

MENSEN WETENSCHEN Kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs

jaargang 12 - nummer 2 - november 1996



IN DIT NUMMER:

**HET JENAPLAN-
CONCEPT VOOR
VOORTGEZET
ONDERWIJS**

Jaargang 12, nummer 2, november 1996.
 Uitgegeven door de Nederlandse Jenaplan
 Vereniging. Abonnees, individuele leden,
 scholen en besturen of medezeggenschaps-
 raden 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 schrif-
 telijk op te geven bij het administratie-adres:
 Jenaplanbureau, Rembrandtlaan 50, 1741 KJ
 Schagen. Voor zendingen aan één adres geldt:
 5 tot 9 exemplaren f 35,- per abonnement, 10
 en meer exemplaren f 32,50 per abonnement.
 Studenten/cursisten f 20,- per abonnement,
 mits opgegeven via hogeschool en aan één
 adres gezonden.

Mutaties en abonnementen kunnen ingaan op
 1 sept., 1 nov., 1 jan., 1 maart en 1 mei, op te
 geven aan het administratie-adres.

Redactie: Ad Boes, Kees Both, Kor Posthumus,
 Cees Jansma, Felix Meijer en Jan Tomas.
 Eindredactie: Kees Both (CPS)
 Redactieadres: CPS-Jenaplan, Postbus 1592,
 3800 BN Amersfoort, tel.: 033-4534343.

Layout en opmaak:
 Amanda van den Oever, Deil.

Advertenties: (te regelen via het Jenaplanbu-
 reau, Rembrandtlaan 50, 1741 KJ Schagen)
 kosten f 500,- per pagina, f 250,- per halve en
 f 125,- per kwart pagina.
 Personeelsadvertenties 2 weken voor het uitko-
 men aan te leveren, in het goede formaat en
 drukgereed, met logo van school of bestuur.

Druk:
 De Brandaen
 Grafische Totaalservice, Amersfoort.
 Gedrukt op totaal chloorvrij papier
 Oplage: 1000

© Copyright
 Nederlandse Jenaplan Vereniging

ISSN 0920-3664

MENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplan onderwijs.

INHOUD

VAN DE REDACTIE	3
<i>Kees Both</i>	
Jenaplanonderwijs op weg naar de 21e eeuw (2). Een concept voor Jenaplan Voortgezet onderwijs	4
<i>Peter Seybel</i>	
Het leren van de kunst en de kunst van het leren (2)	9
<i>Tom de Boer</i>	
Waarom zijn je ogen zo verdrietig?	13
<i>Engelien Jansen-van Westing</i>	
Gespreksthema's tussen ouders en school	17
<i>Henk Veneman</i>	
Vol verwachting klopt ons hart	20
<i>Jan Tomas</i>	
TOM	21
RECENSIES	
Jenaplan op weg naar zorgverbreding plus (2)	22
<i>Tjitse Bouwmeester</i>	
Kiezen voor een basisschool	26
<i>Arina de Heer</i>	
Signalement	27
Mammie, ik ben zo bang <i>Jan Tomas</i>	



VAN DE REDACTIE

Twee krantenberichten. Het eerste gaat over het openbaar vervoer. Sinds enkele jaren rijdt in Zuid-Limburg een Amerikaanse busmaatschappij, VANCOM. Bij een aanbesteding heeft deze een deel van het net van de oorspronkelijke busmaatschappij overgenomen. VANCOM meldt een succesvolle exploitatie: 30% meer busritten voor gelijkblijvende kosten, 50% meer passagiers, een grote tevredenheid van de klanten over de service en minder ziekteverzuim onder het personeel dan bij de concurrentie. Dit in tegenstelling tot de traditionele busmaatschappijen, die landelijk vorig jaar 6 % minder passagiers hadden. Sleutel voor het succes van VANCOM zijn zelfsturende teams van buschauffeurs. Zij stellen het rooster op, zorgen voor het netjes houden van de binnenkant van de bus en van de haltes, zijn verantwoordelijk voor de kwaliteitsbewaking. Er is een minimum aan bureaucratie. Zelforganisatie en het aanspreken van mensen op hun verantwoordelijkheid loont, ook puur economisch gezien. Wie denkt hier niet aan het sleutelbegrip BETROKKENHEID?

Een tweede bericht gaat over de trend dat mensen in oude stadswijken in toenemende mate het heft in eigen hand nemen, wat veiligheid, hygiëne en algemene leefbaarheid van hun wijk betreft. Ze hebben het vertrouwen in de overheid verloren, die ervaren wordt als onverschillig, laf en onmachtig, en gaan bijvoorbeeld de drugs-overlast zelf te lijf. Dit verzet en eigen initiatief heeft aangename en onaangename kanten. Onaangenaam is het gebrek aan tolerantie en eigenrichting, als bijvoorbeeld een huis in puin wordt geslagen dat aan een zigeunerfamilie is toegewezen. Aangenaam is bijvoorbeeld de inzet, samen met de politie, om een eind te maken aan de jeugdcriminaliteit. De inzet voor een beter leefmilieu valt te prijzen. Steeds vaker lees je in over-

heidsstukken het begrip 'participatie': het serieus nemen van mondige burgers die niet langer berusten in hun situatie, het werkelijk betrekken van mensen bij zaken die hen aangaan. Daar hoeft je niet romantisch over te doen, het is moeilijk genoeg voor alle betrokken partijen. En er zijn ook grenzen aan de participatie, al mag je je die niet te eng en te snel trekken. Maar het is een begaanbare weg.

'Wat heeft dit nu met Jenaplan te maken?' Alles, want het leren participeren, het afwegen van belangen, participatie aan besluitvorming, behoort tot het gedachtengoed van het Jenaplan. In de basisprincipes zijn ze, met andere woorden, terug te vinden. De school kan hierin een oefenplaats zijn, voor een mondige samenleving, die zich niet laat betuttelen.

In dit nummer van Mensen-kinderen komt dat met name aan de orde in het stuk over conceptontwikkeling voortgezet Jenaplan-onderwijs en in het artikel van Henk Veneman, dat opnieuw de ouderparticipatie aan de orde stelt. Tom de Boer zet zijn verkenning voort van de betekenis van de verbeelding en de muzische vorming. Engelen Jansen vertelt vanuit haar eigen ervaring over de belangrijke rol van de school bij verdriet en rouwverwerking. In verband met de voor de deur staande sinterklaasviering worden nog enkele 'pepernoten' geboden, terwijl ook TOM daaraan aandacht geeft in zijn column. Tjitse Bouwmeester bespreekt opnieuw materiaal in verband met zorgverbreding en verder worden (door anderen) enkele boeken besproken. Ik wens de lezers een sfeervolle decembermaand en veel leesplezier.

Nieuwe wegen

*Toen rabbi Noach
de zoon van rabbi
Mordechai,
de opvolger van zijn vader
was geworden,
bemerkten zijn leerlingen,
dat hij zich in alles
anders gedroeg
dan zijn vader.
Ze vroegen hem daarnaar.
Hij zei:
'Ik doe het precies als mijn
vader, -
die deed niets na
en ik doe niets na'.*

*En de Maggid van Zlotzow
zei:
'Ook wij moeten ieder onze
eigen geaardheid volgen.
En in het licht van de leer
en van de dienst
moeten wij nieuwe wegen
vinden
en niet doen wat gedaan is,
maar wat gedaan moet
worden'.*

JENAPLANONDERWIJS OP WEG NAAR DE 21E EEUW (2)

EEN CONCEPT VOOR JENAPLAN-VOORTGEZET ONDERWIJS

In opdracht van de Nederlandse Jenaplanvereniging wordt gewerkt aan streefbeeld(en) voor Jenaplan-onderwijs. Na de berichtgeving over het basisschool-concept (in het september-nummer) volgt hier een verslag over de conceptontwikkeling met betrekking tot het voortgezet onderwijs.



Funderend Onderwijs: van 4 jaar tot 16 jaar

Door de organisatie van het onderwijs in Nederland en door de aansturing daarvan zijn wij geneigd een onnatuurlijke scheiding aan te brengen tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Voor een oppervlakkig observerende buitenstaander wekt het eerste de indruk vooral kindgericht en pedagogisch bezig te zijn, terwijl het tweede meer accent lijkt te leggen op didactiek en vakgerichte examenvoorbereiding.

Een dergelijke kunstmatige drempel (caesuur) in de ontwikkeling van jonge mensen leidt in de praktijk tot tal van negatieve consequenties: toetsdruk (waarover in dit blad al eerder geschreven is), verandering van schoolomgeving, vernietiging van de stamgroepervarig, teloorgang van leerlinginformatie bij leerkrachten, drempelvrees, contacten met een te beperkte leeftijdsgroep (zowel in het basisonderwijs als in het v.o.), slecht aansluitende leerstoflij-

nen (met daardoor veel tijdverlies), verloren gaan van opgebouwde vaardigheden en attitudes, enz.

Goed onderwijs is doorlopend onderwijs. Dat was al glashelder voor onderwijsvernieuwers als Petersen, Montessori en Steiner, die ontwikkeling van kinderen tussen 4 en 16 jaar als één geheel zagen. Het is inmiddels ook duidelijk voor het Ministerie van Onderwijs, dat in de jaren zestig projecten basisonderwijs-voortgezet onderwijs (BOVO) opzette en vanaf de jaren zeventig in toenemende mate aanstuurt op een doorlopend onderwijs-aanbod (longitudinale leerstofplanning) en Funderend Onderwijs (basisonderwijs plus basisvorming).

Ook ouders, basisscholen en v.o.-scholen beginnen steeds meer aandacht te besteden aan ononderbroken leerwegen. Het aantal (vaak door ouders gestimuleerde) scholen voor voortgezet Jenaplan-, Montessori-, Dalton-en Vrije School-onderwijs groeit explosief.

Waren er voor 1986 slechts enkele experimenten in Utrecht en Assendelft, nauwelijks 10 jaar later wordt hard gewerkt aan de opbouw van Jenaplan-voortgezet onderwijs in: Groningen, Leeuwarden, Heerenveen, Wolvega, Zaandam, Zoetermeer, Gorinchem, Eindhoven, Rotterdam, Swalmen-Reuver en Nijmegen. En er zijn nog steeds veel vragen om informatie vanuit andere locaties. Ook in het buitenland zien wij deze tendens. Het Jenaplan-v.o. werkt samen met startende Jenaplan-v.o. scholen in onder andere Jena, Greiz, Gera, Zwickau, Osnabrügge en elders. Basisonderwijs en voortgezet onderwijs zullen samen moeten werken aan goed doorlopend onderwijs (=funderend onderwijs) voor alle kinderen.

Integreren verworvenheden basisonderwijs en voortgezet onderwijs.

In de eerste plaats zijn het de leerlingen zelf, die gebaat zullen zijn bij een drempelloze aansluiting. Maar zowel het basisonderwijs als het v.o. zijn ook gebaat bij verdere ontwikkelingen op dit gebied.

Het basisonderwijs biedt niet alleen leerstof aan. Leerkrachten in het Jenaplan-basisonderwijs besteden al sinds lange tijd veel aandacht, zorg, liefde en energie aan het bijbrengen van vaardigheden en attitudes: kringgesprek, blokperiodes, verantwoordelijkheidsgevoel, zicht op samenhang, leren leren, samenwerken, respect, tutoring, enz., enz. Tot nu toe werd daar in het voortgezet onderwijs vaak weinig mee gedaan. Het moet erg frustrerend zijn geweest, dat het v.o. eigenlijk alleen geïnteresseerd was in het niveau bij rekenen, ontleden, begrijpend lezen en algemene ontwikkeling en alle andere ontwikkelingen naast zich neerlegde. Of je nu veel of weinig aandacht had besteed aan Engels, wereldoriëntatie, blokperiodes, weekopening, weeksluiting, projecten, zelfstandig leren, leesontwikkeling en respect voor de wereld om je heen maakte weinig uit. De docenten in het v.o. begonnen vooraan in hun eigen methodes, presenteerden elk vak als iets nieuws en gingen zo snel mogelijk over tot de dagelijkse orde van overhoringen, klassikale uitleg en (eenzijdig cognitief) huiswerk.

Door de snel toenemende belangstelling voor Jenaplan-v.o. is daar verandering in gekomen. V.O.-scholen maken kennis met de andere verworvenheden van het Jenaplan-basisonderwijs en proberen daarop aan te sluiten. Zo zien wij ook daar kringgesprek, weekopening, weeksluiting, projectwerk, wereldoriëntatie, blokperiodes en uitgaan van pedagogische situaties steeds frequenter worden. Eindelijk wordt er iets gedaan met de vorming van de basisschool. Het voortgezet onderwijs kan zeer veel leren van het basisonderwijs. De gemiddelde docent in het v.o. weet relatief veel over het vak en weinig over ontwikkelingsfasen van jonge mensen, pedagogische aanpak, het proces van leren leren en het enorme scala van mogelijke werkvormen. Op het gebied van Jenaplan-onderwijs loopt het voortgezet onderwijs minstens dertig jaar achter.

Basisvorming en studiehuis

Die overname van basisschool-verworvenheden is overigens lang niet zo vrijblijvend meer als vroeger, want ook het voortgezet onderwijs is snel aan het veranderen. De basisvorming is verplicht werk te maken van leren leren, samenhang tussen vakken, individuele ontwikkeling van jonge mensen, toepassing van het cognitieve kennis en dient minder kennis- en meer procesgericht te werken. Dat maakt langzaam maar zeker een eind aan de klassikale, kennisoverdragende lessen van weleer.

In de bovenbouw gaat het nog verder. Daar ontstaat het Studiehuis, waar leerlingen met een minimum aan klassikale uitleg zelfstandig of in groepen bezig moeten zijn met het verwerven en verwerken van informatie over samenhangende vakken, van het beschrijven van hun leerproces (dossiers) en van het toepassen van hun kennis (werkstukken). In het kader van dit (vanaf 1998 verplicht en landelijk ingevoerde) studiehuis worden de eindexameneisen ingrijpend veranderd.

