

jaargang 16 - nummer 5 - mei 2001

MENSEN MENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



**IN DIT NUMMER:
REKEN- WISKUNDE-
ONDERWIJS**

Jaargang 16, nummer 5, mei 2001.

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,- (6 31,80) 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,- (6 29,55) per abonnement,

Studenten/cursisten f 25,- (6 11,35) 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 en
Tekstvaart, Ouderkerk a/d Amstel
Corrector: Dick Schermer

Fotografie:

omslagJoop Luimes, Epe,
pg 21, 25 Christoph Schütz, Langenthal

Advertenties: (te regelen via het Jenaplanbureau,
Rembrandtlaan 50, 1741 KJ Schagen;
tel. 0224-213306)

kosten f 1000,- (6 454,55) per pagina, f 500,-
(6 227,25) per halve en f 250,- (6 113,65)
per kwart pagina.

NJPV-schoolleden krijgen 50% korting.

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

Druk: Grafifors, 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

5 MENSEN IN HET WERK

Kiezen

Cath van der Linden

43 RECENSIE

Groeipijnen in sociaal contact

Margot Ufkes

Sociale vaardigheden voor school en
ouders



EN OP DE ACHTERKANT TOM

THEMA REKEN-WISKUNDE- ONDERWIJS

6 PLEZIER IN KLEUTERWISKUNDE VOOR LEERKRACHT EN KIND

*Yvonne Leenders en Patrice
Verstegen*

Kleuterwiskunde hoort bij kleuters, sluit
aan bij hun 'ontluikende gecijferdheid'.
Hierbij past ervarings- en ontwikke-
lingsgericht werken en is ondersteu-
nend materiaal voor groepsleid(st)ers
ontwikkeld.



11 PROJECT GENERATIEF PLANNEN VOOR HET REKENONDERWIJS

Jaap Meijer

Een korte beschrijving van de opzet en
ontwikkeling van de internetpagina 'De
Rekenhoek'

12 LEVEND REKENEN? DAT KUN JE LEREN!

Jimke Nicolai

Een stap –voor – stap beschrijving van
een onderwijs- en leerproces bij wer-
kelijkheidsgericht reken-wiskundeon-
derwijs

16 DE MENSELIJKE MAAT

Joost Klep

Over de achtergronden van het project
'WWW De Rekenhoek', en breder:
over onderwijzen in onze complexe sa-
menleving en hoe je dat een beetje
menselijk kunt houden.

20 IN WAGENSCHAINS VOETSPOREN (1)

Peter Buck

Exemplarisch onderwijzen en leren is in
Jenaplanscholen een bekend begrip.
Een van de 'vaders' van dat begrip is
Martin Wagenschein, een Duits pedag-
oog. Zijn denken wordt voorgesteld
aan de hand van een praktijkbeeld op
het terrein van rekenen-wiskunde. En
en-passant maken we tevens kennis
met een tak van de 'reformpedagogiek'
die verwant is met Jenaplan, maar bij
ons tamelijk onbekend is.



EN VERDER ...

28 WHAT'S IN THE NAME (2) – BASIS- ACTIVITEITEN

Ad Boes

De tweede aflevering in een reeks over
'sleutelbegrippen' in het Jenaplan

I N H O U D

30

GEZOCHT: STANDAARDKINDEREN

Ad Verkuijlen

Historisch-culturele achtergronden van huidige ontwikkelingen in het onderwijs, met name het willen meten en toetsen en het vergelijken van scholen.

33

GESTRAFT DOOR BELONINGEN

Jos Castellijns

Door prestaties van kinderen te belonen benadeel je hen. Hoe een eenzijdige visie op mensen – het ‘behaviorisme’ – pedagogisch uiterst negatieve gevolgen kan hebben. Gesprekstof voor schoolteams en ouders.

37

OMGAAN MET VERSCHILLEN

Een interview met professor Willem Koops

Henk van der Weijden

Een ontwikkelingspsycholoog, die ook positieve kanten ziet aan agressie, vindt dat het onderwijs in verregaande mate verschillen moet accepteren en in dat verband kritiek heeft op ‘mijlpalen’ in het onderwijs, zeker als die gebaseerd zijn op de kalenderleeftijd van kinderen.

41

DAG LIEVE HENK

Pien Verweij

Een docent overlijdt plotseling. Hoe een schoolgemeenschap dat vierend verwerkt en zo ook meer een ‘gemeenschap’ wordt.

42

DE GROETEN UIT AACHEN

Ad Boes

Net over de grens, in Nordrhein-Westfalen, komt meer ruimte voor de eigen ontwikkeling van scholen. Impressies en reflecties van een Jenaplan-bijeenkomst.



Het is dagelijkse kost (ik schrijf dit de week voor Pasen): de beelden van de mond- en klauwzeer-crisis, de wanhoop van de getroffen boeren en hun gezinnen, de machteloosheid van overheden, de perikelen van de bureaucratie, de miskleunen in de communicatie. En vooral ook: de afgrijselijke beelden van dieren, inclusief talloze gezonde dieren, die ‘geruimd’ worden – het doden, de gedode dieren in een grijper en vallend in een grote vrachtwagen, de brandende lijkenbergen in Engeland. Ik volg dit alles met grote aandacht, ook omdat ik allang vind dat de wijze waarop wij landbouw bedrijven toe is aan een grondige verandering. En in de hoop dat deze crisis aanleiding zal zijn tot een omslag in denken en handelen, al ben ik daar ook weer sceptisch over. In dit soort zaken denk ik – als ‘illusieloze optimist’ – vaak: “Hoeveel erger moet het worden voordat het beter wordt?” Zal dit erg genoeg zijn voor een omslag? Er zijn tekens die daar inderdaad op wijzen. Wat dit met ‘Jenaplan’ te maken heeft? Alles! Bij deze beelden herinner ik mij wat we destijds in de toelichting op een van de basisprincipes Jenaplan geschreven hebben. Het is bij basisprincipe 3 – “Elk mens heeft voor het ontwikkelen van een eigen identiteit persoonlijke relaties nodig: met andere mensen; met de zintuiglijk waarneembare werkelijkheid van cultuur en natuur; met de niet zintuiglijk ervaarbare werkelijkheid.”

In de toelichting, onder het kopje ‘verdieping’, worden genoemde relaties toegelicht en daar vinden we: ‘Het gaat hierbij niet alleen om het opdoen van kennis en het leren van vaardigheden / technieken, maar ook om de ontwikkeling van een houding tegenover deze zaken: verwondering, respect, eerbied, zorg, genieten, aanvaarden en afwijzen. Een dier is bijvoorbeeld niet alleen zoveel kilo bruikbaar vlees, maar ook een levend wezen dat ademt, zich vermenigvuldigt, zijn eigen gedrag kent en in vorm, kleur of beweging schoonheid tentoonspreidt. Natuur is niet alleen een gebruiksvoorwerp’ (in: Both/ Vreugdenhil – Basisprincipes Jenaplan, Hoevelaken, 1991, p. 12; cursief KB). Hoe actueel! En Jenaplanscholen die dit serieus nemen werken aan genoemde houdingen, door authentieke ontmoetingen met levende wezens mogelijk te maken (Is er een tuin, waar dat kan? Zijn er dieren in de directe omgeving van de school?), door de kinderen te confronteren met conflicterende waarden en belangen, deze te laten voelen en er samen op te reflecteren; door als school bepaalde keuzes te maken wat de omgang met dingen en materialen betreft – ‘zo doen we dat hier en daarom!’ Ook daaraan is een Jenaplanschool te herkennen..... hoop ik tenminste.

Dit (alweer) laatste nummer van de (alweer) zestiende jaargang heeft als hoofdthema ‘rekenen-wiskundeonderwijs’. Als redactie zullen wij in de keuze voor thema’s van thematische kernen mede rekening houden met de thema’s die binnen de NJPV spelen. Rekenen-wiskunde is zo’n thema – zie het project dat in samenwerking van NJPV, Freinetbeweging, de Ned. Montessoribeweging en de SLO wordt uitgevoerd – ‘De Rekenhoek’. Een veelbelovende ontwikkeling op het gebied van reken-wiskundeonderwijs, waarbij ICT een belangrijke rol speelt. Over ‘De Rekenhoek’ zijn in deze aflevering twee bijdragen te vinden: iets over de opzet van dit project (door Jaap Meijer) en over de achtergronden ervan (Joost Klep). Ook Jimke Nicolai, die vanuit de Freinet-didactiek – ‘Levend Rekenen’ – het reken-wiskundeonderwijs benadert, verwijst naar ‘De Rekenhoek’. Yvonne Leenders en medeauteurs gaan uitvoerig in op ‘ontluikende gecijferdheid’ en kleuter-wiskunde.



Alberto Giacometti, 'Trois hommes qui marchent', 1948/49

Peter Buck uit Heidelberg (Duitsland) schrijft ook over rekenen – een rekengesprek in het voortgezet onderwijs – maar het is vooral ook een eerste bijdrage over een breder thema: de pedagogiek en didactiek van Martin Wa-

genschein, een in Duitsland zeer bekende en bij ons vrijwel onbekende reformpedagogische denker. Wagenschein is bekend vanwege het heel concreet uitwerken van de principes van exemplarisch leren, 'socratische gespreksvoering', het 'genetische leren' (dat je ook weer terug ziet komen bij 'ontluikende geletterdheid' en dito 'gecijferdheid'), dat hij vooral uitwerkte voor natuuronderwijs en de wereldoriëntatie in het algemeen. Deze eerste bijdrage wordt gevolgd door enkele andere, waardoor wij kunnen kennismaken met een tegelijkertijd uiterst praktische en diepzinnige denker.

Het thema dat Ad Boes in het vorige nummer besprak – dat van de economisering van het onderwijs, ook in het denken over 'opbrengst' krijgt hier een vervolg in een artikel over de historisch-culturele en filosofische achtergronden daarvan ('Gezocht: Standaardkinderen'). In dezelfde sfeer een bijdrage van Jos Castelijns over 'Straffen door belonen', naar aanleiding van een recent Amerikaans boek. Een thema voor intensief gesprek in schoolteams en met ouders! Ad Boes levert een tweede bijdrage in de (waarschijnlijk langlopende) reeks over sleutelbegrippen van het Jenaplan en bericht tevens over een bijeenkomst van Duitse Jenaplanners in Aken. Vanuit de pabo 'De Eekhorst' een bijdrage over 'vieren': hoe de schoolgemeenschap omging met het plotselinge overlijden van een geliefd docent. In de recensierubriek wordt aandacht gevraagd voor sociale vaardigheden. In het volgende nummer zal het thema 'taalonderwijs' ruim aandacht krijgen.

Maar nu eerst: sterkte bij het afronden van het schooljaar en het voorbereiden van het volgende. En nu alvast een goede zomervakantie gewenst. En lees ze – en wie wil reageren op de inhoud: welkom! ■

'Wij leren het beste als leraren, wij onderwijzen het beste als lerenden. De inspanning om iets goed te communiceren versterkt onze kennis en als je werkelijk gezag hebt weet je hoe je moet twijfelen.'

Robin Hodgkin: Born Curious, London, 1976, p. 3

MENSEN IN HET WERK

Kiezen

We ontmoeten elkaar vier keer per schooljaar. Dan analyseren we samen de ontwikkeling van de school en staan stil bij haar leiderschap. We zijn daarmee begonnen nadat ze ziek geweest was. Burn out.

Dit is het derde gesprek. Tussendoor zijn er contacten via de e-mail. Korte berichtjes over nieuwe ontwikkelingen, oude valkuilen, leermomenten, lief en leed in de school en de gezondheid.

"Ik heb een beslissing genomen" zegt ze en ik weet wat ze gaat zeggen. "Ik stop ermee".

Even buitelen de reacties door mijn hoofd. "Nee, dat meen je niet!" "Wat jammer!", "Is dat definitief?"

Dan kijk ik haar aan en zie hoe ze tegenover mij zit. Een beetje gespannen maar ook een zweem van blijheid. En ik slik al mijn woorden haastig weer in.

"Ik stop ermee en kies weer voor het leraarschap".

"Ik ben nu twee keer ziek geweest. Eerst driekwart jaar en nu anderhalve week. De eerste keer heeft me overvallen. Het is gewoon gebeurd en ik zag het pas toen ik thuis zat. En ik ben toch echt niet dom, doof of blind. Er is altijd zoveel te doen. Onze school is te klein om taken te verdelen. Ik kan dat ook niet van de mensen vragen. Als ik 's avonds om half zes naar huis ga, zitten er altijd nog een paar te corrigeren.

Na die eerste keer heb ik gezegd 'zo wil ik het niet meer'. Ik ben een dag minder gaan werken, zei vaker 'nee' op vragen waarbij ik te weinig tijd kreeg voor een goed antwoord, kon dingen ook eens laten liggen. En dan krijg ik een simpele griep en zijn al die vragen waarop ik een antwoord gevonden dacht te hebben er ineens weer opnieuw.

We hebben er thuis veel over gepraat. Keer op keer het

voor en tegen afgewogen. Want begrijp me goed: ik heb nog nooit iets zó leuk gevonden als het directeurschap. Ik ben er in mijn element. Ik leer nog steeds bij maar vind ook dat ik het goed doe."

"En toen zei mijn partner tegen me dat hij een betaalbare piano had gezien. En opeens viel het kwartje, want mijn eerste gedachte was: 'daar heb ik helemaal geen tijd voor'. Terwijl een eigen piano al jarenlang een droom is." "Begrijp je wat ik bedoel, Cath?"

En aan de binnenkant van mijn netvlies zie ik Zuid-Ierland. Het hek piept als het opengaat. Het gras langs het pad is hoog opgeschoten. Klaprozen. Een uitgesleten trapje en een deur die open gaat naar de hal. Links en rechts een lokaal. Een gang erlangs met aan het einde twee toiletten. Door het raam uitzicht op heuvels, af en toe een weg, fuchsiaheggen. Een vage geur van krijt en inkt.

Zij kochten de oude school en verbouwden die tot thuis voor een sabbatical year. Haar partner zou er zijn proefschrift schrijven, zij zorgen voor de kinderen en hun onderwijs. Toen werd ze ziek. Zomaar opeens.

Ik ben er één keer geweest. Toen stond de school alweer leeg. En ik leerde dat het soms belangrijk is om plannen niet te lang voor je uit te schuiven.

"Ja" zeg ik, "Ik denk dat ik het begrijp." Dat neemt niet weg dat ik het jammer vind en verdrietig. Een verlies voor jouw school en voor het onderwijs. Jammer, omdat er al veel te weinig vrouwen directeur zijn en nu weer eentje minder. Verdrietig omdat ik heb kunnen zien hoe je hebt genoten van het leidinggeven. Maar begrijpen doe ik het wel."

Cath van der Linden
Senior-adviseur en projectleider Giralis,
partners in onderwijs, 's-Hertogenbosch
e-mail: cathvdlinden@compaonet.nl

PLEZIER IN KLEUTERWISKUNDE VOOR LEERKRACHT EN KIND

Er is in Jenaplanscholen en vele andere scholen een afkeer van het met kleuters programma-tisch werken, verbonden met vakgericht onderwijs. Die afkeer is terecht, het gevaar van didac-tische vervroeging ligt op de loer. Maar ervarings- en ontwikkelingsgericht werken in de onderbouw sluit niet uit dat ook activiteiten op het terrein van taal-lezen en rekenen-wiskunde plaatsvinden. Maar dan wel op een bepaalde manier – als ‘ontluikende geletterdheid’ en dito gecijferdheid. Het is een benadering ‘van onderop’, waarbij nagegaan wordt waar – in dit geval rekenen en wiskunde – al in het bestaan van jonge kinderen voorkomen en hoe je dat zorgvul-dig kunt begeleiden – wat iets anders is dan je ervan meester maken. Vanuit deze benadering is deze bijdrage geschreven.

Jules, 1.6 jaar oud: Tellen

Jules is een echte lekkerbek, dus de keuken is een favoriet plekje voor hem, vooral als er wat wordt klaarge-maakt. Het liefst zit hij dan op het aanrecht, zodat hij de handelingen van zijn vader of moeder goed kan observeren en zo nu en dan, met een beetje geluk, iets toegeschoven krijgt. Ook nu zit hij daar en volgt hoe zijn vader het koffiefilter pakt, er een filterzakje in doet en de koffiebus van de plank grijpt. En vooral bij een volle pot koffie is het natuurlijk belangrijk dat de schepjes zorgvuldig geteld worden, zoals vandaag.

Pappa heeft voor 10 kopjes water in het apparaat gegooid en dit betekent dat er ook 10 schepjes koffie in het filter moet komen. Hardop telt hij het aantal schepjes: “Een, twee, drie, vier, vijf, zes” En Jules zorgt voor het vervolg: “Zeven . . . acht . . .” Vanaf dat moment wordt zijn nieuwsgierigheid voor getallen openbaar.

“Vier, zes, drie, vijf, zeven, acht”, roept hij bij het wegschuiven van zijn bouwblokjes.

“Een, twee, drie, vijf” als hij vol be-wondering, samen met zijn driejarige nichtje Emma, de inhoud van de koekjestrommel bekijkt.

“Nee Jules, dat is niet goed, vier moet er nog bij . . . een, twee, drie, vier, vijf”, telt ze, terwijl ze met haar wijsvinger de koekjes aantikt.”

“Ja”, roept Jules, “een, twee, vier, vijf.”

Reflectie

Al op zeer jonge leeftijd kunnen we bij kinderen wiskundige intuïties ontdekken en uiten ze over het algemeen een bijzondere interesse in aantallen en getallen. Kleine momenten, zoals hierboven beschreven, illustreren dat:

1. Het uitvoeren van reken-wiskundige activiteiten is voor kinderen natuurlijke activiteit. In het dagelijkse leven worden kinderen er vanzelfsprekend mee geconfronteerd.
2. Persoonlijke motivatie om zeer nauwkeurig te leren tellen, meten, omgevingen te verkennen spelen een belangrijke rol. Deze eigen leermotivatie van kinderen heeft veel invloed op de reken-wiskundige ontwikkeling, zoals dat overigens voor alle ontwikkelings-domeinen geldt.

3. Wiskundige intuïties ook op jonge leeftijd zijn vaak onderwerp van een communicatieproces. Het illustreert hoe taalontwikkeling en wiskundige ontwikkeling vaak in elkaars verlengde liggen.

We hoeven ons volgens mij daarom ook geen overdreven zorgen te maken over de leerervaringen van Jules binnen dit vakgebied, als we hem maar voldoende mogelijkheden bieden voor verdere verkenning en verdieping. Begeleiding hierbij is wel van belang en Emma laat zien hoe zij deze taak op driejarige leeftijd al prima uit kan voeren.

Hoe zit het als kinderen ouder worden, in de peuter- en kleuterleeftijd? Hoe spelen we dan in op de ervaringen die kinderen al hebben op het gebied van rekenen-wiskunde?

KLEUTERS EN WISKUNDE IN DE BASISCHOOL

Op een gegeven moment gaan kinderen als Emma en Jules naar de basisschool.

Hoe gaat het dan verder met die wiskundige ontwikkeling?

Hoe helpt de kleuterleerkracht bij een verdere ontwikkeling van wat bij de kleuters al flink op gang is gekomen? Haar aanpak verschilt in ieder geval met die van haar collega's, werkzaam in de midden- en bovenbouw. Wij nemen een kijkje in de onderwijspraktijk van juffrouw Patrice. Hoewel Patrice geen gebruikmaakt van een duidelijk gestructureerde methode, waarbij de activiteiten elkaar in een



bepaalde logische volgorde opvolgen, bruist het in haar groep wel van wiskundige activiteit. Bijvoorbeeld tijdens de speelwerkles, in de verschillende hoeken.

Het is eind november, Sinterklaas en zijn pieterbazen zijn zojuist gearriveerd en natuurlijk zijn de meeste kinderen hier vol van. Op allerlei manieren komt dit tot uiting: er wordt over Sint en zijn pieten getekend, in de huishoek worden rollenspellen uitgevoerd met Sint en piet in de hoofdrol, er worden boeken over Sinterklaas bekeken en gelezen en ga zo maar door.

Ook Luc lijkt in de ban van Sint en piet. Vol overgave is hij bezig met het maken van een stoomboot . . . voor Sinterklaas natuurlijk. Een boot met veel ruimte voor alle cadeautjes, die moeten worden vervoerd.

Hij gaat er zo in op, dat hij teleurgesteld reageert als juffrouw Patrice het signaal voor opruimen geeft.

“Maar het is nog niet af! En als iemand de boot nou kapotmaakt?”

De bouwhoek is een geliefde hoek en de zorg van Luc is niet helemaal onterecht, realiseert Patrice zich. Daarom doet ze Luc een voorstel.

“Als ik je nu eens een stuk papier geef en een potlood zodat je de stoomboot na kunt tekenen. Heel nauwkeurig, natuurlijk, zodat je de volgende keer, dat je in de bouwhoek werkt, nog precies weet hoe jouw boot eruit zag. Dan kun je de tekening gebruiken om je boot weer na te bouwen en ook af te maken. Wat vind je van dit idee?”

Dit klinkt voor een 5-jarige reuze interessant. Luc gaat onmiddellijk aan de slag en komt uiteindelijk tot het volgende resultaat (zie hiernaast).

Als de kinderen, na de speelwerkles, zich weer in een kring om Patrice heen hebben verzameld toont Luc trots het resultaat. Hij geeft hierbij uitleg, zodat de andere kinderen de tekening ook begrijpen. Het idee om een tekening te maken van je bouwwerk, op de manier waarop Luc dit heeft gedaan, slaat goed aan bij de andere kinderen. Er volgt een periode

waarin de kinderen dit idee ook zelf uitwerken. Ook het nabouwen van de bouwtekeningen van klasgenootjes wordt een geliefde bezigheid.

Reflectie:

De bouwhoek is een plek waar kinderen door gevarieerde bouwactiviteiten zeer veel nieuwe ervaringen opdoen die het ruimtelijk inzicht vergroten. De bouwhoek biedt voor kleuterleerkrachten dus ook enorm veel kansen om de wiskundige ontwikkeling van kinderen een extra impuls te geven. Dit kan vanuit spontane activiteiten van kinderen, bijvoorbeeld door kinderen prikkelende vragen te stellen of ze uitleg te laten geven over hun bouwsels. Maar het kan natuurlijk ook door kinderen nieuwe ideeën aan te reiken, kinderen inspireren voor de opstart van een nieuwe activiteit. Zoals Patrice Luc op het idee bracht om een bouwtekening te maken voor zijn boot. Dit idee kwam niet zo maar uit de lucht vallen. Patrice verdiept zich al langere tijd het rekenwiskundeonderwijs dat in groep 3 wordt gegeven. En zij beschikt over bronnenmateriaal, dat haar ondersteunt bij de invulling van wiskundige activiteiten in de kleuterperiode en haar inspireert. Het idee om van bouwwerkstukken een bouwtekening te maken of andersom, vanuit een bouwontwerp gaan bouwen, is opgenomen in het bronnenmateriaal van Patrice.



Kennis van de inhoud van het rekenwiskundeonderwijs in groep 3, maar vooral ook de ideeën en de informatie die worden aangereikt via het bronnenmateriaal rekenen-wiskunde hebben veel invloed op het dagelijkse onderwijs van Patrice.

Het lijkt zo voor de hand te liggen, maar toch blijkt dit in het dagelijkse onderwijs aan kleuters niet het geval. Enerzijds leeft er bij veel leerkrachten behoorlijke terughoudendheid ten opzichte van bronnenmateriaal. Ze ervaren het materiaal als te gestructureerd, te formeel en te ‘schools’ voor de kleuterperiode. Het gevolg is dat het reken-wiskundeonderwijs bij deze leerkrachten meer intuïtief wordt vormgegeven, waarbij ervaring en de eigen creativiteit van leerkrachten een centrale rol spelen. Gelukkig is er ook een ontwikkeling op gang gekomen, waarbij leerkrachten steeds beter gebruikmaken van bronnenmateriaal. En inmiddels zijn de keuzemogelijkheden behoorlijk uitgebreid.

KLEUTERWISKUNDE IS LEUK EN KAN DE HELE DAG

Jonge kinderen zijn nieuwsgierig, ze willen ontdekken en vooral ook *doen*. Hierin liggen hun ontwikkelingskansen. Ieder die met kleuters werkt, is zich hiervan bewust. Het is dan ook niet voor niets dat het onderwijs aan kleuters zich kenmerkt door een specifieke benadering, met een heel eigen dynamiek. In deze benadering zijn drie vaste structuren te herkennen:

- Een herkenbaar dagritme
- Een ruimtelijke en inhoudelijke indeling in hoeken
- Het werken met thema's.

De wijze waarop jonge kinderen leren en deze basisstructuur vormen het uitgangspunt van het kleuterdeel van de methode ‘Alles Telt’.

Deze map kenmerkt zich door flexibele gebruiksmogelijkheden. Alle ideeën, die in de map zijn opgenomen kunnen los van elkaar worden gebruikt op elk moment van de dag. Zo kan dit bronnenmateriaal leerkrachten inspireren om:

- Kleine wiskundige activiteiten te integreren in de dagelijkse kringbijeenkomsten



dat de kinderen onderweg zelf ook foto's maakten. Toen deze foto's waren ontwikkeld vroeg ik de kinderen of ze de wandelroute duidelijk konden maken met behulp van de foto's. Het werd een zeer levendige bezigheid voor de kinderen, en daarmee ook voor mijzelf.

De suggesties die op de kaarten van de thema's zijn verwerkt nodigen kinderen uit tot reflectie, aanscherpen, uitbreiden, bijstellen of eventueel ombuigen van eigen theorie'tjes. Het is belangrijk dat de leerkracht bij de uitvoering van de opgenomen thema's het centrale onderwerp tot de werkelijkheid van de kinderen maakt en kinderen daarom ook veel ruimte biedt voor eigen verkenningen. De thema's kunnen geheel worden overgenomen door de leerkracht, maar een creatieve leerkracht benut ook en vooral de mogelijkheden om de opgenomen beschrijvingen en suggesties te vertalen naar een onderwerp dat in de eigen groep sterk leeft bij de kinderen. Niet voor niets is gekozen voor

- Leuke wiskundepraktijkjes in te brengen tijdens het buitenspel
 - De activiteiten tijdens de speelwerkles sterker vanuit een wiskundig perspectief te benaderen
 - De ruimte zo in te richten dat kinderen uitgedaagd worden tot wiskundige activiteiten
- Initiatieven te nemen voor het starten van een thema
- Een aantal wiskundeactiviteiten te verweven in lopende thema's.

Aansluitend op de laatstgenoemde mogelijkheid een voorbeeld dat is opgenomen in de documentatie van dagverslagen, die Patrice bijhoudt.

OMGEVING EN LANDSCHAP

In de verslaglegging van Patrice lezen we het volgende:

Op onze school nemen alle groepen een aantal keren per jaar deel aan een gemeenschappelijk onderwijsproject. Zo staat momenteel het project (c.q. ervaringsgebied) 'Omgeving en Landschap' centraal. Samen met mijn collega's heb ik een fotozoektocht georganiseerd in de omringende schoolomgeving. Ik vond het idee al bladerend door de map 'Alles Telt 1-2', onder het thema 'Kijk, hier woon ik!'

Ook de ouders van de kinderen werden bij het uitstapje betrokken als

begeleiders. Hierbij kregen ze de opdracht om tijdens de zoektocht vooral te letten op de gespreksonderwerpen van de kinderen en de vragen die de kinderen tijdens de speurtocht inbrachten. Het was de bedoeling

4 Is waterpret meetbaar?

WATERSPEL

De kinderen hebben een aantal vragen over de spelvormen. Het was vooral op enkele punten dat de vragen kwamen. En ik heb ook nog vragen over de spelvormen. Het was vooral op enkele punten dat de vragen kwamen. En ik heb ook nog vragen over de spelvormen.

