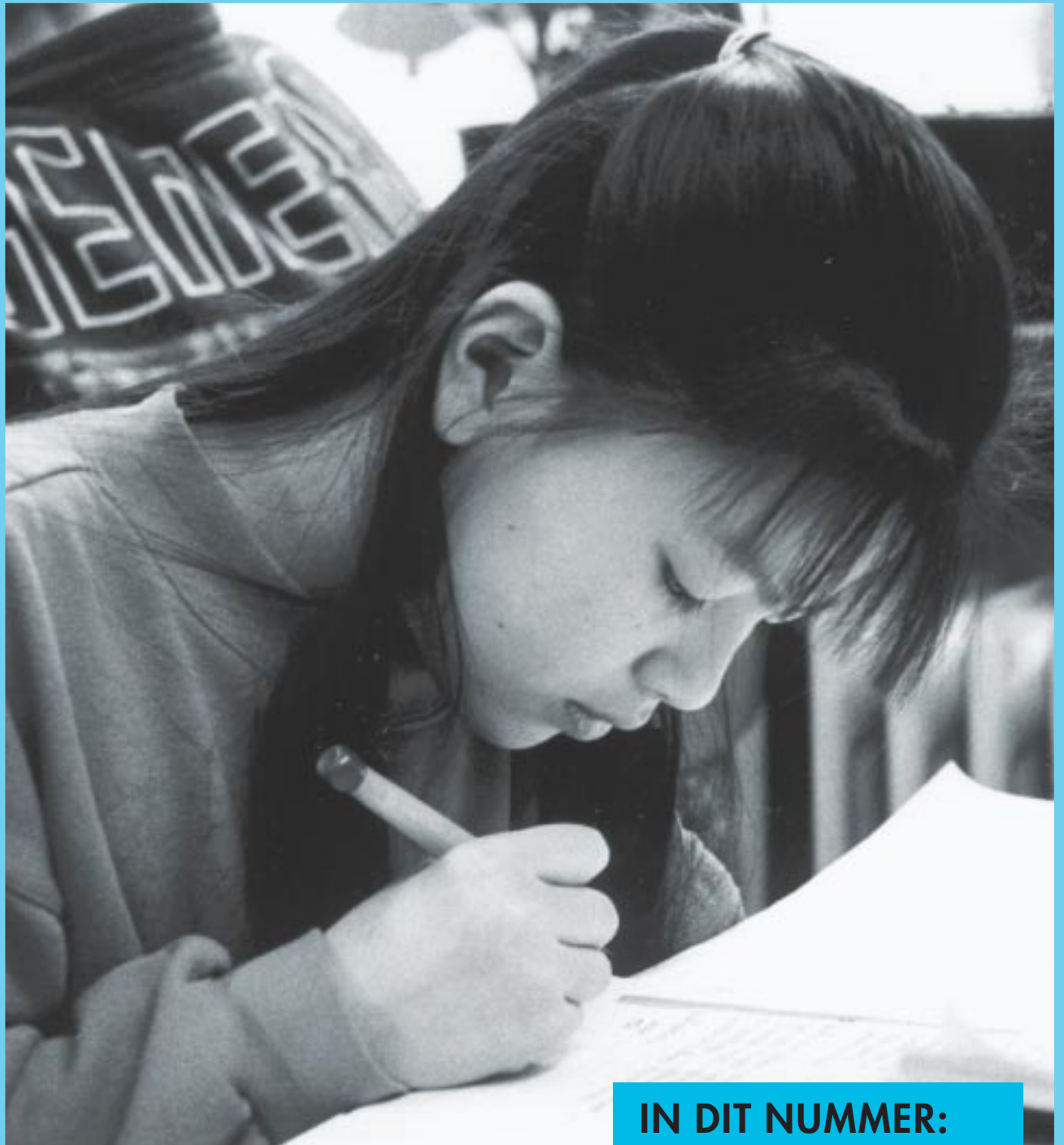


WIENISEN **WIENISEN** *kinnderen*

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs

jaargang 15 - nummer 5 - mei 2000



**IN DIT NUMMER:
DE STAMGROEP
OPNIEUW
BESCHOUWD**

MENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over
Jenaplan onderwijs.

Jaargang 15, nummer 5, mei 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
drukgereed, met logo van school of bestuur.

Druk: RWA Grafisch Centrum, Amersfoort.

Gedrukt op totaal chloorvrij papier.

Oplage: 1000

© Copyright Nederlandse Jenaplan Vereniging
ISSN 0920-3664

I N H O U D

VASTE RUBRIEKEN

3

VAN DE REDACTIE

Kees Both

28

RECENSIE OVER DYSLEXIE

Ad Boes

... EN OP HET ACHTERBLAD TOM

T H E M A

8

OVER CONTINUE ONTWIKKELING, 'ZITTENBLIJVEN' EN STAMGROEPEN

Ad Boes

Het werken met 'stamgroepen' bevat soms nog veel elementen van het leerstofjaarklassensysteem. We moeten proberen deze te herkennen en nagaan of dat wel nodig is. Een belangrijke voorwaarde voor het verantwoord werken met stamgroepen is overlap in leerstof van opeenvolgende bouwen.

11

SOCIAAL LEREN EN LEEFTIJD- GEMENGDE GROEPEN IN EEN JENAPLANSCHOOL

*Hans-Jürgen Lambrich en Wilfried
Steinberg*

Vanuit onderzoek van de Jenaplan-
school in Lübbenau wordt nagegaan
wat de potenties zijn van het leren in
jaargroepen en in stamgroepen. Beide
bieden specifieke mogelijkheden voor
sociaal leren. En sociaal leren en hoge
prestaties op vakinhoudelijk gebied
kunnen goed samengaan.

15

STAMGROEPEN- LEVENSvatbare OPTIE VOOR JONGE KINDEREN

Samenvatting

Kees Both

16

BEGINNENDE GELETTERDHEID IN GROEP 2/3

Marieke Gerrits

Verschillende scholen werken met een
onderbouw-stamgroep waarin tweede-
en derdejaars-kinderen samengebracht
zijn. De motieven en praktijk van deze
groepering worden verhelderd en tevens
wordt beschreven welke plaats het lees-
onderwijs daarbinnen kan innemen.



EN VERDER

4

AUTONOMIE VAN KINDEREN, EMOTIONELE VERWAARLOZING EN JOHANN SEBASTIAN BACH

Dromen, verwachtingen en hoop van
orthopedagoge Paulien Kuipers
Kees Both

In de reeks 'dromen, verwachtingen en
hoop' ditmaal een interview, waarin het
thema 'grenzen' een belangrijke plaats
inneemt. Een bijdrage aan het gesprek
over de relatie school en maatschappij
en school – gezin.

23

BOMEN – UIT HET DAGBOEK VAN EEN GROEPSLEIDSTER (5). HOE HET VERDER GING

Lynne Strieb

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

26

IK WIL GEEN 'TWEDE SUUS' ZIJN, MAAR MISSCHIE 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 heb-
ben heel wat te vertellen. In dit tweede
deel van het interview met hem kijkt Ad
Boes terug, maar probeert tevens aan

I N H O U D

(VERVOLG) EN VERDER ...

te geven wat het Jenaplan volgens hem ook of misschien wel juist in onze tijd kan bijdragen aan de humanisering van het onderwijs.

30 PR-PERIKELEN VAN EEN NIEUWE SCHOOLLEIDSTER

Marjon Dries

Hoe positioneer je je school?
Ook internet kan daarin een rol spelen, waarbij notabene een Engels gezin naar Hilversum verhuist vanwege de Jenaplanschool!

32 SAMEN BOUWEN AAN DE KWALITEIT VAN VERNIEUWINGS- ONDERWIJS IN DE 21E EEUW

Een conferentieverlag
Margot Ufkes

Een impressie van een landelijke conferentie voor in principe alle vernieuwingsrichtingen.

34 STUDIEDAG VOOR OUDERRADEN

Marga van Donselaar

Wat kunnen ouderraden betekenen voor een school en hoe ziet hun werkveld er uit?

36 VERPLICHTE CITO-TOETS IN HET BASISONDERWIJS?

Een radiodiscussie tussen Ad Boes en prof. Meijnen

Naar aanleiding van een advies van de Onderwijsraad vond een radio-debat plaats tussen een lid van de Onderwijsraad en Ad Boes.

41 GELEZEN, GEHOORD, GEZIEN

Kees Both (red.)

Van alles wat, actueel, opgemerkt en kort gepresenteerd.



In het maartnummer stond een interview met Frans Denkers. Op vrijdag had ik het nummer naar hem toegestuurd. Zaterdagochtend belde mede-interviewer Cees Jansma mij op: "Heb je de krant gezien?" En daar stonden de overlijdensadvertenties over deze onconventionele, warme persoonlijkheid. Dat is schrikken. In het interview hebben we een goede herinnering aan hem.

Begin april j.l. was in Wenen de laatste van vier weken van de eerste Jenaplan-nascholingscursus in Oostenrijk. Over de eerste week van deze cursus werd in Mensen-kinderen al een artikel geschreven (mei 1999). De tweede week was een intensieve hospiteerweek in ons land (april 1999), de derde een week aan de universiteit van Nürnberg-Erlangen (Duitsland, de werkplek van Oskar Seitz) en de laatste dus weer in Wenen. Tom de Boer, Oskar Seitz en ik waren verantwoordelijk voor de inhoud van de cursus als geheel. Uit het artikel in Mensen-kinderen was al te merken hoe enthousiast wij waren over deze cursus, maar ook hoe 'begeistert' de deelnemers waren. Het riep bij mij herinneringen op aan de eerste jaren van de nascholing Jenaplan, toen nog Seminarium voor Jenaplanpedagogiek genoemd, in de Van Overbeekeschool in Utrecht. Je proeft de pionierssituatie, er komen mensen op af die willen pionieren en de interactie tussen cursisten en docenten stimuleert ieder om op zijn/ haar toppen te werken. Na afloop van een cursusavond – in Wenen van een hele week – ben je doodmoe en zeer tevreden. In de Oostenrijkse cursus hebben we de spirit en aanpak van de eerste week consequent weten door de zetten tot de afsluiting. Ter voorbereiding van de laatste week moesten de deelnemers een portfolio maken, waarin hun pedagogisch dagboek, de verschillende praktijk-documentaties en andere zaken in opgenomen moesten zijn, overkoepeld door de beschrijving van een persoonlijk werkconcept ('zo'n leraar wil ik zijn') en een veranderingsplan voor de eigen werksituatie. De portfolio-gesprekken in kleine groepen die Oskar, Tom en ik die week hielden waren hartverwarmend, hier kwam alles van de hele cursus samen. Deze week werd ook gekenmerkt door andere vormen van Übername (een begrip uit de omschrijving van 'pedagogische situatie' in de Onderwijspedagogiek van Petersen), n.l. dat een flink aantal onderdelen van de week door cursisten zelf werden verzorgd. En klap op de vuurpijl was de oprichting, op 6 april, van Jenaplan Initiative Austria (JPA), een Oostelijkse zusterorganisatie van de NJPV. Daarvoor was de maanden daarvoor heel veel werk verzet. Deze JPA is een belangrijke drager van de Jenaplanbeweging in Oostenrijk. En vrijdagochtend werden de Jenaplandiploma's van deze eerste 'Hochschul-lehrgang' uitgereikt, erkend door de Universiteit van Nürnberg-Erlangen. Een diploma dat stevig bijdraagt aan een Europese graad ('Masters' of 'Magisterium', daarover wordt nog overlegd) in 'Schoolontwikkeling en Vernieuwingsonderwijs'.

Een van de gevolgen zal ook zijn dat er een nauwere samenwerking tot stand komt tussen Mensen-kinderen en Kinderleben, het Duitse Jenaplan-tijdschrift, dat zijn werkgebied ook uitbreidt tot Oostenrijk. Dat zullen we dus nog merken. Een hoopvolle ervaring!

In dit nummer een thematische kern over 'stamgroepen', als aanzet om dit thema ook verder aandacht te geven in de komende jaargang. Verder een breed boeket van artikelen: een derde aflevering in de reeks interviews over 'Dromen, verwachtingen, hoop', het tweede deel van het interview met Ad Boes, enkele bijdragen over landelijke bijeenkomsten, de weergave van een discussie op de radio waaraan Ad Boes meedeed. De rest van de bijdragen spreekt voor zichzelf.

Lees ze en een goede zomertijd toegewenst.

AUTONOMIE VAN KINDEREN, EMOTIONELE VERWAARLOZING EN JOHANN SEBASTIAN BACH

Dromen, verwachtingen en hoop van orthopedagoge Paulien Kuipers

Opvoeden in onze samenleving lijkt steeds moeilijker te worden, mede door de grote invloed van economische krachten en de groeiende dominantie van het beheersmatige denken. Blijvend is het belang om kinderen (en hun opvoeders) als persoon serieus te nemen. Zij verdienen alle respect van de wereld. Een scherpe analyse van de huidige situatie van opvoeding en onderwijs en een perspectief op een humane opvoeding, in gezin, school en samenleving.

Biografisch

Ik spreek met Paulien Kuipers, in haar werkkamer in Maastricht. Ze vertelt over haar ontwikkeling als pedagoog. Studeerde in Groningen ('Bladergroen was daar toen nog'), onderbrak haar studie halverwege en was toen werkzaam in de jeugdhulpverlening, pakte later haar studie weer op en rondde deze af met een scriptie over 'vader – dochter incest', toen nog een taboe en een onbekend terrein. Na verhuizing naar Maastricht daar werkzaam als docente en schooldecaan in het beroepsonderwijs, werkte voorts vijf jaar in de jeugdhulpverlening, waar zij onder andere trainingen verzorgde aan hulpverleningsinstellingen. Richtte een eigen stichting op, 'Stichting Ouderschap', waarbinnen zij de hiervoor beschreven cursussen verzorgde, die later ook via het RIAGG hun weg vonden. Vervolgens werkte zij een aantal jaren bij de Raad voor de Kinderbescherming. Nu werkt zij als zelfstandig therapeute en adviseuse. Heeft samen met haar man twee kinderen.

Ziekte van het beheersmanagement

Waarom ben je voor jezelf begonnen?

'Ik heb me aan de organisaties waarbinnen ik werkte onttrokken, omdat ik me daar steeds minder thuis voelde.

In alle bedrijven, scholen en bij de kindbescherming heerst wat ik noem 'de ziekte van het beheersmanagement'. Als je de hoeveelheid energie die in een instelling of bedrijf aanwezig is op 100 procent stelt, dan durf ik vrij zeker te stellen dat deze energie voor 80 procent opgaat aan beheersmatige zaken, zoals zaken goed op papier krijgen. Kijk maar eens naar de agenda's van vergaderingen, die bijna altijd gaan over vragen als "wie doet wat, wanneer en hoe en wie is daar de baas over?" en soortgelijke vragen. De bazen die benoemd worden zijn dan ook als regel mensen die heel weinig idee hebben over de inhoud. Je ziet dan een steeds sterkere splitsing tussen inhoud en beheersmanagement. De mensen op de werkvloer zijn daarvan de dupe. Zij zitten met inhoudelijke vragen, zoals "wat moet ik met dat kind aan?" Als daarover vragen gesteld worden blijven op de een of andere manier alle deuren dicht. Je krijgt dan terug: "Jij bent de professionele kracht, jij moet het weten". Er ontstaat dan emotionele armoede wat de inhoud betreft, ook op scholen. Het lijkt wel of er geen kader meer is voor inhoudelijke vragen en ik merk steeds meer dat er ook geen taal meer voor is. De taal van de beroepskracht van de werkvloer ("gevuld" met emoties, vanuit de betrokkenheid bij de mensen om wie het gaat) wordt steeds minder gehoord. Daar wilde ik me vrij van maken.'

Preventief

'Ik probeer preventief te werken met ouders, problemen vroegtijdig bespreekbaar te maken in een cursus over kinderen en opvoedingsvaardigheden. Belangrijk daarbij is reflectie, het bewust worden van patronen die jij als opvoeder vanuit je eigen ervaring als kind vaak herhaalt tegenover je eigen kinderen. Bijvoorbeeld dat jij veel geslagen bent, dat je een moeder had die nooit echt aandacht voor je had. Dat soort ervaringen werkt door in het ouderschap, zoals doodsbang zijn om in conflicten terecht te komen of dat je alleen luistert en nooit een advies geeft of je hoort jezelf weer de adviezen geven die jouw moeder ook gaf, enzovoorts. Dit soort processen speelt zo'n belangrijke rol dat het van belang is om stil te staan bij wat voor ouder je bent. Als je niet stilstaat bij dit menselijk tekort, dan loop je grote kans dat het steeds maar doorgaat, generaties lang. In de kindbescherming merk je vaak dat je bij een kind het dossier van de ouders uit de kast kunt trekken waar dezelfde soort problemen al speelden en bij de ouders van die ouders. Ik hoop dat ik door mijn werk eraan kan bijdragen dat er verbetering kan optreden. In dat opzicht vind ik opvoeden een vak, je kunt dingen bijleren. Het is niet zo dat je het alleen hoeft te doen met de rugzak die jij toevallig van je ouders meegekregen hebt. Patronen zijn vaak hardnekkig, maar dat is geen reden om niets aan herscholing te doen.'

Johann Sebastian Bach

We spreken hier over dromen, verwachtingen en hoop. Kun je kort aangeven waar je dan in eerste instantie aan denkt?

Ik ben in mijn werk vooral bezig met het veilig stellen en zo mogelijk vergroten van de autonomie van kinderen, probeer wat te doen aan emotionele verwaarlozing (dat kom ik heel veel tegen, in alle sociale lagen!) en tenslotte ben ik in relatie tot gezinnen erg veel bezig met Bach, de componist.

Bach? Hoezo?

‘Als ik hier ouders met kinderen heb voor een gesprek, dan luister ik naar hun verhalen en dan komt vaak een sonate of cantate van Bach in mijn hoofd. Ik hoor en zie de mensen telkens hetzelfde thema herhalen, alleen in een andere toonsoort. Ze hebben helemaal niet door dat ze samen een compositie aan het maken zijn, ze horen elkaars stemmen niet (ik zing zelf ook in een koor) en willen die ook vaak niet horen, tetteren elk hun eigen melodie, terwijl het samen heel mooi zou kunnen klinken, ook omdat het hetzelfde thema is. Ik zie vaak dat twee in een gezin nog wel op elkaar afstemmen, terwijl de anderen er hun melodie doorheen tetteren, zonder afstemming. Ik probeer het thema te vinden en probeer dan de afstemming te zoeken.’

Waarom Bach?

‘Omdat deze componist in mijn ogen het best erin slaagt om stemmen met hun eigenheid tot hun recht te laten komen en er tevens een eenheid van weet te maken. De meeste componisten geven ruimte aan een of twee melodieën en maken de rest daaraan ondergeschikt. In een gezin zou dat niet zo moeten zijn. Ik ben de dirigent die zorgt voor de afstemming en dat vind ik mijn taak: ervoor zorgen dat de oren opengaan voor elkaars melodie. Ik zie een ADHD-kind voor me, dat zo gewend is dat er niet naar hem geluisterd wordt, dat hij keihard één thema door de ruimte dendert. Ze hebben zich allemaal aan hem aangepast (= niet geluisterd) en dan krijg je armoedige gezinsklanken, terwijl toch iedereen goed zijn best doet. Ook daar is afstemming heel belangrijk.’

Autonomie

‘In mijn werk wil ik meer zichtbaar maken (meer pretenties heb ik niet) dat een kind inhoud heeft, dat er gedachten, gevoelens en wensen in dit kind leven. Dat doe ik door artikelen te schrijven, cursussen te geven en door, op micro-niveau, in gezinnen te

intervenieren. Ik probeer kinderen en volwassenen hun eigen waarden te laten hervinden. Daarbij werk ik vaak met kinderen en ouders samen. In een echtscheidings situatie bijvoorbeeld probeer ik alle betrokkenen eigen autonomie in dat verhaal te geven. In zo’n situatie wordt het kind als slachtoffer gezien, maar ik vind dat ook dan het kind recht heeft op een eigen verhaal over die scheiding en op een autonome positie daarin. Het heeft recht op zoveel informatie over de scheiding van de ouders, dat het in staat is daar zelf een goed verhaal over te maken. Ook moet het kind weten wat zijn verantwoordelijkheden zijn als zijn ouders gaan scheiden, namelijk het onderhouden van relaties met beiden. Zo kun je een kind ook weerbaar maken ten aanzien van zijn ouders.’

‘Ik ga ervan uit en ik wil helder maken voor alle mensen met wie ik te maken heb dat een kind niet een la is, waar je van alles in kunt gooien, maar dat een kind, hoe jong het ook is, alle respect van de wereld verdient. Ouders moeten dan ook geen grenzen van kinderen overschrijden, zonder dat kinderen daar zeggenschap over hebben. Je trekt bijvoorbeeld een kind niet op schoot, zonder zijn toestemming. Liefst laat je hiervoor het initiatief bij het kind. Als een kind aangeeft dat het niet wil, moet je de autonomie van het kind respecteren.’

Zie ook het thema van je doctoraal-scriptie.

‘Inderdaad, die gaat over grenzen en grensoverschrijdingen tussen kind en ouders. Kinderen kunnen ook zelf over problemen en oplossingen daarvan nadenken. Ik vind dat zo belangrijk, want als je zelf geen respect ervaren hebt, dan kun je dat later (tegenover de volgende generatie) ook moeilijk opbrengen voor anderen.’

‘Zie mij’, ‘hoor mij’

‘Als we letten op de grote lijn van ontwikkelingen in de samenleving, zoals het wegspelen van de inhoud door het beheersmanagement, dan

zie je dat op andere niveaus terug. Op meso-niveau, in scholen bijvoorbeeld. Daar zijn ze druk met stukken schrijven, met organiseren, enzovoorts, maar er is nauwelijks aandacht en tijd voor hoe je werkelijk een kind kunt helpen en hoe je kunt afstemmen. Er is ook veel te weinig aandacht voor het kind dat roept ‘zie mij’, ‘hoor mij’. Ook op micro-niveau, in gezinnen zie je dat terug.

Ik zie het als mijn missie – mijn droom – dat weer onder de aandacht te brengen, te expliciteren van wat er werkelijk leeft bij kinderen. Ik vind dat het kind werkelijk in nood is door ontwikkelingen in de samenleving, waarbij het beheersmanagement alles overneemt. Ouders worden gedwongen door een startershypotheek tweeverdieners te zijn en komen zo in een jachtig en haastig bestaan terecht, waardoor het beheersmanagement in hun huishouden de overhand krijgt en er alleen nog maar aandacht is voor de vraag hoe je de taken zo goed mogelijk kunt doen en verdelen. Waar moet je als kind dan heen met je gedachten en gevoelens?’

Kun je een voorbeeld geven?

‘Ik zie een kind voor me van zes, dat om acht uur naar de voorschoolse opvang gebracht wordt, heel liefdevol met een kus van mam daar wordt afgegeven, vervolgens daarvandaan naar de basisschool gaat en op school die week met twee juffen te maken heeft. Vervolgens blijft meneertje over, onder toezicht van overblijfmoeders die ook iets over hem te zeggen hebben en intussen zit hij vanaf acht uur al in groepsverband. Dan begint de school weer en is er een of andere vakleerkracht die nog een les geeft. Om drie uur wordt hij opgehaald voor de naschoolse opvang. De normen voor de buitenschoolse opvang zijn schandelijk, daar zit hij met vijftig kinderen bij twee groepsleidsters. Om zes uur wordt hij, zeer liefdevol opgehaald door pap die de vergadering van zijn werk tot hier heeft zitten, in een fusie en reorganisatie zit en een opgebouwde stress heeft tot aan zijn

plafond. Dan is het hele gezin zo ontzettend moe en overbelast en dan moeten ze nog even langs de Albert Heijn, die is gelukkig tot tien uur open, dan wordt er een maaltijd gehaald en in de magnetron gestopt, er wordt gegeten en nog even tv gekeken. Dat jongetje is dan zo moe dat hij nodig naar bed moet, want morgen heeft hij weer zo'n programma.'

Versnippering

Wat kun je hieraan doen?

'Ik vind het heel belangrijk dat er meer geld komt voor kinderopvang, zodat de groepen kleiner kunnen worden. Verder moet je nadenken over de afstemming van al die opvoeders op een dag, waarbij de ouders hoofdopvoeder blijven, want dat gebeurt heel slecht. Het kind wordt door die versnippering niet echt gezien. Zodra je gaat praten over een kind – hoe hij is, hoe hij loopt en springt, waar hij bang voor is, etc., dan sluit je als opvoeder het kind in je hart en ik denk dat je er dan ook veel beter mee omgaat, als je ogen geopend zijn voor een ander, voor een kind.'

De economie leidt ons, domineert ons leven en mensen passen zich daarbij aan. Daar ben ik op tegen, maar het is zo. Iedereen moet betaald werk gaan doen, bijstandsmoeders ook. Maar ten koste waarvan? Deze discussie moet maatschappelijk gevoerd worden.'

Grenzen stellen

'In de opvoeding zie je dat de balans er uit raakt. Ouders willen toch het beste voor hun kinderen en gaan het gebrek aan aandacht voor hun kinderen over-compenseren. Het grootste pedagogische debacle vind ik het geen grenzen meer stellen.'

In deze tijd zie je dat we kinderen enerzijds problematiseren en anderzijds op de troon zetten, terwijl kinderen er eigenlijk alleen maar om vragen om op een gezonde manier gerespecteerd te worden. Daar hoort ook het stellen van grenzen bij. Je moet jezelf als ouder ook niet weg-

gooien en een goede afgrenzing tussen ouders en kinderen is er ook voorwaarde voor dat je elkaar kunt horen en zien. Dat de melodie gehoord, maar niet geannexeerd kan worden, dat er ruimte is voor jouw eigen gedachten, gevoelens en wensen. Maar ook geldt: als een kind geen beperkingen ervaart kan het net zo hard niet groeien als wanneer de beperkingen te strak zijn. Ik ben wat dat betreft een aanhanger van de theorie van Francoise Dolto, een psycho-analytica uit de vorige eeuw (F. Dolto – Kinderen aan het woord, SUN, Nijmegen, 1998), die stelt dat als een kind niet beperkt wordt, het ook niet kan leren vanuit zijn frustratiemomenten, waarbij het belangrijk is dat deze beperkingen vanuit een liefdevolle houding worden gegeven. Ik zie hier in mijn praktijk veel kinderen die dat niet of onvoldoende ervaren hebben. Bijvoorbeeld een kind van elf, dat als een baby op de bank tegen zijn mamma hangt, met haar ketting speelt en bij wijze van spreken nog met zijn duim in zijn mond zit. Hij heeft nog een beetje het lichaam van een baby, met wat vetkussens hier en daar. Dat die moeder dat volhoudt om dat kind tegen zich aan te laten liggen, in plaats dat ze zegt 'daar is een stoel, ga daar maar zitten, ik wil gewoon met deze mevrouw praten en jij zit daar'. Begrenzings van het lichaam, van de ruimte, etc. het is zo simpel, maar ze worden niet meer getrokken. Het heeft waarschijnlijk ook te maken met een schuldgevoel van ouders, dat ze het kind feitelijk te weinig aandacht (kunnen) geven. Ze zijn weinig thuis, het kind zit in een huiswerklas, etc. dus "nou ja – laat maar zo". Door dit alles komt er meer druk op de school. Als opvoeding thuis dan niet kan, dan moet het maar op school, zo is de redenering.'

Onheldere discussie

'De laatste jaren zie je dat er een overdracht plaatsvindt van opvoedingsverantwoordelijkheden van ouders naar school. De ouders kunnen het minder aan. Zij geven de daad-

werkelijke pedagogische taak steeds meer uit handen, noodgedwongen of bewust gekozen. Kinderopvang, buitenschoolse opvang en vooral ook de school moeten dat gat dan vullen. Het is er bij scholen ingeslopen dat zij, behalve de zorg voor het cognitieve leren, steeds meer verantwoordelijk worden voor de sociale en emotionele ontwikkeling en de socialisatie van kinderen. De discussie over deze overdracht van verantwoordelijkheid van de primaire opvoeders naar de school is vaak uitermate onhelder. Ik kom vaak tegen dat de ouders verwachtingen hebben over de pedagogische taak van de school, die de school niet of half oppakt en vaak te weinig, naar de zin van ouders.'

