

Jaargang 15 - nummer 3 - januari 2000

WIJZEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



**BIJ HET BEGIN VAN 2000:
DROMEN, VERWACHTINGEN
EN HOOP**

MENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over
Jenaplan onderwijs.

Jaargang 15, nummer 3, januari 2000.

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 70,- per jaar schriftelijk
op te geven bij het administratie-adres:

Jenaplanbureau,

Rembrandtlaan 50, 1741 KJ Schagen.

Voor zendingen aan één adres geldt: 5 en meer
exemplaren f 65,- per abonnement,

Studenten/cursisten f 25,- per abonnement,
mits opgegeven via hogeschool en aan één
adres gezonden.

Mutaties en abonnementen kunnen ingaan op
1 sept., 1 nov., 1 jan., 1 maart en 1 mei, op te
geven aan het administratie-adres.

Redactie: Ad Boes, Kees Both, Kor Posthumus,
Felix Meijer, Jan Tomas en Margot Ufkes.

Hoofdredactie: Kees Both

Redactieadres: Van Dedemlaan 27,
3871 TD Hoevelaken, tel. (033) 254 09 06.

E-mail: njpv.both@ixs.nl

Layout en opmaak:

Amanda van den Oever, Deil.

Fotografie:

omslag foto: Ine van den Broek, Buren
foto pag. 4: 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: RWA Grafisch Centrum, 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

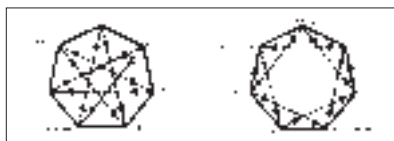
Bij de zeventigste aflevering van
Mensen-kinderen, de eerste in de 21e
eeuw

Kees Both

28 RECENSIES

Jongens, hoe voed je ze op?

Ad Boes



Boeken over Tijd

Kees Both

... EN OP HET ACHTERBLAD TOM



T H E M A

4 HET GAAT OM SIMPELE, ONMISBARE DINGEN IN HET LEVEN

een interview met Hans Achterhuis
over 'Dromen, verwachtingen, hoop'

Kees Both

Filosoof Hans Achterhuis reflecteert op
hopen en denken over de toekomst.
Hij wantrouwt grote concepties en
plannen en zoekt het dichterbij – in de
dagelijkse menselijke goedheid en in
het beleven van de natuur. Idealen zijn
belangrijk, anders slapen we in, maar
die moeten we vormgeven in beelden
en verhalen en vooral in het voorbeeld,
in het experimentele leven. Daarbij is
ook kritisch denken belangrijk en soms
moet je als individueel mens en als
groep gewoon 'nee' zeggen tegen
ontwikkelingen die indruisen tegen ba-
siswaarden.

10 DE TAAL VAN DE NATUUR

Fritjof Capra

Een pleidooi voor systeemdenken in
het onderwijs, vanuit een 'holistische'
kijk op de werkelijkheid. Ecologisch
denken mag niet beperkt worden tot
leren over ecologie, maar heeft vooral
ook betrekking op de manier waarop
mensen in een school met de natuur
en met elkaar omgaan, met de inhou-
den (vakkenintegratie en projectwerk)
en met de schoolorganisatie. Het gaat
in de 21e eeuw wezenlijk om een eco-
logische school.

V E R D E R

12 AUTHENTIEKE EVALUATIE IN ACTIE (2). HET VERHAAL VAN AKEEM

*Linda Darling-Hammond, Jacqueline
Ancess en Beverley Falk*

Een beschrijving van een 'probleem-
kind' en hoe een groepsleidster door
systematische observatie en docu-
mentatie op zoek gaat naar de oorza-
ken van het probleem, met name ook
naar de sterke punten van dit kind. Dit
kind krijgt voorts de ruimte om deze
sterke punten bij zichzelf te ontdekken
en verder te ontwikkelen. Dat blijkt de
motor te zijn om ook de terreinen
waarop dit kind extra en specifieke
hulp behoeft te ontwikkelen. Een ge-
leefde Jenaplanvisie op een kindvolg-
systeem vanuit een school die zich
geen 'Jenaplanschool' noemt maar
het wel is.

16 HET GROEPSBOEK, EEN WERKDOCUMENT

Tom de Boer

Hoe kun je voor jezelf, collega's
(bijvoorbeeld duo-partner), het school-
team en ouders de ontwikkelingen in je
groep zo documenteren dat het tege-
lijktijd kan dienen als verantwoording
en als bron van leren over je vak en
over
kinderen? Het groepsboek is daarbij

I N H O U D

19 WAT DE OBD'S DE JENAPLANSCHOLEN HEBBEN TE BIEDEN!

Clara van Dijk

Een bericht over de ontwikkelingen binnen het Landelijk Begeleidersoverleg Adviesgroep Jenaplan: de werkwijze, aanpak en een gecoördineerd aanbod aan de scholen.

22 BOMEN. UIT HET DAGBOEK VAN EEN GROEPSLEIDSTER (3)

Lynne Strieb

De derde aflevering van een dagboek, waarin de betreffende groepsleidster leert over bomen, kinderen en zichzelf. Een voorbeeld van levende reflectie op levend onderwijs.

25 KINDERSCHRIFT ALS PEDAGOGISCH MIDDEL

plaats en de praktische betekenis in de school van Petersen

Dick Schermer

Bij het leren kennen van kinderen kan het handschrift ook een rol spelen. Uit historische Jenaplanbronnen wordt getoond hoe men daar destijds over dacht en mee omging. Ter inspiratie voor onze tijd.

31 GELEZEN, GEHOORD, GEZIEN

Kees Both



34 ER ZIJN ALTERNATIEVEN!

Monroe D. Cohen

Op grond van zijn rijke ervaring durft de auteur van dit stuk te beweren dat alle kinderen, wereldwijd, de in dit artikel besproken manieren van leren nodig hebben.



bij het zeventigste nummer van *Mensen-kinderen*, het eerste in de 21e eeuw

Een beetje vreemd vind ik het nog wel - dat jaartal 2000. 1999 is een één met drie negens, 2000 een twee met drie nullen, dat lijkt wel wat op elkaar, maar die twee symboliseert echt een nieuw millennium. Ik kijk daar tamelijk nuchter tegenaan en had op de overgang (24.00 - 0.00 u.) niet heel speciale gevoelens. Van wat ik op TV zag ontroerde me eigenlijk alleen het beeld van Nelson Mandela, die het licht voor de nieuwe eeuw symbolisch overdroeg aan zijn opvolger Tabo Mbeki, die het weer doorgaf aan enkele kinderen, een nieuwe generatie, de hoop van Afrika. De overgang naar de nieuwe eeuw geeft wel extra aanleiding tot het nadenken over de gang van de tijd en ontwikkelingen in de samenleving. In dit nummer is dat al te merken: het eerste interview in een reeks over 'Dromen, verwachtingen, hoop' - ditmaal met de filosoof Hans Achterhuis. In elke aflevering van deze jaargang komt zo'n interview - met onder andere Edy Korthals Altes, ex-ambassadeur en tevens president van het World Congress for Religion and Peace, de orthopedagoge Paulien Kuipers en de arbeidssocioloog Harry Coenen. We zullen ook proberen alle geïnterviewden komend najaar bijeen te krijgen voor een rondetafelgesprek, waarover bericht zal worden in het 75e nummer van *Mensen-kinderen*, januari 2001.

In dit nummer krijgt de nieuwe eeuw ook aandacht in een artikel van Fritjof Capra en in de eerste aflevering van een reeks recensies over het thema Tijd, met daarnaast een aantal gedichten en andere teksten, die voor een deel al eerder in *Mensen-kinderen* afgedrukt werden.

Het is ook interessant om in eigen kring weer eens terug te kijken naar wat eerder over het thema 'toekomst' werd gepubliceerd - met name de rede die Kees Vreugdenhil hield tijdens de herdenking van de 100e geboortedag van Peter Petersen in 1984 - 'Van honderd tot tweeduizend' en het themanummer over 'Kind, school, toekomst' in november 1989, naar aanleiding van 25 jaar Jenaplanonderwijs in Nederland.

Om mij hier tot het eerste te beperken, in 'Van honderd tot tweeduizend' wordt een kritische beschouwing gegeven over het 'volksorganische' denken van Petersen - met de vooronderstelling van een ongebroken samenhang van school en samenleving. Een dergelijke samenhang bestaat niet meer en is bovendien als denkwijze politiek niet ongevaarlijk. We moeten nu leren leven met verschillen, tegenstellingen, veranderingen en de conflicten die deze met zich meebrengen. Wij moeten nu kritisch-dialectisch denken over ontwikkelingen in de samenleving - tegenstellingen etc. niet ontkennen, maar ze ook niet verabsoluteren (= 'polariseren'). Ontwikkelingen moeten getoetst worden aan waarden (de later geformuleerde basisprincipes) en op hun consequenties. Zowel het onkritisch bejubelen als het onkritisch verguizen van ontwikkelingen zijn onvruchtbaar, het laatste bijvoorbeeld in de vorm van doemdenkerig cultuurpessimisme. Maar kritische vragen stellen bij ontwikkelingen is nog geen cultuurpessimisme! Zie hierover ook het interview met Hans Achterhuis. Het is zelfs een kwaliteitskenmerk van een eigentijdse Jenaplanschool: 'Een Jenaplanschool is een kritische school'.

Dit lijkt mij in het jaar 2000 en daarna evenzeer van toepassing als daarvoor. In het basisschoolconcept 'Jenaplan op weg naar de 21e eeuw' is dat geprobeerd. De daar gegeven beschrijvingen en vragen zijn uiteraard vatbaar voor discussie. Jenaplan is en blijft hierin een wat 'dwarse' beweging. We maken het onszelf hierin niet gemakkelijk. Het zij zo.

De rest van dit nummer spreekt min of meer voor zichzelf.

Ik wil nog wijzen op de verandering van het redactie-adres in het colofon. Dat heeft te maken met ingrijpende veranderingen binnen CPS en mijn veranderende positie. Vanaf 1 februari valt de hoofdredactie van *Mensen-kinderen* binnen mijn taak als studietoelichting van de NJPV.

Een heel inspirerend jaar 2000 toegewenst.

HET GAAT OM SIMPELE, ONMISBARE DINGEN IN HET LEVEN ...

een interview met Hans Achterhuis over 'Dromen, verwachtingen, hoop'

In dit eerste jaar van het nieuwe millennium publiceren we in elke aflevering van Mensen-kinderen een interview over het thema 'Dromen, verwachtingen, hoop'. Hans Achterhuis vertelt over de noodzaak van dromen, beelden en verhalen, maar ook over de gevaren van utopieën. Het gaat niet om abstracte idealen waaraan mensen opgeofferd (kunnen) worden, maar om het ervaren van dagelijkse 'kleine goedheid' en het voorleven van idealen door volwassenen voor andere volwassenen en vooral ook voor kinderen. In het perspectief van een rechtvaardige(r) samenleving voor allen en alles.

In kadertjes zijn uitspraken geciteerd van redactieleden en Pabo-studenten naar aanleiding van dit interview. Als impuls tot gesprek en individuele en gemeenschappelijke reflectie.

Tien generaties?

'We beginnen deze interview-reeks met jou, omdat je je nadrukkelijk bezig hebt gehouden met het denken over de toekomst in je laatste boek over utopieën. Wat zijn je eerste gedachten bij ons jaarthema?'

Ik sta vrij ambivalent tegenover dromen als beelden van dingen die heel ver weg zijn in de toekomst. In dit opzicht had ik een belangrijke ervaring tijdens een bijeenkomst in wat toen nog Oibibio heette. We moesten toen een oefening doen, waarbij wij ons moesten voorstellen hoe de wereld er over tien generaties uit zou zien. Indianen schijnen dat ook als norm te nemen voor hun handelen en de gevolgen daarvan voor zoveel generaties na hen. We moesten in tweetallen werken en ik zat daar met Izaak van Melle, directeur van de gelijknamige snoepfabriek, die geen enkele moeite had om fraaie toekomstbeelden te schetsen. Maar mij kostte het grote moeite. Ik heb wel mijn dromen en idealen, maar kom, als ik vooruit denk, met veel moeite niet verder dan de wereld van mijn kinderen en kleinkinderen. Ik had en heb de fantasie niet om te proberen verder te kijken, omdat ik besef hoe snel de wereld verandert. Ik merkte bovendien dat ik eigenlijk heel sterk mijn kinderen een aantal dingen toe-

wenste, die ik zelf had meegemaakt. Uiteraard in een andere setting, maar niet als fantasie, maar berustend op mijn eigen ervaring.

Vanzelfsprekende verbondenheid

Wat zijn dat dan voor dingen?

Tamelijk simpele dingen, zowel naar de natuur als naar mensen toe. Wat de natuur betreft de mogelijkheid om, net zoals in mijn jeugd, in de eigen omgeving de natuur te kunnen beleven en je daarmee verbonden te voelen en van het landschap te genieten. Iets wat sterk bedreigd wordt. En naar mensen toe iets dergelijks: het ervaren van een vanzelfsprekende verbondenheid, die ook sterk onder spanning staat in onze gefragmentariseerde samenleving. Een aantal zeer basale ervaringen dus, die ik iedereen zou toewensen.

'Het doen en genieten van de kleine dingen, daar kracht uit halen, vind ik essentieel. Tegelijkertijd wil ik nadenken over wat ik als mens kan bijdragen aan een betere wereld.'
'Leuk dat Achterhuis dicht bij de mens blijft. Idealen met sluitende systemen, als alles precies klopt, daar kom je volgens mij op den duur toch mee op de koffie'.

uit een gesprek in de redactie

Zou je dat 'antropologische constanten' kunnen noemen?

Als filosoof denk ik, dat er geen constanten zijn, maar ik vind wel dat dit constanten zouden moeten zijn. Dus niet als feitelijkheid, maar als normen, die bij mens-zijn horen. Over tien generaties kan ik dat niet overzien, maar als het om twee generaties gaat is het de moeite om daarvoor te vechten en dat uit te bouwen. Ik realiseerde me na die happening in Oibibio scherp dat ik het veel dichterbij zoek.

Wat je raakt

Zou je nog iets meer kunnen zeggen over dromen?

Ik weet dat ik erg geïnspireerd word door concrete beelden, dromen en verhalen, vooral dat laatste. Toen ik met utopieën bezig ging besefte ik dat deze vaak verstarde, doordat ze een soort blauwdruk maakten van de toekomst. Dat dreef mij ook om me met utopieën bezig te houden. Toen ik onlangs een lezing moest houden over 'dromen en idealen', in nota bene dezelfde kerk waar ik destijds als theologie-student mijn proefpreek moest houden, heb ik herinnerd aan het thema van die preek destijds. Het ging over de profeet Amos in het oude Israël, die tekeer ging tegen de zijns inziens decadente en egocentrische religie van zijn tijd, waarin het doen van gerechtigheid (sociale rechtvaardigheid) werd vergeten. In het bijbelboek Amos vind je dan de zin 'Maar laat het recht als water golvende, en de gerechtigheid als een immer vloeiende beek'. Dat was en is voor mij voldoende. Met dat perspectief was ik in mijn jonge jaren bezig en ben ik nog bezig. Als zich dat echter helemaal gaat uitkristalliseren in hoe het dan precies moet, dan zie ik allerlei gevaren, ook totalitaire gevaren waarbij mensen onder het juk door moeten. Ik begrijp uit jouw Jenaplanboek dat ook Peter Petersen weinig ophad met dergelijke 'dromen van wereldrijken'.¹⁾ Maar die droom van een rechtvaardige samenleving blijft levend, en kan weer opgeroepen worden, door een enkele zin of een verwijzing, door een verhaal waarin

dat zichtbaar wordt. Dat spreekt mij zeer aan.

De bron voor utopieën ligt voor een belangrijk deel in het visioen uit de Openbaringen van Johannes – ‘ik zag een nieuwe hemel en een nieuwe aarde’. Dat soort beelden raakt mij heel diep, als uitdrukking van een verlangen, wetend dat het nooit vervuld zal worden en dat je ermee bezig moet blijven. Als dat doorvertaald wordt zoals toen in Oibibio, dan krijg ik de kriebels, dat zijn we volgens mij voorbij.

Ik besepte bij de voorbereiding van dit interview hoe belangrijk verhalen voor mij zijn en dat ik zelf veel liever een ‘klein verhaal’ vertel waarin plotseling in een flits iets kan overslaan, dan dat ik een groots droombeeld ontvouw. Dergelijke verhalen vind je bijvoorbeeld in de chassidische vertellingen ²⁾, zoals Martin Buber die heeft verzameld. Dat is voor mij veel belangrijker dan propaganda-verhalen van hoe mooi het wel is. Ik ben dus uiterst sceptisch tegenover te snel vertelde ‘mooie verhalen’. Het was voor mij schokkend te ontdekken dat achter de propaganda van zeg China en Cuba een volstrekt andere werkelijkheid school (zie bijvoorbeeld de roman ‘Wilde zwanen’), die haaks stond op die propaganda. Het is vreselijk dat enthousiaste mensen zoals ik dat niet konden of wilden zien. Geef mij maar een heel concreet verhaal over één geval van ‘kleine goedheid’, dan een verhaal dat gaat over grote en zo’n beetje de hele mensheid omvattende veranderingen.

Vooruitgang

Is er zoiets als vooruitgang?

Ik geloof in een steeds grotere openheid en gevoeligheid voor onrechtvaardigheid, discriminatie, morele aspecten van de natuur, het lijden van dieren, e.d. Tegelijkertijd moet ik zeggen dat de praktijk daar vaak niet aan beantwoordt. Ik herinner me nog goed dat in mijn jeugd mij bekende Twentse families naar Zuid-Afrika emigreerden en dat zoiets vrijwel onbesproken was, het werd als alleen positief gezien. Over apartheid hoor-

de je in dit verband vrijwel niets. Later was ik zelf ook actief in de anti-apartheid-beweging en we weten hoe in ons land en elders de houding tegenover het apartheids-regime in Zuid-Afrika veranderde.

‘Ik vind Hans Achterhuis wel erg optimistisch, als hij zegt dat er in zekere zin vooruitgang is in moreel besef, een grotere morele gevoeligheid voor lijden van mensen en dieren. Uit wat je hoort en ziet maak ik vaak het tegenovergestelde op.’

‘Het maakt wel uit op welke tijdschaal je kijkt. Het gaat heel langzaam, maar toch ... Bepaalde dingen horen gewoon niet meer, en dat is toch een belangrijk begin. Er gebeuren nog verschrikkelijke dingen, maar er wordt bijvoorbeeld wel gewerkt aan een internationaal strafhof, al zal het nog wel even duren voordat het zover is. Zo heeft het werk van Amnesty aantoonbaar effect, groeit er ook zoiets als een wereldwijd netwerk van “Non – Governmental Organizations” op de terreinen van milieu, ontwikkeling en mensenrechten en is er een groeiende aandacht voor de rechten van kinderen. De stemt mij, ondanks de ellende die ik ook zie, hoopvol. Om een beeld te gebruiken: Als je een niet geheel gevuld glas ziet kun je dat zien als half vol of half leeg. Dat maakt veel uit.’

uit een gesprek in de redactie

Je kunt in onze samenleving niet meer openlijk discrimineren, dieren kwellen, etc. Misschien zijn we ook wel hypocrieter geworden, maar je kunt niet ontkennen dat we ook gevoeliger geworden zijn voor lijden en onrechtvaardigheid. Dat mag je ‘vooruitgang’ noemen. Tegelijkertijd ben ik me ervan bewust dat je perioden in de geschiedenis moeilijk kunt vergelijken, laat staan er een moreel oordeel over uitspreken. Ons waardensysteem ontwikkelt zich, ik zou niet met iemand uit het verleden willen ruilen, maar hij waarschijnlijk ook niet met mij. Laatst was er een discussie over de stelling: ‘Studeren was vroeger leuker’. Dat is onzin en bevat veel projectie, waarbij de min-

der leuke dingen vergeten worden.

‘Bij steeds meer ouders bespeur ik gevoelens in de trant van ‘mijn kind moet presteren’ – om in termen van Petersen te spreken, iets van een prestatiecultus, in plaats van een prestatiecultuur. Er is, ook onder progressieve ouders, angst: Komt mijn kind wel goed terecht? Waarbij het interessant zou zijn om met elkaar te spreken wat je onder dat laatste verstaat en hoe dat zich verhoudt tot de basiswaarden van het Jenaplan zoals uitgedrukt in de basisprincipes. Ik meen ook te bespeuren dat de passie van leerkrachten voor hun werk sterk afneemt’.

‘Bij ons zijn juist heel veel ouders blij dat deze school anders is dan andere, dat heeft aantrekkingskracht, ook op kinderen uit de buurt rond de school’.

uit een gesprek in de redactie

Dromen en idealen in het onderwijs

Hoe belangrijk zijn, als je in het onderwijs werkt, idealen en dromen?

Om te beginnen wil ik stellen dat het van blijvend belang is om over te dragen wat onze cultuur altijd aan idealen, verhalen en visioenen gehad heeft, zaken die deels bij mij ook nog resoneren. Die cultuuroverdracht hoort erbij, je kunt de cultuur hier in het Westen niet begrijpen als je niets weet over de idealen en verhalen van Christendom en Humanisme, inclusief de mislukkingen daarvan. Kinderen hebben dan in principe, om met de filosofe Hannah Arendt te spreken, de mogelijkheid dat ze daarvan dingen verwerpen en zich andere dingen eigen maken. Dat is de objectieve kant.

Anderzijds ben ik me er zeer sterk van bewust dat je bepaalde soorten idealen alleen maar kunt leren als iemand ze ook voorleeft: de belangrijke rol van de leraar. Dat heb ik zelf ook ondervonden in bijvoorbeeld Hannes de Graaf, mijn hoogleraar ethiek, die didactisch gezien geen geweldige docent was, maar mij diepgaand beïnvloed heeft doordat hij liet zien hoe ethiek en maatschap-

pelijke betrokkenheid samen kunnen gaan en die ook in de manier waarop hij met ons omging liet voelen wat hij in zijn colleges zei.

