

WIENSEN WIENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs

jaargang 15 - nummer 4 - maart 2000



**IN DIT NUMMER:
OPVOEDEN TOT VREDE**

Jaargang 15, nummer 3, maart 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 f70,- 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: 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
druk gereed, 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

Kees Both

28 RECENSIES KINDEREN EN OMGAAN MET CONFLICTEN

Jan Tomas

29 OPVOEDINGSONDERSTEUNING – EEN SERIE VOOR OUDERS

Margot Ufkes

30 BOEKEN OVER RECHTEN VAN HET KIND

Ad Boes

... EN OP HET ACHTERBLAD TOM

T H E M A

4 VERTROUWEN IN GEWONE MEN- SEN EN HUN CREATIVITEIT

interview met politiepsycholoog Frans
Denkers over dromen, verwachtingen
en hoop

Kees Both en Cees Jansma

Het is veel belangrijker na te denken
over hoe mensen het weer goed ma-
ken dan over geweld. Kinderen moeten
kunnen ervaren dat ze er mogen zijn,
dat is de belangrijkste pedagogische
opdracht. Vertrouwen in mensen en
hun creativiteit is een voorname sleutel
in ons denken en handelen, ook met
betrekking tot geweld. We maken ons-
zelf vaak machtelozer dan nodig is.

8 'VREDE KUN JE LEREN'

Jan Tomas

Fort De Bilt, deel van de ring van forten
om Utrecht, is ingericht als 'herinne-
ringscentrum voor de toekomst'.

Een reportage over deze unieke plek
met een origineel programma voor kin-
deren en jongeren. Als stimulans voor
het opvoeden tot vrede.

10 'EEN VUURSPUWEND MONSTER(TJE)'

Een literair-educatief project waarin
pesten anders bekeken wordt.

Luk Depondt



Via een literaire ingang en tegen een
pedagogische achtergrond waarbij
'welbevinden', 'betrokkenheid' en 'ver-
bondenheid' pedagogische kernbe-
grippen zijn, is een educatief project
rondom pesten ontwikkeld. Als bijdra-
ge tot de ontwikkeling van een gezond
pedagogisch klimaat in de scholen.

12 IK DENK DAT JE ER MINDER AARDIG VAN WORDT

Jongeren over agressieve computer-
spelletjes.

Gaby van der Mee

Bericht van onderzoek naar computer-
spelletjes met een gewelddadig karak-
ter en het effect daarvan op kinderen
en jongeren.

14 WAARSCHUWING: ER KIJKEN KINDEREN!

Jo Groebel

In opdracht van de UNESCO werd een
internationaal onderzoek gedaan naar
de effecten van geweld in televisiepro-
gramma's op denken, voelen en ge-
drag van kinderen

15 EEN NIEUWE EEUW VAN HET KIND?

Lennart Vriens

Aan het begin van de 20e eeuw ver-
klaarde Ellen Key die eeuw tot 'de
Eeuw van het Kind'. En hoe zit dat dan
met de 21e eeuw?

I N H O U D

EN VERDER ...

16

IK WIL GEEN 'TWEDE SUUS' ZIJN, MAAR MISSCHIEN LIJK IK IN EEN BEPAALD OPZICHT TOCH OP HAAR.

Een interview met Ad Boes

Hans de Wit en Felix Meijer

De mensen die allang betrokken zijn bij de Jenaplanbeweging in ons land hebben heel wat te vertellen. In dit eerste deel van het interview met hem kijkt Ad Boes terug, maar probeert tevens aan te geven wat het Jenaplan volgens hem ook of misschien wel juist in onze tijd kan bijdragen aan de humanisering van het onderwijs.

20

HET GROEPSBOEK: EEN WERKDOCUMENT*Tom de Boer*

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

23

BOMEN – UIT HET DAGBOEK VAN EEN GROEPSLEIDSTER (4)*Lynne Strieb*

Hoe een leidster van jonge kinderen leert over kinderen, bomen en zichzelf.

25

ONDERWIJSBELEID: NOG MEER KWALITEIT.....*Ad Boes*

Kritische beschouwingen over een recent advies van de Onderwijsraad over kwaliteitszorg, over de rol van de inspectie en over het rumoer dat ontstond naar aanleiding van een onderzoek van Trouw naar zwarte scholen.



Het thema 'hoop' houdt mij dit jaar en deze jaargang toch meer bezig dan anders. Dat komt ook door de interviews met verschillende mensen over dat thema en de voorbereiding van die interviews. Niet zo lang geleden las ik de grote biografie over Rachel Carson, de vrouw die in de jaren '60 een boek schreef over het gebruik van landbouw-vergiften en de desastreuze gevolgen daarvan voor de natuur, inclusief mensen. Dat boek – 'Silent spring' (Dode Lente) – sloeg in als een bom. Dat kwam door de inhoud, maar zeker ook door de literaire kwaliteit van de schrijfster, die al eerder een Pulitzer Prize had gekregen voor een boek over de oceanen. Het is fascinerend om te lezen hoe zij zich ontwikkelde tot de vastbesloten, deskundige en diep-betrokken schrijfster van Silent Spring. Na haar dood werd haar de Albert Schweitzer-prijs toegekend vanwege haar belangrijke bijdrage aan een ethiek van 'Eerbied voor het leven', een ethiek die Schweitzer ooit omschreef als: 'Ik ben leven dat leven wil, temidden van leven dat leven wil'. Het is minstens zo fascinerend om te lezen hoe de chemische industrie en verwante belangengroepen na het uitkomen van het boek probeerden om haar werk en persoon kapot te maken en hoe zij in dat geweld stand hield en overwon. Hans Achterhuis besloot een recensie van deze biografie in de Volkskrant als volgt: 'In een tijd waarin ontwikkelingen maar al te vaak aanleiding geven tot pessimisme is het hoopvol om te lezen dat een vastbesloten en betrokken enkeling erin kan slagen om veranderingen ten goede te bewerken'. Het maakt wat uit wat je doet of laat en dat geldt voor ons allemaal.

In dit nummer komt het thema 'hoop' aan de orde in het interview met Frans Denkers. Deze naam kwam niet voor in het rijtje dat in het vorige redactioneel werd genoemd. Hij werd geïnterviewd in verband met het thema 'geweld', maar na dit interview werd besloten om het ook een plek te geven in de reeks over 'Dromen, verwachtingen, hoop'. De visie van Denkers sluit mooi aan bij die van Hans Achterhuis in het vorige nummer, vanuit een andere context. Het interview met Edy Korthals Altes wordt later gepubliceerd.

Het thema 'geweld en onderwijs' komt in dit nummer verder aan de orde in de reportage door Jan Tomas over 'Fort De Bilt' als plek van herinnering, het artikel van Luk Depondt (die ook verbonden is met het Ervarings Gericht Onderwijs in Vlaanderen) over 'pesten anders bekeken' en korte bijdragen over media en computerspelletjes en tenslotte een column van Lennart Vriens. Ook in de recensies is er enige aandacht voor het thema.

Naast het thema is in dit nummer de eerste aflevering te vinden van een interview met Ad Boes en de tweede aflevering over 'Het groepsboek' van Tom de Boer. De rest van het nummer spreekt voor zichzelf.

Het wordt bijna obligaats, maar toen het over 'Silent Spring' ging moest ik toch denken aan de zingende zanglijsters, merels, vinken, koolmezen, pimpelmezen en heggenmussen die op het moment dat ik dit schrijf in mijn omgeving al weer (en gelukkig nog steeds) te horen zijn. En let op de terugkomst van de tjiftjaf (zijn eenvoudige liedje – net een tikkend klokje – kan al te horen zijn als je dit stukje leest), de fitis (rond 7 april), de zwartkop (idem), de boerenzwaluw (rond 1 april), de koekoek (eind april) en natuurlijk op koninginnedag de gierzwaluwen die hier maar drie maanden blijven. Geniet ze, van het lezen en van het buiten zijn!

VERTROUWEN IN GEWONE MENSEN EN HUN CREATIVITEIT

interview met politiepsycholoog Frans Denkers over dromen, verwachtingen en 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'. Frans Denkers spitst dit toe op het omgaan met geweld, of – beter – op het opvoeden tot vrede. Op zoek naar verhalen van en over mensen die het weer goedmaken.

Dumpplaats voor maatschappelijke problemen

In Jenaplanscholen wordt veel aandacht besteed aan het leren samenleven, in de school en in 'het volle leven' buiten de school. Dat samenleven staat, als je afgaat op de berichtgeving in de pers, stevig onder druk, zie bijvoorbeeld het geweld op straat. De kinderen brengen dat binnen, hebben het erover, leerkrachten willen dat serieus nemen. Daarnaast kan het ook heel dichtbij komen, in de buurt en in de school zelf. Wat moet en kan de school daarmee?

'Als ik het ongenueanceerd formuleer: De school moet daar helemaal niets mee. De school moet de kinderen leren rekenen en lezen en schrijven en nog wat dingen. Dat is de kerntaak. Ik zeg dat, omdat de school vaak gezien wordt als het depot waar alle maatschappelijke problemen gedumpt worden. Dat vind ik flauwekul. Ik kom nog wel eens op bijeenkomsten waar het gaat over normen en waarden, over geweld. En bijna altijd eindigt dat met de conclusie dat er weer opgevoed moet worden in school en gezin en dat de kinderen bijvoorbeeld weer "u" tegen de meester moeten zeggen en geen "Piet". Daar reageer ik een beetje op, omdat ik dat onzin vind. Als scholen al taken hebben om geweld te voorkomen, dan gaat het meer indirect. Pogingen om direct geweld te bestrijden via de school zijn tot mislukken gedoemd. Naast dat rekenen en schrijven enzovoorts moet je met heel andere dingen bezig zijn.'

Visie op kinderen

'Laat ik mijn belangrijkste punt maar gelijk op tafel leggen. Mijn bezwaar tegen bovenstaande redenering dat de school kinderen weer normen en waarden moet bijbrengen is dat kinderen zo worden overladen met "moeten" en "niet mogen". Ze moeten weer "u" zeggen, ze mogen niet wildplassen, moeten met goed achterlicht rijden, mogen geen valse alarmnummers draaien, elkaar niet pesten, een hele rij van "niet mogen". Als je zo over kinderen praat, dan zie je ze als een te dressereren gevaar. Ik denk dat kinderen dat niet pikken, het is vernederend. Ik hoop ook dat kinderen dat niet pikken en in opstand komen. Anders gezegd: gezin en school moeten naar mijn mening in de allereerste plaats plekken te zijn waar kinderen het gevoel hebben dat ze er mogen zijn en in die zin zich veilig voelen. Als jij mij het gevoel geeft dat ik er mag zijn, dan heeft dat ook consequenties voor geweld, dan steek ik jou niet zo gauw een mes tussen de ribben. Dat "er mogen zijn" moet je echter niet gaan zien als instrument om geweld tegen te gaan, dan werkt het niet, want dan ben je nog steeds aan het dressereren. Het gaat hier om iets wat waardevol is in zichzelf (een intrinsieke waarde) en als je dat gaat instrumentalisieren, dan wordt het waardeloos.

In dit verband is het zo bedroevend dat veel allochtone jongeren het gevoel hebben nergens bij te horen en dus ook niets te verliezen hebben. Waarom zal ik, als ik boos ben, hier niet de hele zaak verbouwen of rommel ik niet met declaraties? Ook om-

dat ik veel te verliezen heb. Maar wat als je niets te verliezen hebt?'

Ontdekken waar het echt om gaat

De school kan er ook aan bijdragen – helaas maar al te vaak – dat kinderen zich niks voelen.

'Dat klopt, een dergelijk systeem-geweld tegen leerlingen werkt heel negatief uit. Het kan ook anders, gelukkig, en soms heel eenvoudig. Ik was onlangs bij een grote scholengemeenschap, in een studiebijeenkomst voor docenten, over normen en waarden. In het voorgesprek bleek dat ze het vooral zochten in regeltjes. Er is bijvoorbeeld afgesproken dat er op de gang niet gegeten wordt, daar wordt dan van afgeweken en er moeten dus aanvullende regels komen, enzovoorts, enzovoorts. Ik heb toen voorgesteld te beginnen met deze opdracht: Probeer je eens een meester of juf te herinneren en vraag je daarbij af waarom juist die je is bijgebleven, in de zin van "die heeft iets voor me betekend." Als je dat allemaal laat opschrijven hebben ze samen binnen de kortste tijd opgedolven waar het echt om gaat, vaak tot hun eigen verrassing. Tachtig procent ging over "die luisterde naar me", de leraar Frans nam me serieus want die luisterde naar me, leraar Pietje die – toen ik zat te slapen in de les – me wakker maakte en zei "slaap jij maar lekker door, want je hebt het kennelijk nodig". Alle herinneringen liggen in de sfeer van mogen zijn wie je bent, gaan over respect en lucht en ruimte. En ik heb ze gevraagd om na te denken hoe zij willen dat hun huidige leerlingen hen later zullen herinneren. Het probleem is dat zij dat in de meeste gevallen niet te weten zullen komen. Zelf heb ik latijn gehad van Gerard Wijdeveld, de grote vertaler van het werk van Augustinus. Ik had eens een keer in een vertaling het woordje "non" weggelaten en hij zei toen: "Kijk Denkers, het weglaten van het woordje non in een vertaling kan aanzienlijke betekenisverschuivingen in een zin teweegbrengen". Hij had me natuurlijk voor schut kunnen zet-

ten, maar op een uiterst humoristische en liefdevolle wijze attenteerde hij me op een probleem. Daarom herinner ik me dat ook. Gerard Wijdeveld heeft echter nooit geweten dat dit voor mij deze blijvende betekenis heeft gehad. Als docent merk je niet direct dat jouw gedrag gevolgen heeft. Alle gedrag heeft gevolgen, dus ook dat van docenten, maar je merkt bijna nooit hoe, waar, wanneer en bij wie. Je moet er dus op vertrouwen dat je deze invloed hebt en ik zei tegen die docenten dan ook “vertrouw er nou op dat jij, als je je best doet, van betekenis bent” en dan precies op die gebieden die ze zelf aangaven als belangrijk.

Niet in een gat laten vallen

Veel docenten kunnen dat niet en ze vertrouwen zichzelf niet. Daarom bedenken ze al die regels, vanuit het idee dat ze het dan in de hand houden, terwijl het waarschijnlijk averechts werkt.

Ik heb trouwens zelf, als directeur van een Jenaplanschool, wel mee-gemaakt dat ik moest ingrijpen, als een kind bijvoorbeeld over de tafels liep en aanwezige ouders daar niets van zeiden. Ik heb afgewacht of de ouder van dit kind zou zeggen “Wil je wel eens gauw van die tafels afgaan, dat doe je thuis toch ook niet”, maar tot mijn teleurstelling zei die ouder daar niets van. Dan grijp ik in en wil wel de regel aangeven – ‘zoiets doen we hier niet’.

‘Ik ben niet tegen regels en tegen strenge handhaving van regels, al is het maar omdat kinderen daar ook recht op hebben, behoefte hebben aan structuur en duidelijkheid. Je doet ze anders vreselijk tekort. Je moet ze de ruimte geven, maar ze ook niet in een gat laten vallen. Als je een kind niet af en toe op z’n falie geeft, betekent dat dat je het hebt opgegeven. Streng zijn betekent ook investeren in iemand, is er een uitdrukking van dat je iemand de moeite waard vindt. Maar dan wel in samenhang met andere vormen van respect en vanuit werkelijke zorg voor het kind, vanuit het belang van dit

kind en andere kinderen. En niet omdat de regels er nu eenmaal zijn, etc.’

Geestelijk geweld het ergst

Er wordt beweerd dat er meer geweld plaatsvindt. Betekent dat dan ook dat er iets mis is in het erkennen van de eigenheid van kinderen? Of zijn er ook andere dingen in het spel?

De geleerden zijn het er niet over eens of er meer geweld is. Ik ben sterk geneigd om het probleem te relativiseren, al wil ik het beslist niet bagatelliseren. Verder vraag ik me af of er zoveel geweld is, als je het afzet tegen het potentiële aantal agressieve interacties tussen mensen. Als je het vergelijkt met vroeger, bijvoorbeeld de Middeleeuwen in het Westen, dan is het sterk verminderd, ingedamd, geritualiseerd. Als er dan geweld is, dan raken we in paniek, juist omdat het zo weinig voorkomt. We zijn het niet meer gewend. De vraag is ook of het geweld dat er is zo erg is. Met name fysiek geweld zijn we ontwend, daar kunnen we niet meer tegen. Je moet je ook afvragen wat er tegen is op fysiek geweld als zodanig. Ik kom daar later nog op terug. Het fysieke geweld, bijvoorbeeld op straat, waarover we het vooral hebben, is een fractie van wat er aan verbaal en geestelijk geweld plaatsvindt in de vorm van vernederingen en andere verwondingen, thuis, op school, in het werk. Die zijn niet alleen veel talrijker, maar tikken duizend maal erger aan dan fysiek geweld. Van het laatste krijg je een blauw oog dat na vijf dagen weer over is. Maar dat geestelijke geweld, vernederd worden, dat is existentieel, dat gaat door je botten heen, heeft veel langduriger consequenties. En als we het over fysiek geweld hebben, dan hebben we het altijd over het publieke of semi-publieke domein – op straat, op scholen, in voetbalstadions. We hebben het in het publieke debat nooit over de veertig kinderen per jaar die door kindermishandeling sterven. Of de twintig verkeersdoden per jaar door het gebruik van mobiele telefoons in de auto. Dat zijn er veel meer dan waarvoor we in processies lopen.

Het is wel begrijpelijk dat incidenten in de openbare ruimte dergelijke emoties oproepen – we hebben er direct mee te maken, het kan ons ieder moment zelf overkomen.

Kinderen die door mishandeling thuis omkomen hebben ook niemand die mede namens hen slachtoffer is, wat verschilt van de in het openbaar omgekomen mensen, ook daarom hoor je er niet zoveel over.

Gevoelens van onveiligheid

Maar neem nou eens de ervaringen van conducteurs in het openbaar vervoer. Die worden toch wel heel erg vaak geconfronteerd met verbaal en soms ook fysiek geweld. Het loopt de spuigaten uit en dat zegt toch niet één man of vrouw, maar het zijn er tallozen. Dan gebeurt er toch wel iets in die trein?

‘Ik vertrouw, eerlijk gezegd, die onderzoeken niet. Natuurlijk gebeuren er vervelende dingen in treinen, maar als er iets is gebeurd en er nader onderzoek wordt gedaan worden mensen bijvoorbeeld als volgt benaderd: “Wij doen in opdracht van de directie van de spoorwegen onderzoek naar geweld in de trein. Kunt u mij vertellen hoe vaak per week u slachtoffer bent van verbaal geweld?” En dan komen de verhalen, waarbij de kleinste futiliteit breed wordt uitgemeten. Maar wat zijn die verhalen waard, zeker als het om de hoeveelheid gaat? Binnen de spoorwegen en bijvoorbeeld ook binnen de politie worden onderzoeken als deze aangegrepen om actie te krijgen. Als een winkelier een winkeldief in de kraag grijpt en wil dat de politie erbij komt vertelt hij een verhaal als “dit is een lastige vent, en agressief dat hij is! Jullie moeten gauw komen.” De agent komt en noteert dat in zijn boekje, en dat soort dingen komt zo in de statistieken.’

