goedemorgen".

Ik liet Karel vertellen wat hij kwam doen en wat de bedoeling van de boom was. Samen verzonnen we hoe we de boom konden versieren. De suggesties die ik in de handleiding heb gedaan bieden alle ruimte om in te gaan op de ideeën van de kinderen of gebeurtenissen die zich in de groep voordoen.

Cultuurproject.

Tijdens de stage kon ik niet alles uitproberen met de boom wat ik zou willen. Maar om mijn oorspronkelijke doel te bereiken zette ik een cultuurproject op, waarbij ik een Servische en een Portugese moeder en een Griekse vader betrok. Achter de deurtjes kwamen nu woorden – attributen etc. die te maken hadden met die landen – tevoorschijn. Het project werd afgesloten met een viering in de stamgroep, met een Portugees toetje, door de kinderen gemaakt! De kinderen die al wilden lezen waren heel trots dat ze zelfs al Griekse letters kenden! Tijdens kringgesprekken met de kinderen waar de ouders uit de genoemde landen bij waren, probeer-

de ik steeds een relatie te leggen met onze eigen Nederlandse cultuur.

Ik wilde de kinderen laten ervaren dat het leven in andere landen anders is en dat het op ons soms raar overkomt. De Servische moeder vertelde dat ze alles van het land haalden en niks in supermarkten kochten. Dat vonden de meeste kinderen wel vreemd, ik haakte er op in door te zeggen dat het dan voor haar wel wennen zou zijn, nu zij in Nederland woont.

Mijn eigen woordkeus was hierbij natuurlijk heel bepalend, ik waakte voor "belerende" opmerkingen.

Leereffect

De boom bleek een inspirerend middel voor de kinderen en voor mij om aandacht te besteden aan andere culturen. Doordat er elke dag iets "getoverd" werd, werd het voor de kinderen extra spannend. Bovendien ontstond er een soort zorg voor Karel. Ze vonden het speciaal dat hij juist deze boom had uitgekozen om in te gaan wonen.

Natuurlijk moesten de vakjes elke dag met iets gevuld worden. Dat hield me bijzonder creatief en scherp. Ik had wel 50 lessuggesties bedacht en in de handleiding beschreven, maar de kinderen brachten mij toch steeds weer op andere ideeën. Hieruit bleek voor mij dat ik onderwijs niet van te voren strak kon plannen. Ik vond dit bijzonder leerzaam, omdat ik het als vierdejaars student moeilijk vond om van mijn plan af te wijken en op de ideeën van de kinderen in te gaan. Vooral in het Jenaplanonderwijs vind ik dat belangrijk.

De laatste stagedag werd natuurlijk afgesloten met een feestje, maar de kinderen hadden mij nog veel te vragen over de boom.

Met je arm door het gat achter

Mentrix: "Wie wil er nog iets tegen juf Margot zeggen?"

M.: "Zeg juf, we weten nu wel hoe al die spulletjes steeds achter de deurtjes komen."

Ik: "O, ja?"

M.: "Jij gaat met je arm door het gat

dat achter in de boomzit en stopt er dan steeds iets in."

Ik: "O, ja? En wat was er nog meer zo leuk aan de boom in de klas?"

A.: "Lief, dat Karel bij ons wilde wonen."

P.: "Kan Karel eigenlijk vliegen?"

L.: "Nee, joh hij is toch veel te oud!"

T.: "Knap dat Karel heleboel talen spreekt? Hoe heeft hij dat geleerd?"

Ik: "Hij is natuurlijk in heel veel landen geweest!"

Samen met Karel toverden we vingerpoppetjes, een recept en dit Servische klapselletje achter de deurtjes tevoorschijn.

**Emá, ese(r)sa
ese(r)sa, pipi(r)ja,
igru igramo
ese(r)sa pipi(r)ja
igru igramo
igru igra ceo svet!**

(vertaling: ik speel, jij speelt wij spelen samen.)

In mijn eigen bovenbouwgroep

Inmiddels staat de boom in mijn eigen bovenbouwgroep op de St.Janschool in Arnhem. De tijd naar kerst toe heb ik hem als adventskalender gebruikt. De kinderen stelden eerst allerlei vragen over het maken van de boom en het vervoeren ervan. Ik liet de kinderen meedenken hoe zij het zouden vervoeren en maken! Er kwamen allerlei oplossingen ("Ja, je kan toch niet zomaar aan zoiets beginnen, je moet toch eerst een tekening maken!" "Waarom, als je het in je hoofd hebt maakt het niet uit hoor!"). Iedere dag toverden we iets tevoorschijn: een kerstkwis, een spreuk om onze gedachten over te laten gaan! Samen leefden we bewust naar kerst toe.

Op mijn mededeling dat de boom na kerst wel weer ging werd verontwaardigd gereageerd! "Nee, juf da's zonde!" "Of voor de middenbouw?" De boom levert ons veel gesprekstof en veel verrassingen op, want wie is er niet nieuwsgierig wat er vandaag achter het deurtje zit? ■

Margot Ufkes is groepsleidster aan de St. Jansschool in Arnhem en lid van de redactie van Mensen-kinderen.

DE BOEKENJUF

terug- en vooruitblik na tien jaar leesbevordering op de basisschool.

Dat de school als cultuuroverdrager niet alleen de taak heeft, de kinderen het lezen te leren, maar dat de zorg om het blijven lezen en om het graag lezen minstens even belangrijk is, daarvan ben ik meer dan ooit overtuigd. Via de school zouden alle kinderen "avonturen met boeken" moeten kunnen beleven. Van de ervaringen hiermee doet dit artikel verslag.

Het komt niet uit een Jenaplan-context, maar vormt, vanwege de rijke ervaring van de auteur en de verwantschap in visie op lezen, een fraaie aanvulling op wat eerder over lezen in Mensen-kinderen werd geschreven. Een 'wijs' artikel uit Vlaanderen!

Motiveringen

Toen ik hiermee begon had ik de volgende motiveringen:

1. Het behoort tot de taak van de school om positieve leeservaringen aan te bieden en de leesmotivatie te stimuleren.

De school moet expliciet de weg naar het boek wijzen. Voor de minderbedeelden is de school vaak de enige plaats waar ze met boeken in contact komen, dit contact moet zo prettig mogelijk verlopen.

2. Leren omgaan met informatiebronnen en documentatie en allerhande teksten is onontbeerlijk.

3. Werken met kinderen en boeken vereist het op de hoogte zijn en blijven van de boekproductie en zelf graag lezen.

Een documentatiecentrum runnen vraagt tijd en continuïteit en dat is belastend voor leerkrachten die verantwoordelijk zijn voor alle vakken.

Een leerkracht die speciaal belast is met de schoolmediatheek is zeker geen overbodige luxe, zij kan zich volledig concentreren op het lezen en op de boekenwereld. Zij kan collega's, ouders en kinderen advies geven bij het kiezen van boeken.

4. De functie van boekenjuf of leerkracht schoolmediatheek zie ik als complementair en evenwaardig aan die van taakleerkracht.

De boekenjuf (-meester) werkt niet remediërend, ze werkt preventief zowel bij het voorbereidend, het aanvankelijk als bij het voortgezet lezen.

Leesbevordering staat los van prestatie en er worden geen cijfers voor gegeven. Leesbevordering is ook perfect in te passen in alle projecten voor zorgverbreding.

Dit laatste vind ook nu nog, al zou ik leesbevordering en zorgverbreding nog nadrukkelijker willen laten samenvallen.

Tien jaar

Zo ben ik nu al tien jaar boekenjuf. In de beginjaren was ik aangewezen op de resturen uit het lestijdenpakket, wat de functie elk jaar weer afhankelijk maakte van het aantal leerlingen. Sinds vijf jaar staat mijn functie omschreven als: "ambulante leerkracht voor schoolbibliotheekwerk" en heeft ze een vaste plaats in het lestijdenpakket van onze school.

Het is absoluut noodzakelijk dat het schoolmediatheekwerk geprofessionaliseerd wordt. Ik meen dat in het takenpakket van elke basisschool naast een taakleerkracht en leerkracht lichamelijke opvoeding ook een leerkracht schoolmediatheek of schoolbibliothecaris zou moeten voorkomen.

Wanneer een school opteert voor de functie van boekenjuf of -meester, doet men er goed aan van bij het begin stellen dat deze functie permanent is, om te vermijden dat er elk jaar opnieuw discussies ontstaan binnen het team omtrent de aanwending van deze lestijden. Het is trouwens inefficiënt en onmogelijk om een leesklimaat in stand te houden en een documentatiecentrum uit te

bouwen en te runnen als men elk jaar onzeker is over wat er volgend jaar te gebeuren staat, om maar te zwijgen over de spanningen die het met zich brengt. Het hele team zou achter de keuze voor deze functie moeten staan.

Kinderen en boeken tot elkaar brengen

Kinderen en boeken nader tot elkaar brengen mag niet afhankelijk zijn van de individuele gekte van de een of andere onderwijzer. En het moet op school gebeuren, omdat de school de enige plaats is waar alle kinderen bereikbaar zijn. Het kan het best gebeuren door een speciaal daartoe aangestelde leerkracht, want heel wat docenten voor wie lezen geen hobby is zullen zeggen dat hun daarvoor de tijd ontbreekt. Zodoende zal leesbevordering in de ene klas wel en in de andere nauwelijks aan bod komen.

In de Vlaamse "Eindtermen" (te vergelijken met de kerndoelen in Nederland) is men allerminst duidelijk omtrent de plaats van literaire opvoeding op school en dat is volgens sommigen een gemiste kans. Alhoewel, P.Vlierboom wijst er in zijn artikel: "Boekpromotie in de praktijk en pogingen tot intercultureel onderwijs" in: "De verborgen plaats van kinderliteratuur op school." NBLC, 1991, op dat het misschien een geluk is dat men ook in Nederland vergat boekpromotie op te nemen in de kerndoelen, omdat men dan ongetwijfeld dit kerndoel ook wil gaan toetsen. Hij houdt het in dat geval liever bij "individuele gekten" en "hobbyisme": "Maar laten zij (CITO) toch afblijven van de kinderliteratuur, want met het maken van toetsen is het enthousiasme voor een onderwerp nog nooit groter geworden. Laat de kinderliteratuur in ieder geval voor toetsenmakers verborgen blijven. We spannen ons bij boekpromotie niet in voor een eenmalig gunstig toetsmoment, maar voor een enthousiaste leeshouding die een leven lang meegaat." En daarin kon hij wel eens groot gelijk hebben.

De toets- en meetmanie van de laat-

ste jaren hebben niet alleen de stress doen toenemen bij de leerkrachten, ze hebben kinderen gestigmatiseerd en onderwijzers hun spontaneïteit ontnomen, 'teaching to the test' is er dikwijls het resultaat van.

Aandacht voor leescultuur op school in al zijn vormen is een noodzaak. Kinderen moeten de kans krijgen om te ervaren dat lezen ontspannend en gezellig is en dat liefst voor ze aan leren lezen toe zijn. Het is ook een sociale plicht, omdat de minstbedeelden die ervaringen thuis niet opdoen. Ze vertrekken met een behoorlijke achterstand en behouden die meestal indien de school niet zorgt voor prettige leeservaringen.

lets voor de hele basisschool

Aangezien geen enkele instantie voorschrijft wat en hoe je aan leesbevordering moet doen, heb ik in de afgelopen tien jaar zelf een flexibel curriculum opgebouwd. De boeken van Aidan Chambers waren voor mij zeer herkenbaar en een bevestiging van het feit dat mijn taak niet alleen maar aangenaam is, maar dat ze ook (brood-)nodig is. Eerder had ik dat gevoel van op dezelfde golflengte te zitten ook al bij het boek "Leren lezen is niet genoeg" en bij diverse artikelen van A. Freeman-Smulders. Ook Jacques Vos : "Jeugdliteratuur: Didactiek en methodiek" en "Meer dan feiten" heeft mij destijds een eind op weg geholpen. Zo weet u waar ik mijn mosterd haal en haalde, de smaken ontwikkelen zich echter voortdurend afhankelijk van de ingrediënten, maar ooit en nu soms nog moest ik houvast vinden, want niemand kan voorschrijven hoe het precies moet. Daarvoor verschillen de boeken, de leerkrachten en de kinderen te veel van elkaar. Starheid is de dood van boekpromotie.

Omdat onze school (18 klassen) te groot is om binnen een halftijdse betrekking alle klassen wekelijks aan te doen, werkte ik de eerste twee jaren om de twee weken afwisselend met de eerste en de tweede en de vijfde en de zesde klassen. In de derde en

de vierde klassen kwam ik bewust wekelijks, omdat ik het heel belangrijk vind dat kinderen vlak na het aanvankelijk leesproces geholpen worden om de drempel naar het zelfstandig lezen van echte, dikke boeken te nemen.

Mijn collega's hebben er sinds zeven jaar voor geopteerd dat ik wekelijks zou werken in midden- en bovenbouw, zodat de onderbouw uit mijn uurrooster verdwenen is. Ik vind dat jammer want ik acht gelijktijdig werken aan leesplezier en leestehnik absoluut nodig. Ik vreesde dat de koppeling niet in alle klassen even vanzelfsprekend zou zijn. Sinds drie jaar is er nu een enthousiaste collega die leesbevorderend werkt met de kinderen van de tweede klassen zo blijven alleen de eerste klassertjes dus voorlopig zonder extra uren leesbevordering, een mankement waar hopelijk in de komende jaren aan gewerkt wordt.

In de kleuterschool is leesbevordering een onderdeel van zorgverbreding, er is een kleuterbibliotheek, waarin de boeken volgens thema gerangschikt staan. Met behulp van logo's kunnen kleuters en kinderen van de eerste graad zelf een boek zoeken. Ze komen vanaf de derde kleuterklas met de klas naar de boekenzolder. Ze maken ook gebruik van de bibliobus. Eens in de maand is er een voorleesbeurt waarbij voorleesouders ingeschakeld worden, ze lezen aan kleine groepjes kleuters voor en praten met de kinderen over het boek. Vanaf dit schooljaar is deze activiteit gelukkig doorgetrokken naar het eerste leerjaar. De ouders worden begeleid door een kleuterleidster. De bedoeling van dit voorleeshalfuurtje is het boek extra in de focus te zetten en het thuisfront bij het lezen te betrekken. Bovendien is voorlezen aan een kleine groep extra gezellig wat het lezen-en-verhalen-zijn-leuk-effect versterkt.

Een boekenklimaat op de basisschool wordt het best gewaarborgd als één persoon of goed op elkaar afgestemde personen werken met kinderen en boeken vanaf de kleuterschool tot en met het zesde leerjaar.

Technische kant

Naast de lessen werk ik eens in de twee weken met een groep ouders aan het technische bibliotheekwerk. Onze school heeft twee bibliotheken, een voor de onderbouw, in een aparte vestigingsplaats gelegen, en een voor de bovenbouw. Al de boeken voor de twee bibliotheken worden met de hulp van de ouders centraal ingewerkt en kastklaar gemaakt. Om de twee weken gedurende vier uur werken aan het herstellen invoeren en op peil houden van de collectie is een absoluut minimum. Collectievorming en lezen en recensietijdschriften raadplegen gebeurt naast mijn lesvoorbereidingen allemaal buiten de (betaalde)werkuren. Ik werk deeltijds bezoldigd en deeltijds onbezoldigd. Wanneer ik dit zo schrijf is het niet om mezelf te beklagen, zulke dingen zijn eigen aan pionierswerk. Maar ik zou het billijk vinden dat toekomstige boekenjuffen of -meesters loon naar werken krijgen

Ook collectievorming is dus een deel van mijn taak. Om de collectie op peil te houden is er elk jaar een boeken-aandelenbeurs, waarbij wij de boeken die we graag willen hebben tentoonstellen, de ouders kunnen dan een aandeel nemen in de prijs van het boek (ze betalen een deel van de prijs), wanneer alle aandelen van een boek verkocht zijn, komt het boek in de bibliotheek. Deze actie levert ons jaarlijks 80 nieuwe boeken op. De boekenbeurs is tegelijk ook boekpromotie, de ouders krijgen zo enig zicht op wat er aan lectuur voor hun kinderen voorhanden is. Tachtig nieuwe boeken voor een schoolpopulatie van meer dan 500 kinderen is een lachertje. We overwegen om aan de ouders een jaarlijkse bijdrage voor bibliotheekgebruik te vragen, maar aangezien het basisonderwijs gratis heet te zijn vrezen we ernstige tegenstand.

In de schoolkrant verschijnt vier maal per jaar een lijst met boekentips en wordt de suggestie gedaan om een boek als verjaardagstraktatie voor de klas te geven, een suggestie waarop nog slechts aarzelend ingegaan wordt.

Tegenpool van niveaulezen

Zonder hun leesniveau te willen kennen kan ik in het derde leerjaar aan het begin van het schooljaar meestal in één oogopslag de zwakke van de goede lezers onderscheiden. Goede lezers blaken van zelfvertrouwen als ze het bibliotheeklokaal binnenkomen, zwakken vertonen een gevoel van "Wat kan ik in dit boekenpaleis komen doen?" Geleidelijk aan ont-dooien ze als ze ervaren dat ze vrijblijvend, van boeken mogen genieten. Zwakke lezers lijden na twee jaar niveaulezen en niveaubepaling onder het Mattheuseffect (Koolstra): "Ze beginnen met weinig en eindigen met minder." En ze zijn zich zeer sterk bewust van hun lage niveau. Voor mij is het effect van niveaulezen heel duidelijk: zwakke lezers bevestigen elkaars lage niveau, terwijl de besten steeds beter worden. Deze vorm van differentiatie werkt inderdaad differentiërend in deze zin dat de verschillen tussen de kinderen steeds groter worden, ze is ook anti-democratisch, want de zwakkere krijgen steeds minder kansen en houden er al op zeer jonge leeftijd een negatief zelfbeeld en een aversie voor lezen aan over. Bij elke fout een tik op de hand, dan weet je het wel! En zelfs zonder tik voelen ze het ook. De stigmatisering is een niet te onderschatten rampzalig gevolg van het werken in niveaugroepen en dat geldt niet alleen voor lezen. Niveaulezen in homogene groepen nivelleert voor de zwakken naar onder, voor de besten naar boven of 'wie heeft zal gegeven worden!'

Boeken oefenstof?

Afgezien van de magere inhoud van boekjes van niveau 1 en 2, vraag ik me ook af of boeken geschikte "oefenstof" zijn? Moet er niet een onderscheid gemaakt worden tussen het boek met verhaal enerzijds en leestech-nisch materiaal anderzijds? Boeken lees je toch om de inhoud, niet om bepaalde woorden te ontcijferen? Hoe kan men het verantwoorden om een kind in volle ontwikkeling een soort leescorset aan te meten, waar-

binnen het zich tot de volgende toets amper zal kunnen bewegen. Is dat geen ernstige belemmering van de groei? Trouwens wat is de momentopname van de een-minuuttest waard? Hoe kan je van kinderen verwachten dat ze zoveel mogelijk, soms onbekende, uit de context gerukte woorden, onvoorbereid, correct kunnen verklanken? Zouden wij daarin uitblinken? Onvoorbereid hardop lezen is een totaal ongeschikte leesstrategie voor alle lezers en zeker voor de zwaksten. Het werkt remmend op het synthetiseren, het is funest voor het zelfvertrouwen en ook voor de leestech-niek. Onvoorbereid hardop lezen schaadt en draagt niet bij aan het begrijpen van de tekst. Bovendien belemmert het het leestempo. Hardop lezen in een groep verhindert verdieping in een tekst.

Motivatie primair

Lezen is niet in de eerste plaats een zaak van niveaubepaling, het is vooral een zaak van motivatie.

"Als belevend lezen zijn eigen gerechte plaats krijgt binnen het basis-onderwijs, als er op school gewoon gelezen kan worden, dan zullen wellicht kinderen zonder handicap ook kinderboeken zonder handicap kunnen lezen. Dat betekent dat er meer aandacht moet zijn voor het lezende kind en minder aandacht voor specifieke deelvaardigheden als onafhankelijk doel." (Annerieke Freeman-Smulders)

Stil voor jezelf lezen geeft de lezer de mogelijkheid zich in te leven in het verhaal, hij kan herlezen en hij leest rustig in zijn eigen tempo. Voor dergelijke vrije leesmomenten (ook zelfstandig lezen of vrij lezen genoemd) moet plaats gemaakt worden in het lesrooster. Wanneer een kind een woord niet kan lezen kan hij het stilletjes vragen aan de leerkracht of aan een betere lezer die weet dat van hem verwacht wordt dat hij helpt.

