

# **MENSEN kinderen**

*jaargang 8  
nummer 5  
mei 1993*



***IN DIT NUMMER:  
GEZINSMIDDAG MET  
NATUURPAD***

*Tijdschrift voor en over  
Jenaplan-onderwijs  
Verschijnt 5x per jaar*

Jaargang 8, nummer 5, mei 1993  
 Uitgegeven door de Nederlandse  
 Jenaplanvereniging.  
 Abonnees, individuele leden, scholen en  
 hun besturen of medezeggenschapsraden  
 ontvangen dit tijdschrift vijf keer per  
 schooljaar.  
 Mensen-kinderen verschijnt in september/  
 november/januari/maart en mei.  
 Losse abonnementen à f 37,50 per jaar,  
 schriftelijk op te geven bij het  
 administratie-adres:  
 Jenaplanbureau, Berkenweg 28,  
 1741 VA Schagen.  
 Voor zendingen aan één adres geldt:  
 5 tot 9 exemplaren f35,— per abonnement,  
 10 en meer exemplaren f32,50 per  
 abonnement.  
 Studenten/cursisten f32,- per abonnement.  
 Mutaties en abonnementen kunnen ingaan  
 op 1 sept., 1 nov., 1 maart en 1 mei.

Redactie: Ad Boes, Kees Both,  
 Hans Bijster, Cees Jansma, Felix Meyer,  
 Pieter Quelle en Gerda van Vilsteren.  
 Eindredactie: Kees Both (CPS)  
 Redactieadres: LPC-Jenaplan/CPS,  
 Postbus 30, 3870 CA Hoevelaken,  
 Telefoon.: 03495-41211

Layout en opmaak:  
 Amanda van den Oever, Deil.

Illustraties:  
 - Foto's omslag en pag. 4 en 5:  
 Geert de Vries, Assen  
 - Fotopag. 14: Els Derks, Sittard  
 - Foto pag. 18: Heleen Nijhuis, Dordrecht

Advertenties:  
 (te regelen via het Jenaplanbureau,  
 Berkenweg 28, 1741 VA Schagen)  
 kosten: f 500,— per pagina, f 250,— per  
 halve en f 125,— per kwart pagina.  
 Personeelsadvertenties 2 weken voor het  
 uitkomen aan te leveren, in het goede for-  
 maat en drukgereed, met logo van school  
 of bestuur.

Bij het Jenaplanbureau is ook een  
 VACATUREBANK voor Jenaplan-  
 onderwijs ondergebracht.  
 Wie een baan zoekt en wie een vacature  
 wil vervullen kan hier terecht.

Druk:  
 De Brandaen  
 Grafische Totaalservice, Amersfoort.

Oplage: 900

© Copyright  
 Nederlandse Jenaplan Vereniging

ISSN 0920-3664

# MENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplan onderwijs.

## INHOUD

<b>VAN DE REDACTIE</b> .....	3
<i>Kees Both</i>	
Gezinsmiddag met een natuurpad .....	4
<i>Tjeerd de With</i>	
Misschien heb ik wel meer van Mustafa geleerd, dan hij van mij .....	7
<i>Magdaleen Kingmans</i>	
Een proefschrift over Jenaplan. Nou.....en? .....	12
<i>Kees Vreugdenhil</i>	
Wereldoriëntatie in een middenbouwgroep .....	14
<i>Wim van Gelder</i>	
Zal ik het voor u inpakken mevrouw? .....	17
<i>Heleen Nijhuis</i>	
Wiskunde in de Jenaplanschool (2) - De stamgroepkring .....	20
<i>Tom de Boer</i>	
Voortgezet Jenaplanonderwijs: "Het is meer een droomwereld" .....	25
<i>Rinus Buursink</i>	
<b>TOM</b> .....	28
<b>WERKMIDDELEN</b>	
Kapla - beeldend bouwen .....	28
<i>Frank ter Beek</i>	
<b>RECENSIES</b>	
Onderwijs met hart en ziel .....	30
<i>Ad Boes</i>	
Wat heeft "Het rijk van de schaarste" met opvoeding te maken? .....	31
<i>Tjitse Bouwmeester</i>	
Verhalen met een bedoeling .....	33
<i>Frits Faber</i>	



Je kunt dingen op verschillende manieren duidelijk maken, aan jezelf en aan anderen. Een van de manieren die voor mij steeds belangrijker wordt is het spreken, schrijven en denken in **BEELDEN**, metaforen. Een beeld roept iets op, wijst aan, doet een appèl op mensen. Er wordt wel onderscheid gemaakt tussen twee soorten taalgebruik: het discursief/logische taalgebruik (van de redenering) en het analoog/metaforische taalgebruik (van de beelden). Beide vormen zijn van belang, maar zie ik het goed dat het denken in beelden aan het verschromen is, onder invloed van het domineren van het analoge/logische denken en spreken? En als dat zo is, zou je daar in een Jenaplan-school geen tegenwicht aan moeten bieden, door het cultiveren van het denken in beelden, met name via de kunstzinnige vorming en via het putten uit de verhalenrijkdom van de westerse en andere culturen?

Enkele beelden die voor mij de laatste tijd telkens weer terugkomen zijn die van de golven, de boom en de legpuzzel. De golven zie ik in de grote maatschappelijk-culturele bewegingen. De laatste tijd is dat onder andere de beweging van de sterkere “marktgerichtheid” van tot nu toe min of meer van de werking van de markt afgeschermden sectoren van de samenleving, ook het onderwijs. Een school is in die visie een soort bedrijf, met een bepaald product (kinderen die bepaalde prestaties leveren), waarop het “afgerekend wordt”. De overheid schrijft (in theorie) steeds minder voor aan de scholen, maar langs een omweg, met name via toetsen en het openbaar maken van de resultaten zal, zo is tenminste de trend, de inhoud van het onderwijs sterk van buitenaf beïnvloed worden. De “consument” (=ouder) kan zich zo een oordeel vor-

men over de kwaliteit van het onderwijs, maar in hoeverre werkt het beschikbare toetsinstrumentarium hier sturend op de uitkomsten? En, met terugwerkende kracht, op de inhoud van het onderwijs, want in hoeverre kunnen scholen zich hier een eigen koers veroorloven? Als deze trend doorzet gaat dit problemen opleveren voor vernieuwingsscholen, die bredere doelen nastreven, welke niet zo gemakkelijk in getallen te vangen zijn, maar evengoed voor al die basisscholen die de bredere doelen van de wet serieus nemen. De samenwerkende vernieuwingsrichtingen kunnen in zo’n situatie met recht eisen dat er geld beschikbaar komt voor het ontwikkelen van alternatieve evaluatie-instrumenten, die passen bij de eigen omschrijving van “kwaliteit”.

Tot deze golf hoort ook het streven naar schaalvergroting (een grote school zou “efficiënter” en “effectiever” zijn, maar effectiever met betrekking tot wat?). Er zijn ook andere golven, die hier dwars doorheen lopen, bijvoorbeeld de golf van het zoeken naar nieuwe vormen van zingeving door mensen, inclusief het herwaarderen van oude vormen. Dat staat voor mijn gevoel haaks op de eerdergenoemde golf. Kenmerkend voor golven is dat zij in beweging zijn, dat na een top weer een dal komt. De huidige dominantie van het economisch denken over onderwijs zal naar ik hoop weer verminderen of verdwijnen. Maar hoe gaan we er nu mee om? In hoeverre moeten we er nu mee mee-gaan? Je er helemaal aan onttrekken gaat niet en een gezonde dosis zakelijkheid is ook voor Jenaplanscholen van belang. Maar in de huidige situatie dreigen de middelen de doelen te gaan overheersen en dat is beslist ongezond te noemen. Slagen we er in om zoge-

zegt onze Jenaplan-ziel te behouden in het geweld van schaalvergroting, marktgerichtheid, verdergaande rationalisering? In hoeverre moeten we het spel meespelen en bijvoorbeeld het management-jargon gaan hanteren: marktgericht werken, marketing, output-meting, “kopen van diensten”, etc.? Ik ben wel eens bang dat hierin een minstens zo groot gevaar schuilt (het uithollen van het Jenaplan van binnen-uit) als in de aantasting van buitenaf. Met de taal kunnen denkwijzen binnengehaald worden, die vreemd zijn aan de essentie van het Jenaplan.

Het tweede beeld is dat van de boom. Iemand zei mij laatst dat ik, naar zijn idee, eerst vooral met de takken en stam van het Jenaplan bezig was en steeds meer naar de wortels toeging. Ik voel dat ook wel een beetje zo, zeker nu we met het Essenburgheraad van Jenaplanscholen ons bezig houden met **ZINGEVING** in de Jenaplanschool. Op 23 april hadden we daarover een geslaagde studiedag, met deelnemers uit alle denominaties: prot. chr., r.k., algemeen-bijzonder en openbaar, maar allemaal: Jenaplan. Die lijn moeten we vasthouden: de Jenaplanschool als zingevende school. Als tegenwicht tegen het organisatorische geweld is dit van levensbelang. Het valt te hopen dat de scholen hiervoor ruimte maken en houden.

Het derde beeld is dat van de legpuzzel. Ik heb het gevoel dat ik aan een hele grote Jenaplan-puzzel bezig ben en dat er geleidelijk een totaalbeeld ontstaat: wereldoriëntatie concreet “gevuld”, de invoeringsprogramma’s voor de blokperiode, het kringgesprek, werken met/schrijven van teksten, rekenen en de relatie daarvan met WO, de tijds- en ruimtedimensie van WO - ook door-

werkend in cursussen en in de schoolorganisatie, natuur- en milieu-educatie binnen WO, internationaal leren en (in) de ervaringsgebieden, zingeving. Er ontbreken nog stukken, maar wellicht komt dat nog. Wat ik hoop is dat dit materiaal ook op schoolniveau gebruikt zal kunnen worden om de eigen puzzel

te leggen, zodat daar meer samenhang ontstaat.

Dit laatste nummer van deze jaargang bevat van alles wat: over een ouder-natuurmiddag, intercultureel onderwijs, Kees Vreugdenhil over zijn proefschrift, voortgezet onderwijs-volgens Jenaplan, rekenen (twee verschillende

bijdragen), wereldoriëntatie, de beschrijving en beoordeling van een werkmiddel en recensies.

Hopelijk ter inspiratie, ook voor het volgende jaar. Voor wie ik niet meer zie en spreek: sterkte bij de laatste loodjes en alvast een heel goede zomervakantie gewenst.

Tjeerd de With

Schoolwerkplan 1.4/4.1

## GEZINSMIDDAG MET EEN NATUURPAD

*Ieder schooljaar plannen we een aantal activiteiten, waar ouders samen met hun kinderen aan deel kunnen nemen. De gezinsmiddag is daar een voorbeeld van. De hele schoolgemeenschap is dan op een zaterdagmiddag betrokken bij een natuurpad. 'Schoolbeleving' en 'natuurbeleving' gaan hand in hand.*

seerd in het natuuronderwijs in deze vorm. Dit bracht de oudercommissie op het idee op een zaterdag een natuurpad te organiseren, waar ouders met hun kinderen aan deel konden nemen, om zo deze manier van werken te ervaren.

De gezinsmiddag was 'geboren' en is sindsdien niet meer weg te denken uit ons schoolgebeuren, hoewel genoemde collega al weer meer dan tien jaar ergens anders werkzaam is.

Uit het feit dat jaarlijks veel gezinnen meedoen aan deze activiteit blijkt dat de gezinsmiddag op prijs wordt gesteld. Het is een gezellige gebeurtenis, waar mensen van de hele schoolgemeenschap elkaar ontmoeten.

### Opnemen gezinsmiddag in jaarplanning

Aan het begin van het schooljaar wordt de gezinsmiddag in de jaarplanning opgenomen. Bij het vaststellen van de datum moet rekening worden gehouden met de volgende punten:

- vakanties;
- spreiding van schoolactiviteiten;
- belangrijke andere evenementen in de buurt;
- schoolsporten;
- jaargetijde;

(Hetzelfde natuurpad kan eventueel meermalen gebruikt worden in verschillende jaargetijden)

De datum van de gezinsmiddag wordt, net als andere belangrijke data, in het informatieboekje van de school opgenomen. Op deze manier weten de ouders aan het begin van het schooljaar al welke zaterdag ze vrij moeten houden. Ook de samen te stellen "Werkgroep Gezinsmiddag" kan uitgaande van deze datum de activiteiten plannen.

### Ontstaan traditie gezinsmiddag

In 1978 werd ons team uitgebreid met een collega, die als specialiteit natuuronderwijs had.

In die tijd waren we een 'Jenaplan op weg school' en wereldoriëntatie stond nog in de steigers. Wereldoriëntatie was bepaald niet het hart van ons onderwijs. Je kunt zeggen, dat we de 'fiets van Jansen' aan het monteren waren.

Het biologie-onderwijs was eigenlijk grotendeels een traditionele klassikale aangelegenheid. De 'natuurfreak' bracht echter nieuwe ideeën binnen de school

ten aanzien van het natuuronderwijs. Zijn eerste uitgangspunt was dat er een ontmoeting tot stand moest komen tussen de kinderen en de natuur: in de klas, maar nog liever daarbuiten. Uitgaande van deze ontmoeting (verwondering) werd met behulp van allerlei buitenopdrachten het zelfontdekkend leren gestimuleerd. Regelmatig ging hij ook met de kinderen na schooltijd naar natuurgebieden in de omgeving.

Het natuuronderwijs onderging bij ons onder zijn invloed op school een duidelijke verandering.

Verschillende ouders raakten geïnteres-



### Werkgroep gezinsmiddag

Er wordt een werkgroep samengesteld, die de gezinsmiddag gaat voorbereiden en uitvoeren. In deze werkgroep zitten twee teamleden en twee ouders. Wij proberen op school de verschillende schooltaken zo te verdelen, dat we rekening houden met:

- belangstelling;
- belastbaarheid (o.a. beschikbare tijd);
- deskundigheid.

Voor de leden van de werkgroep zijn deze punten van belang, want de organisatie van een gezinsmiddag vraagt een behoorlijke tijdsinvestering.

Aangezien de werkgroep een duidelijke doel en opdrachtomschrijving heeft, kunnen aan de hand van een tijdpad de verschillende activiteiten gepland worden.

*Als voorbeeld beschrijf ik nu de voorbereiding en uitvoering van één van de laatste gezinsmiddagen. De verschillende activiteiten van de werkgroep passeerden op deze manier de revue.*

### Keuze van het natuurpad

De eerste activiteit van de werkgroep is het uitzoeken van het natuurgebied, waar het natuurpad wordt uitgezet. In een straal van 20 kilometer rond Hoogeveen zijn veel bossen en heidevelden. Binnen deze straal blijven we, want anders is de afstand te groot. Een aantal ouders wil namelijk op de fiets kunnen komen. Deze keer wordt gekozen voor

een schitterend natuurgebied in de buurt van Dwingeloo: Het Dwingelerveld. (heideland-schap). Hier zijn we al eens eerder geweest, maar het is een uitgestrekt gebied, zodat het eenvoudig is een andere route uit te zetten.

### Route van het natuurpad

Het uitzetten van het natuurpad doen we altijd nadat er overleg is geweest met iemand die

het betreffende gebied goed kent, bijvoorbeeld met medewerkers van Staatsbosbeheer.

Deze keer raadplegen we Geert de Vries, onderwijsconsulent natuur- en milieu-educatie in Drenthe, omdat hij in dit gebied een cursus 'Blij met de hei' verzorgt. (Geert is trouwens de oud-collega, die op onze school met de natuurpaden is begonnen). De werkgroepleden volgen een aantal bijeenkomsten van deze cursus, zodat ze de nodige kennis op kunnen doen over dit gebied. Samen met Geert kiezen we een route uit voor het natuurpad, die door een gebied met heide en grassen en vennetjes gaat. We houden rekening met:

- de wandeltijd (zonder opdrachten 2 à 3 kwartier);
- goed begaanbare paden;
- mogelijkheden voor afwisselende onderwerpen, die kenmerkend zijn voor dit gebied.



### Onderwerpen

De volgende stap is het selecteren van de verschillende aandachtspunten. Ervaring heeft ons geleerd niet meer dan 15 onderwerpen aan de orde te stellen. Bij de selectie van de onderwerpen kan deze checklist gebruikt worden:

### CHECKLIST

#### bij een uit te zetten natuurpad:

1. Is er sprake van een zekere samenhang tussen de verschillende onderwerpen?
2. Worden er verbanden gelegd met de omgeving, waarin het pad wordt uitgezet, zodat men zich bewust wordt van het landschap, waarin men zich bevindt?
3. Is het pad biologisch veelzijdig?
4. Is het pad zintuiglijk veelzijdig?
5. Is het pad als geheel informatief?
6. Is het pad ook activerend, m.a.w. valt er vaak zelf handelend iets te doen en te ontdekken?
7. Bezit het pad ook leuke, speelse elementen?
8. Is het zeker dat de opdrachten goed uit te voeren zijn met het gewenste resultaat? Duidelijke tekst? Benodigde materialen en rekening houdend met de veranderende natuur?
9. Zijn er opdrachten voor zowel jonge als oudere kinderen?
10. Blijft de situatie ter plekke geheel onveranderd, zodat het pad voor de latsten nog even mooi en ongerept is als voor de eersten?

### Natuurpadboekje

Nadat de onderwerpen en hun plek uitgekozen zijn, begint de uitwerking van deze aandachtspunten. We proberen per onderwerp korte duidelijke informatie en doe-opdrachten te geven. Ieder onderwerp wordt op een blad uitgewerkt. Uiteindelijk worden de onderwerpen gebundeld tot een 'natuurpadboekje'. Natuurlijk kunnen allerlei ouders 'ingeschakeld' worden om zo'n boekje in elkaar te zetten. Immers het typen/stencillen vraagt veel tijd.

Ook worden alle benodigde materialen verzameld of gemaakt.

## **Laatste voorbereidingen**

Alle ouders krijgen een brief over de gezinsmiddag en ze kunnen opgeven met hoeveel personen er deelgenomen wordt.

De werkgroep weet dan het aantal deelnemers en kan rekening houden met deze aantallen ten aanzien van aantal natuurpadboekjes, materiaal, drinken.

Ieder deelnemend gezin ontvangt vervolgens een natuurpadboekje en een brief over de tijd en plaats van de gezinsmiddag.

## **De uitvoering**

Gelukkig ..... het is stralend weer de bewuste zaterdag. want het weer is een belangrijke factor voor het slagen van de gezinsmiddag. 's Morgens wordt de route uitgezet met pijlen en genummerde bordjes, die de opdrachten aangeven. Alle benodigde materialen worden op de juiste plek gelegd.

Alles is klaar voor de start. De begintijd van de gezinsmiddag is tussen 13.00 en 14.30 uur, zodat er sprake kan zijn van een goede verspreiding van de 170 deelnemers. bijgaande foto's en werkbladen geven een indruk van de gezinsmiddag. Als tegen vijf uur het hele natuurpad weer is 'opgeruimd', resteert er bij de werkgroepleden een zeer voldaan gevoel.

De gezellige sfeer en het enthousiasme van de ouders met hun kinderen bij het uitvoeren van de opdrachten leveren weer de inspiratie voor de volgende keer!

*Tjeerd de With is schoolleider van de Groen van Prinstererschool in Hoogeveen.*

# MISSCHIEN HEB IK WEL MEER VAN MUSTAFA GELEERD, DAN HIJ VAN MIJ...

## *Ervaringen van studenten bij het begeleiden van Turkse kinderen.*

*Voortbouwen op sterke punten van kinderen. Waarderen van verschillen. Mooie uitgangspunten van Jenaplanonderwijs, maar hoe doe je dat en hoe leer je dat?*

*Door een intensieve betrokkenheid bij Turkse kinderen en de gezinnen waartoe zij behoren leren PABO-studenten omgaan met verschillen. In dit artikel wordt tevens ingegaan op het begrip "achterstand".*

### **Het begeleidingsproject turkse kinderen**

In 1988 nam de maatschappelijk werker, speciaal belast met de Turkse gemeenschap in Assen, contact op met de Hogeschool Drenthe/PABO 'De Eekhorst' en legde ons het volgende probleem voor: Eén van de Turkse kinderen in Assen heeft ernstige leerproblemen en de Schoolbegeleidingsdienst suggereert plaatsing op een MLK-school. Zelf heeft ze het idee, dat bij het onderzoek te weinig rekening is gehouden met de tweetaligheidsproblemen van het kind en spreekt het vermoeden uit, dat het kind met extra buitenschoolse begeleiding misschien in het reguliere onderwijs kan blijven. Omdat ook de andere kinderen uit de boot dreigen te vallen, pleit ze ervoor, dat ze gezamenlijk begeleiding krijgen.

Dit verzoek vormde de aanleiding tot een gesprek tussen een afvaardiging van het schoolteam, het maatschappelijk werk en twee docenten van de PABO met als uitkomst, dat het kind nog een half jaar op school mag blijven in afwachting van de uitkomsten van de begeleiding. Het schoolteam stelde hierbij enkele voorwaarden: de begeleiding moet wekelijks plaatsvinden en zich uitstrekken tot alledrie de kinderen van het gezin. Het accent moet liggen op de vergroting van de sociale redzaamheid en de taalvaardigheid; het mag geen concurrerend schaduwprogramma zijn. De eerste resultaten van de begeleiding stemden hoopvol. Het contact tussen

school en gezin, aanvankelijk vrijwel afwezig, verbetert, de kinderen durven zich veel meer en beter op school te uiten en de verwijzing naar het speciaal onderwijs is van de baan. Binnen de Turkse gemeenschap van Assen bleven deze activiteiten niet onopgemerkt en via het maatschappelijk werk kwam het verzoek meer kinderen van deze zo noodzakelijke begeleiding te laten profiteren. Van enkele scholen bereikten ons soortgelijke signalen.