WATERSPEL

De kinderen hebben een aantal vragen over de spelvormen. Het was vooral op enkele punten dat de vragen kwamen. En ik heb ook nog vragen over de spelvormen.

WATERSPEL

De kinderen hebben een aantal vragen over de spelvormen. Het was vooral op enkele punten dat de vragen kwamen. En ik heb ook nog vragen over de spelvormen.

WATERSPEL

De kinderen hebben een aantal vragen over de spelvormen. Het was vooral op enkele punten dat de vragen kwamen. En ik heb ook nog vragen over de spelvormen.

WATERSPEL

De kinderen hebben een aantal vragen over de spelvormen. Het was vooral op enkele punten dat de vragen kwamen. En ik heb ook nog vragen over de spelvormen.

WATERSPEL

De kinderen hebben een aantal vragen over de spelvormen. Het was vooral op enkele punten dat de vragen kwamen. En ik heb ook nog vragen over de spelvormen.

WATERSPEL

De kinderen hebben een aantal vragen over de spelvormen. Het was vooral op enkele punten dat de vragen kwamen. En ik heb ook nog vragen over de spelvormen.

WATERSPEL

De kinderen hebben een aantal vragen over de spelvormen. Het was vooral op enkele punten dat de vragen kwamen. En ik heb ook nog vragen over de spelvormen.

titels als 'Stoere helden uit het verleden' (in plaats van 'ridders'), 'Een doos voor verrassingen' en 'De toverschatkist'.

Vragen van kinderen

Hoe doet Patrice dat bijvoorbeeld?

Op een van de andere bladzijden, onder het thema 'Kijk, hier woon ik!', stond het idee beschreven om de kinderen tijdens een uitstapje in de wijk de gevel van een huis te laten tekenen om ze op die manier ook alert te maken op bijzondere details van een gevel.

De kinderen hebben het vooral over de brug, die over een watertje is gebouwd, in de buurt van de school.

Allerlei vragen kwamen op:

"Hoe komt het dat een brug niet doorzakt?" "Waarom is deze brug eigenlijk gebouwd?"

"Wat gebeurt er als er iets over de brug heen gaat, dat heel zwaar is, zakt hij dan door?"

"Ziet een brug er altijd hetzelfde uit?"

Veel vragen, die mij uitdagen tot het nemen van initiatieven. Ik heb daarom besloten om een uitstapje te organiseren naar de grote brug over een rivier, niet ver van de school verwijderd. Met ondersteuning van de aandachtspunten van de gekozen bladzijde uit 'Alles Telt' heb ik de kinderen gestimuleerd om heel gericht naar bepaalde onderdelen van de brug te kijken.

Een kleine vertaalslag vanuit het beschreven idee op de gekozen kaart heeft ertoe geleid dat de kinderen de brug zijn gaan tekenen, op hun eigen manier. Sommige kinderen kwamen tot bijzonder gedetailleerde werkstukken.

Weer terug op school hebben de kinderen tekenresultaten bekeken en met elkaar vergeleken. Diverse onderdelen van de brug waren in meerdere tekeningen terug te vinden, terwijl de kinderen zelf ook duidelijke verschillen ontdekten.

Zo'n uitstapje vraagt natuurlijk om allerlei verwerkingsmogelijkheden en

die heeft Patrice ook zoveel mogelijk benut:

- De kinderen hebben een grote brug getekend met wasco en ecoline.
- De kinderen hebben echte bruggen gemaakt met kosteloos materiaal en met kleine bouwblokken en (behangsel-)lijm.
- Hierna heeft een groepje kinderen een brug gebouwd van ongeveer 40 centimeter lang, wat overigens een hele toer was, omdat de brug steeds weer doorzakte.
- De kinderen hebben 'literatuuronderzoek' verricht om allerlei wetenswaardigheden over bruggen te verzamelen.
- Er zijn veel versjes opgezegd en liedjes gezongen, waar het onderwerp 'bruggen' in terugkwam.
- Tijdens het buitenspel hebben de kinderen bruggen gebouwd.
- Er zijn plattegronden gemaakt waarin straten en een brug verwerkt waren.
- In de bouwhoek hebben de kinderen bruggen gebouwd en hier hebben ze de eigen bouwresultaten vastgelegd in bouwtekeningen, zodat ook andere kinderen het ontwerp na konden bouwen (wat ook weer een geliefde activiteit werd in de groep)

De inspiratie voor deze activiteiten ontleende Patrice vooral aan de inhoud van 'Alles Telt 1-2'

DE INHOUD VAN 'ALLES TELT 1-2'

De handleiding is ingedeeld in 6 verschillende rubrieken:

1. In de kring
2. Tijdens de speelwerkles
3. Buiten of in het speellokaal
4. Werken met hoeken
5. Werken met thema's
6. Observeren en reageren

In deze verdeling komen het dagritme, het werken in hoeken en het werken met thema's tot uitdrukking. Een van de rubrieken vormt hierbij een uitzondering: 'Observeren en reageren'. Onder deze rubriek zijn kaarten opgenomen waarop observatiepunten en handelingssuggesties in het kader van zorgverbreding zijn verwerkt. In deze rubriek wordt veel

aandacht besteed aan het observeren en reageren in de vorm van kijkpunten, die houvast bieden tijdens observaties, en kernvragen, die je als leerkracht kunt stellen om wiskundige activiteiten uit te lokken. De rubriek biedt ondersteuning bij het documenteren van (reken-wiskundige) ontwikkeling van de hele groep, maar vooral ook van individuele kinderen. Verder worden op een vijftal kaarten allerlei onderwijsuggesties beschreven, onderverdeeld per inhoudelijk domein, die leerkrachten kunnen gebruiken als ze ontdekken dat de ontwikkeling van een kind op specifieke onderdelen stagneert.

Onder de rubriek thema's is ook het thema 'Werken met prentenboeken' opgenomen met suggesties die de leerkracht kan gebruiken om kinderen naar aanleiding van een prentenboek uit te lokken tot wiskundige activiteiten. Ook hier is weer een onderverdeling gemaakt in de vier inhoudelijke domeinen van kleuterwiskunde.

Er zit ook een liedjes-cd in de kist met aansprekende reken- en telliedjes. De teksten van deze liedjes zijn allemaal letterlijk weergegeven in de handleiding bij de kleuterkist en de liedjes zijn voor meerdere rubrieken te gebruiken. Wanneer een liedje heel goed past bij een specifiek onderdeel in een van de 6 rubrieken, dan wordt dat ook op de betreffende kaart aangegeven. Maar de liedjes kunnen natuurlijk ook helemaal los van de ideeënkaarten worden gebruikt.

Bij de beschrijvingen van de activiteiten worden aanwijzingen gegeven voor de leerkrachten die de voorbereiding en uitvoering van een activiteit en eventueel vervolg- of uitbreidingsuggesties. De volgende aspecten komen hierbij (voor zover mogelijk) aan bod:

1. Rubriek en kaartnummer
2. Titel
3. Wiskundige gebieden
4. Dit hebt u nodig
5. Wat is de bedoeling?
6. Voorbereiding
7. Verloop van de activiteit
8. Kernvragen
9. Gemakkelijk en moeilijk
10. Waar kijk ik naar?

Met betrekking tot het verloop van de activiteit:

Hier staat concreet uitgewerkt hoe een activiteit kan worden vormgegeven. Er worden suggesties aangegeven voor een inleiding en erop volgende activiteiten. De leerkracht kan deze suggesties gebruiken om structuur aan te brengen in activiteiten en ze helpen de leerkracht om de wiskundige aspecten in de activiteit een accentje te geven. De pretentie hierbij is niet op een starre manier vasthouden aan het voorstel, omdat de inbreng van kinderen immers kan zorgen voor een hele andere dimensie in de activiteit.

De kernvragen die zijn opgenomen bieden veel ondersteuning voor reken-wiskundige aanscherping. De leerkracht kan ze benutten om de kinderen te stimuleren tot verdieping en ze kan er situaties mee creëren, waarin kinderen geconfronteerd worden met vraagstukken die uitnodigen tot onderlinge interactie. Kortom: de kernvragen geven aanleiding voor wiskundige activiteiten en stimuleren daardoor de wiskundige ontwikkeling. Hierbij mogen ze natuurlijk nooit een remmende of versturende werking hebben op het spel van de kinderen en bij het maken van deze afwegingen speelt het vakmanschap van de goede kleuterleerkracht natuurlijk een belangrijke rol.

Bij de onderdelen 'Gemakkelijker' of 'Moelijker' worden suggesties aangereikt om een activiteit te vereenvoudigen of juist complexer te maken. Ze komen niet op elke kaart voor, alleen als er ook echt aanleiding toe is.

En tot slot zijn er op iedere kaart kijkpunten opgenomen die de leerkracht

kan gebruiken om het inzicht in de wiskundige ontwikkeling van de kinderen te vergroten. Op alle kaarten, waarbij het observeren van kinderen belangrijk kan zijn voor goede begeleiding, zijn kijkwijzers opgenomen.

EN ALS DE WISKUNDIGE ONTWIKKELING NIET OPTIMAAL VERLOOPT?

Patrice had al lang een vermoeden dat Pim problemen had met tellen. Het kwam regelmatig tot uiting, zoals tijdens een van de activiteiten in het bruggenproject.

Vanwege de angst dat de brug toch door zou zakken hebben de kinderen heel veel getekend om de brug te ondersteunen.

Dit gaf bij een aantal kinderen weer spontaan aanleiding tot telactiviteiten. Patrice heeft hierbij veel gelet op Pim, die ook in het groepje oudste kinderen zat.

Voor de jongste kleuters is enige achterstand op het gebied van tellen nog niet altijd zo'n probleem, want vaak zie je dat ze door de samenwerking met andere kinderen het ineens allemaal beter doorhebben. Maar Pim hoorde al bij de groep van oudste kleuters en het synchroon tellen verliep gewoon nog niet soepel. Bij het enthousiast tellen van de pilaren van de brug werd dit heel duidelijk.

En daarom besloot Patrice om Pim nauwlettender te gaan volgen en extra te stimuleren. En ze maakte hierbij veel gebruik van de observatielijsten, specifieke onderwijsuggesties en de kaartverwijzingen die zijn opgenomen in het onderdeel 'Observeren en Reageren'.

Het heeft haar veel geholpen in de begeleiding van Pim. .

In dit onderdeel zijn observatielijsten opgenomen waarop observatiepunten en handelingsuggesties in het kader van zorgverbreding zijn verwerkt. Er wordt veel aandacht besteed aan het observeren en reageren in de vorm van kijkpunten, die houvast bieden tijdens observaties, en kernvragen, die je als leerkracht kunt stellen om wiskundige activiteiten te ontlocken. Dit onderdeel biedt ondersteuning bij het documenteren van (reken-wiskundige) ontwikkeling van de hele groep, maar vooral ook van individuele kinderen. Verder worden er allerlei onderwijsuggesties beschreven, onderverdeeld per inhoudelijk domein, die leerkrachten kunnen gebruiken als ze ontdekken dat de ontwikkeling van een kind op specifieke onderdelen stagneert. Het uitgangspunt is het kind gewoon in de groep te laten en het gangbare dagritme te handhaven. Gewoon lekker samen met de andere kinderen, want dat leren van elkaar is juist voor deze kinderen zo belangrijk, maar wel als leerkracht veel momenten benutten voor kleine reken-wiskundige impulsen. ■

VERWIJZING

Alles telt 1 – 2 is uitgegeven door Thieme-meulenhoff, Utrecht 2000.

Yvonne Leenders is onderwijsadviseur bij CPS in Amersfoort en hoofdauteur van 'Alles Telt 1-2'. Patrice Verstegen is groepsleidster aan de Jenaplanschool 'De Ieme' in Veghel en docent aan de Hogeschool Arnhem-Nijmegen.

DICHTEN EN DROMEN

Natuurlijk is opvoeden vorming en onderwijs. Natuurlijk moet je kinderen scholen in kritisch denken. Nogal logisch, dat je ze geen geschiedenisboekjes voorschotelt waarin de islam als wreed en de onafhankelijkheid van Indonesië als onterecht wordt betiteld. Maar dat is toch niet het wezen van opvoeding?

Nee, opvoeding is een kind leren dansen, zingen, dichten en dromen. Het vertellen van verhalen uit de geschiedenis, op zo'n manier dat ze tot zijn of haar diepste verhaal worden. Geheugen verplicht. En het vermogen tot herinneren wortelt behalve in het verhaal en in de muziek, in de stilte of in 'nietsdoen'. Dat moet je kinderen dus leren. Want als niemand weet hoe je niets moet doen, wordt het nooit meer wat met deze wereld.

PROJECT GENERATIEF PLANNEN VOOR HET REKENONDERWIJS

Vanaf eind 1997 werkt de NJPV, in samenwerking met de Samenwerkende Organisaties voor Onderwijsvernieuwing (SOVO, waaronder de Nederlandse Montessori Vereniging en de Freinetbeweging) en de SLO aan een rekenproject, als vervolg op SLO-brochure "Planning van rekenen-wiskunde in Jenaplanonderwijs". Deze brochure is nog te koop via het Jenaplanbureau. Het traject heeft als titel meegekregen "Generatief plannen". Inhoudelijke informatie over dit project is al eerder in Mensenkinderen gepubliceerd en is ook in dit nummer aan te treffen. Ik wil hier meer ingaan op de uitwerking van het traject.



Werkgroep en rondetafelconferenties

Een werkgroep, bestaande uit Joost Klep (SLO), Jimke Nicolai (Freinetbeweging) en ik, namens de NJPV, werkt vanaf het startmoment aan de uitwerking van het rekenproject. In de beginjaren zat in de werkgroep ook een vertegenwoordiger van de Montessoribeweging. Nadat die persoon was vertrokken is er lange tijd geen zicht geweest op vervanging. In maart is er een gesprek gevoerd met het sectiebestuur basisonderwijs van de Nederlandse Montessori Vereniging om het project bij hen onder de aandacht te brengen en is het verzoek gedaan opnieuw voor een Montessorivertegenwoordiger te zorgen. Gezien de omstandigheid, dat dit hele project in eerste instantie een SOVO-project is, is een goede vertegenwoordiging van belang.

Tijdens de vergaderingen van het netwerk SOVO wordt regelmatig kort

verslag gedaan van het project.

In de beginjaren is een rondetafelconferentie georganiseerd om draagvlak voor het project te genereren (31 maart 1998) en later is er een rondetafelconferentie georganiseerd met vertegenwoordigers van verschillende wetenschappelijke disciplines, het ministerie en het Project Management ICT, om het project van verschillende kanten te laten bekijken op haalbaarheid.

Om het project een extra stimulans te geven is een subsidieverzoek ingediend bij het ministerie. Dit verzoek is vorig jaar gehonoreerd, zodat de financiële middelen voorhanden zijn om het project voortgang te doen vinden, nadat twee jaar achtereenvolgend het project kon draaien in het kader van de SLO-veldaanvragen.

Labelen rekenmateriaal

De eerste fase van het project vormt het labelen van rekenmateriaal. Op

de site www.rekenhoek.nl is divers rekenmateriaal te vinden. Dit rekenmateriaal wordt op dit moment door werkgroepen gelabeld. De werkgroepen worden voornamelijk gevormd door leerkrachten en Pabo-studenten uit het Freinet- en Jenaplanonderwijs. Waarbij gezegd moet worden dat het animo binnen de Freinetbeweging groter is dan binnen de NJPV. Een werkgroep uit de regio Eindhoven heeft zich als enige NJPV-werkgroep gemeld. Wel zijn er belangstellenden uit verschillende plaatsen, die mogelijk later in een werkgroep geplaatst kunnen worden. Leden van de werkgroepen krijgen een honorarium voor het verrichte werk.

De leden van een werkgroep kiezen vooraf een bepaald werkstuk, dat ze willen gaan labelen. Dit werkstuk kunnen ze vervolgens downloaden en het labelen kan beginnen.

Als hoofd-thema's voor de labels is gekozen voor:

- organisatievorm (groeperingsvorm);
- taak-type (bijvoorbeeld aanbiedingsvorm, probleem-type (bijvoorbeeld gesloten opgave) en de leer/oefenvorm (bijvoorbeeld inoefenen);
- wiskundige activiteit (bijvoorbeeld mathematiseren, waaronder het gebruik van formules en symbolen);
- wiskundige inhoud, zoals oefenen met de telrij.

Goed genoeg?

Leden binnen een werkgroep reageren op het individuele werk, daar het gelabelde werkstuk voor feedback beschikbaar wordt gesteld. Acht de werkgroep het verrichte werk goed genoeg, dan krijgt het werkstuk een bepaalde status en wordt het zodanig op de site geplaatst, dat andere werkgroepen er kritisch naar kunnen kijken.

Op deze manier krijgen we een bestand van gelabelde werkstukken, die later in het onderwijs ingezet kunnen worden.

Houd vooral de website www.rekenhoek.nl in de gaten!

LEVEND REKENEN? DAT KUN JE LEREN!

Een werkblad!

“Meesterschap is vakmanschap. Is vakmanschap ook meesterschap?” Die spreuk kreeg ik, samen met een krat bier van een goede brouwer, mee van een buurman toen ik schoolmeester werd. Als docent rekenen wiskunde en didactiek op Pabo De Eekhorst denk ik nog wel eens terug aan die spreuk. Het krat bier ben ik allang vergeten.

De beantwoording van het kwaliteitsvraagstuk is complex. En om niet te verdwalen in die complexiteit beperk ik me in dit artikel tot de uitwerking van slechts één startbekwaamheidseis voor het vakgebied waar ik me dagelijks mee bezighoud: rekenen-wiskunde en didactiek (R W & D). Het betreft hier de eis dat studenten aan het eind van hun opleiding of aan het begin van hun carrière in staat zijn zelf reken- wiskunde onderwijs te ontwerpen als de omgeving of de leerlingen daar aanleiding toe geven. Eigenlijk is dat een vreemde formulering... want kinderen en de omgeving geven altijd aanleiding tot rekenen en wiskunde...zeker als de juf en meester daar zelf een scherpe neus voor hebben. En...die moeten ze hebben. Dat is een eis die wij op De Eekhorst aan het vakmanschap stellen!

Een stap-voor-stap inleiding in het oefenen met Levend Rekenen

Ontwerpen van Levend Rekenen

Inmiddels is me gebleken dat er binnen het vernieuwend onderwijs op verschillende plekken behoefte bestaat aan hulp en advies rondom deze bekwaamheid. Met name scholen die

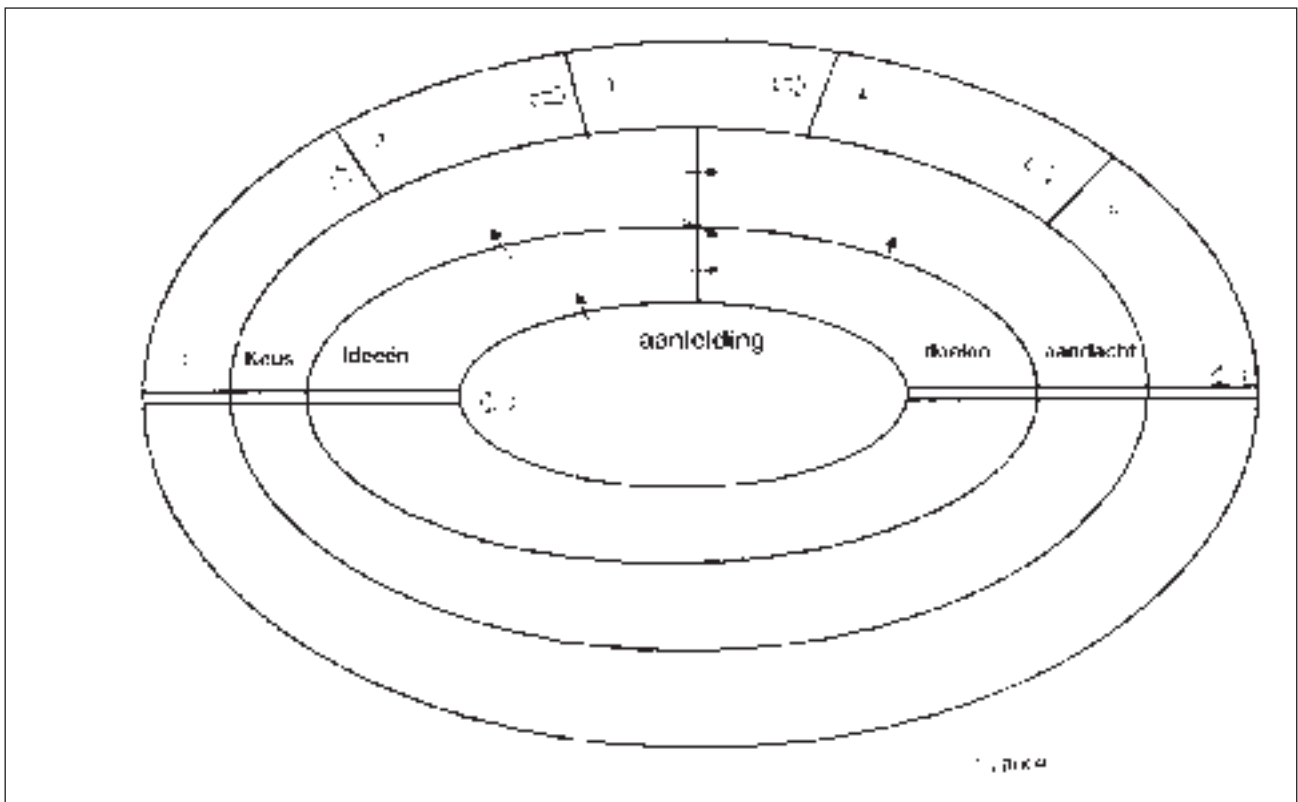
levend rekenen en wiskundige wereldoriëntatie een plek willen geven in hun reken-wiskunde onderwijs hebben behoefte aan handvatten om te werken vanuit de aanleidingen uit de omgeving of vanuit de kinderen. In dit artikel wil ik een model illustreren dat

kan ondersteunen bij het ontwerpen van levend rekenen. Ik hoop dat het werkt...

Laten we beginnen

Er moet een *aanleiding* zijn. Dat is het begin. Je moet een voorwerp, voorval, gebeurtenis hebben dat / die er voor het kind toe doet. Uit eigen Freinet - en Jenaplanpraktijk heb ik ervaren dat die aanleidingen voor het opscheppen liggen. Ze zaten in teksten van de kinderen, er waren aanleidingen in de spelletjes die kinderen speelden. Ik heb ze gehaald uit ruzies en onenigheden die er waren, voorwerpen die ze meebrachten naar school, projecten die we deden....¹⁾

Ik werk hier een voorbeeld²⁾ uit. Het betreft een tekening van Robin, trotse leerling uit de bovenbouw-stamgroep, die voor de ochtendkring een sterk uitvergroete tekening van Knorretje meebrengt. Het past binnen het Jenaplanconcept om daar aandacht aan te besteden. Robin vertelt. De kinderen knikken. Iemand zegt dat hij het 'knap gemaakt' vindt. Ook de meester doet mee! Natuurlijk! 'Hoe heb je hem gemaakt Robin?' En



Robin vertelt dat hij de tekening heeft gemaakt door het te vergroten middels toepassing van een rooster. Het origineel heeft de grootte van een postzegel. De vergroting heeft een A4 formaat. Kinderen herkennen het. Het gesprek gaat verder (ik weet het niet zeker, maar ik denk dat ik - de meester - daar heel bewust een dikke vinger in de pap heb gehad).. over aantallen malen vergroten, pantografen waar je mee kunt vergroten en over het kopieerapparaat... "want daar kun je echt alles mee. Gewoon op 141 zetten en klaar is Kees", zegt een van de meest praktisch ingestelde leerlingen.

Opdracht 1: vat de aanleiding kort samen en vul die in op bijgevoegd model.

Een stapje terug

Dit zijn de bronnen om onderwijs uit te laten wellen. Als leraar merk je in het gesprek dat er iets gebeurt, dat kinderen geboeid zijn (geraakt of gebleven). Ik werk hier verder uit wat een leraar nu kan doen om vanuit deze situatie rekenen-wiskunde te ontwerpen. Maar natuurlijk zou je ook kunnen kiezen voor geheel andere activiteiten: Tekenen lijkt me hier bijvoorbeeld ontzettend voor de hand te liggen. Dat doe ik niet. Ik laat het onderste deel van het model bewust blanco, om daarmee aan te geven dat rekenen-wiskunde slechts één dimensie van de werkelijkheid is.. er is nog veel meer moois!

Zelf aan de slag met probleem

Ook op de scholen waar ik onderwijs meemaakte hadden we een programma. Er was heel vaak geen tijd om direct met rekenen vanuit een aanleiding aan de slag te gaan. Ik wilde het ook niet. Ik adviseer ieder die levend rekenen in de vingers wil krijgen om eerst zelf aan de slag te gaan met het probleem. Verzamel zoveel mogelijk ideeën, die bij je opkomen. Natuurlijk is het prachtig als je dit niet alleen hoeft te doen, maar helaas is dat niet altijd mogelijk. Blijf vooral

dicht in de buurt van het gesprek, de aanleiding. Het moet zo echt mogelijk blijven. Je bent en blijft de professional, met de verantwoordelijkheid voor een effectieve besteding van leertijd. Je wilt vooraf goed weten wat je allemaal tegen kunt komen tijdens het werken met kinderen.

In het geval van de vergrote Knorretje kwam ik op de volgende ideeën:

- transformeren van figuren door de roosters te veranderen (in plaats van vierkante ruitjes ga je bijvoorbeeld werken met langgerekte rechthoekige ruitjes... ook gebogen lijnen leveren leuke transformaties op)
- de verhoudingen van de armen van een pantograaf
- de factor waarmee je vergroot ...lengte en oppervlakte vergroten niet op dezelfde manier
- die 141 van het kopieerapparaat... hoe zit dat precies?

Opdracht 2:

- A. Vul bovenstaande ideeën aan.
- B. Vat elk idee samen in een trefwoord en vul dat op de juiste plaats in op bijgevoegd model.

Acties

Uit het vak met trefwoorden vertrekken twee pijlen: Ik geef daarmee aan dat mijn aandacht nu (bijna simultaan) uitgaat naar twee acties: 1. Uit de collectie ideeën ga ik een keus maken. 2. En tegelijkertijd ga ik een doel stellen.

Als leraar ben je verantwoordelijk voor het programma en heb je overzicht over het leerveld. Om een selectie te maken, hou je er wel rekening mee wat voor deze kinderen in deze groep belangrijke activiteiten zijn. Om het in opleiders-termen te verwoorden: je houdt rekening met de beginsituatie. Je houdt daarbij rekening met de discussie die je voerde in je groep, maar ook met het niveau van de kinderen, wat ze al weten, wat ze nog niet weten, maar waarvan de school en jij³⁾ vinden dat het wel belangrijk is dat ze het weten. Terwijl je een keuze maakt uit de verzamel-



de ideeën stel je je tegelijkertijd een doel. En schroom niet dat ook nadrukkelijk te formuleren. Wat wil jij dat er wordt geleerd van deze les(sen) levend rekenen. Keus en doel hebben alles met elkaar te maken.

Even terug naar het voorbeeld van Knorretje:

Ik kies uit mijn lijstje van ideeën het werken met de vergrotingsfactor. Als je een lijn met bijvoorbeeld de factor 2 vergroot betekent dat eenvoudig dat de lijn tweemaal zo lang wordt. Maar doe je dat met een oppervlakte dan wordt dat vlak 4 maal zo groot. Het is een belangrijk verschijnsel om te kennen. (Ik zie nog voor me hoe ik een aantal weken geleden de kinderen uitlegde dat de vierkante meter (de zijflap van het bord) uit 100 vierkante decimeters bestaat. Ook daar zat die kwadratische functie al! Ik wil met mijn groep bereiken dat ze dit gaan inzien!