Wanneer een woord of een zin niet begrepen wordt, leren de kinderen vanaf het begin dat ze even moeten doorlezen, mogelijk maakt de context een en ander duidelijk.

Het zal duidelijk zijn dat vertrekkend vanuit deze gedachten het leesonderwijs anders omschreven moet worden.

Een nieuwe omschrijving van lezen

"Een nieuwe omschrijving van lezen kan het lezen zelf veranderen; of tenminste onze visie op lezen... Zou het niet beter zijn lezen voortaan te definiëren in termen van dialoog en verlangen?"(Margret Meek in Chambers: De leesomgeving). Dat kinderen ook praten als ze lezen, of misschien is het beter te zeggen: praten over wat ze lezen, is de kern van de nieuwe visie op lezen.

Vragen als: "Wat is lezen eigenlijk?", "Wanneer leest iemand?" en "Hoe worden kinderen lezers?", houden me nu al meer dan tien jaar intens bezig. Vage antwoorden (echter hoe langer hoe minder vaag), die eerder een intuïtief aanvoelen dan meetbare glasheldere bewijzen zijn, kan ik aanvoeren. Want meer en meer besef ik, dat lezen enerzijds een allerindividueelste ervaring en bezigheid is, anderzijds dat lezen ook enorme samen-horigheid kan teweegbrengen, wanneer het een gezamenlijk beleven is, hetzij door voorlezen, hetzij door leeservaringen uit te wisselen.

Leesvaardigheid, technisch en begrip-pend, wordt, zoals reeds gezegd, te veel getoetst in ons onderwijs. Op die manier krijgen jonge kinderen al heel snel een eenzijdig beeld van zichzelf als lezer. Is het stempel goed, dan is er meestal geen probleem. Is het middelmatig of zwak dan ligt er een zware hypotheek op het lezen zelf.

Lezen is in dialoog gaan met de auteur, met de voorlezer en met andere lezers. Hoe kan men er dan van uitgaan dat kinderen beter gaan lezen als ze in homogene groepen zitten? Welke leeservaringen kunnen voornamelijk zwakke lezers elkaar aanbieden? Ik vind de bekommernis om de betere lezer die zich zou vervelen, vals en elitair. Wie wordt beter van homogene groepering? Degene die al veel heeft en de leerkracht die een

en ander gemakkelijk kan begeleiden. Betere lezers zullen zich niet vervelen wanneer ze mee het gesprek kunnen leiden, het behoort tot hun sociale opvoeding om te leren meedelen en zwakkeren trekken zich op aan de ideeën die ze horen. Het is trouwens niet omdat je bepaalde woorden niet kan verklanken, dat je een verhaal niet kan beluisteren en begrijpen. Voor niveaulezen zie ik echt geen plaats meer in de nieuwe visie op lezen.

Lezen is beleven en een manier van denken

Men vergeet al te vaak dat lezen beleven is en dat in een gesprek, een dialoog over een verhaal, een tekst of een boek gedachten en gevoelens van anderen ons tot inzichten brengen waartoe we alleen niet of moeizaam zouden komen.

Lezen is een manier van denken en literatuur geeft beelden waarmee we kunnen denken.

Lezen is, volgens Chambers, ervaren dat woorden niet alleen verwijzen naar het woordenboek maar dat ze een zekere toverkracht bezitten die mensen laat praten, dingen laat gebeuren en ideeën aanreikt waarvan je nog nooit gehoord hebt.

Lezen is ervaren dat woorden je kunnen amuseren, bang, bedroefd of gelukkig maken, je kracht en energie kunnen geven.

Alleen... je moet weten hoe de magie werkt en daarbij spelen leraren, ouders en andere ervaren lezers een grote rol.

Lezen op school

"Onderwijs moet kinderen brengen waar ze op eigen benen niet kunnen komen." Dat betekent dat de rol van de onderwijzer meer zal bestaan in kinderen deelgenoot maken van zijn leeservaringen en van de leeservaringen van hun klasgenoten. Dat betekent ook dat leesonderwijs niet meer de nadruk legt op verschillen, want die zullen er dan mogen zijn, maar op wat gemeenschappelijk te beleven valt.

Het doel van het leesonderwijs is er-

voor te zorgen dat alle kinderen zelfstandige lezers worden met andere woorden ervoor te zorgen dat alle kinderen kunnen en willen lezen. Positieve leeservaringen aanbieden is het belangrijkste middel daartoe.

Een probate en gemakkelijk in te voeren activiteit is het dagelijks voorlezen. Zo leren de kinderen hoe het werkt. Voorlezen is een soort uitlenen van kennis.

Ervan uitgaande dat wat je nooit gehoord hebt, je ook niet gemakkelijk voor jezelf kunt lezen, kan men stellen dat: leren lezen gebeurt door mee te doen met hen die weten hoe het moet en alles geleidelijk van hen over te nemen. Net zoals we eerst vertrouwde woordjes leren zeggen, leren we lezen aan de hand van een bekende tekst.

Verzegend en romantisch

Twee voorbeelden om dit te illustreren: In de leeskring van de vierde klas sprak een hoogbegaafd meisje met veel enthousiasme over "De geheime tuin" van Burnett, en aan het slot hebben we de gewoonte dat er een zelfgekozen fragment wordt voorgelezen. Ze slaagde er niet om het woord 'verzegend' te lezen. Dit voorval gaf aanleiding tot een gesprek over hoe het kwam dat Lies, algemeen erkend als ervaren veellezers, dit woord niet kon lezen. Noch Lies, noch haar klasgenoten wisten wat verzegend was. Na een korte toelichting heb ik eerst het woord op het bord geschreven en voorgelezen waarna alle kinderen het samen enkele keren hebben gelezen.

Naar aanleiding van een fragment uit "Matilda" van Roald Dahl praatten we in het vierde leerjaar over de betekenis van 'meewarig' (mevrouw Fens keek meewarig naar het kleine meisje), de kinderen gaven voorbeelden van wat voor hen 'romantisch' was en bij 'instinctief' gaf een jongen zijn papa als voorbeeld 'als hij mij naar de muziekschool brengt, draait hij vanzelf de weg op die hij alle dagen neemt om naar zijn werk te gaan'.

Doen wat het kind (nog) niet kan

De leraar doet wat het kind (nog) niet kan, het kind neemt geleidelijk meer over. Dat geleidelijk overnemen kunnen kinderen ook van elkaar. Deze manier van werken is gemoedelijk en ontspannen, in een dergelijke sfeer wordt er spontaan veel geleerd. Van de leraar wordt verwacht dat hij zelf veel en graag leest en er dus enthousiast kan over vertellen, dat hij kennis heeft van wat er aan boeken voorhanden is.

Zonder voorlezen kunnen kinderen niet uitgroeien tot echte lezers. Voorlezen blijft belangrijk lang na de fase van het aanvankelijk lezen, ook in het secundair onderwijs. Een groot pleitbezorger voor het voorlezen bij pubers en adolescenten is Daniël Pennac in zijn boek: "In een adem uit: het geheim van het lezen (Ploegsma, 1993)", schetst hij de leraar die voorleest in het voortgezet onderwijs als iemand die lezen laat ervaren als geschenk, en de leraar als koppelaar, die er op zijn tenen tussenuit knijpt wanneer de student eenmaal zover is dat hij de tekst tot leven wekt met zijn eigen solitaire stem. Dagelijks voorlezen is noodzakelijk in alle jaren van het leesonderwijs: "Luisteren naar boeken die voorgelezen worden is de beste voorbereiding op wat we kunnen verwachten en waar we op moeten letten als we zelf gedrukte teksten gaan lezen."

Vrij lezen

Lezen is een vaardigheid en vaardigheden leer je door ze veel te doen. Zo zou Vrij lezen in de zin van stil en voor zichzelf lezen ook een dagelijks terugkerende klasactiviteit moeten worden.

Wanneer kinderen in de eerste klas komen is hun leer-en leesmotivatie zeer groot, het is dus zaak deze te behouden. Falen voorkomen en hen het gevoel geven: 'Ik ga het ook kunnen,' moet de grootste zorg zijn. Leren lezen en schrijven is een onderdeel van de totale taalontwikkeling. Het kind moet op een zo natuurlijk mogelijke wijze tot zelfstandig lezen gebracht worden. Het is een groei-

proces dat betekent dat ieder een eigen tempo heeft en mag hebben. Lezen moet net als praten van bij het begin als interessant en zinvol ervaren worden, techniek is middel, nooit doel. De keuze van boeken is dus bijzonder belangrijk. De inhoud moet boeiend en de boodschap moet de moeite waard zijn. Kind en tekst staan centraal in het leesonderwijs. De techniek moet geoefend worden maar niet zonder aandacht te geven aan betekenis.

Kinderen lezen nooit onvoorbereid hardop: dat zou een vuistregel in alle klassen moeten worden. Door te veel aandacht voor het decoderen raakt de betekenis in de verdrukking, het kweekt bovendien de techniek van de kleine fixaties aan, wat dan weer belemmerend werkt op stil- en begrip- pend lezen. Met zwakke lezers de tekst individueel voorbereiden is volgens mij zinvol individualiseren. Dat kan met de hulp van een klasgenootje, de leerkracht of een ouder.

Zorg voor afwisseling zowel in teksten als in activiteiten. Meer van hetzelfde is meestal een weinig succesvolle aanpak. Leesmotivatie blijft het best behouden door spannende en leuke boeken en door een ontspannen sfeer rond boeken.

Elk boek werd als volgt voorgesteld: de leerkracht toont de voorkaft en stelt de vraag: 'Waarover denk dat dit boek zal gaan?' De kinderen opperen verschillende mogelijkheden. Dan wordt de achterflap gelezen gevolgd door de vraag: 'Wie denkt nu dat het boek over iets anders gaat?' Op die manier zijn de kinderen op het verhaal georiënteerd. Ze zijn nieuwsgierig want ze willen nu wel eens weten hoe het echt gaat. Deze manier van werken is een voorbereiding op het zelfstandig kiezen van boeken.

Boeken met pictogrammen doen het goed bij kleuters en eerste klassers, de kinderen lezen aanvankelijk alleen de plaatjes ze vinden het bijzonder leuk als ze merken dat ze steeds meer woordjes kunnen lezen. In dat opzicht zijn prentenboeken ook zeer interessant om in de eerste graad te gebruiken, de kinderen lezen in het

begin het verhaal van de prenten en gaan ontdekken dat ze zelf steeds meer woorden kunnen lezen. Lezen om het verhaal wordt zo vooropgesteld. Ze kunnen aan elkaar hun verhaal vertellen en zo anderen aanzetten om het boek ook te 'lezen'.

Precies omdat de leesmotivatie bij eerste lezertjes aanvankelijk zeer groot is, vind ik het zeer belangrijk dat ze niet ontmoedigd raken. Het gevoel van lezen is leuk en ik ga het ook kunnen moet behouden blijven.

Samen een boek lezen

Samen een boek lezen is een heel leuke activiteit voor de tweede klas. Dat deden we bijvoorbeeld met "De koning zonder kroon" van Marianne Busser en met brievenboekjes van Beatrice Potter. De kinderen kregen telkens een deel van de tekst een week vooraf. De opdracht luidde: oefen luidop om jouw stukje heel mooi voor te lezen. De kinderen lasen met plezier en het ging heel vlot. Bij de zwakste lezers assisteerde ik om alsnog falen te voorkomen, ik las de woorden waarover ze struikelden gewoon zelf, zo werd het verhaal niet opgehouden.

Een andere keer kunnen kinderen vrij een fragment kiezen uit een boek dat we samen lezen. Ze oefenen het om het voor te lezen. In een volgende les lezen we samen vervolg van het verhaal, wanneer we aan zijn deel komen dan steekt het betrokken kind de hand op, de leerkracht vult de gaten op. Wanneer twee kinderen hetzelfde deel kiezen, dan wordt de leesbeurt opgedeeld.

Dit zijn een paar voorbeelden van hoe lezen anders kan, er zijn nog een hoop varianten op te bedenken, het is duidelijk dat de leerkracht de boeken eerst zelf gelezen moet hebben. Lezen op deze manier is zowel een individueel als een gemeenschappelijk beleven, waarbij de zwaksten het meest baat vinden.

De voorleesbeurten worden langer naarmate de kinderen ouder worden en ze houden eerst een klein lees-schriftje, later een echt leesdagboek bij, waarin ze tekenen en de titel van

hun boek noteren, later komt daar de schrijver bij. Lezen positief benaderen blijft hoofdzaak.

Als de kinderen de leesteknik onder de knie hebben is het enorm belangrijk om te zorgen voor voldoende variatie in het leesaanbod en wat mij betreft mag je elke AVI aanduiding hierbij rustig negeren. Kinderen voelen zelf aan wanneer een boek boven hun petje gaat, ze moeten dan wel de vrijheid hebben om een nieuwe keuze te maken. Vergeet ook niet dat er, net als bij volwassenen, altijd kinderen zullen zijn die niet zo graag verhalen lezen maar die wel met gretigheid over hun hobby's of interesses lezen en dan lezen ze ook. In dit verband zijn de nieuwe informatieve reeksen van Zwijsen 'Weetjes voor beginnende lezers' en 'De wereld op zak' of bij Clavis 'Vragen van en voor kinderen' interessant.

Naast de algemeen gekende reeksen van Zwijsen, die m.i. een beetje te veel besmet zijn door niveaubepaling (met een uitzondering voor sommige boeken uit de Bizonreeks), zijn er momenteel heel leuke boeken voor het tweede leerjaar uitgegeven bij La Rivière in de reeks "Blauwe Raven" en bij De vier windstreken: 'Hoera, ik kan lezen'. Ze zien eruit als echte boeken, hebben mooie illustraties en een leuke en gevarieerde inhoud.

"De beschikbaarheid en de toegankelijkheid van boeken zijn belangrijke factoren om tot zelfstandige lezer uit te groeien. Omdat niet alle kinderen thuis de rust en de stimulans vinden om te lezen, is het vrij lezen op school onmisbaar." (A. Freeman-Smulders) Lezen als gewoonte, als dagdagelijkse bezigheid is een ervaring die door de school aan nog heel wat kinderen moet worden meegegeven. Er van uitgaande dat lezen alleen door lezen geleerd wordt zou het tweede leerjaar het startpunt van het vrij lezen in het lesrooster van de basisschool moeten worden.

VRIJ LEZEN:

Zelfstandig kunnen en willen lezen is zoals gezegd het doel van het lees-

onderwijs. Vrij lezen als vast klasmoment is het middel om dat doel te bereiken. Een woord dat ons niet zo vertrouwd in de oren klinkt is 'willen', want aan zorg om de bereidheid tot lezen ontbrak het tot nogtoe te veel in ons leesonderwijs. Het ziet er nochtans simpel uit: ervoor zorgen dat kinderen zodanig veel en boeiend te lezen krijgen dat ze het met plezier gaan doen.

Vanaf het eerste leerjaar (januari) tot en met het zesde leerjaar zou er zoals reeds gezegd elke dag op een vast moment vrij lezen op het lesrooster van elke basisschool moeten staan. Voor de onderbouw zou dat elke dag 10 à 15 min. moeten zijn, voor de bovenbouw minstens driemaal 30 min. in de week.

Vanaf het ogenblik waarop de kinderen de elementaire leesteknik onder de knie hebben is het zaak om de leesvaardigheid zo snel mogelijk te verhogen. Zoals bij elke vaardigheid leer je vlotter lezen door het vaak te doen (vergelijk met een muziekinstrument bespelen). De meest natuurlijke methode om kinderen tot zelfstandige lezers te laten uitgroeien is vanaf de peuter- en kleuterleeftijd ervaring met boeken op te bouwen. Omdat hierbij het thuismilieu een cruciale rol speelt, zal het duidelijk zijn dat een grote groep kinderen een achterstand in te halen hebben.

Vrij lezen en over een ruim aanbod van boeken kunnen beschikken zou volgens diverse onderzoekers de leesbereidheid en daaraan gekoppeld de leesvaardigheid aanzienlijk verhogen. De kinderen bouwen ook een grotere leeservaring op, ter vergelijking: teksten van klassieke lessen zijn zelden langer dan 1000 woorden. Zelfstandig lezen van een boek biedt een tekst tussen de 2000 en 30 000 woorden.

Enkele basisprincipes voor het vrij lezen:

- de zelfstandige lezer bepaalt zelf wat hij leest, dat impliceert dat hij heeft leren kiezen;
- de zelfstandige lezer krijgt geen opdracht van buitenaf, hij bepaalt zelf hoe en waarom hij leest;

- de zelfstandige lezer bepaalt zelf binnen de vrijheid die hem geboden wordt, hoe lang hij leest;
- de leerkracht leest dagelijks voor;
- de leerkracht voorziet vaste momenten om zelfstandig te lezen op school.

Vrij lezen in de onderbouw kan in het eerste en tweede leerjaar op verschillende manieren gebeuren en kan het lezen in niveaugroepen vervangen.

A) Kringlezen met nadrukkelijke begeleiding:

De kinderen zitten in heterogene groepjes van vijf à zes. Ze beschikken allen over hetzelfde boek. Na een inleiding door de begeleider, die het boek vooraf gelezen heeft, en waarbij de sfeer van het boek opgeroepen wordt, lezen de kinderen de titel en formuleren hun verwachtingen omtrent de inhoud: "waar denk je dat dit boek overgaat?" Dan wordt de achterflap gelezen de verwachtingen worden bijgestuurd: "wie denkt nu dat het boek over iets anders gaat?" Daarna wordt de structuur van het boek bekeken: Staan er prenten in? Hoeveel hoofdstukken zijn er? Hoeveel bladzijden telt het? Hoe is het lettertype? Hierna gaan de kinderen zelfstandig stil lezen gedurende 10 à 15 min. Bij moeilijke woorden kan stil hulp gevraagd worden aan de begeleider. De kinderen mogen een zelfgekozen stukje eerst hardop oefenen, ze bepalen zelf de lengte. Er is enkel begrenzing naar boven, nooit naar onder, bijvoorbeeld niet meer dan één of twee bladzijden. Zwakke lezers zijn dus vrij om kortere tekstdelen te lezen. De kinderen mogen de boekjes uiteraard mee naar huis nemen. Elke dag lezen ze in de klas 10 à 15 minuten stil in hun boek. Wie vroeger klaar is mag in de boekenhoek een nieuw boek kiezen of iets schrijven of tekenen over het gelezen boek.

Na elke leesronde wordt er kort gepraat: 'Wie wil er nu al iets over het verhaal zeggen?'; 'Zijn er dingen die je niet begrijpt?'; enz. Op deze manier vermijdt je dat problemen zich kunnen vastzetten. Aan het eind van de

week lezen ze het door hen geoefende stukje hardop voor. Als het om een kort verhaal gaat kan het verhaal helemaal voorgelezen worden. De fragmenten worden dan in de juiste volgorde gelezen, de begeleider vult de gaten op. De kinderen verwoorden waarom ze een bepaald fragment gekozen hebben. Interessant wordt het wanneer enkele kinderen hetzelfde fragment kozen, ze delen niet alleen de leesbeurt, maar ook de verschillende redenen waarom ze het kozen kan een boeiend gesprek opleveren, dat is leeservaringen uitwisselen. Tot besluit wordt over het verhaal gepraat, dat kan over bepaalde personen of gebeurtenissen in het verhaal zijn, eigen ervaringen worden vergeleken met wat er in het verhaal wordt verteld, er wordt nagegaan of het verhaal aan hun verwachtingen voldeed. Kinderen mogen er ook niks aan vinden, voor de begeleider is het dan zaak te peilen naar hun interesses en de boekenkeuze aan te passen.

De leesles gaat terecht meer op een spreekles lijken. Praten over boeken en teksten is bijzonder nuttig: alle kinderen gaan nadenken over de inhoud, hun mogelijkheden om andere en nieuwe teksten beter te begrijpen groeien en hun woordenschat breidt zich aanzienlijk uit. Ze worden aangemoedigd om hun oordeel uit te spreken, zo leren ze vanaf het begin dat ze niet alles wat gedrukt is goed of mooi hoeven te vinden en dat mensen van mening kunnen verschillen.