Een groot deel van de snel toenemende belangstelling van het v.o. voor Jenaplan-onderwijs wordt veroorzaakt door deze veranderingen. Het studiehuis hoeft niet uitgevonden te worden; het bestaat al lang op Jenaplanbasisscho-

len, inclusief studiekamers, tafelgroepen en documentatiecentra. Ook het leren leren en zelfstandig leren hoeft alleen maar gecontinueerd te worden: nu leren basisschoolleerlingen in blokperiodes en met week- en maandtaken zeer zelfstandig te werken; het zou dwaas zijn die vaardigheid in de onderbouw van een v.o.-school af te breken door steeds huiswerk voor de volgende les op te geven om daarna het zelfstandig leren en de maandtaak als iets nieuws ('modulair onderwijs') in te voeren in het studiehuis. Ook op andere gebieden kan het v.o. veel leren van Jenaplanbasisscholen: omgaan met begaafdheidsverschillen (individuele leerwegen-ontwikkelingsgericht leren), groepswork, werkbeprekingen, betrokkenheid bij het geleerde in plaats van het van buiten leren van zaken uit een andere wereld, werkbeprekingen door leerlingen, week- en dagritme, enz.

Omgekeerd kan het v.o. ook het basisonderwijs de nodige diensten bewijzen: vanuit de grote vakkennis kunnen waardevolle impulsen worden gegeven voor inhoudelijke invulling van wereldoriëntatie; daarnaast kan informatie over het wel en wee van leerlingen in het v.o. bouwstenen leveren voor zelf-evaluatie in het basisonderwijs en voor het stellen van prioriteiten: in welke richting moeten opvoeding en opleiding gaan om te zorgen, dat kinderen zich ook na het basisonderwijs optimaal kunnen ontplooiën? Samengevat: het Jenaplan basis-onderwijs heeft baat bij doorlopend onderwijs, omdat er zo eindelijk echt wordt doorgegaan met de moeizaam opgebouwde ontwikkeling van kinderen, omdat de richting waarin ontwikkeld wordt steeds duidelijker wordt en omdat het voordeel kan hebben van de inhoudelijke know-how van het v.o. Het voortgezet onderwijs kan bij de verplichte onderwijsvernieuwingen dankbaar gebruik maken van het feit, dat dit soort wielen in het basisonderwijs al geruime tijd geleden zijn uitgevonden. Lat but not least kan de leerling zich nu eindelijk drempelloos als volledig mens ontwikkelen.

Het concept van een pasgeboren kind.

Het opzetten van een Jenaplan-concept voor het voortgezet onderwijs is verge-

lijikbaar met het schrijven van een biografie van een pasgeboren baby.

Peter Petersen heeft het v.o. wel beschreven, maar er is nog niet zo heel veel ervaring met de praktijk. In Duitsland hebben de ontwikkelingen lang stilgelegen en in Nederland is de hoogbloei vanaf Suus Freudenthal grotendeels langs het voortgezet onderwijs heengegaan. Voor 1986 waren er eigenlijk maar twee belangwekkende experimenten: de Jenaplan - IVO - Middenschool in Utrecht en het verlengen van de basisschool van Daan Klaassen in Assendelft. Daarna nemen twee nieuwe scholen het voortouw: de Stedelijke Scholengemeenschap in Nijmegen start een afdeling voor Jenaplan MAVO-HAVO-VWO, die razendsnel groeit, en het Burgemeester Boots-college in Swalmen-Reuver bouwt de hele school om naar een Jenaplan-scholengemeenschap met stamgroepen, niveau-groepen, keuzegroepen enz. Over beide scholen is in Mensen-kinderen uitgebreid bericht. In het voetspoor van deze scholen stappen al snel het Lorentzlyceum in Eindhoven, de Libanon-scholengemeenschap in Rotterdam en het Michael-college in Zaandam. Dit jaar zijn het Oranje -Nassau-college in Zoetermeer en het Reitdiep-college (de voormalige middenschool) in Groningen begonnen. Op het Slauerhoff-college in Leeuwarden is men ook druk bezig en inmiddels zijn ook scholen in Heerenveen, Wolvega en Gorinchem aan de start verschenen. Al met al is de ontwikkeling nog vrij jong en moet de koers zich nog uitkristalliseren.

Eenzijds is er dus nog weinig ervaring om uit te putten bij concept-ontwikkeling. De scholen verschillen sterk in hun manier om Jenaplan-onderwijs vorm en inhoud te geven. Wel zijn er wat algemene trekken te vinden: weekopening, weeksluiting, project- en thematisch onderwijs, pogingen om de traditionele vakken een plaats te geven binnen wereldoriëntatie, invoeren van pedagogische situaties in plaats van cognitieve overdracht, experimenteren met stamgroepen, niveaugroepen en keuzegroepen, gebruik maken van documentatiecentra, kringgesprekken etc. Maar die ontwikkelingen gaan langzaam in een onderwijssysteem, dat tot voor kort gewend was aan individuele vakleer-

krachten, die bij het dichtgaan van de klasdeur ieder hun eigen methode hadden om in zo kort mogelijke tijd de veelal cognitieve examenstof klassikaal 'er in te pompen'.

Anderzijds is zo'n experimenteel stadium misschien juist het geëigende moment om via concept-ontwikkeling de koers uit te zetten, zodat het toenemende aantal v.o.-Jenaplan-scholen gebruik kan maken van wat uitgezette bakens om richting in ontwikkelingen te zoeken.

Hoofdlijnen van het v.o.-concept

Bij de conceptontwikkeling is dankbaar gebruik gemaakt van de aanbevelingen van de NJPV. Enerzijds leveren die een richtsnoer op, om onze ideeën in kaart te brengen. Anderzijds geven die de mogelijkheid om het v.o.-werk op een overzichtelijke wijze in te passen in het totale concept van Jenaplan-onderwijs.

In april 1996 is begonnen met het eerste drieluik:

- Het eerste deel daarvan is een toespraak van de basisprincipes op het voortgezet onderwijs. Daarbij werd de tekst van de basisprincipes zelf niet gewijzigd. Toelichting, illustratie en verdieping werden echter omgezet naar de situatie in het voortgezet onderwijs.

- Vervolgens werd in het Raamplan bekeken welke rol Jenaplan voortgezet onderwijs kan spelen voor de jeugd en de maatschappij van deze tijd, welke plaats Jenaplan-v.o. inneemt in het onderwijsveld van nu. Welke waarde heeft het? Welke prioriteiten stellen wij?

- In het derde deel werd bezien welke consequenties dat alles heeft voor het leerplan en werd een eerste schets van een leerplan Jenaplan-v.o. opgesteld.

Deze drie delen worden besproken in een resonansgroep, die bestaat uit vertegenwoordigers van de Jenaplan-v.o.-scholen.

Terwijl die bespreking loopt wordt een opzet gemaakt voor de volgende delen van het concept:

- een deel 'beelden' met concrete (model-)schooluitwerkingen
- facetpublicaties
- een instrument voor schoolevaluatie
- een handboek Jenaplan-v.o.

Stap 1: de vertaling van de basisprincipes naar het voortgezet onderwijs.

Wanneer v.o.-scholen beginnen met Jenaplan-onderwijs, gebeurt de scholing meestal in een team van mensen, die een Jenaplan-afdeling van de grond willen krijgen. Die scholing is zeker in het beginstadium nogal verschillend van de diepgaande scholing voor basisonderwijs. Een startend team heeft vooral vragen op het gebied van snelle praktijkveranderingen: Hoe houd je een kringgesprek? Hoe ziet een project eruit? Hoe werk je met groepen? Hoe kun je als leraar biologie of wiskunde een weekopening of weeksluiting voorbereiden? Hoe werk je met een documentatiecentrum? etc.

Vaak worden in die scholing de Jenaplan-basisprincipes wel langs de school gelegd om te zien in hoeverre de school er al aan voldoet en welke weg er nog is te gaan. Maar heel systematisch was dat tot nu toe nog niet. Het was dus een hele uitdaging om de 20 basisprincipes nu eens in een algemeen v.o.-kader om te zetten.

Je loopt dan al snel tegen een aantal problemen aan:

De onvervangbare waarde en waardigheid van ieder individu (basisprincipe 1 en 6) zijn in het voortgezet onderwijs nogal eens opgeofferd aan lesmethodes die erop gericht zijn klassikaal zo efficiënt mogelijk richting eindexamens te werken. Het recht op eigen identiteit (2 en 7) dwingt tot nadenken over hoever je in een multiculturele samenleving mag en moet gaan bij het accepteren van subculturen en norm-afwijkend gedrag. De basisprincipes 3 en 8 leggen de vinger pijnlijk op een gevoelige plaats in het voortgezet onderwijs: je hoeft geen band te ontwikkelen met de leerstof, als je het maar leert en voor verwonderend 'schouwen' krijg je geen cijfer. Basisprincipe 4 leidt al snel tot de pijnlijke constatering, dat het v.o. meestal maar een klein stukje van de persoonlijkheid ontwikkelt en in 5, 9 en 10 blijkt, dat het niet langer voldoende is om cultuur over te dragen: ze moeten er ook nog iets mee doen! Wie de eerste 10 basisprincipes serieus neemt, laat het sterke bolwerk van het v.o. schudden op zijn grondvesten.

Een illustratie bij basisprincipe 6:

Ze mochten bij spreekvaardigheid kiezen: spreekbeurt, discussie of cabaret. Marcel koos cabaret. Alleen.

Marcel is een beetje spastisch en de hele groep hield zijn adem in, toen hij met ontbloot bovenlijf en grillige dansbewegingen binnenkwam, een waxinelichtje in de hand.

Even werd er onderdrukt gelachen, toen hij zijn gitaar stemde en hortend en stotend een lied inzette maar daar werd onmiddellijk met een dwingend 'Ssst' op gereageerd.

Het lied ging over pesten en de halve zinnen, de gebaren, de dansen waren stuk voor stuk indringende imitaties van de rotstreken die pesters uithalen met hun slachtoffers: op school, op straat, in winkels, bij het fietsen. Het was heel levensecht. Sommige leerlingen hadden moeite hun tranen in te houden. Marcel gooide er in een toenemende vlag van uitbarsting al zijn frustraties uit. Soms was het ontroerend, soms heel eng. De groep was doodstil. Behalve aan het eind. Toen zong iedereen, in een opwelling van solidariteit, het slotlied mee. Marcel bedankte de groep hortend voor het feit, dat ze hadden willen kijken en luisteren. Hij hoefde geen cijfer.

Basisprincipe 11 vervangt de hiërarchische top-down-structuur van de meeste grote v.o.-scholen door een overlegstructuur en het blijkt in de praktijk nogal wat gewenningsproblemen op te leveren, wanneer ouders, leerlingen en leraren volwaardig mee mogen praten bij besluitvorming. Het pedagogische uitgangspunt van 12 eist van veel docenten in het v.o. een volledige mentaliteitsomwenteling, zeker wanneer cynisme en monologe overdracht gewoonte zijn geworden. Het ontlenen van elementen aan de leef- en belevingswereld van kinderen is in het voortgezet onderwijs nog moeilijker dan in het basisonderwijs. Op zich heeft een v.o.-school talloze mogelijkheden om pedagogische situaties te creëren (basisprincipe 14), maar tot nu toe gingen wij er vaak van uit, dat het boek dat maar moest doen. Ook basisprincipe 15 ligt niet eenvoudig: werk hadden we al en soms ook gesprek, maar bij de termen 'spel' en 'viering' gaan heel wat docenten

onbehaaglijk op hun zetels schuiven, vooral roostermakers.

Illustratie:

Theo, een van de roostermakers, kijkt met enige zelfvoldoening naar het rooster; het ziet er goed uit.

Dan komt Marian binnen, ziedend:

- Zeg, ik had toch bij mijn roosterwensen duidelijk aangegeven, dat ik 's morgens de eerste twee uur vrij wil!

- Dat kan niet. Dan loop ik vast met andere prioriteiten.

- Hoezo andere prioriteiten? Loop je dan vast met de roosterwensen van een collega? Wie?!

- Nee, ik loop van met roosterprioriteiten van de leerlingen.

- Van de leerlingen?! Dienen die blagen tegenwoordig ook al roosterwijzigingen in?

- Nee. Kijk, vroeger hebben wij het rooster altijd zo gemaakt, dat wij rekening hielden met de wensen en mogelijkheden van leraren: of ze op meer scholen werkten, andere activiteiten hadden, een vrije dag wilden hebben enz. Dat doen we nog. Maar we houden nu ook rekening met het rooster van de leerlingen. We zorgen, dat ze niet allemaal leervakken achter elkaar krijgen, dure talen bijvoorbeeld. Als het een beetje kan, probeer ik bijvoorbeeld een afwisseling te maken van talen, expressievakken, ontdekkende vakken, gym enz.

- Moet dat?

- Voor wie is onderwijs eigenlijk ?

Het grootste probleem zit natuurlijk in basisprincipe 16. Voor een v.o.-school ben je al super-heterogeen bezig, als je twee of meer van de richtingen IVBO, VBO, MAVO, HAVO, VWO bij elkaar houdt. Laat staan dat je dan ook nog leeftijden mixt. Daar zijn boeken, programma's, gewoontes en organisatie helemaal niet op voorbereid. Er zal voor veel scholen nog een lange weg nodig zijn om dat doel te bereiken. Wel begint duidelijk te worden, dat het loslaten van de klassikale uitleg en het individueel of groepsgewijs laten werken aan opdrachten dit doel haalbaar maakt. En dat betekent dat een serieus werk maken van principe 17 een 'must' is. Maar het blijkt voor een docent die gewend is zijn/haar kennis over te dragen heel moeilijk te zijn om een stapje

terug te doen en de leerling wat meer ruimte te gunnen. Het komt in dit opzicht niet slecht uit, dat de wetgeving van basisvorming en studiehuis sterk en snel in deze richting gaat.

