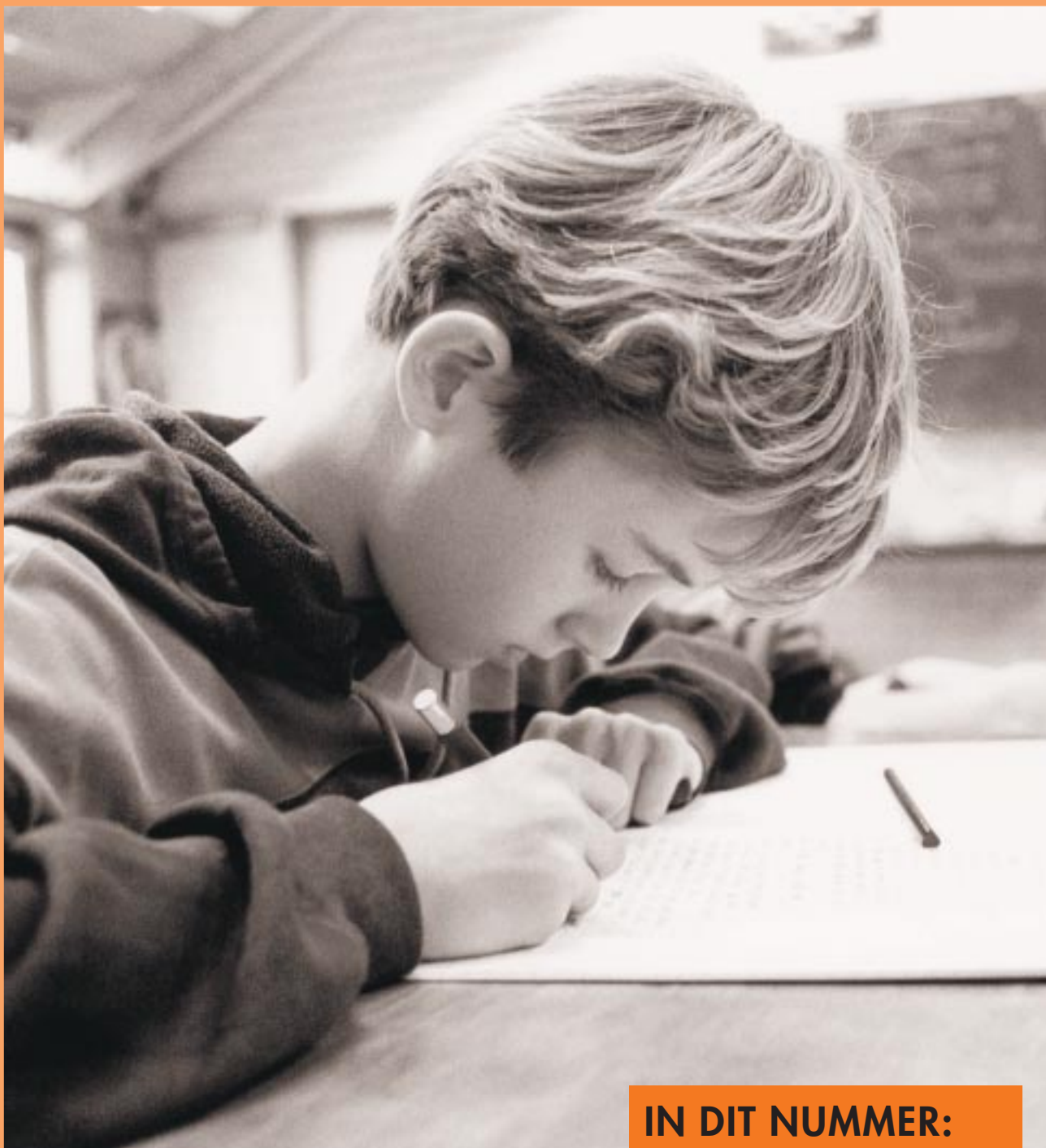


jaargang 16 - nummer 2 - november 2000

MENISEN **MIENSEN** *kinderen*

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



**IN DIT NUMMER:
RESPECT VOOR
KINDEREN**

Jaargang 16, nummer 2, november 2000.
Uitgegeven door de Nederlandse Jenaplan-
vereniging. Abonnees, individuele leden, scholen
en besturen of medezeggenschapsraden
ontvangen dit tijdschrift vijf keer per schooljaar.
Mensen-kinderen verschijnt in september/
november/januari/maart en mei.
Losse abonnementen à f 70,- per jaar schriftelijk
op te geven bij het administratie-adres:
Jenaplanbureau,
Rembrandtlaan 50, 1741 KJ Schagen.
Voor zendingen aan één adres geldt: 5 en meer
exemplaren f 65,- per abonnement,
Studenten/cursisten f 25,- per abonnement,
mits opgegeven via hogeschool en aan één
adres gezonden.
Mutaties en abonnementen kunnen ingaan op
1 sept., 1 nov., 1 jan., 1 maart en 1 mei, op te
geven aan het administratie-adres.

Redactie: Ad Boes, Kees Both, 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.
Corrector: Dick Schermer

Fotografie:
omslag foto: Joop Luimes, Epe
foto pag. 15 -16: Helen Meurs

Advertenties: (te regelen via het Jenaplanbureau,
Rembrandtlaan 50, 1741 KJ Schagen;
tel. 0224-213306)
kosten f 1000,- per pagina, f 500,- per halve en
f 250,- per kwart pagina.
NJPV-schoolleden krijgen 50% korting.

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

Druk: RWA Grafisch Centrum, Amersfoort.
Gedrukt op totaal chloorvrij papier.
Oplage: 1000

© Copyright Nederlandse Jenaplan Vereniging
ISSN 0920-3664

I N H O U D

VASTE RUBRIEKEN

3
VAN DE REDACTIE
Kees Both

4
MENSEN IN HET WERK
Cath. van der Linden

32
RECENSIES

Mondige ouders en onderwijskwaliteit:
Ouder wint proces tegen school
Ad Boes



**EN OP DE
ACHTERKANT
TOM**

THEMA RESPECT VOOR KINDEREN

5
EEN KIND IS AL EEN MENS
Janusz Korczak en het onderwijs
Felix Meijer

Kinderen moeten volgens Korczak als
mensen tegemoet getreden worden,
met respect voor hun eigen ervaringen
en motieven. In dit overzichtsartikel –
een soort 'kroniek' van de literatuur van
en over Korczak – wordt dit uitgangspunt
verder verduidelijkt.

9
OMGAAN MET VERSCHILLEN
een interview met professor Luc
Stevens
Henk van der Weijden

Als je uitgaat van verschillen tussen
kinderen, welke zijn dat dan en hoe
kun je daarmee rekening houden? Het
belangrijkste is daarbij de individuele
ontwikkeling een kind maximaal kans
te geven, vanuit de erkenning van de
eigenheid daarvan. Kinderen kunnen –
onder de juiste condities – heel goed
zelf verantwoordelijkheid dragen voor
hun leerproces.

14
**WERKEN MET POPPEN IN DE
DAGELIJKSE PRAKTIJK VAN DE
KLEUTERKLAS (2)**
Het bevorderen van de sociaal-emotio-
nele ontwikkeling door middel van
poppen
Helen Meurs

Poppen bieden veel meer mogelijk-
heden voor de sociale en emotionele
ontwikkeling van kinderen dan we ons
vaak realiseren. Het tweede deel van
een praktijkbijdrage vanuit de onder-
bouw, die mutatis mutandis wellicht
ook inspiratie biedt voor de midden-
en bovenbouw.



EN VERDER ...

19
**DE LEEF-EN WERKGEMEEN-
SCHAP IN HET POEH-HOEKJE**
Thilla Franken

Winnie de Poeh, Petersen en de basis-
principes Jenaplan en het Honderd-
bunders-bos als stamgroep.



21
DE GROETEN UIT LONDEN
Ad Boes

Weer een 'de groeten uit ...', ditmaal
naar aanleiding van een beurs voor
alternatieve vormen van onderwijs, ge-
organiseerd door Human Scale Educa-
tion in Engeland. Er liggen daar kansen
voor Jenaplan.

I N H O U D

23

EEN JENAPLANSCHOOL MAAK JE NIET - EEN JENAPLANSCHOOL GROEIT (1)

Onderwijs-humanisering in de
"Jan Nieuwenhuyzen-school" te
Appingedam

Eppo Lahpor

Een herdruk van een artikel uit Pedomorfose over de ontwikkeling van één school, in de vorm van een kroniek van gebeurtenissen. Veel hiervan zal nog steeds herkend worden.

26

EEN JENAPLANSCHOOL MAAK JE NIET - EEN JENAPLANSCHOOL GROEIT (2)

Onderwijs-humanisering in de katholieke Jenaplan Basisschool Sint Paulus te Leeuwarden

Hubert Winters

Het voorgaande artikel wordt gelezen door een lezer van nu, die voor de ontwikkeling van zijn eigen school een soortgelijke kroniek van hoogte- en kernpunten maakte.

30

MIJN EERSTE BAAN OP EEN JENAPLANSCHOOL. EEN VERHAAL OVER IDEALEN EN TELEURSTELLINGEN

Jannet van Eek

Wat kan er gebeuren als je met je Jenaplan-bagage vanuit de Pabo een school binnenstapt, voor je eerste baan? Een voorbeeld van hoe het niet moet.

32

DE GROETEN UIT SCHOTLAND

Wytse Bouma

Bericht over een studiereis en het naverk daarvan, waarbij het Schotse onderwijssysteem bestudeerd werd, scholen bezocht werden en een intensieve kennismaking plaatsvond met de 'Storyline Approach' oftewel het 'verhalend ontwerpen'. Een impuls om dit laatste weer meer aandacht te geven in Jenaplanscholen.



Een paar weken geleden schreef Dorien Pessers – een door mij zeer gewaardeerde auteur – een column in de Volkskrant over personeelsproblemen. Het ging in eerste instantie over de zorgsector, waar vacatures zeer moeilijk te vervullen zijn. Pessers vraagt zich af hoe dat komt. Naast de slechte arbeidsomstandigheden (onder andere de grote werkdruk) noemt zij de grote cultuurveranderingen in de zorg als belangrijke factor. Zorgverleners – verplegers en verpleegsters, specifieke hulpverleners als fysiotherapeuten, etc. – waren tot tien jaar geleden professionals met een grote mate van autonomie wat betreft de vormgeving van hun eigen werk. Sindsdien heeft een grote mate van verzakelijking toegeslagen, waarbij deeltaken werden afgesplitst (die gaan naar lager betaalde ziekenverzorgeren), werden deeltaken gekwantificeerd ('zorgminuten' voor helpen bij douchen, etc.) en ontwikkelt zich een sterk op efficiëntie gerichte management-cultuur, waarbij je 'afgerekend wordt' op 'targets' (= 'productiviteit'). Financiële belangen van zorgverzekeraars en overheid spelen daarbij een belangrijke rol. Bij bovenstaande ontwikkelingen komt ook nog eens een proces van aanzienlijke schaalvergroting.

In deze management-cultuur – door Pessers 'managerialisme' genoemd – gaat het vooral over de middelen en veel minder over de doelen. De managers staan ver af van het echte werk en de professionaliteit van de beroepsgroep met het daarbij behorende beroepsethos wordt in de kern aangetast. Men raakt gedemotiveerd, wordt ziek of gaat weg. Hiervoor is men niet in de zorg gaan werken. En deze ontwikkeling heeft weer gevolgen voor het imago van de sector. In plaats van allerlei 'lokkertjes' te gebruiken zou men kritisch na moeten denken over het aantasten van de beroepsmotivatie van mensen.

Pessers beweert dat in het onderwijs iets soortgelijks aan de orde is en recent onderzoek bevestigt dat – zie de recensie in Mensen-kinderen (sept. 2000, p. 32) van 'Het kunnen allemaal je eigen kinderen zijn.' De mensen die je, vanuit pedagogisch oogpunt gezien – vooral in het onderwijs moet krijgen en houden – raken gedemotiveerd door de eenzijdig economische (en anti-pedagogische) management-cultuur, waarover ook Paulien Kuipers in Mensen-kinderen (mei 2000) harde noten kraakte. Ik hoop dat in Jenaplanscholen en andere vernieuwingscholen meer weerstand tegen deze ontwikkelingen geboden kan worden. Ik ben er niet gerust op, want ook hier laat men zich soms te gemakkelijk imponeren door het machtsvertoon en de grote druk die van deze ontwikkelingen uitgaat.

Dit nummer heeft een thematische kern, die aan de andere kant begint, namelijk bij 'respect voor kinderen'. De visie van Janusz Korczak wordt uitvoerig aan de orde gesteld. Luc Stevens wordt aan de tand gevoeld over zijn visie en die komt sterk in de buurt bij die van Korczak. En ook het tweede en laatste deel van een artikel over werken met poppen bij kleuters is een illustratie van het thema. Er zijn twee berichten over ervaringen in het buitenland, beide in Groot-Brittannië. Voor de eerste keer wordt een artikel uit Pedomorfose opnieuw afgedrukt, met daarbij een eigentijds 'spiegelverhaal'. We zullen dit de komende jaren vaker doen en suggesties van lezers met betrekking tot Pedomorfose-artikelen zijn welkom. Ten slotte nog een korte bijdrage van Margot Ufkes over haar ervaringen in haar eerste praktijkjaar na de Pabo en de vaste rubrieken.

Door onvoorzien omstandigheden ontbreekt het laatste interview in de reeks 'Dromen – verwachtingen – hoop'. We hopen het in het volgende nummer alsnog af te kunnen drukken.

Het wordt herfst. De herfst- en wintertijd heeft wel wat, vind ik, zowel het buiten zijn als de intimiteit van binnen-zijn. Lekker lezen, onder andere in Mensen-kinderen.

MENSEN IN HET WERK

MOE

Al weer een paar jaar geleden hoorde ik het vaak: "Ik wou dat het eens even ophield. Steeds denk je, nou zijn we er en dan komt er weer een nieuwe verandering aanzetten." En ook: "Eigenlijk zouden we pas op de plaats moeten maken. Even niets nieuws aanpakken. Kijken waar we staan. Alles wat we in de afgelopen jaren hebben opgepakt een plaats geven."

Als ik dan doorvroeg kwamen we meestal uit bij: "Terug naar de bron". Terug naar de oorspronkelijke bedoeling van het onderwijs, de oorspronkelijke keuze voor dit beroep. Want, zeiden we, permanente verandering kan niet zonder stilstaan. Niet zonder reflectie op waar we vandaan komen en waar we naar toe willen. Wat we willen veranderen en wat we willen behouden, willen koesteren.

Het valt me ineens op als ik de eerste afspraken maak na de vakantie.

"Hoe gaat het bij jullie, iedereen weer gezond terug?" vraag ik.

"Moe", zegt hij.

"Vakantie? Die is voor mijn gevoel al heel ver weg".

Niet één keer, maar vaak.

Niet elk telefoongesprek, maar te vaak om onopgemerkt te blijven.

Als ik de school binnenkom zie ik ze. Zes namen op het bord onder de kop: "Ziek".

Al is het dan een grote organisatie, zes zieke personeelsleden is veel. Zeker omdat hier speciaal onderwijs gegeven wordt. Deze leerlingen functioneren het beste in kleine groepen. Verstoring van de dagelijkse gang van zaken betekent meteen gevoel van onveiligheid, grote en kleine conflicten, onrust.

"Moe" zegt hij dan ook. "Ik word hier heel moe van. Ik heb steeds vaker problemen waaraan ik niets lijkt te kunnen doen. Soms word ik 's nachts opeens zwetend wakker. Dan bedenk ik dat ik over drie jaar met pensioen ga en dat er nog zoveel moet gebeuren. En net voordat jij binnenkwam heb ik rondgelopen met een ontstopper, omdat de conciërge ook ziek is."

We zijn bezig met het uitzetten van de lijnen voor integraal personeelsbeleid in de komende jaren. Daarbij praten we over de noodzaak van het aantrekkelijker maken van de organisatie en het werk, omdat het in toenemende mate moeilijk wordt om mensen te krijgen die dit - zware - onderwijswerk willen doen. We hebben het over bezieling, kwaliteit en professionele identiteit. Het gaat niet over geld. Dat is hier het probleem niet. Het gaat over mensen. Een doorlopend, schrijnend tekort aan mensen die willen werken in een alsmaar groeiende stroom leerlingen met zware problemen.

Ik voel de spanning tussen moedeloosheid en doorgaan. Tussen opbranden en begeestering. Hiervoor helpt "terug naar de bron" niet. Dit gaat niet over "terug naar de oorspronkelijke bedoeling". Dit gaat over lastige keuzes, kunnen balanceren tussen overmacht en plichtsgevoel, vertrouwen op je eigen inzichten, kunnen leven met problemen. Af en toe zie ik machteloosheid, een gebrek aan vitale energie. Zie ik uitputting. Overleven. Te weinig energie om creatief te kunnen zijn. Ook hoor ik - gerechtvaardigde - boosheid. Tot opeens, onverwacht, een lach doorbreekt. Opluchting. Als ik vraag wat er gebeurt, zegt hij "ik moet me ook niet zo druk maken over dingen waar ik toch geen invloed op heb, maar het lucht wel op om er over te praten".

Dan buigen we ons weer over de plannen. Hij gaat onvermoeid door. Hij gelooft in zijn werk.

Cath van der Linden

Senior-adviseur en projectleider Giralis,
partners in onderwijs, 's-Hertogenbosch
e-mail: cathvdlinden@compaqnet.nl

EEN KIND IS AL EEN MENS

Janusz Korczak en het onderwijs

*'Kinderen bestaan eigenlijk helemaal niet', zegt Janusz Korczak. 'Er bestaan alleen mensen. Mensen met verschillende ervaringen, motieven en reacties. Een van de ergste blunders is te denken dat pedagogiek de wetenschap van het kind is, terwijl het in werkelijkheid de wetenschap van de mens is.'*¹

Na het lezen van een groot aantal publicaties over deze arts, pedagoog, (kinder)boekenschrijver en welzijnswerker wil ik een overzicht geven van uitspraken en gedachten, die mij aanspreken, in de hoop dat een aantal lezers geïnteresseerd raakt in het werk van Korczak. Daarbij maak ik veel gebruik van citaten en beschrijvingen van andere auteurs, die aan het einde van dit artikel genoemd worden.

Henryk Goldszmit

Janusz Korczak werd in 1878 in Warschau als Henryk Goldszmit in een Joods gezin geboren. Al op jonge leeftijd stierf zijn vader en moest hij gaan werken om zijn zusjes en moeder te onderhouden. Tot 1904 studeerde hij medicijnen en schreef hij een aantal verhalen en (kinder)boeken. Voor één daarvan ontving hij onder het pseudoniem Janusz Korczak een literaire prijs. Zijn boeken vormden een aanklacht tegen de onderdrukking en minachting van het kind. Korczak specialiseerde zich als kinderarts. In 1911 stichtte hij Dom Sierot (Huis der Wezen), een tehuis voor Joodse wezen en verwaarloosde kinderen. Voor de Tweede Wereldoorlog kreeg het antisemitisme in Polen steeds meer aanhang. Tijdens de oorlog bleef Korczak bij de kinderen in het tehuis, dat ondertussen was verhuisd naar het getto in Warschau. In 1942 werden allen afgevoerd naar Treblinka, waar zij werden omgebracht.

Een kind is al een mens

Zo luidt een van Korczaks meest geciteerde uitspraken. Het betekent in de eerste plaats dat een kind serieus genomen moet worden. Dat is bij hem nog fundamenteeler dan dat we het kind liefde en respect dienen te geven. Serieus nemen als mens en niet, zoals zo vaak gebeurt, beschermen als klein of onbelangrijk. 'Een kind is geen boetseerlei, geen on-

beschreven blad, het komt ter wereld als een fijnbeschreven blad'.²

'Het kind is een vreemdeling, die de weg moet leren vinden in de wereld en in haar wetten en gewoonten. Soms vindt het het leuk om in zijn eentje op onderzoek uit te gaan. Als het iets moeilijks tegenkomt, vraagt het om informatie en advies. En wat we nodig hebben, is een gids die zijn vragen beleefd beantwoordt'.³

We kunnen bij Korczak niet alleen leren, dat een kind al een volwaardig menselijk wezen is in wie veel omgaat, dat veel kan en dat zelf hard werkt aan het zware karwei van het opgroeien, hij heeft ook op een baanbrekende, nog steeds actuele, manier nagedacht over de positie van het kind in de moderne verstedelijkte samenleving. In die samenleving maken – dat is de kern van Korczaks kritische visie – de grote mensen de dienst uit. In het algemeen wordt al wat groot is hoger gewaardeerd dan al wat klein is. En met kinderen wordt daarom minder rekening gehouden naarmate ze kleiner zijn. Alleen al de plaats van deurknoppen en trapleuningen in onze huizen verraadt dat de wereld op volwassen maat ontworpen wordt. En kinderen kunnen, als ze braaf leren, later mens worden. Bepaalde dingen zijn goed voor het kind, omdat ze goed zijn voor later.⁴

Ontwikkeling

'Op een ochtend ontdekte ik een cocon in een boom, net op het mo-

ment dat de vlinder een gaatje erin maakte en naar buiten zou komen. Ik wachtte een tijdje maar het duurde te lang en ik werd ongeduldig. Ik bukte me en ademde erop om het te verwarmen. Ik verwarmde het zo snel als ik kon en het wonder gebeurde voor mijn ogen, sneller dan het leven. De cocon ging open, de vlinder kroop langzaam naar buiten en ik zal nooit mijn afschuw vergeten, toen ik zag hoe de vleugels ingevouwen en verkreukeld waren; de mismakke vlinder probeerde met zijn hele trillende lijfje om ze te ontvouwen. Ik bukte weer en probeerde het te helpen met mijn adem. Tevergeefs. Het had geduldig uit de cocon moeten klimmen en het ontvouwen van de vleugels had een geleidelijk proces moeten zijn in de zon. Nu was het te laat. Mijn adem had de vlinder gedwongen naar buiten te komen, verfrommeld, voor zijn tijd. Hij vocht wanhopig en een paar seconden later stierf hij in de palm van mijn hand'.⁵

'Praten, denken en werken aan de ontwikkeling van kinderen ... Dit is wat je noemt in de mode. Het lijkt er soms op dat de aandacht voor het 'zijn' en het 'welbevinden' van kinderen in het 'nu' wat naar de achtergrond is verschoven. Het 'worden' en de 'ontwikkeling' voeren de boventoon. Ik vind dat een slechte zaak. Door de overmatige aandacht voor 'ontwikkeling' wordt uit het oog verloren dat ook het heden, het hier en nu betekenis en waarde heeft. Er wordt weinig geïnvesteerd in het onderzoek naar hoe groot die betekenis en die waarde is. Er wordt te snel naar momenten in de toekomst toegewerkt'.⁶

Geen opgejaagd kind

'Ik heb eens ergens gelezen over het 'opgejaagde' kind. Dat vind ik echt een schrikbeeld: kinderen die geen ruimte krijgen even stil te staan bij het resultaat dat ze hebben behaald, het succes dat ze hebben geboekt. Elke stap die ze in hun leven zetten is alleen maar belangrijk omdat daardoor de volgende stap weer kan worden gezet en daardoor weer de volgende

stap en zo maar door. Steeds staat het volgende, nog verder weggelegen ontwikkelingsdoel alweer te dringen. 'Ontwikkeling' wordt zo een doel-op-zichzelf. Wat eigenlijk wordt ontwikkeld en vooral waarom verdwijnt uit beeld. Er wordt niet meer nagedacht over wat het betekent en hoe het voelt om 'nu' iets te bereiken. Het heden wordt opgeofferd aan de toekomst.