Opdracht 3: Probeer jij nu eens te noteren in bovenstaand model welke keuze ik maakte. Formuleer ook het doel.

Opdracht 4 Stel je een groep kinderen uit de bovenbouw voor ogen. Maak nu eens een andere keuze. Formuleer ook daar een doel bij.

Het onderdeel meten en meetkunde is een prachtig gebied. Maar voorwaarde is dat kinderen wel zelf actief

kunnen zijn. Daar moet je als groepsleid(st)er rekening mee houden. Er moet speciale aandacht zijn voor valkuilen. Hoe fraai ware het als we gebruik zouden kunnen maken van expertise van anderen en compacte praktische handboeken. Voor het onderdeel meten en meetkunde is er wat het laatste betreft weinig beschikbaar voor ons taalgebied. Je komt vaak terecht bij de handleidingen van de reken-wiskunde methodes. Maar die hebben niet de opzet van een handig naslagwerk. Ook internet 3) is wat dat betreft nog geen rijke bron met achtergrondinformatie voor de praktijk.

Speciale aandachtspunten

Wat zijn de speciale aandachtspunten voor onze geplande les over het vergroten van oppervlaktes? Ik zorg ervoor dat ik ruitjespapier in de buurt heb... zelf wil ik over het ruitjesbord kunnen beschikken tijdens besprekingen. Ik wil ze zeker zo snel mogelijk zelf aan het werk hebben. Op basis van hun eigen figuren en vergrotingen wordt het gesprek concreter. Als ik met de kinderen ga werken aan het vergroten van figuren, kom ik in de problemen met ronde, gebogen lijnen en vormen. Dat telt lastig en ik vermoed dat de discussie af zal leiden van het doel dat ik graag wil bereiken. Ook moet ik me niet verliezen in grote hoeveelheden... het gaat me om de meetkunde en niet om de grote getallen. Als ik de kinderen voor hun figuur een klein ruitjes-papiertje geef voorkomt dat veel gedoe. Maar er zijn nog meer aandachtspunten.

Opdracht 5: Vul in het model in welke aandachtspunten je (ook) van belang vindt bij deze les.

Stap voor stap

En dan.... kun je met de uitvoering van je les Levend Rekenen beginnen. Vaak is een les te kort. Soms duurt het een week. Soms een hele middag. Dat verschilt per groep, per activiteit, per leraar. Wel zijn er 5 fasen te onderkennen. Die zijn in de bovenste

rand van het model terug te vinden.

Stap 1: De aanleiding

Die hebben we uitvoerig behandeld. De overgang tussen fase 1 en 2 is de voorbereidingsfase voor de leraar. Welke stappen daarin te onderkennen zijn hebben we ook al uitgewerkt.

Stap 2: De kinderen werken aan 'de oplossing van het probleem'

De leraar leidt de les levend rekenen in door de aanleiding te herhalen. Hij koppelt aan de aanleiding het boeiende probleem.

"Gisteren hadden we het over het vergroten van tekeningen. Hoe vaak heeft Robin Knorretje vergroot? [discussie] Wat gebeurt er als je een tekening tweemaal gaat vergroten... of driemaal... daar gaan we vandaag een onderzoek naar doen. Maak voor je zelf op dit kleine briefje een figuur. Als je klaar bent kom je even langs voor een groter blaadje en ga je jouw ontwerp vergroten met een bepaalde factor".

Stap 3: Uitwisseling over de oplossingen

De kinderen wisselen hun werk en ervaringen uit. De leraar speelt ook hier weer een uiterst belangrijke rol. Hij heeft bij fase 2 al gezien waar interessante tekeningen waren en met verschillende groepjes heeft hij al voorbesprekingen gevoerd over hun ontdekkingen. Nu moeten er zaken gedaan worden: welke ontdekkingen zijn er gedaan? En voor de leraar: welke doelen kan hij bereiken? Het gestelde doel... maar mogelijk zit er meer in. Want dat is de ervaring; tijdens deze fase ontstaan er nieuwe mogelijkheden, die de leraar tevoren niet had vermoed.

Even naar Knor

Al gauw hadden we door dat de tekeningen niet tweemaal, maar viermaal zo groot werden als we lijnen met 2 vermenigvuldigden. We verzamelden op het bord de oorspronkelijke oppervlakte en de oppervlakte na de vergroting. Als kinderen met de lijnen met de factor 3 hadden verme-

nigvuldigd werd de oppervlakte 9 x zo groot. Het doel was bereikt. Met een eenvoudige tekening op het bord werd alles nog eens extra duidelijk. Maar er was meer.... Wat moet je nu doen om een tekening wel echt twee keer zo groot te krijgen?

Dat probleem werkten we direct uit. Met de rekenmachine probeerden we getallen te vinden die er in resulteerden dat je i.p.v. 4 het getal 2 kreeg. Nog nooit zag ik kinderen zo verwoed elkaar op de ZRM de loef afsteken:

1,5 x 1,5 ... dat was te veel

1,4 x 1,4 te weinig

1,45 x 1,45 te veel

1,41 x 1,41 te weinig

1,415 x 1,415 ... reken zelf maar uit.

De aanleiding over het tekeningetje van Knorretje resulteerde in worteltrekken en kwadrateren op de ZRM. Ik heb niet geschroomd de kinderen de functies van die toetsen te leren tijdens deze sessie. Helemaal aan het eind heb ik het erop gewaagd..... die 141 op het kopieerapparaat.... Wie van jullie kan vertellen waar dat getal vandaan komt? De meest praktisch ingestelde leerling van de klas, zat op het puntje van zijn stoel! En snapte het! Jij ook?!

Deze fase (die meer lessen in beslag kan nemen) wordt besloten met het samenvatten van wat geleerd is. Vaak doen we dat samen. Soms krijgt een groepje kinderen de opdracht om het schriftelijk vast te leggen. De rekenontdekkingen worden opgeschreven in het rekenlogboek van de klas en worden opgeschreven in de klassenkrant of geplaatst op de website van de klas. (zie voor Knorretje www.dwk.nl >wiskunde>vergroten) Noem het 'functioneel evalueren'

Stap 4: Uitwerken van persoonlijke(werk)plannen.

Vergeet niet dat veel kinderen zelf ook (leer)plannen hebben! Als leraar reik je daar materiaal en ideeën voor aan. Je kunt daarbij putten uit je ideeën die je eerder verzamelde, maar het kunnen ook rekenactiviteiten zijn die voortbouwen op de ontdekkingen uit fase 3. Tijdens het

Knorretje wordt Knor

Robin kwam op school met een tekening van Knorretje. Hij spaart Knorretjes. Hij had de tekening zelf gemaakt. Het was een vergrote tekening. Hij had de tekening gemaakt van een heel klein tekeningetje...een kleine Knorretje. We hadden het in de kring over de manieren waarop je een tekening kunt vergroten. Het kan met ruitjes....dat deden heel veel kinderen. Vaak staan er plaatjes in boeken met voorbeelden.

Het kan ook met een pantograaf. Dat is een speciale tekermachine, die je bij de speelgoedwinkel kunt kopen. Jimke beloofde zo'n ding mee te nemen naar school.

Marcel bedacht dat het veel eenvoudiger kon...gewoon met het kopieerapparaat. Als je het op 141 zet vergroot hij de tekening twee keer.

De volgende dag hebben we allemaal verschillende tekeningetjes vergroot. We gebruikten ruitjes papier. We ontdekten dat je een tekening 4 x zo groot maakt in plaats van 2 keer zo groot als je de lijnen 2 x zo lang maakt. Dat vonden we vreemd. Als je de lijnen 3 x zo lang maakt wordt de tekening.... 9 x zo groot. Probeer maar uit.

Onze vraag was nu... Hoe krijg je nou een tekening 2 x zo groot?
 elke lijn 1 x zo groot>>>>> het plaatje blijft gelijk >>>> 1 x zo groot
 elke lijn ... x zo groot>>>> het plaatje wordt >>>>>>> 2 x zo groot
 elke lijn ... x zo groot>>>> het plaatje wordt >>>>>>> 3 x zo groot
 elke lijn 2 x zo groot>>>>> het plaatje wordt >>>>>>> 4 x zo groot

Met de rekenmachine hebben we ontdekt dat je bij 2 x zo groot, een getal moet hebben dat wanneer je het vermenigvuldigt met hetzelfde getal er precies 2 uitkomt. Dat hebben we met de rekenmachine gedaan. En...weet je wat er uit komt? 1,41 !! Gek he...precies hetzelfde als bij het kopieerapparaat. Je kunt zelf het getal uitzoeken voor 3 x zo groot. Succes

Het Anker Emmen

proces heb je als leraar ook gezien dat sommige kinderen extra steun en oefening nodig hadden. Dat kan in deze fase. Andere kinderen willen verder, meer, moeilijker, anders. Vanzelfsprekend help je de kinderen die zelf geen structuur aan kunnen brengen in hun plannen.

Toen we met Knorretje werkten, waren er kinderen die verder zijn gegaan met het vergroten en transformeren met ruitjes. Een groep heeft eindelijk kwadraten gemaakt. Worteltrekken met de ZRM werd populair. Niet alleen van hele getallen, maar ook van kommagetallen. Andere kinderen werkten met de pantograaf. Ik voor een aantal kinderen passende werkbladen uit KIEN gehaald waar ze aan konden werken. Dat persoonlijke werk is geen vrijblijvende activiteit. Kinderen moeten van tevoren aangeven waar ze aan willen werken en moeten motiveren waarom ze dat belangrijk vinden. Resultaten voegen ze toe aan hun portfolio of brevet⁴⁾

Stap 5: Het registreren en evalueren door de leraar

De leraar kijkt terug op de activiteiten en zoekt in de methode die eventueel gebruikt wordt op welke onderdelen oefeningen nu overbodig zijn geworden. Niet zelden zullen lessen Levend Rekenen weer een nieuwe impuls zijn voor het bewust en alert aandacht hebben voor nieuwe aanleidingen.

Als ik nu terugblik op de activiteiten rond Knorretje en Knor valt me op dat ik ergens anders belandde dan ik vooraf had gepland. In mijn voorbereiding was ik wel op het tweemaal vergroten uitgekomen en ik had zelf ook wel die 141 % op het kopieerapparaat ontdekt, maar het was niet mijn bedoeling dat tot lesdoel te verheffen. Ook worteltrekken had ik tevoren niet overwogen...het gebeurde 'gewoon', het moest gebeuren op de zoektocht die we met zijn allen aflegden. Door mijn gedegen voorbereiding wist ik wat ik allemaal tegen kon komen en bereikte ik meer dan ik had kunnen vermoeden.

Opdracht 6.

Vat de fasen die je kunt onderkennen bij het levend rekenen samen in trefwoorden en vul die in op de juiste plaats in het model.

Opdracht 7.

Ga met je klas op zoek naar een aanleiding en werk die uit volgens bovenstaand model. Heb je behoefte aan materiaal of ideeën? Binnenkort zijn die beschikbaar op www.rekenhoek.nl

Opdracht 8.

Geef al je opmerkingen en ervaringen door aan je collega's via info@rekenhoek.nl

Hopelijk heeft dit 'werkblad' er toe bijgedragen dat je als een waar vakman meesterachtig in staat bent zelf reken-wiskundeonderwijs te ontwerpen als de omgeving of de leerlingen daar aanleiding toe geven. ■

NOTEN

1. Voor meer voorbeelden verwijs ik naar: J.Nicolai (1994). *Levend Rekenen, een module in het kader van de nascholing freinetonderwijs*. SLO, Enschede
2. *Werkgroep rekenen/wiskunde freinetonderwijs (1998) Levend rekenen, da's pas realistisch*. SLO, Enschede
3. *In verschillende inleidingen en workshops heb ik dit voorbeeld met de deelnemers uitgewerkt. Het oorspronkelijke verhaal is ook te vinden op www.dwk.nl*
4. *Maar daar komt verandering in. Er wordt op dit moment gewerkt aan www.rekenhoek.nl Een site met voorbeelden en achtergrondinformatie voor leraren die flexibel willen werken met authentiek rekenonderwijs.*
5. *Binnenkort verschijnt *Leren Kwalificeren*. De eerste titel in *De Reeks*, een serie publicaties voor vernieuwend onderwijs. In dit boekje wordt uitgewerkt hoe je kinderen kunt begeleiden in het stellen van leerdoelen. Volg het nieuws op www.freinet.nl*

Jimke Nicolai is onderwijsdeskundige. Hij werkt op Pabo De Eekhorst te Assen als docent freinetpedagogiek en Rekenen Wiskunde en Didactiek. Daarnaast is hij actief binnen De Freinetbeweging en Biction, een ideëel bedrijf dat zich bezighoudt met het ontwikkelen en ontwerpen van zinvolle ICT-toepassingen voor onderwijs.

DE MENSELIJKE MAAT IN ONDERWIJS

Onderwijs in de stamgroep, adaptief onderwijs, onderwijs op maat, vragen allemaal extra inspanning van de leraar. Hoe zit dat precies en waar zit de belasting voor de leraar precies in? Leraren en scholen gaan soms voorbij aan de vraag wat voor energie sommige afspraken van mensen vragen. Toch een punt om af en toe eens bij stil te staan.

Door aandacht voor individuele ontplooiing, door het toenemend buitenschools leren, door onze multiculturele samenleving, door de eisen van het marktdenken en door de wens snel en op een leuke manier tot resultaat te komen, voldoen de gebruikelijke onderwijsmethoden steeds minder. In onze veeleisende samenleving is ideaal onderwijs daardoor onuitvoerbaar. In de schoolpraktijk zoekt men zo goed mogelijke oplossingen voor de les van morgen. Waar ligt de grens van de eisen die je aan goed onderwijs mag stellen? Waar leg je de prioriteiten?

Een bijdrage over de achtergronden van het project 'De Rekenhoek', waarin verschillende vernieuwingsrichtingen samenwerken. Maar het heeft een bredere strekking dan reken-wiskundeonderwijs alleen: het brengt het krachtenveld in kaart van onderwijzen in onze complexe samenleving.

Methodegebruik

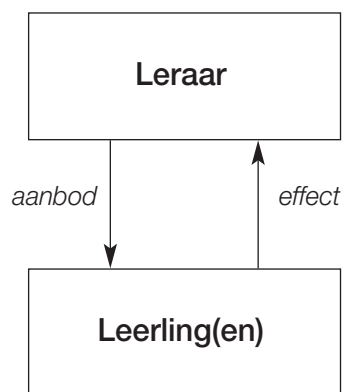
Als de leraar een methode gebruikt, functioneert deze als een soort agenda. Een methode is zó geschreven dat de leerlingen goed mee kunnen komen. Als dat niet goed lukt geven de meeste methodes differentiatiemogelijkheden. De leraar moet dus vooral in de gaten houden of de leerlingen inderdaad goed meekomen. De lijn van de methode bepaalt dus in hoge mate het onderwijsaanbod.

Het sterke van vooral reken- en taalmethodes is, dat onderwijsaanbod en voortgangstoetsing zó met elkaar verweven zijn, dat een leraar er van uit mag gaan dat een leerling die een methode tot een bepaald punt succesvol heeft gevolgd, voldoende is toegerust voor het verdere onderwijsaanbod.

Geen enkele leerling leert precies volgens de lijn van een methode. Ieder gaat zijn persoonlijke leerweg. Je kunt zeggen dat een methode een onderwijsaanbod doet, waarmee een zekere bandbreedte van leerwegen begeleid kan worden. De leraar heeft extra planningswerk met leerlingen wier leerweg buiten die bandbreedte komt.

Maar, zoals gezegd, voldoen de gangbare onderwijsmethoden steeds minder als agenda voor de leraar.

Onderwijscyclus



Schema 1: de leraar stemt het aanbod af op de leerling(en)

In schema 1 staat dat de leraar een aanbod doet aan zijn leerlingen. Het doet er nu even niet toe of dat een individuele leerling of een groep leerlingen is. In de praktijk geeft de methode de inhoud van het aanbod aan. En als er geen methode is, gebruikt de leraar tussendoelen als leidraad of gaat hij af op eigen ervaring. De neergaande pijl in schema 1 geeft aan dat de leerlingen met het aanbod aan de slag gaan en de opgaande pijl - met het woord "effect" - geeft aan dat de leraar op een of andere manier volgt wat er gebeurt. Ook hier doet het er even niet toe op wat voor manier dat precies gebeurt. Ik gebruik

het woord "effect", om aan te duiden dat het om alle soorten leerlinggedrag gaat. Op basis van de effecten van het eerdere aanbod bepaalt de leraar een volgend aanbod. Dat is een cyclisch proces dat loopt van aanbod via effect naar vervolgaanbod. Het is voor het vervolg handig hiervoor de term "onderwijscyclus" te gebruiken. De onderwijscyclus is: de leraar kiest een onderwijsaanbod, biedt dat aan aan zijn leerling(en), stelt vast wat het effect van zijn aanbod is en komt tot een vervolgaanbod, en zo voort.

Methodes bieden een beperkte onderwijscyclus, waarbij in beperkte mate rekening gehouden wordt met de feitelijke leervorderingen (effecten) en waarbij de beslissingsregels voor gedifferentieerd vervolgaanbod in de methode verwerkt zijn en daardoor goeddeels impliciet blijven. Als de leraar een methode gebruikt kan hij dus tot op zekere hoogte rekening houden met de persoonlijke leerweg van zijn leerlingen.

Flexibel plannen zonder methode

Zogauw een leraar zijn onderwijs preciezer of anders op individuele ontwikkeling wil toesnijden dan met een methode mogelijk is, moet hij vier dingen voor zijn eigen rekening nemen, die anders door de methodeschrijvers uitgewerkt worden: de leraar moet (1) kiezen met welke aspecten van het leerlinggedrag hij rekening wil houden, hoe hij (2) ontwikkeling en leervorderingen uit de (leer)effecten van zijn leerlingen kan vaststellen (evaluatie), welke (3) onderwijsalternatieven (bijvoorbeeld les-ideeën) hij beschikbaar heeft of moet maken en ten slotte moet hij (4) weten welke onderwijsalternatieven het best passen bij een bepaalde leerling. Flexibel plannen zonder methode moet dus duur betaald worden.

Aandacht voor de persoonlijke ontwikkeling van het individu

Aandacht voor het individu is een maatschappelijke trend, die van leraren vraagt het onderwijsaanbod zo goed mogelijk op de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen toe te snijden.

Dat komt op allerlei niveau in het onderwijskundig handelen tot uiting: sensitief en responsief gedrag naar de leerlingen toe; een rijk, stimulerend en vakinhoudelijk verantwoord onderwijsaanbod; aandacht voor basisvaardigheden, differentiatie in didactiek; duidelijk verantwoorde grote lijnen in het onderwijsaanbod; doelgericht onderwijs op maat; een duidelijk schoolbeleid.

Nu we met meer aspecten van de persoonlijke ontwikkeling rekening willen houden en dus ook de breedte van onderwijs willen vergroten wordt de onderwijscyclus van schema 1 complexer dan wat een methode kan bieden. De school moet zonder methode les geven, met alle verzwaring van de onderwijstaak van dien.

Buitenschools leren

We leven allang met het gegeven dat kinderen voor een deel buiten school leren tellen en lezen. Door muziek, computerspelletjes en TV leren veel kinderen ook buiten school Engels. Sommige kinderen leren door het reizen in gezinsverband of van TV heel wat over aardrijkskunde. Allerlei onderdelen van schoolse kennis kunnen ook buiten school geleerd worden.

Ik verwacht dat deze trend de komende jaren sterker zal worden. In centra voor kinderopvang, in de brede school en thuis zal het gebruik van educatieve computerprogramma's toenemen. Dat betekent dat kinderen van eenzelfde leeftijdsgroep steeds grotere verschillen in persoonlijke ontwikkeling zullen hebben. Methodes kunnen daar nauwelijks rekening mee houden. Tegelijk zullen ouders en kinderen om meer aandacht vragen voor persoonlijke verschillen. De niveauverschillen zullen voorlopig op een onvoorspelbare manier groter worden. Het buitenschools leren zal de vraag om flexibel plannen doen toenemen. In schema 1 is het effect van buitenschools leren goed te plaatsen. In het schema is een vakje getekend met "leerling(en)". In school kon de leraar er over het algemeen van uitgaan dat vooral het onderwijsaanbod van school het leren van de leerlingen bepaalde. Dat is niet meer zo. Om goed

onderwijsaanbod te bepalen is het nodig vast te stellen wat kinderen buiten school al geleerd hebben. "Wie kan er al lezen?", "Wie kan er al rekenen tot 100?", "Wie weet er al iets van elektriciteit?", In feite begint de onderwijscyclus steeds nadrukkelijker met het bepalen wat kinderen al weten.

Multicultureel

Door verschillen in taal, cultuur en waarden en normen verschillen leerlingen in bekwaamheden (competenties) als ze de school binnenkomen. Als je niet alleen naar afkomst en taal kijkt, maar ook naar persoonlijke verschillen, dan valt ook de groep Nederlandstalige kinderen in cultureel verschillende groepen uiteen. Inspelen op verschil in zelfstandig denken, onderzoekende houding, kritische zin, taalvaardigheid, belangstelling vraagt flexibele planning. In de cyclus van schema 1 betekent dat dat het onderwijsaanbod preciezer gedifferentieerd moet worden naar verschillende groepen leerlingen en dat bij de beschrijving van de persoonlijke ontwikkeling culturele verschillen meegenomen moeten worden, die in de vroegere meer uniform bekeken samenleving niet zo erg aan de orde waren. Het gevolg is dat ook de afstemming van onderwijsaanbod lastiger wordt.

Eisen van het marktdenken

Onderwijs kost veel geld. En daar moet verantwoording over afgelegd worden. Inzet van speciale voorzieningen kan wellicht vermeden worden door zorgvuldige onderwijsmethoden. Er is daarom aandacht voor de effecten van methodes, scholen en schoolconcepten. Scholen moeten concurreren. Dat leidt er toe dat beslissingen weloverwogen genomen moeten worden. In het marktdenken moeten scholen kunnen aantonen dat er acceptabele leervorderingen zijn en dat ze in voldoende mate leveren waar ouders om vragen.

In de terminologie van schema 1 betekent dat, dat leervorderingen-beschrijvingen nauwkeuriger moeten zijn, dat de verantwoording van keus voor onderwijsaanbod nauwkeuriger moet

zijn en dat de effectmeting meer aandacht krijgt.

Snel en op een leuke manier leren

Een voetballer moet op zijn zevenentwintigste "binnen" zijn. Werk moet ook "fun" zijn. Leuk en snel moeten samengaan. We moeten het hebben van combinaties van spel en leren (edutainment). Methodes zijn in de grond van de zaak saaie dingen. De leerstofopbouw moet kloppen. Er moet genoeg geleerd en geoefend worden, al geldt dat voor het ene vak méér dan voor het andere. In de terminologie van schema 1 betekent dat dat het onderwijsaanbod gemengd moet worden met "leuke dingen" en dat daardoor het herkennen van leer-effecten niet gemakkelijker wordt. Vooral de opbrengst van leuke computerprogramma's is niet altijd duidelijk. Leuk en snel is niet zomaar te rijmen met een degelijke opbouw van onderwijs.

Op zoek naar de grens

Om goed aan het verkeer te kunnen deelnemen moet je het rijden met auto of fiets flink geautomatiseerd hebben. Je moet al je aandacht vrij hebben voor het beoordelen van het verkeer. Het klinkt vreemd, maar mensen zijn er niet op gemaakt om over veel dingen tegelijk rationeel na te denken. Mensen proberen zoveel mogelijk dingen op hun routine te doen, om zó hun aandacht vrij te hebben voor een paar belangrijke dingen.

Er is een merkwaardige kronkel in het denken over taakuitvoering: enerzijds weet iedereen dat je echt gericht nadenken maar een beperkte tijd volhoudt en anderzijds wordt steeds geprobeerd om met (rationele) doelstellingen en regels het menselijk denken rationeler te maken. Iedereen weet dat mensen met heel gecompliceerde patronen kunnen werken, terwijl we er slecht over kunnen denken. Vrijwel iedereen herkent met gemak het gezicht van zijn of haar partner, maar om het goed in woorden te beschrijven valt veel mensen lastig.

Bij het werken met methodes en bij het onderwijzen in het algemeen blijft

veel kennis impliciet. Een leraar leert "gewoon" al doende met een methode te werken en door ervaring, collegiaal contact en nascholing verbetert hij die routines steeds verder. In termen van schema 1 kan dat preciezer gezegd worden.

Onderwijslast

De leraar kijkt in de onderwijscyclus van schema 1 naar effecten bij leerlingen en let daarbij op vakinhoudelijke, individuele en culturele verschillen. Dat kan analytisch en rationeel, door sco-reformulieren te gebruiken en toetsen en testen, waaruit de leraar later een beeld moet synthetiseren. Dat kan ook anders, zoals een ervaren vogelaar vogelgeluiden direct herkent of zoals een ervaren huisarts ziektebeelden herkent. Dus:

- 1) Hoe analytischer de termen zijn waarin een leraar over leerlingen denkt, hoe belastender zijn denken over leerlingen valt (nuanceringlast).
Hoe genuanceerder het beeld is waarin een leraar denkt over leerlingen en hoe complexer de activiteit van de leerling is, des te lastiger is het bepalen van effecten. Vooral als er analytisch gekeken moet worden.
- 2) Evaluatie van ontwikkeling van leerlingen is belastender naarmate de leraar in méér analytische termen naar ontwikkeling kijkt (evaluatielast).
Als je goed bij de ontwikkeling van leerlingen wilt aansluiten heb je genuanceerde lesideeën en materiaal nodig.
- 3) Overzicht over alternatief onderwijsaanbod is belastender naarmate er meer alternatieven zijn en het zien van de verschillen meer rationele inspanning vraagt (didactische last).
Om bij een beeld van een leerling een goed onderwijsaanbod te definiëren vraagt een keuze van de leraar die verantwoordelijkheid heeft voor de ontplooiing van de leerlingen.
- 4) De belasting voor de leraar om goed passend onderwijs te bieden is groter naarmate de leraar analy-

tischer over de alternatieven moet denken (differentiatielast).

Samenvattend: De belasting voor de leraar die ontstaat in de onderwijscyclus (onderwijslast) bestaat uit vier delen: nuanceringlast, evaluatielast, didactische last en de differentiatielast.

Methodes en onderwijslast

Een methode is een voortreffelijk middel om de onderwijslast (in de onderwijscyclus) te verminderen, doordat veel kennis impliciet kan blijven en met name doordat de differentiatielast sterk gereduceerd wordt. Vooral bij vakken als rekenen en taal, waarin de nuanceringlast en de didactische last groot zijn, worden daarom door veel scholen methodes gebruikt.

Maatschappelijke trends en onderwijslast

De genoemde maatschappelijke trends leiden in eerste instantie allemaal tot verzwaring van de onderwijslast. Aandacht voor individuele ontwikkeling en multiculturaliteit leiden tot verzwaring van de nuanceringlast en daarmee tot verzwaring van de andere belastingen. Buitenschools leren leidt tot verzwaring van de evaluatielast en differentiatielast. En de eis van de rationele verantwoording (accountability) in het marktdenken leidt direct tot verzwaring van de hele onderwijsbelasting. Kortom de genoemde maatschappelijke trends leiden allemaal tot verzwaring van de onderwijslast.

Jenaplanonderwijs en onderwijslast

In de Jenaplanscholen is de nuanceringlast groter dan in "gewone" scholen, omdat de pedagogische kant van het kijken naar leerlingen sterk is uitgewerkt. Zoveel mogelijk kiest men ervoor onderwijs te geven, dat zowel pedagogisch als vakinhoudelijk past bij de groep. Vooral bij rekenen en taal leidt dat tot een aanzienlijke onderwijslast. Daarom doen sommige scholen een concessie en kiezen ondanks het pedagogisch ideaal toch voor gebruik van een methode.

