

MENSEN *kinderen*

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



**IN DIT NUMMER:
DE TAAL VAN HET
JENAPLAN**

jaargang 19 - nummer 4 - maart 2004

THEMA:

DE TAAL VAN HET JENAPLAN

Werd in het eerste artikel van deze reeks de centrale rol van de mondelinge taal benadrukt, ditmaal staat het tekstschrijven centraal. Daarbij ligt de nadruk op het proces van schrijven, minder op de vormen. Aan de hand van een model van zeven fasen – van het vinden van een onderwerp tot en met de presentatie – wordt dit proces beschreven. Daarbij wordt veel aandacht gegeven aan de kern van het proces: het schrijven van een kladversie, het bespreken daarvan en de bewerking van de kladversie. Per fase worden verschillende werkvormen beschreven.

In deze derde aflevering in de reeks over ontwikkelingsgericht taalonderwijs gaat het vooral over onderzoekende activiteiten door de kinderen. In de bovenbouw leren de kinderen door onderzoeken, waarbij vragen en oplossingsrichtingen die kinderen zelf ontdekken belangrijke motiverende factoren zijn. Onderzoeksactiviteiten zorgen voor samenhang in het activiteiten aanbod. De leerkracht is in dit alles 'een multifunctionele partner' van de kinderen.

In een school ontwikkelt zich een cultuur die een afspiegeling is van bewust gemaakte keuzes en gegroeide traditie – 'zo doen wij dat hier'. Daartoe horen ook de omgangsvormen, c.q. regels in de school. Door allerlei omstandigheden kunnen deze vanzelfsprekendheden minder vanzelfsprekend worden. Als reactie daarop is een nieuw gesprek over de normen in de school van belang. Dit artikel bevat een verslag van zo'n proces en is zeer actueel in de huidige verhevigde discussie over de pedagogische taak van scholen.

Er wordt hier aandacht gevraagd voor een inhoudelijk terrein dat in een Jenaplanschool vanuit het concept een centrale plek inneemt, maar zo gauw in een marginale positie belandt: natuur. Vanuit de basisprincipes Jenaplan wordt aangegeven wat de betekenis is (moet zijn) van 'natuur' in een Jenaplanschool. Voorts worden aanknopingspunten voor de praktijk geboden: waar kan je beginnen? Het artikel is het eerste in een reeks van drie.

Zij-instromers kunnen een verrijking zijn binnen een Jenaplanschool – als het proces van opleiden en ingroeien in een team goed verloopt.



Van de redactie

Bij het 91e nummer van Mensen-kinderen

Het redactioneel van dit blad bevat – zo is tenminste de gegroeide traditie – altijd een bespiegeling over wat de schrijver heeft meegemaakt, gehoord, gelezen, wat hem bezighoudt. Alleen de krant al: Kinderen hebben, zo blijkt uit onderzoek, steeds meer last van stress. In Denemarken meent men zelfs te kunnen vaststellen dat veel kinderen gestresst geboren worden. Belangrijkste oorzaken: vele en hoge eisen en wensen, die allemaal moeten. En vooral ook: gestresste volwassenen om hen heen. Overgewicht bij kinderen, met als een van de gevolgen een sterke toename van suikerziekte. Veel kinderen zitten meer achter de pc en tv dan dat ze buiten bewegend bezig zijn –bewegingsarmoede is een van de oorzaken. En natuurlijk: de waarden en normen en het gesprek daarover. De Wetenschappelijke Raad voor het Regeeringsbeleid (WRR) kwam in december 2003 in een rapport daarover tot de conclusie dat het met de waarden en normen van de Nederlanders helemaal niet zo slecht gesteld is dan je uit de media meent te moeten opmaken. Er is geen sprake van totale verloedering. Over de belangrijke waarden van democratie en de rechtsstaat bestaat een brede overeenstemming. Maar er is wel sprake van een kloof tussen de mooie waarden en de goede normen die we met de mond belijden aan de ene kant en wat we echt doen aan de andere kant. We moeten volgens de WRR vooral daaraan aandacht geven en een normen- en waardendebat moet geen prioriteit hebben. Waarden en normen die het echt 'houden' worden niet van boven opgelegd, maar komen voort uit de samenleving zelf. De vergelijking wordt gemaakt tussen een school waar leraren aan het begin van het jaar tien gedragsregels voor leerlingen opstelden en een andere school waar de eerste schooldag samen met alle leerlingen tien gedragsregels opgesteld worden. Op beide scholen kwamen dezelfde regels eruit, maar op laatstgenoemde school werkt het beter en in de grotere maatschappij gaat het net zo. Gezinnen, jeugdverenigingen en scholen zijn belangrijke bronnen en 'overdragers' van waarden en normen, waarbij vooral het voorbeeld werkt: mensen die doen wat ze zeggen en zeggen wat ze doen. Bij overtreding van geldende normen moet je verschillend reageren: als het alleen maar als 'vervelend' wordt erva-

ren zonder verdere schade is de beste reactie: je schouders ophalen en verder geen aandacht aan geven. Bij onbehoorlijk of onfatsoenlijk gedrag moet de dader op zijn gedrag aangesproken worden, ook als nog geen wet wordt overtreden. Echt onduldbaar gedrag mag nooit getolereerd worden, met name als het onderlinge vertrouwen tussen mensen aangetast wordt. Onderscheid kunnen maken tussen deze drie gradaties is belangrijk. "Als bepaalde normen eenmaal afgekalfd zijn", aldus de WRR, "vraagt het een onevenredig grote inspanning om deze te herstellen".

Het is alsof het zo gepland is: het artikel in dit nummer over een discussie over de normen in een school – de NORMSCAN - wat vinden we tolerabel en wat niet en hoe spreken we daarover met de ouders? En hoe gaan we te werk bij het handhaven van de normen? En zijn die allemaal voor de eeuwigheid? Nee dus.

Een ander artikel heeft het ook over waarden en normen – maar dan betrokken op de manier waarop we omgaan met de natuur. Dat gebeurt aan de hand van de basisprincipes Jenaplan – de gedeelde waarden en normen van alle Jenaplanscholen samen. Het artikel wil laten zien dat Jenaplanscholen het vanuit hun concept niet kunnen maken de natuur in hun opvoeding en onderwijs te verwaarlozen of te marginaliseren. Maar er worden ook handvatten geboden om concreet aan de slag te gaan op dit terrein. Het themadeel van dit nummer gaat over taal – Tom de Boer geeft op de van hem bekende manier stof om over na te denken en om ermee aan de slag te gaan. Bea Pompert sluit de reeks over ontwikkelingsgericht taalonderwijs af met een artikel over de bovenbouw: daar vormt onderzoeken door de kinderen de rode draad. De bijdrage over zij-instromers als kans voor Jenaplanscholen maakt het boeket compleet.

Ik wil afsluiten met een herinnering wat betreft waarden en normen. De onvergetelijke act van Koot en Bie, met de burgemeester van Naarden, spa in de hand, spittend in een plantsoen, wormen oprapend en die dan zegt dat het met 'de wormen in Naarden' uitstekend gesteld is. Enige relativering is af en toe op zijn plaats. Een goed lees- en jubileumjaar 2004 toegewenst.

MENSEN IN HET WERK

ONDERSTROOM

Donkere zaterdagmiddag. Het wil maar niet licht worden vandaag. Regen klettert door de afvoer. Niet dat ik daar last van heb. Ik heb het mezelf gezellig gemaakt. Kopje thee, vers broodje, Kathleen Ferrier zingt zachtjes op de achtergrond. Zojuist is de laatste werkopdracht voor een studiedag uit mijn printer gerold. En nu zit ik een beetje te kijken van 'wat zal ik nu eens gaan doen'.

Waar ik wél last van heb is de onderstroom van onrust die er nu al een paar weken zit. Die elke keer naar boven komt als mijn handen of mijn geest even niets te doen vinden. De tevredenheid over het programma dat ik vanochtend heb voorbereid verdrijft die onrust niet.

Zomer 2003

'Imma' zegt ze terwijl ze me de hand schudt, 'zal ik die tas overnemen?' en ze wijst naar mijn uitbollende werktas. Ik schud een beetje gegeneerd nee. Ik kan haar toch niet laten sjouwen met die zware tas? Dan nog eerder mijn weekendtas. Maar uiteindelijk draag ik zelf mijn bagage achter haar aan de houten trap op. Een rijtje witgeverfde deuren met Romeinse cijfers. Ze stopt voor 'VIII' en wijst me het toilet op de gang. Even later pakt ze een lijstje van de tafel en legt de dagorde uit. Als de kamerdeur dichtgaat hoor ik de planken kraken totdat ze de trap afgaat. Dan is het weer stil. Het is warm. Het raam staat wijdopen. Er gonst een vlieg tegen de hor. Ik kijk uit over een boomgaard. In de verte slaat een klok vier uur. Aarzelend kijk ik naar mijn tas: 'Wat zal ik nou eens gaan doen?'

Naarmate de dagen verstrijken pas ik steeds beter in het ritme van het klooster. Vind mijn weg naar de getijden in de kapel. Voel me thuis in het gemeenschappelijk zwijgen. Ik heb tijd, zeeën van tijd, een oceaan van tijd om te denken, te schrijven, zomaar te zitten. Ik geniet van de rust. Van het niet-moeten. Van de stilte. Niet dat er geen geluiden zijn, want 's avonds waait de wind flarden kermisgedruis mijn kamer in. En het bestek is oorverdovend als er tijdens de maaltijd niet gesproken wordt. Ik schrijf en schrijf en elke dag is de hectische buitenwereld en de drukte van de laatste schoolweken een beetje verder weg.

Donkere zaterdagmiddag. In mijn gedachten ben ik eindelijk weer daar. Na de zomer hoefde ik mijn ogen maar dicht te doen, zo maar even na een vergadering of een gesprek, na een intensief overleg of onderweg naar een school in de file en dan was ik weer in het klooster. In kamer VIII, die uitkeek op de boomgaard of schrijvend aan de tafel in de bibliotheek. In dat moment met mijn ogen dicht was het alsof ik aangesloten werd op de stilte en werd opgeladen. En tenminste één keer per maand was ik er ook echt om weer even contact te maken. Maar in de drukte van november, december en januari verdween het klooster naar de achtergrond. Een steeds ijler wordende herinnering achter een zich opdringende onrust. Iedereen moet in zijn werkleven zijn eigen manier vinden om tot rust te komen. Het maakt niet uit of dat een wandeling in de natuur is, een legpuzzel maken van duizend of meer stukjes, een middag bijpraten met een vriendin of een avond drummen. En als je jouw vorm gevonden hebt blijkt keer op keer dat je er nog niet bent. Eigenlijk begint het dan pas. Want echt doen wat goed voor je is valt niet mee.

Cath van der Linden

*Senior-adviseur en projectleider Giraldis, partners in onderwijs,
's-Hertogenbosch*

e-mail: cathvdlinden@compaqnet.nl

DE TAAL VAN HET JENAPLAN (2)

Tekstschrijven in zeven fasen

het feit dat we 'leren' zien als een onvervreemdbaar eigen proces, zowel ten aanzien van het kind als van onszelf. De school is in al haar geledingen van het leren doortrokken. 'Verboden voor wie niet wil leren' staat er boven de deur. Wie niet meedoet wordt met harde hand verwijderd: wij willen geen rotte appels in de mand. Het tweede vraagt aandacht voor de mondelinge taal als voornaamste motor van de taalontwikkeling. Al is het alleen maar om recht te doen aan mensenkinderen die met de geletterdheid (lezen en schrijven) problemen hebben.

In dit artikel gaat het om een praktische uitwerking daarvan in een belangrijk onderdeel van het taalonderwijs: het tekstschrijven. Ik wil me daarbij vooral richten op het proces. Daar liggen namelijk de meeste mogelijkheden voor het opdoen van taalervaringen. Steeds weer zullen de twee eerder beschreven spanningsvelden in beeld komen. Het samenspel tussen groepsleider en kind enerzijds en dat tussen mondeling en schriftelijk taalgebruik anderzijds. Praktisch alle werkvormen die hier beschreven worden hebben de functie de chemie van deze processen te bevorderen.

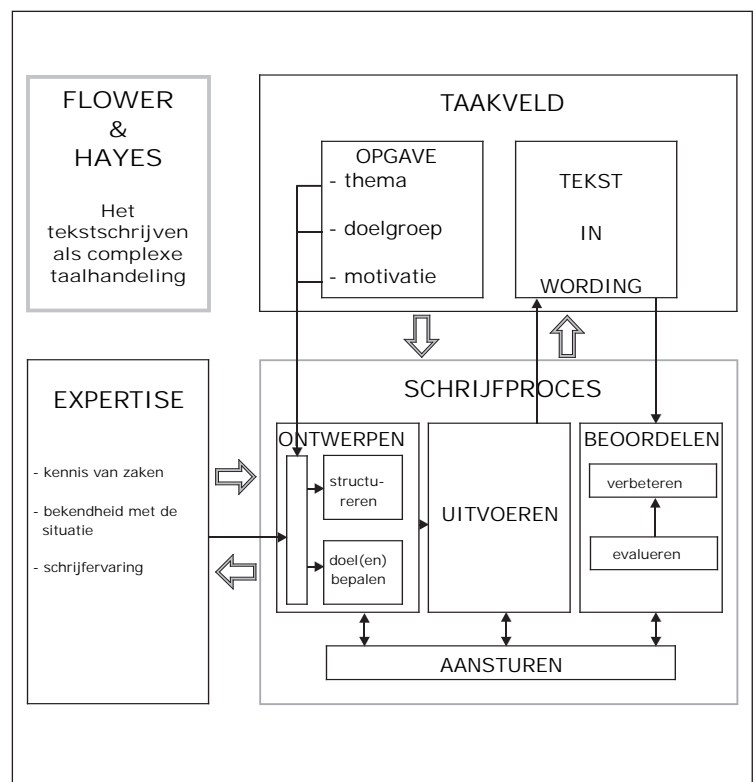
Een ingewikkeld proces

Het schrijfproces is een complexe en dynamische activiteit. Vooral voor mensenkinderen die zich al doende nog allerlei technieken eigen moeten maken. Het heeft veel weg van een instrument bouwen, leren bespelen, zelf de muziek componeren en een uitvoering geven. En dat alles tegelijkertijd. Flower en Hayes hebben de belangrijkste componenten van het proces in kaart gebracht (zie fig. 1). Het is geen lineair proces: alle onderdelen staan in intensieve wisselwerking met elkaar. Het hele systeem is tegelijk actief. Op een hersenscan zou je zien dat er voortdurend verschillende gebieden oplichten.

De 7f-structuur

Zo'n schema is een vrij grove benadering van wat er werkelijk gebeurt. Maar toch wel handig: we kunnen ons nu richten op kleinere eenheden en die onder de loep nemen. Voor de school heb ik het proces nog verder versimpeld tot zeven fasen: de 7f-structuur (zie fig. 2). De eerste twee fasen vormen het voorbereidende deel, de laatste twee de afronding. Het hoofdproces speelt zich af binnen de drie centrale fasen. Ik ga de zeven fasen aan u voorstellen. Na een korte karakteristiek geef ik een praktijkvoorbeeld gevolgd door een aantal ideeën voor werkvormen.

In het eerste artikel (Mensenkinderen, November 2003) heb ik twee uitgangspunten besproken die betrekking hebben op de taalontwikkeling: de dubbele overname en de centrale rol van de mondelinge taal. Het eerste benadrukt



figuur 1

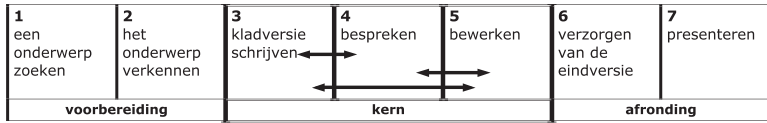


fig. 2: de 7f-structuur van het tekstschrijven

f1 Een onderwerp zoeken

Hoe kom je aan een idee voor een tekst?
'Ik weet niks!' Pen in de mond, ogen schuin-rechts omhoog. Het kind probeert een tekst 'te bedenken'. Dat lukt zelden. Teksten bedenk je niet, je haalt ze op. Waar vandaan? Er zijn minstens vier adressen waar je ze gratis kunt krijgen:

- de eigen ervaringen, gebeurtenissen, situaties
- relaties met personen (inclusief je zelf), dieren en dingen
- de verbeelding: spel, drama, 'sluit je ogen, stel je voor...'
- de taal: filosofie, taalbeschouwen, literatuur

Wakker worden

Ga eens in gedachten terug naar het moment waarop je vanmorgen wakker werd. Je opent je ogen. Wat zie je? Maak een lijstje van alle mogelijke dingen die je ziet.

De lijst die nu verschijnt levert ongetwijfeld zaken waarover iets te vertellen valt.

Zoals in mijn eerste artikel vrij uitvoerig is beschreven vormt het hanteren van lijstjes, etiketten en denkklaadjes een beproefde methode om verhalen, soms heel fragmentarisch, naar boven te halen. In het verzamelportfolio wordt een schat aan mogelijkheden opgebouwd. Het is een goed idee zo nu en dan eens bij elkaar te buurten: Wat heb jij en wat heb ik?