Dat is niet de manier waarop we met kinderen zouden moeten omgaan. Als je je door Korczak laat inspireren, is niet de toekomst maar het heden je uitgangspunt. Het gaat om de ontmoeting en het 'samen-zijn' en 'samen-doen' met het kind in het 'nu'. Wat dat betreft is er alleen maar 'nu'. Wie respect heeft voor een vlinder en voor dat wondermooie proces van gedaanteverandering kan wachten. Waarom dan niet datzelfde geduld voor een mensenkind ...?'⁷

'Als je je laat inspireren door Korczak laat je je niet opjagen door welke (ontwikkelings)theorie dan ook. Je eerste doel is niet kinderen te 'ontwikkelen'; je eerste doel is te kijken en te luisteren naar wat zij jou, soms onzichtbaar en onhoorbaar te zeggen hebben.'⁸

Bezinning

'Als opvoeder hoef je niet de hele dag van het ene naar het andere kind te hollen om 'brandjes te blussen'. De kern van je werk als opvoeder is dat je in staat bent met een zekere afstand naar je werk en naar jezelf te kijken. Dat je het evenwicht weet te vinden tussen 'betrokkenheid' en 'afstand'. In plaats van dat het werk jou bepaalt, bepaal jij het werk. Je bent je eigen regisseur, die met haar afstandsbediening zo nu en dan even instructies geeft. Die je laat zien hoe je als opvoeder bent en die ruimte schept om te overdenken hoe je zou willen zijn.

Dat kan uitlopen op een confrontatie met jezelf. Misschien word je op een hardhandige manier op een aantal zaken gewezen die niet goed gaan. Of dat overgeleverde ideeën je bellemmeren in plaats van helpen. Je

zelf jezelf moeten observeren, met jezelf een dialoog aangaan. Je zult een poging moeten doen jezelf te begrijpen. Misschien is het nodig dat je jezelf een aantal dingen vergeeft. Dat kan alleen maar als je, zoals Korczak dat op zijn manier was, trouw bent aan jezelf. Als je vertrouwen in jezelf hebt: zelf-vertrouwen, en als je respect voor jezelf hebt: zelf-respect. Dat is de basis waarop je, afgaande op je eigen ervaren en je eigen gevoel, jouw persoonlijke opvoedings-theorie bedenkt. Met die opvoedingstheorie als bagage kun je het gesprek, de dialoog aangaan met andere opvoeders. Samen probeer je die theorie uit en als hij niet blijkt te kloppen stel je hem bij. De theorie is er voor jou, om jou te ondersteunen. En niet andersom.⁹ In een lezing, die Luc Stevens ter gelegenheid van het derde lustrum van de Nederlandse Janusz Korczak Stichting hield, sloot hij hierbij aan: 'Spreken over kinderen betekent spreken over hun opvoeders, in ons geval hun leraren. Ik wil nog wat verder gaan: spreken over kinderen in school betekent in de eerste plaats spreken over hun leraren, omdat zij model staan in de ontwikkeling van zelfachting bij hun kinderen. In de pedagogische traditie van ons onderwijs wordt over leraren echter zelden gesproken. Kinderen zijn het onderwerp van diagnostiek, behandeling, ondersteuning en vooral gesprek. Dit is niet logisch, het zijn in de school in de eerste plaats de leraren die bepalen in hoeverre een kind adequaat ondersteund wordt en zijn ontwikkeling kan voortzetten. Het zijn in de school dus de leraren die in de eerste plaats in aanmerking komen voor ondersteuning bij kritische reflectie op eigen denken en doen en bij probleemoplossing. Het zou goed zijn als we ook over ontwikkeling van leraren als vanzelfsprekend zouden kunnen spreken.'¹⁰

'Boeken met kantenklare formules hebben ons waarnemingsvermogen doen afnemen en de geest lui maakt. Als men zich in het leven laat leiden door andermans ervaring, onderzoek en opvattingen, dan verliest men zozeer het vertrouwen in zich-

zelf, dat men niet eens meer zelf wil waarnemen. Alsof datgene wat het bedrukte papier te zeggen heeft een openbaring is en niet het resultaat van een onderzoek; een onderzoek dat niet eens door mij, nu, naar het gedrag van mijn eigen kind, maar ooit eens door een ander, naar een ander kind is uitgevoerd.'¹¹

Drie grondrechten

'Volgens Korczak is de essentie van het opvoeden erkennen dat kinderen mensen zijn. Mensen hebben behoefte aan van alles en nog wat: voedsel, kleding, onderdak, veiligheid, en erkenning door anderen, om er een paar te noemen. Ook andere pedagogen, zoals Else Petersen, hebben gezegd dat kinderen behoeften hebben waaraan moet worden voldaan voor een menswaardig bestaan. Korczak zet een enorme stap verder. Hij stelt dat kinderen niet alleen behoeften, maar ook rechten hebben.

Hij noemt drie grondrechten:

- het recht van het kind op zijn eigen dood;
- het recht van het kind op de dag van vandaag;
- het recht van het kind zo te zijn, als het is.

Pas als de opvoeder deze drie rechten erkent en naleeft, kan hij op een pedagogische manier ingaan op de behoeften van het kind. Korczak geeft hiermee aan waar de 'ondergrens' ligt in de verhouding tussen opvoeder en kind. De opvoeder moet minimaal deze rechten erkennen. Pas dan kan hij 'opvoedend handelen'. In een situatie, waarin deze rechten niet worden erkend, is er geen sprake van opvoeding die het kind als menselijk wezen recht doet, maar van training of dressuur.

Kernwoorden van de benadering van Korczak zijn openheid, tolerantie en leren van elkaar in een dialoog.¹²

Helpen, steunen, troosten, aanvoelen, uitleggen, stimuleren zijn de ingrediënten die Korczak in het opvoeden belangrijk vindt. De rol van de opvoeder is bescheiden, maar zeker niet in de betekenis van onbelangrijk of bijkomstig, wel in de zin

van terughoudend en het initiatief bij het kind latend.

Het recht van het kind op zijn eigen dood

'Uit vrees dat de dood ons het kind zal wegrukken, ontnemen wij ons kind het leven. Omdat we niet willen dat het sterft, staat het niet toe te leven.' Korczak doelt hierbij op de ongehoorde vrijheidsberoving bij kinderen en de overbezorgdheid bij opvoeders van het kind. 'Als je wilt dat een kind in het leven op zijn eigen benen leert staan, moet je hem niet het recht op risico ontnemen, of anders gezegd, je mag hem niet het recht ontzeggen om zelfstandig ervaringen op te doen. Soms zal hiermee de gezondheid en zelfs het leven van het kind op het spel worden gezet. Maar staat ook een volwassene niet voortdurend bloot aan allerlei gevaren? Vandaar dat men al van jongs af aan dient te leren hoe je deze het hoofd moet bieden.'¹³

Niet voor niets grijpt Els Lodewijks-Frencken daarom terug op dit recht, in een discussie over de vraag of kinderen nog wel zonder toezicht buiten kunnen spelen (Ouder, laat je niet leiden door angst, in Trouw, 17 augustus 2000).

Het recht van het kind op de dag van vandaag

Zoals we hierboven al aanhaalden, gaat het erom wie het kind nu is en niet om wat het moet worden. Hoe kan het verantwoordelijkheid leren dragen voor morgen als het vandaag niet zelf verantwoordelijk mag zijn?

Het recht van het kind zo te zijn, als het is

Volgens Korczak heeft ieder kind recht op een eigen identiteit. Daarmee heeft het ook recht op eigen fouten, mislukkingen, successen en verantwoordelijkheden.

'Voor Korczak is het recht van het kind, zo te zijn als het is, de kern van het respect en van het vertrouwen. Het betekent dat je het onrealistische beeld van het 'ideale kind' loslaat. Je

kijkt hoe het kind echt is. Hoe kinderen van elkaar verschillen; dat ze niet allemaal gelijk zijn. Het betekent je verwonderen over wat een kind allemaal kan. Het betekent ook het kind accepteren met zijn onvolkomenheden. Aanvaarden dat het kind geen perfect kind is schept ruimte. Ruimte namelijk om te leren. Dit is precies de uitdaging die opvoeders volgens Korczak moeten durven aangaan. Ook voor ons, in een andere tijd en in een ander land, ligt die uitdaging er. Het betekent dat je steeds weer moet onderzoeken waarin kinderen van elkaar verschillen en hoe je ze in dat verschillend zijn kunt ondersteunen.'¹⁴

Wat kan Korczak voor het onderwijs betekenen?

Hoewel Korczak niet expliciet voor het onderwijs heeft geschreven, is zijn gedachtegoed zeer bruikbaar voor het onderwijs. In zijn ideeën staat de relatie tussen kinderen en de leerkracht centraal. Ervan uitgaand dat een kind recht heeft op respect en om serieus genomen te worden, heeft het ook recht om te weten wat de leerkracht bezighoudt en met welke vragen hij worstelt. Door kinderen te informeren en ze om raad te vragen, ontstaat er gelijkwaardigheid. Dialoog speelt in dit proces een grote rol. Respect opbrengen voor andere standpunten en eigenaardigheden is daarbij een belangrijk leerpunt.

Korczak noemt zes uitgangspunten voor het samenleven met kinderen, die gekoppeld kunnen worden aan een bepaalde vorm, die ook in het kindertehuis terug te vinden was.

1. Rechtvaardigheid:

Er zijn regels die de rechten van kinderen veiligstellen.

Korczak was een groot voorstander van gestructureerde situaties voor kinderen, waarin ieder kind zich veilig kan voelen. Dit lijkt in tegenspraak met het recht van het kind zo te zijn, als het is. Daarom deed hij allerlei pogingen om kinderen zelf voor deze 'orde' te laten zorgen. In het weeshuis installeerde hij een rechtbank, bestaande uit kinderen, die reageer-

de op klachten van medebewoners. Hoewel kinderen het vonnis velden, bleef Korczak een vinger in de pap houden door de honderdentien mogelijke 'straffen' te bedenken en op te schrijven. In bijgaand kadertje worden enkele sancties genoemd.

2. Invloed van kinderen:

Hen erbij betrekken door hen te informeren en medeverantwoordelijkheid te laten dragen.

Korczak maakte in het weeshuis veel gebruik van allerlei communicatiemogelijkheden, waardoor kinderen hun stem konden laten horen: prikbord, tehuiskrant en het parlement. In basisschool 'Matthijsje' in Noordwolde, een school, die gebaseerd is op de ideeën van Korczak, heeft het Kinderparlement een belangrijke rol in de dagelijkse gang van zaken, maar ook in het beleid van de school.¹⁵ Ook op een aantal Jena-planscholen ben ik het idee van een kinderbestuur al vaker tegengekomen, waarbij iedere stamgroep, soms alleen uit de midden- en bovenbouw, een vertegenwoordiger afvaardigt.

3. Rituelen, fantasie en humor:

Samen de tijd ordenen, veel plezier maken en je fantasie gebruiken.

Korczak maakte veel gebruik van rituelen, bijvoorbeeld het geven van een herinneringskaart, wanneer een kind iets goed gedaan had of het tehuis verliet.

4. Werken:

Werkzaamheden en taken verdelen.

In het tehuis was het heel gewoon om met zijn allen, zowel leiding als kinderen, verantwoordelijk te zijn voor de verzorging en het onderhoud van het huis. De bezem en dweil namen een prominente en zeer zichtbare plaats in.

5. Respect voor privacy:

Kinderen hebben recht op hun eigen 'gebied' en spulletjes.

Korczak vond het belangrijk dat kinderen naast veel samendoen ook de kans hadden om zich terug te trekken op hun eigen plekje of in de stiltekamer.

6. Zorg voor elkaar:

Met elkaar delen en je verantwoordelijk voelen voor anderen.

In het Dom Sierot werd ook veel met mentoren gewerkt, zowel bij het ontvangen van nieuwe kinderen als bij kinderen, die storend waren voor de groep. Uit de kinderboeken 'De schaduw van de muur' en 'Mosje en Reizele', die beide gebaseerd zijn op het leven in het kindertehuis, blijkt hoe verantwoordelijk de kinderen zich voor elkaar voelden.

In het kinderboek 'Koning Matthijsje de eerste' heeft Korczak op een prachtige manier laten zien hoe de tienjarige Matthijs als koning niet meer luistert naar de raadgevingen van allerlei volwassenen, maar de adviezen van kinderen, over wie hij beslissingen moet nemen, opvolgt.

Korczak en Jenaplan

Het zal duidelijk zijn dat zowel Korczak als Petersen zich thuis voelden bij de 'Vom Kinde aus'-beweging. In de literatuur worden echter weinig verbanden gelegd met het Jenaplan; veelvuldiger met Maria Montessori vanwege de gemeenschappelijke achtergrond van Korczak en Montessori. Toch zijn er veel verbanden te leggen tussen de basisprincipes van het Jenaplan en de ideeën van Korczak.

Voor mensen, die beroepsmatig met kinderen te maken hebben, zowel in scholen, kinderdagverblijven, peuterspeelzalen en kindertehuizen, kan de literatuur over en van Korczak een goede aanzet voor een bezinning op het eigen handelen zijn. ■

NOTEN

1. 'Janusz Korczak en het recht van het kind op respect', P. Veerman
2. 'Hoe houd je van een kind?', bladzijde 23
3. 'Janusz Korczak en het recht van het kind op respect', P. Veerman
4. *In dit verband kan ik het niet laten om het prachtige boekje van Axel Hacke, 'Kleine koning December' te noemen, waarin een koning een kind vertelt over de wereld waar hij vandaan komt. De koning is niet groter dan een vinger, niet omdat hij pas geboren is, maar omdat hij al heel oud is. In zijn land wordt iedereen groot geboren met alle noodzakelijke kennis om als volwassene te leven. Naarmate men ouder wordt, kan men minder en wordt men kleiner. Door deze andere levenswijze kijkt de koning met andere ogen naar het dagelijkse leven van het kind. Een humoristisch en tegelijkertijd filosofisch verhaal. (Amsterdam; 1997; ISBN 90-214-6498-5; f 19,90*
5. *Naar N. Kazantzakis, Zorba de Griek, overgenomen uit 'Kinderen zijn al groot', bladzijde 57*
6. 'Kinderen zijn al groot', bladzijde 57
7. 'Kinderen zijn al groot', bladzijde 58
8. 'Kinderen zijn al groot', bladzijde 52 - 53
9. 'Kinderen zijn al groot', bladzijde 68 - 69
10. 'De ongehoorde rechten van het kind', bladzijde 71 - 75
11. 'Kinderen zijn al groot', bladzijde 71
12. 'Kinderen zijn al groot', bladzijde 53 - 54
13. 'De ongehoorde rechten van het kind', bladzijde 89 - 90
14. 'Kinderen zijn al groot', bladzijde 58
15. 'De ongehoorde rechten van het kind', bladzijde 113 - 119

Voor wie verder wil lezen

Er is veel over en van Korczak verschenen. Ik kan de volgende werken aanbevelen:

Achtergrondinformatie:

- KEES WAALDIJK
'Over klein zijn en groot worden'
Utrecht 1999, ISBN 90-6665-307-8
Een recent verschenen boekje, dat zeer uitvoerig het leven en werken van Korczak beschrijft. Prettig leesbaar.
- JOOP BERDING
'Kinderen zijn al groot'
Utrecht 1995, ISBN 90-6665-141-5
Een zeer handzaam en praktisch boekje,

Straffen Rechtbank

Het Wetboek bevatte honderdtien artikelen. De eerste 99 bepaalden wanneer een aan-klacht werd afgewezen en wanneer het hof zou seponeren. Bijvoorbeeld:

4. Het Hof verklaart dat het er genoeg mee neemt als iets dergelijks nooit weer zal voorkomen. Zaak afgehandeld.
10. Het Hof ziet in de daad die door A begaan is geen laakbare handeling, maar een voorbeeld van burgermoed (dapperheid, rechtschapenheid, eerlijkheid, edelmoedige ingeving, oprechtheid, goedaardigheid)
11. Het hof betuigt zijn dank aan A dat hij het Hof in kennis heeft gesteld van zijn laakbare daad.
13. Het hof betreurt wat er gebeurd is en is van mening dat A onschuldig is.
53. Het hof vergeeft A, omdat er geen sprake was van boze opzet van zijn kant, toen hij B beledigde of hem geestelijke pijn bezorgde.
54. Het hof vergeeft A op grond van het feit dat het een (flauwe) grap was.

De strafopleggingen begonnen bij artikel 100:

200. Het Hof stelt vast dat A onzorgvuldig gehandeld heeft.
300. Het Hof stelt vast dat A onjuist gehandeld heeft.
400. Het Hof bepaalt dat A erg verkeerd heeft gehandeld.
700. Het Hof bepaalt dat de tekst van de uitspraak naar de familie wordt gestuurd.
800. Het Hof ontbiedt de familie op het weeshuis om de situatie te bespreken.
900. Het Hof zoekt een 'helper' (een ander kind als mentor) voor het kind om het te helpen zich goed te gedragen.
1000. Het Hof heeft de bevoegdheid om het kind uit het Tehuis te verwijderen. Het weggestuurde kind heeft echter wel het recht om na drie maanden te vragen weer toegelaten te worden.

met name voor degenen, die in de kinderopvang werken.

- KEES WAALDIJK EN NELIANNE DE BOO
'Dokter Korczak, ik stik in de klas'
Steenwijk 1987
- JANUSZ KORCZAK
'Hoe houd je van een kind?'
Utrecht 1984

Kinderboeken:

- JANUSZ KORCZAK
'Koning Matthijsje de Eerste'
Amsterdam 1990, ISBN 90-00-02798-5
Een boek voor volwassenen, vanaf ca. 10 jaar, die op de hoogte willen raken van de ideeën en praktische uitwerking van de ideeën van Korczak.

- CHRISTA LAIRD
'De schaduw van de muur'
Rotterdam 1990, ISBN 90 6069 755 3
Een fictief verhaal, gebaseerd op de werkelijkheid, over het leven in Dom Sierot, het Joodse weeshuis in het getto van Warschau, in 1942. Voor lezers vanaf ca. 10 jaar.
Zie: Mensenkinderen 7/5, bladzijde 31 - 33
- KARLIJN STOFFELS
'Mosje en Reizele'
Amsterdam, 1996
Een fictief verhaal, ook gebaseerd op de werkelijkheid, over Dom Sierot. Vanaf ca. 10 jaar.

Voor dit artikel is ook gebruikgemaakt van:

- JANUSZ KORCZAK STICHTING
'De ongehoorde rechten van het kind'
Amsterdam 1997
Verslag van lezingen en workshops naar aanleiding van het vijftienjarige bestaan van de Korczak Stichting.
- JANUSZ KORCZAK STICHTING
'To do justice to a child'
Amsterdam 1995
Verslag van lezingen en workshops naar aanleiding van een Korczakconferentie.
- JANUSZ KORCZAK STICHTING
'Janusz Korczak Bulletin'
Postbus 70048
1007 KA Amsterdam
Tijdschrift van de Stichting, dat viermaal per jaar verschijnt.

Henk van der Weijden

OMGAAN MET VERSCHILLEN een interview met professor Luc Stevens

Het kon niet uitblijven. In de reeks interviews rond het thema 'omgaan met verschillen' een gesprek met professor Luc Stevens, hoogleraar orthopedagogiek aan de Universiteit Utrecht. Wie kent hem niet in onderwijsland? Iedere school voor primair onderwijs heeft op zijn minst wel één brochure van zijn hand op de plank staan. Op een van de speciale scholen voor basisonderwijs prijkt zelfs zijn naam op de gevel. Een unicum voor iemand die nog zo volop in het leven staat. We spreken met een veelgevraagd en geliefd spreker op studiedagen en conferenties; niet lief voor het gangbare onderwijs(systeem), maar wel voor de mensen die erin werken. Een gesprek met Luc Stevens is een boeiende ervaring: aangenaam en rijk aan inhoud.

School als pedagogische werkplaats

Professor Stevens is een man die goed contact maakt met het onderwijsveld door het schrijven van leesbare artikelen, het voeren van boeiende gesprekken en het houden van inspirerende voordrachten. Zoals een goed wetenschapper betaamt, geeft hij duidelijke analyses van de huidige stand van zaken in het onderwijs. Uit zijn geschriften blijkt dat hij van mening is dat noch het onderwijsbeleid, noch de scholen voldoende rekening houden met de wijze waarop kinderen zich ontwikkelen en leren. Stevens beperkt zich niet tot het maken van analyses en het weer-

geven van de stand van zaken, hij biedt ook een perspectief: De school als pedagogische werkplaats. In zo'n school geldt het primaat van de opvoeding. Het vertrekpunt is de leerling met zijn ontwikkelingsmogelijkheden en zijn kracht om zelf verder te komen. Een van Stevens' stellingen is: Niet de leerinhouden of de didactiek is het werkmateriaal van de leraar, maar de leerling zelf.

Soorten verschillen

Met welke verschillen bij kinderen moet de school rekening houden?

"Kijk, er is in de eerste plaats verschil

in tempo. Bovendien moet je rekening houden met typische begaafdheden in de opbouw van de intelligentie en het uitvoeren van leerprocessen. Daar beginnen tegelijkertijd de problemen, want als je vervolgens vraagt waar die ontwikkeling normaal en waar is die vertraagd is, dan moet je in de meeste gevallen stellen dat het probleem niet zo erg helder te formuleren valt. Er zijn kinderen bij wie de intelligentie heel goed en de verbale intelligentie relatief zwak ontwikkeld is. Hier spreken de bekende voorbeelden van Wilhelmina Bladergroen: Van haar dyslecticus die uiteindelijk ingenieur werd. Dat soort gevallen spreekt sterk tot de verbeelding, maar zijn niet zo representatief voor een grote groep. In de grote groep vind je over het algemeen kinderen die niet alleen in het talige gebied problemen hebben, maar ook kampen met anderssoortige problemen. Kortom, je kunt dus heel moeilijk achterhalen of er sprake is van een specifiek (taal)probleem of van een algemeen ontwikkelingsprobleem, in cognitieve zin."