Voor de gemiddelde leerling bestaan er veel verschillende Duitslanden, die weinig met elkaar te maken lijken te hebben: het Duitsland van aardrijkskunde, het Duitsland van Duits, het Duitsland van geschiedenis, het Duitsland van kunstgeschiedenis, het Duitsland van economie en het Duitsland van de vakantie. Via wereldoriëntatie moet dat nu allemaal één Duitsland worden en je moet het nog zelf ontdekken ook! Gelukkig zijn er uitwisselingen.

(principe 18)

En dan moeten mensen ook nog vraagtekens zetten bij hun beoordelingen (niet meer de hele klas een 4 voor Duits of natuurkunde kunnen geven) en bij de veranderlijkheid van hun tot nu toe zo heerlijk constante school

(principe 19 en 20).

Genoeg te doen, dus in het v.o.!

Het eerste concept van deze omwerking van de basisprincipes naar het v.o. is alom erg positief ontvangen. V.O.-scholen vonden vooral de praktijkvoorbeelden erg bruikbaar en menige school heeft de tekst voor alle personeelsleden gekopieerd als aardig meetinstrument voor het eigen functioneren.

De opdracht van de NJPV voorzager dus duidelijk in een behoefte.

Natuurlijk waren er ook kanttekeningen: de niet-zintuiglijk waarneembare werkelijkheid dient uitvoeriger te worden uitgediept, zowel wat levensbeschouwelijke vorming betreft als op het gebied van stilte rond en tussen het leren. En de voorbeelden, die vaak uit Nijmegen afkomstig waren, worden aangevuld met voorbeelden uit andere plaatsen.

Net als de basisscholen moeten v.o.-scholen die zich Jenaplanschool willen noemen, de Jenaplanprincipes opnemen in hun schoolwerkplan. Het zal duidelijk zijn, dat de gemiddelde school daarbij tekent voor een jarenlang veranderingsproces. Gemakkelijk is dat zeker niet, maar het eerste deel van het concept helpt daarbij door de richting van de veranderingen duidelijk aan te geven.

Stap 2: het raamplan

De veranderingen in de samenleving, de gezinnen, de schoolcultuur en de verwachtingen van vervolgoopleidingen en bedrijven vragen veel van de huidige jonge generatie. Ze moeten kunnen overleggen, kunnen plannen, keuzes kunnen maken en zelfstandig werken, ze moeten weerbaar en flexibel zijn, er wordt een groot beroep gedaan op hun relationele en technische vaardigheden en op het kunnen toepassen van het geleerde, ze moeten zich in een mondiale-multiculturele samenleving kunnen bewegen, samenhang zien etc.

Om dat mogelijk te maken, moet de school werk maken van: sociale ontwikkeling, emotionele ontwikkeling, waarden-ontwikkeling, creativiteitsontplooiing, planningsvaardigheid, stimuleren van echte betrokkenheid, zien van samenhang en bewegingsontwikkeling.

Ook de veranderende wet op het voortgezet onderwijs stelt zo zijn eisen: In de basisvorming verschuift het accent van kennisoverdracht naar toepassing, vaardigheden en samenhang en zien wij een verschuiving in de richting van persoonlijke ontwikkeling, maatschappelijke vorming, samenhang in aanbod en werkwijze, eigen activiteiten van leerlingen en funderend onderwijs.

Het studiehuis (bovenbouw) eist bijzonder veel van zelfstandigheid, planningsvaardigheid, verwerven en verwerken van informatie, samenwerking, inzicht in samenhang en toepassing van kennis. Hier ontstaat veel meer ruimte voor individuele leerwegen en wordt de noodzaak van jaarklassen steeds kleiner.

In het tweede hoofdstuk van het concept (raamplan) wordt aangetoond, dat Jenaplan-onderwijs precies die vaardigheden en attitude stimuleert, die de jeugd van deze tijd nodig heeft en dat het volledig past in de nieuwe wettelijke kaders.

Het is dan ook beslist geen toeval, dat Jenaplanscholen, Montessori- en Daltonscholen een grote rol vervulden bij de totstandkoming van de basisvorming en een centrale plaats innemen in de Netwerken Tweede Fase (studiehuis). Deze scholen hebben een duidelijke

voorbeeldfunctie naar andere scholen. In feite voldoet een school, die de twintig basisprincipes echt uitvoert aan alle wettelijke eisen van het nieuwe voortgezet onderwijs.

Het zou de basisscholen deugd moeten doen, dat zaken, die vroeger soms werden ervaren als afleidend van het cognitieve hoofddoel, nu centraal staan in het nieuwe landelijke v.o.-onderwijs: persoonlijke ontwikkeling, maatschappelijke vorming, samenhang leren zien, betrokkenheid bij het geleerde: integratie met de eigen leefwereld en toepasbaarheid, eigen onderzoek van leerlingen - zelfstandig leren, leren plannen, documentatie-verwerking, samenwerking, waarden-ontwikkeling e.d. zijn nu blijkbaar de belangrijkste zaken die moeten worden voorbereid. Welnu, dat gebeurde al dertig jaar!

De resonansgroep heeft weinig commentaar geleverd bij de tekst-opzet van het raamplan. De inhoud wordt dankbaar geaccepteerd als bruikbaar materiaal voor schoolboekjes, schoolfolders, schoolwerkplannen e.d.

Stap 3: het leerplan.

Het is absoluut ondoenlijk in kort bestek het volledige leerplan van het v.o. in kort bestek weer te geven.

Daarom werd volstaan met een aantal belangrijke elementen van dat leerplan. Op de eerste plaats is aandacht besteed aan de opbouw van gestuurd leren via begeleid leren en leren leren naar zelfstandig leren. Dit leren leren is op dit moment een hoofd-aandachtspunt in het v.o., waarvoor het Jenaplan-onderwijs belangrijke bouwstenen kan leveren. In feite zijn blokperiodes, weektaken, maandtaken en ander stamgroepwerk een uitstekende voorbereiding op het nieuwe v.o. Dit stukje is daarom niet alleen van belang voor het voortgezet onderwijs. Het hele proces begint al in het basisonderwijs.

Vervolgens wordt ingegaan op de grondvormen gesprek, spel, werk en viering, met suggesties voor toepassing in het voortgezet onderwijs: nieuwskring, planningskring, practica, excursies, uitwisselingen met andere landen, computergebruik, rollenspel, onderzoek

ker spelen, natuurpad, beursspel, tableau-uitbeelding van boeken, interculturele manifestaties, declamatie, weeksluiting enz. enz. enz.

Een derde stukje gaat over de centrale plaats van wereldoriëntatie: samenhang, uitgaan van de leef- en belevingswereld, betrokkenheid, jongeren als cultuurvernieuwers en de niet waarneembare werkelijkheid.

Na een intermezzo over ontwikkelingsgericht leren, wordt ingegaan op de hoofdlijnen van de vakgebieden: talen, aardrijkskunde-geschiedenis-economie-maatschappijleer, exacte vakken, expressievakken, biologie-verzorging-lichamelijke opvoeding en technische vaardigheden.

Dan volgt een overzicht van een aantal voor het Jenaplan-v.o. ontwikkelde projecten (Oude school- nieuwe school, Utopia, Wat is het verschil tussen Fransen en Eskimo's?) en het geheel wordt afgesloten met de profielschets voor de ideale Jenaplan-leraar:

Ter aanvulling van ons team zoeken wij een Jenaplan-leraar.

Van sollicitanten verwachten wij het volgende:

- U bent bereid en in staat mensen in hun waarde te laten en bij jongeren die waarde te ontdekken

- U zorgt in uw groepen voor voldoende geborgenheid en veiligheid, zodat jonge mensen zich daar goed en volledig kunnen ontwikkelen

- U bent veelzijdig

- U bent rechtvaardig

- U bent in bereid en in staat om pedagogische situaties te creëren en die toe te passen als basis voor uw onderwijs-aanbod.

- U bent alert op reacties en capaciteiten van leerlingen, op basis waarvan u gedifferentieerd lesgeeft.

- U onderschrijft de universele rechten van de mens en het kind

- U onderschrijft de twintig basisprincipes van de NJPV

- U bent op basis van de twee bovenstaande punten een voorbeeld voor de leerlingen

- U staat open voor kritische evaluatie van uw omgeving (ook van jongeren)

- U kunt goed met anderen samenwerken en u bent bereid met ouders, leerlingen, directie en bestuur steeds te blijven zoeken naar een goede onderwijspraktijk en u wilt daarvoor ook afspraken maken en nakomen.

- U kent de leef- en belevingswereld van jongeren, u bent bereid zich daar per individu in te verdiepen en u ziet de didactische en pedagogische mogelijkheden die dat biedt

- U bent en denkt roldoorbrekend

- U bent niet afhankelijk van gebruikte methodes

- U hebt inzicht in groepsprocessen en u kunt daar leiding en sturing aan geven

- U beseft, dat uw vak onderdeel is van wereld-oriëntatie

- U beseft, dat het in onderwijs eigenlijk om opvoeding gaat.

Of:

- U onderschrijft de twintig basisprincipes en u bent bereid, waar nodig bijgeschoold te worden en in de praktijk te leren.

Het voortgezet onderwijs zou het voortgezet onderwijs niet zijn, als er op dit leerplan geen aanvulling zou komen. Natuurlijk wordt op alle scholen intensief met vaksecties overlegd om de vakgebieden veel beter en duidelijker in kaart te brengen. Het resultaat zal ongetwijfeld zeer professioneel zijn.

Met ongelooflijk veel plezier werk ik aan het ontwerpen van de teksten die in de resonansgroep besproken worden. Van alle kanten (ook vanuit NJPV, SJPO en basisonderwijs) stromen er opbouwende kanttekeningen binnen, waarvan wij veel kunnen leren.

Op dit ogenblik staan wij voor de moeilijkste opgave: beelden van modelscholen. De voorbeelden liggen helaas nog niet voor het opscheppen zoals in het basisonderwijs, maar langzaam beginnen te contouren zich af te tekenen van de Jenaplan-v.o.-modelschool.

Ofschoon..... eigenlijk hoort dat één school te zijn voor jonge mensen van 4 tot 18 jaar. ■

Peter Seybel is werkzaam aan de Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen en werkt tevens aan het Jenaplan-concept Voortgezet Onderwijs.

HET LEREN VAN DE KUNST

EN DE KUNST VAN HET LEREN (2) Wie niet droomt is geen realist

In het eerste artikel onder deze titel (mei 1996) werd aangetoond dat en hoe de kunstzinnige vorming een waardevolle bijdrage kan leveren aan 'een pedagogiek van de hoop'. Hier wil ik proberen meer helderheid te krijgen omtrent de rol van, wat ik het liefst zou noemen, de muzische vorming in de school.

Waarom staat zij zo centraal in het Jenaplanconcept dat er zelfs in de cursus een volledig blok voor is opgezet? Of hebben die mensen gelijk die zeggen dat deze belangstelling overdreven is en dat kunstzinnige vorming 'slechts' een onderdeel van de wereldoriëntatie is?

Muzische vorming

De term kunstzinnige vorming wijst nadrukkelijk in de richting van de kunsten. Wanneer we de manier van waarnemen en interpreteren die daar gehanteerd wordt toepassen op het hele gebied van wereldoriëntatie spreken we van muzische vorming.

Wereldoriëntatie is het hart van de school. Samen met de kinderen van de stamgroep en onze collega's (inclusief de handreikingen via de SLO-mappen) bepalen we waar het over gaat en hoe we het aan zullen pakken. We hebben de school daarop ingericht. In de stamgroep, in de kring komen de thema's binnen: daar gaan we het over hebben de komende tijd. We gaan observaties doen in de schooltuin, we gaan een interview organiseren, we schrijven een brief... En tenslotte is er de verslagkring of de tentoonstelling. Dat zijn enkele van de werkvormen die we door de jaren heen hebben ontwikkeld.

Hoe kijken we?

In feite gaat het bij de muzische vorming om de manier waarop we naar de wereld kijken en erop reageren. Het gaat om de intentie, om de actie-radius, om het spectrum van onze waarneming. Door ervan uit te gaan dat er verschillende werkelijkheden zijn voegt zij een dimensie toe aan de gangbare vorm van wereldoriëntatie. Zij opent daarmee ook de weg naar een meer spirituele benadering.

We zijn school. Dat wil zeggen dat we aandacht geven aan wat we waardevol

vinden. En dat we daar systematisch mee bezig zijn. Muzische vorming werkt aan de kwaliteit van de wereldoriëntatie door:

- Het verrijken van de ontmoetingservaring.*
- Het verlevendigen van de verbeelding.*
- Het veelzijdig maken van de dialoog.*
- Het aanzetten tot engagement.*
- Het vormgeven van onze ervaringen.*

Over elk van deze aspecten straks iets meer. Eerst nog enkele algemene opmerkingen waarin de randvoorwaarden van de muzische vorming worden aangegeven.

Authenticiteit

De ontmoeting, waarover het in de wereldoriëntatie in feite gaat, moet authentiek (oorspronkelijk) zijn. In de school is het gevaar levensgroot aanwezig dat we snel overschakelen op de papieren wereld van het gedrukte woord. De authentieke ontmoeting wordt, zeker door volwassenen, vaak als bedreigend ervaren. Het is een vorm van leren die we in de school voor een groot deel ontwend zijn. Het maakt ons kwetsbaar (veranderbaar), het kan niet-verwachte consequenties met zich meebrengen. Dit leren is niet vrijblijvend.

Dit leren betreft de totale persoon. Op dit punt hebben de meeste kinderen iets voor op ons. Zij zijn immers directer, argelozter, ondubbelzinniger dan wij. Hoewel, onze gestandaardiseerde maatschappij leert hen reeds op jonge

leeftijd zichzelf te zien door de ogen van de ander.

- Ik kan geen hond tekenen!
- Echte Nikes!
- Ik wil niet naast een meisje zitten!
- Wat verdien ik er mee?
- Telt het mee voor het rapport?
- Moet het?