Een oorspronkelijke gedachte in Jenaplanonderwijs is het inrichten van (heterogene) stamgroepen, die geflankeerd worden door cursusgroepen. De gedachte is dat de differentiatielast voor de leraar kan verminderen door een stuk van de differentiatie te laten gebeuren door de dynamiek in de stamgroep. Dat is een interessante keus die een keerzijde heeft. De evaluatielast neemt onevenredig toe, doordat de leraar zich extra moet inspannen om leereffecten te evalueren - als die al zichtbaar zijn. Om te voorkomen dat er lacunes in basiskennis ontstaan zijn er homogene cursusgroepen, waarin specifieke leerstofonderdelen geoefend en nauwkeurig getoetst kunnen worden. Onderlinge afstemming van stamgroep en cursusgroep brengt weer een extra didactische en differentiatielast met zich mee.

Vermindering van onderwijslast

Er zijn een aantal trucs om de onderwijslast te verminderen. Ik noem enkele trucs kort en geef het effect op de onderwijslast aan.

- *Rijke leeromgevingen*. Door kinderen rijke leeromgevingen aan te bieden los je een deel van de differentiatielast op: de kinderen grazen in de leeromgeving datgene bij elkaar wat bij hen past. In feite maak je de kinderen zelf medeverantwoordelijk voor hun eigen leren. Het effect van rijke leeromgevingen is niet altijd gemakkelijk te meten. De evaluatielast van de leraar (diagnostisch onderwijzen, of gebruik van toetspakketten) neemt toe. Toetspakketten hebben daarbij als nadeel dat ze meestal een weinig genuanceerd beeld van de leerlingen hanteren. Diagnostisch onderwijzen vraagt veel concentratie van de leraar.

- *Leren leren*: door extra aandacht te besteden aan de eigen leer- en studievaardigheden van de kinderen verminder je de didactische en differentiatielast van de leraar. Kinderen bepalen zelf hun leerbehoefte en de middelen die ze daarbij nodig hebben. Net als bij de rijke leeromgevingen is de evaluatielast groot.

- *Educatieve programmatuur*. Wellicht kan computergebruik helpen op

sommige punten de onderwijslast te verminderen. Dat zal beter lukken naarmate de programmatuur een groter deel van de onderwijscyclus van schema 1 van de leraar kan overnemen. Veel programma's laten nog steeds de evaluatie voor rekening van de leraar en zijn weinig genuanceerd.

- *Toetsprogramma's*. Papieren en computer-toetsen kunnen de leraar helpen de leervorderingen van de leerlingen in beeld te brengen. Daardoor wordt de evaluatielast verminderd. De vraag is of en in hoeverre de nuanceringen van de toetsen en die van de leraar bij elkaar passen. Het samenstellen van werkstukken en portfolio's zijn een alternatief voor toetsen op sommige leerstofonderdelen. Of daarmee de evaluatielast wordt verminderd is mij niet duidelijk.

- *Leerlingvolgsystemen*. In feite staan leerlingvolgsystemen in de kinderschoenen. Er zijn goede min of meer methode- of curriculum gebonden leerlingvolgsystemen. De nuancering is gewoonlijk beperkt tot kennis en vaardigheden. Of er al leerlingvolgsystemen zijn die in staat zijn buitenschools opgedane kennis bijtijds te meten, is mij niet bekend.

- *Klassieke differentiatievormen*: Herhalingstaken, basisstof-extrastof, tempodifferentiatie, inhoudelijke differentiatie, grote groep-kleine groep en andere vormen zijn allemaal organisatievormen om de differentiatielast hanteerbaar te maken. Vaak worden concessies gedaan aan de nuancering of de rijkdom van het aangeboden onderwijs.

- *Groepsindeling*. Door het maken van min of meer homogene taakgroepen kan de onderwijslast gereduceerd worden. In het traditionele klassikaal onderwijs werd gewoon gedaan alsof de groep homogeen was. Daar werd wel een prijs voor betaald: de belangstelling voor de persoonlijke ontplooiing was niet groot.

- *Heterogene groepen*, zoals de stamgroepen in het Jenaplanonderwijs.

- *Beperking van onderwijsdoelen*. Door alleen datgene in de onderwijscyclus te betrekken dat tot de basistaak van onderwijs behoort (rekenentaal - een stuk algemene ontwikkeling) beperk je de nuancering waarin ge-

dacht wordt en wordt de onderwijslast flink verkleind. De prijs die betaald wordt is dat onderwijs niet op vorming gericht is maar op basis-toerusting.

Alle oplossingen voor te grote onderwijslast komen er op neer dat je "bezuinigt" op één of meer van de vier delen in de onderwijslast. En daar staat altijd een prijs op.

Omgaan met onderwijslast

De bovenstaande trucs om de onderwijslast te reduceren zijn allemaal bedoeld om de last te verminderen en daardoor ruimte te scheppen voor leerlingen en leraren. De leerlingen krijgen een meer passend onderwijsaanbod, terwijl het onderwijs voor de leraar zo goed mogelijk uitvoerbaar blijft. Daarnaast zal de staat als geldschieter met belangstelling volgen of het onderwijs als geheel ook oplevert waar het voor in het leven geroepen is.

In de paragraaf over onderwijslast is aangeduid dat de onderwijslast vooral bepaald wordt door de analytische elementen in het beeld dat de leraar zich van de leerlingen vormt, door de analytische elementen in de didactiek en de alternatieve lesmogelijkheden en door de rationele elementen in evaluatie en differentiatie. Zoals gezegd zijn leren en oefening de meest voor de hand liggende manieren om analytische en rationele belasting te verminderen. Het gaat me om de mooie ontwikkeling van onbewust onbekwaam via bewust onbekwaam en bewust bekwaam naar onbewust bekwaam. Door training kun je bewuste en rationele kennis laten "inzakken" naar een onbewust en taallos niveau. Dat betekent dat systematische opleiding en training van leraren in school een serieus antwoord kunnen bieden op de nieuwe uitdagingen die vanuit de samenleving op de weg van het onderwijs komt. Een leraar (überhaupt ieder mens) moet maar een paar analytische dingen hebben waar hij zich rationeel op moet richten. Als die inge-oefend zijn, kunnen er nieuwe elementen worden opgepakt.

Omgaan met onderwijslast in school

De onderwijsbelasting verdient systematische aandacht bij alle besluiten in een schoolbestuur en in een team. Omdat mensen een beperkte rationaliteit hebben, meen ik dat het geen zin heeft met een team verschillende veranderingen tegelijk op touw te zetten. Reken er bij nieuwe plannen niet te veel op dat regels en procedures op zichzelf tot betere resultaten zullen leiden. Dat kan op zijn vroegst pas gebeuren als ze geautomatiseerd zijn. Tot die tijd vraagt elke regel of procedure zijn energetische prijs van het personeel.

Meer nuancering in het denken over leerlingen verhoogt de onderwijslast flink. Breng die nuancering daarom stap voor stap aan en bedenk hoe de differentiatielast en evaluatielast binnen de perken gehouden kunnen worden. Dat kan door bijvoorbeeld eerst aandacht te besteden aan het onderwijsaanbod en voorlopig nog "arm" te evalueren. Of desnoods andersom: eerst leren werken met verrijkte observatiewijzen, later het onderwijsaanbod er op aanpassen. Automatisering (gebruik van computerprogramma's) heeft in het algemeen pas zin als die programma's goed passen in de onderwijscyclus van schema 1. Datzelfde geldt voor leerlingvolgsystemen: Het heeft niet zoveel zin om allerlei gegevens over leerlingen te verzamelen als die niet gebruikt kunnen worden voor een beter onderwijsaanbod. Hoewel een methode meestal vakgericht is, is hij soms vanuit het perspectief van onderwijsbelasting een noodzakelijk kwaad.

Leraren in school hebben vaak uit een soort plichtsgevoel of uit diepe betrokkenheid bij kinderen neiging te denken dat alle verbeteringen in de onderwijscyclus uitvoerbaar zijn. Daarbij kan de menselijke maat uit het oog verloren worden. Dat moet je niet doen. ■

Joost Klep is werkzaam bij het Instituut voor Leerplanontwikkeling SLO in Enschede en tevens betrokken bij het project 'De Rekenhoek'.

IN WAGENSCHAINS VOETSTAPPEN (1)

Martin Wagenschein is in Duitsland en Zwitserland een actuele en bekende pedagoog. In de jaren vijftig heeft Suus Freudenthal-Lutter twee artikelen van hem naar het Nederlands vertaald en in het tijdschrift 'Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs' gepubliceerd. Dat was toen in de tijd, dat zij ook de "kleine Jenaplan" van Peter Petersen voor zichzelf ontdekte.

Martin Wagenschein heeft niet zoals Petersen een hele school structuur en gedaante gegeven, maar hij heeft wel zijn stempel gedrukt op de organisatie en de manier van samen leren in de vernieuwingschool van Paul Geheeb, de Odenwaldschule, in de jaren 1924 tot 1933. Met name voor het wiskundeonderwijs en de natuurwetenschappen heeft hij nieuwe accenten gelegd. Toen hij 1988 op de leeftijd van 92 jaar overleed noemde hij zijn manier van onderwijzen de 'genetisch-sokratisch-exemplarische' methode. Maar het is meer dan een manier van onderwijzen, het is in de eerste plaats een houding. Een houding tegenover het lerende kind én tegenover de zaak, die geleerd wordt.

Na een korte inleiding over de Odenwaldschule en Paul Geheeb en de school die zij in ballingschap in Zwitserland stichtten – de 'École d'Humanité' – wordt kort ingegaan op Wagenscheins leven en werk en wordt voorts een praktijkbeeld geboden van een stukje onderwijs aan de 'École d'Humanité' (op het terrein van de wiskunde) dat geïnspireerd is door Wagenschein. Verder maken we kennis met het 'leidbeeld' van deze school.

Voor Nederlandse Jenaplanners een eerste kennismaking met een pedagogiek en didactiek waarin het socratische (onderzoekende) gesprek een centrale plaats inneemt én met een andere en verwante tak van de 'reformpedagogiek'. Het is een eerste artikel in een reeks van drie, ditmaal, vanwege het praktijkbeeld, geplaatst in het thematische deel over „rekenen-wiskunde“.

Potgrond

Het is dezelfde vernieuwingspedagogische potgrond waarin Petersens, Geheeb's en Wagenscheins ideeën groeiden – toen in de vruchtbare jaren twintig en dertig van de vorige eeuw. Paul Geheeb en zijn vrouw Edith Geheeb-Cassirer (zelf door en door een pedagogische persoonlijkheid) waren 1934 gedwongen naar Zwitserland te emigreren en hebben daar uiteindelijk een nieuwe Odenwaldschule, de École d'Humanité in Goldern in de buurt van de Brünig Pass in Centraal Zwitserland kunnen oprichten. Deze school is het gelukt, wat de Duitse Odenwaldschule in gelijke mate niet gelukt is: de oorspronkelijke ideeën van Geheeb te bewaren en te tegelijkertijd aan de eisen van een moderne maatschappij in de 21^e eeuw te voldoen. Op veel kleinere schaal is in Goldern de opmerkelijke prestatie gelukt wat ook de Nederlandse Jenaplanscholen te weeg gebracht hebben: onder inten-

sieve en democratische participatie van diegenen die dag aan dag met kinderen werken een modern en actueel beleid, een "Leitbild" te formuleren, dat vorm en wil spiegelt zowel van diegenen die nu hiernaar werken, als van de grondleggers - respectievelijk Paul Geheeb en Peter Petersen - zelf. Om een indruk van Geheeb's ideeën in de 21^e eeuw te geven drukken wij in dit nummer het Leitbild van de École d'Humanité af.

De pedagogiek van Wagenschein

Geheeb's ideeën worden in Duitsland of Zwitserland echter bij lange niet in die mate bediscussieerd als die van Martin Wagenschein. Dat is opmerkelijk, want Wagenschein was in de eerste plaats een bevlogen leraar en niet de oprichter van een vernieuwingschool. Onderwijs en het leerproces zelf was zijn focus, niet de schoolorganisatie en een uitgewerkt pedagogisch concept. Tóch spreekt men in Duitsland en Zwitserland van

een Wagenschein -*Pedagogiek*. Dat ligt er aan dat hij in zijn holistische benadering van het leer- en onderwijsproces steeds ook de anthropologische, psychologische, maatschappelijke dimensie (zonder deze expliciet te benoemen) meebedacht heeft. Het zijn meestal korte essays die Wagenschein geschreven heeft, geen systematische verhandelingen.

Wagenschein begon zijn beroepsleven in de Odenwaldschule, de "Landerziehungsschule" van Paul Geheeb. Het idee van deze school – 1908 – was coëducatie (jongens en meisjes, kinderen met verschillende sociale achtergronden) in een landelijk gebied, ver van de vernielende industrialisatie, zonder alle boze invloeden van de steden, in goede lucht. "Werde, der du bist" – een vers van de griekse dichter Pindar – was steeds op Geheeb's lippen. Het is de taak van de opvoeder (en leraar), ieder mens tot eigen, individuele ontplooiing te verheffen. Samenleven en samen leren is één en hetzelfde, naar het idee van deze school. Wagenschein kwam 1924 bij Geheeb's lerarenteam. Hij voerde het periodenonderwijs in: elke dag in een periode van 3 tot 6 weken wordt gedurende dezelfde tijd een of anderhalf uur lang hetzelfde vak en hetzelfde thema bewerkt.

Het eerste stuk in de reeks over *onderwijs in de voetstappen van Wagenschein* op de volgende bladzijden – ... *Even lange wegen* ... – is ontstaan in de École d'Humanité². Hannelore Eisenhauer is daar lerares wiskunde en beheert daar ook het Wagenschein Archief met Wagenscheins (vooral pedagogische) nalatenschap. Het is volstrekt in de zin van Wagenschein als wij pas op het eind van de geplande reeks van artikelen samenvattend een overzicht geven over zijn pedagogiek: Wat je iemand verklaart kan deze niet meer zelf ontdekken. 'Pas dus maar op dat je niet over iets spreekt, voordat je het zelf hebt leren kennen', zou Wagenschein ons misschien als waarschuwing meegegeven hebben, als wij nu in dit en de volgende nummers



van *Mensen-kinderen* verslag doen over moderne omzettingen van en opvattingen over Wagenscheins ideeën.

Bij dit artikel is het Leitbild van de *École d'Humanité* opgenomen. Daarmee vestigen wij niet alleen de aandacht op de impulsgevende ideeën van een bijzonder interessante school, die ook voor Jenaplan-pedagogen het bestuderen waard zijn, maar plaatsen we dit artikel van Hannelore Eishauer ook in zijn grotere context.

... even lange wegen ...³

Het gaat om even lange wegen in een dubbele zin: Om een meetkundig probleem, waarbij het erom gaat het misschien enige punt te vinden waarheen de wegen, die R, N, en L moeten lopen, even lang zijn. En het gaat om Röbi (Robert), Niki (Nikolaus) en Lucy (Lucien) zelf, drie Zwitserse jongens, die onder anderen een hoofdrol spelen in het volgende didactisch leerstuk.

Hun leerwegen kunnen nooit even lang zijn. Zelfs in frontale onderwijssituaties zijn leerwegen nooit even lang. Maar daar merkt de onderwijzer en onderwijzeres er niets van en het interesseert hem of haar ook niet. Voor iemand echter, die in de geest van Wagenschein les wil geven, doet zich niet alleen de vraag voor, wanneer

en hoe hij of zij de kinderen weer terugbrengt op het goede pad als ze té ver afgedwaald zijn, maar ook, of hij of zij niet ook omwegen moet toelaten, stimuleren, misschien zelfs wel provoceren. Als van begin tot einde een écht groepsgesprek plaatsvindt, zijn uiteindelijk de leerwegen toch even lang en tegelijkertijd misschien voor de een of de ander ook *kort*er dan zonder groepsgesprek.

Dani, Eric, Jan, Lucy, Michael, Niki, Peter en Röbi: wél een groep buitenbeentjes, die na Pasen in deze groep bijeenkwamen. Ieder geloofde dat de anderen hem zouden storen bij het leren, en ze worden wel ook door elkaar gestoord. Hun gemeenschappelijk lot was, dat ze allemaal door hun vroegere school teleurgesteld waren. Ze kwamen met concentratiestoornissen en ze kwamen met hun zwakke doorzettingsvermogen ook maar langzaam vooruit. In het diepst van hun hart geloofden ze er niet in, dat ze ooit zelf in staat zouden kunnen zijn in wiskunde of meetkunde ook maar iets te presteren. Het liefst werkten ze aan opgaven, waar ze alleen nog maar getallen moesten invullen.

Enkelen uit de groep hadden vroeger al wel eens meetkunde gehad ("daar moet je niet rekenen, alleen maar tekenen!"), anderen nog niet. Het ging mij er vooral om dat ik deze door de school teleurgestelde jongens ertoe bracht ze zelf te laten denken, hun *eigen* gedachten in woorden uit te spreken en met deze gedachten ook verder te gaan.

De cursus waarvan dit lesvoorbeeld deel uitmaakt is bedoeld als inleiding in de meetkunde in het begin van het voortgezet onderwijs. Elke dag staan daarvoor 60 minuten ter beschikking. De acht jongens van deze cursus zijn tussen 13 en 15 jaar oud. Ik gaf hun deze stelling:

Niki en Röbi willen daar bij elkaar komen, waarheen ze even ver moeten lopen.

Niki en Lucy zijn ook vrienden, en zij willen elkaar ook daar ontmoeten, waarheen ze even ver moeten gaan. Deze groep denkt nog concreet en is

door de stelling geraakt. Maar ze denken toch niet meer zó concreet dat ze er nu ook een natuurlijk landschap bij denken. Het mag alles op het zwarte bord gebeuren, dus relatief abstract.

Waar ontmoeten zij elkaar?

Het gesprek over de oplossing begon zo:

Dani: Waar zij elkaar ontmoeten? Neem een passer en trek dan de lijnen! Of, eerst liever een lijn trekken, en deze dan halveren, dat is nog exacter.

Röbi: Dan neem ik liever een lineaal, dan kun je meten.

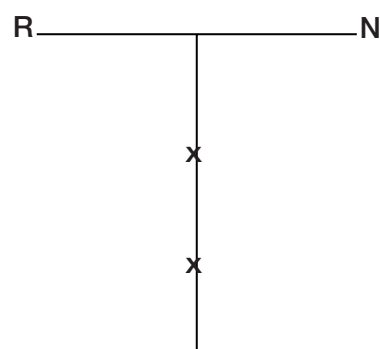
Röbi denkt zeker wel aan een pragmatische maar niet aan een meetkundige oplossing. Maar ik hoef dat niet direct aan de orde te stellen:

H.E.: Dani, wat bedoel je: een lijn trekken?

Dani: Als er twee punten zijn, bij Röbi en bij Niki, een lijn trekken en deze lijn delen, daar ontmoeten ze elkaar.

Eric: Die hebben dan oneindig veel mogelijkheden.

Röbi: Ja, die kunnen oneindig ver slossen!



Dani: Dat is dan altijd in het midden (hij wijst op de twee punten x) op de loodrechte lijn.

Eric: Deze punten liggen allemaal op de 'middellijn'.

Een 'middellijn' kennen ze wel, maar ze zijn toch nog niet aan dit woord gewend. Dani en Eric hebben begrepen, dat het een *midelloodlijn* is, want vanzelfsprekend wordt hij met een rechte hoek getekend. Maar pas

in de loop van het groepsgesprek, als de gelijkbenige driehoeken aan de orde komen, begrijpen alle jongens het. Op het ogenblik komen er nog andere ideeën voor oplossingen, bijvoorbeeld: kromme lijnen trekken, allebei een omweg laten maken, een karretje bouwen, dat steeds en alleen maar rechtdoor rijden kan. Terwijl de andere jongens op variaties van de reeds voorgestelde oplossingen doorgaan is Niki met een fundamenteeler probleem bezig: "Dani heeft gelijk!" roept hij uit.

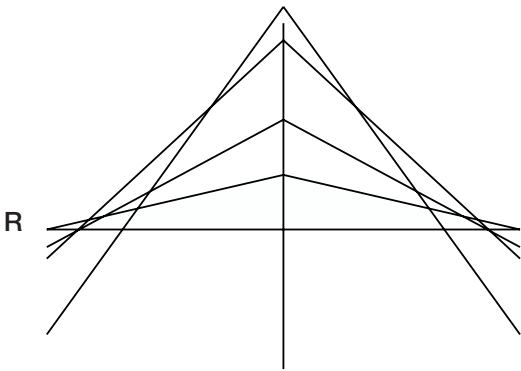
H.E.: Waarin heeft hij gelijk?

Niki: Met zijn bewijs dat ze allemaal op een lijn liggen. Er bestaan oneindig veel wegen voor die mensen, die even lang zijn. En ze liggen op een lijn. Of kan ik precies naar het midden tussen hen in. Als ik twee punten verbind kan ik precies in het midden tussen hen in. En dan kan ik altijd een driehoek prutsen, steeds maar groter en hoger en met een spitsere hoek.

....

H.E.: Teken het toch even!

Niki tekent:



Zo en zo en dat ook nog, dan moeten ze steeds even ver.

Eric: Dat is een gelijkbenige driehoek. Tenslotte is het een driehoek.

H.E.: Wat voor een driehoek tenslotte?

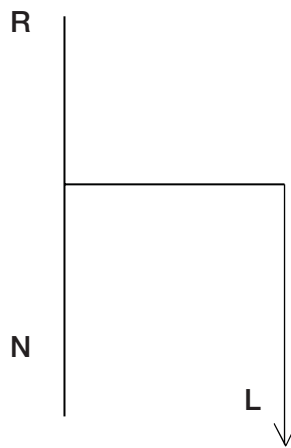
Röbi: Dat hangt er vanaf hoever ze rennen.

Peter: Het is altijd een gelijkbenige driehoek.

Eric: Dat kán niet anders. Maar men zou er ook wel een rechthoekige driehoek uit kunnen maken.

Eric bedoelt eigenlijk een rechthoekige, gelijkbenige driehoek. De recht-

hoekige driehoek was voor hen iets bekend, daarmee konden ze wel omgaan. Hier wordt dus het vasteland bereikt. Daar kan je uitrusten, maar ik meen toch dat het tijd is om met het tweede probleem door te gaan. Ik had in het begin immers ook gezegd, dat Lucy en Niki vrienden waren. De eerste oplossing houden we vast.



Röbi en Niki ontmoeten elkaar op de middelloodlijn. Zodra ze op de hoogte van Lucy aankomen slaan ze (in een rechte hoek) af om hém te ontmoeten. Natuurlijk zoeken ze van begin af aan naar een trefpunt voor alle drie de vrienden.

H.E.: Maar als Niki toch alleen maar zijn vriendje Lucy ontmoeten wil, waarom zou hij dan de hoek om moeten gaan?

Niki: Ik loop geen omwegen!

Röbi: Ik heb een idee, mevr. Eisenhower.

Lucy: Ha, zo! Hij gaat zo en ik kom hier.

Opvallend effect: Zodra de naam van Lucy op het bord staat neemt hij ook deel aan het gesprek. Anders is hij eerder sloom en heeft moeite met nadenken.

Röbi: Trek toch gewoon een lijn en zoek het midden ...

Peter: Ik zou dat anders doen ...

Röbi: Dat is toch een omweg!

Lucy (staat nog steeds voor het bord en neemt aarzelend een krijtje in zijn hand): Hé, dan ga ik gewoon zo ...

Röbi: Dan neem toch het middelpunt!

Lucy: Precies! (hij zoekt het middelpunt op de lijn NL)

Dani: Dat kan je toch niet meten.

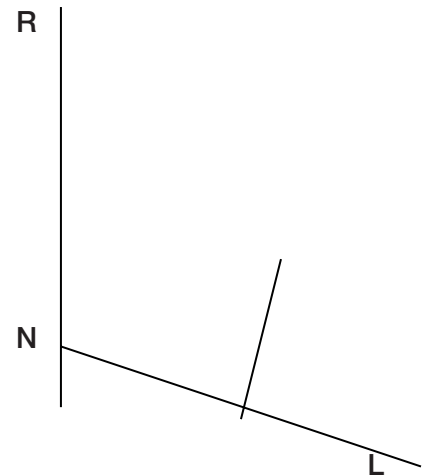
Röbi: Misschien heb je het middelpunt al.

H.E.: En waar overal kunnen jullie elkaar ontmoeten?

Lucy: Hier (hij wijst op het middelpunt van NL)

H.E.: Alleen maar daar?

Lucy: En hier en hier (hij trekt de middelloodlijn) Hier kunnen ze elkaar overal op deze lijn ontmoeten.



Choor: Precies!

Lucy: Die is dan oneindig lang.

Röbi: Maar ook naar beneden (hij tekent nu de middelloodlijn naar beneden). Hé, ik heb een idee, nu, hé, we maken daar gewoon een driehoek van en dan ... (tekent een driehoek)

Eric: Ik weet ook hoe; dat is heel gemakkelijk

Peter: Ik niet. Röbi, waarom heb je een driehoek getekend?

Röbi: Ik dacht dat je met een driehoek misschien de kortste weg voor alle drie kunt vinden.

Eric: Hé, als je nu het punt wilt weten voor alle drie ... , hé, alle drie willen even ver lopen, dan moet je gewoon van Lucy en Niki het midden nemen en een lijn trekken en hier ook (Niki-Röbi) en dan van deze lijn ook (Lucy-Röbi) en dan ontmoeten alle drie lijnen elkaar ergens. En dat is het punt dat precies even ver van alle drie vandaan is.

Röbi: Hé, dat had ik ook willen doen.

Dani: Ik ook.

Röbi: Ik heb nog een ander idee, maar ik weet niet of dat gaat. Als je van die driehoek een spiegelbeeld maakt (spiegelen aan RL) dan geloof

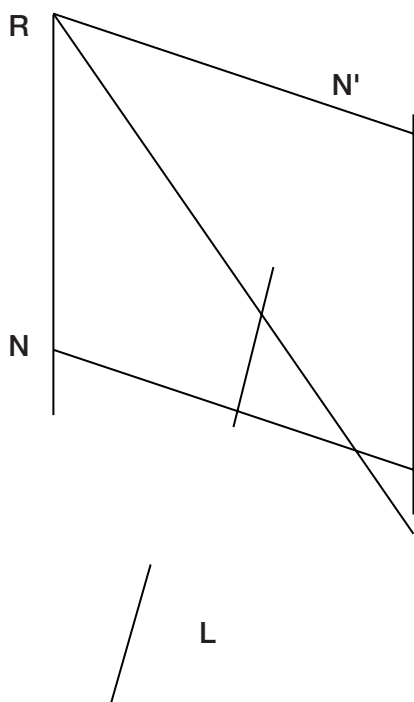
ik dat het punt N' van alle drie punten even ver weg is.

Eric: Dat klopt niet, Röbi. Van dat punt (N') is het niet zo ver weg als Niki's afstand. Er is maar één punt, dat van alle drie even ver weg is.

Lucy had immers al de juiste oplossing en Eric overziet kennelijk het hele probleem. Zou je nu niet moeten doorgaan, een nieuwe opgave stellen, misschien nadat je alles even herhaald hebt?

Maar Röbi heeft immers nog een eigen probleem. Zolang hij daar niet mee klaar is, kan hij niets anders meer opnemen. Dus maak ik nu een opmerking ertussendoor (ook om allemaal weer met elkaar in gesprek te brengen): "Ik begrijp nog niet wat Röbi gedaan heeft.

Röbi: Ik heb van deze driehoek hier (RNL) het spiegelbeeld genomen. Daardoor is deze hoek (bij N) precies gesplitst. En nu geloof ik, dat deze punt (N') van alle punten even ver weg is.



