

# **MENISEN** *kinderen*

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



**IN DIT NUMMER:  
OUDERS EN SCHOOL**

jaargang 20 - nummer 5 - mei 2005

## VAN DE REDACTIE ..... 3

bij het 97e nummer van Mensen-kinderen

*Kees Both*

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

*Cath van der Linden*

### THEMA: OUDERS EN SCHOOL

## OUDERS EN SCHOOL ..... 5

Wat verwacht je van elkaar?

*Marie-Louise de Jong*



Als ouders voor een school gekozen hebben zijn ze in principe geen klant meer, maar zijn school en ouders partners in de opvoeding en vorming van de kinderen. Hoe kan je dat het beste vormgeven? Wat zijn de valkuilen?

Een artikel op grond van de ervaringen van drie scholen, in een rondetafelgesprek met elkaar gedeeld.

## HOE GAAN DE KINDEREN NAAR SCHOOL? ..... 8

Een thema voor gesprekken met ouders en ... voor wereldoriëntatie

*Kees Both*

Kinderen die zelfstandig lopend of per fiets naar school gaan kunnen veel ervaringen opdoen en dingen leren die kinderen op de achterbank van de auto's die hen naar school brengen moeten ontberen. Vanuit de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de kinderen kunnen schoolteam en ouders hierover in gesprek gaan. Dit wordt uitgewerkt voor verkeersveiligheid en ruimtelijke oriëntatie, met een korte blik op andere thema's. Een gesprek als hiervoor genoemd kan ondersteund worden door activiteiten in het onderwijs. Een dergelijk project wordt kort geschetst, voor alle bouwen.

### EN VERDER ...

## ER WORDT EEN NIEUWE STAD GEBOUWD ..... 12

uit de WO-praktijk van een school

*André Oudejans*

Over de praktijk van wereldoriëntatie in de bovenbouw – in het bijzonder binnen het

ervaringsgebied Samenleven. Kinderen werken aan een plan voor een nieuwe stad en maken daarbij ook kennis met het gemeentebestuur. Inclusief het deelnemen aan een vergadering in de raadszaal van de gemeente, onder voorzitter van de burgemeester himself!

## NAAR MEER ZELFGESTUURD LEREN BIJ REKEN-WISKUNDEONDERWIJS ..... 16

*Hans Bögeman*

Hoe kunnen kinderen sterker betrokken zijn bij het vormgeven van hun leerproces en kan tegelijkertijd recht gedaan worden aan de principes van realistisch reken – wiskunde-onderwijs? Een sleutel ligt in de zelfdiagnose van wat kinderen al kunnen als zij aan een nieuw blok van de methode beginnen, op grond waarvan differentiatie kan plaatsvinden. Het onderwijzen en leren kunnen zo meer een zaak van leraren als professionals en de kinderen zelf worden.

## SAMEN OPLEIDEN IN SAMENHANG ... 20

*Thea Wieringa*



In dit artikel wordt beschreven hoe de opleiding tot leraar in een (Jenaplan-) basisschool gedeeltelijk wordt verlegd van de pabo naar geselecteerde basisscholen als 'opleidingschool'.

De hogeschool en de basisscholen worden zo partners in de opleiding.

## OVER ZITTENBLIJVEN EN CONTINUÏTEIT 24

*Ad Boes*

De Nederlandse Jenaplanvereniging heeft bezwaar aangetekend tegen het toezichtkader 2005 van de inspectie. Een voorpublicatie uit de brochure over deze bezwaren, die als extra nummer van Mensen-kinderen zal verschijnen.

## RECENSIE ..... 26

Eén hand niet klapt

*Ad Boes*

## INWIJDING ..... 27

*Pien Bos*

Hoeveel ruimte is er werkelijk in scholen voor een authentieke kennismaking met verschillende religies?

### ...EN TOM OP DE ACHTERZIJDE

Taalles



## Van de redactie

### *Bij het 97e nummer van Mensen-kinderen*

Dit is alweer het 97e nummer en het honderdste nummer verschijnt dus in januari 2006. Het is ook het laatste nummer dat ik – ‘bij leven en welzijn’, zoals dat heet - zal redigeren. Per 1 februari stop ik als NJPV-functionaris, zoals aan de advertenties in het maartnummer al te zien was. In dit redactioneel kort aandacht voor de discussie in de pers (en de Tweede Kamer) over ‘Iederwijs’- scholen en ‘het nieuwe leren’. Een thema dat eigenlijk te groot is voor de paar opmerkingen die er hier aan gewijd kunnen worden. Eerst iets over de Iederwijsscholen. In reacties op publicaties in de NRC werden in de Tweede Kamer vragen gesteld door het CDA. Wordvoerder Jan de Vries maakte zich zwaar zorgen over deze ‘veredelde speeltuinen’, zonder lesaanbod en toetsen. Dat wekte bij mij zowel de lachlust op als medelijden. De heer De Vries kent het gezegde ‘mijn leren is spelen’ waarschijnlijk niet, of heeft een heel andere opvatting over ‘leren’. Van een volksvertegenwoordiger mag je toch een brede kijk op het onderwijs verwachten. De vrees dat deze particulieren scholen vooral ‘de elite trekken, zodat kinderen te weinig contact hebben met andere groepen’ leeft bij de VVD en bij de oppositiefracties. De inspectie wil dat er voldoende getoetst wordt, om snel achterstanden te ontdekken en kinderen te kunnen ondersteunen. De minister werkt aan een wetswijziging waarin staat dat de inspectie particuliere scholen moet erkennen. Dat wordt interessant: hoeveel ruimte krijgen deze scholen daarin? De Jenaplanscholen hebben het nieuwe toezichtkader van de inspectie afgewezen (zie de bijdrage van Ad Boes in dit nummer), ook voor hen is het van groot belang hoe dit met de Iederwijs-scholen afloopt. Ik heb eerder geschreven dat ik deze particuliere initiatieven prachtig vind. Niet omdat ik het met de opvattingen die daar leven in alles eens ben, maar omdat het Jenaplanscholen scherp kan houden. De verleiding tot het sterk programmatisch werken is immers groot, mede door de druk van de inspectie. Het ‘nieuwe leren’ kwam in kritische zin aan de orde in Trouw: kinderen zouden zich erbij vervelen, leraren er onvoldoende meer kunnen omgaan, volgens onderwijskundigen is het veel te vaag. Daar zijn reacties op gekomen, waarbij het ‘nieuwe leren’ vooral bepleit wordt voor het beroepsonderwijs. Het valt mij op hoe vaak dit begrip tussen aanhalingstekens gezet wordt, ook in het artikel over rekenen – wiskunde in dit nummer. Daaruit lijkt

twijfel te spreken over het ‘nieuwe’ van dit leren. Jos Castellijns maakt hierover een kritische opmerking in zijn artikel in Mensen-kinderen van januari 2005: Heeft het ‘oude leren’ dan helemaal afgedaan? Of gaat het hier om een onvruchtbare tegenstelling? Net zoals de metafoor van het kantelen je volgens hem op het verkeerde been zet: de terechte verschuiving in aandacht van het onderwijzen door de leraar naar het leren van de kinderen gaat niet ten koste van de inbreng van de leraar – bijvoorbeeld als ‘cultuurdrager’, zoals Rourke Broersma in Mensen-kinderen en elders bepleit. Die inbreng wordt niet minder, maar voor een deel anders. En complexer! In de inleiding van het activiteitenoverzicht voor het schooljaar 2005-2006 van ‘De Activiteit’, de ondersteuningsinstelling van het Ontwikkelingsgericht Onderwijs dat ik onder ogen kreeg wordt ook ingegaan op dat ‘nieuwe leren’. De auteur vraagt zich af of ‘ontwikkelingsgerichtheid’ ook ‘nieuw leren’ is. Ik citeer: ‘Ontwikkelingsgericht Onderwijs is gebaseerd op een stevige theorie.... Dat levert ... nieuwe inzichten op om u te helpen op de werkvloer. Zo is er binnen Ontwikkelingsgericht Onderwijs altijd sprake van nieuw leren. Een nieuw leren dat verdergaat op de ingeslagen derde weg. Een derde weg waarin enerzijds interessen en mogelijkheden van kinderen er echt toe doen en anderzijds actuele en relevante leerinhouden aan bod komen.’ Dit lijkt mij exact zo te gelden voor eigentijds Jenaplanonderwijs. Al is dit geen reden tot zelfvoldaanheid, maar is het een uitdaging: het creëren van een scheppende synthese tussen goede ‘oude’ dingen – en nieuwe ontdekkingen en uitdagingen. Er zijn misschien lezers die dit weinig opwindend of zelfs ‘behoudend’ vinden, maar het lijkt mij wezenlijk voor het Jenaplanconcept als zodanig. Het ‘nieuwe’ is trouwens vaak niet zo ‘nieuw’ als soms wordt voorgewend. In dit nummer twee artikelen over ‘ouders en school’ – een meer algemeen en een thematisch toegespitst artikel. Verder twee artikelen vanuit en voor de directe onderwijspraktijk: respectievelijk WO en rekenen – wiskunde. En een artikel vanuit een van de pabo’s die een Jenaplan-verbijzondering verzorgen. Er wordt naar gestreefd uit verschillende pabo’s artikelen te plaatsen. Het lijkt me in totaal een boeiend boekje aan artikelen. Veel leesplezier toegewenst en sterkte bij de laatste loodjes van dit en de voorbereidingen voor het volgende schooljaar. En daarna een heerlijke vakantie toegewenst. Tot september.

# MENSEN IN HET WERK

## **SENGE**

Het lijkt een beetje op de sfeer bij de uitreiking van de Nationale Onderwijsprijs in januari van dit jaar. Iets minder uitbundig - er zijn hier ook geen kinderen met spandoeken - maar wel alsof er iets feestelijks tussen de aanwezigen zweeft. Verwachtingsvolle opwindning. De locatie roept dat misschien ook een beetje op. Je gaat tenslotte niet zo vaak voor je werk naar De Efteling.

Zijn eerste boek 'Het vijfde discipline werkboek' heb ik letterlijk uit elkaar getrokken. Een beetje drastisch misschien, maar ik had de behoefte om stukken eruit mee te nemen naar gesprekken in het werk. Met dat dikke boek was mijn tas meteen vol. Daarom staat het nu in stukjes en beetjes op de plank.

Ik heb Peter Senge eerder gezien op een videoband over management. Een kleine man met sproeten en sprankelende, levendige ogen die gaan stralen als hij het over 'leren' heeft. Er zit een stukje in die band dat ik altijd twee keer laat zien als ik de band afspeel, omdat je dan een manifestatie ziet van wat het is: met hart en ziel gedreven zijn.

En nu is hij hier. Niet voor de eerste keer overigens. Alle voorgaande keren ontdekte ik het te laat. Even voor de duidelijkheid: ik heb niet zoveel met goeroes. Dat is hij voor mij ook niet. Wel een uiterst gedreven, boeiende en inspirerende denker. Iemand die zijn stempel heeft gedrukt op organisatieontwikkeling. Die wil ik wel eens aan het werk zien. En als ik zo om me heen kijk sta ik daarin niet alleen. Bij de inschrijfbalie tref ik een directeur uit onze regio. We wisselen verwachtingen uit. We hopen dat Senge de 'lerende organisatie' hier tot leven gaat brengen. Dat we straks borrelend en stuiterend van energie weer naar huis gaan, in de wetenschap dat we goed op weg zijn.

Als de lichten in de grote zaal weer aangaan en we de trap aflopen naar de koffie en de workshops luister ik naar de gesprekken om mij heen. Ik hoor flarden teleurstelling. Alsof ze met hooggespannen verwachtingen in het verkeerde verhaal terecht zijn gekomen. Ik hoor verwarring. Het lijkt of er een grote afstand is tussen de manier waarop zij met vallen en opstaan uitvoering proberen te geven aan de lerende organisatie en de weg die Peter Senge intussen is ingeslagen. Ik hoor mensen die na een paar zinnen stil worden. En hoewel de sfeer van vrolijke ontmoeting blijft, is de verwachtingsvolle opwindning verdwenen.

Het is nu ruim veertien dagen later. Er is nog geen dag voorbij gegaan dat ik niet heb nagedacht over wat hij vertelde, daar in zijn eentje op dat grote podium in De Efteling. Hij had een boodschap. Hij wilde die volle zaal iets meegeven over duurzaamheid en leren. Hij wilde die zaal vol kenners van zijn gedachtegoed doordringen van de noodzaak van systeemdenken bij oplossingen voor problemen op wereldschaal. Hij maakte het tastbaar en onontkoombaar. Hij heeft mij losgeschud uit mijn verwachting dat hij het vooral over vormgeving van onderwijs en leren zou hebben. Hij heeft grotere verbanden laten zien en een diepere manier van leren. Dat voelt ongemakkelijk. Ik ben er onrustig van en kan dat niet zomaar weer vergeten. Of zoals een collega - tot haar eigen verbazing opeens erg geëmotioneerd - zei: 'Ik kan opeens geen toeschouwer meer zijn.' Peter Senge heeft mijn gedachten op een kier gezet. Het is aan mij om te kijken wat daardoor heen zichtbaar wordt.

*Cath van der Linden*

*Senior-adviseur en projectleider Giralis, partners in onderwijs,*

*'s-Hertogenbosch*

*e-mail: cathvdlinden@compaqnet.nl*

## ouders en school

### Wat verwacht je van elkaar?

*Dat zijn vragen die enkele leden van de redactie voorlegden aan vertegenwoordigers van drie scholen. Een van de scholen is net gestart met 30 kinderen, de andere twee scholen bestaan al jaren en hebben respectievelijk 330 en 260 leerlingen.*

#### Hoe kiezen ouders

Om een beeld te kunnen schetsen van de scholen vragen we naar de schoolpopulatie. In alledrie de gevallen wordt de school voor het grootste deel gevuld met kinderen uit de wijk. De ouders zijn over het algemeen autochtoon en hoogopgeleid. Ongeveer 20 tot 30% van de kinderen woont niet in de directe omgeving van de school, maar zijn door hun ouders op de Jenaplanschool aangemeld omdat het concept hen aanspreekt. Een ander keuzecriterium voor de ouders is de signatuur van de school.

Op de vraag of de populatie een rol speelt bij het berekenen van de Jenaplandoelen, is het eensluidende antwoord ja. "In de stamgroep is het goed om te zien hoe kinderen rekening met elkaar houden, bijvoorbeeld met traktaties waar voor sommige kinderen geen varkensvlees in mag zitten, de Ramadan, enzovoorts. Maar of je nu actief kinderen uit andere sociale groepen of culturen moet gaan werven? Want het blijft natuurlijk ook van belang dat de school aansluit bij de thuissituatie." Een van de scholen heeft als compensatie voor de homogene schoolpopulatie gekozen voor een uitwisselingsproject met een school in Kanaleneiland Utrecht. "Als je uit wilt gaan van de verschillen tussen kinderen, is de schoolpopulatie van groot belang. Verschillen die wij op school niet hebben, komen tijdens zo'n uitwisseling wel naar voren," aldus de schoolleider.

#### Het belang van een intakegesprek

Hoeveel waarde hechten de scholen aan het intakegesprek? Het is voor iedereen duidelijk dat het een prima moment is om ervoor te zorgen dat ouders een goed beeld van de school krijgen. De eerste school wil dat het voor de ouders tijdens het intakegesprek duidelijk wordt hoe hun unieke kind op deze school zijn of haar weg vindt. Het kind staat centraal. De tweede school gaat tijdens het gesprek op zoek

naar eventuele voetangels en klemmen om problemen later te voorkomen. Maar het is niet eenvoudig om dat in een gesprek voor elkaar te krijgen. "Zeker als kinderen van een andere school komen, zit ik er bovenop", aldus de schoolleider, "want voor kinderen is het een grote stap om van school te wisselen. We streven naar een goede basis, op basis van wederzijds vertrouwen." De derde school wil dat ouders na de intake weten dat het onderwijs tegemoet kan komen aan de mogelijkheden van het kind. Ouders moeten daar vertrouwen in hebben maar het moet ook duidelijk zijn wat je wel en niet kunt verwachten.

#### Intake thuis

De vorm van de intake heeft ook een praktische kant. De schoolleider van de nieuwe school heeft in korte tijd ongeveer zeventig gesprekken gevoerd met belangstellende ouders. Vervolgens is hij bij alle aangemelde leerlingen op huisbezoek geweest voor een intakegesprek met de ouders. Het kind heeft in dat gesprek ook een plek. Op de vraag of dit niet een erg grote investering is als de school groeit, antwoordt hij dat de intake de kans is om heel veel duidelijk te maken over de school. Het is ook het moment waarop ouders een 'contract' met de school tekenen waaruit blijkt dat zij instemmen met de identiteit en dat zij weten wat de school van hen verwacht. Omdat de school geen opvangparadijs voor zorgleerlingen wil zijn, geldt de regel: één rugzakkind per stamgroep, ook als de school daardoor nee moet verkopen aan nieuwe leerlingen.