Persoonlijke inzet

Zowel van de groepsleiders als van de kinderen wordt een persoonlijke inzet gevraagd. Dat betekent bijvoorbeeld dat er meer van je verwacht wordt dan waarvoor je betaald wordt. Dat je niet maar terug kunt vallen op de methode of op wat vorig jaar goed ging. Dat je steeds de originele inbreng van kinderen honoreert, de vragen die ze stellen, de spullen die ze meebrengen, de ideeën die ze inbrengen.

Het begrip authenticiteit moet echter niet verward worden met het begrip inventiviteit. We hoeven niet steeds iets nieuws te bedenken. Het gaat er eerder om dat we in eerste instantie alleen maar horen, zien, ons openstellen. En dan reageren. Het is ongetwijfeld waar dat de één daarbij spectaculairder voor het voetlicht treedt dan de ander. Belangrijker is het dat ieder in zijn waarde blijft. Dat geldt voor volwassenen en voor kinderen. De authentieke ontmoeting is immer een boeiend gebeuren.

Lichamelijkheid

Het lijkt niet overbodig hier nogmaals, maar nu meer expliciet, te wijzen op de lichamelijkheid van de (kinderlijke) imaginatie/verbeeldingskracht. Het is een merkwaardige paradox dat we ons lichaam tegelijk kunnen ervaren als iets dat we zijn en als iets dat we hebben. Hier willen we vooral aandacht vragen voor het eerste aspect. Ik ben mijn lichaam. Ik ben mijn verleden (herinnering). Ik ben mijn ontmoeting. Ik ben mijn muziek.

'Dat is Sanna!' zegt de collega, als zij in een tekening de maker herkent.

Muzische vorming kan zich slechts daar manifesteren waar we erin slagen een

persoonlijk, concreet, lijfelijk engagement met de dingen te bewerkstelligen. Doen we dit niet, dan belanden we al snel in imitaties en stereotiepen. We moeten daarom steeds uitgaan van het specifieke. De herfst bestaat niet, mijn ontmoeting met deze struik in deze herfst wel.

Het leren maken van gedichten kun je (misschien?) leren door kennis te nemen van gedichten van anderen. Beter is het vanuit de eigen ervaring een passende vorm te kiezen voor een gedachte, een inval, een overweging. Het is in het algemeen beter eerst een eigen vorm te zoeken om daarna, met de verheugde betrokkenheid van insiders, de dialoog met anderen over hetzelfde thema aan te gaan. Een zelfportret, hoe maak je dat? Wat wil je ermee zeggen? Welke stemming, welke sfeer wil je uitdrukken? Welk materiaal en welke techniek kies je?

Als we dan later zelfportretten van anderen gaan bekijken zullen we dit doen vanuit diezelfde vragen en de daaraan verbonden ervaringen. We kijken niet alleen naar het schilderij, maar vragen ons ook af wie die mens was, en wat hem bezielde.

Vanmorgen lag er een flink pak sneeuw. Waar heb je naar gekeken? (zin 1) Wat dacht je toen? (zin 2)

*. sneeuw op de struiken
van zo hoog precies op deze tak*

*. autoramen schoonmaken
kom ik nog op tijd?*

*. de witte tuin
onze poes moest zijn poten steeds hoger optillen*

-Welk dier heb je wel eens aangeraakt? Maak een lijst. Zo lang mogelijk. Lees in de tafelgroep aan elkaar voor. Maak de lijst nog langer. Zoek er vijf interessante ontmoetingen uit. Vertel erover. Wat dacht je toen het gebeurde? Schrijf die gedachte op. Maak een cadeautje voor het dier. Speel de ontmoeting en een eventueel vervolg daarvan. Dans de ontmoeting, een bewegingsgesprek. Enzovoort.

- Met je neus vlak boven de rupsenbak meemaken hoe een vlinder uit de pop komt... schreeuwt om een muzische reactie!

De persoonlijke basisactiviteiten

Ieder in de Jenaplanschool kent de vier sociale basisactiviteiten gesprek, spel, werk en viering. Net zo essentieel als deze zijn de persoonlijke basisactiviteiten mediteren, filosoferen, bidden... Bij elke gezamenlijke ervaring hoort ook een persoonlijke. Het is bijvoorbeeld een goede gewoonte na een intensieve spelsessie gelegenheid te geven tot een persoonlijke, muzische verwerking. In feite is dit een vorm van meditatie. Twee belangrijke essenties van de muzische vorming moet ik nog noemen. Ten eerste het intensiveren van de ervaring. Het voorbeeld van de rupsenbak geeft aan wat ik bedoel. Er zijn daarvoor verschillende methoden. Een schoolteam kan gezamenlijk een lijst van intensiveringsmodellen opstellen en deze cultiveren.

Enkele voorbeelden:

- observatiekring;
- meditatie; in sommige scholen (stamgroepen) heb ik meegemaakt hoe in stilte of bij zachte muziek gedacht werd aan bepaalde gebeurtenissen of aan zieke groepsgeenootjes e.d.;
- 'inzoomen'; een manier om door middel van vragen steeds dichterbij een bepaalde ervaring te komen;
- excursie;
- vergrootglazen;
- aanleggen van verzamelingen;
- iemand in de kring uitnodigen;
- ...

Intensiveren van de ontmoeting

Het principe dat hierbij steeds weer terugkomt is dat het de ontmoeting is die geïntensiveerd moet worden. En niet zozeer het kennisvergaren. Het is belangrijk hiervoor een goed inzicht te ontwikkelen. Wanneer ik vraag: 'Hoe zien de ogen van een rups eruit?' zal het overgrote deel van de volwassenen dit gaan opzoeken in een boek. Met een rupsenbak in de nabijheid zal dit anders gaan.

Een andere, zeer essentiële voorwaarde voor een muzische uitwerking van een

thema is de diversiteit in vormen waarmee de ontmoeting en de daaropvolgende dialoog plaatsvindt. We hebben de neiging ons vooral te richten op de taal, gesproken en (vooral) gedrukt. De verschillende disciplines van de muzische benadering geven vaak verrassende alternatieven hiervoor. Juist wanneer er een intensieve authentieke ontmoeting is geweest, is er een bijna vanzelfsprekende bereidheid om daaraan op één of/andere manier vorm te geven. Erover te spelen, te schrijven, te schilderen of te kleien. Er worden gedichtjes en liedjes geleerd, verhalen verteld, een tentoonstelling gemaakt. En we kijken bij elkaar en bij andere 'kunstenaars', wat die ons te vertellen hebben.

- Eén goed gepland bezoek van de kleuterbouw aan een boerderij zorgde veertien dagen lang voor zinvolle, rijke thema's, waarbij alle muzische (en andere) disciplines die deel uit maken van de stamgroepcultuur in stelling werden gebracht.

Een rijke, veelzijdige ontmoeting

Komen alle zintuigen aan bod? Kun je ook luchtjes van de boerderij verzamelen? Hoe voelt de neus van een paard? Wat nemen we mee om het kijken te intensiveren? Ons tekengerei? Welke mensen gaan we ontmoeten? En hoe kijken die tegen ons bezoek aan? (Een belangrijk punt: veel volwassenen gaan vaak van een verouderd school-begrip uit...) Hoe is de schooltuin ingericht en hoe kunnen we ons ontmoetingsrendement daar opvoeren? Zijn er meer plekken (paden, mensen, hobbyclubs, ...) in onze directe omgeving die we kunnen exploiteren?

Je kunt ook 'kijken (ruiken, voelen) met je oren!' Wat zie je voor je als er een verhaal wordt verteld? Zie je kleuren? Een landschap? Is er ook weer, voel je de wind in je haar? Geuren? En wat voor gevoelens heb je?

- Een onderzoek: Stel bovengenoemde vragen eens in je groep, nadat iemand bijvoorbeeld een eigen tekst heeft voorgelezen... Je zult versteld staan over het verschil in antwoorden. Terwijl de één

nauwelijks meer dan woorden heeft gehoord, heeft de ander een zeer intense ervaring gehad.

De rijkdom van een ontmoeting (in dit geval met een tekst) hangt voor een deel af van iemands voorstellingsvermogen, verbeeldingskracht. Alleen al door die in een groep aan de orde te stellen kan die worden geoefend. Het (aanvankelijk) leesproces krijgt er zo een interessant aspect bij.

Andere zintuigcombinaties: tasten met je ogen, kijken met je handen, spreken met je handen... Komen alle muzische disciplines uit de verf? Of moeten we er nog een aantal (verder) ontwikkelen?

Kinderen zijn verschillend, evenals andere mensen. Howard Gardner heeft ons geleerd dat er minstens zeven soorten 'begaafdheden' zijn. Het Ik van een mens voelt zich het meest in zijn element op dat gebied waar men het best uit de verf komt. Taal, wiskunde, ruimtelijke oriëntatie, muzische vormgeving, lichamelijke, sociaal inzicht en innerlijk evenwicht vormen zulke gebieden. Wanneer we een veelzijdige dialoog willen voeren zullen we hiermee rekening moeten houden.

Eem levendige verbeelding

Volgens sommigen is verbeelding een (min of meer getolereerde) afwijking van de werkelijkheid. Dit is een misverstand. Verbeelding erkent de werkelijkheid juist ten volle: er is meer dan je ziet. Er is een hogere, een diepere, een meerdimensionale werkelijkheid.

De verbeelding leest tussen de regels door en prikt door de schijn van het moment heen. Zij heeft zich, soms ten dele, ontworsteld aan wat voor de hand ligt. Ze kijkt nieuw tegen de dingen aan. Zet ze in wisselend perspectief.

Vaak wordt gedacht dat het rationele denken van onze moderne tijd het logisch vervolg is op een meer primitieve denkwijze van vroeger. Een soort evolutie dus. Het rationele heeft de plaats van het irrationele, het mythische denken ingenomen. Zo is bijvoorbeeld op het gebied van de taal de geschreven taal superieur aan de gesproken

taal. Zij is het immers deze die ons de rijke zegeningen van de wetenschap heeft gebracht?

Ook hier is sprake van een treurig misverstaan. Het irrationele denken is het fundament van het rationele denken, het is daarvoor de voedingsbodem en daarzonder zal het verdorren. Dat komt niet in de laatste plaats doordat in het irrationele gebied de verbeeldingskracht wordt geoefend die ook in het rationele denken een beslissende rol speelt.

- Zoals het oerwoud onontbeerlijk is als genenbank voor onze cultuurgewassen, zo voedt de verbeelding onze rede.

We moeten niet vergeten dat na een aanvankelijk verwervingsproces er altijd een lange en boeiende periode komt waarin het verworvene wordt geïntegreerd. Er wordt mee gespeeld, geoefend, geëxperimenteerd, het wordt tot een deel van de persoonlijkheid gemaakt en gaat daarvan de kenmerken dragen. Zo gaat dat ook met bijvoorbeeld de taal, zowel de gesproken als de geschreven taal. Laten we ons niet blindstaren op de technische verwerving alleen, maar daarnaast volop aandacht hebben voor het oefenen van de verbeelding.

- In plaats van het testen van het I.Q. en/of andere technische aangelegenheden kunnen we onze aandacht beter richten op de ontwikkeling van de verbeeldingskracht van onze kinderen. We zouden ervaren dat de curve van deze grafiek, onder gunstige omstandigheden, zeer snel tot grote hoogte zou stijgen en de algehele ontwikkeling (inclusief de rationele elementen daarvan) positief zou beïnvloeden.

Primitief

In de laatste jaren is er nogal wat onderzoek gedaan op het gebied van mondelinge ('primitieve') taalculturen. Sommigen hebben die vergeleken met de kindercultuur, die zelf immers een vorm van mondelinge taalcultuur is. Steeds weer komt, als een soort refrein, naar voren hoe belangrijk het is voor de ontwikkeling van de verbeeldingskracht van de individuele mens aangesloten te zijn op

een rijke volkscultuur. De school die daaraan aandacht wil schenken zal zich richten op:

- verhalen, vertellen;
- liederen;
- gedichten;
- (volks)muziek;
- zang;
- dans;
- spel;
- schrijven en illustreren van teksten;
- beeldend vormen;
- ...

Zij zal zich in de eigen omgeving oriënteren op dergelijke cultuurverschijnselen. De laatste tijd bloeien ze gelukkig weer op: vertel- en muziekavonden, shantykoren, popcombo's.

- Men zou bijvoorbeeld eens per maand een cultuurkring kunnen organiseren, waarin bijdragen uit het culturele erfgoed voor het voetlicht kunnen worden gebracht. Grootouders die wiegeliëdes zingen, de man met de trekharmonika, een kwartetje uit het shantykoor, en wat door de kinderen zelf is gevonden en gemaakt.

- Het leren binnen een orale context speelt zich af op psycho-somatisch vlak. Het hele lijf is er mee gemoeid. Het publiek luistert niet slechts naar wat gebracht wordt, het gaat erin mee. De verteller is de dirigent, het gehoor is het orkest dat de uitvoering geeft.

Het onderbewuste

Naast de verbinding die de school kan leggen met de omgevingscultuur is er nog een essentiële uitbreiding van het werkterrein: het onderbewuste. Juist in dit gebied liggen er onvermoede mogelijkheden om de verbeelding in gang te zetten. We hoeven echt geen graad in de psychologie te halen, voordat we daarmee aan de slag kunnen. De kinderen zelf maken het ons gemakkelijk. Kijk naar hun spel, vraag naar hun dromen, luister naar hun fantasieën en doe daar wat mee!

De Jenaplanschool rekent spel tot één van haar vier basisactiviteiten. De mogelijkheden die op dit terrein liggen zijn bijna onuitputtelijk en kunnen een enorme verrijking betekenen van de ver-

beelding. Je ziet bepaalde kinderen (en niet alleen kinderen!) gewoon opbloeien bij dit soort activiteiten.

- Sluit je ogen en stel je voor: Je loopt in een groot bos. Je bent verdwaald, maar dat vind je niet erg. Dan kom je bij een oud gebouw. Je gaat naar binnen. Het is een museum, of zoiets... Er hangen allerlei dingen aan de muren. Plotseling ontdek je dat het allemaal dingen zijn die van jou zijn geweest. Van heel vroeger, en van kort geleden. Dingen die je bent kwijtgeraakt...