Ervaringen nemen als vanzelf de gedaante aan van verhalen. In die vorm kunnen ze worden verteld en onthouden en opnieuw beleefd. Het schriftelijk vastleggen ervan voegt een nieuwe dimensie toe. Wanneer kinderen merken dat hun dagelijkse ervaringen interessante teksten kunnen opleveren hebben we een belangrijke hindernis genomen. Het herkenbare spreekt vaak meer aan dan het verbazingwekkende.

Tijdens fase 1 speelt het schrijven vooral een ondersteunende rol.

Het gaat hier vooral om

- stapelen
- associëren
- vertellen
- vragen
- verzamelen
- herinneren
- fantaseren
- spelen
- dramatiseren
- tekenen
- verhalen
- ...

We zijn gespitst op de inhoud. Wat wil de ander vertellen? En hoe geven we daarbij feedback? Er zijn allerlei speelse vormen te bedenken om daarmee bezig te zijn.

f2 Het onderwerp verkennen

Wat 'heb' ik met mijn onderwerp?

Waarom spreekt het me aan? Wat weet ik er van?

Welke ervaringen heb ik er mee? En hoe kan ik mijn relatie er mee verrijken?

Onze hond Flapoor.

Kan een dier je vriend zijn? Voorbeelden uit de eigen ervaring. Vertellen en beschrijven. Tekenen en dramatiseren.

Is de vriendschap wederzijds? Kan jouw dier je begrijpen?

Een verhaal over een hond uit de kinderliteratuur voorlezen. Het verhaal analyseren. Andere verhalen recenseren.

Een tv-uitzending over huisdieren bekijken en becommentariëren.

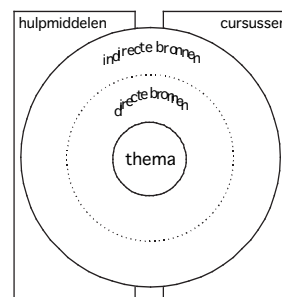


fig. 3

'Onze hond' is een beter onderwerp dan 'Honden'. Tijdens fase 2 zijn we vooral uit op directe informatie: eigen ervaring, interview met ervaringsdeskundigen, excursie, verzamelen van voorwerpen, foto's, enz. (zie fig. 3). Knip- en plakwerk op internet blijft vaak steken in de indirecte sfeer.

Voordat we een deskundige in de kring halen moeten we eerst zelf deskundig zijn. Dat verhoogt de kwaliteit van het gesprek. Een goed verslag in de vorm van woordveld, hoofdpunten, bandopname, video, etc. geeft nieuwe mogelijkheden om het interview zowel naar inhoud als vorm nader te bekijken.

Tussen vertellen en schrijven kan nog een hele route gepland worden met allerlei, vaak muzische activiteiten. Op die manier verkennen we het thema vanuit vele perspectieven. (zie fig. 4) Over het vertelde verhaal kan getekend, gespeeld, gekleed, gezongen, gedanst worden. Een kind heeft honderd talen waarin het verhaal steeds weer opnieuw vormgegeven kan worden. En steeds weer kunnen woorden, gesproken dan wel geschreven, functioneel worden ingezet.

f3 Het schrijven van de kladversie

Eerst maar eens proberen. In het begin is het aftasten. Welke vorm past bij mijn onderwerp? Gaat het meer om de sfeer of om het verhaal? In bijna alle teksten zit verhaal. Soms fragmentarisch, in kleine stukjes. In gedichten bijvoorbeeld. En niet alleen in teksten, ook in schilderijen, in filmbeelden, krantenfoto's, aardlagen en sterrenstelsels.

Een pilaargedicht

Veel kinderen hebben een herfstwandeling gemaakt.

Sluit je ogen en stel je voor...

Je bent opnieuw in het bos. Draai de film maar weer af. Wat zie je, wat hoor je, wat ruik je, wat voel je, wat denk je....

Schrijf alle zinnestjes die je te binnen schieten in een lijst onder elkaar.

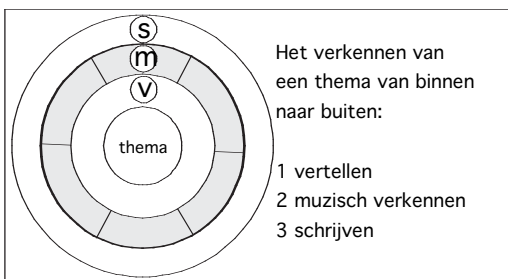
ritselende bladeren
grijs
"daar liggen kastanjes"
mijn broertje roept me
gladde stammen
takken op de grond
nevelslierten
"wat doet die vogel daar?"

Later gaan we dat bekijken, bespreken en bewerken.

- Welke geluidszinnestjes
- Welke bewegingen?
- Welke kleurzinnestjes
- Welke gevoelens?
- Welke regels roepen het meeste op? Hoe komt dat?
- Welke woorden kunnen we missen?
- Welke regels kunnen beter qua zeggingskracht.
- Waar zou je een witregel willen hebben?

We zijn hier eigenlijk al druk bezig met het 'taalproeven'

We zijn hier eigenlijk al druk bezig met het 'taalproeven' (fig. 4). Woorden en zinnen wikken en wegen. Gewoon als spel, uit nieuwsgierigheid naar wat je met taal kan doen. En wat de taal met jou doet. Niet omdat de kladtekst niet goed zou zijn. We zijn die tekst juist dankbaar, omdat die het uitgangspunt vormt voor experiment en onderzoek. Kladversies vormen een onmisbaar onderdeel van het schrijfproces, ze zijn het bewaren waard. Als we de kladtekst de status geven die zij verdient geven we onszelf de ruimte. We hoeven ons nog niet om de eindversie te bekommeren. We creëren een taal-speeltuim.



Figuur 4

Enkele spelregels:

Duik zo snel mogelijk in de "roes van het schrijven". Vergelijk het met spel.

Probeer verschillende genres, verschillende vertelperspectieven, verschillende beginsituaties (verschillende ...) uit en vergelijk de resultaten.

In deze fase letten we niet of nauwelijks op spelling,

interpunctie en grammatica. Richt je op wat het kind wil zeggen. Neem de inhoud van de tekst als uitgangspunt voor gesprek. (bevestigen)

Vertel en laat vertellen wat de tekst je doet. (spiegelen) Bespreek mogelijkheden voor andere versies (uitdagen). Doe suggesties maar laat de beslissing over aan de auteur!

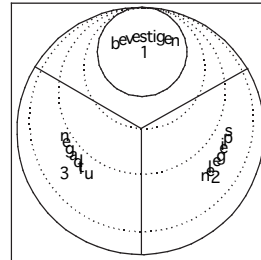


Fig. 5

De volgorde van deze drie interventies is belangrijk! Het bevestigen komt op de eerste plaats. Waarderen werkt productiever dan oordelen. Kritische opmerkingen en correcties horen in een volgende fase thuis. (fig. 5) Kinderen nemen deze manier van doen over. Ze leren van jou hoe je reageert op een presentatie in de kring. Het schema van fig. 5 is goed te gebruiken voor het indelen van de opmerkingen en vragen. We praten makkelijker over 'wat we er van vinden' dan over 'wat het ons doet'

Een kind dat pas op school is heeft een tekening gemaakt en leest de tekst voor die er bij is geschreven. Die gaat over een meisje dat erg verdrietig is omdat niemand met haar wil spelen. De kinderen reageren op de presentatie:

- Ik vind de tekening erg leuk.
- Het is een mooie tekst. Je hebt hem goed voorgelezen.
- Ik wil je vriendje wel zijn...

f4 Het bespreken van de kladversie

Oftewel: Wie wil er even naar mijn tekst luisteren? Minstens één keer per week is er een tekstenkring (soms literatuurkring genoemd), waarin kinderen hun teksten voorlezen om die in de groep te bespreken. Niet alleen in de plenaire tekstenkring, maar vooral in twee- of drietalen al dan niet met de groepsleider er bij worden teksten "op elkaar uitgetoetst". In deze fase gaat het vooral om het zoeken van mogelijkheden om waarderen-kritisch naar eigen en andermans teksten te kijken. We proberen structuren en wetmatigheden te ontdekken en ontwikkelingen in eigen en elkaars werk te stimuleren.

De roze kamer

Als ik 's morgens wakker wordt is alles roze om mij heen. Ik mocht van mijn moeder zelf een kleur kiezen. En nu is alles roze. Het bed, het behang, de vloerbedekking, de radio, alles...

Annelies wil bovenstaande tekst voorlezen omdat ze de tekst nog wat wil uitbreiden.

We gaan na het (tweemaal) voorlezen een vragenronde inlassen.

Om de betrokkenheid te verhogen doen we eerst een imaginatieoefening: Stel je voor dat jouw kamer roze is...

Eerst individueel, daarna in groepjes wordt gevraagd een aantal vragen en/of opmerkingen te noteren die naar aanleiding van deze tekst opkomen.

- *Wat vindt je broer er van?*
- *Als je later trouwen gaat wordt je hele huis dan roze?*
- *Heb je ook veel roze kleren?*
- *Heb je alles zelf geschilderd?*
- *Is roze altijd al je lievelingskleur geweest?*
- *Word je er niet misselijk van?*
- *Droom je ook roze?*
- *Volgens mij heb je ook barbies.*

De groepsleider - of één van de kinderen - maakt tijdens dit gesprek een woordveld op het bord. Dat geeft structuur en Annelies kan daar later haar voordeel mee doen.

Het is al eerder gezegd: bespreken is niet hetzelfde als beoordelen. Vaak is het een vraag om terugkoppeling (feedback). Soms kan echter ook om een oordeel worden gevraagd.

- Wat vinden jullie van deze versie ten opzicht van de vorige?

Het belangrijkste in deze fase is misschien wel dat we goed leren luisteren! Naar de tekst. Zoals die gelezen wordt en zoals die zich in jouw binnenste (jouw verbeelding) manifesteert. Stilte en concentratie zijn op zulke momenten onmisbare ingrediënten.

Nog enkele opmerkingen:

Houd besprekingen kort. De intensiteit is belangrijker dan de hoeveelheid. Vaak is één doelgerichte oefening (impuls) het meest effectief.

De tekst en de reden daarvan moeten door de toehoorder(s) worden geadopteerd. Ook dit is weer een oefening in zaakgericht samenwerken. (- Oké, hoewel ik een roze kamer persoonlijk baarlijke nonsens vind, denk ik toch even serieus met je mee...) Zaakgericht staat tegenover egogericht, waarbij vragen als 'Wat vind ik er van?' en 'Hoe kom ik over?' centraal staan. Luc Stevens introduceerde deze termen in een artikel waarin hij de nog steeds algemeen voorkomende 'cultuurshock' beschrijft die jonge kinderen in het begin van hun schoolloopbaan doormaken. Zo van: – Kijk eens wat ik al kan! naar: – Is dit goed?

We helpen de schrijver verder in haar/zijn proces.

Onderwerp van bespreking kan zijn:

- inhoud
- vorm
- schrijfproces
- evaluatie (beoordeling)
- presentatie

Schrijven (taal) werkt als een zintuig: je krijgt al schrijvend een scherper beeld van zowel de wereld als van jezelf. Mensen die gewend zijn een dag- of logboek bij te houden ervaren dat.

Belangrijk bij besprekingen van teksten is de vraag naar het directe karakter er van:

Waarom dit onderwerp?

Waar heb je de info vandaan?

Hoeveel eigen ervaring zit er in?

Zorg voor een hoge graad van dubbele overname.

Wees niet bang om leraar, partner, coach te zijn.

f5 Het bewerken van de kladversie

Oftewel: Herschrijven volgens recept.

Exact hetzelfde schrijven wordt vaak terecht als strafwerk ervaren. Dat is niet de bedoeling.

We blijven net zo lang in de "kladsfeer" als nodig is. Nogmaals: kladversies zijn belangrijk en worden zorgvuldig behandeld en bewaard. Een enkele keer wordt f5 overgeslagen, maar vaak is er een langdurig (en vruchtbaar!) heen en weer springen tussen f3, f4 en f5.

Bewerken betekent pogen tot verbeteringen te komen of varianten uit te proberen. Dat kan dus het beste nog in kladvorm:

- *een ander begin*
- *een andere afloop*
- *een andere plot*
- *een andere stijl*
- *een ander genre*
- *een ander perspectief*
- *een onderdeel verder uitwerken*
- *overbodige zaken wegwerken*
- *van algemeen naar specifiek*

Een tekst over "Roken" had aanvankelijk de volgende indeling:

1. de geschiedenis van het roken
2. hoeveel wordt er gerookt?
3. de gevaren van het roken

De meeste informatie was uit een boekje gehaald en in de vorm van een woordveld per hoofdstuk genoteerd. Na bespreking in de groep en met de groepsleider werd omgeschakeld van de indirecte aanpak naar de directe (zie fig. 3): "Mijn broer rookt."

Kritisch kijken naar teksten kan er toe leiden eens een professionele auteur uit te nodigen om met hem of haar een aantal van onze problemen door te nemen.

Ook hier geldt weer: eerst zelf deskundig worden en daarna (op voet van gelijkwaardigheid) in gesprek gaan. Wat doet Toon Tellegen met zijn kladversies en hoeveel zijn dat er? En wat zijn de dilemma's van een illustrator? We kunnen vast wat van elkaar leren.

Beroepsschrijvers zijn vaak aangenaam verrast over zo'n deskundig publiek. Ze benaderen de kinderen al snel als collega's.

- Ik heb hier twee versies van mijn tekst: welke bevalt U het best?

Een aantal mogelijkheden om eens met elkaar over te praten:

- *welke "recepten" zijn er?*
- *hoe komen ze tot stand?*
- *wat gaat er door je heen als deze tekst gelezen wordt?*
- *hoe helpen we elkaar?*
- *wanneer is een tekst klaar?*
- *anderen jouw tekst laten lezen en recenseren*

Let wel! "Tekst" wil in dit stadium nog altijd zeggen "fragment" of "skelet".

Kladversies, in ieder geval die gedeelten waarmee gewerkt wordt, altijd kort houden. Werken met woordvelden en korte aantekeningen. Het maken van een

schema van een opzet. Een korte scène beschrijven. Een tekstfragment uitwerken en eventueel nog eens doornemen met een maatje of in de kleine groep of met de groepsleider: *Zal ik het zo ongeveer doen?* Recepten zijn altijd suggesties, geen opdrachten die achteraf worden gecontroleerd. Het op smaak brengen van de tekst is een persoonlijke zaak. Bedenk altijd wel voor wie de tekst bedoeld is. Schrijven en lezen horen bij elkaar. Heb hoge verwachtingen van de kinderen en van je zelf.

f6 Het verzorgen van de eindversie

Oftewel: Zo wil ik het hebben.

Als de tekst eenmaal uitgekristalliseerd is komt het moment van vastleggen. In deze en de volgende fase gaan we vooral naar de vorm kijken. Dat betekent dat we wat afstand gaan nemen van de inhoud. Hoewel die twee elkaar niet mogen tegenspreken. De witregels van een gedicht zijn uitermate veelzeggend.

Een gedichtenposter

Toen in een windstille winternacht een dik pak sneeuw was gevallen schreven we allemaal een drieregelig gedichtje volgens het stramien:

1. Wat je zag
2. Wat je dacht



Ze maakte een mooie sneeuwschildering op een vel A3, waarna de tekst er op werd gekopieerd.

We gaan in deze fase aan de slag met een aantal technieken, vaardigheden en competenties. Deze zijn vaak middels (keuze)cursussen al aangeboden. Elke stamgroep kan er zich naar behoefte en afspraak een boeketje van samenstellen. In willekeurige volgorde:

- vlakverdeling, lay-out
- een boekje maken; boekbinden
- een vouwblad, uitnodiging, actieflyer
- een interview
- een krant
- een poster
- dichtvormen
- een brief
- versieringen
- illustraties
- schema; diagram; tabel; grafiek; ...
- spelling
- interpunctie
- grammatica
- functie en vorm
- dramateksten maken

Deze lijst is niet compleet. Een welgekozen methode kan hier structuur bieden. Het is vruchtbaar de eigen

praktijk en de eigen ideeën eens te spiegelen aan de deelleergangen die daarin zijn uitgewerkt.

f7 Het presenteren van de tekst

Oftewel: Haal het doek maar op!

De presentatiefase geeft de tekst een nieuwe impuls. Zo kan een "oude" tekst weer tot leven komen in een stripverhaal of een poppenkastspel. We schrijven meestal voor een breder publiek dan onszelf. Ter lering en vermaak. Of om commentaar te leveren. Of om thema's aan de orde te stellen die er toe doen. Zie basisprincipe 5: Elk mens wordt als cultuurdrager en -vernieuwer erkend en waar mogelijk ook zo benaderd en aangesproken.

Midden in de nacht sloop zij de trap af...

Twee meiden in de middenbouwgroep hebben een literatuurstudie gemaakt over "Spannende Zinnen". Ze lazen stapels kinderboeken en bekeken vele prentenboeken op zoek naar Spannende Zinnen.

Bijvoorbeeld:

Ik kom je opeten...

Toen wist hij niets meer...

en

Midden in de nacht sloop zij de trap af...

De zinnen werden op kaartjes (etiketten) gezet en in een doos gedaan. Wie een drama wilde regisseren kon één van de kaartjes uit de doos als uitgangspunt nemen. Deze dramadoos werd in de kring gepresenteerd en met applaus begroet. Een applaus dat later nog vele echo's heeft laten horen.