Ik zie zich hier herhalen wat tussen ouders en kinderen vaak plaatsvindt: het niet stellen van grenzen. De school geeft aan ouders onvoldoende aan waar de grenzen liggen en waar zijn verantwoordelijkheid ophoudt. Leerkrachten worden hier heel erg overvraagd, want als het niet goed gaat met een kind staan de ouders op de stoep en overladen de school met verwijten. Leerkrachten hebben meestal geen visie achter zich van de school, waarin de verantwoordelijkheid van de school beperkt wordt. Laat scholen eens beginnen met te zeggen dat ze hier geen taak hebben en voorts kun je dan kijken of je stukjes van die taak op je kunt nemen. Het is moeilijker van een groot geheel iets kleins te maken dan omgekeerd. Nu komen ouders te pas en te onpas bij de school en voelen leerkrachten zich schuldig: 'ik had dat bij dit kind moeten zien', etc. Ouders leggen het wel erg makkelijk op het bordje van de school. Hun onmacht wordt geëxternaliseerd in boosheid op de school, wat leidt tot vervreemding van het kind.'

Emotionele verwaarlozing

Kun je nog iets zeggen over dit verschijnsel?

'Ik versta hieronder het niet respecteren door ouders van hun kind. Er is niet voldoende interesse om werkelijk

na te gaan wat het kind denkt, voelt en wil. Het kind maakt, net zoals jijzelf, overdag een heleboel mee, komt geëmotioneerd thuis en als ouders zeg je dan zoiets als 'ach, je bent een beetje moe, morgen komt er weer een dag'. Als dit structureel is kan en mag een kind niet voelen wat het voelt. Als er gecommuniceerd wordt is het in termen van beheersmanagement, zonder inhoudelijke aandacht. Op scholen zie ik dat overigens ook: het gebrek aan aandacht voor de emoties van het kind.'

Hoe komt dat?

'Dan moet je als leerkracht ook iets met je eigen emoties en waar haal je de tijd vandaan? Stilstaan bij de gevoelens van een ander betekent dat je ook stilstaat bij je eigen gevoelens, dat er tijd is in je leven voor contemplatie en meditatie. En wie heeft dat nog? Hoe je met gevoelens omgaat leef je voor en dat geef je zo door aan je kinderen. Je bent al overbelast, leraren behoren tot de meest overbelaste beroepsgroepen die ik ken: al die eisen, zonder dat er begrenzingen zijn. Als je grenzen stelt kun je ook weer lucht krijgen. Maar waar moet je beginnen en hoe kun je dan voldoende aandacht hebben voor dit kind? Niemand die aan jou vraagt wat je voelt en als je ziek wordt krijg je een bos bloemen en dat is het dan. Je hebt zelf de verplichting er weer bovenop te krabbelen. Het gevoel tekort te schieten is wijdverbreid en dat komt door die onbegrensdeheid.'

Jenaplanscholen

'Ik vraag me af hoe dat in Jenaplanscholen is, die, voorzover ik weet, als regel werken vanuit een sterk pedagogisch engagement. Zij zullen die opvoedingstaak wel oppakken, maar ook dan moet je je grenzen kennen. Je kunt ervoor kiezen dat je in gesprek met de ouders de grenzen concreet maakt, periodiek een ge-

sprek over een kind hebt en zo ook samen uitzoekt op wiens bord het ligt, wie wat doet. Als je dat precies bijhoudt heb je na een jaar of twee een heel goed overzicht van verantwoordelijkheden en wat daarmee gedaan wordt. Ook kun je zo zien als een bepaald terrein niet goed gevuld wordt of als een kind niet goed in beeld komt. Dan moet je er anderen bij kunnen halen, in overleg. Zo kun je inhoud aan je pedagogische taak geven. Het werken in stamgroepen, met een meerjarig samen optrekken van kinderen en leerkrachten, kan daarbij een groot voordeel zijn.

Ouders zijn en blijven de opvoeders, daar kun je niet omheen, al zijn ze maar de case-managers, die de opvoeding voor negentig procent uitbesteden. Zij moeten het overzicht houden. Er moet voorkomen worden dat ouders hun kinderen dumpen bij de school.

Als ouder zou ik wel willen weten waaruit blijkt dat Jenaplanscholen een opvoedende taak hebben, om te voorkomen dat er onvrede ontstaat. Een studiedag met ouders hierover kan al veel ophelderden.'

Leerkrachten emotioneel verwaarloosd

'Leerkrachten worden vaak niet gezien, zij worden ernstig emotioneel verwaarloosd. Ze worden alleen op hun hoofd aangesproken, zonder aandacht voor hun hart. In team zie je dan ook vaak dat het proces zich daar herhaalt, dat emotionele tekorten gevuld moeten worden door een collega. Je moet je verhalen aan elkaar kwijt kunnen, en als daar onvoldoende ruimte voor is komt iedereen tekort. Waar kunnen leerkrachten bijtanken?

Het heeft te maken met tijd en prioriteit. Ontspanning en verwerkingstijd moet je, zo is de populaire opvatting, maar buiten je werk zoeken, niet binnen je taak. Volgens mij klopt dat niet. Als je werkt hoort daar

ook de verwerking bij.

De school maakt ook deel uit van de onbegrensde hectiek van de verhaasting in de samenleving. Je kunt proberen er wat aan te doen, door heel helder te zijn over je prioriteiten (ook wat je niet doet), hoe moeilijk dat ook is. Je kunt ook externe deskundigheid in huis halen (eventueel voor bepaalde tijd) die bewaakt dat gevoelens en de inhoud van het werk de aandacht krijgen die ze verdienen, die aandacht heeft voor de vraag wat het betekent om in deze school te werken. Dat kan door intervisie, coaching, etc. Het kan ook de taak zijn van een directielid of van maatjes in de school. Zo kunnen leerkrachten meer tot rust komen en over de heetste hangijzers (de moeilijke kinderen) ruggenspraak houden, puur op het niveau van het beleven van het werk. Als je eenmaal overspannen geweest bent zul je daarna nooit meer een bepaald soort ruimte afgeven. Scholen leven eigenlijk in een overspannen toestand. Dat geldt vooral voor de meest idealistische en slechtst afgrensde scholen.'

Afgrenzing en onderscheid

'Kern van mijn kijk op het leven is het denken in termen van afgrenzing, onderscheid en autonomie. Van daaruit moet je zoeken naar afstemming van verschillende belangen, vanuit autonome posities. Je kunt pas tot echte relaties komen als je als autonoom iemand in de wereld staat. Dat geldt ook voor de afgrenzing tussen ouders en school, leerkrachten en kinderen. Helderheid en duidelijkheid over je eigen taken en verantwoordelijkheden en aandacht voor de gevoelens daarbij is van belang. Relaties veronderstellen onderscheid, maar omgekeerd is er niks aan om in je eentje een melodie te produceren. Samen met anderen klinkt het veel mooier. Je bent daarom verplicht jouw melodie zo mooi mogelijk te laten klinken.' ■

OVER CONTINUE ONTWIKKELING, 'ZITTENBLIJVEN' EN STAMGROEPEN

Een belangrijke functie van stamgroepen is het mogelijk maken van continuïteit in de ontwikkeling. Niet in alle gevallen dat kinderen in leeftijdsheterogene groepen zitten functioneert dat volgens de bedoeling ervan. Dit artikel legt een verband tussen de individuele ontwikkeling van kinderen en een onderwijsorganisatie die stimulerend is voor de ontwikkeling. De meest aantekelijke zone van de naaste ontwikkeling is zichtbaar bij anderen en niet op de volgende bladzijde van het leerboek. Overlap in leerstof van opeenvolgende 'bouwen' is daarbij nodig.

Continue ontwikkeling

In de Wet op het Primair onderwijs (WPO) staat dat het onderwijs zo wordt georganiseerd dat kinderen er in beginsel acht jaar over doen om de school te doorlopen. Daarmee wordt aangegeven dat het ook korter of langer kan. Het is, gezien de grote en in de loop van de jaren nog toenemende spreiding in mentale ontwikkeling van kinderen in de basisschoolleeftijd, een logisch uitgangspunt. Ook uit artikel 8 van de Wet op het Primair Onderwijs (WPO) blijkt dat er oog is voor het gegeven dat kinderen ongelijke vorderingen maken. Om die reden moet de school een continue ontwikkeling voor ieder kind mogelijk maken. Het is onmiskenbaar dat er in de wet afstand wordt genomen van een strikte verdeling van leerstof in acht gelijke porties. Wet en het leerstofjaarclassensysteem zijn onverenigbaar, daarover kan weinig misverstand bestaan. De wet op het basisonderwijs van 1985, waarvan de WPO de opvolger is, vertoont in dit opzicht grote overeenkomst met de onderwijskundige uitgangspunten van het Montessori- en Jenaplanonderwijs. Maar de onderwijspraktijk in het primair onderwijs is nog lang niet zover. Integendeel, er lijkt eerder sprake te zijn van een restauratie in de richting van genoemd systeem.

Zittenblijven

Zittenblijven komt in basisscholen nog veel voor. De inspectie past zich

daar kennelijk bij aan en vraagt een school niet of dat verschijnsel is uitgebannen, maar hoe frequent het voorkomt. Zittenblijven betekent letterlijk de leerstof van een jaar overdoen. De term 'doubleren' is duidelijker, omdat daarmee precies wordt aangegeven wat er met een kind gebeurt, het doet alles van een schooljaar nog een keer. Dat acht men nodig als een kind leerstof niet beheerst, maar ook omdat men vreest dat wat in het volgende leerjaar wordt aangeboden te moeilijk is. De wet kent evenwel geen leerstof die in acht porties is verdeeld. Een kind moet de school zonder onderbrekingen kunnen doorlopen en zo'n verdeling blokkeert dat.

Verlenging en verrijking

Bouwverlenging in een school met leeftijdsheterogene groepen is iets geheel anders dan zittenblijven. Het totale beeld dat men van een kind heeft en dat in twee of drie jaren is opgebouwd, kan tot de conclusie leiden dat het beter is om het nog niet naar een andere groep te laten gaan. Dan komt, bijvoorbeeld, een vijfjarige uit een onderbouwgroep van 4- en 5-jarigen nog niet in een stamgroep met kinderen van 6-, 7- en 8-jarigen terecht. Zo'n beslissing wordt genomen op basis van een combinatie van argumenten. Een vertraagde of stagnerende sociaal-emotionele ontwikkeling geeft meestal de doorslag. Uiteraard wordt over zo'n beslissing intensief met de ouders overlegd.

Met de wet in de hand zouden ouders "overgaan" immers kunnen afdwingen.

Ik beschrijf hier een ideale situatie in een school met leeftijdsheterogene groepen. De inspectie kan er constateren dat een deel van de kinderen langer dan acht jaar op zo'n basisschool is, zoals er anderen kunnen zijn die er zeven jaar overdoen. Het laatste komt minder voor, omdat het voortgezet onderwijs zo goed als niet intern differentieert en de overgang voor elfjarigen naar een andere school en een ander onderwijssysteem sowieso moeilijk is.

Voor verrijking van het programma voor snel vorderende kinderen zijn er tal van mogelijkheden. In een bovenbouwstamgroep kunnen kinderen van groep 8 zich de wiskunde van het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs eigen maken.

Tussen het ouderwetse zittenblijven en bouwverlenging zitten varianten waarvan niet onmiddellijk duidelijk is of die verdedigbaar en met de wet in overeenstemming zijn. Sommige zijn dat duidelijk niet en daartoe wil ik me nu beperken.

Gelijk eindigen?

De meest twijfelachtige praktijk lijkt me als de portie leerstof van een jaar-klas is vervangen door die van twee of drie leerjaren. Kinderen kunnen zich in zo'n geval binnen zo'n periode in een eigen tempo leerstof eigen maken, maar ze moeten wel gelijk eindigen. Deze praktijk betekent een beperkte verbetering ten opzichte van het oude systeem met porties leerstof van gelijke omvang. Elk kind dat na twee of drie jaar "achter" is komt dan voor bouwverlenging in aanmerking omdat "de stof" van de stamgroep of bouw niet wordt beheerst. Het is duidelijk dat de wetgever dat niet heeft bedoeld. Het voordeel van deze werkwijze is dat niet jaarlijks behoeft te worden "afgerekend" en dat tussentijdse versnelingen en vertragingen geen gevolgen behoeven te hebben.

Cursorische vakken

Slechter is het gesteld in praktijken waar bij de cursorische vakken van ieder kind identieke vorderingen worden verwacht. Dan is het onderwijs in de meest rigide vorm klassikaal gebleven. Er wordt dan veel in afzonderlijke jaargroepen gewerkt, de organisatie komt overeen met die van de combinatiegroep. Waar men binnen de stamgroep met de beschikbare instructietijd niet toekomt kiest men er vaak voor om kinderen per leerjaar in instructiegroepen onder te brengen. Als dat bij veel vakken gebeurt blijft er van de stamgroep niet veel over en kan deze zelfs helemaal niet ontstaan. In het ergste geval staat er "stamgroep" op het rooster om aan te geven hoe bijzonder dat wel is.....

Radicaal loslaten leerstofjaarklassensysteem

Wat is de uiterste consequentie als dat systeem geheel wordt losgelaten? Het antwoord zou "individueel onderwijs" kunnen zijn, maar dat is een misvatting. De kwalijke kenmerken van de leerstofjaarklas openbaren zich slechts bij een klein deel van het curriculum, dat overigens wel voor onderwijssucces doorslaggevend blijkt te zijn. Het gaat om de cursorische delen van het lees-, taal- en rekenonderwijs, wellicht om een deel van de wereldoriënterende vakken, maar niet voor kunstzinnige vorming, niet voor andere delen binnen wereldoriëntatie, niet voor bewegingsonderwijs en niet voor levensbeschouwelijke vorming.

Per vormingsgebied moet daarom worden bezien waar individueel of groepsgewijs onderwijs het beste is. In het Jenaplanonderwijs is het goed mogelijk tot zo'n afweging te komen. Kinderen krijgen er individueel onderwijs, ze werken in kleine groepen, maar ook de stamgroep is van tijd tot tijd een onderwijskundige eenheid. Dat geldt eveneens ook voor de school als geheel en mogelijk voor de parallelgroepen ("bouwen") die gedeeltelijk samenwerken.

De vraag waar het leerstofjaarklas-

sensysteem knelt en slachtoffers maakt kan elke school zelf beoordelen. Dat is vooral bij het cursorische deel van het reken- en wiskundeonderwijs het geval. Veel in het rekenonderwijs kan en moet samen, het is een vakgebied dat bij uitstek geschikt is voor interactief leren en daarbij is een heterogene groepssamenstelling gewenst. De jaarklas is voor interactief rekenen een bruikbare groep, onder de voorwaarde dat zowel kinderen met langzame als met snelle vorderingen voldoende aan hun trekken komen.

Vakgebieden waarbij in het bijzonder rekening gehouden moet worden met grote individuele verschillen zijn (aanvankelijk) lezen, spelling en schrijven. Daar zijn klassikale aanpakken uit den boze. Er zijn, in toetsvormen uitgedrukt, kinderen die op het niveau van AVI 4 of hoger in groep 3 binnenkomen en anderen die maar net AVI 9 halen aan het eind van groep 8. Het AVI-niveau mag natuurlijk niet het enige of doorslaggevend argument zijn voor zittenblijven of bouwverlenging. Het onderwijs moet zo georganiseerd worden dat ieder kind met lezen verder kan, in welke groep of bouw het ook geplaatst is. Voor spelling geldt hetzelfde. Zwakke spellers en dyslectici - de wetenschap kan het verschil nog niet altijd niet zo aangeven dat het voor onderwijsgevend onmiskenbaar is - moeten ongeacht de groep waar ze zijn geplaatst daarmee verder kunnen. Voor een deel van het rekenonderwijs geldt hetzelfde.

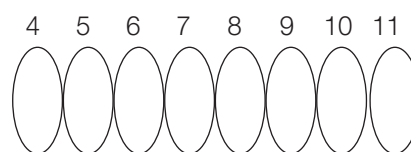
Een school die het bovenstaande heeft gerealiseerd heeft zittenblijven niet meer nodig. Dan is wat in artikel 8 van de WPO over continuïteit staat realiteit geworden. Daarbij blijft wat eerder is gezegd over bouwverlenging onverkort geldig, tot die maatregel wordt immers op andere gronden besloten.

Schema's

Het bovenstaande kan worden verduidelijkt met enkele schema's.

A. In een jaarklas valt een portie leer-

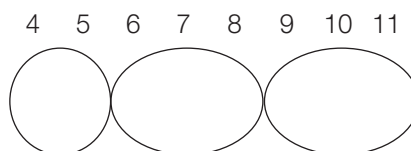
stof samen met een leerjaar, de school kent acht porties van ongeveer gelijke omvang. Het systeem komt nog veel voor. Erger is het dat veel schoolvorderingstoetsen er op zijn gebaseerd. Dan worden leervorderingen van ieder kind, zo mogelijk bij elk onderdeel dat zich voor een lineaire meting leent, met een gemiddelde vergeleken. Strikt genomen kent de schoolbevolking hier twee groepen: voor- en achterlopers.



A. Jaarklassen

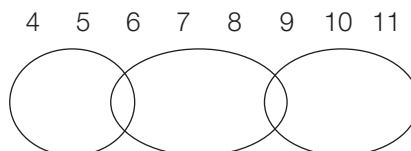
B. "Heterogene" groepen met behoud van de uitgangspunten van de leerstofjaarklas. In het schema kent de school onder-, midden- en bovenbouwgroepen. Er wordt na twee of drie jaar "afgerekend".

Schommelingen in de tussentijd kunnen worden toegelaten. Bij deze praktijk hoort instructie die strikt in jaargroepen wordt gegeven.



B. Stamgroep met resp. 2, 3 en 3 jaargroepen zonder overlap leerstof.

C. In dit schema is het leerstofjaarklassensysteem geheel losgelaten. Een kind kan zich dezelfde leerstof in diverse (stam-)groepen eigen maken.



C. Stamgroepen met leerstof die aan de mentale leerstofspreiding beantwoordt.

Als de instructie niet geheel in de eigen stamgroep kan worden verzorgd ligt het in dit model voor de hand om echte "vorderingengroepen" te vormen. Daarin zijn kinderen geplaatst die ongeveer even ver gevorderd zijn

voor een vakgebied. De groepsvissering is een organisatorische maatregel. Het aantal instructie-uren is beperkt omdat de stamgroep anders niet kan functioneren.

In dit model werkt geen kind geïsoleerd. Tal van activiteiten, ook bij lees-, taal- en rekenonderwijs, worden samen gedaan.

In model C. kan wat in de kerndoelen staat worden aangeboden, maar niet ieder kind kan daarvan in gelijke mate profiteren. Het zou goed zijn als kinderen in het voortgezet onderwijs bij de cursorische vakken verder kunnen gaan waar ze in de basisschool zijn gebleven. Bij elk kind is dat weer anders.

In het schema is rekening gehouden met een maximale spreiding in mentale leeftijd, die oploopt van ongeveer twee jaar in een groep met vierjarigen, tot zes jaar bij twaalfjarigen. Daar komt dan een jaar bij vanwege de spreiding in kalenderleeftijd binnen één jaar.

Uitgaan van verschillen

Het staat voor mij vast dat alleen in model C adaptief onderwijs, of beter, onderwijs dat uitgaat van verschillen mogelijk is. Wie C in een jaarklas voor elkaar krijgt zal merken dat het omvormen van jaar- tot leeftijdsheterogene groepen de meest voor hand liggende maatregel is.

Het spreekt vanzelf dat geen van de modellen A, B en C in zuivere vorm voorkomt. Maar van een onderwijs-

praktijk kan wel worden gezegd welk model de werkelijkheid het meest benadert.

Onderwijsaanbod

De modellen hebben betrekking op het onderwijsaanbod dat wordt gedaan en de ontwikkelingsmogelijkheden die worden gecreëerd. Dat betekent dat kinderen die in model C functioneren dezelfde leerstof aangeboden kunnen krijgen in opeenvolgende stamgroepen. Zelfs is het zo, het gaat daarbij om een uiterste mogelijkheid, dat een hoogbegaafd kind in een stamgroep met vijfjarigen wordt geconfronteerd met leerstof die sterk overeenkomt met wat een 9-jarig kind met een relatief trage ontwikkeling in een bovenbouwgroep krijgt. De 5-jarige kan mentaal ongeveer 6,5 jaar zijn en de 9-jarige ruim 7 jaar, zo maakt een eenvoudige berekening duidelijk.

De schema's moeten zo gelezen worden dat ze betrekking hebben op het midden van een cursusjaar. De meeste kinderen vertonen gemiddelde vorderingen, een deel is verder, een ander deel nog niet. In een jaar-klasse vallen de grenzen van het onderwijsaanbod samen met het "leerstofjaar", vaak wordt dat in methoden aangegeven: boekje voor groep 4, enz. Feitelijk is het model veel strakker omdat een identieke progressie van ieder kind het hele jaar door wordt verwacht. Wie "achter" is wordt geholpen om "bij" te komen. Wie "voor" loopt moet worden afgeremd, want anders treedt

verveling op in het volgende cursusjaar. Model A wekt de suggestie dat ieder dezelfde eindstreep haalt, dat is natuurlijk niet het geval.

Model C laat toe dat er grote individuele verschillen zijn tussen kinderen met een ongeveer gelijke kalenderleeftijd, ook dat de ontwikkeling van een kind discontinu verloopt.

Belangrijk is dat kinderen in hun groep ouderen en jongeren, meer en minder begaafden tegenkomen. De meest aanstekelijke zone van de naaste ontwikkeling is zichtbaar bij anderen en niet op de volgende bladzijde van het leerboek. In een goede school wordt niet uitsluitend door gelijken en gelijk gevorderden samengewerkt. Dat doe je buiten een school toch ook niet?

Overbodig om op te merken dat in het bovenstaande traditionele opvattingen over schoolrijpheid niet passen, dat geldt ook voor wat wel tot de zogenaamde leer- en leesvoorwaarden wordt gerekend.

Tenslotte, waarom dit artikel? Het zou immers om een "open deur" moeten gaan? Dat is helaas niet het geval. Maar ook onderzoek van de inspecteur kan een school in problemen brengen. Zijn of haar evaluatie-instrument kent de vraag: "Hoe is de leerstof over de jaren verdeeld"? Daarop is maar één verstandige reactie mogelijk: "Wij houden ons aan de wet en die kent dat achterhaalde principe sinds 1985 niet meer".

Bevatten

Al die mensen die nu met virtual reality spelen en met cyberspace, terwijl we nauwelijks genoeg ruimte hebben om te bevatten wat zich voor onze ogen afspeelt.

Simon Vinkenoog, dichter

SOCIAAL LEREN EN LEEFTIJDHETEROGENE GROEPEN IN EEN JENAPLANSCHOOL

Experimenteerschool Lübbenau

In Lübbenau, gelegen in het Spreewald ten Zuiden van Berlijn, bevindt zich de enige Jenaplanschool in de deelstaat Brandenburg. De school is vlak na de 'Wende' van 1989 ontstaan vanuit initiatieven van ouders en leraren. De kennismaking met Jenaplan vond al plaats in de DDR-tijd, door contacten in het kader van de vredesbeweging. Mensen uit Lübbenau bezochten onder andere 'De Kring' in Woerden en vonden in het Jenaplan een concept dat hen zo aansprak dat zij een school in deze richting wilden ontwikkelen. De school heeft het niet gemakkelijk gehad, de medewerking van de plaatselijke overheid was vaak niet optimaal, ouders moesten de eerste jaren diverse keren de straat op om te demonstreren. De school verwierf de status van experimenteerschool van het land Brandenburg. Deze fase wordt nu afgesloten, met een symposium op 12 en 13 mei. Als experimenteerschool werd evaluatie-onderzoek gedaan en vanuit dit onderzoek wordt in dit artikel bericht. Jenaplan is in principe een eenheid van theorie, praktijk en onderzoek die theorie en praktijk met elkaar confronteert. In dit artikel gebeurt dit laatste, ook als spiegel voor Nederlandse Jenaplanners. De school in Lübbenau zal verdergaan, hopelijk met het officiële predikaat 'Schule mit besonderer pädagogischer Prägung', als erkend en uitdagend reformpedagogisch voorbeeld voor de ontwikkeling van de Grundschule in Brandenburg.

Wetenschappelijke begeleiding

Schoolexperimenten in Duitsland kennen een verplichte onderzoekspoot, de zogenaamde 'wetenschappelijke begeleiding'. In dit onderzoek hebben wij de gedurende bepaalde tijdsperioden het cognitieve en sociale leren van de kinderen onderzocht door middel van tests en etnografische observaties. De tests omvatten een spelling-toets, een sociometrische toets (maken sociogram) en een vragenlijst gericht op het zichtbaar maken van dimensies van sociale integratie (waaronder het zelfbeeld) van leerlingen. De observaties hadden betrekking op activiteiten van geselecteerde kinderen gedurende een complete dag, zowel onder schooltijd als in pauzes en na schooltijd. Aanvullend op deze informatieverzameling nam de Jenaplanschool deel aan een voor Brandenburg representatieve 'Qualitätsuntersuchung an

Schulen zum Unterricht in Mathematik' (QuaSUM), min of meer vergelijkbaar met het Periodiek Peilingsonderzoek, dat het CITO in Nederland uitvoert. In QuaSUM worden enerzijds de leerprestaties op het gebied van rekenen-wiskunde vastgesteld en anderzijds ook voor het leren belangrijke persoonlijke competenties, zoals zelfconcept, belangstelling en houding ten aanzien van het onderwijs. In deze bijdrage willen wij enkele uitkomsten van al dit onderzoek presenteren. Wij beperken ons daarbij hoofdzakelijk tot de hogere jaargroepen, namelijk de vierde- en vijfdejaarskinderen, en leggen de nadruk op het sociale leren, de sociale relaties en de sociale interacties tussen de kinderen. Daarbij letten wij ook op het sociale leven van de kinderen, gelet op de voor de Jenaplanschool kenmerkende organisatie van school en onderwijs en wel vanuit het perspectief van het samenzijn van kinde-

ren van dezelfde leeftijd of van verschillende leeftijden. We geven echter ook enige aandacht aan het vakinhoudelijke leren van kinderen, omdat wij van mening zijn dat vakinhoudelijk- en sociaal leren geen tegenstelling zijn, maar twee kanten van dezelfde medaille zijn. Als wij de sociale kant van het leven en leren in de school centraal stellen, dan proberen we – indien nodig – steeds ook te laten zien welke betekenissen zulke ervaringen kunnen hebben voor het inhoudelijke leren.

Vakinhoudelijke leerprestaties

Qua spelling bereiken de kinderen een prestatieniveau, die als regel 'normaal' is voor kinderen van deze leeftijd. We willen hierbij echter wijzen op de prestaties van de kinderen in voorgaande leerjaren. Toen zij twee-dejaars waren (te vergelijken met de vierdejaars in Nederland) presteerde niet een van de kinderen onder dat niveau en van de derdejaars slechts drie procent. Zeer interessant zijn de resultaten van het QuaSUM-onderzoek van de vijfdejaars (de zevendejaars kinderen in Nederland). Daarbij scoren de leerlingen van de Jenaplanschule met rekenen-wiskunde aanzienlijk hoger dan die van andere Grundschulen. Opvallend resultaat van het QuaSUM-onderzoek is ook dat de goede prestaties bij wiskunde correleren met de vorming van persoonsgerichte basiskwalificaties. Met ongeveer 72% hebben de kinderen van de Jenaplanschule een hoge tot zeer hoge prestatiemotivatie en een met de prestatie verbonden zelfconcept en rond de 90% van de kinderen bezit een hoge tot zeer hoge belangstelling voor wiskunde.

Dit zijn belangrijke aanwijzingen dat leren en presteren voor de kinderen verbonden is met vreugde, betrokkenheid en positieve verwachtingen en zich tegelijkertijd voltrekt in een positief intermenselijk klimaat.

Sociale relaties tussen leeftijdgenoten

Meisjes en jongens hebben veelsoortige mogelijkheden voor onderlinge

interactie en gemeenschappelijke sociale ervaringen, met leeftijdsgenoten uit dezelfde jaargroep en in de stamgroep, met jongere of oudere kinderen uit de eigen stamgroep in werk, spel en in pauzes. De mate waarin sociale ervaringen opgegaan kunnen worden is voor de kinderen veel groter dan in een Grundschule die georganiseerd is volgens het principe van de leerstofjaarklas.