Past hier het begrip 'authenticiteit'?

Ja zeker. Hij stond voor de dingen die hij uitdroeg, leefde wat hij leerde, wat overigens niet in mindering kwam op het wetenschappelijk gehalte van wat hij aan de orde stelde. Voor mij is dat wellicht onbewust ook een voorbeeld geweest, om niet alleen in wetenschappelijke tijdschriften te schrijven, maar ook in de krant en andere breed gelezen media. Je leert natuurlijk ook uit boekjes, dat zal ik steeds ook tegen studenten zeggen, maar dat is maar een deel van het verhaal.

'Je kunt kinderen duidelijk maken dat goede dingen eenvoudig bij je zelf beginnen. Ik herinner me een gesprek in een groep over geweld. Dat mocht niet, daar was ieder het wel over eens. Maar niet lang daarna werd ik door een meisje dat ook die opvatting en allerlei briefjes tegen geweld had opgehangen had verkondigd flink uitgescholden. Ik heb haar onder vier ogen kunnen duidelijk maken dat schelden een vorm van geweld is en dat ze daar dan ook tegen zou moeten zijn. Toen ze begreep wat ze gedaan had begon ze te huilen. Ik heb nog gezegd dat ik zelf van dat schelden niet zo veel last had, maar dat er mensen zijn die echt door schelden geraakt worden. Zo wordt een groot thema heel dichtbij gebracht. Wat er was gebeurd had grote indruk gemaakt.'

uit een gesprek over het interview door studenten van 'De Eekhorst', Assen

Harde idealen

Idealen kunnen jou en je omgeving ook parten spelen, zeker als je hoge idealen hebt. Je kunt kapot gaan aan een ideaal en je kunt anderen kapot maken door op een bepaalde manier met idealen om te gaan. Bij mij, en dat is nog een christelijke



erfenis, zal een ideaal nooit een grote hardheid krijgen, omdat de realisering daarvan nooit alleen maar van jou zelf afhangt. Ik zal dat nu niet meer op de wijze van het Christendom duiden, maar het blijft een belangrijke existentiële ervaring dat er ook zaken zijn die jou toevallen of dat er krachten zijn die je niet in de hand hebt en die het realiseren van je idealen bemoeilijken of onmogelijk maken.

Ik wil in dit verband over idealen twee dingen zeggen:

- a. Je kunt er lang niet altijd aan beantwoorden, maar dat is nog geen reden om ze over boord te gooien. Een spanning tussen ideaal en werkelijkheid is een gezonde zaak. Zonder idealen vervlakt het leven.
- b. Een ideaal kan gevaarlijk zijn, als je er op een fanatieke manier mee omgaat, er alles aan opoffert (zie ook de utopie).

Ik wil in dit verband ook een lans breken voor een zachte waarde als ontvankelijkheid. Er zijn dingen in je leven die je overkomen, ook positief beleefde zaken. Dingen waar je geen greep op hebt, die je niet door doelgericht handelen kunt bereiken, maar die je, als je ervoor openstaat, kunt ontdekken: schoonheid, liefde, kwetsbare kracht, spirituele waarden. Hier passen begrippen als 'genade', het 'gratis', verwondering. Je kunt het niet beheersen, maar je moet er wel een bepaalde gevoeligheid voor ontwikkelen. Het is belangrijk dat kinderen deze mogelijkheid krijgen, onder andere via vieringen, via stilte en bezinning.

'Ze zeggen dat onze generatie geen idealen meer heeft. Misschien komt het omdat we niet meer hoeven op te boksen tegen ouders. We zijn ook vaak teleurgesteld, bijvoorbeeld over wat er met het milieu is bereikt.'

'We praten wel erg vanuit een luxe positie. We hebben geen grote eisen meer op het gebied van welvaart want die hebben we wel bereikt. Maar we vinden de samenleving zeker niet goed. We kunnen alleen maar zo oordelen omdat we kennelijk toch idealen hebben over hoe het anders zou kunnen.'

'Ik heb zelf in mijn school leraren gehad waarvan ik me afvraag hoe die ooit voor de klas terecht zijn gekomen, ze hebben kinderen letterlijk kapot gemaakt. Ik daar zoveel voorbeelden van gezien, dat dat kan! Dat is voor mij mede een reden geweest om in het onderwijs te gaan, om te helpen voorkomen dat dat opnieuw gebeurt. Daarom vind ik het sociale in een school en groep zo enorm belangrijk: ik wil het anders doen.'

'Een leraar moet idealen hebben en verwachtingen van alles waarmee je, hoe eenvoudig ook, wel iets kunt doen.'

uit een gesprek over het interview door studenten van 'De Eekhorst', Assen

Basisprincipes

Hoe kijk je in dit verband tegen de basisprincipes Jenaplan aan?

Het is belangrijk dat dit principes zijn waarop je als opvoeder aan te spreken bent. Zoals het daar staat spreekt het ook mij aan, inhoudelijk heb ik er geen enkele moeite mee, integendeel. Wel zul je elke keer in de situatie waarin je dan verkeert moeten nagaan wat het dan en daar betekent. De opvatting van de school als gemeenschap lijkt mij voor onze tijd een belangrijk gegeven en streven. Ik heb zelf in mijn middelbare schooltijd het belang daarvan ook duidelijk ervaren. Daarbij speelde ook een rol dat de school niet zo groot was, je kende elkaar en alle leraren kenden in principe alle leerlingen. Er werd bewust aandacht gegeven aan de ingroei in de schoolgemeenschap, een vorm van initiatie, zonder de vervelende kanten overigens die dat ook kan hebben. Er waren gemeenschappelijke momenten als schoolgemeenschap, waaronder weekopeningen.

'Ik heb me op de middelbare school helemaal niet veilig gevoeld. Toen ik voor de pabo koos dacht ik er al aan hoe goed het zou zijn als verlegen kinderen de ruimte krijgen om iets te zeggen. Het is zo belangrijk dat iemand op school gewoon kan vertellen wat hij of zij voelt zonder dat een ander daar meteen overheen valt. Een ideaal voor mij is zeker dat een groep goed functioneert.'

'In de school moet je er voor oppassen dat je een ideaal ineens overall wilt bereiken: begin maar zijn tweeën aan iets kleins en kijk hoe je daarmee verder kunt komen.'

'Je kunt in het onderwijs veel voor een kind betekenen, misschien wel juist als je denkt dat een kind weinig perspectief heeft. Dan span je je daar extra voor in.'

uit een gesprek over het interview door studenten van 'De Eekhorst', Assen

Lea Dasberg

Jij bent uiterst kritisch ten aanzien van utopieën. Hoe kijk je dan aan tegen de opvatting van Lea Dasberg, die juist de noodzaak van het utopische denken in de opvoeding benadrukt?

Voor mijn gevoel hanteert Lea Dasberg een veel concreter utopie-begrip, een utopie-begrip dat niet totalitair is en niet zozeer betrekking heeft op de maakbaarheid van een hele samenleving. Meer het doen wat je hand vindt om te doen. Een utopie-begrip dat meer in de lijn ligt van wat Martin Buber onderzoekt in zijn boek 'Paden in Utopia'. Hij heeft daarin kritiek op totale visies, bijvoorbeeld van Karl Marx, die beweerde dat de veranderde, klassenloze, maatschappij min of meer vanzelf een 'nieuwe mens' zou voortbrengen: onbaatzuchtig, etc. Het ging Buber meer om vormen van experimenteel leven binnen de huidige samenleving, mensen die proberen op een andere manier hun werken en samenleven vorm te geven. Orthodoxe marxisten vinden dat maar niks, die denken in een schema van alles of niets, die vinden dat experimenteel leven binnen de huidige kapitalistische maatschappij die maatschappij juist bevestigt. Buber vindt dat je nu, binnen de samenleving zoals die is, alvast moet werken aan 'vernieuwing van de samenleving door vernieuwing van haar weefsel', bijvoorbeeld (in zijn geval) in de kibboetsim in Israël en andere vormen van coöperatie. Zie bijvoorbeeld in onze tijd het franciscaanse 'milieuklooster' Stoutenburg en de gemeenschap daar omheen. Dus geen blauwdruk, maar een inspirerend experiment. Dat lijkt mij meer in de lijn van Dasberg. In scholen kun je dat ook doen en zo ook laten zien dat de samenleving minder massief is dan soms gedacht wordt, dat er mogelijkheden zijn die je moet uitbuiten. Dasberg benadrukt dat kinderen een open toekomstperspectief moeten hebben en dat je als opvoeder daarin moet voorgaan. Eind zeventiger en begin tachtiger jaren speelde de kwestie van de atoombewapening natuurlijk heel

sterk, met een soort ondergangstemming en doemdenken. Dasberg wees erop dat kinderen volwassenen nodig hebben die uitstralen dat het anders kan en daar nu al iets proberen aan te doen. Ik kan er totaal tegen als mensen grote idealen verkondigen en daar verder niets van in hun leven laten blijken. Je moet er nu voor staan.

'Als een kind zegt dat het bang is voor oorlog mag je best zeggen: "Ik ook", maar daarna moet je wel verder praten, bij angst mag het voor een kind niet blijven.'

'Bij wat je met kinderen bespreekt moet je natuurlijk niet alleen maar pessimistisch zijn, maar wel realistisch. Daarbinnen kun je ook de goede dingen aandacht geven.'

'Een houding waarbij, met Youp van 't Hek, wordt gezegd dat de wereld naar z'n klote gaat, dat kan niet met kinderen. Je wil ze verder brengen en laten zien dat het de moeite waard is om te leven.'

'Als je geen hoop meer hebt kun je kinderen niet echt verder helpen. Maar het vinden van een reële balans tussen goed en slecht is niet zo gemakkelijk. Het is jammer dat zo vaak wordt gezegd dat het vroeger beter was, dat is vaak helemaal niet zo. Ook hier is alleen een reële voorstelling van zaken noodzakelijk.'

'Als je geen hoop meer hebt dat dingen die fout zijn kunnen veranderen moet je zo eerlijk zijn om de school te verlaten. Kinderen hebben recht op volwassenen die in hun omgeving laten zien wat het betekent dat een mens hoop heeft dat dingen goed kunnen komen.'

uit een gesprek over het interview door studenten van 'De Eekhorst', Assen

Ja, maar

Wil je eens reageren op het overzicht van verwachte ontwikkelingen in 'Jenaplan op weg naar de 21e

eeuw'? Wat vind je van de benadering in dat hoofdstuk?

Ik vind dat mooi, die schets van ontwikkelingen in onze samenleving en de reflectie daarop in de vorm van 'ja, maar' Je staat open voor mogelijkheden die er zijn en die je laat zien en tegelijkertijd geef je aan dat het volstrekt verkeerd kan uitpakken. Je moet wel je kritische zin behouden. Het totaal afwijzen van ontwikkelingen is, helaas, vaak niet mogelijk, als je dat zou willen. Ik sluit niet uit dat je op sommige punten ontwikkelingen kunt afwijzen, maar het gaat in onze samenleving een bepaalde richting uit en je moet voor jezelf en samen met anderen uitmaken hoe je daarmee wilt omgaan en hoe je kwalijke kanten zoveel mogelijk kunt neutraliseren of in een gewenste richting kunt ombuigen.

Neem nou eens de economisering, als dimensie van de modernisering die jij in dat hoofdstuk bespreekt. Dat is maar één dimensie van het moderniseringsproces. Daarnaast is er een culturele modernisering en een politieke modernisering. Op dit moment domineert het economische heel sterk. Deze universiteit, Twente, is destijds begonnen als cultureel ideaal: een campus-universiteit, waar studenten en docenten sterk op elkaar betrokken waren in een soort gemeenschap. Als je daarover met oudere mensen spreekt zijn ze nog heel enthousiast. Dat is verwaterd en als vervolg daarop werd hier in Twente het concept van de 'ondernemende universiteit' ontwikkeld, met een sterke nadruk op de economische dimensie. Dat had als goede kant dat de ivoren toren van de wetenschap werd verlaten en studenten geconfronteerd werden met de harde werkelijkheid van het bedrijfsleven. Maar als je dan toch 'ondernemend' bent, dan moet je ook cultureel en politiek ondernemend zijn. Dat economische krijgt dan een tegenwicht van andere dimensies. Deze drie aspecten zijn tegenwoordig totaal niet met elkaar in evenwicht.

Of neem de door jou besproken ontwikkelingen op het terrein van natuur en techniek. We leven in een wereld van knoppen en apparaten, dat is nu

eenmaal zo. Je moet leren daar op een kritische manier mee om te gaan. En bovendien kun je, in je eigen leven, en in de educatie, zoeken naar een tegenwicht voor die artificiële wereld, in natuurervaring of in het bewust gebruiken van eenvoudige en ambachtelijke technieken waardoor processen die in de moderne techniek onzichtbaar werden weer zichtbaar gemaakt worden. Lichamelijk zwaar werk hebben we sinds de uitvinding van de stoommachine aan de techniek uitbesteed. Misschien is het wel zo dat je, juist door de techniek die je het leven in veel opzichten gemakkelijker maakt, ook het besef kunt ontwikkelen dat er andere terreinen zijn waar je inspanningen moet verrichten om tot resultaat te komen, bijvoorbeeld op het terrein van de spiritualiteit en van de natuurervaring. Dat soort zaken kost inspanning en oefening. Ik heb er een hekel aan als mensen denken dat je alles op een technische wijze, als instant-ervaring, kunt realiseren. Mediteren bijvoorbeeld kost discipline, is hard werken. En bij natuurervaring zijn het wandelen van flinke stukken, in de bergen of gewoon in ons land, of het met de natuur werken in de vorm van tuinieren, zulke vormen van inspanning. Nogmaals, misschien beseffen we juist in deze technische tijd – misschien is het een beetje idealistisch om het zo te zeggen – welke zaken echt bij ons mens-zijn horen, waaronder reflectie, denken, e.a.

'Het allermooiste is als een kind van groep acht gaat voorlezen bij een kind uit groep drie. Ik heb dat nu gezien, terwijl ik echt dacht dat dat onmogelijk zou zijn. Bij ons keek iedereen vroeger op school op tegen de kinderen van de hoogste groep en natuurlijk gingen kinderen van verschillende groepen niet met elkaar om. Goed met elkaar omgaan is zo belangrijk in het leven, daar kan later als ik zelf een eigen groep zo veel aan doen.'

uit een gesprek over het interview door studenten van 'De Eekhorst', Assen

Indien nodig ook 'nee' zeggen

In het onderwijs hebben we nogal last van de dominantie van technologische manieren van denken, met name het management-denken, bijvoorbeeld bij de discussie over systemen om de ontwikkeling en leerprestaties van kinderen te beschrijven en te volgen. De meest gangbare systemen werken bijvoorbeeld met het idee dat 'gemiddeld' hetzelfde is als 'normaal'. Als je dergelijke systemen binnenhaalt loop je het grote gevaar dat je met de taal van zo'n systeem ook een denkwijze overneemt en een bepaalde manier van kijken naar kinderen. Hoe kijk jij tegen een dergelijke technicistische denkwijze aan?

Vanuit mijn werksituatie in de universiteit kan ik alleen maar beamen dat je je zo op glad ijs beweegt. Management moet er zijn, moet voorwaardenscheppend bezig zijn. Maar je ziet dat de waarden van het management naar de werkvloer gaan en dat vind ik een hele foute zaak. Elke institutie heeft zijn eigen waarden en normen, die van het management, van het onderwijs, van het wetenschappelijk onderzoek. Elke institutie kan deze waarden en normen definiëren en als je dat gedaan hebt kun je zeggen: 'Oké, management is goed en nodig, maar wij willen niet dat het management zijn eigen normen oplegt aan andere sectoren en daarmee de normen van die andere sectoren verandert'. Een voorbeeld. Wetenschappers willen betaald worden voor hun werk en willen ook geld binnenhalen voor hun projecten. Maar als je heel serieus naar hen luistert, dan merk je dat ze het veel belangrijker vinden wat hun 'peer-group' van mede-wetenschappers van hun werk vinden. Dat weegt voor hen meestal op tegen eventuele lucratieve contracten die ze kunnen binnenhalen en waarbij concessies worden gedaan aan de wetenschappelijke kwaliteit.

'Dat "nee zeggen" als het om kernwaarden gaat vind ik essentieel. Ik denk dan ook aan de maatschappelijke trend naar steeds meer wil-

len hebben, het grote graaien, de weerzinwekkende tendens naar verrijking. Ook in het onderwijs zie je dat management-technieken naar de werkvloer komen, bijvoorbeeld in de eis van meetbare productie van kennis en vaardigheden. Een deel van de voorwaarden op in kleinere kring (school, stamgroep, gezin) wordt op hoog niveau bepaald. Dat betekent ook politiek alert zijn en blijven.'

uit een gesprek in de redactie

Je moet voor jezelf – als individu en bij jullie als groep scholen – bekijken welke elementen je niet wilt en mag opgeven. Dan moet je niet zeggen 'ja maar', maar 'nee' en moet je het conflict aangaan. Ik vind dat de universiteit dat ook zou moeten zeggen. ■

NOTEN

- 1) Voorbereidingsmateriaal voor dit interview was: 'Jenaplan op weg naar de 21e eeuw', met name hoofdstuk 2 over de samenleving en daarnaast de basisprincipes Jenaplan.
- 2) Dit zijn verhalen uit de wereld van de 'chassidiem', een vooral op het gevoelsmatig beleven van het geloof gerichte stroming in het Jodendom, die tot aan de Tweede Wereldoorlog relatief sterk aanwezig was in Oost- en Midden-Europa. De filosoof Martin Buber verzamelde en bundelde vele van deze verhalen in o.a. zijn boek 'Chassidische vertellingen' (uitg. Servire, Katwijk), nog in de handel. De chassidiem geloven dat in elk mens en in elk levend wezen een goddelijke vonk aanwezig is.

Hans Achterhuis is hoogleraar algemene wijsbegeerte aan de Universiteit Twente. Hij publiceerde o.a. 'De markt van welzijn en geluk', 'Arbeid, een eigenaardig medicijn', 'Het rijk van de schaarste', 'Natuur tussen mythe en techniek' en (in 1998) 'De erfenis van de utopie'. Alle uitgekomen bij de uitgeverij Ambo.

AAN MIJN DOCHTER

*Ik wil je geen
voorschriften geven
hoe je moet leven.
Heb ik het zelf wel gekund?
Er staat in het eeuwige krijt
van schuld en spijt
geschreven
dat ik jou heb verwekt in een tijd
die zich voor kinderen
schamen moet.
Ik ben je mindere.
Voorschriften geven,
een bedding wijzen aan je bloed,
je ogen met brak water vullen,
dat wil ik niet.
Ik ben zelf niet leeg
en niet stromend genoeg.
Wat ik zou willen?
Dat wij eens, later,
elk over een andere boeg
maar over hetzelfde water
elkander zullen ontmoeten
en dat je mij dan zult groeten:
dag vader.*

Guillaume van der Graft

DE TAAL VAN DE NATUUR

Om de uitdaging van de 21e eeuw aan te kunnen gaan zullen we ons onderwijs moeten bouwen op een fundament van ecologische geletterdheid. Dat omvat een nieuw beeld van de werkelijkheid, namelijk de werkelijkheid als netwerk van samenhangende patronen van relaties, en niet als een grote machine, die samengesteld is uit min of meer onafhankelijke bouwstenen. Dit nieuwe werkelijkheidsbeeld heeft consequenties voor het curriculum, de didactiek, de schoolorganisatie, de relaties tussen school en omgeving. Een poging tot 'holistisch denken' over onderwijs.

Leren van ecosystemen

Nu er een nieuwe eeuw begint is onze grootste uitdaging het scheppen van duurzame gemeenschappen – de sociale, culturele en natuurlijke omgevingen waarin wij onze behoeften en aspiraties kunnen bevredigen, zonder de integriteit van de natuur en van toekomstige generaties aan te tasten.

In onze pogingen om dergelijke duurzame gemeenschappen op te bouwen en in stand te houden kunnen we waardevolle lessen leren van ecosystemen in de natuur. Dat zijn immers duurzame gemeenschappen van planten, dieren en micro-organismen. Om ecosystemen te kunnen begrijpen moeten we bekend zijn met de basisprincipes van de ecologie, de taal van de natuur. We moeten 'ecologisch geletterd' worden.

Om de principes van de ecologie te kunnen begrijpen hebben we een nieuwe manier van kijken naar de wereld nodig. We moeten denken in termen van relaties, verbondenheid en context. In de natuurwetenschap staat deze nieuwe manier van denken bekend als 'systeemdenken'.

Het ontwikkelde zich in de eerste helft van onze eeuw, binnen verschillende wetenschappelijke disciplines waarin wetenschappers levende organismen, ecosystemen en sociale systemen onderzochten en moesten erkennen dat al deze systemen geïntegreerde gehelen zijn, waarvan de eigenschappen niet te reduceren zijn tot die van kleinere onderdelen ervan. Het geheel is meer dan de som der delen. Het systeemdenken maakte een niveausprong tijdens de laatste twintig jaar, door de ontwikkeling van de wetenschap van complexe syste-

men. Om deze systemen te (kunnen) beschrijven ontstond een totaal nieuwe wiskundige taal, maar waren ook nieuwe begrippen nodig.

Netwerk

De ontluikende nieuwe theorie over levende systemen vormt de theoretische basis van de ecologische geletterdheid. Daarbij hebben natuurwetenschappers ontdekt dat het heelal niet gezien moet worden als een machine, samengesteld uit elementaire bouw-elementen (atomen, moleculen, etc.), maar uiteindelijk een netwerk vormt van niet van elkaar te scheiden relatiepatronen. De planeet als geheel is een levend, zichzelf regulerend systeem. Het beeld van het menselijk lichaam als machine en de geest als een afzonderlijke eenheid daarbinnen wordt vervangen door een visie waarin niet alleen de hersens, maar ook het immuunsysteem, de lichaamswefsels en zelfs elke cel beschouwd wordt als een levend, cognitief en lerend systeem. Evolutie wordt niet langer gezien als een strijd om het bestaan, welke getekend wordt door concurrentie, maar veel meer als een coöperatieve dans, waarin creativiteit en het voortdurend tevoorschijn komen (ontluiken) van werkelijk nieuwe dingen de drijvende krachten zijn.