In de presentatieportfolio komen de teksten die 'af' zijn. Tegelijk kunnen ze dienen als bronmateriaal voor bewerkingen. Erg leuk als er iemand naar je toekomt met de vraag of zij jouw verhaal mag verfilmen. Of dat een tekst gekozen wordt als inleiding op een discussie. Wie levert een tekst die als uitgangspunt kan dienen voor de jaarlijkse musical?

Eens in de twee jaar maakt de kleutergroep een boek. Dit wordt echt gedrukt (gekopieerd). Deze keer ging het over 'draken'. In het speellokaal was een drakenhol. Op de tafel een drakenkasteel. Er werden draken gekleed en geschilderd. En de verhalen bloeiden op als bloemen. Ontluikende geleterdheid.

Nog een paar algemene opmerkingen over het 7f-model

Het is belangrijk elke fase een eigen status toe te kennen. Ieder weet dan waar zij/hij zich in het totaalproces bevindt. Bovendien heeft elke fase specifieke eigen doelen en regels. Ze kunnen daarom ook als aparte eenheden fungeren. Weet in welke fase je zit (en houd je daaraan)! Lang niet elke tekst 'haalt f7'. Het komt vaak voor dat we meteen in f6 gaan werken. Dat komt doordat we geobsedeerd zijn door het product: duur papier, een mooie letter, plaatjes, en dergelijke zaken. Bij elke fase kunnen we naar behoefte een aantal werkvormen inzetten. Impulsen, werksessies, besprekingen, enzovoort. Een voorbeeld geef ik hieronder. Daar wordt ook duidelijk dat er binnen een werksessie een aantal (opeenvolgende) fasen aan de orde kunnen komen.

1 thema. zoeken	2 verkennen	3 klad	4 bespreken	5 herschrijven	6 eindversie	7 presentatie
-----------------------	----------------	-----------	----------------	-------------------	-----------------	------------------

1 Tijdens de ochtendkring werden kaartjes (etiketten) gemaakt. Op de éne kant staat de naam van het kind met het onderwerp dat ingebracht is. Op de andere kant de kernwoorden van het verhaal zoals dat is verteld (woordveld). De voorkant wordt door het kind ingeleverd, de achterkant wordt door de juf in samenspraak met de groep ingevuld, meteen na het vertellen.	fase 1 fase 2
2 De kaartjes worden 's middags als uitgangspunt gebruikt bij drama in het speellokaal. We kiezen het kaartje met het kernwoord <i>Film</i> - landschapsspel: filmset In het speellokaal staat een opstelling van de kleuterbouw waarin om beurten 3 à 4 kleuters mogen spelen waarna er getekend gaat worden. We spelen dat dit een verlaten filmset is. - verkennen / bespreken (volgens het knip/klap-principe) <i>Een kind vertelt dat ze een prinses was die haar gouden kroon had verloren.</i> - Samen zoeken en niet vinden. Overall zoeken. Waar ben je al geweest? Waar nog niet? Er zijn deuren en luiken... - sommige deuren leiden naar andere sets - klein stukje film 'opnemen' / vertellen ideeën vanuit de groep nieuwe etiketten maken: drie-woord-verhaaltjes op papierstroken (prinses – kroon – kelder) - neem de spannendste scène mee naar het lokaal en ga daar over tekenen en schrijven	fase 2 fase 3
3 Schrijf / teken impulsen. - 'vertel' je tekening - welke zin past hier bij? <i>De prinses zit in het kasteel.</i> - woordproeven: wat zijn belangrijke woorden. Waarom.? - vragen stellen aan de woorden. Vragen aan de prinses, aan het kasteel.	fase 4

LITERATUUR

Gebruikt voor het voorgaande en dit artikel

- Beame E.(ed.) – *Use of Language across the Primary Curriculum* (1998), London
- Bok A.– *In Gesprek met Kinderen* (2001), niet gepubliceerde tekst
- Both K– *Jenaplan – Jenaplanonderwijs op weg naar de 21ste eeuw* (1997), Amersfoort
- Cornelis A.– *Logica van het Gevoel* (1990), Amsterdam
- Faber D.(ed.) – *Leesstrategieën* (1998), Leeuwarden
- Freire P.– *Pedagogie in Ontwikkeling* (1979), Baarn
- Graves D.H.– *Build a literate Classroom* (1991), Portsmouth
- Havelock E.A.– *De Muze leert Schrijven* (1991), Amsterdam

- Hayes, J.R. & Flower, L.S. (1980). *Identifying the Organization of Writing Processes*. In: L.W., Gregg & E.R. Steinberg (red.) *Cognitive Processes in Writing*. Erlbaum, Hillsdale N.J.
- McCormick Calkins L.– *The Art of Teaching Writing* (1986), Portsmouth
- min. OC en W – *Kerndoelen Basisonderwijs 1998* (1998), Den Haag
- Petersen, P – *Van didactiek naar onderwijspedagogiek* (oorspr. 1937; 1990), Hoevelaken
- Singleton, J.. *The Creative Writing Workbook*. Palgrave (2001), Hampshire / New York.
- Stubbe P.(red.) – *Interactief leren in de coöperatieve klas* (2000), Diegem (B)



THEMA'S EN TAAL IN DE BOVENBOUW - 'DE RUIMTE IN'

In Ontwikkelingsgericht Onderwijs in de bovenbouw is de onderzoeksactiviteit de leidende activiteit, precies zoals spel dat is voor de onderbouw. Kinderen leren de

noodzakelijke kennis, vaardigheden en inzichten in en vanuit onderzoeksactiviteiten. Van Oers spreekt dan ook over een onderzoeksgeoriënteerd curriculum (Van Oers, 2001) waarin de kinderen zich leren houden aan alle regels die horen bij deze activiteit, maar waarin zij ook veel ruimte en vrijheid krijgen. Het onderzoek in de klas wordt interessant, doordat kinderen er hun eigen vragen en oplossingsrichtingen in kwijt kunnen. De betrokkenheid van de kinderen en hun leerkracht blijft groot, omdat tijdens het onderzoek telkens nieuwe keuzes aan de orde zijn, die vragen om creatieve en productieve antwoorden. Een derde aflevering in de reeks over Ontwikkelingsgericht Onderwijs en taal. De vorige verschenen in de nummers van maart en september 2003.

Vakoverstijgend

Leeractiviteiten met onderzoeks karakter zijn vakoverstijgend en liggen ingebed in een relevante sociaal-culturele context.

Een praktijkbeschrijving:

Groep 5 werkt aan het thema: 'De ruimte in'. De meeste kinderen vinden het een interessant thema. De actualiteit rond de Marslanders levert al direct allerlei vragen op, waarmee de groep aan de gang wil. De leerkracht laat een videofilm zien over ruimteonderzoek en vertelt over de eerste landing op de maan, die hij als kleine jongen midden in de nacht op de televisie mocht zien. In deze startfase van het thema zien wij al goed dat het niet alleen gaat om wereldoriëntatie, zoals een stukje geschiedenis van de ruimtevaart, maar ook om leesonderwijs, het lezen van krantenartikelen over Mars en de brochure bij de videofilm. Mondelinge taalvaardigheid komt aan de orde in de gesprekken en verhalen. Bij vragen over de afstanden die raketten afleggen wordt intensief gerekend. Naarmate het thema zich verder ontwikkelt komen ook andere onderzoeksactiviteiten aan bod, waarbinnen andere vakinhouden een zinvolle plaats krijgen. Bij onderzoek naar het eten en drinken van astronauten komt heel wat biologie om de hoek kijken, voordat duidelijk is wat gezond astronautenvoedsel is.

Uit dit voorbeeld blijkt dat onderzoeksactiviteiten zorgen voor samenhang in het activiteiten aanbod. In het onderzoek gaat het om handelen, praten met elkaar, produceren en maken, kennis opdoen, schrijven en lezen.

Samenhang tussen onderzoek, interessante thema's en taal is noodzakelijk. In de eerste plaats omdat essentiële begrippen en concepten zich beter vormen als er tegelijkertijd aandacht is voor de inhoud én voor het taalgebruik over die inhoud. In de bovenbouw gaat het om de vorming van complexe cognitieve taalfuncties, die

natuurlijk verbonden zijn aan bepaalde inhouden en vaktaal. In onderzoeksactiviteiten waarin de betrokken deelname van de kinderen wordt gegarandeerd kan voorkomen worden dat taal 'saai' is en informatieve teksten 'veel te moeilijk en niks aan'.

Samenhang levert ook meer verdieping op. Kinderen hebben tijd nodig om zich kennis, vaardigheden en inzichten echt eigen te maken en die tijd krijgen ze omdat de onderzoeksactiviteit zich ontwikkelt en niet zoals een lesje na drie kwartier klaar is. Onderzoek kent een aantal fasen waaraan telkens onderdelen van taalonderwijs verbonden worden.

Thematiseren

De fasering in het onderzoek noemen wij 'thematiseren'. Leerkracht en groep werken samen en bouwen een 'stroom' van betekenisvolle activiteiten op. De onderzoeksvragen die de groep formuleert vormen steeds opstapjes voor nieuwe wendingen én verdiepingen. Het thematiseren bestrijkt een periode van zes tot acht weken, waarin naar een eindproductie wordt toegevoerd.

Het thema: 'De ruimte in' levert twee eindproducties, waaraan alle kinderen hun eigen bijdragen hebben geleverd: Een NASA-informatiepunt waar bezoekers van alles te weten kunnen komen over ruimtevaart en een 'Hoe zit dat' ruimtequiz, met vragen, spelletjes en optredens voor ouders en belangstellenden. Voordat de eindproducties gepresenteerd kunnen worden doorloopt het werk in de klas een drietal fasen. In de *startfase* wordt het onderzoek neergezet. Duidelijk wordt waar de groep het over zal hebben. Leerkracht en leerlingen oriënteren zich en het wordt duidelijk om welke subthema's en vragen het vooral zal gaan.

Bij 'De ruimte in' blijkt dat de groep vooral geïnteresseerd is in de ruimtereizen, de sterren en planeten en de werking van telescopen. Gedurende de *tweede fase* worden verschillende onderzoeksplannen en de daaraan verbonden activiteiten uitgevoerd.

Voorbeeld:

In het onderzoekslaboratorium in de klas wordt allerlei onderzoek gedaan dat te maken heeft met vloeibaar voedsel. De kinderen komen erachter welke bewerkingen allemaal nodig zijn. Ook verdiepen ze zich in de effecten van dit onderzoek op de samenleving. Astronautenvoeding wordt ook in ziekenhuizen toegediend en zo profiteren mensen van wat er in de ruimtevaart ontdekt wordt.

In de laatste fase worden de onderzoeksactiviteiten afgerond en worden de opgeleverde producties gepresenteerd en geëvalueerd. Elke fase van het onderzoek omvat ook taalonderwijs op het terrein van mondelinge communicatie en het lezen van informatieve teksten uit boeken, brochures en van het internet. Ook het begrijpelijk schrijven van teksten komt aan de orde. De verschillende momenten in het onderzoek en de fasen van het thematiseren leveren telkens motieven om met taal bezig te zijn en aanknopingspunten voor verschillende vormen van taalgebruik.

Voorbeeld:

Aan het eind van 'De ruimte in' komen verschillende typen presentaties naar voren. Mondeling, zoals rondleidingen in het NASA-informatiepunt en demonstreren van proefjes tijdens de quiz. Maar ook schriftelijk, zoals de informatieboeken in het informatiepunt, verslagen van onderzoek en teksten bij foto's en modellen.

De rol van de leerkracht

In Ontwikkelingsgericht Onderwijs is de rol van de leerkracht heel belangrijk. Hij wordt beschouwd als een multifunctionele partner van de kinderen, die meedoet aan alle aspecten van de onderzoeksactiviteit, zodat de kinderen steeds steuntjes in de rug voelen om verder te durven gaan dan wat ze al in huis hebben.

In Ontwikkelingsgericht Onderwijs gaat het erom dat de kinderen worden uitgedaagd deel te nemen aan onderzoeksactiviteiten waarbinnen leer- en ontwikkelingspotenties worden aangeboord en leer- en ontwikkelingsprocessen worden gestimuleerd en ondersteund. De leerkracht ontwerpt hiervoor samen met de groep een uitnodigende leeromgeving en betekenisvolle activiteiten.

Voorbeeld:

Een uitstapje naar het Planetarium zorgt voor informatie die helpt bij het ordenen van de vragen die de kinderen hebben over sterren en planeten.

Als wij wat preciezer kijken naar de rol die de leerkracht vervult ten aanzien van het taalonderwijs binnen het thematiseren van onderzoeksactiviteiten dan zien wij dat:

- De leerkracht activiteiten organiseert, waarbij taal steeds nodig is om verder te kunnen met het onderzoek in de klas. Het gaat daarbij om het adequaat en vlot lezen van informatieteksten en het vastleggen

van informatie die mondeling gegeven wordt. Zelf schrijven komt altijd aan de orde. Woordvelden van wat je al weet, lijstjes en schema's, vragen over wat je te weten wilt komen, maar ook complexe tekstsoorten zoals een verslag, samenvatting of essay.

- De leerkracht gebruik maakt van gesprekken met de kinderen over het verloop van de onderzoeksactiviteiten, om hen ervaring te laten opdoen met cognitieve taalfuncties, zoals vergelijken, redeneren, voorspellen en reflecteren.
- De leerkracht ook instructielessen verzorgt, waarin belangrijke lees- en schrijfstrategieën expliciet aandacht krijgen. Ook tijdens deze lessen blijft het samen leren én de verbinding met het onderzoek intact.

Voorbeeld:

'Een reis naar de maan'

Reizen naar de maan en nu ook naar Mars. Nogal wat kinderen hebben zin zich er in te verdiepen. Leerkracht Pieter gebruikt deze motivatie en gaat een tekst over de Apolloraket lezen met zijn klas. Hoe ziet de les eruit? Alle kinderen zitten klaar met hun leesschrift voor zich. De leerkracht loopt naar de boekentafel. Allerlei informatieboeken, folders, magazines, teksten van internet over het thema liggen er uitgestald. De leerkracht vraagt welke kinderen al gesnuffeld hebben en wat ze al te weten zijn gekomen. Vervolgens geeft hij aan welke tekst de klas zo direct gaat lezen en uit welk boek die tekst afkomstig is. Nu krijgt de groep de eerste opdracht: 'Schrijf over jezelf maar eens in trefwoorden op wat je allemaal al weet over de maan en reizen naar de maan. Hij noemt dat 'we gaan even denken en noteren'. Na enkele minuten gaan de kinderen 'delen'. In tweetallen lezen zij om de beurt hun lijstje voor en vullen dat dan met woorden van de ander. Dat doen ze met een andere kleur pen. Er komen kleine gesprekjes op gang en bij enkele tweetallen komen ook al vragen naar boven, zoals: 'Welke studie moet je eigenlijk doen om astronaut te kunnen worden?' Na het delen volgt het 'uitwisselen'. Om de beurt mogen de tweetallen één woord noemen dat de meester op het bord schrijft. Je mag natuurlijk niets dubbel noemen. Er ontstaat een rijk woordveld en Pieter verzucht 'Jeetje, wat weten jullie al veel!' Dan stelt de leerkracht een vraag, die hij ook op het bord schrijft. 'Ik zou heel graag weten of er nog steeds mensen naar de maan gaan.'

'Wat hebben jullie eigenlijk voor vragen?' De tweetallen krijgen weer een paar minuten om samen te werken. De vragen worden in het leesschrift genoteerd. Dan worden de vragen geïnventariseerd. Tenslotte staan er dertien interessante vragen op het bord, zoals: 'Wat doen mensen op de maan, welke landen doen ruimteonderzoek, hoeveel brandstof kan er mee met een raket, hoe eten, slapen en poepen astronauten en wanneer begonnen ooit de ruimtereizen.' Nu komt de tekst op tafel. Eerst kijken de tweetallen naar de illustraties; een plaatje van de maan en een foto van een lancering van een Apollo-raket en vertellen wat ze zien en voorspellen waarover de tekst zal gaan. Dan gaan ze de tekst stil voor zichzelf lezen en zetten een kring om woorden die belangrijk zijn om de hoofdzaken van de tekst vast te houden. Aan de hand van de omcirkelde woorden vertellen de tweetallen aan elkaar wat ze van de tekst begrepen hebben. Tenslotte krijgen de kinderen de opdracht eens te kijken welke antwoorden of stukjes antwoord ze gevonden hebben.

Deze leerkrachtgeleide activiteiten zijn nodig om de kinderen te helpen strategische lezers te worden. Dat

hebben ze nodig als zij op andere momenten verder gaan met hun eigen onderzoek.

- De leerkracht voor groepjes kinderen die in hun onderzoeksactiviteiten bezig zijn een adequate taalcoach is. Door mee te doen, beurten te geven, vragen te stellen, hulpmiddelen aan te reiken helpt de leerkracht de kinderen de aangeboden taalkennis en vaardigheden zelfstandig in te zetten.

Een voorbeeld: Informatiebordjes schrijven.

De groepjes in de klas zijn bezig hun informatiebordjes voor de NASA-informatiehoek te schrijven.

De leerkracht helpt een handje door samen met hen het schrijfschema op te stellen en de kinderen nogmaals te laten verwoorden waarop ze gaan letten bij het schrijven van de tekst.

