

# **MENISEN** *kinderen*

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



**IN DIT NUMMER:  
HET PLEIN OM DE SCHOOL,  
WAT DOE JE ERMEE?**

jaargang 20 - nummer 2 - november 2004

Jaargang 20, nummer 2, november 2004

Uitgegeven door de

Nederlandse Jenaplanvereniging.

Abonnees, individuele leden, scholen en  
besturen of medezeggenschapsraden  
ontvangen dit tijdschrift vijf keer per schooljaar.

Mensen-kinderen verschijnt in  
september/ november/januari/maart en mei.

Losse abonnementen à € 35,- per jaar schriftelijk

op te geven bij het administratie-adres:

Jenaplanbureau,

Fie Carelsenstraat 5, 7207 GN Zutphen.

Tel. (0575) 570259 ,

e-mail: jenaplanbureau@planet.nl

Voor zendingen aan één adres geldt: 5 en meer

exemplaren € 32,- per abonnement,

Studenten/cursisten € 13,-

per abonnement, mits opgegeven via hogeschool

en aan één adres gezonden.

Mutaties en abonnementen kunnen ingaan

op 1 sept., 1 nov., 1 jan., 1 maart en 1 mei, op te

geven aan het administratie-adres.

Redactie: Ad Boes, Kees Both, Marie-Louise de

Jong, Jan Tomas en Margot Ufkes.

Hoofdredactie: Kees Both

Redactieadres: Van Dedemlaan 27,

3871 TD Hoevelaken, tel. (033) 253 45 51.

E-mail: both0207@planet.nl

Layout en opmaak:

Amanda van den Oever, Deil en

Tekstvaart, Ouderkerk a/d Amstel

Corrector: Dick Schermer

Fotografie:

Joop Luimes, Epe

Emmy Breure, Ouderkerk ad Amstel

Sigrun Lobst

Advertenties:

(te regelen via het Jenaplanbureau,

Fie Carelsenstraat 5, 7207 GN Zutphen.

Tel. (0575) 570259 ,

e-mail: jenaplanbureau@planet.nl)

kosten € 454,55 per pagina, € 227,25 per halve

en € 113,65 per kwart pagina.

NJPV-schoolleden krijgen 50% korting.

Personeelsadvertenties 2 weken voor het

uitkomen aan te leveren, in het goede formaat en

druk gereed, met logo van school of bestuur.

Druk: Grafifors, Amersfoort.

Gedrukt op totaal chloorvrij papier.

© Copyright Nederlandse Jenaplan Vereniging

ISSN 0920-3664

## VAN DE REDACTIE .....3

*Kees Both*

## MENSEN IN HET WERK- DAADKRACHT ...4

*Cath van der Linden*

### THEMA:

### HET PLEIN OM DE SCHOOL, WAT DOE JE ERMEE?

## SAMEN DOEN EN SAMEN GROEIEN.....5

op weg naar een levendig schoolplein

*Sigrun Lobst*



Mooi idee, maar waar begin je (aan)? Vanuit een rijke ervaring bij de begeleiding van projecten en het ontwerpen van natuurlijke schoolterreinen wordt een ideaaltypisch proces van het veranderen van schoolpleinen beschreven in de richting van een spannend en natuurlijk speel- en leerlandschap. Met daarbij steeds doorkijkjes naar een praktijk.

## SCHOOLTERREIN ALS NATUURNABIJ LEERLANDSCHAP.....11

Een documentatie

*Kees Both*

Een sleutel op eerder gepubliceerde artikelen: over ecologische onderwijsplanning in het Jenaplan en ecologische onderwijsplanning in het kwadraat: het scheppen van een uitnodigend natuurlijk leermilieu op het schoolterrein. Korte aanduidingen, met verwijzingen waar concrete verdere informatie te vinden is.

## NESTKASTJES BIJ SCHOOL.....13

*Kees Both*

Een eerste korte bijdrage in een serie van drie.

### EN VERDER ...

## 'COÖPERATIEF LEREN BINNEN WERELD ORIËNTATIE' .....14

Een actieonderzoek

*Esther Kuntzelaers*

Het eerste artikel vanuit de vernieuwde nascholing voor Jenaplanonderwijs. De auteur beschrijft hoe zij stap voor stap methodieken van samenwerkend leren invoert, met het accent op de wereldoriëntatie.

## DE KWALITEIT VAN KWETSBAARHEID....17

Nadenken over de professionaliteit van de Jenaplan-groepsleider

*Geert Kelchtermans*

Het beroep van leraar, ook en vooral in een Jenaplanschool, bevat vele niet beheersbare momenten. Het is dan ook een kwetsbaar beroep. Dat is het essentiële verschil tussen het produceren van goederen en diensten enerzijds en het opvoeden en onderwijzen van kinderen anderzijds. Het dominante spreken over 'kwaliteit' is gericht op het proberen leraren en scholen te pantsen tegen die kwetsbaarheid, processen in de school beheersbaar en voorspelbaar te maken. Dit gaat ten koste van de kern van het beroep. Het eerste deel van de Suus Freudenthal-lezing van 2002.

## DENKEN KUN JE LEREN!.....22

Denklessen op Jenaplanschool Antonius Abt

*Anite van Oijen*



Om in onze complexe samenleving goed te kunnen functioneren is het belangrijk helder en creatief te kunnen denken. Je kunt kinderen sterker maken door hen denkvaardigheden te onderwijzen. Een praktijkverhaal over de ervaringen met het programma voor leren denken van Edward De Bono.

## DE JONGEN EN DE BOOM.....27

Een vrije bewerking van The Giving Tree door Shel Silverstein, New York, 1964, Harper & Row.

### RECENSIES

## HET STAMGROEPBUDGET.....25

## LEERLANDSCHAPPEN IN DE PRAKTIJK.....25

## UIT DE GRABBELTON.....26

### ...EN TOM OP DE ACHTERZIJDE

WEGEN



## Van de redactie

### *Bij het 94e nummer van Mensen-kinderen*

Onze minister-president heeft niet alleen een debat over waarden en normen ontketend, maar doet regelmatig zelf ook een duit in het zakje door zijn persoonlijke mening over iets te ventileren. Zo kregen we te horen dat volgens hem de kinderen op school hun leraren weer met 'u' zouden moeten aanspreken. Dat zou het gewenste gezag van leraren ten goede komen – Balkenende heeft het hier zoals gewoonlijk over 'respect'. Voor Jenaplanners een interessant thema. In veel, zo niet de meeste Jenaplanscholen spreken de kinderen hun groepsleid(st)er met 'je' en met de voornaam aan. Zouden laatstgenoemden daardoor werkelijk minder gezag hebben?

NRC Handelsblad nodigde lezers uit om via het internet hun visie te geven op de stelling dat leraren altijd met u aangesproken dienen te worden. 46% van degenen die reageerden waren het daarmee eens en 52% was het er niet mee eens. In de krant van 25 september stond een stukje met uitspraken van beide groepen. Enkele voorbeelden: 'Er hoort sowieso afstand te zijn tussen leerling en leraar. Door gebruik van "u" wordt die afstand niet alleen uitgedrukt, maar ook bewaard.' Een andere voorstander van de stelling benadrukt dat niet elke leerling het 'jij' zeggen evengoed aankan. 'Voor hen is de "u" vorm geschikt'. En: 'Kinderen willen volgens mij graag tegen hun leraar of onderwijzer kunnen opzien. Het populaire popiejopie-gedoe leidt tot geen enkel behoorlijk besef van normen'.

En enkele voorstanders van 'jij': 'Ik heb veel achting voor mijn ouders, maar gebruik nooit "u". Iemand serieus nemen is niet een kwestie van enkele woordjes'. 'Respect krijg je niet door het woordje "u", maar door een professionele opstelling en wederzijdse waardering voor elkaars (on) mogelijkheden'. 'Ik kan heel brutaal tegen een leraar praten, terwijl ik hem met "u" aanspreek, en andersom heel respectvol over "jij" of "jou" praten'. 'Respect wordt niet afgedwongen door omgangsvormen, maar door persoonlijkheid, waarbij eerlijkheid en authenticiteit het belangrijkste zijn en niet "u" of "jij". En tenslotte wijst iemand op het cultureel bepaalde van 'jij' of 'u'. In het Engels is er geen verschil tussen. In het Duits worden ouders en zelfs God (in het Onze Vader) met 'Du' aan-

gesproken, als teken van vertrouwdheid. Ik moet hier weer denken aan Petersen. Die benadrukte wel het verschil tussen de leraar met een grotere levenservaring en – mag je aannemen – levenswijsheid en het kind. Je bent wel vriend van de kinderen, maar niet altijd hun vriendje. Het gaat om autoriteit – in – functie, om gezag omdat je wat te zeggen hebt en voor de kinderen iets betekent ('making a difference', zo noemen onze Amerikaanse vrienden dat), om de inhoud en relatie en niet om het formele gezag. Petersen zou waarschijnlijk geen voorstander geweest zijn van 'jij' – zeggen en de leraar bij de voornaam noemen. Maar ook een kind, zelfs het jongste kind, kan volgens hem leraar van de volwassene worden. Op Petersen's grafsteen staat de bijbeltekst uit het evangelie van Lucas: 'De eerste onder u worde als de jongste en de leider als de dienaar'.

Het thematische deel van dit nummer borduurt verder op het thema 'natuur' – door een procesbeschrijving van het veranderen van het schoolterrein, met daarnaast een kort artikel dat dient als sleutel op een verzameling eerder gepubliceerde bronnen en tenslotte een stukje over nestkastjes op het schoolterrein.

Verder zijn er twee artikelen opgenomen over het inscholen van vaardigheden. Het eerste over denkvaardigheden zoals Edward de Bono die heeft ontwikkeld. Het tweede over vaardigheden op het gebied van samenwerkend leren en dan vooral bij wereldoriëntatie. Zoals bij al dat soort vaardigheden moeten ook deze als middel gezien worden en geen doel op zichzelf worden. Ook hierbij geldt het principe van vorm volgt functie. Belangrijk is het sterker maken van kinderen en het vergroten van het zelforganiserend vermogen van stamgroepen.

In dit nummer ook – eindelijk – aandacht voor de Suus Freudenthallesing van 2002, gehouden door Geert Kelchtermans. Een bewerking van de lezing wordt in twee afleveringen gepubliceerd. De integrale tekst van de lezing is op het internet te vinden.

In de recensierubriek ligt ditmaal de nadruk op de wereldoriëntatie. De wintermaanden nodigen uit tot inkeer en bezinning, zeker december. Ik wens de lezers van dit nummer een bezonnen decembermaand toe, met Mensen-kinderen.

# MENSEN IN HET WERK

## **DAADKRACHT**

September. Het nieuwe schooljaar is nog vers. De scholen draaien krap een week als de beleidsgroep van het samenwerkingsverband tijdens de eerste vergadering de noodklok luidt. Negen jongeren met een stoornis in het autistisch spectrum (ass) hebben geen plaats gevonden in het onderwijs. Ze voldoen niet aan de criteria die gelden voor toelating tot scholen van het Regionaal Expertise Centrum. Het reguliere voortgezet onderwijs is huiverig. 'We hebben de deskundigheid niet' zeggen ze. 'De jongeren zijn te kwetsbaar in onze school. Er zijn al zoveel leerlingen die extra zorg en aandacht nodig hebben. We lopen tegen onze grenzen aan.'

De sfeer is intens. Soms een flard boosheid. Betrokkenheid én gegeneerdheid omdat negen jonge mensen geen onderwijs krijgen. Thuis zitten. Dat kan toch niet waar zijn. Het is duidelijk dat deze directiegroep niet uit elkaar gaat voordat er - tenminste tijdelijke - oplossingen zijn gevonden.

Uiteindelijk lukt dat ook. Met kunst en vliegwerk, met collegiale ondersteuning en een vangnet van deskundigen die op afroep kunnen worden ingezet vinden alle negen een onderwijsplek en kan de vergadering worden afgesloten. Op de valreep zegt een van hen: 'Dit mag ons niet meer overkomen. We hebben nu een oplossing achteraf, maar ik wil dit gewoon niet meer. Ik wil een structurele oplossing al heb ik geen idee hoe die er uit moet zien. Ik wil dat we een meer afdoend antwoord vinden, nu zijn het toevallig negen leerlingen met een as-stoornis, maar als ik met onze zorgcoördinator praat is dat heus niet de enige groep leerlingen waarmee we met onze handen in het haar lijken te zitten. Ik wil iets anders en ik wil iets doen.'

Het is september 2004. Tweede dag van het nieuwe schooljaar, twee jaar later. Rond de tafel zit een groep mensen nog wat onwennig bij elkaar. Hier bespreekt het bovenschoolse advies- en consultatieteam leerlingen die geen passende hulp dreigen te krijgen binnen de scholen. Vandaag is hun eerste werkoverleg. Met elkaar vertegenwoordigen ze zeven verschillende instanties en brengen ze een schat aan deskundigheid mee. De aanleverende organisatie betaalt de eigen expert. Aan tafel ook twee trajectbegeleiders. Een met deskundigheid op het gebied van maatschappelijke dienstverlening, de ander heeft jarenlang te maken gehad met criminele en ontspoorde jongeren. Ze gaan met de leerling en ouders meelopen tot een nieuwe, passende plaats in een school of in een leerwerktraject is gevonden. Ze voorkomen dat een leerling tussen wal en schip valt en thuis zit. De grote ruimte om hen heen is kaal, nog grotendeels leeg. Her en der staat een bureau. Het is ook maar een tijdelijke werkplek want een paar straten verder wordt gebouwd aan een bovenschools integraal zorgcentrum: een stedelijk zorgloket voor primair en voortgezet onderwijs met ruimte voor overleg, trainingen en kortdurende opvang in crisissituaties. Daar zullen ze voorjaar 2005 intrekken. Samen gaan ze het idee, dat ontstond omdat negen leerlingen geen onderwijsplek dreigden te vinden, verder uitwerken en vormgeven. Er moet nog verschrikkelijk veel geregeld worden maar vandaag zijn ze – met de steun van alle scholen – ook gewoon begonnen. Als dat geen daadkracht is.

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

## SAMEN DOEN EN SAMEN GROEIEN

### op weg naar een levendig schoolplein

*In Mensen-kinderen werd het afgelopen jaren regelmatig aandacht besteed aan de directe schoolomgeving als natuurrijk speel- en leerlandschap. Maar hoe kan je zoiets realiseren? Vanuit haar inmiddels rijke ervaring geeft Sigrun Lobst goede*

*raad: werk stap voor stap aan de verandering; zorg voor een goed draagvlak en goede randvoorwaarden; luister vooral ook naar de kinderen. En maak vooral ook elke dag dat je aan de aanleg werkt tot een feestdag!*

#### Troost

Aan het begin een troostwoord: Hoe erger de uitgangssituatie, hoe makkelijker het is ook met kleine stappen daarin verbetering te brengen. De uitgangssituatie op veel Nederlandse schoolpleinen kan bijna niet erger zijn: troosteloze, kale tegelpleinen, omheind door lange en hoge hekwerken. Her en der wat standaardgroen, vaak net buiten het hek, een bak met zand, een duikelrek.

Er is de laatste tijd veel geschreven en gesproken over het belang van een natuurrijke, avontuurlijke leefomgeving voor de gezonde ontwikkeling van kinderen. Daarbij gaat het onder andere om uitdaging, prikkeling van de zintuigen, be-grijpen van natuur en milieu, ontplooiing van liefde voor en betrokkenheid bij de levende wereld om ons heen...

#### Verhalen uit een verre, goede wereld

Veel prentenboeken staan vol romantische verhalen over konijnen en kabouters, muisjes in het bos, beren, die in een glasheldere beek vissen, meisjes die bloemen plukken in een zonnig weiland. Computerspellen draaien om de dieren in het grote bos, de onderwaterwereld en de wereld van superkleine levende wezens. Voor veel hedendaagse kinderen blijven dit verhalen uit een verre, goede wereld. Het décor vormen landschappen van onbekende schoon- en heelheid. Zintuiglijke referenties (hoe ruikt het natte gras, hoe zacht is het mostapijt in de kabouterhut, hoe voelt een kever die over je neus kriebelt?) ontbreken, waardoor de verhalen een wezenlijke dimensie missen.