Tempo, temperament en talent

Moet de school vooral rekening houden met tempoverschillen bij individuele leerlingen?

“Nee, niet alleen met tempoverschillen, maar ook met verschillen in temperament en talent. Er is het principiële punt van de eigenheid van de individuele ontwikkelingsgang. Het schoolsysteem houdt daar in beginsel geen rekening mee. Er is op scholen één standaardcurriculum. Die standaardisatie is voor een belangrijk deel van de kinderen geen enkel probleem, die vinden hun weg. Vervolgens is er een groep die met allerlei varianten met hun prestaties nog binnen het standaardcurriculum vallen. Tot slot is er een aantal leerlingen, hoewel kleiner in getal, maar toch gauw zo'n vierde deel van het totaal aantal leerlingen, waar het curriculum in feite geen rekening mee houdt. Het betreft vooral de kinderen met een relatief langzaam ontwikkelingstempo. Die kinderen komen naar school om dezelfde redenen als al die anderen. Allen komen met een aantal behoeften en de school maakt daar doelstellingen van: lezen, schrijven, rekenen, wereldkennis, sociale kennis. Ze komen naar school vooral met de behoefte om zich te ontwikkelen en wel met plezier. De eerste behoefte om naar school te gaan is immers een motivationele: 'Ik ga naar school om te laten zien wat ik kan en ik vind het leuk om te laten zien wat ik kan'.”

Kinderen gaan naar school om wat te leren, waarbij de leraren toch veel meer gericht zijn op de vraag wat het kind niet kan?

“Precies, zo rekent de school in feite af met haar primaire verplichting. De school heeft de verplichting om elke individuele ontwikkeling van een kind een maximale kans te geven, en wel door zowel het verlenen van ondersteuning als het bieden van uitdaging. Een en ander betekent in de eerste plaats erkenning van de eigenheid van de individuele ontwikkeling: individualiteit, geen individualisme. Door de erkenning van zijn eigenheid houdt het kind de goede moed om aan zijn eigen ontwikkeling te werken. Dat wil niet zeggen dat je niet groepsgewijs zou kunnen onderwijzen. Veel leraren blijken het zo te

kunnen organiseren dat elk kind binnen een groep tot zijn recht komt. Kinderen moeten ook wel eens wachten en dat hoort ook bij het leerproces. Dat is sociaal leren, waarbij je gewoon rekening houdt met de ander en je eigen ambities even terughoudt. Dat hoort er ook bij.”

Kinderen dragen verantwoordelijkheid

Op welke wijze moeten leraren dat vormgeven?

“Door meer verantwoordelijkheid aan de kinderen te laten. Kinderen kunnen veel meer dan waarvoor ze op school de kans krijgen. Kinderen kunnen in elk geval meer verantwoordelijkheid dragen. Maar dat is niet naar het beeld dat de leraar in de meeste gevallen van de kinderen en zichzelf heeft. De leraar ziet zichzelf als de regisseur van het onderwijsproces. De leraar heeft het beeld dat hij het moet doen: initiatief nemen, regelen en voorschrijven. Hij moet het maken en als het niet goed gaat, dan ligt het weliswaar aan de leerlingen, maar niettemin houdt hij het beeld dat hij moet voorgaan en dat de kinderen moeten volgen. Dat is kenmerkend voor het systeem. Dat was in de cultuur van de samenleving zoals we die veertig jaar geleden kenden gebruikelijk, want je 'volgde' in school. Dat werd van je verwacht en dat deed je. Je kon dat ook. Ik heb de sterke indruk dat onze leerlingen het onderwijs ontgroeien, ook de kinderen in de basisschool. Ze passen niet meer in dat systeem met hun ambities, vrijheden en zekerheden die ze uit de huiselijke context en de andere contexten meekrijgen. Het zijn nu andere kinderen. Iedere tijd heeft zijn eigen kinderen.”

Wat blokkeert in het huidige schoolstelsel om het 'omgaan met verschillen' te realiseren?

“Het huidige schoolsysteem wordt gekenmerkt door voorspelbaarheid en controleerbaarheid. Ook de overheid ziet niets liever. Dat kan ik ergens nog wel begrijpen. In die con-

text verschijnen er steeds meer programma's voor leraren waar ze – zo wordt gezegd – 'mee kunnen werken'. Het zijn deze programma's die voorschrijven wat onderwijs moet heten, hoe het in de scholen moet gaan. En dat is een manier van werken die niet effectief is, althans vanuit de veronderstelling dat de individuele ontwikkeling van mensen per definitie niet of nauwelijks voorspelbaar en controleerbaar is. Wij dwingen dus de kinderen in een ontwikkelingskader dat vreemd is aan hun ontwikkeling en dat kader stamt uit de vorige eeuw: een biologische opvatting over menselijke ontwikkeling. Een ontwikkeling verlopend in fasen die relatief goed te voorspellen zijn. Fasen die door allen worden doorlopen, misschien met een wat wisselend tempo. Op deze voorspelbare lijn kun je een programma zetten met vaste leerinhouden: een standaardcurriculum. Een curriculum dat niet meer past in wat wij heden ten dage weten over leren en ontwikkeling van mensen.”

Goed naar kinderen luisteren

Omgaan met verschillen, hoe doe je dat met dertig leerlingen in de klas?

“Dat hangt heel sterk van de leraar af. Er zijn leraren die heel gemakkelijk met de individuele verschillen tussen leerlingen omgaan, dus heel gemakkelijk individualiseren. Dat zijn ook de leraren die gemakkelijk iets aan de kinderen zelf overlaten en die bovendien goed naar de kinderen kunnen luisteren. Onderwijs maak je samen. Je leerling is je eerste informatiebron, niet je methode. Andere leraren komen niet af van de standaardisatie, omdat zij daarin ook hun zekerheden vinden. Dat zijn de belangrijkste bottle necks in het onderwijs: standaardisatie, voorspelbaarheid en controleerbaarheid. De genoemde kenmerken bieden vooral zekerheid aan de volwassenen in de school. Zij bieden natuurlijk ook zekerheden aan de kinderen, maar ik zou de kinderen op een andere manier vastigheid willen verstrekken, daarvoor heb je niet een standaardcurriculum nodig.

Als het gaat om eerste zekerheden, wat tegenwoordig ook wel veiligheid wordt genoemd, dan gaat het erom dat je bijvoorbeeld een vast dagelijks ritme hebt. Dat is heel bekend als een belangrijke zekerheid voor kinderen. Voorts dat kinderen elkaar niet bedreigen, dat je een beroep kunt doen op een leraar, en dat een leraar kan luisteren. Dat zijn de belangrijkste onderzoeksbevindingen uit interviews met leerlingen. Bovendien wordt kennis niet overgedragen, maar kennis wordt, althans in de constructivistische opvatting, geconstrueerd door de leerling. De leerling krijgt een uitdaging, dat is een aanbod van buiten en daar gaat de leerling op zijn eigen individuele wijze mee om."

Kansen scheppen voor ontwikkeling

Als de leraren niet in staat zijn om te individualiseren, is dan zorgverbreding in het huidige, sterk gestandaardiseerde onderwijs wel haalbaar?

"Goede zorg is dan niet haalbaar! Dat zeg ik ook tegen leraren. Hou er dan mee op, met zorgverbreding. Dat is ook de belangrijkste reden waarom ik tegenwoordig zoveel aandacht aan de leraar schenk. Ik ben gedurende mijn professionele ontwikkeling van het kind bij de volwassene terechtgekomen. De orthopedagogiek is van oudsher een klinisch vak dat sterk op de zorgkinderen is gericht; op wat niet groeien en niet functioneren wil. Maar ervaring en ook onderzoek heeft mij gebracht bij de volwassenen, onder wie de leraren, die de kansen moeten scheppen voor de ontwikkeling van het kind. Dus niet de nadruk op het tekort van het kind, maar op de kansen die de leraar aan de ontwikkeling van het kind moet bieden."

We zien in Nederland nog heel veel het model van het leerstofjaar-klassensysteem. Hoe verhoudt dit systeem zich in relatie tot het principe 'omgaan met verschillen'?

"Het leerstofjaar-klassensysteem is het gestandaardiseerde in praktijk gebracht. In het werken met collega

Klaas Doornbos heb ik dat scherp leren zien. Het is het enige systeem in onze samenleving dat alle mensen beschouwt als hetzelfde. We hebben de opdracht om iedereen als gelijk, dat wil zeggen als gelijkwaardig te beschouwen. Dat is een prima vertrekpunt. Maar de mensen als hetzelfde beschouwen dat kan natuurlijk niet. Dat gebeurt alleen in school. Het feit dat het leerstofjaar-klassensysteem zo populair is en zo hardnekkig in stand blijft, heeft meer een sociologische achtergrond dan een achtergrond die in pedagogische termen te vertalen is. Het is een maatschappelijk verschijnsel, zoals we ook alle leerlingen die het niet op de reguliere school redden, naar speciale scholen verwijzen.

We moeten ons realiseren dat de samenleving is veranderd. Ook de kinderen veranderen. Ze willen meer zelf doen. En ze kunnen dat. Wij onderschatten kinderen en we doen dat consequent, met als gevolg dat wij heel veel problemen scheppen die voorkomen hadden kunnen worden. Gesteld dat er een enigszins ondersteunende en uitdagende omgeving is, dan ontwikkelen kinderen zich naar vermogen. Op een gegeven ogenblik blijkt, bijvoorbeeld als ze vijf jaar zijn, dat ze niet voldoen aan wat wij verwachten van kinderen van vijf en dan gaan we driftig aan het werk. Wij gaan proberen de ontwikkeling te stimuleren. Maar als je je werk als opvoeder in de school goed hebt gedaan, dan was je daar allang mee bezig. Je biedt voor de kinderen een omgeving die ondersteunt en uitdaagt en als bijvoorbeeld de taalontwikkeling achterblijft zul je daar automatisch meer aandacht aan besteden. Je zult meer taal gaan gebruiken. Vanzelfsprekend zijn daar hulpmiddelen voor nodig. Die natuurlijke gang van zaken, dat jonge mensen hulp, steun en uitdaging zoeken om die ontwikkeling naar vermogen te realiseren, wordt in de school doorbroken. Het is het alomtegenwoordige standaardstelsel met zijn aanboddwang, dat niet toelaat dat er uitgegaan wordt van individuele verschillen."

"Individuele verschillen doen er wezenlijk toe. Ieder mens is zoals hij is, uitgerust met typisch eigen talenten, een eigen tempo en temperament en hiermee 'werkt' hij. In onze democratische samenleving erkennen wij dit als een recht, te zijn die je bent en de weg te gaan die bij je past. Je hoeft geen ander te worden of de weg van een ander te gaan. Dat kan ook niet. Het is de moderne wetenschappelijke studie van de menselijke ontwikkeling en motivatie die ons dit leert".

(Stevens, 1999, Egoscoop, nr. 1, 2)

Kinderen van allochtone herkomst

Leraren willen kinderen helpen. Ze zijn daar vaak heel gedreven mee bezig. Maar in feite zeg je dat ze de leerlingen de verkeerde kant op helpen.

"Vaak wel, maar niet altijd. Het is zeer moeilijk om daar in het algemeen over te spreken. Duidelijk is wel dat het onderwijssysteem de leraren en de leerlingen in ieder geval niet helpt of ondersteunt. Een heel mooi voorbeeld is de preoccupatie van de sociaal-democratie met onderwijsachterstanden. Wat is dat nou helemaal. Wij willen geen achterstanden, maar de vraag is hoe je die achterstanden gedefinieerd hebt. En is er wel sprake van achterstanden? De Marokkaanse leerlingen in groep 4 lopen niet zo hard, als je ze bij elkaar neemt als groep, als de groep Nederlandse kinderen. Nou, daar willen wij wat aan doen. De eerste vraag is: Kunnen we er wel wat aan doen? En dan blijkt in heel veel gevallen dat je niet zo heel veel vermag. Als je de problematiek wat beter wilt begrijpen is het goed even terug te gaan naar het milieu van de kinderen waar ze uit komen, halfgeletterd of ongeletterd, in veel gevallen. En als je voorts nog verder teruggaat naar hun cultuur, de samenleving waarin ze leven, ook in verbinding met hun verwanten in Marokko, dan blijkt dat wat wij op school van kinderen verwachten helemaal niet in overeenstemming is,

of past bij de achtergrond van die kinderen. En dat geheel is pedagogisch vooral interessant. Wij verwachten bijvoorbeeld ook vanuit onze optiek dat kinderen zichzelf reguleren in school. Wij noemen dat zelfstandigheid. Wij vinden het een groot goed als kinderen zelfstandig werken. Zo hebben wij in onze westerse cultuur hier in de middle-class samenleving de kinderen opgevoed. Ze mogen al vroeg, weliswaar binnen bepaalde grenzen, zelfstandig zijn. En wat vooral belangrijk is: je leert al vroeg bepaalde waarden en normen. Deze, of beter gezegd, onze waarden en normen -leren ze in Marokkaanse gemeenschappen nog niet. Er is een prachtige dissertatie verschenen onder de titel 'Ieder voor zich'. Jongens worden in de Marokkaanse cultuur van meet af aan uitgedaagd, zoveel mogelijk te durven. Gaat dat bepaalde grenzen te buiten, dan krijgen ze gewoon straf, harde lichamelijke straf. Dan weten ze: dat kan dus niet, maar daarbinnen mogen ze zoveel mogelijk laten zien van wat ze durven. Deze mensen hebben een ander moreel besef dan wij. Komen ze in onze scholen, dan blijken ze, vooral in het secundaire onderwijs, ineens een groot probleem te hebben. Er wordt gestolen. Wij spreken die kinderen aan en ze zijn helemaal niet aanspreekbaar op diefstal. Dat hebben ze nooit geleerd. En je mag ze ook niet aanspreken, want dat is hun eer te na. Hoe gaan wij daar mee om? Daar hebben wij nog nooit over nagedacht. Ja, individuen hebben daar veel over nagedacht. Leraren, schoolbegeleiders, antropologen ook, maar het is in Nederland nooit een echte discussie geweest: de pedagogische opvang van kinderen van allochtone afkomst."

Eigen pedagogische verantwoordelijkheid school

Zou dat ook moeten gelden voor bepaalde aspecten van autochtone leerlingen? Zijn er verschillen die uit het collectief voortkomen?

"Uit de genoemde dissertatie, een cultuur-antropologische studie, blijkt

dat er grote overeenkomsten te vinden zijn tussen kinderen die uit die cultuur komen. Voor Nederlandse autochtone leerlingen is dat veel lastiger. Ook daar zul je je moeten aanpassen. Voor de school houdt dit in dat zij haar eigen pedagogische verantwoordelijkheid moet definiëren. Ook in de zin van verantwoordelijkheid voor de leerprestaties van de kinderen. Daarbij kun je niet zo makkelijk zeggen: wij hebben geen medewerking van de ouders. De ouders kunnen kennelijk niet altijd méér opbrengen, maar de leraar houdt wel de verantwoordelijkheid in de tijd dat hij de kinderen begeleidt bij hun ontwikkeling. En wel naar de Nederlandse maatstaven en dat betekent dat je in de school dus opvoedt: de kinderen een veilige plaats biedt, waar zij zichzelf leren kennen als waardevolle mensen, die wat kunnen, die autonoom zijn en die kunnen rekenen op steun: op een leraar en een schooldirectie die beschikbaar zijn."

Kunnen kinderen omgaan met het feit dat het pedagogische milieu thuis en op school verschilt?

"Dat is voor kinderen heel moeilijk. Ik heb ook geen suggesties, behalve dat je – en dat is mijn grote respect voor individualiteit – consequent probeert dit kind zo sterk mogelijk te maken. Ook voor de problemen die het thuis ontmoet. Er dient veel aandacht besteed te worden aan zelfwaardering en moreel besef. Ook als dat afwijkt van het thuismilieu. We kennen in de orthopedagogiek zoveel ouders die doen wat ze kunnen, maar die het niet voldoende lukt om een veilig en stimulerend opvoedingsklimaat te bieden. Ik heb helaas geen alternatief dan dat anderen, die medeverantwoordelijk zijn voor de ontwikkeling van de kinderen, hun bittere best doen om er, ondanks de ongunstige condities, iets van te maken. Een en ander met het doel om de kinderen alsnog, voordat ze wellicht onder allerlei jeugdbeschermingsmaatregelen vallen, zo sterk mogelijk te maken. Werken aan zelfwaardering, maar altijd gekoppeld

aan de waardering voor de ander, dus moreel besef."

Goud waard

Omdat het opvoeden zo'n complex proces is geworden, zouden (toekomstige) ouders daarom een cursus moeten volgen voor het aanleren van pedagogisch besef?

"Intuïtief ben ik daar geen voorstander van. Wat je wel zou kunnen doen is ouders bij elkaar brengen. Dat weten we van de school. Sommige scholen hebben voor de ouders, vooral de moeders van de allochtone leerlingen, een koffieruimte. Ze proberen op die manier ouders bij de school te betrekken. De school heeft daarin een taak. Sommige scholen pakken die taak heel serieus op en bij dat soort gelegenheden zie je dat moeders met elkaar praten over hun kinderen in de school. Dat is goud waard. En die ouders moeten de school ook verder leren kennen, zodat ze zich gaan realiseren wat opvoeden hier inhoudt."

In de school gebeurt veel meer

Je kunt je voorstellen dat leraren (scholen) zeggen dat gaat ons te ver. We zijn er om de kinderen wat te leren en niet om met de ouders om te gaan.

"Die tijd is voorbij. Dat geldt niet alleen voor allochtone leerlingen, maar ook voor Nederlandse leerlingen. In dat opzicht heeft de school exact dezelfde taak. Het grondmotief om meer op één lijn tussen school en thuis te komen, is dat je de opgave hebt als je kiest voor het leraarschap, om alle kansen te benutten die binnen jouw organisatie aanwezig zijn of die je kunt scheppen, om de ontwikkeling van deze kinderen te bevorderen. Dat je die ontwikkeling ook begrijpt. In school gebeurt toch al heel veel meer, dan alleen maar lesgeven en overhoren. Vraag kinderen maar over school. Ze beginnen dan niet eerst over de leesles. Voor kinderen gebeuren er in school veel belangrijke dingen. Leraren zijn voor

hun leerlingen, ook in het voortgezet onderwijs, belangrijke volwassenen. En zoals de ontwikkelingspsychologen zeggen: heel belangrijke betrekkingen. Als je dat weet, dan heb je tegelijkertijd de opgave om er iets mee te doen. Voor de lerarenopleiding heeft dit enorme consequenties. Je wordt eerst leraar en dan vakdeskundige. Het is heel simpel: als een leraar binnenkomt, dan komt je als mens binnen voor alle leerlingen en niet als wiskundige of linguïst. Voor de leerlingen slaat dat niet om, het blijft eerst de mens, de persoon, de man of de vrouw. Als de leraren dat principe om gaan keren, worden zij voor hun leerlingen onbereikbaar. In het basisonderwijs wordt weliswaar meer aandacht besteed aan de pedagogische invulling van het leraarschap, maar ook daar overheerst vooral de kennis van en over de leergebieden en de vakdidactieken.”

Eerst relatie, dan prestatie

Professor Treffers houdt een pleidooi voor het reken- wiskunde-onderwijs om de vakdidactiek in de lerarenopleiding te verbeteren of te verzwaren. Heeft u daar moeite mee?

“Ja, hij begint achteraan, bij de vakdidacticus. Je moet vooraan beginnen bij de ontmoeting tussen leraar en leerling. Daar begint het. En dan heb je, in een later stadium, ook vakdidactiek nodig. Er is eerst relatie en dan pas prestatie. Jonge kinderen worden groot in relatie. In relatie gaan ze ervaren dat ze iemand zijn die iets kan en gaan ze hun eigen ontwikkeling meer en meer zelf ter hand nemen, maar de relatie blijft. De beschikbaarheid van je ouders en later van je familieleden, vrienden, kennissen blijft noodzakelijk om goed te kunnen functioneren, dat wil zeggen goed te kunnen blijven presteren. Je moet de school wat mij betreft in de eerste plaats als een relationele context zien, maar dat betekent niet dat de vakdidactieken door mij gekritiseerd worden als onbelangrijk. Dat is niet het geval. Ik vind het echter moeilijk om voor mijzelf plausibel te maken dat een perfectionering van de vakdidactieken voor de kinderen aanwijsbaar grotere ontwikkelingskansen biedt. De motivatie om te leren komt niet uit de vakdidactiek. De motivatie om te leren komt in de interactie tot stand. En de leraar is daar de bemiddelaar, dat is een cruciale factor. Dat moet goed zitten,

vooral voor de kwetsbare groep. De groep die overal leert en alles leren kan, die is niet zo interessant. Het gaat om de kinderen die naar school moeten en niet weten wat en hoe ze daar moeten leren. Nogmaals, daar is die bemiddeling van die leraar cruciaal. In het werken met leerlingen zal telkens vastgesteld moeten worden, bijvoorbeeld in het gesprek met de leerling, wat het beste kan worden gedaan. Je bent aan het rekenen en het gaat niet goed, dan komt in een gesprek de diagnose tot stand. En je probeert met elkaar tot een oplossing te komen en je probeert het nog eens. Als beide partijen actief zijn, heb je een optimale didactische situatie. De methodeschrijver kan van achter zijn bureau hierop nooit anticiperen. Ik houd geen pleidooi voor het werken zonder methoden. Ik zou in beginsel datgene wat mij helpt als leraar, willen laten bestaan. Het is evident dat methoden en leermiddelen heel veel werk van de leraar uit handen nemen. Laat dit alsjeblieft bestaan, maar ga de juiste methode niet opwerpen als het beslissende moment in het leerproces. Het beslissende moment in leerprocessen ligt bij de mens en niet bij de spullen.” ■

OF HOE DAT HEET

*Gelukkig dat
het licht bestaat
en dat het met
me doet en praat
en dat ik weet
dat ik er vandaan
kom, van het licht
of hoe dat heet.*

Hans Andreus

WERKEN MET POPPEN IN DE DAGELIJKSE PRAKTIJK VAN DE KLEUTERKLAS (2)

Het bevorderen van de sociaal-emotionele ontwikkeling door middel van poppen

In het eerste artikel in deze korte reeks (sept. 2000) werd de praktijk beschreven. In dit tweede deel wordt specifiek aandacht gegeven aan de bijdrage die het werken met poppen kan leveren aan de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Zich uiten en zichzelf leren kennen

Het spel met de poppen leidt telkens weer tot spontaan spel van de kinderen waarbij, afhankelijk van de context, alle functies van spel aan bod komen: recreatief, persoonsvormend, emancipatorisch, didactisch, vaktechnisch en therapeutisch. Binnen dit spel komen ook het taal- en communicatieaspect automatisch aan bod. Ook deze laatste twee zijn niet onbelangrijk, wanneer het gaat om de sociaal-emotionele ontwikkeling en het vergroten van de weerbaarheid van kinderen. Een ander aspect dat ik belangrijk vind voor deze ontwikkeling, namelijk de ontwikkeling van expressie en creativiteit, komt tot uiting in de karakters van de poppen. Net zoals spel geeft het maken van expressieve producten het kind de mogelijkheid zich te uiten en zichzelf te leren kennen.