- De leerkracht verbindingen maakt tussen mondelinge communicatie, schrijven en lezen, waarbij woordenschatuitbreiding altijd een aandachtspunt is.

De Apollo raket

Maar eerst iets over de Apollo raket, je ziet hem hiernaast op het plaatje. Dit is de raket die de mannen naar de Maan bracht. Hij is maar liefst 110 meter hoog, dit is net zo hoog als de Domtoren in Utrecht. Deze raket bestaat uit verschillende delen die op weg naar de Maan er allemaal afvallen.

Deze delen bestaan hoofdzakelijk uit motoren met brandstof. Alleen het bovenste stuk komt bij de Maan aan. Bij de Maan aangekomen, komt de Maanlander met twee astronauten uit de raket tevoorschijn, en gaat op weg naar de Maan. De raket met daarin een astronaut, blijft om de Maan cirkelen.

Misschien kijk je wel eens naar de Maan. Kun jij je dan voorstellen dat daar in 1969 mensen hebben rondgelopen? En toch is het zo, want eind jaren zestig en begin jaren zeventig (in de vorige eeuw alweer), stonden maar liefst 12 astronauten op de Maan om daar stenen te verzamelen en onderzoek te doen.

Bij 'De ruimte in' wordt een woordbank aangelegd. Op een prikbord in het lokaal worden op alfabetische volgorde alle nieuwe woorden die de groep leert op woordkaartjes geïnventariseerd. De kinderen nemen deze woorden over in hun eigen woordenschrift en gebruiken de woorden in passende situaties, mondeling en schriftelijk.

Niet vanzelf

Onderzoeksactiviteiten als basis voor wereldoriëntatie (thema's) en taal uitwerken, gaat niet zomaar en zeker niet vanzelf. De leerkracht moet goed zicht hebben op doelen en inhouden van beide leergebieden en weten waar hij met het onderzoek ongeveer uit wil komen. In de planning vooraf staat de leerkracht dan ook stil bij de bedoelingen die hij heeft met deze thematische onderzoeksactiviteiten. Bij 'De ruimte in' noteert de leerkracht bij wereldoriëntatiedoelen:

• natuur en techniek:	lanceren zwaartekracht werking telescoop ruimtevaartnaties beroepen
• mens en maatschappij:	topografie: planetaria en sterrenkijkers in ons land kaart van ons heelal
• geschiedenis van de ruimtevaart:	hoogtepunten en helden ontwikkeling van vervoersmiddelen

Bij onderzoeksvaardigheden, vraagvaardigheid en informatieverwervingsvaardigheden ligt het accent op goede vragen, leren formuleren, onderzoeksgegevens netjes grafisch in beeld brengen.

Bij taal noteert de leerkracht de volgende doelen:

- woordenschatuitbreiding bij de teksten, onderzoeksplannen
- relaties in beeld brengen, bijvoorbeeld verschillen en overeenkomsten tussen een vliegtuig en een raket
- mondelinge taalvaardigheid: leren presenteren over onderzoek of bij tekening of foto vragen stellen, doorvragen onderschriften, bijschriften folder schrijven letten op essentiële inhoud, schrijfschema vooraf aandacht voor strategieën tijdens het lezen soort tekst, hoofdzaken opzoeken, kernwoorden, structuur zien woordzoekstrategieën
- schrijfstrategieën:
- leesstrategieën:

Deze doelen komen niet door rechtstreekse overdracht naderbij. Ze komen in het verschieft doordat de kinderen in de gezamenlijke onderzoeksactiviteiten gaan handelen in het perspectief van onder andere deze doelen. De klas van leerkracht Pieter is bijvoorbeeld een enthousiaste leesgroep geworden, doordat het lezen van boeken en andere schriftelijke bronnen steeds verbonden blijft met de eigen onderzoeksvragen en de kinderen ook steeds betrokken worden bij het zelf zoeken naar bronnen, interessante teksten en internetsites.

Gesprekken in de groep over wat interessant is om te lezen zorgen ervoor dat de kinderen elkaar inspireren, bevragen en helpen. Taal/lezen wordt zo een actief en gezamenlijk proces, dat gedragen wordt door het motief van allen: Zich te gedragen als echte onderzoekers. De leerkracht heeft hierin een bemiddelende rol. Hij zorgt ervoor dat in de context van de thematische onderzoeksactiviteiten allerlei kansen op goed taalonderwijs en het behalen van taaldoelen benut worden. Door mee te doen en goed te observeren komen 'teaching opportuniteiten' (Van Oers, 1995) voor taal naar voren. Daarbij maakt de leerkracht uiteraard gebruik van leergangen, methodes en vakboeken. Deze kunnen rijke bronnen zijn om uit te putten, om de rol van meerwetende partner voor kinderen te kunnen vervullen.

LITERATUUR

Oers, B. van, Een schip met vele stuurlui. In: *Het Jonge Kind*, januari 2001

Pompert, B., *Thema's en Taal*. In druk bij Van Gorcum, in de reeks *Ontwikkelingsgericht Onderwijs*



NORMSCAN

Met de jaren ontwikkelt zich op een school een cultuur van gewoontes, tradities, afspraken, omgangsvormen, regels. Onder bepaalde omstandigheden kunnen deze 'vanzelfsprekendheden' opeens minder vanzelfsprekend worden. In ons geval waren deze omstandigheden: een forse groei van de school, daarmee een verdubbeling van het personeel, een directiewisseling en drie nieuwe bovenbouwgroepsleiders. Vragen waarop de antwoorden bekend werden verondersteld, werden opnieuw gesteld omdat we er in onze dagelijkse praktijk mee geconfronteerd werden. Wat zijn onze 'normen' met betrekking tot: het taalgebruik van kinderen, 'rust in de school', inspraak van ouders, commercie in de school, een 'verantwoorde viering', enzovoort.

Hoogste tijd voor een gesprek

Aan het einde van het schooljaar werd tijdens de afscheidsviering van de schoolverlaters een zelfgemaakt toneelstuk opgevoerd. Daar kwamen dansjes in voor en werden scènes opgevoerd die niet bij alle collega's in goede aarde vielen: Het was in hun ogen soms te grof, te extreem, teveel 'MTV'. Het was duidelijk: hier was het laatste woord nog niet over gezegd. Hoogste tijd om eens met elkaar te spreken!

Wat mij betreft stond dit incident niet op zichzelf, maar vormde wel mede de aanleiding tot een reeks teamgesprekken over onze eigen normen in school.

Wat vinden we 'normaal' op onze school? Wat vind JIJ 'normaal'? En waarom?

'Normscan'

Om een gesprek hierover toch wat structuur te geven, kregen alle groepsleiders van tevoren een 'normscan' uitgereikt, een lijst met onderwerpen waar we het over zouden (kunnen) hebben met elkaar.

Een petje in de kring, mag dat?

Wat ons als Jenaplanscholen met elkaar verbindt zijn onze pedagogische uitgangspunten: van daaruit willen wij met kinderen werken, spelen, vieren en spreken. Maar hoe dat er in de praktijk precies uit moet zien, daar heeft Peter Petersen vervolgens geen blauwdruk voor gemaakt. Integendeel: Jenaplan is een 'meerdimensionaal interpreteerbaar streefmodel'. Met andere woorden: Voor een deel invulling geven aan dit model, mits binnen de grenzen van pedagogische uitgangspunten / basisprincipes.

Als we het hebben over onze 'normen', ligt het voor de hand om onze pedagogische uitgangspunten (en onderwijskundige doelen) daarbij te betrekken. Onze normen zijn hiervan afgeleid, maar niet altijd zo vanzelfsprekend als we misschien zouden wensen.

Een voorbeeld: Sommige kinderen dragen een petje in de kring, mag dat?

Volgens de eerste acht basisprincipes is elk kind uniek, heeft het recht op het ontwikkelen van een eigen identiteit, moet het als totale persoon en als cultuurdrager erkend worden, enzovoort. Kortom: het mag.

Maar als je elkaar niet meer in de ogen kunt zien door al die petjes om je heen? Misschien kunnen we daar basisprincipe 6 voor gebruiken: We willen met respect omgaan met elkaar. Of basisprincipe 12 over onze pedagogische verantwoordelijkheid: Een kind dat zich de hele dag verschuilt achter een petje zit zichzelf in de weg bij het aangaan van persoonlijke relaties (basisprincipe 3).

Mag het nu wel of mag het nu niet?

Het dragen van petjes of andere hoofddeksele leverde in ons 'teamkringgesprek' interessante gespreksstof op vanwege de verschillende invalshoeken (ja, we hebben echt met z'n allen ruim een half uur over petjes gepraat!). Uiteindelijk bleef toch de vraag over: Wat doen we met die petjes, mag het nu wel of niet in de kring? Wat doe je bijvoorbeeld als je met iemand een duobaan hebt en de een stoort zich er totaal niet aan, terwijl de ander zich er blauw aan ergert?

Wij kwamen uiteindelijk niet tot een eenduidige

NORMSCAN Jenapleinschool	1=volledig mee oneens	2=gedeeltelijk mee oneens	3=geen mening	4=gedeeltelijk mee eens	5=volledig mee eens
Voorbeelden m.b.t. kinderen:					
Uiterlijk					
1. ik heb moeite met kinderen die in legerkleding op school komen				1	2 3 4 5
2. idem: met een hanenkam / kettingen / bivakmutsen / piercings				1	2 3 4 5
3. ik vind dat een kind niet met blote body in de klas hoort te zitten				1	2 3 4 5
4. ik vind dat een kind geen pet in de klas hoort op te hebben				1	2 3 4 5
Meegebrachte pullen van thuis om mee te ruilen, mee te spelen, om naar te luisteren					
1. flippo's e.d. mogen geruimd worden op school maar alleen in de pauzes				1	2 3 4 5
2. eigen cd's mogen gedraaid worden tijdens de keuzecursus, mits het rustige en geen aanstootgevende muziek is				1	2 3 4 5
3. met een bestuurbare auto of robot mag alleen tijdens de pauze gespeeld worden				1	2 3 4 5
Gedrag					
1. ik vind het gebruik van 'krachttermen' (vloeken) te allen tijde onaanvaardbaar op school (voorbeelden: gvd, mietje, mongool, enz.)				1	2 3 4 5
2. ik vind bepaald taalgebruik bij de 'taal van de kinderen' horen, zoals: vet cool, he kleintje e.d.				1	2 3 4 5
3. ik stel grenzen aan de manier waarop kinderen andere volwassenen (ouders, gasten, stagiaires) aanspreken				1	2 3 4 5
Presentaties, weekvieringen e.d.					
1. sexy MTV-dansjes komen voort uit de belevingswereld van de kinderen en ik heb er dan ook geen moeite mee wanneer zo'n dansje in een weekviering gedaan wordt				1	2 3 4 5
2. idem: het naspelen van (stoere?) films of tv-programma's + bijbehorend taalgebruik				1	2 3 4 5
3. ik laat de kinderen bij het bedenken van toneelstukjes volledig vrij om hun creativiteit niet af te remmen				1	2 3 4 5
Werk					
1. eigen teksten (of tekeningen) gebaseerd op gewelddadige of griezelige films accepteer ik, omdat ze bij de belevingswereld van dat kind horen				1	2 3 4 5
2. idem: eigen project over bijv. heksen, concentratiekampen, Jamai, enz.				1	2 3 4 5
Eigen voorbeelden:					
Voorbeelden m.b.t. het 'voorbeeldgedrag' als medewerker					
1. bij de keuze van een voorleesboek sluit ik zoveel mogelijk aan bij de belevingswereld van de kinderen van mijn groep				1	2 3 4 5
2. in de groep gebruik ik bepaalde woorden bewust niet, die ik thuis wel bezig...				1	2 3 4 5
3. bij de keuze van liedjes om te zingen met de groep laat ik me leiden door de belevingswereld van de kinderen				1	2 3 4 5
4. ik rook bewust niet waar kinderen bij zijn				1	2 3 4 5
5. ik vind dat ik in de groep mezelf moet kunnen zijn; de kinderen weten onderhand wel dat ik een sloddervos ben				1	2 3 4 5
6. eigen voorbeelden:					
Voorbeelden m.b.t. ouders					
1. ik ben allergisch voor ouders die met onderwijskundige ideeën aan komen zetten voor hun kind, omdat ze daarmee op mijn (en ons) deskundig terrein komen				1	2 3 4 5
2. als ouders iets anders willen met hun kind dan ik, dan blijf ik op mijn strepen staan, bijvoorbeeld: - als een ouder niet wil dat zijn kind extra hulp krijgt, onderzocht wordt door het OAC, naast een ander kind zit of speelt, een extra jaar in de bouw zit - als een ouder wil dat het kind huiswerk meekrijgt				1	2 3 4 5
3. eigen voorbeelden					
Voorbeelden m.b.t. onderwijsinstellingen, bedrijven, instellingen en verenigingen					
1. ik vind dat we nooit akkoord moeten gaan met een 4-jarige kleutertoets of een Cito-eindtoets, ook al kost ons dat leerlingen				1	2 3 4 5
3. als Gamma ons gratis prachtige toneelverlichting schenkt, heb ik er geen moeite mee wanneer hun bedrijfsnaam in onze schoolgids vermeld staat				1	2 3 4 5
4. ik ben tegen het verspreiden van kinderboeken via school (bijv. Lijsters), omdat we daarmee toch mede een commercieel doel steunen				1	2 3 4 5
5. idem: uitdelen van folders voor een typecursus of een cursus tekstverwerken				1	2 3 4 5
6. idem: uitdelen van folders van sportverenigingen				1	2 3 4 5
7. we moeten ons ten allen tijde verre houden van activiteiten waarbij winnen of verliezen in het geding is, bijv. een voetbal- of schaaktoernooi -enz.				1	2 3 4 5
8. eigen voorbeelden:					

afpraak, maar tot een genuanceerd 'compromis-verhaal', waarin iedereen zich kon vinden. Namelijk: We vinden het belangrijk dat we elkaar in de ogen kunnen zien als we met elkaar in gesprek zijn. Het dragen van een petje (of ander hoofddekseel) mag hiervoor geen belemmering vormen. Als dat wel zo is, moet 'ie af. Maar als een groepsleider uitlegt waarom hij het op prijs stelt om petloos een kringgesprek te voeren, moet dat ook kunnen. Een kind dat de pet gebruikt om zich voortdurend achter te verschuilen vraagt om een individuele pedagogische aanpak. Daar hoeven we niet over te discussiëren, omdat je dat met een gerust hart aan iedere Jenaplangoepsleider kunt overlaten.

'MTV'

Een ander voorbeeld uit onze teamgesprekken over de 'normscan': Vier bovenbouw kinderen leven zich tijdens een weekviering uit in een seksueel getinte 'MTV-dans' in dito kleding. Publiek: Alle kinderen van de school plus ouders. Veel ouders staan overduidelijk te genieten van het 'dانسje', in het bijzonder de ouders die hun eigen kind op toneel zien staan. Enkele groepsleiders uit de kleuter- en middenbouw reageren naderhand met afschuw op deze presentatie, terwijl de bovenbouw groepsleiders van mening zijn dat dit de leefwereld is van deze kinderen. Bovendien vormde het een logisch onderdeel van het totale verhaal dat gepresenteerd werd tijdens deze viering. Ook hierover gingen we met elkaar in gesprek. Het ging er nog wat pittiger aan toe dan toen we het over de petjes hadden.

Waarom roept dit onderwerp zulke heftige reacties op? Gaat het over de kleding? Gaan wij als school bepalen hoe de kinderen gekleed moeten zijn? Is het niet juist goed dat we kinderen de ruimte geven om in een veilige omgeving te experimenteren met kleding en dans? Wil je de wereld waarin de bovenbouw kinderen leven buiten de school houden?

Aan de andere kant: Moeten wij klakkeloos meegaan met wat de kinderen leuk vinden, alleen omdat ze het zo leuk vinden? Je hebt toch een pedagogische bedoeling met een viering die uitstijgt boven 'leuk of niet leuk'? Wat is de meerwaarde van zo'n dansje tijdens een viering voor de hele school: houd je dan wel voldoende rekening met de samenstelling van je publiek: ouders, kleuters...?

Wat is geschikt voor kleuters?

De bedoeling van onze teamkringgesprekken was van meet af aan niet om elkaar te overtuigen. Dat was maar goed ook, want er bleven verschillen bestaan in 'invalshoek'. Tegelijkertijd werd duidelijk dat we er samen uit wilden komen, omdat we elkanders overwegingen begrepen. Ook in dit geval was 't verbieden van 'sexy dansjes' voor ons niet de oplossing. Wel waren we het er unaniem over eens dat het van belang is de (pedagogische) bedoeling van elke viering helder voor ogen te hebben, waar ook bij hoort: Rekening houden met het publiek waarvoor je gaat optreden. Bij de voorbereiding van een viering vraagt de groepsleider zich elke keer samen met de kinderen af: Is dit geschikt voor 't publiek dat uitgenodigd is? Is het bijvoorbeeld niet te griezelig? Waarom willen wij juist dit

graag presenteren aan anderen? Alles wat spontaan uit de kinderen komt is niet bij voorbaat 'verantwoord': De groepsleider heeft een bedoeling met de viering en een eigen pedagogische verantwoordelijkheid. Hij zal zo nodig sturend optreden.