Eric: Klopt niet, onmogelijk.

En nu probeert hij het te bewijzen. Eric heeft weliswaar de oplossing, maar hij kan hem nog niet aan de anderen verklaren. Heel goed eigenlijk, dat van Röbi een "fout" voorstel kwam. Ook al hebben ze op het

ogenblik daar geen aandacht voor, het maakt toch gedachten vrij waarop het nu aankomt. Eerst probeert Eric zijn oplossing te verklaren, maar hij is voor deze groep veel tevervoort. Ze willen eerst nog eens weten, hoe hij die 'lijnen' (midelloodlijnen) trekt. Er moet een 'heel precieze' tekening gemaakt worden, maar dat wordt door Röbi zo afgewezen:

Röbi: Wij denken precies, hé!

Eric: Ik wilde alleen maar laten zien waar het middelpunt is, zodat wij het alle drie even ver hebben.

Dani: Ik kan het nog eens verklaren (hij verklaart de constructie nog eens.)

Niki: Ik verklaar het nog eens, want ik kan het eenvoudiger. Kijk: van die drie punten die we daar hebben tekenen we rechte lijnen zo, dat ze bij elkaar komen en een driehoek vormen. Dan deel je de lijnen, en daar teken je een rechte hoek naar boven en dat doe je met alle lijnen net zo. Dan zie ik, waar hun trefpunt is, waar zij elkaar kruisen.

Dani: Je hoopt maar, dat het zo is.

Is Dani nu nog niet overtuigd of geeft hij een steek onder water? Maar Niki laat zich niet onzeker maken.

Niki: Ja, ik hoop het, ik weet het niet, ik verklaar alleen hoe je tot een trefpunt komt.

Nu moet toch wel op zekere bodem uitgerust worden, en pas nadat vastgesteld is dat "twee mensen een hele hoop mogelijkheden hebben elkaar (op gelijke afstand) te ontmoeten", nemen ze nog eens – voor mij volstrekt ongemotiveerd – Röbi's voorstel met de spiegeling van de driehoek over. Maar Röbi twijfelt nu zelf. Nu zijn de anderen met Röbi's veronderstelling bezig, en pas als deze uit de weg is, zijn ze open voor Eric's voorstel.

Niki: Ik kom op dat van Röbi terug, want ik geloof dat beide varianten (die van Eric en die van Röbi) namelijk op hetzelfde neerkomen.

Eric: Dat zou ik niet zeggen, dat is onmogelijk.

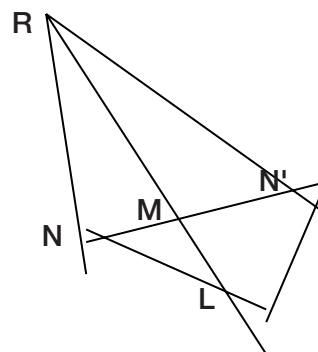
Röbi: Daar ben ik ook niet zo zeker van.

Dani: Nee.

Eric: Als ik nu een voorbeeld zou mogen nemen ...

Peter: ... teken toch een extreme driehoek.

Eric gaat naar het bord en tekent:



..... dat is Niki's punt en dat is Röbi's ...

Niki: Teken toch nu hetzelfde (driehoek)

Peter: Nee, want hij tekent nu een extreme driehoek, dan wordt het duidelijk.

Peter denkt mathematisch: Een bewijs moet ook voor een extreem geval geldig zijn.

Eric: ... en dat daar is Lucy. Die moet ik nu verbinden. En dan spiegelen we net even ver en dan zoeken we nog het midden (M) en dan is het van dit punt op deze lijn (MN') even ver als op deze lijn (MN).

Niki: Zeker.

Röbi: Zo is het.

Dani: Maar, ze moeten het toch allemaal even ver hebben.

Peter: Ik wilde toch zeggen, dat deze variant niet gaat.

Eric: Gaat niet.

Niki: Ja, dat klopt.

En daarmee was dit voorstel vanzelfsprekend als onbruikbaar beschouwd en op die manier ook zonder veel woorden afgewezen. Toch is kennelijk Lucy's, Eric's en Peter's oplossing nog niet volledig begrepen, want voor hun "uiteindelijke" oplossing gebruiken ze nog eens de bisectrice (en niet de middeloodlijnen) en argumenteren er ook mee.

Eric: Het is toch immers de vraag, naar welk punt Röbi, Eric en Lucy een gelijke afstand moeten afleggen. En als ze allemaal even snel lopen, dan ontmoeten elkaar immers ergens.

En nu lopen ze in gedachten op de routes zoals deze in Erics constructie tot stand kwamen: naar het middelpunt van de verbindingslijn en dan op de middelloodrechte naar het trefpunt. Maar dit is nóch de korste weg, nóch voor alle drie even lang. De overgang van de meetkundige constructie tot de in leefwereld-termen geformuleerde opgave lukt nog niet.

Eric: Daar ontmoeten ze elkaar, en waar ze elkaar ontmoeten is het precies even ver voor Niki, Lucy ...

Niki: Neel!

Dani: Dit bewijs overtuigt me nu helemaal niet!

Dani wordt plotseling wankelmoedig en brengt door zijn opmerking de groep ertoe, opnieuw over de zaak te praten en nog eens te proberen het te bewijzen. Ze praten nu verder en dan uiteindelijk hebben ze het ook zeker. Dan levert niet meer alleen Eric het bewijs.

Röbi: Dus, Niki en Lucy en Röbi, die hangen samen.

Eric: En Röbi en Lucy, en als je die lijn deelt van Niki tot Lucy ...

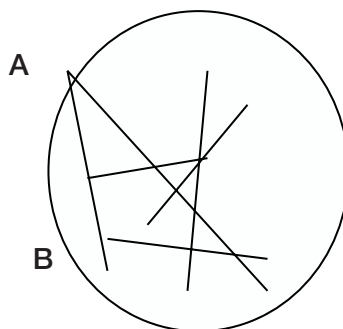
Dani: En loodrecht naar boven voert, dat hebben we toch als duizend keer gedaan!

Eric: En op de loodlijn kunnen ze elkaar immers overal ontmoeten, het is altijd even ver weg. Ja, nu heb ik het, geloof ik.

Later verklaart Dani Michael, als deze de bof achter de rug heeft (en een tijdje in bed moest liggen), de zaak zo: Hij heeft een willekeurige driehoek getekend. De letters R, N en L aan de hoeken van de driehoek zijn rood, bruin en geel geschreven. De middelloodlijnen zijn in twee kleuren getekend, omdat ze gelijke afstanden naar de respectievelijke hoeken markeren. Dani wijst op het kruispunt van de drie middelloodlijnen. "Als dit het trefpunt in de driehoek is, dan moet de afstand van elk van deze drie punten gelijk zijn. Op elk punt van de rood-gele lijn is de afstand naar Röbi en Niki gelijk. En waar de geel-bruine en de geel-rode lijn elkaar kruisen, daar is ook het trefpunt

van beide lijnen. Dit trefpunt hoort bij beide lijnen. Dit punt hoort dus bij de Niki-Röbi-Club én bij de Niki-Lucy-Club. Dus hoort het ook bij de Röbi-Lucy-Club." En in zijn klad staat de slotzin: "Röbi en Niki moeten even ver lopen en Lucy ook even ver naar Röbi, dus is het even ver naar hun trefpunt."

De meeste ideeën stonden nu in hun kladschrift. We produceren nog een gemeenschappelijke tekst voor het schrift. En dat ging zo: iemand leest een zin of ook maar een deel van een zin voor. Die wordt dan op het bord geschreven. Deze zin wordt zo lang verbeterd, totdat allen akkoord gaan. Het hoort erbij dat elke zin niet allen maar kort en logisch klinkt maar dat hij ook goed klinkt. Aan deze tekst hebben we bijna twee uren lang gewerkt en na elk uur waren ze allemaal uitgeput van de aandacht en concentratie en ze konden zelf niet verklaren, waarom ze zo uitgeput waren. Dit is hun gemeenschappelijk resultaat:



"Aan een kant van de driehoek met de hoeken A, B en C wordt in het midden een loodrechte lijn getrokken. Ieder punt op deze lijn is even ver weg van de eindpunten van de startlijn. Hetzelfde doen we met de drie andere kanten van de driehoek. De drie loodlijnen kruisen elkaar in een punt, want als de middelloodlijn op het lijnstuk AB en de middelloodlijn op het lijnstuk AC elkaar kruisen, dan moet ook de middelloodlijn van BC door dit kruispunt heen gaan, omdat B en C in AB en AC al bestaan. De hoekpunten worden alle door een cirkel geraakt. Het middelpunt van de middelloodlijnen is het middelpunt

van de cirkel. Dat is de cirkel die die driehoek omschrijft, de omschreven cirkel."

Het resultaat kon nu losgemaakt worden van Röbi, Niki en Lucy. Uit 'even lange wegen' is nu een straal van de 'omgeschreven cirkel' geworden. Het resultaat is ook door en door begrepen. Röbi, Niki en Lucy hebben – qua uren – even lange leerwegen doorlopen, leerwegen voor die ieder op zichzelf gesteld meer tijd nodig gehad had. Maar nog meer: Ze hebben *samen* een weg gebaad; het gesprek was noodzakelijk voor ieder van hun, ook voor Eric, zoals bij nader toezien bleek. Nadat alles begrepen was merkt Michael in onvervalst Zwitsers Duits: "Es tönt mir so einfach, ich glaub fast nicht, dass es das ist, an dem wir so lange nachgedacht haben!" ■

NOTEN

¹ M. Wagenschein: *Moeten onze kinderen nog minder leren? Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs*, Utrecht 11 (1953), nr. 102, p. 175-178; M. Wagenschein: *De scheppende intelligentie. Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs* 11 (1953), nr. 104, p. 238-248

² Annemarie von der Groeben heeft in het maart-nummer 2001 van het Duitse tijdschrift "Pädagogik" een mooi essay met de titel "Meister Hora als Lehrmeister? - Ein Versuch über das Zeitmass in den Verstehensprozessen" (p. 24-27). In het centrum van dit essay staat niet alleen Wagenscheins idee van leren en onderwijzen maar ook de manier van omzetting aan de École d'Humanité in het centrum.

³ Dit artikel is verschenen *Erziehungswissenschaft-Erziehungspraxis* jg. 1986, nr. 3, p. 33-36. De vertaling door Peter Buck, Heidelberg geschiedt met toestemming van Hannelore Eisenhauer, Goldern, Zwitserland.

LEIDBEELD VAN DE ÉCOLE D'HUMANITÉ

Toelichting

Het idee en de functie van het hier afgedrukte ›Leitbild‹¹ is ongeveer hetzelfde als dat van de Rozentuin van de NJPV. Medewerkers, leerlingen en ouders die in verband staan met École d'Humanité, hebben er in een periode van negen maanden intensief naar gezocht waarin het profiel van hun school ligt, waarin de medewerkers samengaan en naar welke maatstaf men wil dat gewerkt wordt, waar de conceptuele wortels van hun werk liggen, nu, in het jaar 1999. Alain Richard vraagt in een artikel over het proces van uitwerken van deze tekst in de nieuwsbrief van de school "The Ecolianer": "En wat doen we nou met dit leidbeeld? Maken we er lijstje om en hangen het in Paulus [Geheebes] studeerkamer op [waar in de oude meubels van 1943 gasten van de school worden ontvangen]? Nemen we het als reclametekst? Beschouwen we het als canon van onze pedagogiek? – dat mooie wiel dat zich om ›Werde, der du bist!‹ draait, als 't ware als recept voor nieuwe collega's? Nee, nee, nee! Het zou wel een wiel kunnen zijn, een stuurwiel, ... maar wat we nodig hebben, is het ontstaan van een leidbeeld." Alain Richard vergelijkt het met een spiegel, die reflecteert en van tijd tot tijd gepoetst moet worden. Dat is een goede metafoer. Het gaat om herinneren – zich en elkaar –, om bewustworden van vormen. Er werd daarom in het begin vooral naar een beeld gezocht, net zoals de NJPV eerst de Rozentuin moest vinden om aan dit beeld hun gemeenschapsvormende pedagogiek te kunnen verwoorden.

Alain Richard benoemt doel en proces van het leidbeeld als het geven van ›Einwurzelung‹ en ›Verdichtung‹.² Inderdaad: het gaat om wortels, wortels vinden en wortels trekken, en om dicht(er) maken, zoals een dicht(er) dat doet: iets essentieels verwoorden. Behalve Paul en

Edith Geheeb en Martin Wagenschein wordt als derde bron Ruth C. Cohn genoemd, de grote Amerikaanse psychologe van de methode van de Thematische Interactie (TZI - Themenzentrierte Interaktion), die een groot gedeelte van haar leven in de École d'Humanité heeft doorgebracht. Vooral de sleutelwoorden ›SAMENWERKING‹ en ›AANMOEDIGING‹ wijzen op haar invloed.

De École d'Humanité heeft een duitstalige en een Amerikaanse tak³. Het is interessant de lapidaire Amerikaanse verwoording en verklaring van K.C.Hill erbij te nemen: "The five concepts [of the Mission Statement⁴] are: at the top, ›Selbsttätigkeit‹ which would loosely translate as ›Learn by Doing‹, then going clockwise, ›International Community‹; ›Closeness to Nature‹; ›Encouragement‹; and finally ›Zusammenwirken‹ which means ›working together‹ or ›being effective by working with others‹. According to the mission statement, then, the essence of Ecole philosophy is to help people ›become who they are‹. To accomplish this aim the school 1) emphasizes learning by doing, 2) provides an international community to support and challenge the individual and stimulate global awa-

reness, 3) values nature as a necessary factor in accompanying growth, 4) believes that students learn best in an environment of encouragement and 5) cultivates working together with others as an essential part of learning and growing."⁵

NOTEN

¹ Afdruk en vertaling (door Peter Buck) met permissie van de leiding van de École d'Humanité, Goldern, Zwitserland

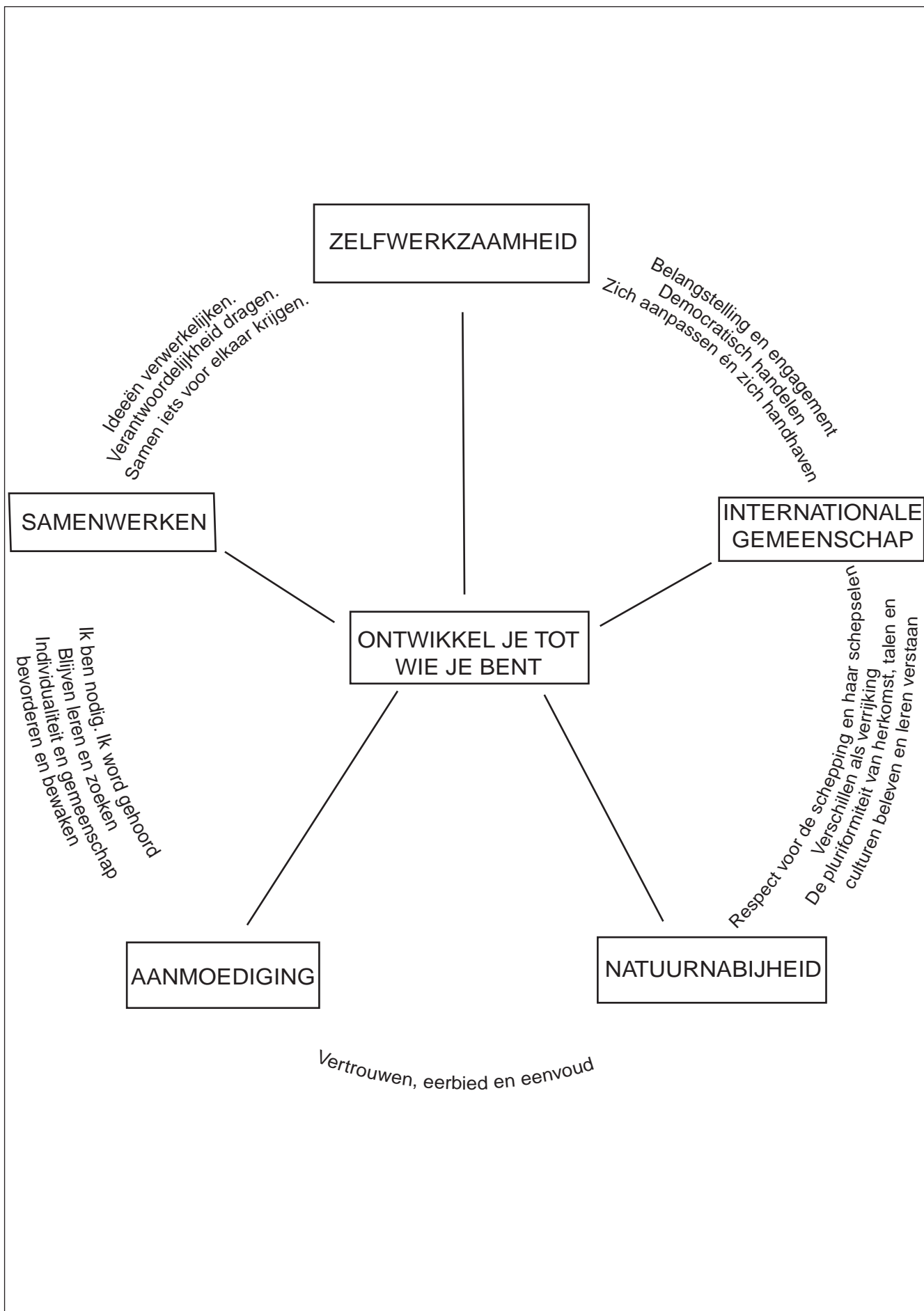
² Ontnomen aan de titel van mijn boek over Martin Wagenschein: P.Buck (1997): *Einwurzelung und Verdichtung – Tema con variazione über zwei Metaphern Wagenscheinscher Didaktik*. Dürna: Verlag der Kooperativen Dürna.

³ De school stelt zich op plezierige manier op haar homepage (www.ecole.ch) in detail voor.

⁴ Amerikaanse vertaling van leidbeeld; ik had eerder voor de vertaling ›commitment‹ gekozen. De door K.C. Hill gekozen vertaling spreekt duidelijk uit, dat de leraren/leraressen aan deze school een pedagogische ethos en een opdracht voor hun werk voelen.

⁵ Deze tekst is evenals Alain Richards tekst overgenomen uit: *The Ecolianer – Newsletter of the Ecole d'Humanité*, Dec. 1999, Hasliberg-Goldern, Switzerland





De Ecole 'd Humanité probeert in zijn pedagogische werk de totale persoon van de aan de school toevertrouwde jonge mensen aan te spreken en te ontwikkelen. Daarbij willen wij de intellectuele en sociale vorming op een evenwichtige wijze aan bod laten komen. Op de Ecole d'Humanité wekken en stimuleren wij de creatieve krachten en de bereidheid tot het op zich nemen van verantwoordelijkheid. Tolerantie en openheid voor de wereld als geheel moeten in onze gemeenschap iedere dag weer tot geleefde werkelijkheid worden.

Een bijzondere rol spelen daarbij het reformpedagogische gedachtengoed van de stichters van onze school – Paul en Edith Geheeb-Cassirer, de kunst van het exemplarische onderwijzen van Martin Wagenschein en de methode van het levende leren zoals Ruth Cohn die ontwikkelde in haar methode van de Thematische Interactie.

Zelfstandige en zelfverantwoordelijke activiteiten

Idee:

Zelfstandige activiteiten bevorderen de perceptie van jezelf en maken het gevoel van zelfwaarde sterker. Ze leiden tot inzicht en daardoor tot oordeels-, besluitvormings- en handelingsvermogen.

Manier van omzetting:

Afstand doen en mede vormgeven. Door beperking van consumptie verlangen wij nadenken over de wezenlijke waarden. Praktische en intellectuele problemen worden zo gesteld, dat men er niet aan komt te gaan. Medezeggenschap is aanbod en verzoek om de resultaten te formuleren, voor te stellen en te realiseren.

Aanmoediging

Idee:

Angst en verveling beperken het leven en maken leren moeilijk. Daarom liggen ons bemoediging en

contacten na aan het hart.

Manier van omzetting:

Ons gedifferentieerd systeem van periodenonderwijs in groepen van gemiddeld 8 deelnemers maakt een persoonlijke werksfeer en een individuele realisering van eindtermen mogelijk. Wij voorkomen angst door overvraging en verveling door ondervraging en bevorderen aanmoediging, doordat wij in intellectuele, kunstzinnige, ambachtelijke en sportieve werkgroepen uitdagen tot een persoonlijke inbreng.

Individuele werk- en prestatieberichten, vanuit de gezichtspunten van leerling en leraar, bevorderen belangstelling in je werk en het aanvaarden van jezelf en andere mensen. Daardoor zijn jaargroepen en cijfer rapporten overbodig.

Samenwerken

Idee:

Samenwerken stelt een groep mensen in staat eigen ideeën en krachten te bundelen en werkzaam te laten worden voor een gemeenschappelijk doel, dat als zinvol aanvaard, gelijkwaardig en kritisch gereflecteerd, en steeds opnieuw doordacht wordt.

Manier van omzetting:

- Coëducatie met betrekking tot geslacht, leeftijd, talenten en sociale afkomst.
- Transparantie en openheid van beleid
- Grootst mogelijke gelijkwaardigheid van personen. Ieder wordt gehoord. Verschil in functies, in plaats van verschil in status.
- Grootst mogelijke vrijheid ter realisatie van eigen ideeën, ook bij de vormgeving van zelfgekozen taken.

Internationale gemeenschap

Idee:

Vreemdeling zijn kan als verrijking in plaats van bedreiging op de natuurlijkste manier door in een internationaal samengestelde groep aanvaard worden, als een leefgemeenschap coöperatief en met wederzijds respect samenwerkt en

respect voor culturele verschillen koestert.

Manier van omzetting:

- Coëducatie der naties, huidskleuren, culturen, godsdiensten. De mensen in de École komen uit ongeveer 25 landen; hoogstens 50% daarvan uit Zwitserland, niet meer dan 20% uit der Verenigde Staten van Amerika. Ook het lerarenteam is internationaal.
- De wereldtaal Engels is dagelijks present
- 'Cultural awareness' wordt door regelmatige opvoeringen en door werkgroepen bewust onderhouden.
- Uitwisseling en samenwerking met de Lüthi-Peterson-Peace-Camps

Natuur

Idee:

Het toenemende verlies van menselijke waarden en relaties in onze technische civilisatie kan door een onmiddellijke nabijheid van natuur afgezwakt worden. Het nauwe contact met de natuur maakt de mens bescheidener, doet een beroep op de eigen krachten en verantwoordelijkheid naar en roept hem op tot verantwoordelijkheid tegenover de schepping.

Manier van omzetting:

- Groepswork, dat aanleiding geeft tot een directe aanraking met de natuur (b.v. kruiden, alpenbloemen, boomhut, alpiene klimtochten, kanoën, omgang met dieren, burenhulp in landelijke omgeving)
- Bergtochten van zes en vier dagen in de zomer en de herfst, regelmatig wintersport (o.a. als touren in het hooggebergte).
- Bewuste omgang met je gezondheid
- Milieueducatieve projecten (zonne-energie; milieuwerk in kampen)
- Wij laten het schitterende landschap bewust tot inwerking komen. ■

“WHAT IS IN THE NAME?” - OVER SLEUTELBEGRIPPEN IN HET JENAPLANONDERWIJS (2) Basisactiviteiten

Het is gewenst dat binnen en tussen Jenaplanscholen enige uniformiteit bestaat in de begrippen die men hanteert, om verwarring te voorkomen en om ervoor te zorgen dat ieder nauwkeurig weet waarover het gaat. Als het goed is raken zorgvuldig gekozen begrippen en hun nadere invulling de kern.

Zie daarover de inleiding tot deze reeks in Mensen-kinderen van maart 2001.

De totale lijst van te bespreken begrippen staat aan het eind van deze aflevering afgedrukt.

Oervormen

In zijn onderwijspedagogische hoofdwerk ‘Führungslehre des Unterrichts’ (Vertaald als ‘Van didactiek naar onderwijspedagogiek’) noemt Petersen vier “oervormen” van sociale activiteiten van mensen: gesprek, spel, werk en viering. Waar mensen intensief met elkaar samenleven, zoals in de school, kunnen die niet worden gemist.

In Nederland spreken we van de vier ‘basisactiviteiten’. Daarmee wordt de kern goed aangegeven, het zijn “onmisbare bezigheden”. Een school waar niet gesproken, gespeeld, gewerkt en gevierd wordt, doet kinderen, dat zijn mensen die opgroeien, tekort. Met deze opvatting neemt Petersen afstand van opvattingen, waarbij onderwijs slechts wordt gezien als een proces van overdracht van kennis en vaardigheden dat zich tussen twee generaties afspeelt.

Volgorde

Over de volgorde van de basisactiviteiten merkt Petersen op dat gesprek op de eerste plaats komt, “ook ontwikkelingspsychologisch”, omdat het kind in een wereld terecht komt waar mensen met elkaar communiceren. Die wereld is aanvankelijk het gezin. In elke goede menselijke gemeenschap nemen kinderen geleidelijk aan deel aan wat daar gebeurt. Ze gaan luisteren, begrijpen en meepraten, ze zien spelen en gaan spelen, ze zien

werk en gaan werken en ze maken vieringen mee en geven er later zelf mede vorm aan. Deze processen spelen zich ook al af vóór de periode dat kinderen naar school gaan. In het Jenaplanonderwijs worden ze, omdat ze zo rijk zijn, de school binnengehaald.

Samenhang in curriculum

De vier basisactiviteiten vormen in de Jenaplanschool het alternatief voor vakken, zoals die in artikel 9 van de wet op het primair onderwijs (WPO) worden aangegeven. Binnen de traditionele schoolvakken, waaronder taal, rekenen, de kennisgebieden en de expressievakken, zijn kennis en vaardigheden op een specifiek terrein verzameld. In de geschiedenis van de school zien we de inhoud van de schoolvakken en het belang dat er aan wordt gehecht voortdurend veranderen.

De onderwijsvernieuwing, die zijn wortels heeft aan het begin van de vorige eeuw, vroeg onder meer aandacht voor meer samenhang in het curriculum. Vakkensplitsing is, zeker in onderwijs aan jonge kinderen, kunstmatig. Kinderen verdelen de werkelijkheid om hen heen niet in “vakjes”. Voor het sterker integreren van wat in het onderwijs aan de orde komt zijn verschillende termen in omloop waaronder: werkelijkheids-onderwijs, totaliteitsonderwijs, projectonderwijs, kosmische opvoeding bij Montessori en wereldoriëntatie bij Petersen.

Kwaliteit

Petersen verwachtte van het binnenhalen van genoemde basisactiviteiten alleen geen wonderen. Integendeel. Ze moeten gecultiveerd worden én er zijn vormgevingen die hun doel volledig missen (“Fehlformen”).

Een gesprek kan zonder inhoud zijn, daarvoor kennen wij het woord “gezwam” (en in mijn regio “t Is weer lul-len gebloazen”, als het over de kring gaat). Er kunnen kringen zijn die nergens over gaan. De thematiek is niet interessant en de betrokkenheid van de deelnemers gering.

Spel kan armoedig zijn of ontaarden in een jacht op het behalen van individueel resultaat. Ieder die kinderen observeert, systematisch of tijdens andere werkzaamheden, kan zich over de kwaliteit van spel een juist oordeel vormen.