Werkstukken die zijn ontstaan vanuit een open opdracht vertellen je altijd iets over de maker. Mijn poppen zijn hiervan een goed voorbeeld: Elke pop brengt een stukje van mijzelf naar buiten, elke pop vertelt iets over mij, over mijn symbolen en rituelen en over de ideeën plus ervaringen die ik in me draag en via de pop een concrete gestalte heb gegeven. Doki is het kind dat ik graag had willen zijn, Dobbe het kind dat ik was en Bientje de begripvolle volwassenen, die me in staat hebben gesteld te overleven en te worden wie ik nu ben. Mijn poppen vertellen het verhaal van een gekwetst kind dat ondanks alle ellende is blijven geloven in het goede van

deze wereld en dat kon doen omdat er in de omgeving volwassenen waren, die betrokken waren bij het kind en het warmte schonken. Volwassenen die het kind leerden dat er andere manieren zijn, dan alleen via uitgesproken woorden, om je gevoel te uiten en een plek te geven. Ik geloof niet dat overlevingsmechanismen slecht zijn want, hoe negatief bepaalde overlevingstechnieken ook zijn voor het kind en zijn omgeving, ze getuigen van een wil tot leven. Een kind dat het slachtoffer is van zijn omgeving heeft een enorme kracht in zich: hij weet zich staande te houden in een omgeving die hem in meerdere of mindere mate tekort doet, maar waar hij wel op aangewezen is. We doen er goed aan dit kind te wijzen op zijn kracht en het te leren deze kracht op een positieve manier aan te wenden. Dit kan op diverse manieren, al zijn het gesprek, spel, het aandacht besteden aan expressie en het bevorderen van de creativiteit de meest voor de hand liggende binnen het onderwijs aan jonge kinderen.

Doki begint erover

Bij het werken met poppen maak ik gebruik van al deze manieren. Wanneer ik signaleer dat bepaalde kinderen tijdens het spelen wel vaak ruzie maken of helemaal niet aan bod komen, dan begint Doki hier in de kring over en stelt hij voor bepaalde situaties te oefenen. Dobbe houdt een dagboek bij en vertelt de kinderen waarom hij dat doet en wat hij daar nou zo fijn aan vindt. Bientje neemt telkens weer andere muziek mee en

praat met de kinderen over de stemming van de muziek, voordat ze met de kinderen gaat bewegen op die muziek. Doki gaat regelmatig naar een museum en laat de kinderen afbeeldingen zien van de kunstwerken die hem zijn opgevallen. Samen met de kinderen verwondert hij zich dan over de vormen, kleuren en materialen en probeert hij erachter te komen of de maker nu blij of juist verdrietig is geweest bij het maken ervan. De creativiteit wordt bevorderd door alle dulle plannetjes van de poppen: Ze willen een tent maken maar hebben alleen maar een laken en een grote doos; ze hebben een doos met oude rommel op zolder gevonden en willen daar een kunstwerk van maken; ze hebben een gewond vogeltje gevonden en willen een lekker bedje voor hem maken zodat hij snel weer kan vliegen; etc.

Balans tussen weerbaarheid en kwetsbaarheid

Ik geloof dat het bij de sociaal-emotionele ontwikkeling gaat om het vinden van een balans tussen weerbaarheid en kwetsbaarheid. Weerbare kinderen zijn kinderen met een gezond zelfbeeld, die hun grenzen kennen en deze ook durven uiten, kinderen die openstaan voor anderen en vanuit meerdere perspectieven kunnen denken, kinderen die over een gezond sociaal denkvermogen beschikken, sociale analyses kunnen maken en de verantwoordelijkheid durven te nemen voor hun eigen handelen. Om weerbaar te worden moeten kinderen kwetsbaar kunnen zijn en voor kwetsbaarheid is een veilige omgeving nodig. Kinderen waarbij deze veilige omgeving ontbreekt lijken vaak weerbaar, maar zijn dit niet: ze gebruiken onbewust afweermechanismen om zichzelf te beschermen tegen hun kwetsbaarheid omdat deze door het kind als reële bedreiging wordt ervaren. In de praktijk blijkt het nog steeds lastig om de schijn-weerbare kinderen te signaleren, omdat deze kinderen feilloos weten hoe ze zich aan moeten passen en welk gewenst gedrag ze moeten vertonen. Veel slachtoffers

van verwaarlozing en mishandeling kunnen op deze manier jarenlang onopgemerkt blijven. Dit is geen verwijt richting onderwijs, maar het is wel een gegeven waar het onderwijs iets mee moet doen.

Voeden van de hoop

Er is geen enkele methode die mishandeling en/of verwaarlozing kan voorkomen, net zoals er ook geen methode is die kanteklare recepten biedt voor het signaleren, diagnostiseren en remediëren van sociaal-emotionele problemen. Dat kan ook niet, omdat deze problematiek zich vaak buiten de school afspeelt en veel meer gebieden beslaat dan enkel de school. We helpen een kind niet door ons te verschuilen achter een methode of de ouders slecht opvoedkundig gedrag te verwijten. Laten we er vanuit gaan dat de ouder doet wat binnen zijn bereik ligt en niet beter weet of kan. Het kind moet onze eerste zorg zijn, niet de ouders en wanneer de ouders hulp nodig hebben, maar deze niet accepteren, moeten we ons daar ook niet druk om maken, maar ons afvragen wat wij, als mens, voor het kind kunnen doen om de schade te beperken.

Er zijn veel manieren om een kind te helpen zich verder te ontwikkelen op sociaal-emotioneel gebied, zelfs zonder methode. Een aantal van die manieren heb ik beschreven, maar er zijn er vast nog veel meer. Het is toch veel zinvoller om ons te buigen over de vraag wat wel binnen onze mogelijkheden ligt dan wat niet. Hopen op een betere toekomst doen we allemaal, maar in het bijzonder de kinderen die het slachtoffer zijn van een gebrekkige opvoedingssituatie en dat worden er helaas steeds meer. Het is deze hoop die ze doet overleven en daarom zouden we ons moeten richten op het voeden van die hoop.

Een groot goed

Mijn poppen zijn een groot goed in de klas: ze brengen een goed klimaat, een heleboel herkenbare situ-



aties, veel gezelligheid en plezier met zich mee. Daarnaast komen ze tegemoet aan de behoeften van het kind en maken ze mijn onderwijs boeiender. Werken met poppen is relatief eenvoudig, vraagt geen grote voorbereidingen en levert meer op dan er in geïnvesteerd wordt. Onzekerheid over de eigen speltechniek is onterecht, omdat je in de praktijk zult merken dat de kinderen helpen bij het gestalte en inhoud geven aan de pop. Natuurlijk zullen de kinderen opmerken dat jij het bent die de pop bespeelt, maar dat neemt niet weg dat ze wel enorm van de pop genieten en er ook echt in geloven. En de kritiek van ouders en collega's verdwijnt wel op het moment dat ze zien dat de kinderen het erg naar hun zin hebben in de klas en dat de pop de ontwikkeling van het kind positief beïnvloedt.

Freud

De sociaal-emotionele ontwikkeling is misschien wel het meest complexe gebied dat we binnen het onderwijs kennen. Deze ontwikkeling begint al

vanaf het moment dat het kind voor het eerst zijn ogen opendoet en overgeleverd is aan de zorg van de volwassene die in zijn behoeften moet voorzien. Voordat het kind naar de basisschool gaat heeft het doorgaans een beperkte groep mensen om zich heen die hem, in meerdere of mindere mate, helpen de wereld om zich heen te ontdekken. Dat deze vroege kinderjaren (en de daarbij horende omgeving) van cruciaal belang zijn voor de verdere ontwikkeling van het kind, wist Freud ons vorige eeuw al te vertellen. Helaas moesten we nog een aantal decennia wachten voordat de wetenschap dezelfde conclusies ging trekken als Freud en zijn theorie niet langer gezien werd als hersenspinnels van een oversekste psychiater. Voordat het kind groep 1 binnenstapt heeft het dus al ervaringen opgedaan, die zijn ontwikkeling versterken of belemmeren. De mate van belemmering kan verstrekkende gevolgen hebben voor de verdere onderwijsloopbaan en kan op meerdere ontwikkelingsgebieden een negatief stempel drukken.

Interactie essentieel

Voor het bevorderen van de sociaal-emotionele ontwikkeling zijn geen kantenklare recepten te geven. Deze ontwikkeling vindt plaats door het voor- en nadoen, door praten met elkaar en luisteren naar elkaar, door proberen en ervaren. Essentieel is de interactie met elkaar waarbij het willen, voelen en denken steeds meer op elkaar afgestemd raken. Een goede sociaal-emotionele ontwikkeling kan alleen maar ontstaan wanneer het kind zich veilig, gerespecteerd en geaccepteerd voelt. Het kind moet voelen dat het goed is zoals het is en dat het fouten mag maken. We leven in een maatschappij waarbinnen steeds minder ruimte lijkt te zijn voor het individu met zijn gevoelens en emoties. We nemen nog maar nauwelijks de tijd om ingrijpende ervaringen te verwerken en stappen liever over onze psychische pijn heen dan dat we hem doorleven en een plek geven. Toch zijn deze gevoelens en emoties een belangrijk, zo niet het belangrijkste, onderdeel van onze identiteit en leidt het ontkennen hiervan tot vervreemding van jezelf. Voe-

len is een wezenlijk onderdeel van het menszijn en van de sociale contacten die we aangaan. Wanneer we niet met kinderen praten over gevoelens en emoties kunnen we niet van hen verwachten dat zij hier op een constructieve manier mee om leren gaan. Wanneer we de kwetsbaarheid van het kind op zijn weg naar volwassenheid ontkennen of bagatelliseren, dan zullen we geen weerbaarheid aan het einde van die weg aantreffen. Om weerbaar te worden moet je kwetsbaar kunnen zijn en kwetsbaar kun je alleen maar zijn wanneer het pedagogisch klimaat zich hiervoor leent.

Attitude

Voor mij is het werken aan een goed pedagogisch klimaat veel wezenlijker dan de aanschaf van een methode voor sociaal-emotionele ontwikkeling. De attitude van de leerkracht speelt zowel binnen het pedagogisch klimaat als bij de sociaal-emotionele ontwikkeling een grote rol en het is dan ook deze attitude die kritisch beschouwd zou moeten worden, voordat de school overgaat tot de aanschaf van een methode. Wanneer de leerkrachtattitude ontbreekt is het werken met een methode een schijnvertoning, waar de kinderen niet bij gebaat zijn. De methode gaat immers – als het goed is – uit van de aanwezigheid van deze attitude. Daarnaast biedt de dagelijkse praktijk genoeg aanknopingspunten voor de sociaal-emotionele ontwikkeling: situaties op het schoolplein, het overlijden van een familielid of een huisdier, het werk van de kinderen zelf, ruzies en vriendschappen, problemen die thuis spelen, het uiterlijk van kinderen, de aanwezigheid van een nieuw klasgenootje of de afwezigheid van een klasgenootje, de kermis in de buurt, onderwerpen die op de tv zijn geweest, de geboorte van een broertje of zusje, etc. Het stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling betekent oog hebben voor het kind en zijn belevingswereld en hier op een empathische wijze mee om kunnen gaan. De één gebruikt een methode, de ander gebruikt ver-

halen, weer een ander gebruikt de krant of het journaal. Ik gebruik mijn poppen ter bevordering van de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Bijdrage van Doki

In het vorige artikel schreef ik dat de belevingswereld van mijn vriendje Doki gelijk is aan de belevingswereld van het jonge kind en dat de relatie tussen Doki en mij te vergelijken is met de afhankelijkheidsrelatie van het kind ten opzichte van zijn ouder(s). Deze twee gegevens impliceren dat Doki een grote bijdrage kan leveren aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van jonge kinderen. Doki is veel meer dan alleen maar een pop; Doki maakt voor een groot deel mijn pedagogisch klimaat door zijn plek in de belevingswereld van het kind en van mij. Hij deelt zijn (en dus ook mijn) leven met de kinderen. Hij vertelt ze over mijn huis, mijn vrienden, mijn katten, mijn eigenaardigheden, mijn angsten, mijn kindertijd, mijn vreugde en verdriet, mijn bezigheden en geeft hier zijn eigen draai aan. Doki vertelt de kinderen soms doodleuk dat we niet samen naar de markt zijn gegaan omdat ik de avond ervoor teveel wijntjes had gedronken en mijn bed niet uit kon komen, of dat ik zat te rillen als een rietje in de wachtkamer van de tandarts. Andersom vertel ik de kinderen ook veel over Doki: dat hij het hele weekend met hoge koorts op bed heeft gelegen, dat we samen bolletjes in de grond hebben gestopt en hij liever thuis wilde blijven, omdat hij denkt dat hij ze dan ziet groeien of dat hij de telefoon heeft opgenomen en toen niet meer wist wat hij zeggen moest.

De kinderen herkennen Doki's gevoelens: blijdschap, boosheid, angst, verdriet, verlegenheid, verlatenheid, onzekerheid, schaamte, schuld, afhankelijkheid, neerslachtigheid en afwijzing. Net als veel kinderen is Doki soms bang om te gaan slapen; hij is bang dat er een grote gevaarlijke slang in zijn bed kruipt of dat er 's nachts mannen met zwaarden komen om hem pijn te doen. Of is hij boos op mijn kat omdat deze een



jong vogeltje uit zijn nestje heeft gehaald. Soms is hij boos op mij omdat hij vindt dat ik niet goed naar hem heb geluisterd of gewoon doe waar ik zin in heb zonder rekening met hem te houden. Hij schaamt zich omdat hij in zijn broek heeft geplast, hij voelt zich schuldig omdat hij per ongeluk de nieuwe stuiterbal van Dobbe is kwijtgeraakt en bang is dat Dobbe zijn vriendje niet meer wil zijn. Hij is heel erg verdrietig, omdat mijn poes Ollie zoveel pijn heeft en daarna vreselijk blij dat ze weer helemaal beter wordt. Hij wil tussen de middag niet meer bij mij op school blijven, omdat ik nooit tijd voor hem heb, hij zich in de steek gelaten voelt en bang is dat hij niet meer belangrijk voor me is. Doki draagt steeds opnieuw herkenbare situaties aan, waarbij hij de kinderen vraagt wat zij daar nou van vinden, of dat hen ook wel eens is overkomen en wat zij zouden doen in zo'n situatie. Daarnaast haalt hij mij steeds weer van mijn voetstuk en spreekt mij openlijk aan op de dingen die ik beter moet doen of had moeten doen: "Waar ben jij met je gedachten? Je hebt niet eens gekeken naar de prachtige tekening die Joost voor je gemaakt heeft en je hebt ook niets gezegd over de mooie strikken van Maartje, heb je slecht geslapen ofzo?" of "Tjonge, jonge wat ben jij vreselijk gezellig vandaag, je kijkt de hele dag al heel boos, ik durf je gewoon niks meer te vragen."

Bientje van Deksels

Een andere pop die ik veel gebruik heet Bientje. Zij komt van de planeet Deksels, waar dingen er heel anders aan toe gaan en probeert de kinderen uit te leggen hoe volwassenen denken en waarom ze doen zoals ze doen. Ze vertelt de kinderen hoe ingewikkeld de grotmensenwereld is. Voor veel kinderen is het niet te begrijpen, waarom papa er niet was tijdens zijn of haar verjaardag in de klas, waarom mama zo boos werd of waarom papa en mama ruzie hebben. Veel kinderen betrekken dit op zichzelf en denken dat het allemaal hun schuld is of dat ze niet goed genoeg hun best doen. Bientje legt de

kinderen uit dat veel papa's en mama's moeten werken om geld te verdienen en dat ze soms heel laat thuis zijn of moe zijn van al dat werken. Ook grote mensen hebben het nodig om soms even met rust gelaten te worden. Als grote mensen bang of verdrietig zijn vinden ze het een beetje gek om tegen hun beer of pop te praten, grote mensen denken dat ze alles zelf moeten doen en vinden het moeilijk om te vertellen waarom ze zo verdrietig of bang zijn, veel grote mensen schamen zich daar een beetje voor. Kinderen die verdrietig zijn om iets wat hun ouder(s) hebben gezegd of gedaan kunnen bij Bientje terecht met hun verhaal. Bientje bekijkt situaties vanuit verschillende perspectieven en toont niet alleen begrip voor het gekwetste kind maar vraagt het kind ook om begrip voor de ouder(s).

Onzekere Dobbe

Dobbe, mijn derde pop, heeft een laag zelfbeeld en is verschrikkelijk onzeker. Hij zit vol met goede plannetjes, maar komt vaak niet uit zijn woorden wanneer hij deze wil vertellen. Dobbe schaamt zich een beetje voor zichzelf en voelt zich snel schuldig wanneer er iets fout gaat. Hij heeft vaak nachtmerries en voelt zich snel in de steek gelaten. Dat komt omdat Dobbe het niet fijn heeft gehad. Hij heeft geen papa en mama die leuke dingen met hem doen of die hem 's avonds een verhaaltje voorlezen. Ik heb hem gevonden op een rommelmarkt en hem mee naar huis genomen. De eerste weken wilde hij helemaal niet tegen me praten, omdat hij dacht dat ik hem ook pijn zou doen en in de steek zou laten. Voordat ik Dobbe meenam de klas in heb ik de kinderen al over hem verteld. Ze vonden hem heel zielig en wilden hem graag leren kennen, zodat ze met hem konden spelen en vriendjes met hem konden worden. Ik heb met de kinderen overlegd wat we konden doen om Dobbe wat meer op zijn gemak te stellen. Ze kwamen met allerlei plannetjes: We kunnen Dobbe vragen of hij mee wil spelen, we kunnen Dobbe vragen of

hij bij ons komt eten, we kunnen mooie tekeningen maken voor Dobbe, hem kusjes geven, hem vertellen dat we hem lief vinden, hem zeggen dat we hem mooi en aardig vinden, hem zeggen dat het niet erg is dat hij niet zo mooi kan zingen, etc. Dobbe is anders dan Doki: Doki zegt zelf wel dat hij mee wil doen, Dobbe moet je vragen.

Drie poppen, drie kinderen

In feite zou je kunnen zeggen dat Doki de personificatie is van het sociaal-emotioneel gezonde kind dat tegemoetgekomen wordt in zijn behoeften en dat opgroeit in interactie met een ondersteunende omgeving. Bientje kan vergeleken worden met de betekenisvolle volwassene, de wetende getuige die het kind steunt, beschermt, serieus neemt, oog heeft voor zijn behoeften en begrijpt welke gevolgen bepaalde gebeurtenissen voor het kind hebben. Dobbe staat voor het gekwetste kind, het kind dat onvoldoende tegemoetgekomen wordt in zijn behoeften, dat nauwelijks positieve interactie kent en is opgegroeid in een afwijzende omgeving.

Hoewel mijn drie poppen de hele dag in de klas aanwezig zijn, gebruik ik er nooit meer dan één tegelijk. Ik vind het prettig om een hand vrij te hebben om dingen op te pakken, knopen open te maken e.d. zonder dat mijn hele activiteit hierdoor stil komt te liggen. Daarnaast kan ik me beter richten op de interactie pop-speler-kinderen wanneer ik er maar één gebruik. Afhankelijk van de activiteit laat ik een kind een pop kiezen of maak ik zelf een keuze. Dit wil overigens niet zeggen dat de andere twee dan helemaal buitenspel staan. Het kan zijn dat Doki later op de dag nog eens terugkomt op iets dat Bientje eerder die dag heeft gezegd: "Ik heb vanmorgen naar Bientje geluisterd toen zij vertelde over hoe de kinderen op Deksels met elkaar spelen. Ik wil dat spelletje ook doen, wie wil het me nog een keer voordoen?" Ook komt het voor dat de poppen dingen over elkaar vertellen: "Dobbe heeft een

heel mooi boek waar hij in schrijft als hij verdrietig is, hij kan al heel goed schrijven maar ook prachtige tekeningen maken. Je moet eens aan hem vragen of je z'n tekeningen mag zien, daar is hij heel trots op." Of: "Bientje heeft een heel klein beetje heimwee naar haar planeet, ze mist de mooie muziek zo. Nu heeft haar tante een bandje gestuurd, zullen we haar daar straks mee verrassen?" Tijdens alle activiteiten binnen en buiten de school spelen de poppen een rol. Doki heeft de avondvierdaagse meegelopen (hij zat wel bij een kind in de rugzak want zijn beentjes zijn natuurlijk veel te kort om zo'n eind te lopen), bij vieringen in de school zijn ze van de partij (ze zijn immers ook bij de voorbereiding geweest en willen

graag zien hoe het allemaal geworden is), ze gaan mee naar de kinderboerderij, want ze houden ook van dieren, in de sinterklaastijd wordt ook de schoen van de poppen gezet en wanneer de kinderen postzegels, loten e.d. moeten verkopen worden ook de poppen niet overgeslagen. De poppen zijn een heel geloofwaardig onderdeel van het klassen-gebeuren geworden.

Meerwaarde

Poppen betekenen een absolute meerwaarde in het stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling bij jonge kinderen. Ik ben met Doki begonnen en heb later andere poppen toegevoegd maar dit is niet

noodzakelijk. Belangrijker is het de pop, voordat hij daadwerkelijk gebruikt wordt, een persoonlijkheid te geven, die aansluit bij de beleving van de kinderen. Dat is de basis van de pop, de nuancering en de diepgang ontstaan vaak vanzelf door de interactie met de kinderen en de mate waarin je de pop een eigen leven durft te laten leiden. Bedenk wel dat de pop geen tweede juf of meester is en dat het ook niet eerlijk is om hem te gebruiken om kinderen te bestraffen. De vriendschap tussen kind en pop is een hele bijzondere, wij volwassenen hebben niet het recht deze vriendschap aan te tasten door de pop voor ons karretje te spannen en hem zo op een oneigenlijke manier te gebruiken. ■

EEN KINDERSPIEGEL

*Als ik oud word neem ik blonde krullen
ik neem geen spataders, geen onderkin,
en als ik rimpels krijg omdat ik vijftig ben
dan neem ik vrolijke, niet van die lange om mijn mond
alleen wat kraaietpootjes om mijn ogen.*

*Ik ga nooit liegen of bedriegen, waarom zou ik
en niemand gaat ooit liegen ten mij.
Ik neem niet van die vieze vette
grijze pieken en ik ga ook zeker niet
stinken uit mijn mond.*

*Ik neem een hond drie poezen en een geit
die binnen kan, dat is gezellig,
de keutels kunnen mij niet schelen.
De poezen mogen in mijn bed
de hond gaat op het kleedje.*

*Ik neem ook hele leuke planten met veel bloemen
niet van die saaie sprietten en geen luis, of zoiets raars.
Ik neem een hele lieve man die tamelijk beroemd is
de hele dag en ook de hele nacht
blijven wij alsmaar bij elkaar.'*

Judith Herzberg

DE LEEF-EN WERKGEMEENSCHAP IN HET POEH-HOEKJE

In het voorjaar van 1998 was ik op zoek naar een onderwerp voor het eindwerkstuk van de module Achtergronden van de Nascholing diploma Jenaplan. En vind maar eens iets origineels! De aanschaf van het boek "Tao van Poeh" bracht uitkomst: al lezende kwam ik de achtergronden van het Jenaplan tegen in de van leven tintelende wereld van Winnie de Poeh. Al reclamefolders-van-de-mat-rapend kwam ik Winnie, Knor en lejoor al veel vaker tegen: van tijd tot tijd staat de beer met zijn onafscheidelijke vrienden afgedrukt op slabbetjes, postpapier, t-shirts, handdoeken etc. Weliswaar een commerciële verschijning, maar toch ... hoe komt het dat een Beer met maar een Klein Beetje Verstand telkens weer opduikt? Hoe komt het dat volwassenen steeds weer geraakt worden door die simpele verhaaltjes van A.A. Milne, de auteur van "Winnie de Poeh" en "Het huis in het Poeh-hoekje"?