In de school in Lübbenau vindt het grootste deel van het onderwijs in stamgroepen plaats, maar worden wiskunde, delen van Duits en het vreemdetalenonderwijs (Engels) in jaargroepen gegeven. Beide situaties waren voorwerp van onderzoek, naar respectievelijk sociale relaties tussen kinderen van verschillende leeftijdsgroepen en tussen leeftijdsgenoten. Allereerst nu aandacht voor relaties tussen leeftijdsgenoten.

De relaties in de Jenaplanschool Lübbenau tussen even oude kinderen in een groep, zijn met nadruk als positief te betitelen. Afwijzingen van anderen worden binnen groepen van jongens en meisjes in de klas zelden uitgesproken. Relaties die gekenmerkt worden door wederzijdse afwijzing bestaan vrijwel niet. Dit betekent dat zowel onder de meisjes alsook onder de jongens nauwelijks relatiepatronen bestaan die gekenmerkt worden door vijandigheid of minachting. Ook onze in veld-protocollen vastgelegde observaties weerspiegelen dit beeld. Onder de kinderen overheerst een wederzijds respectvolle en geciviliseerde wijze van omgang met elkaar. In vergelijking met thematisch verwante onderzoeken (Krappmann; Oswald; Petillon) hebben wij veel minder onverdraagzaam, conflictueus en elkaar veronderstellend gedrag vastgesteld dan uit traditionele Grundschulen bekend is. Lichamelijk geweld kwam uiterst zelden voor en vormde slechts sporadische incidenten. Het interactieklimaat is zorgzaam en vriendelijk.

Soorten relaties

Om de sociometrische gegevens goed te kunnen duiden en presenteren hebben we een aantal catego-

rieën van soorten relaties geconstrueerd. We onderscheiden vriendschappen, betrekkingen en eenvoudige interactie-contacten. Vriendschappen en betrekkingen omvatten wederkerigheid in de relatie. We kwamen tot deze indeling op grond van de keuze door kinderen van andere kinderen, om bij elkaar te zitten bij het werk (het terrein 'bij elkaar zitten' – 'zitpartnerschap') en bij het samen spelen (het terrein 'spel' – 'spelpartnerschap').

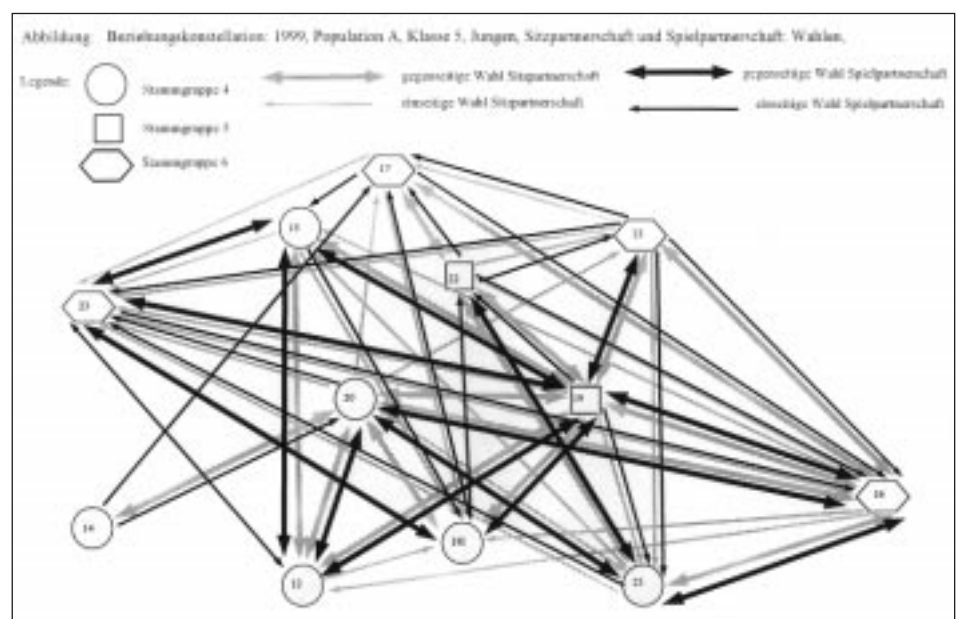
We spreken over vriendschappen als de partners in beide gebieden elkaar kiezen (wederkerigheid). Relaties worden ook nog tot vriendschappen gerekend als er binnen minstens één gebied een wederkerige keuze is en in het andere gebied een eenzijdige keuze. Een relatie tussen kinderen wordt tot de categorie 'betrokkingen' gerekend als er een wederkerige keuze is binnen een van de gebieden of een eenzijdige keuze in beide gebieden, die respectievelijk van de ene en de andere partner uitgaat. Tot eenvoudige interactiepatronen worden relaties gerekend waarbij keuzes steeds eenzijdig van één partner uitgaan en op geen van de genoemde terreinen beantwoord worden.

In het vierde en vijfde leerjaar zijn van de 20 meisjes 19 en van de 19 jongens 18 met elkaar verbonden in vriendschappen binnen hetzelfde ge-

slacht. Slechts een meisje en een jongen hebben slechts eenvoudige interactie-contacten met medeleerlingen van hetzelfde leerjaar. In de klassen bestaat een sterke vriendschapscontext. Het hoge aantal van vriendschapsrelaties wordt bevestigd in de resultaten van de vragenlijst. Op de sociale integratieschaal bereiken de vierde- en vijfdejaars een hoge gemiddelde waarde. De kinderen nemen zichzelf en elkaar ook waar op een hoog niveau van sociale integratie. Wanneer we preciezer kijken zien we dat zij zeer veel vrienden in de klas hebben, zich niet alleen voelen, goed met medeleerlingen in de klas kunnen opschieten en ook buiten schooltijd graag met hen samen zijn.

Relaties in stamgroepen

De sociale relaties in de bovenbouwstamgroepen (die de vierde- tot en met de zesdejaarskinderen omvatten) zijn evenzeer als positief te beoordelen. Toch zijn er enige verschillen, vergeleken met de jaargroepen. In de stamgroepen hebben minder kinderen vriendschapsrelaties. Er zijn meer kinderen die alleen maar bij de andere twee soorten relaties in te delen zijn. In een stamgroep van 18 kinderen hebben 11 kinderen vriendschapsrelaties en 7 kinderen minder intensieve relaties. Daarbij



De sociale relaties van alle jongens (12-23) binnen hun jaargroep (groep 5)

komt dat ook de vriendschapsrelaties anders van karakter zijn. In de jaargroepen bestaan vriendschappen tussen drie of meer kinderen die met elkaar verbonden zijn. In de stamgroepen overwegen vriendschappen tussen twee kinderen. Het vriendschapsklimaat is in stamgroepen minder intensief dan in de jaargroepen.

De stamgroepen zijn het domein van de leeftijdsheterogene relaties. Van daaruit kan de vraag gesteld worden hoe en waar dat zichtbaar wordt. Als wij bij dezelfde kinderen vergelijken in welke mate zij relaties hebben met leeftijdsgenoten in de jaargroep en leeftijdsheterogene relaties in de stamgroep, dan zien wij dit beeld: Op 20 meisjes waren er 36 vriendschappen met leeftijdsgenoten in de jaargroep en 17 leeftijdsgemengde vriendschappen in de stamgroep. Op 19 jongens waren beide getallen respectievelijk 42 en 10. Van de genoemde meisjes heeft 55% en van de jongens ongeveer 40% leeftijdsheterogene vriendschappen.

(Zie schema's)

Alles overziende betekent dit, dat de relaties tot leeftijdsgenoten voor de kinderen klaarblijkelijk meer gewenst en belangrijker zijn dan leeftijdsheterogene vriendschappen. De laatste kunnen de eerste niet vervangen. Desondanks zijn de naar leeftijd ge-

mengde relaties een belangrijk bestanddeel van het sociale leven in de school. De helft van de kinderen heeft in elk geval als aanvulling op de relaties met leeftijdsgenoten ook nauwe leeftijdsheterogene relaties en tussen leeftijdsgenoten en kinderen van verschillende leeftijd komen onophoudelijk een groot aantal dagelijkse interacties tot stand in werk, gesprek, spel en dergelijke activiteiten.

Belang leeftijdsheterogene groepen

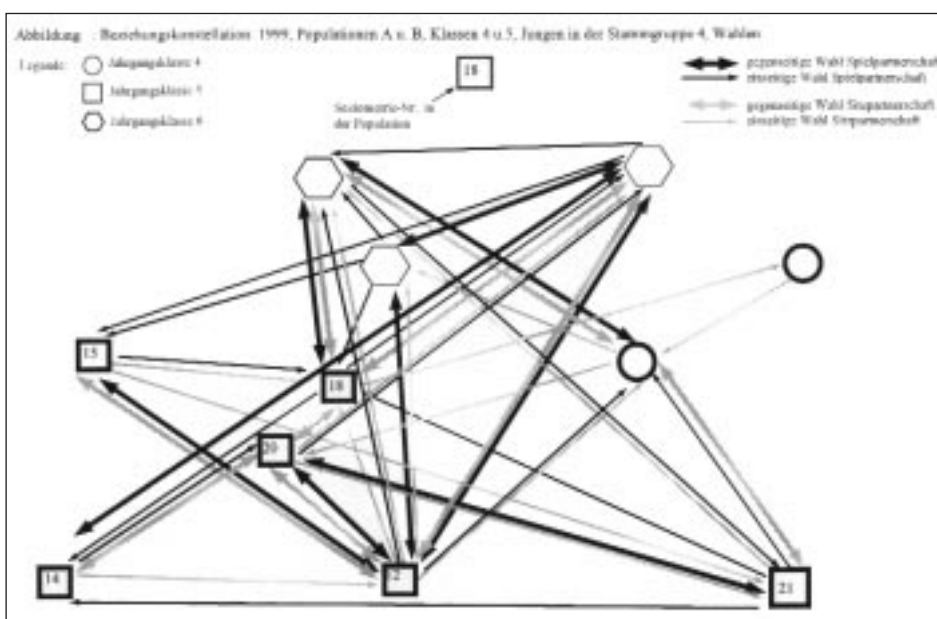
Al met al lijkt het dat de leeftijdsheterogene organisatie van de school eraan bijdraagt dat zich algemeen gesproken een goed sociaal klimaat tussen de kinderen ontwikkelt. Klaarblijkelijk leidt het principe van naar leeftijd gemengde groepen tot een verbrede basis en tot een vergroting van mogelijkheden om meer verschillende, veelvormiger en inhoudelijk rijkere sociale ervaringen op te doen dan in een traditionele leerstof- jaarklassenschool het geval is. De aandacht voor anderen en de betrokkenheid bij anderen wordt sterker gestimuleerd. Het invoeren van het leren in leeftijdsheterogene groepen als deel van de schoolorganisatie zorgt voor meer tijd voor en aanleidingen tot sociale interacties en stimuleert zo waarschijnlijk ook de

ontwikkeling van gemeenschapszin en van een gunstig milieu voor interactie en prosociale persoonlijke relaties. Daarmee verbonden zijn voordelen zoals het verminderen van processen van desintegratie in de vorm van het afsluiten van de groep, buitensluiting, in diskrediet brengen en zichzelf isoleren. Het is interessant dat het sociale klimaat dat ontstaat door het werken met leeftijdsheterogene groepen ook lijkt bij te dragen aan de positieve ontwikkeling van de relaties tussen leeftijdsgenoten. In het kader van gemengde leeftijdsgroepen kunnen zich op een grotere schaal vriendschapsbanden tussen leeftijdsgenoten ontwikkelen. Deze worden dan vervolgens door leeftijdsheterogene vriendschappen aangevuld.

Op grond van het betoog tot nu toe kan de conclusie getrokken worden dat een bijzonder kwaliteitskenmerk van de Jenaplanschool daarin gevonden wordt dat men erin slaagt om tegelijkertijd op drie onderling verbonden dimensies van het sociale leven van kinderen in te werken: De relaties tussen leeftijdsgenoten, de relaties tussen kinderen van verschillende leeftijd en de relationele cultuur van de school als geheel. Alle drie de dimensies grijpen in elkaar en kunnen elkaar aanvullen, maar kunnen elkaar niet vervangen.

Leren en sociale relaties

De geschilderde positieve sociale relaties dragen eraan bij dat de kinderen van de Jenaplanschool ook goed leren. "Als de scholen zich voor kinderen interesseren, dan interesseren de kinderen zich ook voor de school", zo schrijft C. Lewis naar aanleiding van haar onderzoek naar de leercultuur in schoolklassen. Daarmee doelt zij op de noodzaak van relaties die gekenmerkt worden door vriendschappelijkheid, het besef erbij te horen en gemeenschap – als garantie voor succesvol leren en een goede school. In een atmosfeer waarin mensen elkaar bedreigen en vernederen kan leren niet gedijen. In de mate waarin de leer- en onder-



De sociale relaties van de jongens (12, 14, 15, 18, 20 en 21) uit jaargroep 5 in hun stamgroep

wijsactiviteiten ingebed zijn in vriend-schappelijke, vreedzame en door wederzijdse acceptatie gekenmerkte omgangsvormen van de kinderen onder elkaar, zijn deze pro-sociale interacties ook bevorderend voor leerresultaten, inzet en betrokkenheid en werkhouding. Een andere onderzoeker, Krappmann, wijst in dit verband op de noodzaak dat kinderen in hun gedrag elkaar over en weer erkennen.: "Zo scheppen zij ook betere voorwaarden voor succesvol leren, want door de ongecompliceerde wederzijdse hulp krijgen de kinderen gemakkelijker die informatie, hulpmiddelen, raad en ideeën die lerenden altijd weer nodig hebben".

Discussie

Het in de sociale relaties tussen de kinderen aanwezige en het leren stimulerende potentieel van de Jenaplanschool zal zich vooral goed kunnen ontplooiën als zowel het leren met en van leeftijdsgenoten als het leren met en van kinderen van verschillende leeftijden gestimuleerd wordt. Voor de verdere ontwikkeling van pedagogische modellen voor het leren in leeftijdsheterogene groepen is het noodzakelijk nauwkeurig te overwegen wanneer, waar, hoe, met het oog op welke doelen en in welke onderlinge verhouding beide groepeeringswijzen als deel van sociaal leren te gebruiken zijn. Noodzakelijk is het uitwerken van een omvattende theorie van het sociale leren.

Misschien zijn daarvoor de volgende aspecten interessant die wij ontdekt hebben door de observaties van de kinderen in de school. Wij hebben vele scènes gezien, waarin de kinderen positief samenwerkten en elkaar ondersteund hebben. Er zijn echter grenzen. De kracht van samenwerken is daarin gelegen dat op grond van gelijkwaardige discussie een thema zo behandeld wordt, dat het via gemeenschappelijk doordenken vanuit verschillende perspectieven en het uitwerken en oplossen van problemen tot persoonlijk begrijpen leidt en zo tot persoonlijk bezit kan worden. Daarbij worden bij een leerling tegelijkertijd verbeterde denkwijzen

en kennisstructuren en een beter begrijpen van de zaak gevormd. Coöperatief en co-constructief leren dat hierop gericht is kan eerder in relaties tussen leeftijdsgenoten gerealiseerd worden.

Leren in leeftijdsheterogene groepen wordt dikwijls gezien onder het gezichtspunt van de leerhulp van oudere en meer ervaren kinderen tegenover jongere en minder gevorderde leerlingen. Het heeft dan andere functies dan het coöperatieve leren van kinderen met zoveel mogelijk gelijkwaardige cognitieve en sociale kenmerken. Zo beschouwd vallen er vragen te stellen bij de coöperatie tussen kinderen van verschillende leeftijd. In leeftijdsheterogene leersituaties helpen kinderen andere kinderen dikwijls slechts 'tussendoor', naast het eigen werk. De hulp wordt parallel aan het eigen werk gegeven. Daarvoor moet het helpende kind steeds weer even de eigen bezigheid verlaten. Daardoor bestaat bij deze parallelle hulp 'tussendoor' het gevaar dat om redenen van ervaren tijdsdruk of omdat je als helper zelf intensief met je werk bezig bent, het helpen zeer oppervlakkig en weinig invoelend verloopt. Verder kan het helpen zakelijk gezien gewoon verkeerd zijn en bij de geholpene juist aanleiding zijn tot een geringere zelfstandigheid, minder inzet en tot een sterkere nadruk op mechanisch leren in plaats van inzicht. Tenslotte willen wij erop wijzen dat het leeftijdsheterogene leren betrekking moet hebben op inhouden en thema's die zich voor deze leervorm lenen en deze nodig hebben. Alleen het 'bijeengbrengen' van kinderen in leeftijdsheterogene groepen leidt nog niet tot de gewenste resultaten.

Slot

De organisatie van leeftijdsheterogeen leren is en blijft een pedagogische opgave. Voorwaarde voor de effectiviteit ervan is zeer goede organisatie van het onderwijs, die uitvoerbaar is door leraren met gefundeerde didactisch-methodische bekwaamheden, in vormen die voor kinderen te begrijpen zijn. Daarvoor biedt ech-

ter het Jenaplanmodel, met zijn rijkdom aan pedagogische vormen en het tegelijkertijd benadrukken van het werken met leeftijdsgenoten en in leeftijdsheterogene leersituaties, een goed uitgangspunt om verschillende functies en mogelijkheden van het sociale leren van de kinderen op een passende manier tot hun recht te laten komen. ■

Literatuur:

1. Haeblerlin, Urs und Urs Moser, Gérard Bless, Richard Klaghofer: *Integration in die Schulklasse, Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern FDI 4-6*, Verlag Paul Haupt Bern 1989
2. Krappmann, H. Oswald (Hrsg.): *Alltag der Schulkinder*. Juventa: Weinheim u. München 1995
3. Krappmann: *Kooperation und Freundschaft. Zur „Kultur des Klassenzimmers“ in deutschen Grundschulen*. In: D. Elschenbroich (Hrsg.): *Anleitung zur Neugier. Grundlagen japanischer Erziehung*. Suhrkamp: Frankfurt a. M. 1996, S. 299 - 317
4. Lewis: *Die „Kultur des Klassenzimmers“ in japanischen Grundschulen*. In: D. Elschenbroich (Hrsg.): a. a. O. 1996, S.275 - 298
5. Matz, St.; T. Knauf: *Altersmischung in der Praxis einer Montessori Schule. Eine Beobachtungsstudie zur Auftretenshäufigkeit ausgewählter Aspekte altersgemischter Lerngruppen*. In: R. Laging (Hrsg.): *Altersgemischtes Lernen in der Schule*. Schneider Verlag: Hohengehren 1999, S. 72 - 79
6. May, Peter: *Hamburger Schreibprobe zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien*. Ohne Jahr
7. Petillon, Hanns *Soziometrischer Test für 3.-7. Klassen ST3-7, Beiheft mit Anleitung und Normentabellen, Reihe „Deutsche Schultests“*. Weinheim: Beltz Test GmbH 1980
8. Petillon: *Das Sozialleben des Schulanfängers*. Beltz (Psych. Verlags Union): Weinheim 1993

Dr. Hans-Jürgen Lambrich en Dr. Wilfried Steinberg zijn senior-stafmedewerkers van het Pädagogisches Landes Institut Brandenburg, in Potsdam.

Vertaling: Kees Both

STAMGROEPEN –

levensvatbare optie voor jonge kinderen

De Association for Childhood Education International, een belangrijke en grote organisatie voor opvoeding en onderwijs van jonge kinderen, heeft als doel onder andere ‘het bevorderen van wenselijke condities, programma’s en praktijken voor kinderen, van hun baby-tijd tot ongeveer 15 jaar’. In dit verband werd in Canada een driejarig onderzoek gedaan naar ‘muti-age groupings’, om er achter te komen hoe leeftijdsheterogene groepen gebruikt kunnen worden in erkende opvang- en onderwijsvoorzieningen voor kinderen van 3 tot 6 jaar: de Ryerson Multiage Early Childhood Education Study. Een nadere omschrijving van de onderzochte groeperingswijze was: ‘Het plaatsen van kinderen in leeftijdsheterogene groepen en het stimuleren van samen spelen, werken en leren voor substantiële delen van het dagprogramma’. Het leeftijdsheterogeen groeperen van jonge kinderen groeit in Canada en er is veel vraag naar, gezien het succes ervan. De laatste 15 jaar zie je een toenemende diversiteit binnen de bevolking – cultureel en etnisch – en een beweging naar meer efficiëntie en effectiviteit. Dat heeft vragen opgeroepen naar de kwaliteit van de kinderopvang en het onderwijs aan jonge kinderen, inclusief die naar optimale groeperingsmodellen. Sommige voorstanders van leeftijdsheterogene groepen geloven dat zo recht gedaan kan worden aan verschillende bevolkingsgroepen, omdat ze min of meer overeenkomen met de atmosfeer in een gezin en taal en culturele achtergronden beter bewaard kunnen worden. Ook kunnen geestelijk en lichamelijk gehandicapte kinderen beter opgevangen worden en beter recht gedaan worden aan verschillende ontwikkelingsniveaus van kinderen. In Canadees – Indiaanse groepen is het hele idee van scheiding van kinderen van verschillende leeftijden al problematisch en strijdig met hun cultuur. In Europese landen als Denemarken, Nederland en Zweden is de beweging naar leeftijdsheterogeen groeperen deel van pogingen om recht te doen aan behoeften van kinderen en de gezinnen waar ze toe behoren en om interacties tussen kinderen te stimuleren waarin de nadruk ligt op non-agressie, samenwerking en het ontwikkelen van een besef van sociale verantwoordelijkheid.

Het Ryerson-onderzoek wil de verworvenheden op dit gebied vaststellen en vasthouden, als aspect van kwaliteitsontwikkeling in kinderopvang en onderwijs aan jonge kinderen. Een volgende fase is het ontwikkelen van modules voor de opleiding van peuterleidsters en leidsters van Kindergartens. ‘Het veld van “early childhood education” is zeer divers en het is altijd boeiend om te horen over innovatieve programma’s en praktijken vanuit de hele wereld, omdat we zoveel van elkaar kunnen leren’.

Aldus Patricia Corson, van het International/Intercultural Committee van de ACEI, in het tijdschrift Childhood Education, de aflevering van Spring 2000. Tijd voor Jenaplanscholen, bijvoorbeeld in regio-verband, om actief kinderdagverblijven e.d. te benaderen voor samenwerking?

Samenvatting: Kees Both

BEGINNENDE GELETERDHEID IN GROEP 2/3

Steeds meer basisscholen zoeken een oplossing voor de problemen die veel jonge kinderen ondervinden bij de overgang van de onderbouw naar de middenbouw. Sommige basisscholen, met name scholen voor vernieuwingsonderwijs, hebben mogelijk een oplossing voor deze problemen gevonden door groep 2 samen te voegen met groep 3, zodat de beste elementen van beide groepen verenigd zijn. Een aantal van deze onderwijspraktijken is nader bestudeerd, waarvan in dit artikel verslag wordt gedaan. Ingegaan wordt op achtereenvolgens de achterliggende theorie en de praktijk van met name het leesonderwijs in deze groep.

Onderwijs aan jonge kinderen

De belangstelling voor onderwijs aan jonge kinderen groeit. Dit blijkt onder andere uit de vele onderzoeksverslagen, artikelen en andere literatuur die op dit gebied vanaf het eind van de jaren zeventig verschenen zijn. Langzamerhand heeft de gedachte post gevat dat onderwijs in de eerste jaren van de basisschool voor het verloop van de schoolcarrière en het verdere leer- en ontwikkelingsproces van kinderen van groot belang is. Dit is ook merkbaar door de toenemende mate waarin gemeente- en schoolbesturen in hun achterstandenbeleid de nadruk leggen op de voor- en vroegschoolse ontwikkeling van jonge kinderen. Uit diverse onderzoeken blijkt dat jonge kinderen zich in een zeer hoog tempo ontwikkelen en dat deze ontwikkeling bijzonder gevoelig is voor invloeden van buitenaf. Achterstanden die in de eerste jaren zijn opgelopen, zijn later moeilijk in te halen.

In 1985 werd de Wet op het Basisonderwijs ingevoerd, waarin de scheiding tussen kleuter- en lager onderwijs opgeheven werd, zodat voor alle kinderen vanaf vierjarige leeftijd een ongestoorde ontwikkeling gerealiseerd kon worden. Een belangrijk uitgangspunt en doelstelling van dit nieuwe onderwijs is geformuleerd in artikel 8.1 en bepaalt dat het onderwijs een ononderbroken leerweg dient te creëren voor 4- tot 12-jarigen.

Logischerwijs was na de invoering van deze wet het onderscheid tussen

kleuter- en lager onderwijs niet direct verdwenen. Tussen de kleuter- en lagere school bestond een groot verschil in instelling tegenover het kind, in het bijzonder het lerende kind. Dit verschil ging gepaard met tal van organisatorische verschillen, die de problematische overgang voor veel kinderen versterkten. Zo was de voormalige kleuterschool (en is de onderbouw in mindere of meerdere mate nog) met name een speel-leefschool, waarin spel een essentieel element was en waarin pluriforme leersituaties gehanteerd werden. Daarnaast hanteerde men in de kleuterschool een flexibele dagindeling en was het onderwijs niet prestatiegericht. Het onderwijs was kindgericht en de kinderen werden als individuen met elk zijn/haar verschillen benaderd. Deze organisatorische verschillen markeren een scherp onderscheid met de voormalige lagere school. Van Parreren noemt dit de alom bekende tegenstelling tussen ontwikkelings- en programmagericht onderwijs. Door de organisatorische herindeling van het onderwijs aan kinderen van 4- tot 12 jaar werden basisscholen in zekere mate gedwongen een balans te zoeken tussen beide benaderingen. Maar ook al voor de komst van de wet waren met name scholen voor vernieuwingsonderwijs hier mee bezig.

Overgang van groep 2 naar 3

Door het toenemende besef dat onderwijs aan jonge kinderen van fundamenteel is belang voor hun

verdere ontwikkeling neemt het aantal scholen dat de inhoudelijke integratie tussen ontwikkelings- en programmagericht onderwijs tot stand heeft gebracht langzaam toe. Uit divers onderzoek is gebleken dat de grootste problemen liggen bij het overgangsgebied groep 2 en groep 3. Veel kinderen ervaren deze overgang als abrupt.

Een belangrijke oorzaak voor deze kloof is dat de huidige indeling van het basisonderwijs in onder-, midden-, en bovenbouw, oftewel groep 1, 2, groep 3, 4, 5 en groep 6 t/m 8 toevallig is. Door de WBO werd de tweejarige kleuterschool samengevoegd met de zesjarige lagere school. En hoewel onder andere Jenaplanscholen het leerstofjaarclassensysteem al met de komst van de Jenaplanpedagogiek in Nederland afgezworen hebben en bij de vorming van groepen uitgegaan zijn van de ontwikkeling van kinderen, is in veel gevallen de genoemde indeling gebleven. Vanuit de ontwikkelingspsychologie gezien blijken er echter nauwelijks argumenten te zijn voor een bepaalde groepsindeling. Verscheidene leer- en ontwikkelingspsychologen en pedagogen hebben reeds vanaf de eerste helft van de 20ste eeuw gepleit voor een ononderbroken ontwikkelings- en leerweg voor jonge kinderen tot ongeveer 8 jaar. De leerplicht vanaf zesjarige leeftijd werd ongunstig bevonden met betrekking tot de ontwikkeling van kinderen in de kleuterperiode. Daarnaast kunnen de (mentale) verschillen tussen kinderen van omstreeks vijf jaar drie jaar bedragen en aan het einde van de basisschool zelfs zeven jaar.

