

jaargang 16 - nummer 1 - september 2000

# **MENSEN** *kinderen*

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



**IN DIT NUMMER:**

- JENAPLAN EN SAMENLEVING
- VOORTGEZET ONDERWIJS  
VOLGENS JENAPLAN

Jaargang 16, nummer 1, september 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, 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  
foto pag. 20: Joop Luimes, Epe  
foto pag. 27 J. v.d. Heiden, Boxmeer

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 IN MEMORIAM HANS DE WIT Jaap Meijer

De in mei j.l. overleden Jenaplanner  
Hans de Wit wordt herdacht en er  
wordt aangegeven hoe we in zijn spoor  
verder kunnen gaan.

#### 4 VAN DE REDACTIE Kees Both

#### 5 MENSEN IN HET WERK Cath. van der Linden

Een nieuwe column, over de manier  
waarop onderwijzers in hun werk  
staan, vanuit de begeleiding van indivi-  
duële personen.

#### 32 RECENSIES

#### HET KUNNEN ALLEMAAL JE EIGEN KINDEREN ZIJN Ad Boes

#### VRIJ LEREN Tom de Boer

#### LUISTER JE WEL NAAR MIJ? SPREKEN MET KINDEREN Ad Boes

#### VOOROORDELENDOLHOF EEN COMPUTERSPEL Bertus Grotenhuis

#### NIET MEER, MAAR BETER. ZELFBEPERKING IN DE RISICOMAATSCHAPPIJ Kees Both

#### 39 GELEZEN, GEHOORD, GEZIEN... Kees Both

Management, intuïtie en creativiteit.  
Kun je ook te sterk betrokken zijn?

#### EN OP DE ACHTERKANT ..... TOM

### THEMA 1

#### JENAPLAN EN SAMENLEVING

#### 6 EIGEN KEUZES MAKEN EN DAAR- VOOR OOK VERANTWOORDELIJK KUNNEN ZIJN.

Dromen, verwachtingen en hoop van  
socioloog Harry Coenen  
Kees Both

We leven in een risicomaatschappij, die  
hoge eisen stelt aan mensen, maar ook  
nieuwe kansen biedt. Jenaplanonder-  
wijs kan in deze situatie veel bieden,  
mits deze scholen kinderen werkelijk  
ruimte geven om eigen keuzes te ma-  
ken en bovendien minder bevoorrechte  
kinderen weten te bereiken.

#### 10 LEREN IN DE NETWERKMAATSCHAPPIJ Hans F. van Aalst

Een andere typering van onze snel ver-  
anderende samenleving is 'netwerk-  
maatschappij'. Een doorwrocht  
overzicht van deze ontwikkelingen.  
Hiërarchieën en bureaucratieën worden  
snel afgebroken, ook de hiërarchie in  
kennis, waarbij academische kennis als  
'hoogste' beschouwd wordt. Deze ver-  
anderingen hebben ingrijpende conse-  
quenties voor het onderwijs.

#### 16 DE GROETEN UIT LÜBBENAU Ad W. Boes

Onderwijsvernieuwing in de voormalige  
DDR – een spiegel voor ons, ook  
maatschappelijk. Er worden enkele  
maatschappijkritische noten gekraakt.

### THEMA 2

#### VOORTGEZET ONDERWIJS VOLGENS JENAPLAN

#### 18 NAAR BETEKENISVOL ONDERWIJS IN HET VO Kees Both

Voor leerlingen betekenisvol onderwijs  
zou wel eens de gemeenschappelijke  
noemer voor voortgezet onderwijs vol-

## I N H O U D

gens Jenaplan kunnen worden. Dat wordt geïllustreerd aan de continuïteit of het juist ontbreken daarvan tussen basis- en voortgezet onderwijs.

### 20 CONTINUÏTEIT: VOORWAARDE VOOR ZORG IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

*Tom de Boer*

Binnen scholen voor voortgezet onderwijs ontbreekt de continuïteit, die het onderwijs en het schoolleven voor leerlingen betekenisvol kan maken. Leerlingen voelen zich verloren. Het werk van Nel Noddings kan ons helpen deze noodzakelijke continuïteit weer te zien en gestalte te geven.

### 24 VERNIEUWEN KOST (VRIJE) TIJD

*George van Sluis en Felix Meijer*

Diverse VO-scholen zijn 'onderweg naar het Jenaplan', elk op hun eigen manier. Door middel van een interview wordt van een zo'n school, in Stevensbeek, een portret geschetst.



EN VERDER...

### 28 WERKEN MET POPPEN IN DE DAGELIJKSE PRAKTIJK VAN DE KLEUTERKLAS

*Helen van Meurs*

Poppen bieden veel meer mogelijkheden voor de sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen dan we ons vaak realiseren. Een praktijkbijdrage vanuit de onderbouw, die mutatis mutandis wellicht ook inspiratie biedt voor de midden- en bovenbouw.

### 37 MENNO LODEIZEN NAM AFSCHEID VAN 'DE BLAUWE LIJN'

## IN MEMORIAM HANS DE WIT

Het is al weer ruim 4 maanden geleden, dat Hans de Wit op 47 jarige leeftijd is overleden. Op 19 mei jl. kregen wij te horen, dat Hans na een maand van ziek zijn was gestorven.

Menigeen heeft die ene maand heel intensief met Hans mee geleefd. Hij koos voor het leven en heeft tot aan het moment van zijn dood kunnen leven met een heldere geest. Ondanks de pijn.

Tot op de dag van vandaag val ik stil bij herinneringen, die ik heb aan Hans.

We kenden elkaar ruim twintig jaar. Mijn eerste ontmoeting met hem was tijdens de cursus voor Jenaplanleerkracht. Wij volgden in Utrecht het Jenaplanseminarium. Samen met menig huidig directeur aan een Jenaplanschool. Hans werkte toen al in het basisonderwijs. Begonnen op De Blauwe Lijn in Amsterdam bij Menno Lodeizen, waarna Hans vertrok naar Boxtel om te gaan werken op De Kring. In de tijd van het Jenaplanseminarium zou hij zijn werkzaamheden verplaatsen naar Epe. Ik werkte toen al vanaf 1981 op 'Het Hoge Land'. Hans werd in 1982 als directeur aangesteld. Enerverende, boeiende en intensieve jaren volgden. Met de teamleden is vreselijk hard gewerkt aan het neerzetten van een Jenaplanconcept, zoals ons dat ons voor ogen stond.

Hans manifesteerde zich als een perfectionistische, gedreven schoolleider, die hoge eisen stelde aan zichzelf en zijn collega's. Maar altijd met het doel voor ogen: de kinderen. Hij leidde altijd zelf een bovenbouwgroep, naast zijn directeurschap. En dat viel bij veel kinderen goed in de smaak, gezien het feit dat velen van hen, nadat zij de school hadden verlaten, toch nog contact met Hans zochten.

Het mooie van het werken met Hans was toentertijd, dat je je goed aan hem kon optrekken. Hij riep allerlei gevoelens bij je op. Menig verbaal gevecht kon worden



geleverd. Maar het leverde altijd kwaliteit op. En kwaliteitsbewust was hij.

In 1987 vertrok Hans als directeur, om onder mee MO pedagogiek te gaan studeren. In die fase zou hij het voorzitterschap van de NJPV gaan bekleden en heeft hij de eerste aanzetten gedaan om van de NJPV een volwaardige belangenorganisatie te maken.

Een belangrijk wapenfeit in zijn loopbaan, was het starten van de onderwijsbegeleidingsorganisatie SJPO (nu LBVO). Hij vond dat er in Nederland ruimte was voor een organisatie, die zich speciaal zou gaan richten op het zogenaamde traditioneel vernieuwingsonderwijs. Hans stimuleerde dat mensen uit de praktijk zich gingen inzetten voor begeleidingswerkzaamheden. Deze actie werd niet door iedereen even positief gewaardeerd. Toch is gebleken dat zijn initiatief perspectief had. De organisatie is intussen uitgegroeid tot een club van zo'n dertig personen, die zich op een breed terrein beweegt.

De laatste jaren heeft Hans, gewijd tot Boeddhist, aan zijn leven nieuwe inhoud gegeven. Hij streefde ernaar het Boeddhistisch gedachtegoed ook in zijn leven (inclusief zijn werk) te integreren.

Tot aan zijn dood heeft Hans geijverd voor het Jenaplan-onderwijs. Hij is een Jenaplanner in hart en ziel gebleven. Hij bleef belangstelling houden voor de ontwikkelingen van Het Hoge Land en de NJPV. Regelmatig gaf hij te kennen, dat de NJPV op de goede weg was als organisatie. Hij liet zijn waardering altijd blijken. Hij pleitte ervoor dat scholen zich sterk maken voor een echte principiële keus voor het Jenaplan-gedachtegoed. Hij constateerde dat er nog teveel keuzen uit de weg werden gegaan. Vandaar dat hij ook de gangmaker was bij de productie van De Rozentuin, waarin hij in elk geval veel van zijn idealen beschreven zag. Zijn idealen voor het onderwijs bewogen zich onder meer rondom de volgende zaken:

- 1 zelfdiscipline en zelfreflectie
- 1 rust, stilte
- 2 dienstbaarheid, je geven voor iets
- 3 werken aan tolerantie, begrip en inlevingsvermogen
- 4 geduld met jezelf, acceptatie van jezelf
- 5 sociale ontmoeting, (ver)-binding aangaan
- 6 kwaliteit in plaats van kwantiteit
- 7 rechten en plichten
- 8 doe de dingen die je hebt te doen.

Ondanks het verdriet vanwege zijn directe afwezigheid, is het fijn gevoelens van kracht te hebben, in de wetenschap te kunnen blijven werken aan wat Hans belangrijk vond en wat voor menig een richtinggevend kader is geworden.

*Kees Both*

## VAN DE REDACTIE

Op 24 mei werd Hans de Wit begraven, prominent Jenaplanner. In het mei-nummer konden we daaraan geen aandacht meer geven, daarom een 'In Memoriam' in dit eerste nummer van de zestiende jaargang.

Jenaplan is veel meer dan een 'systeem', het is een wijze van zijn, gedragen door mensen. Zo heeft Hans het vaak en met kracht naar voren gebracht.

'Zolang een vis in zijn element is – in het water dus – weet hij niet wat water is. Pas als hij op de viskar ligt weet hij het.' Dit spreekwoord schoot mij weer te binnen toen ik dit nummer samenstelde. Wij mensen leven in een bepaalde maatschappij. Deze maatschappij bepaalt tot op grote hoogte hoe wij denken, voelen, waarderen en doen. Maar we hebben dat zelden in de gaten, wij denken dat het 'zo hoort'. Pas als je in een ander soort samenleving bent, vanuit de afstand tot waar je normaal leeft, kun je je daarvan bewust worden. Onze maatschappij is sterk in beweging en ook dan is er iets van dat 'viskar- besef': een meer of minder gearticuleerd gevoel van onbehagen of juist van bevrijding. Maar wat er om ons heen en in ons gebeurt kunnen we niet zo goed benoemen en dus ook niet duiden, laat staan er bewust iets mee doen. Er zijn onderzoekers die – vanuit een vergelijkend perspectief, bijvoorbeeld met vroegere samenlevingen of tussen verschillende huidige samenlevingen – proberen de veranderingen te duiden, zodat je er wellicht iets mee kunt doen. Dat gebeurt ook in dit nummer, in de eerste thematische kern: School en samenleving. De socioloog Harry Coenen doet dat via het begrip 'risicomaatschappij', waarbinnen een heleboel verschillende veranderingen die wij waarnemen een betekenisvolle plek kunnen krijgen. Het Jenaplan verschijnt in het interview met hem als een in principe vruchtbaar antwoord op de uitdagingen van deze risicomaatschappij. Hij spaart daarbij kritiek niet. In de recensierubriek van dit

nummer wordt verder ingegaan op de risicomaatschappij. Ad Boes schrijft over zijn beleving van een symposium in Lübbenau, in Brandenburg, een van de 'neue Bundesländer' van Duitsland. De Jenaplanschool aldaar sloot zijn exeperimentele fase af (hierover ook in Mensen-kinderen van mei j.l.) en Ad reflecteert op de maatschappelijke veranderingen in relatie tot de school en de kritische positie van het Jenaplan daarbinnen.

Hans van Aalst beschrijft de maatschappelijke en culturele veranderingen die gaande zijn onder de kop 'informatiemaatschappij'. Hij baseert zijn verhaal op een uitvoerige, internationaal vergelijkende studie. Met name het veranderende begrip van wat 'kennis' is heeft diepgaande gevolgen voor het onderwijs. Een stevig verhaal, dat het verdient om op alle niveaus bestudeerd en besproken te worden.

De tweede thematische kern gaat over 'Voortgezet Onderwijs en Jenaplan'. In Mensen-kinderen wordt zelden aandacht gegeven aan het VO, maar de veranderingen aldaar zijn de aandacht meer dan waard. Zelf maak ik een schets van onderwijs aan 12 – 15 à 18-jarigen, onder het kopje 'betekenisvol onderwijs'. Daarmee wordt bedoeld dat het onderwijs persoonlijke betekenis heeft voor de leerlingen, nu al en niet zozeer of slechts voor 'later'. Tom de Boer vult dat nader in, vanuit het begrip 'continuïteit', als contrast van atomisering, waarbij hij te rade gaat bij de Amerikaanse pedagoge Nel Noddings. George van Sluis en Felix Meijer hebben enkele leraren van een scholengemeenschap geïnterviewd die op weg zijn naar het Jenaplan.

De overige artikelen gaan over 'Poppen in de onderbouw', waarover Helen van Meurs een eerste praktische bijdrage levert, er zijn diverse recensies, TOM is weer present en we hebben ook een nieuwe columnist: Cath van der Linden, die we hierbij hartelijk begroeten. Haar column heeft als algemene titel 'Mensen in het werk' en gaat over de begeleiding van professionals in het onderwijs en wat zij daarbij tegenkomt. Ter inspiratie en als spiegel.

De redactie is gewijzigd. Voor de tweede keer hebben we afscheid genomen van Kor Posthumus, die schooldirecteur wordt op Texel. Kor heeft al in de redactie van Mensen-kinderen gezeten toen dit pas opgericht was en heeft nu weer een aantal jaren meegedaan. We hopen af en toe nog eens een beroep op hem te kunnen doen. Kor: bedankt!

We zijn nu al aan de zestiende jaargang toe. Het num-

mer van januari 2001 is alweer het 75e nummer. We willen er weer een goede jaargang van maken, waarbij we meer praktijkartikelen willen bieden. Daarvoor vragen we de medewerking van iedereen: lezers, schooldirecteuren, begeleiders die voor anderen interessante dingen tegenkomen en PABO-docenten, kortom: iedereen in en rond het Jenaplanveld. Een goed lees- en schrijfjaar toegewenst. ■

# MENSEN IN HET WERK

## LEREN

“Je zegt het toch wel tegen me?” vraagt hij als we de deur dichtdoen.

De teamvergadering is abrupt afgebroken. Een kolossale uitbarsting van één van de leerkrachten, gevolgd door de huilbui van een ander maakte doorgaan onmogelijk. Nu zit hij tegenover me. Aangeslagen. “Je zegt het toch wel als ik het niet goed doe?”

Hij is adjunct geweest, coördinator van een projectgroep, is degelijk opgeleid. Hij heeft vaker te maken gehad met lastige situaties, maar die hebben hem niet kunnen voorbereiden op deze praktijk. Hij heeft zijn verwachtingen in de afgelopen maanden - met tegenzin - moeten bijstellen. Hij is ambitieus en betrokken. Op het team. De kinderen. De ouders. De wijk.

“Je zegt het toch wel als ik het niet goed doe?”

“Beginnen als directeur is als het krijgen van een kind, je denkt erover na, je bereidt je er op voor, je ziet hoe andere ouders het doen, maar pas als het kind er is merk je wat het eigenlijk betekent.” (\*)

Ik ben zijn coach. Gids, coach, mentor, supervisor en sparringpartner wanneer dat nodig is.

Ik aarzel met mijn antwoord.

In die stilte begint hij te vertellen hoe moeilijk het is, dit eerste jaar. Hoe nodig het is dat hij het gevoel heeft dat hij geaccepteerd wordt. Dat hij pas dan fluitend door de school kan lopen als hij het gevoel heeft dat het goed gaat met de kinderen, de mensen, zijn team. Dat je je soms verdraaid alleen voelt.

Hij benoemt ze één voor één. Al die problemen die het moeilijk maken en soms zwaar. De geschiedenis die de school met zich mee draagt. De sporen die conflicten en teleurstellingen hebben achtergelaten. Leerkrachten

waarbij moedeloosheid het gewonnen heeft van veerkracht. De terugloop van leerlingen en de vooroordelen in de samenleving over “zwarte” scholen.

En door de woorden heen zie ik hoe hij zichzelf weer opbouwt.

Soms valt hij even stil. Denkt na. Zoekt in zichzelf naar ervaringen, naar woorden voor zijn eigen rol, zijn aandeel, zijn eigen positie.

Ik luister. Af en toe herhaal ik een woord, een zin. Maak een verbinding. Op de achtergrond zweeft de vraag nog in de ruimte, maar lichter. Onzekerheid en twijfel wijken, maken plaats voor vastberadenheid.

Hij kijkt me aan. “Ik heb gedaan wat ik kan” zegt hij, meer tegen zichzelf dan tegen mij. Ik knik. Heb respect voor zijn kracht.

“Is dat genoeg?” Even kijkt hij me verbaasd aan. Dan herhaalt hij de vraag zacht voor zichzelf. Zoekend naar woorden zegt hij dat hij veel krediet heeft bij zijn teamleden. Dat ze blij zijn met zijn komst. Met de manier waarop hij orde op zaken heeft gesteld. “Is dat genoeg?” vraag ik opnieuw.

Hij trekt zijn rug recht. “Ik wil een toekomst voor deze kinderen en deze school” zegt hij dan. “Doen wat ik kan is genoeg voor vandaag maar niet voor morgen en de dagen daarna. Ik moet méér kunnen. Mensen laten ervaren dat ze kwaliteiten hebben en goed bezig zijn is niet zo moeilijk. Mensen weer in beweging krijgen wel. Dat wil ik leren. Het heeft geen zin dat ik ga trekken of duwen. Ze moeten het zelf willen. Daar gaat het over.” “Je bent aan het leren”, zeg ik. Hij kijkt me aan. Knikt. Het is tijd om naar huis te gaan. Hij heeft zijn antwoord gevonden.

Cath van der Linden  
Senior-adviseur en projectleider Giralis,  
partners in onderwijs, 's-Hertogenbosch  
e-mail: c.v.d.linden@giralis.nl

\* De metafoor is afkomstig van Catrien Pouw en Thomas van Hees

# EIGEN KEUZES MAKEN EN DAARVOOR OOK VERANTWOORDELIJK KUNNEN ZIJN

## *Dromen, verwachtingen en hoop van socioloog Harry Coenen*

*Eerdere interviews in deze reeks 'Dromen, verwachtingen, hoop' waren met resp. Hans Achterhuis (jan. 2000), Frans Denkers (maart 2000) en Paulien Kuipers (mei 2000).*

'Ik ben afgestudeerd in de theoretische- en de onderwijssociologie en heb onder andere ook samengewerkt met Matthijssen, die in zijn boek "Klasse-onderwijs" positieve dingen over Jenaplan schreef. Ik weet er dus wel wat van af. Daarom ook valt het me op dat in jullie boek 'Jenaplan op weg naar de 21e eeuw' het leren nemen van eigen verantwoordelijkheid en het maken van eigen keuzes zo weinig expliciet aan de orde komt. Tenminste als ik afga op de hoofdstukken over maatschappelijke trends en over kwaliteit van het onderwijs. Dat is misschien niet helemaal vreemd, omdat de Jenaplanschool sterk gericht is op het leren samenleven, je in de wereld goed kunnen thuis voelen en dergelijke sociale doelen. Voor mij is het kunnen nemen van eigen verantwoordelijkheid de kern van waar het in het onderwijs zou moeten gaan. Dat hangt ook samen met maatschappelijke ontwikkelingen, waarbij oude zekerheden wegvallen en onze maatschappij steeds meer te typeren valt als een risico-maatschappij. Ik denk overigens dat het Jenaplan-onderwijs ook binnen deze situatie veel kansen heeft'.

Aldus, uitdagend, Harry Coenen, hoogleraar Algemene Sociale Wetenschappen aan de Universiteit Utrecht, in het bijzonder over de Verzorgingsstaat, met een bijzondere nadruk op arbeidsvraagstukken. Een mond vol. Ik praat met hem in zijn kamer op de dertiende verdieping van het sfeerloze gebouw in het universiteits-complex De Uithof. Hij heeft een

prachtig uitzicht over het gebied ten Zuiden van Utrecht. Ook in zijn vakgebied houdt hij van grote lijnen en vergezichten, maar staat tegelijkertijd met beide benen in de concrete maatschappelijke werkelijkheid.

### **De grote verhalen zijn voorbij**

'Het is vaak gezegd: de "grote verhalen" van onze Westerse cultuur - de maatschappelijke en religieuze systemen die voor een zeer groot deel bepaalden hoe wij moesten denken, voelen en ons gedragen - zijn hun macht kwijtgeraakt. Je kon je er achter verschuilen en ze verhinderden je om werkelijk eigen keuzes te maken. Je was lid van de kerk, de vakbeweging, een politieke partij en dus ..... Het verdwijnen van de 'grote verhalen' zie je ook aan de paarse coalitie. De liberalen doen water in de wijn en zien dat ze de verzorgingsstaat toch niet helemaal kunnen missen en de sociaal-democraten ontdekken dat marktmechanismen ook voordelen hebben. Het resultaat is een tamelijk kleurloos, pragmatisch beleid en een parlement dat nauwelijks tegenspel biedt aan de regering. Deze nieuwe situatie geeft echter ook speelruimte aan individuele mensen en groepen, al zijn er ook nieuwe risico's.'

### **Risico-maatschappij**

'We leven in wat de Duitse socioloog Ulrich Beck een "risico-maatschappij" genoemd heeft. Dat is een maatschappij waarin de productie van rijkdom steeds meer overgenomen

dreigt te worden door de productie van risico's. Het eerste - de productie van rijkdom - produceert zoveel risico's, dat het gevoel van welbevinden van mensen dreigt om te slaan in onzekerheid en angst. Maatschappelijke ontwikkelingen leveren - ongewild - een uiterst dubbelzinnig resultaat op. Ik noem de risico-maatschappij een "half-moderne maatschappij". De idealen van de Verlichting - vrijheid, gelijkheid en solidariteit - zijn nog lang niet bereikt, daar kunnen we rustig aan doorwerken. We zijn nog maar halverwege. Zo wordt in onze tijd bijvoorbeeld sterk de nadruk gelegd op betaalde arbeid. Betaalde arbeid is altijd een modern principe bij uitstek geweest, het gaf status en droeg bij aan de samenhang in de maatschappij, mensen "hoorden er zo bij". Maar we zien in onze tijd dat mensen nog nooit zo hard gewerkt hebben als nu en dat we tegelijkertijd en juist door dat harde werken een steeds groeiend aantal mensen in de WAO hebben, mensen die het tempo niet kunnen bijbenen en die vanwege die nadruk op betaalde arbeid naar de marge van de samenleving geduwd worden. Je komt dus precies daar uit waar je, vanuit de idealen van de Verlichting gezien, juist niet wil uitkomen.'

### **De achterkant van de moderne samenleving**

'We moeten, als we echt modern willen zijn, nadenken over de nadelen van de modernisering, de onbedoelde gevolgen van ons eigen individuele en collectieve handelen. Die gevolgen zijn niet afkomstig van God of van het blinde noodlot, maar komen voort uit onze eigen keuzes, of we dat nu leuk vinden of niet. Naast het beoogde resultaat zijn er veel onbedoelde en soms zeer gevaarlijke effecten. Effecten die niet altijd te voorspellen zijn en waarop je vaak maar weinig invloed kunt uitoefenen, als individu niet, maar ook niet als regering. Ons land maakt deel uit van een wereldwijde economie, daar kom je niet onderuit. Je moet meedoen, maar je hebt er totaal geen greep op.

Dat geldt ook voor wetenschappelijke en technische ontwikkelingen, die moeilijk te sturen zijn. Maar met de gevolgen hebben wij allemaal te maken. Zie bijvoorbeeld fusieprocessen tussen ondernemingen. Stel dat Philips wordt overgenomen door een Amerikaans bedrijf en het hoofdkantoor wordt overgeplaatst naar de VS, dan hebben we hier een groot probleem. Nog niet zo lang geleden werd de Ford-fabriek in Amsterdam – die nota bene winst maakte – gesloten, omdat de winst niet groot genoeg bevonden werd en stonden de mensen op straat. Regeringen hebben hier niets over te vertellen, terwijl dit soort gebeurtenissen het leven van mensen voor een zeer belangrijk deel bepaalt.’