Poeh en Het Kleine Jenaplan

Een grappig toeval wil dat 'Winnie de Poeh' voor het eerst in 1926 werd uitgegeven; 'Der Kleine Jenaplan' verscheen in 1927.

In het Honderd-Bunders-Bos komen we terecht in een samenleving waarin we kennismaken met een groep dieren en Christoffer Robin, vriend van alle dieren, die ook in het bos woont. Poeh is de Beer met een Klein Beetje Verstand. Knor, een Heel Klein Beestje, niet bepaald de Aller-moedigste. lejoor, de ezel, sarcastisch, tikkie verwaand en achterdochtig. Koning, een soort *captain of industry*, zijn Brein is behoorlijk dominant. Uil, een pedante en mislukte academicus die trots is op het feit dat hij 'dinsdag' – weliswaar fout – kan spellen. Teigetje, impulsief, botst overal tegenaan, in wezen een bang, onzeker dier, een ADHD-dier.

Kanga en Roe zijn immigranten, een zorgzame moeder kangoeroe met een nergens-gevaar-in-ziend kleintje.

Het primaire 'wat'

In ieder hoofdstuk staan de bewoners voor een nieuwe uitdaging, zoals: Knor aan alle kanten door water omringd, lejoor verliest zijn staart, Kanga en Roe komen naar het woud. Poeh is meestal degene die een weg, een uitweg weet. Hij doceert dit niet pedanterig van bovenaf, welnee, al

pratend en vragenstellend probeert hij, samen met de andere dieren, een oplossing te bedenken. Poeh maakt daarbij gebruik van 'wat voorhanden is': hij heeft inzicht in de natuur en de materie en als Roetje te water is geraakt, redt Poeh hem met een paal die er toevallig ligt, terwijl de anderen 1001 oplossingen aandragen die niet blijken te werken. Dit inzicht heeft hij, omdat hij zich altijd afvraagt:

- wat is er? wat komt mij in handen? 'het primaire Wat'
- wat kan ik ermee doen voor eigen gebruik, hoe kan ik het benutten?
- wat betekent het, wat zit erachter, waar komt het vandaan, waarom is het zo, waar dient het voor?

Aristoteles, een Grieks filosoof, beweerde dat in de natuur ieder gevolg een oorzaak heeft. De hele kosmos is logisch, doelmatig ingericht. In zijn boek Lof der Wijsbegeerte zegt hij dat inzicht onze natuurlijke bestemming is. Het verwerven van inzicht is uiteindelijk het doel waarom wij ontstaan zijn. Voor Petersen is deze filosofie van belang geweest en ook in 'Winnie de Poeh' herken je het gedachtegoed van Aristoteles. Een mooi voorbeeld hiervan is het verhaal van de Honingboom.

Poeh hoort het gezoem van de bijen. 'Zo'n zoemgeluid betekent iets. Dat zoemgeluid is er niet zomaar opeens, zo van zoem zoem zoem, zonder dat het iets betekent. Als er een zoem-

geluid is, dan maakt iets of iemand dat geluid en voorzover ik weet is de enige reden om een zoemgeluid te maken, dat je een bij bent.' Toen dacht hij nog een hele tijd na en zei: "En de enige reden om een bij te zijn, is dat je honing maakt, voorzover ik weet." En Poeh gaat natuurlijk op zoek naar de honing en probeert de bijen af te leiden door zich voor te doen als onweerswolk, waarbij hij zwart van de modder aan een ballonnetje bungelt. De bijen trappen er niet in en Poeh stort naar beneden. Het primaire 'Wat', het echte en altijd beste 'wat', vind je in de natuur. De geschreven, gevormde werkelijkheid, de zogenaamde cultuur is minder belangrijk.



Basisprincipes in Honderd-Bunders-Bos

In 'Winnie de Poeh' wordt over het huis van Knorretje verteld:

'Knorretje woonde in een heel deftig huis, midden in een beukenboom en de beukenboom stond midden in het Woud, en Knorretje woonde midden in het huis. Naast zijn huis stond een houten bord, dat kapot was. OVERTREDERS W stond er op. Toen Christoffer Robin vroeg wat dat betekende zei Knor dat het de naam van zijn grootvader was en dat zijn familie die naam al heel lang had. "Het bestaat niet dat iemand Overtreders W heet," zei Christoffer Robin, maar Knor zei: "Wel waar. Dat kan wel, want mijn grootvader heet zo. Het is een afkorting van Overtreders Wim en dat was weer een afkorting van van Overtreders Willem." Poeh over

Uil: ‘...je moet wel respect hebben voor iemand die DINSDAG kan spellen, ook al is het dan niet helemaal goed; maar spellen is uiteindelijk niet de hele wereld. Sommige dagen is het helemaal niets waard of je dinsdag kunt spellen of niet...’

De basisprincipes van het Jenaplan zijn herkenbaar in het Honderd-Bunders-Bos. Poeh weet dat zijn vrienden nogal verschillend van karakter zijn; hij probeert ze niet te veranderen, laat ze in hun waarde, benadrukt hun sterke kant en geeft ze het gevoel dat ze mogen zijn zoals ze zijn. Dat doet hij niet met opzet, dat gaat gewoon vanzelf. Op een dag spelen Poeh, Knor, Konijn en Roe het Poeh-Tak-Spel (een heel simpel spel: zoek een mooie tak, ga naar een beekje, beklim de brug en gooi je tak in de beek. Ren naar de andere kant van de brug en kijk wiens takje het eerst onder de brug doorkomt). Laat nou lejoor in het water drijven! lejoor beweert dat Teigetje hem erin gestompt heeft. Er ontstaat een heel gedoe, Konijn onderwerpt Teigetje aan een verhoor. Teigetje is een heel druk dier, hij zegt dat hij alles kan en durft, maar uiteindelijk is hij een bang dier. Hij botst en stompt altijd, hij heeft veel weg van een ADHD-dier. *‘Ik moest alleen maar niezen,’* zei Teigetje. *‘Hij gaf me een opstopper,’* zei lejoor.



‘Nou ja, ik botste zo’n beetje tegen hem op,’ zei Teigetje. Hoe lossen ze dit op? Christoffer Robin stelt voor om gewoon het Poeh-Tak-Spel te gaan spelen. Zonder verdere discussie gaan de dieren akkoord. lejoor die het spel nog nooit had gespeeld won nog vaker dan alle anderen. Aan het eind van het liedje gaan lejoor en Teigetje samen weg, want lejoor wou Teigetje vertellen hoe je winnen kan bij het Poeh-Tak-Spel. *‘Een hele poos stonden Poeh, Christoffer Robin en Knorretje naar de rivier te kijken: ze zeiden niets en de rivier zei ook niets, want hij voelde zich kalm en vredig op die mooie zomermiddag. ‘Eigenlijk mag ik Teigetje best,’* zei Knorretje dromerig. *‘Ik ook,’* zei Christoffer Robin. *‘Als je het mij vraagt,’* zei Poeh, *‘dan mag ik eigenlijk iedereen wel. Maar dat zal wel heel dom van me zijn.’*

Levensreddende eigenschappen

In een volgend hoofdstuk blijft Konijn maar doorzeuren over Teigetjes gedrag en hij stelt Poeh en Knor voor om Teigetje te ontdollen. Konijn wil Teigetje laten verdwalen zodat hij een toontje-lager-Teigetje zal worden. Het draait er op uit dat Konijn verdwaalt in de mist en Teigetje hem redt. Zo blijken de eigenschappen van Teigetje levensreddend te kunnen worden ingezet

Het omgaan met verschillen is ook aan de orde in het hoofdstuk waarin wordt verhaald dat Kanga en kleine Roe naar het Woud komen. Ze worden beschouwd als vreemden, buitenlanders; heel actueel dus! Het is natuurlijk Konijn die problemen heeft met Kanga en Roe: *‘Wij allemaal waren hier altijd al en dan word je op een goeie morgen wakker en wat zie je? Dat we er opeens een Vreemd Beest bij hebben. Een Beest waar we nog nooit van gehoord hebben. Een Beest dat haar familie meedraagt in haar zak...’* Konijn probeert Knor en Roe ervan te overtuigen dat het beter is het Vreemde Beest te verjagen en hij komt met het plan om Roe te ontvoeren. Tijdens de ontvoering komt Konijn erachter dat Roetje veel meer

is dan alleen maar een diertje in een zak: Bij nader inzien blijkt het een fijn speelkameraadje te zijn. Voortschrijdend inzicht dus. Kanga en Roe blijven in het Woud wonen. Iedere dinsdag gaat Roe bij zijn grote vriend Konijn spelen en Kanga gaat naar Poeh, om hem springles te geven en Knorretje gaat er op uit met Christoffer Robin. En zo is iedereen gelukkig. De ‘van leven tintelende’ groep dieren leeft en leert in het Honderd-Bunders-Bos; ze zijn vriendelijk, gezellig, sympathiek, maar ook arrogant, eigenwijs, achterdochtig en betweterig. Het samenleven is niet altijd simpel, maar gecompliceerde problemen blijken ze met elkaar toch soms heel simpel te kunnen oplossen: het Honderd-Bunders-Bos is leefbaar. Er wordt gevierd, gepraat, gewerkt en geleerd.

Authentiek

Poeh speelt een belangrijke rol: hij is authentiek, heeft belangstelling voor de andere dieren, hij weet hoe verschillend ze zijn, hij stelt vragen zodat de andere dieren zich actief gaan opstellen. Poeh ziet zijn beperkingen onder ogen en ontdekt dat beperkingen in veel gevallen je kracht kunnen zijn.

Als hij op weg naar lejoors verjaardag per ongeluk de inhoud van het cadeau opeet (honing natuurlijk) gaat hij even bij Uil langs om er een tekstje op te laten schrijven: WEL GEVIZILITEERD. lejoor is er heel blij mee (zo blij als hij maar zijn kan) want hij kan het kapotte ballonnetje van Knor in de Nuttige Pot bewaren. Poeh leeft ‘van binnenuit’ en hij houdt rekening met de natuurwetten die in het bos werkzaam zijn. Zo krijgt leven in harmonie een kans en handelt hij volgens het principe van de minste moeite. De wereld van Winnie de Poeh en die van de achtergronden van het Jenaplanonderwijs tonen grote overeenkomst. Bij Winnie is geen ‘happy end’: de Betoverde Plek blijft altijd bestaan en in het Jenaplanonderwijs stopt het proces van leren en vernieuwen ook niet. De wisselwerking doen en denken is nooit ten

einde... (basisprincipe 20!). En hoe zit dat dan met onze Vrienden op zuigflessen, postpapier, dekbedovertrekken en ondergoed? Kennelijk behoren Poeh, Knor, lejoor en Teigetje bij onze eerste levensbehoeften. Het is misschien nog niet zo'n gekke gedachte dat wij, volwassenen, met onze kinderen op Weg naar een harmonieuze samenleving, Poeh en zijn vrienden graag bij ons in huis zien als exponent van een prachtige leef- en werkgemeenschap. ■

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

- MILNE, A.A. (1926), *Winnie de Poeh*, Londen: Methuen
- MILNE, A.A. (1928), *Het huis in het Poeh-hoekje*, Londen: Methuen
- PETERSEN, P. (oorspronkelijk 1937), *Van didactiek naar onderwijspedagogiek*, Amersfoort: CPS
- BRONZWAER, W. (1998), *Wim Bronzwaer over de orale fixaties van Poeh*
KUnieuws nr. 28

Thilla Franken werkt aan 'De Regenboog' in Assen



Ad Boes

DE GROETEN UIT LONDEN

Diverse Jenaplanners ontwikkelen activiteiten in het buitenland en berichten daarover. Ter inspiratie en om eens in de spiegel te kijken: hoe zit dat bij ons?

Houd het klein

Op uitnodiging van de organisatie Human Scale Education (HSE) – een groep scholen die is beïnvloed door het denken van de econoom Schumacher, die het ook bij ons bekende boek 'Small is beautiful' ('Houd het klein') schreef - bezocht ik in oktober een beurs voor alternatieve vormen van onderwijs in Londen, de tweede in successie. HSE verenigt velen die zich niet kunnen vinden in het reguliere onderwijs, het gaat om een groeiende groep leerkrachten en ouders. Zowel in Engeland als in de Verenigde Staten zijn er steeds meer ouders die uit ongenoegen met wat scholen bieden zelf het onderwijs voor hun kinderen verzorgen. In Nederland komt dat tot nu toe nog sporadisch voor, maar we kennen inmiddels de eerste privé-scholen die opereren buiten de wettelijke kaders die voor het openbaar en bijzonder onderwijs gelden.

HSE wil bevorderen dat:

- kinderen zich in de school veilig voelen en daar zelfvertrouwen ontwikkelen;

- leraren hun leerlingen als individuele kinderen zien;
- kinderen over de grenzen van hun leeftijdsgroep heen relaties aangaan;
- scholen de kenmerken van een democratische samenleving dragen;
- ouders en anderen in de omgeving van een school echt bij het onderwijs betrokken raken.

Vertegenwoordigers van ook bij ons bekende vernieuwingsrichtingen als Montessori en de Vrije Scholen waren er in Londen bij, maar ook leerkrachten van Summerhill, een school met een lange en radicale traditie, destijds is opgezet door A.S. Neill. Er waren ook kleine scholen vertegenwoordigd, die een bijzonder curriculum hanteren. Uit de uitstallingen bleek dat de scholen en instellingen die vertegenwoordigd waren, de accenten anders leggen dan in de engelse staatsscholen, maar ook in veel privé-onderwijs gebruikelijk is. Daar maken de zogenaamde "hoofdvakken" (taal/lezen, rekenen/wiskunde en 'science') de dienst uit.

Workshop Jenaplan

Ik verzorgde een workshop over Jenaplan voor geïnteresseerden. Petersen en Jenaplan zijn in Engeland tot nu toe zo goed als niet bekend – al gaf Petersen in 1930 lezingen over 'New Education and Jenaplan' in Londen en op diverse plaatsen in Schotland en werd ook in de 60er/70er jaren van de vorige eeuw in Engeland over Jenaplan gepubliceerd. Maar de groep belangstellenden groeit. Kees Both heeft gezorgd voor de vertaling van enkele basisdocumenten. In de workshop bleek vooral belangstelling voor de kenmerken en mogelijkheden van heterogene groepen. Voor een aanzienlijk deel komen positieve ervaringen met gemengde groepen daar en bij ons overeen. Misschien wordt het tijd voor internationale contacten en uitwisselingen, met heterogeniteit als invalshoek.

HSE probeert voor haar ideeën over een meer menswaardige opvoeding eveneens ingang te vinden in het reguliere onderwijs om zo mee te helpen aan het totstandkomen van onderwijs waaraan niet slechts een rijke en blanke elite kan deelnemen.

Lichtend voorbeeld

Nederland wordt in Engeland gezien als een lichtend voorbeeld, omdat

hier ook het bijzonder onderwijs, als resultaat van de schoolstrijd, geheel uit de staatskas wordt bekostigd. In Denemarken is dat inmiddels voor 70% van de schoolbegroting van privé-onderwijs het geval. Engelse bijzondere scholen moeten zich tot nu zelf bedruipen, maar er zijn mo-

menteel besprekingen gaande tussen de engelse overheid en de Vrije Scholen, om gedeeltelijke of zelfs complete bekostiging te verkrijgen. Dat zou gebeuren zonder onderwijsinhoudelijke concessies. Dat klinkt, omgekeerd, ons als muziek in de oren. De in de grondwet vastgelegde

onderwijsvrijheid wordt, onder het mom van 'autonomie aan de basis', bij ons immers op allerlei manieren ingeperkt. Het wordt tijd om op Europees niveau de voor goed onderwijs zo noodzakelijke (relatieve) autonomie van scholen aan de orde te stellen. ■

Basic-principles for Jenaplan-education in the Netherlands

HUMANS

1. Everyone is a unique person, there is only one like this. Therefore each child and each adult has an inherent and inalienable value.
2. Everyone has the right to develop an own identity. This identity has to be characterized as much as possible by: independence, critical consciousness, creativity and a sense for social justice. All this has to be acknowledged, regardless race, nationality, gender, sexual disposition, social environment, handicaps, religion or life-view.
3. Everyone needs, for developing an own identity, personal relationships with the material, social, cultural and spiritual reality.
4. Everyone is always recognized as a total personality and, where possible, approached and acknowledged in this way.
5. Everyone will be recognized as an innovator of culture and, where possible, approached and acknowledged in this way.

SOCIETY

6. People have to work on a society that esteems everyone's inalienable value and dignity.
7. People have to work on a society that gives room to and is stimulating for the development of an own identity for everyone.
8. People have to work on a society in which differences (between individuals and groups) and changes are dealt with in just, peaceful and constructive ways.
9. People have to work on a society in which earth and space are managed with respect and care.
10. People have to work on a society in which natural and cultural resources are used in responsibility for future generations.

SCHOOL

11. School is a relative autonomous, cooperative organization of all people concerned and influenced by society, like school also has influence on society.
12. In the school adults have to take fore-going principles about people and society as a pedagogical basis for acting.
13. In the school curriculum content is derived from the children's life-world and (inner) experience and from the cultural sources considered in our society as important means for the development of persons and society as described earlier.
14. In the school teaching takes place in pedagogical intended situations and with pedagogical teaching-learning materials.
15. In the school teaching and learning are shaped by a rhythmic alternation of the basic-activities dialogue, play, work and celebration.
16. In the school children are predominantly placed in heterogeneous groups, heterogeneous in age and level of ability, to stimulate learning from and caring for each other.
17. In the school independent playing and learning of children is alternated and supplemented by instruction and guided learning. Teaching is intended to stimulate reaching higher levels of development.
18. In the school exploring the world around ('world orientation') has a very central place, on the basis of experiencing, discovering and inquiring.
19. In the school the behaviour and achievement of the children are judged as much as possible from the personal development of this child and in consultation with this child.
20. In the school changes are seen as a never-ending process, guided by a consistent interaction of action and reflection.

Written in cooperation with and for the Jenaplan Association of the Netherlands by Kees Both and Kees Vreugdenhil, 1992, also accepted by the German Jenaplan Society. Translation Kees Both (2000)

EEN JENAPLANSCHOOL MAAK JE NIET - EEN JENAPLANSCHOOL GROEIT (1) Onderwijs-humanisering in de "Jan Nieuwenhuyzen-school" te Appingedam

Het is alweer lang geleden (1981) dat het laatste - 'gouden' - nummer van *Pedomorfose*, de voorganger van *Mensen-kinderen* verscheen. De redactie van *Mensen-kinderen* zal uit *Pedomorfose* een aantal artikelen kiezen en deze geheel of gedeeltelijk opnieuw publiceren. Bij elk van deze oude artikelen wordt dan een 'spiegelartikel' geschreven door een lezer van nu. Ditmaal de eerste van deze artikelen 'uit de oude doos', over de ontwikkeling van een school, in dit geval een openbare school. Het heeft de vorm van een soort 'kroniek' ¹.

Enkele markante momenten

Uit het raadsbesluit van 15 februari 1956

.. Het aanschaffen van tafels en stoelen is niet meer mogelijk, aangezien bereids de nodige banken aanwezig zijn en eerdaags tot plaatsing daarvan zal worden overgegaan.

Eerste ouderavond, voorjaar 1956

Ik legde uit waarom ik open cijfer-rapporten verwerpelijk vind. Vele aanwezigen maakten mij duidelijk waarom zij juist mijn standpunt verwerpelijk vonden..

De gemoederen raakten enigszins verhit.

Toch was ik na afloop niet ontevreden: een eerste aanzet was gegeven tot ombuiging van pedagogisch denken (*pedomorfose*), de eerste stap gezet op een lange weg naar humaner onderwijs, naar een liefdevoller omgaan met elkaar, ook in school.

Kleurplaten handelsvereniging, 6 december 1956

Brief aan het bestuur van de handelsvereniging: 'Na 't bekendmaken van de uitslag in de klas, kwam van verschillende leerlingen deze reactie: "Waarom heb ik geen prijs? Heb ik niet mooi gekleurd?" Uit deze woorden bleek een duidelijke teleurstelling. Een dergelijke teleurstelling, door buitenstaanders bezorgd aan onze leerlingen, is voor ons ontoelaatbaar.

We hebben daarom besloten - indien

U volgend jaar weer zou willen overgaan tot het doen uitreiken van Sinterklaaskleurplaten met het in 't uitzicht stellen van prijzen, deze uitreiking op onze school niet toe te laten. Tegen uitreiking zonder prijzen hebben we geen bezwaar.'

Derde ouderavond, 29 januari 1957

Na de pauze hield het hoofd der school, de heer Lahpor, een lezing getiteld: "Drievoudig contact tussen huis en school in het licht van een didactiek, die pedagogisch en psychologisch verantwoord wil zijn." Na in 't kort besproken te hebben wat het doel van de opvoeding moet zijn ("de ontwikkeling loopt van onbewust massa-mens, via bewuste persoonlijkheid, naar bewuste mensheids-mens") wees spreker op de grote rol die vertrouwen bij de leerkracht, zelfvertrouwen en moed spelen in het leerproces. Voor ons geldt het woord van Jan Ligthart: "Vraag niet, wat moet ik doen? vraag, hoe moet ik zijn?" In het slot van zijn betoog pleitte spreker voor het volgende drievoudige contact tussen huis en school:

a. Gesprekken onder zes ogen, in plaats van rapporten.

b. Kijk- en luisteravonden, aangeboden door de leerlingen (Deze "Kijk- en luisteravonden" doen sterk denken wat bij Petersen "Pedagogische Rückschau" werd genoemd - red. *Pedomorfose*).

d. Ouderavonden.