Werk kan geestdodend zijn, maar ook onvoldoende aansluiten bij de mogelijkheden van een kind. Werk kan te gemakkelijk of te moeilijk zijn. Dat kan worden opgelost door het kind bij de keuze van werk veel vrijheid te geven of door opgedragen werk nauwkeurig op een kind af te stemmen. Maar het belangrijkste is dat kinderen de zin van werk ervaren. Mensen werken om iets te bereiken, om mogelijkheden te vergroten, om interessante ervaringen op te doen. Of een viering goed is kan doorgaans gemakkelijk worden vastgesteld. Je moet dat de deelnemers en niet aan buitenstaanders vragen. Bij een goed viering is ieder intensief betrokken, is er intens plezier bij een vrolijke gebeurtenis of indrukwekkende stilte als er verdriet is. Vieringen die hun doel missen zijn slecht voorbereid, ze zijn rommelig, intense aandacht ontbreekt, “ze zijn gelukkig snel voorbij”.

Wie van een school kan zeggen dat er een goede gespreks-, spel-, werken vieringcultuur is, raakt daarmee de kern van goed onderwijs. Een van de belangrijkste taken van een stamgroep is het bevorderen en bewaken van die cultuur.

De vier basisactiviteiten dienen evenwichtig over de beschikbare tijd verdeeld te worden. Dat betekent

zeker niet dat voor ieder een kwart van de tijd is uitgetrokken. Geconcentreerd spel en werken vragen relatief veel tijd. Een goed gesprek hoeft niet lang te duren. Een viering van twintig minuten in een groep, een bouw of met de hele school kan geslaagd zijn.

Het zou plezierig zijn als de overheid, die zich een oordeel wil vormen over de kwaliteit van een school, het belang van alle basisactiviteiten zou erkennen en niet alleen van maar een deel van "werk", namelijk dat deel waar een school relatief gemakkelijk meetbare vorderingen op het gebied van taal en rekenen kan aantonen. ■

Totaal-overzicht te bespreken Jenaplanbegrippen

In de loop van deze reeks kunnen nog begrippen worden toegevoegd.

Antropologie van het kind, antropologiseren, *basisactiviteiten*, belevingswereld, betrokkenheid, biografische factor, blokperiode, contractwerk, evaluatiekring, ervaringsgebieden, excursies, functioneel aanvankelijk lezen, gesprek, godsdienstkring, groepswerk, grondkrachten in de kinderlijke ontwikkeling, grondvormen van de zelfopvoeding, helpen, inscholingscursus, instructie, interpreteerbaar streefmodel, keuzecursus/ keuzegroep, kijk- en vertelkring, klassenvergadering, leef-, en werkgemeenschap, leerspelen, leeskring, observatiekring, oefenen, ontdekhoek, ontvankelijk grondmodel, open leerplan, ouderparticipatie, Pädagogische Tatschenforschung, pedagogische situatie(s), planningskring, project, ritmisch weekplan, schoolwoonkamer, spel, stamgroep, stilt, tafelgroep, themakring, verjaardagskring, verslagkring, verwondering, viering, vorderingengroep, vragen stellen, vrije algemene volksschool, vrije tekst, vrijetekstenkring, weekopening, welbevinden, weeksluiting, wereldoriëntatie, werkelijkheidsgebieden, werk, werkmiddel, zelfopvoeding

EIGENLIEFDE

Van jezelf houden is niet hetzelfde als narcisme of jezelf verafgoden. Het betekent dat je de onvolkomenheden in jezelf accepteert en dat je beseft dat niemand van je verwacht had dat je volmaakt bent. Eigenliefde betekent dat je begrijpt dat niet elke vergissing een permanente vlek op je zelfrespect en gevoel van waardigheid is. Zo moet je van jezelf houden. Ik heb niet veel fiducia in mensen die als belangrijkste doel in het leven hebben om maar genoeg liefde binnen te halen, want ik denk dat zij uiteindelijk alleen liefde zullen nemen en niet zullen geven.

Harold Kushner

EEN HANDJE HELPEN

In de staat Soeng meende een boer dat de rijst op zijn akkers niet snel genoeg groeide. Daarom trok hij alle halmpjes stuk voor stuk een eindje omhoog en kwam tamelijk uitgeput thuis.

"Vandaag ben ik behoorlijk moe", zei hij tegen zijn gezinsleden, "want ik heb de hele dag de rijsthalmpjes geholpen bij het groeien". Toen liep zijn zoon naar het rijstveld en zag dat alles verwelkt was.

Veel mensen wensen dat het zaad goed opschiet. Menigeen vergeet echter het onkruid te wieden. Anderen weer willen met alle geweld een handje helpen. Maar het helpt de planten niet, het schaadt ze.

Meng De

GEZOCHT: STANDAARDKINDEREN

Streven naar gelijkheid staat individuele ontwikkeling in de weg

Kranten publiceren jaarlijks een vergelijkend warenonderzoek naar de kwaliteit en de prestaties van scholen. Met die lijst op zak kunnen ouders kritisch gaan shoppen op de onderwijsmarkt. Maar deze zakelijke afrekencultuur genereert grote groepen uitvallers. Een vervolg op het artikel over 'opbrengsten' in het maartnummer.

Onderwijsvernieuwing is onderwijsvernieling?

'Onderwijs is een schone zaak en het geeft de mensheid veel vermaak.' Wie zal tegenwoordig het tweede deel van Multatuli's aforisme nog onderschrijven? Als docenten en onderwijzers niet staken, dan doen de leerlingen dat zelf wel. Onderwijsvernieuwing wordt in de wandelgangen onderwijsvernieling genoemd en treitert zelfs de staatssecretaris tot tranen toe.

In onze samenleving moet onderwijs iedereen gelijke kansen geven. Gelijkheid door onderwijs is naast gelijkheid voor de wet zo ongeveer het centrale adagium van de sociaal-democratie. Waar deze gelijkheid op het spel komt te staan, bijvoorbeeld in de vorm van witte en zwarte scholen, leidt dat als vanouds tot verhitte ideologische debatten over de functie van het onderwijs in de democratie. Daarnaast is het bijna vanzelfsprekend dat scholen de individuele ontwikkelingsmogelijkheden van de leerlingen bevorderen. Het individuele ontwikkelingspotentieel van de individuele leerling is, zoals het zo fraai heet, het werkmateriaal van de leraar. Maatschappelijke gelaagdheid tegengaan én tegelijkertijd de individuele ontwikkeling respecteren, is dat niet wat veel gevraagd?

Competitie

Is het eigenlijk wel zo slecht gesteld met het basisonderwijs als de alarmerende berichten en cijfers ons willen doen geloven? Ja, zegt orthopedagoog Luc Stevens tijdens het Na-

tionaal debat over basisonderwijs - georganiseerd door de 25-jarige Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO). Het is goed mis met de sfeer op de basisschool, met het goede schoolleven. De competitie in de school en in de klas, de standaardisatie van onderwijsaanbod en allerlei wettelijke 'streefdoelen' lijken het zicht op individuele ontwikkeling eerder te belemmeren dan te bevorderen. Er heerst een productiviteitsmentaliteit, waarbij onderwijsresultaten in termen van productiefactoren en opbrengsten worden uitgedrukt. In de klas heerst een competitie-ethos: beter en sneller presteren, zonder hulp van anderen. Dit gaat volgens Stevens lijnrecht in tegen de echte basisbehoeften: kinderen willen op school hun competenties bevorderen (geen prestatie, maar beheersing), autonoom worden en dat het liefst in een goede relatie met andere leerlingen en leraren.

Afgerkend

Onderwijsdeskundigen uitin in *Op de schouders van de voorgangers*, de feestbundel van het jubilerende SLO, soortgelijke kritiek: De economisch-technische benadering krijgt de overhand boven de pedagogisch-didactische. Zoals in het bedrijfsleven wordt de school afgerkend op de kwaliteit van de resultaten: Loon naar werken. De overheid stelt het gemeenschappelijk onderwijsaanbod vast, zij bepaalt wat de kinderen moeten kennen en kunnen ('kern-doelen'); de leraar brengt de leerling de stof bij en de onderwijsinspectie controleert aan de hand van centrale

toetsen of de wettelijke norm wordt gehaald. De nadruk op de uitkomsten van centrale toetsing en de inspectiesystemen reduceert leraren volgens sommigen tot (halfgeschoolde) handhavers van discipline, met als voornaamste taak het voorbereiden op toetsen.

En de leerlingen? Is een nationaal curriculum dat structureel een groot aantal uitvallers en achterblijvers produceert wel verenigbaar met het goede schoolleven, zo vraagt Stevens zich af. Het onderwijs is te vanzelfsprekend opgezadeld met allerlei eisen en maatschappelijke verwachtingen, terwijl de pedagogisch-didactische benadering uitgaat van de betrokkenheid van het kind op de eigen ontwikkeling. Door de huidige afrekencultuur raakt de intrinsieke motivatie tot leren en ontwikkelen in de knel.

'Bildung'

Het idee dat een 'zakelijke' aanpak de 'natuurlijke' ontwikkeling verstoort, is niet nieuw. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) verfoeide al in zijn opvoedkundig werk *Émile* uit 1762 de destructieve werking van sociale instituties op de natuurlijke ontwikkeling. Opvoeding, de onderwerping van allen aan gelijke oefeningen, vernietigt volgens hem de enorme verscheidenheid aan individuele temperamenten en talenten. Het geeft saaie uniformiteit. Het zou voldoende moeten zijn, zo meent de extreme cultuurcriticus, om de blokkades weg te nemen die de natuurlijke ontwikkeling belemmeren. Niemand gelooft nog dat onze vermogens zich vanzelf ontwikkelen, maar de opvoedkundige notie van individuele ontwikkeling en groei blijft sinds Rousseau bestaansrecht op eisen.

In het Duitse taalgebied bracht Johann Gottfried Herder (1744-1803) vorming en opvoeding (*Bildung*) in stelling tegen het kunstmatige en mechanische karakter (arbeidsdeling) van de samenleving. *Bildung* als karaktervorming en harmonieuze en natuurlijke ontplooiing van alle

natuurlijke vermogens staat voor Herder tegenover de mechanisering en rationalisering van de samenleving, die de natuurlijke samenhang tussen mensen aantast. Een 'natuurlijke' samenleving ontstaat door kennis van overlevering, gebruiken en literaire traditie. Externe dwang door een (kunstmatige) overheid staat daar haaks op.

Desalniettemin werd het onderwijsstelsel in het toenmalige Pruisen een zaak van de overheid. Onderwijs en opvoeding kregen een duidelijke functie: overlevering van het cultureel erfgoed zorgde voor nationaal bewustzijn en nationale eenheid - hetgeen een *must* was voor de verzwakte en gefragmenteerde staat na de militaire nederlaag bij Jena in 1806 - en de gedisciplineerde training tot patriottische soldaten en ijverige burgers moest de politieke en economische macht versterken. Onderwijs is meer dan ontwikkeling van vermogens en talenten. Het is vooral functioneel voor de nationale staat.

De standaard

Uiteindelijk gaf Hegel (1770-1831) de fundamentele rugdekking voor de synthese van zelfontplooiing en onderwerping aan de sociale orde. *Bildung* impliceert volgens hem juist loskomen van de natuurlijke bestaanswijze. Het vergt afstand nemen van de eigen neigingen, gevoelens en willekeurige meningen. Deze 'negatie' of vervreemding van de spontane bestaanswijze mondt uit in de door Hegel nagestreefde situatie, waarin de bestaande objectieve regels van staat, maatschappij en cultuur het denken en handelen bepalen. Je eigen (willekeurige) neigingen en meningen volgen, levert immers slechts schijnbare vrijheid op. Jezelf realiseren doe je door het eigen beperkte particuliere standpunt te overstijgen en de objectieve regels te onderschrijven. Dan ben je pas echt vrij.

Hegel presenteert zelfvervreemding als bevrijding. *Bildung* is 'hard werken tegen de onmiddellijke behoefte', volgens hem. Dat klinkt misschien wat

somber, maar feitelijk deelde hij het breedverbreid optimisme over opvoeding. *Bildung* brengt de mensheid dicht bij haar einddoel. De herhaalde onderschikking van individuen aan cultuur en sociale orde zijn de noodzakelijke stappen in dat historisch proces.

Rousseaus 'romantische' opvatting vindt tot in onze dagen grote weerklank. Weliswaar niet in de vorm van 'laat de (menselijke) natuur haar gang maar gaan, dan komt het vanzelf goed', maar wel in de overtuiging dat de individuele ontwikkeling gebaat is bij een goede onderwijsomgeving en deskundige begeleiders. Tegelijkertijd is het verstand behekt door Hegels optimistische inschatting van de invloed van onderwijs, waarbij zelfrealisatie en invoeging in de maatschappelijke orde goed samengaan. Een blik op het huidige onderwijsstelsel leert echter dat de houdbaarheidsdatum van die dialectische zet - de verzoening van zelfrealisatie met maatschappelijke assimilatie - inmiddels is verstreken. Het onderwijsstelsel kampt meer dan ooit met een soortgelijk probleem dat Hegel zo elegant meende op te lossen. Grote nadruk op zelfontplooiing botst met het onderwijsdoel kinderen voor te bereiden op toekomstig maatschappelijk functioneren en met de eisen die aan hun kennisontwikkeling gesteld worden. Door het laatste te benadrukken, komt de emotionele en sociale ontwikkeling in gevaar.

Het verzakelijkte onderwijsstelsel - met zijn uniforme didactiek, jaarklassensysteem en gerichtheid op de leerstof - is ongetwijfeld geïnspireerd door het idee van gelijke kansen. Met centrale toetsen en controles van scholen streeft men kwaliteitsverbetering na. Leg de (standaard)lat hoog, dat stimuleert ook de zwakke leerlingen tot presteren.

Verschillen steeds groter

Het onderwijs produceert echter voortdurend *winner*s en *loser*s. Grote groepen leerlingen blijven achter. Van de 1,6 miljoen kinderen in het basisonderwijs mogen 450.000 leerlingen

- waarvan 200.000 allochtonen - zich op de belangstelling van het achterstandsbeleid verheugen. Door het multiculturele karakter van de samenleving is de basisschool heterogener van samenstelling dan ooit. Al bij de instroom naar de onderbouw van de basisschool bestaan grote verschillen in taalvaardigheid en andere capaciteiten. En die verschillen worden in de loop van de schoolgang alleen maar groter.

De achterstandsgroepen, het algemene ongenoegen over de onderwijskwaliteit en het politieke belang van hoge onderwijskwaliteit voor de concurrentiepositie van BV Nederland, versterken op hun beurt de afrekencultuur. In de Verenigde Staten spreekt men van 'educational Reaganism', verwijzend naar rigoureuze testpraktijken, de roep om discipline en het betalen van leraren naar prestatie. Ook in Engeland is men al geruime tijd druk met nationale curricula en centrale toetsingen. Onder de conservatieven in 1992 werd de schoolinspectie omgevormd tot 'Office for standards in Education'. Het beleid van Tony Blair ademt dezelfde geest: focussen op scholen die onderpresteren, met *zero tolerance of failure* en *cash for results* als richtinggevende principes. Een aparte staatssecretaris voor *standards* is aangesteld om de resultaten van de centrale toetsen op te jagen.

Pathologisch

In ons land bestaat eveneens een fixatie op het peil van het onderwijs - een *pathological preoccupation with pupil effects*, zoals de onderwijskundige Goodlad het noemt. *Trouw* maakte een kwaliteitskaart van het voortgezet onderwijs en *de Volkskrant* kwam na wat gegoochel met rapporten van de onderwijsinspectie met een 'hitlijst' van scholen. Met die lijst op zak kunnen ouders, die voor sociale rechtvaardigheid zijn tot het om hun kind gaat, kritisch gaan shoppen op de onderwijsmarkt. Helaas zegt zo'n rangorde niet veel over onderwijskwaliteit, weet Roger Standaert, pedagoog en directeur van de

Vlaamse Dienst voor Onderwijsontwikkeling. Scholen met elkaar vergelijken, is appels en peren vergelijken. Het kan dat kinderen op een school met achterstandsgroepen meer leren dan op scholen die hoog scoren op de hitlijst. Onderwijsfactoren als methoden, didactisch materiaal en leraren zorgen maar voor een klein deel (20 procent) voor de verschillen, 80 procent wordt bepaald door selectieve intake, het sociaal-economisch milieu van de leerlingen en hun capaciteiten.

Rangschikking van scholen is niet wetenschappelijk - gedrag en leerlingprestaties laten zich niet zo exact meten als het rendement van een cv-ketel - en is ronduit schadelijk. Scholen gaan meer werk maken van (niet-gemiddelde) leerlingen die de meeste winst genereren en sturen moeilijke leerlingen weg. Bovendien verdringen goed meetbare doelstellingen de nauwelijks te meten doelstellingen als waardevorming, burgerzin en creatief denken. Door het meetbare belangrijk te maken in plaats van het belangrijke meetbaar, wordt de brede opvoeding een tweederangsdoelstelling.

Core business: ontwikkeling

De zakelijke afrekencultuur werkt aantoonbaar contraproductief. Het gene-

ren en accepteren van grote aantallen uitvallers past niet bij het gelijkheidsstreven. Van de individuele ontwikkelingsgedachte komt zo evenmin veel terecht. Ontwikkeling en groei laten zich niet afdwingen door externe eisen en doelstellingen. Rigide doelen maken het werk van leraar en leerling 'mechanical and slavish', schreef pragmatisch filosoof en onderwijshervormer John Dewey al in *Democracy and Education* (1916). Bovendien vloeit het idee van gelijkheid niet voort uit de bestaande maatschappelijke condities - in een multiculturele samenleving zijn geen standaardkinderen, dus liggen standaardprogramma's niet voor de hand.

Zolang het democratische belang van individuele groei niet erkend wordt, zegt Dewey, blijven problemen ontstaan door de eis van aanpassing aan externe doelen. De leraar verliest zijn professionele autonomie door de voorgeschreven leerstof, methoden en externe controle. De leerling raakt verward door het conflict tussen zijn ontwikkelingsbehoefte en wat er van hem wordt verwacht. De plicht gelijkheid te bevorderen is het onderwijs als het ware van buitenaf door de 'democratie' opgelegd. Dat het in de praktijk niet werkt, wijt men aan de moeilijke financiële, sociale of organisatorische omstandigheden; niet aan het feit dat

het gegeven de uitgangskondities misschien geen redelijk doel is.

Onderwijs moet zich toespitsen op haar *core business*: ontwikkeling. De voorstanders van adaptief onderwijs (*adaptare*: aanpassing, afstemming) gaan in deze richting. De gerichtheid op de leerstof wordt doorbroken ten gunste van de benadering die zich richt op ontwikkeling. Toetsen en dergelijke kunnen door de plaatselijke scholen - elk met hun verschillende omgevingskenmerken - gebruikt worden om het eigen functioneren te volgen. Vergelijken van scholen is niet nodig. Het belangrijkste is of de school de leerling dichter bij zijn verwachte ontwikkelingsniveau brengt.

De ontwikkelingsgedachte corrigeert het doorschieten in de zakelijke en competitieve richting. Het onderwijs afstemmen op de in 'aard' en aanleg verschillende kinderen betekent dat we moeten accepteren dat - ondanks intensief investeren in 'zwakkere' leerlingen - de uitkomsten van schoolloopbanen zeer divers zullen zijn. Ook van 'goed' onderwijs wordt de goede leerling wijzer dan de zwakkere. ■

*Dit artikel verscheen eerder in: Filosofie Magazine, jrg. 10 (2001), nr.2 (maart), p. 12-15
Met toestemming overgenomen.*

*Er is nog zomer en genoeg
wat zou het loodzwaar
tillen zijn wat een gezwog
als iedereen niet iedereen terwille
was als iedereen niet iedereen
op handen droeg.*

Judith Hertzberg.

GESTRAFT DOOR BELONINGEN

Hoe kun je kinderen straffen door hen te belonen? Alfie Kohn, bekend wetenschapsjournalist in Amerika en fel criticus van technocratische manieren van denken over onderwijs, laat zien dat het in het vooruitzicht stellen van een beloning op langere termijn negatieve gevolgen heeft voor de motivatie en het zelfvertrouwen van kinderen.

Een fundamentele beschouwing over een veel voorkomend misverstand, naar aanleiding van het boek 'Punished by rewards' van Kohn. Een prima aanleiding voor een gesprek in een schoolteam en van en met ouders.

Doe dit, dan krijg je dat

'There is a time to admire the grace and persuasive power of an influential idea, and there is a time to fear its hold over us.' ('Er is een tijd om de schoonheid en overtuigingskracht van een invloedrijk idee te bewonderen en er is een tijd om bang te worden over de macht die dit idee over ons uitoefent'). Met deze buitengewoon fraaie zin begint Alfie Kohn's kritische boek – met de titel 'Punished by rewards' – over het behaviorisme en de gepopulariseerde (vaak onbewuste) alledaagse toepassingen ervan in opvoeding en onderwijs. Het boek bevat een boeiende beschouwing over de verstreckende negatieve gevolgen van belonen op het presteren en de intrinsieke motivatie van mensen, kinderen in het bijzonder.

Het in het vooruitzicht stellen van een beloning of straf – 'reinforcement' in Skinner's terminologie – dient om anderen te verleiden dan wel te dwingen tot gedrag dat ze uit zichzelf anders niet vertoond zouden hebben. Anders gezegd, beloningen en straffen zijn middelen om het gedrag van anderen te beïnvloeden en te controleren.

Het probleem – aldus Kohn – zit hem niet zozeer in de beloning-als-zodanig, maar in de contingente koppeling tussen het handelen van het individu en de beloning: 'Doe dit, en dan krijg je dat...' of 'Doe dit, anders gebeurt dat...'. Zo langzamerhand weten we niet beter meer dan dat dit een voor de hand liggende, effectieve en aanvaardbare manier is om kinderen op te voeden.

Wie hard werkt krijgt mooiste prijs

Het lezen van Kohn's boek roept bij mij levendige herinneringen op aan mijn eigen lagere schooltijd, begin jaren zestig. Aan het eind van elk jaar, een dikke maand voordat we het zomerrapport kregen, hing de meester in de klas een waslijn op. Met knijpers bevestigde hij daar tal van hebbedingetjes aan: gummetjes, potloden, lege schriften, een tol, maar ook een indianentooi met gekleurde veren en zelfs een complete politie-uitrusting met fluit, knuppel en handboeien. De leerling die aan het eind van het jaar met de beste rapportcijfers zou overgaan, mocht als beloning het eerst kiezen. De leerling met de laagste punten (in de regel een 'zittenblijver') kreeg wat nog overbleef. Het aanzien van het kind dat het eerst mocht kiezen, steeg enorm onder klasgenoten. De leerling die het laatst mocht kiezen, werd dubbel gestraft: niet alleen moest hij het stellen met een onbeduidende en weinig begerenswaardige prijs, hem viel ook de – zonder twijfel vernederende – ervaring ten deel om als laatste voor de klas te komen en een uitbrander van de meester in ontvangst te nemen voor zijn povere prestaties en gebrekkige inzet.

Het kwam destijds niet in ons op dit systeem te betwijfelen of zelfs ter discussie te stellen. Sterker, wij waren ervan overtuigd dat dit een rechtvaardige aanpak was: wie hard werkte, kreeg de mooiste prijs. Wie niet zijn best deed, moest daarvan de gevolgen dragen en het met minder stellen.

Later, toen ik als leraar met collega's lange gesprekken voerde over de

voors en tegens van belonen, ben ik me geen realiseren welke verwoestende effecten deze – goedbedoelde – aanpak op de motivatie en het zelfvertrouwen van veel kinderen gehad moet hebben.

Onkritisch

In onze scholen wordt de behavioristische benadering misschien niet meer zo extreem toegepast als veertig jaar geleden, maar dat ze nog steeds populair is en vaak zonder kritische reflectie wordt gebruikt, is evident. Hard werken en goede resultaten worden beloond met hoge cijfers, stickers, stempels, vrije keuzeopdrachten, aantrekkelijke activiteiten (zoals werken met de computer) en complimenten. Kinderen met een gebrek aan inzet en slechte resultaten worden gestraft met lage cijfers en kritiek of hen worden materiele en sociale beloningen onthouden.

Al decennia lang buigen opvoedkundigen, psychologen en practici zich over de vraag of het geven van beloningen past in een goed pedagogisch regime.

De argumenten die Kohn bespreekt zijn zowel bij deskundigen, die de afgelopen decennia kennis hebben genomen van de 'cognitieve wending' in de psychologie, als bij het brede publiek bekend, althans voor een deel. Wat het boek zo boeiend maakt, is dat de auteur ze op een aansprekende, vaak humoristische wijze behandelt. Kohn blijkt over een vlotte pen te beschikken. Hij bedient zich veelvuldig van krachtige oneliners, maar onderbouwt zijn claims steeds met resultaten uit degelijk wetenschappelijk onderzoek.

Morele bezwaren

Inspanning loont: je kunt alles bereiken, als je er maar je best voor doet. Dit economisch principe heeft zich in onze westerse samenleving tot een moreel beginsel ontwikkeld: het is goed en rechtvaardig dat mensen voor hun inspanningen worden beloond.

Maar, zo vraagt Kohn zich af, is dat

uitgangspunt houdbaar –met name in een opvoedings- of onderwijscontext? Een gebrek aan inspanning is niet altijd een teken van 'luiheid' of gebrekkige motivatie. Vaak moet hiervoor (ook) het weinig uitdagende karakter van het onderwijs verantwoordelijk gehouden worden. Sommigen zullen hiertegen inbrengen dat het niet verkeerd is kinderen ook dingen te leren doen, die zij niet zo leuk vinden. In de maatschappij is ook niet alles wat je moet doen, aantrekkelijk of interessant. Maar dan nog: is het verantwoord inzet en motivatie als voorwaarde aan het geven van beloningen te stellen? De school is er om te bevorderen dat kinderen een zelfverantwoordelijke leerhouding ontwikkelen, niet om hen voor te bereiden op geestdodende activiteiten. Beloningen dragen in het algemeen niet bij tot zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid, sterker, ze ondermijnen dergelijke kwaliteiten.

Het behaviorisme reduceert leerlingen tot afhankelijke objecten met gedragingen en routines, die naar willekeur kunnen worden gemodelleerd. Meer recente ontwikkelings- en leerpsychologische inzichten geven ons echter een andere kijk op kinderen en de manier waarop ze leren: zij bezitten een aangeboren nieuwsgierigheid, een neiging om te onderzoeken en te leren, uitdagingen aan te gaan en grenzen te verleggen. Elk kind is pro-actief (zie ook Luc Stevens, 1997). Het ontwikkelt zichzelf en uit zichzelf en niet omdat het daarvoor materieel of sociaal beloond wordt. Beloningen zijn gemakkelijk op te vatten als uitingen van een gebrek aan vertrouwen in de mogelijkheden van kinderen: ze weerspiegelen de veronderstelling dat zij niet zelf in staat zijn (of willen zijn) zich te ontwikkelen en dat ze het zonder onze beïnvloeding en controle niet redden. Deze veronderstelling werkt gebrek aan zelfsturing en eigen verantwoordelijkheid in de hand. Zij maakt dat kinderen afhankelijk worden van de volwassenen die hen belonen. En dat kan in de opvoeding nooit de bedoeling zijn.

Sociale versterkers

Met de vaak gehoorde stelling dat je terughoudend moet zijn met materiële beloningen maar dat sociale versterkers (complimenten, positieve aandacht) juist goed zijn voor het kind, rekent Kohn op overtuigende wijze af. Immers, zo vraagt hij zich af, moet je niet elk kind onvoorwaardelijk warmte, liefde en positieve aandacht geven? Moet je er niet naar streven dat elk kind zich competent en veilig voelt, ongeacht zijn inzet of motivatie? Het probleem zit hem niet in de aandacht of het compliment maar in het feit dat je aan 'liefde' voor het kind condities stelt. Belonen en straffen werken machtsongelijkheid in de hand en houden die in stand. Natuurlijk zullen opvoeders argumenteren dat ze belonen en straffen met het oog op het welzijn van kinderen. Maar zij zouden zich de volgende gewetensvraag kunnen stellen: *'Who really benefits when a child quiets down and sits still?'* Wie profiteert het meest? Het kind? Zichzelf? Het bestaande schoolsysteem?