Ga maar eens rustig door het museum lopen! Over vijf minuten kom ik je weer ophalen.

- We praten over wat we hebben meegemaakt. En spelen verder. Misschien komen we ook mensen tegen die we zijn kwijtgeraakt. Wat is 'kwijt' eigenlijk? Kun je jezelf ook kwijtraken?

- Later wordt een persoonlijke tekst geschreven (met tekening) over één van de dingen die in het museum aan de muur hing.

Dat we de verbeelding van onze kinderen ruimte en aandacht geven is een teken van onze hoop voor de toekomst. De school zal dit in cultuur moeten brengen. Een muzische vormgeving van het leren is daarvoor noodzakelijk.

Een veelzijdige dialoog

Wat doet de school anders dan het toerusten en uitdagen tot, het organiseren en structuren van de dialoog? Een echte ontmoeting leidt onvermijdelijk tot dialoog. Met de dingen, met jezelf en de ander. Centraal staat hier wellicht het gesprek. Maar dit is niet de enige

manier. Ook het spel, het experiment, het onderzoek zijn vormen van communicatie. De muzische disciplines verschaffen ons een scala aan mogelijkheden om hiermee bezig te zijn. Het is goed eens na te gaan of hier in de school verrijking nodig is.

In het verlengde van zijn theorie over verschillende begaafdheden (hij noemt ze 'frames of mind') bepleit Howard Gardner een vijftal invalshoeken voor elk thema: de talige, de mathematische, de sociale, de esthetische en de fundamentele invalshoek. Het voert te ver deze hier verder te analyseren. Het zijn als het ware vijf sets symbolen tot zingeven, vijf talen voor een ontmoetingsdialoog. Elk kind, elke student kan op grond van zijn persoonlijke combinatie van sterke punten een bijdrage leveren tot het leren dat deel uitmaakt van de stamgroepcultuur.

Engagement

In principe maakt de muzische benadering het leren tot een niet-vrijblijvende zaak. Goed, het is een integraal doel van de school, maar dat wil niet zeggen dat het een doel is dat 'in zichzelf rust'. Juist door het feit dat we vanuit een authentieke, persoonlijke ontmoeting ons onderwijs willen geven, geven we te kennen dat we de consequenties van dit leren ook serieus nemen.

- Toen de bovenbouw tijdens het thema 'ouder worden' in contact kwam met een afdeling van een verzorgingsinstituut voor hoogbejaarden betekende dit het begin van een nog steeds voortdurende jarenlange relatie tussen beide groepen waarin heel wat lief en leed is gedeeld.

Dit betekent aan de ene kant een waar-schuwing niet teveel hooi op de vork te nemen.

Aan de andere kant leren we zo op indringende wijze mede zorg te dragen voor zaken die we waardevol vinden.

Tenslotte

In dit artikel heb ik getracht argumenten aan te voeren voor de waarde van de muzische vorming. Voorts heb ik aangegeven hoe ik een geïntegreerde toepassing hiervan zie. De wereldoriëntatie zoals die in de Jenaplanscholen is ontwikkeld kan niet zonder dit muzische facet.

Tegenwoordig gaan we ook weer meer nadenken over het spirituele. Soms binnen de bestaande tradities, soms in nieuwe vormen. Het is mijn overtuiging dat juist muzische activiteiten bij deze heroriëntatie goede diensten kunnen bewijzen. Immers: er is meer dan je ziet. Lang niet alles kan met woorden gezegd worden, laat staan geschreven...

Er is een buitenkant en een binnenkant. In mijzelf is ook een wereld om me in te oriënteren.

En er is een hoopvolle toekomst. ■

Tom de Boer is schoolleider van 'De Finne' in Rottevalle en docent 'kunstzinnige vorming' en 'basisactiviteiten' in de nascholing Jenaplan. Hij schreef een invoeringsprogramma over 'Spel als basisactiviteit' (uitgegeven door het CPS, Amersfoort, 1996).

WAAROM ZIJN JE OGEN ZO VERDRIETIG?

Hoe kan een school omgaan met rouw en verdriet? Hoe kun je daarin leef-en werkgemeenschap zijn? Een verhaal uit de praktijk, van iemand die daar zeer direct bij betrokken was. Beschrijving van ervaringen en adviezen.

Bericht

Ik was na de geboorte van mijn dochter en een galblaasoperatie net weer aan het werk toen ik op woensdag 31 mei 1995 het bericht kreeg dat mijn man om het leven was gekomen bij het spoorwagongeval in Mook. Hij was werkzaam als monteur bij de Nederlandse Spoorwegen. Op dat moment was onze zoon vier jaar en onze dochter zes maanden. Van het ene op het andere moment werden we met het gegeven geconfronteerd dat Anton er niet meer was. Ik heb die middag direct mijn collega's gebeld. Daarvan zijn er dezelfde dag nog een aantal bij me geweest. De ouders van de kinderen uit mijn stamgroep hebben spontaan een telefooncirkel in werking gezet. De volgende dag is er een brief meegegaan naar alle ouders van de school, zodat iedereen zo goed mogelijk geïnformeerd was over het ongeluk. Mijn zoon was net begonnen op dezelfde school waar ik werkzaam ben.

Leef- en werkgemeenschap

We zijn door de school heel direct en menselijk opgevangen. Ik heb het als heel waardevol ervaren dat de school hierin echt functioneerde als leef- en werkgemeenschap. Ouders, kinderen, stamgroepleiders en andere direct bij de school betrokkenen hebben ons verdriet meegedragen. Juist vanwege deze ervaring vind ik het belangrijk dat scholen, en vooral Jenaplanscholen, nadenken over het omgaan met verdriet en rouw, want op het moment dat je met een verdrietige gebeurtenis geconfronteerd wordt kan het zinvol zijn dat je daar als school al een visie op hebt.

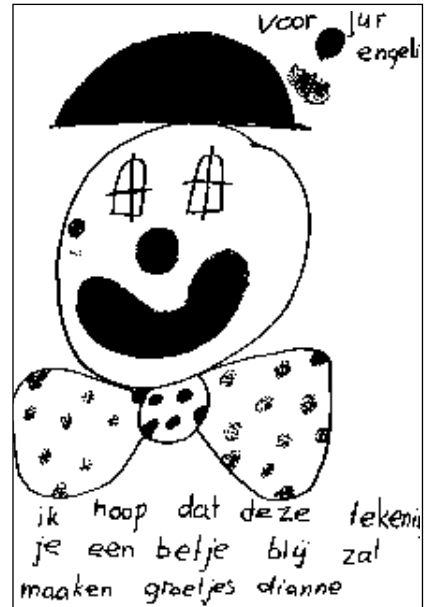
Op de hoogte

Door de telefooncirkel van de ouders en de brief die de dag na het ongeluk mee-

ging was de hele schoolgemeenschap zo goed mogelijk op de hoogte van het gebeuren. Dit bleek heel zinvol, want zo wist iedereen de feiten en konden de mensen die dat wilden mij benaderen, zonder dat ik alles wat te maken had met het ongeluk uit moest leggen. Hierdoor gingen de gesprekken meer over gevoelens. Ik heb vanaf de eerste dag na het ongeluk zelf mijn zoon naar school gebracht, en op die manier was het contact met ouders en collega's heel open. In de tijd tussen de dood van Anton en de begrafenis kwamen er dagelijks collega's en ouders bij mij thuis. Iedereen heeft op zijn of haar manier meegedeeld in het verdriet én geholpen bij het realiseren van allerlei praktische zaken, zoals het stencillen van de liturgie voor de uitvaartdienst. Dit gaf mij een sterk gevoel van verbondenheid. Ook in de rest van het schooljaar, en later in het nieuwe schooljaar, toen ik zelf weer in staat was om mijn werk te hervatten, bleef dit gevoel doorwerken.

Zo eerlijk en helder mogelijk

Van deze tijd is ook de manier waarop er in de stamgroepen met de dood van Anton is omgegaan mij heel erg bijgebleven. In alle groepen is aan de kinderen verteld wat er gebeurde, zo eerlijk en helder als mogelijk was. Er werden door alle groepen werkjes voor ons gemaakt, variërend van 'een bos bloemen om je te troosten' van de stamgroep van mijn zoon, met van ieder kind een bloem, tot briefjes en opstellen van de bovenbouwers. De kinderen konden hierin een deel van hun gevoelens kwijt en deze blijken van medeleven waren heel troostrijk. Volgens mij is het voor kinderen heel belangrijk om zo eerlijk mogelijk te zijn over de dood, de manier waarop iemand gestorven is, want ook kinderen moeten de kans krijgen om met de dood te leren omgaan. Als zo'n



situatie zich van nabij voordoet kan en mag je niet anders dan daarop inspringen en het met de kinderen samen meebelevens. Het lijkt me voor nabestaanden heel moeilijk als er gezwegen wordt over het overlijden van een familielid. Ik denk dat je je dan letterlijk en figuurlijk in de kou voelt staan. Ik denk dat het echter altijd van belang blijft om in eerste instantie na te gaan wat de nabestaanden zich voorstellen van de betrokkenheid van de school, zodat je, juist met al je goede bedoelingen, geen activiteiten ontplooit die door de familie als overbodig of overdreven worden ervaren. Vraag naar hun mening, ook al vind je dat heel moeilijk. Ieder mens gaat met het verdriet op zijn unieke wijze om. Uiteindelijk is mij gebleken dat je door te overleggen een goede verstandhouding creëert.

De betrokkenheid van de school kwam ook tot uiting in alle bloemen die voor Anton werden bezorgd. Er waren bloemen van de collega's, de kinderen, ouderraad, medezeggenschapsraad en schoolbestuur. Toen wij de tweede avond na het overlijden in de aula kwamen gaf dat een blij gevoel, dat zoveel mensen Anton zo gewaardeerd hadden en meeleeften met ons. Ook bij de uitvaartdienst en de begrafenis waren veel ouders en de collega's aanwezig. Ondanks het feit dat je met hart en ziel bij de plechtigheden betrokken bent, registreer je die aanwezigheid. In de dagen na de begrafenis kwamen de

mensen terug op de dienst, hoe fijn ze het hadden gevonden dat mee te maken. Het gaf mij het gevoel dat ik alles had gedaan zoals ik het wilde en kon doen. Het geeft steun te weten dat ook anderen er iets mee kunnen. De schoolgemeenschap had op deze manier een plekje rondom de uitvaart van Anton, zoals hij een plekje had in school, als man van de juf, als papa van Hugo, als zwarte piet op 5 december. Ik zou mensen aanraden om op de dag van de uitvaart aanwezig te zijn, ook al kost het je misschien moeite. Je hoeft je emoties niet te verstoppen, want meehuilen kan goed voelen voor iedereen. Het wordt zeker op prijs gesteld als je de moeite en tijd neemt om aanwezig te zijn.

Donker en grijs

De dag na de begrafenis was het plotseling gedaan met het mooie weer. Het was donker en grijs, het regende de hele dag. Een zwart, triest gevoel kwam op me af. En daar stond ineens een collega op de stoep! Dat doet het ergste zwart een beetje verbleken. Na de begrafenis houdt het niet op, eigenlijk begint het moeilijkste dan nog maar pas. Voor de begrafenis ben je druk bezig met het regelen van allerlei zaken, zoals de kaart, het boekje voor de liturgie, de condoléance, het bezoek, de post, de begrafenisondernemer, en je leeft naar de dag van de begrafenis toe. Juist daarna blijft het belangrijk om contact te houden met de familie van de overledene. Je voelt wel aan of zij je aanwezigheid (nog) op prijs stelt, en twijfel je, vraag er dan naar. Blijf in ieder geval niet weg omdat je niet zo goed weet wat je moet doen. Jij vindt het moeilijk om de confrontatie met het verdriet aan te gaan, maar als je niets laat horen weten de nabestaanden niet dat je toch aan hun moeilijkheden denkt. Je kunt gerust zeggen dat je het moeilijk vindt, want wie vindt het niet moeilijk om met dergelijke situaties om te gaan? Ik heb ieder blijk van medeleven als troostend ervaren, ook al kwam het er hakkelend uit. Niets doet meer pijn dan mensen die in een grote boog om je heen gaan, ook al begrijp je best dat die mensen geen raad weten met de situatie.

Even tegen je aan

De maanden juni en juli heb ik niet meer gewerkt, maar ik kwam dus nog wel elke dag in school om mijn zoon weg te brengen. Hierdoor bleef ik de kinderen van mijn stamgroep regelmatig zien. Kinderen kunnen op hun manier zo fijn troosten, door even tegen je aan te kruipen, even te laten merken dat ze je verdriet meevoelen. Ook voor Hugo waren de kinderen heel lief.

Als zijn groep de school uitkwam zag ik regelmatig een groepsgenootje naast hem lopen met de arm om zijn schouders, met een opmerking erbij in de trant van: 'Ik vind het wel zelig dat jij geen vader meer hebt.' Hij heeft vast gevoeld dat de kinderen en volwassenen in de school met hem begaan waren. Ouders die het wilden en aankonden spraken me aan, ik kon een praatje maken met collega's, kortom, de band bleef en voor mijn gevoel heeft het 'de stap terug', naar de school, in september soepeler gemaakt. Er waren ook nog regelmatig ouders, bestuursleden en collega's die me thuis bezochten. Geleidelijk nam de intensiteit van de bezoeken af, maar dat voelde als heel natuurlijk en vanzelfsprekend.

Werken stond nog ver van me af, maar de school bleef dichtbij. Voor Hugo was het daar veilig (ondanks het feit dat hij nog maar net vier jaar was en de school nog maar pas bezocht) in een tijd waar er thuis zoveel bezoek was, zoveel te regelen viel, de regelmaat gedeeltelijk zoek was. Voor mij was het een plek waar ik even 'normale' mensen tegenkwam. Ik denk dat het heel belangrijk is dat de school zo'n veilig plekje kan zijn, waar rekening gehouden wordt met het verdriet van mensen!