Dit vormde de aanleiding het project uit te breiden tot andere 'noodgevallen'. Een grootschalige aanpak zou veel organisatie, coördinatie en aanschaf van materialen vergen en daardoor de beschikbare financiële middelen te boven gaan. Bij de toenmalige studenten bleek de belangstelling voor het project bijzonder groot en het zou een hele opgave zijn te beslissen wie wel en wie niet voor de uitvoering van de begeleidingsactiviteiten in aanmerking zou komen. Gelukkig stelde een eenmalige toekenning van gelden in het kader van NT2 (Nederlands als Tweede Taal) ons in staat alle Turkse kinderen op de basisschool begeleiding te geven in de periode 1990-1991. Inmiddels is de belangstelling wat gedaald, maar we zijn nog wel in staat om kleuters met problemen begeleiding te geven. <sup>1)</sup>

Voor veel Turkse kleuters is de kennismaking met de basisschool de eerste confrontatie met de Nederlandse samenleving. Maar een enkeling, al worden het er gelukkig steeds meer, gaat naar de peuterspeelplaats en leert zich daar spelenderwijs in het Nederlands te redden

temidden van Nederlandse kinderen. De meesten komen echter vanuit de besloten Turkse omgeving in een volkomen andere wereld terecht: de aankleding van de school is afgestemd op de beleevingswereld van Nederlandse kinderen; de omgangsregels zijn anders en bovenal: een groot deel van het onderwijsaanbod gaat door taalproblemen over hun hoofd heen. <sup>2)</sup>

Begeleiding van deze groep kinderen kan hun entree in het Nederlandse onderwijs vergemakkelijken. Daar komt bij, dat de oorspronkelijk geformuleerde doelstellingen (het vergroten van de communicatieve taalvaardigheid en de sociale redzaamheid) nauw aansluiten bij wat in de onderbouw gebeurt en dus het leerproces versterkt. In de bovenbouw wordt in toenemende mate een beroep gedaan op schoolse taalvaardigheden en dat vereist een ander methodiek.<sup>3)</sup> Hoe fnuikend dat voor allochtone leerlingen kan zijn, blijkt uit de schoolloopbaan van Selati: in groep 5 behoorde hij tot de besten van zijn klas, de studenten genoten van zijn taalgevoeligheid en trachtten die te stimuleren; nu, inmiddels in de bovenbouw, gaat het maar matig en vooral met de zaakvakken zijn er problemen.

### **Intercultureel onderwijs**

Eén van de redenen van de maatschappelijk werker voor de Turkse inwoners van Assen om de Hogeschool Drenthe/PABO 'De Eekhorst' te benaderen, was de ervaring die daar gedurende de afgelopen vijftien jaar is opgebouwd in het onderwijs aan allochtone, met name Molukse, leerlingen. Daarvoor is aandacht in het algemene opleidingsprogramma: in cursussen bij Moedertaalonderwijs over meertaligheid en NT2 of bij Wereldoriëntatie over cultuurverschillen, in projectwerken rond het thema 'De multiculturele samenleving'. Daarnaast is er voor individuele studenten de mogelijkheid om via cursussen en stages een Certificaat te behalen, waarmee ze bij sollicitaties een bijzondere bekwaamheid in het werken met allochtone leerlingen kunnen aantonen.

Het concept van de Hogeschool Drenthe/PABO 'De Eekhorst' kiest nadrukkelijk voor een emancipatorische onderwijsvisie. Hierbinnen staat een drietal terreinen centraal:

#### IDENTITEITSONTWIKKELING

Het onderwijs moet bijdragen aan het zelfbewustzijn en een positief zelfconcept van allochtone leerlingen. Dat betekent, dat binnen de school de aandacht voor de eigen taal en cultuur een plaats moet hebben. En daar hoort een leraar voor het onderwijs in de eigen taal en cultuur (OETC) bij als aanspreekpunt voor de ouders. De praktijk leert anders: maar weinig OETC-leraren kunnen door hun geringe taakomvang en/of gebrekkige kennis van het Nederlands een bemiddelende rol spelen. Op dit moment ligt er nog steeds een belangrijke taak voor de school om op eigen kracht ouders (in hun eigen taal) te informeren over het onderwijs en het functioneren van hun kinderen.

#### ACCEPTATIE

Politiek gezien mag er op dit moment een discussie spelen of Nederland wel dan niet een immigratieland is of zou moeten zijn, in de praktijk komen er al jaren meer mensen vanuit het buitenland naar Nederland dan dat er mensen emigreren. In de Wet op het Basisonderwijs (1985) is vastgelegd, dat de school dient in te spelen op de multiculturele samenleving en kinderen weerbaar moet maken tegen verschijnselen als stigmatisering, vooroordelen, discriminatie en racisme en op die manier het ethnocentrisme moet bestrijden. Het belang hiervan is direct aantoonbaar door de recente geweldplegingen tegenover buitenlanders in Duitsland, maar ook ontwikkelingen in Nederland - van voetbalveld tot partijpolitieke discussie - nopen tot een kritische houding.

#### SCHOOLLOOPBAANBEVORDERING

Veel allochtone kinderen doen (veel) langer over de basisschool dan autochtone kinderen. Tegelijkertijd worden ze relatief vaker doorverwezen naar het speciaal onderwijs. Wanneer ze aan het einde van de basisschool aangekomen een advies krijgen voor het voortgezet

onderwijs, blijkt dat gemiddeld lager te zijn dan dat van autochtone kinderen - en in het VO doen zich opnieuw allerlei problemen voor. Het onderwijs zou in overleg met ouders en belangenorganisaties aandacht moeten besteden aan de factoren, die de schoolloopbaan van autochtone kinderen negatief dan wel positief kunnen beïnvloeden.

Voordat het Begeleidingsproject van start ging, hebben we steeds geprobeerd studenten door middel van informatie, gastsprekers, literatuurstudie en stages in contact te brengen met de verschillende aspecten van emanciperend onderwijs. Maar ondanks alle goede bedoelingen bleven onze pogingen - behalve wanneer studenten zelf uit een minderheidsgroep afkomstig waren of daarmee via familie of vrienden direct contact hadden - aan de oppervlakte steken en was van een werkelijke doorleving van de situatie, waarin allochtone kinderen verkeren, veelal geen sprake. Doordat studenten bij de Turkse leerlingen thuis over de vloer komen en zo van binnenuit hun vreugde en verdriet delen, is daarin verandering gekomen.

#### Thuisituatie

Het merendeel van de Turkse gezinnen in Assen is van het platteland afkomstig en heeft, uitzonderingen daargelaten, een traditionele levenshouding. De overdracht van normen en waarden vindt vaak impliciet plaats: de kinderen moeten leren door navolging van het gedrag van de ouderen. Respect tonen voor ouderen en meerderen is daarbinnen een centraal begrip en bij gebrek daaraan mag dit worden afgedwongen. Studenten schrokken aanvankelijk van de manier waarop sommige moeders (en een enkele maal een vader) uiting geven aan hun betrokkenheid bij de begeleiding: bij het minste of geringste concentratieverlies wordt tot aandacht gemaand, een enkele keer onder dreiging van de stok of een mesje. Gelukkig weten ze meestal duidelijk te maken, dat zij zelf prima in staat zijn regels te stellen en te handhaven en dientengevolge verminderde de bemoeienis van de ouders.

Ook verbazen studenten zich vaak over het ongezeglijke gedrag van de Turkse kinderen. Ze vinden, dat er te weinig door de ouders gecorrigeerd wordt. Dat geldt zeker voor de jongens: *'Ali wou steeds het boek afpakken, wat heel onhandig was. Maar daar werd niets van gezegd. (Als Ayse wat stouts doet, is iedereen er als de kippen bij).'* Ook Turkse ouders valt het verschil in opvoeding op: ze vinden dat Nederlandse kleuters zo goed naar hun ouders luisteren, bijvoorbeeld wanneer ze gemaand worden naar bed te gaan. Turkse kinderen zouden veel moeilijker tot de orde te roepen zijn.<sup>4)</sup> Studenten klagen dan ook regelmatig over de onuitgeslagen indruk die de kinderen maken, wanneer ze weer eens om tien, elf, soms zelfs na twaalf uur naar bed zijn gegaan.

Respect voor ouderen betekent ook, dat de Turkse moeders gehoorzaam moeten zijn aan hun (schoon)ouders. In een gezin had dit tot gevolg, dat de studente vaak voor een dichte deur kwam te staan, omdat de moeder met haar kind door de schoonmoeder weggeroepen werd. In dit, en vergelijkbare gevallen, werd er een compromis gevonden: de studente haalde het kind uit school en nam haar mee naar huis of naar haar zusje, waar Nederlandse kinderen van dezelfde leeftijd aanwezig waren. De kinderen konden goed met elkaar overweg en het samen spelen stimuleerde de animo om Nederlands te praten aanmerkelijk.

Een bijkomend voordeel was, dat in het Nederlandse gezin een overvloed aan speelgoed aanwezig was. Bij Turkse gezinnen is dit slechts zelden het geval: de ouders kennen van huis uit geen speelgoed en zien in hun omgeving, beperkt als die veelal is tot andere Turkse gezinnen, ook weinig stimulerende voorbeelden.

Binnen de gezinnen bestaat daardoor ook geen toezicht op het zorgvuldig omgaan met materiaal. Wanneer studenten zelf een memory-spel gemaakt hadden of een spel of boek cadeau gegeven hadden, was het vaak binnen de kortste keren weg of kapot. Ook hierin hebben ze geprobeerd sturing te geven.



## Houding ten opzichte van het onderwijs

Voor veel Turkse ouders zijn de onderwijsmogelijkheden voor hun kinderen hier in Nederland een belangrijke stimulans om niet terug te gaan naar Turkije. Een reëel beeld van de mogelijke schoolloopbaan van hun kind hebben de ouders daarbij niet. Voor de jongens wordt MTS of HTS vaak als ideaal gezien, ook al lijkt het LBO in de praktijk het hoogst haalbare. In de woorden van een bestuurslid van de Turkse vereniging: *'Zorgen jullie er nu maar voor, dat ze op de kleuterschool goed Nederlands leren, dan letten wij er wel op, dat ze goed hun huiswerk maken en allemaal naar de MTS kunnen'*.

Een aanbod om met behulp van een tolk voorlichting te geven over het Nederlandse onderwijssysteem en een toelichting op rapporten en normering, werd hiermee tegelijkertijd van de hand gewezen. Hoe broodnodig goede informatie is, blijkt uit het voorbeeld van Emine. Haar ouders verwachten, dat Emine (groep 7) zeker naar de MAVO zal gaan, het schoolhoofd merkt echter op: *'Bij meer schoolse onderwerpen nemen de problemen ras toe, daar de kennis van begrippen nauwelijks ontwikkeld is. Visuele ondersteuning is bijna altijd noodzakelijk. Nog veel problematischer dan het mondeling taalgebruik is het schriftelijk taalgebruik (in bijna alle facetten).'*

Emine volgt dan ook, net als een aantal andere kinderen, een op haar afgestemd lesprogramma. Zij komen in feite in aanmerking voor plaatsing in het speciaal onderwijs, maar daar zijn de ouders fel op tegen: *'Mijn kind is niet gek of achterlijk.'* De fout wordt dan veelal bij de school gelegd: de onderwijzers moeten de kinderen harder laten werken en hen meer huiswerk opgeven. Dat deze opstelling eindeloos zittenblijven tot gevolg heeft (een kind heeft zes jaar over groep 1-3 gedaan) en het leeftijdsverschil met de klasgenoten heel groot is, wordt op de koop toe genomen. Een studente merkt moedeloos op: *'Abdullah is weer blijven zitten. Hij doet nu voor de derde keer groep drie. Ik vind hem erg achteruit gegaan. Hij gedraagt*

*zich weer zo kleuterachtig.'*

Landelijk is de doorverwijzing van allochtone kinderen naar het speciaal onderwijs disproportioneel en neemt nog jaarlijks toe.<sup>5)</sup> De redenen daarvoor zijn divers. Zeker is, dat cultuur- en taalproblemen daarin een grote rol spelen, ondanks alle pogingen om de tests af te stemmen op allochtone kinderen. Het is daarom belangrijk, dat bij het testen iemand betrokken is, die goed op de hoogte is van de betreffende cultuur en de ontwikkeling van de eerste taal van het kind.

Bij ons is dat eenmaal gebeurd: Dursun is behalve door de Schoolbegeleidingsdienst ook getest door een Turkse deskundige, die grote achterstanden signaleerde in zijn taalontwikkeling op basis van zijn kennis van het Turks. Ook dat kon de ouders echter niet overtuigen van het nut van een plaatsing in het speciaal onderwijs. Uit angst voor de reactie van de Turkse gemeenschap?

## Activiteiten studenten

De kennismaking van de studenten met 'hun' gezin is met veel zorg omgeven. Ze krijgen op school eerst een oefening in het uitspreken van de namen en informatie over de gewoonten, die bij het bezoek aan een Turks gezin gelden, zoals bij binnenkomst de schoenen uittrekken of je lepeltje op je glas leggen, wanneer je geen thee meer hoeft. Bij het eerste bezoek gaat meestal de Turkse maatschappelijk werkster mee om het ijs te breken. Bovendien draaien de studenten kort voor of na aanvang van het project een dagdeel mee in de klas van het betreffende kind om een indruk te krijgen van zijn functioneren op school.

## oriëntatie

De eerste bezoeken aan het gezin hebben een oriënterend karakter. De studenten proberen via spelletjes, bijvoorbeeld memory, en het samen lezen van prentenboeken te achterhalen, waar zich de grootste moeilijkheden voordoen. Daarbij blijkt, dat de problemen heel divers zijn. Toch zijn er wel wat algemene lijnen te trekken:

- De Nederlandse woordenschat is over het algemeen beperkt.

- Bij de taalvaardigsten is deze redelijk te noemen met betrekking tot het schooldomein, maar weer heel matig waar het gaat om het huis- tuin-keukendomein.
- Velen hebben moeite met tellen.
- Het benoemen van kleuren blijft vaak ver achter.
- De meesten hebben moeite met voorzetsels en andere verbindingswoorden.
- Idem met de zinsvolgorde, die vaak op z'n Turks wordt gevormd.
- Velen hebben moeite met de congruentie van persoonsvorm en werkwoord; ze zeggen bijvoorbeeld: ik lopen.
- Een aantal spreekt Nederlands en Turks door elkaar.
- Veel kinderen zijn faalangstig, wanneer ze buiten de vertrouwde Turkse omgeving komen.
- Veel kinderen hebben -ook op school- een slechte luisterhouding.

## Aanpak

De beoogde woordenschatuitbreiding blijkt sterk te worden gestimuleerd door op heel verschillende en speelse wijzen met de kinderen bezig te zijn. Spelletjes doen, zowel binnen als buiten, voorlezen en navertellen blijken succesvol. Voorzetsels kun je heel goed oefenen met verstoppertje, blindemannetje of door het simuleren van een 'Heman'achtige situatie. Bovendien groeit daardoor een vertrouwensrelatie, waarbij voorop staat dat fouten maken niet erg is. Daardoor worden de kinderen over de drempel geholpen om zelf te gaan praten, te experimenteren met langere zinnen en vragen te stellen.

Nadat er een vertrouwensbasis tussen studenten en gezin/kind ontstaan is, hebben veel studenten regelmatig excursies gemaakt.

Zo komen de kinderen los van de Turkse omgeving, waardoor er veelal een betere systeemscheiding optreedt tussen Turks en Nederlands: *'Aan het einde van het bezoek aan de kinderboerderij praatte Nese volop in het Nederlands. Het was daarom een teleurstelling, dat ze thuis meteen weer beide talen door elkaar ging gebruiken.'* Een jaar later noteren dezelfde studenten: *'Wanneer*

wij nu binnenkomen, probeert Nese goed Nederlands te praten. Vaak vertaalt ze zinnen voor haar moeder en omgekeerd; in het Nederlands maakt ze daarbij steeds minder fouten.'

### Samen op stap

De excursies zorgen verder voor allerlei nieuwe ervaringen. Overigens, 'excursies' is vaak een groot woord, in veel gevallen gaat het om bezoeken aan de winkel: zelf bestellen en betalen; lekker samen zwemmen in het zwembad of in een plas; spoorzoeken in het Asser Bos en dergelijke. Veel voorkomende uitstapjes zijn:

#### -bibliotheek-

Alle kinderen zijn in de loop van het project lid geworden van de bibliotheek. Heel regelmatig worden daar nieuwe boeken geleend, waarbij de kinderen zelf leren hoe je boeken over een bepaald onderwerp moet zoeken en ze moet afstempelen. In veel gezinnen bestaat geen leescultuur, dus ouders en kinderen moeten ook leren met boeken om te gaan: 'Ze begrepen niet zo goed, hoe dat nu zat met die boeken. Mocht je ze houden? Ik heb proberen uit te leggen, dat ze van iedereen waren en dat je ze mocht lezen, maar daarna weer moest terugbrengen' of: 'Ik wilde naar de bieb, maar de boeken waren weg. Ik heb er maar één teruggevonden.' In het laatste geval wordt een compromis gesloten: de boeken worden bovenop de kast bewaard: 'Ik heb ze proberen uit te leggen, dat ze er samen met Mehmet in moesten lezen, maar denk dat ze pas bij mijn volgende bezoek van de plank worden afgehaald.'

#### -de kinderboerderij-

Turkse kinderen komen maar weinig met de natuur en dieren in aanraking. 'Het viel ons op, dat dit eigenlijk een eerste kennismaking met dieren was. Ze hebben thuis geen dieren, behalve een parkiet. Ze vinden alles eng, zelfs konijnen, en daarom waren ze er ook niet erg lief voor. Dit vonden we toch wel een probleem. Daarom hebben we meteen gezegd, dat ze de dieren niet mogen slaan. (...) Het viel ons op, dat ze maar weinig dieren bij naam kenden. Alle

vogels waren al snel eenden.' Na een aantal activiteiten rond dieren(namen) en herhaalde bezoeken aan de kinderboerderij, blijken vooral konijnen en de pauze zich in de belangstelling te kunnen verheugen.

Daarnaast zijn sommige studenten met de kinderen naar het bos geweest om bijvoorbeeld eikels en beukenootjes te rapen en de beukenootjes later op te peuzelen. De grootste ervaring blijkt een bezoek aan de diertuin in Emmen: een hele dag op stap met de 'juffen', veel aandacht, al die vreemde dieren en -als hoogtepunt- een prachtige speeltuin.

#### -bezoek aan huis van studenten-

De meeste Turkse kinderen wonen in flats, andere woonvormen kunnen ze zich dan ook niet goed voorstellen. Veel studenten hebben daarom de kinderen een keer bij hen thuis uitgenodigd voor een maaltijd of om een nachtje te logeren. 'Haar eerste reactie was, dat ze het net een kasteel vond. De indeling van het huis begreep Hikmet ook niet helemaal, omdat volgens haar de huiskamer ook mijn kamer was, en toen bleek dat ik boven ook nog een kamer had met allerlei meubels, was ze helemaal de kluts kwijt. Na enige uitleg begreep ze dan, dat er in een flat geen twee verdiepingen zijn, zodat je wanneer je naar boven gaat bij andere mensen op bezoek gaat. Ons huis heeft dus wel twee verdiepingen. Dit maakte alles een stuk duidelijker.'

Fadim, een heel druk en ongedurig meisje met veel problemen, kan helemaal tot rust komen in de plattelandsgemeente, waar de studente woont. Zij -en haar vader, die haar steeds brengt- begrijpen aanvankelijk evenmin iets van het huis. Langzamerhand geraken ze er thuis. De studente noteert: 'Fadim, haar zusje en ik hebben een uur lang bij de vijver gezeten. Fadim wees haar zusje erop, dat ze stil moest zijn, anders kon ze niet goed horen en zien. Een uur lang zijn ze stil geweest, en hebben gekeken hoe de moedereend met de kuikens gingen zwemmen, eten en slapen.' Ze concludeert dan terecht: 'Dit was voor hen een fantastische en rijke dag!'

### Een voorlopige terugblik

Het is moeilijk tot een objectieve inschatting van de resultaten van het begeleidingsproject te komen. We hebben wel geprobeerd tot tussentijdse metingen van de vooruitgang van de betrokken Turkse kinderen te komen, maar er spelen zo veel factoren een rol, dat het moeilijk is vast te stellen wat op conto van de begeleiding is te schrijven: een verandering in de gezinsomstandigheden kan vooruitgang of terugval te weeg brengen, de nieuwe juf of meester valt wel dan niet goed, de begeleiders weten net wel of niet de juiste toon te treffen... Noem maar op.

Bovendien is het moeilijk te scheiden, wat het kind op school leert en wat tijdens de begeleiding.

Toch menen we te kunnen concluderen, dat de begeleiding inhoudelijk vruchten af lijkt te werpen, zij het op lange termijn. In een aantal -moeilijke- gevallen lijkt het erop, dat er na een lange periode van soms maanden zonder aantoonbaar resultaat opeens een doorbraak plaatsvindt. Dit zou een reden zijn om de begeleiding, in ieder geval voor de zwakkere kinderen, over een langere periode te continueren. Verder bestaat de indruk dat een aantal kinderen op school mondiger wordt: ze gaan deelnemen aan het kringgesprek en durven zelf meer om hulp te vragen.

Met enige trots kunnen we in ieder geval stellen, dat de Turkse kinderen allerlei nieuwe ervaringen hebben opgedaan, die ze anders ten enenmale gemist zouden hebben en ontdekt hebben, dat het Nederlands spannende werelden kan ontsluiten. Ze weten zich bovendien beter te redden: ze kunnen zelf boeken in de bibliotheek opzoeken en één jongen is fietsend geen gevaar meer voor zichzelf en andere verkeers-deelnemers. Een belangrijk winstpunt tenslotte is, dat enkele ouders nu ook zelf meer met hun kinderen ondernemen (Turkse boekjes voorlezen bijvoorbeeld).

De studenten worden heel direct geconfronteerd met culturele verschillen en zeggen zelf, dat ze in dit opzicht heel veel van dit project geleerd hebben en nu in de toekomst alert zullen zijn op

cultuurverschillen. Ze geven aan, dat ze nu anders omgaan met een klas, waarin allochtone kinderen zitten en verwachten, dat dit zal bekliven. Ze zien het als een verrijking van zichzelf zo intensief met kinderen en hun ouders om te gaan. De meesten praten dan ook enthousiast en stralend over 'mijn kind' en 'mijn gezin'. Bovendien blijkt deelname aan het project een positief effect te hebben bij sollicitaties en benoemingen.