### **Democratische risico's**

‘Binnen de risico-maatschappij zijn de ecologische risico's groot. Kenmerkend hiervoor is dat ze democratisch zijn, ze raken arm en rijk beide. Vroeger konden, als de pest uitbrak, de rijken de steden ontvluchten om zo te proberen zich op het platteland de ziekte van het lijf te houden, maar nu geldt voor wereldwijde risico's “vluchten kan niet meer”. Ecologische risico's zijn dan ook niet aan grenzen gebonden. Denk aan de atoomramp van Tsjernobyl – de wind stond noordwest, dus kregen de Lappen de ellende over zich heen. Als de wind net iets westelijker geweest was waren wij de klos geweest. Er is ook geen begrenzing in de tijd – nu nog worden mismaakte kinderen geboren als gevolg van Tsjernobyl en veel toekomstige slachtoffers zijn zelfs nog niet geboren!

Belangrijk zijn ook de toegenomen sociale risico's, ook in de intieme kring van gezin en familie. Grotere “dragende” verbanden vallen weg of worden zwakker, bijvoorbeeld de vakbeweging. Dat geeft meer keuzevrijheid voor individuele mensen, maar voor de oude vormen van sociale cohesie is nog niets in de plaats gekomen. Er zijn wel tekenen dat zich andere vormen van solidariteit ontwikkelen, maar dat gaat aarzelend en langzaam. Dit geeft mensen

het gevoel meer onbeschermd in het leven te staan, er is meer onzekerheid, het komt meer op jezelf aan.’

### **Niemand kan het meer overzien**

‘Het belang van betaalde arbeid neem af. Enerzijds wordt veel arbeid afgestoten, wat vaak leidt tot uitsluiting. Anderzijds heeft arbeid veel minder dan in het verleden de functie dat het je dagindeling structureert en daardoor houvast geeft. Flexibele arbeid doet dit laatste niet, tenminste niet op een wijze die sociale contacten ondersteunt, integendeel. Arbeid geeft geen status meer en bindt mensen steeds minder samen.’

‘Alles bijeengenomen maken deze risico's dat we kunnen spreken over een risicomaatschappij, waarin we zeer veel rijkdom geproduceerd hebben, maar waarbij de balans langzamerhand dreigt om te slaan. Zie ook de blijvende armoede in bepaalde maatschappelijke sectoren bij ons, maar vooral ook wereldwijd. Afrika lijkt voor een groot deel afgeschreven te zijn, zie ook de vele vluchtelingen uit dat werelddeel. En dan te bedenken dat het de besten, de krachtigsten zijn die de beslissing nemen om weg te gaan.

Daar staat bijvoorbeeld tegenover – en ik moet daar om lachen – dat het harde beleid van Spanje tegenover Marokkaanse vluchtelingen niet verhullen kan dat, zoals uit een studie blijkt, dat de Spaanse bevolking zo snel verouderd en terugloopt dat de komende decennia 23 miljoen Marokkanen nodig zullen zijn om de Spaanse samenleving draaiend te houden. Weer zo'n paradox.’

‘Niemand kan het meer overzien. Iedere daad van een regering of andere instelling of van een individu heeft onvermijdelijk onbedoelde gevolgen. Als de voorwaarden waaronder je handelt onbekend zijn is het moeilijk om op een traditionele wijze rationeel te zijn en is het uitermate moeilijk voor “verantwoordelijken” om deze verantwoordelijkheid te kunnen dragen.

Het maken van eigen keuzes wordt

steeds meer mogelijk, maar ook moeilijker, gezien de vele onzekerheden. Dat geeft overal in de maatschappij grote problemen en angst. Je kunt je niet meer verschuilen achter autoriteiten en binnen sociale verbanden. Als reactie zie je dan weer dat mensen vluchten in (vermeende) zekerheden van een stellig geloof of een politieke ideologie.

### **Wat merk je ervan?**

‘Op het eerste gezicht zou je zeggen dat dit alles voor ons land niet zo opgaat, daar schijnt een grote mate van tevredenheid te heersen. Ik vermoed echter dat het hier nog zo rustig is, omdat we zo welvarend zijn, omdat de meeste van ons het goed hebben. Maar als de conjunctuur stevig terugloopt kun je er tamelijk zeker van zijn dat er grote sociale onrust zal ontstaan en is bijvoorbeeld een toename van racisme niet denkbeeldig. Zelfs nu, bij een hoogconjunctuur, hoor je al geluiden dat Nederland “vol” is. Mijn hoop is dat in een sociaal-onrustige samenleving er tegenkrachten zullen ontstaan, net zoals de vakbeweging in de 19e eeuw uit de nood van de arbeiders ontstaan is. Mijn hoop is dat het nu op meer rationele gronden zal gebeuren dan destijds, dat men zal inzien dat je het niet zover moet laten komen. Jenaplanonderwijs is daarbij een aardig voorbeeld: je moet met mensen leren samenwerken, zorgzaam met de natuur omgaan, etc. en op grond van dergelijke overwegingen organiseer je je.

Die hoge welvaart van nu zal grote problemen opleveren als er minder te besteden valt. De materiële verworvenheden van nu worden steeds meer als een “recht” gezien, terwijl onze grote welvaart uitzonderlijk is, gezien op wereldschaal en in historisch perspectief. Ook daarom houd ik m'n hart vast.’

### **Tegenkrachten**

‘Ik ben geen cultuurpessimist en heb ook niet het gevoel dat zo moet gaan zoals het nu eenmaal gaat, ook al valt er niet veel te sturen op een ouder-

wetse manier. Ik ken minder waarde toe aan stuurbaarheid en maakbaarheid dan vroeger. Het kan echter ook anders gaan. Alle sociale organisaties worden nu eenmaal gemaakt door individuele mensen. Hun handelen bepaalt hoe de situatie is.

De landelijke en plaatselijke overheid is niet voor niets bezig met het overdragen van bevoegdheden, c.q. het decentraliseren. Weliswaar nemen ze vaak met de linkerhand weer terug wat ze met de rechterhand geven – ze schrikken vaak terug voor de vrijheid die ze geven (zo ook vaak bij het geven van meer autonomie aan scholen, KB), maar toch . . . , dat proces is gaande. Ze weten bij de overheid natuurlijk ook wel dat ze “zonder die daar beneden” niets kunnen aangaan. Ik ben daar niet zo pessimistisch over en denk dat, wanneer mensen de gelegenheid krijgen om zelf werkelijk die keuzes te maken die belangrijk voor hen zijn, dat dan weer nieuwe gemeenschappen kunnen ontstaan. Er ontstaat dan ook behoefte aan uitwisseling tussen groepen, om van elkaar te leren en om samen belangen te behartigen – op het niveau van wijk, dorp en stad. Men is dan weer meer op elkaar aangewezen. Dan is ook het gevaar minder dat mensen in extreme opvattingen vervallen, bijvoorbeeld in rechts-radicalisme.’

### **Netwerkmaatschappij**

‘Ook bij het verschijnen van informatienetwerken door middel van computers zijn er risico’s en kansen. Ook hier weet je vooraf niet hoe het zal aflopen. Om met de kansen te beginnen – in Frankrijk zijn er bijvoorbeeld niet zo lang geleden op nationaal niveau bezettingsacties van arbeidsbureaus geweest. Er was een conflict in twee verschillende ver van elkaar gelegen plaatsen, over verschillende zaken. In beide plaatsen bestond een georganiseerde werklozenbeweging. Via het internet kwamen ze van elkaars activiteiten op de hoogte, berichtten daarover weer gezamenlijk op het internet en ontketenden toen een nationale actie, die grote aandacht trok. Ook wereldwijd zie je dat

zogenaamde Non Governmental Organizations (NGO’s) als Amnesty en Greenpeace snel op de hoogte zijn van gebeurtenissen en snel acties kunnen organiseren. Ze vormen daarbij een tegenkracht tegen multinationale ondernemingen, die voor nationale regeringen vrijwel ongrijpbaar zijn.

Misbruik is ook mogelijk. We hebben bijvoorbeeld nog nooit zoveel problemen met kinderporno gehad als nu. Het enige dat echt helpt is als mensen samen hun verantwoordelijkheid nemen en optimaal gebruik (kunnen) maken van de middelen die er zijn. Dan kom je in principe een stuk verder.’

### **Ander soort wetenschap**

‘Onderzoekers als Ulrich Beck en anderen doorbreken ook de tot nu toe dominerende benadering in de sociale wetenschappen, waarbij onderzoeker en onderzochte als subject en object tegenover elkaar staan. Hun nieuwe aanpak betekent dat ze niet meer tegenover elkaar staan, maar dat erkend wordt dat ze beide deel uitmaken van dezelfde situatie, waarin ze elkaar beïnvloeden. Dergelijke tegenstellingen of dualismen – die van subject en object, maar ook die van de invloed van resp. aanleg (‘nature’) en milieu (‘nurture’) zijn uit de tijd. Het is niet ‘nature’ of ‘nurture’, maar ‘nature’ en ‘nurture’. Dan wordt het weer spannend. Dualismen (die voortkomen uit scheidingsdenken) worden vervangen door spanningsvolle dualiteiten (relatiedenken), tenminste in de vooruitstrevende delen van de wetenschap. Daarbij hebben we veel te danken aan feministische denkers. Hiërarchieën en dualismen worden afgebroken. Als ik als onderzoeker in een onderzoekssituatie komt, dan is degene die ik onderzoek competent over de situatie en ben ik als onderzoeker van hem of haar afhankelijk om gegevens te krijgen. Dan krijg je sowieso al een totaal andere verhouding tussen onderzoeker en onderzochte en een totaal andere definitie van wat “onderzoek” is.

Deze ontwikkelingen maken het ontstaan mogelijk van een vakgebied als

Algemene Sociale Wetenschappen, als interdisciplinaire, probleemgerichte wetenschap. Het handelings- of actie-onderzoek, dat al langer bestaat, krijgt pas nu een goede theoretische basis en kan doorbreken. Eerder kon dat niet vanwege de machtspositie van de empirisch-analytische wetenschapsopvatting.

Waardevrijheid is nu onmogelijk geworden. Ook actie-onderzoek door leraren in hun eigen situatie om die situatie te verbeteren, begeleid door een externe partner-onderzoeker, kan nu meer kansen krijgen.

Je kunt onderscheid maken tussen praktisch bewustzijn en discursief bewustzijn. In het dagelijks leven en in je beroep, bijvoorbeeld als leraar, handel je doelgericht, maar vaak op een onbewust – of halfbewust niveau. Je weet veel meer dan je je bewust bent. In de wetenschap wordt geprobeerd dat praktisch bewustzijn discursief te maken: bespreekbaar, communiceerbaar, systematisch, kritiseerbaar, wendbaar. Dat doe je door de competentie van mensen aan te boren en ze daarvan bewust te maken. Wetenschap krijgt zo een andere kleur en functie.

Dat de traditionele empirisch-analytische wetenschap nog zo sterk is komt doordat ze zich hebben genesteld in de bureaucratie, in machtsposities in de strijd om subsidies, etc., waarbij zij bepalen wat ‘wetenschap’ is en wat niet. Ze hebben daarom totalitaire trekken, met één waarheid die domineert. Dit staat op gespannen voet met een voortgaande democratisering en pluralisering. Het brokkelt mijns inziens zienderogen af.’

### **Houvast in het drijfzand**

‘Belangrijk in deze ontwikkelingen is wel hoe je ervoor kunt zorgen dat mensen – bij het wegvallen van grote verhalen als kaders voor ons denken, voelen en handelen en in alle pluriformiteit – niet in relativisme vervallen, waarbij alles (even) waardevol lijkt te zijn. Het onderwijs speelt in mijn ogen daarbij een belangrijke rol. En het Je-naplan heeft daarbinnen weer sterke papieren, met zijn nadruk op dialoog



en de ontwikkeling van verantwoordelijkheid voor de wereld. Zoals ik in het begin van dit interview al stelde zal het ontwikkelen van eigen keuzes en daarvoor de verantwoordelijkheid mogen dragen een centrale plaats moeten innemen. Je vindt daarbij houvast door jezelf serieus te nemen, eerlijk te zijn tegenover jezelf en je motieven en te proberen de keuzes die je gemaakt hebt te realiseren. Daarbij moet je anderen, die jouw keuze niet willen of kunnen maken niet de grond in stampen. Het maken van eigen keuzes en het nemen van de eigen verantwoordelijkheid daarvoor gaat samen met het leren daarvoor te discussiëren. Dat vind ik mooi aan het Jenaplan, dat dit soort zaken erin gebakken is.

Om nog eens op de wetenschap terug te komen: het probleem met de dominante wetenschap is dat er niet echt gediscussieerd wordt, wat je toch bij "wetenschap" zou mogen verwachten.'

### **Zoeken naar waarheid en solidariteit**

'In de school moet je toch leren zoeken naar wat waarheid is, naar wat waardevol is. Als je dan vanaf het begin samen met anderen en met respect voor anderen doet, dan heb je al heel veel ingevuld. Het procesmatige en het inhoudelijke vallen hier samen. Ik benader jou met respect, we luisteren goed naar elkaar en naar wat er achter de woorden schuil gaat, ik kan in principe door jou veranderen en omgekeerd. Op grond daarvan kunnen we beslissen om solidair te zijn met anderen. Ik geloof alleen maar in solidariteit op grond van keuzes die persoonlijk gemaakt worden en niet in van bovenaf opgelegde solidariteit. Die laatste kun je wel als hulpmiddel gebruiken, zoals bijvoorbeeld in de sociale zekerheid.

Zo komen we op een kleine utopie die ik koester. Ik denk dat het invoeren van een basisinkomen belangrijk is, zodat mensen niet van honger hoeven om te komen – te eten hebben en een dak boven hun hoofd, meer niet. Daar moet je vrij streng in zijn. Onder dat soort voorwaarden

kunnen mensen gemakkelijker hun eigen verantwoordelijkheid nemen, met anderen initiatieven ontplooiën, enzovoorts. Dan doe je dat onder een heel ander gesternte dan nu. Ik ben daar niet pessimistisch over, mensen gaan als regel heus niet in hun bed liggen niksen, maar willen zichzelf realiseren. Allerlei vormen van basisinkomen worden overigens al ingevoerd, al mag het niet zo genoemd worden. Bijvoorbeeld in de persoonsgebonden budgetten in de zorg, waarbij je zelf kunt bepalen wie je bij je wilt hebben en, om een meer elitair voorbeeld te noemen: in de topsport. Topsporters krijgen in feite een basisinkomen om hun topsport te kunnen beoefenen. Een derde van wat invoering van een basisinkomen kost kan al verdiend worden door het afschaffen van de bureaucratie van het huidige stelsel van sociale zekerheid. Het zou de burgers een belangrijke speelruimte geven en geeft ook de staat een meer bescheiden positie.'

### **Echte keuzes**

'Jenaplanonderwijs heeft, ik kom erop terug, in de nieuwe situatie veel kansen. Door het sterk projectmatig werken kunnen ze meer dan het gangbare onderwijs betrokken zijn op het bestaan van leerlingen. Vanuit een nauwkeurige kennis van de verschillen tussen de leerlingen, van hun sterke en zwakke punten kun je trajecten uitzetten waarin leerlingen kunnen zoeken naar wat ze willen en kunnen, kunnen experimenteren, kunnen dwalen, fouten maken, etc. Dit alles zoveel mogelijk in dialoog met de ouders. Ze moeten werkelijk eigen keuzes kunnen maken en zijn op deze keuzes aan te spreken. Dan ben je met fundamentele waarden bezig, met biografisch leren. Daar zie ik wel brood in. En het is helemaal sterk als je dit niet alleen voor kinderen in elite-kringen weet te realiseren, maar ook met kinderen in een moeilijker leer- en opvoedingsomgeving. Daar valt nog veel te scoren.

Als je ervan uitgaat dat ieder systeem begint bij het handelen van individuele mensen, dan moet de conclusie

luiden dat je in individuen moet investeren, waarbij je ze ook sterker maakt om in het systeem te functioneren en het te bekritisieren.

Ik zie die problemen wel die hier kunnen opdoemen en ik ken het lot van allerlei projecten in het verleden, maar als beleid moet je mijns inziens toch deze kant op. Dat betekent dat je per definitie in moet (kunnen) gaan op de situatie en behoeften van deze leerlingen en hun ouders, wat weer veronderstelt dat de school ruime marges heeft voor eigen beslissingen.'

'In de sociale werkvoorziening zie je dat ook. Ze moeten niet meer mensen werk geven in sociale werkplaatsen en andere "aparte" bedrijven, maar mensen begeleiden naar de arbeidsmarkt. Ze gaan dan heel goed kijken naar wat mensen kunnen en dan zie je dingen gebeuren die je niet voor mogelijk hield. Het gaat om individuele trajectbegeleiding, waarbij wordt uitgegaan van een uitgebreid onderzoek van de persoonlijkheid, motieven en de realiteitswaarde daarvan. Op grond van zo'n plaatje wordt passend werk gezocht en vind ook coaching op de werkplek plaats, ook om de cliënt te beschermen tegen uitwassen van de maatschappij. Voor personeelsbeleid zou natuurlijk hetzelfde moeten gelden en verlichte werkgevers doen dat steeds vaker.

Voor het omgaan met leerlingen in de school is het niet anders. Maar als kinderen keuzes gemaakt hebben, dan moet je het ook een poos laten gebeuren. Mij valt op, bijvoorbeeld in de zorgsector, dat mensen zeggen: "Natuurlijk, de regie ligt bij de cliënt, wij kijken alleen hoe en waarmee we kunnen helpen". En vervolgens slaat de angst toe, omdat men niet meer zelf de regie heeft en onzeker is over de dingen die dan gebeuren.

Ik hoop en verwacht dat leraren in Jenaplanscholen de moed kunnen opbrengen om kinderen werkelijk deze ontwikkelingsruimte te geven.'

Aan het eind van het interview gekomen haal ik het boek van Dirk Geldof uit mijn tas, dat ik aan het lezen ben voor een recensie voor Mensen-

kinderen en dat ook gaat over de risico-maatschappij. Voor het interview had ik niet kunnen voorspellen dat mijn gesprekspartner uitgerekend het begrip 'risico-maatschappij' zo centraal zou stellen. 'Goed boek' zegt hij, als hij het ziet. Een toevallige sa-

menloop van omstandigheden, of 'hangt het in de lucht'? Ik besluit in elk geval om de recensie in hetzelfde nummer van Mensen-kinderen te plaatsen als het interview met Harry Coenen.

**Bronnen waarnaar verwezen wordt:**

Geldof, D. (1999), *Niet meer, maar beter. Over zelfbeperking in de risicomaatschappij*, Leuven/Amersfoort: Acco. Zie ook de recensie in dit nummer  
Matthijssen, M.A.J.M. (1972), *Klasse-onderwijs. Sociologie van het onderwijs*, Deventer: Van Loghum Slaterus

Hans F. van Aalst

## LEREN IN DE NETWERKMAATSCHAPPIJ

*Dit artikel gaat over de toekomst. Over je rol in die toekomst en vooral over de dingen die je wel en niet meer wil doen. Dat is niet gemakkelijk. We kennen de toekomst niet en hij is moeilijk te voorspellen. En we zijn nogal gehecht aan wat we kennen en goed kunnen. In dit artikel heb ik het vooral over veranderingen in de omgeving van het onderwijs als inspiratiebron voor strategisch beleid. Er zijn ook andere aanjagers: ambitie bijvoorbeeld of actuele problemen.*

### Zicht krijgen op de toekomst

Je kunt zicht krijgen op veranderingen rondom het onderwijs door het analyseren van trends en het bedenken van scenario's. Bij trendanalyse wordt gekeken naar veranderingen die nu al zichtbaar zijn en die worden doorgetrokken naar de toekomst. Bovendien wordt nagegaan welke consequenties deze veranderingen kunnen hebben. De volgende vragen doemen dan bijvoorbeeld op: "loopt het onderwijs nog in de pas met de veranderende samenleving? Helpt het (jonge) mensen in die wereld nuttig en gelukkig te functioneren? En allen in vergelijkbare mate?". De vertaling van trends naar onderwijs is overigens een verre van rechtlijnig proces. Allerlei lastige afwegingen spelen hierin een rol. Je kunt er bijvoorbeeld voor kiezen een bepaalde externe invloed te volgen (bijvoorbeeld de behoefte aan sociale vaardigheden), of deze juist te bestrijden (bijvoorbeeld de toenemende welvaartsverschillen). Of je stuit op praktische problemen. Je kunt toekomstige situaties simuleren, als hulpmiddel bij de besluitvorming ('stel dat...').

Trendanalyse heeft een reikwijdte van 5-8 jaar. Als je verder probeert te kijken houd je jezelf voor de gek.

Bij de scenario-methode worden verschillende denkbare toekomstige ontwikkelingen ontworpen, op basis van inventarisatie van onzekerheden, zoals je die nu intuïtief aanvoelt. Bij trends ga je uit van redelijke zekerheden, bij scenario's van redelijke onzekerheden. Daardoor verbreed je je denkvermogen en wordt het beter mogelijk toekomstige ontwikkelingen te interpreteren en in actie om te zetten. Als een bepaalde maatschappelijke ontwikkeling opeens doorzet herinner je je als het ware de toekomst, of je "komt terug uit de toekomst". Het "oprekken" van onze denkbeelden is nodig, omdat het erg moeilijk is ons iets anders voor te stellen dan we gewend zijn. We hebben daar de woorden niet voor en ook niet de voorstellingen. Daardoor ontkomen we er bijna niet aan bij "leren in de 21ste eeuw" aan zoiets te denken als een school, zoals we die nu kennen, terwijl dat lang niet zeker is. De scenariomethode heeft een reikwijdte van 8-15 jaar.

### Voorwaarden en uitkomsten

Voor het op deze wijze denken over de toekomst is tenminste durf en vertrouwen nodig, bijvoorbeeld in het omgaan met onzekerheden en het durven loslaten van het vertrouwde. Daarbij past ook een vorm van leiderschap, 'transformatief leiderschap', dat als kenmerken heeft: intellectuele stimulering (stimulerende initiatieven), visie (gedeelde betekenissen) en aandacht voor persoonlijke aspecten (persoonlijke zorg, individuele feedback e.d.).

Je kunt je in principe richten op verschillende doelen, namelijk:

- a. Het verbeteren van bestaande zaken. Voorbeelden zijn kwaliteit en de 'studeerbaarheid' in het voortgezet- en hogeronderwijs (enkel-slag leren);
- b. Idem, maar nu uit het oogpunt van de afnemers van je diensten. Vaak zijn bestaande systemen en structuren zelf onderdeel van het probleem (dubbelslag leren).
- c. Idem, maar met nu het oog op een toekomstige kerncompetentie en de toekomstige afnemer (drieslag leren).

Resultaat kan zijn dat je nieuwe dingen doet en/of dingen die je nu nog wel doet niet meer doet.

### Trends

Onderwijs staat onder invloed van maatschappelijke ontwikkelingen. Direct, via gedrag en opinies van leerlingen en ouders, en veranderende oriëntaties van leraren. Indirect bijvoorbeeld via wijzigingen in overheidsbeleid. Wat zijn die maat-

schappelijke ontwikkelingen? Ik heb twee jaar geleden een inventarisatie van trends gemaakt in vier landen: Japan, Ontario (Canada), Nordrhein-Westfalen (Duitsland) en Nederland. De belangrijkste trends zijn onder te brengen in drie overkoepelende thema's:

- kennis
- identiteit en sociale textuur
- internationalisering.

Deze thema's hangen zeer nauw samen. Dit artikel gaat vooral over veranderingen in kennis. Ik trek daar enkele denkbare consequenties uit voor leren, leraren en voor onderwijsinstellingen.

### **Kennis**

Kennis is in ons dagelijks leven, in ons werk en in de economie steeds belangrijker. We hoeven maar te denken aan een cd-speler of een draagbare telefoon om ons het relatieve belang van kennis te realiseren, in vergelijking met arbeid en grondstoffen. Kennis is ook steeds meer een productie- en concurrentiefactor.

"Kennismanagement" wordt een factor van belang op allerlei terreinen. Ook in het beleid van overheden komt er meer aandacht voor. Je vindt dat terug in termen als "de Lerende Organisatie" of "de Kennis Produceerende Firma". Maar ook op individueel niveau zijn we ons meer dan ooit ervan bewust dat we moeten "bijblijven" (of zelfs vóórblijven). Dat geldt in ons werk, in ons dagelijks leven, in onze vrije tijd en in onze sociale relaties.

### **De aard van kennis verandert**

Behalve dat de hoeveelheid kennis enorm en met een hoog tempo toeneemt is er meer aan de hand. Belangrijker en ingrijpender is dat de aard van kennis verandert. Er wordt anders over kennis gedacht. Vandaag denken we daarbij al gauw aan wetenschap, aan universiteiten, aan geleerden en aan dikke boeken. En aan iets dat ontzag inboezemt. Maar het begrip "kennis" wordt breder, de wetenschap wordt niet meer de norm van de 'hoogste' kennis, maar

ook wat mensen persoonlijk inzetten aan ervaring, intuïties, ideeën en acties. Praktische kennis wordt opgewaarderd.

Tegelijk wint kennisontwikkeling in groepen en netwerken aan belang in verhouding tot kennis van individuen.

Dit alles heeft grote consequenties voor ons onderwijs. Zeker het algemene onderwijs is immers sinds de 19de eeuw sterk gericht op het verwerven van resultaten van de wetenschap en op het leren beoefenen van die wetenschap. Daarmee werd ook een duidelijk scheidslijn gecreëerd met het beroepsonderwijs. Dit onderscheid verliest aan betekenis.