#### Een grote bijeenkomst

Als de school een wachtlijst heeft, loopt het wat anders. De directeur organiseert een avond voor alle ouders die hun kind hebben aangemeld (en wie kans wil maken op een plaatsje, doet dat voor de tweede verjaardag!). Na een verhaal over Jenaplan en het

uitdelen van een informatiepakket met een folder en de schoolgids, volgt een rondleiding door de school. "Ik leg altijd veel nadruk op de oecumenische gedachte van de school, zodat de ouders niet teleurgesteld worden. Omdat voor ouders hun eigen schooltijd vaak de enige referentie is, probeer ik tijdens deze avond mensen wel te prikkelen. Ik vertel dat de kinderen ons tutoyeren, dat we geen cijfers geven en dat het rapport een brief aan het kind is". Bij inschrijving tekenen de ouders voor 'gelezen' voor een boekje over Jenaplan. Voor kinderen die tussentijds instromen, wat alleen kan als er ruimte is in een groep, wordt altijd een intake met de directeur en de adjunct gepland want het gaat dan vrijwel altijd om probleemkinderen.



### Wederzijdse inspanningsverplichting

Hoewel een bijeenkomst met alle ouders natuurlijk een goede manier is om veel informatie over te brengen, ziet de derde schoolleider als nadeel dat het niet mogelijk is om door te vragen. Juist tijdens een gesprek, zonder het kind erbij in dit geval, kun je ook nagaan of de schoolgids gelezen is. De kinderen zijn trouwens van harte welkom tijdens de open dag van de school.

"Een contract sluiten we met ouders die van een andere school komen. Het is een wederzijdse inspanningsverplichting om het kind op onze school wel te laten slagen. Met deze ouders hebben we ook iedere maand een gesprek zodat we samen kunnen bespreken of de overstap de juiste keuze is. Want wanneer een kind problemen heeft ligt dat meestal niet aan de school, maar aan het kind. Ouders kijken daar vaak anders tegenaan. Daarom vinden we het belangrijk dat het probleem als gezamenlijke verantwoordelijkheid wordt gezien door ouders en school."

### Verplicht participeren

Wat de scholen van ouders verwachten verschilt. Op de ene school geldt als enige verplichting dat ouders ingeroosterd worden om af en toe mee te lopen naar de zwembles. Er wordt op dit moment nagedacht of het mogelijk is om ouders in te schakelen bij de schoonmaak. De school merkt dat door het grote aantal werkende ouders ouderhulp niet meer vanzelfsprekend is. En ouderhulp is juist wel een manier om betrokken-

heid bij de school te vergroten. De nieuwe school verplicht ouders om die reden om een dagdeel mee te draaien in de stamgroep. En met ouders bedoelt de school dan zowel de moeder als de vader. Deze eis staat ook in het schoolplan en is dus bekend bij ouders en leerkrachten. Verder moeten de ouders twee keer per jaar langskomen voor een bespreking van de portfolio. De school die geen harde eisen kent, ziet wel veel ouderparticipatie. Er is zeker betrokkenheid maar er is wel een verschuiving te zien van betrokkenheid bij de school naar betrokkenheid bij het eigen kind. Als er een viering is, vertrekken de ouders als hun eigen kind is geweest. Vroeger was er meer discussie over het geheel. Dat moeten we als school misschien weer meer stimuleren.

### Belang van het kind

Het staat voor alle aanwezigen vast dat een goede communicatie tussen ouders en school erg belangrijk is. Om aan te geven dat de school open staat voor de ouders, hebben schoolleiders de gewoonte om 's ochtends bij de deur te gaan staan. Je groet elkaar, kent elkaar en het is eenvoudig om even iemand aan te schieten. Ook een spreekuur waar ouders met de directeur en/- of een zorgcoördinator kunnen praten is een manier om met elkaar in contact te blijven. Soms stelt een school het gesprek met de ouders juist even uit en praat eerst met het kind. Bijvoorbeeld als ouders moeten accepteren dat iets niet tot de mogelijkheden van hun kind behoort. Dat kost soms wat tijd. En ouders hebben wel eens de neiging om te eisen dat het kind een bepaald niveau haalt. Als het gesprek dan plaatsvindt, heeft de houding van de leerkracht zeker invloed op de communicatie is de ervaring. Zolang je als leerkracht blijft denken: "Ze vertrouwen mij hun kind toe. Ik wil de ouders ook vertrouwen", straal je dat ook uit. Natuurlijk kun je je als leerkracht aangevallen voelen, maar ouders kennen hun kind natuurlijk ook heel erg goed. Begrip is dan toch een goede basis voor het gesprek.

*Wie ouders slecht nieuws moet brengen (bijvoorbeeld over problemen met hun kind), moet ook open staan voor de reactie en de gevoelens van de ouders. Het nieuws moet verwerkt worden en dat is een proces waarin agressie, ontkenning, minimaliseren en pas daarna aanvaarding, elkaar kunnen opvolgen.*

*Voor zo'n gesprek blijken de volgende aanwijzingen vruchtbaar:*

- Houd de inleiding kort.
- Draai er niet omheen, spreek duidelijke taal.
- Zorg ervoor dat gesproken taal, lichaamstaal en handelen overeenstemmen.
- Zorg voor balans in het gesprek waar voor zowel leerkracht als ouder ruimte is.
- Sta open voor de reacties en toon begrip en betrokkenheid.
- Deel de zorg.
- Help bij het zoeken naar oplossingen en laat zien dat je naast de ouders staat.
- Maak duidelijke afspraken over vervolggelak en andere acties.
- Vraag eventueel een vertrouwenspersoon om bij een volgend gesprek aanwezig te zijn.



Als van tevoren duidelijk is dat het een moeilijk gesprek zal worden, is het goed om het gesprek namens school met twee personen te voeren. De tweede persoon zou ook iemand kunnen zijn die niet direct betrokken is bij het kind.

Een van de scholen heeft in gezelschap van een coach en een acteur geoefend met situaties uit de praktijk. "Bijvoorbeeld dat je een gesprek voert met een ouder en je merkt dat de boodschap niet aankomt. Dan blijkt dat het belangrijk is om zaken goed te benoemen en vervolgens samen naar oplossingen te zoeken. En

vooral te blijven beseffen dat jij de professional bent die dus ook een conflict moet kunnen hanteren."

Een van de conclusies is wel dat we nooit mogen vergeten dat zowel ouder als leerkracht er voor het belang van het kind zitten. Zelfs als je andere opvattingen hebt, is dat het wat je bindt.

*Aan dit artikel ligt een gesprek ten grondslag waaraan deelnamen: Bas van Loo, directeur van 'De Kloostertuin' in Assen, Jan Tomas, directeur van de 'Jenapleinschool' in Zwolle (tevens lid van de redactie van Mensen-kinderen), Ton van de Beukel, directeur van 'De Hoeve' in Hoevelaken en Ad Boes en Marie-Louise de Jong, redactie Mensen-kinderen.*

#### RESPECT OF ANDERS VAN SCHOOL

*Leerlingen kunnen behoorlijk bedreigend of gewelddadig zijn voor leraren. Maar uit een inventarisatie van de inspectie blijkt dat ouders er ook wat van kunnen. In de vier grote steden heeft de helft van de scholen te maken met scheldende ouders die dreigen de boel kort en klein te slaan als hun iets niet aanstaat. De onderwijsinspectie vindt dat scholen en leerkrachten geweld in hun school niet moeten verzwijgen. Maar als je dat doet, zal het nauwelijks iets helpen. Stel je voor dat er in de kranten een scheld- en geweldscore van scholen gepubliceerd wordt, naast de 'cijferlijst' over de 'schoolprestaties' die Trouw regelmatig publiceert. Dan zullen ouders die toch al niet van plan waren te gaan schelden hun kinderen naar andere scholen sturen dan de scholen met een hoge scheld- en geweldscore en zullen de problemen op de laatste verergeren. Je kunt beter iets aan preventie doen, zoals het toerusten van de scholen voor hun sociaal-pedagogische taak: het opvoeden tot democratisch burgerschap, de ouders inbegrepen. Na de moord op Theo van Gogh werd in scholen zichtbaar hoe de moord als katalysator gewerkt had op de gevoeligheid van bepaalde allochtone leerlingen voor extremisme en geweld. Leerkrachten hebben grote moeite om daarmee om te gaan, zien het werken met leerlingen die voortdurend schelden op alles wat westers en 'ongelovig' is heel vaak niet meer zitten. Op een zwarte Utrechtse basisschool maakten kinderen van acht 'keelgebaren' naar juf of meester als iets hen niet beviel. Toch zijn dat ook scholen waar veel aan sociale opvoeding gedaan wordt. Kinderen weten precies hoe je respectvol met elkaar om moet gaan en hoe je conflicten hoort op te lossen. En toch is de stemming omgeslagen: 'Ik zeg wat ik wil meester, want Theo van Gogh deed dat ook'. Er moet dus meer gebeuren. Scholen in Nederland horen tot in hun vezels uit te stralen dat ze de opvoeding tot democratisch burgerschap hoog in het vaandel hebben: kennis, vaardigheden, leren dat democratie ook duidelijke grenzen nodig heeft. Beledigen en bedreigen mag niet, punt uit. Dat geldt ook voor hun ouders. Dergelijke omgangsregels moeten van tevoren aan ouders uitgelegd worden. Als ik schooldirecteur was, zou ik zeggen: van harte welkom, wij gaan ons uiterste best doen om iets moois van de opleiding van uw kind te maken, maar daar willen wij wel wat voor terug. Wij verlangen van u dat u en uw kinderen ons personeel te allen tijde met respect behandelen, ook als we het oneens zijn. Uitschelden of bedreigen wordt niet getolereerd, en gebeurt dat toch, dan moet u helaas een andere school zoeken. Daarmee worden niet alle problemen opgelost, maar worden wel de grenzen van het speelveld bepaald. Juist als die grenzen vaag en flexibel zijn krijgen kinderen en ouders het gevoel dat de grootste mond telt.*

*Naar: Micha de Winter- Respect, of anders van school. In: Trouw, 19 februari 2005*



## HOE GAAN DE KINDEREN NAAR SCHOOL?

### Een thema voor gesprekken met ouders en ... voor wereldoriëntatie

*Auto's rijden af en aan. Kleine en zware met vierwielaandrijving. Een groot aantal kinderen wordt naar school gebracht door hun ouders. Draaiende motoren, dubbel geparkeerde auto's, kinderen die lopend of per fiets naar school gaan en tussen al die auto's door moeten, een drukte van belang. Ook kinderen die niet ver van de school wonen worden vaak per auto naar school gebracht, zelfs in dit rustige dorp. Een herkenbaar beeld bij heel veel scholen. Een vanzelfsprekendheid, zo lijkt het. Maar er worden steeds meer vraagtekens bij geplaatst. Door kinderen naar school te brengen – en zeker als dat per auto gebeurt – onthoud je kinderen belangrijke ervaringen. De weg van huis naar school is een belangrijke ervaringsruimte, zowel voor het leren van verkeersgedrag als voor andere dingen. Is dit ook wel eens een gespreksthema in een schoolteam en met en tussen ouders? Als een Jenaplanschool een 'kritische' school zegt te zijn – een van de zes kwaliteitscriteria – dan is het goed om 'vanzelfsprekendheden' als deze eens ter discussie te stellen.*

#### Verkeers(on)veiligheid

3VO, de verenigde verkeersveiligheidsorganisatie, voert nu al enkele jaren achtereen actie in verband met verkeersonveiligheid in samenhang met het kinderen per auto naar school brengen. Dat is direct van toepassing op de verkeerssituatie rond de school zelf. Op grond van onderzoek van 3VO blijkt bij tweederde van de scholen de situatie onveilig te zijn: te hard rijdende auto's, onoverzichtelijke situaties, als een school vlak bij een winkelcentrum ligt ook bevoorradende vrachtauto's. De belangrijkste reden voor het kinderen per auto naar school brengen is nota bene de zorg om de veiligheid in het verkeer! En niet ten onrechte: een derde van de kinderen die in 2003 omkwamen in het verkeer was onderweg tussen huis en school. De paradox is dat de veiligheid van kinderen in het verkeer door het per auto halen en brengen juist verslechtert, in plaats van verbetert. Niet alleen door al die auto's bij de school, maar ook en vooral doordat de kinderen te weinig ervaring opdoen in het verkeer.

Je passend gedragen in het verkeer – met het oog op je eigen veiligheid en die van anderen – is behoorlijk ingewikkeld, zeker voor kinderen. Je moet gevaren kunnen waarnemen, niet als het te laat is (acuut gevaarbewustzijn), maar ook vooruit kunnen kijken, met als hoogste ontwikkelingsfase wat dit betreft een 'preventiebewustzijn': ik kan dat beter doen of laten. Bijvoorbeeld een 'omweg' nemen omdat daar een voetgangersstoplicht is.

Je moet ook kunnen inschatten hoever een voertuig van je verwijderd is en hoe snel het nadert. Bij het

eerste wordt verondersteld dat kinderen diepte kunnen zien en die vaardigheid is pas rond hun achtste verjaardag compleet ontwikkeld. Het juist kunnen beoordelen van snelheden ontwikkelt zich later, tienjarigen kunnen dat meestal redelijk. Er is ook aandacht en concentratie nodig, terwijl jonge kinderen nog niet in staat zijn zich op twee dingen tegelijkertijd voldoende te concentreren. Ze rennen achter de bal aan de straat op, al het andere vergetend. En dan hebben we het nog niet over sociale (je in anderen kunnen verplaatsen) en motorische vaardigheden en de reactietijd.

Een ding is zeker: kinderen die per auto naar school gebracht worden en ook verder vaak per auto vervoerd worden zijn behoorlijk gehandicapt als het om ervaringen in het verkeer gaat: ze merken, vastgesnoerd op die achterbank, heel weinig van de omgeving. Daardoor wordt het voor hen op termijn onveiliger! Ook kinderen die niet op straat kunnen spelen ontberen belangrijke ervaringsmogelijkheden.

Er valt daarom veel voor te zeggen – uiteraard afhankelijk van de verkeerssituaties onderweg van huis naar school – om jonge kinderen naar school te brengen, maar dan lopend of op de fiets. Maar wanneer laat je kinderen alleen gaan? De gemiddelde leeftijd waarop kinderen zonder begeleiding van hun ouders naar school gaan is de afgelopen 25 jaar gestegen van 6 naar 8,5 jaar. Er zijn echter situaties waarin kinderen al vanaf 5 jaar alleen – het liefst met vriendjes – naar school kunnen lopen. Ik ken bijvoorbeeld een situatie dat het 10 – 15 minuten lopen is, waarbij ook een vrij



drukke straat overgestoken moet worden, maar wel een voetgangersstoplicht aanwezig is. In het algemeen kan gesteld worden dat in de meeste situaties kinderen vanaf zeven/acht jaar zonder volwassene erbij lopend naar school kunnen en kinderen vanaf negen/ tien jaar met de fiets (Limbourg, 1998). Daardoor kunnen ze belangrijke ervaringen opdoen met verkeerssituaties. Dat kan nog eens ondersteund worden door activiteiten op school (zie verderop). En zo nodig door acties van ouders en buurtgroepen voor maatregelen als verkeersdrempels en/of een maximum snelheid van 30 km per uur.

Een belangrijke belemmering om kinderen deze zelfstandige wijze van naar school gaan (= vrijheid) toe te staan is het toegenomen besef van onveiligheid in onze samenleving. Nederland is objectief bekeken verhoudingsgewijs redelijk veilig, maar niet in de subjectieve beleving. Dat kan – zoals we zagen – ertoe leiden dat er door over-angstige ouders maatregelen getroffen worden die de onveiligheid feitelijk vergroten, waardoor we in een vicieuze cirkel terecht komen. Dat geldt niet alleen voor de verkeersveiligheid, maar ook voor de sociale veiligheid, met name de angst dat kinderen door 'vreemden' meegenomen worden. Ruim 50 jaar geleden waarschuwde mijn moeder ook al voor 'kinderlokkers' en bezwoer ons geen snoep aan te nemen van vreemden. Een belangrijk verschil met toen is dat die 'kinderlokkers' nu over auto's beschikken. Die onveiligheidsgevoelens en hoe je daarmee omgaat is een belangrijk gesprekstema in schoolteam en tussen school en ouders. Absolute veiligheid kan nooit en door niemand gegarandeerd worden. Het gaat om het afwegen van risico's.