Ook de andere betrokkenen beschouwen het project soms als min, meestal als meer geslaagd. De leerkracht, omdat zij/hij een deel van de verantwoordelijkheid kan delen of overhevelen. De Turkse gemeenschap in Assen, omdat die het gevoel heeft, dat er aandacht aan haar problemen wordt geschonken. De ouders bovenal, omdat zij de - soms overtrokken - verwachting hebben, dat door extra begeleiding hun kinderen het zullen redden in het huidige onderwijsstelsel. De Hogeschool Drenthe/PABO 'De Eekhorst', omdat dit een unieke kans is om studenten voor te bereiden op het omgaan met cultuurverschillen in de klas en het onderkennen van de problemen van allochtone kinderen. We zijn echter wel geschrokken van de geringe kennis van de achtergronden van hun allochtone leerlingen op veel bij het project betrokken scholen, van het gebrek aan inzet om ouders goed te informeren en de afwezigheid van enige vorm van extra aandacht voor de Turkse kinderen. Terwijl daar toch formatie voor aanwezig is. Dit betreft natuurlijk niet alle scholen, en lang niet alle leerkrachten, maar toch...

#### **Aanbevolen literatuur:**

*Een indringend beeld van de houding van de Turkse gemeenschap ten opzichte van de Nederlandse samenleving staat in:*

- W. Willems & A. Cottaar, *Het beeld van Nederland. Deel IV. Turken. Baarn/Den Haag, 1989, p.213-278.*

*De positie van Turkse vrouwen en meisjes wordt belicht in:*

- M. de Vries, *Ogen in je rug. Turkse meisjes en jonge vrouwen in Nederland. Alphen aan den Rijn/Brussel 1987.*

*Gezinsstructuren en de gevolgen daarvan voor de opvoeding staan centraal in:*

- A. Eppink, *Kind zijn in twee culturen. Cultuurverschillen. Deventer 1981, p.45-59.*

*Hoe een leerkracht daarmee in de klas om kan gaan, komt aan de orde in:*

- H. Fortuin e.a., *Vogels vliegen overal. Cultuurverschillen: Problemen. Tilburg 1985, p.135-141.*

*Magdaleen Kingmans is werkzaam op de Hogeschool Drenthe, PABO "De Eekhorst" in Assen.*

#### **Noten**

- 1 Om redenen van privacy zijn de namen van de kinderen in dit artikel veranderd.
- 2 De laatste jaren is er een aantal goede uitgaven voor deze doelgroep verschenen; in Assen worden ze jammer genoeg niet of nauwelijks gebruikt: M. van Kleef, *Knoop het in je oren. Nederlandse taal voor kleuters in meertalige groepen. Rotterdam, OVB, 1990. Tweede druk.* M. Boers & M. van Kleef, *Laat wat van je horen. Nederlandse taal voor kleuters in meertalige groepen. Rotterdam, OVB, 1990.*
- 3 Zie hiervoor: R.G. Broersma e.a., *Overschakelen. Werken aan tekstvaardigheid in klassen met Molukse kinderen. Assen/Utrecht, SBO/LSEM, 1992.*
- 4 W. Willems & A. Cottaar, *op.cit.*, p.218-223. *De waardering van Turkse ouders voor de Nederlandse opvoeding slaat voor kinderen in de puberteit om in het tegendeel; ze vinden, dat ze (en met name de meisjes) veel te veel vrijheid krijgen.*
- 5 F. Teunissen & A. Golhof, 'Etnische minderheden en speciaal onderwijs' in: *De groei van het speciaal onderwijs. Den Haag 1987, p.166-196.*

*Toen de nazi's de communisten arresteerden  
hield ik mijn mond,  
ik was immers geen communist.  
Toen ze de socialisten opsloten hield ik mijn mond,  
want ik was geen socialist.  
Toen ze katholieken haalden, heb ik niet geprotesteerd,  
ik was geen katholiek.  
Toen ze mij kwamen halen, was er niemand die nog  
protesteren kon.*

*Martin Niemöller*

## EEN PROEFSCHRIFT OVER JENAPLAN. NOU...EN?

*Rob Stoutjesdijk gaf in Mensenkinderen nr. 2 (Jrg.8) de inhoud van mijn proefschrift over de Führungslehre van Petersen bondig en goed weer. Geen stof om in ons werk in Jenaplanscholen nu meteen naar uit te kijken. Waarvoor schrijft iemand eigenlijk zo'n boek? En...hebben we er in de praktijk nog wat aan?*

*Die laatste vraag heb ik op verzoek kort behandeld tijdens de algemene ledenvergadering van de NJPV van 11 november 1992.*

*Beide vragen wil ik hier op verzoek van de redactie van dit blad opnieuw beantwoorden.*

### Hardnekkig nieuwsgierig

Toen ik begin jaren zeventig in een Jenaplanschool werkte, rezen de vragen en problemen bij tijd en wijle de pan uit. De toenmalige gidsen op Jenaplan-gebied, Suus Freudenthal en Gerrit Hartemink, raadden me aan de Führungslehre des Unterrichts van Petersen te lezen. In dat boek werd de theorie van het Jenaplan op een goede manier verbonden met de praktijk in zo'n school.

Ik volgde de goede raad, maar verslikte me erin. In feite kwam ik nooit verder dan pagina 22. En zelfs die eerste bladzijden begreep ik niet echt. Petersen bleef letterlijk en figuurlijk een gesloten boek voor me.

Toch knaagde het aan me. Ik ging ervan uit dat Petersen geen onzin geschreven had en dat Suus en Gert niet gek waren. Het valt dan vervolgens niet mee te erkennen dat ik zelf wellicht te dom was voor de oorspronkelijke theorie van het Jenaplan. Zodat ik heimelijk bleef denken aan een revanche.

Later kwamen er wat doordachter motieven bij. Bijvoorbeeld twijfel aan de analyses van Imelman en anderen van het werk van Petersen. Ook de toenemende uitspraken in Duitse tijdschriften en boeken over nazi-sympathieën bij Petersen.

Genoeg redenen om uiteindelijk zelf een zo grondig mogelijk onderzoek te doen naar de inhoud en de context van de Führungslehre.

Toen ik eraan begon, wilde ik natuurlijk vooral het boek zelf wel eens goed snappen. Dat bleek alleen mogelijk na grondige bestudering van eerder werk van Petersen. En verder was ik geïnteresseerd in de tijd van ontstaan. Een boek

wordt niet in het luchtledige geschreven. Het past meestal op een of andere manier in de levensgeschiedenis van de schrijver. Het hoort ook bij de geschiedenis van een bepaald land en volk of breder bij wat er op een zeker moment in de wereld gebeurt.

De rest zijn de lezers van dit blad te weten gekomen van Rob Stoutjesdijk.

### Kwetsbaar in normen en waarden

Wat kunnen we ermee? Zo'n vraag moet je eigenlijk niet stellen aan de auteur van een boek. Laten de lezers dat maar uitmaken. Maar goed. Mijn eerste antwoord was: niets. Dat sloeg op een eventuele verwachting dat men met mijn boek in de hand plotseling concrete aanwijzingen voor problemen in de praktijk van het eigen werk zou krijgen. Bij nader inzien is er wel wat meer te zeggen, maar dan over de ontwikkeling van het Jenaplanconcept in onze tijd en niet zozeer over de praktijk van alledag. Een eerste uitkomst voor ons is, dat Petersen geen nazi was en ook geen nazi-sympathieën koesterde.

Sterker nog, zijn Jenaplanconcept, zoals beschreven in de Führungslehre van 1937, staat in veel opzichten haaks op de nazi-opvattingen over opvoeding en onderwijs in die tijd.

Dat mag een geruststelling zijn, maar zo eenvoudig liggen de zaken niet. Petersen was geen democraat. Zijn Jenaplan is wel heel open en menselijk, maar wellicht daardoor ook nogal kwetsbaar in een tijd als die van de nazi's. Je zou kunnen zeggen: er zit moreel gezien te weinig ruggegraat in om de rug in zo'n racistische samenleving recht te houden. Aanvankelijk hebben dan ook nog

al wat nazigezinde leraren er de school voor hun heilstaat in gezien. Dat was een verkeerde taxatie. In 1935 verbood de nazi-minister van onderwijs verdere verspreiding van het Jenaplan.

Wat voor ons overblijft als les is, dat ons Jenaplan in ieder geval op het gebied van normen en waarden heel duidelijk moet zijn. We kunnen op dit terrein bijvoorbeeld wat leren van iemand als de voormalige hoogleraar pedagogiek in Amsterdam, Lea Dasberg.

### Meer cultuur

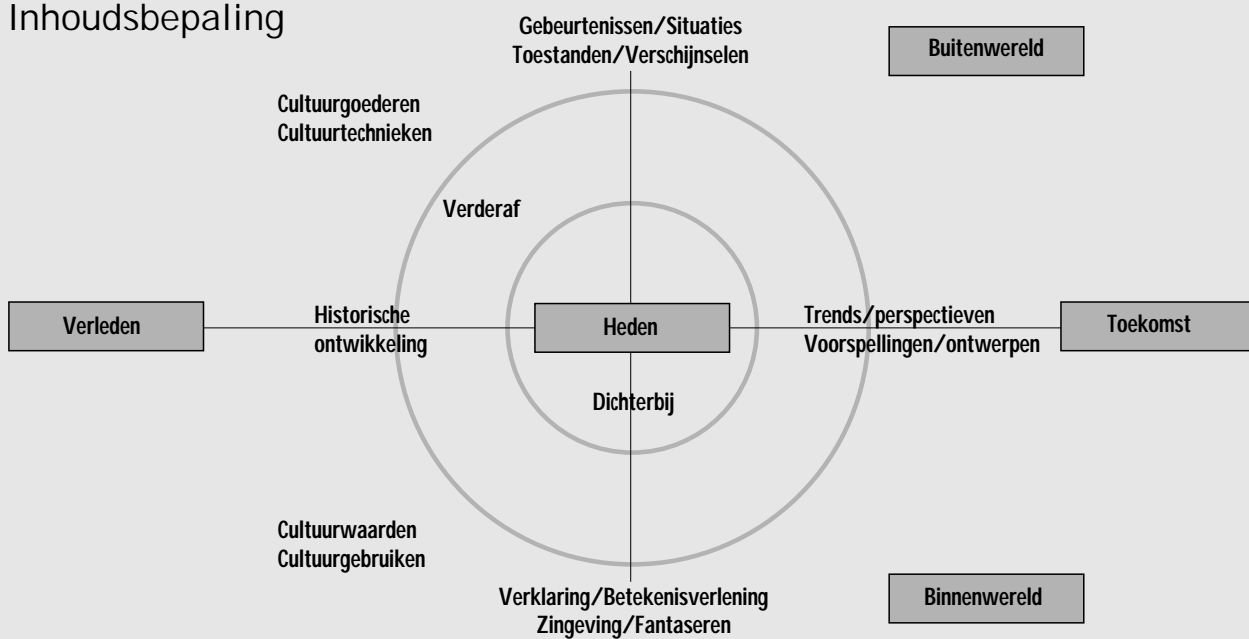
Haar ideeën zijn nog om een andere reden een welkome aanvulling op een tekort in het werk van Petersen. In het Jenaplan is altijd wat meer aandacht besteed aan de dagelijkse actualiteit, de leefomgeving van de kinderen en aan de natuur, dan aan de cultuur.

Met dat laatste bedoel ik dat wij in de loop der eeuwen in een soms moeizaam ontwikkelingsproces cultuur hebben geschapen die waardevol is en blijft voor ons en volgende generaties. Denk daarbij niet alleen aan waardevolle kunstvoorwerpen, gebouwen en gebruiken. Voor een aantal mensen hoort daar ook de ontwikkeling van de godsdienst bij en van de wetenschap. Voor allen is de ontwikkeling van de techniek een levenszaak. En dan denken we bij techniek niet alleen aan apparaten maar ook aan culturele vaardigheden als lezen, schrijven en rekenen.

Kortom, we zouden ons in onze Jenaplanscholen kunnen afvragen of een vak als geschiedenis wel voldoende tot zijn recht komt binnen wereldoriëntatie. Of we lezen, schrijven, stellen, spellen en rekenen/wiskunde wel serieus genoeg nemen. Of we wel voldoende besef hebben van de waarde en de noodzaak van beeldende vorming van kinderen.

Kijken we naar het nu volgende schema 'Inhoudsbepaling', dan betekent het voorgaande dat we niet alleen ruime aandacht moeten besteden aan zaken die op de verticale lijn liggen. Ook de horizontale lijn dient nauwkeurig verzorgd te worden. Het is daarbij een geweldige uitdaging én, vind ik, ook een inspiratie om daar de komende jaren met elkaar vorm aan te geven. Dat is natuurlijk heel wat anders dan terugkeer naar de stamp-

## Inhoudsbepaling



en drillschool. Die verzorgt meestal uitsluitend de linker bovenhoek van het schema.

### Lessen van Petersen

In het oorspronkelijke Jenaplanconcept van Petersen treffen we ook zaken aan, die we naar mijn mening ten onrechte wat verwaarloosd hebben in onze interpretatie van Jenaplan. Dat heeft veel te maken met de geschiedenis van de mensen die dit Jenaplan in ons land introduceerden en ontwikkelden. Het heeft bovendien te maken met de tijd waarin we toen leefden: de jaren zestig en zeventig. Hoe interessant ook de vraag naar die samenhang is tussen het Nederlandse Jenaplan en zijn tijd van ontstaan, hier beperk ik me nu tot die zaken die Petersen in zijn *Führungslehre* beschreef en belangrijk vond en die we volgens mij alsnog ter harte moeten nemen. En dat vooral omdat onze tijd daar gewoon om vraagt.

Petersen dwong zichzelf en anderen in het Duitsland van toen zich bezig te houden met belangrijke levensvragen. Probeer greep te krijgen op de complexe werkelijkheid waarin je leeft. Zoek naar betekenis voor jezelf van wat er gebeurt en van wat er door jou wordt gedacht en gedaan. Denk na over de aarde en alles wat er leeft, groeit en als dode materie aanwezig is. Ontwikkel een standpunt over de plaats en taak van mensen

tegenover elkaar en die aarde. Ga dus niet op in de actualiteit van alledag. Laat je niet voortdurend beïnvloeden door wat er op je afkomt. Kies positie. Ontwikkel normen en waarden waar je voor staat.

Een tweede les die ik me ter harte neem, is het belang van de innerlijke verwerkingsvormen. Wij hebben sterk de neiging gehad aan de uiterlijke door Petersen onderscheiden basisactiviteiten gesprek, spel, (helpen), werk en viering genoeg te hebben.

Maar Petersen vond de innerlijke net zo belangrijk en volstrekt onmisbaar: concentratie, nadenken, mediteren, filosoferen. Kees Both heeft de laatste jaren, ook in *Mensenkinderen*, deze aspecten van mens-zijn een aantal malen onder de aandacht gebracht. Dat gebeurde o.a. in het kader van het nadenken over stilte.

Het is dus niet helemaal buiten beeld gebleven wat Petersen bedoelde. Maar ik meen dat de innerlijke verwerkingsvormen te weinig als gelijkwaardig aan de uiterlijke en in praktische toepassing in het leerplan van onze scholen en in het weekwerkplan aan de orde zijn.

Een derde les die ik trek uit de *Führungslehre* van 1937 is de nadruk die Petersen legde op het structuur bieden aan kinderen. Dat gebeurde niet alleen in de uiterlijke ordeningen van het schoolleven (o.a. schoolwoonkamer, groepsregels etc.), maar vooral ook in de cognitieve ontwikkeling van kinde-

ren. Je kunt bij Petersen al beschreven vinden dat leraren de volgende ontwikkelingsstap bij kinderen moeten uitlokken. Werken in de zone van naaste ontwikkeling, noemde Van Parreren dat.

Het begeleiden van kinderen tijdens hun spel of werk bestond voor een aanzienlijk deel uit een doordacht en individueel toegepast evenwicht tussen sturen en structuur bieden enerzijds, initiatief laten en eigen weg zoeken anderzijds. In mijn eigen Jenaplantijd ben ik niet zelden doorgeschoten naar die laatste kant. Bij deze leiding en begeleiding hoorde volgens Petersen een goede planning. De leraar moest echt vooruitzien, niet alleen in de keuze van de leerstof, maar ook in de groepeeringsaanpak van kinderen en in talloze andere zaken.

Het lijkt mij in onze tijd harder nodig dan ooit: werken aan concentratie, bezinning, nadenken, reflectie; duidelijk zijn en structuur bieden aan kinderen; durven en willen leiden waar nodig; begeleiden waar mogelijk; plannen.

### Uitdaging

Al met al heb ik zelf nog aardig wat geleerd uit mijn eigen onderzoek voor het geval ik weer verzeild zou raken in een stamgroep van een Jenaplanschool. In ieder geval lijkt mij het doordenken van wat ons in de naaste toekomst geboden is, een boeiende uitdaging.

# WERELDORIËNTATIE IN EEN MIDDENBOUWGROEP

*Hieronder het derde en laatste artikel in een serie over “Wereldoriëntatie als hart van het Jenaplanonderwijs”.*

*Bewust worden nu niet de ontwikkelingen beschreven in de vier scholen die meedoen in het SLO-project “Wereldoriëntatie in Jenaplanscholen”. Die ervaringen en resultaten komen aan de orde in de acht mappen die in het in komende schooljaar verschijnen.*

*In het afgelopen septemбернаummer van “Mensen-kinderen” stond de gang van zaken beschreven in een bovenbouwgroep in Schagen.*

*In november een onderbouwgroep in Gorkum.*

*En nu: een middenbouwgroep van “De Vlieger” in Sittard.*

Stamgroepleidster is daar Els Derks, die in “Mensen-kinderen” al eens een artikel heeft geschreven over “Jenaplanonderwijs in Zambia”. Daar heeft zij naar eigen zeggen geleerd om onderwijs met heel eenvoudige middelen vorm te geven. Dat valt nu ook op in haar lokaal: de werkmiddelenindustrie wordt hier niet rijk.

## De werkmiddelen

Wat staat er in dit lokaal?

- bakken met opgezette vlin-  
ders en insekten, geleend van  
een regionale milieuvereni-  
ging;
- een boekenkist met boeken  
over allerlei aspecten van het  
milieu, geleend van de bibli-  
otheek;
- schoteltjes met verschillende  
soorten voedsel (boterham,  
worst, kaas, koekje, sinaas-  
appel, sla, appel), waarvan  
het ontbindingsproces zicht-  
baar is, met alle verschillen  
vandie;
- verschillende soorten ste-  
nen/gesteenten;
- schoteltjes met verschillende  
grondsoorten, met vergroot-  
glazen erbij;
- een milieubox-met-inhoud;
- een groot vel papier met  
allerlei erop geplakt straataf-  
val;
- een zand-water-tafel met een  
doorsnede van het landschap,  
het aardoppervlak met daaronder  
enkele aardlagen en daaronder grond-  
water;

- een flanelbord, waar voortdurend  
afbeeldingen van nieuwe voorwer-  
pen, planten, dieren en mensen kun-  
nen worden aangebracht.

Daarbuiten is het lokaal op een gebrui-  
kelijke wijze ingericht met setjes voor  
de 27 kinderen van deze groep en een  
leeshoek-met-zitbank.



*....op de markt, hand in hand, groot en klein  
en opruimen maar*

## Schoolproject

Het is duidelijk dat deze groep bezig is met het thema “Milieu”.

Dat doet de hele school, drie weken lang.

Een teamlid van de school heeft wat werktijd om ieder project voor de hele school voor te bereiden. Als gevolg daarvan beschikt de school over een paar mappen vol ideeën en materia-  
len die gebruikt kunnen worden om het project in de stamgroepen vorm te geven.

We zitten nu in de eerste week.

In de weekopening hebben de teamle-  
den een toneelstukje opgevoerd over  
milieuvervuiling. Dat luidt het begin  
van het milieuproject in.

Aan het eind van het project vindt de  
afsluiting plaats door een stamgroep die  
een mini-musical verzorgt.

In deze groep wordt iedere mid-  
dag twee uur lang aandacht  
besteed aan vele facetten van het  
milieu tijdens een kring en een  
blokperiode.

De rest van de dag gaat het regu-  
liere onderwijs gewoon door.

In de kring die ik bezocht ging  
het over soorten vervuiling.

Merkwaardigerwijze werd door  
de kinderen eerst het lawaai  
genoemd. En dan vooral hoe-  
veel last dieren van lawaai kun-  
nen hebben.

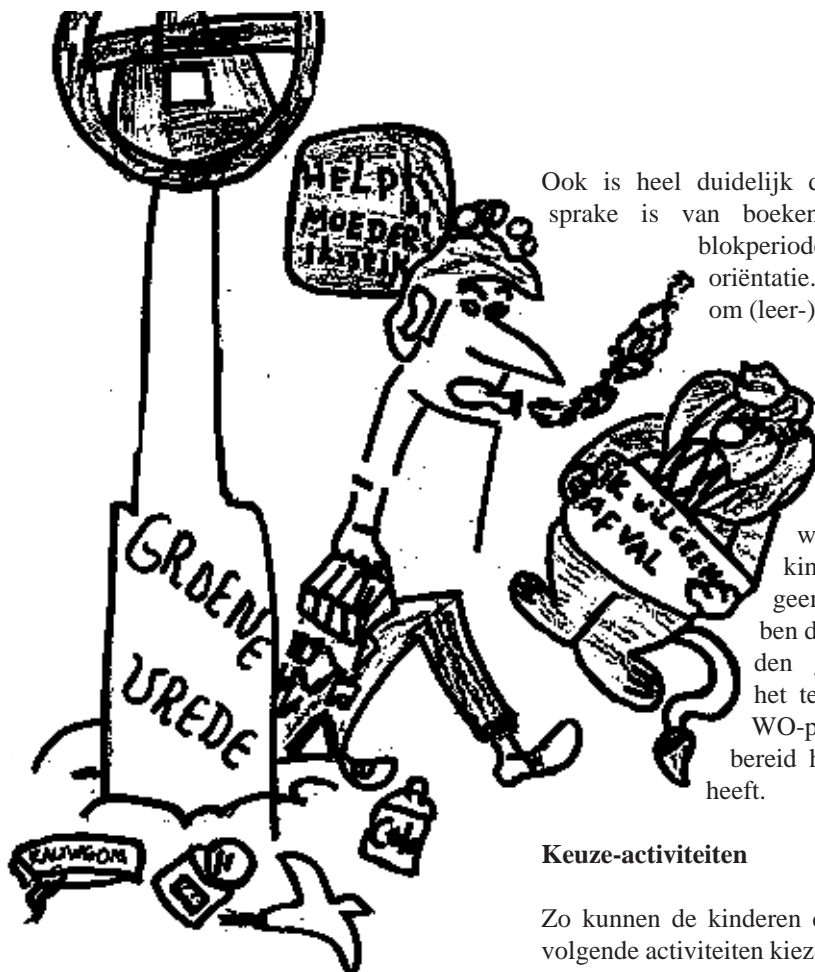
Ze schrikken van vuurwerk en  
kunnen hun prooien niet horen.