Ik wil reëel aanwezige problemen niet ontkennen, maar er zijn ook beelden in het spel, het is ook een gevoel van onveiligheid, het zit voor een groot deel ook tussen de oren. In de media wordt uitvoerig bericht over mensen die in een conflict tussenbeide kwamen en zelf slachtoffer werden, soms

met dodelijke afloop. Maar er is in de media, in sociaal wetenschappelijk onderzoek en in de politiek nooit aandacht voor die talloze keren dat iemand ingrijpt en tot een goede oplossing komt.

Ik heb eens bij mezelf een onderzoekje gedaan, tijdens onze reis naar de vakantiebestemming. De autostrada van Milaan naar Bologna is net een autorace-circuit. Ik strooide voortdurend verhalen rond over de ongelooflijke agressie van patsers in grote auto's, de arm uit het raam, het knipperlicht permanent aan, die mij van de linker weghelft probeerden te drukken en me probeerden te

KINDERLIEDJE

*Kinderen
horen aan
het licht*

*en dat zit nog goed in
hun handen en voeten*

*en hun buik
en hun hoofd,*

*ze gaan er dagelijks
mee om
zolang er niemand
tussenkomt*

*die er met een boos
oog
niet in gelooft.*

Hans Andreus

snijden. Ik heb een jaar later eens onderzocht hoe vaak dat nu in werkelijkheid tussen Muiden en Bologna voorkomt. Ik kwam op in totaal drie keer. Het idee dat het zo'n agressieve bende is heeft te maken met de omvang van het verkeer, maar ook met het feit dat, als er inderdaad agressief gedrag plaatsvindt (die drie keer dus), ik daar zo'n punt van maak. Die andere jaren zal het niet veel meer geweest zijn. Hier in Amsterdam maak ik het nog mee dat in de tram een jongere aan mij vraagt "wilt u hier zitten" en dat gebeurt toch ook in dat publieke domein.'

We zijn niet machteloos

'Je kunt bij dit glas zeggen dat het half vol of half leeg is en ik zeg vooral het eerste, dat probeer ik tenminste bij alles wat ik doe. Als we alleen maar praten over de problemen, dan zitten we elkaar met z'n allen de put in te praten. En om de problemen geïnspireerd te kunnen aanpakken moeten we aandacht geven aan de interacties waarin het goed gaat. Dat geeft immers de inspiratie en de

bouwstenen om de problemen aan te pakken. Hoe erg de verhalen ook zijn die mensen mij vertellen en als het waar zou zijn (wat ik niet geloof) dat 99 procent van de relaties tussen mensen verziekt is en mensen elkaar de vernieling in helpen, dan nog vind ik dat er mensen moeten zijn die naar die 1 procent kijken waarin het goed gaat. Iedereen moet zich oefenen om naar de werkelijkheid te kijken en dan zie je dat mensen heel creatief zijn in het oplossen van conflicten en het omgaan met agressie. Tijdens een lezing over agressie en geweld op een school vroeg ik de aanwezige leraren eens om de beurt een verhaal te vertellen uit hun eigen leven (privé of beroeps) waarbij dat hen gelukt was. Na enig moeizaam nadenken kwamen ze met verhalen, waarin ze bewezen dat ze over mentale krachten beschikken om met deze gebeurtenissen om te gaan. Ook in mijn werk met politiemensen gebeurt dat – het delen van verhalen over agressie, waarbij het probleem wordt opgelost en iedereen in zijn waarde gelaten wordt. Dat is geen idealisme van mij, maar het is juist realistisch. Mensen zijn heel begaafd om problemen van geweld en agressie aan te pakken, zonder zich op een "deskundige" te hoeven verlaten. We zetten onszelf te vaak in een machteloze slachtofferrol neer, waar je niet meer uitkomt.

Ik praat daarom helemaal niet zo graag over geweld, er wordt veel te veel over gepraat. Het is veel interessanter te letten op de manieren waarop mensen het weer goedmaken met elkaar.'

Conservatiever?

Welke invloed hebben de media? Er wordt vaak een dubbele moraal gehanteerd met betrekking tot geweld: het is slecht, maar anderzijds krijgt het de ruimte – is dus blijkbaar niet zo slecht – in de media.

Hier weet ik niet zo erg veel van, maar ik begrijp dat het nogal dubbelzinnig is. Er zijn bijvoorbeeld mensen die zeggen dat het wel goed is dat je agressie kunt uitleven in virtuele we-

relden, dat is beter dan in de tastbare werkelijkheid. De media dicteren wel mede onze kijk op de werkelijkheid – ons voelen en denken. Ook met betrekking tot het hiervoor besproken gevoel van onveiligheid.

Zijn we in de individualisering en 'vrijheid blijheid' niet te ver doorgeslagen? Als bijvoorbeeld de communicatie in gezinnen vooral verloopt via het prikbord in de keuken, dan is er toch wel wat mis.

Ik merk dat ik op dit punt conservatiever word, in de zin van meer zorg voor en zorg om waarden, zoals als ouders voldoende tijd maken voor de opvoeding van de kinderen thuis, het minder buitenshuis werken van ouders als de kinderen nog jong zijn, en dergelijke. Het is goed dat ook in liberale kring en binnen het feminisme opnieuw wordt nagedacht over de grenzen van de individuele vrijheid, over gebondenheid en verbondenheid, die ook een belangrijke rol spelen in ons leven.'

Terughoudend

Jij brengt in dit gesprek vooral fundamentele pedagogische zaken naar voren. Wij begrijpen dat je er niet voor bent om bij incidenten, bijvoorbeeld ruzie tussen kinderen, er meteen tussen te springen.

'Ik las pas nog bij De Waal, de beroemde primaten-onderzoeker, hoe belangrijk fysieke contacten zijn, ook in de vorm van vechten. De politie wordt nogal eens bij burenruzies gehaald, maar we hebben ook ontdekt dat lijfelijk geweld juist plaatsvindt als de politie in de buurt is, alsof men zich dan voldoende veilig voelt. In principe is het veel beter als je die twee mensen, die elkaar jaren hebben getreiterd en misschien juist door de aanwezigheid van de politie de veiligheid voelen om nu eindelijk elkaar in ongezoeten taal de waarheid te zeggen, te laten begaan, ook omdat mensen daarna in de gunstige conditie komen om het weer bij te kunnen leggen. Als er levensgevaar dreigt is het een ander verhaal, dan

moet je mensen tegen elkaar en tegen zichzelf beschermen.'

'Stel dat ik twee mensen op straat elkaar zie aftuigen, moet ik dan maar gewoon doorlopen en denken 'straks maken ze het wel weer goed' en me nergens me bemoeien?'

'Nou laten we ons eens beperken tot een situatie die we kunnen inschatten, een ruzie bijvoorbeeld tussen twee leerlingen op school. Je kent ze een beetje, je kunt inschattingen maken of het echt uit de hand zal lopen, etc. Belangrijk is ook of er evenwichtige machtsverhoudingen zijn tussen de vechters. Waar de machtsverhoudingen te ver uit balans zijn vind ik het ook terecht als de politie of een leerkracht in dit geval gaat ingrijpen. Dat doet me ook denken aan het verhaaltje van Eichhorn, over een jongetje dat steeds weer medeleerlingen aftuigde tijdens de pauze. Straffen hielp niet, hij deed het steeds weer. Tot Eichhorn tegen hen zei: "Als je nou toch iemand wil aftuigen, doe dat dan achter die schutting, want elke keer ben je weer het haasje en krijg je straf". En toen was het afgelopen. Het gaat in dit verhaal over een paradoxale boodschap, om onverwachte, creatieve reacties, die een geïjkt verwachtingspatroon doorbreken. Blijf bij je eigen bronnen en krachten en leun niet op de media, die ook alleen maar roepen om meer van hetzelfde: meer en strengere straffen, meer politie, peperspray, etc. Als dienders zich hierop oriënteren – en gelukkig doen ze dat niet - kom je op een heilloze weg.

Opvoeden tot vrede

Jij moet niet zoveel hebben van al die 'anti-educaties' en als ik je goed begrijp gaat het jou vooral om opvoeden tot vrede.

'Ja, aansluitend bij waar we het eerder over hadden – dat je kinderen niet moet overladen met beperkende geboden en verboden, maar je moet richten op "je mag er zijn" - dan gaat het om andere typen waarden dan voornoemde ge- en verboden – het

gaat om een bevrijdend perspectief dat ruimte en lucht geeft. Wij doen alles om meer te weten over geweld: typen, oorzaken, verschijningsvormen, etc. Maar waarover we vrijwel niets weten is hoe mensen het weer goedmaken. Frank de Waal weet in zijn eentje meer over het verzoeningsgedrag bij apen dan alle sociale wetenschappers bij elkaar over het verzoeningsgedrag bij mensen. We moeten het hebben over hoe relaties weer hersteld worden. Dat gebeurt ook op grote schaal, want er zijn zoveel conflicten in de samenleving en als relaties niet hersteld zouden worden, dan was het een permanente burgeroorlog, maar dat is het niet. Er moet overal veel verzoend en vergeven worden, maar waar en hoe, daar praten we nooit over. Daar moeten we het over hebben, en dan niet alleen over het visioen, maar ook gewoon praktisch: de inspiratie en handgrepen krijgen om weer vrede te kunnen stichten. Ik heb toch het gevoel dat mensen, of ze nu zwart of wit zijn, over een aantal basale behoeften en vermogens beschikken, uitzonderingen daargelaten (vaak van ziekelijke aard of soms door de cultuur gedicteerd, zoals bloedwraak), die allemaal tenderen naar vrede. Zelfs in vreselijke situaties als Rwanda vindt op grote schaal vergeving en verzoening plaats. Iemand als Nelson Mandela is een lichtend voorbeeld, maar zoek het vooral in je eigen omgeving. Toen tweeduizend jaar geleden aan een timmermanszoon gevraagd werd wat barmhartigheid is kwam hij ook niet aan met een verwijzing naar een soort Moeder Teresa uit zijn tijd, maar vertelde een verhaal dat speelde langs de weg van Jeruzalem naar Jericho, in de eigen omgeving van de hoorders dus en niet als ver van je bed show. Hij nodigt zo uit om te kijken naar wat in je eigen omgeving al gebeurt. Dat vind ik heel principieel. In het onderwijs moet je jezelf dan ook oefenen om voorbeelden in de omgeving van jezelf en de kinderen op te delven en ze eruit te lichten. Als je aanstekelijke verhalen wilt vertellen over het hier en nu zul je dan ook verbonden moeten zijn met je omgeving, anders heb je niets te

vertellen. Dat betekent ook – even kort door de bocht – dat we moeten ophouden om naar die actualiteitenrubrieken te kijken, omdat ze je afhouden van wat hier en nu gebeurt. Ik weet daarbij ook wel dat onze "directe" omgeving niet meer de beperkte geografische omgeving is, maar pas op voor vervreemding van je eigen situatie. Ik ken mensen bij wie de tranen over de wangen biggelen bij de beelden van de Waarheids- en Verzoeningscommissie in Zuid-Afrika, maar als het hier gebeurt is Leiden in last.

Pragmatisch optimisme

Je zegt dat je geen idealistisch mens bent, maar je hebt toch een vrij optimistisch mensbeeld voor iemand die dagelijks toch een flinke portie ellende over zich heen krijgt.

Van mezelf uit ben ik niet zo'n optimist, maar ik weet niet of mensen van nature goed of slecht zijn. Ik ben meer een pragmatische optimist – ik ga uit van het goede in mensen, anders red ik het niet. Als je van het tegenovergestelde uitgaat kun je de tent wel sluiten, dan moet je de totale dictatuur invoeren (die overigens ook niet werkt) of accepteren dat we tot een steeds grotere chaos vervallen. Als de regering en alle ambtenaren in ons land drie weken zouden staken, dan zou alles gewoon door draaien. Maar als alle gewone mensen ophouden met onderlinge dienstbaarheid (die veel groter is – zo blijkt uit onderzoek – dan het populaire beeld van de egocentrische en calculerende burger doet vermoeden), dan ontstaat echt chaos. Colet van der Ven citeert in De Bazuin wat een achtjarig kind in een wijsgerig tijdschrift zei: "De zin van het leven is dat als ik op de stoep fiets, mijn moeder kijkt." Daar zit voor mij zo'n beetje alles in. ■

Dr. Frans Denkers is algemeen adviseur bij de regiopolitie Amsterdam/Amstelland en tevens projectleider van het project 'Christelijk - Humanistische Waarden en Conflicten' aan het Centrum voor Ethiek van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

'VREDE KUN JE LEREN'

'Fort de Bilt' ligt aan de rand van Utrecht. In de onderkomens van de voormalige bomvrije kazernes is een 'herinneringscentrum voor de toekomst' ingericht. Het is een beladen plek, omdat hier in de Tweede Wereldoorlog meer dan 140 mannen zijn doodgeschoten. De Stichting Vredeseducatie heeft er een 'interactieve tentoonstelling' ingericht voor kinderen van 10 tot 13 jaar ('bovenbouw') over 'vooroordelen, zondebokken en verzet'. Middels een educatieve route worden de kinderen in tweetallen uitgedaagd om zelf

antwoorden te bedenken, meningen te geven, oplossingen te bedenken en samen te werken.



'Verzet begint niet met grote woorden'

De tentoonstelling begint met een video (gepresenteerd door Moniek van Hagen van Klokhuis), waarin onder andere een middel tegen pesten wordt geïntroduceerd: Dat middel ben je zelf! Er worden globaal vier groepen mensen onderscheiden: Onderdrukkers, slachtoffers, verzetsmensen en toeschouwers of meelopers. Welke rol neem jij in wanneer iemand op school wordt gepest?

Durkje Post, educatief medewerkster van het centrum (en ex-Jenaplan-groepsleidster!), vertelt dat kinderen vaak heel goed kunnen vertellen wat er aan de hand is in een groep waar een kind wordt gepest, maar vaak geen mogelijkheden zien om dit kind te helpen. Belangrijk vindt zij om met kinderen te bespreken dat kleine 'acties' vaak al kunnen helpen: het geven van een knipoog bijvoorbeeld... Even later lees ik ergens in de tentoonstelling een regel van Remco Campert: 'Verzet begint niet met grote woorden, maar met kleine daden'. De tentoonstelling is er op gericht om kinderen het idee te geven dat je zelf iets kunt doen tegen vooroordelen en pesten. 'Vrede kun je leren', zo besluit de introductievideo optimistisch. Overall in de tentoonstelling kom je jezelf tegen, zowel letterlijk, door middel van spiegels, als figuurlijk, door de directe manier waarop er vragen aan je worden gesteld.

Ik heb een hekel aan:
rokers, auto's, asielzoekers, ruzie, bontjassen, Duitsers,

Mijn grootste vijand is:
mijn vader, school, milieuvervuiling, dik worden, een pestkop, een dierenbeul,

Ik ben het meest bang voor:
slangen, scheiding van mijn ouders, de dood, vrienden te verliezen, oorlog, mensen die vinden dat hier teveel vluchtelingen wonen,

Wat neem je mee in je koffer?

Op een gegeven moment kun je kiezen uit twee poorten. De ene poort is voor mensen zonder vooroordelen en de andere voor mensen met vooroordelen. Maar als je de eerste poort inloopt wordt de doorgang versperd door een houten plank: Mensen zonder vooroordelen bestaan namelijk niet.

Dan kom ik bij een gedeelte van de tentoonstelling waar een vijftal geopende koffers liggen. *Vijf vluchtelingen stellen zich voor, waarna de opdracht is: Welke koffer hoort bij welke vluchteling? Stel dat jij zou moeten vluchten: wat zou jij meenemen in deze koffer?*

En even verder sla ik een boek open, waar kort en indringend het levensverhaal van Jan Glissenaar beschreven staat:

'Jan gaf als sergeant toestemming om een gewonde vrijheidsstrijder dood te schieten. Zijn hele leven

heeft hij daar spijt van gehad. Na 40 jaar ging hij terug naar het dorp om aan de familie van de doodgeschoten man vergeving te vragen. Ze waren vriendelijk voor hem en hebben het hem vergeven.'

Op het buitenterrein gaat de educatieve route verder. Een monument uit 1949 beeldt een gebroken gezin uit: Moeder met kind en hond. En wanneer je bukkend een van de bunkers inloopt met kleine cellen, besef je dat deze in de oorlog gebruikt moeten zijn om gevangenen op te sluiten voordat ze werden doodgeschoten. In een andere bunker hangen gekleurde papiertjes van kinderen, waarop geschreven staat waartegen zij zich zouden willen verzetten: Van milieuvervuiling tot het pesten van een buurjongetje.

Ik zou met mijn grootste vijand vrede kunnen sluiten door:
te praten, mijn excuses aan te bieden, een zoen, geld te geven, ik wil geen vrede sluiten, een cadeautje, te bidden, afspraken te maken, de Ramadan,

Ik hou het meest van: mijzelf, mijn vriend(-in), voetballen, paarden, T.V. kijken, computerspelletjes,....

Wat is jouw huidskleur?

Bij de vraag: 'Wat is gewoon, wat is vreemd: varkensvlees eten?' vertelt Durkje Post dat sommige Turkse en Marokkaanse kinderen antwoorden, dat varkensvlees eten 'gewoon' is. Maar als ze doorvraagt, is het antwoord dat ze zelf geen varkensvlees eten... Ze geven dus eigenlijk een 'sociaal wenselijk' antwoord.

Wat is gewoon, wat is vreemd:
Meisjes die verliefd worden op meisjes?
Vijf keer per dag bidden?
Aan kleuters vertellen dat er een paard op het dak loopt?
Varkensvlees eten?.

Voor Jenaplanschool 'Overvecht' uit Utrecht, waar 60% van de schoolbevolking allochtoon is, is een bezoek aan Fort de Bilt een zinvolle aanvul-

ling op dagelijkse gesprekken over de omgang met elkaar, over vooroordelen en 'anders zijn', vertelt groepsleidster Elles Hienkes. Omdat het bezoekje van afgelopen jaar de afsluiting vormde van een project over de Tweede Wereldoorlog, verwachtten veel kinderen juist daar informatie over te krijgen. Het was een verrassing om te ontdekken dat de tentoonstelling eigenlijk over jezelf ging... In mei brengt de bovenbouw opnieuw een bezoek aan Fort de Bilt, dan in het kader van een project 'Andere landen'.

zien zijn. De vraag is: welke huidskleur lijkt het meest op die van jezelf? Duw je vervolgens het bord ophoog, dan blijken alle huidskleuren van een en dezelfde man te zijn!

Henk gebruikt een bezoekje aan Fort de Bilt om met zijn nieuwe groep een gesprek op gang te brengen over regels, afspraken en de omgang met elkaar.

Je kunt Nederlanders herkennen aan hun blanke huidskleur. Niet waar: Clarence Seedorf is ook een Nederlander.



Henk Termeer van de Anne Frank-school uit Utrecht was zeer te spreken over de zelfwerkzaamheid waartoe de tentoonstelling uitnodigde. De kinderen waren zichtbaar verrast als ze keer op keer ontdekten dat veel dingen anders zijn dan je denkt... Zo is er een bord met rondjes waarin verschillende kleuren huidskleur te

Er mogen alleen Nederlanders voetballen in het Nederlands elftal: Wel waar.

Open het wachthuisje: Wie is het aardigste kind van de wereld? (je ziet jezelf in een spiegel)
Coca cola is de beste cola: Een feit of een mening?
Dit herinneringscentrum is geopend in 5759, 1999, 1418 of 2611 (Allemaal waar: verschillende jaartellingen!)