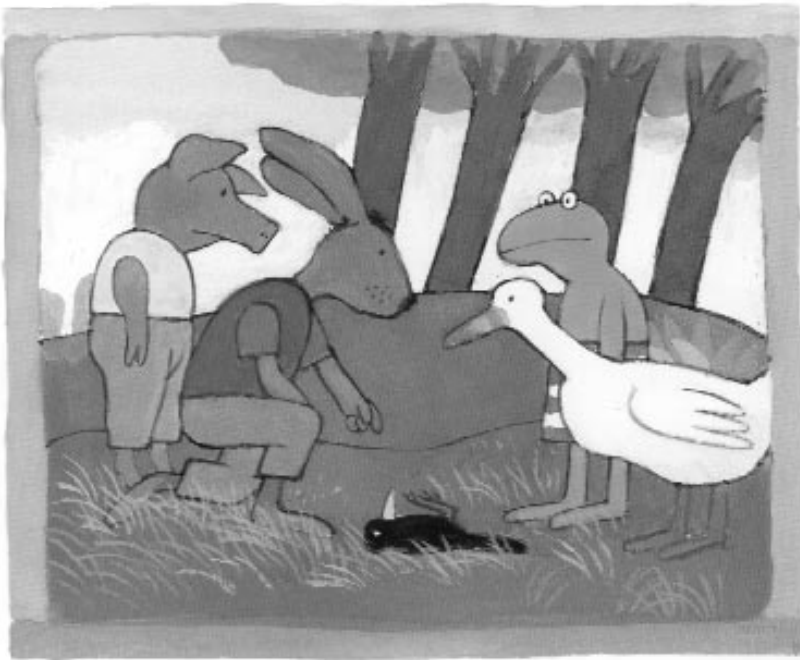
Cadeautje voor vaderdag

Vaderdag naderde. Ik zag er vreselijk tegen op, ook al deden we er thuis nooit zoveel mee. Maar het cadeautje dat de kinderen altijd op school maken is toch wel leuk. Ik had er zelf wel mijn gedachten over laten gaan, en ook Hugo had daar heel duidelijk zijn mening over. Mijn collega/zijn juf vroeg wat hij wilde, iets voor iemand anders of iets voor papa maken. Hugo had daar het volgende op: 'Ik maak een tekening en breng die

naar het graf van papa'. Ook dit jaar heeft hij zijn cadeautje voor papa gemaakt en naar het graf gebracht. Ik denk dat een dag als vaderdag een aanleiding kan zijn om in stamgroepverband weer eens stil te staan bij het feit dat papa overleden is. Het blijft voor het kind belangrijk om erover te mogen praten, en ik denk dat het voor alle kinderen goed is om over de dood te praten. Verdrietige zaken horen bij het leven, je kunt en mag ze niet voor kinderen wegstoppen. Ik hoorde van een school dat ze vader- en moederdag oversloegen om juist onderwerpen als dood en scheiden te ontwijken! Waar blijf je dan als school met je pedagogisch klimaat, waarin je over alles kan praten wat bij de wereld van het kind hoort? Ook om moeilijke onderwerpen kun je als school niet heen. Wanneer je als stamgroepleider niet weet of je een kind iets moet laten maken, vraag het dan maar aan het kind. Het kind heeft er vast wel een idee over, en anders kun je zelf nog met suggesties komen. Ook is het verstandig om van gedachten te wisselen met de ouder/verzorger van het kind, zodat ook die op de hoogte is van wat er gaande is en er geen pijnlijke situaties kunnen ontstaan. Ik denk dat een stamgroepleider nooit de fout mag maken om praten over het gemis van een ouder te vermijden.

Kikker en vogeltje

Na die eerste zomervakantie, die heel moeilijk was omdat juist het ritme rondom de schooldagen van Hugo ontbrak, ging ik weer aan het werk. Ik had me voorgenomen om in het nieuwe schooljaar weer te beginnen, omdat een nieuw schooljaar toch eigenlijk altijd een soort van nieuwe start in zich heeft. Als je dan niet begint, wanneer dan wel? zo vroeg ik me af. Ik besloot voor mezelf om gelijk de koe bij de horens te vatten en begon mijn eerste werkdag (Donderdag) met het aanbieden van het prentenboek 'Kikker en het vogeltje' van Max Velthuis. Ik had dit boek al ettelijke keren gelezen met mijn zoon, dus ik wist hoe een kleuter ongeveer op dit verhaal reageert. Ik moest mezelf tenslotte ook een beetje indekken tegen alle gevoelens die opmerkingen van kinderen bij je los kunnen maken. Ik vind het niet erg



Hij knielde bij de vogel neer en keek aandachtig.
 'Die is dood,' zei hij toen.
 'Dood,' zei Kikker, 'wat is dat?'
 Haas wees naar de blauwe hemel.

om mijn verdriet aan kinderen te tonen, maar het is wel fijn als het beheersbaar is. Na het voorlezen van het boek kwamen de reacties los. De kinderen wisten allemaal van het ongeluk, toonden hun medeleven, vertelden hun eigen ervaringen met de dood, zoals het dode konijn, de dode poes, opa of oma die overleden was. Eén meisje vertelde nu pas, terwijl ze al een jaar in de groep zat, over haar mama die ook dood is. De sfeer tijdens dit gesprek was zo goed, ieder kind was er bij betrokken, ik kon merken dat de kinderen met me meevoelden. Het was en is opvallend hoe met regelmaat de verhalen over de dood opduiken. Of valt het mij nu meer op dan vroeger? Ook op de eerste dag dat ik dit schooljaar werkte kwamen deze verhalen weer aan de orde. Het lijkt alsof de kinderen aanvoelen dat ik hun verhalen met betrekking tot de dood extra goed kan begrijpen. Ik laat de kinderen deze verhalen ook altijd vertellen, ook al vertellen ze soms drie keer achter elkaar over de doodgereden poes. Ik heb ervaren dat je, al pratende, je verdriet een plekje kunt geven. Voor kinderen geldt dat immers ook. Ze vinden het heel erg wat er gebeurde en de reacties van andere kinderen zijn daar ook heel duidelijk in.

Zo leren kinderen omgaan met de dood. Het is belangrijk dat er op school een pedagogisch klimaat is waarin kinderen over de dood kunnen en mogen praten.

Zwarte Piet

Anton speelde sinds enkele jaren met veel plezier de rol van zwarte piet. De laatste keer dat hij zwarte piet was, viel tegelijk met mijn laatste kraamdag van mijn jongste dochter, dus daar had ik niets van meegemaakt. Nu was het weer bijna vijf december, er werd naastig uitgekeken naar mensen die geschikt zouden kunnen zijn voor de rol van piet. Ik liet het maar een beetje langs me heengaan, tenslotte viel het sinterklaasfeest op een dag dat ik niet hoefde te werken. Ik kon altijd nog bekijken of ik er eventueel wat van mee wilde maken. Een aantal dagen voor het grote kinderfeest kwam er een oudercommissielid bij mij langs. Ze bracht een plantje namens de ouders en kinderen, omdat ze als oudercommissie bezig waren geweest met de voorbereiding van het sinterklaasfeest en op dat moment hadden beseft, dat het dit jaar zonder Anton zou plaatsvinden. Omdat

ze zich realiseerden dat dat voor mij ook wel eens beladen zou kunnen zijn, bracht zij dit plantje als blijk van medeleven in een beladen periode. Zo'n gebaar doet zo goed, de mensen steken je dan echt een hart onder de riem. In het schoolleven zijn er natuurlijk steeds momenten waarop je terugdenkt aan een overleden persoon. Als je er je gedachten over hebt laten gaan of er op wat voor manier dan ook over gepraat hebt, is zo'n gebaar naar de direct betrokkenen toe natuurlijk heel erg op z'n plaats. Ook hier geldt: Een gebaar van medeleven wordt heel erg op prijs gesteld, doet beseffen dat alles wel weer doorgaat, maar dat er ruimte is en blijft om stil te staan bij het verdriet om een overledene. Het is heel goed om dat denken aan een overledene om te zetten in een praktisch gebaar. Dan is het heel duidelijk dat er ook aan gedacht wordt. het gebeurde blijft bespreekbaar en mag bespreekbaar blijven. Denk niet dat het nou maar eens over moet zijn, want het gaat nooit over.

Jaar later

Een jaar later, 31 mei 1996. deze dag valt midden in een vrije week, de week van Pinksteren. Een dag vol herinneringen, met voor mij toch een gevoel van opluchting dat we het eerste jaar zonder Anton door zijn gekomen. Ook aan deze dag gaan de collega's niet voorbij: Als ik thuiskom van het kerkhof ligt er een bos bloemen namens het team in de tuin. Ook is een kaartje van een gezin waarvan het jongste zoontje in mijn stamgroep zit. Dit jongetje is op 31 mei jarig. Een kaartje dat aantoont dat er aan ons gedacht wordt. Deze verrassingen doen je beseffen dat je niet alleen staat in je herinneringen. Deze dingen doen je beseffen dat de school bij het leven hoort. Weer: De school als leef- en werkgemeenschap.

Weer nieuw schooljaar

Weer is er een nieuw schooljaar gestart. Er komen nieuwe ouders binnen in de school, die ten tijde van het overlijden van Anton nog niet bij onze schoolgemeenschap hoorden. Hoe komen deze mensen te horen over het gebeurde? Hoe zullen zij omgaan met dit stukje

schoolverleden? Ik heb er alle vertrouwen in dat zij door de verhalen van anderen de goede informatie krijgen, dat juist het gevoel van verbondenheid dat toen door de school heen te voelen was, op hen overgedragen wordt. Ik zou iedereen die een dergelijke ervaring in zijn leven tegenkomt dit gevoel van verbondenheid toewensen. Als een school dit kan betekenen voor mensen, dan kan het voor mij niet anders zijn dan een school waar geleefd en gewerkt wordt volgens de principes van Peter Petersen, onbewust of bewust.

geven van de situatie en toon je gevoelens. Vooral naar kinderen toe is het van belang om op hun niveau duidelijk te zijn. Ongemerkt vangen ze veel op van de volwassenen om hen heen, en niets doet meer schade dan een verkeerd beeld van het gebeurde. Kinderen kunnen de waarheid best aan, je kunt ze het verdriet niet besparen. Zij moeten tenslotte ook leren omgaan met de dood.

* Probeer om de betreffende familie heen te staan. Ook/vooral in de eerste dagen na een droevig bericht. Aanwezigheid schenkt troost, geeft een gevoel van oprechte verbondenheid. Wees niet bang afgewezen te worden, laat je intuïtie spreken. Ook na verloop van tijd blijft het belangrijk om belangstelling te blijven tonen. Het gemis blijft, gaat nooit over. Een kind zal bijvoorbeeld altijd zijn ouder blijven missen. Blijf alert op situaties die eventueel pijnlijk of confronterend kunnen zijn, maar ga ze niet uit de weg. Als je op gezette tijden aandacht besteedt aan het verdriet wordt dat door de nabestaanden als goed ervaren. Zij voelen haarfijn aan als je het onderwerp omzeilt. De mensen laten zelf wel voelen wanneer ze behoefte krijgen aan minder contact, of misschien voel je dat zelf wel. Meestal komen de contacten na verloop van tijd vanzelf weer op een 'normaal' niveau te staan.

* Werkjes en woorden van kinderen zijn eerlijk en troostrijk. Het zijn tastbare stukjes medeleven. Ze worden in dankbaarheid ontvangen en bekeken. Voor de kinderen is het belangrijk dat zij hierin hun gevoel kunnen uiten, hun betrokkenheid kunnen tonen, ervaringen kunnen delen.

* De school heeft een taak in het geval van een overlijden. Op de eerste plaats moet zij ervoor zorgen dat kinderen zich niet eenzaam gaan voelen in hun verdriet. Kinderen brengen nu eenmaal behoorlijk veel tijd op school door, en de thuissituatie is op dat moment soms ook niet zo veilig om over het verdriet te praten. Als voorbeeld: Lees met de kinderen kinderboeken waarin het thema 'dood' centraal staat. Hierdoor is er in ieder geval mogelijkheid tot herkenning en een opening om gevoelens te uiten.

* Schroom niet aanwezig zijn bij de uitvaartplechtigheden. Een stukje delen schept ook weer verbondenheid. 'Je hebt het samen meegemaakt'. Ook voor

kinderen kan het belangrijk zijn om bij de uitvaart aanwezig te zijn. Zij zien dit ook als een gelegenheid om troost te bieden, vinden het ook belangrijk om samen te rouwen. Leg de kinderen zo goed mogelijk uit wat er gaat gebeuren en geef hen indien mogelijk de kans om mee te beslissen over hun aanwezigheid. ■

Literatuurlijst

SCHOOL EN GODSDIENST jaargang 49
nummer 3-4 1995

*afcheid nemen van een kind
hoe beleven kinderen de dood?
omgaan met dood, rouw en verdriet op
school*

's Hertogenbosch: KPC

DOOD EN ROUW themamap

's Hertogenbosch: KPC

KINDERBOEKEN

* Breebaart, P. en J. (1993), *Als je dood bent, word je dan nooit meer beter?* Rotterdam: Lemniscaat.