Dit nieuwe werkelijkheidsbeeld, ondersteund door de ecologische geletterdheid van mensen, zal de basis vormen van onze toekomstige technologieën, economische systemen en sociale instituties. Het zal duidelijk zijn dat dit diepgaande gevolgen heeft voor opvoeding en onderwijs in de 21e eeuw. Het vereist een pedagogiek en didactiek waarin begrip

van het leven centraal staat. Het zal een leerervaring zijn die onze vreemding van de natuur overwint en zal leiden tot een nieuw besef van ergens thuis te zijn. We hebben daarbij een leerplan nodig waardoor onze kinderen de fundamentele feiten van het leven op aarde kunnen leren – bijvoorbeeld dat het afval van de ene soort voedsel is voor een andere soort; dat materie voortdurend in kringlopen circuleert door het levensweb; dat de energie die alle ecologische kringlopen aandrijft van de zon komt; dat diversiteit een garantie is voor een veerkrachtig ecosysteem; dat het leven vanaf het begin, 3 miljard jaar geleden, de planeet niet oververde door strijd, maar door het



vormen van netwerken. Het onderwijs van die nieuwe kennis, die overigens evengoed oeroude wijsheid is, zal de belangrijkste rol zijn van het onderwijs in de 21e eeuw.

Vanwege zijn intellectuele verworteling in het systeemdenken biedt de ecologische geletterdheid een krachtig raamwerk voor een systeembenadering van de schoolontwikkeling, die nu in vele landen bediscussieerd en bestudeerd wordt. Onderwijsvernieuwing vanuit een systeembenadering is in essentie gebaseerd op twee

inzichten: een nieuw begrip van leerprocessen en een nieuw begrip van leiderschap.

Een nieuwe visie op leren

Recent onderzoek in de neurologie en van de cognitieve ontwikkeling heeft geresulteerd in een nieuw begrip van het leerproces, gebaseerd op een visie op de hersenen als een complex, zelforganiserend systeem, dat goed in staat is om zich aan te passen aan nieuwe situaties. Daardoor is men in staat te zien hoe kennis actief geconstrueerd wordt, waarbij alle nieuwe informatie verbonden is met vroegere informatie, in een constante zoektocht naar patronen en betekenisvolle kennis. Dat geldt ook voor het belang van ervaringsleren, van verschillende leerstijlen die samenhangen met meervoudige intelligenties en van de emotionele en sociale context waarin leren plaatsvindt. Dat nieuwe begrip van het leerproces veronderstelt ook onderwijsstrategieën die daar bijpassen.

Integratie van het curriculum

Het veronderstelt in het bijzonder een geïntegreerd curriculum, waarin de nadruk ligt op contextgebonden kennis, waarbij de verschillende vakgebieden gezien worden als bronnen, ten dienste van een centraal thema. Een ideale manier om zo'n integratie tot stand te brengen is de 'projectmethode', die bestaat uit het faciliteren van leerprocessen van leerlingen in complexe projecten, waarbij de wereld buiten de school onderzocht wordt (of soms ook de schoolwerkelijkheid aan een onderzoek wordt onderworpen). Voorbeelden van zulke projecten die mede gericht zijn op het veranderen en/of verbeteren van een situatie, op het nemen en dragen van verantwoordelijkheid, zijn het inrichten en beheren van een schooltuin of het herstel van een rivier. Hierin kunnen de leerlingen vaardigheden en kennis ontwikkelen en toepassen. Een dergelijke leerplanintegratie door ecologisch georiënteerde projecten is slechts mogelijk als de school een ware leergemeen-



schap wordt, waarbinnen leraren, leerlingen, schoolleiding, onderwijs-ondersteunend personeel en ouders allen met elkaar verbonden zijn in een netwerk van relaties. Allen werken hierin samen, ten behoeve van het ondersteunen van het leren. In zo'n leergemeenschap komt het onderwijzen niet vanuit de top naar lagere eenheden in de school ('top-down'), maar is er een cyclische uitwisseling van informatie. Het leren staat in het brandpunt van de organisatie en iedereen in het systeem is zowel leraar als leerling. In het leerproces zijn terugkoppelingen en feedback ingebouwd, daar gaat het wezenlijk om bij de evaluatie van het leren. Je kunt het functioneren van lerende gemeenschappen alleen begrijpen als je ze opvat als een systeem: systeem-denken. De principes van de ecologie kunnen inderdaad geïnterpreteerd worden als de principes van de (school-) gemeenschap

Leiderschap

De systeembenadering van leren, onderwijzen, leerplanontwikkeling en evaluatie kan alleen ingevoerd worden als er een bijbehorende praktijk van leidinggeven is of ontwikkeld wordt. Deze nieuwe soort leiderschap is geïnspireerd door de recente ontdekking van een eigenschap van levende systemen. Elk levend systeem komt af en toe momenten van instabiliteit tegen, waarin sommige van zijn structuren afgebroken worden en nieuwe structuren zich ontvouwen. Het spontane ontstaan van orde – van nieuwe structuren en nieuwe gedragswijzen – is een van de wezenskenmerken van leven. In

andere woorden: creativiteit – het voortbrengen van steeds nieuwe vormen – is een sleuteleigenschap van alle levende systemen. Leiderschap bestaat daarom tot op grote hoogte uit het voortdurend ondersteunen van het zich ontvouwen van nieuwe structuren en het opnemen van de beste daarvan in de organisatiestructuur. Dit type van 'systeemgericht leiderschap' is niet beperkt tot een enkel individu – de leider – maar kan ook verdeeld worden over verschillende mensen en ook verantwoordelijkheid kan een functie zijn van het geheel.

De aarde als gemeenschappelijk huis

Als we het voorgaande samenvatten kunnen we zeggen dat ecologische geletterdheid drie componenten omvat: het begrijpen van ecologische principes, het denken in systemen en het gebruik van ecologische principes en systeemdenken als context en taal voor de schoolontwikkeling. Als we aan het begin staan van een nieuw millennium, dan zal het overleven van de mensheid afhangen van ons begrip van ecologische principes en het leven volgens deze principes. Deze taak overstijgt al onze onderlinge verschillen van ras, cultuur of maatschappelijke klasse. De aarde is ons gemeenschappelijke huis en het creëren van een duurzame wereld voor onze kinderen is onze gemeenschappelijke taak. Deze verantwoordelijkheid kan alleen gerealiseerd worden als wij en onze kinderen kunnen leren leven op een manier die het kwetsbare ecosysteem niet vernietigt. ■

Oorspronkelijk, met de titel 'The Language of Nature', verschenen in Resurgence nr. 192, jan/feb. 1999. Met toestemming van de auteur overgenomen. Vertaling: Kees Both.

Fritjof Capra is fysicus, schrijver van vele internationaal bekende boeken, waaronder 'De Tao van de fysica', 'Het Keerpunt' en 'Het Levensweb' (alle uitgegeven door Contact, Amsterdam). Hij is tevens medeoprichter van het Center for Ecoliteracy in Berkeley, California, USA.

AUTHENTIEKE EVALUATIE IN DE PRAKTIJK (2): HET VERHAAL VAN AKEEM

Jenaplanscholen kunnen, wat hun manier van evalueren betreft, het best maar aansluiting zoeken bij wat tegenwoordig 'authentieke evaluatie' genoemd wordt. In een artikel in Mensen-kinderen van januari 1999 ('Authentiek leren en authentieke evaluatie') werd uiteengezet wat dat kan betekenen en wat dit in de praktijk kan inhouden. In het septembernummer werd de evaluatiepraktijk van één school in de Verenigde Staten die zo consequent mogelijk in deze richting werkt werd beschreven ('Authentieke evaluatie in de praktijk 1'). Als vervolg daarop ditmaal uit dezelfde school een casus die betrekking heeft op één kind. Het moet in samenhang met het voorgaande artikel gelezen worden.

Voorgeschiedenis

Akeem kwam op de Bronx New School (BNS) toen hij vijfdejaars was, na drie moeilijk jaren in een overbevolkte school, met veel interne problemen. Gestandaardiseerd onderwijs en dito toetsen in die omgeving hadden hem al gebrandmerkt als verliezer. Het rapport dat hij meekreeg gaf aan dat hij op de lees- en rekentoetsen die alle kinderen in New York City moeten doen in de laagste percentielen had gescoord. Verder prijken er vele onvoldoendes op zijn schoolrapport. Meer informatie was er niet over hem beschikbaar, toen hij op BNS kwam! Zijn lerares, Susanne Gordon, kwam er slechts bij toeval achter, in een informeel gesprek tijdens een regionale onderwijsbijeenkomst, dat hij van zijn vorige school verwijderd was, omdat hij een tafel naar de leraar gegooid had. Waarom hij zich zo gedroeg als hij deed bleef een mysterie gedurende Akeems eerste dagen in BNS. Maar al gauw werd duidelijk dat hij moeilijkheden had en ook veroorzaakte in zijn omgeving. Dat motiveerde zijn leraren om meer over hem te weten te komen.

Extremen

Akeem had intensieve wisselingen van stemming, wat bijna leek op totaal verschillende houdingen – de ene een uiterst beweeglijk, waarbij hij geen moment stil zat, de andere rus-

tig, vriendelijk en stil. Hij hield ervan om te rennen, te springen, te klimmen, zich uit te rekken. Soms leek het erop dat de hele schoolsetting te beperkt en te benauwend voor hem was: zijn lange benen en grote handen stotten vaak tegen dingen aan, hij sloeg vaak met zijn handen op zijn dijen of op zijn wangen of speelde onophoudelijk met een paperclip, elastiekje of gummetje.

Op andere tijden leek hij rustig, gesloten, bijna treurig, met gebogen hoofd en afhangende schouders. Op deze momenten zou het niet veel moeite kosten hem tot huilen te brengen.

Tijdens kringgesprekken wiegde hij voortdurend heen en weer, praatte en zong door alles en iedereen heen, liet met zijn vinger in zijn mond zijn wangen ploffen en zoemde wat voor zich heen. Soms lachte hij daarbij hatelijk, gromde of mopperde, soms sarde hij anderen, glimlachte of giechelde. Als hij gefrustreerd was ging hij met dingen gooien: stukken kurk, plastic of karton. Zijn voorhoofd, wenkbrauwen en mond vormden dan één grote dreigende frons. Als hij een reprimande kreeg ontkende hij vaak wat hij gedaan had en stommelde boos de klas uit, met als het ware een donkere, stormachtige wolk om zich heen. Bij verschillende gelegenheden, in momenten van frustratie, gooide hij stoelen om of gooide met andere grote voorwerpen, waarbij anderen om hem heen bang en boos werden om wat hij

deed. Akeem werd door iedereen gezien als een versturende factor in de klas, wat vooral bleek tijdens kringgesprekken. Deel van het beeld dat andere kinderen van hem hadden was dat hij gezien werd als iemand die bewust alles en iedereen wilde dwarszitten. Akeem was zich dit waarschijnlijk volstrekt niet bewust.

Op zoek naar een patroon

Susanne, zijn groepsleidster, probeerde wanhopig zijn bedrag te begrijpen en in te dammen. Zij observeerde Akeem zorgvuldig en lette er vooral op in welke situaties hij zijn zelfbeheersing verloor. Zij ontdekt al gauw dat hij niet zelfstandig kon lezen en schrijven en dat hij zelfs de eenvoudigste wiskunde-problemen niet aankon. Zijn negatieve uitbarstingen ontstonden in het algemeen juist in een situatie waarin op genoemde terreinen een beroep op hem gedaan werd. Van hieruit zocht zij verder, naar mogelijke verklaringen voor zijn gedrag: Probeerde hij zich te onttrekken aan activiteiten waarvan hij wist of dacht dat hij daarin zou falen? Hoopte hij dat verstoring van een activiteit ertoe zou leiden dat deze stopte? Wilde hij gezien worden als iemand die ergens goed in was (in dit geval 'rotzooi trappen'), in plaats van als iemand die ergens niet goed in was (in concreto: schoolsleren)?

Samen met collega's zocht Susanne naar manieren om Akeem te helpen. Daar zijn uitbarstingen leken samen te gaan met bepaalde verplichte activiteiten die hij niet aankon, werd er verondersteld dat het logisch zou zijn, om verdere uitbarstingen te voorkomen en uit de negatieve spiraal te komen, te proberen om hem in plaats daarvan te betrekken bij wat hij wél kon. Wat dat zou kunnen zijn was nog onduidelijk, waarschijnlijk ook voor Akeem zelf.

Zelf activiteiten kiezen binnen een rijk aanbod

Susanne gaf Akeem vanaf nu de mogelijkheid om vrij zijn werk te kiezen uit de vele en gevarieerde vakoverstijgende activiteiten in deze ook qua

tijd flexibel gestructureerde klas, die veel weg had van een werkplaats. Het lokaal was georganiseerd in ontdekhoeken/tafels, een vaste kring, een leeshoek, kasten met wiskunde-spelletjes en blokken, planken met verf, klei, hout en textiel, een zand – en watertafel, materialen om te koken, constructiemateriaal, spullen om mee 'aan te rommelen' ¹⁾ bij natuuronderwijs, door de kinderen gevonden dingen, lampjes – batterijen – draden, magneten, stofjes uit het huishouden (voor chemische onderzoekjes) en een heel scala aan kosteloos materiaal. Deze verscheidenheid aan materiaal was als regel beschikbaar. Susanne structureerde de dag rond enkele langere werkperiodes, wat Akeem en zijn klasgenoten de mogelijkheid gaf om ergens diep in te duiken, zich gedurende langere tijd bezig te houden met gebieden die hun belangstelling hadden. Zij moedigde de kinderen aan tot zelfwerkzaamheid, om hun persoonlijke vormen van zelfexpressie te vinden ²⁾ en om steeds weer terug te gaan naar activiteiten die hem boeiden. De leeromgeving van haar klas was zo gestructureerd dat haar leerlingen elkaars ideeën konden leren kennen door middel van gesprekken en tevens elkaars kennis konden benutten door samenwerking en tutoring.

Verbeeldingskracht

Susanne observeerde Akeem aandachtig toen hij het aanbod in de klas verkende, dingen uitprobeerde en uiteindelijk koos voor een paar typen activiteiten – werken met Lego, bouwen met blokken, tekenen en het maken van constructies met kosteloos materiaal. Allemaal dingen die een beroep deden op zijn verbeeldingskracht en zijn energie konden richten. Zijn dagen werden steeds vaker gevuld met bouwen. Zijn onrustig bewegende vingers werden snel vaardig in het samenvoegen van kleine onderdelen, het ontwerpen en maken van interessante objecten.

Susanne voedde zijn interesses door hem de ruimte te geven, maar ook door te zorgen voor materialen en hulpmiddelen, er met hem over te praten, waardoor zijn werk verrijkt en



verbreed werd. Zij sloot aan bij wat hij al wist en kon, hielp hem bij het ontdekken van nieuwe vragen, adviseerde en ondersteunde hem op zijn ontdekkingstocht. Deze benadering versterkte zijn vaardigheden en vergrootte zijn kennis. Gedurende verschillende maanden bouwde Akeem een hele verzameling aan vliegende apparaten en maakte daarbij ook een boek over de geschiedenis van de luchtvaart. Bovendien maakte hij een serie Lego-gebouwen met bijbehorende tekeningen, waarin hij belangrijke voorbeelden van architectuur in New York City reproduceerde. Verder maakte hij nog een verzameling tekeningen van mensen-in-actie, met een begeleidende catalogus. Deze catalogus – 'Mens na mens' - illustreert niet alleen zijn hoog ontwikkelde kunstzinnige bekwaamheid, maar ook zijn vaardigheid om een uitvoerig, systematisch georganiseerd stuk werk te plannen en gedurende een langere tijd vasthoudend tot stand te brengen. De 28 pagina's in dit boek (zie bijgaande illustratie) hebben een vaste structuur: een zeer gedetailleerde

tekening van een bepaald karakter met zekere unieke kenmerken; deze persoon wordt tevens beschreven in een zorgvuldig vormgegeven bij-schrift waarin de karaktertrekken, de omgeving waarin deze persoon leeft (van Amazonegebied tot Groenland, van boomtoppen in het regenwoud tot de bergen) en verdere weetjes of vragen, bijvoorbeeld: 'Wist je dat SixFist een broer is van Bal Bell?' 'Wist je dat Ice Gadge betaalt voor de schade van goede en slechte gevechten?' worden beschreven. Uit zijn werk blijken zijn vaardigheden om te plannen, te organiseren en verbanden te leggen, om tekeningen en teksten te combineren, om een logica te scheppen binnen een wereld die bewoond wordt door unieke en innovatieve karakters.

Inclusief denken

Bij tijden was Akeem zo betrokken bij deze projecten dat hij ervoor koos om zelfs in de pauzes eraan door te werken. Een teamlid die tijdens lunchtijd toezicht hield herinnert zich het volgende:

'Ik zal nooit het beeld vergeten van Akeem, die bij de deur van de eetzaal stond, zijn boterham snel opentend, van de ene voet op de andere springend, wachtend op zijn leraar die hem weer mee zou kunnen nemen naar zijn klaslokaal, zodat hij daar zijn boek over de geschiedenis van de luchtvaart af kon schrijven (let wel: schrijven!).'

Susanne volgde zijn ontwikkeling door regelmatig aantekeningen te maken in haar dagboek en documenteerde zo wat hij deed en hoe hij het deed, de onderwerpen die hij ontdekte in de loop van zijn werk, de gebieden waarin hij sterk was en die waarin hij hulp nodig had. In één dagboek-fragment, nadat Akeem enkele maanden in haar groep was, schreef zij: 'Tijdens een project over ruimte en ruimtevaart construeerde hij een ruimteschip uit een plastic fles, stukken karton en andere dingen. Hij

raadpleegde boeken op zoek naar informatie en ideeën. Hij presteerde het zelfs om een klasse-vergadering helemaal bij te wonen, zonder de rest van de groep te storen. Anderen vragen hem nu ook om advies bij het bouwen. Het lijkt erop dat hij gewaardeerd wordt om zijn talenten.'

Op grond van wat zij leerde uit haar zorgvuldige observaties en vanuit de reflectie op de documentatie in haar dagelijkse aantekeningen, hielp Susanne Akeem niet alleen om te veranderen, zij veranderde zelf ook in haar denken en manier van onderwijzen. Zij begon zich te realiseren dat in een klas waarin slechts traditionele (schoolse) expressievormen mogelijk zijn niet alleen bepaalde typen kinderen buitengesloten worden, maar ook bepaalde soorten kennis. Zij werd zich er scherp van bewust dat kinderen die verschillende sterke punten en interesses hebben vaak heel goed voelen dat er op school eigenlijk geen ruimte is voor het soort activiteiten dat zij zo hoog waarderen en daarom letterlijk ook geen ruimte is voor henzelf. Door te laten zien dat andere vormen van werk – met verf, klei, constructiemateriaal, etc. – net zo belangrijk zijn als rekenen of het schrijven van teksten vergrootte Susanne het spectrum van wat als waardevol beschouwd werd. Als gevolg daarvan pikten Akeem en andere kinderen deze boodschap van inclusiviteit op. Zij voelden nu dat er ook plaats was voor hen, in deze groep en deze school.

Niemand een mislukking

De pabo-student die gedurende deze periode in deze klas werkte reflecteerde op de veranderingen die zij bij Akeem waarnam, in reactie op zijn ervaring van de leeromgeving die Susanne creëerde:

'Er zijn kinderen die "het kunnen" en kinderen die "het niet kunnen", net zoals in elke andere klas. Maar het verschil is dat Akeem, als hij geen schrijver is, wel een bouwer is en mag zijn. En Stephen, die toevallig een schrijver is, is geen bouwer. De

bekwaamheden van elk individueel kind worden gewaardeerd, mede vanuit aandacht voor het overwinnen van wat zij nog niet kunnen. Maar niemand is een "mislukking". Iedereen is een erkend succes op een of ander gebied. Een klaslokaal zonder de overvloed aan kunstzinnige expressiemiddelen en de verzameling aan kosteloos materiaal die zijn zelfexpressie ondersteunen zou Akeem buitensluiten. Zijn ervaring in zijn eerdere school laat zien hoe moeilijk dit kan zijn voor een kind'.

Nu Akeem erkenning kreeg voor zijn werk veranderde ook zijn manier van optreden. Zijn norse gezicht ontspande zich. Zijn roerige en geweldadige episoden verdwenen niet helemaal, maar werden steeds zeldzamer. De wens om deel te zijn van deze groep kam aan het licht. Hij koos steeds vaker om bij kringgesprekken te blijven en ging zelfs meedoen aan de stilleestijd (een periode gedurende de dag waarin de kinderen hun eigen boeken kiezen en zelfstandig lezen). Hij stond de leespecialist (remedial teacher) toe om met hem te werken. Het bleek dat de waardering die hij ervaren had voor dat waarin hij goed was, ook doorwerkte in zijn meest kwetsbare gebieden. Zijn interesses waren versterkt en ontketend, omdat hij de mogelijkheid had om ze te volgen. Hij was een levend voorbeeld van wat Pat Carini noemt 'het voorbouwen op de sterke punten van kinderen' ³⁾. Hij durfde meer risico's te nemen en uit te proberen wat hij nog niet zo goed kon, begon ook vragen te stellen als hij iets niet begreep.

Documenteren

De sterke punten van Akeem, zijn hulpbronnen en de gebieden waarbij hij extra en specifieke hulp nodig had ontwikkelden zich doordat zijn groepsleidster over hem leerde, door haar voortdurende observaties van zijn gedrag en van wat hij maakte. De details die zij vastlegde onthulden Akeems sterke punten en dat had weer invloed op hoe zij over hem

dacht. Zij hield ermee op om op hem te reageren als 'rotzooitrappert' en begon hem te zien als een bouwer, een doener, een maker van dingen; als kunstzinnig en gevoelig voor taken op technisch terrein. Zij kreeg ook meer inzicht in zijn leerstijl – zijn interesses, smaken, aanpakken, tempo, de gebieden waarop hij de meeste hulp nodig had. Zij gebruikte deze informatie om hem te ondersteunen als hij worstelde met lezen en andere terreinen die hij het moeilijkst vond.