Na het noemen van andere soor-  
ten vervuiling werd wat langer  
stilgestaan bij de milieubox die  
meegenomen was. Wat gebeurt  
daarmee? Wat gaat daarin?

De volgende termen kwamen  
daarin in hun context aan de  
orde:

verschillende soorten batterijen  
en accu's, lege spuitbussen,  
benzine, verf, duurzaamheid,  
welke soorten speelgoed slecht  
voor het milieu zijn, oplaadbare

batterijen zijn beter dan weggooi-batte-  
rijen, maar opdraai-mechaniekjes zijn  
nog beter, als ze niet gauw kapot zijn.



Ook is heel duidelijk dat hier geen sprake is van boeken-en-schriften-blokperiode of -wereld-oriëntatie. Het gaat echt om (leer-)ervaringen.

Na geïnventariseerd te hebben waar kinderen zelf mee komen worden voor de kinderen die nog geen ideeën hebben de mogelijkheden genoemd die het teamlid dat dit WO-project voorbereid heeft, bedacht heeft.

#### Keuze-activiteiten

Zo kunnen de kinderen deze week de volgende activiteiten kiezen tijdens de blokperiode:

- "schat zoeken": enkele kinderen hebben met pijlen en/of draden een route uitgezet naar een door henzelf verborgen schat; enkele andere kinderen moeten die zoeken;
- grondmonsters zoeken en met vergrootglas onderzoeken;
- stenen/gesteenten zoeken, schoonmaken, tekenen, schilderen, benoemen, wegen, volume bepalen;
- rommel op plein en straat opruimen, verzamelen en rubriceren;
- "Ko de Boswachter", een geluidsband over natuur en milieu beluisteren;
- door een verrekijker kijken;
- landschap maken (in de zand-water-tafel);
- voeldoos: door voelen onzichtbare voorwerpen uit de natuur raden;
- opgezette vlinders en insecten uit kasten benoemen met behulp van gidsjes;
- vijf minuten luisteren met de ogen dicht, daarna opschrijven wat je gehoord hebt;
- vijf minuten één andere persoon observeren (dit woord werd merkwaardig genoeg ook door de kinderen zo genoemd!);
- boeken lezen uit de aparte kist vol boeken over het milieu.

Vervolgens gaat een kind naar de voedselschotel en vertelt hoe het met het ontbindingsproces ervoor staat, vergeleken met de vorige dagen. Ook komt aan de orde hoe je de verschillende soorten voedsel langer goed kunt houden (bijvoorbeeld klontje suiker in de koektrommel).

#### Wat je eraan kunt doen

Daarna kunnen de kinderen aan de slag. Wat ze zoal aan het milieu kunnen doen had Els maandag met de kinderen al geïnventariseerd.

Ze begint tijdens het brainstormen met activiteiten waar kinderen zelf mee komen. In volwassen ogen lijkt het soms onnozel wat zij naar voren brengen, maar de toch nog heel jonge middenbouw kinderen kunnen daar vol overgave mee bezig zijn. Els vindt het samenwerken, overleggen, nadenken, verbazen, verwonderen, genieten, ervaren over het onderwerp dat ze gekozen hebben belangrijker dan de begrippen die daardoor geleerd worden. Een gevolg van dit standpunt is dat ze zich niet bekommert over de leerstof die (al of niet) aan de orde komt.

Ze administreert dat verder ook niet.

Over alle uitgevoerde activiteiten vertellen de kinderen iets in de verslagkring die direct volgt op deze blokperiode.

#### Ontspannen/natuurlijk

Daarnaast zijn er nog "gewone" blokperiode-activiteiten.

Vergeleken met het lezen, schrijven en rekenen dat hieraan vooraf ging is de hele sfeer nu veel levendiger en betrokkenener.

Daarvoor was de sfeer meer braaf en plichtmatig, zij het niet gespannen-onnatuurlijk. Er werd wel heel rustig gewerkt. Nu is het aantal decibellen sterk gegroeid, zij het niet voortdurend, maar de kinderen zijn zeer actief en vol wilskracht.

Els beschouwt zo'n eerste week van een project altijd als een aanrommel-week. Het is wat verkennen en wat aankloien met eigen ideeën. Niet iedereen is meteen gemotiveerd. Ook heeft een project een werking die langer duurt dan voor de projectperiode is uitgetrokken. Soms weken na afloop van een project zijn er kinderen die met ideeën aankomen en iets willen uitwerken dat met het project te maken heeft.

Soms gaat het daarbij om kinderen die tijdens het project niet geïnteresseerd leken in het projectthema.

Naar beide zijden wil Els dit soepel benaderen: tijdens de projectperiode laat ze ruimte voor niet-projectactiviteiten en na

afloop van het project kunnen ze er, als ze dat willen, nog/weer over bezig zijn.

#### Streng zijn en vrijheid

Els is heel streng in attitudekwesities: de omgang met elkaar en met alle materialen, bijvoorbeeld. Maar tegenover de strenge eis van correct gedrag en een zo goed mogelijke verzorging van het werk staat veel vrijheid. Kinderen mogen veel op hun manier uitproberen, aankloien en aanrommel. Tenminste, zo ziet het er in volwassen ogen uit. Els vindt dat kinderen in de middenbouw dit dagelijks nodig hebben.

De grote innerlijke rust die ik in deze groep ervaar zou wel eens te maken

kunnen hebben met het echt honoreren van wat kinderen nodig hebben. En dan blijkt het om elementaire behoeften te gaan die eenvoudig te realiseren zijn. Als gevolg hiervan komt Els niet in tijd-problemen: meer tijd dan de 40 uur per week waarvoor ze aangesteld is heeft ze niet nodig om dit in feite eenvoudige onderwijsaanbod te realiseren.

### De gevonden tas

In de komende weken staan onder andere de volgende activiteiten in het kader van dit project op het programma:

- een slootonderzoek;
- een bodemonderzoek;
- afval ruimen in het stadspark;
- een kringgesprek met een milieu-ambtenaar;
- een bezoek aan een laboratorium;
- een afvalverbrandingsbedrijf;
- een kleine-beestjes-onderzoek.

Bij de afsluiting in de kring gebeurt nog iets bijzonders.

Twee meisjes die straatafval hebben verzameld hebben een grote en goeduitziende tas gevonden. Ze durfden die nog niet open te maken. Ze zijn er behoorlijk opgewonden over. Dat slaat over op de rest van de groep.

Eerst volgt een discussie over de reden van het verlies. Gruwels scenario's passeren de revue: beroving, bewusteloos of doodgeslagen om die tas te stelen, maar de dief werd bang toen 'ie een politieagent zag en heeft de tas toen weggegooid, etc.

Hierop volgt een discussie over het wel-of-niet-openmaken: mag dat?

Als er veel geld in zit, mag je dat dan houden?

Besloten wordt dat terwille van de eigenaar de tas geopend wordt: die zal de tas graag terug willen hebben en misschien staat zijn naam of telefoonnummer erin. Opengemaakt blijkt alles nat en voor

een groot deel onder de gele vla te zitten. Een opschrijfboekje en een portemonnee blijken zichtbaar.

Een discussie volgt over waar je het bes-te in kunt kijken.

Els neemt voor iedere stap de tijd en houdt de spanning erin.

De voorkeur gaat naar de portemonnee. Zogenaamd omdat daar wel een pasje in zal zitten met een naam of adres. Maar de nieuwsgierigheid naar de hoeveelheid geld die erin zit is groot!

Dat blijkt tegen te vallen: geld zit er weinig in.

“Is zeker gejat en toen werd de tas weggegooid!”

Maar er wordt een telefoonnummer en adres gevonden!

Wat kunnen we het beste doen: brengen of opbellen?

De kinderen die de tas gevonden hebben gaan met Els het telefoonnummer bellen.

Geen gehoor!

Brengen dan?

De vind-kinderen moeten met de bus mee en kunnen moeilijk de tas thuis brengen, maar willen dat wel.

Els stuurt wel het gesprek, maar niet de uitkomst van de besluitvorming. Die laat ze aan de kinderen over. Als die onderling verdeeld blijken mogen de vind-kinderen de knoop doorhakken.

De middag eindigt met een lied dat voor dit project gemaakt is en tijdens de weekopening geïntroduceerd is.

### Aanleren en toepassen

Twee uur per dag wordt in deze middenbouwgroep dagelijks besteed aan wereldoriëntatie/blokperiode, inclusief kring.

Dat is meer dan in de meeste middenbouwgroepen gebeurt, ook in Jenaplan-

scholen.

Het aanleren van lezen, schrijven, rekenen en taal wordt hier alleen geïntegreerd met Wereldoriëntatie als dat voor de hand ligt en dat niet teveel extra werktijd vraagt. Zo worden bijvoorbeeld nu veel teksten geschreven en in de lees- en verhalenkring voorgelezen die te maken hebben met het milieuproject.

De net genoemde vakken worden 's-morgens apart gegeven, cursusmatig, evenals de muzische vorming en het bewegingsonderwijs. Alles gebeurt binnen de stamgroep.

Wel wordt het cursusmatig geleerde tijdens de blokperiode/WO toegepast in een functioneel verband.

De organisatie en de inrichting zijn opvallend eenvoudig gehouden.

Dit is een werksituatie waarin zowel de kinderen als de stamgroepleidster niet gek, overwerkt of gestressed raken.

Ik moet hier denken aan uitdrukkingen als:

“In de beperking toont zich de meester”...

“Eenvoud is het kenmerk van het ware”...

Desondanks wordt hier voldaan aan wat Else Petersen “basisbehoeften van kinderen” noemde, zoals de ruimte voor:

- beweging;
- zelfstandig bezig zijn;
- samenwerking;
- en leiding die, voeg ik eraan toe, enerzijds duidelijk, consequent en in bepaalde gevallen streng is, maar anderzijds tegelijk vertrouwen, genegenheid, humor en veiligheid biedt. Kortom: hier is sprake van hetgeen Peter Petersen bedoelde met “autoriteit in functie”.

De kinderen, en stamgroepleidster Els, varen er zichtbaar wel bij.



## ‘ZAL IK HET VOOR U INPAKKEN MEVROUW?’

*In het reken-wiskundeonderwijs wordt wel gesproken over “mathematiseren”, dat wil zeggen het uitbuiten van de wiskundige kant van leer/leefsituaties. Deze situaties vormen dan een CONTEXT voor wiskundige activiteiten.*

*In onderstaand artikel gaat het over de context van het spelen in een speelgoedwinkelje in de middenbouw. Dergelijke situaties hebben vele mogelijkheden voor functioneel taal- en wiskundeonderwijs.*

*Je moet het alleen eerst wel zien!*

### Zal ik het voor u inpakken mevrouw?

Dit is één van de veelgehoorde kreten tijdens het werken in het speelgoedwinkelje.

De winkel is opgebouwd in een hoek van de klas en de leerlingen zijn er, gedurende een week, dagelijks in aan het werk.

Ook Marc (7;6) is er deze morgen als klant geweest. Hij heeft het groots aangepakt. Een ton construx, een lego-auto, enkele boeken en nog wat kleine artikelen liggen keurig netjes ingepakt op zijn tafel. Hij is echter niet tevreden en poppert 's middags tegen zijn tafelenootjes over de kassabon. Die ochtend werd de caissière gespeeld door een leerling uit groep drie. Het door haar berekende bedrag en de kassabon waren fictief. Dit zint Marc helemaal niet. ‘Zo is het niet echt’.

Ik hoor zijn commentaar en stel voor dat hij het dan zelf maar in orde maakt. Marc heeft daar wel oren naar en na enig denkwerk van zijn kant komt hij me vragen of ‘ie het bord mag gebruiken’. ‘Natuurlijk, geen probleem’ en in spanning wacht ik af.

### Een bord vol getallen

Hij begint met alle getallen groot op het bord onder elkaar te schrijven en gaat daar mee door tot het bord vol is. Dat dit veel meer getallen zijn dan artikelen die hij gekocht heeft schijnt hij geen probleem te vinden. De volgende stap die hij neemt is het twee aan twee optellen van de getallen. De uitkomsten schrijft hij er, ook weer onder elkaar, naast. Hij herhaalt dit net zo lang tot er twee getallen overblijven die hij ook weer (han-

dig) bij elkaar optelt.

Hij is hiermee zo geconcentreerd bezig dat hij helemaal niet in de gaten heeft dat hij er al bijna de hele middag aan werkt. De rest van de groep komt zo af en toe eens belangstellend vragen wat hij aan het doen is en of het een beetje lukt. Sommigen tonen interesse en bieden hulp aan. Kinderen die wat langer blijven kijken wijzen hem soms op een fout.

Uiteindelijk schrijft hij de laatste rij getallen plus uitkomst op een bonnetje en gaat helemaal voldaan, met bon, naar huis.

### Een eigen oplossing voor een eigen probleem

Bovenstaande illustreert de sfeer en de doelstelling van de projectweek heel goed. Marc heeft op geheel eigen wijze een oplossing gevonden voor zijn eigen probleem.

Hij heeft gewerkt naar eigen mogelijkheden, op eigen niveau en in eigen tempo. Iets wat ik in mijn stageperiodes op Jenaplanscholen, met name bij wereldoriëntatie, terug zag.

Bij het rekenonderwijs zag ik echter vaak een ander beeld. Men bracht de stamgroepen terug naar jaargroepen en, na klassikale instructie, werd de leerstof individueel verwerkt. De voordelen van het werken in heterogene groepen vielen op deze manier. Ik maakte een vergelijking met niveaugroepen en zag de daarbij behorende negatieve effecten terug.

Door deze ervaringen wilde ik het graag anders proberen en heb een thema ontwikkeld voor groep 3/4 waarbij de stam-

groep samen kon rekenen. Dit thema moest aan een aantal criteria voldoen:

- Het moest realistisch zijn en aansluiten bij de belevingswereld van kinderen.
- De methodische leerstof moest erin verwerkt zijn en het moest ruimte bieden voor eigen ervaringen, handelingswijzen en oplossingsmethoden.

### Op zoek naar speelse aanknopingspunten

Om dit te kunnen realiseren heb ik mezelf eerst een aantal vragen gesteld. De daarbij behorende (theoretische) antwoorden vormden de leidraad waarlangs ik heb gewerkt.

Zo heb ik eerst gekeken naar de leerstof (oude versie Wereld in Getallen) die voor beide groepen in die week behandeld moest worden. In het project ‘speelgoed’ voor groep drie vond ik wat aanknopingspunten met betrekking tot de belevingswereld van de kinderen. Wat ik miste in de methode waren ‘speelse’ aanknopingspunten.

Het onderwerp van het thema was niet zo moeilijk te vinden. De week was eind november gepland en de kinderen zaten helemaal vol van vijf december. Zo kwam ik op ‘Speelgoedwinkel’. Dit thema is rijk aan wiskundige mogelijkheden en er valt heel wat aan te ontdekken. De introductie zou in de kring plaatsvinden. Na een inleidend gesprekje over het lievelingsspeelgoed van de kinderen zou ik de groep mijn plan voorleggen. Ik wilde dat ze er in het weekend alvast over na zouden denken om zo een gevoel van verwachting te creëren.

### Een project van de kinderen

Voorop stond dat het een project van de kinderen moest worden, dat zij de lijn bepaalden waarlangs we werkten. Ook de keuze van de materialen waarmee de winkel zou worden opgebouwd liet ik aan hen over. Wel vond ik het nodig van tevoren andere groepsleid(st)ers in te lichten, zodat de kinderen daar materialen zouden kunnen gaan lenen.

Andere activiteiten zouden voortvloeien uit rollenspelen in de winkel en de daaruit voortkomende problemen. Zoals het inventariseren van het benodigde speel-

goed en het maken van geld.

Werkbladen waren nodig voor de praktische realisatie. De groep bestond uit vijftientig kinderen, waarvan er maar drie tegelijk in de winkel bezig konden zijn.

Ik ben toen gekomen tot het opzetten van een schema dat als het ware de rode draad van de week aangaf. Deze weekplanning was flexibel, omdat er veranderingen konden optreden door inbreng van de kinderen. Er waren nogal wat

beïnvloedt de betrokkenheid van de kinderen.

Naarmate die groter is, is ook de kans op fundamentele leerervaringen groter.

Deze betrokkenheid is dan ook één van de belangrijkste observatiepunten. Nemen ze actief aan de activiteiten deel?

Dragen ze zelf ideeën aan? De kinderen moeten op een speelse manier heel concreet bezig zijn in natuurlijke situaties. Dat op zich is al een meerwaarde ten

Tenslotte heb ik gezocht naar een differentiatie in werkvormen. Door een ruime aanbieding waardoor kinderen hun eigen keuzen kunnen maken, kiezen zij vanzelf de vorm die het beste bij hun past.

## Verbanden

Verbanden naar andere vakgebieden zijn er op het gebied van taal, met name de taalvaardigheid, expressie en wereldoriëntatie. Relaties met de ervaringsgebieden - omgeving en landschap, maken en gebruiken, techniek, communicatie, samen leven en mijn eigen lichaam (als onderdeel van "Mijn leven") zijn er naar mijn idee voldoende te leggen.

De afsluiting zal een gezamenlijke moeten worden. Ik heb gekozen voor het met elkaar maken van een herinnering in de vorm van een boekje. En natuurlijk wordt het opruimen ook een gezamenlijke activiteit.

De ervaringen die de kinderen opdoen zullen moeilijk te meten zijn. Wat ik op ga schrijven is wie en wanneer in de winkel bezig is. In de zin van actief, zinvol, welke interesse en welk probleem zich voordoet. De werkbladen zullen duidelijk maken of de rekenoefenstof begrepen is.

Evaluatiepunten zullen onder andere zijn;

- sloot het thema aan bij de belevingswereld van de kinderen,
- bood het voldoende ruimte voor eigen initiatieven,
- gaf het aanleiding tot daadwerkelijk handelen en waarderen.

## Dagflitsen

### Vrijdag

's Morgens werd er door de kinderen al veel over gepraat. Toen het 's middags zo ver was kwam R. (7;9) overstuur binnen, dikke tranen rolden er over zijn wangen. Wat was er aan de hand? Zijn lievelingsspelgoed (een spelcomputer) mocht hij van zijn moeder niet mee naar school nemen. Grote betrokkenheid dus. De meeste kinderen hadden poppen of knuffels bij zich en een aantal jongens (lego-) auto's. We hebben gesproken over de gegeven namen aan de poppen en knuffels, over gehecht zijn aan iets en



praktische problemen waar ik rekening mee moest houden bij het totstandkomen van het schema.

Beide groepen hadden namelijk op verschillende tijden ook andere activiteiten die moesten doorgaan. Zoals zwemmen, gymmen, speel/leren en niveaulezen. Zo moest ik ervoor kiezen om ook afzonderlijk met de beide groepen aan de slag te gaan. Dat is jammer maar ik wilde in ieder geval op die dagen toch tot een gezamenlijke (na)bespreking komen.

## Betrokkenheid

Een voorwaarde voor het werken met thema's is dat het betekenis heeft voor de kinderen, of zoveel raakvlakken heeft met bestaande ervaringen en interesses, dat het betekenis kan krijgen. Dit

opzichte van de rekenlessen die ze dagelijks ervaren. Dan de ingebouwde differentiatie. Allereerst naar interesse -de kinderen kiezen hun eigen activiteit in de winkel. Soms zullen ze daarbij afspraken moeten maken, er is immers maar één kassa. Ook naar niveau, de problemen zullen voor groep vier moeilijker zijn dan voor groep drie. Ook kunnen kinderen hun opdracht verrijken door het zichzelf wat moeilijker te maken.

Differentiatie naar tempo is logischerwijs ingebouwd door te zorgen voor extra werkbladen. In de winkel krijgen de groepjes kinderen in principe evenveel tijd tot hun beschikking, maar daar zullen ook duidelijke verschillen naar voren komen.

geheel spontaan, over het fenomeen televisie. Is dit nu speelgoed of niet? (niet dus). Daaruit voort kwam toen de vraag: wat is eigenlijk speelgoed?

#### *Dinsdag*

Vandaag bouwen we de winkel in de klas. Doordat ik al een hoek in de klas had leeg gemaakt werd het kringgesprek over het waar en hoe al in een bepaalde richting gestuurd. De kinderen trokken de bedoelde conclusie. We hebben er wel over gesproken waarom het een handige plek was en welke plaatsen niet handig zouden zijn geweest. De materiaalkeuze van de kinderen om schappen en dergelijke te maken was in eerste instantie niet handig. Door uitproberen in de kring bleek al gauw dat de constructies te wankel waren. De uiteindelijk gevonden oplossingen voldeden prima (zie foto). Daarna hebben we gesproken over geld, dat hadden we immers ook nodig. Ik liet wat briefjes rond gaan en we spraken over de kenmerken die van belang waren om zelf geld te maken. Ook het watermerk kwam aan de orde. Dit was voor de meesten onbekend en daarom heel interessant. In de latere verwerking werd daar nog over doorgedacht.

Steeds weer andere kinderen van groep drie gingen in het werkuur aan de slag. Zij bouwden de winkel, op de in de kring aangegeven manier, op. De leerlingen van groep vier gaven als dat nodig was, spontaan extra hulp. De winkel stond heel snel en toen kon het inrichten beginnen. Dit verliep prima, alles stond al klaar. De soorten speelgoed werden als vanzelf bij elkaar geplaatst, soms werd gecontroleerd door een stapje achteruit te doen en te kijken. Was het zo wel goed? Op handige opstellingen wees ik niet altijd. Tijdens het 'draaien' zou één en ander er wel uitkomen.