Al meer dan 2000 kinderen hebben sinds de opening van vorig jaar in schoolverband een bezoek gebracht aan deze interactieve tentoonstelling. Uit bovenstaande korte impressie zal duidelijk zijn geworden dat volgens mij een bezoek aan Fort De Bilt met een bovenbouw-stamgroep een gegarandeerd succes is, zeker wanneer het geen op zichzelf staande gebeurtenis is: vredesopvoeding is 'dag aan dag'!

Er zijn inmiddels enkele gemeentes die een bezoek aan het Fort voor hun basisscholen regelen, bijvoorbeeld in het kader van de jaarlijkse mei-viering. Een initiatief dat navolging verdient.

Een alternatieve mogelijkheid vormt misschien de 'Gewoon-Vreemd Express', een bus met een vergelijkbare tentoonstelling van de Stichting Vredeseducatie, die je als school of gemeente kunt huren. ■

Voor meer informatie over Fort De Bilt is er een website:

www.vredeseducatie.nl

Het adres van 'Herinneringscentrum Fort De Bilt': Biltsestraatweg 160, 3573 PS Utrecht, te. 030-2723500.

Vragen stellen

*Verzet begint niet met grote woorden
maar met kleine daden*

*zoals storm met zacht geritsel in de tuin
of de kat die de kolder in z'n kop krijgt*

*zoals brede rivieren
met een kleine bron
verscholen in het woud*

*zoals een vuurzee
met dezelfde lucifer
die de sigaret aanteeft*

*zoals liefde met een blik
een aanraking
iets dat je opvalt in een stem*

*jezelf een vraag stellen
daarmee begint verzet*

en dan die vraag aan een ander stellen

Remco Campert

'EEN VUURSPUWEND MONSTER(TJE)'

Een literair-educatief project waarin pesten anders bekeken wordt.

Onlangs verscheen bij de Stichting Vredeseducatie (Utrecht) / Jeugd & Vrede (Brussel) het project Een vuurspuwend MONSTER(tje), waarin pesten 'anders' wordt bekeken op de volgende drie gebieden:

- het richt zich tot een specifieke leeftijdsgroep (5 tot 9 jaar) en hanteert daarom een ruimere definitie van pesten;
- het legt - meer dan andere materialen - het accent op het breed preventief werken;
- het is een literair-educatief project, waarin een (voor)leesboek een centrale plaats inneemt.

Plagen en pesten

Het is belangrijk om de relatie tussen deze twee begrippen goed te doordenken.

Onder pesten verstaat men meestal het volgende:

Pesten is het herhaaldelijk en langdurig uitvoeren van geestelijk en/of lichamelijk geweld – door één of meerdere personen – tegenover één persoon met de bedoeling deze laatste pijn te doen.

In het verlengde van deze definitie maakt men meestal een scherp onderscheid tussen plagen en pesten. Plagen gebeurt dan spontaan, meer onbezonnen. Het is onschuldiger en kan gepaard gaan met humor.

Het doet zich meestal sporadisch en tijdelijk voor, het doet niet echt pijn en heeft weinig nare gevolgen.

We plaatsen hierbij twee kanttekeningen.

Vooreerst gebeurt het (bij jongere kinderen) geregeld dat plagerijen in de beleving van het 'slachtoffer' zwaarder wegen dan men op het eerste gezicht inschat. Plagen, zich onbehouden gedragen kan dus ook zonder dat men dit bedoelt tot pijn en kwetsuren leiden.

Daarnaast gebeurt het dat (vooral jonge) kinderen een gedragsrepertorium ontwikkelen dat - zonder dat ze dit beseffen of bedoelen (ze kunnen zich (nog) niet goed inleven in de beleving van de ander) - sterk op pestgedrag lijkt.



De beleving van het slachtoffer centraal

Onze definitie van pesten klinkt daarom als volgt:

Pesten is iedere situatie waarin een persoon herhaaldelijk en langdurig het slachtoffer is van geestelijk en/of lichamelijk geweld, uitgeoefend door één of meer personen.

Deze definitie heeft een aantal voordelen en gevolgen.

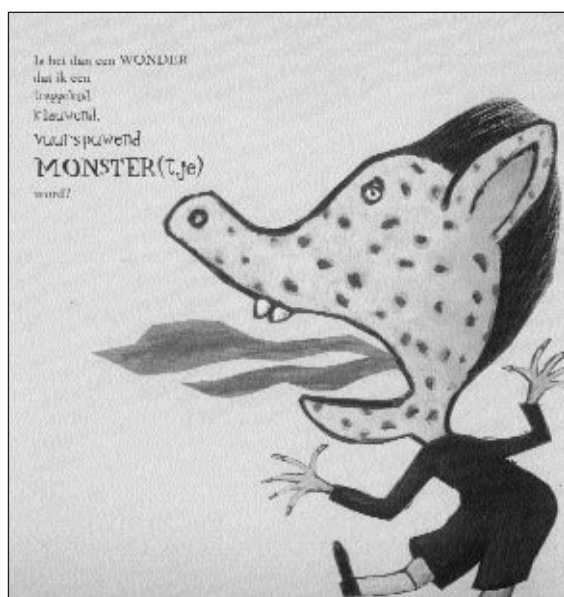
Ze maakt het vooreerst onmogelijk

dat een kind omwille van een definitie niet kan zeggen: "Men heeft me pijn gedaan!" of: "Men heeft me gekwetst." of: "Men heeft me onrecht aangedaan."

Het criterium ligt hier bij de beleving van het slachtoffer: het slachtoffer heeft pijn, voelt zich gekwetst,... Om een uitspraak te doen over het feit of een kind al dan niet gepest wordt, moet ik mij met andere woorden inleven in het slachtoffer.

Dat heeft ook gevolgen naar de aanpak toe: Er is hulp nodig zodra het slachtoffer de situatie als gewelddadig beleeft. We moeten misschien de pestkop aanpakken: Hem helpen bewustworden dat zijn gedrag kwetsend is. Maar misschien moeten we ook het slachtoffer aanpakken:

Het helpen minder kwetsbaar te zijn, het 'steviger' maken. *Als Sien zich steeds bijvoorbeeld weer gekwetst voelt bij een onschuldig grapje, moet*



misschien vooral aan het incasseringsvermogen van Sien gewerkt worden.

De voedingsbodem aanpakken

De ruimere definitie van pesten heeft ook gevolgen voor het preventief werken: Hoe kunnen we potentiële pestkoppen bijvoorbeeld gevoeliger maken voor wat ze anderen aandoen? Hoe kunnen we potentiële slachtoffers steviger maken? Hoe kunnen we een klimaat creëren dat

elkaar pijn doen en kwetsen minder waarschijnlijk maakt?

In het project 'Een vuurspuwend MONSTER(tje)' willen we het preventieve werken breed zien. Pesten voorkomen wordt hier:

- kinderen (en volwassenen?) helpen ontwikkelen tot gezond functionerende en 'stevige' mensen - werken aan welbevinden, werken rond gevoelens, werken aan zelfsturing;
 - kinderen op een vaardige en prettige manier met elkaar leren omgaan – werken aan sociale vaardigheden, werken aan een positieve groeps sfeer, werken aan verdraagzaamheid in het algemeen en met betrekking tot de kwetsbaren in onze maatschappij in het bijzonder.
- Op die manier willen we verbondenheid realiseren: Verbondenheid met zichzelf, met de ander, met (groepen in) onze maatschappij,...

Een literair project

Binnen het project Een vuurspuwend MONSTER(tje) staat een (voor)leesboek centraal. Opzet van het project is echter niet: Verhalen, gedichten, strips,... aanbieden die (rechtlijnig) dienen om 'een les te leren' of als didactisch hulpmiddel om te werken rond de verschillende aspecten in verband met pesten. We willen (voor)lezen van de verhalen, gedichten niet inperken binnen: "Nu lees ik een verhaal, gedicht,... voor over pesten!" of: "Nu zullen we het over pesten hebben." (Kinder)literatuur werkt nu eenmaal zo niet. Wel is het de bedoeling dat we de kinderen helpen ontdekken wat de verhalen, gedichten,... voor elk van hen betekenen.

Bij het werken met het (voor)leesboek willen we het accent leggen op:

- ervoor zorgen dat kinderen de (voor)leessituaties als betekenisvol ervaren;
- kinderen helpen ontdekken en beter beleven wat elk van de verhalen, gedichten,... hen doen, wat ze voor (elk van) hen betekenen én hoe ze dit doen.

We willen kinderen (voor)leeservarin-

gen helpen verkennen en verdiepen; hen helpen ervaren dat een (voor)leeservaring kan leiden tot 'groei' en dit op drie niveaus:

- op emotioneel vlak;
- op vlak van waarden;
- én op literair vlak.

Een educatief project

In het 'educatieve' luik van de vormingsmap staan we wel expliciet stil bij het thema pesten, dit via tien aandachtsvelden.

Aandachtsveld 1:
Pestsituaties herkennen en aanpakken
Aandachtsveld 2:
Welbevinden en zelfwaardegevoel
Aandachtsveld 3:
Kinderen die het moeilijk hebben
Aandachtsveld 4:
Een uitdagende omgeving
Aandachtsveld 5:
Zelfsturing
Aandachtsveld 6:
Werken rond gevoelens
Aandachtsveld 7:
Regelmatigheid en veiligheid
Aandachtsveld 8:
Sociale vaardigheden
Aandachtsveld 9:
Een stevige groep
Aandachtsveld 10:
Een meer vreedvolle maatschappij

Het eerste aandachtsveld handelt over het herkennen en aanpakken van pestsituaties. De overige negen liggen - conform de 'andere' kijk op pesten - op het preventieve vlak.

Dagelijks

De tien aandachtsvelden mogen niet gezien worden als negen modules of activiteitenreeksen, die al dan niet na elkaar kunnen afgewerkt worden. 'Werken rond gevoelens' (aandachtsveld 6) heeft bijvoorbeeld pas echt zin als geregeld momenten voorkomen waarin gevoelens in de aandacht staan: naar aanleiding van een verhaal of gedicht, tijdens een kringgesprek, naar aanleiding van een gevoelsgeladen gebeurtenis bij één of meerdere kinderen (bijv. een ruzie, een kind dat verdriet heeft,...), enz. Met de term 'aandachtsveld'

bedoelen we met andere woorden dat ingrediënten van elk van de negen aandachtsvelden hun plaats dienen te vinden in het dagelijkse werken met kinderen.

Méer dan pestpreventie

Tenslotte dit nog. Wie – onder meer vanuit een ervaringsgerichte kijk - reeds ervaring heeft met het zorg dragen voor kinderen die het moeilijk hebben (en dit geldt én voor het slachtoffer én voor de pestkop), zal merken dat de meeste aandachtsvelden niet alleen te aanzien van de pestproblematiek waardevol zijn. Sommige dragen ook bij tot het (preventief) werken rond kinderen met sociaal-emotionele en/of ontwikkelingsproblemen. Dit illustreert meteen dat wie ernstig en goed werk levert voor kinderen (die het moeilijk hebben), meteen reeds stappen zet in de richting van pestpreventie. Een totaalaanpak t.a.v. pesten betekent o.i. nochtans geregeld oog hebben voor elk van de tien aandachtsvelden. ■

*Luk Depondt is auteur van meerdere kinderboeken. Hij is medewerker aan het Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs (CEGO - Leuven) en hoofdredacteur van het onderwijsblad 'E.G.O.-Echo'. Hij verzorgt nascholingen voor basisschoolleerkrachten over zorgverbreding, o.m.. over de rol die kinderliteratuur en leesplezier daarbij kunnen spelen. Voor informatie: T&F: 00 - 32 - 3 - 236.70.35
E-mail: luk.depondt@online.be*

Het literair-educatief project 'Een vuurspuwend MONSTER(tje). Pesten 'anders' bekeken' bestaat uit:

- een (voor)leesboek (auteur: Luk Depondt / illustraties: Tine Vercruysse) met een pedagogische katern 'Je kind wordt gepest. En dan?' (auteur: Gie Deboutte): f 34,-;
- een vormingsmap (mét kopieerbladen!) voor leerkrachten en jeugdleiding (samenstelling: Luk Depondt): f 8,-;
- een miniboekje 'Ik en jij, samen wij' (auteur: Miet Fournier): f 1,50 Het hele pakket: f 37,- (excl. verzendingskosten).

Besteladres:

Stichting Vredeseducatie, Biltsestraatweg 160, 3573 PS Utrecht, tel: 030 272.35.00, fax: 030 272.35.6; e-mail: vrede@xs4all.nl

IK DENK DAT JE ER MINDER AARDIG VAN WORDT

Jongeren over agressieve computerspelletjes.

Veel bloed, vechten, actie en griezelen is voor jongens een noodzaak, willen ze computerspelletjes leuk vinden. Dat blijkt uit een onderzoek waarin ze voor het eerst zelf hun opvattingen geven over hun belangrijkste vrijetijdsbesteding.

Realistisch

Vroeger speelden fantasiefiguren de hoofdrol, tegenwoordig zijn de spelletjes heel realistisch. Zoals Karma, waarbij je met auto's mensen van de stoep kunt rijden. De ANWB heeft daar nog tegen geprotesteerd, uit vrees voor een verkeerde invloed op het rijgedrag.

Peter Nikken, psycholoog en mediaspecialist, werkzaam bij de Stichting Jeugdinformatie Nederland, onderzocht samen met Nathalie de Leede en Christa Rijkse de opvattingen van kinderen over computerspelletjes¹). Het bloedbad op de highschool in de Amerikaanse plaats Littleton werd aangericht door twee zeventienjarige jongens van wie bekend was dat ze zich vaak bezighielden met de meest agressieve computerspelletjes.

Invloed

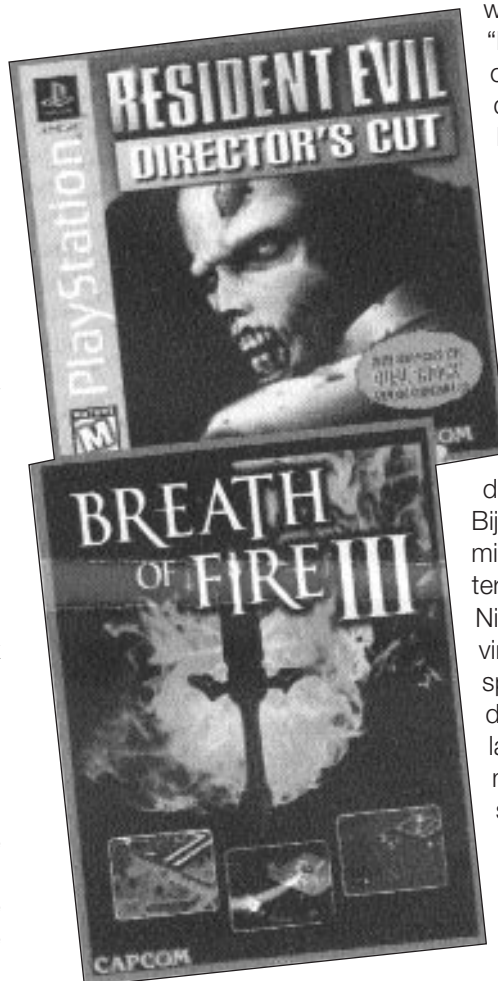
Daardoor laait de discussie opnieuw op welke invloed die agressie heeft op het gedrag van jongeren. Volgens het onderzoek *Game-boys* en *game-girls* denkt een op de drie jongeren dat je van agressieve spelletjes minder aardig wordt.

Vooral jongens die zelf van gewelddadig spel houden, vinden dat. Ook volgens hun klasgenoten gedragen zij zich agressiever.

Peter Nikken: "Er zijn inmiddels heel veel onderzoeken gedaan naar de effecten van computerspelletjes op het gedrag van kinderen, maar aan de kinderen zelf was eigenlijk nooit gevraagd wat ze ervan vinden. Agressie was bij ons overigens niet de rode draad van het onderzoek, dat was

veeleer het grote verschil tussen jongens en meisjes. Dat jongens veel meer op zoek zijn naar actie en geweld is natuurlijk niet zo opzienbarend, zij speelden al liever met neppeweren dan meisjes."

Uit het onderzoek onder 300 kinderen van zeven tot twaalf jaar wordt duidelijk dat jongens veel meer tijd besteden aan computerspelletjes dan meisjes. Vooral de mate van agressie blijkt doorslaggevend voor het plezier dat jongens eraan beleven.



Nikken houdt zich al jaren bezig met het aanbod van video's, televisieprogramma's en computerspelletjes en de effecten ervan op jongeren.

Dat die effecten er zijn is voor hem buiten kijf, alleen vallen ze nooit direct te bewijzen.

"Twee studies van Amerikaanse gedragswetenschappers geven aan dat het effect op korte termijn, dus direct na het spelen van dergelijke spelletjes, het sterkst is. Dat komt bij kinderen tot uiting in agressief gedrag op het schoolplein. Bij jongeren kan het leiden tot criminele agressie. Het effect is misschien klein, maar wel significant."

De Held

Volgens de wetenschappers wordt het negatieve gedrag vooral gestimuleerd omdat in de computerspelletjes en video's de gevolgen van gewelddadig gedrag worden weggelaten. Het lijden van de slachtoffers blijft buiten beeld, de held wordt geromantiseerd. Nikken: "Het verschil is dan ook nog dat in computerspelletjes kinderen zelf de rol van de held spelen. Vergeleken met gewelddadige video's is de invloed van de spelletjes sterker, de spelers worden beloond voor agressief gedrag en de situaties worden steeds realistischer gemaakt. Het realistische geweld is meestal gericht op mensen. Met pistolen, messen, katapulten en ander gevaarlijk tuig wordt er lustig op los vermoord. Het bloed spat in het rond en de dader krijgt er punten voor."

Bij de opleidingen voor Amerikaanse militairen spelen agressieve computerspelletjes een steeds grotere rol. Nikken: "In Amerikaanse publicaties vind je dat steeds meer terug. De spelletjes worden gebruikt om vaardigheden te trainen, dus als simulator, maar ook om de drempel die militairen hebben om echt te schieten, te verlagen."

Volgens Nikken is het uit de handel nemen van zeer agressieve spelletjes absoluut niet aan de orde. "De enige manier waarop dat kan is wanneer er iets ingaat

tegen de Europese richtlijn. Dat is artikel 22 en daarbij gaat het alleen om zaken die schadelijk zijn voor jeugdigen”.



Toezicht

In de spelletjesbranche is op het gebied van toezicht en controle nog niets geregeld. Volgens Nikken is de overheid vooral bezig om zich terug te trekken uit de controlerende functie, zij laat het over aan de branche zelf. Voor de handel in video's is als experiment een raad van toezicht ingesteld, die de consument voorlichting geeft over de inhoud van video's en de geschikte leeftijd. Volgens de overheid zou het experiment goed werken. Nikken vindt het systeem echter vergelijkbaar met een slager die zijn eigen worsten moet controleren. Hij denkt wel dat wanneer er veel klachten komen er alsnog gekozen kan worden voor een andere methode. "Het blijft natuurlijk heel subjectief als je moet beoordelen of iets schadelijk is of niet".

Meer heil ziet Nikken in het aanbrennen van een grotere variëteit. "Ik denk dat het heel belangrijk is wan-

neer er in de schappen niet alleen maar gekozen kan worden uit de gewelddadige spelletjes, maar dat er ook aantrekkelijk ander materiaal is waar je bijvoorbeeld door middel van prijzen de aandacht op kunt vestigen."



Geen kasplantjes

Uit het onderzoek blijkt dat zowel jongens als meisjes in ieder geval vinden dat een computerspelletje een uitdaging moet zijn. Of de spelletjes leerzaam zijn en een goede techniek bevatten, wordt minder belangrijk gevonden.