Velen denken dat de verandering in de aard van kennis fundamenteel is, en een uiting is van een transformatie naar een andere 'toestand' van onze samenleving. Ze beschrijven die transformatie als een vanuit de industriële samenleving naar de netwerkmaatschappij.

### **Van industriële- naar netwerkmaatschappij**

De afgelopen 150 jaar was onze samenleving te kenmerken als een industriële samenleving, ter onderscheiding van een agrarische samenleving. Geleidelijk werd handkracht vervangen door machinekracht en werden bewerkingen geautomatiseerd. Daardoor kwam er ruimte vrij voor organisatiekennis. Het uitsplitsen van functies naar heel specifieke taken werd een vak op zichzelf. De uitvoering van die taken werd nauwkeurig gepland, aangestuurd en gecontroleerd door speciale mensen, tegenwoordig managers genoemd. Deze manier van organiseren werd een van de kenmerken van industriële massaproductie.

Deze manier van denken vond aanvankelijk vooral bij de industrie en het leger ingang, maar doordrong geleidelijk onze hele samenleving. De term industriële samenleving verwijst dan ook niet naar een samenleving waarin industrie bestaat, maar naar een samenleving waarin een bepaalde manier van organiseren alle belangrijke sferen van het leven doordringt,

waaronder de overheid en ... zeker ook het onderwijs! Onze onderwijsinstellingen zijn inderdaad in allerlei opzichten een typisch product van deze industriële manier van organiseren.

Er worden nu stappen gezet van de automatisering van kracht naar de automatisering van kennis. Manuel Castells duidt dit aan als de overgang van de industriële naar de informatieve maatschappij. Hij doelt daarbij niet op een (industriële) maatschappij vol met informatie- en communicatietechnologie. Daarvoor reserveert hij de term "informatie-maatschappij". In de informatieve maatschappij doordringen de patronen van denken en werken die horen bij geautomatiseerde kennis alle levenssferen. Het gaat om andere manieren waarop kennis wordt begrepen en gebruikt. Dit wordt soms aangeduid als de werking van kennis op kennis. De verwachting is dat door het automatiseren van kennis ruimte vrijkomt voor talent, creativiteit en sociale doelen.

### **Werk**

Een duidelijke indicatie van de verschuiving van de industriële naar een informatieve samenleving is de verandering in werkgelegenheid. Producten zijn steeds inniger verknoot met service-activiteiten. De agrarische sector draagt thans nog voor ca 8% bij aan ons bruto nationaal product, de industriële sector voor 35% en de servicesector (communicatie, handel, financiën) al met 57%! Er zijn ook veranderingen in de aard van werk. Werk wordt sterker geïndividualiseerd. Part-time werk, flexibele werktijden en tijdelijk werk afgewisseld met perioden van bij- en omscholing worden veel normaler dan nu. Werk wordt minder gebaseerd op één plaats, één tijd en één bepaalde organisatie met één bepaalde groep mensen. Meer mensen gaan zelfstandig werken en gebruiken daarbij ad-hoc netwerken. In 1970 begonnen 25.000 mensen per jaar een eigen bedrijf, in 1995 waren dat er 35.000 en het aantal blijft toenemen.

De verwachting is dat binnenkort ca 50% van de werkenden een onafhankelijk bestaan heeft. Eind jaren '70 had nog 90% een functie binnen een organisatie.

### **Wordt de netwerkmaatschappij ons opgedrongen?**

Technologie speelt in dit alles een belangrijke rol, vooral de snelle afname van kosten van informatie-uitwisseling en verwerking en de toegenomen efficiency daarvan. Maar technologische ontwikkeling was er ook al in de industriële maatschappij. Technologie is ook niet dé drijvende kracht. De krachten achter de ontluikende netwerkmaatschappij zijn gewilde economische ontwikkeling - onder meer door liberalisering van de wereldhandel en internationale concurrentie - en dat leidt tot snelheid en flexibiliteit van productie van goederen en vooral diensten (financiële diensten, vakantie, media, medische diensten, etc). Er ligt een visie onder van wereldwijde ontwikkeling, samenwerking en concurrentie; van afbraak van hiërarchisch georganiseerde instituties gericht op uniforme massaproductie; van opbouw van flexibele netwerken van relatief autonome groepen. Dit beeld wordt onder meer door de OESO uitgedragen in allerlei concreet beleid, zoals vrije handel via het internet, open kapitaalmarkten, e.d.

Het nieuwe perspectief is niet langer groei, maar variëteit. Niet uitvoering en toepassing, maar creativiteit en participatie. Niet langer de betrouwbare en gestroomlijnde bureaucratie, maar dynamische netwerken. Niet het patriarchale gezag, maar onderhandelde relaties, om een paar van de internationale buzz-woorden te noemen. Het zijn overigens niet alleen economische krachten en inzichten die toewerken naar de netwerkmaatschappij. Er zijn - zie hierboven - ook veranderde filosofische inzichten over de betekenis van kennis en veranderingen in de sociale textuur van westerse samenlevingen. Daaronder vallen bijvoorbeeld migratie patronen en de toenemende rol van vrouwen in het arbeidsproces en meer in algemene zin de vrouwenemancipatie.

### **Leren in de netwerkmaatschappij**

De belangrijkste kenmerken van leren in de netwerkmaatschappij kunnen worden samengevat in vier samenhangende aspecten:

1. boekenwijsheid en eigen wijsheid of: de wisselwerking tussen stilzwijgende en gecodificeerde kennis
2. leren in innovatieve groepen
3. leren in netwerken
4. nieuwe vormen van kennisproductie.

Op elk van deze aspecten ga ik hieronder kort in.

### **Boekenwijsheid en eigen wijsheid**

Een belangrijk aspect van de kennisrevolutie is het toegenomen belang van eigen wijsheid. Van intuïtie, ervaring en persoonlijk oordeel. Kennis is als het ware subjectiever aan het worden. Vernieuwing ontstaat vooral uit de wisselwerking tussen onbewuste ervaringskennis, de zogenaamde stilzwijgende (tacit) kennis - en boekenwijsheid, de zogenaamde gecodificeerde kennis. In onderstaand kader kunt u lezen wat die termen betekenen.

Het gaat bij de wisselwerking tussen stilzwijgende en gecodificeerde kennis om vier processen die elkaar afwisselen. Deze vier processen zijn onder te brengen in onderstaand schema.

		Naar:	
		Stilzwijgend	Gecodificeerd
Van:	Stilzwijgend	Socialiseren	Externaliseren
	Gecodificeerd	Doen	Combineren

Socialiseren gebeurt bijvoorbeeld door het delen van ervaring en dingen samen doen. Het gaat om het uitwisselen van stilzwijgende kennis; dialoog en gezamenlijke reflectie helpen om stilzwijgende kennis bij leden van een team te expliciteren. Dit heet externaliseren: door te doen wordt expliciete kennis omgezet in ervaringskennis. Wanneer mensen met verschillende kennis samenkomen en systematisch werken aan een probleem ontstaat nieuwe kennis door combineren.

Doen (oefenen) is in het onderwijs redelijk gebruikelijk geworden om boekenwijsheid te verwerken.

Socialiseren is een leerproces dat we vinden in het beroepsonderwijs en in leren in de echte wereld, maar weinig

### **Gecodificeerde en stilzwijgende kennis**

**Gecodificeerde kennis** (ook wel: expliciete kennis) kennen we als geschreven teksten, plaatjes, beelden, video's, formules, softwarecodes etc. Zulke kennis kan ook zijn ingebed in product-ontwerpen, in cursussen of processen. Gecodificeerde kennis is vaak formeel van aard en systematisch geordend. Het voordeel ervan is dat het kan worden opgeslagen en makkelijk kan worden overgedragen tussen mensen en (werk-)plekken.

Het je eigen maken (leren) van zulke kennis is echter lang niet altijd gemakkelijk. De meesten van ons zullen bijvoorbeeld een artikel uit een vaktijdschrift over astrofysica nauwelijks begrijpen. Hoewel gecodificeerde kennis dus makkelijk kan worden overgeseind, wil dat nog niet zeggen dat het ook wordt verwerkt.

**Stilzwijgende ('tacit') kennis** is sterk persoonlijk ingekleurd en moeilijk te formaliseren. Subjectieve inzichten, intuïties en plotselinge invallen vallen in deze categorie. Stilzwijgende kennis is diep geworteld in iemands praktische ervaring en in de idealen, waarden en emoties die zij of hij meeneemt.

Deze laatste soort kennis is moeilijk te documenteren en moeilijk met anderen te delen. Het is voor iemand zelf vaak niet helder hoe bepaalde ideeën of beslissingen ontstaan. Deze kennis wordt deels spontaan geleerd en deels geleerd door oefening, vallen en opstaan, nadoen en intensief samenwerken.

in het algemeen onderwijs. Externaliseren en combineren komen in alle schooltypen weinig voor.

### Leren in innovatieve groepen

Een tweede verandering is het inzicht dat niet alleen individuen leren. Ook groepen en organisaties kunnen leren. Dat gebeurt vooral als die groepen zijn gericht op innovatie. In het onderwijs richten we ons sterk op individueel leren. Afkijken mag niet en we hebben grote moeite "eerlijke" cijfers te geven voor resultaten van groepsopdrachten.

Groepen hebben een zekere autonomie nodig om te kunnen leren – overigens net zoals individuen. Kenmerken van leren in innovatieve groepen zijn:

-Er is een voortdurende uitwisseling van ervaring, onderlinge dialoog en observatie.

-De relatie met de omgeving is actief handelend en vooruitziend, eerder dan passief, reflectief en terugkijkend. Leren wordt gedreven door bedoelingen. De mens wordt minder benaderd als informatie-verwerker en meer als informatie-schepper. De essentiële modus is het handelen in de wereld (iets willen en iets doen), niet zozeer het kennen ervan (iets weten).

-Leren is niet zozeer een lineair stap-voor-stap proces, maar heeft van tijd tot tijd verandering en creatieve chaos nodig. In een organisatie moeten mensen toegang hebben tot allerlei informatie en regelmatig van positie veranderen.

-Nieuwe kennis ontstaat in een warwinkel van tegenstrijdigheden en herhaling. Tegenstrijdigheden kunnen een nieuwe richting aanduiden, maar ook een andere manier van kijken en denken over dingen. Redundantie (herhaling, dubbeling) is belangrijk, omdat het helpt gemeenschappelijke ervaring te creëren. In Japanse bedrijven werken verschillende teams gelijktijdig aan hetzelfde onderwerp.

-Metaforen en analogieën spelen een zeer belangrijke rol, en zijn misschien wel belangrijker dan precieze definities. Metaforen helpen mensen met verschillende achtergronden om iets intuïtief te begrijpen door het gebruik

van voorstellingsvermogen en symbolen. Analyse of generalisatie is niet nodig. Door metaforen brengen mensen wat ze al weten op een nieuwe manier bij elkaar, en beginnen zo uit te drukken wat ze wel weten, maar niet kunnen zeggen. Analogieën zijn veel meer gestructureerd. Ze maken duidelijk hoe verschillende ideeën overeenkomen en verschillen. Ze vormen een tussenstap tussen voorstellingsvermogen en logisch denken.

-Persoonlijke en lichamelijke ervaring zijn even belangrijk als intellectuele abstractie.

-Kennis staat in sterk verband met waarden, betekenissen ("beliefs") en idealen, want die kanaliseren bedoelingen. Het opdoen van kennis heeft meer te maken met idealen dan met ideeën.

Samenvattend:

#### Leren in innovatieve groepen

- 1 Wisselwerkingen tussen stilzwijgende en gecodificeerde kennis
- 1 autonomie en uitwisseling
- 2 Leren wordt gedreven door bedoelingen en vooruitzien
- 3 De relatie met de omgeving is eerder actief en vooruitziend handelend, dan passief, reflectief en terugkijkend.
- 4 Leren is niet erg lineair, verandering en creatieve chaos zijn even nodig
- 5 Tegenstrijdigheden en herhaling wijzen nieuwe richtingen
- 6 Metaforen en analogieën zijn misschien belangrijker dan definities
- 7 Persoonlijke en lichamelijke ervaring is even belangrijk als intellectuele abstractie
- 8 Leren heeft net zoveel te maken met idealen, betekenissen en waarden als met ideeën

Als je deze kenmerken tot je door laat dringen wordt duidelijk dat het leren op school heel vaak ver af staat van deze vorm van leren.

#### Leren in netwerken

Niet alleen groepen leren. De rol van netwerken wordt steeds belangrijker. Netwerken zijn min of meer bedoelde

patronen van interacties tussen mensen of groepen mensen, die niet verkeren binnen eenzelfde werkomgeving. Netwerken hebben altijd bestaan en ze zijn ook altijd belangrijk en invloedrijk geweest. Ze winnen aan betekenis, zowel door de verschuivende opvatting over wat kennis is, als door de enorm toegenomen mogelijkheden van communicatie-middelen. Innovatie en kennisverwerving vindt steeds meer plaats in netwerken van allerlei bedrijven, instellingen en personen en ook in interacties tussen klanten en producenten. Slechts een kleine minderheid van bedrijven innoveert op eigen kracht. Netwerken geven namelijk toegang tot meer gevarieerde kennisbronnen, zijn flexibeler dan hiërarchische organisaties en bieden toch een meer stabiele basis voor coördinatie (ze zijn bijvoorbeeld minder afhankelijk van één persoon). Netwerken helpen tevens om de wisselwerking tussen stilzwijgende en gecodificeerde kennis te intensiveren.

#### Kenmerken van leren in netwerken

Er zijn allerlei soorten netwerken. Maar er zijn een paar hoofdkenmerken die steeds terugkeren, omdat ze bepalend zijn voor de meerwaarde ervan:

-Netwerken omvatten vaak aanbieders en gebruikers (klanten).

-Communicaties zijn interactief.

-Elektronische middelen onderbouwen en verbeteren netwerken, voor moderne netwerken zijn ze zelfs onmisbaar, maar netwerken blijven gebaseerd op menselijke interacties. Waar normale groepen al een bepaalde vorm van onderling vertrouwen, zorgvuldigheid van uitdrukken vereisen, geldt dat voor virtuele groepen in zekere zin nog sterker.

-Netwerken hebben een zekere mate van zelf-organisatie. Ze bepalen hun eigen regels, gedragscodes en doelen. Ze zijn horizontaal georganiseerd en niet hiërarchisch.

-De deelnemers delen een gezamenlijk doel, intentie of visie. Men blijft lid van het netwerk zolang men ervan profiteert.

-Netwerken komen en gaan. Anders gezegd, het zijn nooit permanente structuren, maar ze veranderen, zoals ook de rollen van de deelnemers steeds veranderen, bijvoorbeeld van actieve participant tot weer eens een tijdje een vrij passieve "luisteraar".

-Productieve netwerken zijn klein. Grote netwerken zijn niet productief. Ze kunnen wel een gevoel geven van verbondenheid, maar voor productieve doelen worden ze opgesplitst in kleinere netwerken van 7-10 personen.

Samenvattend:

#### **Leren in netwerken**

- 1 Partnerships van aanbieders en vragers
- 2 Interactieve communicaties
- 3 Elektronische ondersteuning is essentieel, maar menselijke zaken als vertrouwen en zorgvuldigheid winnen aan betekenis
- 4 Zelforganisatie
- 5 Binding door richting, gezamenlijk doel
- 6 Deelnemers veranderen in de loop van de tijd
- 7 Netwerken komen en gaan; deelnemers wisselen van rol
- 8 Alleen kleine netwerken zijn productief

Leren in netwerken begint op sommige scholen een beetje door te dringen. Maar een en ander speelt zich meer af aan de marges van de school, dan dat het daar een centrale rol vervult.

#### **Kennis komt anders tot stand**

De bredere visie op kennis, die hiervoor werd beschreven, heeft ook consequenties voor de productie van kennis. Die komt niet meer alleen 'van boven', vanuit de wereld van de wetenschappers met zijn eigen spelregels en wordt dan vervolgens 'toegepast' in verschillende praktijkvelden. Dit hiërarchische en lineaire model wordt steeds meer vervangen door kennis die ontstaat in de context van de toepassing en in samenwerking van experts en niet-experts. Binnen onderzoek spelen in toene-

mende mate het afleggen van verantwoording naar de sociale omgeving en effectiviteit mee. Er ontstaan nieuwe vormen van kwaliteitscontrole, waarbij externe en interne controle met elkaar verbonden worden.

#### **"Nieuwe kennis"**

Concluderend zou je de "nieuwe kennis" als volgt kunnen typeren: 1 kennis is (ook) subjectief en contextgebonden; 2 de wisselwerking boekenwijsheid en eigen wijsheid(stilzwijgende en gecodificeerde kennis) wordt steeds belangrijker; 3 kennis is steeds meer een kenmerk van groepen en netwerken dan van individuen; 4 kennis gaat samen met het geven van betekenissen, met waarden, etc. 5 er is een toenemende verscheidenheid in kennisbronnen en manieren van kennisverspreiding.

#### **Onderwijs in de netwerkmaatschappij**

De beschreven ontwikkelingen hebben consequenties voor de vormgeving van het onderwijs. Welke dat zullen zijn, is nog niet echt duidelijk, het gaat om mogelijke gevolgen voor respectievelijk de patronen van leren, leerinhouden en -methoden, de plaats en rol van docenten en de organisatie van het onderwijs als zodanig.

#### **Leerpatronen**

Het leren zal minder bepaald worden aan de hand van een curriculum dat 'gevolgd' moet worden, maar meer door individuele keuzes uit een rijke variëteit van aanbod, dat uitgediept kan worden. Leerlingen kunnen, als ze iets moeten of willen leren, op elk moment kiezen uit een breed spectrum aan media, diensten, programma's, producten en kennisbronnen. Ze zullen hun eigen arrangement samenstellen. Ze maken hun keuzes alleen, met anderen in een team of samen met een coach. Ze kiezen dingen die er voor hen toe doen en

iets toevoegen aan hun portfolio. Er zijn dus geen strak georganiseerde lineaire leerpaden meer.

De leerlingen zullen ook op verschillende plaatsen leren, dus ook buiten de school. De school wordt meer een hoofdkwartier en belangrijk knooppunt voor leren, een plek ook waar het geleerde samen met anderen geëvalueerd (= op waarde geschat) kan worden.

Het onderscheid tussen initieel onderwijs en 'verder leren' zal vervagen. Leerlingen zullen werken en leren kunnen combineren. Het voortgezet onderwijs zal korter worden, terwijl daarna nog vele mogelijkheden om verder te leren aanwezig blijven. De financiering daarvan zal plaatsvinden via vouchers, die door leerlingen gebruikt kunnen worden om eigen arrangementen samen te stellen.

#### **Leerinhouden en -methoden**

De scholen zullen steeds meer betrokken raken bij de wereld om hen heen, via concrete projecten (onderzoek, dienstverlening, etc.). Dat geldt van basis- tot hoger onderwijs. Bedrijven, overheidsinstellingen, e.a. zijn bij het onderwijs betrokken, onder andere door als leerplek te functioneren, en worden zodoende ook gestimuleerd om groepen die economisch of sociaal achterstanden oplopen te helpen relaties met de samenleving te behouden en te ontwikkelen.

Leren wordt minder uniform. De ontwikkeling van kennis en van waarden en sociale vaardigheden zullen meer geïntegreerd worden. Hart, hoofd en hand zullen meer in evenwicht met elkaar zijn.

Informatie- en communicatietechnologie biedt hier uitdagende mogelijkheden, al zijn hier nog veel problemen op te lossen, bijvoorbeeld met betrekking tot de belasting van docenten en de hoge kosten die invoering, ontwikkeling en onderhoud met zich meebrengen. ICT kan alleen tot besparingen leiden als het onderwijs anders georganiseerd wordt dan nu gebruikelijk is. ICT biedt kansen als het gaat om het op een excellente

en veelzijdige manier uitleggen van specifieke leerstofonderdelen, interactie tussen leerlingen onderling en leerlingen en docenten en het gebruik van simulaties. Leren met ICT zal zich meer buiten de school ontwikkelen dan daarbinnen, met steun van kennis- en kapitaalcrachtige partners.

Structuren voor kwalificatie en controle (kerndoelen, inspectie, examenprogramma's) zullen minder rigide worden, anders werken ze belemmerend. In een netwerksamenleving gaat het er vooral om mensen te voorzien van portfolio's en geïndividualiseerde leerplannen, waarin het zelf kunnen beoordelen van het functioneren in de praktijk (zelf-evaluatie, authentieke evaluatie) centraal staan. Kwalificaties worden vaker behaald door een beoordeling achteraf, dan als resultaat van speciaal daarop gerichte cursussen.

### Plaats en rol docenten

Leraren krijgen vooral de rol van coach van leerprocessen: intellectueel leiderschap, bijdragen aan de ontwikkeling van een visie (informatie in een groter geheel plaatsen en verbinden met waarden) en persoonlijke zorg. Zij zullen zich sterker gaan specialiseren en hoeven ook niet meer alles te kunnen. In het basisonderwijs zal deze specialisatie wellicht minder sterk aanwezig zijn dan bij oudere leerlingen. Er zal in het onderwijsbeleid meer aandacht zijn voor de motivatie, betrokkenheid en het perspectief van leraren. Zij zullen ook steeds meer bijdragen aan het voortbrengen van kennis over onderwijzen. Hun dagelijkse ervaring is daarvoor – meer dan nu – het uitgangspunt. Hun praktijkkennis kan expliciet gemaakt worden en in groepen en netwerken van collega's verder worden ontwikkeld en gevalideerd.

### De organisatie van het onderwijs

Onderwijsinstellingen kunnen onmogelijk alles zelf in huis hebben, althans van voldoende kwaliteit. Zij zullen dus steeds vaker deskundigheid en faciliteiten uitbesteden of

inkopen. Zo kan bijvoorbeeld het gymnastiekonderwijs, zeker in het voortgezet onderwijs, uitbesteed worden aan sportverenigingen. Er wordt gebruik gemaakt van gast-docenten en er worden excursies georganiseerd. Tegelijkertijd zullen onderwijsinstellingen hun eigen competenties ten opzicht van anderen beter zichtbaar maken. Op die manier ontstaan netwerkorganisaties. De onderwijsinstelling wordt meer tot makelaar voor de leerling/cursist. En dit alles zal sterker een internationaal karakter krijgen.

### Veranderen

Als we willen inspelen op de ontwikkelingen die aan de gang zijn, dan zullen ingrijpende veranderingen nodig zijn. Bepaalde werkwijzen, bijvoorbeeld selectie van leerlingen door ze te rangschikken op één veronderstelde as van goed via middelmatig tot slecht met behulp van gestandaardiseerde (=landelijk genormeerde) middelen (toetsen) komen op de helling. Zij zijn typisch een selectiemiddel voor de bureaucratie, het kader van de industrie, e.d. Dit soort aanpakken gaat steeds meer 'wringen' in de maatschappelijke verandering. Er komt strijd tussen gevestigde belangen en nieuwe werkwijzen. Er komen reacties – terug naar de overzichtelijkheid van de industriële samenleving. Kortom: veranderen doet pijn. Daar komt nog bij dat – ik wees er al eerder op – het wel verstandig is rekening te houden met de hier beschreven trends, maar dat we ook moeten kiezen hoe we daar mee omgaan. We zijn niet alleen maar object van de veranderingen, maar ook subject. Er valt ook wat te kiezen, we kunnen eigen accenten leggen, compenserende maatregelen nemen ten aanzien van wat wij als eenzijdigheid zien, etc. We moeten ook kritisch blijven.

Bij alle onzekerheid is een ding zeker: We gaan spannende tijden tegemoet. ■

### Personalia

Hans F. van Aalst werkt bij KPC Groep als manager Research & Development. Hij werkte daarvoor bij de OESO in Parijs op gebieden als "De toekomst van scholing" en "De kennismaatschappij". In Nederland was hij onder meer voorzitter van diverse adviesorganen van de regering. Hij begon z'n loopbaan in het onderwijs als leraar natuur- en scheikunde aan de Amsterdamse Huishoudschool. Later werkte hij aan de Universiteit Utrecht aan de vernieuwing van het onderwijs in de exacte vakken.

E-Mailadres: h.vanaalst@kpcgroep.nl

### Literatuur

Een uitvoerige literatuurlijst is bij de auteur op te vragen. Hier zijn de belangrijkste bronnen genoemd.

- IN 'T VELD, ROEL, HANS DE BRUIJN EN MIRJAM LIPS (1996): *Toekomst voor het funderend onderwijs (beleid)*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Zoetermeer, December.
- CASTELLS, MANUEL (1996): *The Rise of the Network society*. Blackwell Publishers Inc, Malden, Massachusetts.
- JACOBS, DANY (1996): *Het kennisoffensief*. Samson Bedrijfsinformatie, Alphen aan de Rijn.
- GIBBONS, MICHAEL AND OTHERS (1994): *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. Sage Publications, London.
- NONAKA, I & H. TAKEUCHI (1995): *The Knowledge-creating Company*. Oxford University Press, New York.
- HARGREAVES, DAVID (1999): *Creative Professionalism. The role of teachers in the knowledge society*. Demos (mail@demco.co.uk), London
- OECD/CERI (1998): *Learning and Schooling in the Knowledge Society. Report of the Scheveningen Seminar*. CERI/SFT(98)8. OECD Publications, Paris.