Een variant op deze werkwijze en meer geschikt naar het einde van het eerste leerjaar en zeker vanaf het tweede leerjaar is twee aan twee aan elkaar voorlezen van een vooraf geoefend fragment, een zwakkere lezer met een betere, waarbij de vlotte lezer de andere over de hindernissen helpt.

B) Kringlezen waarbij de kinderen zelfstandig een boek kiezen:

Deze vorm van vrij lezen is meer geschikt vanaf het tweede leerjaar en loopt door tot in de zesde klas. De

kinderen lezen nu elke dag op een vast moment in een zelfgekozen boek. Het kiezen van een boek moet wel geleerd worden. Dat kan zo in zijn werk gaan:

Op een tafel liggen dubbel zoveel boeken als er kinderen in de klas zijn. Van sommige boeken is er één van andere meerdere exemplaren. De leerkracht vertelt over enkele boeken waarover ze zelf enthousiast is. Dan leren de kinderen kiezen. Ze lezen de titel, kijken wie de schrijver is (ken ik hem, las ik al leuke of mooie boeken van deze schrijver). Daarna gaan ze de achterflap lezen. Ze kijken in het boek: hoeveel bladzijden, welk lettertype, staan er prenten in. Ze lezen het begin en ergens in het midden een deeltje, ze lezen nooit het einde want dan is de lol eraf. Wanneer het eerste boek niet meten interesse opwekt, herhalen ze hetzelfde met twee of drie andere boeken. Wie een boek gevonden heeft gaat naar de leeshoek of naar zijn tafeltje en begint te lezen. Zo ziet de leerkracht wie er niet in slaagt te kiezen, met die kinderen gaat hij zich actief bezighouden, ze moeten georiënteerd worden op het verhaal. Waarover denk je dat het gaat? Welke soort verhalen lees je graag? De leerkracht leest samen met het kind de achterflap, de eerste bladzijde, kijkt mee naar de prenten en leest een stukje in het midden.

Deze manier van werken kan ook in groepjes van vier leerlingen gedaan worden. Ze beschikken dan over acht boeken, ze nemen er elk vier ter hand en formuleren hun verwachtingen aan elkaar. Om tot zelfstandig lezen te komen is leren kiezen een eerste vereiste. De kinderen lezen 5 à 10 minuten, de tijd groeit met de leeftijd tot 20 à 30 minuten in de derde graad. Wanneer een kind na de eerste leestijd het boek niet leuk vindt kan het ruilen, ze moeten hiervoor wel een bepaald aantal bladzijden gelezen hebben: in het tweede en derde leerjaar tot bladzijde 15, in het vierde tot 20 en in de derde graad tot 30. Want hoe ingewikkelder het verhaal, hoe langer het kan duren eer je als lezer mee in het verhaal zit, ook dat wordt de kinderen geleerd. Elke dag wordt er op een vast mo-

ment stil gelezen in het boek dat ze gekozen hebben, de boeken mogen ook mee naar huis. De leerkracht leest zelf, maar observeert ook. Kinderen die moeite hebben met deze stille leesmomenten worden zo opvallend mogelijk geholpen, de leerkracht leest bijvoorbeeld fluisterend een stukje voor.

Vrij lezen is een nog vrij onbekende leesstijl, zowel kinderen als leerkrachten zullen eraan moeten wennen. Na de leestijd is er heel kort tijd voor reactie: Wie wil nu al iets zeggen over zijn boek? Waarom moest je lachen? Wie vond je het leukst? Hoelang duurde het verhaal?... De leerkracht leest een stukje voor uit het voorleesboek van de week/maand, dat voorlezen kan ook aan het begin van het vrij leesmoment om de nodige rust te scheppen.

Leeskring

Aan het eind van de week is er leeskring: De kinderen vertellen over hun boek, lezen een zelfgekozen stukje voor, maken reclame voor hun boek of zeggen waarom ze hun boek niet verder willen lezen, op deze manier worden leeservaringen uitgewisseld. Over de gelezen boeken houden de kinderen een leesdagboek bij. De leerkracht stelt nieuwe boeken voor, de kinderen kiezen of lezen verder in hun boek.

Toetsen kan men dergelijke activiteit niet, leescultuur is een attitude en die kan je niet toetsen. De plaats van de boekenjuf/meester in deze nieuwe vorm van leesonderwijs zou zich kunnen situeren in het leren en helpen kiezen en begeleiden van de leeskring en in het aanbieden van nieuwe boeken aan de klasseleerkrachten en aan de kinderen. Want het zal voor heel wat leerkrachten een hele opgave zijn om zich naast de andere taken ook nog intensief met boeken bezig te houden.

Midden- en bovenbouw

Aan het begin van het schooljaar brengen de kinderen van het derde leerjaar (groep 5) hun lievelingsboek(-

en) mee ze vertellen aan hun klasgenootjes waarom het hun lievelingsboek is, waarover het gaat en ze gaan er twee aan twee aan elkaar uit voorlezen. Ze voeren een klein leesonderzoek uit in hun omgeving over: "Wat hebt u gelezen?" Op die manier wordt ook het thuisfront betrokken bij hun lezen. Er komen vaak verrassende dingen uit naar voor, ouders en grootouders die over hun eerste leeservaringen en over wat ze nu lezen schrijven en praten. Klassiekers zoals Dik Trom en Alice in Wonderland gaan de kinderen ook lezen omdat opa ze ook al las.

Drie maal in het jaar peilen ze naar hun persoonlijke leesvoorkeur aan de hand van de eenvoudige vraag: "Welke boeken lees je graag?" Ze geven driemaal op hetzelfde formulier, maar met een andere kleur aan naar welke soort boeken hun voorkeur op dat moment uitgaat. Vooral de derde keer zijn ze vaak verrast over hun veranderde voorkeuren. We reflecteren ook over wat lezen is en over hoe grote mensen dat doen en we constateren dat volwassen lezers zelden hardop lezen en dat ze, als ze het doen, er een speciale bedoeling mee hebben: ze vinden wat ze lezen zo belangrijk of zo mooi dat anderen het ook moeten horen. Ze lezen dus nooit zomaar hardop, ze lezen voor en voorlezen wordt dikwijls vooraf geoefend. Vooral zwakke lezers die hun prestaties negatief beoordeelde zagen bij hardop lezen trekken zich aan dit soort gesprekken op.

Ze houden dus ook een leesdagboek bij. Daarin noteren ze elke week: de titel, de auteur, de tekenaar. Ze geven punten aan hun boek, dat doen ze heel graag en ze noteren of ze het uitgelezen hebben of niet. Want ze hoeven een tegenvallend boek niet uit te lezen. De kinderen tekenen ook over hun boek, dat kunnen ze allemaal. Wanneer ze een boek heel goed vinden mogen ze reclame maken. Ze vertellen dan kort over wie het gaat en wat er gebeurt en ze lezen een zelfgekozen fragment voor. Aanvankelijk zijn het de beste lezers die reclame maken. Na de kerstva-

kantie durven ook de zwakkeren het aan. Ze weten dan dat er geen punten aan verbonden zijn. Als ze voorlezen lees ik de woorden waarbij zij dreigen te falen. We applaudiseren om het zelfvertrouwen te versterken.

Het schrijven over een boek tracht ik zo prettig en zo kort mogelijk te houden, want als de kinderen hun leesdagboek zouden ervaren als een boekbespreking dan hangt er over elk gelezen boek de schaduw van er volgt-nog-iets-vervelends. Er wordt uiteraard ook nooit een cijfer voor gegeven, ook het leesdagboek is vrijblijvend

Voorlezen blijft

Voorlezen blijft zeer belangrijk omdat kinderen op die manier geconfronteerd worden met boekentaal en die is anders dan spreektaal, meer genuanceerd, met een rijkere woordenschat. Kinderen die vertrouwd zijn met boekentaal zullen beter begripPEND lezen, ze leren anticiperen, teruggrijpen, context inschakelen, hun voorstellingsvermogen neemt toe en ze hebben vooral leren genieten van verhalen.

Boeken die voorgelezen worden hebben altijd een zekere drempel die kinderen uit zichzelf niet gemakkelijk nemen, voorlezen wat populair of algemeen bekend is, werkt niet echt leesbevorderend in de zin van laten ervaren wat ze nog allemaal kunnen lezen.

Na tien jaar actieve leesbegeleiding en het leesgenoegeen staan de meeste kinderen positief tegenover het boek en ligt de basis voor verder lezen, dat merk ik als ik oud-leerlingen ontmoet. Ook op school is de boekenjuf iemand bij wie ze terecht kunnen met hun (boeken)vragen.

Betekenis

Vanaf het vierde leerjaar werken we ook met informatieve boeken. We filosoferen over taal als code aan de hand van geheimschriften, morse, braille en andere alfabetten. Een voelboek als "De schrijfvogel" is de aanzet om kinderen zelf materiaal te laten meebrengen. Ik werd overstelpt

met brailleboeken, een Marokkaanse leerling bracht zijn eerste leesboekjes Arabisch mee en een Chinees deed hetzelfde met zijn boekjes. De kinderen leefden zich in de taal van anderen in. Een ander geschikt boek hiervoor is ook "Sprookjes op schrift."

Daarna praten we verder over taal, we leren:

- een woord is een woord als het iets betekent;
- een zin bestaat uit woorden die samen iets betekenen;
- een tekst bestaat uit een aantal zinnen die samen iets betekenen.

De kinderen beluisteren nonsenspoësie van o.a. Cees Buddingh: "De blauwbilgorgel". Dit gedicht inspireerde een meisje ze stopte me de week nadien haar "Pille peine poes" in de hand.

*De pille peine poes
Er is een pille peine poes
en die pille peine poes
die eet op maandagmorgen:
gekookte of gebakken porgen.
Dinsdagmiddag, twaalf uur:
geroosterde chocolade, puur.
Woensdagavond,
rauwe avond,
donderdagnacht,
een muis van de jacht.
Vrijdag vijf voor vieren,
stuk of honderd mieren,
zaterdag twee uur negen
gehakte pegen,
zondag heel de dag,
gefrituurde sag.
Dit is het menu
van de pille peine poes.*

Om de oudere kinderen op weg te helpen om over een boek te schrijven en te praten, krijgen de kinderen aan het begin van het schooljaar leesformulieren waaruit ze kunnen kiezen wat voor hun boek van toepassing is. Ik moedig hen aan om los te komen van dit formulier en hun mening met eigen woorden te zeggen. Maar nooit is er dwang. Eén ding hebben we afgesproken, als ze een boek niet (uit-)gelezen hebben dan moeten ze schrijven waarom en tot waar ze kwamen. De boeken van A. Chambers en van A. Freeman-Smulders hebben me geholpen bij het opstel-

len van de leesformulieren.

Omdat er altijd kinderen zijn die zonder waakzaam oog niet bewegen, doe ik regelmatig een lichte controle met zachte dwang maar vooral aanmoediging om hun leesdagboek toch bij te houden.

Zelf schrijven komt naast lezen ook aan bod in de bovenbouw. Een geschikt boek hiervoor is: "Ik maak nooit iets mee en andere avonturen" van Guus Middag. In dit boek staan korte belevenissen die stevast beginnen met: "Ik maak nooit iets mee maar gisteren..." en dan begint het. Ook het einde is steeds hetzelfde: een woord of een gebeurtenis doen hem denken aan een gedicht. Wij deden hetzelfde, er kwamen diverse dichtbundels aan te pas waarin de kinderen konden zoeken. Tinne schreef dit:

*"Ik maak nooit iets mee!
Maar eergisteren wel, want toen
is er achter ons op de velden een
meneer tussen de schakelingen
van zijn tractor gekomen en heel
zijn bovenlijf zat er tussen.
Toen de ziekenwagen kwam was
het al te laat, hij was dood.
Ik kende hem!*

*Dat doet me denken aan dit
gedicht van Ted van Lieshout:*

*Verkeersslachtoffer!
Zijn bovenkant lijkt te slapen in de
berm,
maar het achterlijf is platgewalst.
Twee keer het spoor van banden
op het asfalt in bloed gestempeld.
En iedereen rijdt voorbij, blijft
hopen:
ook dode konijntjes vinden zelf wel
een weg terug naar huis!*

Er is ook een leeskringdoos, daarin steken de kinderen boeken waarover ze willen praten in de leeskring, deze doos is meestal goed gevuld en dan houden we leeskring, waarin we praten over boeken en elkaar nieuwe tips geven.

Over nieuwe boeken vertel ik iets en boeken die ten onrechte te lang in de kast blijven zitten, zet ik als leeshints op de kast. Op geregelde tijden merk

ik dat sommige kinderen de begeleiding bij het kiezen missen, (het uitleenen gebeurt door de klasseleerkrachten) dan geef ik weer een hoop boekentips. Ook de maandelijkse zoekdag in de informatieve afdeling met een aangepaste boekfiche staat op het programma. Deze werkwijze geldt voor alle drie de hoogste klassen.

In het vijfde leerjaar gaan we dieper in op de werking van de computer waarbij we eerst het computerprogramma: 'Zoek een huis met de muis' (Kinderboekenweek 1991 in Nederland), gevolgd door een leesproject over verschillende woonvormen afwerken. Daarna zoeken we een antwoord op de vraag: Wat gebeurt er in de computer tussen het intikken van een letter op het toetsenbord en het verschijnen van diezelfde letter op het scherm? De kinderen gingen tijdens de jeugdboekenweek een heksenverhaal voorlezen en uitbeelden in het eerste en het tweede leerjaar.

Behoeftte aan verhalen

In het ZESDE LEERJAAR is er opnieuw grote behoefte aan verhalen. De kinderen van deze leeftijd worden gevoeliger, het zijn niet alleen zakelijke dingen die hen bezighouden. Ze krijgen ook steeds meer studiewerk, zodat de behoefte om nog eens vrijblijvend en ontspannend met boeken bezig te zijn weer groeit. Naast een maandelijkse zoekdag in de informatieve afdeling, het leesdagboek en de leeskring komen er miniprojectjes met verhalen en veel leestips aan bod. In het zesde leerjaar houden de kinderen achteraan in hun leesdagboek een register bij, waarin ze elk gelezen boek op datum registreren. Vanaf dit jaar hebben we Vrije tekstkeuze ingelast: de kinderen weten dat ze gedurende dit schooljaar tenminste één zelfgekozen tekst moeten voorlezen. Ze zijn volledig vrij in hun keuze, het moet iets zijn dat hen boeit, in hun leesdagboek houden ze de volgorde van deze teksten bij en duiden van +++ tot --- de mate aan waarin de tekst hen boeide. Deze lessen stoppen meestal niet na 50

min., de belangstelling is geprikkeld en ze brengen zelf heelwat documentatie mee. Is nieuwsgierig maken niet de wegwijzertaak van de school?

Omdat de zaak rond de verdwenen en vermoorde meisjes vorig jaar aan het begin van het schooljaar sterke beroering teweegbracht, heb ik een project opgestart rond kindermishandeling in de brede zin van het woord. De kinderen kregen fragmenten uit boeken mee naar huis om ze samen met hun ouders te lezen, en enkele vragen te beantwoorden. Ik vond het noodzakelijk dat kinderen woorden kregen om hun gevoelens te uiten. De boeken die ik daarvoor gebruikte waren: "Mijn tante is een grindewal" van Anne Provoost; "Blauwe plekken" van Anke de Vries; "Dan kleurt het water rood" van Sine Van Mol en "Thong, een verkochte jeugd in Thailand" van R. Siebert. De gesprekken die hierbij gevoerd werden hebben met deze als moeilijk bestempelde klassen een band van vertrouwen geschapen die het ganse jaar positief bleef doorwerken. Via boeken kan men gevoelige zaken bespreekbaar maken. In de loop van het schooljaar kwam een advocate spreken over de werking van de rechtbank..

Dit schooljaar doet zich (gelukkig) de noodzaak niet voor om deze zaken opnieuw bespreekbaar te maken, ondanks het succes, herhaal ik het project dus niet, want ik meen dat het niet gezond is problemen op te rakelen waarmee de kinderen zich nu niet bezighouden

Taalbeschouwing

Een les taalbeschouwing over vertalingen en de kwaliteit ervan vertrekt van een zakelijke tekst over vertalen en de bedenkingen van een vertaler waarna we twee dezelfde fragmenten uit twee verschillende vertalingen vergelijken van "Alice in wonderland" nl.: Het verhaal van de imitatieschildpad / Nicolaas Matsier, 1989 en "Het verhaal van de soepschildpad/ Reedijk en Kossmann, 1972. We nodigen een vertaler uit die met de kinderen over de werkwijze en de moeilijkheden bij het vertalen spreekt.

Het is een vaste gewoonte geworden om in het zesde leerjaar een spreker uit te nodigen, dat kan zijn naar aanleiding van een leesproject: een schrijver of gewoon een ouder met een interessant beroep. Zo hoorden we al een archivaris, een uitgever, een journalist en dit jaar een rechter, ik had ook graag een trucker voor de klas gehaald maar dat is tot nog toe niet gelukt. Ook rond de keuze voor vervolgonderwijs wordt een project 'Twaalf woorden' opgezet waarin verhalen, poëzie en tips om verder te lezen een grote rol spelen.

Voor de midden- en de bovenbouw hadden we drie jaar geleden in het kader van de kinderboekenweek een project over klassiekers: "Lezen in de tijd". We deden een oproep aan ouders en grootouders om te komen vertellen en voorlezen uit dat boek wat ze zo graag gelezen hebben toen ze zo oud waren als hun kinderen en dat ze nog altijd niet vergeten zijn. 29 kandidaten hebben zich aangemeld, de kinderen en de voorlezers waren enorm enthousiast, nooit werden er zoveel klassiekers in een maand gelezen er was een lijst met reservaties nodig. Het thuisfront betrekken bij het lezen van de kinderen is een niet te onderschatten factor bij leesbevordering, dit project is zeker voor herhaling vatbaar.

Voor wie een beetje vertrouwd is met de jeugdboekenwereld is het echt niet moeilijk om het juiste boek op de juiste plaats en bij de juiste persoon te brengen.

Tot besluit

De lessen in het documentatiecentrum zijn geen stillelessen, maar dialooglessen. Leesdrempels worden verlaagd door over teksten te praten, door voordenen, meedenken en samentenken. De inbreng van elke partij (leerling/leerkracht) is belangrijk. Het hoeft geen betoog dat dit arbeidsintensieve lessen zijn. Voor lezen in het documentatiecentrum worden geen cijfers gegeven, het blijft volledig uit de prestatiesfeer. Alle kinderen moeten ervaren dat ze wat kunnen en ze moeten vooral durven

proberen. Samen praten en denken schept niet alleen een vertrouwelijke band, er worden ook wederzijds nieuwe interessegebieden aangeboden. Het lesverloop is ook niet voorspelbaar want afhankelijk van de inbreng van de kinderen. Werken met kinderen en boeken vraagt om een flexibele instelling, zowel wat de keuze van teksten en genres betreft, als qua inspelen op de actualiteit en de belangstelling van de kinderen. Een groot deel van de voorgestelde werkwijzen zou ook door de klasleerkracht kunnen gebruikt worden, maar zoals ik al zei: leesbevordering zal dan zeer ongelijk gebeuren.

Tot hiertoe blijft het fenomeen "boekenjuf" echter een geval van "individuele gekte" van een handvol onderwijzers in Vlaanderen maar hun aantal groeit.

Ik hoop dat men ook op beleidsniveau de noodzaak inziet om in alle scholen een leesbevorderingsproject te realiseren. Wanneer men voldoende middelen steekt in preventie dan verminderen de uren remediering op termijn vanzelf. Of niet?

Om deze functie ingang te laten vinden in elke basisschool schets ik het profiel van een leerkracht schoolmediatheek:

- Deze leerkracht zal best ervaring hebben met het leergramma van de hele basisschool om in te kunnen pikken op wat in de klassen gebeurt.
- Een brede maatschappelijke en wetenschappelijke interesse is gewenst.
- Deze leerkracht is ook verbindingspersoon tussen school en openbare bibliotheek.
- Hij moet flexibel kunnen inspelen op steeds wisselende klasgroepen met hun eigen sfeer en inbreng en mag uiteraard geen probleem hebben met het in de hand houden van een klas.
- Technisch bibliotheekwerk hoort bij de functie en zit dus in de lessen vevat. Op dit terrein is samenwerking met de openbare bibliotheek gewenst.
- De ouders die helpen bij het technisch werk worden door de leerkracht begeleid, hij is de permanente kracht die continuïteit moet waarborgen.