### Ruimtelijke oriëntatie

Een andere dimensie van het thema dat in dit artikel besproken wordt is de bijdrage die het zelfstandig zich bewegen van kinderen in de openbare ruimte levert aan de ontwikkeling van hun ruimtelijke oriëntatie. Voor kinderen die zich in ruimtes bewegen op de schaal van een dorp, de buurt of een groot park is 'de weg vinden' belangrijk. Bij dat 'de weg vinden' gaat het om vaardigheden als: het herkennen van een *route*, aan de hand van *herkenningspunten* ('landmarks'), *richtingen* en afgelegde *afstanden*. In de trant van 'voorbij die supermarkt rechtsaf de straat in en bij de kerk ...', ook als de begrippen links en rechts nog niet bewust gebruikt worden, maar tot het onbewuste lichaamsschema behoren. Er vormt zich een kaart in het hoofd (cognitieve kaart) of wellicht in je hele lijf, die je door de ruimte gidst. Je weet op den duur 'hoe je moet lopen' en als je kinderen op een passende manier vraagt hoe ze van huis naar school lopen kunnen ze het ook vertellen of, bij wat oudere kinderen, tekenen. In een vreemde omgeving kan je je op grond van de verworven vaardigheden sneller oriënteren. Naar de 'kaart in je hoofd' is veel onderzoek gedaan – zie verschillende hoofdstukken in afdeling C. van de reader over 'ruimte' (Both, 1992). Kinderen volgen overigens niet altijd de kortste weg, maar maken vaak 'omwegen': 'langs die hond achter dat hek, die zo hard blaft en waarbij je lekker kan griezelen'; 'door dat paadje achter

de huizen langs, waar mijn vriendje woont'; 'door die straat waar je kastanjes kan vinden', etc. Uit recent onderzoek (Rissotto/Tonucci, 2002) blijkt dat de manier waarop je naar school gaat van invloed is op de ontwikkeling van genoemde ruimtelijke vaardigheden. Zoals te verwachten viel werd de hypothese bevestigd dat kinderen die bijna altijd per auto naar/ van school gebracht en gehaald werden zich het slechtst in de omgeving konden oriënteren. Kinderen die zelfstandig naar school gingen konden dat het best. En kinderen die door een volwassene begeleid worden naar en van school nemen een tussenpositie in. Een van de conclusies is dat 'over-angstige ouders niet alleen kinderen vormden met beperkte vaardigheden in het zich onafhankelijk kunnen bewegen, maar dat deze kinderen ook bang zijn voor hun omgeving.' En bovendien wordt het gegronde vermoeden geuit dat 'kinderen niet beschermd kunnen worden door ze in hun bewegingsvrijheid te beperken en hun capaciteiten en kennis te onderschatten, maar door hen een levendige interactie met hun omgeving toe te staan, ook omdat kennis van hun omgeving een gevoel van zekerheid voortbrengt.' Er zijn aanwijzingen (op grond van het onderzoek), dat de beschermende houding van de ouders sterker voorkomt uit hun kijk op hun rol als ouders en de invloed van berichten in de media, dan uit reële gevaren wat het verkeer betreft of de onkunde van de kinderen om zich in hun omgeving te bewegen.

### Wat je onderweg tegenkomt

Een derde dimensie van wat kinderen missen als zij van en naar school vervoerd worden is het ontbreken van mogelijkheden tot 'struinen' en het tegenkomen en vinden van onverwachte zaken, zowel wat gebeurtenissen in de mensenwereld betreft als de natuur. Denk bij dat laatste aan 'mooie dingen' zien, of de dingen in een mooi licht zien. Dingen die je soms mee kunt nemen naar school en daar kunt 'tonen'. 'Vindsels' die aanleiding kunnen zijn tot velerlei activiteiten. Het onverwachte en verrassende, in combinatie met de open geest van de kinderen. Dergelijke dingen kan je ook in de stad vinden. Over de betekenis van het struinen en het tegenkomen van 'vindsels' en welke 'knutsels' je daarvan kunt maken wordt in een volgend nummer van Mensen-kinderen een artikel geschreven. Het bewegen en het buiten zijn, met de beleving van het weer en de seizoenen, zijn als zodanig al belangrijke natuurervaringen. Door onder verschillende weeromstandigheden lopend of per fiets naar school te gaan worden ze ook gehard en minder kleinzerig. De bewegingsarmoede van veel kinderen van nu wordt terecht als een groot probleem gezien (dik worden, gevaar suikerziekte, e.a.) en de remedie ligt niet alleen in het sporten, maar ook en vooral in het gewone alledaagse bewegen.

### Gesprek met ouders

Als kinderen ver van de school wonen, in een andere buurt of plaats, dan kan het vaak niet anders dan dat ze met de bus of per auto naar school gaan. Soms ook zetten ouders kinderen af bij de school, terwijl ze per auto onderweg zijn naar hun werk.



Het gesprek met ouders over dit soort zaken is niet zo eenvoudig. Ouders kunnen zich gemakkelijk en in hun ogen ten onrechte beoordeeld voelen en zullen dan gauw reageren met 'waar bemoeien jullie je mee?' De manier waarop een gesprek wordt aangezet is van het grootste belang voor het welslagen ervan. Wellicht levert het hierboven geschrevene stof om het te plaatsen in het kader van de *gemeenschappelijke vraag*: wat is belangrijk voor onze kinderen? Het meest concrete aangrijpingspunt is de (on)veiligheid rond de school. Maar er zitten dus meer kanten aan. De levensverhalen van ouders en teamleden kunnen ook aangeboord en betrokken worden op de alledaagse ruimtelijke ervaringen van kinderen nu.

### **WO – project**

Een WO-project kan het gesprek met ouders ondersteunen. De nadruk ligt op de ervaringsgebieden *Omgeving en landschap* en *Samenleven*. Daarbij gaat het over het thema verkeer en verkeersveiligheid.

Nu volgt een korte schets van zo'n project, voor respectievelijk onder-, midden- en bovenbouw. Daarbij wordt verwezen naar de ervaringsgebieden van WO-Jenaplan en naar de leerlijn Ruimte, die is opgenomen in de Algemene Map van Wereldoriëntatie Jenaplan.

### **Onderbouw: Wandelen in de schoolomgeving**

*Ervaringsgebied:* Omgeving en landschap

*Leerervaringen:* 8, 9 en 15

*Leerlijn Ruimte:* ontwikkeling ruimtebesef; vormen kaartbeeld

*Accenten:*

- buurt rond school leren kennen – opvallende punten
- op luchtfoto school en omgeving herkennen, zo mogelijk ook eigen huis
- verkeer: drukke straten, geparkeerde auto's, oversteken, gevaarlijk punten, stoplichten

*Mogelijke activiteiten:*

- luchtfoto bekijken, herkennen dingen als intro voor wandeling, blijft verder hangen om te bekijken
- wandelen en foto's maken onderweg; verkeersgedrag 'oefenen'
- wandeling terugvinden op luchtfoto; foto's bij plattegrond ingetekende route op plattegrond plakken
- zo mogelijk herkennen route thuis – school.

*Opmerking:* kleuters kunnen vaak dingen op luchtfoto van eigen omgeving al 'thuisbrengen'

### **Middenbouw: De weg van huis naar school**

*Ervaringsgebieden:* Omgeving en landschap en Communicatie

*Leerervaring:* O&L 8; Com. 3

*Leerlijn Ruimte:* ontwikkeling ruimtebesef en ruimtelijk denken; weergave ruimte in beelden; vormen kaartbeeld.

*Accenten:* routes en oriëntatiepunten; belevingswaarde plekken onderweg; verkeer: veilig, gevaarlijk; verkeerstekens (borden, strepen, kleuren) en pictogrammen ('de taal van de straat').

*Mogelijke Activiteiten:*

- in tweetallen op eigen manier 'kaart' maken van route school – huis
- aan de hand van de kaarten in de kring bespreken knelpunten voor voetgangers en fietsers;
- verkeersborden en andere verkeerstekens in de buurt verzamelen, tekenen of fotograferen, een individueel verkeerstekenboek maken, met de betekenis erbij, ordenen in 'wat je moet en niet mag – borden', 'wat je mag borden' (bijv. voorrang) en 'pas op – borden'; aangeven welke je op de weg van huis naar school tegenkomt
- kijken naar beschermingsmaatregelen voor voetgangers en fietsers: drempels, stoplichten, oversteekplaatsen, etc.
- oefenen in het echt met oversteken, etc.

## Bovenbouw: Schoolverkeer moet veiliger

*Ervaringsgebieden:* Omgeving en Landschap en Samenleven

*Leerervaringen:* O&L 13, Samenleven 19

*Leerlijn Ruimte:* meten snelheid (ruimte-tijdrelatie) ; karteren; ruimtelijke conflicten oplossen

*Accenten:* onderzoeken verkeersveiligheid in de buurt; gebruiken verschillende middelen: meten snelheid; fotograferen, tekenen, tellen en turven, grafieken maken, interviewen, experiment, etc.; zoeken naar oplossingen voor problemen, 'actieonderzoek'

*Mogelijke activiteiten:*

- in tweetallen lopen van elkaars weg van huis naar school en op plattegrond punten aantekenen die gevaarlijk (kunnen) zijn; een van deze wandelingen wordt op video vastgelegd;
- verzamelen potentieel gevaarlijke punten in de wijk/ het dorp; keuze daaruit van vier of vijf waarschijnlijk gevaarlijkste; bij de politie informeren waar in de wijk de meeste ongelukken gebeuren; definitieve keuze punten die nader bekeken worden;
- op die punten een keer gaan observeren, fotograferen en tekenen, een kijkwijzer maken en terug in de stamgroep bespreken en een gemeenschappelijke observatielijst maken; bespreken hoe je snelheid auto's, brommers, etc. kunt meten;
- op alle punten een uur (hetzelfde) uur observeren: half uur verkeerstelling houden, snelheid auto's enkele keren meten, mogelijke gevaarlijke situaties beschrijven (taakverdeling);
- voetgangers interviewen over verkeerssituatie, ook oudere mensen;
- bij voetgangersstoplichten observeren of dat goed gaat: genoeg tijd, gedrag wegverkeer?
- gesprek over de zin van (verkeers-) regels: wat zou er gebeuren als je een regel afschaft, bijvoorbeeld rechts houden in het verkeer? (of een ander door de kinderen te noemend voorbeeld);
- maken eindverslag over waargenomen verkeerssituatie in de wijk en eventuele voorstellen doen voor verbeteringen; dat aanbieden aan de gemeente en erover publiceren in de plaatselijk pers.

In een stamgroep die op deze manier een 'actieonderzoek' deed werd ontdekt dat de voetgangerslichten in het centrum van het dorp voor bejaarden te kort afgesteld waren. Ze bedachten een experiment, waarbij zij bejaarden de afstand van het oversteken lieten lopen en maten de tijd die het kostte. In het eindrapport dat aan de betreffende wethouder werd aangeboden werd daarop gewezen en dat leidde tot verbeteringen van de oversteeksituatie.

### BRONNEN

- Both, K. (red.)(1992), *Ruimte en Jenaplanschool – een reader. Hoevelaken: CPS*
  - Both, K. (1995), *Verkeer en wereldoriëntatie. In: Bouwmeester, Tj. (red.), Wereldoriëntatie Jenaplan – Algemene Map, Enschede: SLO. Rubriek C*
  - Karsten, L. e.a. (2001), *Van de straat. De relatie jeugd en openbare ruimte verkend. Assen: Van Gorcum (zie recensie in Mensen-kinderen, november 2002).*
  - Koch, K.H. (1999), *Ist der Weg zur Schule heute noch kindgerecht? In: Grundschule, 1999/2, p. 42-44*
  - Limbourg, M. (1998), *Überforderte Kinder im Straßenverkehr. Essen: Universität Essen. Zie [www.uni-essen.de/traffic\\_education/texte.mil/Goslar.html](http://www.uni-essen.de/traffic_education/texte.mil/Goslar.html)*
  - O'Brien, C. (2003), *Transportation ... That's actually good for the soul. In: NCBW Forum Article, 12-03-1, December. Zie internetadres hieronder.*
  - Rissotto, A./ F. Tonucci (2002), *Freedom of movement and environmental knowledge in elementary school children. In: Journal of Environmental Psychology, 22, p.65-77*
  - Hüttenmoser, M. (2002), *Kein Umwelterlebnis im Auto. In: Velo Journal, Juli/Augustus*
- Met dank aan Marco Hüttenmoser, die verschillende door hem geschreven artikelen toezond Zie ook:
- [www.kindundumwelt.ch](http://www.kindundumwelt.ch)
  - <http://www.dtvconsultants.nl/verkeersslang>
  - <http://www.3VO.nl>
  - [http://www.bikewalk.org/ncbw\\_forum/articles.htm](http://www.bikewalk.org/ncbw_forum/articles.htm)

Hoe meer je het gevoel hebt dat je iets niet begrepen hebt, des te waarschijnlijker is het dat je het begint te begrijpen.

*Howard Gardner, Amerikaans psycholoog*



## ER WORDT EEN NIEUWE STAD GEBOUWD.....

*Op de Nieuwe School in Edam is de inhoud van wereldoriëntatie niet opgedeeld in vakken, maar werken we tweemaal per jaar aan een schoolproject.*

*We gaan daarbij uit van de zeven ervaringsgebieden die ontwikkeld zijn door het SLO in samenwerking met de Nederlandse Jenaplanvereniging. De gebieden bieden een goed en hanteerbaar raamwerk, waarbinnen je als groepsleider je eigen invulling kwijt kan, rekening houdend met de leef- en belevingswereld van kinderen. Een voorbeeld uit het ervaringsgebied 'Samenleven'.*

### Realistisch model

Ondertussen laait de discussie weer op: het zou te veel tijd vergen van een team om deze projecten, met behulp van dit raamwerk, op te zetten. Voor ons geldt dit in ieder geval niet. Het is een realistisch model. Gedurende drie jaar hebben we tijdens studiemiddagen deze ervaringsgebieden uitgewerkt, begeleid en ondersteund door Adri Storm van de SBD in Hoorn. Met dank aan de Nederlandse Jenaplanvereniging en de SLO. Ongelooflijk wat een prachtig werk zij hebben verricht! Het wiel hoeft absoluut niet weer opnieuw te worden uitgevonden, want er ligt al iets unieks. Dus wat mij betreft geen "Ga je mee op reis?" (in een traject van twee schooljaren werken aan het realiseren van wereldoriëntatie met 'De Grote Reis' op een jena-plan-manier, georganiseerd door het JAS), maar meteen de SLO mappen pakken of aanschaffen. En dan niet even vluchtig doorlezen, maar er echt goed voor gaan zitten en genieten. Dan zie je dat dit raamwerk echt mogelijkheden biedt om wereldoriëntatie tot het hart van je onderwijs te maken. Een bijkomend voordeel is dat er relatief veel geld overblijft voor het maken van uitstapjes en bezoeken aan musea. We werken nu vijf jaar met de ervaringsgebieden en we blijven enthousiast. De projecten staan beschreven en sommige zijn al weer aangevuld met nieuwe ideeën.

### Samenleven

Het eerste schoolproject van dit schooljaar was het ervaringsgebied "Samenleven". Net als bij de andere zes gebieden wordt er een aantal domeinen binnen het project onderscheiden:

1. *Erbij horen.* Hierbij gaat het vooral over leven in en oriëntatie op het leven in groepen waar het kind bij hoort, zoals het gezin en de stamgroep.

2. *Leefbaar samen.* Hierbij komen meer grootschaliger, geïnstitutionaliseerde groepen aan de orde. Er komen in dit domein verschijnselen naar voren die samenhangen met het sociaal-maatschappelijke. Centraal staat de vraag hoe we het samen leefbaar kunnen maken. (zie het overzichtsschema op p. 15)
3. *Samen een wereld* – een mondiaal perspectief.

In de vijf weken die we aan dit project werken komen allerlei aspecten, behorende bij deze drie domeinen, aan de orde. Hieronder volgt een verslag van de invulling van het tweede domein 'Leefbaar samen' in onze bovenbouwgroepen.

### Een droomhuis

We begonnen met een visualisatieoefening: Heel geconcentreerd, met de ogen dicht, maakten de kinderen een rondgang door hun "droomhuis" en de omgeving daarvan. In de kring vertelden de kinderen elkaar hoe hun huis eruit zag en in welke omgeving het stond. Het gefantaseerde beeld werd toen als plattegrond getekend op een A5-papier. Het was prachtig om de verschillen te zien: Amerikaanse droomvilla's vol apparatuur, maar ook een piepklein huis om ruimte te houden voor de moestuin, of heel veel paardenstallen. Ook beschreven de kinderen een rondleiding bij hun droomhuis.

Mare schreef:

*Je loopt in het bos. Het is lekker stil in het bos en rustig. Je ziet mijn huis tussen de bomen door. Het is langwerpige, met een torentje en van hout gemaakt. Je ziet aan de voorkant vier ramen met bloembakken eraan.*

Mijn huis heeft ook een veranda aan de voorkant. Je loopt nu naar het trappetje van de veranda. Glet ruikt een beetje naar een nat bos.....