Hoe kan je nu de kinderen van vandaag iets van verbondenheid met de natuur meegeven? Hoe kan je de natuurlijke processen en wetten in hun leven brengen als dagelijkse ervaring? Hoe kan je de belevingswereld van de kinderen verrijken, door een grote diversiteit aan prikkels en sensaties? Hoe kan je de kinderen 'aarden', zodat ze zichzelf leren begrijpen als onderdeel van een

groter, vruchtbaar, geheimzinnig geheel? Als zelfstandig landschapsarchitecte op zoek naar antwoord op deze vragen, kwam ik terecht bij de natuurtuinbeweging. In allerlei boeken in verschillende talen ontdekte ik volledig nieuwe benaderingen van mijn werk en ging aan de gang.

Ik leerde het ontwerpen, aanleggen, gebruiken en onderhouden van tuinen, pleinen, parken kennen als sociale processen. Ik leerde kinderen kennen als nieuwsgierige, open, enthousiaste mededenkers en -werkers. En ik vond antwoorden op mijn vragen. Ondertussen heb ik meerdere kindertuinprojecten op verschillende schaalniveaus begeleid. Schoolpleinen zijn het boeiendst, omdat het contact met een vaste groep kinderen en betrokken volwassenen zeer direct en intensief is.

Hieronder wil ik uit mijn ervaring een ideaaltypisch schoolpleinproject beschrijven. Daarbij zal ik een en ander illustreren aan een voorbeeld dat overigens, zoals dat meestal gaat, niet ideaaltypisch verliep. Het gaat daarbij om doorkijkjes naar de praktijk, in dit geval bij het Pilotproject 'Groene en levendige schoolpleinen' dat in 2001 op Daltonschool De Margriet in Rotterdam-Blijdorp heeft plaatsgevonden. Ook de foto's op deze bladzijden gaan over dit project.

#### Fasen en facetten

- a. Inventarisatie  
*Draagvlak binnen de school?*  
*Vertrekpunten: terrein nu, belangen en verwachtingen, randvoorwaarden, communicatie.*
- b. Ontwerp.
- c. Kinderparticipatie
- d. Keuzes maken en consensus zoeken
- e. Kijken met visie
- f. Stappenplan voor realisering maken
- g. Aanleg

## Inventarisatie

Een project voor de verandering van een schoolplein in een natuurrijke speel- en leeromgeving kan alleen maar lukken en duurzaam zijn, als er voldoende draagvlak binnen de school is. Cruciaal zijn centrale, charismatische 'trekkers', die het proces gaande houden. Deze 'spinnen in het web' moeten gedragen worden door een brede groep enthousiaste mensen, onder wie de hoofdtaken verdeeld worden en een grote massa helpers, die op afroep de uitvoerende taken overnemen.

Belangrijk in het begin is een diepgaande analyse van de vertrekpunten:

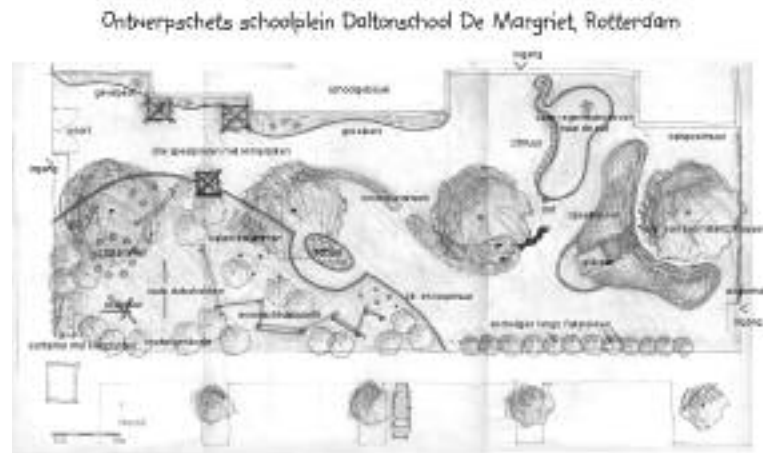
- een ruimtelijke analyse van het terrein en het huidige gebruik
- een overzicht van alle partijen, die belangen hebben bij het project
- het verzamelen van de verwachtingen en eisen van alle betrokken partijen
- in kaart brengen van de financiële en (onderhouds-) technische randvoorwaarden

Van het begin af aan moet er een uitgebreide *communicatie* plaatsvinden met alle betrokken partijen en de omgeving van de school. Daardoor kunnen misverstanden vermeden worden en komt steun van soms onverwachte kanten.

Professionele begeleiding van het project kan de kwaliteit ervan aanzienlijk verbeteren. Allereerst kan onder de eigen mensen gezocht worden naar deskundigen op het gebied van participatie, voorzitterschap van bijeenkomsten, procesplanning, buitenruimteontwerp, deskundigheid op het terrein van natuur en milieu, tuinaanleg, technische installaties, etc. Maar ook potentieel uitvoerende krachten moeten in kaart gebracht worden: Wat zit er onder de ouders? Aannemers, handwerkers, ambachtslieden, materiaalbronnen...



In het geval van de Margrietschool ben ik in mijn functie als 'coördinator kindertuinen' van de 'Wijkmilieuwerkplaats' betrokken geweest. Mijn achtergrond is die van tuin- en landschapsarchitecte. Mijn kennis heb ik ingezet, om de kindertekeningen en maquettes, de verlanglijsten en de eisen van school, ouders en buurt te vertalen naar een ontwerp, dat uitgaat van de situering van gebouw en plein, expositie en functie-eisen. Ik heb gepoogd er meer van te maken dan de som van enkele onderdelen. Speelse vormen, multifunctionaliteit en goede verhoudingen en ten slotte de keuze van de juiste planten en materialen op de juiste plek hebben het plein zijn huidige vorm gegeven.



## Ontwerp

Na een grondige voorbereiding kunnen ontwerp en planning van een schoolpleinproject binnen enkele dagen afgerond zijn. Op school moet in deze fase gewerkt worden aan een pedagogisch plan voor het *gebruik* van het nieuwe schoolplein. Hoe gaan we het plein gebruiken? Welke regels worden voor het gebruik opgesteld? (deze worden vaak later aangepast en ontwikkelen zich met de ervaringen met het plein)

Hoe kunnen we het plein in de lessen integreren? Wat voor voorzieningen zijn hiervoor nodig?  
Hoe regelen we het onderhoud? Wie is verantwoordelijk voor bepaalde taken?  
Hoe gaan we om met weerstanden onder leerkrachten en ouders?

Op de Margrietschool in Rotterdam zijn in eerste instantie de ouders geïnformeerd en geënthousiasmeerd door middel van een ouderavond, waarop het schoolteam zijn ideeën uitlegde en ik met dia's de mogelijkheden visualiseerde. Later lieten we als opstart naar buiten toe een bijeenkomst op het schoolplein plaatsvinden. De buurt en de ouders waren ervoor uitgenodigd. De school communiceerde die dag met de belangstellenden de concrete bedoelingen en lokte discussies uit over de knelpunten, zoals vandalisme, vuilgevoeligheid, veiligheid e.a. Op een latere bijeenkomst met de wijkonderhoudsploeg en de verantwoordelijke ambtenaren van de onderwijsdienst en de buitenruimte vond overleg plaats in verband met gebruik en onderhoud van het plein.

## Kinderparticipatie

De kinderen kunnen ondertussen werken aan hun 'Programma van eisen'.

De vraagstelling bij kinderpaticipatie is van groot belang. Op de vraag: "Wat wil je op het schoolplein?" krijgt men de meest waanzinnige uitingen van kinderdromen en wensen. Gigantische glijbanen vanuit de wolken in een zee van limonade, ondergrondse gangstelsels met zaklantarenoplaadplaatsen aan alle ingangen, wolkenkrabberhoge klimrotsen met een ijscowagen bovenop, hemelblauwe zwembaden met palmboomeilanden en een openluchtbioscoop in het beste geval, collages uit een speeltoestellencatalogus in het ergste.

Vragen als: "Wat vind je van je schoolplein? Wat zou je willen veranderen? Wat wil je op het schoolplein beleven? Wat heb je daarvoor nodig? En hoe kunnen we dit zelf en met elkaar maken?" geven vanaf begin aan een realistisch kader aan de dromen. Meestal vormt dit geen belemmering van de creativiteit, maar juist een stimulans, mits vindingrijke, vakbekwame begeleiders de kindervensen helpen vertalen in een werkbaar plan.

Na een dialezing in de gymzaal over natuurrijke speelplekken gingen op de Margrietschool de kinderen aan de slag met natuurlijke knutselmateriaal om maquette-tuinen te maken. De kleine kinderen in groentekisten, de grotere kinderen met elkaar in overleg aan een grote groepsmaquette.



De grootste kinderen vulden gezamenlijk na discussie met de leerkracht evaluatieformulieren in, waarin de bovengenoemde vragen beantwoord werden. Vervolgens maakten zij op een blanco situatieschets van het schoolplein een collage met hun wensen.

## Keuzes maken en consensus zoeken

In een volgende fase worden de verzamelde wensen en eisen van de betrokken partijen (bijvoorbeeld directie, ouders, leerkrachten, burens, wijk, gemeente, GGD) naast elkaar gelegd en op knelpunten onderzocht. Vaak moeten dan keuzes worden gemaakt, consensus gezocht worden en is het de tijd om met begrip en respect voor elkaar ook eens eisen aan te passen aan de wensen van een ander. Deze stap is voor de kinderen zeer belangrijk en spannend, want hier kunnen

praktijkervaringen opgedaan worden met onderhandelings technieken en het oplossen van conflicten. Om het project op dit punt niet te laten stranden is bemiddeling door een vakbekwame moderator met projectervaring nodig. Iemand, die creatieve oplossingen weet te vinden. Iemand die mogelijke materialen en bouwwijzen kent en de toepasbaarheid daarvan kan inschatten. Dat geldt ook voor het omgaan met 'killerargumenten' - aangehaalde dilemma's, die niet kunnen worden verholpen binnen het project en die het project onmogelijk blijken te maken. Zoals vandalisme, veiligheidsvraagstukken, onderhoudsgevoeligheid, geldgebrek ... De moderator kent deze bezwaren en weet ze uit ervaring te sussen.

Op basis van de uitkomsten kan dan een conceptontwerp gemaakt worden, dat als basis dient voor kosten-schattingen en een werkplanning.

Eerst hebben we de leerkrachten, ouders en burens van de Margrietschool kennis laten maken met de uitkomst van de kinderpaticipatie en hebben hun reacties, bedenkingen, op- en aanmerkingen genoteerd en besproken. Hierbij kon ik door mijn ervaring uit andere projecten met natuurrijke speeltuinen veel twijfels en onrust wegnemen. Concrete voorbeelden werken daarbij het beste.

Vervolgens zijn we met twee gekozen vertegenwoordigers uit elke midden- en bovenbouwklas in discussie gegaan en hebben ze geconfronteerd met de wensen en eisen van ouders, school, gemeente en buurt en de randvoorwaarden wat betreft financiën, technische kwesties en veiligheid. Ik heb hen mijn aanpak voorgesteld en hun indrukwekkend doordachte op- en aanmerkingen meegenomen naar het ontwerpwerk.

## Kijken met visie

Voor het ontwerp zelf is het belangrijk, dat er naar het terrein gekeken wordt 'met een visie'. Een goed schoolplein is, net als een goede tuin, een complexe eenheid van deelruimtes, verbindingssassen en inrichtingselementen. Zo mogelijk moet worden voorkomen dat het plein een verzameling van losse elementen van de wensenlijst van scholieren en leerkrachten wordt. Ruimtelijkheid brengt diversiteit in de beleving en mogelijkheden met zich mee: open plekken en besloten plekken, warme, zonnige plaatsen en donkere, spannende schaduwplaatsen, ontmoetingsplaatsen voor groepen, voor een-op-een ontmoetingen en plaatsen voor afzondering, paden voor een rondwandeling en paadjes naar een geheime plek, droge-voetenplekken en vochtige of natte plekken, speelvelden en ontdekhoekjes...

Afwisseling in materialen en beplanting stimuleert de waarneming, prikkelt de zintuigen en levert materiaal voor knutsel-, bouw-, speel- en leeractiviteiten. Multifunctionaliteit van alle elementen vergroot de mogelijkheden ook op kleine pleinen, bijvoorbeeld. een afscheiding waarop men kan balanceren, een omheining als groene muur van verschillende soorten klimplanten, een open regenwaterafvoer over het plein als



waterspeelplek, een water-infiltratiekuil als amfibieënmoeras, het dak boven vuilcontainers en fietsenstalling als experimenteerplek voor vetplantjes, een speelstruweel als bron van wilde vruchten...

Het plein van de Margrietschool is openbaar toegankelijk, had in het verleden veel te maken met vandalisme en is niet bijzonder ruim. Ons budget was erg klein, dwars onder het plein loopt een leidingenpakket en de buurt wou het liefste het plein laten zoals het was. We hebben daarom gekozen voor stapsgewijze veranderingen, zonder veel materiaalinzet. Er is gewerkt met de tegels van het plein zelf, die gebruikt zijn voor de opbouw van een multifunctionele 'glijheuvel'. Als lichaam schermt deze het voetbalgedeelte af tegen het deel voor rustige activiteiten. Richting voetbalplein heeft de heuvel een zittrap, die als tribune gebruikt wordt maar ook als trap om naar de top van de glijbaan te komen, die aan de andere kant van de heuvel zit. Verder lopen er een tweede trap en kleine 'klimrotsen' naar boven. Tussen al die stenen en op de helling is een wilde plantenzaadmengsel voor schrale, droge plaatsen gestrooid, zodat alle uithoeken begroeien. Verder is op het plein, daar waar de tegels en het zand voor de 'glijheuvel' eruit zijn gehaald, een licht golvend 'speelbos' ontstaan. Het zand is met



houtsnippers afgedekt, er liggen boomstammen om te balanceren en te springen over kleine sleufjes heen, er zijn boomstammen staand ingegraven als 'spring-klimpalen' en overal zijn wilgentenen en ergens uitgegraven boompjes gezet, waarvan enkele nu groeien.

## Stappenplan

Wat voor materialen zijn nodig? En waar zijn deze voor zo mogelijk weinig geld verkrijgbaar?

Zijn er vergunningen aan te vragen of moet er advies voor ingewikkelde constructies ingewonnen worden? Bij wie kan dat? Waar is zondig aanvullende financiering verkrijgbaar? Waar kunnen de nodige gereedschappen voor de zelfwerkzaamheid vandaan komen? Nu komen de zo goed mogelijk voorbereide lijsten van vaardigheden en mogelijkheden in de eigen rijen van pas.

Er wordt een stappenplan opgesteld voor de aanleg. Wat laten we doen? Wat kunnen we zelf? Hebben we daarvoor nog vakbekwame begeleiding nodig?

Werkdagen, -weken, -weekeinden worden gepland en gecommuniceerd.

Op welke momenten kunnen de kinderen het beste aan de slag? Wanneer zijn de projectweken? Bij welk thema sluiten de werkzaamheden aan en kunnen zo onderdeel uitmaken van het leerplan?



Het maken van een stappenplan is vaak een ingewikkelde taak. Bij het ontwerpen van het schoolterrein probeert men dit immers tot een eenheid te laten worden, met ruimtelijke en functionele differentiatie, scenische afwisseling van belevingsruimtes. Instrumenten hiervoor zijn reliëf, zoning, ligging van de paden, beplanting, bouwsels. Maar juist die verwevenheid maakt een stapsgewijze uitvoering vaak lastig: Men wil langdurige opslag van materialen, het openliggen van het plein en gevarensituaties voorkomen en liefst het plein de hele tijd kunnen gebruiken.