Sleutelpositie lezen

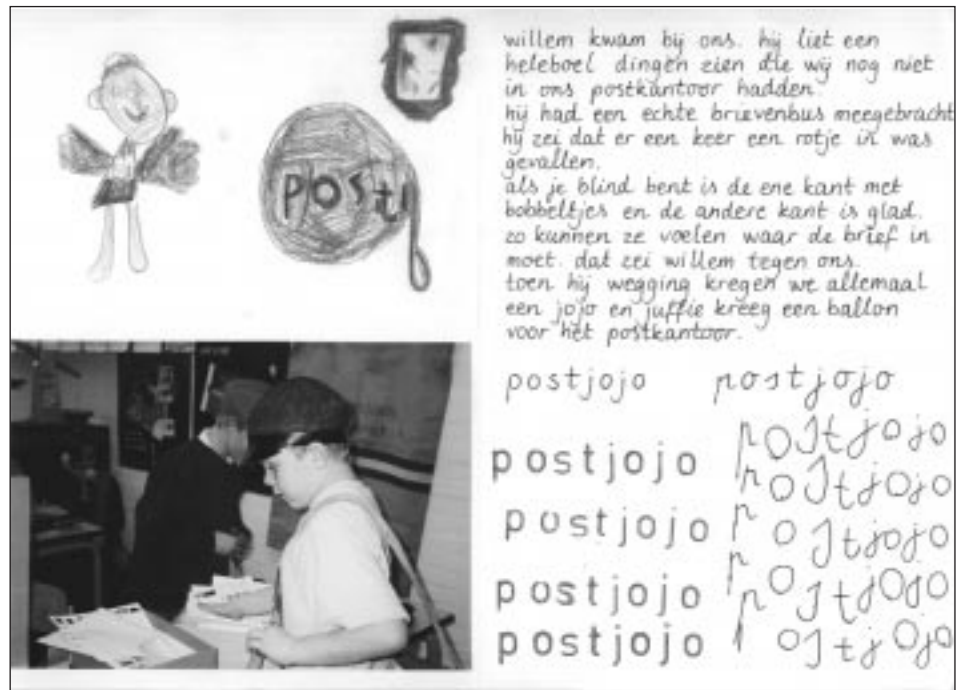
Een andere reden dat met name de overgang van groep 2 naar groep 3 problemen geeft is de plaats van het leren lezen, schrijven en rekenen in het onderwijs. Van oudsher is de beginperiode in de eerste klas van de lagere school hét moment om te leren lezen, schrijven en rekenen. Uit onderzoek van de Inspectie van het

Onderwijs (1994) is gebleken dat op een meerderheid van de basisscholen de start van het aanvankelijk lezen, schrijven en rekenen in groep 3 voor alle kinderen gelijk is. Op een gering aantal scholen is er sprake van een flexibele instap in het aanvankelijk lees-, schrijf- en rekenproces. Gezien de verschillen in ontwikkelingsniveau en -tempo tussen kinderen kan gesteld worden dat leren lezen, schrijven en rekenen geen vaardigheid is die specifiek voorbehouden moet blijven aan kinderen die naar groep 3 gaan. Kinderen die nog niet in groep 3 zitten, maar wel de behoefte hebben om te leren lezen, schrijven of rekenen zouden daartoe de mogelijkheid moeten krijgen. Maar ook de kinderen die hier bij de start van groep 3 nog niet aan toe zijn, zouden de ruimte moeten krijgen zich de lees-, schrijf- en rekenvaardigheid gedurende een langere periode eigen te maken.

Op de basisschool neemt met name het leesonderwijs een belangrijke plaats in. Leesvaardigheid kan als belangrijke voorwaarde worden gezien voor een succesvolle schoolloopbaan en voor een voorspoedige integratie in de samenleving. In de huidige maatschappij wordt bij de massa een hoog leesvaardigheidsniveau verondersteld. Omdat leesonderwijs een sleutelpositie inneemt in het basisonderwijs zal in het vervolg van het artikel hier de nadruk op liggen.

Beginnende geletterdheid

Beginnende geletterdheid, ook wel ontluikende geletterdheid genoemd, is de fase van de schriftelijke taalverwerving, welke aanvangt vanaf de geboorte van kinderen tot het moment dat de elementaire lees- en spelhandeling beheerst wordt. Voor dat het formeel lees- en schrijfonderwijs start, hebben kinderen reeds een groot aantal inzichten omtrent functies en structuur van geschreven taal verworven. Watt betreft vroege geletterdheid bij jonge kinderen bestaat veel variatie in essentiële vaardigheden. Het gaat om verschillen in woor-



*Emma: groep 2 Hoppertjesland, Annie M.G. Schmidtschool;
 Tekst gemaakt naar aanleiding van een storyline over post.*

denschat en inzicht in de opbouw van boeken en verhalen. Verder zijn er grote verschillen in de manier waarop kinderen hun ervaringen onder woorden brengen, wat betreft opbouw van een betoog, woordkeuze, structuur van zinnen en uitspraak. Ook zijn er grote verschillen tussen kinderen in hun vermogen tot objectiveren van de taal. Een groot aantal kinderen heeft moeite in te zien dat je ook kunt denken over taal. Met name het fonologisch bewustzijn (het besef dat woorden zijn opgebouwd uit fonemen) komt bij veel kinderen moeizaam op gang.

Er is in de afgelopen jaren gezocht naar mogelijkheden om problemen vroegtijdig in de eerste jaren van het basisonderwijs op te sporen en gerichte hulp te bieden. In dit verband is er een aantal opvattingen en stromingen in het leesonderwijs aan jonge kinderen te onderscheiden, zoals in de jaren zeventig het 'ontwikkelen van leesvoorwaarden' (alweer verlaten als zijnde achterhaald), het Functioneel Aanvankelijk lezen (FAL), de reeds genoemde 'ontluikende geletterdheid' en een programmagerichte aanpak, met directe instructie van vaardigheden. Functioneel Aanvankelijk Leesonder-

wijs (FAL) heeft voornamelijk kritiek op de eenzijdige benadering van geschreven taal, namelijk als middel om te decoderen en heeft specifieke aandacht voor de communicatieve functie van taal. Deze stroming vindt in de jaren tachtig vooral aanhang bij traditionele vernieuwingsscholen als Montessori-, Jenaplan- en Freinetonderwijs. FAL is een verzamelterm waarbij het op natuurlijke wijze leren lezen door de taal en het denken (ervaringen) van kinderen als uitgangspunt genomen wordt en het aanzetten van kinderen tot verder ontwikkeling daarvan centraal staat. De eigen teksten van kinderen dienen hiervoor als uitgangspunt. In deze leesprogramma's wordt geen onderscheid gemaakt tussen voorbereidend en aanvankelijk lezen en worden ze ook wel aangeduid als 'natuurlijk leren lezen' of 'ontdekkend lezen'. Een te grote nadruk op de betekenis en op functionele aspecten van taal kan echter negatieve effecten hebben op zowel technisch als begrijpend lezen. Met name bij risicokinderen blijken methoden met het accent op techniek en fonologische structuur van onze taal en systematische decodeeroefeningen betere resultaten op te leveren dan methoden met het accent op de betekenis.

Uitgangspunt van 'ontluikende geletterdheid' is dat de mondelinge en schriftelijke taalverwerving bij kinderen zich parallel en reeds op jonge leeftijd ontwikkelt. De emergent literacy-aanpak is oorspronkelijk gericht op het bestrijden van achterstanden in de vroegschoolse periode zodat vanaf groep 3 met een programma gestart kan worden. In de loop van de tijd zijn er steeds meer en andere invullingen van de term ontstaan, waaronder de ontwikkelingsgerichte benadering die terug te vinden is in het project 'Basisontwikkeling' van Janssen-Vos en de programmagerichte benadering waarin directe instructie van vaardigheden centraal staat. Deze beide benaderingen sluiten elkaar niet uit. Kinderen met achterstanden blijken met name be-

In Jenaplanonderwijs op weg naar de 21ste eeuw stelt Both (1997) dat kinderen in de onderbouw de mogelijkheid moeten krijgen te beginnen met leren lezen, als zij dat zelf willen en als het betekenisvol is voor hun ontwikkeling. Dat houdt echter in dat ook 'na hun zesde verjaardag een grote mate van flexibiliteit gehanteerd wordt wat betreft het beginnen met lezen, anders is de druk richting vroeging te groot'. Een belangrijke stelregel van Both luidt: "Het (beginnen met lezen) mag alleen eerder als het ook later mag". Wanneer men te vroeg programmatisch wil beginnen met lezen wil beginnen kan dit, volgens Both, meer kwaad dan goed doen. De verschillende opvattingen lijken zich steeds meer in dezelfde richting te bewegen.

scholen nader bestudeerd die werken met een 2/3-groep. In de voorbereiding van het onderzoek zijn scholen van allerlei pluimage (met een groep 2/3) gevraagd naar hun argumenten voor het formeren van de groep; alleen scholen voor vernieuwingsonderwijs bleken pedagogisch-didactische argumenten te hebben. Deze laatstgenoemde scholen (E.G.O.- en Jenaplanscholen en scholen voor ontwikkelingsgericht onderwijs) hebben daarom deelgenomen aan het onderzoek.

Slechts een tweetal scholen binnen het onderzoek heeft alleen groepen 2/3 geformeerd voor de tweede- en derdejaars, de overige scholen hebben daarnaast nog groepen 1/2, een homogene groep 3 of een groep 3/4. In bijna alle gevallen worden de toekomstige tweede- en/of derdejaarsleerlingen op basis van met name sociale contacten in een bepaalde groep geplaatst en hanteren de scholen geen scherpe criteria ten aanzien van de overgang naar groep 2/3 of een van de andere groepen, omdat men het aanbod in alle groepen zoveel mogelijk gelijk probeert te houden. Het argument voor het formeren van de groep 2/3 is bij alle scholen gelijk: Groep 2/3 is geformeerd om tegemoet te komen aan de specifieke onderwijsbehoeften van zowel tweede- als derdejaars, welke met name in deze vormgeving tot hun recht komen. Immers, er is veel overlap in ontwikkelingsvorderingen van kinderen in die leeftijd. Sommige tweedejaars zijn zeer geïnteresseerd in boeken, letters en alles wat daarmee te maken heeft en andere niet. Dit geldt evengoed voor derdejaars. Ook hier zijn er kinderen die graag willen leren lezen en schrijven en andere weer niet. Groep 2/3 is eigenlijk het overgangsgebied tussen lerend spelen en spelend leren. Anders dan in groep 1 en anders dan in groep 4.

Lees- en schrijfonderwijs en groep 2/3

Het formeren van een groep 2/3 heeft grote consequenties voor de



Tekst met verjaardagtekening:

Vera, groep 3 Hoppertjesland, Annie M.G. Schmidtschool.

hoeft te hebben aan structuur en een doelgerichte aanpak en daarom wordt gepleit voor een synthese van beide benaderingen. In deze 'nieuwe' aanpak is de ontwikkelingsgerichte benadering uitgangspunt, daar waar mogelijk, namelijk daar waar de zelfsturing van het kind dit toelaat, en een programmagerichte aanpak, daar waar nodig, namelijk daar waar het aan zelfsturing ontbreekt en deze moet worden versterkt.

De praktijk

In een kleinschalig onderzoek is gezocht naar een antwoord op de vraag of het mogelijk is een (stam)groep zodanig te formeren dat de problemen bij de overgang van onder- naar middenbouw verminderd worden en dat het leesonderwijs op een zodanige wijze gestalte krijgt dat kinderen een ononderbroken leerweg kunnen doorlopen. Hiertoe zijn enkele basis-

vormgeving van het lees- en schrijfonderwijs. Werken met een methode die klassikaal werkt is bijna onmogelijk. Er zijn echter altijd kinderen die sterk afhankelijk zijn van instructie en kinderen die zich het lezen zelfstandig eigen maken. Op scholen die een begin maken met de 2/3-groep kan het verstandig zijn een methode als leidraad te nemen om deze op den duur wat meer zijdelings te gebruiken.

Eén van de scholen werkt met de methode Leeslijn, deze is echter wel zodanig 'bewerkt' dat de kinderen na een korte gezamenlijk instructie met hulp of zelfstandig op hun eigen niveau verder kunnen. Op de overige scholen vormt de inbreng van de kinderen het uitgangspunt voor het leesonderwijs, al dan niet met gebruik van werkbladen uit de genoemde methode. Een (stamgroep)woord, ontstaan uit teksten van kinderen, is aanleiding voor een serie taalactiviteiten. Aan deze activiteiten kan de hele groep meedoen. Een (stamgroep)woord komt niet alleen van een derdejaars, tweedejaars schrijven ook teksten die aanleiding kunnen zijn voor een thema of project. Op een school met voornamelijk allochtone kinderen is er nauwelijks onderscheid in wat tweede- en wat derdejaars aan taalactiviteiten doen. Iedereen werkt vanuit zijn eigen teksten en materialen. Het programma dat aan de hand van het thema en het (stamgroep)woord ontstaat is voor alle derdejaars verplicht. Op deze manier waarborgen de leerkrachten dat alle letters- en lettercombinaties in ieder geval voor groep 3 aan bod zijn geweest, want zodra de kinderen in groep 4 komen wordt er wel een basisniveau van hen verwacht. Hierbij dient benadrukt te worden dat het verwachte (cognitieve) eindniveau van de derdejaars in een groep 2/3 hetzelfde is als in een klassikale groep 3. De weg ernaar toe is alleen anders. Naast dit gezamenlijke programma heeft elk kind zijn eigen programma, gericht op zijn/haar eigen specifieke 'problemen' ten aanzien van een bepaalde leesmoeilijkheid (ei en ij bijvoorbeeld). Omdat taal meer omvat dan alleen

technisch lezen en spellen kunnen tweedejaars ook meedoen aan de taalactiviteiten. Zo schrijven zij met behulp van de leerkracht teksten bij hun tekeningen en nodigt de leerkracht hen uit hiermee iets te doen. Zij kunnen bijvoorbeeld een woord uit de tekst nastempelen of naschrijven. Omdat de interesse in het lezen en schrijven per kind verschilt, zijn de activiteiten voor tweedejaars individueel. Voor veel scholen geldt dat de tweedejaars niet verplicht zijn mee te doen aan lees- en schrijfactiviteiten van groep 3, maar dat een vervroeging van dit onderwijs voor tweedejaars wel mogelijk is. Alle ondervraagde leerkrachten geven aan dat een (groot) deel van de tweedejaars spelonderwijs leert lezen en schrijven, voornamelijk door de kunst van de derdejaars af te kijken. Ze hoeven er echter nog niets mee, het mag. Als de tweedejaars eenmaal in groep 3 zitten, weten zij echter wel precies wat ze kunnen verwachten en wat er van hen verwacht wordt.

Op de meeste scholen beginnen alle kinderen in groep 3 van 2/3 tegelijkertijd met het lees- en schrijfonderwijs, op een drietal scholen kunnen kinderen een langzame of latere start maken met de lees- en schrijfactiviteiten indien de leerkracht daartoe aanleiding ziet.

Het is in alle groepen van de basisschool van groot belang nauwkeurig de vorderingen van de kinderen bij te houden en dit wordt noodzakelijker naarmate er meer individueel gewerkt wordt en minder vanuit een methode. De teksten van de kinderen hebben een diagnosticerende functie, zodat de leerkrachten gerichte hulp kunnen bieden.

Stimulerend en prikkelend

De ondervraagde leerkrachten zijn allen van mening dat groep 2/3 voor tweedejaars een stimulerende en prikkelende werking heeft, omdat zij zich in een omgeving bevinden waarin veel taal aanwezig is en aangeboden wordt. Met name tweedetaalleerders en taalarme kinderen ondervinden zo wat de mogelijkheden van taal zijn. Tweedejaars leren eigenlijk

spelonderwijs lezen en schrijven. De wederzijdse beïnvloeding in deze groep is groot. Derdejaars hebben meer ruimte en tijd om te spelen en zich te bewegen dan in een reguliere groep 3.

Door de simpele aanwezigheid van beide groepen en de concrete aanwezigheid van het taalaanbod kan blijkbaar de overgang van groep 2 naar groep 3 binnen een groep 2/3 versoepeld worden.

Conclusies onderzoek

De Wet op het Basisonderwijs 'eist' dat het onderwijs op zodanige wijze wordt ingericht dat alle kinderen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen. Dat betekent dat binnen elke school een ononderbroken leerweg gecreëerd dient te worden. Dit wordt door de invoering van de Wet op het Primair Onderwijs nog sterker benadrukt. Uit het onderzoek blijkt dat het praktisch gezien haalbaar is het leesonderwijs op zodanige wijze vorm te geven dat daarmee voor alle kinderen een ononderbroken leerweg gecreëerd kan worden. Dat betekent niet dat basisscholen die eveneens te kampen hebben met problemen bij de overgang van groep 2 naar groep 3 deze beide groepen zonder meer kunnen samenvoegen. Uit de resultaten blijkt dat het onderwijs in groep 2/3 moet passen binnen het totale onderwijsconcept van de school. De doorgaande lijn voor alle kinderen, die vanaf groep 1 ingezet is, moet tot en met groep 8 uitgangspunt van het onderwijs zijn. Wanneer het leren lezen en schrijven een vaardigheid is welke voorbehouden blijft aan kinderen die in groep 3 zitten en de kinderen in groep 2 het alleenrecht hebben op de spelmaterialen en -hoeken, dan wordt voorbijgegaan aan het idee achter de groep 2/3, namelijk het aanbieden van een geïntegreerd lees-schrijf- en spel-aanbod om voor elke leerling een ononderbroken leerweg te bewerkstelligen en zodoende de overgang van groep 2 naar groep 3 te versoepelen. Het onderwijs in de school moet gericht zijn op de individuele ontwikkelingen van de leerlingen,

waarbij de gezamenlijke lijn niet uit het oog verloren mag worden.

Ten tweede dient het leesonderwijs op zodanige wijze te worden vormgegeven dat elke leerling zich de lees- en schrijfvaardigheid in eigen tempo en op eigen niveau eigen kan maken, waarbij de tweedejaars eveneens de mogelijkheid hebben aan deze activiteiten deel te nemen. Van belang is het eveneens het aantal leerlingen zo klein mogelijk te houden omdat het leesproces veel tijd en aandacht vergt, waarbij het aantal tweede- en derdejaars evenwichtig indien mogelijk verdeeld dient te worden.

Het eerdergenoemde onderscheid tussen het ontwikkelings- en programmagericht onderwijs is in beperkte mate zichtbaar gebleven in het feit dat de kinderen van groep 3, weliswaar in hun eigen niveau en tempo, volgens een bepaald programma werken, namelijk het leren lezen door middel van de (stam)groepswoorden of een methode. Doordat in groep 2/3 echter een hoge mate van flexibiliteit wordt gehanteerd ten aanzien van het instapmoment en -tempo kan geconcludeerd worden dat met name in groep 2/3 door de specifieke heterogeniteit en manier van onderwijs een balans is gevonden in de beide genoemde benaderingen, die elk op hun eigen manier recht doen aan de ontwikkeling van ieder kind. Terecht merkten enkele leerkrachten op dat de balans tussen ontwikkelings- en programmagericht onderwijs ook bereikt kan worden wanneer een (homogene) groep 2 belangrijke elementen uit het onderwijs van groep 3 overneemt en vice versa. Groep 2/3 herbergt deze elementen echter 'spontaan' en is bij uitstek geschikt om artikel 8.1 van de Wet op het Basisonderwijs te bewerkstelligen.

Het formeren van groep 2/3 om tegemoet te komen aan de specifieke onderwijsbehoeften van zowel tweede- als derdejaars is een betrekkelijk nieuwe ontwikkeling, welke op relatief weinig scholen voorkomt. Afgezien van het feit dat aan dit onderzoek (slechts) een zestal scholen

heeft deelgenomen, kan geconstateerd worden dat de resultaten in het perspectief van de ononderbroken ontwikkeling positief zijn. Het onderzoek geeft voldoende indicaties dat het formeren van een groep 2/3 een aanzienlijke bijdrage kan leveren aan het versoepelen van de overgang van de onder- naar de middenbouw en het bewerkstelligen van een ononderbroken leerweg voor alle leerlingen. Nader onderzoek zal moeten aantonen of groep 2/3 hiervoor de beste oplossing is.

Groep 2/3 in de praktijk; een voorbeeld

Ondanks al deze positieve berichten over het 'bewezen' nut van een groep 2/3, is het niet ondenkbaar dat er lezers zijn die zich afvragen hoe het werk in een groep 2/3 er dan daadwerkelijk uitziet. Wordt er misschien niet een te grote nadruk gelegd op het leren lezen, kunnen kinderen zich wel concentreren, mogen de tweedejaars nog wel geluid maken bij het spelen, etc. Een voorbeeld van een 2/3-praktijk uit dit onderzoek daarom tot slot.

School A is een openbare Jenaplan-school in een middelgrote stad in Nederland. De school heeft sinds tien jaar een groep 2/3 geformeerd. De groep bestaat momenteel uit 26 leerlingen, de sociale en etnische achtergronden van de leerlingen zijn divers. In principe zijn alle hoeken (en hal of gang) dezelfde als in een kleutergroep, zoals de ontdekhoek, de bouwhoek, de constructiehoek, computerhoek, drukhoek etcetera. Daarnaast is er ruimte voor de derdejaars om bij het bord te zitten, zodat zij daar gezamenlijk of in kleine groepjes instructie kunnen krijgen. Dit is het voornaamste verschil wat betreft inrichting met een kleutergroep. Het lokaal is uitnodigend; de kinderen kunnen zelfstandig met de materialen in de hoeken uit de voeten.

Alle leerlingen gaan vanaf groep 0/1 door naar groep 2/3. De school heeft na de integratie van kleuter- en lagere

school, in navolging van de Engelse Infantschools de groep 2/3 geformeerd. Dit is gedaan om de overgang te versoepelen en vanuit het perspectief van de ononderbroken leerlijn, omdat er overlap bestaat tussen groep 2 en 3. Bij de oudste kleuters zijn er kinderen die al heel erg toe zijn aan het lees- en rekenproces en omgekeerd zijn er in groep 3 nog kinderen die 'daar tegenaan hangen' en het echte spelen nog erg nodig hebben. De groep 2/3 is eigenlijk een antwoord op kinderen die aangeven dat ze toe zijn aan bepaalde dingen en kinderen die nog de ruimte nodig hebben voor de andere dingen.

In het eerste jaar dat de school met groep 2/3 gestart was, werkte men nog met de methode Veilig Leren Lezen. Dat bleek niet te werken, omdat de methode klassikale instructie vereiste en daarmee tekort werd gedaan aan de jongere kinderen die erg stil en zelfstandig moesten zijn. Naar aanleiding van deze ervaringen is het team zich gaan verdiepen in Functioneel Aanvankelijk Lezen (FAL). Uitgangspunt hierbij is de inbreng van kinderen. Op een maandagochtend komen de kinderen enthousiast op school met hun eigen verhalen. In de kring vinden dan veel taalactiviteiten plaats, zoals mondeling taalgebruik, verwoorden, reageren op elkaar, luisteren. Vanuit die situatie wordt samen een stamgroepwoord gekozen, waar een dag, een week of langer mee gewerkt wordt. Een kind heeft bijvoorbeeld een vijver in de tuin waar plotseling een eend zit te broeden, dan kan de groep daar naar toe gaan, maar tegelijkertijd is het woord eend dan het centrale woord van de week of dag. Met name in het begin worden, indien mogelijk klankzuivere woorden gekozen. Rondom het stamgroepwoord vinden allerlei oefeningen plaats voor alle kinderen, dus voor ook degenen die al kunnen lezen en schrijven. Het blijkt dat er altijd wel iets is waarvoor de groep belangstelling heeft en, wat gekoppeld kan worden aan taalactiviteiten. Kinderen die nog in de beginfase zitten oefenen met het stamgroepwoord, hakken en plakken en bedenken

rijmwoorden. Kinderen die verder zijn gaan vervolgens aan het werk op hun eigen niveau. De kinderen maken tekeningen, waar een verhaal achter schuilgaat, dat met of zonder hulp van de leerkracht opgeschreven wordt. De leerkracht kijkt op basis van de eigen teksten waar het kind problemen mee heeft en biedt daar taalkaarten en aanvullend materiaal voor aan. Voor elk taalprobleem zijn taalkaarten ontwikkeld.

Als de leerkracht constateert dat een kind problemen heeft met de lidwoorden, zoekt zij daar een taalkaart bij, of als een kind de d en t verwisselt of problemen heeft met zinsconstructies, dan wordt daarmee geoefend. De leerkracht kijkt aan het eind van de dag naar de tekst, op welk gebied het kind kan oefenen. Ook wordt gekeken hoe de taalkaarten gemaakt zijn en of er nog meer mee geoefend moet worden. Als de aanvankelijke fase geweest is, dan wordt een algemeen probleem, zoals aai, ooi, oei waar veel kinderen mee zitten behandeld. Deze woorden worden dan het woordpakket van de week, waar verwerkingsbladen bij gemaakt worden. Aan het eind van de week wordt daarmee een visueel dictee gedaan. Daarnaast gaan de kinderen verder op hun eigen niveau. Als een groepje een gezamenlijk probleem heeft, krijgt die extra instructie. Efficiëntie is erg belangrijk. De leerkracht geeft aan dat een goede organisatie van het onderwijs een essentiële voorwaarde voor dit onderwijs is. De kinderen hebben allemaal een eigen la onder de tafel en de leerkracht kijkt altijd aan het eind van de dag wat ze gedaan hebben, of het goed gaat, of ze nog extra ondersteuning nodig hebben en zorgt ervoor dat het pakket voor de volgende dag klaarligt in de laatjes. Want dan kunnen kinderen altijd verder. Dus in het laatje zit altijd een taalkaartschrift met een taalkaart erin, het vrije tekstschrift, het schrijfschrift, bepaalde werkboekjes, zodat ze geen 'stopwerk' hoeven te doen als ze vastzitten. De leerkracht heeft een vaste route door de klas en kijkt zowel naar de kinderen die aan het werk zijn als naar de kinderen die in

de hoeken bezig zijn. Door de vaste route kan de leerkracht gerust een kind vijf of tien minuten lang uitleg geven. Het materiaal dat in hun la ligt kunnen de kinderen over het algemeen zonder instructie maken. Na de kring volgt het taalblokkur en de tweedejaars zijn dan lekker dan in hoeken bezig en de derdejaars zijn dan bezig met hun teksten, hun schrijven, taalkaarten. Door deze manier van werken ontstaat er voor de kinderen structuur. In het open gedeelte schrijven de kinderen hun eigen teksten en op basis daarvan bepaalt de leerkracht individueel wat het kind moet doen, wat het kind middels week- en dagkaarten kan aflezen.

Dubbele lijn

Omdat het team ook het bezig zijn met de hele stamgroep belangrijk vindt is gekozen voor een dubbele lijn: een groepslijn waarbij de hele groep gezamenlijk met iets bezig en daarnaast de individuele leerlijn. De groepslijn komt tot uiting in de kringen en de activiteiten rondom het gekozen stamgroepwoord. De jongere kinderen mogen meedoen met de activiteiten rondom het woord, zoals hakken en plakken en rijmen, als ze dat leuk vinden, maar als ze daar nog niet aan toe zijn gaan ze bijvoorbeeld in de vorm- en vouwhoek aan de slag met een puzzel. Het woord is het thema van de dag of week, dus als er iets creatiefs verwerkt wordt zijn de jongere kinderen op die manier met het woord bezig en andere kinderen maken een werkstuk of een studie over dat woord waar ze dan weer verslag van doen aan elkaar, zodat er ook dat hele wereldoriëntatie-aspect in zit. Ook de kinderen die al kunnen lezen doen mee met de stamgroepwoorden, want de schrijf- en drukletters worden bewust tegelijk aangeboden. Deze kinderen leren het gezamenlijke woord dan in schrijfletters. Daarna hoeven ze niet weer opnieuw met de letters te oefenen. Zodoende zijn er al kinderen in de onderbouw bezig met open en gesloten lettergrepen en zelfs met zinsconstructies en -bouwen. Dat loopt door naar de middenbouw, daar

wordt ook met een gezamenlijke groepslijn gewerkt, maar dan zijn het niet meer de zelfgekozen woorden, maar de woordpakketwoorden waar een bepaalde moeilijkheid in zit en daar doet iedereen aan mee. En daarnaast gaan de kinderen met de eigen teksten en de taalkaarten aan het werk. De leerkrachten proberen de kinderen uitdaging te geven in de 'zône van de naaste ontwikkeling': als het te makkelijk is steken de kinderen er niets van op en als het te moeilijk is ook niet.