.....en je komt in het torenkamertje. Dit is de badkamer. Glet is een rond, klein kamertje. Rechts staat een bad op leeuwenpootjes, de vloer is van rood marmer gemaakt. Links hangt een wastafel aan de muur en daarnaast staat een rode wc, met brilverwarming. Als je opstaat, trekt hij vanzelf door. Dat doet hij dan heel raar, want dan gaat de bril rondjes draaien. En als hij dat dan doet, maakt hij geen geluid.....

En Jordy schreef:

....In de tuin zie je links een groot zwembad. Voor je staat een gigantische bloem en een trampoline. Met voorbij de bloem zie je boven je een kabelbaan die uitkomt in het zwembad. Links voorbij de kabelbaan staat mijn postlocidentuin. In de tuin ruikt het lekker naar wc.spray en leren bekleding.....

## De stad

De volgende dag ligt er een grote plattegrond (ongeveer drie bij drie meter) op de vloer, midden in de vergrote kring. Het is een stad. In elke hoek is een symbolisch landschap getekend:

- Een centrum met winkels, een kerk, een bibliotheek en een creatieve instelling.
- Een bos.
- Een groot sportcentrum.
- De duinen en het strand, met daarbij ook een zeeaquarium.

In het midden van de plattegrond zijn veel weilanden met onverharde wegen.

Dwars door de stad loopt een snelweg, langs het centrum van de stad en ook langs het grote sportcentrum. Er wordt tegen de kinderen gezegd dat het gemeentebestuur een streng beleid hanteert voor het gebruik van auto's binnen de gemeente. Dit is de stad waarin ze gaan wonen. Ze leggen een voor een de plattegrond van hun droomhuis omgekeerd op de plek van hun keuze. Niemand mag het van elkaar zien. Zo wordt er vermeden dat de keuze niet afhangt van de buurman of het vriendje/vriendinnetje.

Als iedereen klaar is kijken we naar het uiteindelijke resultaat. Maar dat valt voor sommigen tegen: In het bos wonen is heel fijn, maar niet als er ineens acht huizen vlakbij je staan. Gezamenlijk wordt er besloten om eventueel van plek te veranderen. Wanneer iedereen uiteindelijk tevreden is met zijn plek plakken de kinderen hun droomhuis definitief op de plattegrond van de stad.

## De brief

De volgende dag is er een onverwachte ontwikkeling: In onze stad moet wegens de toestroom van kinderen een school worden gebouwd. We krijgen daarover een brief van de burgemeester.

*Geachte inwoners,*

*Door de plotselinge toename van het aantal kinderen is het nodig om een nieuwe basisschool op te richten. Er zijn vier locaties waar een nieuwe school kan worden gebouwd, te weten:*

- in het centrum van onze gemeente,
- bij het sportcentrum,
- in het bos,
- grenzend aan de snelweg.

*Gezien de kosten van dit plan heeft het College een voorkeur voor de locatie bij de snelweg. Daar is goedkope bouwgrond aanwezig. Op deze wijze houden we een flink bedrag over voor de aanschaf van computers voor de school. Een op de drie kinderen zal dan gelijktijdig gebruik kunnen maken van een computer. Indien we bouwen bij het sportcentrum, blijft er ook nog een bedrag over voor extra computers. In dat geval zal een op de zes kinderen een computer kunnen gebruiken.*

*De locatie in het bos biedt echter de mogelijkheid om een groot schoolplein in te richten, met daarbij het eigendom van een stuk bos.*

*Voordat het College een besluit neemt, vragen wij de mening van jullie. Jullie mening zal zwaar meewegen in de uiteindelijke beslissing.*

*Als jullie over het bovenstaande nog vragen wilt stellen, dan kunnen jullie deze schriftelijk bij mij indienen.*

## Voor- en nadelen

De discussie komt meteen op gang. Er worden al snel allerlei voor- en nadelen van iedere locatie opgenoemd. Iedere tafelgroep krijgt een locatie toegewezen. De voor- en nadelen van de betreffende locatie komen op een groot vel. Daarna hangen we alle vellen op en wordt er met elkaar aangevuld en geschraapt. Bij de locatie 'centrum' is dit uiteindelijk het resultaat:

Voordelen:

- Het is voor veel mensen goed te bereiken.
- Na school kun je meteen dingen kopen.
- Het is dichtbij de bibliotheek.
- De school kan ook snel spullen kopen als het op is.
- Het is toch wel vlakbij het sportcentrum.
- Kinderen kunnen veilig lopend of fietsend naar school.
- Uit school kun je naar de creatieve club.
- Voor gelovige kinderen zit je vlakbij de kerk.
- Je kunt lekker snoep kopen, voor en na school.

Nadelen:

- Te duur en te dicht bij de huizen.
- Het is duur en daardoor kan je geen schoonmakers huren, daardoor wordt het smerig.



- Je hebt minder ruimte.
  - Je moet lang rijden voor een uitstapje naar het strand of het bos.
  - Veel geluidsoverlast voor buurtbewoners.
  - Kinderen groeien dicht, want ze kopen teveel snoep.
  - Als de klok luidt, kun je je niet concentreren.
  - Het is erg druk in het centrum.
- Om tot een goede meningsvorming te komen zijn er ook nog vele vragen voor de burgemeester. Deze worden geïnventariseerd en opgestuurd.

- Kunnen er meer wegen komen?
- Moeten er in het centrum huizen worden gesloopt als de school daar wordt gebouwd?
- Is er openbaar vervoer in de gemeente?
- Kan er een schoolbus komen om de kinderen naar school te rijden?
- Kan er een fietstunnel worden gebouwd bij de snelweg?
- Is er ook een brandweerkazerne?
- Is er ook een ziekenhuis?
- Als de school bij de snelweg komt, kan die dan niet verder van de weg worden gebouwd?
- Zijn er parkeerplaatsen voor auto's en fietsers?
- Als de school bij het bos komt, waarom dan in het midden van het bos?
- Kunnen er boswachters komen die ons af en toe les geven?
- Is er behalve bij het bos ook ruimte voor een groot schoolplein bij de andere locaties?
- Waarom zijn er van die strenge regels voor het gebruik van auto's?

Hoewel het niet de bedoeling is, levert Jimi nog een persoonlijke brief in met de vraag of die ook opgestuurd kan worden. Natuurlijk kan dat!

*Beste meneer de burgemeester,*

*Bij de sporthal op het hoekje staat mijn huis. Als de school bij de sporthal wordt gebouwd, zal ik dan een tunnel mogen graven? Het is dat ik het te druk vind worden bij mijn huis. Ik zal graag een bouwvergunning willen krijgen.  
Alvast bedankt.*

De volgende dag zitten de kinderen gespannen in de kring, want op de tafel ligt een tweede brief van de burgemeester met daarin de antwoorden op hun vragen. Er brandt meteen weer een discussie los. Een aantal kinderen is helemaal niet tevreden met de antwoorden, maar ja, zo werkt het nu eenmaal in een democratie!

De brief van de burgemeester is niet daadwerkelijk door hem geschreven, maar door ons. De locatie in het bos blijkt bij de kinderen niet in goede aarde te vallen, daarom staat er in de brief dat het College naar aanleiding van de vragen heeft besloten om de locatie te verplaatsen naar de rand van het bos.

Ook vinden we het een goed idee om te vertellen dat er ook een brandweerkazerne en een ziekenhuis komen in de stad. Die zullen in de toekomst worden gebouwd op een van de vier locaties! Zo kunnen we de meningsvorming beïnvloeden. De kinderen moeten elke keer weer hun argumenten bijstellen en soms ook hun mening kritisch bezien.

### Stellingenspel

We doen nog een laatste spel. Er wordt een stelling voorgelezen:

*De school moet aan de snelweg worden gebouwd, want dan verpest je niets.*

De kinderen kunnen kiezen uit drie opties:

- Mee eens.
- Niet mee eens
- Tja.....

Er ontstaan drie groepen, die ieder naar een hoek van het klaslokaal gaan. Daar krijgen ze een paar minuten de tijd om elkaar in de groep te vertellen waarom ze voor die desbetreffende optie hebben gekozen. Dan wordt uit iedere groep een kind gekozen dat het standpunt van zijn groep nog eens verwoordt. Dit spel spelen we nog drie keer, want bij iedere locatie hebben we een stelling bedacht:

*De school moet aan de rand van het bos worden gebouwd, dan lijkt het iedere dag schoolreisje.*

*De school moet bij het sportcentrum worden gebouwd. Dan motiveer je kinderen om zelf te gaan sporten, dat is gezond.*

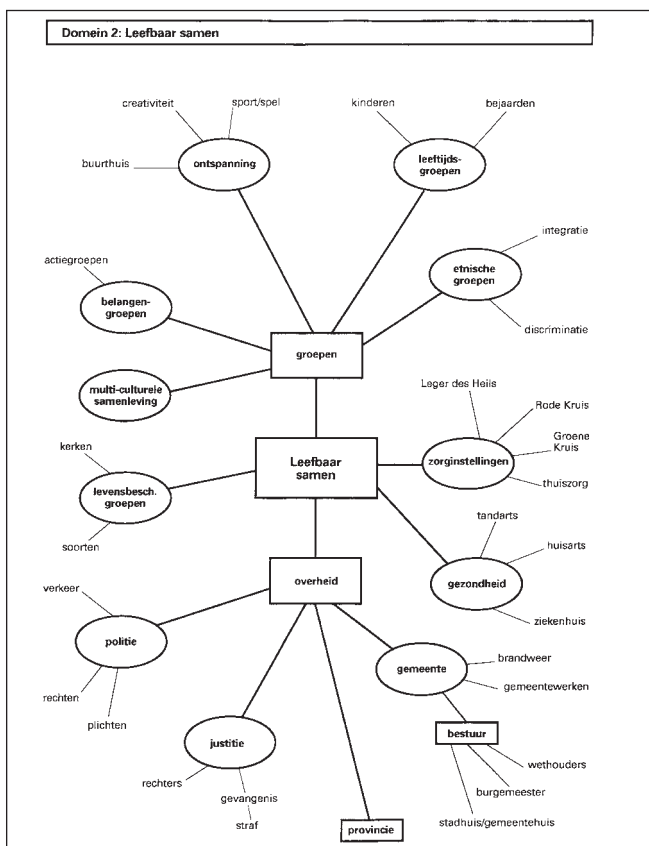
*De school moet in het centrum worden gebouwd. Daar kom je mensen tegen met verschillende geloven. Zo leer je goed met elkaar omgaan.*

### Debat

Alles wat er met de kinderen is gedaan hebben we gemaïld naar de echte burgemeester van Edam-Volendam. Zo kan hij zich goed voorbereiden als voorzitter van de gemeenteraad. Het is namelijk de bedoeling dat we met de kinderen naar het stadhuis gaan om daar een debat te voeren over de locatie van de nieuw te bouwen school in onze fictieve stad. Voor het zover is maken de kinderen, ieder voor zich, een keuze uit een

van de vier locaties. Sommigen vinden het moeilijk, maar uiteindelijk ontstaan er vier partijen: een grote, een hele grote en twee kleinere. Elke partij krijgt een lokale politicus toegewezen, die samen met de kinderen het standpunt van hun partij nog eens bekijkt en de argumenten probeert aan te scherpen voor het debat dat straks gevoerd zal worden. Tenslotte wijzen de partijen ieder nog een woordvoerder aan, die aan het begin van het debat in twee minuten hun standpunt zal verwoorden.

De kinderen zijn heel enthousiast als we naar het stadhuis lopen. Ze hebben er allemaal zin in. Buiten staat de echte burgemeester ons al op te wachten. Sommigen zien hem voor het eerst en kijken vol ontzag naar zijn gestalte. Is dat hem nou? Maar de meeste kinderen hebben vooral oog voor zijn prachtige zilveren ketting! Die mogen ze allemaal even bekijken en aanraken. Dan gaan we naar de raadszaal waar het debat zal plaatsvinden.



De vier partijen krijgen van de burgemeester te horen waar ze moeten zitten en dan opent hij de vergadering en krijgen de woordvoerders het woord. Al gauw gaan allerlei vingers omhoog. Sommige kinderen luisteren goed en reageren op wat er is gezegd. Ook zijn er kinderen die in herhalingen vallen, maar ja .... het is natuurlijk wel interessant om iets te mogen zeggen door de microfoon die voor je staat. Het debat duurt een uur. De burgemeester geeft aan dat, voordat er een besluit valt, de mogelijkheid bestaat om steun te zoeken bij een andere partij. Hij schorst hiertoe de vergadering. Er wordt druk overlegd en even later zoeken twee partijen elkaar op. Zij komen met het voorstel om de school in het centrum te bouwen, de brandweerkazerne bij het bos en het ziekenhuis aan de snelweg. De

andere twee partijen gaan niet akkoord, maar zij vormen de minderheid. Het voorstel wordt aangenomen. In een nagesprek verduidelijken we nog eens hoe besluiten in een gemeente worden genomen en vergelijken dat met het provinciale en landelijke bestuur (de Provinciale Staten en de regering). Tenslotte zetten de kinderen alles in schema en plakken ze het in een speciaal projectschrift. Zo werken we een week lang aan een stukje staatsinrichting, waarbij duidelijk rekening wordt gehouden met de leef- en belevingswereld van de kinderen.

## Samengaan realisme en idealisme

In het artikel "Over de hoofden heen" (Mensenkinderen, januari 2005) geeft de schrijver aan dat een van de mooie dingen van het Jenaplanconcept is dat het kaders biedt waarbinnen iedere school kan kiezen voor een eigen invulling. Wat betreft wereldoriëntatie is dat juist de kwaliteit van de SLO-mappen! Zo kan inderdaad ieder team, op basis van inhoudelijke discussie, andere accenten leggen en andere keuzes maken. De schrijver van genoemd artikel geeft ook een aantal factoren aan, die de invulling kunnen beïnvloeden. Als je dan weer kijkt naar wereldoriëntatie kun je die ook zien als een positieve stimulans. Ik noem de factoren die door de schrijver zijn genoemd:

a. De mogelijkheden van je team.

Enthousiasmeer, stimuleer en help elkaar. Dan komt er veel energie vrij.

b. De samenstelling van je doelgroep.

In welke buurt staat de school, wat speelt een belangrijke rol in de leefomgeving van de kinderen, enz. De ervaringsgebieden zijn uitermate geschikt om rekening te houden met je doelgroep.

c. De betrokkenheid van de ouders.

Die wordt versterkt, omdat ook zij zien dat hun kinderen enthousiast werken aan de projecten. Zo worden ze gestimuleerd om mee te helpen.

d. Je financiële ruimte.

Die wordt groter, omdat het geld dat je anders besteedt om een methode aan te schaffen nu gebruikt kan worden voor uitstapjes naar instellingen, bedrijven en musea.

e. Je aantrekkingskracht als werkgever.

Het zal duidelijk zijn dat het werken met de ervaringsgebieden je aantrekkingskracht als werkgever vergroot.

Het idealisme van de jaren '60 is gelukkig gebleven (zie De Rozentuin) en daarnaast heeft de Jenaplanvereniging zich wel degelijk verder ontwikkeld. Er worden nu structuren aangeboden om dat idealisme verder vorm te geven. Maar willen we dat wel zien? Het bovengenoemde artikel gaat uit van realisme. Maar volgens mij gaan idealisme en realisme in deze tijd heel goed samen. De SLO-mappen met de ervaringsgebieden zijn daar een prachtig voorbeeld van. De samenstellers ervan verdienen een groot compliment!

Andre Oudejans is bovenbouwgroepsleider van de "De Nieuwe School", Edam.



## NAAR MEER LEERLINGGESTUURD LEREN IN HET REKEN-WISKUNDE ONDERWIJS

*Veel Jenaplanscholen werken met een rekenmethode om enig houvast te hebben in hun rekenonderwijs. Dit heeft echter ook nadelen. In dit artikel wordt een manier van werken met de rekenmethode*

*besproken waarbij meer aandacht besteed wordt aan de inbreng van kinderen, beter aangesloten kan worden bij de instructie- en oefenbehoefte van kinderen, zonder dat tekort wordt gedaan aan de principes van realistisch rekenen. Daarnaast krijgt de leerkracht mogelijkheden op een meer flexibele manier met de rekenmethode te werken. Kortom: het rekenonderwijs sluit meer aan bij de mogelijkheden van kinderen en de leerkracht wordt weer meer de professional die in samenspraak met het kind het leerproces vormgeeft. Er wordt een belangrijk beroep gedaan op de verantwoordelijkheid van het kind dat actief bij het eigen leerproces betrokken wordt. Dit vraagt van leerkrachten een andere onderwijshouding en een andere interactie met kinderen.*

### Didactische sturing

Juf Julia geeft rekeninstructie. Ze heeft de kinderen gevraagd om goed op te letten, want ze gaan vandaag leren hoe ze  $45+39$  op een andere manier kunnen uitrekenen dan ze tot nu toe gedaan hebben. Luc heeft even, nieuwsgierig als hij is, proberen te ontdekken hoe die nieuwe manier in elkaar zit. Als hij in de gaten krijgt dat juf Julia het op de manier van  $45+40-1$  wil gaan doen steekt hij enthousiast en vol overgave zijn vinger op. Hij wil wel even laten zien dat hij die manier al kent. Maar de juf negeert hem. Zij weet wel dat Luc de oplossing waarschijnlijk al kent, maar ze vindt het nu even belangrijker dat de andere kinderen goed begrijpen hoe deze oplossingsstrategie in elkaar zit. De belangstelling van Luc voor de instructie is dan al gauw verdwenen.