Bij het lezen bijvoorbeeld kon Susanne door haar voortgaande evaluatie-activiteiten ⁴⁾ vaststellen dat Akeem wel een tekst kon verklanken, maar nauwelijks een idee had van wat hij las. Omdat hij vrijwel exclusief afging op de klanken raakte hij vaak verstrikt in de tekst en kon hij zo de woorden en zinnen niet meer decoderen. Hij miste andere strategieën die hem zouden kunnen helpen, zoals het gebruiken van plaatjes, het doorlezen tot aan het eind van de zin (waardoor je overzicht krijgt), het vervangen van een woord waardoor de tekst zinvol wordt, kijken naar de zinsbouw. Zijn gebrek aan middelen om betekenis te geven aan het lezen, gecombineerd met zijn in het algemeen geringe zelfrespect leidde tot frustratie en boosheid en tot het vermijden van risico's die nodig zijn om nieuwe dingen te leren. In aanvulling op deze observaties die gericht waren op zijn behoeften aan ondersteuning, ontdekte Susanne een individuele eigenaardigheid, die haar duidelijk maakte hoe zij hem kon helpen. Als Akeem aan een boek begon was hij vooral geïnteresseerd in de illustraties. Zelfs als hij op het oog de tekst las, richtte hij zich vooral op de plaatjes en ontdekte daarbij de fijnste details. Geleid door dit inzicht bracht zij met name boeken onder zijn aandacht waarin mooie, gedetailleerde tekeningen te vinden waren. Zij leerde dat zij hem genoeg tijd moest laten om die afbeeldingen in zich op te zuigen, alvorens aandacht te geven aan de woorden. Het was waarschijnlijk door deze aanpak dat Akeem ertoe kwam om zelfstandig dit soort boeken uit te zoeken, die

zijn belangstelling wekten en zijn aandacht trokken. Uiteindelijk hielp dit hem om tot zelfstandig en vloeiend lezen te komen.

Met behulp van gerichte hulp (met name bij het lezen) integreerde hij nieuwe inzichten, nieuwe ideeën, nieuwe competenties en vaardigheden in wat hij al wist en kon. Hij liet ook tot nu toe verborgen sterke punten en talenten zien. Hij kreeg steeds meer plezier in school (een leraar zag hem zelfs 's morgens huppelend op weg naar school) en was gretig in het leren van nieuwe dingen. Aan het eind van zijn zevende jaar op school beschreef hij de verandering zelf op de volgende manier:

'Als je in een andere school iets niet weet, dan is dat jouw probleem. Hier krijg je de kans om er iets mee te doen. In plaats van iets lezen, kun je iets doen. En omdat je wilt leren over iets wat je boeit, leer je meer.'

Prestaties

Ondanks de veranderingen die plaatsvonden in het leren van Akeem verbeterden de scores van de gestandaardiseerde toetsen niet dramatisch in de loop van de drie jaar dat de leraren op Bronx New School hem kenden. Hoewel zij ieder jaar een beetje verbeterden, bleef hij laag scoren. De toetsen lieten echter niet zien wat voor een denker en vragensteller hij geworden was; hoezeer hij risico's durfde te lopen; wat voor een inventieve en artistieke ruimtelijke vormgever en tekenaar hij was; wat voor een aardige, grappige en attente persoon hij kon zijn. Zij lieten niet zijn vooruitgang zien, noch gaven zij informatie die van waarde kon zijn om hem verder te helpen. Zij lieten bijvoorbeeld niet zien dat hij in de loop van de tijd meer leesstrategieën had leren benutten; dat hij veel meer soorten teksten met meer succes kon lezen; dat hij iets probeerde in plaats van het bij voorbaat op te geven; dat hij hulpbronnen opbouwde om hem verder te helpen in zijn gevecht met lezen en leren. Het enige verhaal dat zij vertelden was dat

Akeem de multiple-choice-vragen in de toetsen niet kon beantwoorden op de manier dat deze inauthenticke configuratie van genormeerde vragen aangaf dat een 'gemiddelde' vijfde- of zesdejaars leerling zou moeten kunnen.

Gelukkig lieten de observaties van Akeem die zijn groepsleidster had gedocumenteerd en de voorbeelden van zijn werk die verzameld werden in zijn portfolio al de facetten van zijn groei en ontwikkeling wel zien, die niet aangetoond konden worden door de centraal geadmistriseerde en massaal afgenomen gestandaardiseerde tests. Zij geven informatie over vele en verschillende soorten kennis, alsmede over vele verschillende manieren om deze te verwerven. Zij geven een vollediger, meer gecontextualiseerd beeld van veranderingen. Zij volgen het proces, laten de nuances zien en leveren informatie aan die mensen die ervoor verantwoordelijk zijn om dit kind te helpen de reis van het leren productiever te maken.

Perspectief

Akeem nadert het einde van zijn schoolloopbaan op Bronx New School (deze school omvat ook wat bij ons de eerste twee jaar van het voortgezet onderwijs). De leervakken kosten hem nog veel moeite, zijn inspanningen en geringe afwezigheid op school worden weerspiegeld in hoge waarderingen op zijn voorjaarsrapport. Hij is nog steeds druk met zelfstandig tekenen en ontwerpen, voelt zich verbonden met zijn sterke punten en interesses. Deze inzichten zijn belangrijk voor hem nu hij plannen maakt voor het vervolgonderwijs en hij een school zoekt waar veel aandacht is voor kunstzinnige vorming en design. Hij hoopt architect of zoiets te worden. De competentie van Susanne om hem te helpen zichzelf te vinden, met behulp van vele verschillende lenzen die zij kon gebruiken om naar hem te kijken en hem beter te begrijpen maakte ongetwijfeld een groot verschil voor zijn succes als lerende en als doener. ■

NOTEN

1. Dit is een vertaling van 'messing about', uit het kinderboek 'De Wind in de Wilgen' van Kenneth Grahame. De mol en de rat hebben het over 'zomaar wat scharrelen' (of 'aanklooien') in bootjes bij de rivier, schijnbaar doelloos en ongericht, maar essentieel. De Amerikaanse onderwijsfilosoof David Hawkins gebruikte deze term voor het vrije verkennen van nieuw materiaal door kinderen, als essentiële fase aan het begin van een proces van ontdekken en onderzoeken. Binnen het project Natuuronderwijs voor de Basisschool en in het Jenaplanonderwijs werd 'aanrommelen' een belangrijke ontmoetingsvorm, in volgende fasen gevolgd door vragen stellen en operationaliseren in gericht onderzoek.
Zie: David Hawkins – Aanrommelen bij natuuroriëntatie, *Werkpapieren Natuuronderwijs nr. 3, SLO/NOB, Enschede, 1981*. Paul Pilgram - Valt er nog wat aan te rommelen in de klas? Een bijdrage aan de didactiek van open onderwijsleersituaties, *Enschede: SLO, 1984*. Zie ook het stukje over 'ontmoetingsvormen' in de *Algemene Map van het project Wereldoriëntatie Jenaplan (SLO)*, p. 88.
2. 'Zelfexpressie' is een kenmerk van authenticiteit. Zie het artikel van januari 1999. Zie hierover ook par. 3.4 van 'Achtergronden' in de *Algemene Map van het SLO-project 'Wereldoriëntatie Jenaplan'* en Bonnett, M. (1994), *Children's Thinking. Promoting Understanding in the Primary School*, London: Cassell, p. 108, e.v. over 'self-expression in learning'.
3. Carini, P. (1996), *Voortbouwen op de sterke punten van kinderen*, in: *Mensen-kinderen*, jrg.11 nr. 3 (januari). Oorspronkelijke titel: 'Building on children's strengths'.
4. In het Engels staat hier 'assessment'. Er wordt onderscheid gemaakt tussen 'assessment' als het vaststellen van wat iemand kan door middel van observatie, toetsen, etc. en het beoordelen daarvan ('evaluation'). We vatten beide hier samen als 'evaluatie'.

Met toestemming van de uitgever overgenomen uit: Darling-Hammond, L./J. Ancess/B. Falk (1996), *Authentic Evaluation in Action*, Teachers College Press, New York/London, p. 217-224. Vertaling en noten: Kees Both

HET GROEPSBOEK

een werkdocument

Jenaplanscholen hebben een eigen leerplan voor wereldoriëntatie. Hoe kun je binnen WO zicht houden op inhouden en processen? Hoe kun je binnen een team van elkaar leren? Hoe kan je je verantwoord tegenover ouders en de inspectie?

Hierbij het tweede artikel in een korte reeks. Het eerste verscheen in Mensen-kinderen, sept. 1999. Het derde en laatste deel verschijnt in het volgende nummer.

Overzicht

Het groepsboek neemt steeds meer een centrale plaats in wanneer het gaat over het ter sprake brengen van het primaire proces van ons onderwijs. Het belangrijkste gebeurt immers in de stamgroep. En in de regel is dat een aangelegenheid van de groepsleidster en haar groep. Wanneer we er echter van uitgaan dat ook het team als geheel een gezamenlijke verantwoordelijkheid heeft voor wat er in de verschillende groepen gebeurt is het nodig 'vensters' en 'deuren' te openen naar deze praktijk, zowel letterlijk als figuurlijk.¹⁾ Het weekoverzicht (1) is het meest vitale deel van het groepsboek. Hier is de harteklop van het onderwijs merkbaar. Bij het schrijven van dit artikel hebben we vooral dit onderdeel voor ogen gehad. Het gaat, kort gezegd, om zicht op werk. Het groepsboek wil daarbij structuur bieden. De eerste vraag die we ons stellen is: Aan welke kenmerken moet ons groepsboek voldoen? (2) Dat heeft natuurlijk veel te maken met een tweede vraag: Hoe zal ons groepsboek (moeten) functioneren? (3) Uiteindelijk proberen we een antwoord te vinden op de derde vraag: Hoe zal ons groepsboek er uit gaan zien? (4). In de volgende aflevering van dit artikel zijn voorbeelden opgenomen van groepsboekcoördinatoren (5), om een idee te geven hoe er, met name in het team, mee gewerkt kan worden. We baseren ons daarbij op het schema Reflectief Handelen²⁾. Tevens worden daar enkele enkele opmerkingen gemaakt over de (her)invoering (6) van het groepsboek en over de relaties (7) die het heeft met andere schooldocumenten.

1. Het weekoverzicht

'En, wat heb je deze week gedaan?' Een makkelijke vraag, een lastig antwoord.

Waar denk je dan het eerst aan? Aan de leerstof die behandeld is? Aan de thema's waaraan je hebt gewerkt? Aan gesprekken met kinderen, huisbezoeken, werkbesprekingen? Trouwens, door wie wordt de vraag gesteld? Dat maakt nogal wat uit. Is het iemand van het thuisfront? Of een collega tijdens de vrijdagmiddagkoffie? Of de directeur tijdens een functioneringsgesprek? Of jij zelf?

Mogelijke antwoorden:

- Niks bijzonders.....

- Van alles.....

Het één kan niet waar zijn, het ander is te vaag.

Onze dagelijkse werkelijkheid is complex en uniek. En onzekerheid is er een vast bestanddeel van. Om deze bespreekbaar te maken hebben we een structuur nodig, een overzicht. Dit zal moeten bestaan uit een selectie van zaken die we noodzakelijk en belangrijk vinden.

Het weekoverzicht moet, wil het werkbaar zijn, in principe twee A4-tjes tegenover elkaar beslaan. Gezien de pretenties die we hebben zal dat nog een heel gepuzzel worden. Natuurlijk kunnen we binnen dit overzicht ook verwijzen naar andere documenten zoals: kindvolg- en zorgsysteem, leerlijnen, methodes, projectverslagen, teamverslagen en dergelijke.

Het weekoverzicht is, het is al eerder gezegd, niet het enige onderdeel van het groepsboek. In paragraaf 4 wordt ook aan de andere delen enige aandacht besteed. Dat we er hier niet al

te diep op in gaan heeft twee oorzaken:

Veel zaken zijn evident en elke school heeft eigen voorkeuren

2. Kenmerken

Allereerst moet het groepsboek voldoen aan een aantal algemene kenmerken:

- praktisch
- functioneel
- overzichtelijk
- niet te veel tijd vergen
- ons helpen aan de wettelijke eisen te voldoen
- herkenbaar
- flexibel

Wellicht heb je als team nog een aantal eisen. Sommige kenmerken vullen elkaar aan of vormen een spanningsveld. We zullen bijvoorbeeld streven naar herkenbaarheid, dat wil zeggen dat we voor elke groep eenzelfde grondmodel nemen, terwijl we elkaar ook weer niet in een keurslijf willen dwingen: flexibiliteit dus. Over andere zaken zul je eerst samen verder moeten praten: Wat wil het zeggen dat het niet teveel tijd moet kosten? Hoeveel tijd is acceptabel? En: wat de één in een handomdraai doet, is voor de ander een crime.

Veel van deze algemene kenmerken komen in de loop van dit artikel terug. Laten we eerst eens kijken naar een drietal specifieke kenmerken die naar ons idee essentieel zijn. Het groepsboek heeft drie belangrijke onderdelen, namelijk: administratie, planning en reflectie

Bij elk daarvan een korte toelichting.

2.1 Administratie

Aangaande een aantal zaken moet/kan dagelijks per groep administratie worden gevoerd. Vooral bij duobanen en invalkrachten is het handig hiervan een overzicht te hebben. We denken bijvoorbeeld aan de volgende zaken:

- Aan- en afwezigheid.
- Groepsorganisatie - Afspraken die in de groep worden gemaakt op verschillend terrein: corvee, weeksluiting, leeskring, verslagkring, en dergelijke.
- Volgstelsel: In de regel betreft het

hier verwijzing naar het volgsysteem dat elders wordt bijgehouden. We pleiten ervoor daar een aparte map voor aan te leggen, waarin twee delen zijn opgenomen, voor de groep als geheel en per kind.

- **Zorgsysteem:** Wanneer bepaalde kinderen extra of specifieke aandacht behoeven kan in het weekoverzicht hiervan melding worden gemaakt. Hier gaat het er vooral om jezelf of elkaar eraan te herinneren:

- Denk erom: Henk moet elke dag even lezen (afstrepen!), of:
- Ans moet oefenen met concreet materiaal (klaarleggen!), enz.

Ook kunnen we hier verder verwijzen naar het volg- en zorgsysteem (kinddeel of groepsdeel), waar onder andere de handelingsplannen te vinden zijn.

2.2 Planning

Parallel aan de verschillende in het vorige artikel besproken leervormen (zie het september-nummer 1999) kunnen we ook de planning in drieën indelen:

- het plannen van situaties (bijvoorbeeld: maandagochtendkring)
- het plannen van thema's (bijvoorbeeld: wateronderzoek)
- het plannen van cursorische activiteiten (bijvoorbeeld: tafeltraining)

Een en ander kan in een ritmisch weekplan, opgenomen in het groepsboek, min of meer worden vastgelegd. Ook de bijpassende werkvormen staan elders in het groepsboek omschreven. Daar vinden we antwoord op vragen als:

- wat is de functie van tekstschrijven?
- hoe is de blokperiode georganiseerd?
- welke schooltuinactiviteiten zijn er voor deze groep gepland?
- welke vaardigheden leren deze kinderen in de gesprekskring?
- wat mag ik in deze groep qua zelfstandig werken verwachten?

Een groot deel van het weekoverzicht is bestemd voor het registreren van leerinhouden. Deze hebben te maken met kennis, vaardigheden, attitudes en persoonlijkheidsontwikkeling.

Leerinhouden die van tevoren al vastliggen in leerlijnen, methodes en dergelijke (computerprogramma's, televisieseries, leerpakketten) zijn eenvoudig aan te duiden met een verwijzing. Anders is het wanneer vanuit open situaties wordt gewerkt. Dan is slechts naderhand vast te stellen welke leerinhouden aan de orde zijn geweest.³⁾ Dit betekent wel dat we ons in dat geval verplichten zelf een min of meer duidelijk beeld te geven van deze inhouden. Ze kunnen in het weekoverzicht worden aangeduid met kernbegrippen, bijvoorbeeld in de vorm van een woordveld. Ook kan hier verwezen worden naar gebruikte materialen- en bronnen waar de leerstof staat beschreven: projectoverzicht, methode, boek, SLO-map⁴⁾, enz.

2.3 Reflectie

Er is (meestal!) verschil tussen datgene wat gepland is en datgene wat gerealiseerd wordt. Voor ons een kans om nog eens te leren! Het is een goede zaak om regelmatig, voor jezelf en samen met anderen te reflecteren op het werk. Redenen te over:

- vaststellen wat geleerd werd
- kijken wat goed ging
- leren van wat anders ging dan je had verwacht
- gekend en bevestigd worden, waardering opbrengen voor anderen
- uitgedaagd worden tot verdere ontwikkeling
- teamleren, een gezamenlijke visie ontwikkelen
- eenzaamheid bij je zelf en bij de ander opheffen
- vragen leren stellen
- conceptualiseren
- vaststellen hoe leerprocessen verlopen
- bewustwording van eigen sterke en zwakke punten
- ervaren (van elkaar) hoe het ook anders kan
- materiaal opdoen voor een volgende planning
- eenzijdigheden in het leerstof- en scholingsaanbod opsporen en wegwerken
- specifieke zorg ontwerpen en plannen.

Het weekoverzicht moet ruimte bie-

den voor deze reflectie. We moeten hierbij rekening houden met twee perspectieven: reflectie op en vanuit personen en hun doen en laten (je zelf, kinderen, de groep, collega's, ouders, enz.) en op zaken (leerstof, inrichting lokaal, materialen, tijndeling, enz.). Uiteraard overlappen deze twee elkaar regelmatig.⁵⁾

3. Functie

Wil het groepsboek kunnen functioneren dan moet het een passende plaats hebben in onze totale manier van werken. Samen zullen we voor de realisatie ervan zorg moeten dragen. Eerst is het nodig dat we het eens zijn over de waarde van een groepsboek. We moeten er echt de tijd voor nemen om te onderzoeken of ieder teamlid achter het besluit staat en medeverantwoordelijk wil zijn voor het slagen ervan. Pas dan kunnen we aan de slag met de feitelijke invoering. Zie hiervoor paragraaf 6.

Het groepsboek zal op verschillende niveaus moeten functioneren:

- in de groep
- binnen het team
- naar 'buiten'

3.1 In de groep

Het groepsboek ligt bij wijze van spreken constant open op het bureau van de groepsleidster. Regelmatig oriënteert zij zich op wat er aan planning aangegeven staat, noteert commentaar en vult aan.

Aan het eind van de week is er een totaaloverzicht ontstaan van wat er zich heeft afgespeeld. Interpreteerbaar voor jezelf, maar ook voor je duopartner. Zelfs de invaller kan er met enige hulp wegwijs in worden en de draad oppakken als je een poosje niet aanwezig bent.⁶⁾

Planning, administratie en reflectie moeten een vaste regelmaat worden. Je moet er even rustig de tijd voor nemen. Dat is een goede oefening op zich. Meteen na schooltijd, als de kinderen weg zijn, lijkt een goed moment voor reflectie. Sommigen echter doen dit liever 's avonds, om meteen daarna door te gaan met de (bijstelling van) de planning voor de

volgende dag. Dat heeft te maken met je persoonlijke stijl van werken. De één plant een hele week of zelfs een periode van tevoren, de ander meer per dag. Belangrijk is dat er een vaste regelmaat is. Bovendien moet de planning afgestemd zijn op wat in de teambijeenkomst is afgesproken. Zie volgende paragraaf.

Een lastig punt is steeds de tijd die je er in moet steken.

- Ik heb het al zo druk en dan dat ook nog!

De ervaring is dat het meestal meer een kwestie van discipline is dan van tijdnoed. We praten liever over ons werk dan dat we er over schrijven. Wanneer we de vaardigheid van het schrijven wat beter onder de knie krijgen en merken hoe het groepsboek een bijdrage levert aan onze professionalisering blijkt dat we uiteindelijk tijd uitsparen.

3.2 Binnen het team

Wat in veel gevallen voor de groepsleidster persoonlijk geldt, is zeker van toepassing op het team als geheel: we zijn vaak ontzettend druk met organisatorische zaken. De inhoud van ons werk, het primaire proces zoals dat heet, komt vaak nauwelijks aan de orde. Behalve wanneer de voortgang ervan problemen oplevert bij een groep of bij een kind.

Minimaal éénmaal per veertien dagen zal het groepsboek open op tafel moeten en zullen we samen inhoudelijk moeten plannen en reflecteren. Dat kan natuurlijk op gezette tijden ook per bouw. Nogmaals: we doelen hier niet op het organisatorisch plannen en reflecteren, maar op de inhoudelijke kant van ons werk. De teambijeenkomst als onderwijswerkplaats!

In paragraaf 5 zullen we laten zien hoe in teamverband met het groepsboek gewerkt kan worden. Door het functioneel te maken op allerlei niveaus kan het een belangrijke rol vervullen bij professionalisering en teamleren.

3.3 Naar buiten

Door schoolgids en -plan krijgen ouders een beter inzicht in het functioneren van de school. In samenhang

daarmee is het een goed idee hen te laten weten hoe het groepsboek in de school wordt gehanteerd. Bijvoorbeeld door een artikel in de schoolkrant of op een ouderavond. Waar met groepsouders wordt gewerkt zal het ook daar automatisch ter tafel komen.

N.B.: Het gaat er hierbij vooral om te laten weten hoe men werkt. Vrije inzage in het groepsboek zou te ver voeren. De inhoud is vooral bedoeld voor persoonlijke en teamdoelinden. Daar kunnen overwegingen bij zijn over privé-zaken, over jezelf, over kinderen, oudergesprekken, en dergelijke. In ons vak hebben we voortdurend te maken met de spanning tussen openlijk en privé. Daar moeten we zorgvuldig mee omgaan.