Vierde ouderavond, april 1957

Na de gebruikelijke formaliteiten, inleiding door het hoofd der school over Opvoeding door onderwijs, voorwaarden en grenzen. Opvoeden door onderwijs kan alleen maar betekenen: opvoeding = doel, onderwijs = middel; onderwijs mag opvoeding nooit in de weg staan (= nu de kerngedachte van het Jenaplan!). Onder welke voorwaarden kan dit? Aan de voorwaarden was toen in de Jan Nieuwenhuyzen-school(1957) al voldaan:

- Gesloten zinnen-rapporten (in plaats van open cijfer-rapporten.
- Zelfstudie naar aanleg en tempo, met een doorgaande lijn in de leerstof voor iedereen (in plaats van klaarstomen voor het H.B.S.-toelatingsexamen voor enkelen) ²;
- Tijd vrij voor verbale en manuele expressie door specifieke, tijdsbesparende leermiddelen voor uitleg rekenen en taal.

Op welke grenzen stuiten we toen? In elk geval op één heel taaie: het leerstofjaarklassensysteem, met z'n zittenblijven. Pas 16 jaar later, in 1973 zou de bovenbouw de moed hebben deze grens te overschrijden, door de jaarklassen om te zetten in stamgroepen. In augustus 1980 volgde de onderbouw. En in 1985 zullen alle lagere scholen in Nederland over deze grens heen moeten.....

Eerste Kijk-en luisteravond, 16 maart 1959

PROGRAMMA:

1. **Weekopening**
2. **Zingen** a. *In de Linde*
b. *Langs berg en dal*
3. **Van alles wat 1**
4. **Muziek** a. *In den Haag*
b. *Wandellied*
5. **Zingen** a. *Kampeerlied*
b. *Vögelein*
6. **Van alles wat 2**
7. **Dansen** a. *Ik wandel hier in 't ronde*
b. *Schip moet zeilen*
8. **Pauze** Tekeningen bekijken
9. **Toneel** *De drie meisjes, die bloemen gingen plukken*
10. **Dansen** a. *Tralalala -klits*
b. *Voorwaarts mars*
11. **Muziek** a. *Ik sta op wacht*
b. *De postkoets*
12. **???**
13. **Weeksluiting**

Weeksluiting op zaterdagmorgen, september 1960

Deze week is weer voorbij. In de Jan Nieuwenhuysenschool leggen we ons werk weer neer. Zo meteen gaan we naar huis. Huis en school zijn een deel van Appingedam. Appingedam is een deel van Nederland. Nederland is een deel van Europa. Europa is een deel van de aarde. We willen vrienden zijn van alle volk'ren der aarde.

Lied:

De volk'ren der aarde
zij wachten op ons...
Die Völker der Erde,
sie warten auf uns...
Les peuples du monde
attendent que nous...
Nu gaan we naar huis
en later de wereld in.

Eerste kennismaking met het Jenaplan, 12 maart 1970

Op 12 en 13 maart 1970 was er een onderwijsconferentie in de "Kwartjesberg" te Drouwenerzand, georgani-

seerd door de Inspectievereniging Zuidhorn. Een van de sprekers was het hoofd van een tweemansschool in Rottevalle (Fr.) Hij vertelde over het Jenaplan. Vanaf die dag zijn we het Jenaplan gaan bestuderen en hebben scholen bezocht, die ook op weg zijn naar het Jenaplan. Deze studie is nog steeds niet voltooid.

Brief van B&W van 15 december 1970

"Na kennisneming van Uw beide hiernevens aangehaalde brieven, alsmede van het advies van de inspecteur van het lager onderwijs en van het standpunt van de Stuurgroep Basisonderwijs delen we U mede, geen bezwaar te hebben tegen het bezoek van U en de overige leerkrachten aan een Jenaplanschool te Enschede, mits de gegevens over dit bezoek tevens ter beschikking komen van bovengenoemde 'Stuurgroep'. Het ligt echter niet in onze bedoeling een eenzijdige invoering van de Jenaplan-werkwijze op Uw

school te helpen bevorderen, aangezien reeds eerder is afgesproken om, gelet op de adviezen van inspecteur en "stuurgroep", alle drie gemeentelijke basisscholen te betrekken bij eventueel in te voeren onderwijsvernieuwingen".

Een plan, dat niet doorging 1971

In de herfst van 1971 waren we met onze studie zover gevorderd, dat we op een ouderavond onze ouders het volgende plan wilden voorleggen:

Onderwijs en Opvoeding in deze Uw school(een plan)

In de school vindt de ontmoeting plaats tussen leerstof en kind. De begeleiders van deze ontmoeting (juf en meester) kunnen zowel de leerstof als het kind als uitgangspunt van de begeleiding nemen.

1. De leerstof als uitgangspunt ("Dat behoren ze toch te weten")

De maatschappij vraagt via de vervolgscholen en deze weer via de schoolvorderingentest van de basisschoolleerlingen de beheersing van een bepaalde hoeveelheid basisleerstof in de vakken rekenen en taal. Deze minimale beheersing wordt bereikt in de cursussen in rekenen en taal, die elke morgen van 11.00 uur tot 11.45 uur in vier niveaus gegeven worden.

Elk kind zit, ongeacht zijn leeftijd, in de niveaugroep die past bij zijn vorderingen. Ontstaan hiaten of achterstanden (door ziekte b.v.), dan wordt individueel hulp geboden. Het is mogelijk dat een vlotte leerling een niveau overslaat. Dan kan het schoolgaan daardoor eventueel met een jaar bekort worden.

Het kan nodig blijken, dat een leerling zijn niveau in zijn geheel overdoet.

Het schoolgaan wordt dan met een jaar verlengd. Leerlingen die nog niet ver genoeg gevorderd zijn voor het laagste niveau gaan na het speelkwartier naar huis.

2. Het kind als uitgangspunt ("Elk kind is uniek")

"De mens wordt pas mens door de medemens."³



Juf Brendel krijgt eerste, tweede, en derdejaars leerlingen, juf Groenhagen eveneens, meester Noordman idem: alle drie evenveel. Deze drie stamgroepen vormen samen de onderbouw.

De vierde-, vijfde- en zesdejaars, op gelijke wijze over drie stamgroepen verdeeld, vormen de bovenbouw. In stamgroepverband werken binnen één lokaal dus leerlingen van drie leeftijden samen (met zelfstudie rekenen, zelfstudie taal, lezen, toneel, zingen, gymnastiek, handenarbeid, schrijven en wereldoriëntatie). Langzaam lerende kinderen kunnen vier jaar over de bovenbouw doen.

Regelmatig komen onder- en bovenbouw samen in de aula voor de viering van bepaalde (blijde) gebeurtenissen. In de stamgroepen staat het samenleven, dus de opvoeding, centraal. De niveaucursussen moeten een basiskennis garanderen, het kinderlijke stamgroepenleven betekent een dagelijkse scholing in medemenselijkheid.

'Geen generatie hoeft te vertwijfelen en geen behoefte te wachten' ⁴

Toen burgemeester Amerika van dit plan hoorde, reageerde hij als volgt: "Ik verzoek U dringend Uw bespreking met de ouders niet te laten doorgaan en U van alle verdere activiteiten te onthouden. Indien het Jenaplan op Uw school door zou gaan, kunnen we de schoolgrenzen wel wegdoen, want driekwart van Uw schoolbevolking zou weg willen. Ik heb geen vertrouwen in Uw werk. Uw onderwijsvernieuwing is een particuliere hobby, die U in een openbare school niet mag uitoefenen. Ik adviseer U het eens bij het bijzonder onderwijs te proberen."

Brief van B&W aan de inspecteur en aan de Stuurgroep Openbaar Onderwijs Appingedam d.d. 18 mei 1973

"Sinds 1956 is volgens het hoofd dier school aan de openbare 'Jan Nieuwenhuyzenschool' gewerkt volgens beginselen, die nu langzamerhand algemeen aanvaard worden (geen

open cijfer rapporten, geen competitiegeest, geen 'klaarstomen', doch zelfstudie, creatief bezig zijn, werken met niveaugroepen, enz.). Op een vergadering van 5 mei 1972 in 'Het Wapen van Leiden', waarbij ook U aanwezig was, is het voorstel om genoemde school een experimenteertijd van drie jaar te geven aangenomen. Het eerste (theoretische) jaar is bijna voorbij, terwijl de plannen blijkbaar steeds vastere vormen gaan aannemen.

De heer Lapohr, hoofd van de 'Jan Nieuwenhuyzenschool' vraagt nu onze toestemming voor de praktische invoering van het 'Jenaplan' met ingang van 13 augustus aanstaande...

Teneinde het een en ander juist te kunnen beoordelen zullen wij graag Uw advies over het bovenstaande ontvangen. Gaarne vernemen wij verder of een en ander ook financiële consequenties voor de gemeente zal hebben en of het onderwijs door de vakleerkrachten te geven, met name wat de lichamelijke oefening betreft, hierdoor niet in het gedrang dreigt te komen."

Brief van B&W d.d. 25 juni 1973

"In verband met Uw verzoek om per 13 augustus a.s. het 'Jenaplan' op Uw school in te mogen voeren delen wij U het volgende mede: Zoals U zelf reeds in Uw brief van 28 - 1973 concludeerde, is het in ieder geval gewenst om de formatie van de onderbouw (klassen 1, 2 en 3, in drie gecombineerde klassen) nog niet plaats te laten vinden na de aanstaande zomervakantie, doch op een later tijdstip.

Wat de invoering van de bovenbouw betreft delen wij U mede, dat wij U, gelet op het advies van de inspecteur, weliswaar toestemming verlenen om dit per 13 augustus aanstaande te realiseren, doch dat wij de gehele verantwoordelijkheid voor de invoering en de consequenties van een en ander bij U leggen, terwijl wij U bovendien hierbij mededelen dat wij niet voornemens zijn om in

de toekomst extra financiële middelen voor deze vorm van onderwijs beschikbaar te stellen.

Voorts verbinden wij aan deze toestemming de uitdrukkelijke voorwaarde, dat het onderwijs gegeven door vakleerkrachten in geen enkel opzicht in het gedrang mag komen, waartoe nog het nodige overleg door U met deze leerkrachten dient te worden gepleegd. Bij volledige invoering van het door U gedachte systeem zullen we overwegen, na overleg met de Schoolraad, de gemeenteraad voor te stellen de schoolgrenzen op te heffen.

Eerste schoolkrant "Kijkjena", juni 1978

- a. Kijkjena = Kijk jena = Kijk, het Jenaplan!
- b. Kijkjena = Kijkje na = Nakijkje = nabeschouwing
- c. Kijkjena = Kijk je na = Bekijk jezelf = zelfbeschouwing

Paniek in Beerta, 8 maart 1979

De openbare lagere school te Beerta nodigde Gerrit Greenhuis uit zitting te nemen in een forum, dat op een ouderavond zijn licht moest laten schijnen over het probleem "huiswerk".

Gerrit vertelde toen het een en ander over het Jenaplan. Dit schoot velen in het verkeerde keelgat. In een verslag daarover staat te lezen: "Een utopie. Maar ondertussen is het nog wel zo dat dergelijke waanideeën alle werkelijkheidszin missen. En wie wordt van al dit experimenteren de dupe? Juist ja: het kind, waarvan diezelfde onderwijshervormers zeggen dat het belang van het kind hoog in hun vaandel staat geschreven."

Invoering Onderbouwstamgroepen augustus 1980

Het hart had verstaan.
Liefde hield stand.
Geloof was geen waan.
We gaan hand in hand.

NOTEN

Deze zijn door de redactie van *Pedomorfose* toegevoegd.

1. Deze bijdrage [die verscheen in *Pedomorfose* 50, mei/augustus 1981, KB] is ontleend aan de schoolkrant "Kijk Jena", uitgegeven begin 1981, ter gelegenheid van het 25-jarig jubileum van de school. De schoolleider, de heer Eppo Lahpor, heeft de hele ontwikkeling van de school

in dagboekvorm nauwkeurig bijgehouden. Uit het dagboek is bij het samenstellen van de jubileumkrant rijkelijk geput. Uit ruimteoverwegingen moeten we ons reëel tot de meest markante zaken beperken (redactie *Pedomorfose*).

2. Voor de tweede wereldoorlog kende men twee takken van middelbaar onderwijs: het gymnasium dat voorbereidde op universitaire studie en de H.B.S.; de Hogere

Burger School. Wie niet geschikt was voor het gymnasium of H.B.S. verdween in Mulo of het nijverheids-of lager technisch onderwijs. Om z'n geschiktheid te bewijzen moest het kind na het doorlopen van de lagere school toelatings examen doen.

3. Uitspraak van Petersen in de "Ursprung der Pädagogik", o.a. blz.85,93.
4. Petersen in 'Ursprung der Pädagogik', p. 98

Hubert Winters

EEN JENAPLANSCHOOL MAAK JE NIET - EEN JENAPLANSCHOOL GROEIT (2) *Onderwijs-humanisering in de katholieke Jenaplan Basisschool Sint Paulus te Leeuwarden*

Alweer heel lang geleden, in een artikel in Pedomorfose, schreef Eppo Lahpor over markante momenten uit het groeiproces van zijn school, de Jan Nieuwenhuyzen-school in Appingedam. Zie voorgaand artikel. Markante momenten in schoolontwikkeling kent elke school natuurlijk. Als schoolleider kun je ook eens de tijd nemen om achterom te kijken. Wat zijn voor jou nou markante punten in het groeiproces van je school?

Uit inmiddels alweer een lange periode op de Sint Paulusschool in Leeuwarden, heb ik wat punten geplukt, die voor mij markant waren, merktekens langs de weg van mijn ontwikkeling in onze school.

Eerste bezoek aan de school, voorjaar 1983

Het eerste sollicitatiegesprek is geweest en ik word uitgenodigd om een dagje mee te lopen in de bovenbouw. De kinderen zijn bezig met het blokkur. Bij verschillende groepjes sluit ik aan om even een praatje te maken. We praten over hoe het gaat, wat ze leuk vinden op school en wie ik dan wel ben.

Er komt ook een hulpmoeder binnen. Ze zegt me gedag en vraagt me of ik een student ben, die stage komt lopen. Die moeder heeft me daar nog vaak beschaamd over aangespro-

ken. Steeds weer leg ik dan uit, dat ik het niet erg vond dat ze me niet als het toekomstige hoofd der school zag.

Uit een jubileum-uitgave van 1988

'Per 1 augustus 1983 werd ik benoemd als hoofd van de Paulusschool in een voor mij compleet vreemde stad. Vol idealisme, enthousiast en met heel wat Jenaplan-bagage sprak de sfeer op deze Leeuwarder school mij enorm aan. Dat was de reden om aan het avontuur te beginnen. En dat idealisme en enthousiasme is hard nodig geweest! Want terugkijkend op maar vijf jaar

Paulusschool, kan ik zeggen, dat er heel wat werk is verzet. Door het invoeren van de basisschool en het steeds maar weer bezuinigen, kreeg je weinig rust. Van alles moest er gebeuren. Ook al omdat het leerlingenaantal gestadig steeg. Het schoolbestuur, actieve collega's en heel veel actieve ouders hebben er voor gezorgd, dat de Paulusschool na 25 jaar in volle bloei staat. Daarvoor enorm bedankt, namens de kinderen. Want daar doen we het voor! Misschien dat na de afgelopen drukke periode van regelen en organiseren we weer in een wat rustiger vaarwater komen en we de tijd en de rust krijgen om ons vooral bezig te houden met de zorg voor onze leerlingen. Het verbeteren van het pedagogisch klimaat, het optimaliseren van het Katholiek Jenaplanonderwijs, waarin het kind, ons kind, centraal staat.'

Eerste vergaderingen met de oudercommissie

In de school is een actieve oudercommissie. Een groep ouders, die altijd klaarstaat voor de school. Er wordt geholpen met het voorbereiden van feesten, er wordt geklust op het schoolplein. Mensen gaan zelfs langs de deuren om uit te leggen dat de school een hele goede school is en dat ouders beslist hun kinderen daar op moeten doen. En natuurlijk is een terugkerend thema, dat al dat werk eigenlijk door meer ouders gedaan zou moeten worden.

Het zit nu eenmaal in mijn aard, dat alles goed geregeld moet worden en ik ga op zoek naar een manier om meer ouders te betrekken bij de school.

In het eerste jaar probeer ik zoveel mogelijk ouders te leren kennen. Daarbij praten we over allerlei zaken die de school betreffen. Het valt op, dat alle ouders waardering hebben voor de school en zeker ook voor de mensen van de oudercommissie: 'Die doen veel!' Eigenlijk is iedereen wel bereid om iets te doen, maar lid zijn van zo'n oudercommissie is wel erg veel gevraagd.

Al snel kom ik met het voorstel om met ouderwerkgroepen te gaan werken. Werkgroepen, die een eigen, afgebakende taak hebben. De oudercommissie wordt dan een soort bestuur van die werkgroepen. In de vergaderingen van de Oudercommissie hoeven we dan niet meer te praten over het limonade schenken of over Sinterklaas-cadeautjes. We kunnen ons meer gaan richten op zaken, die belangrijk zijn voor de ontwikkeling van de school. Het voorstel wordt aangenomen en het volgende schooljaar starten we met de nieuwe organisatie. Ook voor de teamleden is het een hele verandering. Ook zij worden ingeschakeld bij de verschillende werkgroepen. Ieder teamlid werkt mee in een of meer werkgroepen. Op die manier ontstaat er veel goeds: Ouderparticipatie wordt een zaak van veel ouders, alle teamleden zijn actief betrokken bij deze ouderparticipatie en al werkend wordt er veel over school gesproken; problemen worden aangekaart en er worden oplossingen bedacht. Heel langzaam ontstaat het gevoel, dat we samen de school maken, samen verantwoordelijk zijn.

1985, start van de basisschool

In 1985 begint ook voor ons de basisschool. We werken samen met een kleuterschool aan één nieuwe basisschool. Dat betekent veel praten over de invloed van de lagere school op de kleuterschool en an-

dersom. In ons team zijn we het al snel met elkaar eens, dat we uit moeten gaan van de verworvenheden van de kleuterschool. Daar zien we veel meer de school, die we uiteindelijk als basisschool wensen. Een pedagogisch klimaat, waarbij op een kindvriendelijke manier met elkaar wordt geleerd en geleefd, een organisatievorm (werken naar keuze), die ook voor de hele school gebruikt kan worden, veel aandacht voor motorische vorming en een kritische houding als het gaat om het volgen van voorgeschreven methodes.

Als we praten over de ontwikkeling van de school nemen we steeds de verworvenheden van de kleuterschool als goede voorbeelden. Op die manier brengen we een nieuwe structuur in de school.

1987, de verbouwing

Plotseling ontvangen we het bericht, dat we onze school moeten uitbreiden, zodat we samen met de kleuters in één gebouw kunnen. We zijn er blij mee. Straks samen één team en één schoolgemeenschap. Het bouwen van een gemeenschapsruimte is daarbij van groot belang. Helaas wordt er bij de toewijzing van het budget uitgegaan van de leerlingen-prognoses, zoals die op papier staan en die geven aan dat we één lokaal minder krijgen dan we in werkelijkheid nodig hebben. En die prognoses zijn belangrijker dan de werkelijke cijfers; die ziet men slechts als een tijdelijk hoogtepuntje. Op school voelen we ons tekortgedaan en stellen we ons strijdbaar op. We willen er een lokaal bij! Natuurlijk ga ik op zoek naar de instantie, die bepaalt waar je recht op hebt en dan begint het gevecht. Het bestuur gaat in beroep en ik pleeg bijna dagelijks telefoontjes naar Den Haag om uit te leggen waarom we een lokaal meer nodig hebben. En de aanhouder wint! Als we het beroep intrekken, ontvangen we geld voor een extra lokaal.

Als we de school openen, zingen we met zijn allen ons nieuwe schoollied:

Een dak, een muur, een deur, een raam
zomaar een schoolgebouw
de een, die van de ander leert
een kind, een man, een vrouw
zo heel bijzonder is het niet
of is het buitengewoon?
we voelen ons hier thuis met elkaar
is het waar of is het een droom?
't is de Paulusschool,
't is de beste school
't is de leukste school van Leeuwarden !

1991 De Koning van Katoren

Na een jarenlange traditie van schoolreisjes, gaan we het anders aanpakken. We beginnen het schooljaar met een aantal thema-weken. We gaan met zijn allen een avontuur beleven.

Maandagmorgen, weekopening, we zitten met zijn allen in afwachting van wat er komen gaat.... Hé, een trommel in de verte, daar komt een korps aan, iedereen zit achterstevoren. Meester Hubert voorop met een trommel, daarachter een aantal bovenbouw kinderen met een hoge rode fanfare-hoed en instrumenten, ze spelen een nieuw lied. Het blijkt de hofkapel van de koning van Katoren te zijn, die het volkslied van Katoren speelt. Het is het begin van een spannend avontuur, waarbij de kinderen Stach helpen om koning van Katoren te worden.

De bovenbouwers gaan drie dagen naar een kampeerboerderij, de middenbouwers twee dagen en de kleuters komen ook een dag. Op de dag, dat we allemaal samen zijn reizen de kinderen naar alle steden van Katoren om Stach te helpen met zijn opdrachten. Als op vrijdag iedereen terug is in Leeuwarden, vindt er een groot slotspektakel plaats. Stach wordt als nieuwe koning van Katoren door de kleuters opgehesen in een toren, zo hoog als onze school van twee verdiepingen.

Wat een avontuur, wat een ervaring, zoveel ouders die meehelpten we zijn een leef- en werkgemeenschap !

Steeds meer aanmeldingen

Het gaat goed met de school, we zitten echt helemaal vol. Je hoort het in de stad: 'De Paulusschool, da's een goede school.' Steeds meer aanmeldingen hebben ons er al toe verplicht een aannamebeleid vast te stellen. We willen niet ongebreideld groeien, we willen de ontwikkeling van de school in de hand houden. Aan de ene kant moet je het team beschermen tegen te grote aantallen, aan de andere kant wil je ook ouders, die heel bewust voor de school kiezen niet teleurstellen.

Bij de besprekingen wordt steeds gezegd, dat ongeveer 200 leerlingen een goed aantal is om een leef- en werkgemeenschap mee te vormen, mensen kennen elkaar dan nog, weekopeningen en sluitingen blijven sfeervol.

Ook de tijd speelt een rol. Scholen moeten van een bepaalde grootte zijn om bestaansrecht te hebben. Wij willen liever geen fusie aangaan, maar zelfstandig blijven.

We besluiten om te proberen in een aantal jaren er nog zo'n school bij te organiseren. Een school met twee volwaardige locaties, waar het team als geheel samenwerkt, maar waarbij ouders en kinderen slechts met één locatie te maken hebben.