Het belangrijkste hieruit is:

- De persoon moet de functie zelf willen, iemand er buiten zijn wil indroppen is niet efficiënt. Een onderwijzer die voor deze functie kiest zal geïnteresseerd zijn in (kin-

der)boeken en zelf graag lezen. Hij zal bovendien best een opleiding tot bibliotheekassistent gevolgd hebben.

- Continuïteit is ook een noodzaak voor de functie zelf. Een boekenklimaat is er niet in één klap, het groeit en moet in stand gehouden worden. Als deze functie alleen uit resturen bestaat, dan is ze onderhevig aan verschuivingen afhankelijk van de beweging in de schoolbevolking. Voor de betrokken persoon is het ook allesbehalve prettig om elk jaar de noodzaak van de eigen job tegenover collega's te moeten verdedigen. Om al deze redenen pleit ik voor de erkenning als volwaardige taak binnen de basisschool.
- De leerkracht schoolmediatheek is, zoals gezegd, iemand met onderwijservaring, want efficiënt werken aan informatieverwerking en leesbegeleiding berust op deze pijlers: Bovenal begrip voor de noden en interesses van kinderen van 6 tot 12 jaar, dan kennis van het leerplan, enige bekendheid met het bibliotheekwerk en aandacht voor de evolutie in de boekenwereld en brede interesse en vooral enthousiasme als motor."

En... enthousiasme heb je dat speel je niet! ■

Bibliografie

Beullens, A. en A. Wuestenberg: *Een keer per twee weken met boeken*. In: *Leesgoed* 1989/1

Beullens, A.: *Leren omgaan met informatie en documentatie in de drie hoogste klassen van de basisschool*. In: *Bibkrant* 1991/4.

Beullens, A.: *AVI 2*. In: *Leesgoed* 1993/3

Beullens, A.: *Boekenjuf, -meneer of leerkrachtschoolmediatheek voor de basisschool*.

In: *Onderwijskrant* 76 (april 1993).

Beullens, A.: *Lezen en lezen is meer dan twee - De boekenjuf als meerwaarde*. In: *Leesbevordering / C. Andries (red.)*. Garant, Leuven, 1995.

Beullens, A.: *Niveaulezen: een keizer zonder kleren*.

In: *Basis* (11 feb. 1995). *Onderwijskrant* nr.86 (april 1995). *Klapper* (augustus 1995).

Chambers, A.: *De leesomgeving*. Querido, 1995.

Chambers, A.: *Vertel eens*. Querido, 1995.

Daane, Jannie: *Avonturen met kinderen en boeken*. De Toneelcentrale, Bussum, 1977.

Freeman-Smulders, A.: *Kroniek van een aangekondigd falen*.

In: *Leesgoed* 1993/2

Freeman-Smulders, A.: *Leren lezen is niet genoeg*. Meulenhof Educatief, 1990.

Moedertaalopvoeding in de basisschool.

Leerplan Lezen. Centrale Raad voor het *KatoliekOnderwijs (CRKO)*, 1993.

Pennac, Daniël: *In een adem uit...het geheim van het lezen*. De Brink, 1993.

Schöttelndreier, M.: *TV-kind leest beter, maar minder*. (Onderzoek: Kind en media/ R.U. Leiden: C.Koolstra). In: *Volkskrant* 16/01/93.

Vlierboom, Paul: *Boekpromotie in de praktijk en pogingen tot intercultureel onderwijs*. In: *De verborgen plaats van jeugdliteratuur op school*. NBLC, 1991.

Voorstel Eindtermen Lager Onderwijs. Dienst voor *Onderwijsontwikkeling (DVO)*, 1993.

Voorstel ontwikkelingsdoelen Kleuteronderwijs. DVO, 1993.

Vos, J.: *Allemaal Letters*. Over kinderboeken in alle soorten, maten en prijzen. Bekadidact, Baarn, 1992.

Vos, J.: *Jeugdliteratuur*. Didactiek en methodiek. Martinus Nijhoff, Leiden, 1988.

Vos, J.: *Meer dan feiten*. De Ruiter, Gorinchem, 1989.

Wuestenberg, A.: *Literaire competentie als eindterm voor de basisschool?*

In: *Onderwijskrant* nr.79, dec.1993.

Annie Beullens
Karel van Lotharingenstraat, 14
B-3000 Leuven

Met toestemming overgenomen uit
Onderwijskrant, augustus 1998.

WIE WEET WAAR – WWW 99-2.

Het internet biedt voor basisscholen een rijke bron. Voor Jenaplanscholen is er veel te vinden voor het hart van de school: de wereldoriëntatie. Iets vinden op het internet is een hele klus. In deze rubriek wil ik proberen telkens een aantal interessante sites op te noemen met de adressen erbij.

- **Zoeken op Internet:** <http://www.awbruna.nl/astuur/zoeken.htm>
Deze site helpt de kinderen op het internet. Er wordt in het kort het een en ander uitgelegd en er zijn interessante dingen te vinden. Bijvoorbeeld het volgende adres met allerlei webcams op het internet.
- **Tommy's List of Live Cam World:** <http://chili.rt66.com/ozone/countries.htm> Neem een kijkje op de drukste weg in Nieuw-Zeeland of kijk naar de vulkaan Stromboli.
- **De Digitale Werkstukken Kast:** <http://www.dwk.nl>
Deze site wordt gepresenteerd tijdens het symposium Investeren in Oorsprong op de Pabo de Eekhorst. Hier kunnen goede wereldoriëntatie projecten worden getoond en gevonden. Een project voor en door vernieuwingscholen.
- **Het Jeugdjournaal:** <http://www.omroep.nl/nos/rtv/televisie/actueel/jeugdjournaal/brochure/welcome.html>

[omroep.nl/nos/rtv/televisie/actueel/jeugdjournaal/brochure/welcome.html](http://www.omroep.nl/nos/rtv/televisie/actueel/jeugdjournaal/brochure/welcome.html)

Veel interessante informatie over de onderwerpen die al geweest zijn en een overzicht van wat gaat komen.

- **De Digitheek voor de jeugd:** <http://www.dse.nl/hbroeren/docmc.htm>
Een zeer toegankelijke site voor kinderen van deze school uit Eindhoven. Heel veel zaken in Nederland overzichtelijk te vinden. (Er is ook een digitheek voor leraren)
- **goKids:** <http://www.gokids.nl>
Een overzicht van musea en kastelen in Nederland.
- **Het Klokhuis:** <http://www.omroep.nl/nps/tv/klokhuis/> Over het bekende televisie programma.
- **Kastelen:** <http://www.doba.nl/DOBA/frames/wotxt.htm>
Hier vindt u twee sites over kastelen.
- **ZEP:** <http://www.omroep.nl/teleacnot/schooltv/kids/zep/welcome/html> De pagina waar ze zelf van zeggen: "Ga eens kijken op de website van, het schooltelevisie programma voor nieuwsgierige kinderen!"
- **Dit is Basisonderwijs:** <http://dit.is/basisonderwijs/> Een zeer uit-

gebreide site, waar je vogels kunt horen fluiten en planten kunt opzoeken en nog veel meer.

Een aantal Engelstalige pagina's op het internet worden hieronder genoemd. Stuk voor stuk homepages die veel bieden, maar het is wel in het engels. Misschien kunt u er mee uit de voeten. Anders geeft het in ieder geval een idee van wat internet ook nog kan zijn.

- **Het GLOBE programma:** <http://www.globe.gov/>
- **Cornell Theory Center:** <http://www/tc.cornell.edu/Edu/MathSciGateway/>
- **BBC Education Web Guide:** http://www.bbc.co.uk/1/hi/education/webguide/pkg_main.p_results?in_cat=38
- **Discovery Channel:** <http://discoveryschool.com/>

Al deze sites zijn rechtstreeks te vinden op de homepage van mijn school – <http://www.wilker.voce.nl> – dus als u niet zo graag alles natypt kunt u daar klikken op deze links. Hebt u reacties, opmerkingen en wellicht ook een aantal zeer boeiende adressen ontdekt, e-mail die dan naar mij. Dan kan de volgende keer dat adres ook in Mensenkinderen gepubliceerd worden.

E-mail: H.Overeem@voce.nl ■

TIEN GEBODEN VOOR DE ONGANG MET KINDEREN

1. Je moet voor kinderen evenveel achting opbrengen als voor jezelf.
2. Je moet een kind niet onthouden wat voor jou zelf belangrijk is: nuttige arbeid, het dragen van verantwoordelijkheid, de beschikking over een eigen ruimte en over de indeling van de tijd, over de keuze van vrienden.
3. Je moet een kind niets onderwijzen, wat jou zelf niet interesseert; je moet het niet vervelen.
4. Je moet niets voor een kind doen, zonder het te vragen, ook als het jouw zorg, noch je vraag nog niet zo goed begrijpt. Het is goed als je dit tot een gewoonte maakt.
5. Je moet niet de andere kant opkijken en onverschillig zijn, als een kind iets verkeerd doet, onwaarheid spreekt en dwaasheden en gruwelijkheden begaat.
6. Je mag de liefde en het vertrouwen van een kind niet afwijzen -net zomin als zijn verdriet, angst, nieuwsgierigheid en fantasie.
7. Je moet een kind niet anders willen 'maken' dan het is, maar je moet het helpen anders te worden als het dat wil. Je moet vooral niet zijn wil proberen te 'maken'.
8. Je moet, als je geld geeft aan goede doelen zeker de helft daarvan geven voor kinderen die dat nodig hebben, zowel in eigen omgeving en land, als verweg.
9. Je moet de wereld zo proberen vorm te geven, dat je deze zonder schaamte aan de kinderen kunt overdragen.
10. Je moet allen maar kinderen op deze wereld zetten, als je je kunt voorstellen dat zij in hun tijd een waardig leven kunnen leiden.

Hartmut von Hentig

Von Hentig is pedagoog en is de geestelijk vader van de 'Labor-schule' in Bielefeld, een inspiratiebron voor Jenaplan-ontwikkelingen in ons land en waarover werd gepubliceerd in Pedomorfose.

Vertaling: Kees Both

VAN ABSTRACTE BEWEGINGEN TOT CONCRETE LIJNEN

In Mensenkinderen waren al eerder kritische geluiden te lezen over de schrijfwerkboekjes voor de onderbouw, die bij verschillende schrijfmethode zijn verschenen.¹⁾ Het maken van regelmatige patronen tussen twee lijnen is voor vele kinderen vele stappen te ver in hun motorische ontwikkeling. Schrijfdans biedt voor de beginnende schrijvers en hun groepsleid(st)ers een prima alternatief.

Schrijfdans

Deze methode, die uitgaat van bewegen op muziek, bestaat uit drie delen:

Deel 1 heet "Van abstracte bewegingen tot concrete lijnen." en is geschreven voor kinderen tussen vijf en zeven jaar (groep 1 – 3). In deze recensie wordt voornamelijk ingegaan op dit eerste deel.

In deel 2, getiteld Woorddans, is bestemd voor de groepen vier tot en met acht en is sinds twee jaar verkrijgbaar. Er zijn drie hoofdstukken in opgenomen:

- voorbereidende oefeningen, gebaseerd op de basisbewegingen uit deel 1.
- de letterverbindingen
- een aantal spelletjes, letters en versieringen.

In deel 3, dat nog niet is verschenen, zal het schrijven in het voortgezet onderwijs aan bod komen.

Schrijfdans is ontwikkeld door Ragnhild Oussoren-Voors. Zij is grafoloog en schrijfpedagoog. Op grond van haar grafologische en schriftpsychologische ervaringen heeft zij deze bewegingsmethodiek ontwikkeld en aangevuld met muziek, tekeningen, spelletjes en klankwoorden. Van 1986 tot 1994 woonde zij in Stockholm, waar zij gedurende drie jaar de methode op scholen heeft getest. Sinds 1992 is de methodiek in Nederland verspreid.

Van abstracte bewegingen tot concrete lijnen

De doelstelling van het eerste deel is om met behulp van muziek, rijmpjes,

spelletjes en fantasietekeningen een persoonlijk, vloeiend, ritmisch en verbonden handschrift voor te bereiden door het combineren van grof- en fijnmotorische bewegingen in de lucht en op papier. Het gaat niet om het aanleren van letters, maar om de bewegingen die aan het methodisch schrijven vooraf gaan.

Het programma bestaat uit negen thema's, die in negen weken aangeboden zouden kunnen worden. Daarna zou er steeds een herhaling en uitbreiding van deze thema's kunnen plaatsvinden. In ieder thema wordt een kenmerkende beweging behandeld. Deze wordt geïntroduceerd door een gesprek of een verhaal, waarna de grofmotorische beweging op muziek wordt uitgevoerd in de klas of liever nog in het speellokaal, waar de kinderen alle ruimte hebben om de beweging groots en meeslepend uit te voeren. Daarna worden deze bewegingen -opnieuw muzikaal begeleid- op grote vellen papier met vetkrijt of met bordkrijt op het schoolbord uitgevoerd. Daarbij worden steeds beide handen gebruikt.

De ruimtelijke blik op papier wordt geoefend door met beide handen vanuit het midden te werken. De bewegingen in de ruimte en op papier worden symmetrisch uitgevoerd, met beide handen. Dit bevordert het functioneren van onder andere de ogen, handen en beide hersenhelften.

De afwisselende ritmes en tempi van muziek stimuleren het kind tot aanpassing van zijn schrijfsnelheid. Het gaat bij het maken van deze tekeningen niet om het resultaat, maar om het maken van de bewegingen. Voor

sommige kinderen is het daarom prettiger om de ogen te sluiten en zich mee te laten voeren door de muziek en de beweging zonder zich te laten beïnvloeden door de ontstane tekening.

De bedoeling is dat het kind met behulp van de Schrijfdansbewegingen op een natuurlijke en speelse wijze bewegingsrijp wordt. Het aanleren van grondvormen en basisverbindingen door middel van het Schrijfdans-tekenen in Schrijfdans 2 zal dan volgens de auteur geen moeite kosten.

Waar voor je geld

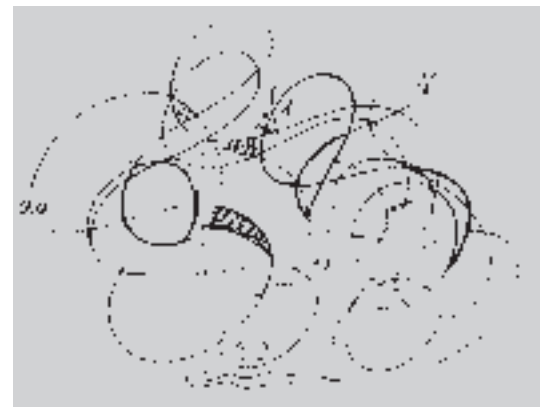
Schrijfdans, deel 1, bestaat uit een video, zes muziekcassettes, een handleiding en een affiche. Het geheel ziet er zeer verzorgd uit en geeft een prima beeld van de methode. De video vertelt kort iets over de achtergronden. Daarna is van elk thema een deel van een activiteit opgenomen in een school. De aanwijzingen voor en van de leerkracht en de bewegingen die de kinderen kunnen maken, zowel in het speellokaal als in de ruimte en op papier worden daarmee verduidelijkt. De zes muziekcassettes bevatten de negen composities, die bij de betreffende thema's passen. (onder andere Vangelis, Satie, Strauss en Dixielandmuziek) Het affiche toont bij de negen thema's een tekening, de bewegingen, die zowel in de klas als in het speellokaal gemaakt kunnen worden, rijmpjes met daarbij passende bewegingsspelletjes en het doel dat nagestreefd wordt.

De handleiding bevat een viertal onderdelen:

- a. een uitleg over de theorie waarop Schrijfdans gebaseerd is;
- b. een uitwerking van de negen thema's, waarin bij ieder thema dezelfde structuur aangehouden is:
 - een suggestie voor een inleiding;
 - achtergrondinformatie over de betreffende beweging aanwijzingen voor de grofmotorische beweging met muziek;
 - aanwijzingen voor de oefeningen op bord of papier met muziek;
 - individuele opdrachten zonder muziek;

- suggesties voor samen bewegen en tekenen;
 - rijmpjes met bewegingsspelletjes;
 - c. kopieerbladen voor een vouwboekje met oefeningen en een kwartetspel;
 - d. een schrijfbewegingstest, die voor de start, tussen thema 5 en 6 en na alle thema's afgenomen kan worden.
- Met al deze materialen is het goed mogelijk om goed voorbereid en verantwoord aan de slag te gaan.

naar de muziek en in ronde langzame bewegingen met een krijtje over het papier te wandelen. "Tekenen erbij wat je wilt of wat je hebt beleefd. Misschien ziet het er dan uit als een dier, dat vanzelf is ontstaan door het wandelen met het krijtje op de muziek. Tekenen ogen, oren, staart, poten en daar is je Krongelidong-beest." (bladzijde 32) Volgens de handleiding is er voor deze eerste activiteit ongeveer 45 minuten nodig (zie illustratie 2). De tweede activiteit is het bewegen



illustratie 2

	Kenmerkende beweging	Psychomotorische werking
1. V. vulkaan	ruwe gezegen met boven toegeeft	oprechtheid, dynamiek, spanning, beweging
2. Landschap-wandeling Krongelidong	ruwe vromming met een doorgaande lijn	oprechtheid, behouding, fantasie, zelfde over bewegen
3. Hoofdruchurn Krongelidong	ruwe of 2 richtingen comb van aggende en vromde armen	samenwerking, zachtheid, wegen, ontspanning
4. Ruit	ruwe of 2 richtingen	ruwe met vastheid, structuur, spanning
5. Trein	ruwe, golvende armen	spe, ontspanning, zachtheid, overheid.
6. Boom	ruwe naar boven naar beneden in, golv. 4 of 5, 6, 7	ong, ritmisch, ontspanning, beweging, snelheid, ontspanning
7. 2 dieren Vongelidong	ruwe, ronde bewegingen met over	aanpassing, overgang, beweging, ontspanning
8. Nuts	ruwe, ritmisch heen en terug	verhard, ritmisch lichaam en ritmisch, loop signaal
9. Mandala	ruwe, ritmisch heen en terug	verhard, ritmisch, beweging, beweging, ritmisch

Een Krongelidong in het landschap

Om een idee te geven van een thema wordt hier een beschrijving gegeven van het tweede thema en de daarbij horende activiteiten, waarin het om vrije ronde bewegingen gaat. De handleiding geeft de suggestie om kinderen individueel een landschap te laten visualiseren, terwijl de muziek van de cassette ("Vangelis Movements") gedraaid wordt. Hierna vertellen kinderen over hun landschap. Dan krijgt ieder kind een vel papier en wordt uitgenodigd om te luisteren

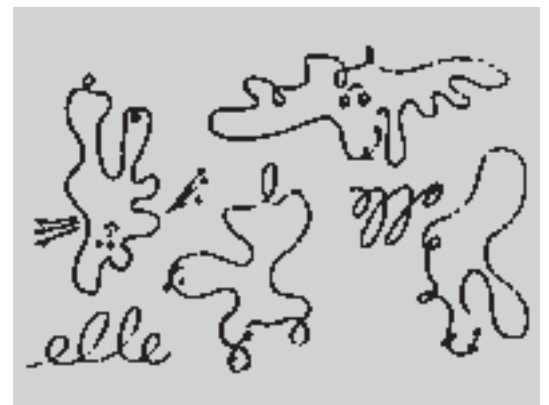
re keer weer anders kan worden ingevuld, waardoor er vele fantasiedieren ontstaan. Met dit versje worden kronkelbewegingen gemaakt worden, waarna er bijpassende tekeningen gemaakt kunnen worden, die in een keer, zonder het krijtje, op te tillen ontstaan (zie illustratie 3).