Wat voor ouders geldt, geldt tevens voor bestuurders (schoolcommissie, mr.). Laat hen weten, bijvoorbeeld door het schema van paragraaf 7, hoe het werkt. Mensen van buiten zitten vaak nog opgescheept met een onjuist beeld van de school (soms nog voor een deel gebaseerd op hun eigen schoolervaring).

Na het invoeren van de kerndoelen heeft de inspectie de taak op zich genomen te controleren hoe deze, vertaald naar en gevuld met leerinhouden, in de praktijk gestalte krijgen. Kerndoelen zijn bij wet vastgelegd, de leerinhouden mogen door de school zelf worden bepaald. Voor een deel kan men daar via moderne ('kerndoelproof') methoden aan voldoen.

Veel leerstof komt op een andere manier tot ons. En dat zijn vaak heel wezenlijke zaken, uit het leven gegrepen en op het leven betrokken. Geen marginaal, tweederangs leren dus. Hoe registreren we dat? Hier kan het groepsboek helpen.

Uitgaande van een overzicht van de kerndoelen kan men (bijvoorbeeld door middel van weeknummers) verwijzen naar plaatsen in het groepsboek waar staat aangegeven welke leerinhouden de school heeft aangeboden.

Uiteraard heeft de inspectie ook andere interesses. Bijvoorbeeld hoe er wordt gereflecteerd binnen een team. In dat verband is het goed het

functioneren van het groepsboek ook in deze richting bekend te maken.

4. De vorm

We beschrijven hier dus de kern van het groepsboek: het weekoverzicht. Wat daar nog meer in moet kan door het team worden bepaald.

Wat we hier bieden is een grondmodel. Het is uiteraard vrij een eigen vorm te kiezen. De onderbouw zal waarschijnlijk een andere variant zinvol vinden dan de bovenbouw. Wel is het zo dat de mate van overeenkomst het voeren van de dialoog vergemakkelijkt. En daar is het tenslotte (ook) om begonnen.

Bij het ontwerpen ervan zijn we uitgegaan van:

- een overzicht in één oogopslag
- een logische indeling
- de praktische situatie
- ruimte voor administratie
- ruimte voor planning
- ruimte voor reflectie, persoonlijk en gezamenlijk

4.1 De linker bladzijde

Die is vooral gericht op de kinderen.

We vinden er:

- aanduiding cursusjaar en groep
- een naamlijst
- de aanwezigheidsregistratie
- volg- en zorgnotities
- groepsafspraken
- weekoverzicht
- aantekeningen voor overleg (i.b.e.r.; team; directie; ...).

4.2 De rechter bladzijde

Hier staat het leren centraal. We noemen:

- vaste rubrieken
- aangedragen onderwerpen
- ideeën, uitwerking van een aantal onderwerpen
- thema's die gerealiseerd zijn
- verwijzingen
- aantekeningen voor overleg.

4.3 Het middenblad

Dit is bestemd voor reflectie op:

- de kinderen, de groep, je eigen handelen
- de leerinhouden, de werkvormen, de organisatie.

EINDNOTEN

- 1) Het toegankelijk maken van de groepspraktijk geldt niet alleen ten aanzien van collega's binnen een team. Ook bij dialoog en verantwoording naar buiten (ouders, inspectie, ...) kan het groepsboek een wezenlijke rol vervullen. Dit is zeker het geval wanneer de school een leerstijl heeft waarbij leerinhouden vaak pas naderhand kunnen worden vastgesteld. (zie vorige artikel Jenaplan en de Kerndoelen)
- 2) Zie brochure *Reflectief Onderwijzen – GCO Fryslân* (in voorbereiding)
- 3) Zie: brochure *Jenaplan en de Kerndoelen (GCO-fryslân)*. Daar wordt onderscheid gemaakt tussen (1) natuurlijk leren (2) thematisch leren en (3) cursorisch leren. Bij de eerste twee vormen richt men zich meer op de voorwaarden, het proces en de omstandigheden van het leren dan op de leerinhouden. Dit heeft duidelijk consequenties ten aanzien van de vorm van registratie.
- 4) Zie: *SLO-mappen Wereldoriëntatie*, waarin zeven ervaringsgebieden exemplarisch worden uitgewerkt
- 5) Zie: brochure *Reflectief Onderwijzen*
- 6) In dit verband is het handig om (naast een eventueel invallers-pakket op de plank) ook te zorgen voor een collega die in jouw groep thuis is en de invaller kan begeleiden, o.a. bij het interpreteren van je groepsboek

Het volgende en laatste deel van dit artikel verschijnt in het nummer van maart 2000



WAT DE OBD'S DE JENAPLANSCHOLEN HEBBEN TE BIEDEN!

Een bericht over de ontwikkelingen binnen het landelijke netwerk van OBD's, gericht op de begeleiding van Jenaplanscholen.

Samenwerking OBD's

Twee jaar geleden heeft een groot aantal begeleidingsdiensten een zekere vorm van samenwerking tot stand gebracht voor wat betreft de begeleiding van Jenaplanscholen.

Met als doel de kwaliteit van de begeleiding nog beter toe te snijden op de vraag van elke specifieke Jenaplanschool en om de samenwerking tussen de Jenaplanbegeleiders te intensiveren. De specifieke JP-deskundigheid die op de schoolbegeleidingsdiensten aanwezig is krijgt hierdoor meer kwaliteit. Deze samenwerking kreeg in 1997 concrete vorm door het instellen van een aantal regionale adviesgroepen Jenaplan.

Een adviesgroep Jenaplan is dus een werkgroep, die wordt gevormd door Jenaplan-begeleiders uit verschillende OBD's.

Zo zijn er momenteel negen adviesgroepen Jenaplan actief, verdeeld over geheel Nederland. In Noord-Ne-

derland bijvoorbeeld, wordt de adviesgroep Jenaplan gevormd door JP-begeleiders van de volgende OBD's: GCO Fryslân te Leeuwarden, RGAB/SABOG te Groningen, SABD-Drenthe te Assen, Perspectief-Apeldoorn, Drienerwoold-Enschede, OAC-regio Zwolle.

Elke adviesgroep Jenaplan heeft een contactpersoon aangewezen, die als aanspreekpunt voor alle JP-scholen binnen de regio kan functioneren. Zie de gekleurde pagina's voor contactadressen.

Activiteiten van de adviesgroep Jenaplan

De activiteiten van een adviesgroep zijn gericht op de volgende zaken:

- Meedenken over beleidsvoorstellen van de Nederlandse Jenaplanvereniging en het eventueel aanreiken van suggesties.
- Adviseren van de NJPV binnen de kring scholing en begeleiding.

- Professionalisering van Jenaplanbegeleiders o.a. door het uitwisselen van ervaringen.
- Het bespreken van begeleidingsactiviteiten in de verschillende regio's.
- Het samenstellen en uitwisselen van begeleidingsmateriaal voor Jenaplanscholen.
- Het samenstellen van cursusmateriaal voor teamleden van JP-scholen.
- Het mogelijk uitwisselen van JP-begeleiders met specifieke deskundigheid.
- Het organiseren van gemeenschappelijke bijeenkomsten, studiedagen, conferenties voor teamleden van JP-scholen binnen het eigen adviesgroep-gebied.
- Vertegenwoordiging van elke adviesgroep Jenaplan in het Landelijk JP-Begeleidersoverleg.

Het Landelijk Begeleidersoverleg Adviesgroep Jenaplan

Drie maal per cursusjaar komen vertegenwoordigers van de adviesgroepen Jenaplan bij elkaar voor landelijk overleg met betrekking tot Jenaplanzaken. Naast de vertegenwoordigers van de adviesgroepen Jenaplan zijn ook de andere JP-begeleiders van de OBD's welkom op deze centrale bijeenkomsten.

Deze bijeenkomsten worden bij toerbeurt in een (centraal gelegen) regio van een adviesgroep Jenaplan gehouden.

De doelstelling van dit Landelijke Jenaplan Begeleiders Overleg kan als volgt worden samengevat:

- Volgen beleid van de Nederlandse Jenaplanvereniging.
- Professionalisering van Jenaplanbegeleiders.

Dit betekent dat op deze bijeenkomsten specifieke thema's worden behandeld, zoals bijvoorbeeld: het Jenaplanconcept voor de 21e eeuw, de betekenis van EGO voor Jenaplanonderwijs, kindvolgsystemen, het ritmisch weekplan en de functie van inscholingscursussen daarin, vormgeving en inhoud van het blokkur 'nieuwe stijl', de betekenis van Reggio Emilia (Malaguzzi) voor Jenaplanonderwijs, wereldoriëntatie in relatie met de kerndoelen, hoe 'bewaken' we het pedagogisch klimaat, vormgeving en inhoud van cursussen.

- Uitwisseling van begeleidingservaringen.
- Samenstellen landelijk begeleidingsaanbod en afstemming op dit aanbod door de afzonderlijke adviesgroepen Jenaplan.
- De organisatie van landelijke JP-studiedagen/conferenties.
- Verdere vormgeving en uitbouw van de adviesgroepen Jenaplan.
- Het opstarten van samenwerking met andere vernieuwingsbewegingen in het onderwijs.

De voorbereiding van het landelijk begeleidersoverleg Adviesgroep Jenaplan

De voorbereiding van het landelijk begeleidersoverleg is in handen van één van de regionale adviesgroepen. Op dit moment vervult de adviesgroep Jenaplan Noord-Oost Nederland deze taak. Het secretariaat van de landelijke (centrale) bijeenkomsten voor Jenaplanbegeleiders wordt bij toerbeurt door één van de diensten binnen de adviesgroep Jenaplan verzorgd. Voor de periode tot 2000 is dit de afdeling PGO (Pedagogisch Georiënteerd Onderwijs) van GCO Fryslân t.a.v. Clara van Dijk. Adres: zie onder.

Deze voorbereidingsgroep heeft als taakstelling opgekeken:

- De organisatie van de landelijke studiebijeenkomsten.
- Agendering bijeenkomsten.
- Contactadres voor vragen uit OBD's voor wat betreft de Jenaplanbegeleiding en organisatie.
- Samenstellen/bespreken/uitwisselen en verzenden van begeleidingsmateriaal.

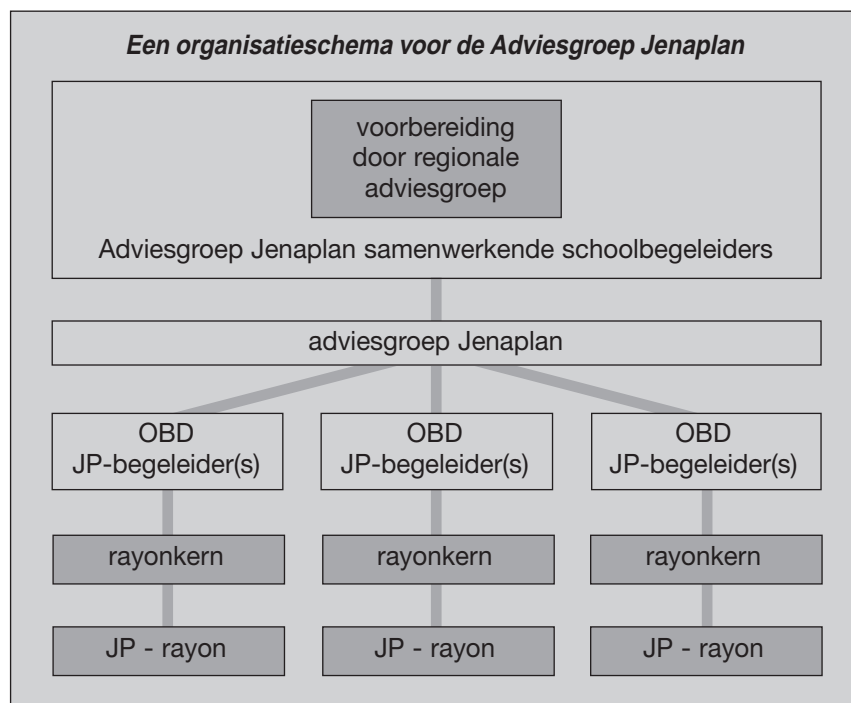
Zie voor de samenstelling van het Landelijk netwerk voor Jenaplanbegeleiding door Schoolbegeleidingsdiensten de gele pagina's in dit nummer.

De Jenaplanbegeleider als contactpersoon

De begeleider kan als contactpersoon optreden tussen de aangesloten JP-rayonscholen. Dit betekent dat hij/zij als eerste aanspreekpunt en als postadres kan functioneren.

De Jenaplanbegeleider en het begeleidingsaanbod

De JP-begeleider inventariseert gewenste begeleidingsonderwerpen en stelt aan de hand van deze inventarisatie een begeleidingsaanbod op. Het begeleidingsaanbod wordt eerst in de JP-kernvergadering en/of rayonvergadering en/of directievergade-



ring besproken en daarna door de OBD aangeboden aan de scholen. Hierna volgt intekening.

Jenaplanbegeleider als adviseur

Elke OBD, die Jenaplanscholen in eigen regio begeleidt, zorgt voor een deskundige JP-begeleider. Deze begeleider neemt zo veel mogelijk deel aan rayonactiviteiten, zoals die door het JP-rayon worden georganiseerd. We denken aan het bijwonen van studie/conferentiedagen, directie- of kernvergaderingen en rayonbijeenkomsten.

De begeleider heeft in dit verband een adviserende stem.

In het begeleidingsaanbod worden ook conferentie- /studiedagen voor de aangesloten scholen opgenomen, evenals eventueel ondersteunende cursussen.

Bijvoorbeeld:

- cursus basisactiviteiten: gesprek, spel, werk en viering
- cursussen voor rekenen, taal en lezen (aanvankelijk lezen, leesstrategieën, leespromotie)
- mini-cursus Jenaplan
- info-cursus voor schoolbesturen, schoolleiders, interne begeleiders

- cursus wereldoriëntatie
- cursus zorgbreedte (waaronder 'Pedagogisch klimaat' en 'kindvolgsystemen')
- cursus voor management

- **De Jenaplanbegeleider als begeleider**

Na intekening van de scholen op het begeleidingsaanbod zorgt de JP-begeleider voor adequate begeleiding op het JP-concept door middel van klassenconsultaties, teambijeenkomsten en organisatie/vormgeving van cursussen en/of schooloverstijgende bijeenkomsten.

Als JP-begeleider sta je met het team in het hart van de school! Dat is meer dan alleen maar zakelijk-professioneel bezig zijn. Het is spiegelen aan elkaar en pendelen tussen theoretisch en subjectief-concept en de praktijk van elke dag.

- **De Jenaplanbegeleider en de organisatie van cursussen**

De eigen Schoolbegeleidingsdienst biedt via de JP-begeleider cursussen aan die ondersteunend zijn voor het JP-concept. Dit cursusaanbod komt

tot stand naar aanleiding van de gehouden inventarisatie, maar ook op initiatief van de begeleider (bijvoorbeeld naar aanleiding van recente ontwikkelingen of publicaties). Zo worden in bepaalde regio's mini-cursussen Jenaplan opgezet. Deze mini-cursussen worden als voorloper beschouwd voor de officiële JP-cursus, maar kunnen ook de functie van opfris-cursus vervullen.

Cursusleiders voor deze mini-cursussen worden gerecruteerd uit: collega-begeleiders uit eigen dienst, begeleiders uit de adviesgroep Jenaplan, leerkrachten uit scholen, docenten aan opleidingsscholen.

De OBD (JP-begeleider) is in ieder geval initiatiefnemer en organisator en in die zin ook verantwoordelijk voor inhoud en uitvoering.

Tenslotte

Uit bovenstaande zal duidelijk worden dat de Onderwijsbegeleidingsdiensten, via hun Jenaplanbegeleiding, ook in de toekomst borg zullen staan voor de kwaliteit van het Jenaplan-onderwijs. Ze realiseren dit door opti-

malisering van het begeleidingsaanbod ten dienste van teamleden in de Jenaplanscholen. Scholing, ondersteuning en begeleiding op maat: toegesneden op de eigen mogelijkheden van de school.

Juist door deze regionale nabijheid is zorg voor en betrokkenheid op de schoolontwikkeling van elke Jenaplanschool mogelijk, haalbaar en betaalbaar.

Bovendien wordt de deskundigheid van elke begeleider door deze interregionale samenwerking vergroot, zodat slagvaardig gereageerd kan worden op de eisen die aan de Jenaplanschool in de 21e eeuw worden gesteld.

Landelijk contactadres voor het jaar 2000:

Afdeling PGO (Pedagogisch Georiënteerd Onderwijs) van GCO Fryslân t.a.v. Clara van Dijk.

Adres: P. Jurjensstrjitte 8, 9051 BS Stiens.

T (058) 257 18 21 - **F** (058) 257 19 83.

E-mail: stiens@gco.nl

AANDACHT

Een man die ervaren was in meditatie, werd eens gevraagd, hoe hij ondanks zijn vele bezigheden zo ingekeerd kon zijn.

Hij antwoordde:

'Als ik sta, dan sta ik;

als ik ga, dan ga ik;

als ik zit, dan zit ik;

als ik eet, dan eet ik;

als ik spreek, dan spreek ik.'

Degenen die de vraag stelden,

zeiden: 'Dat doen wij toch ook?'

Maar wat doet u nog meer?'

Hij antwoordde weer precies hetzelfde.

En nogmaals zeiden de mensen:

'Dat doen wij toch ook?'

Maar hij zei:

'Nee, als je zit, dan sta je al;

als je staat, dan loop je al;

als je loopt, dan ben je er al;

en als je eet, ben je al klaar.'

BOMEN

Uit een dagboek van een groepsleidster (3)

Nu volgt de derde aflevering van het dagboek over het werken met jonge kinderen en bomen. Ze beschrijft niet alleen wat zij deed en hoe de kinderen reageerden, maar ook haar eigen vragen en reflecties rond dit thema.

Kortom: dit dagboek is ook een documentatie van het leerproces van deze groepsleidster. Bij vrijwel elk dagboekfragment zijn een of meer kanttekeningen gemaakt van een huidige Nederlandse lezer, ter reflectie voor andere lezers. Het publiceren van deze dagboekgedeelten dient ter inspiratie en als exemplaar van een lerende onderwijsgevende, die leert over kinderen, bomen en zichzelf.

De eerste twee afleveringen verschenen in *Mensen-kinderen* van mei en september 1999.

10 februari

We bezochten de bomen. De kinderen zagen dat de knoppen dikker worden. Meer kinderen gebruiken de term 'knop' nu. Toen ik vroeg of er iets was veranderd zeiden ze dat de boom langer is geworden.

48 schatten hoogte boom door vergelijken met eigen lengte kinderen

Ik vroeg ze om over het volgende na te denken: 'Als we de boom willen meten zetten we Susan naast de boom. Op haar schouders zetten we een ander kind. Op dat kind zetten we weer een kind en zo gaan we door. Hoeveel kinderen hebben we dan nodig om de top van de boom te bereiken?' Deze vraag inspireerde tot veel raadwerk en bracht de nodige opwindende teweeg.

49 van schatten tot meten

Toen we terug waren in ons lokaal zei ik: 'Jullie hebben nu allemaal geraden hoeveel kinderen er samen net zo lang zijn als de boom. Als huiswerk moeten jullie een manier bedenken om de lengte van de boom te meten. Je mag het in woorden uitleggen of je mag het door een tekening laten zien. Je moet wel iets bedenken. Doe het helemaal zelf. Gebruik je fantasie.'

11 februari

50 jammer dat geen idee echt of in veranderde vorm wordt uitgevoerd

Het huiswerk van gisteren was een geslaagde opdracht. Hier volgen wat ideeën van de kinderen:

- Neem een ladder en zet hem tegen de boom aan, gebruik hem bij het opmeten.
- Klim in de boom en gebruik een liniaal bij het naar boven klimmen.
- Laat een hijskraan je naar de top van de boom brengen.
- Meet een persoon en teken deze maat af op de boom terwijl je naar boven klimt.
- Hang een meetlint boven in de boom naar beneden.
- Gebruik een trampoline om naar de top te springen.

51 eigen beleving g.l.

Ik heb een aantal verschillende takjes van bomen en struiken in de buurt verzameld. Ik weet dat ik forsythia en kamperfoelie heb. Er zijn er een paar bij die ik niet weet. Het warme weer geeft mij (en iedereen) een lentegevoel. Ik vrees de onvermijdelijke terugkeer van de winter.

52 observatiekring takken

Vandaag liet ik eerst een takje rond gaan en vroeg de kinderen het te beschrijven.

'Er komen kleine bloemetjes uit... Het is bruin... Hij heeft knobbeltjes... Ik zie zaden... Het is op sommige stukjes zacht met wat bobbelletjes... Onderaan is hij nogal recht... Hij is groot... Er zitten kleine knopjes op... De dunne takjes steken omhoog... Ze wijzen naar de bovenkant van de knopjes... Sommige takken zijn groot, sommigen zijn kort... Hij is dik aan de onderkant... Hij is half groen, half bruin... Hij komt van een boom... De kleine takjes zijn dun... sommige takken hebben boven in twee knopjes, sommige hebben er maar één.'

Ik vroeg de kinderen heel goed te kijken naar de uiteinden van het takje en de zogenoemde zaden te beschrijven. We maakten weer een rondje: 'Ze zijn ovaal van vorm met een punt.... Er zijn er twee aan de uiteinden van iedere tak... Ze zijn groen en bruin met kleine puntjes erop... Zij lijken een beetje paars... Ze zijn klein... Ze wijzen omhoog... Het lijkt alsof er een huidje om zit... Het lijkt alsof er een x opstaat... Het lijkt op een bloem die niet is opengegaan... Onderaan lijken het net hele kleine eikeltjes... Het is net een stukje schildpad... Het is een klein beetje rood... Er zijn hele kleine driehoekjes op... De knoppen zijn groen en rood.'

53 zie 45

Ik doe de takjes in een vaas met water zodat de knoppen zullen uitkomen. Aan de kinderen vraag ik de takjes goed te blijven bekijken omdat ze zullen veranderen. Ik twijfelde of de kinderen alleen de verandering buiten zouden waarnemen of dat ik ook takken in de klas zou halen. Ik heb voor het laatste gekozen omdat ik wat kleur nodig had in mijn grauwe, raamloze klas.