Juf Julia heeft de leiding over de les duidelijk in handen. Zij past een aantal principes van een goede instructie prima toe: zij vertelt de kinderen wat de bedoeling van de les is, ze haalt beschikbare voorkennis, die voor deze les van belang is op, ze geeft de instructie in kleine stapjes en vertrekt vanuit een context die weer vertaald kan worden in een model.

Juf Julia heeft een helder aanbod voor de kinderen in deze rekenles en geeft zelf sturing aan de les op basis van haar didactische kennis.

### Afstemming en zelfsturing

Ons rekenonderwijs is sterk aanbodgericht, program-magericht en leerkrachtgestuurd. Natuurlijk zullen veel kinderen leren rekenen wanneer deze didactiek wordt

toegepast. Er kleven echter ook problemen aan deze aanpak. Het lukt de leerkracht niet altijd om het rekenaanbod, dat vanuit de rekenmethode gedaan wordt, op een goede manier af te stemmen op de ontwikkeling, de mogelijkheden en de leerstijl van het kind. Rekenmethoden bieden daarvoor wel enige ruimte, maar voor een aantal kinderen onvoldoende. Met deze kinderen ontstaan onderwijsproblemen, die we nogal eens vertalen als rekenproblemen. Er ontstaan ook motivatieproblemen, doordat de aangeboden leerstof geen uitdaging biedt of te moeilijk is.

Ondanks het feit dat juf Julia een aantal didactische principes goed toepast, kun je nog niet zien dat zij het principe van adaptief onderwijs, van aansluiten bij de leer- en instructiebehoefte van het kind, op een goede manier inzet. En juist deze factoren zijn zo belangrijk bij het leren. Kinderen moeten de kans krijgen zich echt betrokken te voelen bij het leren. Het is immers hun leerproces. Juf Julia kan er wel voor zorgen dat er goede condities voor het leren gecreëerd worden, maar het leren wordt uiteindelijk door de kinderen gedaan. Betrokkenheid is dan erg belangrijk.

Leren leren is een belangrijk thema in de huidige onderwijskundige literatuur. Daarbij spelen begrippen als leerlinggestuurd leren, fundamenteel en betekenisvol leren, interactief, pro-actief en productief leren, het aanleren van metacognitieve vaardigheden een belangrijke rol.

Aan een aantal aspecten van dit "nieuwe leren" wordt in de huidige generatie rekenmethoden aandacht



besteed, met name betekenisvol, interactief en productief leren. Zelfsturing door kinderen in het leren en aandacht voor leren leren hebben in deze methoden nog weinig aandacht gekregen. Het blijft veelal bij het zelfstandig uitvoeren van opdrachten die in de werklessen staan. Over het algemeen bepaalt de leerkracht of kinderen mee moeten doen met de instructie en welke opdrachten gedaan moeten worden. Leerkrachten stimuleren kinderen nog nauwelijks om hier ook zelf over na te denken. Kinderen richten zich bij deze manier van werken vooral op het uitvoeren van de opdracht en niet op het realiseren van een leerdoel. Zij werken vooral opdrachtgestuurd en nauwelijks leerdoelgestuurd.

## Leerdoelgestuurd en leerlinggestuurd leren

Leerdoelgestuurd leren houdt in dat kinderen:

- zich bewust zijn van het leerdoel dat ze kunnen/willen/zouden moeten bereiken;
- inzicht hebben in de wijze waarop ze dit leerdoel zouden kunnen bereiken;
- invloed hebben op de wijze waarop ze het willen bereiken.

Kinderen zouden moeten leren zich zelf af te vragen of ze veel of weinig instructie nodig hebben, of ze veel moeten oefenen om een bepaalde vaardigheid onder de knie te krijgen of om zich bepaalde kennis eigen te maken of dat ze kunnen volstaan met even laten zien dat ze de vaardigheid in voldoende mate beheersen. Ze moeten daarvoor iets leren over hun eigen leerstijl, over de tijd die ze over het algemeen nodig hebben om zich iets eigen te maken, over een goede manier van plannen. Ze moeten ook leren hun eigen werk te controleren en waarderen vanuit het leerdoel dat ze wilden bereiken, zichzelf daarbij afvragend: beheers ik deze som voldoende of wil ik nog verder oefenen? Kortom: kinderen moeten ook binnen het rekenonderwijs iets leren over hoe te leren, ze moeten hun eigen leerproces meer zelf kunnen sturen. We zien dat juist de goede leerders, de kinderen waarbij het lijkt alsof het leren als vanzelf gaat, deze vaardigheden, inzichten en kennis wel bezitten. Het is echter ook voor de andere kinderen belangrijk dat ze deze vaardigheden ontwikkelen. In ons onderwijs wordt hieraan nauwelijks op een planmatige manier aandacht besteed.

Wanneer we dat wel willen doen, met name binnen het rekenonderwijs, vraagt dit van leerkrachten en kinderen op een andere manier met een rekenmethode om te gaan dan op dit moment veelal het geval is.

## Wat is nodig?

Om meer doelgerichte sturing in het leren rekenen te realiseren en om kinderen meer kans voor zelfsturing te geven zijn een aantal zaken van belang. De huidige rekenmethoden hebben hun leerstof geordend in blokken van drie tot zes weken. Kinderen beginnen aan een blok zonder dat ze weten wat voor dit blok de leerdoelen zijn. Zij kunnen alleen reactief meedoen, zij volgen de leerkracht in de instructies en de opdrachten die gegeven worden. Ze krijgen opdrachten aangeboden die ze over het algemeen net-

jes maken, zonder zich te realiseren in welke mate en op welke manier het werken aan deze opdrachten bijdraagt aan het realiseren van de leerdoelen van het blok. Er vindt vaak weinig intentioneel leren plaats, waardoor het oefenen minder efficiënt en effectief is dan het mogelijk zou kunnen zijn.

Een aantal zaken zou anders gerealiseerd kunnen of moeten worden:

- *Meer doelgericht werken.*

Kinderen kunnen doelgerichter werken wanneer de leerkracht ze vertelt wat de leerdoelen van het blok zijn, voordat aan het blok begonnen wordt.

- *Meer leerlinggestuurd werken.*

Daarnaast kunnen aan de kinderen meer mogelijkheden gegeven worden om mee te beslissen in welke mate er nog geoefend moet worden om deze leerdoelen te realiseren. Dat kan als zij, voordat ze aan het blok beginnen, ervaren en kunnen laten zien wat ze al wel beheersen en wat nog niet, of waar ze nog onzeker over zijn. Wanneer we kinderen voorafgaand aan het werken in het blok een zogenaamde "laat maar zien wat je al kunt taak" laten maken, krijgen kinderen inzicht in wat van hen in dit blok gevraagd gaat worden en waarvoor nog instructie en oefening nodig is. In deze "laat maar zien wat je al kunt taak" zijn rekenproblemen opgenomen die ook in de toets te vinden zijn en waarvan dus verwacht wordt dat ze beheerst worden voordat kinderen verder gaan in het volgende blok. Daarnaast kunnen andere rekenproblemen, waaraan in het blok gewerkt wordt, opgenomen worden om na te gaan

in welke mate deze al beheerst worden. Het moet duidelijk dat deze taak geen toets is. Kinderen hoeven de leerstof immers nog niet te beheersen. Het gaat echt alleen maar om het laten zien wat je al kunt. Op basis daarvan kan de leerkracht besluiten nemen over de instructie waaraan dit kind, dan wel de groep nog behoefte heeft en over de mate waarin nog geoefend moet worden. Voor kinderen kan het werken aan zo'n "Laat maar zien wat je al kunt" taak een uitdaging zijn om voor zichzelf te ontdekken of ze bepaalde rekenproblemen al kunnen oplossen.


### Laat maar zien wat je al kunt.

Naam: _____						Datum: _____	
Resultaat Groep 6, Blok 2	Opdr. 1: van de 10	Opdr. 2: van de 4	Opdr. 3: van de 12	Opdr. 4: van de 16	Opdr. 5: van de 8	Opdr. 6: van de 4	

**Opdracht 1.**  
Schrijf de antwoorden op:


--	--	--	--

**Opdracht 2.**



Het boek ligt open op blz 203.  
Welke 4 bladzijden komen ervoor?

.....



Meneer de Uil is op bladzijde 398.  
Hij moet nog 4 bladzijden lezen.  
Welke bladzijden zijn dat?

.....

In het postkantoor heb ik nummer 303 getrokken.  
Dit nummer is aan de buurt.  
Welke nummers moet ik nog voor laten gaan?

297

Op het kilometerpaaltje langs de weg staat **Parijs 203 km**.

Wat staat er na op het paaltje? **vier kilometer**

**Opdracht 3.**  
Maak de rijen af:  
368-369..... 497-498..... 460-560.....  
.....999-1000..... -401-402..... -740-640.....

**Opdracht 4.**  
Maak de getallenlijn af met de getallen onder de vraagtekens:

470	480	?	?	?	?	?	?	?	?
560	570	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?								

Wanneer dat nog niet lukt kan het kind dit leren zien als een uitdaging om de oplossing van het probleem onder de knie te krijgen. Belangrijk is daarbij dat het kind vertrouwen heeft in de eigen leermogelijkheden en in de ondersteuning die het daarbij van de leerkracht en groepsleden kan verwachten. Leren rekenen kan zo nog meer samen leren worden, gericht op het gezamenlijk bereiken van een doel.

- *Gerichte instructie en doelgericht aan opdrachten werken.*

Op basis van de verkregen informatie uit de "Laat maar zien wat je al kunt taak" en op basis van de kennis die de leerkracht heeft over de leermogelijkheden en al ontwikkelde rekenvaardigheden van de kinderen kunnen leerkracht en kinderen samen besluiten of ze de in het blok geplande instructies al of niet nodig hebben. De leerkracht kan dan gericht instructie geven. Leerkracht en kinderen kunnen ook samen besluiten welke opdrachten uit het blok van belang zijn om te oefenen en de leerstof te kunnen beheersen.

van de kinderen bereikt zou moeten worden. Deze fase wordt afgesloten met een toets. Kinderen die meegepraat hebben over de mate waarin geoefend moet worden, zullen zelf het initiatief nemen om ook aan de leerkracht te laten zien dat ze de vaardigheid beheersen: "Juf, mag ik morgen de toets maken?" Verder wordt in de methode oefenstof opgenomen die ertoe moet leiden dat de verworven vaardigheden en kennis onderhouden worden en die kinderen uitnodigt om verworven kennis en vaardigheden in te zetten in nieuwe situaties. Op basis van deze fasen kunnen vier typen instructie onderscheiden worden en zijn in een methode vijf typen van opdrachten te vinden. Instructies en opdrachten die bedoeld zijn voor:

- Verkenning
  - Leren beheersen
  - Onderhouden
  - Kunnen toepassen
- Opdrachten die bedoeld zijn als toets

Methoden geven in de handleiding weinig informatie over de opbouw, de fasering en de bedoeling van de oefenstof. Soms is deze informatie zo globaal dat moeilijk per opdracht is vast te stellen wat de bedoeling is. Van de opdrachten die bedoeld zijn om te oefenen is bijvoorbeeld niet duidelijk of het daarbij gaat om het leren beheersen van nieuwe kennis en vaardigheden of om het onderhouden van vaardigheden waarvan al eerder, door middel van een toets, gesignaleerd is dat van beheersing sprake is. Dat betekent dat voor leerkrachten en ook voor kinderen niet altijd duidelijk is met welke inzet aan de opdracht gewerkt moet worden. Dit maakt het voor leerkrachten vaak moeilijk om echt boven de stof te kunnen staan.

## Belang doelgericht oefenen

Wanneer we kinderen meer mogelijkheden willen geven om zelf invloed uit te oefenen op hun leerproces is het van belang dat zij inzicht hebben in de fase waarin hun leerproces zich bevindt en kennis hebben van de metacognitieve vaardigheden die bij deze fase horen. Het verkennen van een nieuw rekenprobleem vraagt bijvoorbeeld kennis en inzicht van probleemoplossingstrategieën, een onderzoekende leerhouding, overleg, samen ontdekken en conclusies trekken. Het leren beheersen van nieuwe stof vraagt bijvoorbeeld kennis van of inzicht hebben in de te beheersen vaardigheid, beschikbare kennis kunnen ophalen, doelgericht werken, weten op welke manier je je deze kennis of vaardigheid het beste eigen kunt maken, jezelf controleren, reflecteren op je vorderingen, jezelf als competent ervaren, feedback vragen. Het kunnen onderhouden van kennis en vaardigheid en deze mogelijk nog beter onder de knie leren krijgen vraagt bijvoorbeeld weten wat je al kan, weten hoe het nog beter zou kunnen, gericht zijn op zo goed mogelijk willen beheersen, jezelf kunnen evalueren. Het kunnen toepassen van kennis en vaardigheden in nieuwe situaties vraagt bijvoorbeeld vaardigheden in het oplossen van problemen, jezelf kunnen aansturen, kennis hebben van wat je al weet en kunt.

## Karakter instructies en opdrachten

In het realistisch reken-wiskunde onderwijs, zoals we dat in de huidige rekenmethoden vinden, kunnen in het leren van de verschillende reken- en wiskundevaardigheden globaal drie fasen onderscheiden worden. Het leerproces begint steeds met een verkenning van een situatie waarin het probleem dat daarin gesteld wordt op een reken-, wiskundige manier moet worden opgelost. De kinderen proberen door middel van vormen van samenwerkend leren en door het inzetten van cognitieve en metacognitieve vaardigheden inzichten en strategieën te ontwikkelen die kunnen leiden tot het oplossen van het probleem. De leerkracht ondersteunt ze daarin, door goede samenwerking te stimuleren, door processen die in de "onderzoeksgroepjes" plaats vinden te ondersteunen. Bij deze verkenning van rekenproblemen zijn altijd alle kinderen betrokken.

Op deze fase van verkennen volgt een fase van oefenen en leren beheersen van één of meerdere van de gevonden strategieën en rekenvaardigheden. In deze fase worden instructies gegeven door de leerkracht en werken kinderen aan opdrachten die ertoe moeten leiden dat ieder kind de betreffende vaardigheid onder de knie krijgt. Niet ieder kind hoeft daarvoor evenveel en even lang te oefenen. Leerkracht en kinderen zouden samen moeten bepalen hoe lang deze oefenperiode moet duren en welk niveau van beheersing voor ieder

Leerjaar 4 Blok 9														
Uitleg met de hele groep														
Vaardigheid	Gele boek			Blauwe boek			Groene werkboek			Kopieerbladen en software		Rode boek		
Les	biz	opdr.	Les	biz	opdr.	Les	biz	opdr.	Les	biz	opdr.	Les	biz	opdr.
Bouwen	1	98	1						1	22				
Plaatgrond	1	99	2											
	11	106	1											
Schatten van prijstabelen	6	102	1			7	16	1						
	8	105	2			10	18	2						
	8	105	3			10	18	3						
Opt. afr. met lam	11	107	2											
Uitleg van de leerkracht tot je het zelf kunt														
Vaardigheid	Gele boek			Blauwe boek			Groene werkboek			Kopieerbladen en software		Rode boek		
Les	biz	opdr.	Les	biz	opdr.	Les	biz	opdr.	Les	biz	opdr.	Les	biz	opdr.
Tafel vers 3	3	100	1											
Aftekken/aanvullen	6	103	2						6	50				
Verhaal->reken-taal optellen, afrekken	11	107	3											
	11	107	4											
Tabelen						10	18	2				12	88	2
						10	18	3						
Zelf oefenen tot je het nog beter kunt														
Vaardigheid	Gele boek			Blauwe boek			Groene werkboek			Kopieerbladen en software		Rode boek		
Les	biz	opdr.	Les	biz	opdr.	Les	biz	opdr.	Les	biz	opdr.	Les	biz	opdr.
Tafelsommen		memoriseren	9	50	1	2	13	2				12	72	3
			7	16	2	2	13	5						
			9	54	2									
			9	54	3									
			9	54	4									
Tekentaa->reken-taal			9	54	1									
Vrijkiesommen			2	50	2							12	66	2
			2	50	3									
Vrijkiesommen			4	51	3									
okalisieren						10	18	1						
Verduren/verkiezen												12	66	1
Schatten lengte												12	67	1



## Toepassing werkwijze

In de hierbij voorgestelde werkwijze blijven alle kinderen in principe met elkaar in hetzelfde blok werken. Op een overzichtsblad kunnen leerkracht en kinderen zien welke oefenstof uit het blok behoort tot "te verkennen leerstof", "te leren beheersen leerstof", "te toetsen leerstof", "voor onderhoud of toepassing bestemde oefenstof". Bij de te verkennen leerstof worden alle kinderen betrokken. De instructie en het oefenen voor de overige leerstof wordt mede bepaald door de mate van vaardigheid die het kind al ontwikkeld heeft. Differentiatie vindt plaats door aanpassing van de hoeveelheid instructietijd en oefentijd, door aanpassing van het niveau waarop de oplossing van rekenproblemen beheerst wordt, door kinderen de gelegenheid te geven eigen slimme oplossingsstrategieën toe te passen, doordat de didactische inzet van de leerkracht voor diverse kinderen niet dezelfde is. Kinderen die minder tijd zullen gaan besteden aan de instructie en het oefenen kunnen hulp bieden aan kinderen die meer oefening nodig hebben. Daarnaast kan gewerkt worden met verrijgingsleerstof, zowel op het gebied van rekenen, maar ook op andere leergebieden. Dit betekent dat de differentiatie weer in handen van de leerkracht en het kind komt te liggen en dat daarbij ingespeeld kan worden op individuele leer- en instructiebehoeften.