Meedoen

Zodra de kinderen in groep 3 komen en ze zijn toe aan het lees- en schrijfproces, dan zijn de activiteiten daaromtrent verplicht. Als een kind er nog niet aan toe is, dan wordt dat met de ouders besproken en kan het kind eventueel halverwege of later instappen. Kinderen die nog geen zin hebben, moeten toch meedoen. De leerkracht vertelt dat er een tijd is geweest dat gedacht werd dat alle kinderen de leesvaardigheid vanuit een intrinsieke motivatie spontaan oppakken, maar dit bleek voor een aantal kinderen niet op te gaan. Voor elk kind is de instap echter weer anders. De leerkracht had bijvoorbeeld twee kinderen die al lazeren op AVI-5 niveau en kinderen die echt nog moesten starten met het leesproces. Als een bepaalde hoeveelheid werk gedaan is, kunnen de kinderen in een van de hoeken werken/ spelen. Daar ligt dus de vrijheid voor de kinderen die dat spelen nog zo nodig hebben.

Uitdaging

De taalactiviteiten hebben voor de derdejaars een verplichtend karakter, de tweedejaars kunnen vrijblijvend insteken. De tweedejaars hebben naast hun 'kleuteractiviteiten' een tekenboek, waarin ze net als de oudere kinderen teksten maken, schrijven of tekenen. De stamgroepwoorden worden met name met de derdejaars behandeld, de tweedejaars mogen meedoen, maar aan de creatieve verwerking ervan doen ze zeker mee. Een vervroeging is dus

mogelijk. Het team is ervan overtuigd dat als kinderen in de onderbouw toe zijn aan het taalleesproces, dat ze daar dan mee aan het werk mogen, want als ze het op school niet leren, dan leren ze het wel op straat. Er is leerstof en uitdaging genoeg en als dat gekoppeld wordt aan wereldoriëntatie, dan leren ze daar ook inhoudelijk veel van.

De derdejaars hebben de ruimte om in de hoeken te spelen en mee te gaan naar het speellokaal en de tweedejaars die er aan toe zijn, en dat zijn er heel veel, leren spelenderwijs lezen en schrijven. Zij kijken vanuit de poppenhoek stiekem mee en opeens zeggen ze: 'Kijk, dit heb ik geschreven'. Volgens de leerkracht hadden ze dat in groep 1/2 nooit gedaan, omdat ze er daar niet mee in aanraking komen. Het zijn maar een paar kinderen die zelf leren lezen in groep 1/2. Doordat het aanbod rijker is in groep 2/3 en het onderwijs zich afspeelt in het gebied van de 'zône van de naaste ontwikkeling', leren de kinderen die er aan toe zijn automatisch lezen. In groep 2/3 beïnvloeden de kinderen elkaar en juist in deze groep zitten er een groot aantal op het randje van leren lezen. In eerste instantie werken de tweede- en derdejaars samen met muziek, gymnastiek, wereldoriëntatie en taal- en rekenspelletjes in de kring en krijgen alleen de derdejaars onderwijs in lezen en schrijven. Na de kerst integreren de tweede- en derdejaars echt met elkaar, wanneer de jongere kinderen betrokken worden in het drukken van teksten en het maken van werkstukken. De interesse van de tweedejaars voor het lezen en schrijven groeit en in de loop van het jaar wordt bijna alles samen gedaan.

Op deze school zitten alle kinderen 'in de zorg', want het gemiddelde kind bestaat niet en iedereen krijgt werk op maat. Kinderen worden zodoende niet een half uurtje in de week uit de groep gehaald, maar tijdens het werken zijn zij gewoon bezig met die dingen die voor hun ontwikkeling belangrijk zijn. Op deze

manier ervaren kinderen die wat meer moeite hebben met bepaalde dingen eigenlijk hetzelfde als kinderen die heel goed zijn of ertussenin zitten, want iedereen is bezig met ontwikkeling van die vaardigheden in de zône van de naaste ontwikkeling. Er zijn altijd kinderen die meer dan gewone zorg nodig hebben, die bepaalde dingen niet oppikken en voor die kinderen kan de interne begeleider ingeschakeld worden om dat samen met de leerkracht te bespreken. Daarnaast wordt gewerkt met een signaleringssysteem, waarmee gekeken wordt of de kinderen ten opzichte van zichzelf vooruit gegaan zijn. Wanneer dit niet het geval is, worden de taalkaarten losgelaten en worden materialen uit de orthotheek gebruikt.

Ruimte voor spel

De leerkracht is van mening dat de overgang van groep 2 naar groep 3 vergemakkelijkt wordt, omdat er in groep 2/3 veel overlap is. Er zijn tweedejaars die al kunnen lezen en er zijn derdejaars die nog graag spelen na het werken. Volgens de leerkracht ligt groep 3 veel dicht bij groep 2, dan groep 2 bij groep 1, kinderen van groep 1 komen net op school en moeten hun plekje veroveren. En groep 3 ligt dicht bij groep 2 dan bij groep 4, want in groep 4 is het aanvankelijk leesproces afgerond. Bovendien lijkt het de leerkracht moeilijk om in groep 3/4/5 de ruimte te vinden om groep 3 nog lekker te laten spelen. Wanneer het leesonderwijs klassikaal aangeboden wordt, is gebleken dat voor een grote groep kinderen minder progressie is geboekt dan mogelijk is. Als in een groep 3/4/5 ook met individuele leerlijnen gewerkt zou worden, waarbij teksten het uitgangspunt zijn, kan, volgens de leerkracht, hier ook de ononderbroken leerweg bewerkstelligt worden. Met name in groep 2/3 heeft de leerkracht gemerkt dat de kinderen veel interesse hebben in taal omdat ze er veel kunnen doen.

Binnen Jenaplanonderwijs vormt wereldoriëntatie de kern van het onder-

wijs, wat alleen maar kan als de methodes losgelaten worden. Als bijvoorbeeld de methode Veilig Leren Lezen gebruikt wordt, wat veel instructie vraagt, dan is de groep een combinatiegroep in plaats van een stamgroep en sneeuwen hoogstwaarschijnlijk de jongere kinderen onder. Taal heeft een communicatieve functie: Je leert geen taal om de taal, maar je leert het om het te gebruiken. Dat wordt door de hele school functioneel gemaakt door de teksten, de verhalen waarmee ze op school komen. Wereldoriëntatie is de inhoudelijke kern van het onderwijs, taal de vorm ervan. Hopelijk bent u, lezer, inmiddels overtuigd van de meerwaarde van groep 2/3. ■

Bronnen

- ARBO (1990). *Spelen en jongleren, Advies over de vernieuwing van het onderwijs aan jongen kinderen*, Zeist.
- Boes, A.W. (1994). *Het Cito-leerlingvolgsysteem, recensie*, in: *Mensenkinderen*, januari.
- Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994). *Onderwijs aan jonge kinderen (deelrapport 3)*, Inspectie van het onderwijs, De Meern.
- Goodlad, J.I., Anderson, R.H. (1987). *The nongraded elementary school, revised edition*, New York.
- Janssen-Vos, F. (1992). *Basisontwikkeling*, Assen/Maastricht.
- Neuvel, J. (1996). *Funktioneel Aanvankelijk Lezen: kinderen maken zelf hun leesstof*, in: *Mensen-kinderen*, januari
- Velde, van der I. (1946). *Onderwijsvernieuwing op de lagere school en haar organisatorische problemen*, Groningen.
- Verhoeven, L. (1993). *Inleiding, Onderwijs aan zwakke lezers*, in: *School & Begeleiding*, juni.

Marieke Gerrits heeft Pabo (Eekhorst, Assen) gedaan en haar Jenaplan-certificaat behaald. Vervolgens heeft zij Onderwijskunde gestudeerd, door interesse in vernieuwingsonderwijs onderzoek gedaan naar groepeeringsvorm 2/3. Ook heeft zij een jaar voor een middenbouw groep gestaan (Jenaplanschool) en ingevallen in een groep 2/3.

BOMEN

Uit een dagboek van een groepsleidster (5) Hoe het verder ging

Nu volgt de vijfde en laatste aflevering van het dagboek over het werken met jonge kinderen en bomen. De auteur beschreef in haar dagboek 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 leerende onderwijsgevende, die leert over kinderen, bomen en zichzelf.

De integrale vertaling van de dagboek-fragmenten over bomen stopt hier. In het nu volgende gedeelte zullen we puntsgewijs samenvatten hoe het bomenwerk dat schooljaar verder verliep, met hier en daar een kort citaat.

De eerdere afleveringen verschenen in Mensen-kinderen van mei en september 1999 en januari en maart 2000.

Verdere lente-activiteiten

Puntsgewijs volgt nu een opsomming van de verdere activiteiten in de lente.

-De kinderen planten zaden van allerlei soorten groenten in een tuin van iemand in de buurt die daarvoor de ruimte heeft en volgen de groei en ontwikkeling van de planten (vanaf eind maart). Er zijn discussies over "wat is zaad?" (let wel dat veel kinderen knoppen ook als "zaden" betitelden!, zie de vorige aflevering) en "waar komen zaden vandaan?" Later in juni, wordt er een salade van de groenten gemaakt en samen genuttigd.

-Bezoeken van de magnolia's waarvan de knoppen opengaan.

-Gesprek over wat "wind" is, waardoor de boom beweegt. Kinderen denken soms dat beweging van de boom de wind veroorzaakt, in plaats van omgekeerd.

-Hoe kun je weten dat de boom dood is? Dit naar aanleiding van hangende takken van de berk, waarvan een kind zegt dat dit erop duidt dat de boom dood is. Is in de winter de boom ook dood? Veel kinderen denken dit.

-Is de boom oud? Zie (lit-)tekens erop. Hoe weet je hoe oud de boom is?

-Van veraf en van dichtbij bekijken

van magnolia-boom : de vorm van de boom lijkt op... (samen met de kinderen in te vullen), de kleur van de knoppen, het aantal knoppen, bloemen in verschillende stadia van bloei.

-Afgevallen bloemen nader onderzoeken in het eigen lokaal. Hoe zit een bloem in elkaar? Later: Tulpen introduceren en bekijken.

Bekijken (reproducties van) schilderijen van bloemen.

-Tegen de lucht bekijken van een bloeiende boom.

Genieten en daaraan uitdrukking geven!

-Geblinddoekt betasten van de stam. In taal beschrijven van de gewaarwordingen.

-Bekijken en volgen van de ontwikkeling van 'baby-bomen', te weten zaailingen van esdoorns, waarbij, zoals bij veel zaailingen, de eerste bladeren volstrekt niet op latere lijken.

-Opgraven van een zaailing en de wortels observeren. Hoe weet je wat de boven- en wat de onderkant van een plant is?

-Boek voorlezen en kinderen herinneren aan al eerder voorgelezen boe-

ken (The Maple Tree van Millicent Selsam).

-Grootte-verhoudingen op afstand, perspectief: van een afstand bekeken lijkt een kind even groot als een boom.

-Groene bloemen van de esdoorn bekijken. Deze worden door de kinderen als bladeren beschouwd en niet als bloemen, omdat ze groen zijn. NB: begrippen 'bloem' en 'blad'. -Snelle veranderingen aan de bomen in de lente volgen. Dikwijls gaan kijken, zo mogelijk dagelijks.

-In boekjes opzoeken hoe een boom heet aan de hand van plaatjes.

-Gesprek over nerven en aderen (in het engels hetzelfde woord) in bomen en in ons lichaam.

-Observatiekring: berkentakken met bladeren en bloemen. Idem, ter vergelijking, later met takken van een andere boomsoort.

-Esdoornzaden zoeken en kijken hoeveel er(nog) aan de boom zitten



en op je neus plakken en als een helikopter laten vliegen.

-Tellen van onderdelen en daarbinnen van sub-onderdelen (bijvoorbeeld van een bloem).

Oververzadiging?

Naar aanleiding van dit soort observatielesjes verzucht Lynne:

"Ik vraag me af of ik teveel dingen in het lokaal haal om te observeren. Wie weet raken de kinderen er verzadigd van, gaat het ze vervelen, hoewel ik nog niemand heb horen

klagen. Ze schijnen het fijn te vinden. Zou het echter hun plezier in dingen om hen heen aantasten als ze door deze gerichte oefeningen heen moeten? Toch acht ik het heel waardevol: een vergrote woordenschat en een gerichte observatie en beschrijving."

Zomer-activiteiten

"Ik maakte me wat zorgen toen ik de kinderen later meenam om de bomen te bezoeken. Ik was er zeker van dat, daar de bomen al hun bladeren hadden, er voor hun gevoel waarschijnlijk geen veranderingen geweest waren en de kinderen niets nieuws zouden opmerken. Ik had het bij het verkeerde eind".

De kinderen zien:

- bladeren in verschillende tinten groen, het donkerder worden.
- plekken aan de boom waar geen bladeren zitten, knoppen niet opengegaan zijn (dood?).
- dingen aan de schors die ze niet eerder zagen (textuur, barsten).
- overeenkomsten in kleur tussen bomen.

Een kind ontdekt een rekenprobleem (vermenigvuldigen) aan bloemen: 3 stampers met elk 3 stijlen, "drie drieën".

De kinderen bestuderen de schaduw die een boom werpt, ook de verandering van de schaduw in de loop van de dag. Ze proberen precies over de rand van de schaduw te lopen.

De laatste keer

De laatste keer (22 juni)

"We bezochten de bomen dit (school-) jaar voor de laatste keer. Het was buiten heel heet. De kinderen merkten op:" In de stam van de magnolia zit een barst, net als in een van de grotere takken... De bladeren zijn licht- en donkergroen... De lichtgroene bladeren zijn dicht bij de zon; de donkere zitten onder de andere... Er zijn nog steeds enkele knoppen die niet opengegaan zijn." Mark zag een paar letters, in een van de takken gekerfd: "Hoe kan iemand daar letters schrijven op die tak, zo

ver van de stam af?

De tak is nooit sterk genoeg om iemand te houden die erop zit. "Iedereen wilde die letters zien, die Mark gezien had. Ik had er moeite mee ze te vinden. We wandelden rond de boom en zagen meer letters op dezelfde tak. We hadden ze nooit eerder opgemerkt.

De bladeren van de esdoorn zijn veel donkerder groen dan eerder. De klimop groeit tegen de stam en op twee takken. De wind begon te waaien en we bekeken de manier waarop bladeren en takken bewogen. Ik suggereerde dat degenen die dat wilden hun lijf op dezelfde manier heen en weer konden zwiepen als de boom deed. Toen zei ik: "Ssst, luister naar het geluid als de wind de bladeren beweegt. Wees stil". Toen: "Wat voor geluid maakt het? Kun je dat geluid ook namaken?" De kinderen en ik werden heel rustig van het kijken naar de boom die bewogen werd door de wind.

Schaduw

Het dichte bladerdek van de berk verbergt de takken. Ik vroeg de kinderen zich te bewegen in de schaduw van de boom. Voor de derde keer spraken we over het ontstaan van schaduwen, hoe een schaduw gemaakt wordt. De kinderen weten dat je licht nodig hebt, maar het is moeilijk voor hen om over het object (de boom) te denken als iets dat ergens tussenin staat. Tussen de zon en wat? Ik zou volgend jaar wel meer activiteiten willen doen rond licht en schaduw...

De kinderen merkten opnieuw het verschil in kleur op tussen de buitenste bladeren van de boom (purper) en de binnenste (bruin, roodachtig, groen)...

De vruchten of nootjes aan de boom worden lichtrood. Heel veel nootjes waren op de grond gevallen en de kinderen verzamelden ze.

Opnieuw ligt de natuurtafel (die ik zoals de rest van het lokaal wilde schoonmaken) vol met gevonden dingen en nu willen de kinderen takken mee naar binnen nemen en ze tekenen.

Afscheid

Ik zei dat het naar was om afscheid te nemen en dat de kinderen natuurlijk konden proberen de bomen tijdens de zomervakantie te bezoeken. "En we hebben ze nooit bij nacht gezien, noch hebben we eronder gestaan in de regen. Wie weet kun je je ouders zo gek krijgen om dat eens met je te doen."

Het is vervelend, zo snel moet alles nu gaan. Deze hele ervaring vraagt om meer reflectie en nadenken met de kinderen. Ik hoop dat ik de enkele ons nog resterende dagen tijd zal kunnen vinden om samen met de kinderen enkele plannen te maken rond de bomen, voor volgend jaar, als ik ze weer terugzie. Ik heb een paar ideeën:

Fotograferen van bomen in alle seizoenen. De bomen tekenen. Elk kind een bomen-logboek laten bijhouden. Drie verschillende bomen kiezen. Niet zo formeel zijn, met lesjes en zo (moeilijk voor mij, daar voel ik dat de groepservaring heel goed was, dat moet ik voortzetten). Gedichten voorlezen over bomen. Enkele gedichten over bomen (laten) schrijven. Een altijdgroene boom kiezen."

Tot zover dit dagboek.

Naschrift

We geven nu een reflectie op alle gepubliceerde dagboek-fragmenten en verwijzen daarbij naar de kanttekeningen bij het dagboek (de nummers).

a. Deze groepsleidster is heel actief in het leidinggeven aan de kinderen. Ze neemt ze mee naar buiten(1), leest ze voor (28 en 36), houdt veel gesprekken, organiseert een natuurtafel, doet gericht ordeningsoefeningen (15, 17, 21 en 59), organiseert observatiekringen en observatielesjes, vertelt, richt de aandacht op zaken. Zelf twijfelt ze wel eens aan het effect van met name de observatielesjes, maar vindt het toch van belang om de kinderen goed te leren kijken.

b. Tegelijkertijd is ze heel terughoudend in het aan de kinderen min of

meer opleggen van “juiste termen” voor dingen en verschijnselen. Ze kiest hierin voor het zelf zoeken van woorden en het laten groeien (zie 16, 25, 27, 31 en 69).

c. Interessant zijn de begrippen “leven en dood” bij de kinderen (71) in relatie tot bomen, met name bij kale loofbomen ‘s winters.

d. Zij last, waar ze dat nodig vindt, oefeningen in specifieke vaardigheden in, met name op het terrein van

het ordenen en kenmerken vinden, het vragen stellen en vermoedens uiten.

e. Reken/wiskunde-activiteiten worden ingelast (zie met name 2, 7, 20, 48 en 49), evenals drama.

f. Zeer opvallend is de betrokkenheid van de groepsleidster zelf bij dit thema, ook haar eigen leerproces (zie 9, 19, 34, 35, 44, 51 en 55) met betrekking tot het leren van kinderen en van zichzelf. ■

Bron: *A Philadelphia Teachers' Journal*, North Dakota Study Group on Evaluation. Grand Forks (ND) 1985. Met toestemming van de auteur zijn de delen over bomen overgenomen. Vertaling Will van Beusekom, kanttekeningen Kees Both.

ZELF-ONTDEKKING BINNEN EEN GEMEENSCHAP

“Vanaf nu moet ons eerste doel zijn het verzekeren van respect voor de individuele ontwikkeling van kinderen en jongeren binnen de context van een zorgende en stimulerende gemeenschap. Dat is gemakkelijker gezegd dan gedaan, met name als we bij het ontwikkelen en invoeren van het nieuwe in moeten gaan tegen ingesleten gewoonten uit het verleden. . . .

Het eerste feit dat we in onze praktijk moeten accepteren is dat ieder kind een verschillend geheel aan erfelijke mogelijkheden heeft en tevens een uniek stel hersenen. Dat betekent dat, waar kinderen kunnen en moeten samenkomen om samen ervaringen op te doen en te leren, standaardisering uit den boze is. Te verwachten dat kinderen allen tegelijkertijd op hetzelfde bekwaamheidsniveau zijn is even dwaas als van hen te verwachten allemaal tegelijkertijd op hetzelfde gewicht te zijn of dezelfde lengte te hebben.”

James Hemming, psycholoog, in: Self-discovery within a Community, Human Scale Education, Bath, 1993, Occasional Paper no. 1

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

Een interview met Ad Boes –deel 2

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, waarvan het eerste deel verscheen in het maartnummer

Samenwerking

In die tijd (in de jaren tachtig) ontstond ook jouw samenwerking met Kees Both. Kende je hem al eerder?

Ik ontmoette hem voor het eerst toen het bestuur van de Stichting op zoek was naar nieuwe bestuursleden. Het bestond, ook door ziekte van Ben Keijl en David Ruting, nog maar uit drie personen: Suus Freudenthal, Francien Hageman en ik. Nadat eerst Dick Baars en Kees Eegdeman voor het bestuur waren gevraagd, werd Kees Both op voordracht van Suus bestuurslid. Zij had contact met hem over natuureducatie. Toen de vacature voor landelijk medewerker ontstond, na het vertrek van Eelke de Jong, hebben we krachtige en succesvolle pogingen ondernomen om Kees op die plek te krijgen. Hij had de nodige kwalificaties en was, gezien zijn protestants-christelijke achtergrond, acceptabel voor het bestuur van het CPS. We hebben in woelige tijden tal van besprekingen gevoerd en dat heeft ons samengebracht. Om elkaar te begrijpen hebben we weinig woorden nodig, ik denk ook dat we elkaar goed aanvullen.

Ik schrijf niet graag

Daarmee komen we op jullie overeenkomst, namelijk jullie publicatiekracht. Al in Pedomorfose en nu de

laatste jaren in Mensen-kinderen zijn zowel van jou als van Kees veel artikelen verschenen.

Maar er is wel een groot verschil. Ik schrijf niet graag, doe dat het liefst op verzoek. Ik vind dat denkbeelden van mensen als Petersen verspreiding verdienen, maar ook dat het nodig is om op allerlei ontwikkelingen in onderwijs en samenleving te reageren. Ik denk dat ik dat beter met het geschreven dan met het gesproken woord kan. Maar eigenlijk heb ik er een hekel aan. Neen, ik schrijf niet graag. (Tijdens redactievergaderingen van Mensenkinderen is dat echter niet te merken. FM)

Tijdens de redactievergaderingen probeer ik vaak de actuele betekenis van Jenaplan aan de orde te stellen, ook de vraag wat anderen van ons als onderwijsbeweging vinden. Daarom heb ik in de afgelopen jaren vaak gereageerd op wat zich aan ontwikkelingen voordoet op het gebied van onder meer onderwijspolitiek, kwaliteitszorg en zorgverbreding.

Ik heb wel eens gezegd geen 'tweede Suus' te willen wil zijn, maar misschien lijk ik in een bepaald opzicht toch op haar. Ik bewaak het concept graag en draag aan de ontwikkeling ervan bij voor zover ik denk daarvoor mogelijkheden te hebben. Ik laat gebieden waarop ik me minder thuis voel graag aan anderen over, zoals aan Kees Both en Kees Vreugdenhil.

Herkenbaarheid Jenaplan

Je hebt lang meegewerkt aan de uitgave van Pedomorfose. Wat vind jij de sterkste publicatie in de vijftig afleveringen van dat blad?

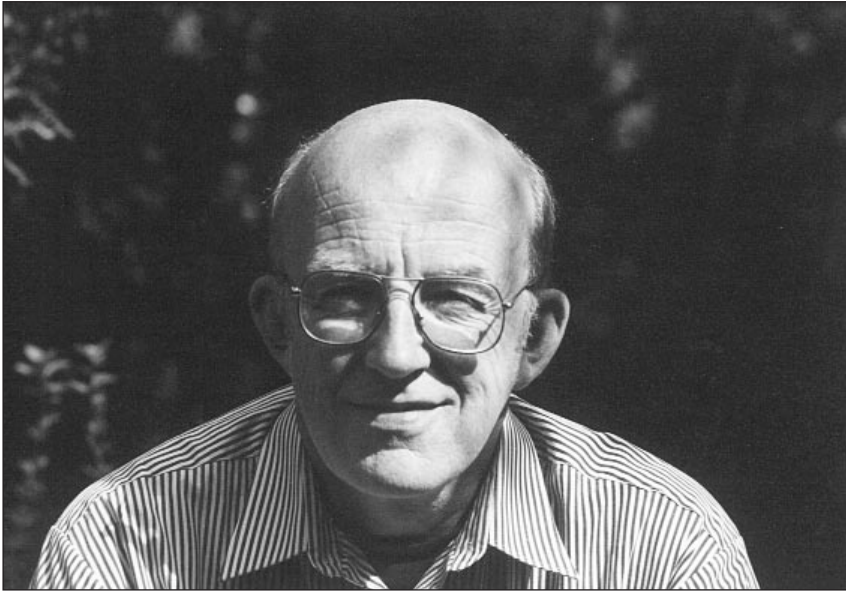
De serie 'Herkenbaarheid van de Jenaplanschool', die zich niet altijd zo gemakkelijk liet lezen, maar de eerste poging was om het Jenaplanconcept voor onze tijd te vertalen. Ik heb de serie van heel dichtbij zien ontstaan en heb er ook aan bijgedragen, maar Suus schreef verreweg het grootste deel. Ze stuurde concepten naar de bestuursleden van de Stichting. Zij kregen alle ruimte om wijzigingen aan te brengen. Als ze iets geschreven had, waarvan werd gevonden dat het "niet kon", dat gebeurde nog wel eens, verdween het zo weer in de prullenbak, ook als ze er lang aan gewerkt had. Ze was daarin heel sportief. Het is jammer dat velen haar zo niet hebben gekend.

Welke Jenaplanpublicaties vind je erg geslaagd?

Het origineel van 'Die Grundkräfte kindlicher Entwicklung und ihre Berücksichtigung im Schulunterricht' van Else Petersen, waarin beschreven wordt hoe je met de grondkrachten het antropologische gehalte van onderwijs kunt doorlichten. Het doel van de studie van Else Petersen was om te onderzoeken op welke punten het traditionele onderwijs met de grondkrachten in botsing komt. Ik vond destijds 'Kleuters in de lagere school' van Rühl in een bewerking van Kees Vreugdenhil een bijzonder boek.

Voor andere voorkeuren laat ik me graag leiden door mijn studenten. Tot mijn vreugde lezen ze de Onderwijspedagogiek ('Führungslehre') van Petersen weer, al gaat hen dat natuurlijk niet gemakkelijk af en ontgaat hen nog veel.

Als me wordt gevraagd welke publicatie over Jenaplan ik niet geslaagd vind, heb ik niet veel bedenktijd nodig. Het boek van Imelman, 'Jena-



plan, wel en wee van een schoolpedagogiek' vind ik in methodologisch en historisch opzicht, maar ook wat betreft de toon van het betoog, van een beschamend niveau. Het doet me goed nu te weten dat historische pedagogen van de subfaculteit waar Imelman werkzaam was het boek ook heel kritisch beoordeelden toen het uitkwam. Maar waarom hebben ze hun mond toen niet opgedaan? Als ik de teksten lees van de inleidingen die tijdens een symposium in Den Haag zijn uitgesproken - ik kruis- te er de degens met Imelman - loopt mijn bloeddruk nog altijd een beetje op (in: G.A.Kohnstamm c.s. 'Scholenstrijd', Lisse 1987).

Ruimte voor onderwijskundig beleid scholen

Je hebt je ook op het landelijk vlak gemanifesteerd, zoals bij de SLO, het CITO, forums, conferenties, de politiek en de inspectie. Wat voor Ad Boes loopt daar dan rond?

Het is goed om te bedenken dat Jenaplan in Nederland alleen maar kon ontstaan dankzij een opmerkelijk grondwettelijk kader. Met artikel 23 van de Grondwet wordt de oprichting van eigen scholen mogelijk gemaakt. Daarom hebben scholen in Nederland ruimte voor eigen onderwijskundig beleid. Maar ik weet dat de condities waaronder dit onderwijs mogelijk is niet voor de eeuwigheid

vastliggen. Die kunnen zomaar veranderen, bijvoorbeeld door een wetwijziging op het gebied van kwaliteitsmeting, zoals onlangs door de Onderwijsraad werd voorgesteld. Daarmee kan de kern van het Jenaplanconcept gemakkelijk de nek worden omgedraaid. Ik tracht te volgen wat er speelt en tracht invloed uit te oefenen op mensen op sleutelposities, vooral in de politiek en bij de vakbonden. Ik heb vaak contacten met politici en houd de voorzitter van de NJPV daarvan op de hoogte.