Ouders opvoeden?

Een aantal vragen van de normscan hebben betrekking op praktijkervaringen met ouders. Het gesprek hierover bood de gelegenheid om je hart te luchten en herkenning te vinden bij collega's. Ouders worden steeds mondiger, waar liggen onze grenzen als 't gaat om inspraak in het onderwijsproces? Hoe ga je om met (mondige, agressieve, opdringerige) ouders? Wat verwachten we van ouders qua 'omgangsvormen'? Pijnlijk en soms bedreigend is soms de manier waarop enkele ouders over onze normen heen walsen of onze deskundigheid in twijfel trekken. Moeilijk vaak om dat in zo'n geval bespreekbaar te maken, omdat de ouders vinden dat ze het grootste recht hebben om voor hun eigen kind op te komen! Ouders kunnen ook bepaalde schoolafspraken aan hun laars lappen, bijvoorbeeld: Gezond trakteren, geen kleine kinderen meenemen naar de weekviering. Hier wacht de groepsleider de ondankbare taak om de desbetreffende ouder 'op te voeden' door hem op zijn gedrag aan te spreken.

Zijn Jenaplanscholen halfzacht?

We hebben na de petjes en de dansjes en de ouders nog met elkaar gesproken over onder meer grof taalgebruik en wat (nog) kan in teksten en tekeningen, ruilen, enz. Zie daarvoor de vragen van de 'normscan'.



Maar na de sprankelende eerste gesprekken begonnen we onszelf op den duur te herhalen. Simpelweg 'verbieden' - punt uit - van 'ongewenst gedrag' lijkt heel aantrekkelijk, omdat het zo lekker duidelijk is. Petjes moeten af in school, op onze school wordt niet gevloekt, commercie komt bij ons de deur niet in, enzovoort. Voor je het weet beland je vervolgens in een spiraal van 'straffen en belonen'.

Jenaplanscholen worden vaak geconfronteerd met het vooroordeel dat ze 'halfzacht' zijn, dat kinderen daar 'alles mogen'. De werkelijkheid is, dat we een helder beeld hebben van de pedagogische weg die we willen bewandelen. Dat is inderdaad niet de weg van repressie. In onze schoolgids hebben we het aldus omschreven:

Pedagogische aanpak: wat houdt dat in?

Er is in onze school geen sprake van ongebreidelde vrijheid. Er blijken juist heel veel 'afspraken en regels' te bestaan. Waar veel mensen op een plek samen leven, is het van belang dat ze rekening houden met elkaar.

Zowel de kinderen als de groepsleiders zijn verantwoordelijk voor het naleven van de gemaakte afspraken. De groepsleider vervult hierbij een 'voorbeeldfunctie': Hij laat zien dat ook hij er aan denkt om bijvoorbeeld papier in de papierbak en niet in de prullenbak te gooien. Het is belangrijk dat afspraken worden gemaakt op basis van gelijkwaardigheid. Wanneer alle betrokkenen de zin van een afspraak inzien, is de kans van slagen een stuk groter dan wanneer hij 'van boven af' wordt opgelegd. Ze zijn ook niet voor iedereen gelijk: Er kunnen afspraken gemaakt worden tussen een bepaald kind en zijn groepsleider, tussen kinderen onderling, in de stamgroep zelf, tussen stamgroepen onderling, tussen groepsleider en ouders, enzovoort. De medewerker is niet de 'meester' die alle wijsheid in pacht heeft en beloont en straft naar eigen goeddunken, maar hij is een 'medewerker' samen met de kinderen. Hij is 'op de hand' van de kinderen! Aan de andere kant spreken we niet van gelijkheid tussen groepsleider en kind: Hij kent ook zijn eigen verantwoordelijkheid en geeft leiding. Vanuit zijn ervaring heeft hij soms een andere kijk op een situatie dan een kind. Bij een meningsverschil zal hij dit proberen uit te leggen aan het kind. En uiteindelijk zal hij zijn verantwoordelijkheid nemen en zo nodig de knoop doorhakken. Ook kan het zijn dat een kind zich niet aan een bepaalde afspraak houdt en de groepsleider zich, na herhaaldelijk hierover met het kind gesproken te hebben, zich genoodzaakt voelt om een bepaalde maatregel te nemen. Misschien tegen de zin van het kind in. Toch zal in zo'n geval altijd aan het kind duidelijk gemaakt worden waarom dit gebeurt: Het zal een logische reactie zijn op het gedrag van het kind en geen straf.

Ouders stellen grenzen(?)

Na vier keer als team gepraat te hebben aan de hand van de 'normscan' lag het voor de hand om ook de ouders hierbij te betrekken. Tijdens goed bezochte stamgroepavonden werden onder leiding van de desbetreffende groepsleiders zeer geanimeerde gesprekken gevoerd over vragen als: Mag je kind aantrekken wat hij wil, welke tv-programma's vind je (on)geschikt voor je kind, wat is in jouw ogen 'grof taalgebruik'?

Ondanks de verschillen in opvattingen die ook tussen ouders op sommige punten bleken te bestaan - wat de een grof taalgebruik vindt, vindt de ander normaal, enz.- liep als rode draad door alle gesprekken heen: Kijk goed naar je eigen kind, want het ene kind is het andere niet. Vervolgens moet je als ouder niet bang zijn om in te grijpen en grenzen te stellen, als je kind dat nodig heeft.

Mooie en welgemeende woorden, uitgesproken tijdens plezierig verlopen ouderavonden. Maar hoe is de praktijk van alledag? Als groepsleiders worden we ook geconfronteerd met een andere, 'harde werkelijkheid'. Een werkelijkheid waarin sommige kinderen met de grootst mogelijke inspanning van de groepsleider in de stamgroep te handhaven zijn. Hier gaat het om een opvoedingsproblematiek die niet met een enkele ouderavond over normen, waarden en 'grenzen stellen' op te lossen is. Daar heb je als groepsleider een 'lange (pedagogische) adem' voor nodig.

Tot slot

Missen we in dit hele verhaal de inbreng van de kinderen? Is er niet met hen gepraat over de onderwerpen van de 'normscan'? We hebben inderdaad geen speciaal 'normen en waarden-project' ontwikkeld voor de kinderen. Want we praten dag in dag uit over wat we samen 'normaal' vinden in de stamgroep en waarom, bijvoorbeeld tijdens een 'besprekingskring'. Sommige onderdelen van de 'normscan' zijn overigens wel met de kinderen besproken, omdat het op dat moment functioneel was in de desbetreffende stamgroep.

Hebben de teamgesprekken en de ouderavonden uiteindelijk concrete resultaten opgeleverd? Dat is moeilijk meetbaar, hoe jammer ook, maar we zijn er tegelijkertijd van overtuigd dat ze een zeer zinvolle tijdsinvestering zijn geweest.

Terugkijkend naar de vooraf gestelde doelen kan daar samenvattend over gezegd worden

- Deze zeer positief verlopen gesprekken maken toekomstige gesprekken over onze normen eenvoudiger en effectiever: We weten beter dan voorheen wat we aan elkaar hebben, waar onze overeenkomsten liggen en waar we ons gesteund weten door de collega's, maar ook: Waarin we van elkaar verschillen!
- Concreet hebben we een aantal schoolafspraken bijgesteld dan wel opnieuw vastgesteld. Bij veel onderwerpen zijn we als team tot de conclusie gekomen dat we het gewoon gloeiend met elkaar eens zijn. We ervaren dat als een versterking van onze gezamenlijke 'pedagogische lijn'. Dit wordt alleen nog maar versterkt door het feit dat we de ouders ook bij onze gesprekken hebben betrokken!
- Wat zijn je pedagogische overwegingen bij de keuzes die je maakt in je stamgroep? Dat is de kritische vraag die meer dan voorheen tot nadenken stemt en tot gesprekken leidt met elkaar: Waarom doe je wat je doet en zoals je het doet?

WAT DOEN JULLIE AAN NATUUR?

Natuur als een centraal gegeven in een Jenaplanschool (1)

2004) en de betekenis van het omgaan met planten en dieren voor zorgverbreding (idem). In dit en de twee volgende artikelen wordt de plek van 'natuur' in het Jenaplanconcept beschreven – te beginnen met de basisprincipes Jenaplan, maar ook teruggrijpend op het werk van Peter Petersen, met doorkijkjes naar de praktijk. Daarbij wordt ook regelmatig teruggerepen op bovengenoemde en andere eerder in *Mensen-kinderen* (MK) gepubliceerde artikelen. Een Jenaplanschool zal ook herkend (moeten) worden aan de intensieve omgang met de natuur. De artikelen zijn gedeeltelijk geschreven in de stijl van 'De Rozentuin'. Dit artikel kan ook van achteren naar voren gelezen worden: van praktijkideeën naar de visie die daar achter zit en hoe je die in de school ter sprake kan brengen.

Een schoolleider aan het woord

'Wat doen jullie eigenlijk aan natuur in de school? Ik merk er zo weinig van?' Een vraag van een ouder, die bewust voor onze school gekozen heeft, mede op grond van de basisprincipes. Nadat zij een half jaar bij onze school betrokken is komt deze vraag, die mij wat in verlegenheid brengt. De betreffende ouder voelt zich niet alleen sterk betrokken bij het wel en wee van de natuur, maar heeft zich ook behoorlijk verdiept in het Jenaplanconcept, onder andere met behulp van het internet. Daar zijn niet alleen de Jenaplan-basisprincipes te vinden, maar ook punten waaraan je kunt zien hoe deze vorm krijgen in de praktijk. Basisprincipe 9 luidt: *Mensen moeten werken aan een samenleving die respectvol en zorgvuldig aarde en wereldruimte beheert.*

En als aandachtspunt staat daarbij aangegeven: *Is er structureel aandacht voor actieve zorg voor planten, dieren en levensgemeenschappen (natuurzorg)?* Vooral dat 'structurele' en 'actieve' brengt me in verlegenheid. Ik moet bekennen dat dit bij ons geen sterk punt is, al is het ooit wel beter geweest. Het hangt voor mijn gevoel sterk samen met een of meer kartrekkers en die zijn er momenteel niet meer bij ons. We gaan dan ook weinig op excursie in de natuur met de kinderen, het schoolterrein is niet speciaal met het oog op natuureducatie ingericht, al heb ik tijdens een workshop in de Jenaplanconferentie van 2002 ontdekt dat daar in principe veel mogelijkheden liggen. Zo'n artikel in MK over het observeren van vogels in de winter – dat geeft toch

In de laatste twee nummers van *Mensen-kinderen* kwam in verschillende artikelen de betekenis voor kinderen van ervaringen met dieren, planten en natuurelementen aan de orde: 'de levende school' in Noorwegen (november 2003), observeren van vogels in de winter (idem), een kinderboerderij bij de school (januari

2004) en de betekenis van het omgaan met planten en dieren voor zorgverbreding (idem). In dit en de twee volgende artikelen wordt de plek van 'natuur' in het Jenaplanconcept beschreven – te beginnen met de basisprincipes Jenaplan, maar ook teruggrijpend op het werk van Peter Petersen, met doorkijkjes naar de praktijk. Daarbij wordt ook regelmatig teruggerepen op bovengenoemde en andere eerder in *Mensen-kinderen* (MK) gepubliceerde artikelen. Een Jenaplanschool zal ook herkend (moeten) worden aan de intensieve omgang met de natuur. De artikelen zijn gedeeltelijk geschreven in de stijl van 'De Rozentuin'. Dit artikel kan ook van achteren naar voren gelezen worden: van praktijkideeën naar de visie die daar achter zit en hoe je die in de school ter sprake kan brengen.

veel concrete aanknopingspunten, ook in de aanvullingen die op het internet gegeven werden? Maar ik vind het moeilijk om teamleden daar warm voor te krijgen. Ik voel dat ze zich ook onzeker voelen, er is weinig kennis van de natuur. Maar dat hoeft toch geen overwend bezwaar te zijn? Die kennis kan je ook al werkend opdoen, samen met de kinderen leren. En dat interview in MK (januari 2004) over de remediërende functie van de rijke leeromgeving raakte mij als pedagoog. Een kinderboerderij bij de school zoals die school in Ede beschrijft (ook MK januari 2004) lijkt me prachtig, maar is bij ons nauwelijks realiseerbaar. Ik heb echter het gevoel dat we kansen laten liggen, ook in de zorgverbreding, waarin planten en dieren een belangrijke rol kunnen spelen.

'Ik voelde me uitgedaagd door deze betrokken ouder. Daarbij spelen ook de berichten mee die je regelmatig ziet en hoort over de geweldige verarming aan soorten planten en dieren die gaande is. Ik stel mezelf dan de vraag: "Waar zijn we mee bezig? Wat voor wereld laten we de kinderen na?". Hoe bewust zijn we me dat soort zaken bezig, en dan niet zozeer met de ramp die dreigt, want als je daar over nadent kan je behoorlijk depressief worden. En daar wordt het alleen maar erger van. Maar meer in de trant van leren houden van deze wereld en wat daarop leeft en groeit. Ik zag toevallig een vogelwachter op televisie die samen met kinderen de natuur verkende en toen ze hem vroegen wat hij daarmee beoogde zei hij, en dat trof mij: "ik wil bereiken dat ze de natuur weer in hun hart sluiten".

De vraag van die ouder heeft mij weer gevoeliger gemaakt voor dit soort zaken in mijn omgeving.'

Aangesproken? De basisprincipes

Tot zover dan een fictieve schoolleider. Ik hoop uiteraard dat lezers zich door de vraag – die niet alleen van ouders, maar ook uit het team kan komen - en de gedachten daarover aangesproken voelen. Dat kan op verschillende manieren:

- 1 Ja, dat is voor ons eigenlijk wel een nuttige vraag. Hoe zit dat bij ons? Laten we het daar eens over hebben.
- 2 Nou zeg, dat is negatief gedacht over Jenaplanonderwijs – bij ons is 'natuur' juist heel belangrijk. En dat zullen we aan de redactie van Mensen-kinderen laten weten ook!
- 3 Waar gaat dit over? We gunnen ieder zijn hobby, maar wij hebben andere dingen aan ons hoofd.

De eerste soort reactie leidt tot reflectie en later tot actie. De tweede soort reactie kan overigens ook leiden tot reflectie – allereerst door eens op een rijtje te zetten wat er dan wel aan 'natuur' gedaan wordt en of dat misschien beter kan: meer in overeenstemming met de kwaliteitscriteria Jenaplan en met de basisprincipes. De derde, hoe begrijpelijk wellicht ook in de situatie van een school, verdient krachtige tegenspraak wat dat 'hobbyisme' betreft. Het betreft hier namelijk wel degelijk een centraal gegeven in het Jenaplan, zoals we nog zullen zien.

Voor alle drie de soorten reacties is het nuttig om eens naar de basisprincipes te kijken, inclusief de toelichtingen erop (Both/Vreugdenhil, 1991). Daar zijn meer aanknopingspunten aanwezig, uiteraard allereerst bij basisprincipe 9, waar bij de toelichting nog meer te vinden is dan hierboven werd gemeld.

Over de maatschappijgerichte basisprincipes 6 t/m 10 worden eerst enkele algemene opmerkingen gemaakt:

"Verbeter de wereld, begin bij jezelf. Deze zegswijze geldt bij alle basisprincipes 6 t/m 10 heel sterk. 'Werken aan een samenleving' betekent in de eerste plaats 'werken aan je groep', aan je team in school, aan de schoolgemeenschap met ouders en andere betrokkenen.

Daarnaast wordt van leraren enige inzet verwacht voor de bredere samenleving, of dat nu wijk of buurt is, dan wel een vereniging die landelijk of zelfs internationaal werkt.

In de keuze van de leerinhouden kijken we naar de werkelijkheid van alledag. Daarin weerspiegelt zich de samenleving. We kiezen thema's waarin zichtbaar is hoe de principes 6 t/m 10 door (kunnen) werken in de samenleving. We laten, met mate, ook tegenvoorbeelden zien."

Dat kunnen scholen zich aantrekken, zeker als het gaat om de kwaliteit van de directe speel- en leefomgeving van de kinderen op school. Die is op veel plaatsen de laatste decennia steeds slechter geworden – er zijn steeds minder plekken waar ze in bomen kunnen klimmen, kunnen graven, kleine beestjes zoeken, wilde bloemen kunnen plukken, en dergelijke. 'Natuur' is voor de kinderen meestal iets ver weg, waar je met de auto naar toe moet en niet iets wat je dagelijks ervaart. De school kan proberen samen met anderen de buurt

op dit punt te verbeteren, maar in elk geval kan geprobeerd worden op het schoolterrein een natuurnabije speel- en werkomgeving te ontwikkelen.

Respect en zorgvuldigheid

Over basisprincipe 9 wordt bij de toelichting onder andere het volgende opgemerkt:

"Sociale rechtvaardigheid en respect en zorgvuldigheid voor het natuurlijk milieu horen bijeen. Respect duidt op de opvatting dat de planten, dieren en dingen niet eenzijdig gezien mogen worden als gebruiksvoorwerp in hun nuttigheidswaarde, maar ook een eigen, intrinsieke waarde hebben.