Leerkrachten krijgen weer meer zeggenschap over hun eigen onderwijs, doordat zij op basis van informatie van de kinderen zelf weer gaan bepalen hoeveel tijd aan het oefenen van een bepaalde vaardigheid besteed moet worden. Niet de methodeontwikkelaars of de schrijvers van minimumprogramma's bepalen wat er in de klas moet gebeuren. De leerkracht kan weer de professional zijn, die beheerder is van het onderwijs in de groep, in overleg met de collega's.

Deze werkwijze vraagt van leerkrachten en kinderen onder andere dat:

- Leerkrachten leren op een meer flexibele manier met de rekenmethode om te gaan.
- Leerkrachten leren op een effectieve manier om te gaan met planningsgesprekken, voortgangsgesprekken, reflectieve en evaluatieve gesprekken met kinderen.

- Kinderen leren focussen op het realiseren van leerdoelen, het behalen van leerresultaten en/of verwerken van ervaringen in plaats van het focussen op het klaar zijn met een opdracht. Met andere woorden: kinderen werken aan rekentaken omdat ze weten dat ze een bepaald rekenprobleem nog moeten oefenen. Niet omdat ze een aantal opdrachten af moeten hebben.
- De aandacht voor de interactieve kant van het realistisch rekenen gehandhaafd blijft, door gezamenlijke verkenning en werkvormen gericht op samenwerkend leren in te zetten

Met dit onderwijsarrangement worden ervaringen opgedaan op een aantal scholen, waarbij iedere school binnen het arrangement weer eigen prioriteiten stelt en keuzes maakt. Ook het tempo waarin meer leerlinggestuurd leren wordt ingevoerd hangt af van de mate waarin de school zich al in die richting heeft ontwikkeld. De ervaring leert dat met name het ontwikkelen van adequaat leerkrachtgedrag, gericht op het actief ontwikkelen van meer betrokkenheid van kinderen veel van leerkrachten vraagt. Kinderen vinden het prettig om op deze manier invloed te hebben op hun leeractiviteiten. Of deze aanpak van invloed zal zijn op de resultaten van het onderwijs en met name het rekenonderwijs, daar is nog weinig over te zeggen. We zorgen ervoor dat de prestaties bij de methodegebonden toetsen op een goed niveau liggen. We menen te mogen verwachten dat deze manier van werken wel invloed zal hebben op de leerhouding van kinderen en de onderwijshouding van leerkrachten.

*Hans Bögeman is onderwijsbegeleider bij EDI Midden Nederland, gevestigd te Maartensdijk. Zijn e-mailadres is: h.bogemann@eduniek.nl*

*Voor de in dit artikel beschreven manier van werken worden op dit moment alleen de methoden Pluspunt en Rekenrijk geanalyseerd, omdat deze twee methoden een belangrijk deel van de markt hebben. Of er ook met andere methoden gewerkt gaat worden hangt van een aantal factoren af, met name de mate waarin de scholen die met een andere methode werken voor deze onderwijsstijl belangstelling zullen hebben.*



## EKKHORST EN BASISCHOLEN LEIDEN SAMEN OP IN SAMENHANG

*In het cursusjaar 2003/2004 waagt een groot aantal basisscholen samen met Pabo 'De Eekhorst' van Hogeschool Drenthe zich aan een nieuwe vorm van opleidings- onderwijs. Ze willen verantwoordelijk zijn voor het creëren van een uitdagende en realistische leeromgeving voor alle derdejaarsstudenten. Deze basisscholen werden daarmee tevens opleidingsschool. Docenten van de pabo en leraren van basisscholen begeleiden de studenten om de gewenste ontwikkeling door te maken.*

### Propedeuse en leerwegen

De eerste fase van de opleiding voor leraar basisonderwijs aan 'De Eekhorst' duurt ongeveer twee jaar en bestaat uit een propedeuse en een aantal uitgestippelde leerwegen om te werken aan eigen vaardigheden en competenties. De studenten sluiten de eerste fase van de opleiding af met een assessment waar ze een portfolio presenteren. Op basis van het assessment formuleert de student zijn leerdoelen en bijpassende leeractiviteiten in twee werkplannen: een Persoonlijk Ontwikkelingsplan (POP) en een Persoonlijk Activiteitenplan (PAP):

*Het Persoonlijk Ontwikkelingsplan omvat de te bereiken leerdoelen. Die zijn afgeleid van de competenties voor het beroep en kunnen het beste gedefinieerd worden in termen van 'Ik wil leren om...'. Het gaat om vaardigheden die je je eigen kunt maken. Soms zijn het raadplegen van bepaalde bronnen of het volgen van een bepaalde training daarbij nodig. In het Persoonlijk Activiteitenplan (PAP) staan de leeractiviteiten als concrete uitwerkingen van het leerdoel. De studenten beschrijven daarin de activiteiten die ze willen gaan ondernemen zo concreet mogelijk. Ze geven aan hoe het bewijs van hun competentie er uit moet zien. De vorm van dat bewijs kan een reflectie zijn, een vergelijking met een studiegenoot, een product, een evaluatie, een (video)verslag of een lessenreeks.*

### Opleiden tot 'meesterschap'

De tweede fase van de opleiding omvat het derde en vierde jaar en vindt grotendeels op de opleidingsschool plaats. Feitelijk is dit de fase waarin de studenten opgeleid worden tot het 'meesterschap'. De studenten hebben te maken met hun opleidingsdocenten van De Eekhorst (de 'opleidingsdocent') en leraren die in de basisschool als opleider en coach werken (de 'OLS-coach': coach van de opleidingsschool). Deze coach

wordt door De Eekhorst opgeleid en ontvangt voor zijn aandeel een vergoeding van de pabo. De opleiding omvat tijdens deze fase de volgende drie aspecten:

- *Werken aan specifieke competenties. De studenten volgen op De Eekhorst onderdelen om specifieke competenties (beter) onder de knie te krijgen. Hierbij bestaat de mogelijkheid om te kiezen voor een van de verbijzonderingen, programma's daarvoor zijn modulair georganiseerd*
- *Werken aan algemene programma's. Naast specifieke onderdelen volgen de studenten op 'De Eekhorst' een serie verplichte activiteiten. De nadruk ligt daarbij op de cultuureel-maatschappelijke vorming van de toekomstige leraren.*
- *Werken aan praktische vorming. Op de opleidingsschool vindt de praktische vorming van studenten plaats. Het gaat hier niet alleen om het werken aan de verschillende competenties, maar ook om vakdidactiek en leerinhouden die nog niet aan de orde zijn geweest. Steeds wordt theorie gekoppeld aan vragen en leerbehoeften die de praktijk oproept.*



Halverwege de tweede fase moet als overgang naar de LIO-stage en het afstuderen een proef worden afgelegd. De student wordt beoordeeld door anderen dan de begeleiders. De coach, opleidingsdocent en de student zelf geven aan wanneer het moment daarvoor gekomen is.

De proef bestaat onder meer uit het overleggen van een actueel portfolio. Met behulp van videobeelden moet de student aantonen het geven van onderwijs onder de knie te hebben. De beelden laten zien hoe iemand zich inmiddels heeft ontwikkeld en waaraan gedurende de LIO-stage nog aan gewerkt moet worden. Het gaat daarbij om 'de puntjes op de i'. Als de student de proef met succes heeft afgelegd mag worden begonnen met de voortgang en afronding van de studie in de LIO-stage.

### LIO-stage

Indertijd werd de LIO-stage ontwikkeld om de overgang naar een eigen onderwijspraktijk soepel te laten verlopen. De Eekhorst hoopt met het geschetste opleidingsmodel al aan het begin van de tweede fase de zo gevreesde praktijkschok voor een aanzienlijk deel te hebben ondervangen. Desondanks zal er aan voortgezette begeleiding en scholing behoefte blijven. De komende tijd wil De Eekhorst de derde fase verder ontwikkelen in samenhang met vormen van voortgezette verbijzondering en de ontwikkeling van de bachelor-master structuur in het HBO.

### Opleiden met visie

Student zijn net zoals basisschoolkinderen uniek, daarom neemt 'De Eekhorst' de persoonlijke ontwikkeling van iedere student als uitgangspunt. Er is ruimte om een eigen stijl van leren te ontwikkelen. Reflectie op de persoonlijke en professionele ontwikkeling is daarbij een onmisbaar middel.

Studenten worden op De Eekhorst opgeleid in de richting van een voorkeur voor openbaar of een van de vormen van bijzonder onderwijs. De opleiding verwacht van studenten dat ze zich actief inzetten om 'een leraar met een eigen gezicht' te worden.

De Eekhorst is een opleiding waar de ideeën van de (traditionele) onderwijsvernieuwers zichtbaar zijn. Studenten hebben er de mogelijkheid verbijzonderingen te volgen op het gebied van Jenaplan-, Dalton-, Montessori- en Freinetonderwijs. Ook kan een accent worden gelegd op de inhoud en achtergronden van ervaringsgericht en ontwikkelingsgericht onderwijs. De Eekhorst leidt op voor het 'gewone' getuigschrift, dat kan worden aangevuld met certificaten en diploma's voor Jenaplan-, Dalton-, Montessori- en Freinetonderwijs.

### De opleidingsschool

De basisschool als opleidingsschool komt niet als een donderslag uit een heldere hemel. Belangrijke ontwikkelingen in die richting waren al veel eerder op gang gekomen. Ook waren en zijn er tal van andere veranderingen in de onderwijskundige, de organisatorische en de maatschappelijke context van de opleidingsschool die het instituut tot een 'kind van zijn

tijd' maken. Dat het om iets anders gaat dan een 'modeverschijnsel' blijkt uit de eerste hoopvol stemmende reacties van de kant van de basisscholen en in 'De Eekhorst' zelf. Velen zien de veranderingen als een belangrijke bijdrage aan een gewenste ontwikkeling. Er is enthousiasme en zonder uitzondering onderschrijft men de gedachte: 'Opleiden, dat doe je samen!'

### Voordelen samenwerking

De nieuwe samenwerking die in het opleidingsschoolmodel vorm krijgt levert meer op dan een betere opleiding voor de individuele student. Zowel 'De Eekhorst' als de bij de nieuwe opzet betrokken basisscholen hebben belang bij een optimale samenwerking en afstemming over en weer van opleidingsschool en pabo. Bezien vanuit de opleidingsschool heeft het model de volgende voordelen:

- *Langer meer deskundige handen in de klas. Een derdejaars student die deel heeft genomen aan het assessment, bezit al de nodige kwaliteiten. Van deze studenten kan worden verwacht dat zij het onderwijs aan een groep steeds beter en gedurende langere perioden zelfstandig kunnen verzorgen en er verantwoordelijkheid voor dragen;*
- *Mogelijkheden voor schoolontwikkeling. De studenten kunnen door het uitvoeren van opdrachten direct aan schoolontwikkeling bijdragen. Bij deze activiteiten kunnen de studenten natuurlijk terugvallen op expertise die de opleiding beschikbaar heeft, ook daar heeft de basisschool baat bij;*
- *Investeren in toekomstig personeel. Studenten in de tweede fase van hun studie ronden die in twee jaar af. Gedurende de LIO-stage kunnen basisscholen studenten goed leren kennen en zo in een vroeg stadium jong talent 'scouten'.*

### Jenaplanschool de Krullebaar als opleidingsschool

'De Krullebaar' in Hoogeveen is sinds 2003 opleidingsschool voor een aantal derdejaars Jenaplanstudenten van 'De Eekhorst'. Op de school is een leraar als coach, deze ontvangt voor dit deel van zijn weektaak een vergoeding van 'De Eekhorst'. De coach is geschoold in het coachen en begeleiden van zowel studenten als mentoren.



Meer deskundige handen in de klas

De coach voert het overleg met de studenten en begeleidt hen bij hun werk in de school. In samenspraak wordt het persoonlijk activiteitenplan vastgesteld. De coach bepaalt in overleg met de mentor en de opleidingsdocent of er in voldoende mate sprake is van een professionele ontwikkeling. De mentor van elke student onderhoudt de dagelijkse contacten met de student. Deze heeft tot taak de student in de gelegenheid te stellen leerdoelen te bereiken door het uitvoeren van het persoonlijk activiteitenplan. De mentor kent de ontwikkelpunten van de student, maar draagt daar geen verantwoordelijkheid voor. Dat blijft primair de verantwoordelijkheid van de student, in tweede instantie van de coach en de opleidingsdocent. De opleidingsdocent van 'De Eekhorst' is de verbindende schakel en heeft als extra taak vakinhoudelijke componenten te bewaken. Het jaarprogramma van de student omvat in het begin vier stageperiodes: drie van zeven weken en een laatste van ongeveer drie weken. Tussen de stageperiode zitten drie blokken van vier weken op 'De Eekhorst' zijn. Er zijn dan themaweken en colleges. Na elke stageperiode stelt een student het persoonlijk ontwikkelingsplan bij, rekening houdend met commentaren van begeleiders en eerdere eigen reflecties.



## Ervaringen van studenten (1)

### **Dorien Klaassens, 4ejaars**

*'Ik heb vorig jaar stage gelopen op de katholieke jena-planschool "De Radar" in Groningen. Voor elke periode heb ik een POP en PAP gemaakt en vastgesteld welke punten ik nog (verder) moest ontwikkelen. Omdat je je helemaal kunt richten op je eigen leerpunten, leer je wat je zelf wilt en nodig acht. Je maakt je POP en PAP voor je stage gaat lopen, maar het kan voorkomen dat je tijdens de stage daar nog een of meer ontwikkelpunten aan toevoegt. Je opleidingsdocent en de coach bekijken die ontwikkelpunten en geven tips. Ontwikkelpunten zijn zo concreet mogelijk geformuleerd. Één ontwikkelpunt zal ik toelichten. Ik liep stage in de bovenbouw en wilde de kinderen meer verantwoordelijkheid geven ten aanzien van de organisatie. Ik heb eerst in de groep geobserveerd: hoe doet mijn mentrix dat? Ik kreeg van mijn docent de tip gekregen om het thema te*

*onderzoeken en verder vorm te geven in een evaluatiekring (te vergelijken met een klassenvergadering), een kringvorm die ik nog niet kende. Er werd me literatuur aanbevolen, 'Gesprekken in de kring' van Ad Boes. Ik heb aantekeningen gemaakt en ben begonnen met het introduceren van de evaluatiekring in mijn stagegroep. Ik heb dat echt aangepakt als een soort vergadering, dus met een voorzitter en een notulist. De eerste keer deed ik alles zelf, maar de keer daarna was een kind de notulist en zo heb ik dat langzamerhand uitgebouwd. Het leuke was dat ik ook echt heb ervaren dat de organisatie beter werd, want uit de evaluatiekring kwamen vragen waarvoor samen oplossingen zijn bedacht. Op den duur hadden we voor iedere week een 'gouden regel' die de kinderen zelf hadden bedacht. Elke week werkten we samen aan deze regel, zo werd die vaak herhaald. Het blijkt mogelijk kinderen erop aan te spreken, belangrijk is dat ze regels zelf bedenken. De week daarna gingen we na eerst of de 'gouden regel' had geholpen. Dat was ook wel eens niet het geval, daar verzonnen we iets anders. Zo leerden de kinderen om zelf verantwoordelijk te zijn voor de organisatietaken, hoe een vergadering 'werkt', hoe je notuleert en hoe je met elkaar een gesprek voert.*

### **Tot hier bekeken**

*Elke keer als ik bezig was geweest met één van mijn ontwikkelpunten, evalueerde ik hierop en vroeg de mentor dit ook te doen. Ik verzamelde bewijzen voor mijn portfolio. Ik heb bijvoorbeeld een foto gemaakt van het bord waar ik de punten die we behandelden op had geschreven. Ook heb ik kopieën gemaakt van de notulen en ik heb een video-opname gemaakt van een evaluatiekring. Deze bewijzen heb je nodig voor de Proef, die je doet als jij, je OLS coach en OLS docent vinden dat je startbekwaam bent en dus geschikt voor de LIO-stage in het vierde jaar. Dan moet je laten zien waar je aan gewerkt hebt in het derde jaar.*

*Dit was één van mijn ontwikkelpunten in mijn derde periode. Ik had meestal zo'n vijf ontwikkelpunten, waar ik aan wilde werken. Wat ik heel goed vond is, dat je de literatuur koppelt aan je ontwikkelpunten, dus de literatuur heeft dan ook echt zin. Ook de begeleiding die je krijgt vanuit de pabo heb ik als erg prettig ervaren. Je overlegt om de week hoe het gegaan is en wat je verder kunt doen, ook als het niet loopt zoals jij het gewild had. Hierbij zitten ook andere studenten van je OLS school. We hadden vaak intervisie, zodat je andere studenten kunt helpen, maar zij helpen jou ook. Van elkaar leer je meer.*

*Ik vond de OLS echt de moeite waard en heb er veel van geleerd. Je bent gericht aan het leren, zodat je met je LIO-stage veel makkelijker kunt werken aan je verbeterpunten. Je weet hoe je van je zwakke punten, sterke punten kunt maken!*

## Ervaringen van studenten (2)

### **Ingeborg Regeer, 4ejaars**

*Ik heb mijn OLS stage gedaan op CIBS de Regenboog in Assen. Wat heb ik daar nu allemaal gedaan? Ik was vier dagen in de week op de stageschool en was daarvan tweeënhalve dag in de stamgroep. Daar werkte ik aan mijn ontwikkelpunten.*

Daarnaast werkte ik aan een project dat de school graag ontwikkeld zou zien. In de eerste periode heb ik, samen met een klasgenoot, een nieuwe lees/luisterhoek opgezet. Hierbij moet je denken aan boeken uitzoeken, weggevoeren en nieuw kopen, werkbladen bij de boeken maken, boeken inspreken, nadenken over de aankleding van de lees/luisterhoek.