Het grote verschil tussen jongens en meisjes heeft volgens Nikken ook te maken met het aanbod, dat veel meer op jongens is gericht. Meisjes zijn niet minder geïnteresseerd in de spelletjes, maar het aanbod is te weinig op hun wensen toegesneden, teveel agressie en competitieve elementen en te weinig interessante rol-

modellen voor hen. Nikken denkt dat daar nog veel aan te verbeteren valt. Volgens hem is het van belang dat ouders en andere opvoeders de kinderen begeleiden bij het aanschaffen en spelen van de computerspelletjes. 'Ouders moeten het niet allemaal aan de kinderen overlaten, maar zich informeren over de inhoud van de spelletjes en de geschikte leeftijd'. Vooral dat laatste is van belang.

Nikken: "Kinderen zijn natuurlijk geen kasplantjes, maar ze moeten leren omgaan met het materiaal, zwemmen moet je ook leren".

De stichting Jeugdinformatie Nederland geeft voor ouders en andere geïnteresseerden brochures uit waarin informatie wordt gegeven over tal van onderwerpen waaronder computerspelletjes ²⁾. In de brochures wordt aandacht besteed aan de verschillende soorten spelletjes en aan educatieve software. Daarnaast worden de effecten behandeld die spelletjes op kinderen kunnen hebben.

Wat moet je doen tegen een computerverslaving? Niet langer dan veertig minuten per dag laten spelen. ■

Noten:

- 1) *Game-boy en Game-girl, opvattingen van jongens en meisjes over computerspelletjes.* Door Peter Nikken, Nathalie de Leede, Christa de Rijke. Stichting Jeugdinformatie Nederland tel. (030) 239 44 33
- 2) *Computerspel, kinderspel? Brochure in de opvoedingsreeks van de stichting Jeugdinformatie Nederland. Bestelnr. N14. Besteltelefoon (030) 239 44 55.*

Met toestemming overgenomen uit het Onderwijsblad van 12 juni 1999

WAARSCHUWING : ER KIJKEN KINDEREN.

Een internationaal UNESCO-onderzoek naar kinderen en geweld in de media, legt bloot wat voor overheersende rol de televisie in het leven van jongeren speelt en welke invloed de tv heeft op het vertonen van agressief gedrag. Het onderzoek, uitgevoerd onder leiding van professor Jo Groebel van de Universiteit van Utrecht, geeft de stoot tot een intensiever debat tussen politici, programmamakers, leraren en ouders.

Frappante overeenkomsten

Hoe brengen de meeste kinderen overal ter wereld hun vrije tijd door? Het antwoord -tv-kijkend- zal niet als een geweldige verrassing komen. Maar het UNESCO-onderzoek Global Violence Study, het omvangrijkste interculturele project ooit aan dit onderwerp gewijd, rapporteert frappante overeenkomsten in de invloed die de tv in totaal verschillende culturele en sociale omgevingen uitoefent. In alle onderzochte regio's, van betrekkelijk vreedzame omgevingen in Canada tot en met criminele buurten in Brazilië of oorlogsgebieden in Angola en Tadzjikistan, werd de dominante rol van de tv in het dagelijks leven van kinderen bevestigd. Van de schoolgaande jongeren in stedelijke of landelijke gebieden met elektriciteit heeft 93% toegang tot een televisie en kijkt gemiddeld drie uur per dag. Dat is meer dan de helft van de tijd die aan alle andere buitenschoolse activiteiten opgaat, het maken van huiswerk, het optrekken met vrienden of lezen inbegrepen. Er kan dus worden geconcludeerd dat, naast direct persoonlijk contact, de televisie de belangrijkste bron van informatie en ontspanning is.

Normaal

Met de verbreiding van de massamedia, zoals de tv en meer recent video en computerspellen, worden kinderen meer en meer blootgesteld aan agressieve beelden. In veel landen is een gemiddelde van vijf tot tien agressieve daden per televisie-uur heel normaal. Het geweld onder jongeren neemt ook toe. Daarom ligt het voor de hand deze twee gegevens

met elkaar in verband te brengen. Wat niet wegneemt dat de oorzaken van agressief gedrag van kinderen onzes inziens primair gezocht moeten worden in hun huiselijke omgeving en de sociale en economische omstandigheden waarin ze opgroeien. De media spelen desalniettemin een belangrijke rol bij het ontwikkelen van culturele oriëntaties, wereldbeelden en opvattingen. De meeste onderzoeken tonen aan dat mediageweld en "echt" geweld elkaar wederzijds beïnvloeden.

Media kunnen aan een agressieve cultuur bijdragen: mensen die al agressief zijn kunnen de media weer gebruiken ter bevestiging van eigen opvattingen en houdingen, die door wat de media bieden worden versterkt.

Wij hebben de zogenaamde "kompastheorie" als basis voor ons onderzoek genomen. Afhankelijk van reeds bestaande ervaringen, waarden en de culturele omgeving van een kind, bieden media een referentiekader, dat de richting van het eigen handelen gaat bepalen.

Kijkers nemen wat ze gezien hebben niet per se over, maar toetsen hun eigen gedrag op de afstand die het heeft ten opzichte van de waargenomen mediamodelen. Bijvoorbeeld: iemand "alleen maar" een schop geven komt tamelijk onschuldig voor, wanneer wreedheid de gewoonste zaak van de wereld is, en wanneer de culturele omgeving niet in een alternatief referentiekader heeft voorzien.

Terminator

Uit antwoorden op een lijst met vragen naar mediagebruik, gewoonten,

voorkeuren en maatschappelijke omgeving blijkt met name bij jongens een fascinatie voor agressieve mediahelden. Arnold Schwarzeneggers Terminator is een wereldwijd icoon (vereerd beeld). Van de ondervraagde kinderen, of ze nu uit India, Brazilië of Japan komen, kent 88% hem. Gevraagd naar hun favoriete rolmodel noemen jongens het vaakst een actiehield (30%), terwijl meisjes popsterren verkiezen. Er zijn regionale verschillen, Azië toont de hoogste score voor actiehielden (34%), Afrika de laagste (18%), terwijl Europa en Amerika daartussenin liggen (25%). Interessanter is hoe kinderen in moeilijke situaties zich met zulke helden vereenzelvigen -als tegenwicht voor hun onmacht of als ontsnapping uit de dagelijkse werkelijkheid. Van de kinderen uit een omgeving met oorlogsgeweld of veel misdaad wil 51% zijn zoals de held: voor kinderen uit een omgeving met lage agressie is dit 31%.

Opmerkelijk veel kinderen uit beide groepen (44%) melden een sterke overlapping van wat zij als werkelijkheid waarnemen en wat ze op het beeldscherm te zien krijgen. Veel kinderen zitten in een situatie waarin zowel hun "werkelijke" als hun media-ervaringen de opvatting ondersteunen dat geweld normaal is. Een derde van de groep denkt dat de meeste mensen in de wereld slecht zijn, een waarneming die wordt bevestigd door wat ze in de media zien.

Kick

De invloed van mediageweld kan vooral worden verklaard uit het feit dat agressief gedrag systematisch meer wordt beloond dan meer verzoenende gedragingen. Het wordt voorgesteld als makkelijk, opwindend en geïnterpreteerd als een prima oplossing voor problemen in tal van situaties. Anders dan in veel romans of kwaliteitsfilms, wordt geweld in de media vaak niet in een context geplaatst. Kinderen met een stabiele omgeving geeft het een "kick": bijna de helft van de kinderen met een voorkeur voor een agressief mediaaanbod zou graag in een riskante

Een nieuwe Eeuw van het Kind?

Ellen Key

Honderd jaar geleden verklaarde de Zweedse pedagoge Ellen Key de twintigste eeuw tot de Eeuw van het Kind. Daarmee gaf zij uitdrukking aan een in die dagen algemeen levend optimisme. De wereld zou zich goed ontwikkelen: de twintigste eeuw zou staan voor een rechtvaardige en betere wereld, die dank zij wetenschap en opvoeding bereikt zou kunnen worden. In zo'n wereld zouden kinderen beter tot hun recht komen en op basis van wetenschappelijke kennis de ruimte krijgen om zichzelf te ontwikkelen. Mede op basis daarvan zou het (oorlogs)geweld overwonnen worden. Het kind stond voor de nieuwe mens die een nieuwe tijd vorm zou geven. Het was dit optimisme dat ruimte gaf aan allerlei initiatieven tot verbetering van onderwijs en opvoeding op basis van meer respect voor de eigenheid van het kind.

Pedagogisch probleem

Honderd jaar later zijn we door de ervaring misschien niet wijzer, maar wel minder optimistisch geworden. Natuurlijk is er ten opzichte van de vorige eeuw veel verbeterd. Onderwijs en opvoeding hebben meer respect voor onze kinderen en zijn gevoed door wetenschappelijke ontwikkelingen. Maar de twintigste eeuw heeft allerminst afgerekend met oorlog en geweld, noch in het gewone leven noch in het bestaan van het kind. Dankzij de moderne media zijn deze problemen zelfs een alledaags onderdeel van het kinderleven geworden. Kinderen in Nederland worden bijna dagelijks geconfronteerd met oorlog en geweld, want elk conflict met nieuwswaarde komt op de televisie en wordt ook in het jeugdjournaal aan de orde gesteld. Op deze wijze kun je als kind al jong betrokken worden bij bijvoorbeeld Oost-Timor, Ambon, Kosovo, Turkije, Congo en wat er nog meer aan (oorlogs)geweld in de wereld 'te koop' is.

Daarmee ontstaat wel een pedagogisch probleem. Enerzijds is het goed om kinderen te informeren over wat er in de wereld aan de hand is. Het is per slot van rekening ook hun wereld en ze zullen daarom zelf hun houding moeten leren bepalen ten opzichte van dit soort conflicten. Het ligt ook voor de hand om daar niet te lang mee te wachten, anders komt de wereld er zelf wel mee. Oorlogen en geweld houden heus geen halt voor de kinderkamer.

Maar daarmee is toch niet alles gezegd. Want het nieuws kan bij kinderen wel voor problemen zorgen. Gewelddadige beelden kunnen shockeren en leiden tot gevoelens van onbehagen en onveiligheid. Het nieuws op de televisie is per definitie kort en biedt weinig achtergronden. Kinderen kunnen daardoor de gepresenteerde conflicten moeilijk plaatsen. Bovendien is de beeldinformatie zeer direct en dat kan zeer confronterend zijn, vooral als het over kinderen gaat. Beelden van vluchtende kinderen uit Kosovo en Turkije zijn indringend en heel nabij, omdat het om leeftijdgenoten gaat, waarmee je je als kind gemakkelijk kunt identificeren. Die emotionele lading kan echter wel de noodzakelijke distantie belemmeren. Want een kind moet natuurlijk wel weten dat de gepresenteerde oorlogen en conflicten niet in de eigen omgeving plaatsvinden, anders kan er licht het idee ontstaan dat het eigen alledaagse bestaan bedreigd wordt.

Taak voor de school

Niet alleen voor de ouders, ook voor de school ligt hier een belangrijke taak. Onderwijs heeft immers vooral de taak om kinderen een degelijke achtergrond te geven, zodat begrepen kan worden wat informatie allemaal kan betekenen. Basiskennis, vaardigheden om kennis te verkrijgen en te verwerken en (morele) kaders om nieuwe kennis een zinvolle plaats te geven, dat hebben jonge mensen nodig om uiteindelijk zelf hun weg in onze wereld te vinden. Dit alles is bij uitstek de taak van onderwijs. De actualiteit kan slechts begrepen worden vanuit deze ondergrond en omgekeerd kan het ingaan op de actualiteit deze basiskennis juist interessant maken. Dat er in de klas wordt ingegaan op oorlog en geweld in de alledaagse wereld valt dus in dubbel opzicht aan te bevelen: de zo noodzakelijke basiskennis krijgt een functie en wat in de wereld gebeurt wordt voor kinderen beter toegankelijk. Als de school zo'n pedagogische ontmoeting tussen de wereld van het kind en die van de volwassene tot stand kan brengen hoeft de eenentwintigste eeuw geen Nieuwe Eeuw van het Kind te worden. Zij is dan al een eeuw waarin ook kinderen serieus worden genomen. ■

Lennart Vriens is bijzonder hoogleraar vredesopvoeding aan de Universiteit van Utrecht.

situatie verzeild raken (in tegenstelling tot 19% met een andere programmavorkeur). Dit geldt met name voor jongens en neemt toenaar mate de omgeving technologisch moderner is.

Geweld is altijd al een bestanddeel geweest van avonturenfilms voor kinderen, maar waar het om gaat is het overwicht en de extremiteit die het

bereikt heeft. Daar komt bij dat met de toenemende perfectionering van de media en de introductie van driedimensionaliteit (virtual reality) en interactiviteit (computerspellen en multimedia), het voorgestelde geweld zich in toenemende mate "vermengt" met de werkelijkheid. Censuur is niet het juiste antwoord. In plaats daarvan moeten mediaprofessionals gedragscodes ontwikkelen. Het debat tussen

politici, producenten en leraren moet verder worden gestimuleerd om een gemeenschappelijke visie te bereiken. En het allerbelangrijkst; om doorgewinterde en kritische media-gebruikers te kweken dient media-opvoeding te worden bevorderd. ■

Uit: Unesco nieuws, 1998/4. Met toestemming van de uitgever overgenomen.

IK WIL GEEN 'TWEEDE SUUS' ZIJN, MAAR MISSCHIEN LIJK IK IN EEN BEPAALD OPZICHT TOCH OP HAAR.

Een interview met Ad Boes

In november van dit jaar neemt Ad Boes na veertig dienstjaren in het onderwijs waarvan meer dan dertig verbonden aan de Pabo afscheid van 'De Eekhorst' in Assen. Voor Hans de Wit aanleiding om de man, die zoveel voor het Jenaplanonderwijs heeft betekend en nog steeds betekent, te interviewen, onder andere over de geschiedenis van het Jenaplan in Nederland. Felix Meijer maakte een samenvatting van dit interview.

Een volle agenda

Eindelijk zitten we op een druilerige namiddag in december met zijn drieën rond de tafel in de eetkamer van Samaya in Werkhoven. Na vele vruchteloze pogingen om een geschikte datum te vinden, is het er dan toch nog van gekomen. Hoewel je verwacht dat Ad het al wat rustiger aan doet, staat zijn agenda letterlijk en figuurlijk barstensvol.

Dat hij iets wijs wordt uit zijn aantekeningen blijft voor velen een raadsel. Voor hem liggen diverse verloopstukken van zijn discman, waar hij het hele gesprek mee zal blijven spelen.

Kennismaking met Jenaplan

Hoe ben je met het Jenaplan in contact gekomen?

Tijdens mijn opleiding op de kweekschool in Utrecht. Daar kregen we overigens niets over Jenaplan te horen, er werd geen aandacht besteed aan wat nu de traditionele vernieuwingscholen heten. In het laatste studiejaar heb ik stage gelopen op de school aan de Laan van Nieuw Guinea in Utrecht, waar Gerrit Hartemink directeur was. Daar kwam ik per ongeluk terecht, het kan ook zijn omdat mijn ouders goede kennissen van Hartemink waren, maar dat kan ik niet meer nagaan.

Ik zag er een andere onderwijsvorm dan ik tot dan kende die mij fascineerde, vooral in de groep van Marie Olthof. Het was er een bijenkorf, een vergelijking die ik graag maak als ik goed onderwijs zie. Er waren veel verschillende activiteiten en tegelijkertijd was een uiterst functionele structuur waarneembaar. Zij had een fantastische vorm van leiding geven. Zat er ener-

zijds bovenop en was duidelijk waar dat nodig was en gaf anderzijds veel vrijheid die kinderen zelf konden invullen met een breed scala aan zinvolle bezigheden. Er zaten in school veel Freinet-invloeden.

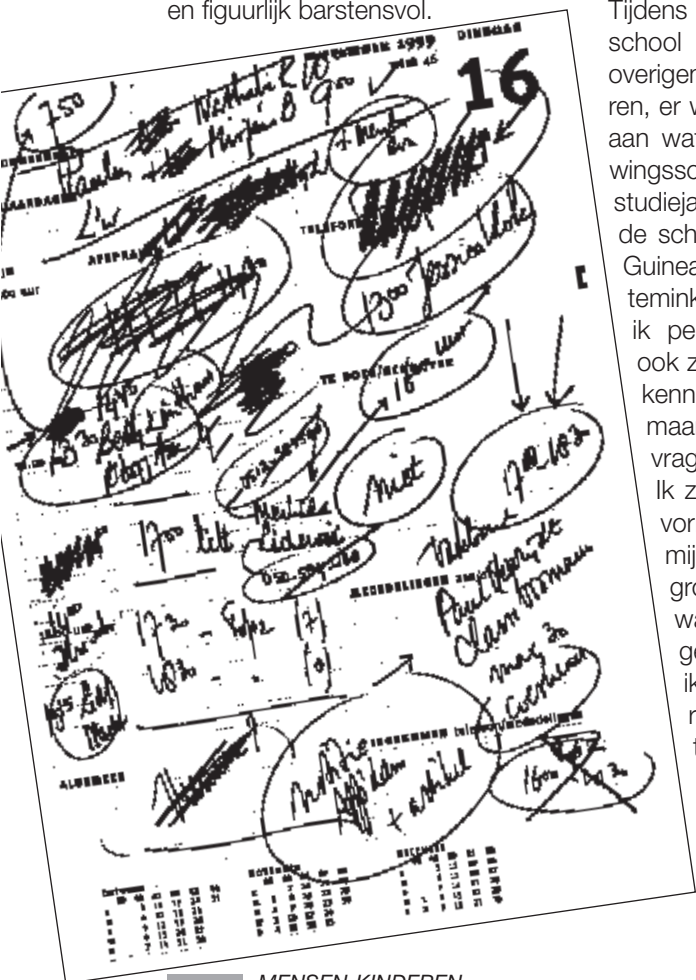
Hoewel ik zeer onder de indruk was, wist ik dat ik op zo'n school niet zou willen werken. Ik heb er mensen ongelofelijk veel uren zien maken. Dat leverde spanningen op tussen teamleden die al hun tijd in de school staken en anderen die dat niet deden maar van wie dat wel werd verwacht. Er was een tweedeling, die ook in de organisatie zichtbaar werd. De school had een meer traditionele en een vernieuwde afdeling.

Ik heb de stageverslagen en werkstukken die in die school ontstonden nog jarenlang geraadpleegd, vooral voor wat inmiddels functioneel aanvankelijk lezen heet, voor het werken met de drukpers en de praktijk van de observatiekring die teruggaat op het onderwijsconcept van Décroly waarop de school zich eerder had georiënteerd.

Door treurige familieomstandigheden ben ik na mijn eerste jaar werken in Vlaardingingen weer naar Utrecht verhuisd en vervolgens op deze school teruggekomen, hoewel ik er alles aan gedaan heb om dat te voorkomen. Zou er nog enige tijd zijn voor een privé-leven en zou ik mijn inmiddels begonnen studie MO-pedagogiek kunnen voortzetten?

Het was geen gemakkelijk begin, zeker niet met zulke gedreven collega's en een relatief moeilijke schoolbevolking.