Praktische bezwaren

Beloningen kunnen gewenst gedrag weliswaar bevorderen, maar hun werking is meestal van korte duur. De strategie lijkt aantrekkelijk, omdat zij op de korte termijn effectief is en zonder al teveel moeite kan worden toegepast. Maar vaak 'vervallen' mensen in oude routines als beloningen na verloop van tijd uitblijven. Eenmaal ermee begonnen, moet je het geven van bekrachtigingen ('*reinforcements*') vol blijven houden. Kohn geeft een indrukwekkende reeks voorbeelden van onderzoek waaruit blijkt dat de motivatie van kinderen voor activiteiten, waarvoor ze aanvankelijk werden beloond, afneemt tot onder 'base line'-niveau, wanneer vervolgens geen beloningen meer worden gegeven. Met onderzoeksresultaten, maar ook met een prachtige anekdote (The Old Man's Plan) maakt Kohn aannemelijk dat de meest effectieve strategie om de intrinsieke motivatie voor bepaalde gedragingen te ondermijnen is: indivi-

duen eerst afhankelijk maken door hen voor dit gedrag te belonen en vervolgens het belonen staken.

In 'The old mans plan' wordt een oude man dagelijks lastig gevallen door enkele jongens. Ze schelden hem uit en roepen hem de meest verschrikkelijke verwensingen naar het hoofd. Op een dag besluit de man de jongens op te wachten. Hij belooft hen een dollar als ze morgen weer komen om hem uit te schelden. De jongens vinden het vreemd, maar ze doen het en krijgen prompt van de oude man als beloning elk een dollar. Opnieuw vraagt de oude man de jongens de volgende dag weer terug te komen. Hij is arm, dus hij kan ze niet een hele dollar betalen, maar slechts een halve. De jongens komen de volgende dag terug, schelden de oude man uit en krijgen, zoals beloofd, elk een halve dollar. De oude man vraagt weer of de jongens de volgende dag terug willen komen. Omdat hij geen geld meer heeft, vraagt hij hen of ze het voor niets willen doen. De jongens kijken elkaar aan en schudden het hoofd. Ze zouden wel gek zijn om nu voor niets de oude man uit te komen schelden.

Door te belonen wordt de (intrinsiek) motiverende activiteit van doel op zich een middel om iets anders te bereiken. En in de regel geldt dat, wat mensen beschouwen als een middel om iets anders te bereiken, door hen als minder aantrekkelijk wordt gezien dan het doel dat ze nastreven. Beloningen bevatten een verborgen boodschap: 'Deze activiteit is het niet waard om zomaar te doen. Alleen een beloning rechtvaardigt de verlangde inspanning.'

Beloningen als controle

Er is nog een reden waarom beloningen een negatieve uitwerking hebben op de intrinsieke motivatie. Beloningen kunnen worden ervaren als een vorm van controle, ook al worden ze nog zo begeerd. De mate waarin we een omgeving als controlerend ervaren blijkt een buitengewoon krachtige voorspeller van desinteresse te zijn.

Mensen willen zelf greep hebben op hun omgeving. Ze hebben de neiging situaties, waarin hun autonomie wordt bedreigd, te vermijden dan wel te ontvluchten.

Niet alleen hebben beloningen een negatieve uitwerking op de intrinsieke motivatie van leerlingen. Ook onbedoelde effecten op prestaties dwingen tot voorzichtigheid. Kohn laat zien dat het niet verkrijgen van een beloning gevoelens van frustratie en stress bij kinderen kan oproepen. In nieuwe taaksituaties leggen deze gevoelens beslag op de informatieverwerkingscapaciteit, die zij voor het oplossen van het probleem of het uitvoeren van de activiteit beschikbaar hebben. Op deze wijze worden de kansen op succesvol leren verkleind. Beloningen blijken met name contraproductief in open leersituaties, situaties die om creativiteit en vindingrijkheid vragen. In die situaties voor inzet belonen, zal de kans op falen groter maken, omdat leerlingen zich meer op de beloning en minder op de activiteit zelf zullen concentreren. Leerlingen leren de activiteit beschouwen als '...iets dat tussen jou en de beloning in staat'. In dat verband lijkt het aannemelijk dat beloningen ontmoedigend uitwerken op het risico's nemen bij het leren en zelf onderzoeken. Ze moedigen leerlingen niet aan tot experimenteren en uitproberen, omdat zij daarmee het verkrijgen van de beloning onzeker zouden maken. In plaats daarvan kiezen ze de veilige weg en vallen terug op werkwijzen die in het verleden effectief bleken. Kohn vat het als volgt kernachtig samen: *'Do rewards motivate people? Absolutely, they motivate people to get rewards.'* Beloningen gaan voorbij aan de achterliggende redenen voor gedrag en presteren; ze verminderen de kritische reflectie en leiden niet tot meer inzicht in de wijze waarop geleerd wordt en problemen worden opgelost. Anders geformuleerd, ze dragen niet bij aan de ontwikkeling van het meta-cognitieve bewustzijn.

Kwaliteit interactie

Kohn besteedt ook aandacht aan de

effecten op de kwaliteit van de interactie tussen leraren en leerlingen en tussen leerlingen onderling. Ook in dat opzicht blijken beloningen niet zonder risico. Ze stimuleren leerlingen niet tot samenwerking en gemeenschapszin. Sterker, ze verstoren relaties, ook als de beloningen aan groepen worden gegeven. Onderlinge competitie en de schaarsheid van beloningen hebben desastreuze effecten op de saamhorigheid van kinderen en op het sociale klimaat in een groep. Ze werken vijandigheid en jaloezie in de hand. Voor veel kinderen werkt de stress, die samengaat met onderlinge wedijver, *prestatieverlagend*.

Tenslotte zijn er nog de risico's voor de relatie tussen leerlingen en leraar. Naarmate leraren zich meer bedienen van beloningen, bestendigen zij de machtsongelijkheid die er bestaat tussen hen en hun leerlingen. Kinderen worden voor het verkrijgen van beloningen afhankelijk van hun leraren. Afhangelijkheid roept een tendentie tot sociaal wenselijk gedrag op. Kinderen zullen in het bijzijn van hun leraar dat gedrag vertonen, dat de kansen op het verkrijgen van een beloning vergroot. Een actieve, gemotiveerde leerhouding is evenwel moeilijk denkbaar zonder een gevoel van veiligheid. Zonder een pedagogisch klimaat, waarin leerlingen op zichzelf en hun leraren kunnen vertrouwen, waarin ze onderzoekend mogen leren en niet op hun fouten worden afgerekend.

Maar wat dan?

Over leren en onderwijs denken we nu anders dan –pakweg– veertig jaar geleden. Spraken we voorheen eenzijdig in termen van overdracht, memoriseren, en reproductie van kennis en vaardigheden, momenteel zien we dat het denken (met name onder invloed van de constructivistische leertheorieën) sterk aan het veranderen is. Leren wordt niet voorgesteld als 'passief' kennis opnemen, maar als een proces waarin de leerling een actieve en initiatiefrijke rol speelt. Leerlingen proberen de wereld om hen heen te begrijpen door nieuwe erva-

ringen in verband te brengen met datgene wat ze al begrijpen. Zij construeren en reconstrueren betekenissen op basis van persoonlijke ervaringen. In interactie met hun omgeving en met anderen bouwen ze aan kennis, vaardigheden en inzichten. Leren is onderzoeken, experimenteren en ontdekken. Leren is uitproberen, de informatie die 'fouten' bieden gebruiken om verder te komen. Leren is een attitude voor het leven.

Stimuleren tot actieve betrokkenheid

Kohn voelt zich thuis in deze traditie. Hij stelt zich op het standpunt dat het de taak van de leraar is een leeromgeving te creëren die kinderen uitdaagt, fascineert en stimuleert tot actieve betrokkenheid.

Deze opvatting werkt hij globaal uit in drie aspecten (Drie 'C's': Collaboration, Content en Choice):

- Actief leren veronderstelt communicatie en uitwisseling van kennis. Leerlingen werken samen en leren van elkaar. Ze 'onderhandelen over betekenissen'. Ze discussiëren, luisteren naar elkaar, benutten elkaars sterke kanten, wisselen argumenten en standpunten uit en genereren gezamenlijk nieuwe kennis en inzichten. Leren is bij uitstek een interactief proces waarin samenwerking de plaats van wedijver inneemt.
- Actief leren vraagt om betekenisvolle en authentieke contexten in plaats van taken waarin versnipperde blokjes informatie worden aangeboden of losstaande vaardigheden worden geoefend.
- Actief leren veronderstelt een leeromgeving waarin kinderen zelf mogen kiezen, denken en beslissen, waarin ze autonomie in plaats van controle ervaren. Een leeromgeving waarin kinderen gelegenheid hebben hun eigen leerprocessen te registreren.

Wat Kohn hier voorstelt, doet mij sterk denken aan Friedrich Copei's boek 'Der fruchtbare Moment' im

Bildungsprozess' uit 1930 (!). In dit boek geeft Copei een beschrijving van wat we het proces van intrinsieke motivatie zouden kunnen noemen. Ik verwijs naar deze publicatie, omdat die op een andere manier duidelijk maakt wat Kohn op het oog heeft.

Volgens Copei zit 'het wonder van de pedagogie' (let op zijn woordkeuze) niet aan het eind van het onderwijsleerproces, waarin kennisoverdracht uiteindelijk tot begrip en inzicht leidt, maar -en dat is fundamenteel- aan het begin. Leren begint bij de verwondering, de nieuwsgierigheid van de leerling: iets dat door hem/haar voor vanzelfsprekend werd aangenomen, blijkt bij nader inzien vragen en onzekerheid op te roepen. Verwondering uit zich in een vragende houding, een gerichtheid op het verwerven van inzicht en het actief construeren van kennis rondom een bepaald probleem of thema. Vragen leiden tot zoeken, onderzoeken, uitproberen en experimenteren. Copei stelt dat het hier niet om een louter cognitief proces gaat: het zoeken roept spanning op. Deze spanning wordt ontladen op het moment dat het inzicht doorbreekt. Copei noemt dat het vruchtbare moment. Op grond van nieuw verworven inzichten worden vervolgens bestaande mentale schema's gereorganiseerd. De opgebouwde spanning wordt gaandeweg afgebroken totdat de verwondering opnieuw wordt gewekt en het proces weer van voor af aan begint. De motivationele processen die Copei beschrijft zien we bij kinderen wanneer ze door een bepaald vraagstuk of thema worden gegrepen. Zij willen er alles van weten, sterker zij móeten er alles van weten: het probleem neemt hen volledig in beslag. Onderwijs is: het vruchtbare moment voorbereiden, spanning oproepen, verwondering wekken, uitdagen. Onderwijs is een dialogisch proces dat geduld vraagt. Leerprocessen zijn niet gebaat bij een preoccupatie met 'het goede antwoord', maar winnen aan kwaliteit naarmate je in staat bent fouten '...als Umwege zur Wahrheit gelten zu lassen'.

In 'Der fruchtbare Moment' geeft Copei een verrassend herkenbare en ei-

gentijdse beschrijving van het leerproces: leren doe je samen (in dialoog), leren is door overleggen, onderzoeken en uitwisselen van ervaringen samen construeren van kennis en betekenissen. Leren is een cognitief proces (reorganisatie van mentale schema's), maar is ook emotie: verwondering, spanning, twijfel, betrokkenheid. Wat Copei beschrijft, is de 'intrinsieke motivatie' waarover motivatiepsychologen als Edward Deci en Marc Lepper (en met hen Alfie Kohn) het hebben: de motivatie die inherent is aan een activiteit die als betekenisvol wordt ervaren. Precies hierin ziet Kohn een alternatief voor het extrinsiek motiveren van kinderen.

Tot slot

'Punished by rewards' is een lezenswaardig boek, dat veel stof voor kritische bezinning oplevert.

Kohn schetst een somber beeld. In veel scholen vertoont het pedagogisch regime nog overduidelijk kenmerken van het behaviorisme, hoewel de morele en praktische bezwaren genoegzaam bekend zijn. Dit verschijnsel lijkt samen te hangen met de voorkeur van veel leraren voor onmiddellijk praktisch handelen en hun relatieve afkeer van theorie en reflectie. Kohn wekt soms de indruk in zijn analyses door te slaan, maar wellicht liggen daar culturele kenmerken aan ten grondslag: 'We are a nation that prefers acting to thinking, and practice to theory.'... 'A nation of busy entrepreneurs has no time for figuring out the source of a problem; much more compatible with the American spirit is a simple declaration that would seem to assure results: 'Do this and you'll get that.' Dat neemt niet weg dat zijn argumenten krachtig zijn en in menig opzicht ook naar de Nederlandse context geeneraliseerd kunnen worden. Ook in ons land zien leraren zichzelf eerder als doeners dan als denkers. Ook in ons onderwijs wordt nog steeds veelvuldig beloond naar inzet en prestaties.

Voor wie dat wil zien is Kohn's oplossing een fundamentele: Ons traditio-

nele onderwijssysteem is aan hervorming toe. Oppervlakkige ingrepen om de nadelige effecten van beloningen te verminderen (de auteur bespreekt ze ook) zullen uiteindelijk ontoereikend zijn. De hervorming die hij voorstaat betreft zowel het systeem waarin kinderen voor hun inspanningen en resultaten worden beloond, als het curriculum en de interactie tussen leraren en leerlingen en leerlingen onderling. Maar de belangrijkste en meest fundamentele lijkt mij de toekenning van meer autonomie aan de leerling. Niet het curriculum, maar de leerling centraal. De leerling moet zichzelf kunnen ervaren als een volwaardige partner en moet zijn eigen leeromgeving kunnen regisseren. Deze conclusie zet de bestaande verhoudingen op zijn kop, maar is onvermijdelijk, willen we bereiken dat leerlingen zich eigenaar voelen van het leerproces (NOOT). ■

VERWIJZINGEN

Alfie Kohn (1999), *Punished by rewards*, Boston/New York: Houghton Mifflin Company

Luc Stevens (1997), *Overdenken en doen*, 's-Gravenhage: PMPO,

Friedrich Copei (1969, oorspronkelijk uitgegeven in 1930), *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*, Heidelberg: Quelle & Meyer.

NOOT

In het project 'Schoolethos', dat momenteel onder leiding van Luc Stevens door CPS wordt uitgevoerd, worden dergelijke opvattingen nader onderzocht en geconcretiseerd. Ook kan verwezen worden naar het CPS-project 'Uitdagend onderwijs', waarin scholen worden uitgedaagd vorm te geven aan een leeromgeving die kinderen uitdaagt tot actief, interactief en zelfverantwoordelijk leren. Zie in dit verband:

Jos Castelijns & Auktje Jager (1998), *Uitdagend onderwijs. Leraar en leerling in een interactieve leeromgeving*, Amersfoort: CPS
Jos Castelijns & Brenda Kenter (2000), *Leren met portfolio's*, Amersfoort: CPS

Jos Castelijns is werkzaam bij CPS in Amersfoort, als onderwijsadviseur en projectleider van het project 'Uitdagend Onderwijs'

OMGAAN MET VERSCHILLEN

een interview met professor Willem Koops

'Leer kinderen zo jong mogelijk vergaderen', is een van de krasse uitspraken van professor Willem Koops. Hij heeft er vele. Uitspraken die de toehoorder op het puntje van zijn stoel doen belanden. Vanaf de zestiende etage van het hoofdgebouw van de Utrechtse Universiteit geeft deze Groninger in een rap tempo en met een veelheid aan woorden zijn visie op zijn vak en alles wat hem beroert. Koops was en is hoogleraar in de ontwikkelingspsychologie aan de Vrije Universiteit van Amsterdam en is onlangs in diezelfde functie benoemd aan de Universiteit Utrecht. Zijn leeropdracht in Utrecht is de ontwikkelingspsychologie voor kinderen en jeugdigen. Het onderzoeksprogramma dat hij met zijn medewerkers wil gaan uitvoeren is toegespitst op de thema's agressie, anti-sociaal gedrag en criminaliteit. De laatste tijd kijkt hij met een zekere passie over de schutting van zijn eigen vakgebied heen en richt zijn blik op de pedagogiek. In woord en geschrift weet hij ook daar de aandacht op zich te vestigen: 'Er zijn geen volwassenen meer' en 'Ouders zijn een beetje bang voor hun kinderen'. Dat belooft nog wat in pedagogienland.

Verschillen in weten

Professor Willem Koops, ooit opgeleid als onderwijzer, doceert ontwikkelingspsychologie en doet onderzoek in dat vakgebied. Uit ongerustheid, of misschien wel uit agressie, bemoeit hij zich ook met de pedagogiek. Hij ergert zich aan het feit dat het pedagogisch denken in onze samenleving een randverschijnsel is geworden. Belangrijke vragen voor hem zijn: 'Waartoe willen of moeten wij opvoeden?' en 'Moet de ontwikkelingspsychologie helpen als de pedagogiek geen duidelijk plan of doel aanreikt?'. In een vraaggesprek waar het gaat over het omgaan met verschillen, dringt zich als eerste vraag op:

Wat is het verschil tussen ontwikkelingspsychologie en pedagogiek?

Willem Koops: 'De ontwikkelingspsychologie houdt zich bezig met de analyse van het leeftijdsgebonden gedrag. Wij willen weten hoe gedrag zich met het ouder worden ontwikkelt en wat de oorzaken ervan zijn. Om daar achter te komen moet je experimenten verrichten. Het mooie is, als je erin slaagt om een (interventie)experiment te doen, dan heb je niet alleen iets geleerd over oorzaken

van gedrag, maar tegelijkertijd ook een programma ontwikkeld. Een programma dat je zou kunnen toepassen: een pedagogische aanpak, een onderwijsleerprogramma of een psychotherapie. Op die manier is de ontwikkelingspsychologie in staat interessante gegevens te leveren voor andere wetenschappelijke disciplines en de (onderwijs)praktijk.

De pedagogiek dient zich eerst en vooral te wijden aan de bezinning op het doel van de opvoeding. Vervolgens moet zij nagaan op welke wijze je dat beoogde doel bereikt. In mijn Langeveldlezing heb ik gesteld dat er een helder zicht ontbreekt op de opvoedingsdoelen. Volwassenheid wordt niet meer voorgeleefd, want de moderne volwassene is volgens traditionele criteria tamelijk onvolwassen: hij experimenteert met relaties, is dikwijls ongehuwd en volgt levenslang onderwijs. Bovendien heeft de hedendaagse nadruk op empirisch onderzoek het gevaar verscherpt, dat empirische gegevens over de ontwikkeling worden opgevat als richtlijnen voor de opvoeding. Volgens mij wordt de huidige pedagogiek dan ook gekenmerkt door gemankeerde volwassenheid.'

Kun je aan de hand van een voorbeeld aangeven wat een ontwikke-

lingspsychologische benadering inhoudt?

Agressie

'Nogmaals, in de ontwikkelingspsychologie gaat het erom structuur te zien in het gedragsverloop bij mensen naarmate ze ouder worden. Zo is bijvoorbeeld agressie te definiëren als een ander leed berokkenen, of wel schade aanbrengen bij de medemens. In een onderzoek kun je nagaan hoe een baby'tje zonder noodzaak in de moederborst bijt en je kunt bij een kleuter kijken wat die aan lelijke dingen uitspookt. In de adolescentie heb je vervolgens te maken met verbaal geweld en tot slot is er moord- en doodslag.'

Zijn kinderen dan van nature agressief?

'We hebben kinderen gesentimentaliseerd. Kinderen zijn wezens waar wij op gepaste wijze tranen bij in de ogen krijgen. Kinderen roeren ons, althans die horen ons te roeren. Maar het is wel zo dat we met de agenda in de hand de momenten kiezen waarop wij geroerd wensen te worden. Dat betekent dat door sentimentalisering de kinderen maatschappelijk gesproken zijn gemarginaliseerd. Dat houdt in dat zoiets als agressie, dat in onze oren lelijk of gewelddadig klinkt, niet past bij dat gesentimentaliseerde wezen. Die sentimentalisering komt uit de 18^e eeuw en sinds Rousseau is het zo dat wij aannemen dat kinderen van nature geen fysieke agressie vertonen. Wat een belachelijk standpunt is, want als je kinderen observeert, zie je dat het anders is. Bijvoorbeeld wanneer een kleintje bij zijn vader aan zijn haar trekt, zijn bril afpakt of een klets in zijn gezicht geeft om te kijken hoe dat uitpakt. Er is geen enkele reden om dat gedrag geen agressie te noemen. Als de kleintjes de genoemde activiteiten bij een leeftijdsgenoot zouden toepassen, dan zou je dat wel degelijk agressie noemen. Als ontwikkelingspsycholoog ben ik dus - beroepsmatig - wel genooddaakt aan te geven dat

kinderen agressief zijn. Dat maakt dat ik op zoek ga naar agressie bij jonge kinderen. Pas als ik bij jonge kinderen agressie vind, kan ik het gedragsverloop vaststellen. Agressie heeft evolutionair gesproken een grote overlevingswaarde. Zonder agressie zou de menselijke soort niet overleven. Ik ben sterk geneigd om te zeggen: agressie berust op boosheid en op directe emotie. Het is ondenkbaar dat mensen zonder deze natuurlijke overlevingsdrang ter wereld komen.'

Niet altijd negatief

'Kortom, kinderen komen ter wereld met de potentie tot agressie. Daarbij moet je je wel bedenken dat agressie niet per se negatief hoeft te zijn. In veel teksten en handboeken wordt al binnen drie zinnen als vanzelfsprekend aangenomen dat agressie behoort tot de categorie anti-sociaal gedrag. Dat is gedrag dat tegen de sociale orde ingaat. Ik denk dat er goede redenen zijn om agressie onder bepaalde condities ook tot sociaal gedrag te rekenen, of wel goed sociaal gedrag. Er zijn vormen van agressie die geaccepteerd zijn. Ik geef een voorbeeld van mijn collega Trembley uit Canada. Het is in Amerika heel gewoon dat er geadverteerd wordt met een vraag naar een 'agressieve salesmanager'. Dat is iemand die stevig weet in te grijpen. Daar is op zich niets mis mee. Ook een pianist moet sommige fragmenten op de piano agressief spelen anders doet hij het niet goed.'

Kun je nog meer persoonlijkheidskenmerken noemen waarin mensen verschillen. Verschillen waar we in het onderwijs rekening mee moeten houden?

Koops: 'Ik ben een ouderwets mens. Zodra het over onderwijs gaat, denk ik aan de intellectuele vaardigheden en de intenties van de cognitieve ontwikkeling. De belangrijkste verschillen voor mij in het onderwijs zijn verschillen in cognitieve vaardigheden en verschillen in motivatie. Daar zit een brede marge in. Als ontwikkelingspsycholoog ben ik vooral geïntere-

resseerd in de verschillen in ontwikkelingspatronen en in de vormen van ontwikkeling.

Helaas houdt de ontwikkelingspsychologie zich al zo'n twintig jaar niet meer bezig met onderwijs. Resultaten van ontwikkelingspsychologisch onderzoek worden nauwelijks gebruikt bij de inrichting van onderwijsleerprocessen. Wat ontwikkelingspsychologen kunnen bijdragen aan het onderwijs is het ontwikkelen van een ontwikkelingsdiagnostiek. Dat is met goede diagnostische middelen vaststellen in hoeverre individuen qua cognitieve en sociale ontwikkeling uit elkaar liggen. Daar zou je optimaal gebruik van kunnen maken, bijvoorbeeld bij het indelen in groepen. Dat zou een goed houvast kunnen bieden aan leraren die zich nu nog steeds vastklampen aan de kalenderleeftijd.'

Gelijke kansen

Op welke wijze moet het onderwijs met deze verschillen omgaan?

'Het zou mooi zijn als het onderwijs in verregaande mate verschillen accepteert en dat er niet wordt geprobeerd om verschillen teniet te doen. In het recente verleden werden in het onderwijs de hoogbegaafde leerlingen op een zijspoor gezet met de gedachte 'die redden zichzelf wel'. De aandacht werd toentertijd vooral gericht op de onderliggende groep, de achterstandskinderen. Daar werd bijna alle energie in gestoken. Ik heb dat altijd als zeer onredelijk ervaren. Zo'n houding betekent dat je verschillen niet accepteert. Ik snap de achterliggende gedachte wel. Het idee van onze sociaal-democratie, dat van gelijke kansen houdt in dat je de kansen gelijk maakt. Maar gelijke kansen hoort wat mij betreft te betekenen dat je mensen de kansen geeft die bij hun mogelijkheden behoren. Ik heb wel compassie voor de redenering om de onderlaag meer aandacht te geven, maar ik vind het eigenlijk niet juist. Ik vind dat je verschillen tussen mensen als een min of meer biologisch gegeven moet accepteren. Dat wil niet zeggen dat je

er niets aan of mee moet doen. Als je de verschillen in ontwikkelingsmogelijkheden tussen kinderen accepteert, betekent dat in het onderwijs, dat je kinderen een onderwijsaanbod en stimulering geeft dat past bij hun niveau. En dat doe je bij een hoger en lager niveau wel anders, maar niet minder of meer.'

Mijlpalen

Je ziet dat veel scholen de leerlingen groeperen naar leeftijd (leerstofjaar-klassensysteem). Is dat een acceptabel criterium?

'Als ontwikkelingspsycholoog vind ik dat niet de beste ordening. Mijn vakgebied weet veel af van volgorden van gedragingen en van samenhang tussen vroege en late gedragingen. Van ouds af aan is daarbij vastgesteld dat de variatie in kenmerken in leeftijdsjaren heel groot kan zijn. Dat weet ook iedereen. Het gevaarlijkste wat je kan doen, is handboekjes maken voor ouders met op leeftijd genormeerde mijlpalen. Het zijn van die boekjes die ouders soms wanhopig maken: De mijne is al een week achter! Ouders nemen deze indelingen vaak bloedserius en zien de data als een risicotijdstip. Dat is heel slechte informatie.'

Waarom zijn leraren van reguliere scholen zo gericht op het groeperen van leerlingen naar kalenderleeftijd?

Koops: 'Leraren moeten houvast hebben. Leraren zoeken voor het verklaren van hun handelen een zekere rechtvaardiging in de leeftijd van kinderen. Zij verdedigen zich vaak door bijvoorbeeld te zeggen: 't Kind is er nog niet aan toe!'. Het beroep op vaste leeftijden en mijlpalen in de ontwikkeling van leerlingen zorgt ervoor dat een leraar een heleboel verantwoordelijkheid kwijtraakt. Ik kan heel goed begrijpen dat leraren behoefte aan vastigheid hebben. Ondanks dat moeten leraren ervoor zorgen zoveel mogelijk respect te hebben voor bestaande verschillen tussen leerlingen.'

In het onderwijs wordt vaak gezegd dat zesjarige leerlingen met kerst moeten kunnen lezen. Is dat een acceptabele redenering?

'Ik vind eigenlijk van niet. Ik kan mij daarentegen wel voorstellen dat dit uit praktische overwegingen in het onderwijs geldt. Ik ben echter niet erg bereid naar de praktijk van het onderwijs te kijken. Als ontwikkelingspsycholoog moet ik hier niet uitleggen waarom in de dagelijkse schoolpraktijk sommige dingen minder goed gedaan worden. Als ik echter de idealen bezie dan zou ik zeggen: leeftijd moet geen rol spelen. Het kind moet met kerst zitten op het maximale niveau van wat het aankan, ongeacht in welke klas het zich bevindt. De andere kant van het verhaal is dat je in de dagelijkse onderwijspraktijk compromissen moet sluiten. Ik kan mij voorstellen dat het praktisch is om een school zo in te richten dat je af en toe eens wat meetmomenten hebt. Momenten waarop de meerderheid van de kinderen een bepaalde vaardigheid moet beheersen. Je kunt wel nagaan dat ze niet tot hun tachtigste kunnen doorgaan met het leren lezen.'