# DE GROETEN UIT LÜBBENAU

*In Lübbenau, in het Spreewald, ten zuiden van Berlijn is een Jenaplaschool. In het mei-nummer van Mensenkinderen werd bericht over het onderzoek van de praktijk van deze school. Ad Boes maakte in mei de bijeenkomst mee, waarin de experimentele fase van de school werd afgesloten en bericht daarover.*

## **Een bord kopen**

Het was, lang geleden, op een jaarvergadering van de Nederlandse Montessori-vereniging dat iemand vroeg: "Wat moet ik doen om mijn van school een Montessorischool te maken?" Het antwoord van de secretaris van de vereniging luidde: "Dan moet U een bord kopen!".

Tot op zekere hoogte is het antwoord op zo'n vraag over Jenaplan niet anders. Gelukkig weten scholen inmiddels wel dat het dragen van een naam de nodige verplichtingen met zich meebrengt. Het luchthartig affichereren van een school met de naam Jenaplan ligt gelukkig achter ons. Er wordt ook niet meer voor de zomervakantie naar de NJPV gebeld om wat schriftelijke informatie omdat een school na de vakantie met stamgroepen wil beginnen. Suus Freudenthal kon daar met smaak, maar ook met spot over vertellen. Het is haar vaak overkomen.

## **Voorschriften**

In Brandenburg, een van de zogenaamde 'neue Bundesländer', maar het geldt voor heel Duitsland, gaat het veranderen van een reguliere in een Jenaplanschool bepaald anders dan bij ons. Dat komt omdat tal van voorschriften waaraan iedere school zich strikt moet houden onverenigbaar zijn met Jenaplan. Zo zijn jaargroepen in de dubbele betekenis van het woord "regel", ze zijn zowel gebruikelijk als voorgeschreven.

Door een toeval kwam de burgermeester van Lübbenau, nog voor de "Wende", met een Nederlandse Jenaplanschool in contact. Hij werd enthousiast door wat hij hoorde en zag en hoopte dat zich ooit nog eens de gelegenheid zou voordoen om in zijn

gemeente Jenaplanonderwijs mogelijk te maken. Niet lang daarna kwam er, ook voor hem onverwacht, een einde aan een lange periode met dictatuur en staatsonderwijs. Hij maakte anderen enthousiast voor het onderwijsconcept van Petersen. Frau Bockenheimer, schoolleidster van een van de Grundschulen in Lübbenau nam het moedige besluit haar school in de richting van Jenaplan te ontwikkelen. Moedig, want ze wist dat de ingeslagen weg er een was waarbij grote weerstanden overwonnen zouden moeten worden.

## **Koers richting Jenaplan**

We zijn nu tien jaar verder en er is in de school in Lübbenau veel gebeurd. Het belangrijkste was dat de school toestemming kreeg om koers te zetten in de richting van Jenaplanonderwijs. De overheden die daarover beslissen gaven de school de gelegenheid om zich om te vormen maar zekerheid of die innovatie later een vervolg zou krijgen was er niet. De school kreeg te maken met kritisch onderzoek door een tweetal instanties die regelmatig aan de minister van Brandenburg hebben te rapporteren. In het vorige nummer van Mensenkinderen is van het onderzoek en de uitkomsten daarvan verslag gedaan. Het resultaat was bemoedigend en de woorden van de staatssecretaris uitgesproken in een tweedaagse bijeenkomst, in februari jl., geven het team van de school en meelevende ouders hoop om verder te kunnen gaan.

## **Jenaplan en samenleving**

Ik heb in Lübbenau genoten van twee fijne dagen. Op de eerste dag werden inleidingen (weliswaar te veel en te lang, het lijkt een Duitse kwaal

verzorgd door mensen uit de regio en van verder weg. Op de tweede dag waren er workshops. Ik trof er een gemeenschap aan van hard voor en aan hun school werkende leerkrachten en van ouders die in de ontwikkeling van de school een belangrijke rol speelden en nog altijd spelen.

Natuurlijk ga je nadenken over de vraag wat Jenaplan voor een samenleving in een overgangssituatie kan betekenen. Ik heb het leven in de voormalige DDR destijds enigszins leren kennen. Vanaf ongeveer 1960 correspondeerde ik met een meisje in Dessau en kreeg, zij het met mondjesmaat, informatie over het leven onder een dictatuur. We moesten voorzichtig zijn, de kans dat een brief geopend en gelezen werd was reëel. Ik heb mijn correspondentievriendin na de Wende ontmoet, ze vertelde toen hoe belangrijk mijn brieven voor haar zijn geweest.

Met onze jeugdpredikant in Utrecht gingen we, het moet ook rond 1960 zijn geweest, naar Berlijn en naar Praag om daar met kerkelijke gemeenten in contact te komen. Je kwam in een totaal andere wereld terecht, maar de lotsverbondenheid tussen de mensen die allen dezelfde problemen kenden trof me. Ik deed, veel later, dezelfde ervaring op toen onze wijkgemeente partner werd van een kleine kerkelijke gemeente in Sachsen-Anhalt. Ook daar ging ik op bezoek.

## **Gebrek aan solidariteit**

Als je mensen daar nu vraagt hoe ze terugkijken op de periode voor de Wende, dan is het antwoord alom dat men niet terug wil naar de oude situatie. Maar men ervaart nu een groot gebrek aan solidariteit. Die was er vroeger wel en maakte het leven nog enigszins dragelijk. Het is nu "ieder voor zich". Het verschil tussen arm en rijk is inmiddels enorm en neemt nog steeds toe. Velen zijn op jacht naar het binnenhalen van een (vaak overmatige) portie welvaart, ook als dat ten koste van anderen gaat. Wie kritisch naar onze eigen



samenleving kijkt moet vaststellen dat het hier niet anders is, zeker als we een en ander in mondiaal perspectief bekijken.

### **Samenleven beoefenen en oefenen**

De Jenaplanschool wil een gemeenschap zijn van volwassenen, ouders en leerkrachten, en van kinderen waar het samenleven wordt beoefend en geoefend. Daarmee staat het concept haaks op tal van kenmerken van de huidige maatschappij. In een tijd van verwarring en het vinden van een balans kan met behulp van het Jenaplanconcept solidariteit en samenleven in de school worden beoefend. Dat gaat natuurlijk niet gemakkelijk, want de school kiest een andere koers dan wat in de sa-

menleving dominant is. Zo'n school heeft ouders nodig die zich zorgen maken over wat in de samenleving gebeurt. Ik heb in gesprekken met ouders gevoeld hoe dat onderwerp leeft, al is dat natuurlijk niet bij iedereen het geval.

Ik heb geleerd dat wij, afkomstig uit het rijke westen, heel erg voorzichtig moeten zijn met ons oordeel over de jongste geschiedenis in dat deel van Duitsland. Wie die terugbrengt tot "toen leefden jullie onder een dictatuur en, hoera, nu zijn jullie vrij" ontmoet heel weinig begrip. Een Evangelisch-Lutherse predikant uit Lübbenau, die als bestuurder veel voor de school heeft betekend, kon me dat het beste duidelijk maken. Het thema verklaart de moeizame relatie met de "oude Bundesländer".

De ondertoon is te vaak dat men toch wel erg blij en dankbaar moet zijn nu tot het vrije Europa te behoren.

### **Ouderbijdrage**

Ik nam een wellicht hier bruikbare suggestie mee. Ook daar doet zich het probleem voor dat niet alle ouders in de school actief willen of kunnen zijn. De ouders hebben onderling afgesproken hoeveel uur zij per jaar redelijkerwijze zouden moeten assisteren bij het vele werk dat moet worden verzet. Ouders die deze portie niet halen betalen vervangend of aanvullend twintig mark per uur. Daardoor kan de school zich financieel wat meer veroorloven. ■

### **NAZOMER**

*De laatste dagen van de zomer vallen  
nu een voor een als peren uit een boom.  
De boomgaard van het jaar is nog niet alle  
beloften kwijt en dat wij aan de zoom*

*van de vervulling zijn vertraagt de loop  
van 't water en het vallen van de dagen.  
September voert de geur van appelstroop  
en heeft de klank van ongedane vragen.*

*Gouddraad is nu geweven in de laan,  
(dit is de tijd van lanen en van water),  
't is koel. Wij wilden naar Toscane gaan  
of op de huwelijksreis naar Zweden later.*

*En 's avonds als er weer een peer viel staat er  
het pril profiel te staren van de maan.*

*Guillaume van der Graff*

## STEL JE EENS VOOR DAT ..... op zoek naar betekenisvol voortgezet onderwijs

*Waar gaat het om bij voortgezet onderwijs volgens Jenaplan? Niet in de eerste plaats om de organisatie, hoe belangrijk ook. Ook niet om nieuwe onderwijshouden, hoe belangrijk ook. Het gaat vooral om het – door de leerlingen – ervaren van zin en betekenis in het onderwijs. Daar zou wel eens vooral de kracht van het Jenaplan in kunnen zitten.*

*In huidige vernieuwingen in het voortgezet onderwijs wordt zelden gekeken door de ogen van de jongeren die het in de eerste plaats aangaat. Het gaat om ‘doorstroomprofielen’, en dergelijke fraaie en belangrijke reorganisaties. Maar de visie op jongeren van onze tijd en reflectie op deze visie van leraren en vooral: het serieus nemen van hun perspectief, zou wel eens belangrijker kunnen zijn.*

### **Heel andere dingen doen**

Een Engelse pedagoog, Robin Hodgkin, gewassen door vele onderwijswateren als schoolleider in Engeland en in de Derde Wereld, stelde zo'n twintig jaar geleden voor om jongeren tussen hun dertiende en vijftiende jaar voor een flink deel van de schooltijd heel andere dingen te laten doen dan in schoolbanken zitten en lessen te volgen. Stel je eens voor, schreef hij, als deze jongeren zich, geconcentreerd in de tijd, bezig zouden houden met het opzetten van dienstverlening aan ouderen, aan het voorbereiden en daadwerkelijk uitvoeren van een langere reis, aan het voorbereiden en uitvoeren van een opera. Met alles wat daarbij komt kijken aan het leren van talen, zoeken van informatie, leren van vaardigheden zoals eenvoudige reparaties aan de bus waarmee je gaat reizen of het bedienen van de belichting in het theater, het maken van begrotingen, etc. Ze ontdekken dan wat ze echt nodig hebben, waar hun sterke punten liggen, hoe ze elkaar kunnen aanvullen, etc. Het moet wel realistisch genoeg zijn, geen spelletje. En de cursussen op school moeten deze activiteiten ondersteunen. Onderwijs kan zo weer als betekenisvol ervaren worden. Leerlingen kunnen zo ook ontdekken wat ze verder met hun opleiding willen. Vanaf hun vijftiende kunnen ze dan gericht aan hun diplomering werken, in verschillende richtingen. Maar ook in deze

fase is dienstverlening, in relatie met de samenleving om de school heen, nog een belangrijk element. Leren en werken moeten in deze fase niet strikt gescheiden worden. Onderwijs moet weer betekenis hebben, voor alle leerlingen. Het voorgaande geldt dan ook voor alle leerlingen, zowel meer praktisch begaafde als meer theoretisch begaafde leerlingen.<sup>1)</sup> Vergelijk dit eens met de huidige praktijk, waarbij veel leerlingen volstrekt niet inzien waarvoor school goed zou kunnen zijn. Het rendement van het onderwijs, is door het ontbreken van werkelijke betrokkenheid van de leerlingen dan ook bedroevend laag. Er zijn ooit berekeningen gemaakt dat in het VO 10% van de tijd effectief gebruikt wordt, gericht op de inhoud. En technieken om dat rendement te verhogen, bijvoorbeeld door het inscholen van studievoordigheden, helpen maar ten dele, als ze louter als technieken ervaren worden. Ze kunnen de motivatie zelfs verminderen: 'bah, weer zo'n invulschema, weer zo'n model'.

### **Van kleuters tot hoger onderwijs**

In een artikel in Mensen-kinderen over 'Het leren van de kunst en de kunst van het leren' (maart 1997) schreef Tom de Boer over een kind van vier jaar, in de onderbouw, dat tegen de juf zegt: "Juf, kom eens mee, kijk eens wat ik gemaakt heb?" Hetzelfde kind, als zesjarige in de middenbouw, komt met zijn werk bij

de juf en vraagt: "is het goed?" En als we deze lijn doortrekken vraagt hetzelfde kind in het voortgezet onderwijs hoeveel punten hij minimaal moet halen om geen problemen te krijgen en als hij naar het hoger onderwijs gaat wordt vooral gekeken naar studiepunten.

Stel je eens voor dat ..... je onderwijs zou kunnen hebben waarbij de trots van kinderen en jongeren op wat zij gepresteerd hebben en de daarbij behorende betrokkenheid en intrinsieke motivatie behouden blijft? Iemand die dit in grote mate voor elkaar heeft gekregen is Deborah Meier, de vrouw die in New York City, in East Harlem, leiding gaf aan de ontwikkeling van een jenaplanachtige basisschool en school voor voortgezet onderwijs – Central Park East Elementary School en idem Secondary School, een school die internationaal een grote en positieve bekendheid geniet als vernieuwingschool. In Mensen-kinderen zullen we daar nog op terugkomen, omdat het voor ons een inspiratiebron kan zijn.

Deze Deborah Meier schreef in 1996 een artikel met als titel 'Supposing that ....' Zij vertelt daarin dat zij dertig jaar geleden lerares was in een Kinderdagverbod. In die tijd was je volkomen vrij in je programma, en zij gebruikte die vrijheid om dingen te doen met en voor de kinderen die haar hart haar ingaf. Er was en is een belangrijke voorwaarde, als je hierin succesvol wilt zijn: je moet goed observeren wat kinderen willen en wat de wensen en verlangens zijn van de gezinnen waaruit zij komen en van de samenleving. En aangezien vijfjarigen een zeer brede belangstelling hebben moet je als leerkracht ook heel veel leren om aan die belangstelling tegemoet te kunnen komen. Vaak moet je met de kinderen meeleren. Toen zij de Elementary School kon opbouwen probeerde zij in feite dat klimaat van de Kinderdagverbod te prolongeren tot aan twaalfjarige kinderen. Het werd een groot succes. De volwassenen hadden zeker doelen voor het onderwijs. In de eerste plaats moesten de kinderen voldoende kennis en zelfvertrouwen ontwik-

kelen om deel te kunnen nemen aan de 'grote dialogen' (dialogen over grote vragen) van volwassenen. Ze moeten kunnen ervaren dat weinig of niets buiten hun competenties ligt, dat ze iets tot stand kunnen brengen dat er werkelijk toe doet en belangrijk is voor henzelf en anderen, erkend wordt. Zij moeten dit kunnen doen in een geest van 'playful seriousness', met een open geest. Inclusief het kunnen en durven nemen van intellectuele en sociale risico's en het kunnen stellen van 'domme' en 'idiotie' vragen. En dat gebeurt al bij kleuters. Die gaan de wereld (nog) onbevangen te lijf, uiteraard binnen een veilige situatie. Zo ontwikkelen kinderen een 'geïnformeerd en gezond scepticisme', maar ook is het in een democratische samenleving van belang een 'geïnformeerde empathie' te ontwikkelen: openheid voor andere ideeën, het besef dat je eigen ideeën nooit af zijn maar altijd in ontwikkeling, het proberen in anderen's schoenen te staan (intellectueel en emotioneel). En ook dat gebeurt al in de Kindergarten en waarom zou dat niet verder kunnen gaan in basis- en voortgezet onderwijs?

Ik kan hier niet de hele inhoud van haar fraaie artikel resumeren. In het VO werd het ook voor haar lastiger, vanwege de traditionele verwachtingen van deze soort onderwijs, vanuit ouders, de samenleving, maar ook vaak nog bij (o zo progressieve) leraren. Maar het lukte, tot op grote hoogte.

### **Van basis- naar voortgezet onderwijs**

Als we ons nu eerst beperken tot de samenhang van basisonderwijs (inclusief de onderbouw) en de eerste fase van het voortgezet onderwijs, dan is er nog heel wat te doen, pedagogisch en onderwijskundig. Ik zie niet in waarom kwaliteitscriteria van Jenaplan-basisonderwijs als -ervaringsgerichtheid (met aan het Ervaringsgerichte Onderwijs ontleende sleutelbegrippen en instrumenten als 'betrokkenheid', 'ervaringsgerichte dialoog, de 'relatieroos');

-ontwikkelingsgerichtheid – aanknopen bij het Ontwikkelings Gericht Onderwijs, waarbij kinderen uitgedaagd worden tot hun grenzen te gaan;

-leef- en werkgemeenschap zijn;

-maatschappij- en cultuurkritisch;

-zinzoekend

niet evengoed voor het voortgezet onderwijs zouden gelden.

Dat geldt tot op grote hoogte ook voor het hierboven nog niet genoemde kwaliteitscriterium, namelijk dat een Jenaplan-basisschool een wereldoriënterende school is.

### **Verbeeldingskracht en weerbarstige werkelijkheid**

Tot nu toe is in dit artikel de verbeeldingskracht vooral aan het werk geweest: stel je eens voor dat ..... Maar de werkelijkheid, en zeker die in het voortgezet onderwijs, is uiterst weerbarstig: een basisvorming met vijftien vakken, leraren die vooral vanuit hun vak denken, wisselingen in het leraren team, etc. Hoe ga je om met deze spanning? Niet door de verbeeldingskracht uit te schakelen. Wel door te kijken waar nu reeds goede dingen gebeuren en te kijken naar de omstandigheden waaronder dat kan gebeuren. Zo kunnen we allereerst proberen werkelijk voort te bouwen op wat in Jenaplan-basisscholen gebeurt en dat niet laten wegglijpen. Tijdens een workshop binnen een conferentie voor VO-mensen over Jenaplan, een aantal jaren geleden, liet ik de deelnemers werken met de doelen voor de blokperiode (=dagelijkse periode voor zelfverantwoordelijk werken in de Jenaplan-basisschool). Deze zijn – in het invoeringsprogramma 'Werken als proces'- geformuleerd voor de onderbouw (kleuters) en voor de midden- en bovenbouw van de basisschool. De doelen zijn – voor elke bouw- ook nog eens geformuleerd op verschillende niveaus: minstens ....., vervolgens ....., en indien mogelijk ..... Ik liet de VO-mensen – die toch ook vaak iets aan 'zelfstandig werken' doen, nagaan in hoeverre de doelen in hun onderbouw gehaald konden worden en men kwam toen vrijwel

unaniem tot de conclusie dat men feitelijk terugviel op de doelen van de middenbouw basisschool en daarvan het middelste niveau. Er is geen continuïteit en in de eerste fase van het voortgezet onderwijs wordt afgeleerd wat leerlingen in de tweede fase – in het studiehuis – weer moesten leren!

Een tweede voorbeeld heeft betrekking op het pedagogische aspect: dat je gezien wordt, dat je meetelt. In het artikel van Tom de Boer in dit nummer wordt de Amerikaanse pedagoge Nel Noddings geciteerd, die als vrij algemeen gevoelen bij jongeren in het VO ontdekte dat 'nobody cares'. Een VO-school in ons land, notabene in de Bijlmer (de Openbare Scholengemeenschap Bijlmer) meldt dat zij vrijwel geen uitval hebben. Die school wil ik eens bezoeken. Hoe doen ze dat? Het zou wel eens kunnen zijn dat deze geringe schooluitval te maken heeft met juist laatstgenoemde punt, dat je als leerling gezien wordt.

Bij mij komt in verband hiermee een fragment van een liedje van Huub Oosterhuis in gedachten:

*"Dat ik niet uitval, dat wij allen, zo zwaar en droevig als wij zijn, niet uit elkaars genade vallen en doelloos en onvindbaar zijn". (uit 'Lied aan het licht').*

Het klinkt wat zwaar, ik weet het, maar volgens mij gaat het vooral daarom: kunnen ervaren dat we 'niet doelloos en onvindbaar zijn'. In de nu volgende artikelen is daarvan iets te vinden. En dit schooljaar wordt in Mensen-kinderen regelmatig aandacht gegeven aan ervaringen en initiatieven die laten zien dat er mogelijkheden zijn. Ook binnen de weerbarstige praktijk van het voortgezet onderwijs. ■

### **NOOT**

*Als gevolg van het huidige onderwijsbeleid bestaat het reële gevaar dat zich een (vanuit Jenaplan-optiek verwerpelijke) nieuwe tweedeling binnen het voortgezet onderwijs ontwikkelt: Enerzijds het VMBO voor de sterker praktisch ingestelde leerlingen (al is daarbinnen ook een theoretische leerweg mogelijk) en anderzijds HAVO/VWO, met 'profielen' en het studiehuis, voor de meer theoretisch be-*

gaafde leerlingen. De meeste ouders proberen hun kinderen naar HAVO/VWO te krijgen, en als dat helemaal niet lukt, 'dan maar naar het VMBO'. Genoemde tweedeling is ook merkbaar aan de gebruikte terminologie: 'leerwegen' bij het VMBO, 'profielen' bij HAVO/VWO. Met enige moeite had hier een-

heid in terminologie kunnen zijn, met de bijbehorende glijdende schaal tussen VMBO en HAVO/VWO (met dank aan Donald Cardoze, Broekhin College, Swalmen/Reuver, voor deze verwijzing).

#### GENOEMDE LITERATUUR

-Kees Both/Eelke de Jong/Ad Boes – *Werken als proces. Over de blokperiode volgens Jenaplan*, Amersfoort: CPS  
-Deborah Meier – *Supposing that ...*, in: *Phi Delta Kappan*, dec. 1996, p. 271 tot 276

Tom de Boer

## CONTINUÏTEIT: VOORWAARDE VOOR ZORG IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

*Dit artikel is geschreven naar aanleiding van een lezing die ik in Drachten voor de medewerkers van het Liudger College heb gehouden. Het is een school waar over de volle breedte, van vmbo tot vwo, gezocht wordt naar mogelijkheden om tot ontwikkeling en vernieuwing van het onderwijs te komen. Na jaren van schaalvergroting en structuurvernieuwing is het nu de tijd om meer te focussen op onderwijsinhoudelijke zaken. Termen als betrokkenheid en zelfsturend leren komen steeds regelmatig voor in deze discussie. Maar niet alleen het leren, ook het (samen)leven in de school komt in beeld.*

*Vaak wordt met een zekere mate van jaloersheid gekeken naar het basisonderwijs: hoe krijgen jullie dat voor elkaar?*

### Voorwaarden

Er is een aantal voorwaarden waar je als school maar beter aan kunt voldoen als je de zorg voor elkaar en het leren een royale kans wilt geven. Vaak knappen goedbedoelde acties op het gebied van zorg en vernieuwing af op weerbarstige omstandigheden. Wat zijn de kenmerken van zo'n systeem dat is afgestemd of zelfs geënt op de uitdaging voor elkaar zorg te dragen?

Zorg geven en ontvangen behoort tot de voornaamste behoeften van een mens. Het is voertuig voor veel fundamenteel leren en maakt tevens veel andere vormen van leren pas goed mogelijk. Deze zorg zal daarom een integraal onderdeel moeten uitmaken van het samenleven in de school en kan dus niet enkel in bepaalde circuits worden geparkeerd.

Nel Noddings legt in haar boek *The Challenge to Care in Schools* de nadruk op het feit dat, wil er enige vorm van zorg kunnen bestaan, er continuïteit nodig is. Ik heb deze onderverdeeld in vijf gebieden. Deze spelen een cruciale rol binnen elke gemeenschap.

We zullen zien dat ze alle vijf binnen een onderwijssysteem, dat vooral rond de traditionele leerinhouden is georganiseerd, onder grote druk staan

- ruimte
- tijd
- persoonlijke relaties
- doelen
- curriculum

Het is goed eens na te gaan in hoeverre we onder druk van exameneisen, maatschappelijke kritiek en achterhaalde uitgangspunten het schoolleven zo hebben gefragmenta-

riseerd dat een harmonische ontwikkeling heel moeilijk wordt.

Mijn betoog is opgebouwd uit een aantal korte pericopen die overzicht en inzicht willen verschaffen omtrent de belangrijkste zaken. Een meer uitgewerkt verhaal is nog in voorbereiding. In feite zal de definitieve versie in de praktijk moeten ontstaan. Voor elke school die er mee aan de slag gaat een eigen variant, want zij is zelf de belangrijkste auteur.

### Continuïteit

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

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

Hoewel, je kunt ook stellen dat er nogal dramatische veranderingen plaatsvinden: in de bloedsomloop, in de stofwisseling, in de ademhaling en zeker ook in de ervaring van de omgeving. Er wordt een totaal nieuwe vorm van ontmoeten mogelijk. Dat zien we nog eens duidelijk gebeuren tijdens de taalontwikkeling. Dan krijgt het kind er opnieuw een uitgebreide set mogelijkheden bij. En ook dat is niet de laatste keer. Ieder van ons

zou voor zich een biografie van dergelijke 'ontwikkelingsversnellingen' kunnen beschrijven.

Maar er is ook continuïteit. Al deze verschillende fasen in de ontwikkeling hebben gemeenschappelijke kenmerken. Ze maken zonder uitzondering gebruik van het fenomeen betrokkenheid. Het is deze betrokkenheid, deze persoonlijke gerichtheid van het individu, die centraal staat bij het leren. Zij is voorwaarde voor een rijke vorm van wisselwerking tussen de mens en zijn omgeving.