In deze tijd begon de school zich te interesseren voor Jenaplan, ik denk vooral omdat de jaarklas ging knellen. Jaargroepen werden in een jarenlang veranderingsproces omgezet in heterogene groepen voor respectievelijk 6- tot 9- jarigen en 9- tot 12- jarigen. Ik heb er alles bij elkaar zeven jaar in de bovenbouw gewerkt, eerst in jaargroepen, later in de tweede bovenbouwstamgroep van de school. De periode in 'de school aan de Laan' heeft voor mij een enorme betekenis gehad. Ik vertel er nog graag over. In Utrecht heb ik, maar dan wel bijna uitsluitend in de vakanties, de



pedagogiekstudie voor de akte MO-B afgerond.

Andere sfeer voelbaar

Wat raakte jou het meeste in het leiden van een stamgroep?

Een andere vorm van leidinggeven. Ik kwam van een klassikale school, waar men kinderen op een autoritaire manier leidde en waar veel collega's tegen hen schreeuwden. Ik zag in Utrecht dat je dat heel anders kon doen. Er was een andere sfeer in de school voelbaar, ik voelde me er gauw erg thuis.

Het curriculum is in een Jenaplan-school zoveel rijker dan ik gewend was. Een goedlopende blokperiode bijvoorbeeld geeft zoveel voldoening. Storende en voor ieder opvallende verschillen tussen jongere en oudere kinderen en tussen wie veel aankunnen en wie meer moeite hebben met het bereiken van leerresultaten vallen in een stamgroep weg.

Herinner je je nog kinderen uit een stamgroep?

Er waren nogal wat kinderen met moeilijke omstandigheden thuis, we noemen ze nu kansarm. Als ik over hen begin te vertellen houd ik niet meer op. We hebben in de school in Utrecht als team veel meegemaakt, tot en met de betrokkenheid van enkele van de kinderen bij een moord op een winkelier door de destijds beruchte Hans van Z. Dankzij snel ingrijpen konden we voorkomen dat een vanuit een auto door een persfoto-graaf gemaakte foto van de kroongetuije, het was een meisje uit mijn stamgroep dat op het schoolplein speelde, de volgende morgen in De Telegraaf verscheen.

Ik zou graag willen weten hoe het nu met Teus is. Ik had met hem van tijd tot tijd forse problemen. Onze schoolcultuur, en vooral de mijne vrees ik, paste niet bij hem. Ik besloot op huisbezoek te gaan. Toen ik aanbelde werd de deur niet meteen open gedaan, wel hoorde ik veel gestommel. Later begreep ik dat op-

klapbedden in de gang omhoog gezet moesten worden, voordat de voordeur open kon. Ik kreeg een zitplaats op de bank waarop een hoge stapel schoon wasgoed lag. De eerste vraag van moeder was: 'Meester, lust zeker wel wat, hè?' Dat bevestigde je natuurlijk. Teus kreeg een kwartje en haalde een gebakje dat ik met zak en al op schoot kreeg. Ik weet niet meer hoe ik het enigszins fatsoenlijk heb weggewerkt. Dankzij huisbezoeken realiseer je je pas goed hoe groot het verschil tussen huis en school kan zijn. Teus zou nooit in rust huiswerk kunnen maken, zijn moeder had geen idee van wat we op school deden, laat staan wat onze opvattingen waren. Teus leefde in twee werelden en ik vertegenwoordigde slechts een daarvan.

Nog altijd zeg ik tegen studenten: 'Stop maar wat minder tijd in relatief minder belangrijke en tijdrovende zaken zoals ICT, ga op huisbezoek.' Je moet kinderen van huis uit leren kennen.

Mijn studenten volgen in de Pabo drie jaar lang een kind in de thuissituatie of begeleiden allochtone kinderen in de thuissituatie. De ervaringen die daarbij worden opgedaan zijn onvervangbaar.

Het Jenaplanconcept

Wat vind jij de kracht van het Jenaplanconcept?

In de eerste plaats de mogelijkheid voor leraren om geheel zichzelf te kunnen zijn. Belemmeringen die je in traditioneel onderwijs dwingen tot onnatuurlijk gedrag en een overmaat aan collectief leidinggeven vallen weg. Ik kom buiten de school vaak aardige mensen tegen die zodra ze in school zijn, andere mensen worden, zo lijkt het wel. Ik zie dat in het basisonderwijs, in het voortgezet onderwijs in extreme mate en ook in de opleidingen. Maar ik ervaar, dankzij hetgeen ik in het Jenaplanonderwijs heb geleerd, geen onderscheid tussen mijn functioneren in de school en in de andere kringen waarin ik verkeer. Ik voel me in school thuis, hoef er geen rol te spelen en kan er met

collega's omgaan als medemensen en niet in de eerste plaats als professionals (wat heb ik een hekel aan dat woord!). Zo ging ik om met de kinderen in Utrecht, zo praat ik ook met studenten.

Voor mij is voorts de ruimte die het concept biedt essentieel. Het is niet star en kan worden verrijkt zonder dat de grondgedachten van Petersen worden losgelaten. Waar groei en verandering ontbreken treedt verstar-ring op. Ik zie het laatste als een valkuil van veel onderwijs. Dynamiek is ook afwezig als anderen bepalen wat je met kinderen en studenten doet. Dat is het geval als je je strak aan een methode moet houden of met door anderen vervaardigde modules werkt. Zowel betrokkenheid als welbevinden komen dan in het gedrang. Het zijn, ik spreek hier met Ferre Laevers, uiterst belangrijke criteria voor goed onderwijs. Ze hebben zowel betrekking op degenen die onderwijs verzorgen en als op degenen die dat ontvangen.

Didactiek

Wat vind je didactisch sterk aan het concept?

Het allersterkste vind ik de basisactiviteiten als elementen voor het curriculum, omdat vorm en inhoud daarin onlosmakelijk met elkaar zijn verbonden. Het ligt misschien nu wel erg voor de hand om ze de school in te halen, maar in de tijd van Petersen was dat zonder meer een geniale greep. De basisactiviteiten kunnen en moeten steeds worden verrijkt. We kunnen in veel opzichten niet meer steunen op traditie en moeten ons daarom bezinnen op een betekenisvolle invulling voor bijvoorbeeld vieringen. Een goede Jenaplan-school heeft een rijke gespreks-, spel-, werk- en vieringcultuur, die steeds in ontwikkeling is.

Zo proberen wij ook op onze Pabo daarvoor passende vormen te vinden. Jenaplan is over de volle breedte van het concept namelijk ook toepasbaar in het hoger beroepsonderwijs. Toen een collega overleed

bleek hoe de Pabo als gemeenschap, zonder enig draaiboek, de juiste vormen wist te vinden om er iets geweldigs van te maken. Ik hoef studenten die dat hebben meege- maakt sindsdien niet meer duidelijk te maken wat een viering is. Het noemen van die gebeurtenis is al voldoende. We gaan daarna wel samen op zoek onder welke condities een dergelijke gebeurtenis mogelijk is. Het artikel 'De antropologie van het feest' van O.F.Bolnow in 'Nieuwe geborgenheid' (Utrecht, 1958) over dat onderwerp heeft aan betekenis niets ingeboet. Het gaat hem en Petersen om antropologische constanten; ze gelden voor elke goede menselijke gemeenschap.

Ik heb in het basisonderwijs en de Pabo ervaren dat een school zo'n gemeenschap kan zijn. Er aan meewerken om dat mogelijk te maken heb ik steeds beschouwd als mijn belangrijkste opgave als docent.

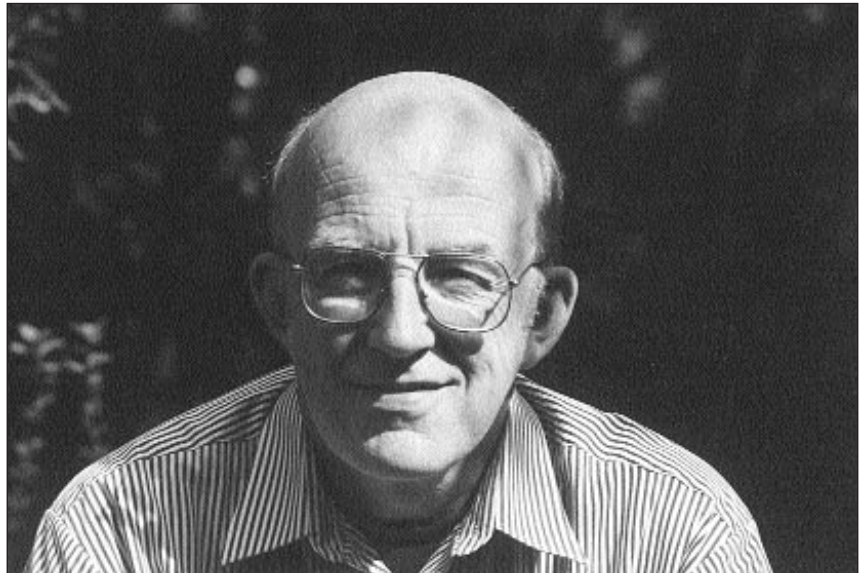
Mensen in het Jenaplan

Ik beschouw het als een voorrecht om bij mijn activiteiten op het gebied van Jenaplan fascinerende mensen te hebben ontmoet zoals Suus Freudenthal en Gerrit Hartemink. De combinatie van een inspirerende persoonlijkheid met wat ook bij zulke mensen niet gaaf is en wat ze niet kunnen vind ik boeiend. Het laatste heeft zeker met de levensfase waarin ik verkeer te maken. Ik vraag me af wat ik voor anderen heb betekend, maar ook waar ik tekort ben geschoten en vooral wat voor vader ik ben geweest. Daar zie ik dezelfde mengeling van falen op allerlei punten, maar ook in de (eigenwijze) wetenschap een aantal ontwikkelingen op gang gebracht te hebben waarvan ik weet dat die voor anderen veel hebben betekend.

Hetzelfde herkende en herken ik bij, in willekeurige volgorde, Ben Keijl, Kees Both, Dick Baars, Kees Vreugdenhil, Hans de Wit, Chris Jansen en vele anderen. Ze zijn allemaal door iets geraakt en dat laat hen niet meer los. Ik merk, nu ik dit zeg, veel niet genoemden tekort te doen.

Je noemt Suus als een van de fascinerende mensen. Zij speelde een belangrijke rol, toen jij ook op landelijk niveau actief werd.

Op de school in Utrecht kwam ik haar voor het eerst tegen. Ik ben min of meer per ongeluk in het bestuur van de Stichting Jenaplan terecht-



gekomen. Het was een kleine club en als je wel eens een artikeltje in Pedomorfose schreef kon je gemakkelijk voor het bestuur worden gevraagd. Ik speelde daar eerst een ondergeschikte rol. Toen voorzitter Chris Jansen wegging was er een moeilijk vervulbare vacature. Andere bestuursleden voelden zich niet geroepen om voorzitter te worden en omdat we begrepen dat het niet verstandig was om Suus daarvoor te vragen, dat vond ze zelf ook, ben ik het maar geworden. Het betekende veel werk en vooral veel reizen, maar ik doe organisatorisch werk nu eenmaal graag en voelde me in die functie al gauw thuis. Een van de taken was, zo kan het nu wel zo gezegd worden, Suus behoeden voor minder verstandige acties. Ze was zo bevoegen en dat brengt risico's met zich mee, velen kunnen dat beamen...

Ik was inmiddels op de Pabo in Assen terechtgekomen en kreeg daar de gelegenheid om het voorzitterschap van de Stichting Jenaplan "erbij" te doen. Die functie kostte heel

veel werk- en privé-tijd. Niet zelden waren er drie vergaderingen per week in Utrecht of Amersfoort, vaak 's avonds. Zo ongeveer elke dag was er wel een stapel post van Suus met het verzoek om commentaar, bij voorkeur "per omgaande". Ze belde me zo goed als dagelijks thuis. Dat werd minder toen onze oudste zoon,

hij moet ongeveer zes jaar oud zijn geweest, voor Suus hoorbaar, riep: "Pappa, telefoon. Het is Mevrouw Freudenthal. Neem maar vast een stoel mee..." Daarna vroeg ze steevast of ik wel tijd voor haar had.

Ik ben in die jaren te vaak niet thuis geweest en voel me daarover nog altijd en terecht, vind ik, schuldig. Maar mijn activiteiten leverden voor de opleiding voordelen op. Bij het opzetten van een Jenaplan-opleiding in Assen kon ik bijvoorbeeld allerlei landelijke contacten uitstekend gebruiken.

Suus was gedreven en had een toemeloze inzet. Wanneer ik aan haar denk, realiseer ik me dat ik het vooral als mijn taak heb gezien om de verhoudingen binnen de diverse Jenaplan-geledingen goed te houden. Ik heb veel bemiddeld, zowel binnen het Stichtingsbestuur als tussen Suus en externe personen en organisaties. Zij heeft dat altijd van mij geaccepteerd. Ik heb Kees Both toegezegd binnenkort de dozen met honderden brieven van Suus, die in

de garage staan, uit te zoeken en te archiveren. Ik zal veel over personen en problemen tegenkomen.

Wat heeft Suus Freudenthal voor Jenaplan betekend?

Zonder Suus was er in Nederland geen Jenaplan gekomen. Niemand anders ook had het zo kunnen doen. Alleen dankzij haar doorzettingsvermogen en haar gedrevenheid is Jenaplan in de jaren '70 een begrip geworden. Ze speelde een opmerkelijke rol in landelijke discussies over onderwijs. Ze heeft veel bijgedragen aan de conceptontwikkeling, de begrippenparen 'interpreteerbaar streefmodel' en 'ontvankelijk grondmodel' zijn van haar. Ze heeft het concept van Petersen in ons taalgebied toegankelijk gemaakt.

Ze wekte zowel enthousiasme als weerstand op, maar als je met haar sprak gebeurde er altijd iets. Hoewel menigeen kritiek op haar ideeën en haar gedrag had, bleef je, als ze dat tenminste toeliet, bij haar in de buurt. Er viel veel te halen.

Pater familias

Ik ken je in veel verschillende situaties als een soort pater familias, waarbij je een bemiddelende rol tussen verschillende partijen en personen hebt. Wat trekt je daar zo in aan?

Het is voor mij van het grootste belang dat relaties tussen mensen die zich op welke wijze voor Jenaplan inzetten echt zijn en dat ze als persoon worden geaccepteerd. Het mag niet zo zijn dat je verkondigt dat "zichzelf worden in menselijke relaties" (Vossen) belangrijk is en dat het onderling niet deugt. Als er problemen zijn moet je die oplossen, anders kom je met jezelf in conflict. Wanneer men-

sen een appèl op mij doen om te helpen bij het oplossen van botsingen en conflicten wil ik er alles aan doen om relaties te herstellen. Mijn drijfveer daarbij is het concept zelf.

Grote spanningen ontstaan vooral wanneer de integriteit van mensen in het geding is of wordt betwijfeld. Die zijn er ook als er (terecht) kwaliteitseisen worden gesteld en duidelijk wordt dat mensen over beperkte capaciteiten beschikken. Acceptatie van het menselijk tekort behoort volgens mij bij de kern van Jenaplan.

Mijn ouders zijn overleden toen ik nog jong was. Sindsdien ben ik de regelaar geweest die het gezin bij elkaar hield, zo goed en slecht als dat ging. Zo verklaar ik achteraf mijn interesse voor relaties en problemen. Met een conflict waarbij ik zelf ben betrokken kan ik niet leven, dat is ook wel eens lastig en dat maakt me kwetsbaar. Maar de rol van bemiddelaar is me op het lijf geschreven.

Toen jij in de jaren zeventig voorzitter van de Stichting Jenaplan (SJP) was, werd door de scholen de Nederlandse Jenaplanvereniging (NJPV) opgericht. Ineens gingen zij zich verenigen in een rebelse club en werd het bestuur van de Stichting en de Stichting zelf minder belangrijk. Toen heb jij een belangrijke en bemiddelende rol gespeeld.

Voor mij was het vanzelfsprekend dat dat ging gebeuren, hoewel velen mij toen al als een vertegenwoordiger van de gevestigde orde waren gaan zien. Het was logisch dat het van bovenaf vaststellen wat goed en slecht was toen niet langer meer werd geaccepteerd. Dat paste niet bij de tijd, maar ook niet bij het onderwijsconcept dat van dialoog en gelijkwaardigheid uitgaat. Ik begreep Suus'

verzet tegen de ontwikkelingen wel. Ze had veel vernieuwingsbewegingen zien opkomen en even snel zien verdwijnen. Dat wilde ze, koste wat kost, voor Jenaplan voorkomen. Er moest eerst een beperkt aantal voorbeeldige Jenaplanscholen tot stand komen. Dan zou het onderwijsveld onder de indruk raken en de school die Petersen voor ogen had gestaan invoeren. Volgens haar nam het veld haar werk te vroeg over, maar misschien voelde ze daar wel helemaal niet voor. Met het klimmen der jaren heeft Suus zich steeds meer met de taak die Petersen zich had gesteld, namelijk een grondige vernieuwing van het volksonderwijs, geïdentificeerd.

In die moeilijke tijd heb ik geprobeerd om Suus, andere bestuursleden van de Stichting Jenaplan en de initiatiefnemers van de nieuw opgerichte NJPV bij elkaar te brengen. Ik leverde bijdragen voor het tijdschrift van de Stichting, Pedomorfose, maar ook voor het periodiek van de Vereniging, hoewel Suus me dat, zeker aanvankelijk, bepaald niet in dank afnam.

Toen ze door fysieke omstandigheden afstand moest gaan nemen, heeft ze me gezegd, nadat ik haar daar nadrukkelijk naar had gevraagd, dat ze er vertrouwen in had dat de vereniging feitelijk haar werk had overgenomen. Ze zei met de nodige reserve: 'Misschien is het wel goed zo.' Niet lang daarna overleed ze onverwacht en werd de Stichting een min of meer slapende organisatie. Ik heb me daarna met vele anderen – hier moeten Wim van Gelder, Hans de Wit, Dick Baars en Djoerd Wielen-ga worden genoemd – krachtig voor de Vereniging ingezet. ■

Het tweede en laatste deel van dit interview verschijnt in het komende mei-nummer.

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 derde en laatste artikel in een korte reeks. De voorgaande verschenen in Mensenkinderen van september 1999 en januari 2000.

Oefeningen

Hierbij geven we een vijftal voorbeelden hoe met het groepsboek gewerkt kan worden in de teambijeenkomst. Het is aan te bevelen deze vorm van teambuilding regelmatig en vooral systematisch toe te passen. Het is noodzakelijk dat iemand hierbij de leiding heeft. De schuingedrukte tekst is voor de leid(st)er bedoeld.

Rondje groepsboek

De boeken liggen op tafel. Ieder neemt het eigen overzicht van de vorige week voor zich en kruist een aantal onderwerpen aan waarover men iets wil vertellen. Uiteindelijk kiest men er één uit.

Hiervoor rustig de tijd nemen: 1 à 2 minuten. Vooral in het begin hebben sommigen het moeilijk met dergelijke opdrachten. Halverwege met elkaar overleggen en laten zien. Dan weer verder zoeken. Mogelijkheden noemen:

- een anekdote over een kind
- een voorval in de groep of op het plein
- iets waar je je over verbaasd hebt, iets wat opviel
- een tekening, een tekst, of ander werk
- een gesprek met een ouder
- iets wat goed ging, iets wat de mist in ging
-

Alles mag.

Ieder krijgt een beurt om te vertellen. Houd het kort. Een collega mag (ook kort) reageren met een opmerking, een typering of een vraag.

Oefening 1 is geschikt om mee te be-

ginnen en daar ook nog een tijdje mee door te gaan. Elke week een rondje groepsboek aan het begin van de teambijeenkomst is een goede gewoonte.