We kunnen hier denken aan het leven dat ons omringt en dat we ook zelf zijn, in al zijn levenskracht en broosheid (kwetsbare kracht) en in een ongelooflijke verscheidenheid, aan de aarde die ons draagt en voedt. Er wordt dan in de toelichting verwezen naar Albert Schweitzer:

Albert Schweitzer duidde de houding die hier in het geding is als eerbied voor het leven, dat wil zeggen: ik ben leven dat leven wil [ik heb als mens ook recht op leven] temidden van leven dat leven wil [dat ook recht heeft op leven]. Zorgvuldigheid duidt op een verantwoord, niet-verspillend gebruik van natuurlijke hulpbronnen. Inspanningen om natuur en milieu te behouden en verantwoord te beheren verdienen dan ook alle steun in het Jenaplanonderwijs. Dit betekent in de school:

- dat planten, dieren en dingen met zorg behandeld worden, dat onnodig doden van dieren en planten vermeden wordt;
- dat kinderen leren dieren en planten goed te verzorgen;
- dat kinderen leren op een milieuvriendelijke wijze voedsel te produceren bij het tuinieren;
- dat kinderen geconfronteerd worden met een verscheidenheid aan levensvormen en levenswijzen van planten en dieren en deze levensvormen en levenswijzen leren respecteren;
- dat de kinderen de gang van de jaargetijden bewuster leren beleven;
- dat er aandacht besteed wordt aan bodem, krachten en energie, lucht en water, door eigen ervaringen;
- dat alternatieve technieken ervaren kunnen worden in de school;
- dat er niet gemoraliseerd wordt ("zo moet je handelen"), maar mogelijkheden, motieven en ervaringen getoetst worden;
- dat de ruimte van groep, school en directe schoolomgeving goed beheerd wordt, met inschakeling van de kinderen;
- dat kinderen leren nadenken over hongerproblemen in de derde wereld en de oorzaken daarvan, bijvoorbeeld het feit dat akkerbouwproducten uit de derde wereld bij ons gebruikt worden als veevoer in de bio-industrie, terwijl ginds mensen verhongeren.

Aan dit rijtje kan – zie het artikel over de 'levende school' in Noorwegen (Verheij, 2003) – nog toegevoegd worden dat kinderen moeten weten en waar mogelijk kunnen ervaren waar hun dagelijks eten vandaan komt, dat melk uit een koe komt, dat brood begint als graan, dergelijke alledaagse dingen. Dat wij uiteindelijk letterlijk leven van wat de aarde voortbrengt. Dat is voor kinderen die op het platteland



Natuur is niet alleen een gebruiksvoorwerp en dat geldt ook voor veel cultuurproducten. Ook die laatste hebben schoonheidsaspecten en dragen ook andere waarden in zich: geluk of ongeluk, genot of pijn.....

Hier wordt ook gezegd dat mensen niet kunnen bestaan buiten relaties. Je hebt andere mensen nodig, mensen die anders zijn dan jij, waarbij juist dat anders zijn voorwaarde is voor het ontwikkelen van boeiende relaties. Je hebt ook planten en dieren nodig, in hun anders zijn, je hebt dingen nodig waar je aan gehecht bent en zonder welke je ook niet kunt overleven. Maar leven is meer dan overleven. Natuurlijk hebben wij planten en dieren en natuurlijke levensgemeenschappen in hun bonte verscheidenheid ook nodig om te overleven. Bijvoorbeeld planten als bron van mogelijk toekomstige geneesmiddelen, als genetisch materiaal om voedselplanten voor mensen mee te kruisen, etc. Dat geldt ook voor dieren. Het gaat hier echter ook om 'rijkdom' in een ander opzicht, om persoonlijke relaties, om kwaliteit van leven waarbij een grote rijkdom aan vormen van leven ons omgeeft, een 'meer dan menselijke wereld'. Als die armer wordt, worden wij mensen ook armer en eenzamer. Dat besef bij onszelf en met kinderen ontwikkelen past heel goed bij het Jenaplanconcept.



WEDDEN DAT

Paardebloemen

Wedden dat in onze schoolomgeving wel 3 verschillende plekken zijn waar paardebloemen groeien (ze hoeven niet te bloeien). Bijvoorbeeld, misschien: op het dak van het fietsenhok, onder de 'bosjes' in het gazon, aan de stoeprand,

Ik ga als volgt te werk:

Wat ik gevonden heb – de resultaten:

Had ik gelijk of niet?

Wat ik verder nog zeggen wil:

Hoeveel verschillende plekken hebben we samen kunnen vinden?
[Van de verschillende plekken kunnen we misschien foto's maken].



Uit Both/de Vries, 1989

opgroeien misschien nog vanzelfsprekend, maar voor stadskinderen geldt dat niet.

Persoonlijke relaties

Bij basisprincipe 3 is ook een en ander te vinden. Dit principe luidt:

Elk mens heeft voor het ontwikkelen van een eigen identiteit persoonlijke relaties nodig: met andere mensen; met de zintuiglijk waarneembare werkelijkheid van natuur en cultuur; met de niet zintuiglijk ervaarbare werkelijkheid.

In de toelichting staat:

"Persoonlijke relaties houden kennis in over het stukje werkelijkheid waarmee we in contact komen. Maar dat is niet genoeg. Er is ook betrokkenheid nodig, meeleven, medegevoel, begrip, respect voor anderen, mens en dier. De werkelijkheid waarmee we in aanraking komen, moet bovendien onze belangstelling wekken, voor onszelf betekenis krijgen."

Verderop wordt dat verdiept: "Het gaat hierbij niet alleen om het opdoen van kennis en het leren van vaardigheden/technieken, maar ook om het ontwikkelen 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 vernieuwvuldigt, zijn eigen gedrag kent en in vorm, kleur of beweging schoonheid tentoonspreidt."

De consequenties van dit basisprincipe voor de praktijk worden als volgt omschreven:

"Dit betekent dat kinderen zoveel mogelijk in contact gebracht worden met authentieke bronnen: mensen die een bepaald beroep beoefenen, de bomen in de buurt, mensen met een bepaalde levensovertuiging, die daarvan getuigen in verhalen -gewoonten - feesten, enz. 'Ontmoetingen' via stencils met invullesjes hebben hierin geen plaats".

Hierbij komt ook de vraag op hoe dat dan zit met "nieuwe media", gaat het daar wel om "ontmoeting"? Of om de schijn van ontmoeting? Computers en de media die je daarmee kunt gebruiken en ontsluiten zijn prachtig, maar als de directe lijfelijke ontmoeting met de natuur ontbreekt is het misschien zo dat ze kinderen alleen maar meer van de natuur vervreemden. Ik ken een school die uit nobele motieven aandacht besteedt aan het behoud van het tropisch regenwoud en actie voert voor het Wereld Natuur Fonds voor bescherming van de olifanten in Zuidelijk Afrika en volstrekt geen aandacht geeft aan de natuur direct om de school heen. Kinderen weten door de media van alles over de natuur ver weg, maar raken in toenemende mate vervreemd van de planten en dieren die ze dagelijks tegenkomen. En als school is het ook wel zo gemakkelijk om je met verre zaken bezig te houden – een ingeblikte natuur, waarbij je geen stap buiten de deur hoeft te doen en waarvoor je veilig actie kunt voeren. Als je dat laatste doet voor bomen of plekken in de omgeving raak je direct aan plaatselijke belangen (zie ook Sobel, 1996).¹⁾

Waar kan je concreet beginnen? (1)

Criteria

Het effect van bovenstaande beschouwingen kan ook zijn dat mensen het er bij voorbaat al bij laten zitten. Hierboven werden drie mogelijke reacties van lezers beschreven. Ik wil daar er daar nog een aan toevoegen:

4. Ik weet best dat op dit gebied veel te verbeteren valt in onze praktijk. Maar waar kunnen we beginnen?

Daarom wil ik dit artikel besluiten met enkele concrete aangrijpingspunten. Ik heb deze gekozen op grond van de volgende criteria:

- 1 Er wordt uitgegaan van het WO-leerplan van de NJPV (Bouwmeester, e.a., 1996) als kader. Concreet van de ervaringsgebieden 'Het jaar rond' (domein 'Jaargetijden') en 'Omgeving en landschap' (met name het domein 'Habitat van planten en dieren').
- 2 Een belangrijk ontwikkelingsdoel voor scholen is: zorgen voor continuïteit, ook op 'kleine' onderdelen. Geen - losse - incidenten dus.
- 3 Kenmerkend voor 'natuur' is het samengaan van herhaling (structuur) en het onverwachte, verrassende. Aan beide zal aandacht gegeven worden.
- 4 Het accent ligt hier op veldwerk: buiten met kinderen aan de slag gaan, uiteraard aangevuld en ondersteund door activiteiten binnen.
- 5 Zoveel mogelijk aansluiten bij de sterke punten binnen het team.
Bijvoorbeeld: esthetische gevoeligheid (een heel belangrijk aangrijpingspunt), kunstzinnige vormers die met kinderen gaan tekenen en schilderen en mooie uitstallingen (hoeken) maken van kinderwerk en werk bundelt in een boek dat ook in het documentatiecentrum komt, iemand die goed is in teksten schrijven met kinderen en dat verbindt met waarnemen en beleven, een fotograaf die kinderen helpt bij het documenteren van veranderingen in de natuur, een onderzoeker die heel sterk is in het begeleiden van vragen stellen en onderzoek, iemand die gewoon veel over de natuur weet en anderen kan enthousiasmeren en/of informeren, een computeraar die kan helpen bij het scannen van foto's en ander materiaal t.b.v. het vastleggen van gegevens en ander materiaal en kan helpen bij het maken van een mooie computerpresentatie in de weeksluiting, etc.
- 6 De te kiezen activiteiten moeten ertoe bijdragen dat teamleden geïnspireerd worden, zelf ook momenten van verwondering kennen. Dit is ook een belangrijke voorwaarde voor het enthousiasmeren van kinderen.

De aandachtige lezer zal gezien hebben dat er spanning zit tussen criterium 2 en 3. Het 'onverwachte' in de natuur, 'de vogel in het raam', is belangrijk, maakt het spannend en staat naast de betrouwbare herhaling. Maar ook in het omgaan met dergelijke onverwachte gebeurtenissen kan continuïteit zitten qua aanpak. Of zoals David Hawkins zegt, die ik in Mensen-kinderen citeerde: 'The bird in the window is there for the prepared mind' (zie daarover: Mensen-kinderen, november 2003, p.16/17). Er zijn mensen die zelden of nooit van die onverwachte ontmoetingen hebben en anderen bij wie dat vaker het geval is, die 'voorbereid zijn'. Wat criterium 2 verder betreft: De continuïteit kan ook gegarandeerd worden via een meerjarige cyclus van

WAT KUN JE ZOAL VRAGEN?

Hoe zitten de zaden in de vruchten

- Zitten ze vast?
- Waarom zitten ze vast?
- Hoe zitten ze vast?

- Zitten ze...
 - naast elkaar?
 - over elkaar?
 - onder elkaar?
 - op een rijtje?
 - in het rond?
 - of zomaar los?

- Raken ze elkaar?

Kun je een vrucht vinden met maar één zaad(je) erin?
met twee?
met drie?
met ???

Kun je de zaden tellen?
En, als je ze niet kunt tellen, hoe zou je dan een betrouwbare schatting kunnen maken?

- Probeer eens: een paardebloem
een maiskolf
een rietsigaar
een papaverbol
een komkommer
een vijg

Jos Elstgeest



grote schoolprojecten (duur zes weken per project) waarin de ervaringsgebieden aan de orde komen (Both/ Van Gelder, 1996). Bij dit invoeringsplan is 'Het jaar rond' uitgezonderd – dat kan beter op het niveau van de stamgroep aan bod komen, inclusief het ingaan op niet geplande gebeurtenissen.

Waar kan je concreet beginnen? (2)

Activiteiten

A. Waarover?

Zoals al gemeld leveren vooral de ervaringsgebieden 'Het jaar rond' en 'Omgeving en landschap' onderwerpen. Het combineren van onderwerpen uit beide ervaringsgebieden levert mooie thema's voor stamgroeprojecten (St) en projecten voor kleine werkgroepen (Gr) binnen stamgroepen. Alle genoemde onderwerpen zijn potentieel zeer waardevol en ze overlappen elkaar vaak. Advies: kies er een of hoogstens twee en werk die goed uit als oefening voor het team.

- Vogels is zo'n thema, dat aan alle criteria voldoet: vogels in de winter (Fischer/Both, 1986): een oud vogelnest (St. en Gr.), zingende vogels in het voorjaar in kaart brengen (zang, territorium, St), vogels herkennen, voedsel en voedselzoekgedrag, nestkasten ophangen en ontwikkeling volgen (St. en Gr.), 'studies' van het wereldje van één soort, inclusief het gedrag (Gr.), excursie naar een vogelrijk natuurgebied (St), trek slaaptrek, herfsttrek, vogelbescherming, last hebben van vogels, uilenexcursie in het donker (februari) onder leiding van een vogelaar (St). Er is een lijn voor 'vogels' van onder- tot bovenbouw beschreven en op aanvraag bij mij verkrijgbaar. Van als vogels rondlopen met grote vleugels aan en nesten bouwen waar een kind in kan bij de kleuters tot en met het karteren van zingende vogels in het voorjaar in de bovenbouw.

Wedden dat

Wedden dat wij vanmorgen in 10 minuten tijds wel 3 voorbeelden kunnen vinden die vanmiddag anders zijn?

's morgens	wat 's middags volgens ons anders is	's middags	opmerkingen
Voorbeeld 1 Onder deze boom regent het herfstblaadjes. Wij hebben onder die 'herfst-boom' een vierkantje schoongemaakt.	Onze herfst-boom heeft blaadjes in ons vierkantje laten vallen.	Er lagen maar twee blaadjes en die waren van een andere boom.	We hadden niet verwacht dat ook blaadjes van een andere boom in ons vierkantje zouden komen.
Voorbeeld 2 11 spreuuwen op het gazon tegenover de school	Geen spreuuwen want we joegen ze per ongeluk weg.	2 spreuuwen.	We weten niet of het 'nieuwe' spreuuwen zijn of 2 van die 11.
1.			
2.			
3.			

Uit Both/de Vries, 1989

- Hetzelfde geldt voor *vlinders*, die sterk appelleren aan esthetische en andere gevoelens: (De With 1992; Schwartz, 1992) een kalender van vlinderwaarnemingen het jaar door bijhouden (St), op welke bloemen welke vlinder? (St, Gr) planten die vlinders aantrekken, soorten vlinders, vlinders die in het donker vliegen (bij Kamperfoelie!), kweken van rups tot vlinder (St), voedselplanten rupsen, rupsen als plaag, overwinteren, trekvlinders, excursie naar natuurgebied onder leiding van deskundige, vlindervriendelijk natuurbeheer – kritisch beschouwen en zelf uitvoeren.
- *Bomen*: adopteren (bladverliezende loof-) boom en minstens een jaar volgen in ontwikkeling (St, Gr), herkennen 'eigen boomsoort' elders – ook 's winters, op naam brengen bomen en struiken (Gr. en St.), dieren op de boom – vogels, kleine dieren, alle verschijnselen van seizoenswisseling, 'beeld' van de boom in verschillende seizoenen, oppervlakte, bomen in dorp en stad ('de mooiste boom van het dorp/ de wijk?'), zorg voor bomen, dilemma's rond bomen ('last van bomen', conflicten rond bomen), kweken van kleine

bomen uit zaden (Gr), bomen en bos, bomen en/of bosjes als milieu ('huis'), 'elk plekje wil een bos worden' (ontwikkeling en natuurbeheer).

- *Kleine beestjes*: insecten, spinnen, bodemdieren (Elsgeest, 1990) – verscheidenheid, waar leeft wie? Jaarcyclus?
- *Tuinen*: vaste route minstens een keer per jaargetijde lopen en op steeds dezelfde plekken op dezelfde soort dingen letten en documenteren in beeld en woord (Gr en St). Vergelijken seizoenen en jaren: bloeiende struiken en andere planten, bloeidata, aangelegd tuin, vlinders.
- Een *plek* – bosje, vijver/ poel, graslandje – in elk jaargetijde bezoeken en veranderingen documenteren (St., Gr). Ook 'bewoners' van dit 'huis' observeren – soorten, aantallen, gedrag, onderlinge relaties (waaronder voedselketens). Kleuren en andere verschijnselen. Beheer en effecten daarvan (vergelijken stukje niet maaien, de rest wel). Plukken bloemen, verzamelen en gebruiken andere materialen.
- Als het mogelijk is om *kleine huisdieren bij de school* te houden: doen! Kinderen maken intensief kennis met een niet-menselijke levensvorm, de dieren vragen om zorg, processen als voeding, uitscheiding, voortplanting zijn van nabij te volgen, met name voor zorgleerlingen liggen hier grote pedagogische kansen. Wie al dieren heeft kan deze wellicht nog beter integreren in het schoolprogramma en schoolleven.
- *Verjaardagsplant of -dier* (individueel) : Welke (wilde of gekweekte) plant bloeit buiten op de verjaardag van elk kind in de groep? Zoeken, documenteren (tekenen, drogen en opplakken, foto; alles lamineren) meer over uitzoeken, volgen in ontwikkeling, volgend jaar weer kijken en vergelijken (bloeit het weer?). Ook middenin de winter bloeien er struiken of kruidachtige bloemen, als je goed kijkt. Alternatief: een dier dat je op die dag ziet: tekenen, over schrijven, mooi stuk van maken, lamineren, bewaren.
- Specifieke aandacht voor de natuur in een 'stille tijd': de *winter*.
- Centraal stellen van de *Natuurkalender* – letten op en registeren van een aantal vooraf vastgestelde verschijnselen die samenhangen met de jaargetijden: bloeidata planten, in blad komen van bomen, aan-

KALE BOMEN – KLEINER OPPERVLAK

Bladverliezende loofbomen verkleinen in het najaar hun oppervlakte door de bladeren af te stoten. Dat doen ze vooral om de verdamping te beperken in een periode dat ze geen water kunnen opnemen. Bovendien zijn bladeren heel kwetsbaar voor bevriezing. Het lijkt een enorme verspilling, elk jaar weer, maar heeft blijkbaar toch voldoende overlevingswaarde.