Vaak is dan een krachtig begin, het aanleggen van de grondstructuren en later het stapsgewijze invullen van de losse elementen de uitkomst.

Dit sluit ook aan bij de dynamiek van een dergelijk project: in het begin is de motivatie het grootst, is iedereen geboeid door de geweldige resultaten en komt veel extra energie vrij tijdens het gezamenlijke meemaken van de veranderingen.

Op de Margrietschool zijn we als 'test' begonnen met iets dat het plein op zich niet aantastte: een gemetseld



regenwaterspiraal van natuursteenkeien, geschonken door het Gemeentelijk Havenbedrijf Rotterdam. Hierin wordt het regenwater, komend uit een afvoerbuis, even vastgehouden, voordat het over/ doorstroomt naar de put. Toen dit met succes verliep en de kinderen (te) druk gebruik maakten van dit object, gingen we aan de slag met het 'onttegenen' van het plein. Dit moest snel, want ondertussen werden met losliggende stenen 's nachts de ruiten van de school ingegooid. Dit leidde ertoe, dat we alle stenen vast moesten metselen, wat we erg jammer vonden. Omdat het maken van het 'speelbos' en de 'glijheuvel' nauw met elkaar verweven waren en de losliggende materialen dreigden te verdwijnen vormden deze stappen een uitputtende wedstrijd met de tijd. Meer inzet vanuit het team van leerkrachten had hierbij achteraf bezien wonderen kunnen verrichten, want zodra er wel kinderen aan het werk konden is veel werk verzet. De helpende ouders ondervonden uiteindelijk teveel prestatiedruk en enkelen haakten af, voor wie bleef was het een echte uitdaging.

### Aanleg

Vaak begint de aanleg van een natuurlijk schoolterrein met de eerste tegel, die het plein uitgaat. Omdat dit meestal een spannende klus is, want hij zit als het goed is behoorlijk vast tussen de andere tegels, is dit moment geschikt voor een feestelijke opstart. Met klein gereedschap kan de tegel millimeter voor millimeter gelicht worden. Pas als het geduld op is, omdat de tegel al tien keer terug zakte, komt de grote hamer er aan te pas. Met name werkzaamheden, die met een groot aantal mensen, hand in hand kunnen worden



gedaan, zijn geschikt voor de kinderen. 'Materiaal-kettingen', waarin de onderdelen, zoals stenen, van hand tot hand van de ene hoop naar de andere gaan, zijn erg geliefd. En ook al lijkt dit onder de huidige omstandigheden ineffectief, toch sterkt deze werkwijze de band tussen de werkers. Kinderen kunnen over het algemeen bij dit soort werkzaamheden veel meer aan dan wij denken. Hun veiligheid kan door geschikte kleding, dichte schoenen en handschoenen bevorderd worden. Wie de dag dat de tegels gesjouwd worden de dichte schoenen vergeten is, mag beslist niet meedoen! Belangrijk is de medewerking van de leerkracht op deze momenten. En dan niet door aan de kant te staan en te zeggen, waar de tegels moeten komen, maar ook in de rij te staan en te genieten van de daadkracht en het enthousiasme van de kinderen. Vaak zijn het bij dit soort werkzaamheden die kinderen, die in de klas het (on)rustigst zijn, die het langst volhouden. Lichamelijk werken, arbeidsverdelingen bedenken, werkjes delegeren, bij deze praktische taken ontplooiën vaak kinderen, die het binnen school moeilijk hebben hun talenten.

Ook de afrondende plant- en zaaiwerkzaamheden zijn uitermate geschikt voor integratie in het lesprogramma en uitvoering door de kinderen. Zo kan onder begeleiding van de plantkundige ontwerper een beplantings-schema gemaakt worden, waarbij groeiomstandigheden en de betekenis van de inheemse planten voor insecten en vogels aan bod kunnen komen.

Is het terrein groot, en wordt er veel met reliëf en zware materialen in grote hoeveelheden gewerkt, dan kan het goed zijn om wel machinale hulp in te huren. Liefst via de gemeente of een aannemende vader of moeder, zodat de kosten laag blijven.

Onder de kinderen van de Margrietschool zit Liselot. Zij heeft het Downsyndroom maar leert geïntegreerd in een gewone schoolklas op dezelfde school waar haar gezonde zus zit. Liselot was tijdens de werkzaamheden een goede hulp en heeft met groot plezier in haar mooie jurk nog zwaar werk verricht, toen haar klasgenoten al lang naar huis waren gegaan.





### Elke werkdag een feestdag

Belangrijk bij het gezamenlijke werk is de vaart erin houden. Elke werkdag is een feestdag. Wie hard werkt moet goed eten en drinken. De verzorging van de (vrijwillige) werkkrachten is dan ook een belangrijk onderdeel van het project. Gezamenlijk eten en napraten versterkt het sociale aspect van het project en moedigt de mensen aan om ook later voor onderhoudswerkzaamheden terug te komen.

Zo kunnen de belangrijkste stappen in het hele traject telkens weer met kleine (werk)feesten worden gevierd: De aftrap, het definitieve ontwerp, de eerste spade of tegel die eruit gaat, het hoogste punt en natuurlijk een openingsfeest.

Dit zijn ook de aangewezen momenten, om de aandacht van de pers en andere media te trekken. Media-aandacht werkt uitermate stimulerend op alle betrokken partijen en houdt de omgeving op de hoogte. Huis-aan-huis bladen spelen daarbij net zo een belangrijke rol als de regionale -TV en (onderwijs)vakbladen.

Het pilotproject op de Margrietschool heeft ruime aandacht in de plaatselijke pers gekregen. Grote acties hebben we van te voren via persberichten bekend gemaakt en ja, het werkt zo: 'wat in de krant komt kan niet echt mis zijn', we kregen ineens ook uit de buurt positieve reacties.

### Reflecties

Hieronder afsluitend een aantal reflecties die zijn ontleend aan het projectverslag: Groene en levendige schoolpleinen, pilotproject in het kader van het programma 'Duurzame wijk'. Dit is verkrijgbaar tegen onkostenvergoeding bij de auteur van dit artikel.

De directeur:

"...In de loop van het afgelopen jaar hebben we gemerkt dat er ook na schooltijd veel gespeeld wordt. Het plein is inmiddels niet alleen meer "ons" plein, maar ook dat van de wijk. We zijn er dan ook erg trots op 'de school met dat leuke plein' genoemd te worden. Zorg blijft natuurlijk wel het onderhoud!

Ondanks het vele werk en andere strubbelingen zou ik het andere scholen wel aanraden om zo iets met hun plein te doen. Hoofdrede daarvan is dat het 'anders' spelen van de kinderen zeer waardevol is. Ik vind dat zo belangrijk dat ik ook vind dat je daar wel iets voor over mag hebben..."

Een ouder:

"...Ik heb veel (heel veel) tijd en energie gestoken in het schoolplein.

Wat ik ervoor terug gekregen heb is een stuk ervaring over hoe het ook 'anders' kan, gezelligheid en waardering van mijn eigen kinderen. Ook het zien van spelende kinderen in plaats van alleen maar rennende kinderen is waarvoor je het uiteindelijk deed..."

Een stagiaire:

"...Als ik buiten loop zie ik ook dat de kinderen veel plezier hebben in de tuin. Ze kunnen zich lekker uitleven, verstoppertje spelen, met zand, houtsnippers of stokjes spelen. Dat soort dingen vinden kinderen altijd erg interessant. Ontwerp en inrichting van de tuin met boomstammen en pergola bijvoorbeeld geven een extra sfeer.

Ook een nut van de tuin zijn de bosjes. Als je daar een kleed overheen legt hebben de kinderen een hut voor zichzelf. Met sinterklaas hadden de kinderen insectenhuisjes gekregen en gingen ze ook beestjes zoeken die in de tuin leefden.

Kortom de tuin heeft dus veel soorten nut. En is ook plezierig voor de kinderen om in te spelen. Dat is een belangrijke combinatie..."

*Sigrun Lobst, Schiedamseweg 519 beneden, 3028 BT Rotterdam, sigrunlobst@hetnet.nl Voor oriëntatie en informatie ook: Netwerk SPRINGZAADI Stichting Oase. Zie adres, etc. onder volgende artikel.*



## SCHOOLTERREIN ALS NATUURNABIJ LEERLANDSCHAP

### Een documentatie

wezig of gemakkelijk bereikbaar is. In de tekst wordt tussen haakjes verwezen naar de genummerde literatuurlijst aan het eind. In deze bronnen worden de hier kort aangeduide thema's uitvoerig besproken.

#### Ecologische onderwijsplanning

Als je het hebt over 'leerlandschap', dan gaat over een vorm van onderwijsvoorbereiding die anders is dan die van 'lesgeven'. Het is het creëren van een 'krachtige leeromgeving', die uitdaagt / verleidt tot leren. Het is verwant met wat Peter Petersen het scheppen van 'pedagogische situaties' noemde. Daartoe hoort onder andere het groeperen van de kinderen in stamgroepen, maar ook het vormgeven van de ruimte. Het is een ecologische manier van onderwijsplanning, waarin het allereerst gaat om de kwaliteit van het leer- en leefmilieu van de kinderen (1). Petersen gaf daarbij veel aandacht aan de vormgeving van de ruimte. Voor hem waren de details van de inrichting van de ruimte – de kleuren, texturen, gebruikte materialen, het licht, etc. – van het grootste pedagogische belang. 'De tegenwerking dat deze veranderingen alleen maar het uiterlijk raken en dus niet erg belangrijk zijn is het bewijs voor het feit dat men nog steeds niet begrepen heeft waar het in de strijd om de "nieuwe school" om gaat' (3). Dat geldt ook voor het schoolterrein, zoals we weten uit de praktijk in Jena destijds. Daarbij was de natuur een belangrijk gegeven. Samen met de kinderen werden tuintjes aangelegd en werd er getuinierd. De beschrijvingen daarvan zijn voor ons nu nog steeds uitdagend (zie 2 en 5).

#### Natuur ervaren

De combinatie van deze ecologische manier van onderwijsplanning met 'natuur' binnen, maar vooral ook buiten het schoolgebouw maakt van een Jenaplan-school een 'ecoschool' in het kwadraat (4 en 5). Voor kinderen van nu zijn en blijven directe natuurervaringen van groot belang voor hun ontwikkeling, als compleet mens. 'Uit onderzoek dat wereldwijd plaatsvindt blijkt dat het informele leren, zonder "programma", op een "wild landje" in de directe omgeving voor kinderen van blijvende en positieve invloed is op hun ontwikkeling. Niet alleen op hun ervaring van "een meer dan mense-

Naast het artikel van Sigrun Lobst wordt nu een thematisch overzicht gegeven van artikelen die al eerder in *Mensen-kinderen* gepubliceerd werden en in *'De Wereld van het Jonge Kind'*, een blad dat vrijwel zeker in elke Jenaplanschool aan-

lijke wereld" waarbinnen wij mensen leven, maar ook op hun brede ontwikkeling als persoon. Deze natuurervaring wordt voor steeds meer kinderen onbereikbaar, men spreekt in dit opzicht wel over "het uitroeien van ervaring" en niet voor niets wordt hier een begrip gebruikt dat ook geldt voor het verdwijnen van soorten planten en dieren. Een tuin op het schoolterrein zoals de Christoffeltuin (9) biedt enige compensatie voor het verdwijnen van dergelijke natuurervaringen.' Daar komt nog bij het enorme potentieel voor "krachtig leren", ook wat de cognitieve kant betreft. Het onder schooltijd regelmatig buiten werken en spelen is een in alle opzichten voor een brede vorming belangrijke en gezonde activiteit, vergeleken met binnenzitten (15).

#### Verborgten leerplan

De vormgeving van schoolgebouwen en de ruimte er omheen is een afspiegeling van waarden en normen over onderwijs. Kinderen voelen dat heel goed aan, zoals blijkt uit een origineel onderzoeksproject in Engeland (6). Ze kunnen de 'stille taal' van het schoolterrein heel goed 'lezen' en verstaan. Kinderen zien in overgrote meerderheid het *verharde deel* van het schoolterrein (in Engeland meestal asfalt) als 'grijs' en 'grauw, als 'een gevaarlijke plek' en associëren dat met negatieve zaken als pijn door vallen en omvergelopen worden door oudere kinderen. Oudere kinderen, met name jongens, hebben daarbij juist positieve associaties: bewegingsspel, met name voetballen. Zij zijn zich ervan bewust dat zij daardoor 'de baas zijn' op het plein. Gras staat symbool voor zachte oppervlakken, die verbonden worden met je laten vallen, rollen, erop zitten, lichamelijk contact, waar je beestjes kunt vinden en waar bloemen kunnen groeien. Als je niet op het gras mag zien de kinderen dat als teken dat voor de school het gras belangrijker is dan de kinderen. *Bloemen* staan symbool voor de mate waarin er goed voor het schoolterrein gezorgd wordt. De kinderen zijn er – zeker als zij zelf betrokken zijn bij het zaaien, planten en verzorgen

– trots op (en op de school). Ze zien in dit geval het schoolterrein heel sterk als *hun* terrein en voelen dat de school hen vertrouwt in hun verantwoordelijkheidsbesef (zie ook 14). *Bomen* zijn symbool voor klimmen en zijn boeiend in hun veranderingen van verschijning gedurende het jaar. Ze geven beschutting en schaduw en leveren ‘miljoenen dingetjes’ waar je wat mee kunt doen. Een *vijver* is in het bijzonder een teken van zorg voor de natuur. Kinderen zijn gefascineerd door de dieren en planten in en rond de vijver. *Zitjes* op goed-gekozen (intieme, beschutte) plekken worden hoog gewaardeerd. Beschutting tegen zon, wind en regen – zoals een *afdak* of ruim overstekend dak (‘*veranda*’) met zitjes – wordt gezien als teken van zorg voor de kinderen.

De inrichting van het schoolterrein is een ‘verborgen leerplan’, dat in (zelf-)onderzoek als dit zichtbaar kan worden. Het gebruik ervan in pauzes en voor en na schooltijd (het ‘informele leerplan’) en binnen het schoolprogramma kan daardoor verbeterd worden, zowel pedagogisch als onderwijskundig.

Een gevarieerde en natuurnabije vormgeving van het terrein heeft vaak grote en positieve gevolgen voor het gedrag van de kinderen: minder agressie, meer samenwerking. Levend groen’ als zodanig heeft al een kalmerende werking op mensenkinderen, zoals we uit onderzoek weten.

## Vormgeving en elementen

De hier besproken bronnen geven veel ideeën voor de inrichting van schoolterreinen, ook in situaties waarin er weinig ruimte is (2 en 8; zie daarover ook 12). We kunnen als Jenaplanscholen ook veel leren van vrijescholen (11), die hun pedagogische uitgangspunten ook vertalen in de vormgeving van de buitenruimte. Totaaloverzichten van natuurrijke schoolterreinen zijn van belang. Zoals Sigrun Lobst in het voorgaande artikel schrijft gaat het daarbij immers om samenhang, in plaats van een optelsom van losse elementen (zie voor zulke totaalplaatjes 2, 7, 9 en 11). Maar een goed zicht op wat mogelijk is aan elementen is ook inspirerend. Hieronder volgt een opsomming van elementen die in onderstaande bronnen kort beschreven worden.