Jenaplan en 'ontscholing' van de school

Ik heb van dichtbij de totstandkoming van de Wet op het basisonderwijs, waarop het Jenaplanconcept aantoonbaar veel invloed heeft gehad, kunnen volgen. In een van de conceptwetten werd zelfs gesproken van stamgroepen als basisgroepering. Ik ben bij besprekingen op het departement geweest, heb enkele keren met bewindslieden gesproken en met hen gecorrespondeerd, heb nauwe contacten onderhouden met de Innovatie Commissie Basisonderwijs (ICB). Ik vind zulk werk plezierig om te doen, het geldt evenzo voor contacten met andere vernieuwingsrichtingen, zowel hier als in het buitenland.

Ik zie je, vooral op de achtergrond, sturend, bewakend en controlerend

aanwezig zijn om het concept te bewaken. Wat beweegt jou zo om dit te doen?

Ik heb zelf een fantastische werkring en ik wil er aan bijdragen dat een nieuwe generatie leraren de kans krijgt te ontdekken hoe boeiend het is om in een school om kinderen op te voeden. De school is een nog altijd onvervangbaar instituut en Jenaplan is een uiterste poging om het te 'ontscholen'. Hoewel een kind een beperkt aantal uren op school zit, kunnen die erg belangrijk zijn. Wat dat betreft vind ik het triest dat mijn kinderen weinig hebben kunnen profiteren van waar ik voor geknokt heb. Het was pijnlijk toen ik dat, met hen terugkijkend op hun schoolcarrière, moest vaststellen.

Maatschappijkritisch

Je hebt het vaak over de invloed van het Freinetonderwijs op het Jenaplanconcept. Wat heb jij met Freinet?

Ik heb in een al eerder genoemde stage in Utrecht ervaring opgedaan met deze vorm van onderwijs. De maatschappijkritische kant van dat concept spreekt me nog altijd erg aan. In het concept van Petersen is die nauwelijks aanwezig. De kritiek van Imelman op Petersen is op dat punt terecht, maar Kees Vreugdenhil had dat al veel eerder opgemerkt. Ik zie in goede Jenaplanscholen elementen uit het Freinetonderwijs die van groot belang zijn, zoals het werken met vrije teksten, de klassenvergadering en de schoolcorrespondentie, nu ook met behulp van internet. Ik vind dat een maatschappijkritische benadering van de samenleving bij wereldoriëntatie niet kan ontbreken. Je moet wat zich voordoet in de samenleving altijd wegen en je afvragen wat de opvoeding en kinderen dient en wat niet. Ik ben terughoudend ten aanzien van 'trends', zeker als wordt gezegd dat de school 'er iets mee moet'. Ik vind dat we ons altijd moeten vragen of ontwikkelingen, dat geldt natuurlijk ook voor ICT, menselijke belangen dienen. Die kritische instelling heb ik aan Freinet te danken.

Fakkelt overnemen

Zie je de opvolgers in het Jenaplan-veld al klaar staan om jouw rol als kwaliteitsbewaker, de rol van Kees Both als studietoelichting en de rol van Kees Vreugdenhil, die zich vooral op hoofdlijnen bezig heeft gehouden met een vernieuwd concept, over te nemen?

Er zijn steeds momenten geweest waarop we ons afvroegen hoe het verder zou moeten. Dat bleek steeds weer mee te vallen, er staan wel nieuwe mensen op. Toen Suus, Ben Keijl en Gerrit Hartemink stopten, werd dezelfde vraag gesteld. Maar ook toen de Stichting Jenaplan Ondersteuning (SJPO) werd opgericht. Het was een kritieke situatie, omdat de begeleidingsstructuur veranderde waarbij bekwaame Jenaplan-begeleiders op andere taken werden gezet en Kees Both er bij het CPS andere taken bij kreeg. Zolang Jenaplan echt iets te betekenen heeft zullen er nieuwe generaties komen die de fakkel overnemen. Daar ben ik niet pessimistisch over; het concept is ijzersterk. Tegelijkertijd moet ik, met anderen, vaststellen dat we op dit moment het tij bepaald niet mee hebben.

Opleiding

Je bent gedurende bijna je hele onderwijsloopbaan verbonden aan de opleidingen. Hoe is dat zo gekomen?

Via Suus. Zij vond dat er in Nederland een opleiding voor Jenaplan moest komen. Volgens haar telt een vernieuwingsbeweging die geen eigen opleiding heeft niet mee. Montessori- en de Vrije scholen hadden die. Ze had ideeën voor een landelijke Jenaplan-Pabo, die zou in Bilthoven gevestigd moeten worden als een voorzetting van de opleidingschool voor kleuterleidsters van "De Werkplaats". Suus zag voor de totstandkoming daarvan voor mij een rol weggelegd en stuurde me voor een nadere oriëntatie naar een in haar ogen voorbeeldig instituut in

Canada. Maar ik had, voor, tijdens en na die studiereis, mijn bedenkingen. Ik dacht en denk nog altijd dat een opleiding voor Jenaplan niet moet worden ondergebracht op één locatie, maar in meer Pabo's, goed gespreid over het land. Jenaplan is gericht op de verbetering van het gehele onderwijs en Pabo's bedienen vooral hun eigen regio. Ik kon dat toen gemakkelijk zeggen, omdat in enkele Pabo's interessante ontwikkelingen op gang waren gekomen, zoals in Eindhoven bij Alfred Drenth en bij Kees Bal in Leeuwarden. Daar en in Assen, waar ik inmiddels zelf was gestart, bleek dat het Jenaplanconcept zich ook op opleidingsniveau leent voor een vertaling naar wat toen de Pedagogische Academie was.

Wij gingen en gaan er in Assen vanuit dat het overgrote deel van het Jenaplanconcept in het opleidingscurriculum een plaats kan krijgen. Ik denk daarbij onder meer aan vieringen, gesprekken in de kring zoals de leeskring, aan klassenvergaderingen en wereldoriëntatie. Een beperkt en specifiek deel van het concept hebben we ondergebracht in de zogenaamde Jenaplanverbijzondering. Het was verrassend om te zien dat andere opleidingen in de loop der jaren delen van dat opleidingsconcept hebben overgenomen. Soms kregen ze daarbij onoverkomelijke problemen, bijvoorbeeld waar men er toe overging om met modules te werken. Dan verliest het curriculum samenhang en continuïteit en dat staat haaks op het Jenaplanconcept dat vraagt om zinvolle gehelen evenals aandacht voor doelen op lange termijn.

Zicht op het geheel houden

We kennen in Assen geen modules met een vaste omvang, met een begintoets, collegestof en een toets in een tentamenweek. In zo'n organisatie zijn docenten slechts verantwoordelijk voor kleine onderdelen en niemand heeft nog zicht op het geheel. Ze weten niet wat de anderen doen, zien de studenten vaak binnenkomen noch vertrekken, ze doen 'iets' met hen. Dat is de trend, niet al-

leen in buitenland, maar ook steeds meer hier. Voor mij is dat het ergste wat een opleiding kan overkomen, te meer omdat dit soort ontwikkelingen onomkeerbaar lijken. Over de effecten van schaalvergroting kan hetzelfde worden opgemerkt. Bij het opgaan van 'De Eekhorst' in de Hogeschool Drenthe hebben we dit soort ontwikkelingen tot vandaag buiten de deur weten te houden. Ik ben er erg gelukkig mee.

Zie je verschillen tussen de studenten van nu en van de beginjaren, toen het Jenaplan in Nederland nog in de kinderschoenen stond?

Ik zie geen verandering in de mentaliteit van de verschillende Jenaplan-generaties. Als ik naar de kern kijk - het persoonlijk geraakt zijn, het zich volledig inzetten, genieten van je werk en veel willen doen om er voor te zorgen dat kinderen in een belangrijke fase van hun leven in een omgeving verkeren waar het goed toeven is - dan is er geen verschil.

Ik denk wel te kunnen inschatten dat het werken in de basisschool aanzienlijk zwaarder is geworden en dat baart me zorgen. Eisen waaraan mensen in deze samenleving moeten voldoen lijken steeds hoger te worden en dat veroorzaakt slachtoffers, ook in het onderwijs. De werkdruk en stress is van alle maatschappelijke sectoren, zo blijkt uit recent onderzoek, in het onderwijs het grootst. Ik heb nog geen politicus gesproken die daar wakker van ligt...

Weg vinden in volgende levensfase

Je stopt in november met werken ...

Ik stop in Assen omdat ik niet zie hoe ik daar mijn werk geleidelijk aan kan afbouwen, daar ben ik het type niet voor.... Het lijkt me daarom beter om me volledig terug te trekken. Ik doe dat ook om mijn opvolgers niet voor de voeten te lopen. Ik ga door met andere activiteiten op het gebied van Jenaplan buiten 'De Eekhorst', zoals nascholing en in de redactie van Mensenkinderen.

Ik merk in dit laatste jaar dat onder-

wijs me op allerlei fronten bezig houdt. Daarom denk ik dat ik mijn weg wel zal vinden in een volgende levensfase al weet ik nog niet hoe die er uit zal zien.

Zeker krijg ik gelegenheid om dingen te gaan doen die ik in het leven net zo belangrijk vind, muziek maken en ervan genieten, op reis gaan met een mix van cultuur en natuur, veel lezen en misschien ga ik wel weer studeren. Mijn vrouw stopt met haar werk in het basisonderwijs, we zullen de gelegenheid krijgen om wat meer samen te doen.

Hoogtepunten

Wat waren voor jou hoogtepunten in je werk op het gebied van Jenaplan tot nu toe?

Gesprekken met bevlogen mensen, zoals Suus Freudenthal en Gerrit Hartemink. Samen gedurende een tweedaagse conferentie een halfuur stil zijn met Kees Both voor het begin van de vesper in de kapel van een klooster bij Doetinchem. Ik weet sindsdien wat een "oorverdovende stilte" is. Bezoeken aan Jenaplan-

scholen in Duitsland, in het bijzonder als mijn studenten daar zijn. Verbale gevechten in een grote zaal, met Mevrouw Netelenbos over onderwijs-politiek, met methodologen over kwaliteitsmeting en met inspecteurs. "Verbaal pacifisme" is me vreemd....

De studiereis met Francien Hageman naar Canada, met wie ik nog altijd contacten onderhoud.

Ook conferenties. Ik denk aan de eerste Jenaplanconferentie in Amersfoort in 1964, aan conferenties in Duitsland en de wereldoriëntatieconferentie in de Mgr. Bekkersschool in Emmen in de jaren zeventig. Die was geweldig. Boeiende en bevlogen mensen uit binnen- en buitenland en een veelzijdig programma. De deelnemers deden onderzoek, terwijl het rijke schoolleven gewoon doorging. Suus kreeg er een lintje. Hans Wolff was er en zei: 'Dit is zoals het in Jena was.'

Maar vooral de gesprekken met Jenaplan- en andere studenten tijdens en aan het einde van hun studie over de essentie van het vak en hun persoonlijke betrokkenheid daarbij zal ik zeker missen!

Levenslang knokken voor goed onderwijs

Als je nu de Jenaplanners nog iets zou mogen voorhouden, wat zou je ze dan willen zeggen?

Jenaplan realiseren betekent levenslang knokken voor goed onderwijs, zo hoorde ik het een onvermoeibare onderwijsvernieuwster met aan Jenaplan verwante opvattingen zeggen in een zwarte school in New York. Dat doet overigens ieder in de school die zich realiseert voor het opgroeien van kinderen verantwoordelijkheid te dragen. Kinderen hebben recht op een interessante en rijke tijd in de school. Dat vereist uiterst actieve schoolopvoeders.

In de opleiding is het niet anders. Studenten moeten hard werken en veel leren om later een zwaar maar boeiend beroep te kunnen uitoefenen. Ze moeten er ook vier fantastische jaren hebben. Het is ook in de opleiding vechten om dat voor elkaar te krijgen, maar het is tegelijkertijd een bezigheid waar ik intens van kan genieten. ■

KRITISCH LEREN EN ONDERWIJZEN

Ik zou willen benadrukken dat leren niet is de overdracht van vaardigheden of informatie van een pratende leraar op een passieve leerling. Onderwijs is iets anders dan een toegespitste training voor een carrière in het bedrijfsleven. Als dit laatste wordt benadrukt in het onderwijsbeleid en in scholen, dan zal dat leiden tot nog meer vervreemding bij leerlingen en tot burn-out bij leraren.

Een leraar moet ernaar streven meer te zijn dan een pratend leerboek, meer dan een toevallige functionaris die gestandaardiseerde toetsen en voorgeschreven syllabi invoert in de school. Onderwijzen moet leiden tot een verheldering van de werkelijkheid die ons helpt om de sociale begrenzingen die ons in onze mogelijkheden beperken te doorzien. Kritisch leren omschrijft leerlingen niet als lege vaten die gevuld moeten worden met voorverpakte feiten en getallen.

Ira Shor – Equality is Excellence, Harvard Educational Review, nov. 1986

PR-PERIKELLEN VAN EEN NIEUWE SCHOOLLEIDSTER

In september begon ik als schoolleidster op de Sterrenwachter in Loosdrecht en Hilversum. Eén school met twee locaties. Ik ben de opvolgster van Felix Meijer, een bekende in het Jenaplanonderwijs. Mijn bedje was dus aardig gespreid en ik hoefde alleen nog maar het warme dekentje over me heen te trekken. Ik werk vier dagen per week, met twee leuke enthousiaste teams. De donderdag is mijn studiedag. De ene week ga ik naar de schoolleiderscursus van Windesheim, de andere heb ik mijn thuiswerkdag.

Alles is nieuw voor me en ik loop over van enthousiasme. Ik wil de zaken goed aanpakken. Als eerste..... het PR-beleid.

Waarom pr-beleid?

Onze scholen zijn 3 jaar geleden gefuseerd. De school in Hilversum, werd toen met opheffing bedreigd. Bij mijn sollicitatie was het me duidelijk, we moeten groeien. Vandaar dus PR-beleid. Enerzijds is het belangrijk dat je voldoende (positieve)naamsbekendheid hebt en krijgt. Anderzijds wil je ook van binnen uit de organisatie aan PR doen. De ouders die hun kind op onze school hebben moeten tevreden zijn en blijven. Daarom wilde ik graag de goede dingen handhaven en de minder goede dingen in beeld krijgen. Onze ouders zijn gelukkig heel kritisch op wat we doen. Er komt geregeld iemand naar me toe als hij/zij vindt dat de dingen beter of anders zouden kunnen. Er is een open sfeer en ouders en leerkrachten nemen elkaar heel serieus.

Omdat ik maar twee dagen per week op elke locatie ben, is het van belang dat er een duidelijke structuur is. We bouwen die op in het Management-team. Daarin zitten van beide locaties de IB-ers, de adjunct en ik. We zetten samen de grote lijnen uit voor een gezamenlijk toets- en testbeleid, en stemmen waar mogelijk de werkwijzen op elkaar af.

PR naar buiten

We proberen waar dat kan de plaatselijke krantjes op de hoogte te brengen van onze activiteiten. Daarbij zijn er ook contacten met een buurt-

blaadje, waar we elke maand een bijdrage aan mogen leveren. De plaatselijke krantjes willen, zo heb ik gemerkt, graag kopij plaatsen, vaak zelfs met foto erbij.

Jenaplan op internet

Ik heb me nooit gerealiseerd dat Internet daarbij ook van dienst kon zijn voor het onderwijs. Toch blijkt dat potentiële ouders ook daar informatie proberen te zoeken. In februari werd ik gebeld door Sam Rimmer, de moeder van Bexley die sinds 10 maart bij ons op school zit. Ze had via Internet gezocht naar alternatieven voor het Engelse, steeds meer prestatiegerichte onderwijs. Ze stuitte op de Nederlandse Jenaplanvereniging, die haar de adressen gaf van scholen in de buurt van Hilversum, waar ze ondertussen werk had gevonden.

Wie is Bram Peper?

Omdat ik het zo bijzonder vond dat Sam Rimmer ging emigreren om haar kinderen goed onderwijs te laten volgen, besloot ik de Telegraaf in te lichten. Toen het artikel 's ochtends in de krant stond, belde ook de Gooi en Eemlander voor een afspraak. Nog diezelfde dag stond er een artikel met foto op de voorpagina. Onder Bram Peper. Op school deed het grapje de ronde dat iedereen vroeg: Wie is eigenlijk die Bram Peper, waar ze ook op de voorpagina over schrijven?

Ontbijt-tv

De redactie van Ontbijt-tv kon het niet geloven. Ik heb ze moeten overtuigen dat het echt waar was. Ook zij waren geïnteresseerd in het verhaal en hebben er een mooi filmpje over gemaakt. Er werden anderhalf uur opnamen gemaakt in de klas. Ook bij Sam Rimmer thuis werd gefilmd en ze wilden ook een interview met mij. Het filmpje duurde 5 minuten, maar het is zo knap gedaan. Het is het mooiste PR-materiaal dat je je kunt wensen als school.

Roze wolk

Als al die aandacht jouw school ten deel valt, leef je echt in een roes. Je kunt het gewoon niet geloven. Het geluk lijkt ons dan ook echt toe te stromen. We wonnen begin april op de Loosdrechtse locatie een geldprijs van f 2500,- van de PTT. Ook hierbij veel media-aandacht. In dezelfde periode hadden we ook onze open dagen. Veel belangstellenden hadden al over onze school gelezen.

Visie / missie van onze school

Begin maart hadden we ook een afspraak om met onze taakgroep NOVA, bestaande uit bestuursleden en directie, te gaan praten over de visie en missie van de school. We deden dit bij een groot PR- en marketingbureau, waar we ons boegen over de "current brand essence" van de school. Via powerdotten bepaalden we wat onze visie en missie was, onze sterke en zwakke punten en wat we wilden behouden. Iedereen schreef de voor hem belangrijkste waarden van de school op. Via een sticker (powerdot) kon je extra waarde geven aan een stelling. De meeste "powerdots" betekende ook dat je daarmee de essentie in beeld had van je school.

Fraaie folder

Tijdens de schoolleiderscursus leerde ik ook hoe je wervende teksten kunt maken voor je school. Dit samen met onze 'brand-essence'

maakte dat ik heel trots ben op de folder. Zowel qua eindresultaat, maar ook qua proces, dat we met elkaar doorlopen hebben. In het afgelopen

halfjaar is heel veel gebeurd qua PR. Sommige dingen waren gepland, andere overkwamen ons. Ik ben er heel trots op dat ik met zo'n team en be-

stuur op de Sterrenwachter werk. Schoolleidster zijn is top!

Engels gezin emigreert voor school naar het Gooi

„Jenaplan spreekt me enorm aan”

Van onze verslaggeefster
Marit Versteeg

HILVERSUM

Ze zag het nog niet gebeuren, haar kleuter Bexley in uniform naar een stijve Engelse school. De Engelse moeder Sam Rimmer is blij dat ze voor haar vierjarige dochter de ideale school gevonden heeft: Jenaplanschool De Sterrenwachter in de Hilversumse Meent. En dat die ideale school in Nederland staat was voor de Engelse geen beletsel. Gisteren zat Bexley voor het eerst in de Nederlandse klas, tussen de Nederlandse kleuters.

Vandaag begon de dag met spelen, dansen en zingen. De kinderen dansen met een gekleurd doek in de handen. Als de juf de kleur van hun doek noemt, doen ze iets speciaals. Tussen de vrolijk dansende kinderen valt het Engelse meisje niet op. Bexley doet gewoon mee met de anderen die ook een witte doek in de handen hebben en zingt zelfs de woorden mee.

Speciale aandacht krijgt ze niet. Het is de bedoeling dat ze de taal spelenderwijs oppikt. „Het wennen moet natuurlijk zorgvuldig gebeuren”, zegt directeur Marjon Dries van de school, die apetrots is dat een hele familie voor de school naar Bussum is geëmigreerd. Een meisje uit de klas is gevraagd zich als vriendinnetje een beetje om Bexley te bekommeren. Het kind wijkt tijdens de les niet van haar zij.



FOTO: TON KASTERMANS

• De Engelse Bexley (met geel T-shirt) danst met een witte doek en lijkt er geen last van te hebben dat ze de juf niet verstaat.

De meisjes lachen beminlijk naar elkaar. In de klas zit ook nog een Engelstalig jongetje van vijf, dat zo nodig kan helpen met vertalen. Moeder Sam, die in Engeland geen school kon vinden die aansloot bij haar wensen, kwam op het spoor van het Jenaplanonderwijs via internet en ging zich erin verdiepen. Ze raakte zo enthousiast

dat ze besloot met haar gezin naar Nederland te verhuizen. „Ik vind het goed dat er ook naar de mening van de kinderen wordt gekeken. Als individu. Dat spreekt mij enorm aan”, zegt ze. Drie maanden geleden kwam zij als eerste naar Nederland en huurde een woning in Amsterdam. Zelf vond ze een baan als technisch trainer bij Philips in

Hilversum.

Voor haar kinderen, ze heeft ook nog een dochter van drie jaar, ging ze op zoek naar een woning in de buurt van de school. „Dat was erg moeilijk”, vertelt ze. „Wat we nu hebben gevonden, in Bussum, is eigenlijk nog te ver. Want vooral Bexley verheugt zich er erg op om op de fiets naar school te kunnen. Maar ik blijf nog wel zoeken. Misschien wilt u dat ook in de krant schrijven?” Haar peuterdochter gaat vlakbij school naar een kinderdagverblijf. Volgens Marjon Dries, die sinds september vorig jaar directeur is op de school in de Hilversumse Meent, onderscheidt het Jenaplanonderwijs zich doordat het speciaal let op de verschillende kwaliteiten die de kinderen hebben. „We willen uiteraard ook dat kinderen veel leren, maar zijn er speciaal op gericht dat ze opgroeien tot gelukkige mensen, emotioneel en sociaal. Dat onderscheidt ons onderwijs zeker van het Engelse, dat veel zakelijker en prestatiegericht is.”

De eerste schooldag is in ieder geval goed befallen, vertelt de moeder: „Ze heeft zich prima vermaakt. Vond het geweldig. Het mooiste was toch wel het klimrek op het schoolplein.”

SAMEN BOUWEN AAN DE KWALITEIT VAN VERNIEUWINGSONDERWIJS VOOR DE 21E EEUW

een conferentie verslag.

Op 9 februari 2000 vond in Driebergen de conferentie "Samen bouwen aan de kwaliteit van vernieuwingsonderwijs voor de 21e eeuw" plaats. Deze werd georganiseerd door het Landelijk Bureau Vernieuwend Onderwijs (LBVO). De voorbereidingen van de conferentie waren al een geruime tijd geleden gestart, maar het thema bleek zeer actueel. De interesse van de media rond het CITO en het Integraal School Toezicht van de inspectie (IST) is groter dan ooit, dus tijd om als vernieuwingscholen de koppen eens bij elkaar te steken en te kijken wat verbindt en hoe deze scholen bijvoorbeeld invloed kunnen uitoefenen op de politieke besluitvorming. Dat ook vernieuwingsonderwijzers hier mee bezig willen bleek uit de enorme belangstelling voor deze dag, zo'n 250 deelnemers. Allerlei onderwijsstromingen bleken vertegenwoordigd: Montessori, EGO, Jenaplan, Freinet, Dalton en OGO. Het idee dat alle vernieuwingscholen nu samen waren gekomen om te discussiëren over de kwaliteit van ons onderwijs prikkelde me en ik werd nieuwsgierig in welke vorm en hoe het beoogde thema zo'n dag vorm zou worden gegeven.

Toetsen voor de (on)zekerheid

Nadat Henk Veneman (medewerker LBVO) iedereen van harte welkom had geheten werd de opmaat verzorgd door Felix Meijer (medewerker LBVO). Dat volgen en beoordelen niet alleen in een onderwijssituatie met kinderen plaatsvindt maar ook in het gezin bleek uit het persoonlijke verhaal van Felix Meijer. Hij ergerde zich aan het steeds maar weer vergelijken van zowel cognitieve als fysieke ontwikkelingen van kinderen onderling, in plaats van te accepteren dat kinderen uniek en dus verschillend zijn.

Ook voor leerkrachten blijkt dat moeilijk te zijn, omdat nog steeds leerkrachten, 'voor de zekerheid', even een toetsje afnemen om te controleren of de beoogde stof wel voldoende wordt beheerst. Terwijl de individuele ontwikkelingslijn van het kind vooropstaat. De toon voor de dag was gezet!

Na Felix Meijer was het woord aan Henk van der Weijden (inspecteur basisonderwijs). De goed gehumeur-

de inspecteur bleek de zaal snel op zijn hand te krijgen, maar bracht ook inhoudelijk een scherp verhaal: Het ABC van onderwijsvernieuwing. Hij besprak het ABC model: A = traditionele scholen, B = scholen met zorgverbreding/ onderwijs op maat, C vernieuwingscholen. De belangrijkste boodschap van de inspecteur was: Scholen laat je kwaliteit zien als de inspectie langs komt! De inspectie moet nu eenmaal controleren. Dat er ook vervelende ervaringen waren bleek in de koffiepauze. In de wandelgangen werden er pittige gesprekken gevoerd. In de daarop volgende workshop van Henk van der Weijden konden de deelnemers hun hart nog luchten. En ook aan het einde van de avond bleken de onderwijsvernieuwers nog niet klaar met de inspectie.

Impressie van de workshops.

Dat onderwijs een deel van jezelf is mag duidelijk zijn. De vragen van Jan Boter en Hans de Wit bij de inleiding van hun workshop zetten de deelnemers meteen aan het denken. Jan

Boter stelde de vraag: Wat brengt jullie tot leren?

Reacties: uitgedaagd worden, een noodzaak voelen om iets te weten te komen, succeservaringen, talent in jezelf, omgeving, interesse en iets willen overwinnen! Mijn gedachten dwaalden even af en ik dacht waar gaat het nou om in het onderwijs? Wat wil ik nou met de kinderen als ik morgen weer in mijn klas ben? Dat ze precies hetzelfde voelen als deze deelnemers, dat ze voelen dat het zin heeft om te leren. Niet vanwege een beloning of voor mij maar voor zichzelf. Terug met mijn gedachten bij de conferentie.

Hans de Wit vroeg in zijn workshop over persoonlijke ontwikkeling: Wat was een moment in je leven dat je echt geleerd hebt? Wat gebeurt er dan met je? Uit de reacties bleek dat andere ideeën je tot nadenken zetten en je af en toe onzeker mogen maken. Niet leren staat gelijk aan niet ontwikkelen. Met die basis gingen de deelnemers aan het werk.

De zeven workshops

1. *In gesprek over de inleiding. Henk van der Weijden.*
2. *Hoe ga je als schoolleider om met het Integraal School Toezicht (IST)? Hubert Winters.*
3. *Kan een schoolvisiteatie een alternatief voor of een aanvulling op het IST voor Jenaplanscholen geven? Felix Meijer.*
4. *Vernieuwingsonderwijs en het 'anti-repareer' denken. Jan Boter.*
5. *Enthousiast binnenkomen en enthousiast blijven; over de problematiek van beginnende leraren, door Ad Boes.*
6. *Planmatige persoonlijke ontwikkeling van groepsleraren in een lerende organisatie. De rol van functioneringsgesprekken in vernieuwingscholen. Hans de Wit.*
7. *Kindvolgsysteem in vernieuwingscholen. Op zoek naar gezamenlijke uitgangspunten voor het volgen van kinderen in vernieuwingscholen. Els Westra-Mattijssen en Henk Veneman.*

Op de workshop van Els Westra-Mattijssen en Henk Veneman over kindvolgsystemen waren veel Montessorianen afgekomen. Interessant

waren de verschillende opvattingen van de Jenaplan- en Montessorikant. Maar nog boeiender was: hoe er samen gewerkt kan worden. Het Montessori-kindvolgsysteem is meer uitgewerkt dan het portfolio van het Jenaplan. De toon die de Jenaplanners en de Montessorianen zetten is gelijk. Nu moet nog worden gezocht hoe we elkaar kunnen aanvullen.

Het slotforum

Na het avondeten werd er nog een ronde workshops aangeboden en tenslotte was daar de toespraak van Hans de Wit (directeur LBVO) en het forum met enkele politici. Althans... dat was de bedoeling. Blijkbaar kunnen politici geen tijd in hun agenda vrijmaken als er concreet met onderwijsvernieuwers gesproken kan worden. Zonde, want de toespraak van Hans de Wit liet de zaal niet koud. Vanuit het perspectief van ouder hield hij de zaal een spiegel voor. En

riep op om op te komen voor de uitgangspunten van vernieuwingsonderwijs. Minder loyaal zijn aan allerlei toetsen en regels die niet bij onderwijsvernieuwers passen, tegengas durven geven, en duidelijke keuzes maken in waar je voor staat. Een stevig en lang applaus was het antwoord!