Ervaringen

Sinds een jaar wordt Schrijfdans op Jenaplanschool de Sterrenwachter te Loosdrecht gebruikt. De ervaringen zijn zowel bij de kinderen als bij

de groepsleidsters zeer positief: de kinderen werken er met erg veel plezier aan en vragen regelmatig wanneer ze er weer mee gaan werken. Hoewel het resultaat van hun bewegingen niet voorop staat, zijn ze toch erg trots op hun tekeningen. Ze vertellen vol vuur over de vulkaan of de Krongelidongdieren aan hun ouders. De groepsleidsters houden zich niet aan het schema, zoals dat in de handleiding staat. Zoals Mirjam Kamer, onderbouwleidster, vertelt: "Ik vind het jammer om in een week alle activiteiten snel achter elkaar uit te laten voeren. Ik vind het plezieriger om er meer tijd voor te nemen. We herhalen veel, omdat kinderen dat heel plezierig vinden. We kijken ook af van de volgorde, zoals die in de map beschreven staat. Dat kan ook goed. De thema's kunnen onafhankelijk van elkaar uitgevoerd worden." In het tijdschrift "Didaktief & school"²⁾ trof ik een artikel aan over Schrijfdans in De Juliana van Stolbergschool te Delft, een basisschool voor speciaal onderwijs. Leerkracht Ellis ter Weele vertelt daarin dat juist bij hen op school lichamelijke problemen bij kinderen van invloed kunnen zijn op hun schoolwerk: "Een voorbeeld daarvan is het schrijfonderwijs. Schrijven is

illustratie 3



immers een vorm van beweging. Wanneer het lichaam gespannen is, zal die beweging anders verlopen dan wanneer het ontspannen is. Het schrift ziet er dan minder vloeiend uit. Dat kan vervolgens tot nog meer frustratie leiden, terwijl een vloeiend en natuurlijk schrift juist zelfvertrouwen kweekt. We kijken er niet naar of ze mooie letters maken, hoewel dat meestal wel het resultaat is. Dat de leerlingen zich ontspannen staat voor ons voorop. Die ontspanning alleen is al de moeite waard."

Hoewel al vele Pabo-studenten onderzoek naar de effecten van Schrijfdans hebben gedaan en de Universiteit van Nijmegen interesse getoond heeft, zijn er nog geen wetenschappelijke resultaten beschikbaar.

Tenslotte

Hoewel in de inleiding verteld is voor welke leeftijdsgroep de drie mappen van Schrijfdans geschikt zijn, bestaat er enige verwarring over. In verschillende publicaties (handleiding, Nieuwsbrief) worden andere leeftijdsgroepen genoemd voor Schrijfdans 1, waarbij zowel de leeftijd, waarop gestart kan worden (4 of 5 jaar) als de leeftijd, waarop overgeschakeld moet/kan worden op Schrijfdans 2 (7, 8, 9 jaar). Er vanuitgaande dat iedere school en groepsleid(st)er zelf de doorgaande schrijflijn voor ieder kind afzonderlijk kan bepalen, maken deze verschillen ook niet zoveel uit. De methode geeft scholen ook de ruimte om hem op ie-

der geschikt moment in te zetten. Ook bij Remedial Teaching van kinderen zou de oefeningen goed ingezet kunnen worden.

De methode vraagt bij jonge kinderen echter wel wat aanpassing in de aanbieder van de thema's. Bij het eerste thema wordt er vanuit gegaan dat kinderen wel bekend zijn met het begrip "vulkaan", terwijl bij het tweede thema gesproken wordt over een "landschap". Met name in de onderbouw zouden deze thema's goed in de fantasiesfeer geplaatst kunnen worden. De handleiding doet dit echter niet altijd.

De handleiding bevat ook een schrijfbewegingstoets, waarin patronen opgenomen zijn uit de diverse thema's. Er wordt aangeraden om deze drie keer per jaar af te nemen. In de schrijfpedagogische uitleg van de toets worden opmerkingen gemaakt over de resultaten, zoals over de vorm van de cirkel: "Hoe ronder en regelmatiger het bewegingsrondje is, des te harmonischer is het kind, zowel psychomotorisch als psychisch. Rommelige cirkels komen het meest voor bij kinderen met veel ongeduld, vitaliteit, agressiviteit en gebrek aan concentratie. Er wordt minder zorg besteed aan hoe het eruit ziet." (bladzijde 23) Bij deze constatering blijft het: er worden geen suggesties gedaan hoe het kind verder geholpen kan worden in zijn ontwikkeling, waar extra aandacht aan besteed kan worden of welk thema voor dit betreffende kind nog waardevol kan

zijn. Hierdoor blijft de waarde van deze toets beperkt.

Concluderend kan gezegd worden dat Schrijfdans 1 een waardevolle werkwijze biedt om de grof- en fijnmotorische bewegingen van kinderen te ontwikkelen. Het gebruik van muziekfragmenten werkt daarbij ontspannend en motiverend.

Tenslotte verwijs ik naar het artikel "Schrijven is meer dan het oefenen van letters", dat een beschrijving geeft van het schrijven in groep drie en vier van de OBS De Zandhope in 't Zand. In de werkwijze van deze school herken ik veel van de ideeën uit Schrijfdans. ■

Noten

1 *In Mensenkinderen zijn twee artikelen hierover verschenen:*

Ad Boes; Over schrijfonderwijs, enkele notities, 3/1, pag. 24-25

Felix Meijer; Schrijven is meer dan het oefenen van letters, 9/1, pag. 21-23

2 *Didactief & school; Marc Notebomer;*

Ontspannen leren schrijven met hulp van Mozart, 28/7, pag. 30-31

BESPROKEN WERD

Schrijfdans 1 (bevat video, 6 cassettes, handleiding en affiche) f 234,- Voor informatie (bijvoorbeeld het lenen van de videoband): Uitgeverij Schrijfdans, Dr. De Visserstraat 21, 3904 GE Veenendaal, tel. (0318) 500933 / fax (0318) 500035.

WAT HIJ NIET ZEGT

*De werkelijkheid van de andere mens
ligt niet in wij hij u openbaart,
maar in wat hij u niet openbaren kan.*

*Indien gij hem dus begrijpen wilt,
luister dan niet naar wat hij zegt,
maar naar wat hij niet zegt.*

Kahlil Gibran

OVER ENKELE NIEUWE LEERLINGVOLGSYSTEMEN (1)

*Er zijn nieuwe leerlingvolgsystemen (vanaf hier llvs) beschikbaar gekomen, in enkele artikelen zal ik die bespreken. Het gaat allereerst om **Een procesgericht Kindvolgsysteem voor leerlingen van Ferre Laevers (Centrum Ervaringsgericht Onderwijs, Leuven 1998)** en om **Handelingsgericht Observeren, Registreren en Evalueren van Basisontwikkeling (HOREB) van Frea Janssen, Bea Pompert en Trudy Schiferli (APS, Utrecht 1998)**.*

In het eerste artikel zal ik eerst een aantal opmerkingen maken over llvs in het algemeen en de genoemde nieuwe uitgaven beknopt aan de orde stellen. In vervolgartikelen zal ik die llvs uitvoeriger bespreken. Dan zullen naar verwachting ook andere systemen beschikbaar zijn waarvan het de moeite waard is om ze onder de aandacht te brengen.

Waar komt het vandaan?

Het is altijd goed om na te gaan waar een nieuw verschijnsel vandaan komt. Evenals handelingsplannen komen leerlingvolgsystemen (llvs) uit het speciaal onderwijs. Ze zijn daar nodig, omdat ontwikkelingen bij kinderen die dat onderwijs volgen minder gemakkelijk en vanzelf gaan. Dat vraagt erom nauwkeurig na te gaan in hoeverre zij vorderingen maken. Diezelfde precisie is erbij het werken met handelingsplannen: je moet van stap tot stap een koers uitzetten en scherp voor ogen hebben wat bereikt dient te worden.

Er is weinig op tegen om een vergelijkbare precisie na te streven in het reguliere onderwijs, zeker nu we ook niet-gemiddeld presterenden regulier onderwijs willen laten volgen. Met behulp daarvan kan een leraar zich ook beter verantwoorden. Het risico dat niet wordt opgemerkt dat een kind geen of te weinig vorderingen maakt wordt zo kleiner. Dat gebeurde vroeger vaak: in het speciaal onderwijs moest men vaak constateren dat verwijzing naar het speciaal (eerder: buitengewoon) onderwijs veel te laat werd overwogen.

Wettelijk verplicht

Scholen zijn wettelijk verplicht om de vorderingen van hun kinderen te volgen. Een school moet observeren en registreren, moet diagnostisch onderwijs geven en waar nodig aanvullend

en corrigerend onderwijs verzorgen, kortom aan zorgverbreding doen. Die eis heeft betrekking op de volle breedte van het curriculum. Er is geen enkele reden om op voorhand bepaalde gebieden belangrijker te vinden dan andere. De wet kent geen hoofd- en bijvakken, artikel acht van de Wet op het Primair Onderwijs (WPO) onderscheidt een aantal doelgebieden die nevenschikkend worden genoemd: onderwijs richt zich ten minste op de emotionele en verstandelijke ontwikkeling, op het ontwikkelen van creativiteit, op het verwerven van kennis en van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden. Inmiddels maken de kerndoelen duidelijk welk onderwijsaanbod moet worden gedaan. De wet geeft tot nu toe weinig gedetailleerde voorschriften op het gebied van evaluatie, maar dat kan gemakkelijk veranderen zoals hieronder duidelijk zal worden. In artikel 12 staat dat het schoolplan moet duidelijk maken hoe beleid op het gebied van bewaking en verbetering van de kwaliteit van het onderwijs vorm krijgt. Met ingang van 1 augustus jl. is aan artikel 13 over de schoolgids toegevoegd dat deze informatie dient te bevatten over de doelen van het onderwijs en de resultaten die met het onderwijsleerproces worden bereikt, "met dien verstande dat bij algemene maatregel van bestuur voorschriften kunnen worden gegeven met betrekking tot de wijze waarop (1) de resultaten worden beschreven die met het on-

derwijsleerproces worden bereikt en de context wordt vermeld waarin de onder (1) bedoelde resultaten dienen te worden geplaatst" (tekst van de wet WPO).

Voetangels en klemmen

Op dit moment wordt een discussie gevoerd die op iets anders betrekking heeft dan op zorgverbreding, de oorspronkelijke context waarin leerlingvolgsystemen zijn geplaatst. Meer en meer staat het rendement van onderwijs centraal, of beter, de vraag of de belastingbetaler waar voor zijn geld krijgt en of ouders er wel verstandig aan doen hun kind aan een bepaalde school toe te vertrouwen. Er zijn middelen om tenminste een deel van het onderwijsrendement van scholen te vergelijken. Over dit onderwerp is in Mensen-kinderen in de afgelopen tijd het nodige opgemerkt en ik kan er bij het onderwerp 'leerlingvolgsystemen' niet om heen. Het staat vast dat het hierbij gaat om een gebied vol voetangels en klemmen.

In de discussie rond de invoering van llvs speelt het pakket van het materiaal van het CITO een belangrijke rol. Scholen die het Integraal Schooltoezicht (IST) achter de rug hebben weten dat. Doorgaans wordt gevraagd of een school het CITO-leerlingvolgsysteem hanteert. Als het antwoord bevestigend luidt krijgt men de indruk dat de inspecteur gerustgesteld is. Is dat niet het geval dan moet worden uitgelegd welke (andere) keuze is gemaakt. Als het antwoord naar het oordeel van de inspecteur(s) onbevredigend is wordt of er geen of een lage beoordeling aan het onderdeel kwaliteitszorg toegekend (zie het artikel van Hubert Winters in het vorige nummer van Msk).

Goed nieuws

Het is op zijn zachtst gezegd vervelend dat scholen niet vrij lijken te zijn in de keuze voor een bepaalde evaluatie-systeem. Daarom is het goed nieuws dat er weloverwogen alternatieven op de markt komen. Ze dwingen scholen tot een welbewuste

keuze voor een van de beschikbare pakketten of voor een evenwichtige combinatie van elementen uit diverse systemen, want ook dat is natuurlijk mogelijk.

De keuze voor een llvs is een zeer ingrijpende, onder meer omdat de kans bestaat dat het gekozen systeem het onderwijs zelf voor een al of niet aanzienlijk deel gaat bepalen. Als dat leidt tot een versterking van eerder gemaakte keuzen zou ik van winst willen spreken. Maar het kan ook zijn dat een llvs een school dwingt tot een koers waarvoor men niet heeft gekozen. Ingrijpend is de keuze ook, omdat die een koers voor jaren vastlegt, al is het alleen maar omdat geen school het zich financieel en uit het oogpunt van investering van tijd kan veroorloven om van tijd tot tijd van systeem te veranderen.

Logisch sluitstuk

De nieuwe leerlingvolgsystemen die hier worden besproken zijn beide een logisch sluitstuk van een onderwijsconcept, van respectievelijk het ervaringsgerichte en het ontwikkelingsgerichte onderwijs. Het EGO-kindvolgsysteem, zoals het wordt genoemd, is niet geheel nieuw. Grote delen ervan staan al in een uitgave voor het kleuteronderwijs. Het nieuwe pakket is gericht op de volle breedte van het primair onderwijs. Het bij het APS uitgegeven pakket wordt gepresenteerd als onaf ("bijna af"), maar er is geen reden om te wachten tot het wel zover is: gezien het karakter van HOREB is het geen riskante uitspraak om te veronderstellen dat het tot op zekere hoogte onaf zal blijven. Die (goede!) eigenschap lijkt me inherent aan het karakter van het onderwijsconcept zelf.

In het volgende beperk ik me tot een bespreking van de kenmerken van de twee llvs. In artikelen die nog volgen hoop ik tot een afgewogen oordeel te komen in het licht van de vraag hoe een llvs kan bijdragen aan het bereiken van wat leraren in een (Jenaplan-)school met hun kinderen willen bereiken en hoe zij zich met

behulp daarvan voor hun werk tegenover ouders en de overheid kunnen verantwoorden.

Het EGO-kindvolgsysteem

Het pakket bestaat uit een losbladige band en een omvangrijke handleiding. Wie met EGO op de hoogte is zal zich in het materiaal vrij snel kunnen oriënteren. Anderen doen er verstandig aan eerst andere EGO-uitgaven te raadplegen, hoewel in dit kindvolgsysteem zelf op diverse plaatsen heldere samenvattingen worden gegeven van de hoofdzaken van dit onderwijsconcept.

De kern van het EGO-llvs wordt gevormd door een zevental formulieren rond een aantal criteria, die uit alle vorige EGO-publicaties bekend zijn, welbevinden en betrokkenheid.

Daaraan is nu competentie toegevoegd. De auteur maakt allereerst het verband tussen zijn kindvolgsysteem en zorgverbreding duidelijk. Het kan ervoor zorgen dat geen kind in de kou blijft staan, zo wordt gezegd. Dit uitgangspunt wordt consequent gehanteerd, zoals dat ook bij andere instrumenten van het concept het geval is.

Het systeem heeft een drietal functies: signaleren, diagnosticeren en interveniëren. Het richt zich minder op de vraag wat kinderen kunnen en niet kunnen, maar op de vragen of een kind gedijt in de school, of het positief reageert op geboden kansen en of het zich zodanig gedraagt dat er ontwikkeling te verwachten is. "We concentreren ons met andere woorden niet op het meten van de groei (het effect dus), maar op aanwijzingen die met het (groei-)proces te maken hebben" (handleiding p.7). Dit uitgangspunt is natuurlijk bepalend voor de methodologie waarvoor wordt gekozen. De indicatoren welbevinden en betrokkenheid vormen daarbij de spil. Ze worden op een concreet en voor ieder die in de school werkt herkenbaar niveau beschreven en in een instrument met een vijfpuntsschaal, met de nodige verfijningen, hanteerbaar gemaakt.

Screening door leraar en kind

Er worden twee vormen van screening onderscheiden, door de leraar en door een kind zelf.

Zo noteert de leraar van zijn hele groep het ingeschatte welbevinden. Er zijn vijf punten op een schaal, maar er kan ook een vraagteken worden geplaatst als er (nog) onvoldoende duidelijkheid is. Bij twijfel kan ook voor een middenpositie worden gekozen waarbij op het formulier bijvoorbeeld zowel 2 als 3 worden omcirkeld. De schaalwaarden 1 en 2 (laag; met rood aan te geven) worden zorgwekkend genoemd, 3 (matig; oranje) betekent dat de situatie aandacht verdient en 4 en 5 (hoog; groen) dat er geen reden is voor (extra) zorg.

Ook de kinderen geven een oordeel over hun welbevinden, hun schalen voor welbevinden zijn als volgt omschreven:

- (1) ik voel me bijna nooit gelukkig;
- (2) ik voel mij dikwijls niet gelukkig;
- (3) ik voel mij soms wel en soms niet gelukkig;
- (4) ik voel mij dikwijls gelukkig;
- (5) ik voel mij bijna altijd gelukkig.

De screening van de leraar en de individuele screening die door een kind wordt gemaakt lenen zich heel goed voor een vergelijking.

'Betrokkenheid' wordt, anders dan bij 'welbevinden', niet in het algemeen maar per onderdeel van het curriculum vastgesteld met behulp van dezelfde systematiek, zowel door de leraar als door het kind.

Beeld van zorgpunten

De scores van groepen worden op verzamelformulieren overgenomen, waardoor goed in beeld komt welke zorgpunten in de komende tijd aandacht behoeven. Daarbij zijn er algemene en individuele punten, respectievelijk spoor 1 en 2 genoemd. De daaruit voortvloeiende activiteiten worden werkpunten genoemd. Enkele voorbeelden (p.68): Vraag naar verder onderzoek bij onvoldoende duidelijkheid, de boekenhoek op-

nieuw inrichten, maar ook: ervoor zorgen dat ouders zich op school meer thuis voelen.

Voor een zogenaamde situatie-analyse is er een checklist waarin de auteur respectievelijk onderscheidt:

- accommodatie en de materialen;
- de inhoud en aanpak van het onderwijs;
- interacties en het klasseklimaat;
- rapportage;
- leerlingfactoren als attitudes en sociale achtergrond;
- relaties met derden en leerkrachtfactoren als beleving en opvattingen onderscheidt.

Per kind wordt een leerlingdossier bijgehouden met notities op het gebied van welbevinden, betrokkenheid en competentie (waarover later meer). Bij 'welbevinden' gaat het zowel om een globaal niveau, als om welbevinden in relatie tot medeleerlingen, tot leerkrachten, de klas- en schoolwereld, de gezinsleden en de spel- en ontspanningswereld. Voorts worden vakoverschrijdende competentie en attitudes onderscheiden, zoals zelfvertrouwen en zelfbeeld, het interesseprofiel en zelfsturing.

Werkpunten worden in een volgende set formulieren omgezet in interventies, ook dat gebeurt op groeps- en individueel niveau. Tenslotte voorziet het kindvolgsysteem in een periodieke rapportage, zowel voor spoor 1 als 2.

Competentie

Tenslotte over het criterium competentie. De auteur maakt voortdurend duidelijk dat voor het onderwijs dat hij voorstaat betrokkenheid en welbevinden de belangrijkste variabelen zijn, maar "het is toch zinvol om reeds in de eerste stap van het kindvolgsysteem het ontwikkelings- of competentieniveau mee te nemen" (p.46). Competenties noemt hij het geheel van vaardigheden, inzichten en disposities waarover kinderen op een bepaald moment moet kunnen beschikken, als de vrucht van het ontwikkelings- en leerproces dat ze achter zich hebben.

Ook competentie wordt in een vijf-puntsschaal uitgedrukt, daarbij bete-

kent niveau 1 en 2 extra opletten (geel). Voor deze kinderen is van groot belang dat het betrokkenheidsniveau hoog (4 of 5) is.

De schaalpunten worden als volgt aangegeven:

- 1. Zeer zwak, presteert ver onder het gemiddelde van leeftijdsgenoten.
- 2. Zwak, onder het gemiddelde.
- 3. Matig, op het gemiddelde.
- 4. sterk boven het gemiddelde.
- 5. Zeer sterk, ver daarboven.

In een nadere toelichting wordt gesteld dat scoring dient te berusten op ervaringen die men met dezelfde leeftijdsgroep heeft opgedaan. Maar er zijn ook externe bronnen, zoals wat collega's bereiken, wat in eindtermen/kerndoelen is voorgeschreven, de ontwikkelingslijn in handboeken, verwachtingen van de inspectie en genormeerde testgegevens. Het gaat dus om een gemengde rubriek, waarbij men dient te bedenken dat het hierbij gaat om het signaleren van kinderen die uit de boot dreigen te vallen.

Wie het bovenstaande heeft gelezen komt wellicht tot de conclusie dat het systeem gecompliceerd is opgebouwd. Dat is zeker niet het geval. De opbouw is helder en de verschillende stadia van het systeem vloeien op een logische wijze uit elkaar voort.