Ik wil nog wat sorteer-activiteiten met de takken doen voordat de knoppen uitkomen. Ik hoop dat ik er de tijd voor kan vinden.

18 februari

54 *bomen onder verschillende weersomstandigheden waarnemen, sfeer*

De kinderen stonden buiten in de rij op deze mistige morgen. Ze vertelden mij over hun tochtje naar school, dat ze zich een beetje verloren hadden gevoeld en hoe het er nog vroeger uitgezien had. Ik vroeg ze of ze de beuk vanaf het plein konden zien. (De vorige dag zagen we hem boven het dak uitsteken). Op dat moment besloot ik weer een bezoek te brengen aan onze boom in de mist.

We liepen naar de voorkant van de school en bespraken dat alles er zo anders uitziet in de mist. Iemand zei dat de bovenkant van het huis van Reggie, Foster en Susan was verborgen in de mist.

55 *eigen vragen g.l.*

De knoppen aan de magnolia worden roodbruin en worden steeds groter in deze warme februarimaand. Of is dit de normale tijd voor een magnolia?

19 februari

56 *herhaalde waarneming van hetzelfde in de tijd*

Ik liet hetzelfde takje nog eens rondgaan waar we al eerder naar hadden gekeken. De knoppen waren nu dikker en je kon de blaadjes al zien, maar ze waren nog niet open. Ik wou dat ik tijd had allerlei verschillende takken rond te laten gaan. Ik hoop dat ik er nog aan toe kom. Ik wil namelijk ook allerlei takken gaan uitzoeken, maar het ziet er niet naar uit dat ik er tijd voor zal hebben.

57 *beperking van wat je kunt, vgl. met wat je wilt*

De kinderen praten over de verandering van de knoppen, vooral de kleur, de grootte en de vorm. Ze vertellen heel gedetailleerd over de plaats van de kleine groene blaadjes en over de mogelijke volgende veranderingen. Ze zeggen dat de knoppen hen doen denken aan artisjokken of kleine dennenappels. Sommige kinderen noemen de knopjes nog steeds 'zaden'.

58 zie 43

24 februari

59 *ordenen in verzamelingen en formuleren criteria*

We zaten in de kring. Ik gaf aan ieder kind een takje en vroeg ze dit in stilte te bekijken. Elk kind moest zelf beslissen of zijn of haar takje alleen zou blijven of in een groepje zou thuishoren, dan moesten ze het takje op de grond leggen. Ik hou van deze stille activiteiten. Alles wat je beslist is goed en dat vertelde ik de kinderen ook. Toen alle takjes op de grond lagen vroeg ik aan de kinderen om de verschillende verzamelingen te beschrijven. Toen vroeg ik aan drie kinderen of ze misschien wat wilden veranderen. Het kind dat veranderingen aanbracht vertelde hier ook over. Soms hielp ik de kinderen een

beetje, vooral als ze meer dan één ding in een takje observeerde. Als iets elkaar overlapte heb ik er nog niets van gezegd.

25 februari

We zijn op deze winderige dag naar onze bomen geweest. De kinderen merkten op dat de top van de magnolia bewoog en de stam niet. Sommige van de grotere takken bewogen we. Als de kleinere takjes in de top bewogen verdween de ruimte tussen de takjes en leek het één geheel.

De knoppen aan Henry's boom zijn erg gezwollen. 'Er zitten geen blaadjes aan', zei Diana. Ik vroeg of hij ooit blaadjes had gehad. Ze zei 'heel lang geleden'. De esdoorn bewoog veel meer dan de magnolia. Bethann zei dat het leek op dat ding aan grootvaders klok dat de hele tijd heen en weer zwaait. Ze bewoog met haar hele lichaam toen ze dit zei. Ik vroeg de kinderen hun armen in de lucht te steken en te bewegen zoals Henry's boom in de wind deed. (Vooral deze boom lijkt echt op een mens met de armen omhoog gestoken). Jimmy bewoog zelfs zijn vingers, alsof het kleine takjes waren.

Op dat moment kwam er een harde wind en blies de blaadjes in een laantje naast het gebouw in een spiraal omhoog.

De kinderen krijsten van plezier. Ze bleven naar de blaadjes kijken totdat deze weer stil lagen. Toen wees ik ze op de beuk:

60 zie 54

61 tijdsbesef jonge kinderen
62 zie 43

63 wijzen op (mogelijke) veranderingen als uitdagen tot kijken

'De knoppen steken uit... Het nest is nog steeds daar... Er zijn geen blaadjes... De top lijkt op een korenveld... In het midden van de top lijkt een soort scheiding te zijn waarbij de takken twee verschillende kanten opwijzen. De stam is dik en beweegt niet maar de kleinere takken bewegen op en neer en een beetje rond.'

64 spel

De wind blies de blaadjes plotseling voor onze voeten langs in de richting van de straat. Er weerklonk een luid gelach van de kinderen.

'Het is net of het monster (op de boom wijzend) ze achterna zit en dat de blaadjes hard wegrennen... Het lijkt niet of ze bang zijn voor het monster... Ze gaan op vakantie... Ze zijn aan het hardlopen... Ze zijn aan het spelen.' De kinderen keken en lachten terwijl het harder ging waaien. Uiteindelijk renden ze net als de blaadjes in het rond. Ze renden naar de berg blaadjes en gooiden deze in de lucht.

65 uitnodigen tot vermoedens (hypothesen) uiten en observatie

Toen we de school weer inliepen vroeg Susan aan me: 'Hoe komt het dat deze boom en die boom voor de school allerlei zaden hebben?' Ik vroeg: 'Wat denk je dat er mee gaat gebeuren?' Ze zei: 'Komen er blaadjes uit?' 'We moeten maar afwachten', zei ik.

We kwamen het gebouw binnen met tintelende wangen, heldere ogen, ons haar in de war en buiten adem. Mark zei: 'Ik vind het fijn om buiten te zijn, wat voor weer het ook is'.

DROMEN

*Als ik alleen droom is het maar een droom,
maar als wij samen dromen is het
een begin van een nieuwe werkelijkheid.*

Bisschop Helder Camara

KINDERSCHRIFT ALS PEDAGOGISCH MIDDEL

plaats en praktische betekenis in de school van Petersen

'Grafologie is de meest gedifferentieerde discipline van de psychologische diagnostiek.'
Dr. Max Simoneit (1964)

'Zelfs wanneer we bij de interpretatie van handschriften of lichaamskenmerken van kinderen niet de definitief uitgesproken eigenschappen en wezenstrekken te pakken hebben, dan is het toch voor de opvoeder van buitengewoon belang, wanneer hij zich kan informeren over wat zich aan eigenschappen telkens voordoet, om daarop zijn pedagogie af te stemmen.'
Peter Petersen (1928)

'Wanneer er naast elkaar zorgvuldige, jaarlijks of halfjaarlijks herhaalde metingen van lichamelijke kenmerken volgens Martin, rijke handschriftproducten en kleurige tekeningen, grondige karakteristieken van leerkrachten en ouders en daarbij de duiding van gelaatsuitdrukkingen samengingen, dan zouden daaruit voor de pedagoog ongetwijfeld de belangrijkste inzichten voortkomen.'
Peter Petersen (1928)

Dit artikel vraagt van de lezer even afstand te nemen van zijn of haar huidige Jenaplan-praktijk. De bedoeling daarvan is om terug te gaan naar waar het in 1924 begon – de 'Petersenschool', de universiteitsschool in Jena. Daar ligt de bakermat van begrippen als nieuwe opvoeding, pedagogische karakterologie, uitdrukingspsychologie, pedagogisch feitenonderzoek en kindergrafologie.

Na kennisname zal de lezer ongetwijfeld weer bij de werkelijkheid van alledag uitkomen. En zich hopelijk afvragen: Hoe opvoedend is ons 'adaptief' onderwijs aan het einde van deze 20e eeuw?

Nieuwe opvoeding

De reformpedagogische beweging zit al sinds het begin van de eeuw in de lucht. Het is dan ook niet verwonderlijk dat in 1921, in Calais, de New Education Fellowship (NEF) wordt opgericht. In dit genootschap zullen progressieve pedagogen uit de hele wereld elkaar geregeld ontmoeten. Zo introduceert Petersen in dit gezelschap in Locarno (1927) zijn 'Der Kleine Jenaplan'. Het gaat deze vernieuwers om 'interne' schoolhervorming. Een school, die tracht te werken volgens de principes van de nieuwe opvoeding, zal als één van haar hoofdtaken zien: de studie van de kinderlijke individualiteit. Bij dit streven naar het-kind-in-de-leerling zijn de voornaamste kernpunten individualisering, differentiatie en zelfstandig werk. Zo'n school is bij

uitstek geschikt om de praktijk van een pedagogische karakterologie aan te tonen. Zij laat het kind zich zo vrij mogelijk ontplooiën en staat onbevooroordeeld tegenover het kinderleven. Door het pulserende leven te willen begrijpen, laat ze haar waarnemingen niet vertroebelen door de leerprestaties van kinderen. Maar hoe doe (of laat) je dat?

Nieuwe methoden

We schrijven 1923. Petersen komt tot de conclusie, dat de empirisch verkregen gegevens al wel waardevolle informatie geven, maar nog subjectief zijn. Te gevoelsmatig en te weinig wetenschappelijk dus.

Dat brengt hem ertoe om verschillende takken van de 'Ausdruckspsychologie' (bestudeert de manieren waarop en de mate waarin we ons

uiten en wat zij kunnen betekenen voor de persoonlijkheid) te hulp te roepen – grafologie (schriftkunde), fy-sionomie (gelaatkunde), chirologie (taal van de vingers) enzovoort.

Met de start van de universiteits-school, Pasen 1924, komt het pedagogisch feitenonderzoek op gang. Het is de door Petersen nieuw ontwikkelde hulpwetenschap van de pedagogiek. Ze houdt zich bezig met alle pedagogische feiten die in de schoolwereld voorkomen; ze leidt van pedagogische gebeurtenissen naar pedagogische inzichten. Weldra worden er situaties geobserveerd en in protocollen met kolommen minutieus vastgelegd; daaruit worden vervolgens 'feitenspiegels' afgeleid en verschillende grafieken mee samengesteld. Zo volgen er talloze 'opnames' van situaties over resp. een enkel kind, de groepsleider, of de hele groep, inclusief de groepsleider. De individuele opname omvat de observatie van een enkel kind of een groepje van twee of hooguit drie kinderen (tafelgroep). Het doel ervan is: bepalen van de kerntrekken van de kinderlijke levensontplooiing (a), de wetten van de kinderlijk-schoolse ontwikkeling (b) en de vorderingen van het kind, dat wil zeggen hoe het leert lezen, schrijven, rekenen enz. (c); de door deze kerntrekken en wetten bepaalde kinderlijke wezenskern (d). Aan alle drie soorten opnames worden dezelfde eisen gesteld: achterhalen van de basiskrachten en -vormen, dan de kinderlijke ontwikkeling en vorderingen, van de kinderlijke wezenskern en het ontwikkelingsverloop in het algemeen (a), studie van het leidinggeven in het onderwijs (b), fundering van pedagogische situaties in het onderwijs (c). De hoofdzaak hierbij is volgens Hans Wolff, de eerste groepsleider van de universiteitsschool, dat een opvoeder zo nauwkeurig mogelijk vaststelt wat er in het innerlijk van een kind omgaat.

Hier zien we Petersens bedoeling met zijn levensgemeenschapsschool – observatie, onderzoek, géén experiment! Klinkt dit alles nogal hoogdravend en theoretisch misschien?

Methoden in samenhang

Het gaat, zoals gezegd, om de kinderlijke individualiteit. Petersen raadt niet alleen aan om meerdere methoden tegelijk te gebruiken. Ook dient men daar steeds tenminste één streng uitgewerkte exacte methode bij op te nemen. Hij wijst op het tweejarige onderzoek van Robert Reigbert bij leerlingen van de universiteitsschool in 1929; hierbij worden zes methoden toegepast en wel de antropometrische methode (Martin), een psychologisch profiel (Binet-Simon), handschriftanalyse (Klages), fysiologische observatielijst (ge-laatsuitdrukkingen, Wizenmann), persoonlijkheidsbeschrijving (school) en vragenlijst (ouders), structuurschema (Ewald).

Zo komen er verschillende 'beelden' tot stand. De gegevens van school en ouders vormen het A-beeld, die van de deelgebieden het B-beeld; het Y-beeld tenslotte vormt de synthese van de voorgaande beelden. Frieda Buchholz (1939) onderzoekt twaalf kinderen van een Hilfsschule (speciaal basisonderwijs). Zij maakt gebruik van deze methoden: individuele observaties in blokkur en kring, dagboeknotities, resultaten bij opdrachten en zelfstandig werk, karakteristiek volgens activiteitstype (Elsa Köhler), idem volgens karakterontwikkeling (Heinrich Sesemann), intelligentie (Binet-Simon, bij handvaardigheid en volgens de persoonsbeschrijving van school), karakterschets op basis van grafologische analyse (door Minna Becker).

Hans Wolff ervaart het in de praktijk van zijn stamgroep met zes- tot tienjarigen. Er blijkt samenhang te bestaan tussen de afzonderlijke uitingvormen: 'Deze is heel duidelijk tussen handschrift en tekening of knipsel.' In hetzelfde hoofdstuk over het karakter van een kind geeft hij in zijn jaarverslag nog meer en spreken-der verbanden aan.

Overigens maakt Wolff ons attent op nog andere 'methoden' om belangrijke informatie te verzamelen: kleurvoorkeur (in tekeningen, proef met gekleurde draden; zie het 'logboek', pag. 35), kleien, bouwen in de zand-

bak, bouwen met blokken, omgang met dieren, thuis aanwezig speelgoed, favoriete (prenten-)boeken.

Komen we, zo langzaam, dichterbij de dagelijkse schoolwerkelijkheid?

Kindergrafologie krijgt erkenning

In 1895 publiceert Wilhelm Preyer zijn vermaarde 'Psychologie des Schreibens'. Hij probeert hierin de grafologie tot wetenschap te verheffen. Kinderschrift houdt hij echter voor 'künstlich', dus heeft het geen betekenis. De grondlegger van de wetenschappelijke grafologie, Ludwig Klages (1872-1952), is niet tegen de interpretatie van kinderschrift. Sterker, hij is van mening dat de kinderkrabbels 'belangrijke informatie' beloven. Hans Schneickert meldt in 1925, dat al bij eersteklassers van de Grundschule individuele karaktertrekken in hun handschriften te zien zijn. Dit ondanks de mondelinge en schriftelijke aandrang van de kant van de leerkracht en de dwang om tussen drie lijnen te schrijven!

Alois Legrün, één van de beste kenners van kinderschrift, schrijft in deze jaren talloze artikelen. Hij wijst erop, dat nervositeit en ziekte uit het schrift van kinderen zijn af te lezen. Petersen illustreert dit met het geval van een twaalfjarige jongen; in zijn tekeningen kondigde zich een inzinking aan – drie maanden later werd hij ziek! Hij merkt hierna op, dat al aan de eerste krabbels en prilste schrijfpogingen hetzelfde is vast te stellen. In 1926 verschijnt van Minna Becker 'Graphologie der Kinderschrift'. Haar werk leidt ertoe, dat ook de toonaangevende grafologen hun verzet tegen de interpretatie van kinderschrift beperken of opgeven. Voor Hans Wolff is het inmiddels duidelijk: 'Het handschrift van een kind kun je net zo wetenschappelijk interpreteren als het ontwikkelde handschrift van de volwassene.' In de herfst, na zo'n 20 weken onderwijs, vraagt een student hem een aantal schriften, liefst van heel verschillende kinderen; hij wil ze een paar dagen voor studiedoeleinden gebruiken. De karakterbeschrijving, die hij daarna van de kinderen geeft, verbaast Wolff – ze stemt over-

een met de eigenschappen die hij zelf in een halfjaar tijd heeft vastgesteld!

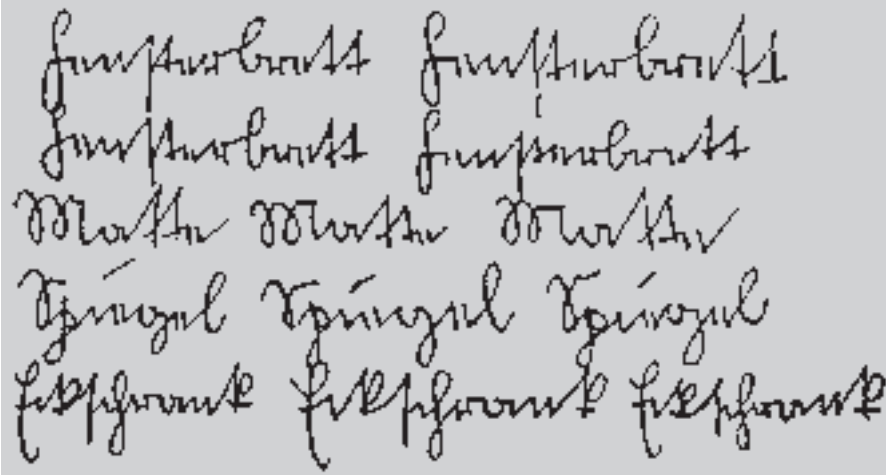
Ook Petersen erkent de kindergrafologie als wetenschap, die volgens een volstrekt gegarandeerde methode te werk gaat. Zullen we nu héél concreet met kinderhandschrift beziggaan? Zie Heini en zijn handschrift.

Frieda Buchholz vat het omvangrijker verslag van Minna Becker over deze twaalfjarige jongen van een Hilfsschule als volgt samen: 'Heini heeft een problematisch, wat gespleten karakter, maar is zeker begaafd. Er zijn opmerkelijke geestelijke levendigheid en psychische openheid aanwezig. Hij is meelevend en snel denkend, maar heeft ook levendige kritiek, zelf naar verbanden zoekend. Een goede opmerkingsgave maakt hem het verwerven van leerstof gemakkelijk. Hij kan zich echter moeilijk op een methodisch systematische werkwijze instellen, omdat zijn fantasie en levendigheid hem beletten om alleen op te nemen. Alle situaties prikkelen hem gevoelsmatig sterk en geven hem aanleiding tot actieve stellingname. Hij heeft een goede kijk op praktische samenhangen, die hij logisch doorziet. Er zijn ook talenten in de richting van kunstzinnig-technisch werk.

De ontplooiing van zijn kwaliteiten wordt door het gespleten karakter gedeeltelijk verhinderd. Ten gevolge van sterke geldingsdrang en gemakkelijke prikkelbaarheid van zijn gevoelens reageert hij lichtgeraakt op vermeende achterstelling en mislukking. Hij komt daardoor tot een protesthouding en stoort soms het groepsleven, als hij geen leiding kan geven. Hij komt daarbij echter niet tot asociaal gedrag, aangezien hij in wezen een hartelijke en gevoelvolle natuur heeft. Hij vecht ook verstandelijk tegen de hem verontrustende stemmingswisselingen. Zo nu en dan probeert hij zich aan situaties, die hem drukken, te ontkomen door een leugentje. Zijn intelligentie verschaft hem daartoe een brug.

Er mag aangenomen worden, dat hij bij een begrijpende opvoeding tot een productief mens kan worden ge-

Heini en zijn handschrift



vormd. Zijn geestelijke ontwikkelingsniveau beantwoordt aan zijn leeftijd.'

Buchholz evalueert de verslagen van Becker met deze woorden: 'In alle wezenlijke zaken stemmen de karakterschetsen met mijn opvatting over de afzonderlijke karakters overeen. Juist in de samenwerking met Minna Becker beleefde ik opnieuw hoe gemakkelijk de 'blik van de leerkracht' bij het vatten van de hele persoonlijkheid van het kind wordt geremd door de voor de hand liggende louter schoolse prestaties van de kinderen. Doordat de leerkracht zich door zijn beroep gedwongen voelt vooral de leerling te zien, ontglipt hem gemakkelijk de mens in de leerling.' Wilt u wat meer materiaal om zowel het verslag van Becker en de evaluatie van Buchholz zelf te toetsen?

Nadere informatie over Heini

De volgende gegevens komen voort uit de andere 'methoden' en zijn Minna Becker uiteraard pas na haar analyses meegedeeld.

Heini heeft als klein kind roodvonk gehad en dit leidde tot een zwak geheugen. Hij is normaal intelligent en is op de Hilfsschule gekomen door zijn zeer zwakke lees- en spellingvaardigheid. Graag wil hij in het middelpunt staan; hij kan zich verzetten, alleen om zich te verzetten. Hij kan zich moeilijk ondergeschikt maken. Zijn zelfstandigheid en halsstarrigheid komen met name bij praktisch werk heel sterk naar voren. Soms beweert

hij het tegendeel van wat hij eigenlijk wil. Daarnaast bezorgt hij de groep veel plezier door zijn fijner gevoelsleven.

Hij beschikt over een grote theoretische intelligentie en eigen ideeën in gesprekken, die we in het algemeen op een Hilfsschule niet aantreffen.

In de verslagkring is hij één van de aandachtigste luisteraars en beste vertellers, luistert met veel enthousiasme, laat zich snel boeien, blijft echt geïnteresseerd.

Bij taal en rekenen is hij aanmerkelijk minder geconcentreerd. Met lezen, schrijven en spelling heeft hij grote moeite. Op de Binet-Simon behaalt Heini een IQ van 92. Hij is een schelm-hetaere type (naar Sese-mann), met andere woorden een gecompliceerd karakter. Het driftmatige lijkt meer aan verstandelijke sturing onderworpen te zijn. Dit karakter is niet bereid tot aanpassing, neigt tot ongehoorzaamheid, toont eerezucht, behaagzucht, initiatief. Hij is een Schaffenstype (naar Köhler), met als kernwoorden: bewust, intellectueel, gecompliceerd karakter.

Heini is de 'leider' van de zeven jongens in zijn groep, zelfstandig bij praktisch en kunstzinnig werk. De vrije lesuren kan hij zelfstandig bezig zijn. Wat valt er verder nog te zeggen?