Beelden bij kinderen

We kijken naar de namenlijst van het groepsboek. Wijs een willekeurige naam aan (bijvoorbeeld de zevende van onderen).

Vraag: Welk beeld heb je bij dit kind? Maak een woordveld.

Het gaat hier om echte beelden. Je ogen sluiten en je het kind voorstellen in de school of daarbuiten, in de eigen omgeving, terwijl het speelt, enz. Ook hier is enige oefening nodig. We kunnen dit van elkaar leren.

Noteer achter elke naam in de namenlijst minstens één beeld.

Het blijkt dat we bij sommige kinderen geen enkel beeld hebben. Wat wil dat zeggen? Over het kind? Over onszelf?

We kunnen hier verschillende oefeningen mee doen:

- iemand schetst een beeld, de anderen raden welk kind er bedoeld is
- we kunnen deze oefening ook op elkaar toepassen: welke beelden hebben we van elkaar?

Vaak praten we in de teamvergadering pas over kinderen wanneer ze problemen geven. Het is goed er bij stil te staan dat we met complete mensen van doen hebben. Stel eens een kind centraal en beschrijf zijn sterke punten eerst voordat je eventuele zorgpunten naar voren brengt.

Gevoelens

Lees je weekoverzicht eens door.

Schrijf eens drie gevoelens op die je

deze week hebt gehad.

Kies een partner en bekijk elkanders lijstje. Vraag de ander over één van de drie (die jij aanwijst) te vertellen. Vraag net zolang door tot je een volledig beeld hebt van de bedoelde situatie.

Zo geeft en ontvangt ieder een verhaal.

Vertel het verhaal dat je hebt gehoord aan de rest van de groep.

Je kunt het op drie manieren laten vertellen:

- in de derde persoon: Bij het ingaan van de school kwam een moeder naar Jeannet toe. Ze was behoorlijk opgewonden en Jeannet schrok..... enz.

- in de tweede persoon: Beste Jeannet, toen jij vanmorgen die moeder op je af zag komen schrok je wel even, enz.

- in de eerste persoon: (je doet nu net alsof je Jeannet zelf bent) Ik sta in de klas. Er is een nieuw kind in de groep. Hij kijkt nog wat verlegen om zich heen. Daar zie ik opeens..... enz.

Deze vorm van vertellen kun je alleen laten doen als daar enige vaardigheid in is.

Het is plezierig wanneer je merkt dat je door een ander wordt gekend. Hoewel we veel met elkaar te maken hebben maken we elkaar niet vaak mee in de groepssituatie.

Vrij werken

- Eigenlijk is het soms een puinzooi. Een collega maakt zich zorgen om de manier waarop bij haar het 'vrij werken' (blokperiode) verloopt. Er is weinig structuur. Ze denkt er hard over om het maar af te schaffen.

We maken er een groepsboekoefening van.

- Zoek in je weekoverzicht(en) naar de laatste keer dat je 'vrij werken' met je groep hebt gedaan. Probeer die situatie weer duidelijk voor ogen te krijgen. Sluit je ogen (concentratie!) en denk met name terug aan het moment waarop je die activiteit startte. Wat zei je precies, wat gebeurde er, wat deden de kinderen, hoe was de situatie na drie minuten, wat deed je toen, enz.

- Maak een woordveld over 'het opstarten van vrij werken'.

Daarna volgt een gesprek over startgedrag. Van je zelf en van de kinderen. Probeer door het sturen van het gesprek duidelijk te krijgen welke regels ieder voor zich hanteert. Hoe de werkcultuur in de verschillende groepen is. En wat daarvan de voorwaarden zijn.

- We stellen samen een lijst van aanbevelingen op voor het vrije werkuur (blokperiode).

We werken vaak vanuit mentale modellen. We zijn ons niet of nauwelijks bewust waarom we iets op een bepaalde manier doen.

- Zo doe ik dat nu eenmaal!

Luisterend naar elkaar zullen we tot de ontdekking komen dat er meer wegen zijn die naar Rome leiden. We leren kijken naar ons eigen werk en we leren kijken met de ogen van een ander.

Ervaringen

- Zoek in de thema's van de vorige week en schrijf zoveel mogelijk ervaringen op die de kinderen hebben gehad. Noteer ze op de volgende manier:

kijken naar boomtakken in de kring
bomen en takken vergelijken op het schoolterrein

tekenen van de knoppen

..... enz.

- Kunnen we de ervaringen indelen?
Er zijn eerste-, tweede- en derdehands ervaringen.....

- Kunnen we ervaringen organiseren, intensiveren?

- Welke plaats nemen (eigen) ervaringen in bij het leren op onze school?
In de verschillende groepen?

We willen erachter komen wat onze visie is op ervaringen.

En dus onze visie op leren.

Klopt die met de manier waarop we lesgeven?

Wat is het verband met de betrokkenheid van kinderen?

Ook wanneer we van plan zijn het over zoiets als visie of concept te hebben is het verstandig dit te koppelen aan concrete situaties. Daar ligt ons uitgangspunt en daar moeten

onze ideeën terug te vinden zijn. Als de theorie niet in de praktijk bloeit dan is het ideologie.

Invoering

Het is verstandig bij het invoeren van veranderingen of vernieuwingen planmatig te werk te gaan. De teamleider moet weten waar het team zit en wat de positie van alle teamleden afzonderlijk is. De mooiste ideeën halen het niet of slechts ten dele als we te snel naar de volgende fase overgaan. Hoe jammer het soms ook is, we moeten hier het tempo van de langzaamste volgen (hoewel: niet tot elke prijs).

We onderscheiden drie fasen:

de adoptiefase

de invoeringsfase

de gewenningsfase.

De adoptiefase

Allereerst is het nodig dat iedereen er van overtuigd is dat een groepsboek een goede, ja zelfs noodzakelijke zaak is. Nu zal iedere groepsleider al wel een of andere vorm van groepsadministratie voeren. Dus daar zijn we het in het algemeen vlot over eens. Maar als je ze naast elkaar legt blijkt vaak dat er enorme verschillen zijn.

Dus de tweede vraag wordt: vinden we het nodig dat onze groepsboeken dezelfde structuur hebben? Anders geformuleerd: hoe moet volgens jou een éénduidig groepsboek er uit zien? Want dat er één moet komen, daar gaan we van uit.

Het gesprek zal vooral gaan over de vraag: wat moet er gelijk zijn en hoeveel 'speelruimte' krijg je per groep? Het is daarom goed deze ronde toe te spitsen op een aantal gezamenlijke besluiten over wat er beslist in moet. Daartoe moet de functie van het groepsboek duidelijk zijn: welke rol speelt het in de groep, in de teamvergadering, naar buiten toe?

Zijn we het tenslotte eens over een aantal zaken, dan kan een kleine commissie een voorstel in elkaar zetten. Het is in een tweede ronde beter om over een voorstel dat op tafel ligt te praten, anders gaan we de vorige discussie nog eens over doen. Worden er veel wijzigingen voorgesteld,

dan kan deze tweede ronde (een aantal malen) worden herhaald.

De invoeringsfase

Uiteindelijk moet er een product uitrollen waar ieder mee uit de voeten kan. Het is verstandig eerst een tijdje proef te draaien. We stellen een proeftijd voor van een maand. In deze maand werken we in het team wekelijks met ons boek. Als wederzijdse ondersteuning vormen we groepjes van twee of drie waarin nog wat intensiever en gericht kan worden gewerkt.

Na deze maand kan de definitieve versie worden gemaakt. Het blijft noodzakelijk extra tijd en aandacht te geven aan het werken met het groepsboek. Een vast rondje groepsboek (zie boven) is aan te bevelen.

De gewenningsfase

Een verandering heeft enige tijd nodig om een vast plekje te krijgen in de dagelijkse routine. In het eerste halfjaar moet daar zeker aandacht aan worden gegeven.

Daarna is het goed als vast punt eenmaal in de drie maanden het groepsboek expliciet op de agenda van de teamvergadering te zetten.

Overigens geldt ook hier: hoe functioneler het in de praktijk wordt gebruikt en toegepast, hoe meer rendement het zal opleveren en hoe beter het een eigen plaats krijgt bij ons samenwerken.

Kwaliteitscirkel groepsboek

Wanneer een school met zogenaamde kwaliteitscirkels werkt is het aan te bevelen rond het onderwerp 'groepsboek' er een op te zetten.

Wat is een kwaliteitscirkel? In het kort komt het er op neer dat het een manier is om de kwaliteit van een onderdeel van ons werk op te krikken en te borgen. Dat kunnen bijvoorbeeld zwakke punten zijn die uit een sterke-zwakke-analyse naar voren zijn gekomen. Maar ook creatieve ideeën komen hiervoor in aanmerking.

Een kwaliteitscirkel heeft de volgende kenmerken:

- Het thema is afgebakend en beperkt

- Het thema wordt door het hele team gedragen
- Uitgangspunten en doelen zijn duidelijk omschreven
- Er wordt een tijdpad uitgezet
- Er wordt een voorzitter (m/v) aangesteld
- Er is een 'tweede vrouw/man'
- Er zijn (eventueel) faciliteiten:
 - tijd (opgenomen in het taakbeleid, al dan niet lesgebonden)
 - vergadertijd (aantal teambijeenkomsten)
 - scholing, begeleiding, bovenschoolse oriëntatie en samenwerking
 - middelen, materialen, ruimte, budget
- Er wordt gerapporteerd naar directie en/of team
- Minimaal één keer per jaar wordt zowel door de directie als door het team een kwaliteitsbeoordeling van de cirkel gegeven en deze kunnen worden opgenomen in het persoonlijk portfolio van de betreffende deelnemers.

Een goed voorbeeld van een kwaliteitscirkel is de schooltuin. We kun-

nen twee teamleden de opdracht vanuit de groep geven om hier extra aandacht aan te besteden. Zij brengen de structuren aan waarbinnen de collega's sneller en efficiënter van het gegeven gebruikmaken.

Ze verzorgen de materialen, gaan naar een workshop van de plaatselijke heemtuin, kijken op een andere school wat daar in de tuin gebeurt, leiden een teamvergadering in over het thema 'De tuin in de winter', enzovoort.

Dit alles wordt in een jaaroverzicht gezet en begeleid door begrotingen, offertes en dergelijke aan de directie ter goedkeuring voorgelegd. Daarna is het proces een aangelegenheid 'van de cirkel'.

Vooraf in een zogenaamde 'platte' organisatie kunnen kwaliteitscirkels goede diensten bewijzen. Ze zijn relatief autonoom en kunnen naar behoefte worden ingesteld en opgevoerd. Een deel van het scholingsbudget kan effectief worden ingezet. Door de functionele context krijgt men vrij snel feedback. De betrokkenheid van het team en van het

individueel is groot. Inzetbaarheid en mobiliteit worden positief beïnvloed.

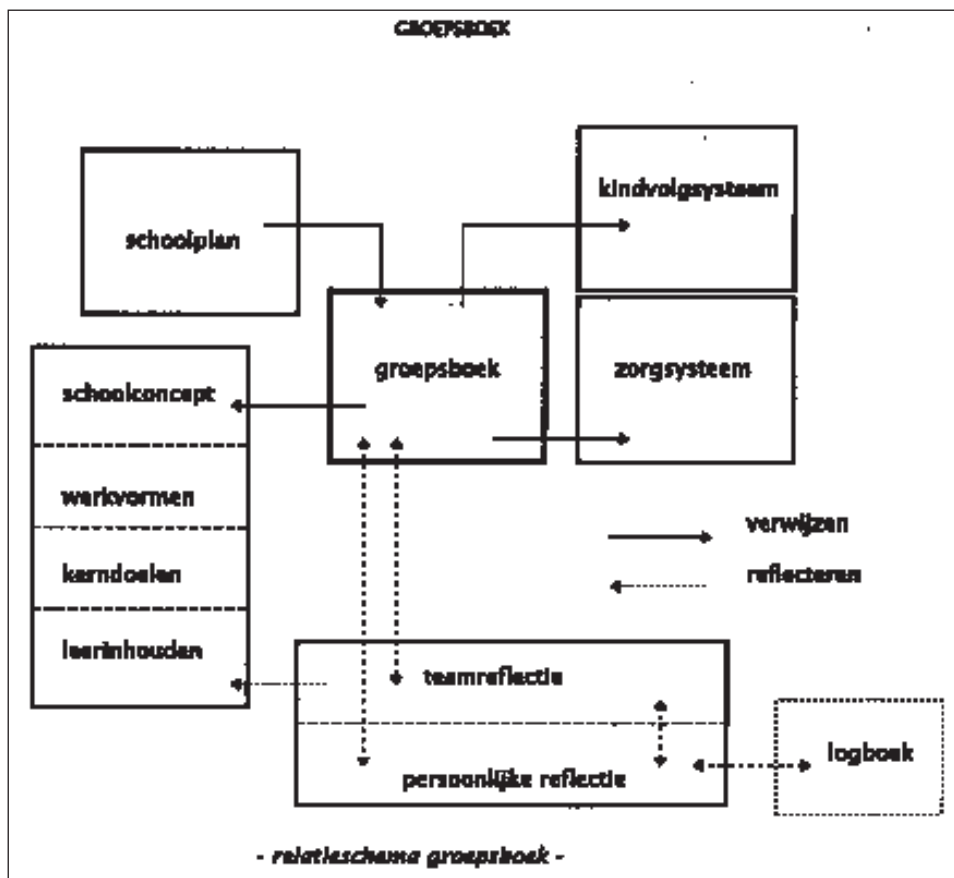
Relatieschema groepsboek

In het bijgaande schema staat het groepsboek centraal. We willen er mee duidelijk maken welke relaties het heeft met een aantal andere documenten. Zoals hier duidelijk wordt is het groepsboek een belangrijk gegeven. Het verdient daarom veel aandacht en zal een zekere professionaliteit moeten uitstralen.

Het kan zijn dat in verschillende situaties de pijltjes anders lopen. Bovendien is niet gestreefd naar volledigheid (het schoolplan verwijst niet alleen naar het groepsboek). Zou je alles erin zetten dan zie je door de bomen het bos niet meer. Hier gaat het om de plaats en de functie van het groepsboek.

Tenslotte

Deze tekst verkeert nog in conceptvorm. Wie opmerkingen heeft, of ideeën, laat het weten! We kunnen er allemaal ons voordeel mee doen. ■

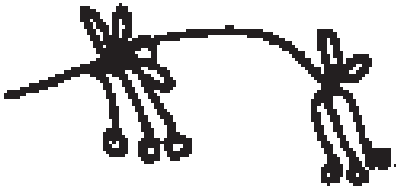


BOMEN

Uit een dagboek van een groepsleidster (4)

Nu volgt de vierde en voorlaatste aflevering van het dagboek over het werken met jonge kinderen en bomen. De auteur 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 de dagboekfragmenten zijn enkele 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 eerdere afleveringen verschenen in *Mensen-kinderen* van mei en september 1999 en januari 2000.



66. concentratie op de zaak, functionele concentratie-oefeningen

67. grl. geniet zelf van door binoculair kijken – model voor kinderen

68. stimuleren tot tekenen, jonge kinderen kunnen meer, meedoen met de kinderen

69. kijk- en vertelkring, voorloper van de observatiekring

Dagboek van 26 februari tot en met 5 maart

26 februari

Het is me al een tijdje opgevallen dat Robbie zich niet goed kan concentreren op de werkjes die hij kiest. Tijdens project-tijd (een uur) komt hij drie of vier keer naar me toe en vraagt of hij van onderwerp kan veranderen. Hij kan zich wel goed concentreren op werkjes als lego, kleurplaten van auto's en op zijn rekenwerk. Als hij niet met een van deze activiteiten bezig kan zijn lijkt het alsof hij zich helemaal verloren voelt.

Vandaag gaf ik hem een opdracht. Hij moest een takje uitkiezen en dit natekenen. Hij mocht potlood en krijtjes gebruiken. Ik zei tegen hem dat ik het takje in de vaas zou moeten herkennen van zijn tekening. Eerst had hij er geen zin in, maar samen hebben we toen naar de vaas met takjes zitten kijken. Uiteindelijk heeft hij er een getekend en ik kon het juiste takje uit de vaas bij de tekening leggen. Het was het simpelste takje, zonder knoppen of uitkomende blaadjes. Maar daarna zei hij dat hij er nog eentje wilde doen, en nog eentje. Ik zette de binoculair (stereomicroscoop, vergroot 20 – 40 keer) naast de vaas met takjes, legde er een takje onder en keek ernaar. Dat vind ik zelf altijd weer mooi. Robbie keek er ook in en vond het prachtig. 'Kijk, de takjes lijken op een blok hout onder de microscoop.' Het leek er inderdaad op. Andere kinderen kwamen ook naar het twijgje onder de microscoop kijken, naar de kleine blaadjes, de knoppen en vooral naar de harige katjes. Tijdens het kringgesprek, na project-tijd, liet ik de tekeningen van Robbie zien.

Het is maar vreemd, kinderen houden echt van tekenen als je daar een opdracht toe geeft, maar geen enkel kind gaat uit zichzelf tekenen.

Ze zijn goed in staat om een takje na te tekenen. Het is echt niet te moeilijk, ook voor zesjarigen. Ik hoop dat ze het vaker zullen doen.

2 maart

Ik vertelde de kinderen wat ze kunnen zien onder een microscoop. We hadden het over schimmels, planten en dieren die mensen niet met het blote oog kunnen zien, maar wel onder de microscoop. Ik herinnerde de kinderen aan het takje van Robbie dat onder de microscoop een blok hout leek.

Ik liet een tak van een heester de groep rondgaan. Ieder kind gaf er een beschrijving van:

'Er zitten kleine knopjes in Het heeft lange stokjes ... Het lijkt op kleine roosjes Het is een klein beetje groen van binnen Er zijn heel veel kleine bloempjes rond de tak De kleine takjes zitten onderaan de grote tak ... Het gaat open ... Een klein knopje bovenin gaat open ... Er zitten op iedere tak zaden ... Hij heeft acht knoppen ... bovenin zit een tak met knoppen, onderin is een tak afgebroken ... Er zijn twaalf takken ... Er staan kleine stipjes op de tak ... Het zijn acht grote dingen die de knopjes vasthouden ... Het is

70. begripsvorming in spanningsveld tussen eigen duidingen van kinderen en publieke benamingen; geduld, begrippen laten groeien, door uitdagen

71. kinderen laten zien hoe mooi het buiten is; gelegenheden niet voorbij laten gaan, gepland programma doorbreken, 'verlicht opportunisme'

72. tonen eigen emoties aan kinderen (inclusief boosheid) als het om voor jou belangrijke waarden gaat

73. voor kinderen is struik zonder bladeren niet levend; verder verkennen van begrippen 'levend', 'dood' en 'niet-levend', sleutelbegrip 'leven'

74. aandacht als basis voor zorg

Bron: A (Philadelphia) Teacher's Journal, North Dakota Study Group on Evaluation, Grand forks (ND) 1985.

Met toestemming van de auteur zijn de delen over bomen overgenomen.

anders dan bij de wilg (katjes). Hij heeft grotere knoppen, de takken zijn ook anders ... De takken lijken op een heuvel ... De knoppen lijken rond ... Ze zijn glad ... Hij heeft veel korte groene takken en een lange ... Hij is groot ... Hij heeft groene dingen ... De hele tak heeft een huid, behalve aan de onderkant ... Een bloem is open, die is groter Een bloem is een beetje bruin. ... De vorm is als een glijbaan ... Hij is dik onderaan ... Het lijkt op een "C" ;

Ik vroeg: 'Wat is het verschil tussen een zaadje en een knop?'