Mijlpalen zijn arbitrair

Kun je mijlpalen aangeven waar de school zich aan moet houden?

'Mijn vakliteratuur maakt duidelijk dat je kinderen op zeer jonge leeftijd zeer veel zou kunnen leren, als je dat tenminste de moeite waard vindt. We kunnen tweejarigen laten lezen en behoorlijk wat basaal wiskundig inzicht leren. Je zou dit gegeven kunnen uitbuiten. Door training kun je kinderen heel ver krijgen, alleen is het niet altijd even praktisch, want je moet je onevenredig en ongehoord veel inspannen om kinderen zover te brengen. In de onderwijssituatie lijkt mij dat verspilling van energie en (overheids)geld als je weet dat kinderen na drie jaar iets 'spontaan' leren. Daar tussen moet je naar een compromis zoeken. Voor mij zijn er eigenlijk geen mijlpalen. Als opvoeders en leraren kiezen wij voortdurend wan-

neer wij op die ontwikkeling ingrijpen. Dat kun je heel vroeg of laat doen en je kunt het niet doen. Dat zijn geen besluiten die vanuit mijn vak genomen worden, dat zijn politieke of maatschappelijke besluiten. Wij kiezen op die gronden wanneer kinderen leren lezen en op welk niveau dat moet plaatsvinden. Wij kunnen ook iets anders kiezen. De ontwikkelingspsychologie legt daar niet veel remmen op.'

Een belangrijke keuze die wij maken, is dat wij de kinderen in school in groepen indelen. Is dat noodzakelijk vanuit de sociale ontwikkeling van kinderen gezien?

'Zelf ben ik een groot voorstander van de aanpak die getypeerd wordt als back to the basics. Ik denk dat het al heel ingewikkeld is dat je goed leert lezen, rekenen en schrijven. En omdat dat zo ingewikkeld is, is het verstandig dat de school zich daarop concentreert. Misschien blijft er nog wat ruimte over voor wat mooie dingen, zoals burgerschapsvorming. Dat is een toegift op de basale dingen die we op school nu eenmaal moeten leren. Ik ben er wel voorstander van dat wij in de school veel tussenmenselijke interactie organiseren. Het aanleren van de basisvaardigheden kan in die context gedaan worden. Je kunt het leren lezen en schrijven in een één-één relatie met een goede instructeur organiseren, maar het is wenselijk dat leren te laten plaatsvinden in contact en communicatie met leeftijdsgenoten. Het voordeel daarvan is dat je en passant het leren gebracht hebt in een context waarvoor je het ook wilt aanleren. We willen uiteindelijk dat het geleerde ten nutte komt van de menselijke omgang en bijdraagt aan onze cultuur. Dat betekent dat al die dingen uiteindelijk tot doel hebben dat de tussenmenselijke omgang en onze beschaving daardoor bevordert worden. Kortom we moeten zo slim zijn om de basale dingen die je op school moet leren zoveel mogelijk te plaatsen in de context van de tussenmenselijke omgang.'

Vergadermodel

Koops: 'Nu ga ik de grenzen van mijn vakgebied te buiten. Ik ga iets zeggen dat ik ideaal vind. Weliswaar geredeneerd vanuit een basaal ontwikkelingspsychologisch gegeven, namelijk dat om volwaardig volwassen te worden er sociale contacten moeten zijn. Volgens mij zit het ideale opvoedingsmodel dichtbij de zogenoemde participatiepedagogiek van onder anderen Dewey. Het is het poldermodel in praktijk gebracht. Ik opteer voor het vergadermodel in het gezin en in het onderwijs: leer kinderen vanaf de allerjongste leeftijd democratisch vergaderen, want vergaderen is een prototype van georganiseerde tussenmenselijke omgang. Het is je verplaatsen in de ander. Goed nadenken over de argumenten die je aan de ander geeft (over en weer), het beschikken over empathisch vermogen, het in de gaten houden van de gelaatsexpressies en je beurt afwachten. Wil je in een westerse, democratische samenleving goed functioneren dan moet je goed kunnen vergaderen. Niet als techniekje, maar wezenlijk. Vergaderen is een soort expressie van een georganiseerde tussenmenselijke omgang, volgens het westerse beschavingsbeginnsel. Doe dat dus, zou ik zeggen op school en overal: zinvol en effectief. Die vergadercultuur is niet makkelijk. Een voorwaarde is dat er goede voorzitters moeten zijn. Slimme leraren zijn heel goede voorzitters, die zorgen dat degene die wat minder verbaal begaafd is, meer spreektijd krijgt. Kortom, ga uit van verschillen tussen 'vergaderaars'. In een nette vergadering doe je dat ook. Vergaderen betekent niet dat er voortdurend politieke besluiten moeten worden genomen maar moet gezien worden in de betekenis van samenkomen. Het gaat om argumenten wegen en besluiten vastleggen. Daarbij moet je in de besluitvorming streven naar consensus. Zonder consensus is er namelijk geen samenleven mogelijk. Daarom moet je vergaderen vroeg leren.'

Eisen aan leraar

Welke eisen moet je aan de leraar stellen?

'In het onderwijs stuit je op de geweldige discrepantie tussen de realiteit van wat van de leraar redelijkerwijs verwacht mag worden en wat er voor het realiseren van mooie idealen nodig is. Ik ben van mening dat je alle huidige opleidingsscholen voor leraren moet opheffen. Je moet alleen maar academisch gevormden als leraar opleiden. Kortom, ik zou leraren willen vormen die leeromgevingen kunnen creëren in plaats van leraren die het moeten hebben van de boekjes, de leeftijdsmijlpalen en nog een paar van die houvasten. Onderwijs geven is volgens mij creatief vormgeven aan de leeromgeving. Je moet hoge eisen stellen. Iemand die in mijn 'vergadermodel' kinderen wil leren rekenen moet een ongelofelijk wiskundig inzicht hebben anders is hij niet creatief genoeg om dat voor elkaar te krijgen. Hij kan zich immers op zo'n moment niet vasthouden aan het boekje. Naast het feit dat de leraar een sociaal structuurtje in de gaten moet houden, moet hij in staat zijn problemen uit de dagelijkse onderwijspraktijk te operationaliseren. Ik denk daarbij heel sterk aan het Decroly-achtige projectonderwijs.'

Rekening houden met verschillen

Koops: 'Verschillen tussen mensen moet je accepteren. Dat is inherent aan het streven naar consensus, waarbij je zo goed mogelijk recht doet aan verschillende meningen. Consensus houdt in een optimum aan overeenstemming, dat is dus het accepteren van verschillen. Die verschillen kunnen op een levendige en interessante manier ingebracht worden in mijn vergadermodel. Ik zou het onderwijs willen proberen te (re)organiseren volgens het vergadermodel. Splits de klas op in kleine groepjes en zoek opdrachten die de weg wijzen hoe je een probleem oplost. Laat dat door leeftijdsgenoten doen, door kinderen die verschillen in cognitieve mogelijkheden. Niet teveel verschillen, anders kun je niet gelijkwaardig praten. Je moet evenwicht zoeken tussen overeenkomsten en verschillen. Je kunt iets leren van iemand die de oplossing 'net' kan aanbrengen. Als het verschil te groot is, lukt dat niet.'

Moeten we niet meer aansturen op de overeenkomsten, dan op de verschillen tussen mensen?

'Wij doen al heel veel met overeenkomsten. Dat we hier kunnen praten betekent dat er verschrikkelijk veel

overeenkomsten tussen mensen zijn. Zaken die wij als vanzelfsprekend veronderstellen worden niet nadrukkelijk besproken. De overeenkomsten zijn niet het interessantst. Het accent ligt op de verschillen die de tussenmenselijke omgang belemmeren of bevorderen. Het feit dat er één gek is die tienmaal genialer is dan wij, maakt dat de beschaving een geweldige sprong maakt. Einstein heeft onze wereld enorm veranderd.'

NOTEN

- ^{1.} In 2000 hield professor Koops de vijfde Langeveldlezing ter ere van het werk en de persoon van de Utrechtse pedagoog Langeveld (1905 - 1989). Naar aanleiding van deze lezing is een boekje uitgekomen: Koops, W., (2000), *Gemankeerde volwassenheid. Over eindpunten van de ontwikkeling en doelen van de pedagogiek*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- ^{2.} Op 18 mei 2001 spreekt professor Koops zijn oratie uit aan de Universiteit Utrecht onder de titel: *Agressieve ontwikkelingspsychologie*.

ELKAAR AANRAKEN

*Liefde bestaat hierin:
dat twee eenzaamheden elkaar
beschermen en aanraken en
begroeten.*

Rainer Maria Rilke

DAG, LIEVE HENK...

'Ik bewonder je grootmoedigheid, je menslievendheid'

In september 1998 overleed Henk Sijsma, docent aan Hogeschool Drenthe, pabo "De Eekhorst" in Assen. Henk, docent Moedertaalonderwijs, was zeer geliefd onder de studenten. Zijn overlijden kwam zo plotseling dat niemand het eigenlijk kon geloven.

Dit stuk gaat over het proces van verwerking, zoals de docenten en studenten van de Pabo dat met elkaar hebben 'gevierd'. Gevierd staat tussen aanhalingstekens, omdat niet ieder bij het woord viering ook aan iets verdrietigs denkt. Maar het samen doormaken van een rouwproces kan, zo weet ik nu zeker, het karakter van een viering hebben. Ik ben nu pas in staat wat we toen hebben beleefd onder woorden te brengen.

In het wit

Voor een belangrijk element van de viering, die was in het wit, is Henk zelf verantwoordelijk. Hij droeg bij gedenkwaardige gelegenheden altijd iets wits. Of dit nu de verjaardag was van een van zijn zoons, op zijn trouwdag of ... bij zijn eigen begrafenis! Wit was voor hem de kleur die bij een viering past.

Het was september 1998, om een uur of 11 kregen we een telefoontje van een medestudent met de verpletterende mededeling dat Henk Sijsma die nacht was overleden. Onmiddellijk fietsten we - ik woonde toen samen met twee andere studenten - zo snel als mogelijk was naar de Pabo. Daar stond Ad Boes in de deuropening. In alle rust vertelde hij dat Henk plotseling was overleden. Hij beantwoordde onze vragen, daarna gingen we naar binnen. In het gebouw heerste een serene rust die zowel pijn als verdriet met zich meebracht.

Stiltes

Iedere groep werd verzocht om naar de eigen ruimte te gaan, daar konden we praten over hetgeen ons allen zo had getroffen. Als vierdejaars studenten zaten we met z'n tachtigen in de grootste ruimte van de school. Ad en Jan-Willem, de lesplaats-coördinator, vertelden wat er was gebeurd. Velen huilden, anderen zaten stil voor zich uit te staren. Ieder

met zijn eigen gedachten en met een eigen manier van verwerken. Vaak vielen er stiltes, lange stiltes, fijne stiltes, stiltes om het verlies beter te kunnen bevatten. Maar hoe is dat met dit verlies mogelijk? Mijn gedachten gingen uit naar zijn vrouw en jongens. Herinneringen kwamen boven en bleven komen. Samen met mijn vriendinnen haalde ik die op. Die Henk was me er eentje, genoeg dingen om over te praten, om te lachen en om te huilen. Het grote gemis voelden we amper een uur nadat we het verschrikkelijke nieuws hadden gehad.

Actie

Het verdriet en de verslagenheid leidde ook tot actie. Wat moet er allemaal gebeuren? Er zou een herdenkingsdienst op de Pabo komen, er werd een kamertje ingericht voor Henk, maar bij de begrafenis moesten we ook 'iets' doen. Alle studenten zetten zich in om het afscheid van Henk zo mooi en intens mogelijk te maken. Ieder was in de weer om dingen te regelen.

Een van de docentenkamers werd ingericht als gedenkruijmt. Met dozen hadden studenten van de groep van Henk, iedere groep op De Eekhorst heeft een vaste coördinator, een boom gemaakt. Losse bladeren lagen op de grond. Ieder die een laatste groet wilde schrijven kon dat op een blad doen. Al snel hing de boom vol. Op een tafel lag een boek voor de kinderen van Henk. Ieder werd

gevraagd er iets in te schrijven. Velen vertrouwden hun gedachten toe aan het papier. Mooie dingen werden geschreven.

Samen huilen, lachen, zingen

Tijdens een herdenkingsbijeenkomst in "De Eekhorst", Henk's partner Nicolette Leenstra was daarbij aanwezig, en later in een dienst in een kerk hebben we met de hele school Henk herdacht zoals hij was. Zoals hij bij ieder in zijn gedachten zal voortleven. We hebben samen gehuild, gelachen en gezongen. Ieder die wat te zeggen had, kreeg de gelegenheid om dat te doen. De verbondenheid was groot en de emoties puur. Samen met mijn twee vriendinnen heb ik namens de vierdejaars studenten een beeld van Henk geschetst. We vertrouwden zo de aanwezigen onze gedachten en emoties toe, samen stonden we sterk.

Verdriet delen

Twee dagen na de herdenking op de Pabo was de uitvaartdienst in de kerk. De studenten hadden in samenwerking met de familie een deel van de dienst voorbereid. We hadden veel plannen, de uitvaart moest zo mooi mogelijk worden en onvergetelijk. Tweehonderd witte ballonnen - ze werden losgelaten toen de kist de kerk had verlaten - witte bloemen en een mooi lied gezongen door de derde- en vierdejaars studenten: daarmee namen we afscheid van Henk.

Tijdens de dienst werd er gesproken, herinneringen werden opgehaald, er werd gezongen, geklapt en dit alles in een volmaakte harmonie. Samen deelden we één ding, het verdriet om Henk.

Het waren onvergetelijke gebeurtenissen die in het teken stonden van een man die ik nooit zal vergeten. Iemand waarmee ik veel deelde, zoals andere studenten. Iedereen op de pabo heeft het verlies op een eigen manier verwerkt en een plekje gegeven. Het gevoel van samen zijn, samen sterk zijn, samen huilen en

samen lachen heeft de band tussen de docenten en studenten alleen maar sterker gemaakt. Deze vieringen hebben een diepe indruk op mij gemaakt, die in mijn geheugen is gegrift. Die onuitwisbare herinnering, zo hebben de aanwezigen en betrokkenen het ervaren, was het resultaat van wat we samen vorm hebben gegeven.

Drie jaar later

Nu, bijna drie jaar later, denk ik nog vaak terug aan Henk. Vlak voor de

kerstvakantie namen twee collega's afscheid van de school waar ik nu werk. In een viering werd er afscheid van hen genomen. Samen met een andere stamgroep deed mijn groep een dans. Tijdens de voorbereidingen moest ik denken aan de 'traditie' van Henk om iets wits te dragen bij een viering. Ik heb de kinderen uit mijn groep gevraagd om tijdens deze viering in het wit gekleed te gaan. Ik heb uitgelegd waarom ik dat zo graag wilde. We hadden ervoor gekozen te dansen op Vivaldi's 'Winter'

uit de "Vier Jaargetijden". Wit past natuurlijk heel goed bij deze muziek, maar ik vond dat ik de kinderen mijn beleving bij een witte viering niet mocht onthouden.

De viering was geweldig. Driehonderd zoveel kinderen in de zaal en 22 kinderen en 1 juf in het wit. Als Henk dit eens had kunnen zien... ■

Pien Verweij is groepsleidster aan een Jenaplan school in Eindhoven

Ad Boes

DE GROETEN UIT AACHEN

De Jenaplanregio Nordrhein-Westfalen hield in maart jl. een tweedaagse conferentie in Aachen. Een zevental scholen was vertegenwoordigd, een deel ook met ouders. Ik was er voor een inleiding over het thema "school en ouders".

Gunstig tij

Het is interessant om te zien hoe de situatie van scholen net over de grens zo enorm van de onze kan verschillen. Terwijl ik er voor dat veel scholen bij ons door bemoeienissen van de overheid - ik zeg het heel voorzichtig - weinig gestimuleerd worden in hun ontwikkelingen, kreeg ik in gesprekken in Aken de indruk dat het tij voor reformscholen daar relatief gunstig is. Er is nauwelijks bemoeienis van buiten bij onderwijsinhoudelijke zaken of op het gebied van kwaliteitszorg. De testgekte, door Ferre Laevers "Engelse ziekte" genoemd, heeft Duitsland nog niet bereikt.

Voor Jenaplan is in dit deel van Duitsland belangrijk voorwerk verricht door Werner Mayer in zijn functie van 'Regierungsschuldirektor' van de deelstaat, onder meer door in de regelgeving ruimte te maken voor "altersgemischte Gruppen". In andere bondsstaten is daarvoor een bijzondere toestemming nodig (zie "Groeten uit Lübbenau" in Mensen-kinderen, september 2000)

Groeiende interesse

We hebben in Nederland vaak de indruk dat in Duitsland alles tot in details van bovenaf is geregeld. Dat valt in genoemde regio wel mee. Er is een groeiende interesse voor het doorbreken van de jaarklasse, omdat het voor velen duidelijk wordt dat het leerstofjaarklassensysteem vastloopt. We zien in onze tijd de grote verschillen tussen kinderen waarschijnlijk beter, maar die lijken ook toe te nemen. Het is daarom verbazingwekkend, het is op deze plaats al vaker betoogd, hoe bij ons eerder van een stap terug sprake is. Het gemiddelde kind en diens leervorderingen lijken het enige onderwijskundig ijkpunt voor kwaliteit te vormen.

School en ouders

Problemen die daar zijn tussen school en ouders verschillen weinig van de onze. Ook in Duitsland vormt het aantal bewust voor Jenaplanonderwijs kiezende ouders een minderheid. Daar komt nog bij dat de naam 'Jenaplan' vrij onbekend is. Omdat

het aantal scholen met heterogene groepen in Duitsland gering is, is er veel voor nodig om ouders van de mogelijkheden en voordelen daarvan te overtuigen. De jaarklasse is in Duitsland algemeen, er zijn nauwelijks scholen met combinatieklassen. Anders dan in Nederland is destijds gekozen voor grotere scholen in niet-stedelijke gebieden.

Tijdens de conferentie is veel aandacht besteed aan de mogelijkheden en voordelen van heterogene groepen. Die zijn voor ieder met enige ervaring evident, zo werd duidelijk. De wisselende positie van kinderen in een stamgroep, continuïteit in het ontwikkelingsproces en aanvulling op ervaringen in het gezin (voor een groeiend aantal kinderen lijkt ook in Duitsland de school het eerste en enige "thuis") zijn daarbij de sterkste argumenten.

Van elkaar leren

Nog al wat Nederlandse Jenaplan-scholen hebben contacten met Duitse scholen. Ze zijn voor hen zelf van belang en scholen elders kunnen er door gestimuleerd worden. Met de moderne media, ze zijn daarvoor uiterst geschikt, is het niet moeilijk om elkaar goed op de hoogte te houden. Maar de vonk springt pas echt over als er over en weer bezoeken worden afgelegd. ■

RECENSIE

GROEIJPIJNEN IN SOCIAAL-CONTACT - SOCIALE VAARDIGHEDEN VOOR SCHOOL EN OUDERS

Het boek 'Groeipijnen in sociaal-contact' heeft een lange voorgeschiedenis. Het Vlaamse boek kwam tot stand vanuit begeleiding van kinderen met tekorten in sociale vaardigheden. Door de ouders van deze kinderen intens te betrekken bij deze training groeide het besef dat ook ouders baat hebben bij een aantal concrete tips. Ook vanuit de onderwijspraktijk in België kwam de behoefte aan een praktisch boek omtrent sociale vaardigheden. Diverse scholen waren bij het project betrokken en gaven tips. Ook de Vlaamse overheid steunde dit initiatief door het als nascholingsproject financieel te ondersteunen.

Oefeningen

Het boek bestaat uit acht hoofdstukken, waarvan de helft bestaat uit praktische lesideeën. Ik begon dan ook meteen in het praktische gedeelte te bladeren! De oefeningen maakten me nieuwsgierig en ik dook ook het theoretische gedeelte in. Sociale vaardigheden kun je vergelijken met activiteiten als fietsen en koken. Het grote verschil zit in het woordje "sociale". Sociale vaardigheden moeten kinderen dus leren. Om kinderen sociaal vaardig te maken zijn er een aantal vaardigheden nodig: een goede waarneming, een positief zelfbeeld, probleemoplossend kunnen denken, kunnen omgaan met gevoelens van zichzelf en van anderen, voldoende sociale cognitie hebben en inzicht in het communicatieproces.

Deze vaardigheden staan natuurlijk niet op zichzelf, maar vloeien in elkaar over. In het praktijkgedeelte van het boek worden oefeningen gegeven om deze vaardigheden bij kinderen te ontwikkelen. Een belangrijk element dat steeds in het boek terug komt is de voorbeeldfunctie die leerkrachten en ouders hebben voor kinderen. Hoe volwassenen met elkaar omgaan is van invloed op het kind.

Beren

Het praktijkgedeelte van het boek bestaat uit drie delen: 1. Het Berenprogramma van Meichenbaum en concrete oefeningen om het programma te introduceren 2. Het gedragsprogramma 3. Concrete oefeningen: 'de linken'. Dit laatste gedeelte legt linken tussen vier voorwaarden om sociale vaardigheden te ontwikkelen. Namelijk: waarneming, zelfbeeld, emotie en sociale cognitie

De beren van Meichenbaum is een methode die zich richt naar het denken van een kind. Het is een denkmethode waardoor kinderen leren hun gedrag te sturen en bewuste keuzen te maken. Er zijn vier afbeeldingen van beren: wat-beer, hoe-beer, doe-beer en de controle-beer.

Als er een probleem is in de klas of op het schoolplein kan het kind de vier beren gaan toepassen. 1. Wat is het probleem? Het kind mag niet mee doen met het spelletje. 2. Hoe gaat het kind het probleem oplossen? 3. Het kind gaat het probleem oplossen. 4. Hoe is het oplossen gegaan?

Het boek legt uit hoe de beren geïntroduceerd kunnen worden en hoe het in de praktijk kan werken. De beren kunnen gekopieerd worden en in de klas worden opgehangen, zodat het kinderen houvast biedt als ze een probleem moeten gaan oplossen. De auteur wijst erop dat je je niet blind moet staren op de beren. Kijk wat je kan gebruiken in jouw praktijk en wat jouw kinderen nodig hebben. Wel is het een zaak om er met het hele team voor te kiezen om de Beren te gaan gebruiken of niet, zodat er in de school een doorgaande en heldere lijn ontstaat.

Gedragsprogramma

Het gedragsprogramma biedt vierentwintig *uitgewerkte* lessen, met name bedoeld voor oudere kinderen van 10 t/m 12 jaar. Deze oefeningen kunnen los van het berenprogramma worden gebruikt, maar als blijkt dat de oefeningen te lastig zijn is het goed om eerst het Berenprogramma te gebruiken.

Het derde deel kan goed geïntegreerd worden met een dramales. Door middel van een kort rollenspel en doe-opdrachten is het de bedoeling dat kinderen zich leren inleven in gevoelens. Bijvoorbeeld: Je mag niet meer meespelen met andere kinderen, je voelt je alleen en treurig. Het prettige is dat de lessen behoorlijk uitgewerkt zijn en je zo aan het werk kan.

Het boek is geschikt voor leerkrachten, maar ook ouders kunnen er tips uit halen om hun kind te helpen bij het ontwikkelen van sociale vaardigheden.

Het boek is zeker te gebruiken binnen het Jenaplanonderwijs. Het kan een prima aanzet zijn om sociale vaardigheden op school eens onder de loep te nemen. Hoe zorgen wij ervoor dat kinderen sociaal vaardig worden? Hoe geven we dat vorm binnen ons onderwijs? In hoeverre zit het aanleren van sociale vaardigheden in ons onderwijs geïntegreerd? ■

BESPROKEN WERD

Groeipijnen in sociaal-contact

Auteur: Erik Verliefde

Uitgever: Acco Leuven/Amersfoort 1999

ISBN: 90-334-4364-3, prijs ongeveer f49.-

TOM

Kok



Wij zitten in diepe fauteuils, in blijde afwachting van de genoegens die ons gaan overkomen. Het is eigenlijk al begonnen. De geluiden uit de andere wereld van de keuken waarin Marthe en Pedro samenzweerderig bezig zijn: om elkaar heen dansende schimmen, in trance formules mompelend. Pannengerammel, gezoef van keukenmachinerie, ontsnappende stoom, een heldere 'tink!' van de magnetron. Nu en dan zet een geurvlaag de verbeelding op gang....

We nippen aan onze aperitief en leunen met een zucht achterover.

We hadden jaren samen in het bestuur gezeten en nu was Marthe verhuisd.

- Als afscheid nodig ik jullie uit om te komen eten op mijn nieuwe flat.

- Oké, had Pedro geantwoord, dan kom ik je helpen. Haar hobby was zijn beroep.

Heren, mogen we U verzoeken.... alles staat gereed. In optocht gaan we naar de eethoek: Bernhard, Foeke en ik. Nu gaat het echt gebeuren...

Nee, verkrachten kan je het niet noemen. Het is met eigen instemming, ik geef het volmondig toe. Maar je zinnen worden zo subtiel gemanipuleerd dat je verkocht bent voor je het weet. Zelfs Bernhard, onze kantige accountant, maakt al tijdens het voorgerecht een duidelijk versierde indruk: das los, blosjes op de wangen en een dromerige blik in de ogen. Marthe en Pedro knikken elkaar tevreden toe.

De soep is samengesteld uit avocado's, bouillon, garnalen en nog een aantal andere ingrediënten. In het midden van het bord een eilandje geraspte komkommer. Opdiene op de juiste temperatuur: lauwwarm, dan

komt de smaak het best tot haar recht. Dit hadden wij nog nooit geproefd....

- Ja maar, vraagt Bernhard in een ultieme poging het hele gebeuren nog in het rationele vlak te trekken, wat is dit precies? Heb je er ook een recept van? Dat je weet hoeveel van dit en hoeveel van dat.... en zo? En zou ik daar dan een kopietje van mogen hebben?

Marthe en Pedro kijken elkaar aan. Glimlachend met een mengsel van spot en medelijden. Dan neemt Pedro het woord en houdt één van de meest boeiende betogen die ik ooit heb gehoord:

- Een echte kok weegt niet. Hij meet niet. Hij kijkt niet op de klok. Hij ruikt, luistert, proeft, voelt, zijn concentratie is volkomen, hij stelt via al zijn zintuigen zijn hele wezen in verbinding met het gerecht, hij is in feite zelf de soep. Een snuffje, een mespuntje, nog éventjes wachten.... De belangrijkste ingrediënten zijn aandacht, discipline en vertrouwen....

Ik drijf weg op een roze wolk.

En plotseling zie ik de inspecteur voor me. Hij spreekt mij toe... Waar gaat het over? Ik moet opletten, want het is belangrijk. Zijn staccato-woorden worden steeds indringender:

- mijnheer De Boer! Ja, u hoort het goed. Het moet maar eens uit zijn met dat benepen gedoe, dat wantrouwigemeet en geweeg. Het is levend materiaal waarmee u werkt! En waar leven is is hoop! Een echte kok weegt niet!

Een wilde vreugde vlamt in mij omhoog. En enthousiast roep ik uit:

- Ja mijnheer de inspecteur!!!

Ik schrik van mijn eigen stem en kijk ik in de gezichten van mijn tafelgenoten. Verbaasd en een beetje ongerust kijken ze me aan: hallucinaties...?

Maar het valt gelukkig mee en even later is ieders aandacht gericht op het hoofdgerecht: een heerlijke gemarineerde lamsbout in een geraffineerde saus. En daarbij een garnituur van.....

Sorry hoor, maar ik weet het echt niet meer. Die ene zin bleef maar door mijn hoofd zeuren: een echte kok weegt niet. ■