Voor de aankleding zijn we gaan kijken bij Jenaplan-school 't Broekhoes in Balinge. Daar zagen we een lees-kasteel. Dit hebben we uitgewerkt naar ons inzicht en een leesboot en leeszolder bedacht. Er moest in iedere klas een schatkist komen met speciale boeken. Hierbij kun je denken aan nieuwe boeken, boeken die over het thema gaan waar aan gewerkt wordt, maar ook een boek dat een kind meegebracht heeft van huis. Zo blijft het pakken van een boek uit de schatkist een avontuur, het lezen wordt gestimuleerd. De omgeving helpt hier zeer zeker bij. Daarnaast moest er een verantwoording geschreven worden. Waarom heb je dit gedaan zoals je het nu gedaan hebt? Ook moesten we een begroting maken. In deze opzet voor een lees/luisterhoek kun je ook heel veel ontwikkelpunten verwerken.

Ik heb zoveel mogelijk lessen gegeven die aansloten bij mijn ontwikkelpunten. Ik vertelde veel verhalen, heb gewerkt aan een pakkende inleiding en diepgang voor de bovenbouw. Op deze punten werd ik tijdens het geven van mijn lessen specifiek beoordeeld door mijn mentor. Daarnaast reflecteerden zij en ik op het verdere verloop van de les. Zo kreeg ik dus een heel compleet plaatje. Om de zoveel tijd kwam mijn coach mijn lessen bekijken. Direct daarna gingen we dan de les bespreken en bekeken we de 'houden zo' en 'verbeterpunten'. Hierbij gingen we veel dieper op alles in dan tijdens een nabespreking met mijn mentor. Ook kwam er af en toe een docent vanuit de Pabo om een intervisie gesprek met mij en mijn coach te voeren.

Op een gegeven moment beheers je natuurlijk je ontwikkelpunten. Voordat je een punt echt afgesloten mocht noemen, moest je ook literatuur geraadpleegd hebben. Dit hoefden geen hele boeken te zijn, maar konden ook hoofdstukken zijn of artikelen uit bijvoorbeeld Mensenkinderen.

Tegen de tijd dat ik al mijn punten had ontwikkeld, heb ik mijn proeve van bekwaamheid aangevraagd. Ik mocht presenteren hoe ik me had ontwikkeld het afgelopen jaar. Ik moest natuurlijk mijn portfolio gevuld hebben met allerlei bewijsmateriaal. Daarnaast probeerde ik een OLS coach en docent, die mij niet hadden begeleid, ervan te overtuigen dat ik bekwaam genoeg was om de LIO in te gaan. Ik heb dit gedaan aan de hand van een powerpoint-presentatie, videobeelden en materialen die ik had gemaakt tijdens mijn stages. Ik kwam er glansrijk doorheen en mocht mijn LIO gaan lopen. Omdat ik tijdens de OLS zo ontzettend veel punten had behandeld en goed had afgesloten, ging ik mijn LIO ook in met punten die je eigenlijk pas echt uit de verf kan doen komen in deze stage. Mijn laatste punten hadden betrekking op contacten met ouders en het type leider dat ik graag wilde zijn. Deze LIO stage heb ik inmiddels afgerond en ik hoop



binnenkort af te studeren. Alle ervaringen en het zelfvertrouwen dat ik nu heb, had ik niet opgebouwd als ik niet in de OLS had gezeten. Dit is echt een zeer goede zet geweest van Pabo de Eekhorst!

### Eerste ervaringen met opleidingsmodel

Er is een enquête gehouden onder alle deelnemers en vervolgens werden in vijftien interviews OLS-coaches, opleidingsleraren en studenten doorgevraagd over de resultaten van de enquête. Dat leverde een aantal aanbevelingen op, waaronder de studenten al eerder vertrouwd maken met deze wijze van studeren, het gericht scholen van OLS – leraren, e.a. De aanbevelingen van het onderzoek zijn inmiddels allemaal overgenomen. Zo spreekt het voor zich dat studenten die de opleidingsschool hebben doorlopen, goed voorbereid het laatste deel van hun opleiding ingaan. Maar de verandering in het opleidingsmodel heeft ook een uitwerking op de twee jaren die voor de studenten aan de opleidingsschool voorafgaan. Een ander effect van de veranderingen waar de opleidingsscholen voor gaan zorgen, zal zeker zijn dat de nieuwe manier van werken het aantal 'bedrijfsongevallen' in het afstudeerjaar zal verminderen. De verwachting is dat een volledige invoering van het model deze uitval zelfs tot nul zal kunnen reduceren.

De Eekhorst werkt momenteel samen met andere pabo's van de Hogeschool Drenthe aan een nieuw curriculum waarin het competentiegerichte werken ook in de eerste fase van de opleiding een belangrijke plaats gaat innemen. Steeds vaker zullen studenten vroeg in de opleiding binnen contexten gaan werken die het mogelijk maken om in de praktijk competenties te verwerven die nodig zijn om later als leraar optimaal te functioneren.

Bron voor dit artikel waaruit veelvuldig is geciteerd: Jimke Nicolai/ Jan Willem de Vries 2004 Samen opleiden in samenhang Assen  
Uitgave van Hogeschool Drenthe/ Pabo de Eekhorst

Thea Wieringa is docent aan Hogeschool Drenthe/ Pabo de Eekhorst in Assen



## OVER ZITTENBLIJVEN EN CONTINUÏTEIT

*De NJPV heeft officieel bezwaar aangekend tegen het toezichtkader van de inspectie voor 2005 (zie ook Mensenkinderen, maart 2005). De bezwaren*

*tegen het toezichtkader worden uitgewerkt in een brochure die als extra nummer van Mensenkinderen in juni aanstaande zal verschijnen. Hierbij een voorpublicatie uit deze brochure. De inspectie doet bij haar onderzoek ook navraag naar het percentage zittenblijvers. Vervolgens wordt een oordeel uitgesproken of dat aan de norm voldoet, te weten het gemiddelde percentage zittenblijvers van alle basisscholen. 'Een positieve waardering wordt toegekend wanneer het percentage zittenblijvers in de groepen 3-8 in de afgelopen twee schooljaren gemiddeld lager is dan het landelijk gemiddelde van 2.4%' (Inspectie, Handleiding Opbrengsten, april 2003). Opmerkelijk is wat volgt: 'Analyse van beschikbare gegevens heeft aangetoond dat, ongeacht de samenstelling van de populatie, het percentage leerlingen dat jaarlijks blijft zitten, nagenoeg gelijk is. Apart normeren voor verschillende schoolpopulaties is dan ook niet zinvol'.*

### Het zittenblijven afschaffen

Met de Wet op het Basisonderwijs (WBO, 1985, later WPO) zou een einde komen aan het zittenblijven.

Over dat door het leerstofjaarklassensysteem veroorzaakte verschijnsel verschenen in de periode die aan invoering van die wet vooraf ging tal van publicaties. Zo onderzocht Doornbos de oorzaken daarvan. (Doornbos 1971) en deed hij oplossingen aan de hand (Doornbos 1969).

Kritiek op het zittenblijven is al van veel van oudere datum. De Reformpedagogen besteedden er aan het begin van de twintigste eeuw al aandacht aan. In de onderwijsconcepten van Maria Montessori en Peter Petersen is zittenblijven uitgebannen, omdat bij hen de koppeling van leerstof en leerjaar is losgelaten. Onder de indruk van de omvang van het probleem heeft de toenmalige minister van onderwijs, Van Kemenade, rond het jaar 1980 aan de Nederlandse Montessori Vereniging en de Stichting Jenaplan gevraagd een bijdrage te leveren aan een wet voor het primair onderwijs die aan het zittenblijven een einde zou maken. Beide groepen van 'traditionele vernieuwingsscholen', de term dateert uit die tijd, zijn samen met de vrijescholen op de uitnodiging van de Minister ingegaan om verworvenheden van hun onderwijsconcepten mede tot uitgangspunt voor het nieuwe basisonderwijs te maken. Het is daarom niet vreemd dat kenmerken van wat nu 'vernieuwingsonderwijs' wordt genoemd in de wet en de memorie van toelichting daarbij herkenbaar zijn.

### Doubleren

De belangrijkste eigenschap van onderwijs dat zittenblijven (nog) wel kent is afwezigheid van continuïteit in het individuele leerproces. Zittenblijven betekent het opnieuw aangeboden krijgen van de leerstof van een leerjaar, omdat voor een of meer onderdelen niet een voldoende resultaat is behaald. Doorgaans ging en gaat het om vorderingen bij het lees-, taal- en rekenonderwijs. Wie bijvoorbeeld op taal of lezen blijft zitten - de rest is voldoende, dat is heel goed mogelijk - moet ook het overige onderwijs van hetzelfde leerjaar volledig overdoen. Het systeem werkt sterk demotiverend, ook hebben onderzoekers aangetoond dat zittenblijven een zinloze maatregel is. Alleen vormen van individualisering en differentiatie in combinatie met het loslaten van het systeem van de leerstofjaarklasse kunnen het probleem echt oplossen. Er kan geen twijfel over bestaan dat de wetgever het zo heeft bedoeld.

### Twee soorten 'zittenblijven'

Van zittenblijven is volgens de inspectie sprake als een kind meer dan acht jaar over de basisschool doet. Daarmee worden twee dingen aan elkaar gelijkgesteld: (1) 'doet een of meer leerjaren voor de tweede keer' en (2) 'doet langer dan acht jaar over de basisschool'. Het eerste is een maatregel die voortvloeit uit de organisatie van het onderwijsaanbod. Het tweede is de consequentie van de opvatting dat het weinig voor de hand ligt aan te nemen dat alle kinderen voor het zich eigen



maken van het onderwijsaanbod acht jaar nodig hebben. Het eerste zou vanaf de invoering van de WBO in 1985 niet meer mogen voorkomen, omdat die maatregel strijdig is met de continuïteitseis in artikel 8 van die wet. De tweede mogelijkheid is er wel mee in overstemming. Nergens staat dat ieder kind acht jaar moet doen over de basisschool. Er is wel bepaald dat bij de organisatie wordt uitgegaan van acht jaar basisonderwijs. Letterlijk in artikel 18.7b: 'Het onderwijs wordt zodanig ingericht dat de leerlingen in beginsel binnen een tijdvak van 8 aaneensluitende jaren de school kunnen doorlopen'. Die bepaling laat onverlet dat er kinderen zijn minder of meer onderwijstijd nodig hebben. De Memorie van Toelichting bij het Voorontwerp van Wet uit 1977 zegt daarover: 'Daarom is in het ontwerp ook niet gesproken van een cursusduur en is bewust nagelaten de omvang van het basisonderwijs in een voor alle leerlingen geldend gelijk aantal jaren uit te drukken'. Er is geen enkele reden om een gemiddelde, acht jaar basisonderwijs, tot norm voor ieder kind te verheffen. Integendeel. Maar wat maakt de inspectie ervan? 'De leerlingen doorlopen in beginsel binnen de verwachte periode van 8 jaar' (concept toezichtkader voor 2005). Met het laatste deel van de zin wordt, in strijd met de WBO en WPO, een uitspraak gedaan over de gehele schoolpopulatie.

### **Basisonderwijs van 4 tot en met 14 jaar**

In een recente tekst van het Ministerie OCW staat: 'De doelgroep van het basisonderwijs wordt gevormd door alle kinderen in de leeftijdscategorie van ongeveer 4 tot 12 (maximaal 14) jaar'. Dat betekent dat kinderen, weliswaar in het uiterste geval, elf jaar basisonderwijs zouden kunnen volgen. In de praktijk zal acht jaar basisonderwijs voor de meeste kinderen voldoende zijn. Het is echter geen gewaagde uitspraak dat er kinderen zijn die, als ze langer in de basisschool hadden kunnen blijven, naar een andere afdeling in het voortgezet onderwijs hadden kunnen gaan, die hogere eisen stelt. Dat dit niet gebeurt kan gemakkelijk het gevolg zijn van strategisch beleid in de basisschool. Scholen waken ervoor boven het landelijk gemiddelde aan zittenblijvers te komen, omdat dat tenminste vragen van de inspecteur oproept. Ze gaan zulke discussies liever uit de weg. Omdat het, in het algemeen gesproken, voor scholen niet altijd duidelijk is of wat de inspecteur beoordeelt overeenkomt met wettelijke eisen of dat sprake slechts sprake is van persoonlijke voorkeuren van een inspecteur óf wensen van de inspectie als geheel, is het denkbaar dat wordt aangenomen dat een kind niet langer dan acht jaar de basisschool mag bezoeken.

### **Acht jaar basisonderwijs te kort?**

Er is door deskundigen voor gepleit om kinderen van ouders met een niet-Nederlandse herkomst in de gelegenheid te stellen langer over de basisschool te doen, bijvoorbeeld negen jaar. Ze kunnen vanwege hun 'relatieve achterstand' in acht jaar onvoldoende profiteren van het onderwijsaanbod. Dat zou ook het geval kunnen zijn met andere kinderen. Er zijn laatbloeiers en kinderen die door ziekte of privé-omstandigheden

vertraging oplopen. Ook voor hen kan verlenging wenselijk zijn. Het geldt ook voor de relatief grote categorieën kinderen die sinds Weer Samen Naar School in het basisonderwijs blijven. Het gaat daarbij om de helft van de populatie van het vroegere lomen mlk-onderwijs.

### **De cijfers**

De inspectie bevordert het nemen van maatregelen die erop zijn gericht binnen de beoordelingsmarges te blijven: we laten dit kind niet zitten, anders wordt ons percentage zittenblijvers te hoog', of omgekeerd: we laten dat kind zitten, want we bevinden ons nog aan de veilige kant van de norm. Beide argumenten zijn oneigenlijk.

Het onderzoek van de inspectie kan innovatieve betekenis krijgen als aan de orde komt op welke gronden kinderen langer dan acht jaar de basisschool bezoeken. De mate van continuïteit die voor ieder kind in het onderwijsleerproces moet worden nagestreefd is daarbij de norm. Scholen die het zittenblijven in de traditionele vorm nog kennen krijgen dan de opdracht hun onderwijsorganisatie aan te passen. Scholen die het nodig achten dat een kind langer dan acht jaar over de basisschool doet én daarbij continuïteit waarborgen krijgen dan steun. Ze kunnen zelf hun gegevens met landelijke data vergelijken, om na te gaan of ze in dit opzicht erg 'uit de pas' lopen. Voor het laatste kunnen er goede redenen zijn, zoals de kenmerken van de (toevallige) populatie van dat moment.