Elementen	Komt voor in ...	Elementen	Komt voor in ...
1 levende bomen	6	17.wilgenhutjes en - bogen	14, 16
2 boomstammen liggend	8	18.takkenril	9, 11
3 dode stam (rottend)	9, 11	19.zitplaatsen	6, 8
4 vijver, sloot, moerasbak	8, 9, 11	20.afdak	6, 8
5 sluiermuur -klimplanten	7, 8	21.afscheidings	8
6 vlinderborder/ -heuvel	7, 9, 11	22.golvende bestrating	11
7 bloemrijke graanakker	9	23.vertelstoel	8
8 bloemenweide	9	24.buitenkring	8, 9
9 kringlooptuin/compost	9	25.openluchtpodium	8
10 heuveltjes	6, 8	26.zonnewijzer	8
11 kleine huisdieren	8, 13	27.speelpatronen op grond	8
12 zintuigenborder	7, 8	28.mozaiëk	8
13 vogelkijkhut	8	29.verhoogde border	11
14 nesten wilde bijen	6, 9	30.meiboom	11
15 dierenhotel	8, 11	31.rioolbuis	8, 11
16 regenton	11		

## Gebruik en beheer

Over gebruik in het onderwijs en het beheer is met name geschreven in 2, 4, 5, 7, 8 en 11

## Meer informatie

In ontwikkeling zijn een koffertje waarin meer dan 100 elementen goed beschreven zijn, als inspiratiebron, en een handboek waarin ook uitvoerig zal worden ingegaan op het gebruik in het onderwijs. Dit materiaal zal eind 2006 beschikbaar zijn. Scholen die nu al aan de slag willen kunnen zich laten informeren bij de Stichting Oase, Kloosterstraat 5a, 6647 KW Beuningen, tel/fax 024-6771974, e-mail: oasenet@wish.nl

### GEBRUIKTE BRONNEN WAARNAAR IN DE TEKST VERWEZEN WORDT

1. Kees Both, *Jenaplan op weg naar de 21e eeuw*. Amersfoort: CPS, p. 83-87
2. Kees Both, *Het schoolterrein als leerlandschap*. In: *Mensen-kinderen*, maart 1999
3. Kees Both, *Naar een leer- leefomgeving*. In: *De Wereld van het Jonge Kind*, juni 2003
4. Kees Both, *Wat doen jullie aan natuur op school? (1)*. In: *Mensen-kinderen*, maart 2004
5. Kees Both, *Wat doen jullie aan natuur op school? (2)*. In: *Mensen-kinderen*, mei 2004
6. Kees Both, *Kinderen lezen het schoolterrein*. In: *De Wereld van het Jonge Kind*, februari 2004
7. Kees Both, *Het schoolterrein als leerlandschap*. In: *De Wereld van het Jonge Kind*, april 2002
8. Kees Both, *Engelse ervaringen met leerlandschappen*. *De Wereld van het Jonge Kind*, januari 2003
9. Kees Both, *Natuurruimte als bron van inspiratie*. *De Wereld van het Jonge Kind*, juni 2003
10. Kees Both, *Vraag het de vogels zelf maar! Activiteiten rond een voedertafel*. In: *Mensenkinderen*, november 2003
11. Hans Carlier, *De tuinen en pleinen rond vrijeschool De IJssel*. In: *De Wereld van het Jonge Kind*, mei 2004
12. Suus Freudenthal en Ben Keyl, *In de spiegel van Pedomorfose - De remediërende functie van de rijke leeromgeving in en om de school*. In: *Mensen-kinderen*, januari 2004
13. Manja de Hond, *Kinderboerderij op de Toon Hermansschool zorgt ongemerkt voor veel leerdoelen*. In: *Mensen-kinderen*, januari 2004
14. Sigrun Lobst, *Het verhaal bij het schoolplein*. In: *De Wereld van het Jonge Kind*, januari 2003
15. Ceciel Verheij, *De boerderij als klaslokaal*. In: *Mensen-kinderen*, november 2003
16. Rinus Korteweg, *Wat voor school zijn jullie?* In: *Mensen-kinderen*, mei 2004

Toelichtingen: 2 – om op te klauteren en te zitten; 19 – kunnen lage muurtjes zijn (ook om over te balanceren), stukken boomstam, banken van hout of zodenbank, etc; 21 – tussen plekken voor beweeglijke en rustige activiteiten, vaak multifunctioneel, bijv. begroeid met klimplanten; mooi is een ‘golvend’ hek, ook om de rechte contouren van het plein te doorbreken.

## VRAAG HET DE VOGELS ZELF MAAR! (2)

### Nestkastjes bij school (1)

Bereid geen lessen voor.

Zie hoe de koolmees als een bezetene zijn jongen voert.

Doe de deur van het documentatiecentrum dicht en sluit internet af. Stel vragen.

Hoe ziet de koolmees eruit?

Welke kleuren?

Hoe zien zijn pootjes eruit?

Is er maar een vogel of zijn het er meer?

Is er een verschil tussen die twee vogels?

Hoeveel weegt een koolmees?

Kun je hem op ware grootte tekenen?

Waarmee voedt een koolmees zijn jongen?

Hoe kunnen we daar achterkomen?

Je wilt eten klaarleggen en nagaan wat 'ie pakt. Wat leg je klaar?

Hoe vaak vliegt 'ie per dag heen en weer?

Tellen. Hoe tellen? De hele dag? Oké, een paar keer tien minuten.

Welke afstand legt 'ie per dag bij dat heen en weer vliegen af?

Hoeveel kilometer is dat eigenlijk, van hier naar ....

Hoe lang duurt een dag voor een koolmees. Slaapt een koolmees?

De essentie van Vogels kijken is vragen stellen.

Slotcitaat van het schoolplan van De Hoeve, Hoevelaken. Het schoolplan heeft als titel: Vogels kijken.

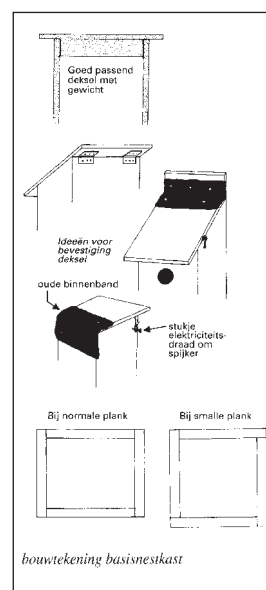
Na het artikel over vogels in de winter (november 2003) nu een korte bijdrage over nestkastjes bij school, als eerste van een serie van drie. Diverse vogelsoorten broeden in holen, inclusief door mensen onbewust of bewust voor de vogels gecreëerde holen, zoals nestkastjes. Zoals je vogels naar je schoolterrein kunt lokken via voedertafels, zo kan dat ook door nestkasten op te hangen. Met name koolmezen komen daarop af en kunnen in hun gedrag geobserveerd worden (zie boven).

#### Maken, kopen en ophangen

Je kunt nestkastjes door de kinderen laten maken, bijvoorbeeld in een keuzecursus. Ze zijn ook te koop bij tuincentra of bij Vogelbescherming. Voor de koolmees is een ronde vliegopening van in doorsnede 30 millimeter passend. Er kunnen dan ook andere kleinere soorten in broeden, maar geen grotere. Voor werktekeningen: zie <http://www.colfoort.net/pagina13.html> ;

de gratis brochure 'Meer vogels in de tuin' van Vogelbescherming en het boek 'Vogels over de vloer'.

De kastjes moeten uiterlijk in januari (eerder kan ook) opgehangen worden. Dan kunnen de vogels eraan wennen en 's winters in slapen. Stevig ophangen: 'Geen grotere ramp dan wanneer een kast vol jongen neerstort'. Probeer bij het zoeken van geschikte plekken samen met de kinderen zich voor te stellen wat de vogels zouden willen (geen volle zon – in mei/juni kan het warm zijn, geen regen naar binnen slaand, geen katten). In het algemeen is dat naar het oosten toe. 'Als dat een plek is waar u er goed zicht op heeft is dat mooi meegenomen'. Dit laatste is natuurlijk wel een punt van aandacht.



#### Vervolg

Kinderen kunnen er alvast op letten of er vogels bij de kast rondscharrelen, welke soorten en of het om mannetjes of vrouwtjes gaat. In de volgende afleveringen: een 'winkeltje' voor nestmateriaal, zang en andere geluiden, eieren en jongen, voedergedrag ouders, uitvliegen, volgende broedsels en tenslotte een onderzoek naar oude vogelnesten.

#### Bronnen

- R. Burton – *Vogels over de vloer. Vogelbescherming of via boekhandel. Aanbevolen: meer exemplaren van dit handige en mooie boek aanschaffen.*

- *Meer vogels in de tuin – Vogelbescherming, gratis.*

[www.vogelbescherming.nl](http://www.vogelbescherming.nl)

- Artikelen 'Vraag het de vogels zelf maar' en 'Vraag het de vogels zelf maar extra' op [www.jenaplan.nl](http://www.jenaplan.nl) onder 'Leerkrachten', dossier, rubriek Ontwikkelingen basisonderwijs.

## 'Coöperatief leren binnen wereldoriëntatie'

### Een actieonderzoek

leren staat centraal in mijn persoonlijk ontwikkelingsplan (POP). Het zoeken naar een goede vorm van samenwerken tijdens wereldoriëntatie en het 'leren van en met elkaar' is voor mij erg belangrijk", vertelt Esther.

Esther Kuntzelaers is al enkele jaren bouwcoördinator in de middenbouw op de openbare Jenaplan Basisschool in Tegelen. Het doen van actieonderzoek is een belangrijk deel van de tweejarige Jenaplancursus die zij volgt. "Coöperatief

Uit literatuuronderzoek (zie de literatuuropgave aan het slot) blijkt dat er vijf basiskennmerken zijn van coöperatief leren:

1. *Positieve wederzijdse afhankelijkheid.* In het samenwerkingsgroepje is iedereen onmisbaar, ieders unieke inzet is nodig om succesvol te zijn. Iedereen wil hetzelfde doel bereiken en ieder is verantwoordelijk voor het groepsgebeuren, men vult elkaar aan.
2. *Individuele verantwoordelijkheid.* Kinderen leggen verantwoording aan elkaar af, individuele verantwoordelijkheid voorkomt dat samenwerken te vrijblijvend is. De bijdrage van elk kind kan door de groepsleid(st)er achterhaald worden, door bijvoorbeeld de werkvorm 'genummerde hoofden' of door elk kind met een andere kleur te laten werken.
3. *Directe interactie.* Veel interactie, iedereen is aan het woord, veel korte overlegmomenten, zelf ontdekkend bezig zijn.
4. *Samenwerkingsvaardigheden.* Leren delen, gestructureerd en doelgericht samenwerken, dus niet strijden tegen elkaar. Luisteren naar elkaar, elkaars inbreng accepteren, zelf initiatief leren nemen en samen werken aan een doel.
5. *Evaluatie van het groepsproces.* Geloof en plezier in eigen kunnen, nabespreken wat goed ging, wat minder goed ging en wat de volgende keer beter kan. Evalueren van het proces, en niet altijd alleen het product.

### Stilstaan bij beginsituatie

Met deze kenmerken als uitgangspunt ben ik stil gaan staan bij de beginsituatie bij mij in de groep. Waar sta ik momenteel wat betreft samenwerken en coöperatief leren? Hoe is de situatie? Wat doe ik al? Maar ook; wat mis ik nog? Al snel werd duidelijk dat samenwerken natuurlijk gebeurt in mijn groep, maar niet volgens een vast patroon. Ook werden de kinderen (en dat is misschien wel het opvallendste!) eigenlijk maar in het diepe gegooid: wisten ze wel wat samenwerken was, en hoe ze dit het beste aan konden pakken? Het antwoord was 'nee'. Dit leerpunt stond dus bovenaan.

Verder bleek dat het samenwerken vooral plaatsvond tijdens de lessen wereldoriëntatie en nog veel minder tijdens de andere vakgebieden. Dit verschuift langzaamaan wel, omdat wij op school met het hele team bezig zijn met het project 'zelfsturend leren', waarbij ook veel overlegmomenten tussen kinderen ingepland zijn tijdens rekenen, spelling, enzovoort.

### Gebruikte werkvormen

Het stilte-sigitaal is een klein onderdeel van coöperatief leren dat ik al geruime tijd toepas. Ik deed het idee op tijdens een workshop op de Jenaplanconferentie. Het is oorspronkelijk afkomstig uit de Werkplaats Kindergemeenschap van Kees Boeke. Als ik wil dat de kinderen stil zijn, houd ik mijn hand omhoog, zonder wat te zeggen. Kinderen die dit zien, stoppen met hun werk en steken ook hun hand op (hun mond is vanaf dat moment dicht). Ze laten de opgestoken hand zien aan kinderen in hun groepje. Zo is de hele groep in een mum van tijd stil, er hoeft niet geroepen te worden door de groepsleid(st)er, er is een groot stuk 'gezamenlijke verantwoordelijkheid', en kinderen leren elkaar 'aanspreken' op een positieve manier. Aan de hand van het boek 'Coöperatief leren in het basisonderwijs', ben ik gaan kijken welke werkvormen ik nog meer onbewust al toepas. Dit was het resultaat:

- *Denken-delen-uitwisselen (in tweetallen):* De groepsleid(st)er stelt een vraag / geeft een opdracht. De kinderen denken eerst ieder individueel na, een halve minuut tot een minuut. Eventueel schrijven de kinderen hun antwoord / antwoorden op. Daarna lichten ze in een minuut om de beurt hun antwoord toe. Dan proberen ze het samen eens te worden over een gezamenlijk antwoord.
- *Flitsen (in tweetallen):* Er zijn flitskaarten met bijvoorbeeld keersommen en antwoorden, of met sommen onder de tien met antwoorden, of kaartjes met korte drieletterwoorden. Om de beurt flitsen de kinderen een kaartje om.

*Is het antwoord goed, dan krijgt de ander de flitskaart. Is het antwoord niet goed, dan gaat de kaart weer onderop de stapel.*

- *Interview (met de groep): Deze werkvorm heb ik op een vereenvoudigde manier wel eens gedaan: Als kinderen bezig zijn met een handenarbeid- of tekenopdracht, dan leggen ze na een x-aantal minuten ieder hun werk neer en gaan ze rondlopen. Zo kunnen ze bij elkaar ideeën opdoen, dingen navragen of iets uitwisselen.*
- *Woordenweb / brainstorm (in groepjes): Elk groepje van vier kinderen krijgt een leeg blad en ze brainstormen samen over het onderwerp / woord dat in het midden van het veld staat. Dit doen ze ieder om de beurt. Dit gebeurt snel, ieders inbreng is zinvol, er wordt ingehaakt en voortgeborduurd op elkaars ideeën. Dit doen we vaak als introductie van een thema.*

## Experimenteren met andere vormen

Daarna heb ik een aantal werkvormen uitgezocht die ik graag eens uit zou willen proberen. Dat zijn de volgende werkvormen geworden:

- *Imiteer (in tweetallen): Een kind heeft een tekening voor zich en een ander kind zit met de rug naar hem / haar toe, met papier en potlood. Het eerste kind probeert nu precies te omschrijven wat er op het blaadje staat. Dit probeert hij / zij zo goed te doen, dat de tekeningen straks heel veel op elkaar lijken. Het goed proberen uit te leggen en goed leren luisteren naar elkaar wordt hierin geoefend.*
- *Genummerde hoofden (in groepjes): Elk groepslid krijgt een nummer. De groepsleid(st)er stelt een vraag of geeft een opdracht. De kinderen denken eerst ieder zelf goed na, steken dan hun hoofden bij elkaar en komen samen tot een antwoord. Er wordt voor gezorgd dat dit antwoord door iedereen gedragen wordt, en dat iedereen weet waarom er tot dit antwoord gekomen is. Daarna noemt de groepsleid(st)er een nummer, en dit kind moet dan het antwoord geven (gezamenlijk verantwoordelijk voor het antwoord).*
- *Placemat (in groepjes): Elk groepje krijgt een placemat (een blad verdeeld in 5 vakken; vier vakken aan de buitenkant en een centraal vak in het midden). De groepsleid(st)er stelt een vraag / geeft een opdracht. De kinderen schrijven ieder hun antwoord op. Daarna wordt er samen over de antwoorden overlegd, zodat er een gezamenlijk groepsantwoord in het midden komt te staan.*
- *Rotonde (in groepjes): de groepsleid(st)er stelt een vraag, de kinderen geven antwoord op de vraag, ieder om de beurt (na eerst het antwoord van de vorige persoon samengevat te hebben).*
- *Binnencirkel – buitencirkel (met de hele groep): De kinderen gaan in een dubbele kring zitten. De groepsleid(st)er stelt een open vraag. Eerst geeft de buitenste kring antwoord, dan de binnenste kring. Daarna schuift ieder een plaatsje op en doen ze hetzelfde. Kinderen mogen het 'betere' antwoord van een ander overnemen.*
- *Hoeken (met de hele groep): Het lokaal wordt in twee delen verdeeld. De groepsleid(st)er geeft een stelling. De kinderen gaan aan de kant staan van hun mening (eens of niet eens). Daarna worden er tweetallen gevormd en gaan deze twee kinderen met elkaar in discussie.*
- *Wandel-wissel-uit (met de hele groep): De kinderen lopen rond. Op een bepaald teken pakken ze iemand bij de hand die het dichtste bij staat. De groepsleid(st)er stelt een vraag, de kinderen denken even na en wisselen dan hun antwoord uit.*

Enkele werkvormen spraken mij zeer aan dus die ben ik veel gaan gebruiken en uitdiepen in mijn groep. Tijdens de lessen wereldoriëntatie werk ik veel met een combinatie van de werkvormen placemat, genummerde hoofden, brainstormen / woordenweb en rotonde. Tijdens de rekenlessen pas ik denken-delen-uitwisselen toe en experimenteer ik met 'mix en koppel'. Ook tijdens de spellinglessen ben ik aan het experimenteren met 'zoek de valse'. Deze werkvormen heb ik gezien bij het stagebezoek – zie onder.