Ad Boes, Henk van der Weijden en Henk Veneman vormden het alternatieve politieke forum!

Ad Boes bracht enkele politieke ontwikkelingen onder de aandacht. Ten aanzien van de inspectie kwam de vraag naar voren of de inspectie niet beter de wet op het basisonderwijs kan controleren en zich er inhoudelijk verder niet mee bemoeien. Vernieuwingscholen voldoen heel goed aan de wet. In de wet staat namelijk dat ieder kind zijn/haar eigen ontwikkelingslijn moet kunnen volgen. En dat aspect hebben vernieuwingscholen juist hoog in het vaandel staan.

Henk van der Weijden gaf toe dat iedere inspecteur met zijn eigen achtergrond in het onderwijsveld staat en dat er verschillen zijn tussen inspecteurs, maar er is een kader waarbinnen geopereerd wordt.

Uit de reacties van het publiek bleek dat het tijd is om een statement te maken naar de Haagse politiek omtrent inspectie en het publiceren van toetsuitslagen. Want voor we het in de gaten hebben worden er verplichtingen opgelegd waar wij als onderwijsvernieuwers niet mee kunnen werken en waardoor de kracht van ons onderwijs verloren gaat. Maar zolang dit soort conferenties zo druk bezocht wordt en er zoveel energie zit in vernieuwers, (zelfs laat op de avond!), die scherp willen blijven en kritisch kijken naar hun eigen concept om de kwaliteit te bewaken zal politiek Den Haag niet de kans krijgen onderwijs oppervlakkig te maken. ■

De middenbouw voorbij

*De dag begint te komen dat je groter groeit
de middenbouw voorbij
Huppelend spelen verandert
met traagheid beweeg je over het plein*

*Wachten is afwachten
Kijken is beschouwen hoe het leven werkelijk is
De middenbouwboom wordt
boom van buiten waaiend in de wind
De werkelijkheid is*

*Ook jij, de ander
Het is zwart of wit
Zoekend naar kleuren
nuances van zijn*

*Neem me bij de hand
Laat zien wie je bent
waarvoor je staat
en ik
vind 'stukjes ik.'*

Dieuwke Hovinga

EEN STUDIEDAG VOOR OUDERRADEN

Op zaterdag 5 februari organiseerde het Landelijk Bureau Vernieuwend Onderwijs (LBVO) een dag voor leden van de ouderraden van Jenaplanscholen en scholen voor vernieuwend onderwijs. Er waren ongeveer honderdvijftig ouders en een enkele directeur van scholen uit alle delen van het land.

Van een van de deelnemende ouders ontvingen we het volgende artikel.

Vroeg uit de veren

Het is kwart voor zeven als op zaterdagochtend mijn wekker afloopt. Dat is vroeg, maar je moet er wat voor over hebben om als voorzitter van de ouderraad van een Jenaplanschool je zaakjes goed voor elkaar te krijgen. Dus hijs ik mezelf uit bed en zet even later de oven aan om enkele supermarktbroodjes af te bakken. Voor zo dadelijk in de auto. Even later stopt mijn collega-ouderraadlid voor de deur en we vertrekken vanuit het nog donkere zuiden des lands naar Zeist voor een reis van ruim twee uur.

Rond half tien komen we aan in het Montessori-lyceum Herman Jordan. Onderweg heb ik me al af zitten vragen waarom we deze dag niet in een basisschool doorbrengen, net zoals de laatste keer dat ik er geweest ben, alweer een paar jaar geleden. Je kunt dan eens lekker rondneuzen op een andere basisschool: Hoe ziet het er daar uit en wat hebben ze voor spulletjes? Dat doe je dan natuurlijk alleen maar om te concluderen dat je het zo slecht nog niet hebt op je eigen school. Wanneer ik binnenkom in de grote aula, de staula in dit geval (de aula is ooit een stal geweest en later verbouwd), snap ik het.... Er zijn honderden mensen bij elkaar gekomen om deze dag bij te wonen en die krijg je van z'n lang zal ze leven niet in een basisschool ondergebracht!

Naast ouderraadleden blijken er ook andere geïnteresseerde ouders en schooldirecteuren te zijn. Tevens zijn er enkele ouderraadleden van niet-Jenaplanscholen die zich willen oriënteren op vernieuwend onderwijs. Aha, dus Jenaplan is vernieuwend!

Onze Jenaplanschool

Daar was ik gedurende de tijd dat mijn kinderen op de Jenaplanschool zitten al achter gekomen, maar helaas...veel ouders in ons dorp (nog) niet. Die brengen hun kinderen zonder daarbij (in mijn ogen) bewust na te denken over schoolkeuzes naar een andere basisschool op de hoek. Hó even, je hoort me niet zeggen dat dat slechte scholen zijn hoor, helemaal niet. Ze zullen daar vast een heleboel leren en goed worden 'afgeleverd' aan de middelbare school. Maar ik ben blij te weten dat onze kinderen gezamenlijke pauzes hebben, samen op de speelplaats spelen en dat de groepen gelukkig niet gescheiden worden door verschillende pauzes en/of hekken. Gelukkig kunnen onze kinderen daardoor veel van elkaar leren, oog blijven houden voor elkaar en meerdere keuzes maken. Ook vind ik het heel prettig dat onze kinderen tafelgroepjes vormen, elkaars gezichten kunnen zien en zich redelijk flexibel kunnen bewegen. Het naar binnen kunnen lopen, de leerkrachten 's morgens ontmoeten - want die staan al klaar om de kinderen en de ouders welkom te heten, een praatje te maken bij het brengen en/of het halen van de kinderen - is heel belangrijk. En wat dacht je van de rapportagegesprekken van een half uur, die hebben wij gelukkig ook! Er wordt échte aandacht gegeven, je voelt het al bij het binnenkomen, een fijne aangename sfeer. Je geeft je kind toch niet zo maar vijf tot zeven uren af aan andere opvoeders zonder die een beetje te leren kennen? Helaas zijn veel ouders in ons dorp zich niet bewust

van de vreselijke luxe die wij hebben in onze school. Luxe omdat wij, ouders, en onze kinderen op zo'n fijne manier behandeld worden. Onze school zit tegen de minimumgrens van het aantal kinderen aan. Jenaplan is voor vele ouders in het dorp 'dat schooltje waar kinderen heen gaan die het op de gewone basisschool niet goed doen'. Al jaren knokken we als ouderraad daartegen en het lijkt maar niet over te gaan. Mensen lijken maar niet te begrijpen dat kinderen die het op een andere basisschool niet goed doen bij ons vaak opbloeien, omdat er individuele aandacht voor ze is, omdat ze opgevangen worden door een gemotiveerd team, omdat ze kunnen werken in kleine groepjes, omdat ze geholpen worden door leeftijdgenootjes. U merkt dat de frustratie hoog zit. Nee, laat mij dan maar hier in Zeist zijn vandaag, temidden van mensen die mijn mening over Jenaplan delen.

De opening

Felix Meijer, de voorzitter en medeorganisator van deze dag, opent de bijeenkomst met een mooi praatje over Jenaplan. Een Jenaplanschool is een pedagogische school. Hij legt dat uit door ons even terug te toveren naar ónze tijd in de schoolbanken. Leren lezen, schrijven, rekenen en verder niet zo heel veel. Niet praten over opvoeding, over de consequenties daarvan en de eisen die aan een team gesteld worden dat zich daar wél mee bezig houdt. Hij vertelt over de betrokkenheid van ouders op een Jenaplanschool; hoe je ervoor kunt zorgen dat zij zich ook daadwerkelijk betrokken voelen. Door open te zijn jegens elkaar, door informatief te zijn, door plezier maar ook zorgen samen te delen, door ervoor te zorgen dat kinderen én ouders zich thuis voelen op school, door ouders uit te nodigen tot meedenken en meedoen. En ik denk aan de concept-enquête voor alle ouders die ik in mijn tas heb zitten, vol met vragen over hoe we het overblijven op onze school kunnen gaan veranderen en of er misschien behoefte is aan naschoolse opvang. Felix sluit de inleiding af door

kort te praten over de functie en de taken van ouderraden. Dat er denkers en doeners onder de ouders zijn; dat de denkers in de ouderraad zitten en dat je voor de doeners ook mogelijkheden moet scheppen op school. Klopt allemaal.

Het vervolg

Na de opening gaan alle deelnemers op weg naar de klaslokalen waar diverse workshops gegeven worden, onder andere handelend over de buitenschoolse opvang, liefdevol grenzen stellen, overblijven, ouders in de stamgroep, Jenaplan-basisprincipes, het organiseren van kamp en vieringen. Helaas is het slechts mogelijk om twee workshops per persoon te kiezen. Eigenlijk spreken alle onderwerpen me zó aan dat ik ze allemaal zou willen bezoeken. Maar goed, we zijn met z'n tweetjes dus we kunnen er vier kiezen. Samen hebben we de keuze laten vallen op buitenschoolse opvang, overblijven, liefdevol grenzen stellen en de Jenaplan-basisprincipes. Stuk voor stuk items die voor onze school (en voor welke Jenaplanschool niét) van belang zijn of dat dreigen te worden. Bij dat laatste doel ik vooral op de buitenschoolse opvang, omdat we de laatste tijd beginnen te merken dat steeds meer kinderen na schooltijd nog een kwartier tot een uurtje op school zijn, voordat ze gehaald worden. In die tijd mogen ze op school spelen, leren, computeren, noem maar op, maar er is géén begeleiding. De leerkrachten houden wel een oogje in het zeil, maar willen uiteindelijk niet verantwoordelijk gesteld worden als er iets zou gebeuren. Gelijk hebben ze, voor hen zit de schooldag erop en ze hebben nog genoeg te regelen als de kinderen naar huis zijn. In de workshop buitenschoolse opvang vertellen twee mensen met ervaring op hun school hoe een en ander in zijn werk gaat. Ik leer dat de opstart hiervan toch wel heel wat voorbereiding vergt. Dat is niet iets dat alleen door de ouderraad georganiseerd kan gaan worden op onze school, eerst maar uitgebreid met het bestuur gaan brainstormen. Gelukkig verkeren wij in de luxe positie dat het bestuur gevormd wordt

door ouders van kinderen van onze school. Door het discussiëren in deze workshop, want er is heel veel te vragen door iedereen, lopen we een kwartier uit. Om tien voor één staan we uiteindelijk met veel antwoorden op vragen op om terug te gaan naar de staula.

Gezond

De lunchpauze wordt ingevuld door het samen aan tafel verder informatie uitwisselen met mensen van andere scholen. Broederlijk zitten Noord- en Zuid-Nederland bij elkaar en komt men steeds tot dezelfde conclusie dat blijkbaar overal dezelfde problemen spelen, maar ook dezelfde fijne dingen gebeuren op onze scholen. Zoveel verschillende mensen die zoveel gespreksstof hebben. Als ik dan toch maar besluit om wat te gaan eten, zijn de snacks helaas op. Dat is toch wel een minpuntje, want ik mag mezelf daar redelijk verslaafd aan noemen. Dan maar een krentenbol en een appel, daar zijn er toch veel te veel van. Gezond volk, dat Jenaplanvolk, maar de vette happen zijn wel het eerst weg!

Op een aantal tafels liggen folders, studiegidsen, nieuwsbrieven en nog van alles uitgespreid. Veel mensen hebben iets meegebracht om anderen te laten zien. Leuk om eens tussen te neuzen.

Om half twee staat iedereen weer op om naar de tweede workshop te gaan. Ik ga naar het 'overblijven'.

Steeds meer ouders werken, veel scholen worden daarmee geconfronteerd doordat er steeds minder aanmeldingen binnen komen om te helpen als overblijfouder. Het wordt een echt probleem voor onze school, waar momenteel zo'n 120 (bijna alle) kinderen overblijven met, met veel geluk, vier overblijfouders per dag. Véél te weinig, zo leer ik vandaag. Tevens kom ik er achter dat we blijkbaar een van de weinige scholen zijn die nog geen betaalde overblijfkraften hebben. Eigenlijk toch wel iets om trots op te zijn dat we het tot nu toe met onbetaalde ouders hebben kunnen roeien. Maar dat zal niet meer zo lang duren.

Omdat we midden in de ontwikkeling van de enquête zitten (met als pas-

sende titel 'Overblijven nu en straks') is het heel fijn om in de workshop 'Overblijven' te horen hoe het op andere scholen gaat, wat er betaald wordt aan overblijfkraften en hoe dat belastingtechnisch geregeld kan worden.

Mijn collega-ouderraadlid is gecharmeerd van de workshop Jenaplan-basis-principes. Ze doet goede ideeën op over hoe je deze principes kunt binden aan praktijkvoorbeelden en hoe je ze aan ouders kunt verduidelijken.

De afronding

Om half vier zijn alle workshops afgelopen en lopen we weer terug naar de staula. Daar sluit Felix de dag af. Door zijn praatje neem ik me voor om aanstaande maandag, wanneer het voltallige team onze kinderen én ons weer aan de deur van de klaslokalen opwacht, hen te vertellen hoe goéd het gaat op onze school, hoe tevreden ik ben. Want vandaag heb ik een hoop bijgeleerd, maar ik ben me er wel weer van bewust geworden dat we wat vaker met complimentjes mogen strooien om gemotiveerd te blijven. Want u en ook ik weten hoe moeilijk de leerkrachten op onze scholen het hebben. Ze hebben wat te stellen met die mondige ouders die zich overal mee menen te moeten bemoeien, die zó ver gaan dat ze een hele zaterdag opofferen om over de school van hun kinderen te praten.

Die complimenten mogen wij ons als ouderraadlid onderling trouwens ook wel eens geven. Hoe vaak zitten wij niet samen om te bespreken wat we anders hadden moeten doen, hoe wij de volgende keer dié en dié problemen moeten voorkomen, welke kinderen vandaag toch weer zo vervelend deden en waarom die ouder zijn auto weer zo midden op het zebrapad moest zetten....

Wanneer we om half vijf voldaan naar huis terug keren, komen we tot de conclusie dat we op deze dag slechts één ding gemist hebben: de eerste lente-zon, want die heeft de hele dag geschinen terwijl wij binnen zaten! ■

*Marga van Donselaar (Voorzitter ouderraad
Neutrale Jenaplanschool Elckerlyc te Elsloo)
Tiendstraat 2, 6181 GJ Elsloo
046-4375780 of 06 22352247.*

VERPLICHTE CITO-TOETS IN HET BASISONDERWIJS?

Weergave van een radio-discussie

Op 4 februari j.l. was er op Radio 5, bij de NCRV, een discussie over bovenstaand thema, tussen professor Meijnen (Onderwijsraad) en Ad Boes. Dat gesprek wordt hier weergegeven. Voor de namen van de deelnemers worden afkortingen gebruikt: Me, Ad en vr.

Waarom?

Vraag aan prof. Meijnen: *Waarom moet de CITO-toets verplicht worden?*

Me: het wordt niet de huidige CITO-toets, we hebben wel een toets op het oog, maar een andere dan de huidige. Waarom die toets moet is het sluitstuk van een verhaal. Het begint er allemaal bij dat we ook binnenkort weer via de hoorzitting in de Tweede kamer aandacht schenken aan het probleem van kinderen die achterblijven in het onderwijs. Niet alle kinderen zijn even slim en dat is een natuurlijk gegeven, maar tegelijkertijd zien we dat bepaalde groepen - en in de grote steden zijn dat grote groepen - die niet die ontwikkeling halen die we graag zouden willen.

Vr: *En nu hoopt u dat als u die toets verplicht stelt dat je die kinderen op een beter plan kan krijgen?*

Me: Dat is het eerste stukje van het verhaal, maar we hebben normen ontwikkeld voor rekenen en taal met voorbeelden erbij wat kinderen aan het eind van de basisschool zouden moeten kunnen.

Vr: *En dat is die nieuwe CITO-toets?*

Me: En dat is die nieuwe CITO-toets, maar eerst hebben we de normen ontwikkeld. Bijvoorbeeld: Marie krijgt drie sinaasappels voor een rijksdaalder, hoeveel kan ze er voor een tientje kopen. Dit soort opgaven moeten kinderen beheersen aan het eind van de basisschool. Negentig procent van de kinderen moet dit kunnen maken. Dat is nu niet het geval. En zo hebben we voor rekenen en voor taal een heleboel voorbeelden bedacht die we aanbieden.

Deze kunnen getest worden.

Normen stellen en meten?

Nu zit hier ook aan tafel de heer Ad Boes, docent aan de PABO de Eekhorst in Assen.

Vr: *Hoe vindt u dat er een CITO-toets komt en dat je normen kunt stellen die je met zo'n verplichte toets kunt meten?*

Ad: Als u mij toestaat maak ik eerst een paar vooropmerkingen. Ik heb namelijk gemerkt dat we met een ingewikkelde problematiek te maken hebben, waarbij het voor de leek en voor degene die voor de groep staat niet eenvoudig is om de discussie te volgen. Aan de andere kant maakt de belangstelling hiervoor het tot een soort nationale discussie, want je kunt de krant niet opslaan of het gaat hierover.

Vr: *Waarom vindt u het zo plezierig dat die discussie er is, want ik begrijp dat u tegen bent?*

Ad: In het verleden hebben we wel ontwikkelingen gehad die geen discussie hebben opgeleverd, het invoeren van de kerndoelen is bijvoorbeeld vrij gemakkelijk gegaan. Later hebben we ons pas afgevraagd wat we met z'n allen gedaan hebben.

Vr: *Even terug naar de vraag, je stelt het verplicht want je stelt normen en die wil je toetsen met zo'n verplichte CITO-toets, is dat goed?*

Ad: Nee, ik ben tegenstander van dit instrument om te bereiken wat men dan kennelijk wil, met de erkenning overigens van het probleem dat de helft van de kinderen in ons onderwijs onvoldoende presteert. Maar de oorzaken daarvoor liggen niet in maar buiten de school. Dat zal trouwens iedere deskundige naar ik aanneem onderschrijven.

Vr: *Dus het is geen oplossing voor kinderen in achterstandswijken om die CITO-toets verplicht te stellen en de normen aan te scherpen?*

Ad: Nee dat denk ik niet, het is een draconische ingreep in het onderwijs.

Vr: *Maar u zegt ook niet dat het goed is om de kinderen uit achterstandswijken en allochtonen tot betere resultaten te laten komen?*

Ad: Ik ben daarvan niet overtuigd als ik kennisneem van de notities van de onderwijsraad en de argumentaties.

Vr: *En waarom niet?*

Ad: In de eerste plaats stel ik vast dat wetenschappers, waar het gaat om taalproblematiek, die mijns inziens veel belangrijker is dan de rekenproblematiek, het op een aantal zeer essentiële punten niet met elkaar eens zijn. We hebben een periode gehad waarin er in het onderwijs veel aandacht is besteed aan de eerste taal van kinderen. Ik denk dat dat een goed uitgangspunt was.

Vr: *Dus dan zou je bij allochtone kinderen in eerste instantie aandacht moeten besteden aan bijvoorbeeld het Turks of Marokkaans?*

Ad: Jazeker en het zijn kinderen die uit milieu's komen waar die taal op een eenvoudig niveau wordt gesproken, laten we zeggen met eenvoudige grammaticale structuren en ook een relatief kleine woordenschat.

Vr: *Is dat dan de oplossing, want ze moeten toch Nederlands leren?*

Ad: Jawel, de theorie luidt dat als je de eerste taal op niveau brengt je pas dan kunt verwachten dat de tweede taal dat niveau heeft. Ambassadeurskinderen in Den Haag, die thuis alleen maar Italiaans horen, hebben in een school waar alleen maar Nederlands gesproken wordt geen enkel probleem, ze kunnen heel snel in korte tijd leren op de leeftijd van vier/vijf jaar, de Vrije scholen praktiseren iets dergelijks precies zo, die tweede taal aanleren.

Alleen uitkomsten meten

Vr: *Maar meneer Meijnen, u schudt met het hoofd, daar bent u het niet mee eens?*

Me: Nee, omdat ik al dertig jaar met dit probleem bezig ben en we lang-

zamerhand zeker weten dat er op dit terrein tal van oplossingen zijn, maar die geen van allen het ei van Columbus zijn. En dat wij centraal ook niet kunnen voorschrijven, wat moet. Wat mijn collega hier nu zegt, dat zij dan meer hun eerste taal moeten beheersen. Nu, wij weten dat het soms kan en soms niet kan. Wij bemoeien ons niet met wat zich in het onderwijs afspeelt. Wij willen alleen toetsing op de opbrengsten en als zij dit realiseren mogen zij zelf bepalen hoe ze gaan. Linksom of rechtsom, klassikaal of Jenaplan, dat moeten ze zelf weten. Als aan het einde maar vaststaat hoe de kinderen minimaal zijn toegerust. En bovendien is het helemaal niet belastend, want het betekent dat de normen waar we het over hebben voor een groot aantal scholen geen enkel probleem zijn, gezien hun leerlingpopulatie.

Waarom iedereen getoetst?

Vr.: *Meneer Boes, hier zegt meneer Meijnen dat het niet uitmaakt hoe je die kinderen dat gaat leren, als ze maar aan het einde van die rit de test kunnen doen.*

Ad: Ja, daar zit ruimte in en daar ben ik het dus mee eens. Ik begrijp echter niet waarom je dan de hele Nederlandse schoolpopulatie aan zo'n onderzoek moet onderwerpen. Dat is niet nodig, want dat niveau halen ze voor het overgrote deel toch wel.

Vr.: *Zou je het dan voor een beperkt aantal scholen moeten doen?*

Ad: Jazeker, ik ben niet tegen gericht beleid, als het inderdaad zo zou zijn dat de wetenschap nu weet hoe het zou moeten. Er is een discussie geweest van een project in Rotterdam, waarbij beweerd werd dat we nu weten hoe we kinderen moeten helpen om beter de taal te beheersen. Het was opmerkelijk dat in diezelfde week de onderzoekers het resultaat relativeerden. En we hebben in het verleden nogal wat successen gemeld, waarvan er op korte termijn wel enig effect meetbaar was, maar na een jaar hoorde je er niemand meer over. Met andere woorden: die consensus is er helemaal niet. Zou die er wel zijn, dan zou elk welden-

kend schoolleider dat materiaal toch onmiddellijk invoeren?

Succesfactoren?

Vr.: *Het is duidelijk dat u het beiden erover eens bent, dat het er niet om dat de onderwijsraad de methode voorschrijft, maar wel dat aan het einde van die rit, als kinderen aan het eind van de basisschool zijn, ze getoetst worden op het gebied van rekenen en taal.*

Ad: Ik maak het nog ingewikkelder, want volgens mij weten we nog altijd niet exact wat bepalend is voor het succes in het voortgezet onderwijs. Ik heb contacten met het voortgezet onderwijs, ook vanuit de opleiding, en dan is opmerkelijk dat de uitslag van de CITO-toets, waar een flink stuk rekenen en taal inzit, door de meeste VO-scholen in de kast gestopt worden.

En als je vraagt naar het succes in met name vernieuwingsscholen – en daar ben ik bijzonder in geïnteresseerd – en je vraagt naar de factoren die dit succes bepalen in het voortgezet onderwijs, dan kom je uit bij zaken als zelfvertrouwen, het ontbreken van faalangst, uiteraard een goede stimulering van huis uit. We weten niet exact hoe het zit met rekenen en zeker niet met taal.

Taal is nog veel ingewikkelder dan rekenen, want we zijn het in Nederland er over eens dat de taaldidactiek helemaal niet deugt.

VR.: *Maar u zegt dan dat die CITO-toets eigenlijk de kast in kan. Daar wordt nu veel te veel belang aan gehecht.*

Ad: Het CITO zegt zelf dat de voorspellende waarde van de CITO-toets minder is dan het advies van de schoolleiding.

We hebben niet beter

Vr.: *Hoe gaat het in de toekomst, meneer Meijnen, want u had het in het begin over die CITO-toets, die een andere wordt dan de huidige eindtoets basisschool?*

Me: Ja die wordt anders, we proberen een tweeslag te bereiken. De huidige CITO-toets wordt nu al door

70% van de scholen gebruikt. Want wat zegt de overheid, naast het oordeel van de onderwijzer of het hoofd van de school moet er een middel zijn om toegelaten te worden tot het voortgezet onderwijs en dat geldt voor HAVO of VWO-leerlingen. Het advies van de school is niet voldoende. Ook een intelligentie-test kan in dit opzicht hetzelfde betekenen als de CITO-toets. De CITO-toets is de beste voorspeller die we hebben.

Uit onderzoeken blijkt dat het voorspellen van zelfvertrouwen en dergelijke het stukken slechter doet.

Vr.: *In het verleden zijn adviezen van de school toch ook gebruikt en de CITO-toets is maar een momentopname en kan dit advies alleen ondersteunen. Waarom zou dan nu de CITO-toets het alleen zaligmakende woord geven?*

Me: Hij is ontworpen om te voorspellen en toen is men hem gaan gebruiken om de scholen de maat te nemen. Voor dat laatste was hij niet bedoeld. Wat wij nu willen is een toets ontwerpen waarmee je de school de maat kunt nemen en deze tegelijkertijd kunt gebruiken voor die voorspellende functie, HAVO of VWO-adviezen.

Kwaliteit school meten

Vr.: *Is dat een goed idee meneer Boes, dat je de CITO-toets ook gebruikt om de kwaliteit van de school te meten?*

Ad: Nee daar is hij niet voor bedoeld. Ik merk daar wat bij op: In de wet wordt aangegeven waar we ons in het basisonderwijs mee bezig moeten houden.

In artikel 8 wordt een zevental doelgebieden onderscheiden. Als je nou kritisch bent dan zijn er twee of drie die vallen onder het onderzoek dat het CITO verricht. Als je kijkt naar het basisonderwijs dan vallen er ook vakken uit. Overigens betreft het CITO dat zelf ook, want men heeft wel geprobeerd wat voor het vakgebied muziek te maken, ook in het kader van het leerlingvolgsysteem. Zoals het nu is, is het toch een verenging van wat er gebeuren moet.

Vr.: *Maar op deze manier gaat de*

CITO-toets dus werken als kwaliteitsmeting voor hoe goed die school is?

Ad: Ja helaas wel. Misschien is het te gebruiken voor taal en rekenen maar we moeten in het basisonderwijs ook een heleboel andere dingen doen, daar zijn we via de wet aan gebonden. Bovendien mogen we binnen school ook nog onze eigen keuzes maken en dat vind ik een groot goed.

Vr: *Dus het zegt niet zoveel over de school, die CITO-toets?*

Me: Jawel, de vraag is echter of je niet voor meer vakken moet gaan vaststellen wat de norm is. We halen het niet om voor alles de norm vast te leggen, het is nu al een overladen programma. En nu kijken we vanuit het achterstandsperspectief van die leerlingen, wat nu allereerst nodig is, en vervolgens hebben we de minister gevraagd of wij niet het aantal vakken moeten uitbreiden waarbij ook de maat voor de school moet worden genomen.

Binnen de kerndoelen krijg je dan een soort prioritering, waar je als Nederlandse bevolking ja tegen zegt.

Diskwalificatie school

Vr: *Maar nu zegt u: dat gaat goed op scholen met veel leerlingen uit achterstandswijken, maar die toets wordt verplicht voor al die scholen.*

Dan komt er dus een openbaar verslag van de resultaten per school.

En de meeste scholen hebben niet zoveel allochtone leerlingen en die komen met resultaten op internet en opeens is die school gediskwalificeerd. Want ze hadden een slechte groep 8. Ik ga op internet kijken welke scholen de beste resultaten hebben en waar ik het best mijn kinderen kan plaatsen.

Me: Wat de inspectie doet en publiceert op internet zijn uitgezuiverde

scores voor de aanvangscijfers voor het voortgezet onderwijs. We willen die school afrekenen op wat zij zelf heeft gepresteerd, niet op een toevallig slecht jaar. Als je de kinderen aan het begin van hun schoolcarrière toetst, bijvoorbeeld met een intelligentietest, dan weet je welk niveau je schoolbevolking heeft.

Vr: *En die toets die stelt u ook vast?*

Me: Die stand aan het begin meten, dat zouden wij heel graag willen, want daar kunnen we een school op afrekenen.