Duidelijke taal

Mag ik de titel van dit artikel nog even in herinnering roepen? De uitspraken van Simoneit en Petersen cursiveren

het belang daarvan. Niettemin ontbreken nog twee gedachten – een pleidooi en een waarschuwing!

Voor het pleidooi volstaan twee citaten van resp. Peter Petersen en Hans Wolff:

'Is het niet van het grootste belang voor elke pedagoog om de puberteitstekens in het handschrift van zijn leerlingen te kennen, zoals de pastositeit (op- en neerhalen zijn even dik, maar zonder druk) overdreven lussen en grootte van de hoofdletters? We zijn dan in staat de ouders enige tijd tevoren een hint en wie hulp vraagt ook een passend advies te geven.'

'Niet iedere leerkracht zal in staat zijn om de wetenschappelijk georiënteerde grafologie zo te beheersen, dat hij op grond daarvan talloze karakterbeelden van zijn leerlingen kan schetsen. Maar bepaalde verschijnselen blijven de geïnteresseerde leek niet verborgen ... Reeds de keuze van de pen, fijn, breed of rond, heeft invloed op het schriftbeeld.'

De waarschuwing tenslotte van Petersen komt hierop neer. Hij waarschuwt voor oppervlakkig en onverantwoord dilettantisme. Niemand is daar meer van overtuigd dan hijzelf. Bovendien is het vermetel om te denken, dat men door kennis van de 'individuele constitutie' ooit een absoluut overtuigende conclusie over het karakter kan krijgen! Denkt u er anders over? ■

Dick Schermer

Adres: De Hazelaar 41,
6903 BB Zevenaar, tel. 0316-527550

Bronvermelding

- *Grundfragen einer pädagogischen Charakterologie*, Peter Petersen, Weimar 1928
- *Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätsschule 1925-1930*, Peter Petersen c.s.; daarin hoofdstuk XVIII van dr. Robert Reigbert: *Graphologie und Physiognomie im Dienste der Erfassung der werdenden Persönlichkeit*, Weimar 1930
- *Das brauchbare Hilfsschulkind – ein Normalkind*, Frieda Buchholz, Weimar 1939
- *Die Grundkräfte kindlicher Entwicklung und ihre Berücksichtigung im Schulunterricht*, Else Petersen, Paderborn 1965

- *Die pädagogische Tatsachenforschung*, Peter & Else Petersen, Paderborn 1965
- *Schwerpunkte der Schulreform*, Dorothea Schulte-Repel, Münster 1969
- *Naar de basisschool van morgen*, S.J.C. Freudenthal-Lutter, Alphen a/d Rijn 1973 (3e druk)
- *Een lagere school volgens de basisprincipes van de leef- en werkgemeenschaps-school*, Peter Petersen & Hans Wolff, Hoevelaken 1997

Voor belangstellenden

- *Tussen de lijnen! over grafologie*, S. Lievens, K. Fujiki & M. de Monchy, Garant, Leuven-Apeldoorn, 1999, ISBN 90-5350-752-3, prijs f. 45,50 (heldere inleiding, ook te gebruiken bij kinderschrift)
- *Instituut Haenen-van der Hout, Stichting voor schrijfpedagogische hulp (SPH)*, secretariaat: Mevr. M.H. Arends-Scheer, Smedenweg 6, 2151 DA Nieuw-Vennep, tel. 0252-672759 (verzorgt tweemaal per

jaar cursussen op 4 zaterdagen, steeds van 10.00-15.00 uur)

- *Werkgroep Kinder- en Jeugdhandschrift*, secretariaat: Mevr. A. Schoemaker-Ytsma, Hoefblad 34, 7711 NE Nieuwleusen, tel. 0529-481583 (leden van de Nederlandse Vereniging voor Grafologie en Schriftexpertise [NVGS] die jaarlijks enkele keren bijeenkomen op een centrale plaats)

Ad Boes

RECENSIES

Jongens, hoe voed je ze op?

Een boek dat de helft van de wereldpopulatie indringend beschrijft, dat moet wel de moeite waard zijn! "Jongens, hoe voed je ze op?" van Steve Biddulph maakt die belofte waar.

Er komt steeds meer ruimte voor de stelling dat jongens en meisjes, dat mannen en vrouwen heel verschillend zijn. Dat is wel anders geweest, die verschillen zouden zo goed als geheel het gevolg zijn van culturele beïnvloeding. We weten nu wel beter, waarbij bedacht moet worden dat er gradaties van mannelijkheid en vrouwelijkheid zijn, iedereen heeft wel enige kenmerken van de andere sekse.

Biddulph, een bekende gezinstherapeut in Australië, begint prikkelend: "Als alles goed uitpakt kunnen mannen fantastisch zijn. Maar jongemannen zijn zo kwetsbaar, er kan zo veel misgaan. Als er vandaag een jongen geboren wordt houden we ons hart vast: hoe zal hij later worden?" Het is een gegeven dat jongens van vijftien jaar driemaal zo veel kans lopen om te overlijden aan verkeersongelukken, dat ze vaker bij geweldsmisdrijven betrokken zijn en dat ze relatief vaak suicide plegen. We kunnen aan dit lijstje nog veel toevoegen. De kans bijvoorbeeld dat ze in het speciaal onderwijs terecht komen en dat ze veroordeeld worden in een zedenzaak is velen malen groter dan bij meisjes.

Het boek bevat uitvoerige informatie over het ontwikkelingsproces van de hersenen, waarbij de vrouwelijke hersenen die bij iedere vrucht tot ontwikkeling komen bij jongens tijdens de zwangerschap onder invloed van hormonale veranderingen mannelijk worden. Daarbij kunnen gemakkelijk storingen en onregelmatigheden optreden. De ontwikkeling van jongens ligt vergeleken bij meisjes op zesjarige leeftijd ongeveer een jaar achter. Onderwijs en testmateriaal dat gericht is op het gemiddelde kind creëert daarom slachtoffers onder de mannelijke schoolpopulatie. Dat wisten we eigenlijk al lang, maar wat doet

de school met die wetenschap? Biddulph stelt dat jongens uiteindelijk hun intellectuele achterstand wel inhalen, "maar zoals de scholen nu werken is de schade al toegebracht. De jongens voelen zich een mislukking. Ze missen belangrijke vaardigheden omdat ze daar gewoon nog niet aan toe zijn en krijgen zo een hekel aan leren".

Het boek geeft naast uitvoerige en belangrijke informatie tal van bruikbare aanwijzingen, voor ouders en leerkrachten. Zo wordt gezegd dat veel jongens bruisen van fysieke energie die naar buiten moet. De school moet hen daarom volop ruimte geven om zich te bewegen en actief bezig te zijn. Het gaat daarbij ook om kinderen die ouder zijn dan zes jaar. Voor hen moet schrijfonderwijs gemiddeld later beginnen. Ik maak in dit verband even melding van de ontkoppeling van lezen en schrijven in de nieuwe versie van Veilig Leren Lezen (VLL); dat is een belangrijke verandering, maar ik heb nog geen VLL-praktijk gezien waar men die heeft doorgevoerd... .

Boeiend zijn hoofdstukken over de relatie tussen zoon en vader en tussen zoon en moeder. Daar kan iedere opvoeder zijn voordeel meedoen, ook voor wie als leerkracht inzicht wil krijgen in gezinsverhoudingen.

Er is vaak opgemerkt dat de manier waarop wij als regel onderwijs geven voor meisjes de meest passende is. Biddulph bepleit een revolutie in de school waardoor dat instituut beter kan inspelen op wat jongens nodig hebben. Er worden experimenten beschreven waarbij aan jongens en meisjes gescheiden onderwijs werd gegeven. De schrijver stelt niet voor die praktijk opnieuw in te voeren, maar wel is duidelijk geworden dat voor onderwijs dat in voldoende mate rekening houdt met de gegeven verschillen tussen jongens en meisjes een veel bredere aanpak moet worden gekozen dan nu het geval is.

Er vinden in Australië interessante ontwikkelingen plaats. Zo besteedde men in een school voor voortgezet onderwijs in Sydney veel aandacht aan de relatie tussen de kinderen en de leraren. Een team van vijf leraren is verantwoordelijk voor het handhaven van regels, het wel

zijn van de kinderen en het contact met de ouders. "Leraren en leerlingen moeten leren naar elkaar te luisteren, elkaar te vertrouwen en elkaar aardig te vinden. Ze moeten elkaar durven uitdagen, maar dat kan alleen als ze zich op het gemak voelen in hun relatie", zo stelt de directeur van de school.

Heel knap is dat de schrijver kans heeft gezien om technische informatie, bijvoorbeeld over de groei van de hersenen en de invloed van hormonen, heel leesbaar te maken. Wie nauwkeurig zou willen weten op welk wetenschappelijk werk de opvattingen van de schrijver zijn gebaseerd kan in het uitvoerige notenapparaat terecht.

Conclusie: beslist aanschaffen voor de personeelsbibliotheek! Wie het boek gelezen heeft zal het snel aan een andere collega willen doorgeven. Wie bovendien zonen thuis heeft zal nog beter kunnen bevestigen dat de schrijver ons confronteert met heel belangrijke informatie en met boeiende opvattingen. ■

BESPROKEN WERD

S. Biddulph, Jongens, hoe voed je ze op? Uitg. Elmar Rijswijk, 1999

136 pagina's, prijs f 34,50 ISBN 90-389-084-90

Kees Both

OVER TIJD

Overgang als aanleiding

De overgang naar een nieuwe eeuw en zelfs een nieuw millennium geeft aanleiding tot extra aandacht voor het fenomeen tijd, ook in de school. Jenaplanscholen beschikken daarbij over een specifiek leerplan over 'tijd': de langlopende leerlijn Tijd voor 4-12-jarigen in de Algemene Map van het WO-Jenaplan-materiaal van de SLO.

Het fenomeen tijd is een ongrijpbaar iets. Bekend is de uitspraak van Augustinus: 'Als je mij vraag wat tijd is, zou ik het niet weten, maar als je het mij niet vraagt weet ik het'. Er is dan ook heel wat over gedacht en geschreven, nu ook rond de eeuwwisseling. Je ziet het thema 'tijd' overal opduiken: in kalenders met dit thema (o.a. de fraaie NOVIB-kalender en die van de RABO-bank), in een themanummer van het Praxis-bulletin (november '99), in het thema van de Wetenschaps- en Techniekweek 1999 en in de tentoonstelling die gedurende het jaar 2000 wordt gehouden in het Tropenmuseum in Amsterdam - 'Ritme, dans van de tijd', in vele vaak fraaie boeken die erover verschenen zijn. Een aantal van deze publicaties zal ik dit jaar in Mensen-kinderen bespreken.

Leerlijn tijd uitwerken

Het kan heel nuttig zijn om dit bijzondere jaar aan te grijpen om de langlopende leerlijn 'tijd' eens goed uit te werken in de scholen, in alle bouwen. Het betreffende deel van de algemene map geeft niet alleen een degelijke achtergrond, maar ook veel aanwijzingen voor het vormgeven daarvan in de praktijk. In de aanloop tot het SLO-project is in 1987 een dikke reader verschenen over tijd: Oriënt 5. Deze bevat veel praktijkmateriaal dat te gebruiken is bij de leerlijn. Het in deze en volgende recensies besproken materiaal is een extra bron bij de leerlijn. Het is misschien een idee als enkele Jenaplanscholen samen hier besproken boeken aanschaffen en onderling

uitwisselen. Ik kan me ook voorstellen dat individuele lezers van dit blad een besproken boek aanschaffen, omdat zij het een fascinerend thema vinden. En dat is het ook.

Leren leven met de tijd en leren nadenken over tijd

Dit vormt de hoofdingeling binnen de leerlijn en bij deze recensies wordt deze ook gehanteerd. Het gaat om het leren leven met de tijd, waarbij zowel het rationeel omgaan met de tijd - plannen, tijdmanagement, etc. - als het je laten meegaan met de tijd (vieren, spel, de nadruk leggen op het nu, de tijd nemen voor ...) belangrijk zijn. Het nadenken over de tijd is daarbij ook van belang, als referentiekader om over het leven met de tijd na te denken, maar ook als waarde in zichzelf, vanuit verwondering.

Vraagtekens bij het millennium

De bioloog Stephen Jay Gould, bij sommigen wellicht bekend van de serie TV-gesprekken 'Een schitterend ongeluk' wijst in zijn boekje 'Vraagtekens bij het millennium' erop dat wij mensen een onbedwingbare neiging hebben om orde te scheppen in onze omgeving. Dat gebeurt op verschillende manieren. In de eerste plaats in de vorm van dichotomieën: licht en donker, goed en kwaad, tijd en eeuwigheid, geleidelijk en abrupt, etc. In het algemeen worden in het denken over de tijd (en het daarmee samenhangende leven met de tijd) twee modellen gebruikt: de pijl en de cirkel. De pijl veronderstelt dat de tijd een richting heeft, dat er een samenhangend verhaal verteld kan worden van verleden, heden en toekomst. De pijl drukt ook hoop uit, namelijk hoop op verbetering van het bestaan. Deze denkwijze is in onze westerse cultuur heel sterk aanwezig. De cirkel drukt een voorspelbare herhaling uit, veranderlijkheid die een herkenbaar patroon vertoont. Dat hangt samen met gevoelens van geborgenheid, een geborgenheid die ook tot een soort geestelijke gevangenis kan worden.

Als het meer specifiek gaat over 'verandering', dan hanteren wij de tweedeling: geleidelijke veranderingen (zowel binnen het pijlmodel als bij de cirkel) en abrupte veranderingen. Het eerste hangt samen met een besef van continuïteit en veiligheid, het tweede met de hoop op verlossing uit een als uitzichtloos ervaren situatie. Dit laatste wordt ook wel aangeduid als 'apocalyptiek': een verschrikkelijke, maar zuiverende crisis, waaruit de mensheid of delen ervan (de 'uitverkorenen') gered zullen worden. Een millenniumwisseling is vaak aanleiding tot dergelijke apocalyptische visioenen - ook het vele rumoer om de 'millennium-bug' had hier iets van weg. Gould beschrijft allerlei stromingen en sekten die een duizendjarig rijk verwachtten ('chiliasische bewegingen'), voorafgegaan of gevolgd door een grote crisis, en de teleurstellingen als het weer eens niet bleek door te gaan. Deze bewegingen hingen in veel gevallen samen met ellendige omstandigheden waaronder mensen leefden en hadden een maatschappijkritische functie, in hun aankondiging van 'het eind der tijden'.

Belangrijk is in dit verband ook het berekenen, van de regelmaat, en daarin een diepere betekenis proberen te vinden. Er zijn dan 'magische getallen', zoals het getal 1000, er zijn getallen met een ultieme betekenis. Dat is overigens ook in de natuur al het geval (zie de regelmaat in het periodiek systeem van de elementen), maar in de cultuur gaat het om symbolische en emotionele betekenissen, ja soms zelfs om getallenmystiek.

Dit boek staat vol met verrassende observaties en reflecties en de verhalen erin kunnen ingevlochten worden in het met kinderen nadenken over de tijd: Houdt de tijd ooit op? Hoe is het begonnen? etc. Hierbij kunnen ook denkbeelden uit het verleden betrokken worden.

Het boek van Gould is daarbij een belangwekkende en zeer goed leesbare bron, want schrijven kan hij!

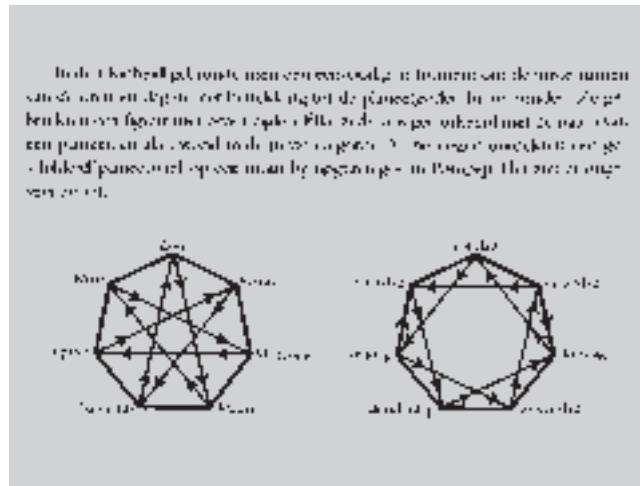
Over de Tijd

Dit boekje verscheen naar aanleiding van de Wetenschap en Techniekweek 1999.

In zeven korte hoofdstukken beschrijft Ileen Montijn achtereenvolgens 'verandering' ('de tijd is kenbaar aan verandering'), verwachting en hoop (dus de toekomstgerichtheid), het vergeten, wachten verveling en verlangen, herinneren, vergaan. Het mooie hierin is dat zij erin slaagt om natuurwetenschappelijke inzichten (de tijd van de natuur, de meettijd) en beleefde tijd op elkaar te betrekken. Dat past heel goed bij de opzet van de leerlijn tijd en dit boekje past daarom prima in de personeelsbibliotheek van een Jenaplanschool.

De kalender. Op zoek naar de tijd

Vergeleken met de hiervoor besproken publicaties is dit een specialistischer werk. Hij vertelt het verhaal over de pogingen van mensen om de tijd te vangen in schema's en ordeningen: kalenders. Dat begint 13.000 jaar geleden



met een adelaarsbot met enkele kerfjes erin en wordt onder andere vervolgd in opvallende cultuuruitingen als Stonehenge. Er moest immers gemeten en vastgelegd worden, zeker in landbouwculturen om de tijden van zaaien, etc. vast te kunnen stellen. De worsteling om een goede meting te vinden wordt beschreven, wat vaak mooie verhalen oplevert. Zo heeft het een hele poos geduurd voordat de lengte van het zonnejaar goed vastgesteld kon worden en er zijn dan ook verschillende kalenders geweest, waaronder die welke onder Julius Caesar werd vastgesteld (de juliaanse kalender). In de loop van de tijd ontdekte met dat deze afwijkingen vertoonden en dat de seizoenen door het jaar heen dreigden te gaan zwerven. Er wordt toen door paus Gregorius XIII besloten dat in oktober 1582 tien dagen overgeslagen zouden worden en dat 4 oktober dus gevolgd werd door 14 oktober. Dat leidde tot relletjes, de mensen voelden zich tien dagen van hun leven ontstolen en meer van dat soort dingen. Fraai om te lezen en te vertellen en om daarover verder te praten. Dit boek is een goudmijn, als het gaat om orde te scheppen in de waarboel van 60 seconden en dito minuten, 24 uur, zeven dagen in een week, 28-31 dagen in een maand, 12 maanden, 365 dagen (en nog wat) - hoe komen we hieraan? En hoe komen we aan de namen van dagen en maanden, enzovoort, enzovoorts. Laat enkele liefhebbers dit boek eens lezen en een relatie leggen met de leerlijn tijd!

Een volgend keer over 'onthaasting' en over ons gebrek aan tijd. ■

BESPROKEN WORDEN

-*Vraagtekens bij het millennium*, door Stephen Jay Gould, uitg. Contact, Amsterdam, 1997.

143 pagina's, ISBN 90-254-2366-3, prijs f29,90

-*Over de tijd*, door Ileen Montijn, uitg. Contact, Amsterdam 1999.

110 pagina's, ISBN 90-254-9653-9, prijs f 12,50

-*De kalender. Op zoek naar de tijd*, door David Ewing Duncan, uit. BZZToH, 's Gravenhage, 1998,

234 pagina's, ISBN 90-5501-581-4, prijs f34,50

GELEZEN - GEHOORD - GEZIEN

Kinderwereldwinkel

In de St. Franciscusschool in Wolvega organiseerden de kinderen voor een periode een Kinderwereldwinkel. Oorspronkelijk leefde het idee om een permanente wereldwinkel op school te beginnen, maar een onderzoek daarnaar door de kinderen maakte duidelijk dat dit niet haalbaar was. Op dinsdag 17 november 1998 werd de winkel geopend. De kinderen hadden zelf artikelen uitgezocht bij een wereldwinkel in de buurt en hebben de winkel ingericht. De winkel was negen dagen lang elke dag een uur geopend. Het liep storm en er werd voor meer dan f1700.- aan artikelen verkocht! Het was in alle opzichten een zeer leerzame ervaring. De kinderen gaven aan dat ze wel vaker een wereldwinkel willen runnen.

Uit: Kerstkrant St. Franciscusschool, Wolvega

Strenger dan een gewone basisschool

Fusieperikelen tussen een reguliere school en een Jenaplanschool leveren vaak veel ellende op. In de meeste gevallen is de Jenaplanschool de grootste van de twee partners, dus wordt de nieuwe school dan een Jenaplanschool, als het bevoegd gezag tenminste de 'conceptschool' in stand wil houden. Maar hoe twee zulke pedagogisch verschillende scholen op één noemer te brengen? Er zijn ook voorbeelden van fusies die boven verwachting redelijk tot goed verlopen, maar dan zijn in de niet-Jenaplanschool vaak al ontwikkelingen in gang gezet die het vormen van een nieuwe school gemakkelijker maken. En het is goed als in zo'n proces ook in de Jenaplanschool de zaken weer eens opnieuw doordacht worden en eigen vanzelfsprekendheden weer uitgedaagd worden. Elke zelfvoldaanheid zou taboe moeten zijn. De fusie tussen basisschool 'Het

Tweespan' en de Jenaplanschool Andries van der Vlerk in Rotterdam hoort tot de categorie geslaagde fusies. Enkele personeelsleden van 'Het Tweespan' die na een grondige oriëntatie het werken op een Jenaplanschool toch niet zagen zitten konden elders aan de slag. De kinderen van voorheen 'Het Tweespan', konden vanaf groep 5 en ouder nog op hun eigen manier blijven werken, met hun eigen leerkrachten. Op 'Het Tweespan' hadden ze een uitgekende werkwijze ontwikkeld voor het maken van individuele werkstukken door kinderen en dat werd, enigszins aangepast, in de nieuwe Andries van der Vlerkschool overgenomen. Het hele team deed de Jenaplan-nascholing, wat de teamgeest bevorderde. Opvallend was dat de ouders van 'Het Tweespan' bang waren voor wat zij dachten dat de 'vrijheid-blijheid'-gedachte van de Jenaplanschool zou zijn. De Jenaplanschool bleek echter 'strenger' te zijn dan een reguliere basisschool. Jacob Mannessen, directeur: 'Je kunt de kinderen namelijk alleen maar vrij laten, wanneer ze zich aan de regels kunnen houden. Dan moeten ze die eerst wel leren.'