We realiseren ons dan nog niet helemaal wat het allemaal betekent. We gaan een proces in, waarbij mensen extra inspanningen moeten leveren en anderen makkelijk kunnen gaan toekijken. We spreken af dat we met zijn allen verantwoordelijk zijn voor de hele school, maar dat is niet makkelijk!

En dan krijgen we in een kleuterschoolgebouwtje een lokaal naast de juf, die daar al bijna veertig jaar zit..... Veel problemen komen er op ons af: inrichting, overleg met de gemeente, ouders overhalen om naar de nieuwe locatie te gaan, hoop geven, overtuigen, hulp zoeken, en af en toe eens diep zuchten.

Het betekent een enorme cultuurslag voor de hele school. En nu we inmiddels twee locaties hebben met ieder zeven stamgroepen kun je constateren dat er veel veranderd is.

Soms mis je de intimiteit van toen en soms ben je trots op wat je met zijn allen in zo'n korte tijd bereikt hebt en zie je ook veel voordelen.

Juni 1995, studenten uit München bezoeken de school een week

Sinds 1995 bezoeken jaarlijks ongeveer 20 studenten van de universiteit van München onze school een hele week. Ze schrijven verslagen en doen ook verslag op hun eigen universiteit. Daarbij ben ik steeds aanwezig om ook een onderdeel te verzorgen. Duitsers kunnen iets prachtig verwoorden en bezorgen ons daarmee steeds weer een schouderklopje. Hier volgt een stukje uit een van hun verslagen:

'Die Studienfahrt selbst entwickelte sich zu einem hochschuldidaktischen Exempel für eine Lehrerbildung in pädagogischen Situationen, in denen es gelang, Information mit Erfahrung und Reflexion, Theorie mit Praxis, problemorientierte Beobachtung und Untersuchung mit praktischer Schularbeit, fachliches Gespräch mit persönlichen Kontakten zu verbinden.'

6 maart 1997, eerste Paulusschool schoolconferentie

Uitnodiging

'Aan alle leden van het team, de ouderraad, de MZR en de schoolcommissie voor de 1e Paulusschoolconferentie, met als thema 't zal mij een zorg zijn op donderdag 6 maart van 18.00 - 22.00 uur

We beginnen om 18.00 uur met een gezamenlijke maaltijd. Daarna geeft Hubert Winters een schets van de ontwikkelingen van de afgelopen jaren en van de prognoses voor de Paulusschool.

- historische terugblik
- stilstaan bij het heden
- blik in de toekomst

Groepsdiscussie

Elke groep bepaalt zijn eigen gespreksonderwerp. Waar kan het over gaan?

De leiding van de school
De toekomstige huisvesting

Onderwijsinhoudelijke veranderingen
Willen wij buurtschool worden
Ideeën voor de ontwikkeling van onze school

Ouderparticipatie: medezeggenschap of zeggenschap
Krachten en tegenkrachten.

Elke groep doet verslag

We sluiten af met een ludieke inbreng van elke geleding'.

Mei 1997, De elf van jezelf

Jaarlijks hebben we enkele teamdagen. We kijken terug op het jaar dat eindigt en we blikken alvast vooruit. Deze keer zijn we naar Keulen gegaan. We bezoeken de Jenaplanschool 'Am Rosenmaar', om te zien hoe ze daar kinderen met speciale hulpvragen geïntegreerd hebben in de stamgroep. Het is boeiend om te zien hoe dat gaat in zo'n groep en het geeft ook voeding aan onze discussie over Weer Samen Naar School en de rugzak-kinderen.

We hebben het in Keulen echter ook over ons eigen alledaagse werk. We zijn gewend om elkaars groep te bezoeken en gericht te observeren. Deze keer hebben we gekeken vanuit 'de elf van jezelf'. Dat zijn onze persoonlijke aandachtspunten, die we geformuleerd hebben vanuit het hoofdstuk 'De grondregels van de kunst om kinderen te begeleiden die zich vrij kunnen bewegen, vrij kunnen werken en zich vrij voelen' uit 'Van didactiek naar onderwijspedagogiek'. De regels zien er als volgt uit:

1. Regels gelden voor iedereen
2. Rustig consequent en opgewekt zijn
3. Wees jezelf, handel echt
4. Hou overzicht
5. Handel namens de stamgroep
6. Het verval begint met kleinigheden
7. Doe zelf mee
8. Betrek iedereen bij de discussie:
 - waar gaat het over ?
 - wat vind ik/jij er van ?
 - openstaan !
9. Aandacht voor het individu
Aandacht voor de groep
10. Ga naar het kind toe!
11. De groep is belangrijker dan de groepsleider !

Het programma-onderdeel ziet er als volgt uit:

Zoek twee andere teamleden, waarmee je onderstaande punten bespreekt.

Bepaal met je groepje welke punten je aan de orde brengt in de teambespreking.

Denk aan de effectiviteit van je inbreng!

Opvallende zaken:

Van welke van de elf punten heb je bij de ander iets geleerd?

Van welke punten heb je ontdekt, dat je daar zelf aan moet werken?

Welke punten zijn bij ons op school goed voor elkaar?

Aan welke zaken zouden we moeten gaan werken?

Werkwijze:

Bedenk hoe we daar extra aandacht aan kunnen besteden.

Denk hierbij aan het gebruik van het groepsboek.

Denk ook aan de volgende kijkwijzer.

Denk ook aan de komende visievergaderingen.

1998 Nieuwe organisatie-structuur

We zijn aardig op weg met onze twee locaties en hebben een periode gewerkt met twee locatieleiders.

Dan geeft de adjunct, die in deeltijd werkt, aan dat ze niet voldoende tijd heeft om het locatieleiderschap voldoende inhoud te geven en wil alleen stamgroepleider zijn. Er zijn geen an-

dere teamleden, die de functie van adjunct-directeur ambiëren.

Ook hebben we gemerkt, dat op bepaalde momenten de twee locaties zich tegen elkaar afzetten. 'Nee, bij ons doen we heel anders!' 'Ja, maar wij'

We moeten op zoek naar een nieuwe structuur. We besluiten te gaan werken met bouwcoördinatoren. Deze coördinatoren dragen verantwoordelijkheid voor stamgroepen van beide locaties. Op die manier werken we verticaal (in twee locaties) en horizontaal (in 3 bouwen). Opvallend, dat we voor deze functie gemakkelijk enkele collega's bereid vinden. Inmiddels zijn alle coördinatoren op woensdag ambulant, zodat er overleg kan plaatsvinden met de schoolleider. Ook de coördinator leerlingenzorg speelt een rol bij het leiden van de school. Ieder voelt goed aan wat de gedeelde verantwoordelijkheid betekent en wil zich ook graag professionaliseren. Een goede ontwikkeling!

1999 Uit Byntwurk, blad van begeleidingsdienst GCO Fryslân

In dit blad verschijnt een artikel over werkdruk naar aanleiding van een interview door Clara van Dijk. In het hoofdstuk 'De kracht van het team' staat:

'De onderlinge band is sterk, want de leerkrachten zijn betrokken op elkaar. Er is veel persoonlijk contact. Iemand die niet open is, wordt daarop vriendelijk aangesproken. Je bent niet

alleen verantwoordelijk voor je eigen groep, maar voor alle groepen. Bij elkaar naar binnen lopen is de gewoonste zaak van de wereld. Er is sprake van coaching van nieuwe leerkrachten door een naaste collega. Tijdens het bouwoverleg, onder leiding van de bouwcoördinator, is er altijd ruimte voor het bespreken van zaken waar beginnende leerkrachten tegenaan lopen. En natuurlijk worden in dit overleg ervaringen uitgewisseld. Openstaan voor elkaar, rekening houden met elkaar en elkaar helpen zijn principes die niet alleen gelden voor de kinderen, maar ook voor de leerkrachten.

Werkdruk is niet uit te drukken in het aantal uren dat je werkt. Het heeft alles te maken met je gevoel. Wanneer je met plezier naar je werk gaat en kunt genieten van datgene wat je van de kinderen terugkrijgt, ervaar je geen werkdruk.'

27-1-1999 Brief van David (11 jaar)

Beste Hubert Winters je weet dat de euro er aan komt, ik verwacht dat er veel problemen zullen komen bij de boven-bou en misschien ook wel bij de miden-bou met het omrekenen van de gulden naar de euro dus vind ik dat we nu al moeten beginnen met rekenen van de gulden naar de euro, zo voorkomt u problemen met een vriendelijke groet David. ■

Hubert Winters is schoolleider van de Paulusschool

MIJN EERSTE BAAN OP EEN "JENAPLANSCHOOL" een verhaal over idealen en teleurstellingen

In juli 1998 studeerde ik af aan de Pabo "De Eekhorst" in Assen. Ik was trots op mezelf dat ik de eindstreep had gehaald. Naast het "gewone" papiertje was ik nog het meest blij met mijn Jenaplandiploma. In mijn presentatie op de diploma-uitreiking vertelde ik wat het Jenaplan voor mij had betekend. Het was voor mij de motivatie om door te gaan met de Pabo, omdat ik door het Jenaplan had ontdekt dat onderwijs een boeiend en prachtig werkterrein is. Mijn onderwijsloopbaan ging van start met een baan in een bovenbouwgroep op een OVG-school (OVG = onderwijsvoorranggebied) met Jenaplanideeën. De school had een tijd geen vaste directie gehad en er waren veel personeelwisselingen geweest en nu was het tijd om de school weer op te bouwen. Helaas liep het schooljaar anders dan verwacht, met als gevolg dat ik uiteindelijk op zoek ging naar een andere baan in het onderwijs.

De methode loert

Terugkijkend, denkend en lezend in mijn logboek zie ik dat ik 25 augustus schrijf: "Ik vind het moeilijk om nog niet echt 100% op de "Jenaplanmanier" te kunnen werken. Ik zal geduld moeten hebben. Ik leg mijn accenten. ... Ik voel de druk dat ik de stof er doorheen moet jagen. Het beangstigt me, waar zijn mijn Pabo-idealën: kindgericht werken? 'Aansluiten bij de belevingswereld van de kinderen', ik hoor het mezelf en anderen nog zeggen. Maar op de hoek van mijn bureau loert de methode! Veel aandacht aan de cultuurles uit de methode besteed. Prachtig kringgesprek, met alle culturele achtergronden die ik in mijn klas heb. Wat een schat aan ervaring om mee verder te gaan! Ik lig nu wel een week achter op het schema van de methode! Morgen collega vragen."

De eerste twee maanden kreeg ik prima begeleiding van mijn bovenbouwcollega. Ik kreeg hulp bij het formuleren van doelstellingen, niet teveel tegelijk willen en de klas op orde brengen. Er was rust in mijn groep. Kinderen mochten zijn wie ze zijn en ik nam ze serieus. Dat was al een grote winst!

De zaak werd moeilijker toen mijn begeleidster ziek werd. De begeleiding werd niet opgevangen en ik begon te "zwemmen". Een gesprek met de

directeur bracht hier geen verandering in. Er volgden meer gesprekken tussen de directeur en mij. Er werd mij gevraagd hoe ik tegen de school aankeek. Vooral ten aanzien van het Jenaplan. Ik vertelde mijn visie en liet hem weten dat wellicht begeleiding van de NJPV goed was om de school vorm te geven. Uit het gesprek bleek dat de directeur niet geloofde in Jenaplan in deze wijk. Ik was overrompeld. Ik kreeg vragen, die ik niet uitsprak.

Geen wijsneus

Ik heb toen mijn vragen op papier gezet en heb deze gegeven, omdat het voor mij gemakkelijker was. Er werd niet op gereageerd. Ik werd onzeker en ik dacht dat ik het bij de verkeerde eind had. Ik was net nieuw op school en wilde niet als een wijsneus overkomen. Uit gesprekken met andere teamleden bleek dat meerdere collega's niet veel wisten over het Jenaplan. Sommigen wilden er meer over weten, maar anderen wilden het liefst een leerstofjaarklassensysteem. De motivatie voor dit laatste was, dat het voor deze kinderen duidelijker zou zijn.

Langzamerhand be kroop mij in januari 1999 het beangstigende gevoel dat ik wellicht op de verkeerde school zat en dat het helemaal geen Jenaplan school was of een school

die er aan wilde werken. Gelukkig had ik regelmatig gesprekken met ervaren onderwijzers, waar ik mee kon "bomen" en die mij steun gaven. Ik voelde een bepaalde tweedeling in het team ontstaan. Een aantal mensen die al jaren op de school werkten en graag het Jenaplan nieuw leven in wilde blazen en een andere groep die het liefst met een leerstofjaarklassensysteem wilde werken en met meer methodes. Ik stond er tussenin. Dat een groep mensen het liefst het Jenaplan los wilde laten was op zich niet zo verwonderlijk. Deze mensen wisten onvoldoende van het Jenaplan af. Sommigen waren bijvoorbeeld ook via invalwerk aan deze baan gekomen en kennis van het Jenaplan was toen niet noodzakelijk. Men was blij dat men invallers had.

Alleen

Ik uitte mijn gevoelens in een vergadering en ik wilde de situatie bespreekbaar maken. Ik geloofde dat met dit team er genoeg mogelijkheden waren om samen "onze school" te maken. Mensen waren het wel met me eens en voelden dat ook zo maar er werd niks mee gedaan. Inmiddels zat de volgende collega ziek thuis.

De volgende grote verandering kwam toen onze directeur ons verliet en we een nieuwe directeur kregen. Deze persoon voelde ook weinig voor het Jenaplan en samen met een nieuwe adjunct werden er allerlei zaken geregeld zonder overleg. Ik werd boos, verdrietig en voelde me alleen staan. De nieuwe directie plande een studiedag. We gingen stemmen. Wie wilde een jaarklassensysteem? Wie wilde stamgroepen? Het trieste was dat het Jenaplan een synoniem werd voor "stamgroepen" en alle andere onderwijsvormen bij elkaar werden geveegd als 'leerstofjaarklassensysteem'. Ik kwam thuis van de studiedag. Ik heb gehuild en gebeld. Gebeld met mensen waarmee ik op dezelfde golfengte zat. Ik heb gepraat, gepraat en nog eens gepraat. Ik voelde me niet serieus genomen, ik zag mijn idealen in de gootsteen verdwijnen, ik vond mezelf laf. De

communicatie tussen de directie en mij was na de studiedag moeilijk.

Terugtrekken op eigen groep

De laatste twee maanden van het schooljaar ben ik doorgekomen, door me te richten op mijn groep: Een w.o.-project gestart, wat een succes was en me energie gaf. Ik hield me aan werktijden en Ik ging sollicitatiebrieven schrijven. Dat was het moeilijkste van alles. Ik zou op een dag tegen de kinderen moeten zeggen dat ik weg zou gaan. Ze zouden boos worden, teleurgesteld zijn, maar zouden ze het ook snappen?

De dag was gekomen. Ik kreeg een andere baan. Ik zou het de kinderen vertellen. Ik gebruikte een verhaal. De kinderen moesten huilen, ik moest huilen. Ik sloeg een arm om ze heen, zij om mij. Een jongetje: "Als je niet gelukkig bent, moet je gaan." " Juf, vertel eens wat Jenaplan precies is?" (Ik had de kinderen verteld dat dat de reden was.) Ze luisterden en ze begrepen het. Ik beloofde nog eens langs te komen.

Leereffect

De zomervakantie brak aan. Ik vond het nog steeds moeilijk. Ik werd vaak

boos, ook omdat ik veel dingen niet had uitgesproken. Ik maakte een plakboek met alle tekeningen en verhalen van kinderen. Ik zette voor mezelf op papier wat het leereffect was van deze eerste baan.

Schoolniveau: 1. *Altijd vragen blijven stellen, tijdens moeilijke gesprekken notities maken.* 2. *Sneller mijn mening geven en gevoelens uiten.* 3. *Niet overal ja op zeggen. Ook nee zeggen!*

Klasseniveau: 1. *Rustig blijven in de klas.* 2. *Duidelijke regels stellen direct aan het begin van het schooljaar.* 3. *Improviseren* 4. *Conflicten tussen kinderen oplossen* 5. *Moeilijke sommen uitleggen!*

Enkele weken na de zomervakantie belde ik de school op. Ik vroeg of ik langs kon komen om de kinderen even te zien. Dat was om allerlei praktische redenen niet mogelijk. In januari belde ik weer. Ook toen was het niet mogelijk in verband met allerlei toetsen. Na de toetsen belde ik weer op. Ik was niet welkom, want dan zouden de kinderen van slag raken. Ik voelde de grond onder mijn voeten wegzakken. Ik kreeg nog steeds post van kinderen sommigen

belden mij op. Ik kreeg het gevoel dat ik de schuldige was. Ik dacht dat ik de school had los gelaten. Niets was minder waar. Ik heb toen veel steun gehad van ervaren onderwijzers. Ik heb besloten de kinderen allemaal een kaart te sturen met een persoonlijke tekst en daar heb ik het bij gelaten. Als ik in de stad loop zie ik sommige kinderen wel eens lopen. Ze zwaaien en roepen enthousiast mijn naam, dan zal het wel goed zitten!

Had je dit vooraf kunnen weten?

De vraag die gesteld kan worden na het lezen van dit verhaal kan zijn. Had je dit niet bij je sollicitatiegesprek te weten kunnen komen? Die vraag heb ik mezelf ook vaak gesteld. Ik weet het niet. Wellicht had ik nog meer door kunnen vragen met betrekking tot het Jenaplan. Bij mijn sollicitatiegesprek dat volgde had ik dan ook een lijstje met vragen klaar. De bijdrage die de Pabo kan leveren is, denk ik, ervoor zorgen dat afgestudeerden duidelijk hun visie hebben op het onderwijs. Want dat heeft mij geholpen. Ik wist wat ik wilde met kinderen, daarom besloot ik een andere school te zoeken, maar wel in het onderwijs te blijven!! ■

IN EEN LANDSCHAP

*Hier wordt de oude wildernis
jong omdat
kinderen en bloemen
hier kunnen spelen
omdat een opening, dat is de zon,
hier uitzicht geeft op
licht zoals ook
in de nerven van de bladeren trilt.*

Hans Andreus

DE GROETEN UIT SCHOTLAND OFTEWEL DE BELL HOREN LUIDEN

In oktober 1999 brachten Jenaplanners uit Noord-Nederland – schoolleiders, stamgroep-leiders, opleiders en begeleiders – een studiebezoek van een week aan Schotland. Doelen waren het kennismaken met het Schotse onderwijssysteem, het bezoeken van scholen, een ontmoeting met de vader van de ‘Storyline-approach’ (‘Verhalend ontwerpen’) Steve Bell en last but not least het versterken van de onderlinge banden en je beter bewustworden van je eigen onderwijsopvattingen. De studiereis had een vervolg in Drenthe: Steve Bell kwam over voor twee studiedagen over het ‘Verhalend ontwerpen’.

Het Schotse onderwijssysteem

Het onderwijssysteem in Schotland is een systeem van bovenaf. Het kent drie niveaus: landelijk, district, school. Nu Schotland weer een eigen parlement heeft (mei 1999) met een aantal bevoegdheden voor zelfbestuur, ligt de eindverantwoordelijkheid niet meer in Londen, maar bij een eigen minister van Onderwijs. Het land is verdeeld in 32 districten. Elk district heeft een Education Authority met een Director of Education aan het hoofd. Behalve met besturen houdt deze Education Authority zich ook met onderwijsinhoudelijke zaken bezig. Het is in feite een combinatie van bestuur en onderwijsbegeleidingsdienst. Men benoemt personeel, verdeelt de financiën over de scholen en ondersteunt scholen bij onderwijsinhoudelijke zaken.

Het volgende niveau is de school zelf, met een eigen directeur en staf. Elke school mag een eigen Schoolboard formeren. In dit bestuur op locatie kunnen ouders, teamleden en/of autoriteiten uit de plaatselijke gemeenschap gekozen worden. Behalve State-schools, waar 96% van de kinderen naar toe gaat, kent men ook Private schools. Scholen die voornamelijk in de vier grote steden (Edinburgh, Glasgow, Dundee en Aberdeen) te vinden zijn.

Kinderen gaan vanaf hun derde levensjaar naar school. De pre-school of nursery school is vaak gekoppeld aan een Primary School, vergelijkbaar met onze basisschool. De Primary School kent zeven leerjaren, van vijf tot twaalf jaar. Daarna gaan kinderen naar de Secondary School (12-16). Tijdens ons

bezoek werden alleen Primary Schools bezocht.

Nationaal Leerplan

In Schotland wordt gewerkt met een nationaal leerplan, National Guidelines. Het geeft gedetailleerd aan welke leerstof aangeboden moet worden en welke doelen gehaald moeten worden. Het kent een onderverdeling in vijf leergebieden: Taal, Rekenen, Wereldoriëntatie (‘Environmental Studies’), Expressie en Geestelijke stromingen. Voor elk leerjaar wordt in een jaarplan aangegeven welk onderdeel in welke periode wordt aangeboden. Voor elke periode wordt dit nog eens uitgewerkt. Welke doelen worden nagestreefd, welke activiteiten en werkwijzen en welke materialen worden gebruikt. Om na te gaan of iedere school de vastgelegde standaards haalt, heeft men een ‘National framework for quality assurance’ ontwikkeld. Vrij vertaald: een nationaal netwerk voor kwaliteitsgarantie.

Eens in de zes à zeven jaar komt een groep inspecteurs de hele school doorlichten. Deze manier van inspecteren heeft overeenkomsten met onze IST (Integraal Schooltoezicht). Verschil is (nog) dat ouders en kinderen ook betrokken worden bij de inspectie en dat er een leek (Lay member) aan het inspectieteam wordt toegevoegd. Net zoals in Nederland wordt het verslag openbaar gemaakt; in Schotland in fraai gedrukte boekwerkjes.

Alle scholen werken met een uniform zelf-evaluatie-instrument: ‘How Good Is Our School’. Het bevat 33 indicatoren. Aan de hand van deze indicatoren kan

een school zelf vaststellen welke kwaliteitsstandaards reeds bereikt zijn en welke verbeteringen men nog moet realiseren. De inspectie hanteert dezelfde indicatoren. Dit ‘National Framework’ moet duidelijk maken dat de school, Education Authority en inspectie een gezamenlijke verantwoordelijkheid hebben voor de kwaliteit van het onderwijs. De HMI (Her Majesty’s Inspector) waar wij mee spraken wilde ons doen geloven dat scholen de inspectie niet als een ‘enemy’ zien. Tijdens diverse schoolbezoeken bleek dat scholen dit toch anders zagen. Vooral de enorme papieren rompslomp voor directie én onderwijzend personeel en het teloorgaan van autonomie geeft veel ergernis. De ingevulde weekschema’s dienen door de directeur bewaard te worden en bij klassenbezoek zijn ze zijn leidraad. Tijdens diverse bezoeken aan scholen bleek ons dat de meeste van deze papieren keurig in archiefdozen bewaard worden, zonder dat er iemand nog naar omkijkt.