## Leren samenwerken door doen

Van de vijf basiskenmerken van coöperatief leren, heeft punt 4, de samenwerkingsvaardigheden heel lang bovenaan mijn lijstje gestaan als leerpunt. Want kinderen kunnen niet altijd samenwerken. Ze zijn dan wat egoïstisch, strijdend of passief en moeten dus leren samenwerken. Het eerste halfjaar heb ik veel aandacht besteed aan leren door doen. Ondermeer met behulp van samenwerkingsgroepjes en met het verdelen van rollen tijdens deze samenwerkmomenten. Ik stelde samenwerkingsgroepjes samen bestaande uit vier leerlingen, gemixt met jongens / meisjes, groep drie/ vier/ vijf, geen vaste vrienden/vriendinnen. De samenwerkingsgroepjes heb ik geïntroduceerd in de kring en ik heb de kinderen ook verteld dat mijn doel was om hen te leren samenwerken: leren luisteren naar elkaar, elkaar leren helpen, leren uitleggen, voor jezelf leren opkomen en respect leren hebben voor elkaar. De kinderen kwamen al snel met het woord 'clubjes' in plaats van samenwerkingsgroepjes. Dat sprak hen meer aan. Prima! Mijn eerste doel was om de kinderen zich in het groepje thuis te laten voelen, respect voor elkaar te hebben, elkaar te leren kennen, enz. De eerste oefeningen gingen dus vooral over het bedenken van een naam voor het clubje, vertellingen over het weekend en interviews.

De kinderen werkten acht weken lang ongeveer drie keer per week in eenzelfde clubje. Na verloop van tijd werden sommige kinderen hun clubje moe. Dat had vaak ook te maken met een combinatie van kinderen. Na deze acht weken kwamen er dus weer nieuwe clubjes, samengesteld door mijn LIO - stagiaire aan de hand van een sociogram. Acht weken later mochten de kinderen zelf clubjes maken. Alledrie de manieren hadden voor- en nadelen, dus ik zal ze om de beurt blijven gebruiken.

## Rollen in de clubjes

De eerste opdrachten die de clubjes kregen waren dus vooral erg eenvoudig en leuk; iets knutselen, een spel spelen en ideeën bedenken bij een vraag van mij. Het product was voor mij bijna niet van belang, maar wel het proces van samenwerken en met elkaar omgaan. Omdat groep drie niet erg betrokken werd in de clubjes, heb ik de rol van 'beurtenverdelers' ingevoerd. Dit is een kaartje met afbeelding en een korte taakbeschrijving. Eerst kreeg iemand uit groep vijf de beurt. Daarna moest het clubje zelf bepalen wie de beurt kreeg. De kinderen waren enthousiast en vereerd om een rol te krijgen. Daarna heb ik de taak van 'stiltekapitein' ingevoerd. Deze persoon zorgt ervoor dat het rustig blijft in

het groepje. In de weken daarna kwamen er nog enkele rollen bij. Waarom ik rollen heb ingevoerd? Dit bevordert de individuele verantwoordelijkheid en de positieve wederzijdse afhankelijkheid. Ik noem de vijf rollen die ik uiteindelijk heb aangeboden. Stiltekapitein: zorgt ervoor dat er in zijn groep (of in de groepen in de nabijheid) niet teveel lawaai wordt gemaakt. Tijdbewaker: houdt het tempo erin, houdt de tijd in de gaten. Aanmoediger: zorgt ervoor dat men elkaar aanmoedigt en dat men betrokken blijft. Beurtenverdelers: let erop dat ieders bijdrage even groot is. Controleur: let erop dat er goed aan de opdracht wordt gehouden, en checkt (vóór het terugkomen in de kring), of alles ook gebeurd is.

het bijbehorende kaartje heeft ('koppel'). Bij 'mix' hebben ze de sommen kunnen oefenen en bij 'koppel' wordt er een soort wedstrijdje met de hele groep gedaan.

Bij de werkvorm 'zoek-de-valse' krijgen de kinderen een leeg papiertje. Eén kind schrijft drie woorden van het woordpakket op, waarvan twee goed en één fout. De andere drie kinderen zoeken de valse en schrijven deze correct op hun blad. Deze twee werkvormen heb ik aan mijn lijst van coöperatieve werkvormen toegevoegd en daar experimenteer ik nu mee in de groep. Ook hebben we daar gezien en gehoord hoe ze omgaan met kinderen die het samenwerken niet willen of bang zijn. Deze kinderen wordt eerst de tijd gegeven om rustig af te wachten en te kijken, daarna worden ze gestimuleerd om toch mee te doen op een voor hén aangepaste, prettige manier.

Volgens de collega's op 'De Vlucht' blijft het lastig om het coöperatief leren goed te integreren, ervoor te zorgen dat het er niet zo maar bij komt. Belangrijk is steeds om bij je lesvoorbereiding stil te staan bij de manier waarop je het coöperatief leren kunt inpassen.

### **Van actieonderzoek naar coöperatieve school?**

Of coöperatief leren ook nadelen heeft? Misschien kun je de organisatie noemen, maar bij mij staan de tafels altijd al in groepjes van vier, dus dat valt wel mee. Het rumoer? Tja, je moet wel tegen werkrumoer kunnen en bekijken of het functionele onrust is en goed afspraken hierover maken, ook de rol van de 'stiltekapitein' helpt hierbij. Overzicht krijg je door veel te begeleiden. Zijn er zwakke kinderen die teveel meeliften? Misschien een beetje, maar elk lid is verantwoordelijk voor een deel van de opdracht (rollen verdelen) en ik stel ze ook verantwoordelijk voor hun eigen bijdrage.

De reacties bij de kinderen zijn over het algemeen positief. Kinderen werken graag samen. Samen staan ze sterk en samen komt er vaak meer uit. Ze kunnen ook meer handelend bezig zijn op deze manier. Ik merk ook dat het erg belangrijk is om met kinderen te evalueren wat je met ze gedaan hebt, niet alleen het product, maar vooral het proces. Ook is het zinnetje 'denk...dan pas doe' erg belangrijk.

Als groepsleid(st)er vind ik het soms wel moeilijk om dagelijks bij de voorbereiding te bedenken welke werkvormen je eventueel zou kunnen gebruiken. Maar de positieve punten wegen zwaarder dus ik ga er in de toekomst zeker mee verder. Mijn streven is om het enthousiasme en de nieuwsgierigheid van ons hele team nog verder te prikkelen en met elkaar te werken aan een coöperatieve school. Een school waar veel wordt samengewerkt, door leerlingen én groepsleid(st)ers. In april gaan we met alle groepsleid(st)ers van de middenbouw een workshop coöperatief leren volgen. Ik heb er zin in!

#### *Literatuur*

*Marriët Förrer/ Brenda Kenter/ Simon Veenman, Coöperatief leren in het basisonderwijs. Amersfoort: CPS*

*Bewerking: Marie- Louise de Jong*

### **Andere vakgebieden**

Na een halfjaar is het samenwerken tijdens de lessen wereldoriëntatie opvallend goed vooruit gegaan maar ik wilde het ook toepassen in andere vakgebieden. De stage op de Protestants - Christelijke Basisschool 'De Vlucht' in Bunschoten, heeft mij hier ontzettend bij geholpen. Op 'De Vlucht' werkte het team al twee jaar aan coöperatief leren, onder begeleiding van de Onderwijsbegeleidingsdienst. Hier heb ik nieuwe werkvormen gezien die heel goed aansluiten bij wereldoriëntatie, maar die ook ingepast kunnen worden in andere vakgebieden.

'Mix-en-koppel' houdt in dat alle kinderen door het lokaal lopen met een som of een antwoord van een bepaald tafeltje. Ze lopen rond ('mix') en als ze iemand tegenkomen, blijven ze stilstaan. Heeft kind A een kaartje met een som, dan geeft kind B hier antwoord op. Heeft kind B een kaartje met een antwoord, dan noemt kind A hier de som bij. Zijn beide antwoorden goed, dan wisselen ze het kaartje. Daarna lopen ze verder naar een ander kind. Zo worden de tafeltjes geoefend en krijgen ze steeds een ander kaartje of andere som. Na een paar minuten zegt de groepsleid(st)er 'bevroes'. Iedereen blijft stilstaan en denkt 10 seconden over het goede antwoord bij zijn kaartje. Daarna gaan ze zo snel mogelijk het kind zoeken dat







## DE KWALITEIT VAN KWETSBAARHEID (1)

### Nadenken over de professionaliteit van de Jenaplan-groepsleider

#### Ontmoeting

Om te beginnen kan ik moeilijk anders dan het verhaal vertellen van mijn eerste en enige ontmoeting met de vrouw naar wie de Suus Freudenthalzingen genoemd zijn. Een ontmoeting met niet alleen biografisch-anekdotische waarde, maar met evenzeer kernelementen van de thema's waarover ik het in dit artikel wil hebben. Het was in de lente van 1983, toen Ann Deketelaere - mijn toenmalige vriendin en huidige echtgenote - aanbelde bij het huis met nummer 44 in de Schubertstraat te Utrecht. Nerveus en wat beduusd na de voor ons ongewoon lange rit van West-Vlaanderen naar Utrecht. We zaten in het derde jaar aan de universiteit en waren volop bezig met onze doctoraalscriptie over de Nederlandse Jenaplanbeweging. In dat onderzoek was contact met mevrouw Suus Freudenthal-Lutter, soms ook de "moeder van de Nederlandse Jenaplanbeweging" genoemd, een onvermijdelijk element. De deur ging open op een kier van zo'n twintig centimeter. Er verscheen een vrouwenhoofd - lager dan we verwacht hadden, fysiek was Suus Freudenthal niet bepaald een grote vrouw, met een kritische, om niet te zeggen wantrouwende blik. Ja, wij waren de Belgen met wie ze een afspraak had. De deur ging verder open, we mochten binnen. De argwaan bleef. Het werd ons snel duidelijk dat we ernstige geloofsbrieven zouden moeten voorleggen en aantonen dat we niet de zoveelste studenten waren die even wat informatie over Jenaplan kwamen vragen. Ik sloofde me uit om te laten zien dat we goed voorbereid waren: jaargangen van *Pedomorfose* (de voorloper van *Mensenkinderen*) uitgeplozen -waardoor ik kon goochelen met de namen van een hele reeks prominente Jenaplanners, werken van Petersen gelezen, enz. Ja, wij wisten waarover het ging in het Jenaplanconcept. Ja, we hadden ons huiswerk gemaakt en ja, we waren ambitieus, wilden er iets goeds van maken... Gaandeweg ontspoon er zich iets als een "gesprek met een wat moeizame agenda". Wij trachtten haar te overtuigen van onze "kwaliteit", onze eerbare bedoelingen, onze sympathie

voor het Jenaplanconcept zelfs. Tegelijkertijd werd duidelijk dat haar achterdocht en terughoudendheid ook ingegeven werden vanuit een zorg om "haar" Jenaplanbeweging te beschermen en daarmee de inzet van talloze mensen in scholen recht te doen en tot hun recht te laten komen. Een vorm van kwaliteitszorg, kwaliteitsbewaking dus. Een moeizaam gesprek dat beter begon te lopen naarmate beide partijen overtuigd raakten van elkaars "kwaliteit".

#### Vertrouwen en respect

Wat heeft deze anekdote te maken met het thema *kwaliteit en kwetsbaarheid*? Er is sprake van engagement, er waren feiten en argumenten, maar het wezenlijke in de ontmoeting was iets dat als het ware buiten onze controle om gebeurde: Er ontstond vertrouwen en respect. Er was loyaliteit in het geding en zorg voor anderen aan wie recht gedaan moest worden. En het gebeuren was kwetsbaar. Wij hadden immers geen sluitende bewijzen voor de "kwaliteit" die we ambieerden voor ons onderzoek. Suus Freudenthal werd wel gedreven door engagement en zorg, maar





kon toch niet staan zwaaien met doorslaggevende cijfers die de kwaliteit van Jenaplanscholen in vergelijking met andere scholen onomstootbaar aantoonde. Datgene waar het in onderwijs en opvoeding, of ruimer in tussenmenselijke relaties werkelijk om gaat, laat zich niet zomaar hard maken, kan niet sluitend onderbouwd worden en blijft daarom kwetsbaar. Waarschijnlijk omdat die wezenlijke "kwaliteit" niet alleen te maken heeft met antwoorden op de vragen "wat?" en "hoe?", maar ook - en wellicht vooral - met de vragen "wie?" en "waarom?".

Daarmee hebben we meteen de sleutelbegrippen voor mijn betoog: kwaliteit en kwetsbaarheid, maar ook samen spreken en verhalen vertellen.

### Het kwaliteitsdenken

Hoe zit dat nu met de kwaliteit? Of beter: hoe zit het met de kwaliteit van het begrip "kwaliteit" in onderwijsdiscussies? De simpele vraag die gemotiveerde leerkrachten en opvoeders altijd al heeft bezig gehouden luidt: "Doe ik het goed?". Over die vraag dacht men individueel na of men sprak erover met collega's, directie, schoolbegeleider of inspecteur. In de Jenaplanbeweging, als beweging van scholen met een uitgesproken pedagogisch project, is het nadenken over die vraag wellicht nog explicieter dan in andere scholen aan de orde geweest: "Waarom doe ik wat ik doe? Waarom doe ik wat ik doe zoals ik het doe?" Dat waren de twee kernvragen die een goede Jenaplan-groepsleider steeds opnieuw diende te beantwoorden. Er lijkt dan ook heel wat veranderd te zijn in onderwijs en samenleving sedert dat gesprek in die voorkamer in Utrecht twintig jaar geleden. Sedert het einde van de jaren '80, maar volop in de jaren '90 is het onderwijs overspoeld door de invasie van het kwaliteitsdenken. Ik zeg bewust "invasie", want de wijze waarop het kwaliteitsdiscours<sup>1)</sup> het denken en spreken over onderwijs en opvoeding is gaan bepalen en steeds verder bepaalt

was zo overweldigend dat mij onwillekeurig steeds weer het beeld van een onstuitbaar oprukkend leger voor de geest komt. Waarover gaat het in het kwaliteitsdenken?