HOREB

Het systeem dat ontwikkeld is vanuit de visie van ontwikkelingsgericht onderwijs en basisonwikkeling is "bijna klaar". De auteurs hebben, zoals ze zelf zeggen, veel noten op hun zang. Je kunt je bij een systeem dat er op gericht is om het voor kinderen in de school beter te maken niet beperken tot analyseren en beoordelen of de ontwikkeling van kinderen wenselijk verloopt. Je moet ook discussie aangaan over de vraag wat 'goed' is en hoe het komt dat iets wel of niet goed gaat.

De losbladige map van HOREB bevat veel tekst waarin uitvoerig op het onderwijsconcept achter dit observa-

tie- en evaluatiesysteem wordt ingegaan. HOREB is uitgeprobeerd in een groot aantal scholen. De map biedt ruimte voor aanvullingen. Men kan zich daarop abonneren, er wordt voorzien dat sommige delen van de map vervanging behoeven.

Leraren: participatie en reflectie

De auteurs maken allereerst duidelijk waarom een nieuwe uitgave nodig is. Bij veel van het bestaande observatie- en evaluatiemateriaal dient op afstand geobserveerd te worden en kan men volstaan met het plaatsen van plusjes, minnetjes en kruisjes en het becijferen of een vijf-puntsschaal. Voor oordelen worden doorgaans geen argumenten gegeven. Ook worden de vorderingen van kinderen veelal opgehangen aan lijsten waarop staat aangegeven wat een kind op een bepaalde leeftijd dient te beheersen en heeft zo'n systeem een statisch, controlerend en beoordelend karakter. Kenmerkend voor HOREB daarentegen is dat het de leraar helpt bij het vinden van het eigen aandeel in de activiteiten van kinderen. Door deelname komt de leraar er achter bij welke handelingen hulp nodig is.

Het concept basisonwikkeling kent een vijftal kernactiviteiten, te weten spel, constructieve- en beeldende activiteiten, gespreksactiviteiten, lees-schrijfactiviteiten en reken- en wiskundeactiviteiten. Daarmee nemen de auteurs afstand van een model waarin ontwikkelingsgebieden of vak- en vormingsgebieden centraal staan. HOREB is authentiek omdat, zo wordt gezegd, leraren zelf observeren in de dagelijkse activiteiten in een groep, waarbij verschillen tussen kinderen worden gezien als een rijke bron en niet, zoals gebruikelijk, als een probleem. Doordat leraren zelf observeren wordt objectiviteit bevorderd, zij schrijven systematisch over en verzamelen werk van kinderen. Daardoor worden beoordelingen voor derden inzichtelijk.

Vooraf voor jonge kinderen

Er wordt opgemerkt dat HOREB ook als een invoeringsprogramma gehan-

teerd kan worden. De schema's die worden gegeven zijn zeer sturend, er zijn uitvoerige overzichten gegeven ten behoeve van de vijf kernactiviteiten, aangevuld met wat mogelijk is op het gebied van NT-2. Daarbij gaat het zowel om aanbod en planning, alsook om het vaststellen van vorderingen. Waar speciale aandacht is vereist kan men op aparte formulieren werkpunten en reflectie op het verloop daarvan noteren.

Hoewel niet uitdrukkelijk wordt gezegd dat HOREB alleen voor de onderbouw is gemaakt, een breder gebruik lijkt zeker mogelijk, zijn de vele voorbeelden die worden gegeven genomen uit onderwijspraktijken in de groepen 1 tot en met 4. Op enkele formulieren wordt duidelijk dat in de eerste plaats is gedacht aan onderwijs aan jonge kinderen. Voor kinderen die net op school komen is er een entree-formulier waarop een grote hoeveelheid relevante gegevens kan worden genoteerd, met inbegrip van de voorgeschiedenis van een kind. Daarna is er een observatieformulier voor de entree-periode en een overzicht van de stand van zaken. Daarbij kunnen ook gegevens van ouders en van andere leraren worden vermeld, evenals aandachtspunten voor een volgende periode.

Voor de vijf kernactiviteiten zijn nauwkeurig criteria aangegeven met behulp waarvan een leraar tot een oordeel over de ontwikkeling kan komen en punten voor extra aandacht zichtbaar worden.

Zelfbeoordeling leraar

Het systeem voorziet ook in het noteren van waartoe de leraar zelf in staat is, daarbij wordt gebruik gemaakt van een vijfpuntsschaal:

- (1) ik moet hieraan nog beginnen;
- (2) heb de eerste stappen gezet;
- (3) ik sta halfweg;
- (4) ben hier behoorlijk mee opgeschoten;
- (5) ik heb dit nagenoeg gerealiseerd.

De rubrieken waarop deze evaluatie wordt toegepast zijn:

- de pedagogische basis;
- het ontwerpen van het onderwijsaanbod;
- het didactisch handelingsmodel;
- begeleiding en leiding/ de didactische organisatie;
- observeren, registreren en evalueren.

Een aanvullende publicatie over leerkrachtvaardigheden voor NT-2 komt in de loop van dit kalenderjaar beschikbaar.

Tenslotte geeft het systeem modellen voor het bijhouden van algemene en kind-specifieke logboeken, de laatste zijn gericht op de vijf kernactiviteiten. Het logboek van de leraar omvat, behalve logboeknotities, het andere materiaal dat hierboven is genoemd. Het logboek zelf is gestructureerd en omvat enerzijds notities over het aanbod en de planning, anderzijds verslag en reflectie.

Veel schrijven

Kenmerkend voor HOREB is dat veel dient te worden geschreven, de gegevens worden niet verwerkt in rubrieken of grafieken. Per kind ontstaat zo een map met gegevens die een breed beeld geven van wat een kind heeft gedaan en hoe dat door de leraar is beoordeeld in het licht van de individuele ontwikkelingsgeschiedenis. Bij die collectie hoort, zoals gezegd, werk van het kind, waarmee de link met het portfolio als een middel voor evaluatie- en rapportage, is gelegd.

HOREB is een bij uitstek onderwijsinhoudelijk observatie- en evaluatiesysteem, waarbij consequent elke reductie van gegevens is vermeden.

Het is wel duidelijk dat in de volgende artikelen een groot aantal vragen aan de orde moet komen:

- Worden met het EGO-kindvolgsysteem en met HOREB volledige alternatieven, bijvoorbeeld voor het CITO-llvs gegeven?
- Voldoen ze aan wat in de wet wordt gevraagd?
- Hoe verhouden ze zich tot dominante opvattingen over de kwaliteit van het onderwijs?

Het is zonder meer een positieve ontwikkeling dat er diverse systemen beschikbaar komen voor de evaluatie van wat in het onderwijs gebeurt. Hun verscheidenheid weerspiegelt de pluriformiteit van ons onderwijsstelsel. Het is goed dat verschillen in opvatting over wat 'goed onderwijs' is tot uitdrukking kan worden gebracht in een diversiteit aan instrumenten waarmee men kwaliteit vaststellen..

Zoals gezegd zal ik in de artikelen die volgen ook aan andere ontwikkelingen op het gebied van llvs aandacht besteden, zie daarvoor bijvoorbeeld het artikel van Nellie Braaksma in Mensen-kinderen van januari jl..

Verkrijgbaarheid

- *De map van HOREB is schriftelijk te bestellen bij: APS-Projectgroep Onderbouw. Postbus 85475, 3508 AL Utrecht. Prijs: f 50,-.*
- *Het EGO-materiaal is te bestellen bij: CEGO, Vesaliusstraat 2, 3000 Leuven, België. Prijs: f 43,-.*

HOOP

*Geloof, hoop en liefde
en de meeste van deze is de hoop
omdat de hoop altijd weer z'n
weggetje vindt
naar het punt waar de liefde begint
en de meeste van deze
is de hoop op geloof in de liefde.*

Liselore Gerritsen

HET SCHOOLTERREIN ALS LEERLANDSCHAP

leren van 'Learning Through Landscapes'



**Learning through
LANDSCAPES**

Vernieuwingscholen kunnen vanuit hun tradities weten dat de ruimte van de school - het gebouw, maar ook de vormgeving en inrichting van het schoolterrein - van cruciaal belang zijn voor het onderwijsklimaat en het leren van de kinderen. Montessori, Freinet, Petersen en Steiner hebben daar veel aandacht aan gegeven. Voor scholen in onze tijd geldt dat nog steeds. Nieuwe inzichten uit de 'omgevingspsychologie' ondersteunen en verrijken het schoolconcept in dit opzicht. Er wordt wel gesproken over 'leerlandschappen', binnen het gebouw, maar ook er omheen. In Mensen-kinderen is daar regelmatig aandacht aan gegeven, onder andere in de artikelenreeks van Mieke Beijer-Tollenaar en in het artikel over 'zoldertjes'. Ditmaal wordt het 'Learning Through Landscapes'-project uit Engeland, Schotland en Wales voorgesteld, als inspiratiebron. In kringen van vernieuwingsonderwijs heeft de uitdrukking 'Engelse toestanden' een negatieve klank, vanwege de associatie met testresultaten van scholen in de krant. De in dit artikel beschreven 'Engelse toestanden' mogen er echter zijn. Als men, ondanks het rigide 'National Curriculum', propageert dat de kinderen minstens een kwart van de schooltijd buiten doorbrengen met leeractiviteiten, dan mag dat toch wel opmerkelijk heten! We beginnen met een voorbeeld.

De distelplek: een praktijkbeeld

Een school voor 5-7-jarigen, in een stedelijke omgeving in Zuid-Engeland, in een vooroorlogse wijk met een dito vooroorlogs gebouw. Het schoolterrein is niet groot en bestaat aanvankelijk voor het grootste deel uit een rechthoekig speelplein (met asfalt bedekt), een haag er omheen en tussen schoolplein en haag een smalle strook gras, met één boom.

De school heeft als belangrijke doelen (volgens het schoolplan):

- het stimuleren van milieubesef;
- het ontwikkelen van nieuwsgierigheid met betrekking tot de eigen omgeving, een onderzoekende houding;
- het opbouwen van een informatiebestand over de omgeving.

Het terrein om de school heen werd daar in beperkte mate bij betrokken, het bood ook niet zoveel mogelijkheden hiervoor.

Totdat een noodlokaal waarin een groep gehuisvest was werd afgebroken en de plek waar dat had gestaan ruim een jaar braak lag. Deze plek werd binnen de kortste tijd gekoloniseerd door allerlei wilde planten, waarvan de distels (die het jaar daarop rijk bloeiden) het opvallendst waren. Daarom bleef deze plek bekend onder bovenstaande naam. De planten, vooral de distels, trokken veel in-

secten aan, waaronder veel vlinders. Zo ontstond het idee om deze plek opnieuw in te richten, met het oog op de doelen die de school geformuleerd had. Een composthoop biedt, behalve vele mogelijkheden tot leren over hergebruik van afval en kringloopprocessen in de natuur (om die reden is het in het nationale leerplan van Noorwegen als verplicht onderdeel van elk schoolterrein opgenomen!), ook een thuis voor egels en andere dieren. Een vijver huisvest onder andere kikkers, met hun verschillende ontwikkelingsstadia. In een 'schaakbord-tuin' (tegels als stapstenen, met evengrote ruimtes ertussen) is een grote verscheidenheid aan kruiden te vinden met verschillende geuren en texturen (om te ruiken en te voelen), plus een zonnwijzer. Het jaar rond bestuderen de kinderen deze plek, waarbij ze werken volgens een zorgvuldig geplande opzet van activiteiten, ter stimulering van de ontwikkeling van de individuele kinderen. Alle gegevens worden met de computer vastgelegd door middel van eenvoudige databases.

Het valt op dat juist kinderen die extra en specifieke zorg nodig hebben door dit alles gemotiveerd worden tot leren.

Het schoon houden van het terrein van zwervuil behoort tot de routine van de kinderen. Elke groep is ver-

antwoordelijk voor het beheer van een deel van het terrein. Direct naast het gebouw bevinden zich ook klassecties en bloembakken die door een groep worden ingericht en verzorgd en waar kinderen onder schooltijd en in de luchtpauzes kunnen werken. Tijdens de pauzes zijn veel kinderen ook met onderdelen van de tuin bezig. De verandering in gedrag en houding van de kinderen, door deze verandering van het schoolterrein, typeert het team als: 'een gebrek aan belangstelling voor wat dan ook is omgeslagen in een positieve belangstelling voor alles'.

Welbevinden, gedrag en leerresultaten

Bovenstaand voorbeeld is te vinden in een brochure van de Britse organisatie 'Learning Through Landscapes'(LTL), met de titel 'Het gebruik van het schoolterrein als hulpbron voor het onderwijs'. Dit boekje ('dat elke school in het land zou moeten hebben, om zoveel mogelijk van hun schoolterrein te maken') bevat dertien uitgewerkte voorbeelden, geïllustreerd met plattegronden en fraaie kleurenfoto's, en een gedetailleerd stappenplan voor de planning en uitvoering van veranderingen.

Fundamenteel voor het werk van 'Learning Through Landscapes' is de overtuiging dat de ruimte waar kinderen spelen en werken van grote invloed is op hun welbevinden, gedrag en leerresultaten. Daar wordt men keer op keer in bevestigd, zie de slotzin van het voorgaande stukje. Er is uitvoerig onderzoek naar gedaan (Titman, 1994). Belangrijk is daarbij ook de participatie van de kinderen in de vormgeving van de ruimte en veranderingen daarin. Het wordt zo in toenemende mate hun eigen ruimte. Dat klinkt Jenaplanners en mensen uit andere vernieuwingsbewegingen bekend in de oren.

Leren als ruimtelijke ervaring

In herinneringen aan scholen die wij zelf als leerling bezocht hebben nemen de gebouwen waarin het onderwijs plaats vond een belangrijke plaats in. Ik kan me de lagere school en het schoolplein er omheen nog goed herinneren, inclusief geuren - de penetrante geur van de wc's op de gangen en na de vakantie de sterke geur van schoonmaakmiddelen. Ook van andere gebouwen waarin ik onderwijs heb genoten heb ik levendige herinneringen. Levensverhaal en ruimte horen bij elkaar, wij zijn immers lijfelijke, zintuiglijke wezens. Ons verhaal speelt zich af in ruimten. Daar groeien wij op, daar(door) worden wij mede gevormd. De ruimten waarin wij opgroeien spreken een stille taal. Dat geldt ook voor de landschappen van onze jeugd, in mijn geval het oerhollandse landschap van de Alblasserwaard, met weiden, water, boerderijen, emmers op een vlonder bij de sloot, melkbussen, knotwilgen en weidse vergezichten, met de rivier - dijken, tjoekende schepen, kribben, het mitrailleur-achtige geluid van de scheepswerf. Later Dordrecht, met bouwterreinen en 'wilde landjes', met havens en weer de rivier, met veel bedrijvigheid. En nog later Amersfoort en omgeving, een mooie oude binnenstad, de bossen waar we speelden, het ven waar we rivierensstelsels groeven, de Amersfoortse Berg waar je tegenop fietste en voorts weer met grote snelheid naar beneden kwam, de tuin bij ons huis met een spannende klimboom. Uitdaging genoeg. Maar bij mij niet door het 'leerlandschap' om het schoolgebouw heen.

Belangrijk is in dit verband de wetenschap dat verreweg de meeste kinderen op een andere manier de ruimte 'ingroeien' dan pakweg dertig - veertig jaar geleden. Mijn generatie groeide meestal op een vrij organische manier naar een steeds grotere bewegingsruimte. Globaal gezegd: onze 'homerange', het gebied waar je je zelfstandig mocht bewegen, breidde zich in min of meer concentrische cirkels uit: de tuin bij huis, de stoep voor het huis, de buurt, 'over

de drukke weg heen', waarheen we op de fiets mochten, etc. Tegenwoordig leven de kinderen veel meer op 'eilandjes' - het thuis-eiland, schooleiland, het 'sporteiland', etc., die door corridors met elkaar zijn verbonden. De ruimte is veel meer verbokkeld en veel kinderen worden ook nog eens frequent per auto tussen die eilandjes vervoerd, notabene omdat het, vanwege diezelfde auto's, te gevaarlijk is om per fiets te gaan. Als het 'schooleiland' bijvoorbeeld rijk is aan mogelijkheden voor natuurervaringen, door middel van een schoolnatuurtuin, dan wordt de functie van van de schoolomgeving stevig opgewaardeerd. De kinderen kunnen zo ook merken dat interessante 'natuur' niet alleen maar verweg, buiten stad of dorp te vinden is, maar ook in de directe omgeving.

Ontschooling van de school

Als we teksten lezen van Petersen en anderen, over het leven en werken in de universiteitsschool in Jena en meer theoretisch georiënteerde teksten, dan valt ons de grote aandacht op voor de ruimte: het schoolgebouw en de lokalen, het schoolterrein met de tuin als belangrijk facet, de wandelingen met kinderen in de omgeving.

Lokalen ('schoolwoonkamers'), gebouw en schoolterrein vallen onder de 'voorbereide omgeving', waar pedagogische waarden en normen gel-

den, ook met betrekking tot kleurgebruik, lichtval, geluid (en geluiddempend materiaal), meubilair en de opstelling daarvan in de ruimte, hoogteverschillen (zoldertjes!), textuur van het gebruikte materiaal (zijn er alleen naar 'harde' oppervlakken?), spel- en werkmaterialen en de toegankelijkheid daarvan, uitstallingen, de aanwezigheid van dingen 'uit de wereld', van boeken, persoonlijke bezittingen, planten en zo mogelijk ook dieren. Deze zijn sterk bepalend voor welbevinden, gedrag en uitdaging tot leren. Zoals al hiervoor gesteld: de ruimte spreekt een stille taal en architecten en verkeers-psychologen, maar ook machthebbers weten daarvan en benutten deze taal. En pedagogen dus. Heel belangrijk is daarbij, om het in eigentijdse termen te zeggen, participatie van de kinderen aan vormgeving en beheer van hun ruimte, die zo-doende steeds meer hun eigen ruimte wordt, ... 'het mag niet alleen maar alsof zijn: we moeten de moed opbrengen om de leerlingen het lokaal werkelijk toe te vertrouwen, aan hen uit te leveren; om er vorm aan te geven, erin te wonen, het schoon te maken, te veranderen, enzovoorts' (Petersen, 1990/97, blz.65). Hans Wolff, de groepsleider van de eerste Jenaplan-stamgroep, vertelt over de tuin, waarvan de kinderen producten verkopen en met het geld daarvan onder andere verf kopen om een kast in het lokaal en het tassenrek te verven. Hij geeft een les over kleuren en kleurcombinaties en de kinderen kiezen zelf kleuren uit en gaan na instructie zelf aan de slag met het verven (Petersen/Wolff, 1997). Op eenzelfde manier vindt, samen



Door eenvoudige maatregelen kan een saaie en 'unheimische' plek omgevormd worden tot een boeiende plek, waar je je thuisvoelt. Bovenstaand voorbeeld is ontleend aan 'The Urban Challenge' van Learning Through Landscapes.



foto's uit de stamgroep van Hans Wolff: kinderen bezig met het schilderen van het lokaal en het werken in de tuin.

met de kinderen, de aanleg van de tuin op het schoolterrein plaats (let wel, bij een school middenin de stad!)

Zo-doende wordt, in samenspraak met de kinderen, een leerruimte ontworpen die een beroep doet op het hele kind, op vrijheid van beweging, op zelfexpressie. Een ruimte waar arbeid en kunst, samen-zijn en voor jezelf iets doen beide mogelijk zijn. Een ruimte met 'niches' voor vrije exploratie, voor eigen keuzes, een ruimte die uitdrukking is van deze mensen in deze school, een niet-schoolse schoolruimte. Veel, al teveel, schoolruimtes voldoen niet aan dergelijke pedagogische criteria en geven daarom aanleiding tot stress en verveling, tot vandalisme ook vanuit niet-betrokkenheid, zijn soms ziek-makend. Het gaat daarentegen om het vormgeven aan een situatie waarin betrokkenheid kan ontstaan, een leerland-

schap waar je je thuis kunt voelen, met exploratiemogelijkheden.

Dat geldt vooral voor wereldoriëntatie (of 'kosmische opvoeding en onderwijs', of hoe je dat ook als vernieuwingsrichting noemt). Binnen WO zijn er verschillende manieren van omgang met de wereld

te onderscheiden, die elk de vraag oproepen waar de plek is waar je dat kunt beoefenen:

- onderzoeken:

waar is het laboratorium?
waar het buiten-laboratorium, om het weer en ecologische relaties te bestuderen?

waar de naslagbibliotheek of middelen om op een andere manier informatie van elders te betrekken, zoals telefoon, e-mail, internet, etc.