Groep vier maakte zeer gemotiveerd geld. Het moest zo echt mogelijk zijn. Zij werkten in groepjes en moesten afspraken maken over de kenmerken van het geld. Verschillen in samenwerking kwamen duidelijk naar voren en begeleiding was hier af en toe nodig. De door mij meegebrachte briefjes werden als voorbeeld gevraagd. Hierdoor ont-

stonden weinig nieuwe ideeën. Voor het watermerk kwamen verschillende oplossingen: met grijs tekenpotlood dik of dun tekenen of heel dik op een ander blaadje er bovenop, zodat er een afdruk kwam. Hoe enthousiast ze waren bleek na afloop, er werd papier (op maat) gevraagd om thuis nog door te kunnen gaan. Dit leverde de volgende dag nog eens tien briefjes extra op.

#### *Donderdag*

We starten ons kringgesprek weer door middel van een rollenspel door kinderen van groep drie en vier. De dingen die naar voren kwamen aangepakt en weer gingen opnieuw twee kinderen de winkel in. Ook nu bleek weer dat het 'echte' belangrijk was. Dus een tas mee met portemonnee en in de winkel een mandje voor je spulletjes en dergelijke. Kinderen stonden lang te aarzelen en zo kwamen we op het maken van een lijstje. Iedereen kreeg verschillende bedragen mee en zo konden we uitrekenen wat wel en niet gekocht kon worden. Vingers waren daarbij nodig en zo gesproken over 'makkelijke prijzen' (hele bedragen).

Groep drie maakte een werkblad dat de voorraadlijst van de winkel voorstelde. Zij moesten stoeien met de begrippen evenveel en niet evenveel. Door zelf figuurtjes (natuurlijk artikelen uit de winkel) bij te tekenen moesten ze één en ander kloppend maken.

De opdracht werd goed begrepen en gemotiveerd gemaakt. Het schrijven van de cijfers kon worden geoefend op een manier die toch betrokken bleef bij de winkel.

Tijdens het 'spelen' in de winkel was vooral het inpakken in trek. Heel mooi om te zien hoe er door middel van passen en meten heel veel problemen werden opgelost. Soms hielp de klant mee en verloren ze het rollenspel wat uit het oog (zie foto's). Duidelijk komt dan ook naar voren wie er thuis al wat ervaring heeft opgedaan en wie niet. Toch kennen de meeste wel de waarde van het speelgoed en kwamen er weer vergissingen met betrekking tot de prijs aan het licht. Ook het sociale aspect speelde een rol, enkele kinderen zijn nog erg egoïstisch maar worden daar door elkaar wel op gewezen.

Er kwam een nieuw, door mij niet voorzien, aspect bij namelijk tijd. De groepjes mochten tien minuten in de winkel en leerlingen met horloges hielden dit nauwkeurig voor me bij!

Voor groep vier waren er opdrachtkaartjes bij het werken in de winkel. Echt nodig was dit niet geweest. De kinderen kwamen sowieso al voldoende problemen tegen. Ook vergde dit extra begeleiding. Het werkblad, gegeven aan de leerlingen die niet direct in de winkel aan de slag konden, was te methodisch. Dit bleek uit het feit dat de kinderen het zonder betrokkenheid maakten. Ik probeerde motivatie te bereiken door aan te geven dat het werken met geld in de winkel zou vergemakkelijken. Ik betwijfel of dat lukte. Het liefst hadden ze allemaal tegelijk, de hele dag, in de winkel gewerkt.

#### *Vrijdag*

Vrijdagmiddag was er bij de kinderen een grote teleurstelling te bemerken omdat het nu al voorbij was. De eerste conclusie die ik daar uit kan trekken is dat een week veel te kort is voor dit project. Tijdens het werken en spelen komen zoveel verwachte en onverwachte problemen naar voren, dat er stof genoeg is om er nog zeker twee weken mee door te kunnen gaan. Het onderwerp leefde enorm bij de kinderen, iedereen voelde zich er bij betrokken. De methodische leerstof bleek goed inpasbaar te zijn in het geheel. Het vraagt van de groepsleid(st)er echter een zekere alertheid met betrekking tot de realiteit. Vaak zijn de oefeningen uit de methode te theoretisch en juist het opdoen van ervaringen en het handelen in een natuurlijke situatie is zo belangrijk.

#### **Verwachting**

Door de introductie werd inderdaad een gevoel van verwachting bereikt. Achteraf gezien was het een goed idee geweest om iets dierbaars van mezelf mee te nemen om het gesprek te starten, om ook mijn eigen betrokkenheid te tonen. Het speelgoed en de materialen waren in ruime mate aanwezig op school en ook het eigen gemaakte geld voldeed goed.

De werkbladen waren, zeker voor groep drie, een redelijk alternatief. Voor groep vier had er meer uitdaging moeten zijn. Meer mogelijkheden om in te spelen op de nieuw ontstane situaties. Belangrijk is dan dat de groep in staat is om zelfstandig te werken, je kunt ze dan in groepjes laten worstelen met een probleem. De daarop volgende bespreking van de gevonden oplossingsmethoden is erg belangrijk, doordat je dan verschillen in denkwijzen laat zien.

Bij mijn weekplanning had ik er geen rekening mee gehouden dat kinderen op een gegeven moment gewoon 'vol' zitten, ook al omdat de andere lessen gewoon doorgaan. Door de activiteiten over een langere periode uit te spreiden kun je daar al aan tegemoet komen. Eén en ander wordt makkelijker realiseerbaar als de stamgroep er aan gewend is samen te rekenen. Allerlei problemen met betrekking tot de inpassing vervallen dan. De voorbereiding wordt dan

ook eenvoudiger. Je zou dan kunnen denken aan het opzetten van een 'rode draad', die met kleine aanpassingen, door de hele school zou kunnen rouleren. Al met al was het, zeker ook voor de kinderen, een heel geslaagde en leerzame week, waarin voor mij duidelijk werd dat samen rekenen kan en als het aan mij ligt veel vaker moet.

*Heleen Nijhuis,  
4e-jaars avond-student, PABO Dordrecht.*

*Tom de Boer*

## WISKUNDE IN DE JENAPLANSCHOOL (2)

### DE STAMGROEPKRING

*In dit artikel wil ik enige gedachten wijden aan de relatie die er is tussen wereldoriëntatie en wiskunde. In vergelijking met de taal staat, naar ons gevoel, de wiskunde verder van de w.o. af. Voor een deel is dat een vergissing. Een belangrijk hulpmiddel bij het veroveren van de wereld om ons heen is het ontdekken van structuren. Regelmatigheden, patronen, verhoudingen, wetmatigheden, het zijn allemaal begrippen met een wiskundig sausje. Er is bijna geen onderwerp te noemen of we kunnen er wel iets wiskundigs aan ontdekken.*

#### Wiskunde is overal

- Hoe zou een wereld zonder getallen er uit zien? Deze vraag kan in de stamgroep zowel als in de teamvergadering een interessant gesprek opleveren. We zouden tot de ontdekking kunnen komen dat onze maatschappij zonder dat niet of nauwelijks meer kan functioneren. Vroeg of laat zal de computer ter sprake komen en daarmee de vraag of de zij wel overal tot een zegen strekt. Niet alles is in streepjescode te vangen. Zou het een groot verschil hebben gemaakt als we het Romeinse cijfersysteem hadden gehouden in plaats van over te stappen op het Arabische?
- Waar komen de getallen vandaan? Waren zij er al voor de mens ten tonele verscheen? Kunnen dieren, kunnen planten misschien tellen? Als we alle atomen één periodiekcijfer hoger inschalen ziet de wereld er dan onher-

kenbaar anders uit? Allemaal vragen waar niet zomaar een antwoord op te geven is. Zeker is dat wiskunde overal om ons heen door de dingen heen schittert. Als wij daar maar niet blind voor zijn. We moeten leren kijken.

- Welke getallen hebben met jezelf te maken? Wie kan de betekenissen raden? Dit zijn er een stuk of tien van mij: 50, 85, 05122-2209, 42, 1942, 4, 356414140, 27, 03XD, 9221TS, NF45TP. De getallen zijn op verschillende wijze gebruikt, soms in combinatie met letters. Ze maken deel uit van verschillende systemen. Hoe zien die er uit? Wat is hun structuur?
- Welke getallen zie je onderweg van huis naar school? En naar welke systemen verwijzen ze? Daar is een zeer interessante verzameling van aan te leggen. We kunnen een groot deel van onze wiskundige activiteiten als volgt omschrijven: het verzamelen, onderzoeken en zelf creëren van systemen.

*schoolwerkplan 4.6.2*

Er zijn meer bronnen. Bijna elk beroep heeft te maken met registreren, onderzoeken en meten, heeft daarvoor instrumenten ontwikkeld. We hoeven de krant (zelf een ingenieus systeem) maar open te slaan en de mogelijkheden worden je in de schoot geworpen! Vooral de regionale krant kan ons tot interessante activiteiten verleiden:

#### FIETS GESTOLEN

Alweer? Wie is zijn/haar fiets al eens kwijtgeraakt? Laten we daar eens een onderzoek naar doen. Wordt het werkelijk steeds erger? De politie kan misschien meer gegevens leveren. Nu we het toch over de fiets hebben. Zet hem eens in de kring (als hij niet gestolen is) en ga eens na hoeveel wiskunde er in verwerkt zit. Het is niet moeilijk een lijst te maken met voorwerpen die in de observatiekring tot wiskundige activiteiten kunnen leiden.

#### Cijfers en hun betekenis

Cijfers kunnen verschillend worden gebruikt, zoals we hierboven hebben gezien. Het nummer vier achter op het voetbalshirt betekent iets anders dan het viertje waar tegenaan getrapt wordt. Het is goed daar ook eens aandacht aan te besteden: nummers, cijfers en getallen, wat kunnen ze betekenen? Is vier keer zes echt altijd hetzelfde als zes keer vier? En waarom kun je vier appels wel bij zes peren optellen, maar er niet van aftrekken? Een getal ontleent zijn betekenis aan het systeem waarvan het deel uitmaakt. Bovendien speelt ook de context een belangrijke rol. Vier hoog is

voor een flat niet veel, maar val je eraf dan valt het tegen.

Vaak wordt de eigen context gebruikt om het rekenen wat meer inhoud te geven. We gaan dan uit van de leefwereld van het kind, zo heet dat dan. Met de nadruk op het woordje 'uit'. Want al spoedig zitten we niet meer in een situatie, maar in een boekje te werken. Wanneer we ons ervan bewust zijn dat getallen op zich niet zoveel (of misschien wel alles) betekenen, zullen we proberen zo lang mogelijk binnen deze context te blijven. Omdat dan ook ons handelen daarbinnen zinvoller is.

Een stamgroep is een kameleon. Op een dag, het was verkiezingstijd, besloten wij dat wij een prognose-bureau zouden zijn dat van tevoren de uitslagen zo goed mogelijk zou voorspellen. Hoe moesten wij dat aanpakken? Ik laat het aan de verbeeldingskracht van de lezer over om daar een antwoord op te bedenken. Elk antwoord is goed. (Behalve het antwoord dat ergens anders vandaan wordt gehaald dan bij jezelf. Niet proberen een 'echt' bureau na te doen. Eigen ideeën zijn binnen de eigen context altijd de beste.)

### Patronen

Het gaat in de wiskunde niet enkel en alleen om cijfers en getallen. Ook figuren en vormen maken er onderdeel van uit. Waarom sterft het vouwen en bouwen en het leggen van mozaïeken na de onderbouw een stille dood? Weten we er daarna niet goed raad meer mee of was het in de kleutertijd alleen maar bedoeld om leuk mee door de tijd te komen? Kleuterleidsters, help ons uit de droom!

Ik ben er van overtuigd dat een groot deel van wat we wiskundig inzicht noemen gebaseerd is op het kunnen waarnemen van patronen. En onder 'waarnemen' versta ik dan ook het kunnen benoemen ervan, het plaatsen binnen een systeem en het experimenteren daarmee. Het onder woorden brengen van wat je ziet is belangrijk. Zo zorg je ervoor dat je, eventueel met anderen, er over na kunt denken. Er ontstaat een (gezamenlijk) vocabulaire. De hierbij gekozen begrippen vormen de bouwste-

nen voor een systeem.

Binnen een systeem functioneren begrippen zoals we ze samen hebben afgesproken. In het voorbeeld dat uitgewerkt is in idee 1 heet het systeem **VERTAKKINGEN**. Enkele begrippen die daarbij (kunnen) horen zijn: stam, hoofdtak, zijtak, twijg, vork, hoek, regelmaat, borstel, vork, paarsgewijs. Het is wenselijk dat deze lijst van begrippen "werkendeweg" (met dank aan Lubbers voor dit nieuwe woord) ontstaat. Er moet een zekere noodzaak gevoeld worden om tot afspraken te komen. Vaak worden namen zelf bedacht, zoals 'borstel'. We kozen deze benaming voor de takkenexplosie op de kop van een knotwilg.

Door duidelijke begrippen in te voeren gaan we beter kijken. Is een heksenbezem eigenlijk een soort borstel? En de bladerkroon van een kokospalm? Of moeten we varianten bedenken (wilde borstel, fonteinborstel)?

### De stamgroepkring

*Wendy(8) heeft vanmorgen een grote plastic tas meegebracht. Er zitten takken in. Allemaal verschillend. 'Voor de voorjaarstafel', zegt ze. 'Ons vader is aan het snoeien in de tuin. Van elke soort boom is er een tak.'*

De kring van deze maandagmorgen is gebakken. Laten we over het fenomeen kring meteen even een paar dingen vaststellen:

- De kring is een **werkvorm**. Zowel kinderen (en hun ouders!) als de groepsleider zijn ermee bekend. Er zijn voorzieningen getroffen. Tijd en ruimte zijn dusdanig ingedeeld dat deze werkvorm tot haar recht kan komen. Dat kun je aan allerlei dingen merken. Aan het feit dat juist op maandagmorgen Wendy haar spullen meebrengt. Dat er een voorjaarstafel is. Dat er een specifieke gerichtheid van de belangstelling is: wie heeft er wat bij zich? Waar gaat het over deze keer? Dit heeft alles te maken met de afspraken die men in de stamgroep heeft gemaakt. Met de cultuur die men samen heeft geschapen.
- De kring is **voorbereid**. De stoelen staan in een kring. In het midden staat

een tafel waarop de meegebrachte spullen gelegd kunnen worden. Toen ik vanmorgen de tas met takken zag heb ik meteen de doos met loupes naar de klas gebracht: die komen straks vast van pas.

- In principe heeft de kring een **titel**. Dit voorkomt dat er maar wat aangerommeld wordt. Oké, er kan nu en dan een rondje 'triviale mededelingen' bij zitten (niet helemaal onzin: ook onder dit kaf kan nog koren voor de molen zitten! En hoewel Jan ons voorlopig nog elke keer vertelt dat hij drie boterhammen met pindakaas op heeft, ben ik blij dat 'ie tenminste praat), over het algemeen weet men waarover het straks in de kring zal gaan.
- De kring verleent een bepaalde **status** aan wat er gezegd en getoond wordt. Ook als iedereen al lang weet dat er een zusje is geboren is het nodig het gebeuren ook nog eens in de kring te 'proclameren'. Vergelijkbaar met de vrije tekst die op het bord komt of in druk verschijnt. Het onderwerp wordt tot gemeenschappelijke interesse verheven. Dat heeft consequenties. Ten eerste valt het nu onder de gezamenlijke verantwoordelijkheid van de stamgroep. Deze kan besluiten met dit onderwerp als thema verder te gaan. Het is duidelijk dat hier de rol van de stamgroepleider centraal staat. Op zijn observatie- en organisatietalent wordt hier expliciet een beroep gedaan. Een tweede gevolg, en dat houdt verband met het eerste, is dat we het onderwerp onder kritiek mogen brengen. Zoals de gekozen tekst kritisch wordt bekeken - er worden suggesties gedaan ter verbetering, enz. - zo kan het thema worden beperkt, verschoven of uitgebreid. Want ook de interesses en inbreng van anderen spelen een rol.
- De kring onderstreept de **gezamenlijkheid** van de stamgroep. Het is niet alleen een kwestie van mondig spreken en geïnteresseerd luisteren. Er is een duidelijk streven naar het samen zoeken naar een antwoord op een vraag die weliswaar misschien bij één van ons vandaan komt, maar die door de hele groep is geadopteerd.  
*Ik zoek een interessante tak uit Wendy's voorraad, een lijsterbes. 'Koetsje-*

kraal' wordt die bij ons genoemd. Waarschijnlijk omdat hij vroeger veel gebruikt werd bij het versieren van rijtuigen op feesten. De tak wordt doorgegeven en ieder mag iets noemen wat hij of zij eraan opmerkt. Ondertussen heb ik gezien dat er wel een stuk of tien takken zijn. Elk tafegroepje kan er één krijgen om die straks verder te bestuderen.

- De kring dient de **communicatie**. Dat is een zeer ruim begrip. Vaak wordt er vanuit gegaan dat het alleen om het gesprek gaat. Er is echter een scala van mogelijkheden om met elkaar te communiceren. Laten we als school daar ons voordeel mee doen.

### Wiskunde als communicatie

In onze cultuur staat de taal centraal als communicatiemiddel. Vooral de geschreven taal staat in hoog aanzien. Zeker binnen het onderwijs. Computer en kopieerder hebben de laatste stoot gegeven tot een gestadige regen van A4-tjes, die voorlopig nog wel even aan zal houden. En wie problemen heeft met lezen vormt al gauw zelf een probleem. Dat de school het kind willens en wetens een papieren werkelijkheid voorschotelt als de enige die er toe doet, wordt minder als probleem gezien.

Volgens sommigen heeft de geschreven taal zelfs duidelijk invloed gehad op de manier waarop wij spreken. De volzin scheen in de zogenaamde ongeletterde samenleving niet of nauwelijks voor te komen. Het spreken had zijn wortels in het handelen. Net als bij kinderen: het omspoelt het handelen. Het actief bezig-zijn in de wereld voert tot communicatie, tot spreken en schrijven. Daar waar deze basis wordt verlaten loopt de taal-cultuur gevaar te verworden tot een praat- en schrijfcultus.

Er zijn, zoals gezegd, meer communicatievormen. Taal omspoelt het handelen, maar spel ligt erin besloten. Kinderen communiceren (zeker onderling!) voornamelijk via spel. Spelen is niet hetzelfde als: een spelletje doen. Het echte spelen, noem het drama (en dat betekent letterlijk: handelen), verdient als vol-

waardig communicatiemiddel de aandacht van de school. Ook de muziek en de zogenaamde dansante vorming horen hierbij. We hoeven maar te kijken en te luisteren naar de jongerencultuur. Mode en muziek zijn daar bepalende vormen van (niet-talige) communicatie.

Met tekenen, schilderen en beeldend vormen kunnen we het aantal mogelijkheden verder uitbreiden. Vooral waar deze activiteiten een geïntegreerd onderdeel zijn van onze dialoog met de wereld om ons heen en met elkaar blijven ze een enorme verrijking te zijn.

Een gedachte waar velen niet meteen op zullen komen: ook wiskunde kan gezien worden als een vorm van communicatie. Er bestaat een eigenaardig maar zinvol verband tussen tellen en vertellen (en niet alleen in onze taal!). Beide hebben iets van: op een rij zetten, in een kader plaatsen, een nieuwe (hogere?) betekenis geven. In ieder geval: beide brengen de werkelijkheid (of een afgeleide daarvan) ter sprake. Natuurlijk elk wel op een heel eigen manier. Het is (alweer!) de moeite waard om dit idee eens in het team te bespreken. Er zijn de laatste tijd op het gebied van het taalonderwijs zeer interessante ontwikkelingen gaande. Denk aan ideeën uit taaldrukwerkplaat-sen, tweede-taal onderwijs, inzichten omtrent de functie van het vertellen, het tekstschrijven en kinderfilosofie. Naast de vormkenmerken wordt ook uitgebreid aandacht besteed aan het rijke scala aan functies van de taal. Wellicht is er voor de wiskunde een dergelijke verrijking te realiseren.

### Wiskunde als structuurgenerator binnen de wereldoriëntatie

*Een schitterend moment. Elke tafegroep is met een eigen tak in de weer. Goed kijken of je er nieuwe dingen aan kunt ontdekken. En die dan opschrijven of tekenen. Plotseling hoor ik: 'Hééé.....!' En daarna: 'Meester!' Ewoud heeft iets bijzonders ontdekt, hij is zeer opgewonden. 'Zeg het eens, Ewoud...' 'Nou meester, onze tak begint onderaan met 1 en eindigt met 57!' Andere kinderen in*

*zijn buurt kijken op: wat bedoelt-ie nou?! En dan legt Ewoud aan de anderen zijn ontdekking uit. Hoe de tak onderaan met 1 stam begint en zich daarna vertakt nog eens vertakt en zo door tot er 57 uiteinden zijn. Ewoud en de zijnen hebben ze geteld.*

*De eerste reactie is er een van verbazing: dat zo'n dom takje dat klaarspeelt om van 1 tot 57 te komen. Dan slaat iedereen aan het kijken en tellen: hoe manifesteert de eigen tak zich op dat gebied? De mensen met de coniferen komen in de problemen.....*

*(Vertakkingen is een thema dat in idee 1 verder is uitgewerkt.)*

De wiskunde scherpt het kijken. De bomen van ons dorp verheugen zich zichtbaar in de nieuwe belangstelling. Enkele kinderen ontdekken zelf dat elke boomsoort zich op een karakteristieke wijze vertakt, dat zij daarin herkenbaar zijn. En snoeien is niet meer het domweg weghalen van overbodige takken, maar doelgericht meespelen in een proces. We ontdekken dat vertakken een ritmisch gebeuren is: er is een regelmaat in knop- en lootvorming. (De invloed van zure regen is het eerst te merken in de verstoring van dit ritme.) Vooral in de plantenwereld kunnen we een enorme rijkdom aan vormen (en dus wiskunde) ontdekken.

Zo reikt de wiskunde principes aan om systeem te brengen in wat je doet, om systeem te ontdekken in wat je tegenkomt en mogelijk zelfs om zelf systemen te ontwerpen. Het zal niet lang meer duren of de bomen dragen weer hun bladeren, elk met een eigen specifieke vorm. We zullen weer een onderwerp hebben om ons over te buigen. Misschien gaan we een determinatieschema maken, waarin je door het beantwoorden van 'ja of nee - vragen' uiteindelijk bij de juiste boomnaam uitkomt. Ook weer een boomschema met vertakkingen: een determineerboom.