De gevolgen

Vr: *Maar meneer Boes, u schudt heel hard het hoofd?*

Ad: Het verfijnde instrumentarium daarvoor ontbreekt op dit moment in zijn geheel, ook de inspectie is daarvan op de hoogte.

Vr: *Is er wel een systeem voor te bedenken?*

Ad: Wellicht, maar er gebeuren van groep 1 tot groep 8 ook een heleboel dingen in de privé-sfeer van kinderen. Ik moet dat model nog zien waar dat fatsoenlijk in verwerkt wordt. Het gaat om een meting met enorme gevolgen, want daarin past ook nog een afrekening met scholen die niet goed presteren.

De druk op scholen wordt opgevoerd om te zorgen dat ze de goede scores halen.

Een mogelijk en niet onwaarschijnlijk gevolg is een verschuiving in het curriculum, waarbij de creatieve vakken tot na vier uur verschuiven. Men wordt slechts klaargestoomd voor taal en rekenen, de te toetsen vakken. Het wordt een prestatieschool. Opvallend is dat men op scholen met achterstandskinderen ook zeer problematisch aan personeel kan komen. Het vak is überhaupt niet

meer aantrekkelijk.

Me: Wat voor middelen hebben wij anders om kinderen die achterblijven te helpen? De ene school met dezelfde leerlingpopulatie doet het een stuk beter dan de andere. En hoe komt dat? Ze geven beter les. De school kan kiezen om het brede pakket lessen niet meer aan te bieden en zich te concentreren op rekenen en taal en daarin te testen. Als ze het niveau van het voortgezet onderwijs maar halen mag dit ten koste gaan van de creatieve vakken.

Verschraling

Vr: *Hoe denkt u daarover, meneer Boes?*

Ad: Ik kom weer bij het begin van dit gesprek uit. De onderwijsraad moet de effecten beschrijven en op een rij zetten hoe deze effecten tegen te gaan zijn. Het is ernstig om de creatieve vakken te laten vallen, omdat ook andere aspecten van de persoonlijkheidsvorming belangrijk zijn. Ik ben dus een tegenstander van de curriculumverenging. Het is overigens nog niet vastgesteld wat een kind aan het eind van de basisschool moet kunnen om succesvol te zijn in het voortgezet onderwijs. Daar moet nog uitgebreid onderzoek naar komen!

Me: Daar hebben we zeer veel geld en tijd in geïnvesteerd en dat heeft het CITO gedaan.

Ad: Bied dat dan aan scholen aan die dat betreft. Ze zouden toch gek zijn als ze dat niet binnen zouden halen.

Vr: *Het blijft een discussie waard en u zult zich daar zeker mee bezig blijven houden. Ik wil het hierbij laten. Bedankt.* ■

RECENSIE

Over dyslexie

Wat me het meeste opvalt in de literatuur over dyslexie die ik in de loop van de jaren heb geraadpleegd is een gebrek aan overeenstemming tussen experts. De term lijkt nog steeds niet veel meer te dekken dan "min of meer ernstige lees- en/of spellingproblemen". Over oorzaken en behandeling wordt getwist. Tot een bruikbare definitie is men niet gekomen, daaraan was pas behoefte op het moment dat de vraag werd gesteld of behandeling door het ziekenfonds of verzekeringen vergoed zou moeten worden. In dat geval moet je de kenmerken van de "kwaal" kunnen opsommen. Maar als een kind het etiket "dyslexie" heeft gekregen weet je nog niet hoe te helpen. Ook hier geldt: "Ieder dyslectisch kind is er één..." Veel boeken over dyslexie blijven in algemeenheden steken. In andere landen, vooral uit Amerika, wordt gemeld dat nieuwe methoden het probleem binnenkort oplossen. Meestal hoor je er daarna niets meer over.

Systeemfouten

Het Procesmanagement Primair Onderwijs (PMPO) heeft besloten om alle leraren in het primair onderwijs te informeren over dyslexie. Verschenen is een "Zakboekje dyslexie, achtergrondinformatie voor de praktijk van het primair onderwijs". De staatssecretaris spreekt in haar voorwoord van "een eerste stap naar gerichte instrumenten voor scholen".

Ik vind de inhoud van de brochure, gezien de complexiteit van het onderwerp, te gering van omvang. Daardoor ontbreekt informatie op tal van deelgebieden. Zo wordt bijvoorbeeld niet duidelijk gemaakt dat er een vloeiende overgang is van normale naar bijzondere lees- en spellingproblemen en dat lijkt me heel essentieel. Nu wordt gemakkelijk de suggestie gewekt dat er twee soorten kinderen en mensen zijn, dyslectici en anderen die dat probleem niet hebben. Je hoort in scholen vaak precies aangeven hoeveel dyslectische kinderen er zijn. Dan denk ik: "Dat is knap!". Te weinig wordt benadrukt dat de lees- en/of spellingproblemen van geen twee dyslectische kinderen gelijk zijn. Ook dat met name jongens gemakkelijk slachtoffer worden van een didactisch smalle aanpak van het lees- en spellingonderwijs en dat schrijfonderwijs voor veel jongens, maar natuurlijk ook voor een deel van de meisjes, te vroeg komt. Maar de informatie die ik het meest mis is dat onderwijs zelf gemakkelijk ernstige lees-, spelling- en motivatieproblemen kan veroorzaken: Een warrige didactiek, een voortijdig onderwijsaanbod, maar ook een koppeling van lees- en schrijfonderwijs. Voor het laatste zijn er sterke aanwijzingen, ook hier vooral bij jongens.

Systeembevestigend

Zo werkt de brochure systeembevestigend, hetgeen ook naar voren komt in de voorbeelden die genoemd worden. Er wordt gesproken van een kleuter die groep 2 doubleert, dus "de stof" nog een keertje overdoet vanwege een taalontwikkelingsstoornis, welke horen we niet. Een ander loopt in groep 3 geheel vast, "eigenlijk moet het naar het speciaal onderwijs". Elders wordt gesteld dat niet voor maart van groep 3 (!) vastgesteld kan worden of een kind dyslectisch is. Geen woord over relatief jonge kinderen die slachtoffer kunnen zijn van het leerstofjaar-klassensysteem.

Toetsgekte

Het is wenselijk en nodig om te vermelden dat de huidige toetsgekte desastreus is voor een gedegen en rustige aanpak van hardnekkige lees- en spellingproblemen. Maar kinderen moeten vroegtijdig scoren om andere scholen voor te blijven. Lees- en spellingzwakke kinderen beïnvloeden de score nadelig. Er geldt immers "hoe vroeger hoe beter", want er wordt vergeleken met het gemiddelde kind per jaarklas. In deze denktrant past de oproep om mogelijke problemen zeer vroeg op het spoor te komen. Hoe dat moet wordt niet duidelijk gemaakt. Er wordt zowel opgemerkt dat zich op jonge leeftijd verschijnselen van voorbijgaande aard voordoen en dat er andere zijn die juist om extra aandacht vragen. Maar over welke problemen in welke categorie vallen geeft de tekst geen uitsluitel.

Grotere verschillen

Er zijn steeds meer zeer vroeg lezende kinderen, die zichzelf die vaardigheid leren in een rijke culturele context: de thuistaal, boeken in overvloed, met behulp van ondertitelde televisieprogramma's, met sprookjes op interactieve CR-roms die voor vijf gulden bij de drogist liggen, enz. Zulke kinderen zorgen voor hogere gemiddelde scores op jongere leeftijd. En daar worden kinderen bij wie dat allemaal wat minder gemakkelijk gaat op afgerekend. De voorspelling dat er steeds meer kinderen komen met ernstige lees- en spellingproblemen, eenvoudig omdat ze het afleggen tegen vlot lerende kinderen, is niet zo moeilijk. Maar ook allochtonen krijgen om die reden een relatief steeds grotere achterstand, omdat de voorhoede steeds harder loopt. De brochure, om meer gaat het niet, maakt onvoldoende duidelijk dat dyslectische verschijnselen in kwaliteiten beschreven moeten worden en niet in termen van achterstanden die in jaren en maanden uit te drukken zijn. Dat is teleurstellend in het licht van wat het PMPO eerder publiceerde, met name "Overdenken en doen" van Stevens (mei 1997).

Het is jammer dat de schrijvers de kans hebben laten liggen om in te gaan op systeemfouten in ons onderwijs en de wijze waarop de samenleving omgaat met verschillen tussen mensen in het algemeen en kinderen in het bijzon-

der. Ik vrees dat de brochure bijdraagt tot de jacht op problemen die kenmerkend is geworden voor de omgang met wie niet gemiddeld presteren.

Specialistenwerk

Inmiddels is wel duidelijk dat het geven van passende hulp aan kinderen met ernstige lees- en spellingproblemen werk is voor specialisten. Het is een uiterst complexe problematiek, waarvan te hopen valt dat onderzoek zal bijdragen aan beter zicht op oorzaken en vooral op de wijze waarop systematische hulp verleend kan worden. Het is te hopen dat toekomstige uitgaven van het PMPO daaraan bijdragen. Ik vind deze start weinig gelukkig.

Het boekje is voor tien gulden bij het PMPO verkrijgbaar, alle scholen voor primair onderwijs kregen inmiddels een exemplaar toegestuurd. ■

BESPROKEN WERD

Zakboekje dyslexie. Achtergrondinformatie voor de praktijk van het primair onderwijs

Uitgegeven door het Proces

Management Primair Onderwijs (PMPO),

Postbus 85927,

2508 CD Den Haag,

tel. (070) 363 28 66.

Prijs f 10.-

LIGGEN IN DE ZON

*Ik hoor het licht het zonlicht pizzicato
de warmte spreekt weer tegen mijn gezicht
ik lig weer dat gaat zo maar niet dat gaat zo
Ik lig weer monomaan weer monodwaas van licht.*

*Ik lig languit lig in mijn huid te zingen
lig zacht te zingen antwoord op het licht
lig dwaas zo dwaas niet buiten mensen dingen
te zingen van het licht dat om en op mij ligt.*

*Ik lig hier duidelijk zeer zuidelijk lig zonder
te weten hoe of wat ik lig alleen maar stil
ik weet alleen het licht van wonder boven wonder
ik weet alleen maar alles wat ik weten wil.*

Hans Andreus

GELEZEN, GEHOORD, GEZIEN

Orde ontstaat alleen door vrijheid

In reactie op wat men ervaart als 'losgeslagen zijn' van kinderen, hoor je dat de school weer streng moet worden. In Duitsland willen enkele deelstaten weer cijfers voor gedrag en vlijt invoeren. In Hamburg zijn ideeën om schooluniformen in te voeren, als tegenwicht tegen de wedstrijd tussen kinderen (en ouders!) in dure merk-kleding. In Hessen werd voorgesteld schoolpleinen met videocamera's te laten bewaken. Laat zich a- en antisociaal gedrag op deze manier, door ge- en verboden inperken? Moeten we terug naar een strenge discipline? Soms, als het helemaal uit de hand gelopen is, moet je stevige maatregelen treffen om een normale omgang met elkaar weer te herstellen.

Belangrijk is het dat scholen zo onafhankelijk mogelijk worden, met een maximale beslissruimte, ook en vooral wat hun gedragsregels betreft. Pas dan kunnen deze scholen hun leerlingen op een geloofwaardige manier duidelijk maken dat een maatschappij zonder regels niet bestaan kan. In Duitsland blijkt dat pedagogisch geprofi-leerde scholen hier de meeste mogelijkheden hebben.

uit: Die Zeit, 21 okt. 1999 – Nur Freiheit schafft Ordnung

Geniet van het kind dat tegen opvoeden protesteert

Tijdens een symposium over het thema 'Tussen kwetsbaar en weerbaar' brak de kinderpsychiater Peter Adriaenssens van de Katholieke Universiteit Leuven (tevens trauma-expert in de zaak Dutroux) een lans voor het opstandige kind. Hij heeft het niet zo op brave, zoete kinderen. Zoals babies die je nooit hoort, die zoet blijven slapen totdat de ouders zich herinneren dat ze nog een kind hebben. Over dergelijke kinderen zouden we ons zorgen moeten maken, die krijgen het moeilijk in het leven. Deze kinderen moeten van hun ouders ook leren hoe zij zich moeten verweren. [Deze opmerking doet mij denken aan onze oudste zoon, die toen hij vier jaar was steeds gepest werd door een jongetje uit de buurt. Op een gegeven moment zeiden we tegen hem dat hij dan maar eens een klap terug moest geven. Hij ging weg, kwam een half uur later terug en zei, half huilend: Ik wou hem een klap geven, maar hij wilde het niet!"]. Als een kind in opstand komt tegen zijn opvoeders is dat een goed teken. Zoek als ouders eerst naar raakpunten bij het kind, voordat je je blindstaart op tegenstand.

Ook overactief gedrag is volgens Adriaenssens een variant op normaal gedrag, namelijk als regel een verschil in

temperament. Daar moet je van genieten en er niet gelijk een probleem van maken, inclusief een etiket erop plakken. Mag het kind niet zijn zoals het is? De maatschappij wil alleen nog maar volmaakte mensen en daar moeten we in het onderwijs niet aan meedoen. Steun een kind liever in wat het kan, in plaats van te eisen wat het niet kan.

uit: Schooljournaal, 1999/33

Jonge kinderen stoned in de klas

Kinderen experimenteren steeds jonger – met tien/elf jaar - met steeds sterkere drugs, die ze gemakkelijk kunnen krijgen. De korpschef van de politie in Arnhem spreekt over een onrustbarende toename. Centra voor verslavingszorg zien steeds meer kinderen die frequent soft-drugs gebruiken en daardoor in de problemen komen. De ontwikkeling in de softdrugs is zodanig dat zij qua verslavende werking in de buurt komen van de harddrugs. Er zijn lespakketten voor de basisschool in de maak om er tenminste iets tegen te doen. De politiemans tegenstander van de legalisering van de wietteelt, waardoor de situatie volgens hem zou verslechteren. Verschillende gemeenten zijn daarentegen juist voor legalisatie, omdat je zo beter toezicht kunt uitoefenen.

uit: Trouw, 10 nov. 1999

Maakbaarheid en narcisme

Renate Dorrestein en de hartchirurg A.J. Dunning, op de TV in gesprek met elkaar en met Jacobine Geel, in het IKON-programma 'Geel' (14 maart 2000). Dorrestein sprak over de mythe van de maakbaarheid, mede met het oog op gezondheid en het eigen lichaam. Wat het laatste betreft: als je lichaam je niet bevalt en je hebt genoeg geld, dan laat je het toch veranderen? Dunning had het over de grote veranderingen en verbeteringen in de gezondheidszorg. Hij meende dat we nu aan de top zitten van wat mogelijk is en constateerde dat de grote verbeteringen in de gezondheidszorg ook het effect hebben dat mensen claims gaan leggen: wat kan, dat moet ook. Bij de geringste pijn worden pillen geslikt en behandelingen moeten eindeloos doorgaan. We hebben steeds meer moeite met het erkennen van onze eindigheid en kwetsbaarheid. Dorrestein meende te kunnen vaststellen dat de steeds grotere nadruk op het idee dat je je leven zelf scheidt, dat je het 'planbureau van je eigen leven' bent, op zelfsturing en autonomie, een tegenkant heeft.

Als je het 'niet maakt', dan zal het wel aan jezelf liggen, dan heb je niet genoeg in je eigen mogelijkheden geloofd of het niet goed aangepakt. Lijden 'mag niet', terwijl zij, uit eigen ervaring, kan melden dat lijden (hoewel een 'ongewenste gast', dat blijft) mensen ook kan louteren. Zij verheerlijkt en vergoelijkt het lijden niet, maar pleit ervoor het een plek te geven. Je mag en moet ertegen vechten en op een ander niveau moet je het ook aanvaarden. In een samenleving waarin we lijden met alle geweld proberen uit te bannen (in plaats van elders in de wereld onze mogelijkheden in te zetten om daar lijden te verlichten) en de nadruk zo sterk ligt op zelfsturing moet je niet gek opkijken als het egoïsme en narcisme toenemen.

Deze discussie roept vragen op over opvoeding en onderwijs. Wij leggen sterk de nadruk op zelfsturing en autonomie, maar heeft dat ook grenzen, of, anders gezegd: moeten we ook niet andere accenten leggen? Kweken we geen verwende mensen, die geen tegenslagen meer kunnen verdragen?

Het zijn vragen waarop ik zomaar geen antwoord weet. Maar het maakt me wel onrustig.

Verliezers in de verkeerde wedstrijd

Sue Jones had het wel bekeken, zij verliet het onderwijs, na vele jaren en kijkt terug op de redenen waarom zij ermee ophield. Daarbij vertelt zij over een wedstrijd, waarbij verdienstelijke leraren een prijs kregen toegekend, om de status van het beroep te verhogen. Interessant genoeg bevonden zich onder de winnaars geen whiz-kids en lieden die dynamisch van school naar school hopten of tussen bedrijfsleven en school heen en weer gingen (zoals bewindslieden voorstaan), maar waren de meeste vrou-

wen van middelbare leeftijd, die al lang in dezelfde streek en zelfs in dezelfde school werkten. Zij zagen zichzelf als teamwerkers, legden de nadruk op de collectieve prestaties van leerlingen, collega's, ouders en bestuur. Dat was geen valse bescheidenheid, maar uitdrukking van opvattingen over een effectieve en wenselijke wijze van werken, waarbij allen hun bijdrage kunnen leveren. Zij spraken niet over succes in termen van competitie – tussen scholen, door het vergelijken van schoolresultaten (als cijfers in de krant), tussen leraren binnen een school (via prestatieloon) of tussen leerlingen – Het winnen van de een had in hun ogen niet als vooronderstelling het falen van anderen. 'We horen keer op keer dat competitie de standaarden omhoog jaagt, dat we anders lui en loom worden. Daarbij wordt gewezen op het bedrijfsleven en op de sport. Leraren weten echter heel goed dat deze analogie niet klopt. Competitie betekent altijd dat het succes beperkt wordt tot een minderheid, de winnaars. De hoogste drie plaatsen tellen, de andere niet, hoe goed de prestaties ook mogen zijn.

Achtereenvolgende regeringen hebben steeds beweerd dat het niet gaat om competitie tussen scholen, maar om een wedstrijd van scholen met zichzelf, in vergelijking met nationale criteria. In principe kunnen alle scholen de hoogste prijs behalen. Maar deze redenering klopt niet. De nationale standaarden verschuiven, zullen steeds opgeschroefd worden. Competitie vergroot het verlangen om te winnen en draagt niet bij aan het debat over wat belangrijk is. Er zijn politici die weten dat het systeem oneerlijk is en het willen veranderen.

Ik heb ervoor gekozen dit systeem te verlaten en ik kan het gelukkig ook doen. Ik ga in het bedrijfsleven werken. Competitie heeft een plek 'in the market place', maar past niet bij een diensverlenend beroep als het onderwijs.' ■

uit: the Times Educational Supplement, 3 sept. 1999

Wederkerigheid in de zorg

Zorg voor kinderen is niet noodzakelijkerwijze eenrichtingsverkeer. Toen de creche-leidster aan Paula (3 jaar) een verhaaltje over Bert en Ernie voorlas en snikkend vertelde hoe alleen Bert zich voelde sloeg Paula een arm om de leidster heen en riep verbaasd uit: "maar ik ben er toch?"

Irene van Staveren, stelling bij haar proefschrift 'Caring for Economics' (1999)

LEIDINGGEVEN VAN BINNENUIT

Ik wil nu aandacht geven aan onze gedeelde roeping tot leiderschap. Als je, zoals ik, ver genoeg op een innerlijke reis geweest bent, dan ontdek je dat je achter en onder je ego je ware zelf kunt vinden. Zo'n innerlijke reis eindigt niet in narcisme en egoïsme, maar brengt je terug in de wereld, waarbij je op een diepgaander en tegelijk meer ontspannen wijze je verantwoordelijkheden als mens op je kunt nemen. Dat klinkt als een goedkope formule, maar ik kan dit zeggen omdat ik door de diepte van de depressiviteit ben heengegaan, zoals beschreven in dit boek. Aan het eind van deze afdaling in duisternis en isolatie vond ik mijzelf opnieuw verbonden met de gemeenschap en beter in staat om leiderschap uit te oefenen met betrekking tot zaken waarbij ik me betrokken voel.

'Leiderschap' is een begrip dat vaak weerstand oproept. Het lijkt onbescheiden en opgeblazen om zichzelf als leider te zien. Maar als het juist is dat we op elkaar aangevoelen zijn, dat wij zijn gemaakt voor gemeenschap, dan is leiderschap de roeping van iedereen en het kan een uitvlucht zijn als we dit blijven ontkennen. Als we leven binnen het ecosysteem dat we 'gemeenschap noemen', dan is iedereen op de een of ander wijze iemand die leidinggeeft en iemand die volgt. Zelfs ik – een persoon die ongeschikt is om voorzitter of directeur te zijn van wat dan ook – heb dat door schade en schande moeten ontdekken. Ik geef leiding door woord en daad, eenvoudigweg door wat ik doe wat ik doe.

Maar bescheidenheid is niet de enige reden waarom het idee van leiderschap zo'n weerstand oproept. Een andere reden is het cynisme over vele van onze meest zichtbare leiders, die meer bezig lijken te zijn met hun eigen belangen, dan met de belangen van de mensen en dingen die aan hun verantwoordelijkheid zijn toevertrouwd. Er zijn echter gelukkig ook mensen die, zonder dat we ze heilig hoeven te verklaren, toch lichtende voorbeelden zijn van leiderschap, in onze eigen omgeving en elders. Ook zij zijn vaak door diepe en donkere dalen gegaan en ondanks dat, of waarschijnlijker juist daardoor, konden zij anderen naar het licht leiden. Enkele grote namen – Martin Luther King, Vaclav Havel, Nelson Mandela.

Havel zegt ons dat de kracht van authentiek leiderschap niet te vinden is in uiterlijke voorwaarden, maar in het menselijke hart. Authentieke leiders in elke setting- gezinnen, scholen etc. tot landen – zijn gericht op het bevrijden van het hart, dat van zichzelf en van anderen, zodat de kracht hiervan de wereld kan bevrijden. Dat gold voor de situatie waarvan Havel zich moest bevrijden: het materialistische communisme. Dat geldt – al hebben we dat vaak niet in de gaten – ook voor ons, in het kapitalisme. Wij kapitalisten geloven ook veel sterker in de macht van externe dingen en situaties (geld, bezit, het getal- wat je niet objectief kunt meten is niet belangrijk - etc.) dan dat we geloven in de macht van het innerlijke leven en de creativiteit. In die zin zijn even materialistisch als het marxisme. Het is een algemeen menselijk probleem. Maar het belangrijkste inzicht van onze spirituele tradities is dat wij – en dan vooral degenen onder ons die politieke vrijheid en relatieve welvaart genieten – niet de slachtoffers van de maatschappij zijn, maar medescheppers van de maatschappij. We maken onszelf vaak machtelozer dan we zijn.

De spirituele tradities ontkennen niet de werkelijkheid van de buitenwereld. Zij beweren eenvoudigweg dat wij eraan bijdragen dat die buitenwereld is zoals hij is, door onze geest erop te projecteren, ten goed of ten kwade.

Als onze instituties star zijn, dan ook dat ook omdat ons hart bang is voor veranderingen. Als onze maatschappij ons tegen elkaar opzet in een domme race naar meer, dan is dat omdat wij van elkaar winnen en meer willen hebben dan anderen boven al het andere waarderen.

We kunnen kiezen welke waarden wij nastreven en hoe wij tegen de samenleving aankijken.

Wij kunnen leiders zijn, voor kinderen en anderen om ons heen, door te laten zien waar wij voor staan en te proberen een samenleving te creëren, die dat zo goed mogelijk weerspiegelt en bevordert.

Naar: Parker J. Palmer – Let your life speak. Listening for the Voice of Vocation, Jossey Bass, San Francisco, 2000. Eerder werd in Mensen-kinderen aandacht besteed aan het werk van Palmer: mei 1999 en nove./dec. 1999.

TOM

Gesprek



“Mag ik eens met je praten?”

Wanneer iemand dat tegen je zegt moet je niet zomaar ‘Ja!’ zeggen. Eerst de persoon maar eens in de ogen kijken. Vanwaar deze behoefte? Is dit een noodkreet of een poging om mij over persoonlijke zaken ter verantwoording te roepen? Heb ik daar wel zin in, hier en nu? “Mag ik u een paar vragen stellen?”

Aan de telefoon kun je iemand moeilijk in de ogen kijken. Aan de hand van woordkeus en intonatie moet je bliksemsnel definiëren in welke situatie je nu weer verzeild bent geraakt. Ha, een enquête! De zoveelste. Een beetje voorbereid ben ik dus wel. En ik antwoord: “Vindt u het goed dat ik u eerst een paar vragen stel?” Dat kan zo iemand nooit weigeren, natuurlijk. En ik vraag honderd uit. Waar ze zit, hoe het uitzicht is, wie er nog meer zijn, wat het oplevert, of ze wel eens interessante gevallen meemaakt, enzovoort, enzovoort. Tenslotte vraag ik of ze het (mij) zo langzamerhand niet ontzettend vervelend gaat vinden en stel voor er maar een eind aan te breien.

“Goedemorgen! Hoe gaat het er mee?”

Zo begroet onze melkboer elke klant die zijn winkelwagen binnenstapt. Behalve Piet, want die gaat serieus op deze vraag in en dan ben je zo anderhalf uur verder. Want Piet wordt door de rest van het dorp niet goed begrepen en ziet in zo’n vraag de laatste strohalm. Bovendien lijdt hij onder een steeds wisselend palet aan kwalen en de dokter doet daar veel te luchtig over. Nee, die Piet heeft het ook niet makkelijk.

“Kom, ruik mij!”

Op die manier ontmoeten mensen van een bepaalde ‘primitieve’ stam elkaar. Dat laat onze melkboer wel uit zijn hoofd. Zeker bij Piet. Dat gaat wel heel erg ver. Of, beter gezegd: dat komt wel heel erg dicht op onze huid. “Hoi, Riemer! Samen spelen?”

Zo groet Klaas zijn vriend. En dan is de toon gezet. Het spel dat gister werd afgebroken kan weer voortgang vinden. De mate van intimiteit is door deze formule voor

onbepaalde tijd opnieuw vastgesteld. De cultuur van kinderen onderling is in hoge mate primitief.

Praat je wel eens met een kind?

Ja, natuurlijk wel. Je loopt er de hele dag tot aan je oksels tussendoor. Dan ontkom je daar niet aan. Elke dag. Elke dag een behoorlijk aantal keren.

Juist. Schrijf nu het laatste gesprek eens op. Waar ging het over? Waardoor, door wie werd het onderwerp bepaald? Wat was de start-zin? De begroeting? Dat is belangrijk, want in de begroeting wordt de trend gezet.

Het komt vaak voor dat er na deze laatste suggestie enige verwarring ontstaat. Bij collega’s, bij ouders, bij de kinderen zelf. Het blijkt dat we veel minder vaak met kinderen spreken dan we denken. Datgene wat we voor gesprek aanzien is het vaak helemaal niet of niet helemaal. Het is de moeite waard eens na te gaan waar dat door komt.

In onze regio-bijeenkomst gingen we het interview oefenen. In groepjes van twee of drie gingen we (met een bloemetje) op bezoek bij mensen die we nog niet kenden: bewoners of medewerkers van een verzorgingshuis, een sociale werkplaats, een ouderenflat. Mogen wij eens met u praten?

De opdracht was op de één of andere wijze door te stoten tot de biografische factor. Uiteraard was de activiteit voorbereid. De gesprekspartners hadden zich vrijwillig gemeld. Het bezoek aan het asielzoekerscentrum werd op het laatste moment afgelast: toch iets te bedreigend. Toen er anderhalf uur later in de kring verslag werd uitgebracht bleek dat in elk gesprek verschillende fasen te onderscheiden waren: eerst gewenning, dan betrokkenheid en tenslotte een bepaalde mate van verbondenheid. Toen de vertrouwensrelatie er was kwamen de verhalen pas goed los.

En verbondenheid leidt tot verantwoordelijkheid. Een collega zei: “Tijdens dit uur is mijn leven veranderd. Ik weet nu dat er een vrouw op dat adres woont. En dat zij soms verschrikkelijk eenzaam is. Ik zal haar vaker opzoeken...”