In het voorjaar komen ze weer in blad, wordt het stofwisselingsoppervlak dus weer vergroot.

Onderstaande activiteit kan het beste gebeuren half maart, in elk geval als er nog geen bladeren zijn.

Voorjaar

Kies een takje van je boom of struik in winterse toestand, dus zonder bladeren, met knoppen. Neem daarvan de bovenste 25 centimeter. We gaan de oppervlakte van dat takje nu meten en als de knoppen uitgekomen zijn, dus met bladeren, opnieuw.

Hoe kunnen we de oppervlakte van dat kale takje meten?

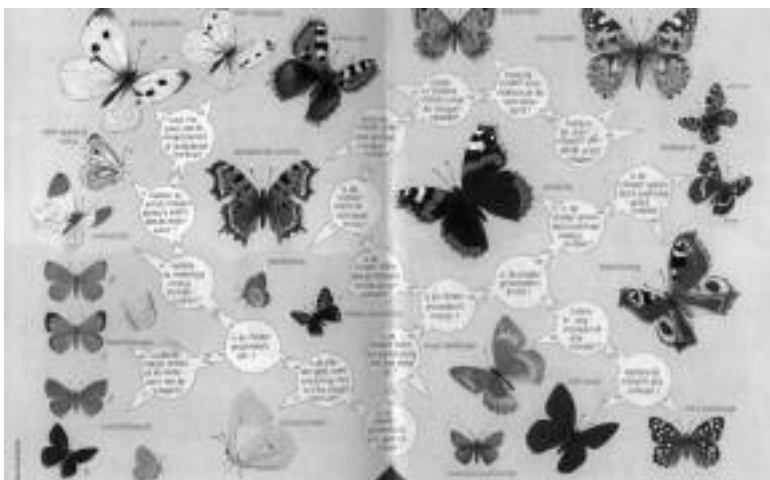
Een handige manier is: een strook papier er precies omheen vouwen en die strook meten. Maar misschien hebben de kinderen andere ideeën, die uitprobeerbaar kunnen worden.

Het takje is bijvoorbeeld 6 vierkante centimeter groot. Nu wordt het takje afgeknipt en binnen in water gezet, zodat de bladknoppen kunnen uitkomen. Als de bladeren helemaal uit en gestrekt zijn gaan we het oppervlakte van het takje weer bepalen. Hoe kan de oppervlakte van een blad gemeten worden?

Zet de twee getallen naast elkaar, met een tekening erbij. Hoeveel keer is de oppervlakte groter geworden?

Bedenk dan eens hoe groot de oppervlakte van een hele tak is en van de hele struik of boom!!





uit: *Veldwerk Nederland*, z.j.

komst zomervogels, verkleuren bomen in de herfst, vruchtzetting van bomen en struiken, etc, etc. Dit in samenwerking met www.natuurkalender.nl, die lezers wellicht kennen van het radioprogramma 'Vroege Vogels'. In dit stramien van de natuurkalender kunnen diverse andere eerder genoemde zaken geïntegreerd worden, met af en toe verdieping van de waarneming in de vorm van lessen of kortlopende projecten. Naast deze natuurkalender, waarbij het accent ligt op cyclische veranderingen, kunnen dan 'wereldjes' van diersoorten en 'huizen' van levensgemeenschappen van dieren nader bekeken worden, waarbij het accent ligt op relaties in de ruimte. In een van de volgende nummers van Mensen-kinderen wordt nader ingegaan op de natuurkalender.

En in samenhang hiermee: aandacht voor het weer, de gang van de zon gedurende de dag en in de loop van het jaar.

B. Werkwijzen voor continuïteit

Het gevaar van verwateren is altijd aanwezig in onze hectische tijd. Je moet structuren bedenken die een zekere continuïteit waarborgen: elk seizoen een bepaalde, vaste wandeling, afspraken met beheerders, kinderen die jarig zijn, etc. Ook het vastleggen in een boek of eerst in de natuurhoek en later in een boek is zo'n structuur. Zo'n boek wordt dan weer bron voor anderen om op voort te bouwen. En/ of een speciaal product op de computer. Er wordt bewust vergeleken tussen de seizoenen en met vorige jaren. Er wordt over gepubliceerd in de schoolkrant en het plaatselijke blaadje. Een aantal keren per jaar is de natuur thema in de weeksluiting, zeker in de drie keer per jaar gehouden 'pedagogische terugblik': een viering waarin wordt gevierd wat we bereikt en meegemaakt hebben. Er is in of bij elk groepslokaal een meegebrachte-dingen-tafel of hoekje. En een natuurlogboek waarin de onverwachte dingen genoteerd en verder gedocumenteerd worden. Ook is er minstens een keer per week aandacht voor in de kring – om te delen en om elkaar kritisch te bevragen.

Dit soort structuren draagt bij aan de noodzakelijke discipline.

Dat geldt ook voor de inrichting van de buitenruimte/ het schoolterrein.

C. Verrijking schoolterrein

We gaan hier nu zeer beknopt op in, ook omdat er in de volgende nummers meer aandacht voor zal zijn. Het gaat hier om maatregelen die de natuur 'uitnodigen' om zich daar te vertonen of te vestigen: besdragende bomen en struiken, die vogels lokken; het voeren van vogels in de winter (Both, 2003), het aanplanten van struiken en kruidachtige planten die vlinders aanlokken – een 'vlinderheuvel' bijvoorbeeld, het maken van een ondiepe poel om waterinsecten, libellen, kikkers en padden te lokken, het ophangen van nestkastjes, het maken van een wand met holletjes voor wilde bijen, etc. Allemaal tamelijk eenvoudige maatregelen, die het bij A en B besprokene gemakkelijker realiseerbaar maken. Het zijn ook 'voorstructurende maatregelen, zoals het Jenaplan er veel meer kent, het vormgeven van een stimulerende leeromgeving. Structuren die leraren en kinderen constant herinneren aan de betekenis van natuur, ook doordat er meer vogels, libellen, vlinders, e.a. komen, die de aandacht trekken.

D. Hulpbronnen aanboren

Hier kunnen we denken aan:

Mensen die inhoudelijke en didactische deskundigheid inbrengen: ouders, leden van plaatselijke natuurverenigingen, NME-centra. Materialen: welke materialen moeten minstens in de school aanwezig zijn? Een lijst zal de komende maanden gemaakt en via het internet verspreid worden. Van het NME-centrum kunnen leskisten geleend worden, etc. Materialen voor het op naam brengen van planten en dieren: materialen die kant en klaar te koop zijn (een lijst wordt samengesteld en via het internet verspreid) en materialen die op maat gemaakt zijn voor de eigen omgeving (zie Both, 1990). Ook kunnen de kinderen zelf eenvoudige determineersleutels maken (zie Both, K., e.a. 2002).

Verwondering

Ter afsluiting hierbij enkele citaten uit de artikelen over 'verwondering' van Rachel Carson, die in Mensen-kinderen verschenen zijn, vertalingen uit haar boekje "The Sense of Wonder" (Carson, 1994/95).

"De wereld van een kind is fris en nieuw en prachtig, vol van verwondering en opwindende zaken. Ongelukkig genoeg geldt voor de meesten van ons dat heldere oog, dat ware instinct voor wat mooi is en ontzag wekt, wordt vertroebeld en zelfs verloren raakt, voordat we volwassen worden. Als ik enige invloed zou hebben op de goede fee, waarvan men zegt dat deze toeziet op de ontwikkeling en vorming van alle kinderen, dan zou ik haar vragen om aan elk kind in de wereld een besef van verwondering te geven, zo sterk, dat het niet kapot te krijgen is en het hele leven in stand blijft, als een werkzaam tegen-gif tegen de verveling, teleurstellingen en ontgoocheling van latere jaren, tegen de steriele voorkeur voor kunstmatige dingen, tegen de vervreemding van de bronnen van onze kracht. Om een kind in staat te stellen zijn aangeboren besef van verwondering levend te houden (en wel zonder de tussenkomst van een goede fee) heeft het de kameraadschap van tenminste een volwassene nodig die met hem de vreugde, de opwindende en het mysterie van de wereld waarin wij leven kan delen en opnieuw kan ontdekken."

Rachel Carson

NOTEN

1) Ook basisprincipes 1 en 8 zijn van toepassing op de natuur. Maar dat komt aan de orde in het tweede artikel, nadat de visie van Peter Petersen besproken is.

2) Ook de komende jaren kan hier wat de bovenbouw betreft aangesloten worden bij de landelijke Wintervogeltelling tussen 15 dec. en 15 maart. Zie daarover ook: Both (2003) en het aanvullende materiaal dat op internet beschikbaar was.

GENOEMDE BRONNEN:

Both, K. (1990), *Juf, meester, hoe heet dat beestje?*

In: *Mensen-kinderen*, september

Both, K. (2003), *Vraag het de vogels zelf maar.*

In: *Mensen-kinderen*, november

Both, K. (2004), *Kinderen lezen het schoolterrein.*

In: *De Wereld van het Jonge Kind*, februari

Both, K./G. De Vries (1989), *Over de drempel. Natuuronderwijs in de schoolomgeving.* Amersfoort/ Utrecht: Landelijke Pedagogische Centra.

Both, K./ K. Vreugdenhil (1991), *Basisprincipes Jenaplan, Hoevelaken/Amersfoort: CPS.**

Both, K. /W. van Gelder (1996), *Over het invoeren van het leerplan WO-Jenaplan.* In: *Mensen-kinderen*, mei 1996. Ook opgenomen in *Bouwmeester, e.a. – Algemene Map, rubriek D.**

Both, K./ J. Meier/H. Veneman (1998), *De Rozentuin – een beeld van een Jenaplanschool.* Schagen: NJPV*

Both, K., e.a. (2002), *Taal in andere vakken. Voorbeeldes materiaal wereldoriëntatie en taal.* Enschede: SLO – in het bijzonder het deeltje voor de bovenbouw.

Bouwmeester, Tj., e.a.(1996), *Wereldoriëntatie voor het Jenaplan-onderwijs, Enschede: SLO. In het bijzonder de mappen voor 'Het jaar rond' en 'Omgeving en Landschap'.**

Elstgeest, J. (1993), *Vraag het de mierenleeuw zelf maar.*

In : *Mensen-kinderen*, november

Elstgeest, J. (1990), *Kinderen en beestjes.* Middelburg: Regionaal Pedagogisch Centrum Zeeland

Fischer, I./ K. Both (1986), *Het vogeljaar in het Vlindervolk.*

In: *Mensen-kinderen*, dec. 1986

Freudenthal, S./B. Keyl (2004), *In de spiegel van Pedomorfose.*

In: *Mensen-kinderen*, januari

Hond, M. de (2004), *Kinderboerderij op de Toon Hermansschool zorgt ongemerkt voor veel leerdoelen.* In: *Mensen-kinderen*, januari

Sobel, D. (1996), *Beyond Ecophobia. Reclaiming the Heart in Nature Education.* Great Barrington (MA): The Orion Society

Schartz, E. (1992), *Een steeds terugkerend verhaal.*

In: *Mensen-kinderen*, maart 1992

Veldwerk Nederland (z.j.), *Zoekmap met verschillende zoekkaarten.*

Stichting Veldwerk Nederland, *Het Woldhuis 11, 7325 WN Apeldoorn, tel. 055-3667199*

Verheij, C. (2003), *De boerderij als klaslokaal.* In: *Mensen-kinderen*, november

With, Tj. De (1992), *Vlinders in de school.* In: *Mensen-kinderen*, maart 1992

De met een sterretje gemerkte titels zijn te bestellen via www.jenaplan.nl

Jenaplanscholen – dus geen individuen, maar scholen – kunnen tot 1 mei over voorgaande aanzetten voor de praktijk aan mij nader advies, c.q. materiaal vragen, voorzover daarover niets of niet genoeg in de mappen te vinden is. Het advies, c.q. materiaal wordt op één voorwaarde ter beschikking gesteld: de betreffende school zal t.z.t. kort verslag doen van de ervaringen.

Dit aanbod heeft ook als functie: peilen waaraan verder behoefte is. De vragen worden tussen 1 mei en 1 september beantwoord.

Kees Both – njpv.both@ixs.nl

*In het volgende nummer:
Peter Petersen, de natuur en wij*

stadgenoot

*Hij is het licht vergeten
en het gras vergeten
en al die kleine levende kevertjes
en de smaak van water en het waaien*

*hij is de geur vergeten
van het hooi de grijze vacht van de schapen
de varens de omgelegde aardkluiten*

*zijn binnen is geen nest zijn buiten
geen buiten zijn tuin een vaas*

*hij is ook
de bliksem vergeten de rauwe
hagel op zijn voorhoofd*

*hij zegt niet: graan meel brood
hij ziet de vogels niet weggaan
en de sneeuw niet komen
hij zal bang en verongelijkt doodgaan*

Jan Elburg



EEN ZIJ-INSTROMER: EEN VERRIJKING VOOR EEN JENAPLANSCHOOL!

van een hoogopgeleide man of vrouw met werkervaring en opleiding buiten het onderwijs kan een schoolteam een flinke positieve impuls geven. De komst van zij-instromers in het onderwijs biedt ook voor Jenaplanscholen nieuwe personele mogelijkheden. Het scholings- en begeleidingstraject voor deze nieuwe groep aanstaande leerkrachten binnen een Jenaplanschool vraagt om specifieke aandachtspunten. In dit artikel willen we zicht geven op de opleidingsmogelijkheden en aandachtspunten voor zij-instromers binnen een Jenaplanschool gezien door de ogen van de zij-instromer, de Jenaplanschool en de lerarenopleiding primair onderwijs (PABO).

De motivatie

De motivatie om als zij-instromer te gaan werken op een Jenaplanschool blijkt vaak uit het directe contact en de binding met de school. Marie Elise Hermans, zij-instromer op Jenaplanschool 'De Wilgenhoek' in Leerdam, geeft als motivatie aan: "Ik heb voor de Wilgenhoek gekozen, omdat ik bekend was met deze vorm van onderwijs en mijn eigen kinderen al jaren met veel plezier naar deze school gaan. Als ouder was ik ook geboeid door het Jenaplanonderwijs en het was dan ook vanzelfsprekend, dat ik daarom hier wilde gaan werken". De motivatie van de Jenaplanschool om te kiezen voor een zij-instromer komt volgens Tineke Keppel, directielid van 'De Wilgenhoek' en begeleider van Marie Elise, voort uit het ontbreken van gediplomeerde groepsleiders, al of niet met Jenaplanervaring: "Twee jaar geleden hadden wij op onze school twee vacatures. Op dat moment kwam voor het eerst het woord zij-instromer ter sprake. Op school hadden wij al een tijdje Marie Elise Hermans als ouder die veel goed werk als vrijwilliger verrichtte. Zij werkte als tuinouder en als ouder in het documentatiecentrum en was ook verder actief bezig binnen de school. Omdat wij wel graag met haar in een ander verband verder wilden, werd Marie Elise onze eerste zij-instromer".

Het assessment:

Als de school en de zij-instromer besloten hebben dat de laatstgenoemde op de school kan komen werken, zal het bestuur van de school (of de directeur) bij een Pabo een aanvraag doen voor het afnemen van een assessment. Na het met goed gevolg afleggen van het assessment ontvangt de betrokkene een geschiktheidsverklaring, waarmee hij twee jaar onbevoegd voor de groep mag staan en tegelijkertijd de zij-instroom-oplei-

Wat eens gestart is vanuit het enorme lerarentekort begint langzamerhand deel uit te maken van het personeelsbeleid binnen de basisscholen. Het aantrekken

ding tot leraar primair onderwijs kan gaan volgen. Na het behalen van de geschiktheidsverklaring wordt een drie-partijen-overleg gevoerd tussen zij-instromer, directeur van de school en een vertegenwoordiger van de opleiding. In dit overleg wordt een scholings- en begeleidingsplan opgesteld, waarin de taken en verantwoordelijkheden van de zij-instromer én de school worden vastgelegd.