### Technologisch – economische manier van kijken

De oude vraag "doe ik het goed?" wordt tegenwoordig geformuleerd in termen van kwaliteit: "kan ik de kwaliteit van mijn pedagogisch-didactisch handelen aantonen?". Dat is geen onschuldige ingreep, noch een louter taalkundige kwestie. Essentieel in het kwaliteitsdenken is vooreerst een *technologische* manier van kijken naar onderwijs en opvoeding. Beide worden beschouwd als processen die tot een bepaald product leiden, een product dat vooraf omschreven kan worden in termen van bepaalde criteria, kenmerken, "kwaliteiten" waaraan het moet voldoen. Na het vastleggen van deze "doelen", worden adequate productiestrategieën ontworpen, die vervolgens vertaald worden in concrete activiteiten en tot een resultaat leiden. Tenslotte gaat men na of het eindresultaat inderdaad voldoet aan de vooropgestelde eisen en daarmee bepaalt men de kwaliteit.

Deze technologische benadering gaat samen met een doorgedreven *managementsdenken*: onderwijs en opvoeding worden gezien als rationeel stuurbaar en planbaar: een controleerbaar proces van op elkaar afgestemde doelen, acties, feedback. De professionaliteit van de leerkracht en de school bestaat er dan in om een kwaliteitsvol product te garanderen ('effectiviteit') dat bereikt wordt met een optimale inzet van middelen ('efficiëntie').

De termen 'effectiviteit' en 'efficiëntie' wijzen meteen ook op het sterke *economische* element in het kwaliteitsdenken. Scholen en leerkrachten moeten aantonen dat ze kwaliteitsvolle producten leveren. Dat zijn ze verplicht aan de samenleving. De belastingbetaler wil

immers weten of zijn/haar geld in het onderwijs goed gebruikt wordt. Daarom controleert de overheid namens de investerende gemeenschap de kwaliteit, met name via de inspectie. Dit gebeurt door het meten van de output, die vervolgens vergeleken wordt met vooraf vastgelegde criteria. Naast maakbaar en stuurbaar is kwaliteit immers ook *meetbaar en vergelijkbaar*. Men ontwerpt meetinstrumenten zodat de resultaten allemaal op dezelfde noemer gebracht kunnen worden, waardoor ze vergelijkbaar worden en publiek gemaakt. De gepubliceerde resultaten maken het mogelijk dat de concurrentie haar werk kan doen. Daarmee is het sluitstuk van het kwaliteitsdenken duidelijk: het geloof in de *markt*, waar concurrentie drijfveer en garantie vormt voor goede producten tegen optimale kosten. Publiek gemaakte, vergelijkbare resultaten zullen de bewuste consument (ouders, leerlingen) helpen om de beste keuze te maken, maar zullen scholen daardoor ook stimuleren om "de beste" te zijn, "kwaliteit te bieden". Men is dus overtuigd dat het marktprincipe sturend en corrigerend, motiverend en zuiverend zal werken: wie niet goed presteert vliegt eruit. Wat niet meetbaar en stuurbaar is wordt feitelijk irrelevant. Men spreekt hier wel over "de terreur van efficiëntie en effectiviteit in samenleving en onderwijs".

### De kwaliteit van kwaliteit?

Een van de grote problemen van het kwaliteitsdenken is – en ik blijf even bij de invasie-metafoor – haar verpletterend karakter. Je kan er immers haast niets tegenin brengen. Wie kan er nu tegen kwaliteit zijn? Wie kan er nu tegen zijn dat overheidsgeld effectief en efficiënt gebruikt wordt en dat de gebruikers daarover rekenschap moeten afleggen? Toch heeft dit kwaliteitsdenken een aantal verregaande gevolgen die op zijn minst niet onproblematisch zijn.

Op de eerste plaats heeft het beleid rond kwaliteitszorg zeker bijgedragen tot een verhoging van de werkdruk, de stress en zelfs het risico op burnout bij leerkrachten. Vooral wanneer kwaliteitsevaluatie ook nog eens gepaard gaat met bezuinigingen, met het introduceren van vernieuwingen én met het doorschuiven naar de school van nieuwe taken, zoals het oplossen van allerlei maatschappelijke problemen, draagt het bij tot meer werkdruk. In de literatuur spreekt men van de "intensificatie van het lerarenberoep". Er moet steeds meer gebeuren in minder tijd en met minder middelen. Nog ingrijpender zijn echter de gevolgen voor de opvatting over deskundigheid of professionaliteit van de leerkrachten. De normen van kwaliteit worden vastgelegd buiten de school, door de overheid, onder invloed van politieke machtsverhoudingen. Daarmee ontnemt men dus de beslissing over wat pedagogisch en onderwijskundig waardevol is aan de direct betrokkenen, namelijk de schoolteams. Hun professionaliteit wordt daarmee vooral "uitvoerend". Het antwoord op de oude vraag "doe ik het goed?" wordt niet alleen onttrokken aan de verantwoordelijken in de scholen, het wordt daarenboven ook inhoudelijk gegeven. De inhoud van het antwoord wordt tenslotte opgelegd als het "geldige". Dat gebeurt zowel expliciet, bijvoorbeeld via eindtermen of basisdoelen, maar ook indirect

door de meetinstrumenten of onderzoeksmodellen die gebruikt worden bij kwaliteitsevaluatie. Het instrumentarium van de inspectie werkt zo als een "verborgen leerplan": het communiceert aan scholen heel duidelijk wat er verwacht wordt en wat dus geldt als (indicator voor) "goed onderwijs".

In het economisch-technologische denken zijn dit echter de logische conclusies: de consumenten, vertegenwoordigd in de politieke overheid – wij leven toch in een democratie? – bepalen wat geldt als kwaliteit en de scholen krijgen als opdracht die producten te leveren. De professionaliteit van leerkrachten wordt dus versmald tot het bewaken en uitvoeren van de juiste productieprocessen: hij of zij wordt een technisch procesmanager. De 'waarom' -vragen hoeft zij/hij zich niet of steeds minder te stellen. Hij/ zij moet zich buigen over de vragen "hoe?" en "hoe efficiënt?" en daarover vervolgens verantwoording afleggen.



### Competenties en relaties

Via beroepsprofielen, basiscompetenties en functiebeschrijvingen gaat men de professionaliteit van de leerkracht ook analytisch opsplitsen en vastleggen in een lijst van identificeerbare en meetbare deeltaken, die de ambitie hebben het beroep in zijn volheid te vatten. Met die lijst kan de effectiviteit en professionaliteit van de leerkracht en zijn/haar onderwijskundig handelen gemeten en waar nodig gecorrigeerd of gesanctioneerd worden, bijvoorbeeld door middel van differentiële beloning. In dit verband wordt wel gesproken het "permanente kwaliteitstribunaal" waaraan leerkrachten onderworpen worden. Eerlijkheidshalve moet ik hier opmerken dat de politieke overheid bij de implementatie van het kwaliteitsbeleid kan rekenen op de enthousiaste medewerking van de empirische onderwijswetenschappen. Nogal wat onderwijskundigen staan te drummen op de eerste rij om de instrumenten te leveren om kwaliteit te meten, te vergelijken en te beoordelen. Ook zij willen graag hun graantje meepikken op de markt.

Tenslotte moeten we er nog op wijzen dat het kwaliteitsdenken ook de professionele relaties van de



leerkrachten ingrijpend wijzigt. Door het kwaliteitsdenken verandert de verhouding tussen het schoolteam enerzijds en de ouders en leerlingen, of zelfs ruimer - de samenleving - anderzijds. De school wordt immers gedefinieerd als een onderneming, een plaats waar producenten (het schoolteam) een kwaliteitsvol product maken - effectieve leerresultaten; de meetbare output -, dat door de kritische consument onderzocht wordt. De klant is koning, heeft recht op optimale informatie om zijn productkeuze te maken, bijvoorbeeld op basis van gepubliceerde outputgegevens én op garanties voor de kwaliteit van het product. Net zoals bij consumentenorganisaties wordt deze informatie geleverd via vergelijkende productevaluatie, waarbij de producenten volgens hun kwaliteit gerangschikt staan. Dit is geen metaforisch beeld, dit is een concrete beschrijving van de realiteit. In België zijn het niet de kranten die outputgegevens publiceren, maar was het de consumentenorganisatie *Testaankoop* die een vergelijkende enquête over scholen publiceerde.

Door het kwaliteitsdenken wordt de positie van leerkrachten tegenover ouders/de samenleving die van producenten tegenover cliënten, en dus niet (meer) die van medeopvoeders die een gedeelde verantwoordelijkheid dragen voor de opvoeding en vorming van de kinderen.

### **Begripsverbreding als oplossing?**

Men zou kunnen opwerpen dat mijn kritische analyse van het kwaliteitsdenken eenzijdig en overdreven is, dat er toch heel wat auteurs al afwijzend geschreven hebben over het reductionisme in de kwaliteitsdiscussie. Er is verzet en kritiek. Denk bijvoorbeeld aan de actie tegen de eindtoets, waarbij de Jenaplanbeweging een krachtige voortrekkersrol gespeeld heeft. Heel wat elementen van mijn kritische analyse staan bijvoorbeeld in de uitstekende brochure *Een streep door de eindtoets*. Ook binnen de Jenaplanbeweging zelf levert men

kritiek op het kwaliteitsdenken, met name op de op meetbaarheid gerichte en smalle kijk op kwaliteit. Maar gaat die kritiek wel ver genoeg? Heel wat critici blijven met hun kritiek uiteindelijk toch binnen het kwaliteitsdenken: ze verwerpen de standaardisatie, de competitie, de economisch-technologische reducties. Maar dan gaan ze op zoek naar alternatieven, naar "bredere" kwaliteitscriteria, waarbij kwaliteitsevaluatie niet alleen vanuit een economisch-technische invalshoek benaderd wordt, maar wordt aangevuld vanuit een pedagogisch-didactische. In die laatste benadering staan dan de individualiteit van de leerling, de relatie tussen leerkracht en leerling, het recht op brede persoonsontwikkeling, enz. centraal. Ook in het boek *Jenaplanonderwijs op weg naar de 21<sup>ste</sup> eeuw* schrijft Kees Both (p. 47): "Kwaliteit van onderwijs omvat meer dan het effectief en efficiënt aanleren van kennis en vaardigheden. Ook de 'pedagogische kwaliteit' is belangrijk: de vorming van kinderen tot zelfstandige en zelfverantwoordelijke personen. Beide moeten in samenhang doordacht worden, waarbij het pedagogische voorop staat". Hij pleit dus voor een breder begrip van onderwijskwaliteit, dat hij uitwerkt via de kernwoorden ervaringsgericht, ontwikkelingsgericht, coöperatief, wereldoriënterend, kritisch en uiteindelijk zinzoekend.

Deze kritieken en alternatieven zijn ongetwijfeld waardevol en noodzakelijk -al was het maar om de invasie te vertragen en weerstand te bieden tegen het alledoordringend karakter ervan. Maar tegelijkertijd blijven ze gedreven door de ambitie om een omvattend plaatje te maken van het totale kind en zijn/haar ontwikkeling, om doelen te formuleren en voorkeursinterventies aan te geven. In die zin blijven we ook hier de echo horen van een beheersingsdenken, van het kunnen vastleggen in taal en dus van de ambitie van het maakbare/stuurbare uit het managementsdenken. Maar komt

men zo niet in een spagaatpositie terecht, waarbij men het ene wil doen en het andere toch niet laten? Met uitzondering van professionele dansers is dit niet alleen een ongemakkelijke, maar uiteindelijk zelfs onhoudbare positie.

### Behoeft e aan zekerheid

Toch is het begrijpelijk dat men naar oplossingen zoekt in een bredere omschrijving van kwaliteit. Er gaat immers een enorme verlokking uit van het kwaliteitsdenken. Stel je voor dat je als onderwijskundige de sluitende theorie annex efficiënte en effectieve strategieën en interventies kan ontwikkelen om kinderen maximaal te helpen leren en ontwikkelen en hun plek in de samenleving te vinden. Of nog concreter, stel je voor dat je als leerkracht, schoolleider of schoolteam door middel van een of andere kwaliteitsprocedure werkelijk hard zou kunnen maken dat je goed werkt en dat je school dus een goede school is? Dat zou toeh e en pak spanning en onzekerheid wegnemen. Want laten we eerlijk zijn: doen we het eigenlijk wel goed? Een vraag die iedere rechtgeaarde opvoeder en leerkracht voortdurend bezighoudt. En hoe weet je of je het wel goed doet? En wat is eigenlijk "goed", want daarover blijkt niet iedereen het eens te zijn. Maar als je die kwaliteit nu sluitend zou kunnen aantonen tegenover ouders die "het beste voor hun kind" willen (daar kan je niet tegen zijn, alleen is niet zo makkelijk aan te geven wat "het beste" is en nog veel minder wat je concreet moet doen om dat "beste" ook te realiseren) of tegenover de overheid (en daarmee de gemeenschap) die wil weten of het geïnvesteerde belastingsgeld ook goed besteed is, dan zou je toch je competentie bevestigen. Dan zou je zekerheid krijgen over je eigen professionele doel-

matigheid en dus niet langer kwetsbaar zijn voor die moeilijke, kritische, altijd terugkerende vragen om verantwoording.

Precies deze behoefte aan zekerheid leidt ertoe dat veel scholen en leerkrachten zich bijzonder hard inspannen om de opgelegde kwaliteitsstandaarden te halen, om via de opgelegde administratieve procedures hun kwaliteit aan te tonen, om via kindvolgsystemen hun inspanningen te documenteren en ter verantwoording voor te leggen, om via geformaliseerde interne evaluatiesystemen de effectiviteit van hun inspanningen te documenteren. In de praktijk betekent dit vaak nog meer werkdruk, hogere taakbelasting en het risico op burnout. Maar het houdt de belofte van zekerheid in en daarenboven biedt het ook een gevoel van deskundigheid, technische professionaliteit. Begrijpelijk, maar uiteindelijk toch geen oplossing. Waarom dan niet?

#### NOOT

1) Het gaat om een zeer dwingende manier van denken en spreken, in de trant van 'zo hoor je te denken'. Een dergelijke manier van denken en spreken wordt wel aangeduid als een 'discours'. We hebben het hier dus over het gangbare 'discours' over 'kwaliteit'. Als je andere opvattingen hebt plaats je jezelf buiten het gangbare discours en moet je je uitvoerig verantwoorden.

Dit is het eerste deel van een bewerking van de derde Suus Freudenthalizing, gehouden in Assen, 27 september 2002. Het tweede deel wordt gepubliceerd in *Mensen-kinderen* van januari 2005. De volledige tekst van de lezing staat op [www.jenaplan.nl](http://www.jenaplan.nl) bij 'Mensenkinderen'. Geert Kelchtermans is hoogleraar aan de Katholieke Universiteit Leuven.