Uit: Schooljournaal, jrg. '98, nr. 25

Onderwijs en economie

In de meeste landen wordt een verband gelegd tussen de kwaliteit van het onderwijs en het bloeien van de nationale economie. Dit laatste wordt dan voorts meestal versmald tot 'een grotere concurrentiekracht in de internationale economische rat-race'. Bepaalde facetten van het onderwijs zouden daarin belangrijker zijn dan andere, met name prestaties op de terreinen van wiskunde en natuurwetenschappelijk onderwijs. Als internationaal vergelijkend onderzoek op deze laatste terreinen (het zogenaamde TIMMS-onderzoek, dat periodiek herhaald wordt) slechte resultaten laat zien (verhoudingsge-

wijs dan, want het gaat om de vergelijking tussen landen), dan heeft dat vaak consequenties voor het onderwijsbeleid: maatregelen om de scores omhoog te krijgen. Wat meestal ten koste gaat van andere onderwijsdoelen.

Dat goed onderwijs een belangrijke functie heeft voor de economie is evident. Een goed opgeleide bevolking is daarvoor essentieel. Peter Petersen schreef tegen het eind van de Eerste Wereldoorlog, op verzoek van de georganiseerde werkgevers en met het oog op de naoorlogse situatie, een rapport over de arbeidsreserve en hoe die optimaal te benutten: het rapport 'Aufstieg der Begabten' (zoiets als 'latent talent'). Maar onderwijs heeft meer functies, voor het individu en voor de samenleving. In het Amerikaanse onderwijs tijdschrift 'Phi Delta Kappan' woedde onlangs weer een discussie over dit thema, met het oog op de nationale kwaliteitsstandaarden voor het onderwijs die daar ingevoerd zullen worden. Het zou een compleet artikel vergen om aan deze discussie recht te doen, maar een citaat daaruit, van een vooraanstaand econoom, geven we hierbij door:

"Kan het onderwijs dienstbaar zijn aan de economische behoeften van het land en van leerlingen? Wij geloven dat dit kan, zonder dat daaraan de andere doelen van opvoeding en onderwijs opgeofferd hoeven te worden. De oplossing voor dit probleem is niet de scholen meer beroepsgericht te maken, in een smalle betekenis. Met de komst van computers, die veel van het routinewerk overnemen, moeten scholen zich juist sterker richten op het onderwijzen van creativiteit. Anders zullen zij de leerlingen niet voorbereiden op de 21e eeuw. En de beperkte doelen die getest worden in bijvoorbeeld internationaal vergelijkend onderzoek naar schoolprestaties voor wiskunde en natuurwetenschappen moeten gezien en onderwezen worden in een ruimere pedagogische context. Het gaat om de ontwikkeling van een rijker en meer op de vorming van de hele mens gericht schoolsysteem,

dat bijdraagt aan ons economische welzijn, de vorming van betrokken burgers en een persoonlijke levensvulling.”

*Econoom Arnold Packer,
in Phi Delta Kappan, May 1999.*

Democratie begint bij goed onderwijs aan kleuters

Annabelle Dixon, jarenlang werkzaam in het onderwijs aan jonge kinderen in Engeland en in de lerarenopleiding, maakt zich grote zorgen over de steeds grotere nadruk op voorbereidend lezen en rekenen in de Nursery Schools (voor 3-5-jarigen). Daarbij is het uitgangspunt: ‘zo vroeg mogelijk beginnen, om falen later te voorkomen’. Tegelijkertijd vindt de regering dat ‘burgerschapsvorming’ – ‘het vormen van meer betrokken en geciviliseerde burgers’ – belangrijk is. In de jaarlijkse door de Times Educational Supplement georganiseerde Lucy Cavendish-lezing van 1998, verbond Annabelle Dixon beide beleidsterreinen: meer ‘basics’ voor jonge kinderen en burgerschapsvorming. Zij probeerde aan te tonen dat deze elkaar juist in de weg zitten en dat de regering zichzelf voor de gek houdt als ze denkt dat deze combinatie mogelijk is.

Zij grijpt terug op recent onderzoek in de Verenigde Staten en deed zelf onderzoek naar de wortels van ‘burgerschapsvorming’ in het onderwijs aan jonge kinderen. Allereerst blijkt daaruit dat een sterke nadruk op de ‘basics’ in het onderwijs aan jonge kinderen, ten koste van spel en kunstzinnige activiteiten, niet leiden tot betere schoolse leerprestaties later. Sterker nog: Uit studies van kinderen over vele jaren (longitudinaal onderzoek) blijkt juist dat kinderen tussen drie en zes jaar, die sterk programmagericht bezig waren geweest met voorbereidend lezen en rekenen, aan het eind van het voortgezet onderwijs een drie keer grotere kans hadden om van school verwijderd te worden, betrokken te worden bij antisociaal gedrag, vaker in de gevangenis kwamen en niet in staat waren voor een langere tijd een relatie te on-

derhouden of bij een werkgever te blijven, in vergelijking met kinderen die tussen hun derde en zesde jaar op school de mogelijkheid hadden tot vrij spel en activiteiten-gericht kleuteronderwijs genoten (High Scope, bijvoorbeeld). Bovendien waren eerstgenoemden veel minder (slechts een derde!) geneigd om te gaan stemmen bij verkiezingen en ook veel minder tot overige vormen van sociaal engagement in de gemeenschap. ‘Misschien is ertussen drie en zes jaar een kritische fase in de sociale ontwikkeling van kinderen, waarin een ruime verscheidenheid aan sociale interactie nodig is. Als deze sociale ontwikkeling bemiddeld wordt door taal, zoals vaak gesuggereerd wordt, dan zou het articuleren van gevoelens, meningen en ideeën prioriteit moeten hebben.’ Deze talige activiteiten zijn ook van cruciaal belang voor democratisch handelen. In de praktijk van de huidige Nursery Schools wordt hieraan weinig belang gehecht, zo blijkt uit onderzoek. Bovendien is er bij de schoolleidingen weinig belangstelling voor democratische processen en structuren. Dixon grijpt dan terug op een van de pioniers van de Nursery Schools, Phoebe Cusden, die in 1938 schreef: ‘De grootste bijdrage van de Nursery School is dat deze een oefenterrein vormt voor democratische burgers, burgers die niet zozeer geleerd hebben wat ze moeten denken, maar hoe ze moeten denken. ... (De) oefening in zelfverantwoordelijkheid, onbaatzuchtigheid en willen samenwerken, die ook kenmerkend zijn voor de Nursery School, zullen later het soort burger voortbrengen dat zo dringend noodzakelijk is, als de democratie de taken die op haar afkomen de baas wil kunnen, en misschien zelfs noodzakelijk voor het overleven van de democratie.’

Uit: TES Friday, 20 november 1998

Een natie van ongezonde droogstoppels

‘Het wordt tijd dat de regering en al zijn adviesorganen begrijpen dat succes in sport en kunstzinnige vor-

ming leiden tot een versterkt zelfvertrouwen, zelfrespect en creativiteit, die, samen genomen, de leerprestaties van kinderen in de breedte verhogen’.

Een waarschuwing van de secretaris van de National Association of Head Teachers in Engeland, tijdens de recente jaarvergadering van zijn organisatie. Hij constateerde een dramatische daling van activiteiten op sport- en kunstzinnig terrein, omdat lezen en rekenen zoveel aandacht vragen, dat de leraren eenvoudigweg niet de tijd hebben voor deze niet alleen ‘leuke’, maar zijns inziens ook belangrijke vormingsgebieden. Dat moet negatieve gevolgen hebben voor welbevinden en prestaties van de kinderen.

In een dagblad werd ook bericht over het opvallend veel voorkomen van buikpijn bij basisschoolkinderen. Uit onderzoek zou blijken dat dit vooral te maken kan hebben met de schoolervaringen van de kinderen. Tijdens langere vakanties verdwenen de klachten grotendeels. Het vermoeden wordt geuit dat een groeiende prestatiedruk de oorzaak zou kunnen zijn.

Uit: The Times Educational Supplement, 11 juni 1999 en The Guardian, 22 mei 1999

Relatievorming tegen agressie

Pedagoog René Hoksbergen ziet de groeiende agressie bij jongeren – hij noemt dat ‘basisagressie’, met grote zorg aan. Een van de oorzaken zou zijn dat het leggen van onderlinge contacten en het zich verplaatsen in anderen kinderen en jongeren steeds moeilijker afgaat. In veel gezinnen is er weinig tijd en aandacht voor kinderen, met name als beide ouders volledig werken of druk zijn met andere zaken. Kinderen leren in het gezin niet met leeftijdgenoten omgaan en er is te weinig aandacht voor individuele problemen. Daarom moeten scholen kinderen leren omgaan met gevoelens en relaties. Dit zou een volwaardig onderdeel van het lespakket moeten worden: een vak ‘relatievorming’. Kinderen krijgen daarbinnen

de gelegenheid over allerlei maatschappelijk relevante zaken met elkaar te praten. Ze leren daardoor probleemoplossend denken en handelen en krijgen inzicht in mogelijke moeilijkheden in relaties. Kinderen met psychosociale problemen kunnen zo ook eerder herkend worden. In de onderbouw van de basisschool zit het nog wel goed, maar naarmate ze in hogere leerjaren terechtkomen neemt de cognitieve gerichtheid sterk toe, ten koste van de sociaal-emotionele dimensie. In het voortgezet onderwijs is er te weinig tijd voor deze thematiek en zelfs voor goede contacten tussen leerling en docent. Als dit laatste ontbreekt kan er van de overdracht van waarden, normen en cultuur niet veel terechtkomen. Volgens Hoksbergen is een onderwijsstelsel waar dergelijke voorwaarden ontbreken fundamenteel fout. Als je wilt dat het vak 'relatievorming' serieus genomen wordt moet het vol-

gens Hoksbergen examenvak worden. Als er niets gebeurt zul je zien dat zorgtaken in de samenleving nog meer onder spanning komen te staan dan nu al het geval is, 'met als gevolg dat we die steeds meer uitbesteden en alleen geld en macht achterna jagen. We moeten met z'n allen de maatschappij herzien en laten blijken dat die zorgzaamheid voor elkaar heel belangrijk is willen we de huidige agressie en onverschilligheid teniet doen.'

Uit: Schooljournaal, jrg. 1999, nr. 15

Fraaie Jenaplanbrochure voor ouders in Duitsland

Jenaplan-Initiative Bayern heeft in samenwerking met de Gesellschaft für Jenaplanpädagogik in Deutschland (met afdelingen in Nordrhein-Westfalen en Niedersachsen) een fraaie 'full-colour' brochure over Jenaplan-onderwijs voor ouders ontwikkeld.

De tekst werd in Bayern ontwikkeld door o.a. Oskar Seitz en andere medewerkers aan het zusterblad van Mensen-kinderen: 'Kinderleben'. Zie hieronder het titelblad en een voorbeeld-bladzijde (waarbij helaas de – essentiële – kleuren wegvallen). Onderwerpen zijn o.a. 'een school voor elk kind', 'school voor leren', 'school voor werk, gesprek, spel en viering', 'gemeenschapsschool', 'ritmische school', 'week- en leerplan', 'school van vroege devol presteren', 'begeleidende school', 'school voor kinderen, leraren en ouders', 'school in de samenleving/de samenleving in de school'.

We feliciteren hierbij de Duitse Jenaplanbeweging met deze fraaie ouderbrochure en hopen dat het een belangrijk instrument kan zijn voor de ontwikkeling van Jenaplanonderwijs in Duitsland. Meer informatie over verkrijgbaarheid bij Kees Both. ■



ER ZIJN ALTERNATIEVEN!

Op grond van zijn rijke ervaring durft de auteur van dit stuk te beweren dat alle kinderen, wereldwijd, de hier onder besproken manieren van leren nodig hebben:

Leren door lachen

Dit komt op de eerste plaats. Lachen breekt door de oude vormen heen van vrees en onvermogen. Hoe vaak hebben we niet gezegd, als we schokten van de lach: 'Hou op, ik blijf erin'. Wat zou er gebeuren als we erin slaagden om klassen werkelijk tot centra van vreugde en feestelijkheid te maken? Voor alle duidelijkheid: het gaat er niet om dat leraren tegen de kinderen zeggen dat we nu 'leuk gaan lezen' of rekenen. John Holt zag destijds heel scherp dat kinderen snel leren doen alsof ze het leuk vinden, omdat de volwassenen (die de macht hebben) dat zeggen.

Ik herinner mij een leraar die besloot om de alternatieve ('underground') pers te introduceren door de kinderen uit te nodigen om hun eigen humoristische verslagen te schrijven aan hun ouders over wat er in de klas gebeurde. De eerste aflevering werd bekend als 'The Strain on the Brain', de volgende als 'The Knock-Kneed News'. De mensen zagen ongeduldig uit naar de derde! ...

Leren door spelen

De hernieuwde aandacht in onze tijd voor 'constructivisme', voor 'actief leren', voor geïntegreerd taalonderwijs ('whole language' – zie ook Mensen-kinderen van nov. 1998) ondersteunt weer de overweldigende betekenis van spelervaringen van kinderen voor het opbouwen van hun begrippen. Een politicoloog aan de Harvard Universiteit herinnerde onlangs weer aan de ethiek van de goede 'Kindergarten, 'waar vreugde en delen en samenwerken regeren'. Het spel van jonge kinderen draagt ook bij aan processen van 'strategisch onderzoeken' en 'strategisch vereenvoudigen', die later van groot belang zijn voor het leren van natuurwetenschappen. Een beroemd architect als Frank Lloyd Wright schrijft zijn belangstelling voor architectuur toe aan het spelen met blokken of 'Froebel-gaven' in zijn jeugd. Al zijn er uitzonderingen op de regel, toch zijn de blokken, zand- en watertafels, e.d. die in de onderbouw nog aanwezig zijn verdwenen wanneer de kinderen 'serieus aan het werk gaan', omtrent hun zesde verjaardag, en komen ze wellicht pas weer tevoorschijn bij de opleiding van ingenieurs en architecten.

Leren door mediteren

Bij een bezoek aan een Britse "infants' school" zagen we eens een dansvoorstelling waarin een sprookje dansend werd uitgebeeld door een groep van dertig kinderen, niet geleid door een volwassene. We deden ook indrukken op van wat andere kleine groepen en individuele kinderen deden, van het tellen van eieren in het kippenhok van de school, tot vogels observeren, sorteren van schelpen,

wiskundige onderzoekjes. Hier waren blokken en zand en water nog volop aanwezig. Maar mijn favoriete herinnering is dat van een blond meisje van 6 of 7 jaar oud, zittend in een schommelstoel in een afgeschutte hoek, met een boek op haar schoot. Het boek ligt open en zij kijkt er niet in. In plaats daarvan schommelt ze zachtjes op en neer en peinst wat voor zich uit met op haar gezicht een grappige glimlach. Er is geen ander kind in de buurt en ook geen leraar die haar aanspoort om verder te gaan met de volgende bladzijde of les, om haar te vragen waarom zij haar tijd vermorst. Voor mij was zij duidelijk bezig om tijd te maken – als je wilt: haar eigen opvoeding en vorming te maken.

Wat kunnen we doen in onze klassen, nu al en niet in de verre toekomst, om kinderen te helpen leren door mediteren. Hoe maken we daarvoor ruimte, in de lokalen en het gebouw als geheel (en in de directe omgeving, in de schooltuin), maar ook qua tijd?

Leren door vormgeven

'Ik zeg wat ik voel door vormen', een belangrijk citaat in lessen over verbeeldingskracht en creativiteit. Hier komen herinneringen boven aan Salvador Bahia, in Brazilië, een fraaie stad in koloniale stijl. Hier is de Escola Parque te vinden, een soort educatief park, waarin vier grote gebouwen centra bevatten waar kinderen uit de omringende slum-scholen elke dag vier uur kunnen werken aan allerlei activiteiten. Er zijn wel 30 tot 40 keuze-mogelijkheden, van gymnastiek tot zingen, dansen, weven, schilderen, koken, zelfs schoenmaken. Op de muren fraaie muurschilderingen. Muziek is overal te horen. En overal is er het geluid van lachende kinderen. Deze kinderen waren ooit afgeschreven als niets-kunners, zoals overal in de wereld met dergelijke kinderen gebeurt door scholen die deze kinderen niet daar ontmoeten waar zij zijn.

Leren door voorbeelden

Kinderen hebben er ook behoefte aan te leren door voorbeelden of modellen. In Tashkent, Oezbekistan, bezocht ik in de Sowjet-tijd eens het paleis van de 'pioniers', de toenmalige jeugdbeweging. Daar ontvouwde zich een ongelooflijk rijk programma, waarin een breed spectrum aangeboden werd aan beeldende kunst, drama, het bouwen van modellen, het maken van een radioprogramma en films.

Het bijzondere aan deze setting was dat in elke groep een speciale persoon – een speciaal model, als je wilt – aanwezig was voor de kinderen. De elektronische werkplaats werd geleid door een van de leidinggevende ingenieurs van een nabijgelegen onderzoeksinstituut. In de drama-workshop werkte een vooraanstaande actrice van het Tashkent-theater mee. En de prima ballerina van het stedelijke balletgezelschap vroeg de volledige aandacht van een zaal vol met lieflijke jonge ijverige ballerinas Hier werden mogelijkheden geschapen om zich te identificeren met sympathieke leidlieden die een hoge kwaliteit van betrokkenheid en prestatie representeerden, met daarbij de vaardigheid om adequaat in te spelen op wat de groep beweegt.

TOM

Beelddraggers



'Tink om ús bern!' staat er op een bord als je ons dorp binnen komt. Een goede suggestie, dachten wij. We kregen een gast over de vloer die zich stoorde aan deze tekst. 'Jullie ook met je fries, wie kan dat nou verder lezen....' Toen legde ik uit wat voor een mooi woord 'bern' eigenlijk is. Het komt van baren, wat dragen betekent.

In de baarmoeder worden wij tot mens. We zijn een organisme dat zich in intensieve wisselwerking met de omgeving vormt. We zijn één met onze moeder, tot in de verste uithoeken van haar bestaan. We delen in haar stofwisseling, haar levensadem, haar dromen.

Op een gegeven moment worden we geboren. Maar het organisme is nog hetzelfde. Nu is de aarde, zeg maar: de kosmos onze moeder. En ook nu zijn we weer met al onze vezels met haar verbonden. Een nieuwe dialoog voltrekt zich. We kunnen het niet laten, zo zijn we geformatteerd.

Ik zie het gebeuren bij pakesizzer Anne. Een wandeling van 500 meter duurt anderhalf uur ('Waar bléven jullie toch....!'). En onderweg hebben we van alles beleefd, gedaan, ontdekt. De esdoornzaden kostten ons minsten een kwartier. En dan de vuurrode besjes van de berberisheg, voorzichtig, voorzichtig..... Judaspenningpapier was er en lupinepeulenhaar. Weet je wel hoe dat voelt? Ik wel, Anne leert mij dat soort dingen. Straks op de terugweg lopen we het hele programma nog eens een keer langs, nu van achter naar voor. En dan heeft zij helemáál de leiding.

Op een ochtend, die ik nooit zal vergeten, heb ik met de kinderen van mijn groep de zon zien opkomen. We hebben tien minuten in absolute stilte voor het raam gezeten en gezien hoe een grandioze, vuurrode zon achter de elzenbomen omhoog klom..... Daarna hebben we gesproken over onze wereldbeelden. Een kind vroeg

zich af: " Zitten we nu òp de wereld, of zitten we erin." En Mirjam zei: "Ik denk wel eens dat ik op de wereld zit, en die zit in de buik van iemand die ook weer op een wereld zit, en die zit weer in de buik van iemand, en zo gaat dat maar door..." Echo's vanuit de baarmoeder? Het wereldbeeld van Tineke is echter uit ander hout gesneden.

Zij bleef na schooltijd treuzelend achter en testte haar kosmologie op mij uit: "Meester, eigenlijk besta jij niet eens. Want ik droom alles om me heen. De hele wereld. En jou ook. Dus...." Zonder een reactie af te wachten draaide ze zich om en liep het lokaal uit. Sindsdien kijk ik anders in de spiegel.

Ieder mens droomt, bouwt zich een wereld. Elk kind draagt een wereld in zich. Verschillende soorten energie komen via de zintuigen (hoeveel?) het organisme binnen: geluid, licht, warmte, zwaartekracht, chemische energie, psychische energie, noem maar op. En daar moeten wij soep van maken. Daar moeten we een wereld van bouwen. Dat is een scheppingsproces zonder weerga. En dit voltrekt zich elke dag, vlak onder onze ogen. Bij ieder menskind. Ook bij onszelf.

Inderdaad: een verbijsteringwekkend proces. Laten we afspreken dat we dit proces bij onszelf en onze kinderen niet verstoren door beelden van tafel te vegen en er andere, voor-geconstrueerde voor in de plaats te stellen. Een nog niet ont-dekte wereld is de mooiste om in te leven. Het gaat immers om het proces?

Er zijn schitterende methodes op de markt. Het schrijven van een methode is een spannende bezigheid. Moet je ook eens doen:

Wil je je omgeving leren kennen? Maak een atlas.

Lezen leren? Maak je eigen leesboek.

Wil je weten wat oud worden is? Praat eens met je grootmoeder.

Methodeschrijven: een mooie manier van leren. Het is alleen jammer (voor wie?) dat op het moment dat een methode 'klaar komt' ze haar meest wezenlijke functie, die van het ontdekken, heeft gehad. Je kunt haar nu enkel nog verkopen, lenen, stelen, gebruiken en wat dies meer zij. Het proces van het leren is reeds achter de rug. Wie via de methode leert loopt achter de feiten aan. ■