Het is de moeite waard ons binnen de school te concentreren op de aard en de functie van betrokkenheid. Een vanuit het ErvaringsGericht Onderwijs (EGO) bekende definitie luidt:

Betrokkenheid is

- een bijzondere kwaliteit van menselijke activiteit
- die zich laat herkennen aan een geconcentreerd, aanhoudend en tijdvergeten bezig zijn
- waarbij de persoon:
  - zich openstelt, op een intense wijze waarneemt en betekenissen ervaart
  - zich gemotiveerd voelt en geboeid is
  - een grote mate van energie vrijmaakt en sterke voldoening ervaart
- omdat
  - de activiteit zich aansluit bij de exploratiedrag en het behoeftenpatroon
  - en zich aan de grens van de individuele mogelijkheden situeert
- waardoor ontwikkeling ontstaat

Enkele belangrijke kenmerken zijn:

- er is een koppeling met het welbevinden
- betrokkenheid is zaakgericht (niet ego-gericht)
- zij is een toestand,
- is overdraagbaar
- en komt voort uit de totale persoon, cognitie, gevoel en wil spelen alle een rol



Aan elk ervan kunnen interessante studies worden gewijd. Hier gaan we vooral in op het eerste kenmerk. Het welbevinden van mensen in het algemeen en van kinderen in het bijzonder hangt samen met een aantal voorwaarden. Zonder deze is het vrijwel onmogelijk hieraan voldoende zorg te besteden. Een gemeenschappelijk kenmerk van deze voorwaarden is de continuïteit ervan.

### Zorg

Zorg geven en ontvangen behoort tot de voornaamste behoeften van de mens, zeiden wij in de inleiding. Het is goed ons te bezinnen waarop ons zorgsysteem is gebaseerd.

Er is een groot verschil tussen zorgen voor en zich zorgen maken om. Dit heeft te maken met het object van onze zorg. Staat de mens centraal, of is het misschien eigenlijk de leerstof? Vormen de leerresultaten de voornaamste signalen in ons volgsysteem? Of hebben we nog andere bronnen? Gesprekken bijvoorbeeld, of observaties, of portfolio's.

Nel Noddings (1992) onderzocht het onderwijs in een deel van de VS op dit item. Zij kwam tot de slotsom dat de leerlingen niet bepaald positief dachten over de vraag hoe 'de school' over hen als persoon dacht.

De meeste antwoordden: 'They don't care...' We zijn niet interessant. Hooguit onze prestaties. Want die versterken het prestige van de school. Hoe zou zo'n onderzoek bij ons uitvallen?

Allen hebben we zorg nodig. Niet alleen kinderen, ouderen of zieken. En deze zorg kan niet door een formule worden verkregen of verstrekt. Het is een specifiek kenmerk dat ze pas in relatie tot stand komt.

Hoewel dus iedereen zorg nodig heeft, zowel om te geven als te ontvangen, wordt het nauwelijks geïmplementeerd. Het op vakken en leerinhouden gerichte curriculum gaat er grotendeels aan voorbij. Noddings nodigt uit tot een gedachten-experiment:

Stel je voor dat het gehele onderwijs werd georganiseerd rond 'centers of care', rond zorg-thema's. Ze noemt er een aantal:

- zorg voor je zelf, je eigen lichaam, je leven
- zorg voor jouw directe naasten: relaties, kennissen, familie
- zorg voor de verre naaste
- zorg voor de fysieke omgeving, voor dieren en planten, voor het milieu
- zorg voor het culturele erfgoed, voor normen en waarden, voor wat mensen hebben gemaakt
- maar ook zorg voor ideeën, voor

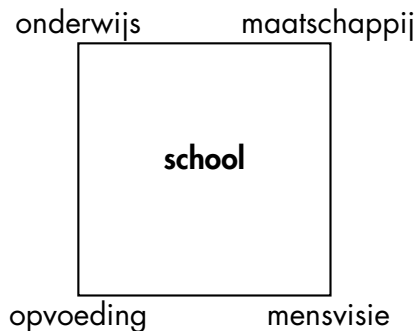
kennis als doel in zichzelf, voor inhouden waar je diep in kunt duiken, zaken waarover je je verwondert.

In deze zorgthema's kunnen, zeker in de eerste fase van het VO, zaken uit de vakken een betekenisvolle plek krijgen.

De begrippen betrokkenheid en relatie krijgen vorm en inhoud. Rond dit begrippenpaar duiken andere op: verbondenheid, solidariteit, verantwoordelijkheid, zorg. Het zijn leerinhouden die per definitie niet uit een boekje te leren zijn.

### **Pedagogisch perspectief**

Een school maakt keuzen op minstens vier verschillende fronten die een duidelijke samenhang vertonen. Ook wanneer deze keuze niet expli-



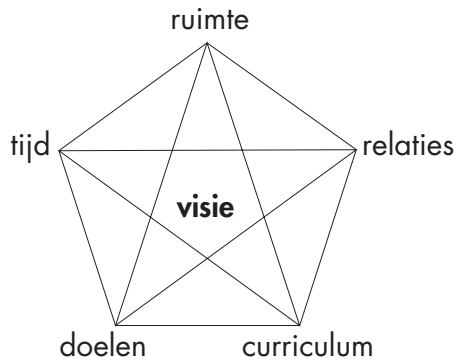
ciet gemaakt wordt. Dan zijn zij impliciet aanwezig in de invulling en de vormgeving van het onderwijs en de manier waarop mensen binnen het instituut met elkaar omgaan.

Met name in de pedagogische situatie is het belangrijk in hoeverre wij onze keuzen aan de orde willen stellen. We moeten ons immers voortdurend verantwoorden? Dat is antwoord geven op vragen die door onszelf, door de leerlingen en hun ouders, door de samenleving worden gesteld. En deze vragen zijn nogal divers. De afweging die we maken moet helder zijn.

### **Vijf continuïteiten**

Terug naar het begin. We zetten de genoemde vijf continuïteiten in een relatieschema. Ze hebben alles met elkaar te maken. In feite worden ze

bijeen gehouden door een visie op het onderwijs. Wanneer deze visie diffuus is verdwijnt de samenhang.



### **Ruimte**

Maak eens twee dia-series van schoollokalen: één van een kleuterbouw (liefst van een Jenaplanschool) en een ander van de havo-afdeling van uw eigen school. Zoek de verschillen.

Hoe komt het dat, hoe verder we van de kleuterklas verwijderd raken, hoe meer het leven uit de ruimte wegvloeit? Terwijl in het ene geval de ruimte getuigt van wie er wonen en wat er allemaal gebeurt heerst er in de andere dienaangaande een bijna cynische onverschilligheid. Deze ruimte is van iedereen, dus van niemand. Dat kan behoorlijk ver gaan. Onze eigen lerarenopleidingen zijn vaak ondergebracht in gebouwencomplexen waarin ruimtes aan de man gebracht worden als waren het dames van plezier: je bespreekt de prijs, je gebruikt ze en je laat ze achter zoals je ze hebt aangetroffen.

Onze leefruimte spiegelt en bevestigt ons bestaan (to be or not to be...). Het is een basis waarop we ons thuis voelen. Een eigen ruimte biedt geborgenheid en uitdaging. Een ideale leersituatie! Samen met anderen ben je verantwoordelijk voor je leef- en werkomgeving en voor wat daar gebeurt.

Ruimte is een continuïteit die na de basisschool vaak radicaal wordt afgebroken. Elk uur een andere ruimte, steeds onderweg, trap op, gang door, soms zelfs naar een ander gebouw. Het wordt tijd de voor- en nadelen hiervan eens tegen elkaar af te wegen en de vraag te stellen welke visie hier achter steekt. Wiens conti-

nuiteit hebben we op het oog bij het samenstellen van de lesroosters, die van de leraren of die van de kinderen?

### **Tijd**

Ja, die lesroosters. Wanneer ik meermere hoe we in de Jenaplanscholen, zo'n dertig jaar geleden, het ritmisch weekplan hebben ingevoerd en de voordelen ervan breed begin uit te meten, wordt ik ogenblikkelijk tot de orde geroepen:

- Dat kan bij ons niet! Wij hebben nog lesroosters.

Waarom? Niemand wil ze, maar iedereen werkt er mee.

Dan zullen ze wel verplicht zijn? Nou nee, dat ook weer niet. Ze zijn er gewoon. En het gesprek gaat niet over de noodzaak ervan, maar over de voor- en nadelen van het 40-minutenrooster.

Het zou een studie waard zijn (is die er ooit geweest?) na te gaan hoeveel tijd verloren gaat door het fenomeen 'rooster'. Bij 9 lessen per dag wordt er al gauw een keer of 6 van lokaal gewisseld. En als er voor zo'n blokje tijd geen leraar aanwezig is vervalt het. In het onderzoek moet beslist ook aandacht worden gegeven aan het startgedrag van leraar en leerling. Binnen het dikke (dan wel dunne) half uur dat nog rest moet het gebeuren. Moet wát gebeuren? Evenals bij het aspect ruimte is de tijd zo gefragmentariseerd dat persoonlijke en sociale betrokkenheid er door gefrustreerd raken. Slechts bij calamiteiten wordt er een ander draaiboek uit de kast gehaald.

Aan een samenleving waarin je eigenlijk geen tijd hebt voor elkaar is iets fundamenteel mis. Accent op aandacht is het motto waarmee het Liudger College de nieuwe eeuw tegemoet treedt. Dat is precies waar het hier om gaat. Aandacht vraagt om een eigen tijd-filosofie.

### **Relaties**

Leren, hoewel een zeer persoonlijke activiteit, kun je niet alleen. Het meeste leren speelt zich af via structuren die door relaties worden gevormd. We weten hoe belangrijk de functie van de stamgroep is in de Je-

naplanschool. Ze werkt als een soort 'ruimte' waarbinnen de kwaliteit van het leren vorm krijgt.

Wanneer een groep een thema adopteert kan dat een enorme impact hebben op de betrokkenheid en de bewustwording van het leren bij haar leden. Een hele reeks werkvormen, steunend op de basisactiviteiten – gesprek, spel, werk en viering, staat ter beschikking.

Basis voor deze manier van werken is elkaar wederzijds kennen, respecteren en vertrouwen. Daarover zijn we het snel eens. Soms echter lijkt ons systeem een vorm van 'georganiseerd wantrouwen', zoals iemand het uitdrukte.

Wat zie ik, als ideologische Jenaplan-basisschooldirecteur, voor me? Natuurlijk loop ik de kans als luchtfietser te worden bestempeld. Maar ik wil mijn beeld toch in uw midden leggen. Het zijn tenslotte mijn kleinkinderen die zich over een jaar of tien aan uw poorten zullen melden.

In ieder geval voor de basisvorming:

- tot de koffie 's morgens in een eigen ruimte, met één van de (vier?) kernleraren die deze afdeling 'runnen'
- beginnen in de kring, waarbij aandacht is voor ieders 'verhaal'
- absentes worden door de groep bijgehouden, waarbij het ook belangrijk is te weten waarom iemand absent is. Even bellen behoort tot de mogelijkheden.
- een vast punt is ook: hoe ging het huiswerk, hoe lang had je werk, problemen? (Dan even een afspraak maken voor hulp van leerling, leraar of anders.)
- wat staat ons deze dag (week) te wachten? Invullen van werkagen-

da's, een kopie hangt in het lokaal zodat ieder weet waar iemand te vinden is en waar hij/zij mee bezig is

• ...

Hierbij nog één opmerking. Soms wordt de suggestie gewekt dat het belangrijkste element in het leerproces de methode is. Er is prachtig materiaal op de markt. Er is een toenemend aantal manieren om aan informatie te komen. Echter: onmisbaar element bij het echte leren is de persoonlijke relatie.

### Doelen

Het moet duidelijk zijn dat de visie van de school bepalend is voor de doelstellingen. Niet per vak(sectie) maar door de hele school moet hieraan vorm en inhoud worden gegeven. Zoals eerder in dit artikel is gesteld maakt de school haar keuzen en doet uitspraken over maatschappij en opvoeding.

De school is een leef- en werkgemeenschap. Bij alle activiteiten (het leren, de sport, het eten, de viering, excursies, ...) wordt uitgegaan van dezelfde normen en waarden. Niets is verwarrender dan een samenleving waarin dan weer deze en dan weer die norm geldt. Zeker wanneer het een opvoedingssituatie betreft.

### Curriculum

Stel dat ieder lid van de schoolgemeenschap, zowel leraar, conciërge als student van vakantie terug komt met een koffertje vol interessante spullen. Dingen die stuk voor stuk een verhaal, een ervaring, een ontmoeting representeren en die ook een plek hebben binnen de bovenge-

noemde zorg-thema's (zie column TOM op het achterblad van deze Mensenkinderen) Er komen dus per groep zo'n 25 koffertjes binnen.

Drie vragen hierbij:

- hebben we genoeg stof om een jaar lang zinvol te studeren?
- zijn we verzekerd van voldoende motivatie en betrokkenheid?
- hoeveel % van de kerndoelen zouden we hiermee kunnen 'afdekken'?

Zet de traditionele boekentas en het bovengenoemde koffertje naast elkaar. Zie ze niet als tegenpolen, maar beschouw ze als gegevens die elkaar aan kunnen vullen, verrijken en versterken. Rond de thema's kunnen de 'vakmensen' aan het werk om elk vanuit de eigen discipline een aantal activiteiten te plannen. Zo bereiken we ook ten aanzien van de leerstof meer continuïteit.

Met het model van de vijf continuïteiten kunnen we concreet aan de slag. Regelmatig zouden we, vanuit de eigen situatie onszelf de vraag kunnen stellen: Is er winst te boeken op één van de vijf fronten? Elke verandering kan een aanleiding zijn het model weer eens tegen het licht te houden. Een verbouwing, een nieuw rooster, nieuwe richtlijnen voor het onderwijs, noem maar op. ■

*Tom de Boer is schoolbegeleider bij GCO-fryslân*

### GENOEMDE LITERATUUR

*Nel Noddings - The Challenge to Care in Schools. An Alternative Approach to Education, New York/London: Teachers College Press, 1992*

*Elke keer  
als ik  
tegen de lamp loop  
neem ik een stukje  
licht  
mee*

*Jana Beranova*

# VERNIEUWINGEN KOSTEN (VRIJE) TIJD

*De scholengemeenschap Stevensbeek is een brede school voor voortgezet onderwijs, die bestaat uit afdelingen van vbo tot en met vwo. Zij is verspreid over drie locaties, namelijk Stevensbeek, Boxmeer en Bergen. Het motto van de school is 'Gewoon anders'.*

*Dat geldt zeker voor de locatie Boxmeer, waar onder andere een Jenaplanafdeling is gevestigd.*

*In dit artikel wil ondergetekende samen met George van Sluis, begeleider van deze school, onder andere met behulp van een interview een beeld van deze Jenaplanschool voor voortgezet onderwijs schetsen.*

## **Locatie Boxmeer**

Op 1 augustus 1998 is de scholengemeenschap Stevensbeek op de locatie Boxmeer het Jenaplanonderwijs gestart met één groep eerstejaars. De verwachting is dat de Jenaplanafdeling in het cursusjaar 2000 - 2001 uit drie eerste-, twee tweede- en één derdejaars groep zal gaan bestaan.

Op het moment dat we de school bezoeken (december '99) bestaat de Jenaplanafdeling uit drie groepen, namelijk twee eerste- en één tweedejaars groep.

De groepen zijn heterogeen samengesteld: er zitten leerlingen met een vbo-, mavo-, havo- en vwo-advies. Ze bestaan uit ongeveer evenveel vmbo- als havo/vwo leerlingen. De havo/vwo'ers blijven drie jaar in hun groep en stromen dan door naar de tweede fase. De vmbo-leerlingen stromen nu in verband met 'de nieuwe leerwegen' na twee jaar door.

Het team van deze afdeling bestaat uit tweeëntwintig docenten. Iedere groep krijgt echter maar te maken met acht tot negen verschillende docenten, die samen alle lessen verzorgen.

Tegelijk met de start van het Jenaplan zijn de docenten begonnen met het werken in een zelfsturend Jena-team.

De afdeling wordt geleid door een coördinator, John van der Heijden. Naast negentien lesuren beeldende vorming aan voornamelijk Jenaplan-groepen, heeft hij zeven uur voor zijn coördinatorschap. Daarnaast kent de afdeling een kernteam van vijf docen-

ten, die iedere week bij elkaar komen om de dagelijkse gang van zaken te bespreken en lijnen uit te zetten. Een van hen is Hans Thissen, die mentor is van een van de groepen en die zesentwintig uur lesgeeft in aardrijkskunde, geschiedenis en levensbeschouwing (waaronder filosofie), voornamelijk aan Jenaplanguroepen, maar ook aan de reguliere iwoo- en vmbo-afdeling, die tevens in dit gebouw gevestigd zijn.

## **Anders**

### *Welke verschillen zien jullie tussen de Jenaplan- en de reguliere afdeling?*

Hans: Het kost mij steeds meer moeite om bij beide afdelingen te werken. Enerzijds ervaar ik het als onrechtvaardig dat op de ene afdeling meer kan dan op de andere. Anderzijds is het vreemd om binnen één school op twee verschillende manieren te werken. Op de Jenaplanafdeling staat het contact met leerlingen centraal, terwijl op de reguliere afdeling de methode centraal staat. En dat terwijl juist de iwoo-leerlingen de beste docenten en omstandigheden nodig hebben. Ik zou deze leerlingen ook heel graag in de Jenaplanstroom mee willen nemen.

### *Welke zichtbare verschillen zijn er?*

John: Alle Jenaplanguroepen hebben een eigen schoolwoonkamer, waar veel moderne hulpmiddelen aanwezig zijn. De lokalen zien er gezellig uit door kleurgebruik, planten en posters. Er is een leeshoek met een zit-

bankje. De leerlingen hebben een kast waar de boeken in kunnen, waardoor ze niet met loodzware tassen hoeven te sjouwen. Het is hun eigen ruimte, waar ze zich veilig en thuis voelen en waar ze zich verantwoordelijk voor zijn. Drie leerlingen zitten in een tafelgroep. Twee tafelgroepen zijn aan elkaar gekoppeld. Op de grond is een cirkel geschilderd, zodat de leerlingen snel een kring kunnen vormen voor de kringgesprekken.

Hans: Een opvallend zichtbaar verschil is ook dat er in onze Jenaplan-klassen tot nu toe meer meisjes dan jongens vertegenwoordigd zijn.

### *Informeren jullie de andere afdeling over jullie ontwikkelingen en bevindingen?*

Hans: We proberen onder andere via een nieuwsbrief en tijdens vergaderingen anderen op de hoogte te houden. Bij vieringen nodigen we iedereen uit, zowel ouders als collega's.

John: Het was de bedoeling dat onze start een olievlekwerking zou hebben, maar daar is nog niet veel van terecht gekomen. We zijn als 'team in ontwikkeling' sterk naar binnen gericht. De komende jaren willen en kunnen we ons ook meer naar buiten richten, zowel in- als extern. Schoolbreed zijn we mede door de Jenaplanontwikkelingen gestart met een verandering, waarbij de school een omslag naar een lerende organisatie wil maken. Bij vernieuwingen en veranderingen ontstaat er meestal afstand tussen de participerende en toekijkende partijen.

Hans: Die afstand lijkt groot te zijn. Dat zie je ook in de sport: van niets naar iets lijkt altijd fantastisch. Als je de eerste keer gaat volleyballen en al tien keer kunt overspelen, denk je dat je alles kunt. Maar dan komt de eerste service op je af en vliegt de bal alle kanten op. Wij zijn nu zo ver dat we die tien keer overspelen halen. Dat doen we heel goed en daardoor lijkt het alsof er een grote afstand is ontstaan.

John: Het groot verschil zit hem vooral in het methodegericht of kindgericht werken. Vorig week waren de rapportbesprekingen. Eén van de collega's, die sinds kort bij de Jena-



planafdeling betrokken is, zag toen dat niet alleen de cognitie, maar juist de toale leerlingen besproken werden: hoe voelt de leerling zich, wat zijn zijn kwaliteiten en uitdagingen.

**VERS LAG van Mandy van den Bogaard**

voel me prettig in de klas.

hoe nu het lef om met iedereen in de klas om te gaan. had niet verwacht dat ik dat zou kunnen.

ijn mening telt mee in de klas.

durf nu echt mijn mening te vertellen.

ijn leerprestaties passen bij wat ik kan.

Engels heb ik verkeerd geleerd daardoor heb ik een slechter punt.

at wil ik zo houden.

ijn zelfvertrouwen. ik contact met klasgenoten.

aar wil ik aan werken.

at extra tijd besteden aan En en Ne.

Mandy van den Bogaard      Berita Cornelissen

verslag van de ouders:

### Het begin

#### Hoe zijn jullie met het Jenaplan gestart?

John: Voor mij persoonlijk is de enzijdige cognitieve ontwikkeling van kinderen en de enorme kloof tussen leren leven en het leren op school de belangrijkste motivatie. Het begon bij velen van ons met een gevoel van onvrede over de manier van werken. Het onderwijs ging over de leerlingen heen. Toen mijn eigen kinderen van het voortgezet onderwijs kwamen, gingen mijn ogen pas echt open. Op een avond zaten net geslaagden bij mij thuis te vertellen dat de helft van de vakken ze echt niets geïnteresseerd had en dat ze alleen voor de oudelui braaf naar school waren gegaan of om toegang te krijgen tot een vervolgstudie. Dat was voor mij het moment om me te realiseren dat er in vijftig jaar weinig in het onderwijs veranderd was, want zo dacht ik

er vroeger ook over. En ik doe er zelf nog braaf aan mee ook. Toen heb ik besloten om er echt iets aan te gaan doen.

Dat viel bijna gelijk met de ontwikkelingen in de beleidsgroep onderwijs op school. Het verzoek van de Jenaplanbasisscholen aan ons om een Jenaplanafdeling voor voortgezet onderwijs te starten is in de beleidsgroep verschillende keren besproken.

Hans: Voor mij geldt ook dat een persoonlijk verhaal de aanleiding was om me te bezinnen op mijn rol in het onderwijs. Ik kom namelijk uit een streng katholiek gezin, waarin me geleerd is dat heel veel dingen zo moesten, zoals ze gingen. Ik had de waarden en normen hoog in mijn vaandel staan, totdat ik zelf kinderen kreeg en me realiseerde dat er nog een hele wereld achter die waarden en normen lag. Ik bedacht me ineens dat mijn zoon de dupe werd van mijn manier van omgaan met hem, omdat ik te weinig begrip had voor zijn manier van menszijn. Ik legde hem mijn normen op, zoals ik ze vroeger geleerd had. Dat bracht me in conflict met mezelf. Ik realiseerde me tevens dat ik al die jaren op school een rol speelde; eerst als docent, later als decaan. Daarom heb ik geprobeerd om eerst contact met leerlingen te maken en daarna pas verder te gaan. Daardoor ben ik veranderd van een autoritaire, rechtvaardige docent zonder contact met leerlingen in een docent, die regelmatig moet vragen of het stil kan worden en die kinderen bijna het lokaal uit moet duwen, omdat het pauze is. Ik hoef geen rol meer te spelen, want ik ben nu dezelfde Hans als ik thuis ben. Daarom heb ik er ook geen probleem mee dat leerlingen me Hans noemen.

#### Vernieuwingen kosten tijd

*Het is me duidelijk dat jullie persoonlijke motivatie om het onderwijs te veranderen groot is. Hoe hebben jullie de veranderingen in school aangepakt?*

Hans: Zonder gedrevenheid zal niemand het redden. Vernieuwingen kosten veel tijd, vooral ook vrije tijd.

Ons kernteam komt iedere vrijdagmiddag bij elkaar zonder dat er faciliteiten voor zijn. We doen dat in de overtuiging dat het essentieel is voor de ontwikkeling van de school op dit moment. Maar iedereen zit daar in zijn vrije tijd. Dat vind ik ook een grote zorg: dat is een aantal jaren vol te houden, maar daarna zullen er echt faciliteiten moeten komen. Het kan echt niet dat iemand met zesentwintig lessen deze grote veranderingen jarenlang in zijn vrije tijd blijft volgen. Als de Jenaplanafdeling groter zal worden, moeten deze docenten anderen gaan coachen. Daar zullen zij tijd voor moeten krijgen. Wanneer de Jenaplanafdeling volgend jaar nog groter wordt, zullen docenten tijd moeten krijgen om nieuwe collega's te kunnen coachen. Dat kan beslist niet naast een lestaak van zesentwintig uur.

John: Het is waar, gelukkig hadden en hebben wij deze gedrevenheid nog wel om een start te maken. Voor ons was een belangrijk aspect dat mee telde dat er in deze omgeving veel Jenaplanbasisscholen zitten. We zijn daar met zijn allen een paar keer wezen kijken. Aan alle collega's op de drie verschillende locaties is in die tijd gevraagd of zij meer informatie wilden over vernieuwingsonderwijs. Dat gold voor ongeveer vijftig procent van de docenten. Op grond daarvan hebben we Peter Seybel uitgenodigd om te komen vertellen over zijn Jenaplan school voor voortgezet onderwijs in Nijmegen. Daarna is de beleidsgroep onderwijs met een voorstel gekomen om op kleine schaal in Boxmeer te starten. Daarna is er een formeel besluit op directieniveau genomen om met één groep en een klein team docenten te starten met Jenaplan. Vanaf dat moment is het Jenaplanteam met begeleiding van het Landelijk Bureau Vernieuwend Onderwijs op weg gegaan. Op dit moment volgen we nu met zijn allen de Jenaplancursus.