## FELICITATIES VAN BUITENLANDSE VRIENDEN



*Ob Peter Petersen Antrag auf niederländische Staatsbürgerschaft gestellt hätte; wer weiß es? Jedenfalls zeigen 40 Jahre erfolgreiche Jenaplanarbeit in den Niederlanden, dass das traditionelle „offene“ Konzept des Jenaplans sich gesellschaftlich etablieren kann, als nicht mehr zu ignorierende pädagogische und politische Größe.*

*Dabei ist es den sich für den Jenaplan engagierenden Menschen in den Niederlanden gelungen, auf Veränderungen in Schule und Gesellschaft zu reagieren, ohne dabei unkritisch zu werden, neue Impulse für Gestaltung und Entwicklung von Schule zu setzen, eine professionelle Logistik zu installieren, mit der beispielhaft arbeitenden Niederländischen Jenaplanvereinigung und der international angesehenen Zeitschrift „mensenkinderen“: als Dokument für erfolgreiche Arbeit, Anstoß für individuelle Konzeptentwicklung der Lehrperson und kritische Auseinandersetzung mit aktuellen schulpolitischen und pädagogischen Themen.*

*Der niederländischen Jenaplanbewegung, die immer noch in Bewegung ist und bleiben wird, ist es gelungen, den Tendenzen einer Entpädagogisierung der Institution Schule standzuhalten und Schule in bewährter Tradition aktuell weiter zu entwickeln – vom Kinde aus. Davon profitieren wir seit 40 Jahren auch in Deutschland.*

*Gratulation von Herzen.*

*Dr. Oskar Seitz  
Jenaplan-Initiative Bayern  
1. Vorsitzender*



## Denken kun je leren!

### Denklessen op Jenaplanschool Antonius Abt

*iets dat zich in je hoofd afspeelt, individueel, maar is ook een sociale activiteit. Er zijn verschillende programma's die kinderen helpen om beter te denken. In dit artikel worden de ervaringen beschreven met een van die programma's: het laterale denken van Edward de Bono.*

*Leren denken is een van de integrale doelen in Jenaplanscholen. Gedachten onder woorden brengen, dingen voor jezelf verhelderen, problemen formuleren en proberen op te lossen zijn aspecten daarvan. Denken is niet alleen, of vooral,*

#### **Geboorte kroonprinses Amalia:**

#### **Denktechniek PMI (plus, min, interessant)**

**We hebben in de klas gekeken hoe het is om als een prins(es) geboren te worden, het kan heel leuk zijn, maar het heeft ook zo zijn nadelen. Lees de aantekeningen van tafelgroepje 1:**

**Plus:** Je bent populair, Je krijgt lekker eten, Je bent rijk, je kan alles zeggen, Je bent onschendbaar. Je krijgt een eigen wapen, je kan commanderen, je mag in een gouden koets rijden, je ziet jezelf vaak op tv

**Min:** Je mag geen vrij (seks) leven hebben, De media zitten altijd achter je aan, Je mag niet naar mooie meiden kijken, Je mag niet met iedereen trouwen, Je kan gegijzeld worden. Je moet nette kleren aan, je moet koning worden, je zit steeds opgescheept met Balkenende, Je moet kaviaar eten, je moet veel zwaaien, er zijn rellen tegen je, je weet niet of je vrienden je echt aardig vinden

**Interessant:** Hoe voelt het om rijk te zijn? Mag je een moord plegen zonder daar voor gestraft te worden? Zou je je eigen school mogen kiezen? Mag je kiezen met wie je gaat trouwen? Mag je piercings? Mag je huisdieren, mag je gearresteerd worden? Mag je zelf kleding kiezen, mag je af en toe een jointje roken?

#### **Edward de Bono**

Bovenstaande praktijkschets is één van de denklessen die vorig jaar werden gegeven op Jenaplanschool Antonius Abt te Bokhoven (inmiddels verhuisd naar Engelen). De denklessen zijn ontwikkeld door Edward de Bono, door velen gezien als dé autoriteit op het gebied van creatief en lateraal denken. Hij heeft deze theorieën omgezet in methodieken die bruikbaar zijn voor zowel het onderwijs als het bedrijfsleven. De naam van De Bono is dan ook niet voor niets te vinden op de

lijst van de 250 meest invloedrijke personen in de ontwikkeling van de geschiedenis van de mensheid.

#### **Kennismaking**

Vanaf augustus 2003 is onze Jenaplanschool bestuurlijk gefuseerd met het Koning Willem I College in 's-Hertogenbosch, een school voor voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en volwasseneneducatie. De voorzitter van het college van bestuur, dhr. Coen Free, ontmoette De Bono in 1998 op een conferentie. Zijn ideeën spraken hem enorm aan. In december 2003 werden wij als afdeling primair onderwijs in de gelegenheid gesteld met het team een tweedaagse training te volgen om kennis te maken met de theorieën en het leren geven van denklessen aan kinderen.

#### **Anders denken dan je gewoon bent**

De Bono heeft veel kritiek op het huidige onderwijs. Dat is zuiver gericht op het logisch, analytisch denken. Kinderen worden vanaf het allereerste begin geselecteerd op de enkeling die op een gegeven moment in het wetenschappelijk onderwijs terecht komt. Volgens De Bono is de belangrijkste opdracht van ons onderwijs echter om kinderen te leren denken. Denken is volgens hem een vaardigheid die je net zo goed als fietsen en voetballen kunt leren. De Bono gebruikt daarvoor het zogenaamde *lateraal denken*. Dat houdt in dat je problemen oplost door op een heel andere manier te denken dan dat je normaal gewend bent. Je kunt dit leren door je creatief denken te ontwikkelen. Daarbij gaat het er niet alleen om dat je nieuwe ideeën bedenkt, maar leert ontsnappen aan het denken in oude patronen, vastgeroeste denkbeelden. Waarom is het nodig om die nieuwe manier van denken te introduceren?

Volgens De Bono zijn de hedendaagse problemen zo

### OPV: De reacties op de arrestatie van Saddam Hoessein

#### Koerden

- eindelijk weer vrij
- weer elektriciteit
- we zijn onze angst kwijt
- nieuwe start voor Irak
- geld
- geen martelingen meer
- geen bomaanslagen meer

#### Europeanen

- goed zo
- geen oorlog meer
- minder aanslagen
- geen chemische wapens meer
- kinderen kunnen weer rustig spelen
- je raakt geen familie meer kwijt
- de wereld is weer een speeltuin

#### Saddam Hoessein

- macht kwijt!
- wie heeft me verraden?
- aanslagen opnieuw plannen?
- alle moeite voor niets?
- schuilplaats niet goed genoeg?
- oorlog verloren?
- hoe neem ik wraak?

#### Bush:

- gelukkig, levend gepakt
- geen verzet
- dankbaar overwinning
- positie nu zeker
- held
- wordt nu Amerika de baas?

groot geworden, dat je ze niet meer op kunt lossen met alleen logisch, analytisch denken. Vroeger zat de maatschappij relatief eenvoudig in elkaar. Met onze 'gewone' manier van denken kwam je een heel eind om de problemen op te lossen. In onze complexe maatschappij van tegenwoordig heb je hele andere capaciteiten nodig. Die zitten vooral in rechter hersenhelft. Het gaat daarbij om zaken als creativiteit, intuïtie, het kunnen leggen van verbanden en ruimtelijk inzicht. In het huidige onderwijs wordt die rechter hersenhelft niet of nauwelijks aangesproken. Wij gebruiken en trainen vooral de linker hersenhelft, waar functies als taal, spraak en logica zijn ondergebracht. Uit onderzoek is bekend dat daarom maar twintig procent van onze hersencapaciteit wordt gebruikt. Tijd om daar iets aan te veranderen!

### Methodieken

De Bono heeft een aantal methodieken ontwikkeld om het lateraal denken aan te leren. Deze methodieken zijn snel aan te leren aan groepsleiders. Wij volgden met het team een tweedaagse training en konden daarna al volop aan de gang in onze eigen groepen. We leerden werken met twee hoofdlijnen: 'De theorie van de Six Thinking Hats' en het 'CoRT (Cognitive Research Trust) programma'.

- Voor ons als Jenaplanschool zit de meerwaarde van deze aanpak van het leren denken in:  
Het recht doen aan verschillen tussen kinderen met kinderen met hun verschillende intelligenties. Kinderen die van nature wat minder snel hun mening kunnen formuleren of kunnen vormen leren zo technieken aan waardoor ook zij dat kunnen. Onze maatschappij is erg verbaal ingesteld, niet ieder menskind is dat ook. Met het aanleren van deze technieken leren we kinderen allemaal te denken en het ook vlot te uiten.
- Verder vinden we dat met gebruik maken van een aantal van de technieken uit het CoRT programma kinderen zich beter kunnen verplaatsen in de gedachtegang van anderen, waardoor meer begrip en respect voor een ander standpunt kan ontstaan. De technieken gaan ook altijd uit van samenwerking, je denkt samen vanuit eenzelfde invalshoek over iets na, dat scheidt een band.
- Voor onzekere kinderen is het vaak een verademing: wat je zegt wordt namelijk nooit meteen afgekraakt, wat iemand zegt wordt niet meteen ter discussie gesteld.
- Verder bevordert het de creativiteit in oplossen van problemen. Vooral de groene hoed staat toe dat je allerlei 'wilde' ideeën kunt bedenken, omdat je niet

van onmogelijkheden uitgaat. En we weten allemaal: als je werkelijk een goed idee hebt kan het heel vaak ook uitgevoerd worden.

- Tenslotte is het in deze tijd van tijdgebrek heerlijk om snel een probleem te kunnen verkennen – ook met het team – en tot oplossingen te komen.

### De Six Thinking Hats

Bij deze methodiek worden mensen gedwongen in kort tijdsbestek te denken vanuit zes verschillende denkwijzen. Zie de verklaring van de zes hoeden in bijgaand kader.

Elke denkwijze heeft een eigen kleur, verbeeld in een gekleurde hoed. De hoeden zijn voor volwassenen (en oudere kinderen) fictief, voor jonge kinderen kan het zo worden gevisualiseerd.

Elke deelnemer aan de discussie kent de regels die bij een kleur horen. Elke deelnemer past gelijktijdig dezelfde kleur toe die door de voorzitter wordt aangegeven. Een stelling of probleem wordt ingebracht, alle deelnemers mogen hun ideeën laten horen binnen een vastgestelde (altijd korte) tijd. Geen enkele opmerking wordt bediscussieerd, alles wat je zegt is goed. Je hoeft alleen je mening te geven, niet de argumenten. Als de tijd voorbij is, is het ook echt voorbij, tenzij de voorzitter anders beslist. Hetzelfde probleem wordt vervolgens benaderd vanuit een andere hoed.

<b>Rood:</b>	<i>Gevoel, emotie, vermoedens en intuïtie</i>
<b>Groen:</b>	<i>provocatie, creatief, geheel nieuwe invalshoek, wat zijn alternatieven, beweging</i>
<b>Geel:</b>	<i>positieve kanten, voordelen en waarde, helderheid en optimisme, constructief</i>
<b>Blauw:</b>	<i>denken over denken, leiden van het denkproces (welke hoed is nodig, voorzitter)</i>
<b>Zwart:</b>	<i>advocaat van de duivel, negatieve kanten, nadelen, waarom iets niet zal functioneren</i>
<b>Wit:</b>	<i>maagdelijk wit denken, in de vorm van feiten, cijfers, informatie</i>

### Een praktijkvoorbeeld

Teamvergadering over het verhuizen van onze nieuwe school naar een nieuwbouwwijk in een naastgelegen dorp:

*dertig seconden rode hoed:* emoties, gevoel: bah, weg uit Bokhoven, kan niks worden, 'wow!', een hele nieuwe school, prachtig mooi gebouw, naar Engelen, vreselijk enz.

*twee minuten gele hoed:* positief, voordelen: we krijgen een nieuw gebouw, helemaal aangepast aan ons onderwijs, aan onze wensen, we kunnen doorgroeien, enz.

*twee minuten zwarte hoed, pas op!, risico's, nadelen, mogelijke problemen: er is geen school meer in Bokhoven, we verliezen deze prachtige omgeving, verliezen we mogelijk kinderen uit bepaalde gebieden, enz.*  
*twee minuten witte hoed: wat zijn de mogelijkheden? zijn er meer scholen die verhuisd zijn naar een ander dorp? wat zijn hun ervaringen? enz.*

In een zeer kort tijdsbestek wordt op deze manier een probleem, idee besproken. Tijd staat vast. Je hoeft geen argumenten te gebruiken (wat doorgaans veel tijd opslokt), je belicht een probleem van alle kanten, op hetzelfde moment allemaal vanuit dezelfde kant. Je kunt beter naar anderen luisteren omdat je niet steeds bezig bent je eigen ideeën te verdedigen en naar voren te brengen. Je werkt echt samen aan een oplossing.

### Het 'CoRT programma'

De Bono heeft het CoRT programma ontwikkeld ter invulling van het schoolvak "denken" in het onderwijs. Het programma is geschikt voor mensen vanaf 4 jaar. Het omvat een serie lessen, waarin je leert denken. Op elke leeftijd kun je het vak leren, maar de hoogste effectiviteit wordt bereikt als je al als vijfjarige kennis maakt met het programma. Het CoRT programma bestaat uit zeven verschillende types van denken (zie kader CoRT programma).

<b>PMI:</b>	<i>plus, minus, interesting</i>
<b>OPV:</b>	<i>other persons view</i>
<b>CAF:</b>	<i>consider all factors</i>
<b>C&amp;S:</b>	<i>consequence and sequel</i>
<b>AGO:</b>	<i>aims, goals, objectives</i>
<b>FIP:</b>	<i>first important priorities</i>
<b>APC:</b>	<i>alternatives, possibilities, choices</i>

*\*Het programma is Engelstalig. Inmiddels is op het college veel vertaald in Nederlands. De afkortingen in het kader zijn nog Engelstalig dus voluit in Engels gegeven.*

Voor alle zeven denktypes zijn lessen gemaakt (in totaal 64) die per les op een kaart staan afgedrukt. Een aantal voorbeelden:

- PMI: Alle zitplaatsen zouden uit bussen verwijderd moeten worden  
Iedereen moet een button dragen waarop je kunt zien welke humeur je dan hebt
- OPV: Er is een treinstaking aangekondigd. Wat zijn de meningen daarover van..... (bedenk een aantal groepen in de samenleving)
- FIP: Je organiseert een feestje, maak een prioriteitenlijstje

De kaarten zijn te gebruiken om de technieken en hun afkortingen aan te leren. Al heel snel leer je om als groepsleider de technieken toe te passen binnen de thema's die leven in je groep.

Een kunstthema start op met een werk van Mondriaan. De kinderen vormen via een OPV een mening over het werk. De geboorte van een kroonprinses wordt niet afgedaan met: "leuk" of "stom" maar wordt uitgebreid (en toch in korte tijd) besproken met PMI. Het aardige van de methode is dat hij niet gericht is op mensen die toch al van nature snel en goed kunnen denken. Denken wordt een vaardigheid die je middels technieken allemaal kunt leren. Het is een kwestie van je hersens trainen. Binnen onze maatschappij benoemen we intelligentie ten onrechte zeer eenzijdig. Binnen de ontwikkelingen van de meervoudige intelligentie zijn de technieken van De Bono zeer goed in te passen. Het doet veel meer recht aan alle kinderen.

### Praktijkervaringen tot nu toe

Na de tweedaagse training met het hele team hebben we afgesproken om de rest van het schooljaar (2003-2004) als uitprobeerjaar te gebruiken. Er is vooral geëxperimenteerd met OPV (andermans standpunt) en PMI (plus, min en wat is interessant om te weten te komen). In de teamkamer is een De Bono – bord geplaatst waarop je uitgevoerde technieken / ideeën kunt noteren, zodat ook anderen die uit kunnen proberen. Het schooljaar 2004-2005 is officieel startjaar voor de denklessen. We plannen in het ritmisch weekplan de denklessen echt in. Daarnaast is ieder vrij om ze toe te passen wanneer het van pas komt.

In de teamvergadering experimenteren we ook al een hele tijd. Groot voordeel: er komen veel meer creatieve ideeën op tafel, er wordt niet gediscussieerd waarom iets wel of niet moet, alle ideeën zijn goed en dat bespaart enorm veel vergadertijd.

We hebben ervaren dat kinderen veel meer betrokken zijn en blijven bij een discussie. Een oefening duurt altijd maar een paar minuten. Kinderen komen op veel meer aandachtspunten dan ooit voorkwam in discussiekringen. Kinderen vormen via een heel andere weg uiteindelijk hun mening.

We staan met invoering van de denklessen aan het begin van een nieuwe uitdaging. Een uitdaging die past bij onze manier van werken. We moeten nog veel ontwikkelen, oefenen en bij anderen gaan vragen en kijken (binnenkort in Engeland, waar al meerdere scholen werken met de technieken) voordat de denklessen echt geïntegreerd zullen zijn in ons onderwijs. Maar we hebben er zin in, zijn gemotiveerd: de basis voor elke onderwijsvernieuwing!