Het assessment wordt afgenomen door een assessor vanuit de basisschool en een assessor vanuit de opleiding en is gericht op het in kaart brengen van de bij de kandidaat zij-instromer aanwezige competenties. Deze competenties richten zich op:

de pedagogische competentie
de vakdidactische competentie
de organisatorische competentie
de interpersoonlijke competentie
de competentie in het samenwerken met collega's
de competentie in het samenwerken met de omgeving
de competentie in reflectie en ontwikkeling

Het Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren (SBL) heeft de bekwaamheid van leraren beschreven in zeven competentiedomeinen

Het assessment is in twee fasen te verdelen:

De eerste fase waarin de kandidaat zij-instromer zich oriënteert op het beroep en het werkveld, om vervolgens een portfolio te maken. Tevens moeten twee toetsen omtrent eigenvaardigheid spelling en eigenvaardigheid rekenen gemaakt worden. Verder dient de kandidaat een persoonlijkheidsvragenlijst in te vullen: de "Workplace Big Five" (WBF). De verwerking van de verkregen WBF-gegevens leidt tot een zorgvuldige analyse. Deze analyse resulteert in een begeleidingsadvies op basis van de persoonskenmerken van de kandidaat.

Competentie overzicht	Met leerlingen	Met collega's	Met omgeving	Met uzelf
Pedagogisch	1			
(vak-)didactisch	2	5	6	7
organisatorisch	3			
interpersoonlijk	4			

De tweede fase betreft de praktijkdag waarop de zij-instromer het portfolio bespreekt, twee onderwijsactiviteiten dient uit te voeren en een voor- en nabespreking van deze activiteiten. Op deze dag wordt het begeleidingsadvies uit de eerste fase besproken en wordt door de twee assessoren besloten de kandidaat al dan niet geschikt te verklaren als zij-instromer.

Elke kandidaat ontvangt een uitgebreid verslag van het assessment, waarin aanbevelingen staan voor de verdere scholing en begeleiding. De opdrachtgever ontvangt een exemplaar van dit verslag.

Naast dit assessmentverslag krijgt de zij-instromer ook de volledige rapportage van de persoonlijkheidsvragenlijst van de Workplace Big Five. Deze rapportage wordt niet verstrekt aan de opdrachtgever. (Conform de code van het Nederlands Instituut van Psychologen NIP).

De opleiding:

Inmiddels hebben ruim driehonderd zij-instromers na het assessment gekozen om bij de Theo Thijssen Academie (TTA) te Utrecht de opleiding te volgen, waarvan er honderd reeds zijn afgestudeerd. Met name de flexibele opleidings- en studieaanpak spreekt de betrokkenen en de directies van basisscholen aan. Het opleidingsaanbod is modulair opgebouwd, waardoor er op elk moment met de opleiding kan worden gestart. Vier keer per jaar is er een blok met startmodulen, zodat de betrokkene zo goed mogelijk wordt toegerust om aan de slag te gaan in het basisonderwijs. De zij-instromer én de begeleider in de basisschool krijgen ieder een studie- en begeidersmap. In de studiemap voor de zij-instromer zijn informatie over de inhoud van de studie en diverse richtlijnen te vinden om de studie aan te pakken. De begeidersmap geeft naast de studie-informatie ook begeleidingsinstrumenten en -adviezen om de begeleiding in de school te ondersteunen.

Afhankelijk van de aanwezige competenties en kennis van de diverse vakinhouden wordt een aantal modulen op de opleiding gevolgd. De basisschool biedt de zij-instromer ook voldoende mogelijkheden om zich te bekwaamen in de vak- en vormingsgebieden van de basisschool. De school krijgt in toenemende mate een belangrijke rol bij het opleiden in de school. De basisschool en de opleiding zijn samen verantwoordelijk voor de kwaliteit van de opleiding.

De zij-instromer op De Wilgenhoek zegt hierover: "Bij aanvang van het opleidingstraject is in het drie-partijen-overleg overeengekomen, dat ik 18 vakmodulen zou volgen. Deze modulen heb ik verspreid over twee schooljaren gevolgd. Ik heb de daaraan verbonden prak-

tijkopdrachten geschreven en voorgelegd ter beoordeling aan de vakdocenten van de opleiding. Ik had vooral veel moeite met de vakgebieden die binnen mijn eigen Jenaplanschool als geïntegreerde wereldoriëntatie worden aangeboden. Ik heb ruim gebruik gemaakt van de mogelijkheden om de bewijsvoering van competenties vanuit de eigen Jenaplanschool uit te voeren. Vooral binnen vakgebieden als drama, muziek en handvaardigheid kon ik putten uit opgedane ervaringen binnen mijn eigen school".

De opbouw van het portfolio geeft voldoende mogelijkheden om de bewijsvoering van de vakinhoudelijke competentie aan te leveren, gekoppeld aan de vorm van onderwijs van de school waar hij/zij werkzaam is. Er zijn vele zij-instromers die werken bij het (voortgezet) speciaal onderwijs, op Jenaplan-, Montessori-, Dalton- en Freinetscholen. De zij-instroom opleiding is een vorm van 'opleiden in school'; vandaar dat het vanzelfsprekend is, dat de pedagogische en didactische identiteit van de school te herkennen is in de opbouw van het portfolio van de betrokkene.

De begeleiding:

Vanuit de opleiding krijgt de zij-instromer een studiebegeleider toegewezen. Deze studiebegeleider bewaakt de voortgang en ondersteunt bij de opbouw van de bewijsvoering in het -digitale- portfolio. Bij de opbouw van de bewijsvoering kan ook gebruikgemaakt worden van de vakdocenten van de opleiding. Het vakinhoudelijke dossier wordt ter advisering en/of beoordeling voorgelegd aan de docent en deze geeft zijn commentaar voor verdere ontwikkeling.

Vanuit de school krijgt de zij-instromer een begeleider toegewezen. Deze begeleider heeft diverse taken op persoonlijk, groeps- en/of schoolniveau. Veel scholen scheiden de diverse begeleidingstaken door ze door verschillende personen te laten uitvoeren. Zo kunnen er taken weggelegd zijn voor een duo-collega; een begeleider of opleidingsleerkracht (gericht op de studie-inhoud en voortgang van de zij-instromer); bouwcoördinator; intern begeleider of de directeur. De afstemming van de begeleiding tussen de school en de opleiding vindt plaats door overleg tussen enerzijds de begeleider in de school en de studiebegeleider van de opleiding anderzijds. De begeleiding binnen de school is van essentieel belang voor het succesvol opleiden van de zij-instromer. De begeleider op de Wilgenhoek: "Na het assessment, werd er een pakket samengesteld en op maat gesneden naar de persoonlijke behoeften van de betrokkene. Elke week vonden er begeleidingsgesprekken plaats. Daarin kwamen de problemen die het werken met zich meebracht aan de orde en bekeken we de leeropdrachten. Als begeleider las ik alle werkstukken die de zij maakte en gaf er commentaar op. Al snel bleek hoe moeilijk deze nieuwe taak voor de zij-instromer is: een heel ander leven, een grote impact op het gezinsleven en de typische moeilijkheden die elke starter in het onderwijs kent. Ook al ben je jaren moeder van kinderen op een Jenaplanschool, het wordt toch een andere zaak als je er zelf voor staat. Het is moeilijk om aan sommige ouders te bewijzen dat jij als leerkracht ook goed met hun kinderen kunt omgaan! Alle collega's hebben vanaf het begin

veel hulp geboden en haar goede ondersteuning geboden". Ondanks alle begeleiding en ondersteuning ervaren zij-instromers de opleiding als zwaar en intensief. Marie-Elise Hermans zegt hierover: "De combinatie werken op school en studie en ook nog privéleven is mij zwaarder gevallen dan ik tevoren had ingeschat. Het vroeg veel energie en flexibiliteit om je vooral het eerste schooljaar te handhaven en vertrouwd te raken met kinderen en de inhoud van het onderwijs en je eigen stijl te ontwikkelen. Het vroeg een grote inzet en goede planning om daarnaast de lessen van de modules te volgen en de praktijktaken te schrijven. Ik was gemiddeld zestien uur per week met de studie bezig".

Aanbevelingen en adviezen:

Het werken op een Jenaplanschool vraagt van een groepsleider op pedagogisch, didactisch, organisatorisch en interpersoonlijk gebied goed ontwikkelde competenties. Het aangaan van relaties met kinderen, uitgaan van verschillen tussen kinderen, de uniciteit van elk kind waarborgen, brede vakinhoudelijke kennis en vaardigheden zijn aspecten die diepgaander ontwikkeld moeten zijn dan bij een leerkracht in een reguliere basisschool. Dat vraagt van de begeleider binnen de school een gerichte aanpak naar de zij-instromer toe. Marie-Elise geeft voor aankomende zij-instromers op een Jenaplanschool de volgende aanbevelingen: Het werken als startende zij-instromer op een Jenaplanschool vraagt extra veel op het gebied van klassenmanagement. Het volgen van de module klassenmanagement is dan ook een 'must'. Het werken met drie leeftijdsgroepen binnen de stamgroep vergt een goede organisatie om greep te houden op het welbevinden en leerproces van alle kinderen. In de begeleiding moet aan de organisatie veel aandacht besteed worden. Het is van belang om goed te communiceren met de duo-partner en begeleider op de basisschool, die extra alert moeten zijn op de groepsprocessen en -management en je daarbij intensief begeleiden. Aarzel zelf niet om hulp en advies te vragen. Tineke Keppel zegt als leidinggevende van de Jenaplanschool 'De Wilgenhoek' en vanuit haar ervaring als begeleider van zij-instromers het volgende:

"Er komen steeds meer anders opgeleide mensen in de scholen. Het belangrijkste vind ik toch wel dat zij het eens zijn met de basisprincipes van het Jenaplan en mee willen werken aan een school waar veel gevraagd wordt van je inzet. Aan mensen die zij-instromer willen worden wil ik graag het volgende meegeven: Ga eerst een tijdje rondkijken op een school, geef er wat lessen, onderneem wat activiteiten met kinderen, kijk wat je te bieden hebt, praat veel met collega's en beslis daarna of je het zij-instroomtraject wilt opgaan. Aan scholen die van plan zijn om met een zij-instromer te werken het advies. Ga niet over één nacht ijs. Want het valt niet mee om deze mensen binnen je school op te leiden. Zorg voor voldoende tijd en ruimte om te begeleiden, want daar valt of staat alles mee!"

Zij-instromers bieden Jenaplanscholen nieuwe kansen

Vele zij-instromers nemen een enorme bagage aan levens- en werkervaring mee de school in. Hun hoger beroepsonderwijs of universitaire opleiding varieert van

rechtenstudie, conservatorium, verpleegkunde, communicatie, biologie, sociaal-pedagogische hulpverlening, journalistiek, enzovoorts, tot meer onderwijsgerelateerde opleidingen als orthopedagogiek en 1^e of 2^e graads vakdocent. Vanuit haar eigen achtergrond kan de uiterst gemotiveerde zij-instromer naast de eigen levenservaring én vanuit het voormalige beroep en opleiding een flinke impuls geven aan een schoolteam. De dialoog die ontstaat tussen de zij-instromer die vanuit een andere kijk de schoolwereld binnenstapt kan vernieuwend en kwaliteitsverbeterend werken.

Er zijn voorbeelden van zij-instromers, die vanuit hun werkervaring in de gezondheidszorg hun kennis delen over de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de kinderen in de school. Het veranderende geheel aan functies binnen scholen brengt met zich mee, dat de verantwoordelijkheid voor kinderen door meerdere personen en functionarissen gedeeld gaat worden. Groepsleiders, leerkrachtondersteuners en onderwijsassistenten kunnen ieder vanuit hun eigen mogelijkheden en verantwoordelijkheden de begeleiding van kinderen op zich nemen. Zo kan bijvoorbeeld een mentorschap voor kinderen ontstaan, waarbij een team van groepsleiders, leerkrachtondersteuners en onderwijsassistenten een aantal kinderen onder zijn hoede krijgt.

Impulsen op het gebied van kwaliteitsverbeteringen kunnen ook komen van zij-instromers, die binnen de schoolorganisatie in korte tijd doorstromen naar andere taken of functies. Er zijn voorbeelden waar orthopedagogen of sociaal-pedagogische hulpverleners als zij-instromer de school binnenkomen en zowel inhoudelijk als organisatorisch al vrij snel de interne begeleidingstaken op zich nemen. Of waar voormalige leidinggevenden als zij-instromer adjunct- en directietaken op zich nemen en op korte termijn doorgroeien naar deze functies.

Het rijke scala aan 'achtergronden' van de diverse zij-instromers biedt juist Jenaplanscholen veel mogelijkheden. Zij zijn veelal in staat om vanuit hun flexibele manier van denken en werken mensen met diverse kwaliteiten in te zetten. Dat gebeurt vaak al op grote schaal door ouders de school binnen te halen en direct of indirect bij het onderwijs te betrekken. Door de zij-instromers aan te spreken op hun specifieke kwaliteiten en hen de mogelijkheden te bieden om deze in te zetten verruimt de school haar mogelijkheden en krijgt de school als geheel de mogelijkheid om zich verder te ontwikkelen. Het maakt nogal wat uit of je het schoolteam versterkt met een net afgestudeerde PABO student van 21 jaar of met een zij-instromer met een rijke levens-, studie- en werkervaring. Zo heeft ieder zijn eigen –pedagogische– kwaliteiten en inbreng in het team. Deze diversiteit vormt ook en juist voor een Jenaplanteam het herkenbare uitgangspunt: 'de kracht van de verschillen'

OVER DE AUTEUR

Charles van der Horst was schoolleider van een Jenaplanschool en is nu opleidingscoördinator zij-instroom opleiding Theo Thijssen Academie, Utrecht.

Charles.vd.Horst@feo.hvu.nl, 030-2547263



T O M

PRIVACY

Niet lang nadat Dirk zijn studie kinderpsychologie had afgerond kwam hij tot de ontdekking dat hij gewoon toch maar het liefst met een groep kinderen wilde gaan werken. Hij solliciteerde. Drie keer werd hij gepasseerd. Iemand met een bul op zak, past die wel in ons team? Is die wel aan te sturen? Zijn motivatie klinkt nogal idealistisch, is dat nog wel van deze tijd?

De vierde keer was het raak. Een droomwens ging in vervulling: eindelijk een eigen groep! Hij was vast van plan er iets moois van te maken. De tijd van zijn eigen jeugd doen herleven. Toen was er die onvergetelijke juf geweest. Later, toen hij al naar de vervolgschool ging, fietste hij vaak langs de oude school om onder het voorbijgaan naar binnen te kunnen kijken. Dan was ze er al, hoewel het nog vroeg was. Ze gaf de bloemen water, ze veegde het bord schoon, ze praatte met kinderen die (waarschijnlijk om dezelfde redenen als hij) ook vroeg in school waren. Natuurlijk viel het tegen. Dat snapte hij ook wel: de tijden (en de kinderen) waren veranderd. Logisch! Hij had het beeld van vroeger geromantiseerd. Maar hij had op de universiteit geleerd hoe je zoiets moet benaderen.

Wetenschappelijk.

Enigszins ontgoocheld kijkt hij naar het stapeltje taalschriften dat hij net heeft doorgekeken. Zijn dit dezelfde kinderen waarmee hij vanmorgen in de kring zo diepgaand heeft zitten filosoferen over het ontstaan van het heeal? Water op Mars, wat heeft dat te betekenen? Ontstaat er dan maar overal leven, zomaar? Wat zei Thomas ook al weer, op een gegeven moment? 'God was gewoon nieuwsgierig naar zichzelf toen hij de mens maakte...' Adembenemend.

En nu dit. Dat stomme stapeltje weet van niks. Is dit hun taal? Ontstaan uit nieuwsgierigheid naar zichzelf? Dirk veegt met een heftig gebaar de schriften van zijn tafel. Dit is het dus niet.

Maar wat dan wel? Zijn blik valt op de prullenbak. Dan flitst een idee door zijn hoofd en doet zijn ogen oplichten. Hij springt op. Hij gaat dit wetenschappelijk aanpakken. Hij keert de prullenbak leeg op de tafel. Forensisch onderzoek. Hij heeft het eerste propje papier al te pakken. Hij pulkt het uit elkaar en strijkt het plat met de zijkant van zijn hand. Kijk eens aan...

Dirk leert veel, deze middag.

Anneke past bij Harry

28062512

4806251

580625

108062

30806

9080

908

170

17 %

Het hele blaadje staat vol met zulke rijtjes. Wat is het? Het komt hem niet bekend voor. Zeker niet vanuit de methode. Het duurt even voor hij het systeem heeft ontdekt. Een snelle blik leert hem dat de naam Anneke nogal eens voor komt. Natuurlijk, 't is haar handschrift! Eens kijken... Jelle gooit de hoogste ogen, met 95 %, maar dat is tevens de laatste berekening en er staat een ferme streep door. Wij zullen nooit meer met Tineke spelen!!! En praten (ander handschrift).

Daaronder: elf handtekeningen.

Allemaal meisjes, ziet Dirk.

Onderbroekenonderzoek

Wat heb je aan?

string //////////////

pemper

Floddertje - Moes - Pluis - Sacha - Pantoffel - Mauw
- Poeke - Minoes - Ronkie - Tiggertje - Sola -
Ook al weer een meisje. Schrijven jongens niet?

Ajax

Ja, Dirk leert veel deze middag. Hij is laat thuis en moet uitleg geven aan zijn vrouw. De briefjes heeft hij mee.
- Kijk, zegt hij. Heel interessant. Daar wil ik iets mee doen. Maar ik weet nog niet wat.

Maar zij zegt:

- Dat kan je niet maken, man. Je wroet in de privacy van die kinderen. Dat zullen ze niet leuk vinden.

Hij zucht. Ergens had hij de hele middag ook al dat gevoel.