'Zaden zijn hard en knopjes zijn zacht ... Knopjes blijven op de takken zitten ... Uit knoppen groeien bloemen, bij zaden gebeurt dat niet, sommige zaden wel ... Een zaad is van binnen vaak zacht ... Zaden zorgen ervoor dat knoppen groeien, knoppen groeien op planten ... Knoppen gaan open, zaden niet ... Je kan zaden niet kapot slaan ... Zaden zitten in knoppen ... Uit zaden komen bloemen, knoppen groeien samen met de bloemen ... Uit zaden groeien bomen en gras, knoppen groeien niet op bloemen en gras ... Uit zaden groeit fruit, uit knoppen niet Uit groentezaden groeien groentes en deze krijgen andere zaden waar knoppen uitgroeien.'

5 maart

Het sneeuwt weer, terwijl het maart is. Het was sneeuw met grote vlokken, een prachtig gezicht als deze op bomen en struiken bleef liggen. Ik moest met de kinderen naar buiten om te laten zien hoe mooi alles er uit ziet. Onze buurt is echt heel mooi, zeker als het gesneeuwd heeft.

We keken naar de bomen en naar het patroon van de sneeuw op de bomen. De kinderen renden naar de arme kleine heester voor de school. Toen de school ooit voor het eerst haar deuren had geopend hadden er drie heesters en wat azalea's gestaan. Ze waren nu of dood of gestolen. Gedurende de afgelopen jaren had ik regelmatig gezien dat de kinderen de heesters moedwillig kapot maakten.

Ik keek naar mijn kinderen, de kinderen die de afgelopen tijd regelmatig op zoek geweest waren bij de bomen. Ze renden naar de heester en begonnen aan zijn takken te trekken, zwaaiden de takken heen en weer alsof het een stuk touw was en trokken van twee kanten aan de takken alsof het touwtrekkertje was. Ik schreeuwde dat ze moesten ophouden, maar ze gingen zo in hun spel op dat ze mij niet hoorden. Ik rende naar ze toe en beval ze te stoppen.

Daarna zei ik, heel boos, 'Jullie doen die boom pijn. Vertel me eens: is die struik dood? 'Veel kinderen – Reggie, Ali, Robbie en anderen zeiden 'ja'. Toen anderen 'nee' zeiden veranderden ze van gedachte. Ik had even geen zin in een discussie. Ik was zo kwaad en over mijn toeren dat ik tegen ze zei: 'Deze boom is niet dood! Het is winter en er zitten geen blaadjes aan. Maar als je hem door elkaar schudt en er takken van afbreekt zal het niet lang duren of hij gaat echt dood. Onthoudt dit goed, ook al heeft een boom geen blaadjes, dan betekent dat nog niet dat hij dood is. Hij is niet dood.'

Iedereen in school moet de aandacht van de kinderen vestigen op bomen en struiken rond de school. Als we tenminste jonge aanplant rond de school willen. We moeten de kinderen de dingen vertellen die ik de afgelopen tijd met hen besproken heb. Nog niet zo lang geleden hebben de meeste kinderen gezien dat veel oude bomen op het schoolplein zijn omgehaald. De jonge boom op de kleuter-speelplaats is ziekelijk, waarschijnlijk door de slechte behandeling die hij krijgt. Ik denk er al jaren aan om tulpenbollen te planten voor de school, maar ik bang dat ze eruit getrokken zullen worden. Ik heb ook aan een boomplantdag bij onze school gedacht, iedere groep zou dan een boompje moeten planten. Misschien moet ik er eens met de oudercommissie over praten. ■

Vertaling Will van Beusekom, kanttekeningen Kees Both. Slot volgt in het mei-nummer

ONDERWIJSBELEID: NOG MEER KWALITEIT.....

De vraag hoe de kwaliteit van het basisonderwijs moet worden gecontroleerd lijkt onderwerp van een nationale discussie te worden, sla de kranten er maar op na en volg de nieuws- en actualiteitenrubrieken op radio en televisie. Je kan dat als het bewijs opvatten dat onderwijs in het centrum van oprechte belangstelling terechtgekomen is – zo wordt het wel voorgesteld – maar ik ben aanzienlijk minder optimistisch. Het instituut school is in de berichtgeving bijna voortdurend op een negatieve manier in het nieuws. Dat is des te ernstiger, omdat zich in het onderwijs momenteel grote problemen voordoen. Zo tekent zich op korte termijn een groot tekort aan leraren af, het beroep staat in een kwade reuk, onderzoek toonde onlangs aan dat werken in het onderwijs in vergelijking met andere maatschappelijke sectoren een hoog stressgehalte kent, enzovoort. Bij alle maatregelen die worden bedacht om het onderwijs te verbeteren, dat kan natuurlijk altijd, moet men bedenken dat leraren hun werk alleen maar goed kunnen doen als de samenleving, die hen de opdracht geeft om een nieuwe generatie te scholen en voor te bereiden op het dragen van maatschappelijke verantwoordelijkheid, hen daarvoor het nodige vertrouwen schenkt.

Het advies van de Onderwijsraad

De Onderwijsraad is onlangs met het voorstel gekomen om voor het taal- en rekenonderwijs een absolute ondergrens aan te geven. Aan het einde van groep 4 en 8 zou met behulp van gestandaardiseerde toetsen moeten worden vastgesteld of kinderen en scholen daarboven blijven. Een nauwkeurige meting kan daarbij aangeven of een school gezien de populatie de redelijkerwijze te verwachten en in het licht van het maatschappelijk perspectief van jongeren noodzakelijke prestaties levert. Het voorstel is ingegeven door het probleem van het structureel achterblijven van allochtone kinderen, zij immers lopen een grote kans om de kanslozen van de volgende generatie te zijn.

Het advies van de Onderwijsraad, *Zeker weten, leerstandaarden als basis voor toegankelijkheid*, is uitvoerig onderbouwd, maar niet zo dat het gemakkelijk is om vast te stellen hoe het voorgestelde zich precies verhoudt tot en verschilt van ontwikkelingen rond de kerndoelen, het eindonderzoek na zes jaar basisonderwijs (meestal ten onrechte "de" Cito-toets genoemd), het periodiek peilingsonderzoek (PPON) en evaluatiepraktijken in het buitenland, zoals bijvoorbeeld die van het National

Curriculum in het Verenigd Koninkrijk. De secretaris van de Onderwijsraad stelt in Didaktief van januari jl. vast dat de pers van het voorstel niet veel begrepen heeft. Maar het beeld dat zij schetst wijkt af van wat de belangrijkste constructeur van het voorstel, Prof. W. Meijnen, zei in een uitzending van Zembla op dinsdag 1 februari. Hij stelde dat het om twee dingen gaat: het vaststellen van minima op het gebied van rekenen en taal voor zo'n 90% van de schoolpopulatie én nauwgezet onderzoek doen naar onderwijsresultaten aan het eind van groep 4 en 8. Op die momenten zou van belangrijke overgangsfasen sprake zijn. Zonder toetsing en sancties tegen de school als resultaten uitblijven kan het volgens hem niet. Wil er iets van het voorstel terechtkomen, dan moeten scholen worden gedwongen om te presteren. Anders dan de secretaris het wil doet voorkomen krijgen toetsen een centrale plaats in wat de Onderwijsraad wil. Op termijn zou eenzelfde systematiek ingevoerd moeten worden voor andere vakgebieden, zo merkte Meijnen in de genoemde uitzending op.

Enkele notities bij het voorstel

Het is op z'n zachtst gezegd merkwaardig een stelsel van toetsen te willen voorschrijven dat ten doel heeft

om het onderwijs in een klein deel van de scholen te verbeteren. Er wordt namelijk gezegd dat het minimum dat wordt voorgeschreven door scholen met een niet-probleematische populatie zonder enige extra inspanning kan worden gehaald. Het voorgestelde zet dus met een vooropgestelde bedoeling een deel van de scholen onder druk. Als gevolg daarvan wordt het werken in zulke scholen nog onaantrekkelijker. Het kan de Onderwijsraad toch moeilijk zijn ontgaan dat men er veel meer moeite heeft om aan personeel te komen. Slechts weinigen geloven dat een gediifferentieerde salarisverbetering dat probleem kan oplossen. Een aanzienlijk groter risico lopen om aan de schandpaal van onze tijd, de internet-pagina, genageld te worden zal velen doen besluiten elders werk te zoeken.

Alleen om deze redenen verdient het voorstel van de Onderwijsraad geen steun. Maar er is veel meer dat er tegen pleit.

Noodzakelijke controle

Het voorgestelde is ingrijpend en kostbaar en vraagt om een veelomvattende organisatie. Het vergelijken van het rendement van scholen moet eerlijk verlopen. Daarom moet toetsing op hetzelfde moment plaats vinden en er moet streng worden gecontroleerd ten einde fraude te voorkomen. De Onderwijsraad wil het voorgestelde op alle basisscholen invoeren, om scholen met een hoog percentage allochtone kinderen niet in een uitzonderingspositie te plaatsen.

Maar als de ene school extra inspanningen moet leveren en andere niet, blijft van dat argument natuurlijk niet veel over. Dan is van een ongelijke behandeling sprake. Dat zou alleen niet het geval zijn als men de minimumeisen zou variëren met de kwaliteit en leerpotentie van de schoolpopulatie. Ik stel bepaald niet voor om daarmee te beginnen, ook omdat het onmogelijk is om de daarvoor benodigde verfijnde berekeningen te maken.

Rekenen en taal

Op dit moment zijn de voorstellen voor minimumdoelen voor taal- en rekenonderwijs nog niet bekend. Maar het is wel zeker dat die in de scholen waarvoor ze bedoeld zijn de inhoud van het onderwijs gaan bepalen. Taal en rekenen worden hoofdvakken, terwijl het curriculum verarmt. De woordvoerders van de raad erkennen dat, het is de consequentie van invoering van wat wordt voorgesteld. Zo zullen vakken als aardrijkskunde en muziek naar "na vier uur" kunnen opschuiven. Het belang van goed taalonderwijs zal ieder wel onderschrijven – ik maak er later nog enkele opmerkingen over – maar dat rekenen tot hoofdvak wordt verheven wekt bevreemding. De verklaring zal wel zijn dat we in ons land een sterke rekenlobby hebben. Maar het is onwaarschijnlijk dat er een causaal verband bestaat tussen slechte rekenresultaten in de basisschool en vroegtijdig schoolverlaten in het voortgezet onderwijs. Voor taal zal dat eerder kunnen worden aangetoond, maar het ligt veel meer voor de hand aan te nemen dat buitenschoolse factoren daarbij een overheersende rol spelen. Deskundigen zouden het inmiddels eens zijn geworden over taal- en rekenopgaven die 90% van de basisschoolpopulatie moet kunnen maken, maar dat zegt niet veel. Het is de moeite waard om grondig en grootschalig te onderzoeken waardoor precies vroegtijdig schoolverlaten, dat vooral na de basisvorming optreedt, wordt veroorzaakt. Hetzelfde geldt voor de taalontwikkeling bij jonge kinderen in allochtone gezinnen met een of meer laaggeschoolde ouders.

Kwaliteit en (onderwijs-)politiek

De samenstelling van de Onderwijsraad is een afspiegeling van de maatschappelijke verhoudingen, daarom wekt het verbazing dat de raad met het voorstel is gekomen. Een deel van de leden van de raad is beducht voor aantasting van de vrijheid van onderwijs die stevig in artikel 23 van onze grondwet is verankerd. Hoe is

dat met het nu voorgestelde te rijmen? In de eerste plaats wordt door de raad nadrukkelijk gesteld dat men zich op geen enkele manier wil bezighouden met de wijze waarop het onderwijs gegeven moet worden en daarmee lijkt de onderwijsvrijheid voldoende gerespecteerd.

Maar er is nog een andere verklaring. Op de achtergrond speelt een conflict met de onderwijsinspectie die meer wil doen dan vaststellen of een school zich aan de wet houdt. Ik denk dat de voorstanders van handhaving van de onderwijsvrijheid zoals we die kennen, ze worden vooral in het kamp van het bijzonder onderwijs en de confessionele politieke partijen gevonden, van mening zijn dat wat de inspectie wil veel bedreigender is voor het onderwijs. De raad wil scholen alleen op de output controleren, ze zijn vrij, als er maar een ondergrens wordt behaald. Dit is een naïef standpunt. Uitvoering van wat de Onderwijsraad wil betekent weliswaar geen juridische maar een feitelijke aantasting van de onderwijsvrijheid. Maar er is mogelijk ook sprake van een inschattingfout, want de inspectie lijkt bereid om scholen te beoordelen vanuit het perspectief van het door de school zelf gekozen onderwijskundig concept. Menig inspecteur gaat tot nu toe overigens anders te werk, bijvoorbeeld waar scholen wordt geadviseerd om de CITO-eindtoets als kwaliteitsinstrument te gebruiken, ook als bekend kan zijn dat daartegen fundamenteel bezwaren bestaan. Het kader voor het werk van de inspectie, het is te vinden in de publicatie *Schooltoezicht 2000* (Utrecht 1999), geeft op diverse plaatsen blijk van opvattingen over het basisonderwijs die in ieder geval met de uitgangspunten voor Jenaplanonderwijs niet in overeenstemming te brengen zijn. Maar ze staan mijns inziens ook op gespannen voet met de intentie en uitgangspunten van de wet op het basisonderwijs van 1985.

Nieuwe problemen opgeroepen

Onder-presterende scholen moeten worden afgerekend op hun lage ren-

dement, ook dat is een element van het voorstel. De eerste verhalen over fraude kwamen onlangs los. In een aantal grote gemeenten moeten laag scorende scholen op korte termijn een betere prestatie leveren om nog voor bepaalde faciliteiten in aanmerking te komen. De verleiding om met scores te knoeien wordt groot als je school in gevaar is of wanneer korting op financiële middelen dreigt. Uitvoering van het voorstel van de raad is alleen mogelijk als een strak toetsstelsel met interne en externe controle wordt opgezet. Natuurlijk mag geen kind worden overgeslagen om de toetsscore in gunstige zin te beïnvloeden, maar het is een publiek geheim dat dit nu al veel gebeurt. Als fraude met behulp van een waterdicht controlesysteem zou worden uitgesloten, gesteld dat dit mogelijk is, is er meteen een nieuw probleem, omdat scholen er belang bij hebben om zwak scorende leerlingen niet toe te laten. Fraude en het weren van kinderen die bijdragen aan een lage score zijn bekende verschijnselen in landen waar een strikt toetsstelsel wordt gehanteerd.

Toetsmomenten

De keuze van de toetsmomenten is ongelukkig en kan gemakkelijk tot restauratie van het leerstofjaarclassensysteem leiden. Tussen groep 4 en 5 is niets bijzonders aan de hand in iedere school die, geheel in overeenstemming met de wet, individuele progressie mogelijk maakt. Het zogenaamde 'schoolse leren' (lezen, schrijven en rekenen) begint niet per definitie in september van groep 3, zoals in de nota van de raad wordt gesuggereerd. Wie minimum onderwijsinhouden koppelt aan leerjaren kan verwachten dat leerstof over de voorgaande jaren in gelijke porties wordt verdeeld. Als de minimum leerstof in de scholen die de raad op het oog heeft het onderwijsaanbod gaat worden, dan heeft het voorgestelde een averechts effect. Het was bij de komst van het basisonderwijs een reden om juist niet voor het vaststellen van minimumeisen te komen.

De kwaliteit van taalonderwijs

De kwaliteit van het taalonderwijs is in veel scholen, bij gebrek aan een goede didactiek, beneden een aanvaardbaar niveau. Daarover zijn deskundigen het eens. Maar nog steeds bestaan veel taallessen, na het hardop en onvoorbereid (hiervoor twee rode kaarten!) lezen van een inleidend verhaaltje, uit het maken van oefeningen met een te verwaarlozen leerrendement. Veel leesonderwijs staat op eenzelfde laag niveau. Nu pas lijkt het er op dat veel scholen gaan breken met de treurige praktijk van het zogenaamde AVI-lezen. Fundamentele kritiek daarop dateert nota bene al van 1986 (A. Freeman-Smulders Het kinderboek als struikelblok), er werden door haar bruikbare alternatieven aangereikt.

De onderwijsinspectie zou scholen bij evidente didactische armoede krachtiger moeten ondervragen en wijzen op andere mogelijkheden. Omdat dit thema in wat de Onderwijsraad voorstelt onbesproken blijft, bestaat de kans dat menig school het traditionele taalonderwijs een zwaarder accent gaat geven en dat heeft voor de kwaliteit van het onderwijs een negatief effect. Als de "leuke" vakken dan ook nog verdwijnen hebben we er meteen een groot motivatieprobleem bij. Veel taallessen zijn voor kinderen zonder problemen al niet te pruimen, laat staan voor kinderen met een relatief grote taalachterstand. In de afgelopen weken zijn in artikelen in de kranten talloze voorbeelden gegeven van slecht taalonderwijs waaronder vooral allochtone kinderen gebukt gaan.

Het zou kunnen zijn dat kinderen met meer taalonderwijs op onderdelen wat hoger gaan scoren, maar of dat leidt tot meer succes in het voortgezet onderwijs staat niet vast. Bovendien kunnen hogere scores van tijdelijke aard zijn.

In de steek gelaten

Het is ernstig dat de onderwijskunde of welke wetenschap dan ook die zich met onderwijskansen bezig houdt nog steeds niet in staat is cri-

teria te geven voor onderwijs dat voor allochtone kinderen beter is dan het huidige. Men constateert dat er in een heterogene groep scholen zijn die laag presteren en andere die hoog scoren op het gebied van taal en rekenen. Omdat hoog scoren mogelijk blijkt moet van zwak presterende scholen een extra inspanning worden gevraagd, zo luidt de redenering. Maar bij het zoeken van een antwoord op de vraag hoe dat dan moet wordt het onderwijs in de steek gelaten.

In dit verband wordt wel het KEA-project genoemd waarmee goede resultaten worden geboekt, maar we hebben in de loop van de tijd in Nederland al zo vaak kennis kunnen nemen van positieve effecten van extra inspanningen die op korte termijn optreden. Of die blijvend zijn moet worden afgewacht. Het waren de onderzoekers zelf die, nadat hun project als voorbeeld werd genoemd, de resultaten ervan relativeerden.

Aan het bovenstaande kan op de valreep nog worden toegevoegd dat het resultaat van een uitgebreide hoorzitting in de Tweede Kamer, die op initiatief van het Kamerlid Rabbae van Groen Links heeft plaatsgevonden, tot nog meer verwarring aanleiding geeft. Terwijl de ene deskundige het standpunt van de Onderwijsraad naar voren brengt zet een andere autoriteit op het gebied van onderwijs aan allochtonen grote vraagtekens bij de betekenis die aan onderwijs in de Nederlandse taal wordt toegekend. De kamerleden weten het helemaal niet meer, maar ze blijken het er wel over eens dat de scholen de duimen fors aangedraaid moeten krijgen. Dat lijkt me zo het stomste wat je in de huidige situatie zou kunnen doen.

Zo niet!

Het lijkt mij duidelijk dat er geen enkele reden is om het voorstel van de Onderwijsraad te omarmen, in tegendeel. Ik aarzel niet om het draconisch te noemen, uitvoering zou enorme gevolgen hebben voor het dagelijkse onderwijs en ons dicht in de buurt brengen van praktijken

waarvan ook velen in ons land zeggen dat die ongewenst zijn. Maar vooral: er is geen enkele reden om aan te nemen dat het beoogde resultaat zo wordt bereikt.