* Viorst, J. (1984), *Dat is heel wat voor een kat, vind je niet?* Amsterdam: Bakker

* Lindgren, A. (1987), *De gebroeders Leeuwenhart*, Amsterdam: Ploegsma

* Sheppard, G., *De man die zichzelf weggaf*
* Varley, S. (1984), *Derk Das blijft altijd bij ons*, Rotterdam: Lemniscaat

* Lindgren, A., *De rode vogel*

* Dreesen, J. (1988), *De vlieger van opa*, Apeldoorn: Altiora

* Gydal, M. e.a., *Hoe het was toen Hein's opa doodging*

* Velthuys M. (1991), *Kikker en het vogeltje*, Amsterdam: Leopold

* Kalahol, M./Oyen W. (1987), *Vaarwel Rune*, Heemstede: Altamira

* Kranendonk A., (1993) *Van huilen krijg je dorst*, Rotterdam: Lemniscaat

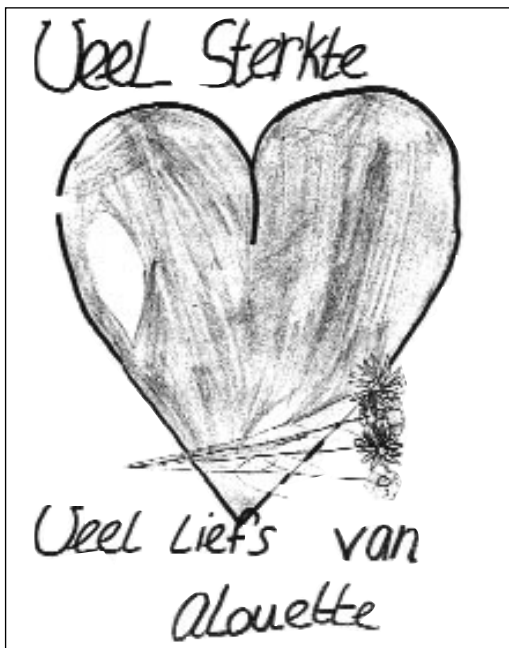
* Lee, V. (1976), *Vlinder voor Marianne*, Rotterdam: Lemniscaat

* Moeyaert, B. (1992), *Voor altijd, altijd*, Tilburg: Zwijsen

* Mandelbaum P., *Zoals vroeger*

* Dumas, P., *Waar kom je vandaan? Waar ga je naartoe?*

Engelien Jansen-van Westing is groepsleidster aan de Gabriëlschool in Putten. Zij maakte over het hier beschreven thema een eindwerkstuk van de Jenaplan-scholingscursus van de Hogeschool Domstad, Utrecht.



Aanbevelingen

Vanuit mijn eigen ervaring en de ervaringen van anderen die ik in de loop van het maken van mijn eindwerkstuk voor de Jenaplan cursus verzameld heb, wil ik de volgende aanbevelingen doen, min of meer samenvattend wat ik hierboven al schreef:

* Ga het contact aan met de nabestaanden. Probeer zo goed mogelijk geïnformeerd te raken over de situatie. Stem je plannen en ideeën af op wat zij als prettig, op z'n plaats achten. (als zij geen prijs stellen op inbreng van de schoolgemeenschap moet je, hoe moeilijk dit ook lijkt, je op de achtergrond houden. Al blijkt uit de praktijk dat meedenken en meeleven over het algemeen gewaardeerd wordt.)

* Wees naar kinderen en ouders (de school als leefgemeenschap) duidelijk en oprecht. Probeer een helder beeld te

GESPREKSTHEMA'S TUSSEN OUDERS EN SCHOOL

Ouderparticipatie: gewoon en daardoor wordt het soms een sleur. Want wat wil je daarmee in een Jenaplanschool? De Jenaplantraditie heeft hier nog heel wat te bieden voor onze tijd. Na een korte historische verkenning wordt bericht over de praktijk van een Jenaplanschool: vormen en thema's voor ouderparticipatie.

Verbieden

In het begin van de zeventiger jaren laaide in Nederland de discussie op over ouderparticipatie. Konden ouders wel meehelpen als leesvader of leesmoeder? Naar aanleiding van een TV-uitzending over de Elbertsschool in Zwolle wilde de inspecteur verbieden dat ouders op deze manier betrokken werden bij het onderwijs.

In 1979 verscheen de dissertatie van J.J. Peters: 'Ouderparticipatie, een innovatie'. Op basis van de ontwikkeling zoals die zich had voorgedaan werd de ouderparticipatie ingedeeld: van onderwijsondersteunend in de thuissituatie, via het verlenen van hand-en-spandiensten en hulp bij het lesgeven tot en met het de ouders mee laten denken over doelstellingen en inhoud van het onderwijs, als meest vergaande vorm van ouderparticipatie. Waren ouders aanvankelijk alleen formeel georganiseerd in oudercommissies, in de tachtiger jaren kwam de Wet Medezeggenschap Onderwijs als nieuwe structuur, met advies- en instemmingsbevoegdheid voor ouders in beleidsaangelegenheden.

Specifieke traditie

Jenaplanscholen hebben ook een specifieke traditie als het om ouderparticipatie gaat. Al in het begin van deze eeuw (!) zette Peter Petersen in de 'Führungslehre des Unterrichts' en in 'Het Kleine Jenaplan' uiteen welke rol hij ouders in de nieuwe school toedacht. In de Nederlandse vertaling van 'Het Kleine Jenaplan' lezen we op blz. 51:

'Alleen wanneer de scholen zich verzekerden van de echte saamhorigheid met de ouders van de leerlingen, een gebied vol levenswerkelijkheid creëren dat

deze beide pedagogische milieus gemeenschappelijk hebben, kunnen de scholen het karakter van onderwijsinstelling meer en meer verliezen en tot oorden van opvoeding worden, waar het onderwijskundige zich natuurlijker en dus ook effectiever invoegt. Op dit gebied ontmoeten de beide groepen opvoeders elkaar in openheid en vrijheid, hier stellen zij zich bewust aanspreekbaar voor al hetgeen vanuit een waarachtige pedagogische bezorgdheid over een kind de ene of de andere partij bezwaart, ze spreken zich uit, ze beraadslagen, maar ze zijn ook bereid zich te laten vermanen en berispen. Mijn waarnemingen en ervaringen over meer dan dertig jaar laten mij zien, dat iedere opvoedkundige mogelijkheid onmiddellijk verdwijnt, wanneer onderwijzers of ouders het vermogen verliezen, zich in deze volle openheid te laten aanspreken, het 'menselijk - al te menselijke' daarbij niet meer kunnen verdragen, of zich vanuit een autoritaire instelling afsluiten voor de andere partij. Dan wordt de distantie tussen beide groepen die samen zouden moeten denken, plannen en handelen, zo groot dat de zielen elkaar niet meer raken, maar dat hun gevoelens voor elkaar en hun begrip voor de gemeenschappelijke opgave beginnen af te sterven'.

Ook elders benadrukt Petersen de school te zien als een gezinsschool, een schoolgemeenschap waarin ouders actief participeren.

Daar staat nogal wat. Hoe maken Jenaplanscholen dat waar? Veel Jenaplanscholen zijn opgericht door ouders en kennen een vaak actief ouderbestuur. Dat ouderbestuur zit op de eerste rang als het gaat om vaststellen van (onderwijskundig) beleid en doelstellingen. Alle Jenaplanscholen kennen vanzelfsprekend ook de formele structuren van

ouderraad en medezeggenschapsraad. En ook op alle Jenaplanscholen zijn vormen gevonden voor gesprekken met ouders over de groei van hun kind.

Pedagogische thema's

Maar hoe staat het met het contact met ouders over de pedagogische thema's, waar ook Petersen in zijn werken regelmatig op doelt? Hoe geef je daar als Jenaplanschool vorm aan? Het is goed eens stil te staan bij de vraag of ook daar met ouders regelmatig en voldoende contact over is.

In mijn school, Jenaplanbasisschool 't Vlot' in Hoogezand, kennen we, naast de incidentele contacten hierover, drie vormen. Onder het motto van: 'zo zou het kunnen; een voorbeeld' zal ik nader ingaan op de vormgeving bij ons in school.

Stamgroepouderavond

Veel scholen kennen waarschijnlijk de teleurstellende opkomst van ouders op algemene ouderavonden. Ons is gebleken dat ouders veel meer betrokken zijn bij ouderavonden van de groep waarin hun kind zit. We kennen al jaren een hoge opkomst op deze stamgroepouderavonden. Aanvankelijk hielden we drie van deze avonden per stamgroep per jaar. Maar uit oogpunt van taakbeleid is de opzet aangepast.

Aan het begin van ieder schooljaar is er een stamgroepouderavond. Op deze avond staat centraal wat er in die stamgroep gebeurd is en wat er gepland staat voor dat jaar. Na een kennismaking wordt stilgestaan bij het wel en wee in de groep en krijgt iedereen de kans zijn of haar zegje te doen. Hier kunnen ouders vertellen met welke verhalen hun kinderen thuis komen en welke positieve aspecten ze daarin zien. Zonodig kan ook stil gestaan worden bij minder positieve processen in de groep die om bespreking en bijsturing vragen. Daarna volgt dan een inhoudelijk deel. Vaak halen we dan een jenaplan-accent voor het voetlicht. Onderwerpen die de revue passeerden: bewegingsonderwijs in de stamgroep, kringgesprekken, blokperiode, wereldoriëntatie, natuurlijk leren lezen. De onderwerpen zijn vanzelfsprekend gekoppeld aan het gegeven of het

een onder-, midden-dan wel bovenbouw is.

Midden in het schooljaar is er een ouderavond waarop een pedagogisch thema centraal staat. De onderwerpen die de afgelopen drie jaar aan bod kwamen waren: 'Omgaan met kinderen' (orthopedagoog Roel de Groot), 'Kindertekeningen' en 'Wereldoriëntatie in Jenaplanscholen'. De keuze voor de onderwerpen komt van diverse kanten. Soms vanuit het bestuur, soms vanuit het team, een andere keer naar aanleiding van een thema in de ouderkrant.

Thematische ouderkrant 'de Ontdekkingsreis'

Al een aantal jaren geleden veranderde onze schoolkrant van een krant waarin allerlei onderwerpen bijeengeschaapt werden, in een thematische ouderkrant. De thema's waaraan de afgelopen jaren aandacht werd geschonken waren: Spel, Regels, TV en kinderen, Voeding, Kinderen en het boek, Kindertekeningen en Voortgezet Jenaplanonderwijs. Het nieuwe nummer van 'de Ontdekkingsreis' zal gaan over 'Kringgesprekken/filosofen met kinderen'.

'De Ontdekkingsreis' wordt gemaakt door een werkgroep van een aantal ouders en een teamlid. Per 'Ontdekkingsreis' worden bijdragen verzameld over een bepaald onderwerp. Die bijdragen geven geen standpunt van de school, van bestuur of van de redactie weer; het zijn persoonlijke meningen van ouders, kinderen, teamleden of andere mensen van buiten onze schoolgemeenschap. Bedoeld om aan te zetten tot 'er - over - nadenken' en niet bedoeld als 'zo - hoort - het'.

De onderwerpen worden vaak belicht vanuit het perspectief van kinderen, ouders en teamleden.

Ter illustratie zijn van het thema 'Kindertekeningen' bijdragen van kinderen, een ouder en een teamlid toegevoegd.

Oudergespreksgroep Jenaplanidentiteit

Een aantal ouders uitte de behoefte toch dieper en vaker stil te willen staan bij accenten van Jenaplanonderwijs. Sinds kort hebben we daarvoor de gespreksgroep Jenaplanidentiteit. Daar-

in doen acht ouders en twee teamleden mee. We zijn begonnen met het bespreken van de basisprincipes Jenaplan, volgens de opzet zoals Kees Vreugdenhil die uiteen zette in 'Mensen-kinderen' van november 1987.

Zo hebben wij de contacten met ouders over pedagogische thema's vorm gegeven. Natuurlijk blijven er vragen. Hoe ervaren ouders deze vormen? Hoe betrokken is iedereen? Hoe goed worden de thematische ouderkranten gelezen? Komen de besproken thema's en de uitspraken niet bevoogdend over? Doen ouders er iets mee in hun eigen thuissituatie? Die vragen willen we binnenkort eens in een onderzoekje aan de ouders voorleggen, om te zien of onze vormen de functie nog wel volgen.

Kinderen praten over tekenen

Aan de hand van een aantal door ons gestelde vragen hebben we de kinderen iets laten vertellen over hun tekenkwaliteiten en gewoontes.

Het volgende kwam er in de bovenbouw uit. Op onze vraag of ze vaak over hetzelfde tekenen, vertelde Niels dat hij altijd over Ajax tekent. Wij stelden ons voor dat het over voetballen zou gaan, maar niets was minder waar. Niels tekent de letters! Zo zie je dat voor kinderen letters tekenen ook tekenen is.

Patrick tekent vaak een boerderij. Het tekenen van boerderij-dieren is gegroeid vanuit het tekenen van kerktorens met haantjes erop (windwijzer). Deze werden door het vaak te doen steeds mooier.

Veel kinderen vertellen dat ze door het veel te doen steeds mooier kunnen tekenen. Ook wordt er net zo lang uit boekjes nagetekend tot ze het uit hun hoofd kunnen. De rest van de tekening wordt er dan vaak zelf bij bedacht.

Vaak hebben de kinderen een vast onderwerp om over te tekenen, maar er zijn ook kinderen die over van alles en nog wat tekenen.

Uit de vraag waarmee ze het liefst

tekenen kwam naar voren dat de kinderen allerlei soorten tekengerei gebruiken, zoals fijnliner, pastelkrijt, aquarel-potloden, luxe kleurpotloden (deze zijn extra groot en geven vollere kleuren) pen, vulpen en met gewoon potlood.

Iets anders wat de kinderen in de bovenbouw graag doen is randjes versieren en kriebelen in het schrift.

Er zijn ook kinderen die duidelijk geremd worden in hun tekenplezier, omdat hun tekening niet voldoet aan de door hen zelf gestelde eisen. Niet werkelijkheidsgetrouw genoeg. De kinderen die nu veel tekenen en daar tevreden over zijn, denken dat ze als ze volwassenen zijn ook nog tekenen. De meeste kinderen die weinig tekenen hebben geen behoefte aan meer begeleiding. Behalve een, deze kwam er eerlijk voor uit dat hij het jammer vindt dat hij voor zichzelf niet goed tekent en daarin eigenlijk meer begeleiding wil.

Jan zei dat je duidelijk verschil kunt merken tussen een groepsleider die van tekenen houdt en een die er niet van houdt.

Henk zegt alleen: 'Ja, dat is mooi', maar Tineke zegt ook als je nu dit of dat doet... en dan krijg je weer meer ideeën.