- produceren:

waar zijn de productiecentra - keuken, werkplaats, tuin?

- beheren, zorgen:

binnen het gebouw de middelen om schoon te maken (de 'werk-kast'), planten en zo mogelijk dieren, milieuzorg (energie, water, afval),

buiten het gebouw planten en dieren, natuurzorg in de tuin, composthoop, etc.

- spelen en kunstzinnig bezig zijn: speellokaal en speelplein, ateliers binnen en materialen voor buiten schilderen, etc.

- vieren:

ook buiten een plek om samen te vieren?

In de Freinet-pedagogiek spreekt men hier van 'ateliers', inclusief het 'omgevingsatelier' voor natuuronderzoek.

Schooltuinen

De tuin, nog even in het midden gelaten wat voor soort tuin, is een belangrijk facet van de inrichting van het leerlandschap

Diverse Jenaplanscholen hebben op hun schoolterrein tuinfaciliteiten, maar het is een minderheid. Bij de inrichting van het schoolterrein wordt meestal ruim aandacht gegeven aan de ontwikkeling van spelmogelijkheden, maar niet aan de ontwikkeling van leerplekken voor beleving en studie van de natuur. Dat is, hoe begrijpelijk vaak ook (zie verderop) betreurenswaardig, ook vanuit de traditie van het Jenaplan. Petersen noemde met grote waardering een van zijn voorgangers in Jena, Carl Volkmar Stoy, die een rijke praktijk van tuinieren met kinderen ontwikkelde.

De eerste Jenaplan-groepsleider, Hans Wolff, besteedde in zijn onderwijs dan ook ruim aandacht aan de aanleg, het gebruik en het beheer van de tuin bij de school. Enkele fragmenten uit zijn logboek:

'Haast elke dag zijn we een half uur à een uur in de tuin. Eerst moet er in de eigen bedden nog geplant worden, vastgetreden aarde moet worden losgemaakt, plantjes die te dicht op elkaar staan moeten worden overgeplant, steentjes en afgevallen peresteeltjes moeten worden opgeraapt.....

Elke dag laten de kinderen elkaar of mij met veel plezier zien hoever hun erwten, bonen, tomaten, etc. zijn gegroeid. Voor kleine beestjes interesseren ze zich allemaal.... Al in deze paar weken merk ik, hoe de samenhang met dit kleine stukje grond, "mijn (bloem/groente-)bed", bij velen een zorgvuldiger omgang met de groeiende en kiemende plantjes tot gevolg heeft. Door de voortdurende omgang ermee gaan ze liefdevoller met de kleine beestjes, kevertjes, enz. om.....

Buiten zijn ze weer aan het planten en zaaien. In de gemeenschappelijke tuin poten we aardappelen, zaaien we gerst, worteltjes en radijsjes om te beginnen. De kinderen roepen me. Ik moet naar een hommelmietje die ze op een vergeet-mij-nietje in een van hun bedden observeren. Omdat we haar nauwkeurig willen bekijken, neem ik haar op mijn schoone zakdoek, die ze wellicht voor een perebloesem houdt. Herinneringen

aan gisteren komen boven: 'Meneer Wolff, laat u haar 'ns aan de perebloemen likken!' Ik erheen, de kinderen allemaal vol verwachting achter me aan. We zijn getuige van een alerbekoorlijkst tafereeltje: de hommelt, blijkbaar erg hongerig, turnt als een beertje van de ene bloem naar de andere en likt gulzig de nectar op met haar lange tongetje dat we allemaal heel duidelijk kunnen zien. Een klein groepje is nog een hele tijd met het dier bezig'.

Dit soort dingen kun je alleen zien als je ze direct bij de hand hebt, als het dagelijkse kost is. En tegelijkertijd is het tot op grote hoogte onvoorspelbaar wat er te zien zal zijn, de natuur gaat immers haar eigen gang. Die laat zich niet inpakken in een 'schoolse' planning. Dat maakt het juist zo boeiend. De tuin als bijdrage tot ontschooling van het onderwijs.

Leerervaringen wereldoriëntatie

De omgang met planten en dieren, met de grond en het weer, de zorg voor een stukje grond en het volgen van processen en het genieten daarvan zijn belangrijke leerervaringen. In het leerplan Wereldoriëntatie Jena-plan worden verschillende leerervaringen genoemd, die de kinderen niet onthouden mogen worden en die te maken hebben met een tuin-onderhandbereik:

HET JAAR ROND

-Seizoenservaringen opdoen aan levende wezens en plekken, die regelmatig bezocht worden (onderbouw).

-Inrichten en bijhouden schooltuin (alle bouwen).

-Vieren oogstfeest.

OMGEVING EN LANDSCHAP

-Bepaald biotoop (grasveldje, bosje, etc.) regelmatig bezoeken, letten op verschillende planten en dieren die daar voorkomen en hun gedrag (onderbouw).

-Adopteren van een plekje en dat beheren, gericht op natuurwaarden (middenbouw).

-De relaties tussen levende wezens op een plek onderling en met hun

niet-levende omgeving op het spoor proberen te komen (bovenbouw).

In de ene school is zoiets gemakkelijker te realiseren dan de andere. Het is ook mogelijk op korte afstand van de school een tuin te hebben of te gebruiken. Maar dan ontbreken al gauw de vanzelfsprekende individuele en gezamenlijke ervaringen zoals Hans Wolff die beschreef en die scholen kennen welke wel over zo'n buiten speel- en werkplaats beschikken. Van belang is ook dat je als school zeggenschap hebt over inrichting en gebruik, het is een deel van het onderwijs!

Zelfbeheer en participatie

In Engeland en Wales bestond in de jaren '70 een beweging van mensen die participatie nastreefden van mensen bij het vormgeven van hun eigen leefsituatie, onder andere de kwaliteit van de leefomgeving. Dat had ook een educatieve poot: mensen moesten leren kijken naar hun omgeving en de kwaliteit daarvan beoordelen. Er werden educatieve 'stadspaden' ontwikkeld, er ontstonden verbindingen tussen schoolmensen en architecten, de ruimtelijke ordening kwam in beeld en ook basisschoolkinderen werden betrokken bij veranderingen in hun omgeving. Deze 'omgevingse-ducatie' ging dus verder dan alleen natuur, omvatte ook de gebouwde omgeving en het kritisch leren nadenken over de kwaliteit daarvan. 'Participatie' was hierin het sleutelbegrip: het serieus nemen van kinderen, jongeren en volwassenen en hen leren deel te nemen aan besluitvormingsprocessen, bijvoorbeeld over de inrichting van hun schoollokaal en van het schoolterrein. De vele jaargangen van het roemruchte 'Bulletin of Environmental Education' (BEE - alle jaargangen op het CPS aanwezig!) getuigen daarvan en tevens het boek met de titel 'Streetwork. The exploding school' (Ward/Fyson, 1973). Bij ons waren de echo's daarvan te horen in bijvoorbeeld het werk van het project Natuuronderwijs voor de Basisschool

(zie bijvoorbeeld het 'Stadskaartspel') en projecten 'Stadseducatie' (ter Beek/Verheyden, 1992). In die beweging liggen de wortels van LTL.

Begonnen als onderzoeksproject

Een groep van mensen die bij deze beweging betrokken waren wisten overheidsgeld te krijgen voor een uitvoerig onderzoek naar het gebruik, het ontwerp, beheer en de ontwikkeling van schoolterreinen. Twee uitgangspunten waren daarbij van belang:

-het verbeteren van de omgevingskwaliteit rond de school mede met het oog de buurt rond het schoolterrein;

-het verbeteren van ontwikkelingsmogelijkheden van kinderen in achterstandssituaties.

Op de achtergrond speelde ook de problematiek van het toenemende vandalisme mee.

Het rapport verscheen in 1990 (Adams, 1990) en beschrijft de praktijk van een groot aantal scholen, overal in het land: succesverhalen en problemen. Er werd ook in andere landen gekeken. Bovendien wordt een theoretische basis gelegd, door literatuurstudie en het raadplegen van deskundigen. Dit rapport en zijn aanbevelingen is de basis geweest voor de oprichting van een 'Learning Through Landscapes Trust' en de onstuimige groei die deze beweging sindsdien heeft doorgemaakt.

Strategie

Scholen die al actief waren werden door dit onderzoek en de grote publiciteit die het kreeg gestimuleerd om zich bij elkaar aan te sluiten en van elkaar te leren. Scholen konden lid worden van de 'Learning Through Landscapes Trust'. Er kwam geld voor een staf van enkele leden en een landelijk bureau, dat al snel begon met een jaarlijkse nationale (en later zelfs internationale) 'School Grounds Day', een open dag van aangesloten scholen op een bepaalde datum. Dit netwerk kreeg veel publiciteit en is een typisch voorbeeld van een 'grassroots-beweging'. Te-

gelijktijdig besteedde de directeur van LTL veel aandacht aan het werken van landelijk en regionaal bekende personen als leden van een comité van aanbeveling, waardoor men weer meer toegang kreeg tot de politiek. Deze dubbele beweging verklaart mede het grote succes van LTL. In de eerste zes jaar van zijn bestaan werden meer dan 10.000 scholen in heel Groot-Brittannië geholpen, met ongeveer 2 miljoen kinderen en heeft de organisatie een zekere invloed verworven op het beleid. Het National Curriculum (NC) speelt in dit alles een dubbele rol:

1. Ik heb het sterke vermoeden dat veel scholen die hun manier van onderwijs verzorgen in de knel zien komen door het National Curriculum in dit netwerk steun zoeken en vinden om hun onderwijsvisie en manier van werken zoveel mogelijk overeen te houden.

2. LTL beweert en probeert het ook waar te maken dat het spelen en werken in de directe schoolomgeving een belangrijke bijdrage levert aan het realiseren van het NC. In ondersteunende publicaties geven zij voor de scholen ook precies aan hoe activiteiten bijdragen aan het realiseren van de doelen van het NC.

Dit alles vergroot de legitimiteit van dit netwerk.

Het Ministerie van Onderwijs heeft kort na het verschijnen van het eerste onderzoeksrapport adviezen daaruit al overgenomen in aanwijzingen voor de scholen.

KENMERKEN VAN SUCCESVOL GEBRUIK SCHOOLTERREIN ALS PEDAGOGISCH-DIDACTISCHE HULPBRON

In het Learning Through Landscapes Project werden vele praktijkervaringen verzameld. De volgende kenmerken van 'good practice' op dit gebied werden daaruit gedestilleerd:

1. Er zijn heldere relaties aangegeven met het curriculum van de school. Het spelen en werken op het schoolterrein/in de tuin is vrijwel onmisbaar voor het realiseren daarvan.

2. Het spelen en leren op het schoolterrein levert een bijdrage aan een breed spectrum aan doelen, van natuuronderwijs en natuur- en milieueducatie tot rekenen/wiskunde, taalonderwijs en kunstzinnige vorming.

3. Er is continuïteit in het gebruik, het terrein wordt het grootste deel van het jaar gebruikt.

4. Participatie van de kinderen in het beheer en eventuele veranderingen van tuin en andere onderdelen. Betrokkenheid, 'ownership'.

5. De ontwikkeling van zelfstandig en zelfverantwoordelijk werken bij kinderen als een doel van het onderwijs.

6. Het scheppen van mogelijkheden tot ontwikkeling voor alle kinderen.

7. Gedragen door team en schoolleiding door structurele inbedding in de organisatie. Evenwicht tussen heldere structuur (wie doet wat wanneer?) en de nodige flexibiliteit.

8. Eigen zeggenschap (tot op grote hoogte) over de inrichting en het beheer van het schoolterrein.

9. Actieve betrokkenheid van ouders en buurt bij beheer en verandering van het schoolterrein, mede met het oog op sociale controle.

10. De inrichting en gebruik van het schoolterrein is een uitdrukking van de onderwijsfilosofie van de school.

Openbare ruimte van jezelf

Het betrokken-zijn bij het veranderen van het schoolterrein is voor kinderen iets heel anders dan het veranderen van je eigen tuin thuis of het meedoen aan het planten van bomen in een park. De school is voor hen de eerste openbare ruimte, waarvan ze voelen dat die ook 'van hen zelf' is, waarop ze invloed kunnen uitoefenen. De school neemt daardoor een belangrijke tussenpositie in tussen de thuissituatie en de grote samenleving

en vormt daardoor een ideale oefenplaats voor democratisch handelen en betrokkenheid bij de samenleving. LTL ondersteunt scholen bij dit alles via uiterst praktische publicaties (zie bijgaande lijstje, dat niet compleet is), een landelijk dekkend netwerk van (parttime) regionale adviseurs/coördinatoren, scholingsactiviteiten en lobby-werk. Het geld komt uit projectsubsidies en van sponsors, waaronder fondsen en bedrijven als British Telecom, Shell, BP, Esso en de Britse taak van het Wereldnatuurfonds (WWF/UK). Het totale aantal sponsors (vaak voor bepaalde producten of activiteiten) bedraagt 40 à 50. Voor scholen werd een ook een gids gemaakt hoe je aan geld kunt komen.

Taalonderwijs

In een aantal boekjes, voor verschillende vakgebieden van het National Curriculum, worden ideeën en ervaringen gegeven over het gebruik van de directe schoolomgeving. In het deeltje over taalonderwijs worden de volgende facetten daarvan besproken:

1. Verhalen vertellen en schrijven, bijvoorbeeld:

- Het zoeken van verhalen die passen bij bepaalde gedeelten van het schoolterrein en een verhalenpad uitzette, waarbij aan groepjes kinderen op die plekken een verhaal voorgelezen wordt.
- Het verhaal van Theseus in het labyrint en met de draad van Ariadne laten naspelen, met een heel lange draad over het schoolterrein.

2. Poëzie, bijvoorbeeld:

- De kinderen kijken naar alles wat boven hen is, en worden uitgenodigd aandacht te geven aan details. Hetzelfde voor wat onder je is. Maken van lijstjes van wat je gezien hebt en daarmee een poëtische tekst schrijven. Veel dichters hebben ook zo gewerkt, met lijstjes.
- Een natuur-voorwerp laten zoeken in de tuin (zaad, vrucht, stuk schors), laten observeren inclusief details, woordspunnen maken, ook vragen waar het je aan herinnert, gedicht schrijven. Dit is een variatie op de observatietekst als ontmoet-

tingsvorm.
3. Drama en audiovisuele vorming, bijvoorbeeld:

- Een dramatisch spel laten maken en spelen dat past bij een bepaalde plek.
- Een documentaire laten maken met een videorecorder over een dag op het schoolterrein, inclusief interviews met kinderen en leraren, voorlezen kinderen van gedichten over de tuin, etc.

4. Boodschappen en meningen zoeken en verwoorden, bijvoorbeeld:

- Kinderen interviewen andere kinderen, leraren en anderen over hun oordeel over het schoolterrein en wat ze anders zouden willen.
- Kinderen zoeken een plek in de tuin, kijken om zich heen en schrijven een tekst over 'vanwaar ik nu zit ...'

Dit zijn voorbeelden, die met vele uit te breiden zijn, ook op andere vakgebieden.

Nederlandse aanzetten

In ons land bevinden wij ons in een andere situatie. In bepaalde opzichten is die moeilijker dan die aan de overkant van de grote plas (veel Britse scholen hebben meer ruimte om hun school heen dan wij), soms gemakkelijker (wij hebben meer inhoudelijke speelruimte).

Mede geïnspireerd door LTL, maar ook weer aanknopend bij eerdere initiatieven bij ons, zoals het boek 'De tuin om de school, wat doe je ermee?', zijn dit schooljaar twee projecten van start gegaan, die ook voor vernieuwingscholen van belang zijn:

- *Het project 'Leven met verschillen'*, dat wordt uitgevoerd door drie scholen, waaronder de Da Costaschool in Rotterdam (geportretteerd in Mensen-kinderen van nov. 1998) en De Lanteerne/Een Slingertouw in Nijmegen. Thema is verscheidenheid in de natuur ('biodiversiteit'), wat vooral vormgegeven zal worden door het gebruik en de herinrichting van het schoolterrein. Dit zal eind 1999/begin 2000 afgerond worden met een draaiboek met materiaal dat alle scholen kunnen gebruiken.
- *Het project 'Bloeiend en boeiend'*,

waarin enkele doctoraalstudenten van de Universiteit Utrecht zes voorbeelden van de aanleg en het gebruik van natuurtuinen bij scholen in beeld brengen en bespreken. Het rapport hiervan zal rond de zomervakantie gereed zijn en levert bouwstenen voor het verder in kaart brengen van min of meer succesvolle praktijken. Van hieruit kan een netwerk groeien van betrokken scholen en andere geïnteresseerden in schoolnatuurtuinen.

In beide projecten werken de volgende instellingen samen: CPS Kees Both), de Stichting Oase in Beuningen (Gld.) waar veel deskundigheid op het terrein van natuurtuinen en het didactische gebruik daarvan aanwezig is en de Landbouw Universiteit Wageningen, met als inbreng de begeleiding van actie-onderzoek door de scholen en de didactiek en pedagogiek van de natuur- en milieu-educatie.

Beide projecten moeten leiden tot een publicatie: in elk geval een mooi en praktisch boek. Maar misschien nog wel belangrijker is het proberen op gang te brengen van een beweging in en rond scholen.

Tenslotte

Vernieuwingscholen kunnen veel hebben, aan zowel Learning Through Landscapes als aan beide Nederlandse projecten. De inhoudelijke verwantschap met wat de Britten doen is evident: Bij hen en bij ons werkt de traditie van Friedrich Froebel²⁾, met zijn aandacht voor het hele kind dat actief de wereld exploreert en waarvoor ook een 'Kindergarten' als leerlandschap wordt ingericht. De school als tuin, de tuin als school. Bij hen en bij ons zijn betrokkenheid en participatie van kinderen in het vormgeven van hun leef- en leersituatie van centraal belang: de school als oefenplaats voor democratisch samenleven en het samen vormgeven aan een menswaardige en ecologisch duurzame samenleving. Het lijkt of je Kees Boeke, Freinet, Montessori, Steiner en Petersen weer hoort. Maar dan in een eigentijdse

taal en met eigentijdse middelen. De essentie blijft echter hetzelfde.

Voor wie zich verder wil oriënteren op de materialen van 'Learning Through Landscapes': op het CPS (via Kees Both) zijn vrijwel alle materialen te raadplegen, inclusief twee videobanden.

Wie eraan denkt om een internationale schoolpartnership te beginnen kan een school zoeken die met LTL verbonden is of (zoals in Zweden) op een soortgelijke wijze werkt. Ik kan dan proberen te bemiddelen.

Wie nu al geïnteresseerd is in de projecten 'Bloeiend en boeiend' en 'Leven met verschillen' kan mij dat laten weten. Er is een nieuwsbrief in voorbereiding, die aan alle geïnteresseerden toegezonden zal worden. ■

PUBLICATIES VAN DE LEARNING THROUGH LANDSCAPES TRUST ten dele samen met anderen uitgegeven

- Learning Through Landscapes, a report on the use, design, management and development of school grounds (Adams, 1990)
- People, plants and places
- Growing Naturally. A Teacher's Guide to Organic Gardening
- School Orchard Pack
- Trees in the School Grounds
- Land en water invertebrates. Identification in the school ground (determineren van kleine beestjes)
- Wildlife and the School Environment
- Play, playtime and playgrounds
- The Seasons in the School Grounds
- Ecology in the National Curriculum. A Practical Guide to Using School Grounds
- Beekeeping. A practical guide to their study in the school grounds
- Slugs, Snails and Earthworms. A practical guide to their study in the school grounds
- Butterflies. A practical guide to their study in school grounds
- Esso Schoolwatch (stappenplan voor veranderen schoolomgeving via actie-onderzoek met kinderen)
- Pond Design, Guide for Schools

- Recycling. A practical guide for the school environment
- Mathematics in the School Grounds
- Arts in the School Grounds
- Science in the School Grounds
- Geography in the School Grounds
- English in the School Grounds
- The Challenge of the Urban School Site
- Fundraising for schools (hoe kom je aan geld?)
- A Guide to the Management and Maintenance of School Grounds (waar moet je allemaal aan denken bij het beheer?)
- Special Places, Special People. The hidden curriculum of school grounds, (samen met WWF/UK) (Titman, 1994)
- The Outdoor Classroom.