#### Hoofd, hart en handen

#### Wat sprak jullie in het Jenaplan aan?

Hans: Bij mij gaat het vooral om het contact met leerlingen. Pas wanneer je echt contact met ze hebt, kan je verder gaan.

John: Ik had voor die tijd nog nooit van Petersen gehoord. Wat mij erg aanspreekt is dat leerlingen niet alleen afgerekend worden op het cognitieve gebied. Er mag ook aandacht zijn voor het gevoel. Voor mij zijn 'hoofd, hart en handen' daar symbolen van. Kinderen worden niet geselecteerd, maar werken in heterogene groepen met elkaar samen.

Hans: Voor mij is het erg belangrijk om te horen van ouders en leerlingen dat 46 van de 48 met plezier naar school toe gaan. Toch zitten er in mijn mentorgroep zes kinderen met een ernstig pestverleden. Er worden regelmatig zorgkinderen bij ons aangemeld. Het is een zorg om een balans te bewaren tussen kinderen, die meer en minder aandacht nodig hebben.

minder op beleving en inzicht.

Op dit moment gebruiken we ook dezelfde toetsen en toetsmomenten als op de reguliere afdeling. Hoewel me dat erg beperkt, geeft het ons toch een gevoel van veiligheid. Op deze manier kunnen we laten zien hoe de resultaten zijn. We merken nu dat die resultaten hetzelfde zijn als en soms zelfs hoger zijn dan bij de reguliere afdeling. Kinderen die gemotiveerd en bij het onderwerp betrokken zijn, blijken in een kortere tijd de stof beter in zich op te nemen.

John: We zullen nog vaak moeten praten over het omgaan met de heterogeniteit in de groepen. Voor de docenten is het heel erg zwaar om activiteiten op verschillende niveaus voor te bereiden. Zeker wanneer je dat vak onbevoegd geeft. Een paar

werken, sponsoractie, projecten, ouderavonden) of aandacht besteed worden aan het groepsproces.

De grote weeksluiting hebben we net veranderd. Het was eerst een dansen showgebeuren. Nu moet het iets laten zien van wat er in de afgelopen week in de les is gebeurd. Iedere groep komt drie keer in het jaar aan de beurt. Ouders, collega's, basisscholen uit de omgeving en andere Jenaplangoepen wonen deze weeksluiting bij.

Hans: We starten veel in de kring; het groepsproces krijgt veel aandacht. Ook voor ons is dat soms heel spannend. Vroeger wist je dat kinderen in de puberteit zaten, maar besteedden we er niet veel aandacht aan. Nu merken we dat het, met name bij de tweedejaars, een grote rol speelt bij het werken in tafelgroepen.

John: We mogen natuurlijk ook de projecten niet vergeten. Deze zijn vakoverstijgend en vinden drie keer per jaar plaats. We denken er over om dat veel vaker te doen, bijvoorbeeld iedere ochtend. We zouden ook als tussenstap het rooster aan kunnen passen, waardoor twee docenten bijvoorbeeld samen drie uur hebben. Gaandeweg willen we steeds meer veranderen. Dat moeten we ook. Op dit moment proberen we alles tegelijk te doen, maar voor onze leerlingen en ook de docenten is dat soms veel te veel: we moeten Centrale Proefwerken maken, werken aan een project en soms ook nog de weeksluiting voorbereiden. We zullen keuzes moeten maken. Dan is een extern deskundige, die je een spiegel voor houdt en mogelijkheden kan laten zien, van essentieel belang.

#### **Betrekken jullie de ouders ook bij de school?**

Hans: We proberen ouders op allerlei manier bij het onderwijs te betrekken, bijvoorbeeld door de oudercontactkring. Dit zijn ouders, die alle Jenaplanoeders vertegenwoordigen en die om de zes weken bij elkaar komen. We bespreken dan alle zaken, die op dat moment spelen. Daarnaast proberen we ouders ook zoveel mogelijk schriftelijk te informeren. Op ouderavonden doen we acti-

Jenaplan-onderwijs is ontworpen door Peter Petersen. Deze onderwijsvernieuwer uit Jena (Duitsland) formuleerde een aantal uitgangspunten die hij in het onderwijs in de praktijk wilde brengen.

- Kinderen hebben een natuurlijke nieuwsgierigheid. Scholen moeten daar gebruik van maken door leerlingen zelf naar antwoorden te laten zoeken.
- Jenaplan-onderwijs stimuleert leerlingen te zoeken naar de samenhang tussen schoolvakken.
- Het is verstandig om uit te zoeken wat leerlingen zelf al weten, voordat docenten nieuwe stof aanbieden.
- Leerlingen zijn sociale wezens, maar ook individuen. Ze moeten dus de kans krijgen om zich sociaal en individueel te ontwikkelen.
- Leerlingen moeten op de toekomst worden voorbereid. Daarom is het nodig om in het onderwijs hoge eisen te stellen.

(Uit: folder 'Hoofd, hart en handen' van Scholengemeenschap Stevensbeek)

#### **Hoe komen jullie tegemoet aan de heterogeniteit in de groep?**

John: Als je een klas inloopt, zie je heterogene tafelgroepen, waar leerlingen van vbo tot en met vwo door elkaar zitten. In die tafelgroep mag overlegd worden over de stof. Zo is de hele groep bezig met Romeinen. De verwerkingsopdrachten zijn echter op twee verschillende niveaus: op vmbo- en op havo/vwo-niveau.

Hans: Dat komt omdat we ons nog voor de zekerheid aan de methode vasthouden, maar ik zou liever zonder methode verder gaan, waardoor ik met name voor de vmbo'ers veel meer zou kunnen differentiëren. Daarnaast zou ik dan veel meer ruimte hebben om verhalen te vertellen, enthousiast te maken, te ontdekken en te beleven. Nu zijn de lessen vooral gericht op geheugentraining en

collega's doen dit om het aantal docenten voor een groep zo klein mogelijk te houden.

#### **Hoe ziet het ritmisch weekplan van een groep eruit?**

Hans: Ook wij kennen veel vieringen, zoals de weekopening en -sluiting. Bij de weekopening houdt de mentor in zijn/haar eigen groep een kring, waarin de actualiteit, de persoonlijke verhalen en een vooruitblik op de week plaatsvinden.

John: We hebben een grote en een kleine weeksluiting. De kleine weeksluiting gebeurt in de kring in de eigen groep onder leiding van de mentor. Daarbij kan de week geëvalueerd worden, vaardigheden geoefend worden (zoals het reageren op elkaar), allerlei organisatorische zaken besproken worden (zoals proef-



viteiten met ouders, die we ook met de leerlingen doen, bijvoorbeeld het oefenen van het helpend gesprek. Tenslotte hebben we de individuele oudergesprekken, want de relatie van ouders met school en omgekeerd is essentieel voor pedagogisch gericht onderwijs.

### **Lerende organisatie**

*Tegelijk met de start van de Jenapl-anafdeling is bij jullie ook het begrip 'zelfsturend team' in beeld gekomen. Jullie Jenaplanteam is een zelfsturend team. Waaruit blijkt dat?*

John: Voor mij als coördinator blijkt dat vooral uit de manier waarop er met problemen en veranderingen om wordt gegaan. In de oude situatie kwam iemand met een probleem bij een leidinggevende om een oplossing vragen. Wanneer we nu tegen een probleem aanlopen, gaan we samen op zoek. We leren nu van en met elkaar. Daarom zijn voor ons de scholingsbijeenkomsten essentieel, waardoor we samen vorm kunnen geven aan het onderwijs.

Hans: Het voordeel van zo'n klein

team is dat er korte lijnen zijn en het gemakkelijk is om met elkaar te overleggen. De betrokkenheid is daarvoor erg groot. Het leuke is dat ons Jenaplanteam nu vaak in de hele schoolorganisatie gebruikt wordt om te laten zien hoe een lerende organisatie kan werken. Bij Jenaplan is dat van onder af, vanuit de praktijk, ontstaan. Bij het studiehuis is het van boven af opgepakt. Het is leuk om bij de aanpak van het studiehuis te zien dat ook dat team gebruik maakt van elkaars kwaliteiten en samen verder wil leren en het onderwijs ontwikkelen.

### **Advies voor startende scholen**

*Hebben jullie nog een advies aan scholen, die er over denken om ook deze omslag te maken?*

John: Er moet een aantal gedreven en enthousiaste mensen zijn, waarbij het plan niet alleen maar door deze mensen, maar ook door een grotere groep gedragen wordt. In deze groep moet iemand van de schoolleiding aanwezig zijn, die beslissingsbevoegdheid heeft. Verder is ondersteuning van een deskundige essentieel.

Hans: Inhoudelijk gezien is het verstandig om klein te beginnen om het overzichtelijk te houden. Maar wel weer zo groot dat de verandering zichtbaar wordt. Dat geldt bijvoorbeeld ook voor de heterogeniteit: niet te veel nivelleren; organiseer het zo dat je ook echt niet anders kan dan te gaan differentiëren. Je zou het beperkter kunnen doen dan wij gedaan hebben, bijvoorbeeld in een dakpanmodel: vbo/mavo; mavo/havo; havo/vwo.

John: Daarnaast zijn een schoolwoonkamer met tafelgroepen, het organiseren van kringen en projecten essentieel. En vooral veel tijd en enthousiasme! ■

*Voor meer informatie kunt u zich wenden tot*

Scholengemeenschap Stevensbeek, t.a.v. John van der Heijden en Hans Thissen, Dr. Peelenstraat 14, 5831 EG Boxmeer, tel. 0485-571434  
Landelijk Bureau Vernieuwend Onderwijs, George van Sluis, Toellan 23, 8447 DZ Heerenveen, tel. 0513-645251.

### **ECONOMIE**

*Er was eens een man die een ezel kocht. De verkoper vertelde hem dat hij het dier iedere dag een bepaalde hoeveelheid voedsel moest geven. Maar dat vond hij veel te veel. Daarom besloot hij een experiment op te zetten om de ezel aan mindervoedsel te wennen. Iedere dag verminderde hij de hoeveelheid voer. Toen de ezel praktisch helemaal niets meer te eten kreeg stortte hij in elkaar en stierf. 'Dat is nou jammer', zei de man, 'als ik nog een beetje tijd had gehad, had ik hem kunnen wennen aan helemaal geen voedsel.'*

# WERKEN MET POPPEN IN DE DAGELIJKSE PRAKTIJK VAN DE KLEUTERKLAS (1)

*Kleuters houden van poppen en van poppenspel. Vroeger was het leren omgaan met poppen een vast onderdeel van de Klosopleiding en in België wordt nog steeds veel aandacht aan poppenspel besteed binnen de opleiding voor kleuterleidsters. Ook op de Nederlandse Pabo's komt het belang van het werken met poppen weer steeds meer terug binnen het onderwijsprogramma. Dat dit niet onterecht is, omdat de pop een grote rol binnen het onderwijs aan jonge kinderen kan spelen, wil ik in dit artikel aantonen.*

## Beeldvorming

Vorig jaar april ben ik afgestudeerd aan de Pabo. Tijdens mijn studie heb ik zijdelings kennis gemaakt met poppen en, hoewel ik poppen wel leuk vond, ben ik nooit daadwerkelijk van plan geweest deze ook in de praktijk te gaan gebruiken. Mijn beeldvorming rond poppen is lange tijd bepaald geweest door het beeld dat ik had van de Jan Klaassen-spielen en de poppenkast. Jan Klaassen vond ik erg boers en verouderd; een personage dat me niet aansprak en dat ik ook niet wilde gebruiken in het werken met jonge kinderen. Ook het spelen in de poppenkast sprak me niet aan; ik vond de speelruimte te klein, het contact met de kinderen te beperkt en het gebruik van diverse decorstukken (die een poppenkastspel toch erg leuk kunnen maken) onhandig. Het werd me al heel snel

duidelijk dat de poppenkast en ik niet voor elkaar gemaakt waren. Toch fascineerde de magische werking van de pop op het kind me mateloos wanneer ik naar een poppenvoorstelling aan het kijken was. Ik zag het geloof dat het kind in de pop stelde; ik zag hoe makkelijk kinderen zich openstelden voor de pop en hoe eenvoudig de pop het kind mee kon nemen naar vreemde oorden en verre landen, zonder dat het kind angstig werd. Het kind accepteerde de pop zonder meer als een vertrouwd en veilig vriendje. Dat de pop prachtige mogelijkheden in zich had voor het werken met kinderen werd me snel duidelijk, maar hoe je dat moest doen zonder gebruik te maken van de poppenkast was een tweede.

## Experimenteren in kring-situaties

Ik besloot een pop te maken en hiermee te gaan experimenteren in kring-situaties tijdens mijn afstudeerstage bij jonge kinderen. Ik heb altijd gedacht dat poppenspel veel techniek vereist en, omdat ik deze techniek nog niet goed beheerste, vertelde ik de kinderen een verhaal over een rare man bij mij in de straat die altijd met poppen speelde en waar ik bevriend mee was geraakt. Van hem had ik ook mijn pop Doki gekregen. Voor mij was het niet zomaar een pop. Doki was mijn vriendje door dik en dun, aan hem kon ik alles vertellen en hij was er altijd voor me als ik bijvoorbeeld verdrietig was. Samen met Doki beleefde ik dolle avonturen en samen gingen we vaak op pad om de wereld te ontdekken. Doki woon-

de bij mij thuis, sliep in mijn bed, deed samen met mij de afwas en samen keken we naar de televisie. Ik vertelde de kinderen dat ik Doki had meegenomen omdat hij heel nieuwsgierig was naar de kinderen en heel graag met ze wilde spelen, maar dat hij nog een beetje verlegen was omdat hij nog nooit zoveel kinderen bij elkaar had gezien en ook bang was dat de kinderen hem niet aardig zouden vinden. Terwijl ik de kinderen dit verhaal vertelde zat Doki op mijn schoot en keek soms voorzichtig de kinderen aan waarna hij zich weer snel tegen me aandrukte (hij was immers nog erg verlegen).

## Graag geziene gast

Doki's angst dat de kinderen hem niet aardig zouden vinden was volledig ongegrond: de kinderen sloten hem direct in hun hart en na een eerste voorzichtige kennismaking was Doki's verlegenheid ook snel verdwenen. Vanaf de eerste dag werd Doki een graag geziene gast in de klas en het duurde niet lang voordat Doki zijn eigen bed in de klas kreeg waarin hij kon slapen wanneer hij moe was (het is nu eenmaal onmogelijk om de hele dag met een pop op je hand rond te lopen en daarbij de kinderen te helpen waar dat nodig is). Wanneer Doki sliep gingen de kinderen regelmatig kijken of hij al wakker was en of hij zichzelf wel goed had toegedekt. Er ontstonden spontane spelen rondom Doki die vanuit de kinderen zelf kwamen. Ook wanneer ik niet met Doki speelde voerden de kinderen gesprekken met de pop of kwamen ze me vertellen dat Doki hun toren in de bouwhoek zo mooi vond. Doki's waarde voor het pedagogisch klimaat was enorm: de kinderen voelden zich veilig met Doki in de buurt en vertelden hem wat ze dwars zat, Doki deed niet moeilijk over verkeerd uitgesproken woorden en daardoor voelden de minder taalvaardige kinderen zich minder angstig om te spreken, Doki was voor veel kinderen een gelijke waardoor ze hem vertelden over hun eigen beleving, Doki respecteerde het kind en het kind voelde dit. Voor de kinderen was ik



de leerkracht (en volwassene) en niet gelijk aan het kind, Doki was dit wel. Maar omdat Doki mijn vriendje was en kennelijk veel lol met mij beleefde zou ik ook wel meevallen. Door Doki kreeg ik een betere (warmere, opener) band met de kinderen.

### **Fenomeen**

Tijdens de rest van mijn afstudeerfase ben ik me bezig blijven houden met het fenomeen 'pop'. Ik wilde het succes van de pop begrijpen zodat ik er binnen het onderwijs constructief mee zou kunnen werken. Daarnaast wilde ik bekijken of de pop ook binnen meerdere ontwikkelingsgebieden te gebruiken was. Dit bleek veel eenvoudiger dan ik aanvankelijk dacht en heeft veel te maken met de kracht van de pop.

Doki is eigenlijk geen personage. Doki's belevingswereld is vergelijkbaar met die van de kinderen. Doki woont bij mij zoals de kinderen bij hun ouder(s) wonen en heeft met mij dezelfde conflicten als de kinderen met hun ouder(s). Net als het kind wil Doki de wereld om zich heen ontdekken en zit boordevol vragen over alles wat hij om zich heen ziet. Hij ontdekt dat zand tussen je vingers doorglipt maar dat, wanneer je een beetje water toevoegt, je er een balletje mee kunt maken. Hij ziet langs de kant van de weg allemaal borden staan en wil weten waar die voor zijn. Hij wandelt graag in het bos en zoekt dan naar paddestoelen en kabouters. Hij gaat op bezoek bij de indianen omdat hij wil weten of deze echt met bananen schieten. Als Sinterklaas in het land is zet ook Doki zijn schoen. Hij baalt ervan dat hij zijn speelgoed op moet ruimen omdat we gaan eten, want hij is nog lang niet uitgespeeld. Hij mag wel meehelpen met de afwas maar mag dan niet spelen met het sop, terwijl dat toch juist het leukste is van het afwassen. Doki doet dingen die hij eigenlijk niet mag doen of waar ik ongerust door word, dat doet hij alleen maar omdat hij zo nieuwsgierig is en weer iets nieuws wil ontdekken. Doki laat zich leiden door zijn nieuwswensleergierigheid zoals veel kinderen

dat doen. Van al zijn ontdekkingen, van alle plaatsen die hij heeft bezocht, van alle dingen die hij mooi vindt maakt hij foto's voor zijn fotoboek zodat hij het allemaal met de kinderen kan delen.

### **Goede draai geven**

Doki is niet anders dan de kinderen en dat verklaart tevens zijn succes. Omdat Doki's interesse net zo breed is als die van de kinderen is het heel eenvoudig om Doki te integreren binnen de andere ontwikkelingsgebieden. Het is een kwestie van de goede draai geven aan Doki's avonturen en deze gebruiken als inleiding van de les: "Weet je wat ik op zolder heb gevonden? Moet je kijken! Weet jij wat dit zijn? Stempels! Ze lagen in een grote doos die weggegooid moest worden, da's zonde want je kunt er hartstikke mooie schilderijen mee maken. Zal ik het eens voor-  
doen?" Een ander deel van zijn succes ligt in mijn eigen geloof in deze pop. Doki vertegenwoordigt de nieuwsgierigheid, de verwondering, de exploratiedrang en de verbazing van het kind dat ik zelf ben geweest. Ik speel Doki niet, ik ben Doki.

Inmiddels heb ik mijn eigen kleuterklas en kan ik elke dag genieten van de interactie tussen de kinderen en Doki. Ik gebruik Doki niet meer alleen in de kring of dan inleiding van een nieuwe activiteit, Doki speelt de hele dag een grote rol in de klas. s'Ochtends bij het binnenkomen vragen kinderen al of ze Doki even mogen vasthouden. Doki biedt troost en bescherming en maakt daardoor het afscheidnemen van mama makkelijker. Via Doki spreken kinderen hun zorgen uit: "Doki zegt dat de eend op het schoolplein door kinderen wordt gepest, dat mag niet want dan kan de eend zijn eitjes niet uitbroeden." Soms zie ik een kind op een afgelegen plekje met Doki praten, kennelijk wil het kind iets met Doki delen wat het (nog) niet aan mij durft te vertellen. Doki is belangrijk voor de kinderen en voegt duidelijk iets toe aan het klassenklimaat. De kinderen bouwen elke dag bouwwerken voor hem, zo-

dat hij een huis heeft om in te wonen. In de poppenhoek wordt de tafel gedekt, want Doki komt eten. In de schrijfhoek wordt Doki's naam gestempeld, geschreven, overgetrokken en opgeplakt. Iedere dag gaat Doki tussen de middag met een kind mee naar huis om te eten, omdat hij graag wil weten waar de kinderen wonen. Woensdagmiddag gaat hij met een kind mee naar huis om daar een nachtje te blijven logeren. Ik hoor hier steeds weer enthousiaste verhalen over: Doki slurpt zijn soep, hij heeft een heel pak vanillevla opgegeten, hij heeft met de kat gespeeld, hij snurkt of slaapt helemaal niet, enz. Ik ben helemaal niet meer nodig om Doki tot leven te roepen, dat doen de kinderen zelf wel!

### **Vrienden**

Doki heeft veel vrienden die regelmatig in de klas op bezoek komen. Zijn vriend koning Leopold heeft zelfs twee weken in onze poppenhoek geloged omdat zijn kasteel was afgebrand na een uit de hand gelopen barbecuefeest (dat was natuurlijk wel erg maar er was gelukkig niemand gewond geraakt en het kasteel kon weer opgebouwd worden). Later heeft koning Leopold ons nog een foto gestuurd van zijn nieuwe kasteel. Zijn vriendje Harry (een rare vogel die in de winter naar Nederland komt en in de zomer naar het zuiden vliegt) heeft in onze klas overwinterd en gaat binnenkort weer weg. Omdat de belangstelling voor de poppen zo groot is heb ik twee poppen toegevoegd die, net als Doki, een plek in het klassengebeuren hebben gekregen: Bientje en Dobbe. Bientje is een oudere dame, een oma-figuur, die van de planeet Deksel komt. Ze probeert te begrijpen waarom grote mensen doen zoals ze doen en vertelt de kinderen hierover. Daarnaast laat ze de kinderen de muziek, de dansen en de gebruiken van haar planeet zien, waardoor ik de kinderen op een hele natuurlijke manier kan confronteren met ongebruikelijke muziek en de daarbij behorende dansexpressie. Dobbe is een verlegen en kwetsbaar ventje met een

laag zelfbeeld dat denkt dat hij niets kan en niets goed doet. Hij heeft de bemoedigende woorden van de kinderen nodig om weerbaarder te worden. Dobbe weet niet zo goed hoe hij vriendjes moet maken of hoe hij moet zeggen dat hij iets niet wil. De emotioneel zwakke kinderen herkennen zich in Dobbe en worden indirect geholpen door de adviezen die de emotioneel sterkere kinderen aan Dobbe geven. De situaties die Dobbe moeilijk vindt worden omgezet in spel, en daardoor geoefend, zodat de emotioneel zwakke kinderen voorbeelden krijgen die ze zelf kunnen gebruiken.

### ***Toegevoegde waarde***

Aan het begin van dit artikel vertelde ik dat ik nooit daadwerkelijk van plan ben geweest om met poppen te gaan werken. Inmiddels kan ik me het lesgeven zonder poppen niet meer voorstellen. De pedagogische waarde van de pop is enorm en voegt veel toe aan mijn klas en mijn persoon. Natuurlijk moesten ouders in het begin lachen om die rare juf met haar kinderlijke geloof in poppen maar ook zij hebben inmiddels gezien en begrepen hoe belangrijk mijn poppen voor de kinderen zijn. De pop heeft ongekende mogelijkheden voor het onderwijs aan jonge kinderen. De pop is een leermiddel, een onderwijsondersteunend middel, een intermediair tussen leerkracht en kind, een sociaal-emotioneel medium, een expressiemiddel en een oefeninstrument. Ik ben daar achter gekomen door te gaan werken met poppen en te zoeken naar een manier die bij mij past en waar ik me prettig bij voel.

### ***Magie***

In het voorgaande heb ik laten zien dat poppen op een hele natuurlijke manier aansluiten bij de belevingswereld van het jonge kind en dat ze daarom ook van grote waarde kunnen zijn voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. Ik zou mijn manier van werken met poppen niet willen omschrijven als poppenspel. Spelen met de mogelijkheden die de

pop biedt is een betere omschrijving. Binnen deze omschrijving zijn alle vormen van spel mogelijk en komt de essentie van spel tot zijn volle recht. Spel biedt de mogelijkheid te experimenteren met de werkelijkheid en/of deze te onderzoeken. Hierdoor sluit spel aan bij de natuurlijke behoeften van het kind. Door gebruik te maken van fantasie, creativiteit en inventiviteit wordt het mogelijk om spelenderwijze ervaringen op te doen. Maar de pop is meer dan een middel om tot spel te komen. Deze meerwaarde zit hem in de magie van de pop. Iedereen die poppen gebruikt in zijn werk met jonge kinderen zal begrijpen wat ik met "magie" bedoel: kinderen zijn veel meer ontspannen wanneer de pop er is, voelen zich minder geremd en spreken makkelijker. De levende pop is een creatie die in de kinderfantasie voorkomt en waar het kind zich toe wendt wanneer het de wereld om zich heen even niet meer begrijpt: de pop betekent veiligheid voor het kind. Het kind heeft een rotsvast vertrouwen in de pop, want de pop zal hem nooit in de steek laten of uitlachen, zijn geheimen zijn veilig bij de pop, het kind kan de pop elke gewenste eigenschap toedichten zonder dat de pop zal gaan protesteren en samen met de pop staat het kind sterker en voelt zich niet alleen. Deze gegevens bieden niet alleen heel veel mogelijkheden tot spel, maar zijn ook heel belangrijk wanneer het gaat om de sociaal-emotionele ontwikkeling: de pop is een vriendje, een veilige gesprekspartner, een hulpmiddel om moeilijke situaties te oefenen, een steun en toeverlaat en een middel om je achter te verschuilen. Omdat kinderen de pop als heel veilig ervaren praten ze makkelijker over de dingen die hen bezighouden en dwarszitten: de pop wordt sneller in vertrouwen genomen dan degene die de pop bespeelt. Ik heb gemerkt dat kinderen om de pop komen vragen wanneer zij verdrietig zijn, om zich vervolgens met de pop in een hoekje terug te trekken. Soms komt een kind me vertellen dat Doki heel graag met hem mee naar huis wil en dat dat van hem best mag. Ik ga er van uit dat het kind op zo'n moment

graag iets met de pop wil delen en sta dit, als het mogelijk is, toe. Het kind hoeft mij niet te vertellen wat hij aan de pop vertelt en ik vraag daar ook niet naar. Op deze manier blijft de integriteit van de pop gewaarborgd en kan het kind alleen dat vertellen wat hij kwijt wil.