Scholen

Tijdens deze week in Schotland werden er in kleine groepjes scholen bezocht in Perth en nabije omgeving. Over het algemeen zijn de scholen ruim gehuisvest. Ze zijn wel sober ingericht, maar men heeft de beschikking over ruime lokalen en algemene ruimtes. Wat ook opvalt in vergelijking met Nederland, is de ruime personele bezetting. Onderwijskundig (kleine groepen en klassen-assistenten) én ondersteunend (administratie, conciërge, schoonmaak, keuken) personeel. Men besteedt veel aandacht en zorg aan de presentatie van het kinderwerk. De lokalen zijn erg vol, een lege wand is uitzonderlijk. De wanden worden als grote prikborden gebruikt, waar het kinderwerk heel zorgvuldig wordt opgehangen. Vaak worden er teksten aan toegevoegd, zodat ook voor een buitenstaander duidelijk is aan welk ‘topic’ gewerkt is. Iedere zes weken is een ander ‘topic’ aan de orde, maar de werkstukken blijven vaak langer hangen. Voor het ‘opmaken’ van prikbordwanden gebruikt men materialen die daarvoor speciaal ontwikkeld zijn. Het ziet er allemaal zeer kleurrijk en fraai uit. Nadat er

foto's van diverse schoolbezoeken ontwikkeld en uitgewisseld zijn, valt toch ook op dat het ook wel heel veel van hetzelfde is. Overal dezelfde kleuren, dezelfde prikbordranden etc. Onze indruk is dat de scholen meer op elkaar lijken dan in Nederland het geval is.

Steve Bell

Hoogtepunt van het studiebezoek aan Schotland was de ontmoeting met Steve Bell. Op woensdag 20 oktober kwam Steve Bell samen met collega Sally Harkness naar ons hotel, om met ons te werken en te praten over de Storyline Approach. Steve Bell maakte ooit deel uit van het Inservice Team van de Faculty of Education van de University of Strathclyde in Glasgow. Samen met collega's ontwikkelde hij een manier van thematisch werken die in Nederland bekend geworden is onder de naam 'Verhalend ontwerpen'. Tegenwoordig reist hij stad en land af om anderen enthousiast te maken. Op 20 oktober '99 waren wij aan de beurt.

Dat wij allen geraakt werden door zijn verhaal (en dat van Sally Harkness) had te maken met de perfecte presentatie van hen samen. Zelden heb ik een tweetal gezien dat zo op elkaar ingespeeld was en elkaar aanvulde. Het had ook te maken met de afwisseling van vertellen, dingen laten zien en mensen aan het werk zetten.

Verhaal als uitgangspunt en lijn

In de Storyline Approach of het verhalend ontwerpen van onderwijs wordt een verhaal als uitgangspunt genomen voor het uitwerken van een thema. Het verhaal is echter niet alleen uitgangspunt, het is tevens de lijn waarlangs het thema zich ontwikkelt. Een verhaallijn is opgebouwd uit verschillende hoofdstukken, 'episoden' genoemd. Elke episode is een verhaal op zich. In feite wordt er gebruikgemaakt van twee lagen. Het verhaal zelf en de verhaalstructuur. Anders gezegd het gaat om de inhoud (het verhaal) en om de ordening en ontwikkeling van activiteiten in de tijd (structuur). Kenmerkend voor deze manier van werken is de grote betrokkenheid van kinderen, kinderen worden aangesproken op wat ze

kunnen ('Goed onderwijs vraagt wat kan, niet wat moet') en de zinvolle samenhang die ontstaat tussen de verschillende vakken.

Om dit theoretische verhaal van een praktische illustratie te voorzien werden we in groepjes verdeeld. Elk groepje was een familie. De eerste opdracht was om voor ieder familielid een biografie (naam, leeftijd, hobbies, karaktertrekken, relaties etc.) te bedenken. Daarna volgde een ronde, waarin elke familie zich presenteerde. Dat we in onze dagelijks werk geconfronteerd worden met de meest uiteenlopende gezinsproblemen werd hier duidelijk, want ze waren allemaal terug te vinden in 'onze' families. Hier eindigde in feite de eerste episode van een verhaal, dat we samen zouden gaan schrijven. Gezien de beperkte tijd zouden we het verhaal niet af kunnen maken, maar we konden ons wel voorstellen hoe het verder zou (kunnen) gaan. Er volgde nu een interventie van Steve. De denkbeeldige familie had een reis gewonnen en mocht drie Europese hoofdsteden naar keuze bezoeken. Maar voordat er een keuze gemaakt kon worden, moest eerst een inventarisatie worden gemaakt welke hoofdsteden er zijn in Europa. Na deze inventarisatie van hoofdsteden en landen kregen we de opdracht zelf een kaart van Europa samen te stellen. Topografie in optima forma in een zinvolle context! Daarna volgde weer een interventie van Steve Bell. Maak een keuze: Welke steden wil je met je familie bezoeken. Geld speelt geen rol, tijd wel. De reis mag niet langer dan veertien dagen duren. In elke familie werd nu driftig gediscussieerd over welke steden bezocht zouden worden. Daarbij speelde de personage die ieder individu nu was een belangrijke rol. Maar ook wat we eigenlijk van die steden weten. Hoe reizen we? Hoe voorkomen we dat we meer reizen dan verblijven?

Hier eindigde het verhaal met Steve en Sally. Maar we zaten boordevol ideeën hoe we verder zouden kunnen gaan met dit verhaal.

Dit moesten onze collega's eens meemaken!

Gedurende deze dag werd regelmatig verzucht: 'Dit zouden onze collega's

moeten zien en horen!' 'Kan Steve Bell niet voor de Jenaplanconferentie uitgenodigd worden?' Regio Drenthe-plus van de NJPV organiseert voor de teams van de aangesloten scholen jaarlijks een tweedaagse conferentie. Deze traditie bestaat al zeker vijftien jaar. De laatste jaren wordt deze conferentie gepland vlak voor de voorjaarsvakantie. De locatie is Marstall Clemenswerth, een vormingscentrum in Sögel, net over de grens in Duitsland. Zelf zat ik in de voorbereidingsgroep voor deze conferentie en werd wel aan het twijfelen gebracht. Het programma voor februari 2000 stond al in de grondverf, bovendien waren niet alle leden van deze voorbereidingsgroep hier aanwezig. Overleg was niet mogelijk. Trouwens, wat zou het niet kosten om iemand speciaal uit Schotland over te laten komen voor een conferentie? Anderzijds waren we zelf razend enthousiast. Het zou toch ook fantastisch zijn als we er in zouden slagen een conferentie te organiseren met Steve Bell? Onder het motto 'Niet geschoten, altijd mis' benaderden Bertus Grotenhuis en ik Steve Bell. Hij was meteen enthousiast, kon alleen niets toezeggen omdat hij geen agenda bij zich had. E-mailadressen werden uitgewisseld en hij zou spoedig iets van zich laten horen.

Aangestoken

Nog maar net terug in Nederland kwam er al een bericht van Steve Bell binnen. Hij zou aanwezig kunnen zijn, gezien zijn programma in de rest van die week. Van zijn reisagent had hij al vernomen dat ook de vlucht naar Nederland geen probleem zou zijn. De prijs voor het ticket £360 pond was overigens hoger dan zijn 'fee for the day'. De leden van de voorbereidingsgroep, die niet mee waren geweest naar Schotland, werden aangestoken door ons enthousiasme en waren het ermee eens dat we zouden moeten proberen Steve Bell naar Sögel te halen. Probleem was nu wel hoe zouden we de conferentie betaalbaar kunnen houden. Wat betekende zijn 'fee for the day'? Voor een conferentie van twee dagen twee keer 300 pond? Via de elektronische snelweg (wat is dat toch een ideaal communicatiemiddel) liet Steve weten dat het de

prijs voor de héle conferentie was. 'A special price for friendly Frieslanders'. We hebben hem maar in de waan gelaten dat er in Noord-Nederland niet alleen Friezen wonen!

Het Europees Platform in Alkmaar heeft onze studiereis gesubsidieerd (Plato-programma) en was – na een aanvankelijke afwijzing (het was voor de eerste keer dat zij een verzoek kregen voor financiering van een vervolgvacature van een studiereis)- uiteindelijk toch bereid om de komst van Steve Bell te financieren.

Geraakt

Zo kreeg het verhaal dat op woensdag 20 oktober '99 in Perth begon een vervolg in Sögel. En gebeurde er precies wat wij gehoopt, maar ook wel verwacht hadden. Ook de deelnemers aan deze conferentie werden geraakt door zijn verhaal. Eerlijkheidshalve moet erbij gezegd worden dat het niet alleen het verhaal is waar mensen door geraakt worden. Het is ook zijn uitstraling, zijn pretoogjes, zijn humor.

Er werden weer families gemaakt, alleen werden die samen in  en straat geplaatst. Nadat er biografieën geschreven waren, er afbeeldingen gemaakt waren en de families zich gepresenteerd hadden, moest elke familie een huis maken. Deze huizen werden op  en wand verzameld en we hadden een fantastische, kleurrijke straat. Ongemerkt had Steve er een huis bij gehangen dat niet door ons was gemaakt. Met dit gegeven van de nieuwe burens zouden we een heel verhaal kunnen maken. Wie zouden daar wonen? Wie zouden we graag als burens willen hebben? Stel je voor dat daar hele asociale mensen wonen? Of buitenlanders? Of dat er een afkickcentrum voor drugsverslaafden is gevestigd? Hoe zouden we daarmee omgaan, wat zou dat betekenen voor onze familie?

Betrokkenheid

Door een situatie te creëren, waarin ieder van ons een rol speelde ervoeren we iets wat kinderen ook zullen ervaren. Er is een hele grote betrokkenheid. Het is  nze familie, het is  nze straat. Door

interventies worden kinderen voortdurend uitgedaagd en uitgenodigd. Deze interventies zijn nooit bedreigend. Kinderen krijgen geen rol opgedrongen. Zij zijn steeds de persoon die ze graag zouden willen zijn. Maar zij worden uitgedaagd en bevroegd. Hoe reageer jij als je merkt dat je nieuwe buurman een alcoholverslaafde is? Wat doe je? Hoe help je? Welke instanties, denk je, zouden jou daarbij kunnen bijstaan? Dat die betrokkenheid bij het eigen werk heel groot is, illustreerde Steve door te vertellen dat hij een vandaal is. Hij heeft een spuitbus waarmee hij een muur in de straat wil gaan bekladden. Alleen deze dreiging al geeft heel veel reactie! 'Niet op ons huis!'

Een ander rijk punt van deze manier van werken is dat iedereen mee kan doen. Ongeacht leeftijd, kennis en vaardigheden. Omdat het niet gaat om wat je weet, maar om je persoonlijke betrokkenheid. Kenmerkend zijn de sleutelvragen die de groepsleider stelt, bijvoorbeeld: 'Wat denk jij? 'Hoe denk jij dat een pinguin eruitziet? Hoe groot is hij, denk je? Welke vorm heeft hij, denk je?' etc. Een kind zal merken dat hij meer weet over een pinguin dan hij dacht, maar zal vooral daarna heel anders naar een plaatje van een pinguin in een boek kijken. Veel geïnteresseerder en veel meer lettend op details. In Perth bemerkten we dat bij ons zelf, toen we een kaart van Europa moesten maken met de landen en hun hoofdsteden. Uiteraard wisten we niet van alle landen de hoofdsteden. Wat wilden we graag kijken in een atlas! Uitgangspunt is niet wat je niet weet, maar wat je wel weet.

Kinderen als ontwerpers van goede vragen

De wereld om ons heen verandert en dat maakt het noodzakelijk dat onze manier van lesgeven verandert, zo hield Steve Bell ons voor. Hij vertelde het verhaal van de potatoes. Toen hij een kleine jongen was ging hij naar school. Zijn juffrouw beschouwde hem als een lege zak, waar kennis (vergelijk: aardappelen) ingegooid moest worden. Via proefwerken controleerde zij of deze kennis in de zak terechtgekomen was. Wat zij

niet wist, was dat er een gat onder in de zak zat. Kennis (c.q. aardappelen) rolde er onder net zo hard uit, als het van boven er ingegooid werd. Toen was het al niet terecht om kinderen als een lege zak te beschouwen die gevuld dient te worden, tegenwoordig kan dat al helemaal niet meer. Via televisie, reizen, boeken, computer etc. nemen kinderen van zoveel zaken kennis, dat zij vaak meer weten over bepaalde zaken dan een groepsleider. Bovendien verandert de wereld voortdurend in een hoog tempo. Het onderwijs moet daarom veranderen van feiten-geori nterd naar vaardigheidsgeori nterd onderwijs. Kinderen moeten leren hoe ze aan informatie kunnen komen, welke vragen belangrijk zijn. Kinderen moeten ontwerpers worden van goede vragen.

Na twee intensieve studiedagen vertrok Steve Bell weer naar Glasgow. En wij gingen zeer geïnspireerd terug naar onze eigen scholen. Enthousiast over wat we hier samen hadden meegemaakt. 'Ik geloof niet dat ik ooit zo'n goede conferentie heb meegemaakt', werd door een deelnemster na afloop gezegd. En het verhaal gaat door, van Perth naar Sögel naar de Jenaplan-scholen in Drenthe+, want in vrijwel alle deelnemende scholen is de storyline uitgeprobeerd. Hoe dat gegaan is kan bijna geraden worden, maar misschien leest u hierover in een volgende episode. ■

OM VERDER TE LEZEN:

- Boland, T./Letschert, J./Petter, A./Stevens, L./Veen, van der, R. (1999), *Hoe groter de verschillen, hoe rijker de kansen*, Enschede: SLO
- Letschert, J. (1991), *De verhaallijn, structuur in thematisch onderwijs*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 7, nr. 1 (sept.)
- Vos, E./Dekkers, P., (1994), *Verhalend ontwerpen, een draaiboek*, Groningen: Wolters-Noordhoff

Het studiebezoek werd georganiseerd en voorbereid door het JAS (Jenaplan Advies & Scholing), het bureau waar Freek Velthaus en Hubert Winters achter schuilgaan. Zij traden deze week op als reisleiders.

Wytse Bouma is schoolleider van de Mgr. Bekkersschool in Emmen

RECENSIE

MONDIGE OUDERS EN ONDERWIJSKWALITEIT *Ouder wint proces tegen school*

“Schoolstrijd, ouders op de bres voor beter onderwijs”
Besproken door Ad Boes

Het proces waarbij de gemeente Amsterdam als het bevoegd gezag van de 14e Montessorischool werd veroordeeld tot betaling van de kosten van bijlessen die ouders hadden gemaakt, om de door hun zoon opgelopen “achterstand” weg te werken, heeft om begrijpelijke redenen alom de aandacht getrokken. Trouw sprak terecht van een primeur voor het Nederlandse onderwijs. Prof. J. Dronkers zei ervan dat het boek een onthullend verslag is van de wijze waarop de Nederlandse overheid voor het onderwijs zorgt. Prof. A. Koekoek constateerde nuchter dat ouders zich nu via de rechter kunnen beroepen op het sociale grondrecht op goed onderwijs.

Optiek betrokken ouder

Het boek geeft een uitgebreid verslag van de gebeurtenissen, tot en met de rechterlijke uitspraak. Het is geschreven vanuit de optiek van een zeer betrokken moeder. Het beeld zou zonder twijfel vollediger zijn, als we ook de school in kwestie konden horen. We moeten het nu met het verhaal van één kant doen, maar dat is al interessant genoeg.

Het verslag bewijst eens te meer dat de tijd waarin ouders opkeken tegen de school en leraren achter ons ligt. Ouders zijn mondig en nemen het recht in eigen hand. Principieel gezien valt daar weinig tegenin te brengen, integendeel. Ouders besteden een deel van hun verantwoordelijkheid als opvoeders uit. Ze moeten dat, want is er leerplicht (Prof Dodde heeft die overigens, in een rede ter gelegenheid van 100 jaar leerplicht, onlangs ter discussie gesteld). Als ze zien of menen te zien dat het met hun kind niet goed gaat vragen ze de school terecht om zich te verantwoorden.

Onthullend en onthutsend

Het verslag is onthullend en onthutsend. De ouders hebben weinig bewust voor deze (Montessori-)school gekozen, zo blijkt. De school heeft bij de toelating van de kinderen van een gezin een zo goed als leeg visitekaartje afgegeven. Nergens blijkt namelijk dat de ouders de school aanspreken op (Montessori-)uitgangspunten. Het zou kunnen zijn dat de schrijfster op dit punt de waarheid geweld aandoet, maar dat lijkt me niet zo waarschijnlijk. Tom, de jongen in kwestie, heeft groep 5 “overgedaan” en “is nog steeds niet klaar met de werkjes van groep 5”, zo wordt ook door de school gerapporteerd. Individualisering is zo ongeveer het hoofdken-

merk van een Montessorischool, de materiaallijn is het middel daartoe. Zittenblijven in de zin van “overdoen van de stof van een jaar” kan in een (echte) Montessorischool niet voorkomen, evenmin als de koppeling van leerstof (“werkjes”) aan een leerjaar. Taalwerk bestaat in de school in kwestie kennelijk voornamelijk uit schriftelijke oefeningen en er zijn (naar ik aanneem AVI-) leesmoeders. Het is onbegrijpelijk dat het bord “Montessori” de school (nog) siert. De moeder blijkt niets te weten van het schoolconcept. Het team verstoopt zich achter algemene kreten over individueel werken, het neemt niet duidelijk stelling als moeder opvattingen huldigt die strijdig zijn met de principes van Montessori-onderwijs.

Duidelijk zijn

Het boek kan tot enkele conclusies leiden. Scholen moeten ouders nog voor de toelating van hun kinderen uiterst serieus nemen, maar hen waar nodig ook hun plaats wijzen. Het team moet in staat zijn om op conceptueel niveau ouders duidelijk te maken waarin het onderwijs zich onderscheidt van dat in andere scholen. Wie opteert voor een specifiek concept moet een extra inspanning verrichten, omdat er moet worden opgebokst tegen een algemeen beeld van onderwijs dat ouders hebben. De school moet, om later problemen te voorkomen, bij de toelating met ouders een contract sluiten waarin het eigene van het onderwijsconcept niet duidelijk genoeg kan worden geformuleerd. Dat kan leiden tot niet-plaatsing, maar beter minder geplaatste kinderen, dan voortdurend strijd met ouders, omdat ze de uitgangspunten van de school niet delen.

Wat je als school vooral niet moet doen

Een school waar men de zaken goed voor elkaar heeft kan niet zo in de problemen geraken als in het boek wordt beschreven. Het is daarbij goed om te bedenken, dat de rechter niet over één nacht ijs is gegaan. Hij ging in op de beschuldiging dat de school zich niet heeft gehouden aan beloften om de jongen met “achterstand” extra te helpen. Dan kan van ernstige nalatigheid worden gesproken en is een vergoeding van door ouders gemaakte kosten een pijnlijke, maar wel gepaste maatregel.

Ik plaats de term “achterstand” tussen aanhalingstekens, omdat die eerder onduidelijkheid oproept, dan verheldert. Er is per definitie een grote spreiding in leervorderingen tussen kinderen van eenzelfde leerjaar en bij schoolsucces spelen andere factoren dan reken- en taalvorderingen een belangrijke en mogelijk zelfs doorslaggevende rol. Juist op dit punt moeten scholen bij het geven van informatie, noch in de vormgeving van het onderwijs, zeggen of doen wat iets anders suggereert.

Ik raad teams aan goede nota te nemen van dit boekje: het wordt duidelijk wat een school vooral **niet** moet doen.

BESPROKEN WERD

K.Schaapman, “Schoolstrijd, ouders op de bres voor beter onderwijs”, Amsterdam 2000: Uitgeverij SWP, prijs fl.29,50

TOM

Leuk



Een merkwaardig woord. Zeg het vijf keer en het is al versleten. Toch wordt het veel gebruikt, vaak in combinatie met andere woorden.

- leuk hoor
- echt leuk
- maar wat leuk
- leukerd
- hij doet het leuk
- een leuk autootje
- niet leuk
- niet echt leuk
- echt niet leuk
- niet leuk meer
- leuk toch
- leuk is anders
- leuk figuur
- opleuken

Er wordt wat afgeleukt in Nederland. Voor tv bijvoorbeeld, en dat niet alleen bij de ster. Het is gevaarlijk terrein want voor je het weet doe je wel leuk, maar ben je het niet meer. En anderen hebben dat eerder door dan jij zelf.

Ook in school is het vaak erg leuk. Vooral in verslagen van schoolreisjes en dergelijke. Hoe was het vandaag op school? Cool.

Leuk. Ik heb er geen goed woord voor over. 't Is te vaag. Uitgekauwd. Nietszeggend. En dus overbodig. Bijna overbodig. Het is een typisch bijna-woord. Gebruik het niet. Gebruik het bijna. Als het dreigt op te duiken, zoek dan naar andere woorden, beelden, gevoelens.

Ik mag nu en dan meedraaien in een stamgroep van een collega. Soms maak ik een hele ronde bezoeken door een school. Zoals vorige week.

- Nou, wat vond je er van?
- L..... loop eens terug naar je lokaal en kom na vijf

minuten allemaal terug met iets waarbij je een goed gevoel hebt. Een werkstuk van een kind, een voorwerp van de wo-tafel, een poppenkastpop, het maakt niet uit wat.

Even later hebben we even zoveel verhalen, successtories.

Genieten is een graadmeter voor kwaliteit. Het is een genoegen op zich dit te analyseren.

Daar komt collega Gerard. Hij heeft een gedicht bij zich, een haiku nog wel, gemaakt naar aanleiding van het thema van de kinderboekenweek:

angsthazen heb je overal en nergens ze zijn grijs en erg snel

- Ja, zegt Gerard verontschuldigend, eigenlijk klopt het aantal lettergrepen niet.....
- Is dat jouw goede gevoel, Gerard?

Natuurlijk niet. Hij vertelt enthousiast over een intensief half uurtje gedichten schrijven. Over de prettige sfeer. Over de manier waarop hij met de kinderen communiceert. En dat er eigenlijk geen enkel slecht gedicht bij was.

- Laten we eens op zoek gaan naar de oorzaken van het goede gevoel van Gerard, stel ik voor. En de collega's zijn daartoe royaal bereid.
- Hij heeft goed contact met de kinderen.
- Hij heeft goed voorbereid.
- Hij laat ruimte voor eigen ideeën.
- Hij

En Gerard groeit. Want ieder mens wil gekend worden. En we komen zo aan enkele fundamentele zaken over kwaliteit van onderwijs. Daar is het laatste woord nog niet over gezegd.

Wat verstaan we onder goed contact?

Hoe ziet jouw persoonlijke stijl van voorbereiden er uit? Elkaar ruimte laten en geven hoe doe je dat?

Het werd een bijzonder l.....eerzame teamvergadering. ■