Overall waar een rijkbloeiende onderzoekscultuur deel uit maakt van het stamgroepgebeuren zal ook de wiskunde haar diensten kunnen bewijzen.

## GEDACHTEN

- 1 Alles maakt deel uit van een groter systeem. Alles bevat ook eigen systemen. Zo is een blad onderdeel van een boom, de flora, de schepping. En in het blad: nerven en bladgroen. Overal zijn patronen en structuren te ontdekken en te bewonderen, te beschrijven en te tekenen.
- 2 Als ik naar onze oude beukeboom kijk heb ik het gevoel dat ik door hem gezien wordt. Bovenin was een plekje waar je zo kon zitten dat het was alsof je gedragen werd. We waren met negen kinderen, maar niemand van ons is ooit uit die boom gevallen (behalve Klaas, maar die liet zich vallen). Hij liet dat eenvoudigweg niet toe.
- 3 Ontwerp voor mij een leerlingvolgsysteem dat is als een boom waarin vogels kunnen nestelen en waaronder je, heerlijk in de schaduw gezeten, de prachtigste ideeën overkomen.

## IDEËN

### 1 vertakkingen

Het is de bedoeling dat we een tijdlang goed gaan kijken naar de manier waarop bomen zich vertakken. Dat kan op verschillende manieren. Hier heb je er een paar:

Als je tekent zie je meer! We oefenen eerst met de takken die Wendy heeft meegebracht. Waar moet je op letten? De onderlinge verhoudingen en de hoek die een zijtak met de hoofdtak maakt zijn belangrijke gegevens. Als we bomen gaan tekenen letten we ook op de plaats en de hoeveelheid van de zijtakken. Als je er samen over praat zie je nog meer!

Na een tijdje begin je anders naar bomen te kijken. Wat een boom eigenlijk doet door zich te vertakken is: machtverheffen. Een boom heeft bijvoorbeeld:

- 1 stam
- 50 hoofdtakken
- elke hoofdtak (gemiddeld) 15 zijtakken
- elke zijtak (gemiddeld) 15 twijgjes

Het is niet moeilijk in te zien dat er  $50 \times 15 \times 15 = 11.250$  twijgjes aan onze knotwilg zitten. Als we daar zin in hebben kunnen we een goede schatting maken van het aantal blaadjes aan een boom, ofwel de totale oppervlakte daarvan. Bovenbouwwerk zul je zeggen. Misschien. Iedereen kan zo ver gaan als hij wil. De rekenmachine staat ons bij.

### 2 parket

Bij Jasper thuis hebben ze parket gelegd. Hij heeft daar met hevige belangstelling naar staan kijken. En, uiteraard, hij heeft een aantal plankjes mee naar school gebracht.

‘Kijk’, zegt hij, ‘van zes plankjes kun je een vierkant maken.’ De belangstelling van de groep is groot. Ieder wil wel even met die leuke plankjes spelen. Ze voelen prettig aan, het klinkt leuk als ze tegen elkaar tikken en ze ruiken lekker.

Het is duidelijk: hier kunnen we in de wiskunde-oriëntatie voorlopig even mee vooruit. Diezelfde middag ben ik naar de plaatselijke parket-boer gegaan en heb een flinke doos vol restanten meegekregen. Als het voor de school is zijn de mensen niet zo flauw. En je moest eens weten hoeveel van die ‘restanten’ er op verschillende plekken te vinden zijn: papier en karton, coupons stoffen, tegels en..... parketplankjes.

Je kunt natuurlijk hele bouwwerken maken met parketplankjes. Er zijn leuke opdrachten mee te bedenken, zoals:

- bouw een zo sterk mogelijke brug over een afgrond van 30 cm.;
- bouw een zo hoog mogelijk toren met 20 plankjes;
- maak een bouwwerk van 30 plankjes dat met 1 plankje op de grond rust;
- maak een kasteel dat perfect symmetrisch is.

Het is een prima team-activiteit om de hele doos plankjes eens in het midden om te kiepen en te vragen een aantal bouwopdrachten voor de verschillende stamgroepen te ontwerpen. Veel ideeën zullen als thema in de wiskundelessen uitgewerkt kunnen worden.

Ik koos in mijn geval voor het thema PARKETLEGGEN. Dat wil zeggen dat we de plankjes alleen maar in het platte vlak mochten gebruiken (en daar was ik heel consequent in, want telkens weer wilden ze de derde dimensie in!). Bovendien moesten de ontwerpen vlakvullend zijn: er mochten geen gaten in vallen. Met deze beperkingen bleef er nog genoeg speelruimte over om interessante ontdekkingen te doen. Een paar voorbeelden:

Een prettige uitbreiding van het aantal mogelijkheden was het feit dat er twee kleuren parket waren: donker en licht. Dit gaf aanleiding tot de volgende probleemstelling:

‘Hoeveel verschillende vierkantjes kun je maken als je twee kleuren plankjes mag gebruiken?’

Je kunt ze leggen of schetsen. Je kunt samen overleggen. Je kunt er misschien ook al redenerende achterkomen. Waarschijnlijk zal het een mengeling van deze drie zijn. Eén ding is zeker: je hebt weer eens een situatie gecreëerd waarin de betrokkenheid groot is en het leerproces op volle toeren werkt. Kijk wat er gebeurt, stel vragen, geef hier en daar aanwijzingen en vooral: bespreek met de hele groep de oplossingsmethoden die gevonden zijn of de dwaalwegen die tot wanhoop voerden.

### 3 bomen van pythagoras

Eén van de meest enthousiast methode

wiskundige activiteiten in onze bovenbouw is het maken van meetkundige ontwerpen.

De Pythagorasboom schenkt ons tal van mogelijkheden.

Het prototype van de boom ontstaat op de volgende manier:

Teken een vierkant. Daarbovenop een gelijkbenige rechthoekige driehoek. Op de twee rechthoekszijden worden weer vierkanten getekend en daarop weer driehoeken, enz., enz.

Het voert hier te ver om alle eigenschappen van de Pythagorasboom te onderzoeken. Slechts enkele notities:

- a. Kleur alle vierkanten. Bijvoorbeeld de eerste (grootste) rood, de twee volgende blauw, de vier daaropvolgende groen, enzovoort. Wat valt er te zeggen over de oppervlaktes, zowel per kleur als gezamenlijk?
- b. Elk vierkant is weer het begin van een nieuwe boom, of een replica van de oude.
- c. Waar is het eind? Wordt het oppervlak van de totale tekening ook groter?
- d. Hoe hoog wordt de boom en hoe breed?
- e. Door lijnen te trekken in plaats van vierkanten te tekenen krijgen we de 'Takkenboom' (zie tekening).
- f. In plaats van de lijnen kunnen we ook alleen de eindpunten daarvan tekenen. Dan krijgen we de 'Bloesemboom' (tekening).
- g. Door de driehoek ongelijkbenig te maken krijgen we een 'Scheve Boom'

Nogmaals: vele varianten zijn mogelijk (ook door kinderen te ontdekken!) en elk daarvan kan weer op zijn eigenschappen worden onderzocht. Een boeiend gebeuren.

## ***KOOITJE***

mooi is een kooitje  
met een kanarie erin

heel mooi ook een kooitje  
met een parkiet erin

met een merel erin, met een kolibri  
erin,  
een slavink erin, een bos wortelen  
erin  
blokjes marmer erin, een glas water  
erin

maar het mooiste is eigenlijk  
een kooitje met niets erin

*Cees Buddingh "*



# VOORTGEZET JENAPLANONDERWIJS: 'HET IS MEER EEN DROOMWERELD'

*Kinderen serieus willen nemen en de angst voor het 'niveau-verlies'. Soms bijna volmaakte presentaties bij de weeksluiting. De krant als bron voor werk. "Het samen-doen, het samen-leren heb ik als belangrijk ervaren." Een kringgesprek op hoog niveau rond Plato en Aristoteles. "Utopia is leuk."*

*Voortgezet Jenaplan-onderwijs: een portret van de Jenaplan-afdeling van de Stedelijke Scholengemeenschap in Nijmegen.*

## Alleen nog maar ergernis.

Met Peter Seijbel (conrector) praten over de Jenaplan-afdeling van hun school, de SSGN (Stedelijke Scholen Gemeenschap Nijmegen) is zoiets als een knop omdraaien. Even afstemmen op de juiste golfengte en.... daar komt het hele verhaal achter elkaar. Hij kent dan ook, als geen ander, de geschiedenis.

Eind zeventiger jaren had hij bepaald onvrede met de gang van zaken in het voortgezet onderwijs. "Als we op deze manier doorgaan, dan is er alleen nog maar ergernis over de wijze waarop we met kinderen omgaan." In zijn school was toen sprake van enige kampvorming: het VWO tegenover de HAVO. De wat meer maatschappij-kritische leraren van de HAVO versus de enigszins behoudende "VWO-hap". Het was ook de tijd waarin hij tijdelijk met een dependance ondergebracht was in het gebouw van een lagere school. Daar zijn Peter Seijbel de ogen wat opengegaan. Hij verwonderde zich over het feit dat de kinderen daar in het algemeen enthousiast zijn over hun school en het school-gaan. Hij waardeerde de grotere openheid binnen de lagere school over meer persoonlijke zaken. Gedurende die logeerpertij in de lagere school had hij ook regelmatig contact met schoolhoofden en praatte over wat hij zag.

Terug in het hoofdgebouw werd hij door de rector gevraagd om verschillende onderwijsmodellen te bekijken op hun consequenties. Een aantal gemeentelijke scholen voor voortgezet onderwijs zou samengebracht worden in een nieuw gebouw in een van de buitenwijken. Het vertrek van die scholen uit het

centrum van de stad zou een leerlingen-verlies tot gevolg hebben en daar wilde men zich tegen wapenen. Vandaar die belangstelling voor onderwijsmodellen. Vanuit een drietal uitgangspunten kwam men tot wat 'funderend onderwijs' ging heten. Men wilde:

- \* een verbreding van het vakkenpakket;
- \* dichter aansluiten bij het basisonderwijs;
- \* meer naar het kind kijken (leerstof volgt wel).

Er werd een experiment aangevraagd en het Ministerie stemde in met de plannen. Peter Seijbel werd conrector en belandde in het landelijk circuit van onderwijs-mensen.

Het funderend onderwijs leverde veel nieuwe leerlingen op. Daaronder veel leerlingen van traditionele vernieuwingsscholen. (Nijmegen en omgeving heeft een fors aantal Jenaplan-, Montessori-, Vrije- en Freinetscholen.) De reden voor het relatief grote aantal leerlingen uit het vernieuwings-onderwijs werd hem

snel duidelijk gemaakt: "Jullie zijn de minst slechte onder de slechten".

## Voor Jenaplan ligt de eis boven het gemiddelde.

Het was dus niet zo verwonderlijk dat een groep ouders, die goede ervaringen hadden met dat vernieuwende basisonderwijs, pleitten voor een vervolg. Peter Seijbel, c.s. voelden daar wel voor en men heeft toen de verschillende vernieuwingsrichtingen nagelopen. Men wilde duidelijk kiezen en niet het pad opgaan van "we-nemen-van-alles-het-het-goede" en een mixture maken. Uiteindelijk werd gekozen voor het Jenaplanconcept. Het meest doorslaggevend was de mogelijkheid van twee sporen:

- de sociale vorming via de stamgroepen en
- de intellectuele vorming via de niveau-groepen.

Voor wereldoriëntatie leek het wat problematisch, want er was weinig concreet ingevuld voor dit gebied.

Binnen de school werd een werkgroep geformeerd van mensen die op de een of andere wijze bij Jenaplan-onderwijs betrokken waren en er iets (of veel) van wisten. Men zocht contact met andere groepen in den lande en informeerden bij ouders, kinderen en basisscholen. Verder werd de afspraak gemaakt dat voor Jenaplan de eis boven het gemiddelde zou komen te liggen. Bewezen moest worden dat je met vernieuwend onderwijs kwalitatief goed onderwijs kunt realiseren. Het speerpunt kwam te liggen bij de sociale vorming: het stimuleren van samenwerking; kinderen serieus nemen en dus een andere wijze van omgaan met kinderen. Activiteiten om die sociale vorming te stimuleren en te ontwikkelen waren vooral: de weekopening en -sluiting en het projectonderwijs.

De rest van het team ging accoord en de eerste Jenaplan-groep kon starten: 20 kinderen. Ik draai de knop van Peter Seijbel even uit en praat met kinderen van 'zijn' Jenaplangroepen.

### **Een droomwereld.**

“Het is meer een droomwereld”, zegt Diederik. Als ik doorvraag verklaart hij dat het een vorm van onderwijs is die hij meer kinderen zou toewensen. Maar: nog zeldzaam en dus...een droomwereld. Hij is de Jenaplanafdeling ontstegen. Hij zit nu in 4-MAVO. Martijn (nu 4-HAVO) vindt het ook wel welletjes. Beiden kijken tevreden terug op hun drie jaar voortgezet Jenaplan-onderwijs. Ze hebben geen behoefte aan nog een bovenbouw met Jenaplanonderwijs. (Dit in tegenstelling tot Peter Seijbel die wel die droom koestert.) Zowel Martijn als Diederik kunnen duidelijk aangeven waar voor hen de winst zit. “Je kunt goed met anderen samenwerken.” “Ik maak veel sneller contacten dan vroeger.” “Ik ben meer zelfverzekerd geworden.” “Er is bij de kinderen uit de Jenaplangroepen meer respect voor anderen.”

“Je bent breder opgeleid. Je hebt geleerd zaken vanuit verschillende standpunten te bezien.”

Het invoegen in de meer traditionele HAVO- en MAVO-stroom heeft voor beiden geen noemenswaardige moeilijkheden opgeleverd. Wat hen betreft heeft de doelstelling gewerkt: sociale vaardigheden zijn goed ontwikkeld en leren doen ze het liefst in contexten.

Luuk zit ook voor het vierde jaar, maar doet het derde jaar over. Zijn ouders en hij kozen indertijd voor de driejarige heterogene periode van de Jenaplanafdeling. Ze waren op meer scholen wezen kijken, maar dit was het toch wel. (“In de andere scholen hing ook zo’n vieze lucht” weet Luuk zich nog te herinneren.) Mijn andere gesprekspartners zijn Carlijn, Arthur en Thijs, alle drie in het tweede jaar van de Jenaplanafdeling. Ze vinden allemaal dat hun groepen een bijzondere positie in de school hebben. Van de ‘anderen’ vinden ze dat die zo bezig zijn met alleen maar uiterlijkheden. Dat gedoe rond kleding-merken. Alsmar je moeten bewijzen. Ze vinden dat dat in hun groepen veel minder is. Er is meer saamhorigheid. Je moet met elkaar samen werken. Er zijn gezamenlijke momenten als de weekopening en -sluiting. Bij het project zitten gezamenlijke activiteiten. Carlijn zegt heel stellig: “Je kunt er meer jezelf zijn.” Peter Seijbel had het al tegen me gezegd: “Het enthousiasme en de initiatieven bij allerlei activiteiten in onze school komen vaak bij de Jena-ers vandaan”. De beroemde ‘anderen’ zeggen het wat laatdunkend, maar doelen op hetzelfde als ze smalend zeggen: “Jullie zijn zeker weer de Jena’s?” of “Dat zijn weer die creatieve Jena’s!”

Peter Seijbel roert nog aan dat er toch een zekere elitaire tendens zit in de Jenaplangroepen. Het zijn veelal ouders uit een specifiek milieu. Ze hebben indertijd vaak al bewust gekozen voor vernieuwend basisonderwijs en kiezen evenzo bewust voor dit Jenaplan-vervolgonderwijs. Het zijn echter ook ouders die actief mee willen doen met de school van hun kind. En daar wordt dankbaar gebruik van gemaakt.

### **Het Frankrijk van de kinderen.**

Allen noemen dezelfde overeenkomsten tussen hun basisschool en de Jenaplan-

afdeling: de weekopening en -sluiting, de kring als werkvorm, het werken in projecten, het eigen vaste lokaal waarin je een eigen sfeer kunt creëren. Ze weten ook de verschillen te noemen: je krijgt te maken met meer leraren die soms verschillende regels hanteren en daar kun je het druk mee krijgen. Je bent wel bekend met de eigen groep, maar nauwelijks met al die medeleerlingen, terwijl je op de basisschool vaak ieder kind kende. Diederik vindt dat ook een verschil tussen de weeksluitingen op zijn basisschool en hier. Doordat je alle kinderen kende was daar meer sfeer en meer saamhorigheid.

Er is ook enige (herkenbare) zorg rondom de weeksluitingen. Je moet voor kwaliteit zorgen en dus terdege voorbereidingstijd nemen. Ook op originaliteit wordt een claim gelegd volgens hen. Leuk waren de speciale thema’s rondom een project, waarbij je dan ook presentaties in de vreemde talen over het voetlicht moet brengen. De “Réunion Française” is zo Frans als maar kan. En Engelser dan de Engelse weeksluiting kan ook haast niet. De Commedia dell’Arte was aanwezig in de weeksluiting rondom Middeleeuwen en Renaissance.

De weekopening is altijd rondom krante-artikelen. De kinderen moeten zelf de krant lezen en artikelen meenemen. Deze zijn basis voor wereldoriëntatie-activiteiten. Peter Seijbel vertelde dat hij van mening is dat het goed lezen van kranten meer dan voldoende aanknopingspunten kan bieden voor allerlei leerstofverwerking. Hij vindt bovendien dat je met wat de kinderen reeds bezitten aan kennis en ervaringen moet werken. “Het Frankrijk van de leraar is ook het Frankrijk van de kinderen.” Het gaat niet aan dat een leraar alleen ‘zijn’ Frankrijk-beeld inbrengt. Neem de kinderen serieus en geef hen de kans ook hun Frankrijk in te brengen. Consequent wordt drie jaar lang met de kinderen de krant gevolgd. Dat maakt mede dat Diederik kan zeggen dat ze breed opgeleid zijn en zaken vanuit verschillende optieken kunnen bekijken. In de vaste regelmaat zit voor sommigen ook iets saais: “Het gaat ook wel vervelen”, zegt Carlijn. De krante-artikelen worden door

elke leerling in een plakboek verzameld. Daarbij komt dan nog de aflevering van "De krant": een door leraren samengesteld werkblad rondom een krante-artikel.

Men wil de kinderen daadwerkelijk betrekken bij de leerstofinhouden of andersom: leerstofinhouden vanuit de kinderen laten komen. Naast het werken met de actualiteit door gebruik te maken van de krant heeft de SSGN een aantal projecten ontwikkeld. Daarbij ligt de nadruk uiteraard op de samenhang der dingen en vervaagt het vakkengesplitst onderwijs. De activiteiten die daarbij gedaan worden vragen om initiatief van de kinderen en moeten vaak in overleg en samenwerking met anderen uitgevoerd worden. Vrijwel alle (oud-)leerlingen die ik gesproken heb wisten onmiddellijk "UTOPIA" als een heel geslaagd project aan te wijzen. "De oude en de nieuwe school"; "Geld maakt niet gelukkig"...en zo zijn er nog wat projecten. Ook de internationale Europese contacten die de SSGN opbouwt zijn voortgekomen vanuit het projectonderwijs in de Jenaplangroepen. Er is een uitwisselingsprogramma met leeftijdsgenoten uit meerdere landen. Dit jaar doet daar de rest van de SSGN ook in mee. Het leren-met-elkaar en van-elkaar krijgt extra dimensie als je een buitenlandse gast uitleg moet geven.

Dat de SSGN in de Jenaplan-klassen naast de intellectuele ook de sociale mens wil ontwikkelen heb ik ook enigszins aan de lokaalinrichting kunnen zien. De latijnse les voor een groepje leerlingen uit de Jenaplangroepen werd het eerste uur in een 'gewoon' lokaal gegeven. Rijen tafeltjes met stoelen, een bureau, een bord en wat kasten. Leeg en saai, zeker met een handjevol leerlingen. Het tweede deel van de les werd in een 'Jenaplanlokaal' gegeven. Daar was

een klein groepje leerlingen in kringopstelling buitengewoon boeiend met elkaar in gesprek. Het ging over het verschil in opvatting tussen Aristoteles en Plato. Er hingen werkstukken van kinderen aan de prikwallen, de tafels stonden in groepjes en door dat heel weinig 'anders' was het toch een wat meer persoonlijke omgeving. Het was zeker niet de lokaalinrichting zoals je die in de Jenaplan-basissscholen tegenkomt, maar toch.

### **Het gaat ook om de samenhang.**

Peter Seijbel realiseerde zich dat de verantwoordelijkheid voor het welslagen van voortgezet Jenaplanonderwijs een gedeelde verantwoordelijkheid moet zijn. Er werd een onderwijsraad gevormd om het beleid breder te kunnen bespreken. Hij wilde mensen leren zelf te denken en te handelen. Het "ik denk" moet meer "wij denken" worden. Het kost veel energie om nu vol te houden. Je moet echt los komen van het vak-gerichte denken. Ieder vak is immers een onderdeel van iets totaal. Bovendien moet je erkennen dat de leerstof bij de kinderen hoort. Er is natuurlijk ook verschil in leraren. Uiteindelijk bepaalt zo'n leraar voor een belangrijk deel de sfeer in een groep.

De leerlingen vangen die signalen ook op. Dat varieert van een leraar die losjesweg meedeelt dat hij "gelukkig geen mentor van een Jenaplangroep is" tot leraren die vol enthousiasme het projectonderwijs uitwerken. Met enige zorg heeft Peter Seijbel de basisvorming zien komen. Daar wordt veelvuldig gesproken over de 14 'vakken' van de basisvorming.

Het werkt de tendens van het vak-gerichte denken in de hand en daar zit hij niet op te wachten. Nogmaals: ieder vak is onderdeel van iets totaal. Het gaat ook om de samenhang.