ADRESSEN

- CPS, Postbus 1592, 3800 BN Amersfoort. Tel. 033-4534336 (Kees Both), e-mail: k.both@cps.nl
- Stichting Oase, Kloosterstraat 7, 6641 KW Beuningen. Tel. 024-6771974 (Marianne van Lier)

OVERIGE GEBRUIKTE LITERATUUR

- Adams, E./S. Ingham (1998), *Changing Places. Children's Participation in Environmental Planning*, London: *The Children's Society/Planning Aid for London*
- Beek, F. ter/J. Verheyden (1992), *Stadsonderwijs op maat*, Enschede: SLO
- Both, K. (red.)(1982), *De tuin om de school, wat doe je ermee?* Enschede/Amsterdam: SLO/IVN
- Both, K. (1990), *De school als ruimte voor kinderen*, in: *Mensen-kinderen*, jrg.5 nr. 4.
- Both, K. (red.)(1992), *Ruimte en Jenaplan-school*, Hoevelaken: CPS
- Both, K./D. Schermer (1983), *Van klaslokaal naar schoolwoonkamer*, Hoevelaken: CPS
- Maurer, F. (1981), *Lernen als räumliche Erfahrung*, in: *Die Deutsche Schule*, jrg. 1981, nr. 4. Samengevat in Both, K. (red.)(1992).
- Petersen, P. (1990/1997), *Van didactiek naar onderwijspedagogiek*, Amersfoort: CPS
- Petersen, P./H. Wolff (1997), *Een lagere school volgens de principes van de leef- en werkgemeenschapsschool*, Amersfoort: CPS
- Schermer, D. (1982), *Schooltuindagboek. Natuuronderwijs in de onderbouw van Hans Wolff aan de universiteitsschool van Jena, schooljaar 1924-25*, Arnhem: SPPD

EINDNOTEN

1. Zie hiervoor de ruimte reader (1992) en de Leerlijn 'Ruimte' in de algemene map van Wereldoriëntatie Jenaplan (Enschede: SLO).
2. In de jaren zeventig voelden we als Nederlandse Jenaplanners een sterke verwantschap met het Engelse basisonderwijs, met name met de 'infants schools'. Zie de vele bezoeken aan Engelse scholen in die tijd en vele artikelen in *Pedomorfose*. Als je destijds in het buitenland Jenaplanscholen wilde zien die de moeite waard waren, dan moest je naar enkele scholen in Keulen en naar Engeland, hoewel laatstgenoemde scholen niet de naam 'Jenaplan' hadden. Er was echter eenzelfde bron: de doorwerking van de pedagogiek van Froebel. Bij Petersen is dat in sterke mate het geval. In Engeland had de National Froebel Society veel invloed op onderwijsontwikkelingen.

RECENSIE

KINDEREN INBEGREPEN.

De bedoeling van het programma is de rechten van het kind meer onder de aandacht van de kinderen te brengen.

Na de zomervakantie zou er een meervoudig gehandicapt kind in mijn groep 6/7 komen. Ik heb het voor de vakantie met de groep doorgesproken en iedereen vond, dat het moest kunnen, maar toch vraag ik mij af welke problemen er zullen ontstaan en hoe de kinderen hierop zullen reageren. De kinderpostzegelactie en het feit, dat het volgend jaar (1999) 10 jaar geleden is, dat de universele rechten van het kind werden aangenomen sluiten er ook goed bij aan en toen Kees mij in de vakantie belde of

ik het computerprogramma 'Kinderen inbegrepen' wou recenseren leek mij dit een goede mogelijkheid om één en ander te met de kinderen te bespreken.

Als we het programma starten zien een tekening van de wereldbol met daaronder tekst en uitleg over mensenrechten en plichten. Om het spel te beginnen moeten de kinderen 6 'basisbehoeften' in een koffer stoppen, die ze mee op reis nemen. Het spel zelf is een wereldkaart met

daarop een kader met "info", waar de kinderen meer adressen vinden voor als ze nog meer informatie willen, een kader met "test", waarin de kinderen kunnen testen hoeveel kennis ze al hebben en 5 continenten. Elk continent staat voor een spel dat ze kunnen spelen:

- 1) De vier groepen kinderrechten worden uitgelegd en de kinderen moeten daarna per groep 5 of 6 rechten aanvinken. Jammer is, dat als ze voor info kiezen hun eerdere keuze geheel verdwijnt.
- 2) De kinderen zien een tekening en moeten kiezen (uit 4) welk recht erbij hoort, als ze op het plaatje klikken krijgen ze extra informatie.
- 3) De kinderen moeten kiezen op welke leeftijd ze recht hebben op.... Als ze het fout doen, geeft het programma aan of ze het hoger of lager moeten proberen.
- 4) Memory: De kinderen moeten

twee dezelfde tekeningen bij elkaar zoeken. In de 'moelijke versie' moeten de kinderen tekst en tekening koppelen. Dit spel biedt de kinderen meer uitdaging, omdat ze het tegen elkaar kunnen spelen.

- 5) Woordspel: De kinderen moeten de 8 of 10 vetgedrukte woorden in de tekst aanklikken in het 'letterveld', jammer dat in de moeilijke versie de woorden 'verraden' worden door een dikkere lijn van de hokjes.

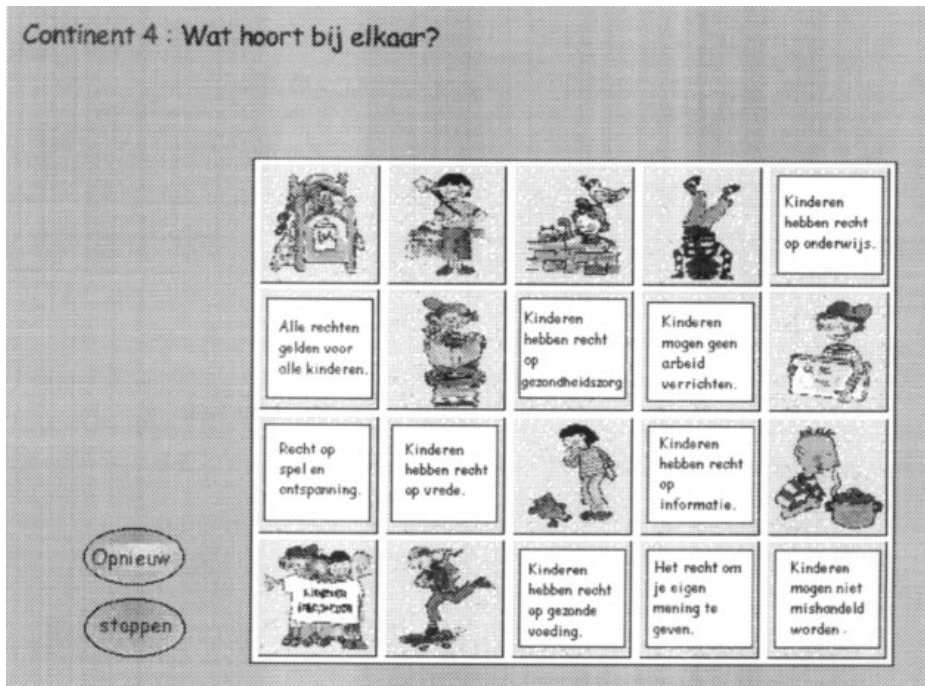
De kinderen vonden spel 3, 4 & 5 het leukst om te doen.

De diskettes zijn verpakt in een kleurig hoesje met een vrolijke illustratie van vier kinderen van vier verschillende rassen in één T-shirt met het opschrift 'Kinderen inbegrepen'.

Mij valt gelijk op, dat het spel erg primitief is, als het gaat om de illustraties, bijv. De 'basisbehoeften' zijn woorden opgeschreven in een rechthoekje, dat een pakje voor moet stellen. Één van de kinderen kon maar niet in het spel komen en maakte, toen ik hem hielp, de opmerking: "Een goede vriend", die stop ik toch niet in mijn koffer!!"

De installatie van het programma gaf bij mij nog al wat problemen:

- Ten eerste is het niet duidelijk, aan welke eisen de computer moet voldoen. Op het eerste schijfje staan wel aanwijzingen hoe je het programma kunt starten en omdat er staat: "Ga naar "mijn computer", begrijp ik, dat hier sprake is van windows '95, maar er staat nergens of het programma ook onder windows 3.x werkt, hoeveel intern geheugen minimaal nodig is en hoeveel mb harde schijf. Ik heb geprobeerd het programma op meerdere computers te installeren en het werkt inderdaad ook onder windows 3.x, maar dan alleen op de computer met 16 mb intern geheugen. De computers met 4mb/8mb intern geheugen gaven steeds weer foutmeldingen na de installatie. Dit is voor het onderwijs een belangrijk gegeven, want het betekent dat we de 'Comeniuscomputers' en de compu-



ters van de stichting computerbemiddeling onderwijs (bijna zeker) niet voor dit programma kunnen gebruiken.

Het spel bevat heel veel leesteksten en is voor kinderen met leesproblemen geen uitdaging. Die uitdaging mis ik ook in de spelen, de kinderen kunnen niet tegen elkaar spelen (behalve memory) en bij de spelen, waarbij ze de juiste uitspraken moeten opzoeken, kunnen ze net zo lang doorgaan tot ze de juiste uitspraken gevonden hebben. Het was beter geweest de kinderen aan te moedigen in één keer het goede antwoord te vinden en na een fout antwoord de kinderen informatie te verstrekken waarmee zij het goede antwoord kunnen vinden. Ik merk, dat de kinderen de uitspraken niet echt goed gaan lezen, maar al gokkend het goede antwoord vinden. Het spel is gespeeld, maar het doel is niet bereikt!!

Eén van de kinderen gaf aan, dat hij graag een inleidend 'filmpje' had willen zien.

Ook zitten er taalfouten in het programma, die ik erg storend vind bijv.:

- Het hoofdscherm vermeld: "De vorige opdracht opdracht..."
- "Klik aan welke kinderen extra zorgen verdienen."

BESPROKEN WERD:

'KINDEREN INBEGREPEN'

Een project van de stichting vredeseducatie in Utrecht en Jeugd & vrede in Brussel.

Het spel is bedoeld voor kinderen en jongeren in het onderwijs en jeugdwerk van 9 - 12 jaar.

Samenstelling en productie:

Jan Durk Tuinier

Geu Visser

Tine Vanthuyne

Bart Bulckens

Digitale verwerking:

Mark Neirinck

Tekeningen en vormgeving:

Geert Tanghe

Reacties en informatie:

Stichting vredeseducatie

Veeartsenijstraat 165

3572DJ Utrecht

Tel 030-2723500, Prijs: f 30,-

'Kinderen hebben grenzen nodig'

In 'Kinderen hebben grenzen nodig' beschrijft Jan-Uwe Rogge de problemen waar opvoeders tegenwoordig mee te maken hebben als het gaat om het stellen van grenzen. De auteur is consultant op het gebied van communicatievraagstukken en mediaonderzoek en organiseert diverse cursussen voor opvoeders.

Het boek bestaat uit acht hoofdstukken. Ieder hoofdstuk wordt ingeleid met een aantal probleemsituaties waarin kinderen proberen grenzen te verleggen. Daarna wordt er verslag gedaan van het gesprek dat de auteur met de ouders/leerkrachten heeft gehad en vervolgens laat hij zien hoe het probleem kan worden aangepakt.

De hoofdstukken zijn opbouwend van: 'Moeite met grenzen' tot 'De moed om grenzen te stellen'.

Als ik maar niet zo word als mijn ouders vroeger.....

Volgens de schrijver zijn kinderen tegenwoordig niet moeilijker of brutaler dan vroeger maar reageren opvoeders tegenwoordig fijngerueeliger op kinderen. Dat is natuurlijk positief, maar vaak wordt er ook te onzeker gereageerd, willen ze alles beter doen dan hun eigen ouders en daardoor laten ze de kinderen juist in de steek. Want van kinderen wordt te veel geëist als ze zonder grenzen en met een eigen verantwoordelijkheid in een onoverzichtelijke wereld de weg moeten vinden. Deze uitspraak maakte me nieuwsgierig: 'Hoe kan ik dan het beste duidelijk maken wat ik van de kinderen verlang zonder ze van mij afhankelijk te maken?' was de vraag die bij mij naar boven kwam.

Biografie, tijd en ruimte

In het boek komen steeds drie elementen terug. Ten eerste je eigen ervaringen als mens, indeling van de tijd en het omgaan met de ruimte. Kinderen hebben zeer specifieke ruimte- en tijdservaringen in hun directe en nabije omgeving. Zo zijn veel

kinderen in een strak schema geperst. Groeiende en te hoge eisen vaak veroorzaakt door de ouders: 'Jullie zullen het beter hebben' - maken een strakke dagindeling noodzakelijk. Veel ouders regelen de tijd van hun kinderen en daardoor kunnen de kinderen hun vrije tijd steeds minder zelf invullen.

Daarnaast wordt het kinderen steeds moeilijker gemaakt om in ruimten te bewegen zonder vast te zitten aan allerlei schema's en afspraken. Bij schommelen, spelen, lopen en springen ervaren kinderen het gevoel van gewichtloosheid, roes van snelheid, behendigheid en kracht. Het kind probeert uit en laat zien wat het kan. Alleen door 'te doen' kan een kind ook intellectueel groeien. En daar horen ook mislukkingen bij en die geven weer de grenzen aan.

Consequent zijn

Dus niet betuttelen maar wel duidelijk grenzen aangeven en vooral je eigen grenzen. Laat weten door houding, mimiek en stem hoever de kinderen bij jou kunnen gaan. De schrijver geeft in het hoofdstuk: 'Over moeilijkheden met het stellen van grenzen' een mooi voorbeeld: (gezin zit aan tafel te eten)

Moeder: Maartje, probeer het toch een keer.

Maartje: Lust ik niet, dat weet je.

Maartje roert in haar eten, speelt ermee en begint op haar stoel te wippen.

Vader: Eet nu alsjeblieft. Op je eet nu of... Zit still!!!!

Maartje: Ik wil spaghetti.

Woordenwisseling volgt, maar Maartje krijgt spaghetti. Moeder en Maartje zitten dan samen aan tafel en de avond verloopt verder rustig.

Bij dit voorbeeld, maar ook bij de vele andere voorbeelden in dit boek geeft hij aan dat heel veel gewonnen kan worden door de manier waarop dingen worden gezegd. Zoals: 'Zou het kunnen zijn dat je wilt dat ik naar je toe kom?' i.p.v. 'Zit niet zo vervelend

te doen!' Het is belangrijk dat kinderen de natuurlijke gevolgen van hun acties moeten voelen en ze niet als dreigement moeten ervaren. 'Als je niet eet, zul je honger krijgen', is een dreigement. 'Je hoeft niet te eten', betekent dat het kind kan kiezen. 'Doe ik het niet dan krijg ik waarschijnlijk straks honger!' Sommige adviezen die werden aangehaald (zoals de ik-boodschap) deden me denken aan het boek 'Luisteren naar kinderen' van Gorden.

Kort geleden had ik een soortgelijke ervaring met een kind in mijn bovenbouwgroep en ik de adviezen van de schrijver eens kon uitproberen. Het meisje weigerde te werken. Ik besloot geen strijd aan te gaan en aan haar de keus te laten. Ze liep naar de gang ging strips lezen en ik dacht dat binnen tien minuten de hele klas strips ging lezen. Ik keek de klas rond maar er gebeurde niets. Na een kwartier kwam ze terug en ging aan het werk.

Door het boek te lezen werd me duidelijk dat grenzen stellen een heel breed begrip is. In de samenvatting las ik misschien wel de belangrijkste passage van het boek: 'Tenslotte moet niet vergeten worden dat wie kinderen grenzen stelt dient te respecteren dat kinderen ook hun grenzen stellen. Grenzen hebben niets met straf, dreigementen of minachting te maken. Wie grenzen stelt kan dat alleen op basis van het onvoorwaardelijke respect van het kind doen.'

Dit boek laat zien dat openheid en authenticiteit de beste basis is om met kinderen te werken. Het is een prettig leesbaar boek vol met praktische voorbeelden die altijd wel toepasbaar zijn op situaties waar je binnen je groep of gezin tegen aanloopt.

Besproken werd:

Kinderen hebben grenzen nodig

Auteur: Jan-Uwe Rogge

Uitgeverij: Van Holkema Warendorf 1993

ISBN: 902696767

TOM

KIJKEN



Pepijn is nu veertien maanden oud. Zijn ouders wonen nog bij hem in, op een bovenhuis. Elke ochtend begroet hij hen enthousiast. Hij kent hen nog van vroeger, evenals alle andere dingen: de lamp, de duizend knopjes van de stereotoren, het draaien van de deur, de geur van de keuken, de weerstand van het water in het bad, en wat niet al. Hij kijkt, wijst er naar, roept iets in een taal die alleen de dingen en hijzelf verstaan en stevent er op af. En alle dingen reageren op een eigen manier. Interessant.

De bomen voor het huis, waarvan hij alleen de kale takken over het balkon heen kan zien, horen er ook bij. Zij hebben iets geheimzinnigs. Meestal bemoeien ze zich niet met hem en staan ze stil en zwijgend de wacht te houden. Dat geeft een veilig gevoel. Soms leeft er iets tussen de takken en roept de boom kleine geluidjes naar Pepijn. Hij heeft van zijn vader geleerd hoe je dan terug moet groeten: Fool! En tien tegen één dat de boom dan antwoordt. Dat doe je dan een keer of dertien.

Een enkele keer bewegen ze. Terwijl ze er een loeiend geluid bij maken. Dat is fascinerend! Dan kan Pepijn maar niet langs het raam komen zonder dat hij gehypnotiseerd wordt door het bewegen van de bomen voor het huis. Midden in een sprint naar iets erg leuks aan het andere eind van de kamer stopt de tijd en wordt zijn vaart gevangen in het web van zwiepende takken. Zijn blik wordt groot en starend. Weerloos laat hij toe hoe de boom naar binnen dringt en haar beeld in zijn ziel etst. Het zaad is gezaaid. Wat zal er van worden?

Ik wandel op een avond samen met dr. Herbert Pieper in een bos vlak bij Berlijn. In dergelijke omstandigheden hebben wij het immer over de wiskunde. Hij weet daar veel van, ik een beetje. Maar beide zijn we er door ge-

fascineerd. Zijn specialiteit: de priemgetallen. Hij heeft er een boek over geschreven. Dat heb ik van hem gekregen, met een eigenhandig geschreven opdracht er in en daar ben ik trots op. Ik ben er enthousiast in gaan lezen en het eerste deel van het eerste hoofdstuk kon ik nog volgen. Daarna merkte ik dat ik na drie keer lezen nog niet wist waar het om ging. Later nog maar eens proberen. Er staan een aantal boeken in mijn kast die ik op die manier benader. Bij elke poging dring ik iets verder door. Soms niet.

Dan komen we bij een open plek. De lucht is helder en er fonkelen sterren.

- Ah! zeg ik, Kijk, de komeet!

We staan even stil en kijken naar de noordwestelijke hemel. De komeet is duidelijk te zien. Een vage lichtende vlek met een lange veeg er achter. Al een flinke tijd is hij in de buurt van de aarde. Er hebben stukken in de krant gestaan. Groepjes mensen staan tot 's avonds laat op straat te kijken en bespreken het verschijnsel. Kinderen kijken uit dakramen. Vreemde verhalen doen de ronde. In de klas worden vragen gesteld. Sekten verkondigen de eindtijd.

- Ik krijg altijd een speciaal gevoel als ik hem zie, zeg ik. Ontzagwekkend..... Het is of er een bericht vanuit het onmetelijke heelal naar ons is toegekomen. Zoals we vroeger een briefje langs de draad van de vlieger omhoog stuurden.

Ik merk dat het naast me stil is geworden en vraag:

- Heb jij dat nou ook?

Herbert kijkt me verbaasd aan. Hij lijkt licht geamuseerd door mijn poëtische taal. Dan zegt hij droog:

- Nee, dat heb ik niet. Je doet alsof het God zelf is. Ik snap echt niet dat mensen zich zo druk kunnen maken over een smerige klomp ijs die door de ruimte suist. Het komt mij wat kinderachtig voor.

Ik zwijg en voel me in de wiek geschoten. Ik kijk nog eens omhoog. Hij lijkt mij toch iets gekrompen.

Tja, 't is maar hoe je het bekijkt. ■