### ***Avonturen met de poppen***

Mijn poppen zijn erg nieuwsgierig en erg betrokken bij de kinderen en gaan na schooltijd altijd met een kind mee naar huis om te zien wat de kinderen in hun vrije tijd doen. Natuurlijk blijven ze dan ook een nachtje slapen. Eén van de leukste momenten van de dag vind ik het terugkomen van de pop na zo'n logeerpartijtje. Elke dag krijg ik weer enthousiaste verhalen te horen over de avonturen die de kinderen met de poppen hebben beleefd en de brutaliteiten die de poppen volgens de kinderen hebben uitgehaald. Het is opvallend dat deze altijd bij het karakter dat ik de pop gegeven heb passen. Het past bijvoorbeeld bij Doki om met een vliedernetje vlinders te vangen zoals het bij Bientje past om in een luie stoel bij de vijver te zitten en te genieten van de vissen die daarin zwemmen. Het past bij Dobbe om bang te zijn voor de bewegende schaduw op de muur zoals het ook bij hem past om hoogtevrees te hebben. Kinderen geven

soms ook aan waarom ze een bepaalde pop mee naar huis willen nemen: "Ik wil Bientje graag mijn dierenboeken laten zien want misschien leven die dieren wel helemaal niet op de planeet Dekfels." De volgende dag krijg ik dan te horen dat Bientje een heleboel dieren nog nooit had gezien en dat het kind haar heeft verteld voor welke dieren ze moet oppassen omdat die heel gemeen kunnen zijn. Via de poppen krijg ik enorm veel informatie over de interesse en de belevingswereld van de kinderen. Zo had een meisje een pop mee naar huis genomen en steeds "vergat" ze hem weer mee terug te nemen. Wanneer ik hier naar vroeg vertelde ze me dat hij nog sliep toen ze naar school ging en dat ze hem niet wakker had willen maken omdat hij anders een rothumeur zou heb-

ben. In werkelijkheid vond ze het heerlijk om voor de pop te zorgen en ontleende ze er de kracht en veiligheid aan die ze op dat moment erg hard nodig had. Haar moeder dacht dat ze de pop allang weer mee terug had genomen, maar was niet verbaasd dat ze hem ergens had verstoppt. De moeder kocht een soortgelijke pop voor het kind, omdat het voor haar heel erg belangrijk was dat ze iets had om voor te zorgen. In het begin hebben de ouders echt wel een aantal keer met hun wijsvinger naar hun voorhoofd gewezen als ze mij hoorden praten over mijn poppen. Toch zijn ze heel snel meegegaan met mijn poppengekke omdat ze, net als ik, hebben gezien welke uitwerking de poppen op de kinderen hebben en hoeveel plezier de kinderen aan de poppen beleven. Vaak

komen ouders me vertellen hoe zij genoten hebben van de interactie van hun kind met de pop bij hen thuis: het kind vraagt zijn moeder of het frietjes wil bakken omdat Dobbe komt eten; er moet een extra bed voor Doki worden opgemaakt; alle liedjes die op school geleerd zijn worden samen met de pop gezongen; het kind eet ineens keurig met mes en vork om aan Bientje te laten zien hoe wij dat hier doen en de pop moet er natuurlijk bij zijn wanneer vader of moeder het verhaaltje voor het slapen gaan voorleest want al mijn poppen houden van verhalen en boeken. Diverse ouders hebben naar aanleiding van mijn activiteiten met de poppen een handpop voor hun kind aangeschaft omdat ze de waarde ervan zelf hebben ervaren. ■

*Wordt vervolgd.*

### **DE HAGEDIS**

*Toen eens veel dieren op weg waren naar de hemel, sloot een wijs man met dezelfde bestemming zich bij hen aan. Hij vroeg hem om de beurt naar hun levensloop.*

*Een vos verhaalde van zijn avonturen, een eekhoorn deed verslag van zijn beweeglijk bestaan, een vis zwom zijn leven in grote slagen voor, een haan deed gewichtig zijn plichten en een vlo wist veel over menselijke dingen.*

*Toen de hagedis aan de beurt was, zweeg hij. De wijze wachtte. De hagedis zweeg.*

*De wijze bracht al zijn wijsheid in stelling, de hagedis zweeg. . . .*

*Tenslotte, toen ze al dichtbij de hemel gekomen waren, kwam het tongetje van de hagedis een beetje naar buiten. Het diertje knipperde even met de ogen en zei: 'Ik heb mij in de zon gekoesterd'.*

### **ZOLANG DE KAARS BRANDT**

*Rebbe Meir van Primisjlan ontdekte op een avond dat zijn schoenveter was afgebroken. Hij ging naar een schoenmaker, die in zijn werkplaats nog druk bezig was. 'Is het te laat voor u om mijn schoenveter te maken?' vroeg de Rebbe. 'Zolang de kaars brandt, kan ik aan reparaties werken', was het antwoord.*

*Rebbe Meir danste van vreugde. 'Nooit heb ik zo'n mooie waarheid gehoord de waarheid van de torah: Zolang de kaars brandt, kunnen we aan het herstel (van de wereld) werken'.*

*Chassidische vertellingen*

# RECENSIES

## HET KUNNEN ALLEMAAL JE EIGEN KINDEREN ZIJN

Het hier besproken boek komt voort uit een studie die is begonnen als onderzoeksproject van het ministerie van onderwijs en uitliep uit op een proefschrift dat de auteur in 1999 verdedigde. In *Mensen-kinderen* worden niet zo vaak dissertaties besproken, vaak kennen ze een hoge moeilijkheidsgraad en hebben ze een abstract karakter. Dat is hier niet het geval, het boek is uitstekend leesbaar en de thematiek is zowel concreet als herkenbaar. De studie heeft betrekking op een mijns inziens nog groeiend probleem in ons onderwijs, namelijk de uiteenlopende visie op wat de kern van het leraarschap in het basisonderwijs is of zou moeten zijn voor overheid en beleidsmakers enerzijds en voor leraren anderzijds.

### **Biografisch perspectief**

De auteur heeft uiteraard een literatuurstudie verricht, maar het belangrijkste deel van haar onderzoek bestaat uit de analyse van de opbrengsten van interviews en enquêtes. Interessant is het perspectief dat zij daarbij hanteert. Het is in *Jenaplan-kring*, na de publicaties van Geert Kelchtermans bekend. Ze betreft het zogenaamde biografisch perspectief in haar onderzoek en plaatst opvattingen over het beroep van leraar in de context van hun levensloop. Zij laat daarbij zien dat zij breed geïnteresseerd is in de wijze waarop leraren hun beroep uitoefenen. Daarin gaan de persoonlijke- en professionele ontwikkeling samen, anders gezegd: die kunnen niet los van elkaar worden beschouwd. Het verslag van haar onderzoek toont aan dat dit een vruchtbaar uitgangspunt is. De aanleiding tot het onderzoek was een (toen al) dreigend tekort aan leraren in het basisonderwijs. Vooruitlopend op de conclusies van het onderzoek: Overheid en beleidsmakers kijken zo anders aan tegen het geven van onderwijs als professie dan de leerkrachten zelf doen, dat dit wel tot grote problemen moet leiden.

### **Mannen en vrouwen**

In de studie krijgt het verschil in perspectief en opvattingen tussen mannen en vrouwen veel aandacht. Dat is terecht. Het beroep van leraar basisonderwijs hebben we in relatief korte tijd zien vervrouwelijken en die verschuiving is natuurlijk niet zonder gevolgen gebleven. De schrijfster geeft blijk van een gematigd en reëel standpunt met betrekking tot de zogenaamde gender-problematiek. Tegenstellingen tussen mannen en vrouwen zijn bij haar niet absoluut, maar het onderzoek maakt duidelijk dat vrouwen en mannen niet gelijk tegen hun beroep aankijken. Dat is bijvoorbeeld het geval als wordt gevraagd naar be-

langstelling voor het schoolleiderschap. Mannen ambiëren dat meer dan vrouwen, vrouwen kiezen het beroep van leraar allereerst omdat ze in eigen een groep met kinderen willen omgaan. De titel van de studie is, voor zover het vrouwen aangaat, juist getroffen.

### **Conclusies**

Enkele belangrijke conclusies uit het onderzoek op een rij:

- de geïnterviewden rekenen het creëren van een goede sfeer in de groep hun voornaamste taak, het bereiken van onderwijsdoelen niet of in veel minder mate;
- zij zien hun taak in de eigen groep als de belangrijkste, niet wat daar inmiddels allemaal bijgekomen is;
- zij zijn van mening dat het beroep een bijna grenzeloze inzet en tijdsinvestering vraagt;
- velen leggen een rechtstreeks verband tussen liefde voor kinderen en hun beroepskeuze;
- meer vrouwen dan mannen ervaren spanning tussen wat van hen in hun werk op school en thuis wordt gevraagd.

### **Overheidsbeleid**

Het mijns inziens belangrijkste deel van het boek is ook het kortste. In hoofdstuk 7.5. worden implicaties van het onderzoek voor het overheidsbeleid beschreven. De schrijfster is daarbij heel duidelijk. Als de overheid meer mensen wil interesseren voor het beroep van leraar, dan moeten opvattingen over wat daarin het belangrijkste is worden herzien. Beleidsmakers en overheid, de inspectie daarbij inbegrepen, opteren (en dat steeds meer) voor een opvatting waarbij de leraar als organisator van leerprocessen allereerst of zelfs uitsluitend is geïnteresseerd in meetbaar rendement. "Het is beter om in beleidsmaatregelen aan te sluiten bij de huidige beroepsopvattingen van leerkrachten en het geven van liefde en zorg een duidelijke plaats toe te kennen in de beroepsopleiding en de beroepspraktijk. Op deze wijze verwacht ik dat meer vrouwen met kinderen, een groep die in het onderwijsbeleid een belangrijke plaats inneemt, zich aangesproken voelen om weer voor de klas terug te keren", zo eindigt de auteur.

### **Kloof**

Vooralsnog lijkt de kloof tussen wat in deze studie wordt aangeduid als enerzijds de technocratische en anderzijds de persoonsgerichte benadering onoverbrugbaar. De studie van Karin Hoogeveen heeft het bestaan van zo'n kloof ondubbelzinnig aangetoond. Deze tegenstelling is wat mij betreft niet absoluut, binnen het geheel van een persoonsgerichte benadering van onderwijs kan voldoende plaats worden ingeruimd voor het bereiken van resultaten, onder de voorwaarde dat die zich niet beperken tot wat de overheid steeds meer prioriteit geeft: vorderingen op de korte termijn bij rekenen en taal. Een onverantwoorde verschraving van het beroep, ook gezien



in het licht van wat de Wet op het Primair Onderwijs) daarover bepaalt, is daarvan het gevolg. Voor zulk werk lenen ambitieuze schoolopvoeders zich niet en ze hebben groot gelijk!

*Ad Boes*

#### **BESPROKEN WERD**

*Het kunnen allemaal je eigen kinderen zijn, door Karin Hoogeveen uitgave Jan van Arkel, Utrecht 1999, ISBN 90 6224 442 4, prijs f.39,95*

## **VRIJ LEREN**

‘Je mag zelf weten hoe laat je om elf uur thuis bent...’ Met een lichte maar des te dreigender nadruk op het laatste woord. Zo werd bij ons vroeger een aantal zaken geregeld. Niet erg democratisch zul je zeggen, maar wat wil je: buiten kon je de oorlog nog ruiken.

Elke tijd, elk systeem heeft een eigen definitie van het begrip ‘vrijheid’. Ik denk dat het zelfs voor ieder individu geldt: Wat versta je onder vrijheid? En: welke rol speelt dat in de opvoeding, in de school, in het leerproces?

Het boek dat ik hier bespreek begint met een analyse van deze vraag. In enkele verhelderende hoofdstukken worden de begrippen ‘vrijheid’ en ‘leren’ behandeld, zodat we weten waar we het over hebben. Met name het gedeelte waar Montessori en Petersen op dit punt met elkaar worden vergeleken (geconfronteerd) heeft mij aangesproken. De moeite waard om eens in het team als uitgangspunt voor gesprek te nemen.

De kernzin van Montessori is: Laat het kind met rust! Geef het de ruimte zich tot volwassene te ontwikkelen. Observeer. Het leren is van het kind. Richt je met je interventies meer op de omgeving dan op het kind zelf. Zorg voor het juiste materiaal op het juiste moment. Geef via heldere regels structuur aan ruimte, tijd en sociale verhoudingen. Wees overzichtelijk, éénduidig en doelgericht. Dan zal het kind zich in toenemende mate onafhankelijk van de volwassene en de groep ontwikkelen. Volgens de eigen weg.

Petersens idee van vrijheid is paradoxaler. De ander (volwassene, groep) is voor hem niet zozeer een beperking van vrijheid, dan wel een kans om vrij te worden. Zijn credo is: Opvoeden tot deelname. De dialoog staat centraal. Leren (leven) is weliswaar een persoonlijke aangelegenheid, maar je kunt het niet alleen. Dat geeft een bepaalde spanning. Binnen die spanning moet het begrip ‘vrijheid’ steeds opnieuw gedefinieerd worden. Het laatste woord is nimmer gezegd. Bovendien gaat het niet alleen om woorden. Hoe we er in de praktijk van alle dag vorm aan geven is uiteindelijk het belangrijkste.

Over deze praktijk gaat het in het overgrote deel van dit boek. En dat is dan de praktijk zoals we die in Beieren (Duitsland) aantreffen. Iets weerbarstiger dan bij ons, als

we het over vrijheid hebben. Tussen de regels door gaat het dan, behalve over ‘leren’ ook en vooral over ‘lehen’. We lezen hoe binnen de daar geldende structuren naar mogelijkheden wordt gezocht om het onderwijs zo in te richten dat er een soort evenwicht ontstaat tussen ‘open’ en ‘gesloten’ situaties.

Ik noem een aantal onderwerpen die aan de orde komen.

- de invoering van een ritmisch week- en jaarplan;
- kwaliteitskenmerken van ‘vrij’ leren;
- het invoeren van ‘vrij leren’: een beschrijving van een uitgewerkt traject waarlangs het vrije leren werd ingevoerd op een school;
- een aantal praktischschetsen en –overwegingen, bijv.: Hoe begin je met ‘vrij leren’ in klas 1? en: Wat betekent de groep voor het leven en leren in de school?

Ik denk dat onze scholen er hun voordeel mee kunnen doen door via dit boekje een aantal zaken rond het begrip ‘vrij leren’ (opnieuw) aan de orde te stellen. Juist omdat er een zekere ‘vertaalslag’ nodig is dwingt het tot nadenken en bezinning.

*Tom de Boer*

#### **BESPROKEN WERD**

*Freies Lernen, Grundlagen für die Praxis - Oskar Seitz (Hrsg.) 1999, Auer Verlag GmbH, Donauwörth - ISBN 3-403-02740-6 Prijs. ong. f 45.-*

## **LUISTER JE WEL NAAR MIJ? SPREKEN MET KINDEREN**

### **Hoe doe je dat?**

In het voorwoord stelt de auteur van dit boekje over gesprekken met kinderen terecht vast dat er nauwelijks literatuur voorhanden is waarin duidelijk gemaakt wordt hoe volwassenen gesprekken kunnen voeren met kinderen. Er zijn enkele boeken van Thomas Gordon, maar een methodiek voor vraaggericht werken ontbreekt bij hem. Het belang van gesprekken met kinderen worden onder meer in het onderwijsconcept van Ferre Laevers, EGO, aan de orde gesteld bij de zogenaamde ‘ervaringsgerichte dialoog’. Natuurlijk kent de Jenaplanschool het belang van gesprek als een van de vier basisactiviteiten, maar daar gaat de aandacht te vaak alleen uit naar gesprekken in de kring.

De schrijfster is gespecialiseerd in het werken met meervoudig getraumatiseerde kinderen en volwassenen. Ze heeft kans gezien een uitstekend boekje te schrijven over gesprekken onder normale omstandigheden. Het hoort, ik loop op de conclusie van deze bespreking vooruit, in elke personeelsbibliotheek thuis.

### **Doelgerichte gesprekken**

Het boek maakt allereerst het belang duidelijk van het voeren van doelgerichte gesprekken met kinderen, op school en elders. De schrijfster stelt dat het niet altijd gemakkelijk is om met kinderen zinvol te communiceren, omdat er tal van valkuilen zijn. We schatten het niveau van kinderen niet altijd goed in. De kalenderleeftijd is daarbij vaak een onbruikbaar criterium. De mentale leeftijd is veel belangrijker, vierjarigen kunnen immers tot drie jaar in mentale leeftijd verschillen en twaalfjarigen zelfs zeven jaar. De manier van vragenstellen kan gemakkelijk leiden tot verwarring. Het kind wil ons graag tegemoet komen, een wenselijk antwoord ligt immers al gauw in een vraag besloten. En zo is er veel meer.

### **Kinderen niet onderschatten**

Uitvoerig wordt ingegaan op ontwikkelingsverschillen tussen kinderen, de auteur geeft daarbij blijk van een ruime oriëntatie. Piaget en Montessori worden, met de nodige kritische opmerkingen, aangehaald, maar ook Vygotsky. Van nieuwe ontwikkelingen is ze op de hoogte, zo wijst ze op het werk in Reggio Emilia in Italië. De tekst is doorspekt met illustraties van verbaal gedrag die blijk geven van verrassende capaciteiten van kinderen. Ze hebben vaak veel meer inzicht dan we veronderstellen.

De communicatie van kinderen onder bijzondere omstandigheden krijgt veel aandacht. Zo gaat het bijvoorbeeld ook over de fascinerende wereld van de gebarentaal. Opvallend vaak ook wordt gewezen op de bijzondere culturele situatie waarin allochtone kinderen zich bevinden.

### **Voorwaarden en richtlijnen**

In een hoofdstuk over gespreksvoering worden voorwaarden en richtlijnen voor goed communiceren besproken, zoals: ga op dezelfde ooghoogte zitten; kijk naar het kind terwijl je spreekt, maar doe dit niet voortdurend; stel het kind op zijn of haar gemak; luister goed naar wat een kind zegt en laat met behulp van voorbeelden zien dat wat het kind zegt effect heeft. Uitstekende voorbeelden illustreren ook hier het betoog. Het multiculturele perspectief ontbreekt hier evenmin, zo wordt gezegd dat het in veel allochtone culturen juist een gebrek aan respect betekent als een kind een volwassene aankijkt. De informatie gaat veel verder dan het verstrekken van enkele richtlijnen. Interessant is bijvoorbeeld wat wordt gezegd over verschillen tussen twee gezichtshelften. "Bij sommige mensen is het verschil tussen zo groot, dat in het ene oog duidelijk emotie af te lezen valt en het andere leeg lijkt te zijn. Het rechteroog is vaak vol emotie; het linker "leeg". Tijdens het contact wordt het rechteroog "gelezen", het linkeroog wordt gebruikt om- snel- te vergelijken wat het verschil is met het rechteroog" (p.66).

In het laatste hoofdstuk worden technieken voor het voeren van doelgerichte gesprekken besproken. De aanwij-

zingen zijn gedetailleerd en er wordt rekening gehouden met leeftijdsverschillen van kinderen. Het laatste in een schema als bijlage is opgenomen.

### **Toepassingen**

De toepassingsmogelijkheden van het boekje zijn in een goede (Jenaplan-)praktijk legio. Ik denk in de eerste plaats aan het periodiek voeren van individuele gesprekken met alle kinderen van een groep, tenminste een keer per jaar lijkt haalbaar. Zij weten het beste wat het betekent onderwijs te ondergaan. Ze zijn op tal van gebieden "ervaringsdeskundigen", zoals de schrijfster terecht en herhaaldelijk stelt. Beter dan met behulp van langdurig observeren kunnen kinderen, als de condities gunstig zijn, je vertellen of het onderwijs dat wordt geboden voor hen zinvol en interessant is, wat hen hindert en hoe beter aan hun (ontwikkelings-)wensen tegemoet gekomen kan worden. Bij jonge kinderen zijn daarvoor andere technieken nodig, ook die worden uitvoerig besproken.

### **Ad Boes**

#### **BESPROKEN WERD**

*Luister je wel naar mij, gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar, door Martine F. Delfos Amsterdam 2000, ISBN 90-6665-340-X, prijs f.39,75*

## **VOOROORDELENDOLHOF een computerspel**

### **Gehandicapten zijn zielig**

In dit computerspel is het de bedoeling dat kinderen en volwassenen leren dieper na te denken over uitspraken. Sommige uitspraken berusten op vooroordelen, andere berusten op feiten, of meningen. De uitspraken gaan over culturele en andere verschillen tussen mensen. Bijvoorbeeld: Belgen zijn dom, vluchtelingen zijn profiteurs. Gehandicapten zijn zielig.

De kinderen kunnen met een soort van packman door het doolhof op weg gaan naar een schat. Onderweg komen ze vragen tegen die beantwoord kunnen worden in de sfeer van: 'is dit een mening of een vooroordeel?'

### **Motivatie kinderen**

Het blijkt dat de kinderen het een leuk programma vinden, ze vragen er naar en spelen er zelfs mee in de pauze.

Het valt me op dat sommige kinderen de gehele tekst lezen en ook weten wat een vooroordeel is, ook al heeft de leerkracht niet de inleidende lessen gegeven, zoals overigens wel wordt aanbevolen in de handleiding.

Er zijn ook kinderen die meer door trial and error bij de schat uitkomen en dus de tekst niet lezen. Toch vinden zij

het een leuk programma. Ik hoop maar dat er ook dan nog iets van blijft hangen in pedagogische zin.

### **Experiment**

Ik liet er een kind uit groep 6, een filosoof in de dop, mee werken, maar deze doorzetter vond het toch behoorlijk moeilijk. Daarmee geef ik aan dat dit een programma is dat nogal wat vergt van het intellectuele peil van kinderen. Tegelijkertijd merkte ik dat kinderen, die niet geïnteresseerd waren in de nobele opvoedkundige waarden en normen toch plezier beleefden aan het spel.

*Zie hier zijn bevindingen:*

*Mijn naam is Maarten van Veen en ik woon in Dalfsen. Ik zit op school in Oudleusen (Dalfsen), in groep 6. Ik heb het spel Voorordelendoolfhof gespeeld. Het is heel erg leuk vind ik zelf. Alleen zijn het heel ingewikkelde vragen. Wat soms erg lastig is. Want het is heel vaak gokken of het wel goed is.*

*Want als je het fout hebt dan gaat het poortje dicht en dan kun je er niet meer langs. En als je het te vaak fout hebt dan is het gauw afgelopen want dan kun je nergens meer langs en dat is vervelend maar voor de rest is het heel leuk. Dat is mijn mening over Voorordelendoolfhof. Maarten.*

### **Conclusie**

Doolhof is een uitnodigend spel. Het activeert zowel de filosofisch/ intellectueel begaafde leerling als de leerling die gewoon graag een eindpunt behaalt, zonder de soms uitgebreide teksten te lezen.

Uit een nagesprek met de kinderen bleek dat door het spel de kinderen hebben geleerd. In die zin is het dus een waardevol programma, terwijl het ook nog vol met waarden zit. Het spel is gebruiksvriendelijk.

*Bertus Grotenhuis. Cazemierschool, Dalfsen.*

*Tel: 0529471574*

*E-mail: cazemier@hotmail.com*

### **BESPROKEN WERD**

*Voorordelendoolfhof. Een computerspel voor leerlingen vanaf 11 jaar. Geschikt voor elke computer. Zelfinstuerend en -corrigerend. Speelduur: ongeveer 15 minuten. Ontwikkeld door de Stichting Vredeseducatie in Utrecht. Prijs f15.-*

*Tel :030-2723500. www.vredeseducatie.nl*

## **OVERLEVEN EN LEVEN IN DE RISICOMAATSCHAPPIJ**

### **Risicomaatschappij**

In het interview met Harry Coenen elders in dit nummer staat het begrip 'risicomaatschappij' centraal, om een zeer belangrijk kenmerk van onze samenleving mee aan te duiden. We leven in een zeer paradoxale tijd, waarin de materiële welvaart in het Westen zeldzaam groot is, maar we geen tijd hebben om ervan te genieten (we hebben 'alles, behalve tijd') om maar een van deze paradoxen te noemen. Een andere paradox is dat onze keuzevrijheid - om ons te verplaatsen, verschillende soorten relaties aan te gaan, informatiebronnen aan te boren, etc., etc. - naar het lijkt wel oneindig groot is, maar dat we tegelijkertijd steeds afhankelijker worden van technologische systemen. Een langer durende stroomstoring maakt dat al duidelijk. Meer kennis van iets betekent niet automatisch ook meer beheersing (dit in tegenstelling met 'kennis is macht'). En terwijl de signalen van wereldwijde klimaatverandering steeds duidelijker worden en we bijvoorbeeld ook afsteveneren op een wereld-watercrisis lijkt het wel of mensen in het rijke Westen verblind zijn door hun eigen materiële welvaart.