### **Al ons handelen is op het kind in de leerling gericht.**

Deze uitspraak heeft lange tijd het briefpapier van de Stichting Jenaplan verlicht. Als ik zo de mensen in de SSGN bezig zie komt deze uitspraak als vanzelf weer op. Er is hier aandacht voor het kind. De wijze waarop de kinderen uit de Jenaplanklassen met hun conrector overleggen heeft iets heel vanzelfsprekends. Hier richt de volwassene zich op het kind. Even later maak ik mee hoe een docent samen met een leerling zoekt naar oplossingen voor een (leer-)probleem. Wederom het afstemmen van een volwassene op een kind. Misschien is dat nog wel belangrijker dan een kunstig in elkaar gezet project. Het onvoorwaardelijke geloof in opgroeiende kinderen en de bereidheid om je op dat kind te richten.

Het is een prima zaak dat de Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen het aandurfde om zo intens voor 12 - 16 jarigen aan de slag te gaan. Er is nog een heleboel te ontwikkelen, maar de resultaten van hun eerste jaren voortgezet Jenaplanonderwijs zijn voldoende om de energie te vinden die voor een verdere ontwikkeling nodig is. Er is in ieder geval een doorgaande lijn van Jenaplanbasissonderwijs naar Jenaplan-voortgezet onderwijs uitgelegd. Met enige voldoening heb ik leerlingen gesproken die ooit bij mij in de bovenbouwgroep hebben gezeten. Ze waren het levende bewijs van wat Carlijn zo stellig zei: "Je kunt er meer jezelf zijn". Stuk voor stuk waren het persoonlijkheden. Een flink aantal van hen had Jenaplanbasissonderwijs en Jenaplan voortgezet onderwijs achter de rug. Met hen spreken over hun jaren Jenaplanonderwijs was een plezier.

## TOM

### MENNO EN HARM



honderduit en antwoordde zelf. En hij verdween totaal uit het gezicht toen hij Harm op schoot nam. Dat heeft hij maar één keer gedaan.

‘Hier is ‘t!’ zei moeder en gaf Harm een duw. Hij deed twee stappen het lokaal in en keek om zich heen. Het was even stil in de kleuterklas. Toen riep er één: ‘Gôh, wat een grote!’

Harm was meteen de grootste van de hele club. Groter zelfs dan Jonathan. Maar die zat daar niet mee. Die wist dat zijn leidersrol voorlopig nog niet was uitgespeeld. Want Jonathan had de ideeën en bovendien had Jonathan de gave van het woord. En dat kon je van Harm bepaald niet zeggen. Want Harm zweeg. Hij zweeg zo consequent dat een kleuter twee dagen later aan zijn moeder vroeg: ‘Kan-ie wel praten?’

De zorgbreedte van onze kleutergroep is kamerbreed. Dat staat in geen enkele paragraaf, dat gaat vanzelf. Er is altijd wel iemand die zich ten aanzien van een nieuweling opwerpt als begeleider, beschermer en trooster. In dit geval was dat Menno, de kleinste van de groep, zelf nog maar nauwelijks geacclimatiseerd. Maar Menno zag daarin (terecht) geen bezwaar. Hij troonde Harm overal mee naar toe, zoals een oppasser zijn olifantje. Hij leidde hem binnen in de vele geheimen en regels die een kleuterklas kenmerken. Hij praatte en vroeg

Harms communicatie was non-verbaal. Duwen, trekken, afpakken, gooien, omhelzen, in de weg gaan staan, laten schrikken; een heel scala van mogelijkheden. Maar, helaas, vol misverstanden en zonder veel nuance.

Vandaag heb ik de groep en Koop heeft nieuwe laarzen. Hij staat ogenblikkelijk midden in de sloot als we buitenspel hebben.

‘Koop, kom uit de sloot!’

‘Ja, maar ik heb nieuwe laarzen...’

‘Kom er toch maar uit. Straks gaat iedereen er in.’

Dat kan Koop zich goed voorstellen en hij klautert op de wal. Ik kijk om me heen: het incident is niet opgemerkt. Maar als we even later binnen zijn staat plotseling Menno achter mij en een vieze plas water: nat tot aan de knieën.

‘Hoe komt dat nou?!’

Menno zwijgt met gebogen hoofd.

‘Dat heeft Harm gedaan!’ wordt er van verschillende kanten geroepen.

‘Jullie moeten Harm niet altijd de schuld geven.’ mopper ik, ‘Altijd als er wat gebeurt roepen jullie: ‘Dat heeft Harm gedaan!’’, ook als hij bijvoorbeeld gewoon thuis is....’

‘Ja maar, meester, ik heb het zelf gezien.’ zegt Mirjam.

‘Menno, heeft Harm jou er in geduwd?’ Menno knikt.

‘Wel potverdikke! Harm kom eens hier!’ Harm zwijgt en zit stil. Ik ben in drie passen bij hem en pak hem stevig bij de bovenarm.

‘Waarom deed jij dat?!’

‘Hij wou mij er ook in duwen....’ zegt Harm.

Ik schiet in de lach: Ik zie Menno al, bezig Harm in de sloot te duwen. En dan besef ik het plotseling: Harm heeft gesproken....!

‘Wat zeg je?!’ roep ik. Maar Harm zwijgt alweer in alle talen en ik vraag me af of het wel zo was. Die knaap brengt iedereen uit zijn evenwicht.

Die avond bestelt Menno twee boterhammen en eet ze tot verbazing van zijn ouders achtermekaar op.

‘Ik wil nog sterker worden dan Harm,’ verklaart hij, ‘En dan gooi ik hem in de sloot.’

Maar na drie dagen zonder merkbaar resultaat zakt hij terug tot zijn oude peil: één boterham zonder korstjes en met veel gedonder.

‘Wil je Harm dan niet meer in de sloot duwen?’

Menno heeft wijselijk zijn strategie aangepast aan de realiteit: ‘Nee, natuurlijk niet. Want Harm is nu mijn vriend. Morgen komt hij spelen.’

Frank ter Beek

## WERKMIDDELEN

### KAPLA - BEELDEND BOUWEN

Enige tijd geleden werd ik benaderd met de vraag of ik in Mensen-kinderen iets wilde schrijven over het soort bouw materiaal met de naam KAPLA. Kapla is de afkorting voor KAbouter PLAnkjes. Bij die naam kon ik mij al meer voorstellen. Aangezien ik in het verleden uitgebreid bezig ben geweest met het bouwen in de middenbouw van de Jenaplanschool, leek het mij leuk om weer eens nieuw materiaal op dit gebied te bekijken.

Eind november kwam mevrouw Hobbelen, van de firma die KAPLA verkoopt, met een auto vol KAbouter PLAnkjes naar Nijmegen om samen met mij een KAPLA-les te geven. Op dat moment

werkte ik op een LOM-school met kinderen van acht en negen jaar. Deze middag gaf mij gelegenheid om het materiaal te bekijken, er zelf mee te werken en om de kinderen te laten experi-



schoolwerkplan 1.11

menteren. Voor één van de kinderen was het materiaal bekend, voor de anderen totaal nieuw. Het enthousiasme en de grote concentratie waarmee er gewerkt werd, zeggen al veel over de aantrekkelijkheid van het materiaal.

#### Waar gaat het om?

Zoals de naam al doet vermoeden bestaat het materiaal uit kleine plankjes. De plankjes zijn gemaakt van massief, onbewerkt grenen en hebben de afmeting van 8 x 24 x 120 mm. Alle plankjes zijn gelijk en niet zomaar. De verhouding in de afmetingen is er één van 1 : 3 : 5. Dit betekent

In mijn eerdere onderzoek bleek al dat het bouwen met blokken niet stopt bij de overgang naar groep drie. Juist rond een jaar of zes beheersen de meeste kinderen een soort basisvaardigheid in het bouwen.<sup>(1)</sup> Vanaf die leeftijd kunnen ze met deze vaardigheden verder gaan experimenteren en steeds groter, verfijnder en realistischer of juist meer beeldend gaan bouwen. Met verschijnselen als evenwicht en stabiliteit zitten we volop in het erva-

dat drie plankjes op hun zijkant of vijf plankjes dwars op een ander plankje precies aansluiten. De plankjes maken dus vooral een indruk van 'lang en plat'. Bovendien zijn ze licht van gewicht. De waarde van vaste verhoudingen kennen de meeste mensen ook al wel van de Fröbel-blokken. Behalve dat zij bijdragen aan wiskundig- en ruimtelijk inzicht, vergroten vaste verhoudingen de mogelijkheden tot stevig bouwen. Daarnaast blijkt juist deze verhouding veel mogelijkheden te bieden voor fantasievoller bouwen.

Behalve dit sterke punt heeft het materiaal een aantal andere niet minder belangrijke eigenschappen. Allereerst is het hout vrij ruw. In tegenstelling tot veel ander bouw materiaal, schuiven deze plankjes niet zo gemakkelijk van elkaar. Daardoor is stevig bouwen eenvoudiger geworden. Bovendien biedt het materiaal daardoor meer mogelijkheden om bouwsels te maken waarbij het evenwicht een rol speelt (bruggen, bogen, koepels, daken). Vergelijk maar eens het bouwen met stukjes ruwe berkenstam.

Een ander voordeel is de eenvoud van het materiaal. Juist doordat alle plankjes hetzelfde zijn wordt de bouwer uitgedaagd om het bouwproces door de eigen creativiteit en fantasie te laten beïnvloeden. Dus niet de vorm van de blokken bepalen het bouwsel, maar het idee. Ieder plankje is goed.

ingsgebied 'Techniek'. Maar daarnaast levert het bouwen natuurlijk ook zijn bijdragen aan ervaringsgebieden als 'Maken en gebruiken' en 'Omgeving en landschap'. KAPLA spreekt zeker aan wat betreft de kunstzinnige aspecten binnen deze ervaringsgebieden.

### Ervaringen

De kinderen wilden direct aan het bouwen gaan, maar kregen eerst enkele dingen uitgelegd en voorgedaan. Voor sommige kinderen is dat prettig, voor anderen zou het beter zijn wanneer ze eerst zelf zouden gaan experimenteren. Dit experimenteren zag ik toch wel weer terug komen in de verschillende manieren waarop kinderen een toren gingen maken. Na deze verloop van tijd konden we de kinderen gemakkelijk helpen met het toepassen van de uitgelegde basistechnieken.

Bij het materiaal wordt een boekje geleverd met bouwaanwijzingen en instructie over de werkhouding.

De toelichtende teksten vind ik voor kinderen minder toegankelijk. Zij zullen vooral naar de zwart-wit foto's kijken. Ook zijn er naast het materiaal twee boeken in kleurendruk te bestellen met bouwvoorbeelden. Op de kartonnen tonslotte, staat ook een aantal voorbeelden.

Het nadeel van het werken met dit soort voorbeelden zal duidelijk zijn: kinderen

worden weinig uitgedaagd te ontdekken hoe de dingen wel of niet in elkaar kunnen zitten en daarmee ook totaal nieuwe mogelijkheden te ontdekken. De voorbeelden zijn wel handig om een aantal basistechnieken van het bouwen met KAPLA te laten zien, zoals het maken van koepels, spiralen en daken. Soms zijn de stappen in dit soort voorbeeldboekjes te groot. De meeste kinderen vroegen dan ook om hulp wanneer zij iets van zo'n afbeelding wilden nabouwen. Een ander nadeel is dat de voorbeelden op de ton niet allemaal gemaakt kunnen worden met de inhoud van één ton. Verder is het zo dat de meeste voorbeelden ook wel met bijvoorbeeld Fröbel-blokjes gemaakt kunnen worden, maar steviger en mooier worden met KAPLA. Dit komt vooral door het enigszins ruwe oppervlak.

De meeste kinderen begonnen met het bouwen van een toren.

Daarna verschenen er bouwsels als een schip en een spiraal. De meeste torens hadden inmiddels een koepel of een schuin dak gekregen. Uiteraard viel er af en toe ook wel eens een toren om, maar de meeste bleven goed en stevig staan.



Bovendien hoort de spanning van het omvallen ook een beetje bij het bouwen. Enkele torens reikten boven de kinderen uit, zelfs als zij op een stoel stonden. Met de inhoud van één ton is een toren van 2,40 m. te maken.

Halverwege kwamen kinderen plankjes

tekort, ondanks het ruime aanbod. Spon-  
taan leidde dit tot uitspraken als deze:

“Mijn toren staat toch ver buiten de stad.  
Die kunnen we wel afbreken en dan help  
ik jou met jouw toren.”

Ook werden er later bouwsels opge-  
offerd voor het maken van een geza-  
menlijke verbindingsmuur (door ons  
geopperd). Hierdoor ontstond er aan het  
eind van de middag een prachtig geheel.  
Was ieder voor zich begonnen, na  
anderhalf uur hadden we één gezamen-  
lijk bouwwerk. Uiteraard is deze vorm  
van samenwerken niet eigen aan Kapla.  
Wel is het zo dat dit gemakkelijker zal  
gebeuren, omdat alle plankjes gelijke  
‘waarde’ hebben. Vergelijk het maar  
met knikkers. Twee kinderen met  
dezelfde knikkers zullen sneller samen-  
spelen, dan kinderen met verschillend  
gewaardeerde knikkers.

Het opruimen van de ruim 2000 plank-  
jes was in enkele minuten gebeurd.

### Doelgroep

Het materiaal wordt aanbevolen vanaf  
drie en een half jaar. Het zal zeker door  
jonge kinderen goed te gebruiken zijn.  
Het ruwer oppervlak is dan een groot  
voordeel. Bovendien zullen deze kinde-  
ren er vaak goed twee-dimensionaal  
mee werken. Het vraagt echter veel  
meer motorische vaardigheid dan menig  
ander blok om met KAPLA precies te  
werken. Jonge kinderen zullen in het  
begin met deze plankjes nogal veel plat  
stapelen, waardoor weinig hoogte ont-  
staat. Voor de jongere kinderen is het  
materiaal dus een goede aanvulling.  
Met name voor de wat oudere kinderen,  
vanaf een jaar of zes, vind ik het materi-  
aal uitstijgen boven andere soorten  
bouwmaterialen. De kinderen kunnen  
motorisch beter met het materiaal  
omgaan en zijn toe aan uitdagingen die  
met ander bouwmaterialen moeilijker te  
verwezenlijken zijn: koepels, bruggen,  
sierbouwwerk.

Kort samengevat: prettig materiaal, erg  
geschikt voor het voortgezet bouwen in  
midden- en bovenbouw. Het vormt een  
aardig evenwicht tussen het constructief  
en beeldend bouwen.

Enkele praktische gegevens. Eén ton  
Kapla-plankjes bevat 200 stuks en kost  
f 78,14. De ton is van karton met een  
deksel van dun plastic en een hengsel.  
Eén ton is in midden- en bovenbouw  
voldoende voor twee samenwerkende  
kinderen. Voor grotere groepjes zijn al  
snel meer tonnen nodig. Drie tonnen is  
volgens mij een goede startset voor een  
school.

Het materiaal is te bestellen bij Hobbel-  
toys in Riel, tel.: 04248 - 1894.

### NOTEN

(1) - *Verder bouwen na de kleuterschool*, F. Ter  
Beek; LPC-Jena plan/CPS, Hoevelaken, 1988.

- *Bouwen aan je eigen wereld, een lessenspakket  
over het bouwen met houten blokken*, F. Ter  
Beek; LPC-Jenaplan/CPS, Hoevelaken, 1988.

Frank Ter Beek, Van Nispenstraat 216  
6521 KT Nijmegen, tel. 080-234353.

## RECENSIES

Ad Boes



## ONDERWIJS MET HART EN ZIEL

Er is zeker behoefte aan literatuur waar-  
in vooral ouders wegwijs worden  
gemaakt in onderwijsland, opdat zij een  
verantwoorde keus maken voor het  
onderwijs voor hun kinderen. Het boek  
“Onderwijs met hart en ziel” is bedoeld  
om ouders en anderen te informeren  
over het onderwijs zoals dat in Vrije  
Scholen wordt gegeven.

Met veel literatuur over antroposofie en  
Vrije Scholen heb ik moeite, dat geldt  
niet voor dit boekje. Het is helder  
geschreven en maakt duidelijk dat de  
Vrije Scholen in het geheel van het  
onderwijs een bijzondere positie inne-  
men.

### Geen idee van de achtergronden

Dat ouders vaak geen idee hebben van  
de achtergronden van een school- en  
opvoedingsconcept werd me onlangs  
nog weer eens duidelijk toen een leraar  
van een Vrije School me vertelde dat hij  
een ouder in de gang hoorde zeggen:  
“Leuk hè, ‘t is net een Montessori-  
school!” Een grotere tegenstelling dan  
tussen Montessori- en Vrije Scholen,  
ook in de inrichting van het lokaal, is  
haast niet denkbaar.

Achtereenvolgens komen in het boekje  
aan de orde: de achtergronden van de  
Vrije School, het onderwijs aan kleu-  
ters, dat aan het lagere-school kind, de

bovenbouw (het voortgezet onderwijs),  
de historie en de organisatie van de  
Vrije-School-beweging. In een tussen-  
hoofdstukje worden voorts enkele vaak  
gestelde vragen beantwoord.

Aantrekkelijk is dat velen in de tekst aan  
het woord komen, leraren van diverse  
scholen en ouders die - soms enthousi-  
ast, soms sceptisch - reageren op wat  
in Vrije Scholen gebeurt. Vanzelfspre-  
kend overheerst enthousiasme: het  
boekje heeft zeker ook een wervend  
karakter en daar is natuurlijk niets op  
tegen.

### Weinig alledaags

De achtergronden van het onderwijs in  
Vrije Scholen is nogal complex en wei-  
nig alledaags. De auteurs zijn er in

geslaagd duidelijk te maken wat de volgingen van Rudolf Steiner beweegt. Zo mogen wie in een Vrije School werken zeker genoemd worden. Steiner wordt op tal van plaatsen geciteerd en is de onaantastbare autoriteit voor antroposofen. Wat aan het onderwijs in Vrije Scholen ten grondslag ligt, dat is heel veel, staat niet ter discussie. Veel ouders, zo weet ik uit ervaring, zijn onder de indruk van wat in de school gebeurt, maar hebben moeite met de achtergronden ervan. In het boekje zegt een ouder het zo: "Ik moet steeds uit elkaar houden wat die antroposofen denken en wat zij doen. Eigenlijk is het allemaal heel merkwaardig: wat zij denken is vaak heel vreemd en ongerijmd. Maar wat zij doen - ik zie het aan mijn zoon - is echt prima".

Ik denk dat het terecht is dat de Vrije Scholen zijn erkend als een levensbeschouwelijke richting, anders dan bijvoorbeeld Montessori en Jenaplan. De praktijk van de feesten in de Vrije School kan daarvoor mede als bewijs dienen.

### Vragen

Er blijven vragen over. Het is duidelijk dat de Vrije School fel tegenstander is van instructieve vervroeging, zoals die in tal van basisscholen kan worden aangetroffen: een systematische en collec-

tieve start van het lees- en rekenonderwijs in groep 1 en 2. Maar we weten ook dat heel veel kleuters gaan lezen zonder dat druk wordt uitgeoefend, het lijkt (steeds meer?) bij hen te horen. De inrichting van de kleuterklassen in de Vrije Scholen is net zo cultureel bepaald als die in andere scholen. Is een universele ontwikkelingstheorie echt houdbaar?

Als de ontwikkeling van lezen, schrijven en rekenen bij een kind niet "vanzelf" op gang komt: wat dan? Het is bekend dat veel ouders van zulke kinderen in een Vrije School ernstig gaan twijfelen als bijvoorbeeld de leesontwikkeling niet of nauwelijks op gang komt.

De achtergrond van de Vrije School is een weinig voor de hand liggende. Men kiest er, op grond van een overtuiging, een geloof. Daar is niets op tegen, maar het lijkt me correct dat als zodanig te presenteren.

Een groepje oud-leerlingen van Vrije School, in een publikatie waarvan de titel me is ontschoten, vrij geciteerd: "We hebben bij heel wat dingen in de Vrije School achteraf onze twijfels, maar de vraag of we er onze eigen kinderen heen zullen sturen kan ondubbelzinnig worden beantwoord: natuurlijk!" Wie een ruime kijk wil krijgen op wat er in het onderwijs in de Vrije School

omgaat doet er goed aan dit boekje te raadplegen.

In dit verband wijs ik nog op de herdruk van F. Carlgren "De Vrije School", Vrij Geestesleven Zeist, paperback f.39,50, gebonden f.75,- waarin op schitterende wijze het leerplan van de Vrije Scholen, zoals dat in tal van landen op de wereld wordt gebruikt, in beeld wordt gebracht. De tekst behandelt het door Steiner ontworpen leerplan in hoofdlijnen. Dit wordt geïllustreerd met het werk van kinderen, van onderbouw tot bovenbouw, dus van de leeftijd van vier tot ongeveer achttien jaar. De illustraties tonen werk van een buitengewoon hoog niveau. Aan het boek zou nog een geluidsbandje moeten worden toegevoegd om te laten horen tot welke muzikale prestaties kinderen van Vrije Scholen in staat zijn, dan zou volledig worden duidelijk gemaakt hoe veel betekenis wordt gehecht aan kunstzinnige vorming in Vrije Scholen. Het is geen wonder dat veel oud-leerlingen van dat onderwijs er voor kiezen kunstenaar te worden: de school legt daarvoor een degelijke kunstzinnig-ambachtelijke basis.

### BESPROKEN WERD

"Onderwijs met hart en ziel", Jelle van der Meulen en Hanneke Steutel, Vrij Geestesleven Zeist, prijs f.19,50.

Tjitse Bouwmeester

## Wat heeft "Het rijk van de schaarste" met opvoeding te maken?



In Mensen-kinderen november 1991 werd een artikel opgenomen van Els de Groen, met als titel "Het kind als mini-volwassene", een artikel dat eerder verscheen in het tijdschrift Opzij. De directe aanleiding voor het artikel was het verschijnen van het boek "Op opvoeding aangewezen", door Els Lodewijks-Frencken. De reacties op het artikel van Els de Groen, alsmede het verschijnen van een nieuw boek van Els Lodewijks, heeft de redactie doen besluiten om wat meer aandacht aan de publikaties van Els Lodewijks te besteden, te meer daar het primaat van de opvoeding voor haar een belangrijk uitgangspunt is bij de beoordeling van wat je zou kunnen noemen "actuele ontwikkelingen in het leven van kinderen".