*Meer lezen over Edward de Bono*

*- <http://schoolnet.gov.mt/thinkingskills/thinkingtools.htm>.*

*- Edward de Bono Zes denkende hoofddeksels. Contact, Amsterdam, ISBN 90-254-0177-5*



## RECENSIES

### **stamgroepbudget, leerlandschappen en de Grabbelton**

#### **Het stamgroepbudget**

Op verschillende plaatsen en bij verschillende gelegenheden heb ik gezegd en geschreven dat Freinet, net zoals EGO en OGO en een concept als Reggio Emilia dat zijn, een natuurlijke bondgenoot is van het Jenaplan. Wat Freinet betreft zijn onder andere de ambachtelijke kant van het onderwijs – de Freinet-technieken – , zelfbestuur van kinderen (onder andere door ‘de klassenvergadering’) en de ondogmatisch maatschappijkritische houding voor Jenaplanscholen van belang. De Freinetbeweging geeft een serie publicaties uit voor ‘vernieuwend onderwijs’ – De Reeks – waarin als regel ook niet Freinet-scholen aan het woord



komen.’ Dat laatste was het geval met het boek ‘Levend lezen, dat’s de kunst’, dat eerder in Mensen-kinderen besproken werd (maart 2003). Ditmaal aandacht voor deel 5, dat gaat over de klassenkas: geld dat de kinderen zelf verdienen en beheren. De kinderen beslissen tevens over de besteding ervan en leren verantwoordelijkheid te dragen voor gemeenschappelijke doelen en middelen daarvoor. Ze leren ook praktische vaardigheden met betrekking tot financieel beheer, zoals een kasboek bijhouden en controleren, afwegingen maken bij het besteden van geld – bijvoorbeeld biologische melk of de goedkoopste? – prioriteiten stellen en consequenties van gemaakte keuzes onder ogen zien. Er is een link met functioneel rekenen (‘Levend rekenen’), zoals het bestuderen van wat er op een kasabon staat en daarmee rekenen.

De klassenkas kwam, behalve bij Freinet, ook bij andere vernieuwers voor. In het logboek over de eerste Jenaplanstamgroep in Jena staat te lezen dat de kinderen besluiten verf te kopen om het lokaal op te knappen en dat laatste ook grotendeels zelf doen.

Het boekje over de klassenkas staat vol met ervaringen en praktische tips en is een prachtige bijdrage over kindparticipatie. En een aanvullend idee: waarom zouden kinderen in de bovenbouw ook geen inzicht kunnen krijgen in de financiële dilemma’s van de school als geheel? De titel zette mij eerst op het verkeerde been – ik dacht dat het ging over een WO-project waarin kinderen leren hoe een bedrijf werkt, een simulatie daarvan. Gelukkig is het veel breder en gaat het in de eerste plaats over burgerschap en samen beslissen.

#### **Leerlandschappen**

Het tweede hier besproken boek gaat over ‘leerlandschappen’, waaronder wordt verstaan “krachtige leeromgevingen ... met de leraar als landschapsarchitect .... overgangen tussen school en samenleving... waarin structuur samengaat met het prikkelen tot eigen initiatief en creatief gedrag van leerling en leraar”. Het is tevens een reactie op de tendens om over van alles en

nog wat 'leerlijnen' met 'tussenstappen' te ontwerpen. Veel zaken ontwikkelen zich namelijk niet zo lineair. Daarin sluit het denken van dit boek sterk aan bij het begrip 'pedagogische situatie' in het Jenaplan. Leerlandschappen zijn 'educatieve ontwerpen' en in dit boek vinden we 28 van zulke ontwerpen, heel concreet beschreven, waaronder (een greep) een chemisch laboratorium, ontdeklokaal voor zonne-energie, gerechtelijk laboratorium, zeepfabriek, rekenlandschap, museum, olympisch comité, hulporganisatie, weerstation, zuivel-fabriek. Veel materiaal ter inspiratie voor uitermate praktische wereldoriëntatie. Ik heb maar één bezwaar tegen het boek: als het begrip 'landschap' gebruikt wordt, mag je toch er toch van uitgaan dat er ook ruim aandacht wordt gegeven aan het landschap zoals dat gewoonlijk ervaren wordt: buiten, de omgeving van de school. Zoals bijvoorbeeld in het Engelse 'Learning through Landscapes' nu al 15 jaar wordt nagestreefd. In dit boek gaat maar één van de 'landschappen' over een echt landschap – een bos. Geen ervan heeft betrekking op het inrichten van de omgeving van de school als leerlandschap. Dat vind ik een gemiste kans.

## Grabbelton



Het project Natuuronderwijs voor de Basisschool (NOB) van de SLO stond bekend vanwege zijn creatieve ideeën en inspirerende werkwijze. Er bestonden toen (eind jaren '70/ begin jaren '80) ook goede banden tussen NOB en het Jenaplanonderwijs. NOB en Jenaplan ontwikkelden bijvoorbeeld samen een reeks videobanden over 'Ontdekkend leren'. Natuuronderwijs stond in veel Jenaplanscholen in het centrum van de aandacht. Belangrijk medium was daarbij het projecttijdschrift 'De Grabbelton'. In veel scholen zullen de blauwe mappen van dat losbladige blad

nog in de kast staan. Ik hoop dat ze ook nog gebruikt worden. De SLO heeft een selectie uit uitgebracht – vijf boekjes in de reeks 'Uit de Grabbelton'. Vier deeltjes voor respectievelijk de kleuterbouw, onderbouw, midden- en bovenbouw en een deeltje 'over didactiek'. In totaal 275 pagina's praktijkmateriaal, over bijvoorbeeld 'handen', zeep, je stem, slakken, viltstiftkleuren ontleden, het stadskaartspel om je buurt te verkennen, meelwormen, schimmels, witte keukenpoedertjes, het heelaal. Daaronder ook de A4-tjes 'in onze NOBjes met ....' en beschrijvingen van ontdekdozen, inclusief kopieerbare werkbladen. De NJPV wil dit materiaal koppelen aan de ervaringsgebieden, plus een selectie uit overig niet in deze katernen opgenomen materiaal uit De Grabbelton. En uit de opvolger van De Grabbelton, het blad Natuur aan de Basis. 'Natuur', de levende natuur en nog veel sterker de niet-levende natuur, is inmiddels in veel Jenaplanscholen marginaal geworden. Hier kunnen scholen mee aan de slag. De spirit van de oude Grabbelton kan zo opnieuw beleefd worden.

### BESPROKEN WERDEN

*-Ondernemende kinderen tellen mee. Werken met de klassenkas in de basisschool, door Jimke Nicolai en Jeroen Tans, e.a., 40 pagina's, prijs €10. Uitgegeven door de Freinetbeweging, [www.freinet.nl](http://www.freinet.nl), waar ook de eerder verschenen en nog verkrijgbare uitgaven te vinden zijn.*  
*-Leerlandschappen in de praktijk. Aan de slag met schoolprofilering, onder redactie van Fons Cornelissen, 127 pagina's, prijs € 20,75. Uitgegeven door Bekadidact, Baarn (JSW boek nr. 28). ISBN 90 - Uit de Grabbelton. Vijf katernen onder redactie van Kees Bleijerveld en Marja van Graft, prijs € 62,50. Uitgave SLO, Enschede, 053-4840840. Bestellen ook via [www.slo.nl](http://www.slo.nl), bestelnummer 4041892*

*Genoemd werd het kwartaaltijdschrift 'Natuur aan de basis'. Aanbevolen wordt daarop een abonnement te nemen: Veldwerk Nederland, [info@veldwerknederland.nl](mailto:info@veldwerknederland.nl) of tel. 055-3684010*

## Leren vallen

*Kwaliteit in de kinderopvang heeft ook te maken met de visie op de ontwikkeling van kinderen. Zweden, zo vaak genoemd als gidsland, kan ook hier als voorbeeld gelden. Waar in Nederland kinderen bij slecht weer nogal vaak binnen worden gehouden, gaat in Zweden iedereen vrijwel per definitie naar buiten, ook in de strenge winters. In andere landen wordt ook meer dan in Nederland nagedacht over zoiets basaal als de functie van spelen. 'Onderzoek heeft aangetoond dat in de laatste tien jaar de motorische vaardigheden van mensen met twintig procent zijn afgenomen. Dat komt doordat kinderen steeds minder uitdagend speelgoed hebben. Onder iedere schommel liggen tegels van rubber, bomen om in te klimmen zie je niet meer. Kinderen hebben niet meer leren vallen, terwijl dat toch zo belangrijk is. In Duitsland financieren verzekeringsmaatschappijen nu uitdagend speelgoed, zodat kinderen weer kunnen leren vallen'.*

*Uit een interview met Tossy Pollman, projectmanager kwaliteitszorg ('Klein Kapitaal') in de kinderopvang: Spelen is vallen en opstaan, door Leo Mudde, in: VNG-Magazine, 15 dec. 200, p. 16*



## DE JONGEN EN DE BOOM

Er was eens een boom die van een kleine jongen hield. Iedere dag ging de jongen naar de boom en raapte de bladeren bij elkaar. Daar vlocht hij dan een kroon van, zette hem op zijn hoofd en deed alsof hij koning van het hele bos was. Hij klauterde tegen de stam op, en zwaaide aan de takken op en neer. De boom liet hem eten van zijn appels en ze speelden verstoppertje. Als de jongen moe was, ging hij slapen in de schaduw van de boom.

En de jongen hield van de boom, heel erg veel. En de boom was gelukkig.

Maar het leven ging verder en de jongen werd groter en ging van school af.

En de boom was vaak alleen.

Op zekere dag kwam de jongen weer eens bij de boom en de boom zei: 'Kom jongen, kom weer in mijn stam klimmen en aan mijn takken zwaaien. Eet weer van mijn appels, speel in mijn schaduw en wees gelukkig.'

Maar de jongen zei: 'Ik ben te groot geworden om te klimmen en te spelen. Ik heb geld nodig, want ik houd ervan om dingen te kopen en plezier te maken. Kun je me niet wat geld geven?'

'Het spijt me wel', zei de boom, 'maar geld kan ik je niet geven. Ik heb alleen maar bladeren en appels. Neem mijn appels maar, en verkoop ze in de stad. Dan heb je geld en zul je gelukkig zijn.'

En de jongen krom in de boom, plukte de appels en bracht ze weg.

En de boom was gelukkig.

Maar weer bleef de jongen een hele tijd weg. En de boom was bedroefd. Op een goede dag kwam de jongen weer terug.

De boom fleurde helemaal op en zei: 'Kom jongen, klim weer in mijn stam en zwaai aan mijn takken en wees gelukkig.'

'Ik heb het veel te druk om in bomen te klimmen', zei de jongen. 'Ik wil een huis bouwen voor mijn vrouw en kinderen. Kun je mij een huis geven?'

'Ik heb geen huis', zei de boom. 'Maar je mag wel mijn takken afzagen om je huis te kunnen bouwen. Dan zul je

gelukkig zijn.'

En de jongen zaagde de takken af en bracht ze weg om er zijn huis mee te bouwen.

En de boom was gelukkig.

En opnieuw bleef de jongen een hele tijd weg. Toen hij weer terug kwam, was de boom zo gelukkig, dat hij nauwelijks kon praten.

'Kom jongen', fluisterde hij, 'kom met me spelen.'

'Ik ben te oud en heb geen zin om te spelen', zei de jongen. 'Ik wil een boot, waarmee ik een heel eind hier vandaan kan. Kun je mij een boot geven?'

'Hak mijn stam maar om en maak daar een boot van, zei de boom. Dan kun je wegzeilen en zul je gelukkig zijn.'

En de jongen hakte de boom om, maakte er een boot van en zeilde weg.

De boom was blij, maar dit keer toch niet echt gelukkig.

En na een hele lange tijd kwam de jongen weer terug.

'Het spijt me', zei de boom, 'maar nu heb ik niets meer om je te geven. Mijn appels zijn op.'

'Mijn tanden zijn te slecht om appels te eten', zei de jongen.

'Mijn takken ben ik kwijt', zei de boom. 'Je kunt er niet meer aan zwaaien.'

'Ik ben te oud om aan takken te zwaaien', zei de jongen.

'Ik heb zelfs geen stam meer', zei de boom, 'om tegenop te klimmen.'

'Ik ben te moe om te klimmen', zei de jongen.

'Ik vind het echt jammer', zuchtte de boom. 'Ik wou dat ik je nog wat kon geven. Maar ik heb niets meer over. Ik ben nog maar een oude stomp. Het spijt me werkelijk.'


'Ik heb niet veel meer nodig', zei de jongen. 'Alleen een rustig plekje om te kunnen zitten. Ik ben doodmoe.'

'Nou', zei de boom, die zo goed als het kon weer een beetje moed vatte, 'een oude stomp is juist genoeg om stil op uit te rusten. Kom jongen, ga zitten en rust uit.'

Dat deed de jongen.

En de boom was gelukkig.

*Dit verhaal is een vrije bewerking van The Giving Tree door*



# TOM

## WEGEN

In mijn laatste droomflarden praten ze al. Halverwege het ontwaken krijgen hun woorden betekenis. Ah! Ze hebben de weegschaal ontdekt. Die staat aan de andere kant onder het bed. En onder voortdurend heen en weer gekeuvel worden de statistieken bijgewerkt. Pepijn is zes jaar oud en Joris is vier.

- De weger! zegt Joris. Hij herkent hem meteen.  
- We gaan eens kijken wie de zwaarste is, zegt Pepijn, - Jij eerst!

Hij wil klaarblijkelijk naar een climax werken. Maar er klinkt enige bezorgdheid door in zijn stem: Joris is van een iets steviger postuur dan hij.

- Je moet eerst je doek neerleggen, voegt hij er aan toe. In de regel bepaalt hij de regels. Joris legt gehoorzaam zijn koesdoek op het bed. Hij is er niet op uit om zijn broer af te troeven. Nog niet. Tenminste niet op dit punt. Het gaat hem meer om de techniek van het wegen. Interessant al die streepjes en cijfers die voorbijschieten.

Behalve zijn natuurlijk overwicht heeft Pepijn nog een voordeel, hij kan lezen. Dus controleren is er niet bij. En dat werkt corruptie in de hand realiseer ik mij met mijn hoofd onder het dekbed.

Oké, die controle doe ik later wel. Ik maak alvast

een schatting en let nauwkeurig op. Als een buitenlandse waarnemer bij de verkiezingen. Het wordt een nipte zege. Joris is 15 kilo en Pepijn zelf 17. Dat laatste gegeven heeft hij royaal naar boven afgerond, zoals later bij de controle blijkt.

- Dat komt omdat ik ouder ben, zegt Pepijn. Joris neemt zijn doek weer ter hand. Dan neemt hij het woord. En met woorden is hij zijn broer de baas. Dat is niet zo goed te meten. Maar toch.

- Dat je ouder bent, zegt hij, en dat je dan ook zwaarder bent dat komt omdat je groeit. Het komt gewoon omdat je groter groeit. Niet omdat je ouder bent. Want als je groeit dan word je meer. En het is wel zo dat als je ouder wordt dat je dan ook groeit. Dus. Maar het zwaarder is niet omdat je ouder bent. Het is omdat je gegroeid bent als je ouder wordt. En groei is zwaar.

Onder het dekbed is de aandacht optimaal. Naar mijn idee poetst Joris met één haal van zijn doek de overwinning van zijn broer uit de analen. Doping. Inleveren die medaille! Subliem.

- Ja, dat is ook weer waar, zegt Pepijn, een beetje geschrokken van zoveel woorden. - Ga eens op één been staan. Eens kijken wie er dan zwaarder is. Je mag je doek wel houden.