### **Jenaplan en 'zittenblijven': bouwverlenging**

Jenaplanscholen kennen 'bouwverlenging'. Als het goed is wordt die maatregel niet genomen omdat bij een bouw of leerjaar behorende bepaalde leerstof onvoldoende wordt beheerst, maar omdat het kind – het geheel van diens ontwikkeling overziende – nog niet zo ver is om naar een volgende stamgroep met overwegend oudere kinderen te gaan. De wenselijkheid of noodzaak daartoe, die altijd in overleg met ouders dient te worden besproken, is gebaseerd op een oordeel over de totale ontwikkeling van een kind. Verlenging zou in alle bouwen evenveel moeten voorkomen. Als dat bijvoorbeeld in de onderbouw vaker het geval is kan dat een indicatie zijn dat daar wordt voorbereid voor 'het programma van groep 3'. Jenaplanscholen kennen zulke gefixeerde porties leerstof niet, een kind gaat in een volgende stamgroep verder waar het is gebleven. Het is de taak van de inspectie om bij scholen die nog niet zo ver zijn daar, met de wet in de hand, de vinger op te leggen.

#### *LITERATUUR*

*Doornbos, K. (1969), Opstaan tegen het zittenblijven.*

*Den Haag: Staatsuitgeverij*

*Doornbos, K. (1971), Geboortemaand en schoolsucces.*

*Groningen: Wolters-Noordhoff*



## RECENSIE

### 'EÉN HAND NIET KLAPT'

Beekmans, journalist en als docent Nederlands werkzaam in het onderwijs in Amsterdam, geeft de lezer op een schitterende manier een inkijk in de dagelijkse praktijk in wat heet 'zwarte scholen'. Hij doet dat met liefde voor zijn beroep en een grote genegenheid voor de leerlingen die aan hem zijn toevertrouwd. Terecht is hij door Aukje Holtrop in Vrij Nederland vergeleken met Theo Thijssen. In diens boeken lezen we over het onderwijs zoals het vroeger was én over tijdloze pedagogische thema's. Voor het laatste kunnen we ook bij Beekmans terecht, maar vooral om te weten te komen wat het betekent om onderwijs te geven aan jongeren van niet-Nederlandse herkomst. We komen in korte hoofdstukken met heel wat problemen in aanraking en leren de kloof tussen culturen van dichtbij kennen. Ik beperk me in deze bespreking tot enkele voorbeelden uit het boek.

Beekmans laat kinderen teksten schrijven. Bij het volgende gaat het om de vraag hoe de ideale toekomstige partner eruit ziet. Noureddine, een zestienjarige Tunesische jongen schrijft:

*'Ik hoop dat ik met jong blond vrouw trouw die lief en aardig zijn en ze moet niet werk om te me bedienen en volslang om haar in de sex gebruiken en ze moet mij respecten anders zal ik haar slaan'*

*'Hm', zeg ik, 'ze moet niet werken?'*

*'Nee, zij moet mij bedienen.'*

*'Ah, ze mag niet werken zodat ze jou kan bedienen. Jij wil een vrouw die jou bedient?'*

*Weer dat lachje waarbij hij wegstijgt - misschien maakt het onderwerp hem verlegen. 'Dat is ideaal van Arabische mensen', zegt hij, tegelijk verontschuldigend en beslist.*

*'O ja?'*

*'Alle Arabische mensen willen dat.' Noureddine, nu gesteund door alle Arabische mensen, wint aan zelfverzekerdheid.*

*'Maar...', zeg ik, 'hier in Nederland hoeft een vrouw een man niet te bedienen. Wij vinden eigenlijk dat een man en een vrouw gelijk zijn...'*

*Aan dit boek is in de pers al veel aandacht besteed. De auteur heeft met het boek al prijzen in de wacht gesleept en terecht. Ook dat betekende publiciteit. Een aanbeveling lijkt overbodig. Ik vraag er toch aandacht voor vanwege het grote pedagogisch en maatschappelijk belang van wat hij aan de orde stelt.*

*Hij lacht iets vrijer. 'Wij vinden niet zo.'*

*'Wat niet? Dat de vrouwen de man gelijk zijn?'*

*'Zij zijn niet gelijk, de man is sterker.'*

*'Dus dáárom moet een vrouw een man dienen?'*

*'Ja. Denk ik.'*

*'Dus Noureddine, als jij een vrouw trouwt die sterker is dan jij, dan moet jij háár dienen?'*

*Hier ziet hij de logica van in. Hij lacht weer. 'Jaah...'*

*eigenlijk wel.' Ik loop een rondje door de klas. Maar ik kan het niet laten weer bij Noureddine aan te kloppen.*

*'En jouw moeder, is jouw moeder er ook om je vader te dienen?'*

*Noureddine denkt even na. 'Zij moet iederéén dienen, ook de kinderen.' Even houdt hij zijn hand laag boven de grond, als om aan te geven dat dit gebod ook de allerkleinsten geldt.*

*'Je luistert wel naar je moeder, je doet wel wat ze zegt?'*

*'Als moeder iets zegt, ik luister, maar als vader zegt anders, ik moet doen wat zegt vader.'*

*'En zo zal het ook zijn als jij een gezin hebt?'*

*'Ja...'* Hij kijkt mij aan, half lachend, half vragend, alsof hij zich afvraagt wat ik nu in godsnaam wil horen.

De vraag moet gesteld wat kinderen wordt aangedaan als hun huiselijk milieu, met alles wat daartoe behoort, zo sterk verschilt van wat we aan waarden en gewoonten in het onderwijs veronderstellen gewoon te zijn.

Beekmans is een meester om dat immense probleem haarscherp te schetsen. Door de bijna letterlijke verslaggeving van gesprekken komt de problematiek heel dichtbij.

Er zijn meer problemen. Beekmans koestert een opstel waarin een Marokkaanse jongen klaagt over het gebouw waarin hij onderwijs krijgt.

*'De omstandigheden in deze dependance, waar alleen schakelklasleerlingen komen, vooral kinderen van vluchtelingen, kinderen die zelf gevlucht zijn en kinderen van gezinsherenigers, waren en zijn inderdaad,*

Yassin had gelijk, godgeklaagd. Ik kan me niet aan de indruk onttrekken dat er een direct verband is tussen het absentisme waar wij ieder jaar weer strijd mee voeren, en de gordijnenflarden, de smerige wc's, de vieze vloeren, de afgebladderde verf, de haperende verwarming, de deuren die uit het lood hangen en niet meer sluiten. Ook dit jaar zal dat weer zo zijn. Ook dit jaar komt er een moment dat bij de leerlingen die nu zo stil en verlegen voor me zitten en iedere dag nog braaf op komen dagen, de gedachte postvat dat waar zij terechtgekomen zijn wel een hele slechte school moet zijn, ja: een school waar Nederlanders niet meer willen komen. En dan komt het moment dat ze zich zullen afvragen waarom ze eigenlijk nog moeite doen om op tijd te komen, ja waarom ze niet af een toe eens een dag vrij zullen nemen. Ze hadden zich alles vermoedelijk anders voorgesteld.

Wij leraren, van onze kant, zullen onderwijl ons best doen de directieven van het management op te volgen. Braaf zullen wij op de daarvoor bestemde briefjes

noteren waarom iemand absent is, als wij dat al te weten kunnen komen, en wij zullen dat noteren volgens de afgesproken codes, een bijna surrealistisch lijstje: A (absent zonder reden), D (dokter; tandarts, A wordt D), Z (ziek, ziek naar huis, A wordt Z), L (te laat), U (uitgestuurd), S (schorsing), V (verlof, reden bekend, A wordt V), C (stage, absent met reden, A wordt C).

Terloops komen we ook nog te weten hoe moeilijk het Nederlands voor velen moet zijn. Beekmans geeft de schrijftaal van zijn leerlingen ongecorrigeerd weer: 'Bush wil dat Irak mensen drink wijn, geen biden, misschein in Irak ook slecht kleren dragen de meisjes.' en 'Ik vind taliban is een dom mensen'.

Kortom: verplichte literatuur!

BESPROKEN WERD:

Kees Beekmans 'Eén hand niet klapt', Het Spectrum Utrecht, 2004.

Recensent: Ad Boes

## INWIJDING?

Zes jaar is hij. Mijn zoon Lukas.

En dagelijks te vinden bij de oma van zijn vriend Kathir. Dus ook zijn 'oma' gedurende ons tweejaar durend verblijf in India.

Uren zit hij bij haar op bed. Of aan haar voeten als ze hem inwijdt in de eeuwenoude mythologie van het Hindoeïsme. Oorlogen tussen goed en kwaad. Helden en heldinnen van soms zijn eigen leeftijd. Ze nemen het op tegen duivels en duivelinnen en winnen altijd.

Samen met 'oma' scandeert hij dagelijks mantra's in de poojakamer. Hij mag de olielampjes aansteken. Zij bewierookt de goden en klingelt de bel.

En 'oma' vindt het geweldig. Zo'n toegewijde leerling. Ze vertelt hem de avonturen van Sakti, Siva, Rama, Krishna en Ayyapan ...allemaal verschillende verschijningsvormen van uiteindelijk hetzelfde: het goddelijke goede. God is god: 'Out of milk you can make so many different sweets' leert ze hem.

Op vijftiende december bidt ze met hem voor Christus. Christus is net als Ayyapan en Rama ook een avatar: een uit de hemel afgedaalde, als mens geboren god. 'En favoriet bij veel witte mensen zoals jij', legt ze hem uit.

En ik hoor het weer van hem: 'jij gelooft dat allemaal niet, maar ik wel' zegt hij dan. En ik gun het hem. Ik weet hoe heerlijk het is om zo'n beschermer in de hemel te hebben die altijd het beste met je voor heeft. Het ontroert me. En het doet ook een beetje pijn. Want ik geloof niet in god. Niet meer.

Een jaar is hij nu terug. In dit land met veel 'witte mensen'. Hij zit op een grotendeels 'zwarte school'. Zijn beste schoolvriend is Xue. Xue komt uit China.

Die dag bereiden Xue en Lukas een weekafsluiting voor. Xue is Jehova's-Getuige. Tenminste, zijn moeder. Hij wil op de weekafsluiting graag samen met Lukas het scheppingsverhaal uit de kinderbijbel voorlezen. Lukas vindt het een mooi verhaal. Het herinnert hem aan die andere mooie verhalen. Ze trekken zich samen terug op Lukas' kamer en werken er hard aan. De volgende ochtend heeft Lukas buikpijn: 'Ik vind het heel leuk, maar ook eng als honderd kinderen luisteren, zelfs uit groep acht'. Maar hij heeft het goed voorbereid. Samen met zijn vriend. Dus het gaat vast lukken.

's Middags knalt de deur. Gestamp op de trap. Lukas gaat rechtstreeks naar zijn kamer. Dat is nog nooit gebeurd. Wat is er aan de hand?

Hij zit op bed. Hij huilt.

Het is niet doorgegaan.

Xue en hij hebben het scheppingsverhaal niet voorgelezen.

Het mocht niet van de juf.

Want het was een stuk uit de bijbel.

Pas over een paar weken mag het wel. 'Want dan kunnen voor diezelfde weekafsluiting de islamitische kinderen ook iets over hún geloof voorbereiden', zo had de juf gezegd.

Lukas is kwaad. Hij wil niet meer: 'Ik ben geen christen. En ook geen moslim. Ik wil niet meer samen met Xue. Ik ben een hindoe. Ik wil iets alleen vertellen.. Over Ayyapan.'

Pien Bos



# T O M

## TAALLES

Zaterdag was ik scheids en wel bij de C's. Die spelen twee keer 35 minuten. Da's mooi. Dan hoef ik niet tot de bodem. Ik trek nog een aardig sprintje nu en dan. Ook als het niet echt nodig is. Even de buitenspelval controleren. Maar zo na een half uur kijk ik wat vaker op het klokje. Tijd voor een bakkie.

Het is het mooist als niemand het merkt. Ik bedoel dat er een scheids bij loopt. Eigenlijk zouden de spelers zich na de wedstrijd af moeten vragen of hij er wel was. Zo had het zaterdag kunnen zijn. Ik had de wedstrijd op gang kunnen helpen en dan vanuit de kantine de zaak wat in de gaten houden. In de rust een paar aanwijzingen geven en dan de tweede helft idem dito. Had gekund. Als het aan de jongens had gelegen.

Maar ze hebben altijd een leider mee. Die is dan ook nog tegelijk grens. Pardon: assistentscheids. En die interpreteert zijn opdracht vaak erg ruim. Daar heeft hij alle redenen toe. Ten eerste is hij deskundig. Voortdurend heen en weer rennen tussen cornervlag en middenlijn, met zo'n eigenaardig zijwaarts loopje. Want geconcentreerd op het spel. Met anoniem, maar overvloedig, commentaar van achter. Jarenlange observaties vanaf de zijlijn geven een haarscherp inzicht in wat er zich aan gene zijde van de krijtstreep afspeelt. Twijfel is er niet bij. De vlag gaat resoluut omhoog: 100% buitenspel, voor minder doen we het niet. Kijk, zo'n assistent daar heeft de scheids wat aan.

Ten tweede lijdt hij aan een vergroot rechtvaardigheidsgevoel. Een overtreding moet onvermijdelijk gevolgd worden door de daarbij passende straf. Een scheids ziet dat vaak anders. Die reageert meer met zijn gevoel. Hij constateert niet, hij interpreteert. Hij bevindt zich midden in het spel, maakt er deel van uit. Hij weet of een overtreding opzettelijk of per ongeluk was.

Tenslotte heeft de grens een minderwaardigheidscomplex. Hij ziet dat de scheids ook fouten maakt. Wat moet hij daar mee? Solidair zijn? Maar solidair zijn met de macht (scheids) verdient eigenlijk die kwalificatie niet. Ondertussen gaat het spel verder. Hij geraakt in een duivels dilemma. Hij voelt zich een verrader. Kijk eens goed naar zijn gezicht (moeilijk) of naar zijn houding (zelfs van achteren) en je weet wat ik bedoel. Meestal wordt er wel wat geregeld tijdens die kleine samenschatting rond de middenstip vlak voor het begin.

Het ritueel. Handen schudden, munt opgooien, ballen controleren, en... vlaggen overhandigen: 'U vlagt voor overtredingen vlakbij. Klokjes gelijk? We gaan!'

Het was meteen mis, zaterdag.

'Hé, Karel. Vrijlopen, slome! Duik in het gat! Ja nou hoeft het niet meer. Tjongejonge wat heb je gisteravond uitgespookt?! Je speelt in een team, man... En Henkie, hoe vaak moet ik je nou, nondedju, hoe vaak, sodemieter toch op man met je gemekker! Dirk!!!! Dirruk, hier komen... 't Is dat we geen wisselers hebben, maar anders lag je der nu al uit. Arie, duf hoofd, je moet beter communiceren met je keeper. Vier – twee – vier, hadden we toch afgesproken. Nou weet ik dat je niet goed tellen kan, maar.... Kijk uit man, daar komt die nummer 8 weer. Neerleggen!'

Ik denk: 'Het gaat wel over. Dit houdt hij nooit vol, twee keer 35 minuten...' Maar daar leek het na een kwartiertje absoluut niet op. Het werd erger. Het was je reinste terreur. Op een gegeven moment smeedt hij zijn vlag tegen de grond. Ik had laten doorspelen bij een handsbal. Het verbale kanon werd met verdubbelde lading op mij gericht en afgevuurd.

'Nou ja zeg, ik heb veel meegemaakt, maar dit nog nooit!' tierde hij, 'Je denkt toch niet dat ik hier voor Jan Lul loop te zwaaien op mijn vrije zaterdag. Je hebt toch ogen in je kop...!!! Hands, man!! Weet je wel. Een bal met de hand spelen! Hands heet dat! En daar moet je voor fluiten. Want dat mag niet! Moet ik hier nou alles regelen...'

'Goed', zei ik, 'We doen het zo: Of U houdt uw mond. Of ik staak per direct de wedstrijd. Heb ik mooi de tijd voor een uitvoerig verslag naar de bond.'

Hij hapte naar adem. 'Wilt u nu meteen een keus maken, alstublieft? Wat doen we?' Het werd stil. In de elzenwal vlakbij floot een vogel. 'Goedzo', zei één van zijn eigen jongens. Na de match worden de papieren getekend en uitgewisseld. Grommend rukt hij ze uit mijn handen en stevent op de deur af. Geen groet. Geen handdruk. Niks. 'Weet je wat het is?', waag ik het nog tegen zijn rug te zeggen, 'Die jongens krijgen van ons hier misschien wel de belangrijkste taalles van de hele week. Denk daar eens over na.'

Hij draait zich langzaam om, kijkt me aan en snuift verachtelijk: 'As ik het niet dacht: een schoolmeester...'