Zo wel?

In meer gematigde commentaren wordt terecht gesteld dat- omdat een oplossing voor het probleem niet voorhanden is- systematisch onderzoek naar de achtergronden ervan hoge prioriteit behoort te krijgen. Nodig is voorts een verfijnder en daarom eerlijker systeem voor het toekennen van extra formatie. Het zou mijns inziens geen beknotting van de onderwijsvrijheid zijn als scholen nauwkeurig zouden moeten aangeven hoe extra middelen worden aangewend.

Dit artikel is in delen ontstaan. Ik moet het afronden en doe dat nadat in de Tweede Kamer hoorzittingen achter de rug zijn. Ook is bekend met welk voorstel Adelmund zal komen, namelijk nader onderzoek naar onderwijspraktijken die voor allochtonen kinderen meer perspectief bieden. Het lijkt me een verstandig voorstel, want niemand weet op dit moment hoe het verder moet. De hoorzittingen hebben slechts gezorgd voor verwarring. Iedere deskundige houdt er eigen opvattingen op na.

René Appel, bijzonder hoogleraar in het Nederlands als tweede taal, heeft gezegd dat er voor het probleem van grote taalongelijkheid van kinderen in de basisschool geen eenduidige oplossing is of zal komen. Maar pers en politiek gaan door met het doen van onverstandige uitspraken. In Trouw werd verslag gedaan van overleg in de commissie onderwijs van de Tweede Kamer. Kamerleden willen voor elkaar niet onderdoen bij het bekritisieren van wat in "zwarte scholen" gebeurt. Het zou hoog tijd worden die onder curatele te stellen. Je moet maar durven, op veilige afstand van het probleem. Je kunt er waarschijnlijk electoraal mee scoren.

Maar ook de pers heeft belangen om de zaak goed op te kloppen. Wat mij

betreft maakt Trouw het daarbij het bontst, ik beperk me tot wat heet de "kwaliteitskrant". Die krant meldt op zaterdag 19 februari dat er steeds meer "zwarte scholen" komen, er is een groeiende vlucht naar witte scholen, enz. Dat nieuws wordt ook gebruikt in de radioreclame waarin we worden opgeroepen het zaterdagnummer van die krant te kopen. Haider had bij zijn tussenlanding op Schilphol hetzelfde eens moeten melden. Een vraag aan de pers; "Weet U wel dat de scholen in Nederland steeds zwarter worden?" De man was zo mogelijk op grote hoog-

te uit het vliegtuig gekieperd. Maar "misschien wel de beste krant van Nederland" presteert ons om ouders te waarschuwen voor het oprukken- de zwarte gevaar. In het krantenbericht, pagina 1, staat dat maar liefst één op de zes gemeenten met zwarte scholen te maken heeft. Het is alsof de verspreiding van de pest aan de orde wordt gesteld. Het is een schandaal dat de hoofdredactie van een krant die gerekend wil worden tot de fatsoenlijke pers het geschrijf van journalisten ongecensureerd doorlaat.

Tenslotte een weinig riskante voor- spelling. Over enkele jaren, misschien wat later, zal de samenleving zich diep schamen voor de wijze waarop aan het begin van de 21e eeuw over de kansen van allochtonen is gespro- ken. Die kip-zonder-kop discussie heeft bijgedragen aan een tweede- lling in het onderwijs, die met ver- stand en vooral met meer ethisch besef tot een andere situatie had kunnen leiden. Het parlement heeft tegen die tijd een andere samenstel- ling en er is een andere coalitie. Ik stel alvast een parlementaire enquête voor. ■

Jan Tomas

RECENSIES

Kinderen en omgaan met conflicten

Bij uitgeverij Kwintessens is in 1999 verschenen de serie 'Kinderen en ...omgaan met conflicten', als deeltjes in een reeks 'Kinderen en ... omgaan met ...'. De delen in deze serie, bedoeld voor de basisschool, bestaan uit een 'praktijkboek' en voor iedere bouw een werkboek met lessen en bijbehorende kopieerbladen: 'Door middel van verhalen, groepsgesprekken, rollenspelen en vele andere werkwijzen realiseren de kinderen zich dat conflicten te hanteren zijn en opgelost kunnen worden zonder direct in geweld te vervallen. De laatste oefening van elk werkboek is een praktijkoefening. Daarmee krijgen de kinde- ren de gelegenheid om dat wat ze –door middel van allerlei werkvormen- geleerd en geoefend hebben, ook in de praktijk toe te passen.'

Conflicten stimuleren de sociale ontwikkeling

In het praktijkboek is men er in geslaagd om op een zeer overzichtelijke en begrijpelijke wijze de theorie van het omgaan met conflicten op de basisschool te beschrijven. Enkele voorbeelden:

- Er wordt een treffend onderscheid gemaakt tussen: be- langconflicten, waardenconflicten en machtsconflicten
- Conflicten worden niet als negatief beschouwd: 'Con- flicten stimuleren de sociale ontwikkeling van het kind' en 'Zelfs machtsconflicten kunnen positief zijn: De hele ontwikkeling van de democratie is ontstaan uit machts- conflicten'

- Conflicten in de ontwikkeling van het kind worden be- schreven vanaf baby tot 'bovenbouwer'.

Ook het ontwikkelen van een 'teamvisie' krijgt aandacht, bijvoorbeeld door middel van vragen als:

- Wat is onze visie op conflicten?
- Is er een eenheid in de manier waarop de verschillende leerkrachten op conflicten reageren?
- Wat doen wij als school al aan het leren hanteren van conflicten?
- Wat zou het beleid van de school hierin moeten zijn?

Geen methode voor vredesopvoeding

De serie 'Kinderen en conflicten' bevat zeer bruikbare en praktisch uitgewerkte ideeën voor bijvoorbeeld rollenspe- len en kringgesprekken. Wanneer er aanleiding toe is in de stamgroep en je behoefte hebt aan sprekende voor- beelden haal je het werkboek uit de kast. Door de inde- lling per bouw en nummering van de lessen zou je misschien in de verleiding kunnen komen om de boeken als methode te gebruiken. Alsof dat überhaupt zou kun- nen bij vredesopvoeding...(?) Gelukkig wordt nadrukkelijk gezegd in de inleiding: 'Beschouw de werkboeken niet als methode'. En 'De lessen zijn niet bedoeld om de kin- deren een maniertje aan te leren. Ze zijn de vertaling –van het beleid van de school en van de visie van de leer- krachten- naar de praktijk van het lesgeven.' Dat lijkt me duidelijke taal. En voor het ontwikkelen van een visie biedt zoals gezegd het praktijkboek een welkome handreiking. Kortom: deze serie verdient als bronnenboek zeker een plekje in de schoolbibliotheek. ■

BESPROKEN WERD

Kinderen en omgaan met conflicten, uitgeverij Kwintes- sens, Hilversum 1999, ISBN 905788028. Prijs praktijk- boeken f42,50 en werkboeken f32,50 per stuk

Opvoedingsondersteuning: een reeks voor ouders

Zoals in het Jenaplanonderwijs het gesprek één van de vier basisactiviteiten is, is in de serie boekjes over opvoedingsondersteuning van uitgeverij Intro het gesprek de sleutel om als leerkracht, maar ook als hulpverlener in de gezondheidszorg, ouders te ondersteunen bij de opvoeding van hun kind. Dit klinkt op zich niet heel bijzonder, maar in deze serie worden er nu eens hele duidelijke handreikingen gegeven om inhoudelijk een goed gesprek met ouders te voeren en ouders concrete hulp te bieden. De tiendelige serie is divers en het omvat de volgende titels:

1. *ABC van gedragsmethoden* 2. *Hechting* 3. *Grenzen stellen* 4. *ruziën en vechten* 5. *verliesverwerking en stervensbegeleiding bij kinderen* 6. *Echtscheiding* 7. *Sociale vaardigheidstraining* 8. *Ongehoorzaamheid* 9. *Eet- en slaapproblemen* 10. *Posttraumatische stress bij kinderen*.

Basis

Het eerste deeltje, 'ABC van gedragsmethoden', beschrijft de basis van de aanpak. Dan volgen 'Hechting' en 'Grenzen stellen', omdat dit basale informatie is om opvoedingsproblemen te begrijpen. De volgende zeven deeltjes behandelen elk zo'n probleem. Ieder deeltje (ongeveer 40 pagina's) bevat ongeveer vijf hoofdstukken en tevens werkbladen en ieder deeltje sluit af met kopieerbare tips voor ouders! Helder en compact omschreven.

Het ABC van gedrag

De theorie van Martin Herbert (doceert aan de universiteit van Exeter klinische en sociale psychologie en werkt als consulterend psycholoog) is gebaseerd op de sociale leertheorie. In het eerste deeltje worden dan verschillende psychologische begrippen even weer verhelderd: klassieke conditionering, imitatiegedrag en positieve bekrachtiging. Veel wist ik nog van de PABO, maar toch prettig om alles weer even op een rijtje te krijgen: Hoe was het ook al weer?

Vervolgens worden deze begrippen toegepast in de ABC-theorie.

De letters ABC hebben de volgende betekenis:

A: antecedenten: omstandigheden die bijvoorbeeld aanleiding geven tot een driftbui;

B: behaviour: het gedrag dat het kind tijdens de bui vertoont;

C: consequenties: hetgeen direct op het gedrag volgt.

Met behulp van dit ABC wordt een hulpplan opgezet.

Voordat een hulpverleningsplan kan worden opgesteld met behulp van de ABC-methode is het van belang dat de ouders nauwkeurig omschrijven wat ze precies verstaan onder bijvoorbeeld een driftbui, ongehoorzaamheid of dwarsheid. Herbert geeft in tien punten aan hoe het probleem helder kan worden. Met behulp van kopieerbladen (frequentietabel, abc-verslagformulier) die achter in

de deeltjes zitten kunnen ouders thuis het kind observeren en noteren hoe het zich gedraagt.

Naar oplossingen

Wanneer het probleem eenmaal helder is kunnen er verschillende manieren zijn om tot een oplossing te komen. Enkele oplossingen zijn herkenbaar in het vernieuwingsonderwijs.

Een manier kan zijn door samen met het kind een contract op te stellen, kinderen de gelegenheid geven de consequenties van hun eigen daden te ervaren. Bovendien mag de opvoeder als mens niet vergeten worden en kan een training in zelfbegeleiding de uitkomst zijn. Dus is het belangrijk om als opvoeder helder te hebben wanneer welk gevoel naar boven komt en bovendien goed met deze gevoelens weten om te gaan.

De deeltjes over echtscheiding en verliesverwerking en stervensbegeleiding (laatstgenoemde las ik als eerste) zijn iets anders van karakter, omdat de abc-methode nu niet zo direct wordt toegepast. Maar het geeft leerkrachten wel veel tips en informatie om ouders te ondersteunen en ook elkaar binnen een team als er bijvoorbeeld een kind overlijdt.

De serie is inhoudelijk van goed niveau en goed leesbaar. Bovendien is het prettig dat de deeltjes los van elkaar te verkrijgen zijn. Een prima naslagwerk bij het voeren van oudergesprekken of tijdens een leerlingenbespreking. Dus een plekje in de kamer van de interne begeleider of in de gemeenschapsruimte, zodat de boekjes ook voor ouders toegankelijk zijn, is zeker aan te raden! ■

Besproken werd

Serie Opvoedingsondersteuning,

Door Martin Herbert,

Uitgegeven door: Intro, Baarn, 1999.

ISBN hele serie: 9055742309, prijs f 119,50

Per deeltje f 15,95.

De tien vragen

1. Identificeer en concretiseer het probleem
2. Inventariseer de sterke punten van het kind
3. Inventariseer de gewenste resultaten
4. Specificeer de doelgedragingen
5. Observeer hoe vaak het gedrag optreedt
6. Maak het ABC van het gedrag
7. Analyseer de gegevens, te beginnen met de antecedenten
8. Hoe specifiek zijn de driftbuien?
9. De probleemdefinitie: analyseer de antecedenten en de consequenties
10. Stel de exacte behandeldoelen vast van het programma/handelsplan.

RECHTEN VAN HET KIND

Bij uitgeverij Acco (Leuven/Amersfoort) verscheen een serie studies waarin opvoeding en opvoedingsintanties worden doorgelicht vanuit het mondiale perspectief van de universele rechten van het kind. Het is een interessant uitgangspunt dat in de eerste plaats duidelijk maakt dat we de wereld niet kunnen opdelen in een deel dat zich keurig aan die rechten houdt en een ander en primitiever deel dat die met voeten treedt. Was het maar zo eenvoudig! Aan de rechten van het kind heeft iedere samenleving een boodschap. Het is een antropologisch gegeven dat kinderen niet of in onvoldoende mate voor hun rechten kunnen opkomen, dat behoren volwassenen daarom in hun plaats te doen.

Het boekje van Verhellen is voor wie in het onderwijs werkzaam zijn het meest de moeite waard. Je kunt onderwijs aan kinderen vergelijken met het werk van volwassenen. Er zijn werksituaties die humaan genoemd kunnen worden, waar mensen tot hun recht komen en uitbuiting afwezig is. Zo kan ook naar onderwijs worden gekeken: houdt men daar met kinderen en wat des kinds is voldoende rekening? Het staat wel vast dat het antwoord op die vraag vaak niet positief is. Met het vinden van acceptabele vormen van zorgverbreding zijn we bijvoorbeeld nog druk doende, terwijl het daarbij eigenlijk alleen maar gaat om rekening houden met verschillen. Maar wat is dat al moeilijk!

In *Het gezin en de rechten van het kind* worden ontwikke-

lingen in het instituut gezin geschetst. Elke onderwijsgevende moet zich daarmee bezig houden al is het alleen maar omdat kinderen daar het overgrote deel van hun opvoeding ondergaan. Het kennisnemen van de gezinnen waaruit de kinderen afkomstig zijn, kunnen worden gerekend tot kerntaken van elke leraar, al wordt die opvatting niet door ieder gedeeld. Het boekje geeft voor gerichte reflectie een goed kader.

In *Het recht van alle kinderen* ligt de nadruk op de rechten van kinderen met een handicap. Bij de hulpverlening luistert het extra nauw of er voldoende op wordt toegezien dat rechten niet met voeten worden getreden. Hulp kan immers verstikkend zijn, ook gehandicapten "willen zelf iemand zijn"!

Alle boekjes hebben een Vlaamse achtergrond. Maar dat is niet hinderlijk, ook al zijn afkortingen die worden gebruikt niet meteen duidelijk, maar de uitgever had er mijns inziens wel verstandig aan gedaan ook te zoeken naar bijdragen uit Nederland. De teksten zijn pittig en kunnen tot wat heet de vakliteratuur worden gerekend. ■

BESPROKEN WORDEN

Eugeen Verhellen c.s. Rechten van het kind in en door het onderwijs (ISBN 90-334-4319-8);

Geert van Hove (red.) Het recht van alle kinderen (ISBN 90-334-4295-7);

Maria Bouverme-De Bie c.s. Het gezin en de rechten van het kind (ISBN 90-334-4397-X),

alle zijn in 1999 verschenen bij uitgeverij ACCO en ze kosten elk f35,50.

THUISKOMST VAN DE KINDEREN

*Als grote bloemen komen zij uit 't blauwe duister.
Onder de frisheid van de avondlucht
waarmee hun haren en hun wangen
licht zijn omhangen,
zijn ze zo warm. Gevangen
door 't sterke klemmen van hun zachte armen,
zie ik de volle schaduwloze liefde,
die op de bodem van hun diep-doorzichtige ogen leeft.
Nog onvermengd met menselijk erbarmen,
dat later komt – en redenen en grenzen heeft.*

M. Vasalis

TOM

AUTISTISCH



Misschien ken je dat gevoel, dat je langs elkaar heen leeft. Dat er een glaswand tussen jou en die ander is geschoven. Je reageert nog wel op elkaar, maar automatisch. Er springt geen vonk meer over. Ergens zit een lek, de vreugde is er uitgelopen, de spanning is er af. Het heeft even geduurd, maar ik ben er nu achter: Onze Moenen is autistisch.....

Hij kijkt mij aan met zijn éne oog, maar zijn blik is leeg. Vroeger was dat anders. Toen keek hij mij verwachtingsvol aan: Wat gaan we nu weer doen? Spelen? De wereld rond? Kwispel-kwijlend als een jonge hond. Maar nu besef ik dat dat een projectie was van mijn ego. Verblind door eigenwaan dacht ik een almachtig God te zijn. Ik zag een wezen tegenover mij, wentelend in het stof, biddend en smekend: Wend uw aangezicht tot mij! Raak mij aan en ik zal leven.....

Maar in de loop van de tijd werd de bittere waarheid pijnlijk duidelijk, genadeloos als een foto die, gelegen in het ontwikkelbad, onverbiddelijk haar boodschap in beeld brengt: Onze Moenen is zo autistisch als een achteruitkijkspiegel.

En wij hadden nog wel besloten een belangrijk deel van de opvoeding van ons kind aan hem over te dragen. We moeten wel blind geweest zijn. Als ik daaraan denk lopen mij nog de rillingen langs de ruggengraat. Ons Marieke, ons levendig lief kind, is maar nauwelijks de dans ontsprongen. Of..... heeft het virus toch nog kans gezien binnen te sluipen en blijkt ze na verloop van tijd ICT-positief te zijn? Met alle gevolgen van dien...? Is er een medicijn, bestaat er een therapie, of rest ons slechts te hopen en te bidden?

Tilly schudde mij wakker. Nota bene de bloedeigen zus van Moenen (we hebben ze beiden geadopteerd in ons gezinnetje in de tijd dat we onze eigen wereld schiepen; we dachten dat het goed was; maar dat is een ander verhaal). Tilly dus. Ze vertelde over een eendje. Als Tilly vertelt dan zie je het gebeuren. Er was een eendenkuiken dat, vers uit het ei gekropen, een kleine robot voorbij zag lopen. Nu kunnen kuikens niet veel denken. Dat komt omdat ze zo'n klein hoofd hebben en de meeste ruimte daarin wordt door de ogen ingenomen. Zien en denken vallen samen Dus dat kuiken loopt achter die robot aan onder het motto: mamma!

Hier aangekomen stelt Tilly een vraag, want ze is dol op kwizzen:

Als nu de echte moeder het pad van het kuiken kruist, wat zal er dan gebeuren?

Ik trek mijn wenkbrauwen vragend op....

Tja, zegt Tilly, Kijk maar.....

En ik zie tot mijn afgrijzen dat het stomme dier al voor de rest van zijn leven is geformatteerd. Het laat zijn moeder links liggen en heeft enkel oog voor die stomme robot. Het zal je kind maar wezen, denk ik nog
En dan dringt de waarheid eindelijk door.

Ik zie het nu overal om me heen gebeuren. Mensen die met dingen praten. En andersom. Verdwaasd lopen ze rond, gehypnotiseerd, sommigen half in coma. Ik probeer ze te waarschuwen, een vereniging op te richten, een praatgroep voor mijn part, ik bel de stichting Correlatie.....

Maar ik word uitgelachen en men praat over mij als een merkwaardig geval, als een man die zijn hoed voor een vrouw aanziet. Het is alsof ik in een science fiction verhaal terecht ben gekomen.

Niemand luistert. Daarom heb ik me maar tot Moenen gewend, die heeft tenminste tijd. Ik vertel hem mijn verhaal en hij neemt het in zich op, zonder een zweem van scepticisme. Zou hij me begrijpen? ■