Het boek 'Niet meer, maar beter' brengt de risico's en paradoxen in onze laat-moderne samenleving overzichtelijk in kaart. Daarbij stelt de schrijver - met de bedenker van het begrip 'risicomaatschappij' Ulrich Beck - dat het er niet om gaat om de moderniteit als zodanig te bekritisseren en terug te keren naar premoderne tijden, maar juist vooruit te komen naar een kwalitatief andere moderniteit. Bij dat laatste gaat het om het bewust omgaan met risico's en het afbreken van risico's op zelfvernietiging. Geldof brengt achtereenvolgens de ecologische-, de sociaal-economische- en de individualiseringsrisico's in kaart, waarbij hij laat zien dat oude oplossingen (bijvoorbeeld het steunen op technologische oplossingen voor milieuproblemen) onvoldoende zijn. Flexibilisering in de economie leidt tot het ontstaan van nieuwe scheidslijnen tussen als regel goed verdienende 'professionals' en een groot leger van 'flex-werkers' van meestal laaggeschoolden. We zien bovendien een tendens naar totale flexibilisering van de samenleving tot dag- en nachtmaatschappij. Het tijdsregime van deze samenleving roept veel vragen op, zowel op persoonlijk niveau - een toenemend gebrek aan tijd, bijvoorbeeld voor de partner, om met kinderen bezig te zijn, om een goed boek te lezen, voor zomaar een gesprek - als maatschappelijk (wachtrijen en -lijsten, files, overbezette infrastructuur). Individuen worden verantwoordelijk geacht voor hun eigen biografie en hun eigen succes. Je 'moet het zelf maken' en je bent 'planbureau van je eigen leven'. En als je faalt is dat, binnen deze benadering, dan ook voor het grootste deel je eigen schuld. De rol van de maatschappij bij de verdeling van kansen verdwijnt naar de achtergrond, wie niet tot de

sterken behoort (gezond, stressbestendig, sterk geïndividualiseerd, flexibel) heeft dat aan zichzelf te wijten, althans binnen dit mens- en maatschappijbeeld. De auteur heeft daar fundamentele kritiek op, vindt het te eenzijdig. In het algemeen gaat het hem om het terugdringen van het domineren van economie en daarop gebaseerde denkwijzen in onze samenleving. Het begrip 'zelfbeperking' slaat daarop – het streven naar kwaliteit van leven in plaats van slechts mee te rennen in de ratrace van werken en consumeren. Leven is meer dan overleven. En een reorganisatie van sociale zekerheid en arbeidsbestel in de richting van een basisinkomen voor iedereen (type-rend voor dit boek is dat ook de kritieken op het basisinkomen uitvoerig besproken worden) kan het koloniseren van ons hele leven door de economie tegenwerken. Je ziet nu al dat mensen kiezen voor minder geld en meer tijd, onder het motto 'Wat moet ik met meer geld doen? Ik heb geen tijd om buiten mijn baan leuke en zinnige dingen te doen.' Dergelijke 'postmaterialistische' waarden zijn nu nog beperkt verbreid, maar krijgen meer kans bij een basisinkomen, waarbij de persoonlijke autonomie kan toenemen. Een van de motieven voor zelfbeperking is dan ook: je minder afhankelijk maken van geld en spullen.

In hoofdstuk 2 van het actuele Jenaplanconcept - 'Jenaplan op weg naar de 21e eeuw' – worden maatschappelijk- culturele tendensen beschreven, met daarbij steeds: ja ....., maar ....., .... en de Jenaplanschool ....., Die verschillende tendensen zijn voor een groot deel samen te brengen onder het begrip 'risico-maatschappij'. Het boek van Dirk Geldof levert een boeiende en goed leesbare achtergrond bij de basisprincipes Jenaplan die betrekking hebben op de samenleving en die hierna volgen:

6. Mensen moeten werken aan een samenleving die ieders unieke en onvervangbare waarde respecteert.
7. Mensen moeten werken aan een samenleving die ruimte biedt en stimulansen biedt voor ieders identiteitsontwikkeling
8. Mensen moeten werken aan een samenleving, waarin rechtvaardig, vreedzaam en constructief met verschillen en veranderingen wordt omgegaan.
9. Mensen moeten werken aan een samenleving die respectvol en zorgvuldig aarde en wereldruimte beheert.
10. Mensen moeten werken aan een samenleving die de natuurlijke en culturele hulpbronnen in verantwoordelijkheid voor toekomstige generaties gebruikt.

### Onthaasten

Het boek van Rechtschaffen sluit hier fraai bij aan. Hij wil een impuls geven aan de levenskwaliteit en draagt het boek op aan zijn drie kinderen, 'die mij hielpen te begrijpen hoe kostbaar tijd is'. Het gaat hem niet in de eerste plaats om een betere tijd-management, die vooral te maken heeft met efficiënt produceren. Hoewel het door hem

beschreven en verdedigde omgaan met de tijd je ook een stuk productiever zal maken, gaat het in de eerste plaats om 'tijdsbewustzijn': leven voor de volle honderd procent, niet gedicteerd door de klok. Je moet daarbij leren je volledig te concentreren op één ding tegelijk, jezelf tot rust te brengen en te leren voelen.

Dit programma werkt hij in dit boek uit, met vele voorbeelden uit de praktijk van zijn eigen leven, uit bedrijven, het leven met kinderen, e.a. Het gaat erom de tijd te bevrijden en je te leren afstemmen op je eigen levensritme. Dat timeshiften kun je oefenen, door in het nu te leren leven, door tijdgrenzen te creëren, het alledaagse (weer) te leren waarderen, routines te doorbreken naar 'spontane' tijd, tijd-oases te creëren. Het geldt voor alle levensfasen, ook de levensfase waarin we het heel erg druk (zeggen te) hebben en nergens tijd voor (zeggen te) hebben. Rechtschaffen laat zien dat veel 'efficiëntie' in feite vaak inefficiënt is en verspilde energie en omgekeerd dat 'inefficiënte' zaken als gewoon een praatje maken op het werk juist heel effectief kunnen zijn.

Op de kaft staat: 'Als u geen tijd hebt om dit boek te lezen, is dit echt een boek voor u!' Ik kan me voorstellen dat de directeur en een teamlid een deel van het boek lezen en in een teamvergadering beide vertellen wat het voor hem/haarzelf betekend heeft en wat het voor de school kan betekenen. Het leren omgaan met de tijd en het leren nadenken over de tijd is een kerndoel van een Jenaplan-school en dit boek kan daar uitstekend bij helpen.

### Alles behalve tijd

Als men over hetzelfde thema liever een boek heeft met korte stukjes, minder persoonlijk, veelzijdig, een beetje rommelig vanwege de vele verschillende auteurs en gezichtspunten, dan is de congresbundel 'Alles behalve tijd' geschikt. Je kunt er wat in grasduinen en intussen veel wijsheden en praktische tips oppikken. Meer dan in het boek van Rechtschaffen is er aandacht voor de maatschappelijke kant van de zaak: een tijdsbeleid vanuit de overheid, als zorg voor een collectief kader van samenleven. Het boekje geeft aardige bouwstenen voor gesprekken over het omgaan met de tijd in een Jenaplanschool, ook ter ondersteuning van de langlopende leerlijn 'tijd' in het leerplan. Aanbevolen.

Kees Both

### BESPROKEN WERDEN

- 1 *Niet meer, maar beter. Over zelfbeperking in de risicomaatschappij*, door Dirk Geldof, uitg. Acco, Leuven/Amersfoort, 1999, ISBN 90334 4362 7, prijs f48,90
- 2 *Onthaasten [Time-shifting]*, door Stephan Rechtschaffen, uit. Forum, Amsterdam, 1998, ISBN 90 225 2432 9, prijs f 25.-
- 3 *Alles, behalve tijd, onder redactie van Johan van Workum*, uitg. Agora, Baarn 1998, ISBN 90 391 0775 0, prijs f 28,50

# MENNO LODEIZEN NAM AFSCHIED VAN 'DE BLAUWE LIJN'

Voor de zomervakantie nam Menno Lodeizen, directeur van 'De Blauwe Lijn' in Amsterdam Zuidoost (oftewel de Bijlmer) afscheid van de school, waaraan hij vanaf 1968 verbonden was. Hij begon daar met één leerling, in een houten noodgebouw, midden in de zandvlakte die de Bijlmer moest worden. Diverse Jenaplanners zijn bij hem als leerkracht begonnen en daardoor gevormd. Onder hen was ook Hans de Wit en tussen hen ontstond een blijvende en hechte vriendschap. Menno kijkt in een interview terug op die 32 jaar in De Bijlmer en uit dat interview nemen we enkele stukken over.

Het was niet altijd gemakkelijk, maar hij hield vol. "Ik heb de buurt zien veranderen en ik blijf het werk hier nog steeds heel boeiend vinden. Dat heeft ook met mijn verleden te maken, ik heb niet voor niets zo'n buurt opgezocht. Ik ben het onderwijs ingegaan om te proberen de kinderen te geven wat ik zelf niet heb gehad. In mijn jeugd kreeg ik door oorlogsomstandigheden niet de aandacht, zorg en liefde die een kind dan nodig heeft. Ieder mens heeft een diepe motivatie om iets te doen en het is de kunst om daar ook zicht op te krijgen. Ik denk dat dit mijn drijfveer is geweest om met kinderen te werken. Daarbij speelde ook mee dat mijn vader toen ik klein was op heel jonge leeftijd is overleden en dat mijn moeder lang het beeld doorgaf van 'je vader, dat was een onderwijzer, en dat is iets heel moois'.

## **Gemeenschap**

Er gingen in de Bijlmer mensen wonen die allemaal een nieuw bestaan wilden opbouwen. Ze waren heel gedreven, kritisch en deden veel samen. De school was toen echt een onderdeel van een hechte gemeenschap, ik hielp zelf ook aan van alles

mee: maakte televisieopnamen bij de Lokale Omroep Bijlmer, we organiseerden hulpacties en ook – omdat we samenwerkten met de katholieke en protestantse scholen – bijvoorbeeld ook 'vrienden-(gast)malen'.

## **Jena-van-plan**

Ik wilde een Jenaplanschool stichten en nu, na 32 jaar, denk ik: dat is het type onderwijs dat ik wil, maar nooit helemaal van de grond heb gekregen. Dat vind ik echt jammer. Natuurlijk: het was gemakkelijker geweest als er ouders zijn die open willen staan voor die gedachten en van nature aanvoelen waar je naartoe wilt. Maar dat wil natuurlijk niet zeggen dat Jenaplan hier niet op z'n plaats is. Jenaplan is een opvoedingsvisie en ieder mens is op zoek naar geluk en naar zingeving van het bestaan. En dat is de basis van waaruit je dan met kinderen wilt werken. Dat De Blauwe Lijn een Jena-van-plan-school bleef, had te maken met de mensen die hieraan vorm moesten geven, en is ook een gevolg van wie ik zelf ben. Als je me vraagt hoeveel ik dan wél bereikt heb, dan geef ik me een 'zesje'. Net voldoende. Ik denk dat ik het niet goed uitgedragen heb, mensen niet genoeg heb kunnen enthousiasmeren. En ik was ook niet iemand die graag conflicten opzoekt. Maar ik was wel een goede onderwijzer die – zoals dat toen vaker ging – hoofd van een school werd. Dat is iets heel anders dan in het jaar 2000 directeur van een basisschool zijn.

## **Mensen die zich ontwikkelen**

Er is toch wel veel bereikt. Trots is het woord niet, maar ik kan wel heel blij zijn als mensen zich ontwikkelen, als mensen groeien en de strijd aangaan, willen knokken voor de zaak.

Ouders, kinderen, leerkrachten. Ik denk bijvoorbeeld aan kinderen waar ik veel strijd mee geleverd heb en andere kinderen die ik zo weer voor me zie. Er waren zoveel kinderen met power en eigenheid – met vooral dat gevoel van 'mij krijg je er niet onder'. Dat botste natuurlijk, maar dan kun je toch respect blijven voelen voor de strijd die deze kinderen leveren. Het geeft een goed gevoel als je je realiseert dat je aan hun ontwikkeling hebt bijgedragen.

En het gebeurt nog steeds. Het ontroert me weer, als je hoort hoe kinderen in de knel kunnen zitten en hoe ze daarmee dan met veel moeite en hulp leren om te gaan. Ik vind het belangrijk dat kinderen cognitief leren, maar in het onderwijs is vaak veel te weinig oog voor die psycho-sociale ontwikkeling. Pas als een kind zich veilig voelt kan het dingen in zich opnemen. Daar de balans in te vinden is voor een leerkracht het moeilijkste wat er is. Je staat er daar tenslotte meestal alleen voor: jij moet toch de keuzes maken.

## **Bijlmerramp**

De Bijlmerramp is wel een zeer markante herinnering. De school raakte veel kinderen kwijt die niet meer in de Bijlmer konden wonen. Dat heeft me diep geraakt. Als je huis zomaar niet meer veilig is en je daar opeens uit moet. En dan kom je op een opvangplek waar je met een paar verzamelde spulletjes je onderkomen krijgt. Als je dan nu ziet hoe vluchtelingen hier in de Bijlmer komen – niet voor niets vluchteling, weg van je geboortegrond – en mensen roepen dan dat 'we vol zitten', dan denk ik: hoezo vol? Het is een mondiaal probleem en ik weet ook niet hoe je dat moet oplossen, maar het is wel je taak in de wereld om gewoon goed te doen, aan jezelf en de medemens. De ramp bracht ook met zich mee dat de school opeens als een bijzondere eenheid ging functioneren. We beleefden gezamenlijk ons verdriet. Het heeft ons voor een bepaalde periode dieper in onszelf gebracht. Ik weet dat toen ook heel oud verdriet van mijzelf weer naar boven kwam. Dat

kon toen opeens zijn plek weer innemen.

### **Waar toe zijn wij op aarde?**

Wij mij betreft: ik weet geen antwoord te vinden op DE zin van het bestaan in het algemeen. Er zijn grote groepen mensen en religies die daar graag een antwoord op willen geven, maar voor mij geldt dat een mens alleen zelf zin kan geven aan zijn bestaan.

Het gaat om geluksmomenten in het leven. Ik voel me graag vaak gelukkig, maar dat is natuurlijk niet altijd zo. Soms zit het mee en soms zit het tegen. Dat hoort er allemaal bij. Of het nou in relaties is of in je werk, het gaat er toch meestal om dat mensen leren elkaar de ruimte te geven. We willen te veel hebben van anderen en geven te weinig. Je moet je realiseren dat je maar een heel beperkte visie

op het leven hebt, en wie ben ik om te verklaren dat mijn visie de juiste is? Ik bevat maar zo'n klein stukje van de werkelijkheid.

### **Genieten van het leven**

Er zijn veel momenten waarop ik me senang voel, en waar ik verdriet heb en pijn voel. Het 'leven' is zo'n groot woord. Het is opgebouwd uit zoveel facetten. 'Het leven is het meervoud van lef', en dat is waar. Angst kan zo fruikend zijn voor mensen. Terwijl ze het in de meeste gevallen over zichzelf afroepen. Begrijpelijk wel vanuit hun historie, maar ze denken dat ze er niks aan kunnen doen. Maar dat is wel zo. Het is slechts de bril waardoor je naar de dingen kijkt. Dat werd me pas duidelijk bij een conflict tussen twee leerkrachten. Een groot conflict. Ik ben met ze gaan zitten en je voelde dat ze elkaar vreselijk dwars

zaten. Terwijl ik dus buiten die ruzie stond. Ik zag de een en de ander. Ik vond de een aardig en de ander idem dito. Maar zij vonden elkaar niet aardig.

En wat is dan de werkelijkheid? Het is hun werkelijkheid, niet de mijne en ik kan dus anders naar de dingen kijken. Het is maar hoe je naar de dingen kijkt. Je creëert je eigen lijden. En je eigen angst en je eigen hoop. Het is alleen maar bedacht. Het is een kunst om dat een plek te leren geven. Het is tenslotte maar een gevoel. Er is een moment tussen de oorzaak en het gevolg. Jij zegt iets en ik word boos. En daar zit tijd tussen. Mijn boos worden is een keuze. Daar ligt onze vrijheid. Ook onze emoties zijn alleen maar van jezelf. Ik heb emoties, ik ben ze niet. Ik kan ze dus ook even terzijde leggen. Om zo te leven is een hele opgave. ■

#### *OKTOBER*

*In de gouden maand oktober,  
als het licht en de geluiden  
van heel ver lijken te komen  
en de buurkinderen spelen  
net als wij in vroeger jaren,  
toen we zelf nog buurkind waren,*

*in de gouden maand oktober,  
als de boeren vuren branden,  
laat ons kussen gaan en strelen  
traag van mond en traag van  
handen.*

*Willem Wilmink*

# GELEZEN, GEHOORD, GEZIEN...

## **Management, intuïtie en creativiteit**

*U schrijft in uw nieuwe boek dat we als samenleving onze intuïtie hebben weggedrukt. Hoe werkt dat uit op managers?*

'Dat effect is enorm. We laten onze kinderen tekenen, schilderen en boetsen tot ze zes jaar zijn. Dan moeten ze op eens leren lezen, schrijven, rekenen. Plotseling neemt de rationele, analytische linkerzijde van onze hersenen het over van de creatieve, intuïtieve rechterzijde, die gaandeweg wordt verwaarloosd. Alles moet duidelijk onder woorden worden gebracht, geargumenteed, bewezen. Dat is funest. Er is een evenwichtige uitwisseling tussen beide hersenhelften nodig. Doe je dat niet, dan loop je het gevaar van die bijen in de fles, ha ha ... Laat me uitleggen.

Stel, je stopt eenzelfde aantal bijen en vliegen in een fles. Die fles leg je horizontaal neer, met de bodem naar het licht. De bijen denken slim te zijn. Zij weten vanuit hun korf-ervaring dat de uitweg daar is waar het licht vandaan komt. Dus zwermen ze naar de lichte bodem van de fles en blijven het daar proberen. De niet-voorgeprogrammeerde domme vliegen weten daar niets van en doen maar wat. Binnen vijf minuten zijn alle vliegen uit de fles gevlogen, terwijl de bijen er zullen sterven van uitputting of honger. Het probleem is dat we teveel bijen hebben die strategie vormen en niet genoeg vliegen'.

*U beschreef ooit een eigen onderzoek, waaruit bleek dat doorsnee-managers gevangen zijn van voortdurende interrupties, van onderwerp naar onderwerp rennen, en zelden meer dan een kwartiertje onafgebroken aandacht aan één zaak kunnen besteden. Is de strategie-vorming hier het slachtoffer, of juist niet?*

'Dat is mogelijk. Je kunt zo in beslag genomen worden door incidenten dat je nooit toekomt aan het vormen van strategie. Maar wat managers effectief maakt is hun vermogen steeds over te springen van het concrete naar het conceptuele en weer terug. Goede managers doen dat voortdurend. Tijdens het drukke werk, tijdens reizen, op de golfbaan of in het theater. Op zulke momenten van creativiteit worden de gegevens en ervaringen verwerkt door de synthetiserende geest. Soms bewust, vaak ook in het half- of onderbewustzijn, tijdens momenten van ontspanning of op de genzen van waken en slapen. Dat hangt van de persoon af'.

*Uit een interview over 'Strategisch management' met de internationaal befaamde management-expert Henry Mintzberg. NRC Handelsblad, 4 maart 2000*

## **Kun je ook te sterk betrokken zijn?**

In Egoscoop, het blad van de Vereniging ErvaringsGericht Onderwijs Nederland (juni 2000) stond een bericht van een 'heel bevlogen leerkracht', zoals zij zichzelf noemt. Zij vertelt over haar enthousiasme voor het ErvaringsGericht Onderwijs (EGO) en hoe zij in haar eigen school daaraan probeert vorm te geven. Omdat zij in deze school wat onderwijsvisie betreft een eenling is, ging zij solliciteren, op een Jenaplanschool. In het sollicitatiegesprek ('van een half uur', dat is weinig! KB) zet zij haar onderwijsvisie uitgebreid uiteen. Zij wordt na een paar uur al opgebeld dat zij de baan niet krijgt. 'Een te grote bevlogenheid, te grote betrokkenheid richting kinderen en onderwijs en een te moderne onderwijsvisie zijn mij uiteindelijk "fataal" geworden'. 'Mijn presentatie over het ErvaringsGericht Onderwijs was te gedreven'.

Merkwaardig, zo'n verhaal. Wat is hier aan de hand? Heeft de betrokken Jenaplanschool geen weet van het kwaliteitscriterium 'een Jenaplanschool is ervaringsgericht?' Of spelen andere zaken een rol, bijvoorbeeld de manier waarop de betrokken persoon 'getuigt' van haar enthousiasme (dus de overweging of dit iemand is die goed in een team of dit team kan samenwerken) en niet zozeer de inhoud?

Wat kinderen betreft kun je niet te sterk betrokken zijn, al hoort het ook tot je beroeps-ethos dat je regelmatig afstand kunt nemen en van die afstand naar jezelf en naar het kind, naar de relatie kunt kijken. Anders kun je het kind niet goed helpen. Parker Palmer noemt dit 'een dans van naderen en weer terugtrekken, van intimiteit en afstand'. Een houding van zorg veronderstelt dit heen en weer kunnen gaan.

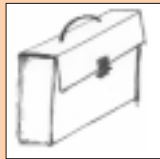
# TOM

## Koffertje



Je denkt dat mensen in de openbare ruimte, op het peron, in de winkelstraat, weinig oog voor elkaar hebben. Mis. Zodra je binnen oogcontact-afstand komt wordt je gescand en geclassificeerd. Snel en grondig. Je merkt dat vooral wanneer er iets hapert. En daar is weinig voor nodig. Bijvoorbeeld een wit kartonnen koffertje.

Ik draag het de laatste tijd regelmatig bij me. Afmetingen: 40 x 30 x 10 cm. Ik zou het onder mijn arm kunnen meenemen. Maar dat doe ik niet. Ik draag het als een echte koffer. Er zit een zwart plastic handvat aan. Ook de knip aan de voorkant is zwart.



Zes rechthoeken grenzen een ruimte af. Daarbuiten is de wereld. En daarbinnen?

Maak een klein gaatje in één van de vlakken en je hebt een camera obscura: de buitenwereld wordt in het binnenste geprojecteerd. Je hebt de schepping gekloond. Interessant, maar wat moet je met twee keer hetzelfde?

- 'Asjeblijft', zei collega Annigje toen ze me het koffertje overhandigde.

- 'Pak aan. Neem mee. En kom over een maand maar terug. Maar dan moet er iets zijn gebeurd. Dan moet ik van binnen en van buiten kunnen zien dat dit jouw koffertje is. Noem het je portfolio. Verzamel daarin spullen die vertellen wie je bent. Wat je kunt. Waar je iets mee hebt. Getuigenissen van jouw wereld. Jij bent zelf het gaatje van je camera obscura, z gezegd.....'

En daar loop ik nu met mijn wit kartonnen koffertje over de wereld en oogst bevreemde blikken. Ik begrijp dat wel. Ik licht mijn koffertje even op en knik geruststellend:

- 't Is in orde. 't Is mijn portfolio.

Regelmatig wordt het ter sprake gebracht. Door anderen of door mij zelf. Vooral wanneer ik bij collega's ben.

- U heeft wellicht opgemerkt dat ik zo'n merkwaardig koffertje bij me heb. Misschien heeft u zelfs gedacht 'Wat zou daar in zitten.....' Het is mijn portfolio. Ik zal u laten zien wat er vandaag in zit.....

En dan komt er een aantal met zorg gekozen zaken te voorschijn. Die elk een verhaal hebben.

- een kindertekening
- een boek over wiskunde
- een vliegtuigonderdeel
- een brief
- een videoband

•.....

Het was op een school voor voortgezet onderwijs. Ik had het koffertje weer eens mee. Ieder moest een lijstje maken. Wat zou er in uw portfolio komen? Want ieder heeft er één. Leraren, studenten, zelfs het onderwijsondersteunend personeel.

Geachte toehoorders. Het is natuurlijk te gek voor woorden. Maar laten we eens, bij wijze van gedachtenexperiment, ons een school voorstellen waarin niet de boekentas maar het portfolio centraal staat. Volgende week komt ieder met een eigen koffertje op school. En er wordt alleen maar les gegeven, geleerd, naar aanleiding van wat er door mensen is meegebracht. Hoe zou ons onderwijs er dan uitzien? Kun je deze school samen maken? Wie wil er op deze school werken?

Schrijft u maar een sollicitatiebrief. ■