Els Lodewijks is, wat ze zelf in een interview met het Katholiek Schoolblad (9 januari 1993) noemt, een wijsgerig

pedagoge. Vroeger noemden we dat een theoretische pedagoog, maar dat vindt ze te veel tenderen naar iemand die twee

linker handen heeft waar het kinderen betreft. Ze denkt in ieder geval na over opvoeding en gelukkig publiceert ze daar ook over. Hoewel ze zich gespecialiseerd heeft in het denken over het opvoeden in het gezin, is het voor mensen die betrokken zijn bij de opvoeding op school toch ook van belang om kennis te nemen van haar werk. Want hoewel de leerkracht volgens haar geen "dragende relatie" is in het leven van het kind, is het toch van belang om haar pedagogische cultuurkritiek ter harte te nemen, al was het alleen maar om in de contacten met ouders de diverse verschijningsvormen van het "niet opvoeden" te onderkennen.

Met “dragende relatie”, “pedagogische cultuurkritiek” en “verschijningsvormen van het niet opvoeden” zijn meteen een paar essentiële gedachten uit het werk van Els Lodewijks naar voren gekomen. Een pedagoog die vanuit een kritische reflectie op onze cultuur opvoeders wil aansporen om culturele verschijnselen vooral te beoordelen vanuit een opvoedkundig perspectief.

### De cultuurkritiek.

Alhoewel gezegd wordt dat onze tijd “kindgericht” is, wordt in het boek “Op opvoeding aangewezen” gesteld dat onze cultuur als geheel te weinig is ingesteld op het op een verantwoorde wijze grootbrengen van de komende generatie. Els Lodewijks typeert onze cultuur op basis van de Amerikaanse hoogleraar in de geschiedenis Lasch als: Onverschillig ten opzichte van kinderen. “Onverschilligheid niet als een afwezigheid van gevoel voor het kind, maar als een manier van leven waarbij de volwassene te weinig rekening houdt met de kinderen waarmee hij/zij samenleeft en waarbij dit samenleven niet geplaagd wordt in een toekomstperspectief, waarbij kinderen gezien worden als de komende generatie, waarvoor de huidige generatie verantwoordelijk is.”

Een hele mondvol, maar het komt er in het kort op neer dat in de ogen van Els Lodewijks de opvoeder weer opvoeder moet worden en dat onze cultuur weer voorwaarden moet scheppen op de opvoedkundige taak waar te maken.

Baseerde Lodewijks zich in haar eerste boek op Lasch, in haar tweede boek “Dag Marietje, tot vanavond” (over ouderschap, kinderopvang en pedagogische verantwoordelijkheid) gebruikt ze de filosofie van de Frans/joodse filosoof Emmanuel Lévinas als leidraad bij de kritiek op onze “onverschillige” samenleving. In de mensvisie van Lévinas staat de verantwoordelijkheid voor de ander centraal. Deze visie geeft Lodewijks ook handvatten bij een pedagogische cultuurkritiek, waarbij de nadruk moet komen te liggen op de pedagogische verantwoordelijkheid. Waarop legt Lodewijks de nadruk bij haar pedagogische cultuurkritiek?

### Diverse invalshoeken

In de uitgave “Dag Marietje, tot vanavond” geeft ze een uitwerking van kritiekpunten die ze in relatie ziet tot het verschijnsel kinderopvang:

- 1) In onze Westerse samenleving is beheersbaarheid van het leven een belangrijke waarde. We willen het leven niet meer ervaren als een lot dat we opgelegd krijgen. Greep krijgen op het leven, kunnen “plannen”. We krijgen geen kinderen, maar we nemen ze en wel onder voorwaarden. Opvang, taakverdeling, een planmatige aanpak, totdat het kinderen krijgen niet beantwoordt aan het beeld dat we wilden. “Speciale” kinderen passen alleen in dit beeld voor zover het als positief wordt ervaren. Een gezond kind, een gemakkelijk kind, past daar beter in dan een kind met ziekten, stoornissen, leerproblemen. Vanuit een pedagogische verantwoordelijkheid accepteert men een kind zoals het is, met zijn vraag om een verantwoorde hulp bij het helpen vorm geven aan het leven.
- 2) De moderne ouder is onzeker geworden, zo wordt gesteld. Het wegvallen van tradities, de invloed van deskundigen, het gevoel van onmondig zijn, doet de ouder meer afgaan op de verantwoordelijkheid van instituten, van anderen, dan op de eigen verantwoordelijkheid. Het kind volgen met ontwikkelingsschalen, het “leren” voeren van een “Gordon”-gesprek met het kind, maakt ouders onzeker in de omgang met hun kind. Hierbij vestigt Lodewijks ook de nadruk op het zogenaamde narcistisch ouderschap: Het kind is er meer voor de ouder dan omgekeerd. Ouders zijn in een dergelijke situatie meer met zichzelf bezig dan met het kind. Doe ik het wel goed? Wat zegt de juf ervan? Zij heeft er immers voor gestudeerd. Reacties die we allen vanuit de huidige praktijk kennen.
- 3) Het ouderschap is al problematisch voordat er werkelijk kinderen geboren worden. Er moet onderhandeld worden over de rolverdeling. Wie neemt de meeste pijn op zich? Kinderopvang, andere personen en instituten moeten de ouderlijke behoefte

helpen oplossen. Kinderlijke behoeften zijn dan ondergeschikt aan de behoeften van de opvoeders.

- 4) In dit verband noemt Els Lodewijks het boek van Achterhuis “Het rijk van de schaarste”. In onze cultuur hebben we oneindige behoeften, zowel in materieel als in immaterieel opzicht. Hierdoor ontstaat er een voortdurend tekort (het rijk van de schaarste). Oneindige behoeften: en kinderen willen “hebben” en werken en carrière maken en hobby’s en relaties. Mensen moeten weer leren dat je niet alles tegelijkertijd kunt hebben. De cultuur van “oneindige behoeften” is een egocentrische cultuur. Lévinas stelt daar tegenover een heteronome cultuur, waarin de behoeften van de andere mens centraal staan.
- 5) In de huidige situatie wordt opvoeding vooral gezien in de sfeer van arbeid, waarvoor eigenlijk betaald zou moeten worden. Maar opvoeden overstijgt de arbeid. Relaties tussen mensen worden niet betaald, tenzij opvoeden en verzorgen een beroep is geworden. De ouderrelatie is juist geen beroepsrelatie, maar is méér.
- 6) Tenslotte richt Lodewijks haar kritiek op een cultuur van teveel prikkels. In een dergelijke cultuur moet opvoeden weer helpen bij het selecteren van inwerkende prikkels. Een kind alles zelf laten kiezen bevordert het egocentrisme en kan leiden tot een onvermogen om werkelijke relaties aan te gaan. Een pedagogische verantwoordelijkheid vereist een helpen bij het kiezen van de inwerkende prikkels.

### Verschillende verantwoordelijkheden.

In zowel “Op opvoeding aangewezen” als “Dag Marietje, tot vanavond” richt Lodewijks haar kritiek op actuele opvoedkundige verschijnselen waarmee vooral de ouder geconfronteerd wordt:

- a) In “Op opvoeding aangewezen” behandelt zij een groot aantal voorbeelden van zogenaamd niet-opvoeden, die ze bekijkt vanuit het heden, verleden en toekomstperspectief. Ze categoriseert deze in drie vormen:



- het psychologisch begeleiden, waarbij de ouder in plaats van vader of moeder te zijn, therapeut wordt van het kind;
- het narcistisch ouderschap, waarbij de ouder het kind ziet als verlengstuk van zichzelf;
- opvoeden om te overleven, waarbij ouders gericht zijn op een situatie om zo weinig mogelijk last van een kind te hebben.

b) In "Dag Marietje, tot vanavond" richt de kritiek en de oplossing zich vooral op de wijze van kinderopvang in onze maatschappij, met kinderdagverblijven, gastouderschap en oppas. In beide boeken, wordt een sterk beroep gedaan op de ouderlijke pedagogische verantwoordelijkheid, waarbij in plaats van onverschilligheid de verantwoordelijkheid weer centraal moet komen te staan. De ouderlijke verantwoordelijkheid ziet zij dan vooral als de "dragende verantwoordelijkheid". De leerkracht op school, de kinderopvang, een deskundige kan deze dragende verantwoordelijkheid nooit overnemen. Onder de dragende verantwoordelijkheid verstaat zij de relatie die het kind heeft met de volwassene die op de eerste plaats verantwoordelijk is voor hem is. Het is die volwassene die het kind in zijn leven opneemt en bij het wie het kind woont. Pas nadat je je plaats ingenomen hebt in de wereld, doordat je ergens thuis bent,

kun je relaties aangaan met de buitenwereld. Lévinas zegt: De dragende relatie heeft het kind uitverkoren. Uitverkiezing dat is: dit kind leid ik op weg naar volwassenheid. Een dragende relatie is slechts dragend voorzover het kind door de volwassene is uitverkoren. Vormen van niet-opvoeden staan op gespannen voet met het dragende karakter van deze relatie. Basiszekerheid ontleent het kind aan deze primaire relatie. In haar boeken vergelijkt ze de aard van de diverse relaties van kind en volwassene. De mogelijkheden van professionele opvoeders zijn veelal aanvullend ten aanzien van deze dragende verantwoordelijkheid. Cultuur (waaronder onderwijs) moet helpen om deze pedagogische verantwoordelijkheid waar te maken, door ouders te ondersteunen, te adviseren vanuit een eigen professionele verantwoordelijkheid en passend bij de aard van de relatie.

#### Betekenis voor het onderwijs.

De waarde die deze "gezinsboeken" hebben voor onderwijs moeten we bekijken vanuit bovengenoemde kaders. Het helpt je als beroepsopvoeder om de aard van de ouder-kindrelatie te bekijken vanuit actuele ontwikkelingen, die iedereen in zijn praktijk meemaakt. Het helpt je om opvoeding en verschijnselen van niet-opvoeding beter te

begrijpen. Het helpt je standpunten in te nemen bij kwesties als kindvriendelijke omgeving, kinderopvang, verantwoordelijke opvoeding in deze tijd. Tegelijkertijd geeft het aanzetten om de pedagogische verantwoordelijkheid in de school waar te maken. Het helpt bij een kritische evaluatie van de relatie school-kind-ouder, waarbij ook de gedachte achter "Het rijk van de schaarste" geldt: Onderwijs, niet als instelling die bestaat om volwassenen de mogelijkheid te bieden om aan hun oneindige behoeften te voldoen, maar als een pedagogische instelling die het belang van de kinderen moet dienen. Bij de realisering van dit doel kunnen de beide publikaties een uitstekende rol spelen. Ze worden dan ook voor beroepsopvoeders in het Jenaplanonderwijs van harte aanbevolen. In ieder geval doet het blok antropologie in de nascholing Jenaplan er zijn voordeel mee.

#### BESPROKEN WERDEN

- *Els Lodewijks-Frencken: Op opvoeding aangewezen, uitg. Nelissen, Baarn, 1992 (derde druk), prijs f 35.-*
- *Els Lodewijks-Frencken: Dag Marietje, tot vanavond, uitg. Nelissen, Baarn, 1992, prijs f 27,50*

## VERHALEN MET EEN BEDOELING

### Verteller en toehoorder

Kinderen kunnen in verhalen veel herkennen. Zij reageren dan ook met aanvullingen, spelen de gebeurtenissen na, nemen voorwerpen mee die in de verhalen centraal stonden, enzovoort. Soms reageren kinderen met hun eigen verhalen, en dat kan een leuke discussie geven. De vraag is namelijk in hoeverre de reactie van het kind en het verhaal van de leerkracht met elkaar te maken hebben. Zolang het kind iets vertelt dat past bij het verhaal is het goed. Zodra het kind echter een heel eigen vertelweg inslaat, wordt het moeilijk om nog goed te luisteren. Met het bovenstaande wil

ik duidelijk maken dat er aan verhalen twee kanten zitten: "vertellen" (of voorlezen) en "luisteren". Er is een verteller en er is een toehoorder. Voor beiden heeft het verhaal een belangrijke functie, maar wel een heel verschillende. Dat blijkt dus als de toehoorder (een kind bijvoorbeeld) reageert met een heel eigen verhaal. Prompt zoekt de verteller naar verbanden en tracht de reactie van de toehoorder in het eigen verhaal te passen. De verteller heeft tenslotte een bedoeling met het verhaal en wil dat die bedoeling goed over komt.



### Kinderen en angst

Het boekje KINDEREN EN ANGST (omgaan met emoties, angst, boosheid, jaloezie en rivaliteit bij kleine kinderen) Bevat 21 "verhalen met een bedoeling". De bedoeling is, simpel gezegd, dat de toehoorders, kinderen tussen 5 en 10 jaar in dit geval, zich beter gaan gedragen. Daarbij is de volgende gedachten-gang gevolgd: Kinderen kunnen problemen hebben. Zij zijn bijvoorbeeld ergens bang voor, of voelen zich bedreigd. Als gevolg van zulke problemen kunnen kinderen gedrag vertonen dat door ouders als "ongewenst" of "lastig" wordt ervaren. In het geval van angst en bedreiging kan dat de vorm aannemen van vermijdingsgedrag, overdreven voorzorgsmaat-

regelen, buikpijn of hoofdpijn bij bepaalde situaties. Door middel van het vertellen van/luisteren naar een verhaal willen de auteurs dit ongewenste gedrag ombuigen in een wenselijke richting. Zij hebben de problemen verpakt in verhalen, tezamen met het ongewenste of lastige gedrag. In de verhalen worden de negatieve consequenties van dit gedrag getoond en een beter alternatief geboden. Als kinderen hun problemen herkennen in de verhalen, nemen ze mogelijk de "betere alternatieven" over. De verwachting is dat de kinderen zich vervolgens "beter gaan gedragen".

### **Plaatsvervangend handelen**

Op zich is dit een zeer bruikbare gedachtengang. Verhalen kunnen kinderen in de gelegenheid stellen om in hun fantasie plaatsvervangend te handelen en te experimenteren met alternatieve oplossingen. Een dergelijk veilig experimenteren met alternatieven vindt bijvoorbeeld ook plaats als een therapeut de cliënt een rituele handeling laat verrichten. (Bijvoorbeeld het ritueel begraven van bezittingen van een vermiste.) De cliënt is dan in de gelegenheid werkelijk plaatsvervangend te handelen. In die zin maken de auteurs bepaalde therapeutische principes bruikbaar voor een groter publiek.

De auteurs (een kinderpsycholoog en een klinisch pedagoog) hebben ervaring met de hulp aan kinderen. Vanuit deze achtergrond geven zij een overzicht van elf soorten problemen. Het gaat dan om de belevingen, behoeften en motieven van kinderen, die leiden tot gedrag dat door de omgeving als "ongewenst" of "lastig" wordt ervaren. In een tabel is weergegeven welk probleem in welk verhaal herkenbaar is. Met deze gegevens kunnen ouders een reeks verhalen kiezen voor veertien dagen voorleesplezier. De verwachting is dat daarmee het probleemgedrag van de kinderen zal verminderen.

### **Emoties en gedrag**

Voor zover het gaat om deze principes van plaatsvervangend handelen en het veilig experimenteren met alternatieve oplossingen, is de gedachtengang goed

te volgen en te verantwoorden. Bij het (impliciete) hulpverleningsmodel zijn echter, zowel vanuit de theorie als vanuit de praktijk, wel wat vraagtekens te plaatsen. Theoretisch zal ik er niet te diep op ingaan, omdat mijn eerste doel is na te gaan in hoeverre dit boekje ook voor leerkrachten bruikbaar is.

Ik wil een enkele opmerking maken over het gebruik van "emoties" in relatie tot het daarmee gepaard gaande ongewenste gedrag, omdat daar wat praktische consequenties aan vast zitten. Inderdaad is er een koppeling te maken tussen een bepaald gevoel en een bepaalde actie-tendens (zie N.H. Frijda, "de emoties". Uitg. Bert Bakker, 1988). Een gevoel van walging of afkeer leidt bijvoorbeeld tot de neiging van "verwerpen".

Zo leidt een gevoel van "verlangen" tot de neiging van "toenadering".

Naast het gevoels-signaal en de actie-tendens is echter ook de waargenomen situatie een belangrijke component in een emotie. Als een kind bijvoorbeeld een ruzie tussen zijn ouders waarneemt over de rommel (poppenhuis en poppen) in de kamer kan dat een gevoel van boosheid teweeg brengen die zich uit in het pesten van zijn zusje. Ruzie over geldzaken kan echter wel eens tot boosheid op de buitenwereld en een uit machteloosheid ingehouden woede leiden. Als "emoties" gekozen worden als invalshoek voor de hulp bij probleemgedrag, moet aan alle drie aspecten aandacht besteed worden: het gevoelssignaal, de actie-tendens en de waargenomen situatie. De benadering van de auteurs is echter wat eenzijdig gericht op het gevoelssignaal en de actie-tendens.

### **Beperkte keuze van situaties**

Deze keuze heeft verregaande consequenties voor de bruikbaarheid van het boekje. De diversiteit aan "situaties" is namelijk vrij beperkt en kan een bepaalde kleuring niet ontzegd worden. Waar blijven bijvoorbeeld situaties die herkenbaar zijn voor kinderen uit lagere sociaal-economische milieus (werkloosheid, kleine behuizing, lage opleiding)? Waar blijven situaties die herkenbaar zijn voor kinderen uit

etnisch-culturele groepen (vooroordelen en discriminatie)? Wat moeten kinderen van geëmancipeerde vrouwen met de traditionele rolpatronen die in de verhalen geschetst worden? De situaties zijn waarschijnlijk vooral herkenbaar voor middenklasse-kinderen in gezinnen met een wat traditionele gezinsstructuur.

### **Betrokkene als therapeut?**

Daarmee kom ik op een tweede kritiekpunt, nu vanuit een praktisch oogpunt. De bedoeling van de verhalen is dat het kind zich herkent in de problemen en zich "beter" gaat gedragen. In dit geval is echter de verteller één van de ouders en als zodanig meestal een deel van het probleem. Dan is het de vraag of voor het kind wel een veilige experimenteer-ruimte kan ontstaan, waarin het (plaatsvervangend handelend) alternatieve oplossingen kan uitproberen. Dit is het best te illustreren aan de hand van één van de verhaaltjes. Het verhaal over het jongetje Peter is de verpakking voor een alcohol-probleem in het gezin. De vader en moeder drinken 'savonds "koud tulpen-sap" en veranderen vervolgens in "draken" die schreeuwen en met elkaar vechten. Het ongewenste gedrag is hier het angstig afwachten met als negatieve consequenties slapeloosheid en zwetend wakker worden. De oplossing is dat "Peter" gauw groot wil worden en in een eigen huisje gaat wonen waar hij rustig kan slapen, ver van de draken. Als angst en slapeloosheid van kinderen te maken heeft met de ruzies van de ouders, is het nog maar de vraag of vader en moeder zo'n verhaal wel willen of kunnen voorlezen.

Het is maar heel beperkt mogelijk om ouders in een "therapeutische rol" te plaatsen. Het moet dan gaan om problemen van kinderen waarin zij zelf niet betrokken zijn. Ouders die zich tevens ook thuis voelen in de geschetste gezinsstructuren, kunnen gebruik maken van verhalen om hun kinderen te helpen met de verwerking van emotionele gebeurtenissen. In gevallen waarbij ouders deel uitmaken van de situatie die bij het kind boosheid, angst of jaloezie oproept, zijn de verhalen vooral door

een buitenstaander te gebruiken, maar dan wel ingebed in een hulpverleningsplan dat het hele gezin omvat. Het is namelijk de vraag of ouders de therapeut van hun eigen kind kunnen zijn. Toch kan dit boekje bruikbaar zijn voor ouders, maar dan wel met een heel andere (therapeutische) functie dan de auteurs bedoelen. Voor volwassenen is de verpakking van de problematiek in relatie tot het ongewenste- en gewenste gedrag heel doorzichtig. Als zodanig kunnen vooral de situatiebeschrijvingen een "eye-opener" zijn voor ouders die denken dat ongewenst gedrag alleen te maken heeft met het kind. Het gaat dan waarschijnlijk wel om de beperkte groep ouders, die in staat is te reflecteren op het eigen opvoedend handelen.

### Sociaal-emotionele ontwikkeling

Het kritiekpunt dat genoemd is ten aanzien van gebruik van het boekje door ouders, geldt ook voor de school. Het is

de vraag of de leerkracht een therapeutische rol voor de kinderen moet vervullen en aldus een reeks verhalen moet plannen. In de groep lijkt me dat niet gewenst en ook een remedial teacher is daarvoor niet de aangewezen persoon. De school kan mijns inziens het boekje wel op een andere manier gebruiken. Eén van de onderwijsdoelstellingen is namelijk het bevorderen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Om dat doel te bereiken kan heel goed gebruik gemaakt worden van rollenspel, rituelen en zeker ook van verhalen. De verhalen uit dit boekje zijn doortrokken van thema's uit de sociaal-emotionele ontwikkeling. De leerkracht kan die verhalen gebruiken om het kind te laten experimenteren met alternatieve oplossingen, hetzij in fantasie door te luisteren, hetzij in werkelijkheid door rituelen en rollenspel. Wat dit laatste betreft is bijvoorbeeld de situatie met Peter en de draken tot een rollenspel te maken en uit te spelen. De leerkracht kan dan vragen

of er nog meer oplossingen zijn dan Peter kon bedenken. Sommige kinderen zullen er misschien alleen naar kijken en er van leren. Anderen kunnen "echt" uitproberen hoe een bepaalde "oplossing" uitpakt.

Maak dus gebruik van de verhalen uit dit boekje, maar weet wel dat het een beperkt aantal situaties is en dat zo impliciet bepaalde maatschappij- en gezinsstructuren worden overgedragen.

*Frits Faber is onderwijskundig medewerker van het CPS in Hoevelaken, met als specialisatie intercultureel onderwijs.*

### BESPROKEN WERD

*KINDEREN en ANGST, omgaan met emoties, angst, boosheid, jaloezie en rivaliteit bij kleine kinderen.*

*door: dr. A. van Londen en drs. K. van Petersen*  
*Uitgeverij Kosmos B.V., Utrecht/Antwerpen,*  
*1990*

*ISBN 90 215 1614 4.*