Middenbouw

Ook in de middenbouw is er een aantal kinderen met hun vaste onderwerpen. Elza tekent bijna altijd koolmeesjes. Niet allemaal dezelfde, soms met een vetbol of op een takje, maar ze kan het gewoon.

Prijzen of kraken

Sommige ouders en leerkrachten zijn geneigd alle tekenproducten van kinderen te prijzen. Goed bedoeld en oprecht gemeend. We willen de tekenlust van de kinderen immers aanwakkeren en we hopen dat met een gezonde dosis beloning te bereiken. Toch schuilt er gevaar in het alleen maar ophemelzen van onze jonge kunstenaars.

Tekendidactici waarschuwen hier ook voor, want kinderen zijn geneigd om bij beloning het beloonde gedrag te herhalen. De eenmaal geprezen boom verschijnt op elk blaadje en het kind tekent niet anders meer. Dit kan een verstar- ring in de ontwikkeling van het tekenen van het kind tot gevolg hebben.

Andere ouders en groepsleid(st)ers zijn geneigd vanuit een overdaad aan perfectionisme elke kinderteke- ning af te kraken. 'Moet dat een boom voorstellen?' Willen we de tekenlust van de kinderen in de kiem smoren, dan moeten we zo handelen. Gedrag dat bestraft wordt zal zich (meestal) niet herha- len, ofwel het kind is uitgetekend. Een ieder zal begrijpen dat noch alleen prijzen, noch alleen afkraken de juiste handelwijze is om een gezonde en verantwoorde tekenlust bij onze kinderen te bewerkstelli- gen.

De Jenaplanliteratuur roemt de authenticiteit van de opvoeder. Ouders en groepsleid(st)ers, aan ons de taak om eerlijk te zijn. Echt zeggen wat je van een werkstuk vindt, maar wel op een kindvriende- lijke manier graag.

Maar met authenticiteit zij we er nog niet. Kijk niet alleen naar het eindprodukt, maar neem in je 'beoordeling' mee hoe het kind tot het werkstuk is gekomen (het tekenproces). Een niet gelijkende boom, waar het kind enthousiast aan gewerkt heeft, behoeft zeker zoveel positieve waardering als een perfect gelijkende boom, die echter zonder enige moeite gemaakt is. Ga ook tijdens het werk kijken en geef dan de nodige aandacht, in plaats van alleen achteraf. Juist tij- dens het werken kun je de kinderen adviezen of hints geven, beter dan achteraf. Ook afkraken mag best: 'Wat ben jij er een rommeltje van aan het maken', mits terecht.

Vraag bij het bekijken van een werkstuk altijd naar het verhaal dat er achter zit. Een verhaal achter een tekening is vaak het bewijs van een

doordachte tekening: 'Dit heb ik op papier willen zetten'.

Beloon vooral nieuwe initiatieven op tekengebied. 'Wat goed dat je dat zo geprobeerd hebt' en biedt zelf enthousiast eens wat anders aan (ander materiaal, andere tech- niek).

Wil je de creativiteit bij kinderen in stand houden en wil je graag dat ze zich (op tekengebied) steeds verder ontwikkelen, doseer dan je 'prijzen en kraken' en heb oog voor zowel proces als produkt.

Veel plezier met het begeleiden van je tekenende kind.

Peter

Wie klaar is mag tekenen

'Zal ik het es tekenen?' is standaard bij Jan.

Hij tekent de gymnastiek-opstel- ling, de laatste zet op het schaak- bord, de boot die op school gemaakt wordt, wat eraan man- keert en hoe het verder moet.

Dit zijn tekeningen die de zaak schematisch weergeven omdat hij zo'n domme moeder heeft die er anders de ballen niet van snapt.

Hij begint altijd wel met het me mondeling uit te leggen maar ik schijn antwoorden te geven waar- door hij denkt dat hij het me dan maar moet laten zien.

Ik herinner me van Janneke dat haar kleuterjuf eens opmerkte 'ze vertelt met haar tekeningen meer dan dat ze zegt'.

En inderdaad die tekende enorme verhalen waar ik dan weer boekjes van maakte en het erbij schreef.

Elly tekent meer op mooi. Zij heeft zich gespecialiseerd in een aantal onderwerpen, waarvan 'Snoepie' de meest frequente is. Feit is dat ze alle drie goed kunnen tekenen en ik heb wel eens stiekem gedacht: 'konden ze maar wat minder goed tekenen en wat beter spellen, daar kom je uiteindelijk toch verder mee in de maatschappij'. Dat mag je als moeder niet denken natuurlijk en

daarvoor bied ik dan bij deze mijn excuses aan.

Toch is waardering voor goed kun- nen tekenen voornamelijk te vinden in de privé-kring en hobbysfeer. Ik heb nog nooit een leerkracht horen

zeggen 'Pietje komt er wel hoor, hij kan zo mooi tekenen!'

Niet dus. Voordat iemand zo goed kan tekenen dat hij of zij de kost ermee kan verdienen is nog heel wat.

Tekenen. Is het te leren? Is het aan- leg? Ik denk beide.

Als ouders belangstelling hebben helpt in elk geval wel!

Zorg dat er tekenmateriaal thuis is en zet dat onder handbereik.

Die kinderen die thuis gewoon altijd velletjes papier op tafel hebben lig- gen met een pot potloden of viltstif- ten, tekenen allicht meer dan die kinderen die eerst het tekenmateri- aal op moeten zoeken en misschien wel op hun eigen kamer worden geacht te tekenen. Dat komt later vanzelf wel.

Wat ik ook altijd zo erg vind is wan- neer kinderen op school klaar zijn met iets en dan mogen gaan teke- nen. Dus weer eerst de spelling en dan het tekenen, waarbij de zwakke leerdere dus nooit aan tekenen toe komen. Van mijn eigen lagere schooltijd herinner ik me nog dat we op zaterdagmorgen mochten tekenen nadat we het gedicht, dat we mee naar huis hadden om te leren, opgezegd hadden.

Sommige van mijn klasgenoten hebben dat jaar nooit een tekening gemaakt!

Gelukkig is tegenwoordig elke leer- kracht wel overtuigd van het feit dat tekenen een vak is, ook op de basisschool!

Anna.



VOL VERWACHTING KLOPT ONS HART

Vol verwachting klopt ons hart: hoe zal de Sintviering dit jaar verlopen op school?

Hetzelfde als vorig jaar, maar net even iets anders? Is er misschien behoefte aan wat frisse, nieuwe ideeën? Dan volgen hier wat 'pepernoten', verkregen na een oproep in Mensenkinderen van november 1994.

Sporen van Pieten

Voordat de Sint eindelijk aankomt op school, is er al heel wat gebeurd. Vaak zijn er al Pieten in school geweest ('s nachts?), die hun sporen hebben achtergelaten in de lokalen: voetsporen, dichtgeplakte deuren, omgegooide stoelen, enz. Wanneer iedereen dan eindelijk in de kring zit, wordt er ook nog een brief gevonden van de Pieten met een opdracht voor de kinderen. Pas na het oplossen van deze opdracht komen de kinderen op het spoor van een verrassing. Die verrassing (een tolletje of een vingertopje of een klein spelletje, enz.) is verstopt in door henzelf gemaakte schoenen. De kinderen weten niet dat veel ouders hebben meegeholpen bij het vervaardigen van deze schoencadeautjes tijdens een speciale werkavond.

Knutselochtend

Natuurlijk wordt er heel wat geknutseld in deze periode. Om de school snel in een 'Sintsfeer' te brengen, kan er voor de gehele school een 'knutselochtend' georganiseerd worden. Eventueel worden alle kinderen gemixed, zodat er zeer gedifferentieerde groepen ontstaan. Vervolgens worden de hallen versierd, waarbij voor iedere ruimte een bepaald Sinterklaasliedje als uitgangspunt wordt genomen. Zo kan er aan de hand van het liedje 'Zwarte Pieten moeten alle dagen gymen' een tafereel ontstaan met gymende Pietjes op daken en pleinen...

Hoe komt 'ie?

Hoe zal Sinterklaas dit jaar aankomen? In een brandweerauto, per helikopter, ziekenwagen, op de tandem, in een caravan, via de verkeerde ingang, te vroeg of te laat?? Hier hoort natuurlijk een verhaal bij. In het geheim is de

bovenbouw al enige tijd aan het oefenen: zij hebben het verhaal bedacht en de Sint en pieten op de hoogte gesteld van de plannen. Op 5 december is het dan zover: de Sint wordt 's morgens vroeg op het plein binnengehaald door wachtende kinderen en ouders. Hij wordt begeleid door 'echte Pieten', maar ook door 'bovenbouwpietjes'. In de gemeenschapsruimte vindt de ontknoping plaats: door de Sint, de Pieten en de kinderen van de bovenbouw wordt het verhaal uitgespeeld hoe het kon gebeuren dat Sinterklaas dit jaar op een tandem aankwam...

Thema/verhaal

Er kan ook gekozen worden voor een thema (een verhaal) voor de gehele Sinterklaasperiode. Het begin van zo'n verhaal:

'Midden in het pakhuis staan grote inpaktafels, waar meestal de inpakpieten druk bezig zijn. Ook is er een aparte hoek om het speelgoed te testen. Daar zitten de speelpieten de hele dag te spelen om te kijken of het speelgoed wel goed is. Carlos en Antonio hebben net een doos uitgepakt waarop staat: 'Grote uitvindingen' en 'Voor de beginnende professor'.

Er zitten allemaal gekleurde flesjes in met etiketjes erop: 'Gevaarlijk, niet schudden' en: 'plofwater', 'verdwijwater', 'komterug-water', 'luisterwater', 'schoonwater', 'mengwater'. En in de handleiding staat: 'Voor het maken van eenvoudige schrik-, verdwij- en luistertrucjes. Niet geschikt voor kleine kinderen. Aanbevolen leeftijd vanaf 18 jaar'. Ieder hoofdstuk van dit verhaal levert aanknopingspunten op voor allerlei vervolgvacaties. En met behulp van de 'Handleiding voor de beginnende professor' kunnen er in de groep allerlei proefjes uitgevoerd worden...

Bij de aankomst van Sinterklaas klinkt er een luide knal met veel rook: op het dak van de school staat plotseling, dankzij het 'komterug-water', de verdwenen Carlos opgelucht te zwaaien.

Paardevijgen in school

Tot slot nog een wat uitgebreidere beschrijving van een Sinterklaasthema. Op vrijdagmorgen, als de kinderen op school komen, valt er voor de kleuteringang iets op.....voorzichtig eromheen.....wat stinkt het..... Daar liggen paardevijgen!

Gedverdemme, wat vies! Gauw naar binnen. Kijk uit!

Ook binnen liggen overal paardevijgen: in de gemeenschapsruimte, in de gang, ja zelfs op de trappen liggen die groenbruine uitwerpselen. Trouwens, het begint aardig te stinken.

Iedereen waarschuwt iedereen om maar vooral uit te kijken. En ja hoor, natuurlijk zijn er ook kinderen die de slaap nog niet helemaal uit hebben en spontaan een vijgje plat trappen.

Binnen de kortste keren gonst het van de geruchten. Als iedereen dan eindelijk in de kring zit, is de conclusie gauw getrokken:

'Dit moet de schimmel van Sinterklaas geweest zijn!'

Maar het is nog veel erger. In alle groepen mist speelgoed. Er is lego weg, damborden zijn verdwenen, galgje, zeeslag, van alles! Bovendien ligt het speelgoed lokaal behoorlijk overhoop. Er is met van alles gespeeld, maar er is niets opgeruimd. In de kleutergroepen weten ze het zeker: Dit is het werk van Zwarte Pieten! In de middenbouwgroepen zijn ze al een brief aan het schrijven aan Sinterklaas. Er staat in wat er allemaal weg is en er wordt meteen van de gelegenheid gebruik gemaakt om nieuw speelgoed te vragen.

De maandag erna begint zoals gewoonlijk met de weekopening. Plotseling komt er een echte politieagent het podium op en vertelt dat hij gehoord heeft wat er is gebeurd. Hij pakt een opschrijfboekje en een pen uit zijn jas en vraagt wat er allemaal verdwenen is. Uit elke groep komen kinderen om dat te vertellen. De agent belooft met Sinterklaas te gaan praten en ook nog overal in school vinger- en handschoenafdrukken te nemen.

Op woensdag komt er een Zwarte Piet langs in alle groepen. Natuurlijk wordt hij bestormd met vragen over de geheimzinnige gebeurtenissen. Maar helaas: de Piet zegt van niets te weten. Wel heeft hij pepernoten meegenomen en voor de kleuters een groepscadeau.

Vijf december, in de gemeenschapsruimte. Na het gebruikelijke woord van welkom voor Sint en zijn Pieten en heel wat Sinterklaasliedjes, brengt de Sint toch het voorval met de paardevijgen en het speelgoed ter sprake. Hij heeft het echt aan alle Pieten gevraagd, maar niemand weet er iets van. Maar dan komt de wijkagent binnen: hij wil graag wat vingerafdrukken vergelijken. Na enig aandringen gaan de Pieten mokkend

akkoord. En dan blijkt dat ze het wel hebben gedaan. De Pieten jammeren dat ze altijd cadeautjes moeten weggeven. Zelf hebben ze helemaal geen speelgoed en daarom hebben ze maar wat speelgoed van de kinderen 'geleend'. Ze beloven plechtig, dat ze het weer terug zullen brengen.

Sinterklaas vraagt aan de kinderen van de midden- en bovenbouw of die misschien wat zwartepieten-speelgoed kunnen maken. En of ze dat vanmiddag in een viering kunnen aanbieden. Dit alles is voor de wijkagent reden genoeg om de pietten 'op proef' vrij te laten.

De midden- en bovenbouwgroepen gaan aan het werk, terwijl Sint met zijn knechten bij de kleuters feest gaat vieren. Wel komt hij nog even langs om hun

'groepscadeau' aan te bieden.

's Middags worden de Pieten verwend met liedjes, dansjes, een zwartepietenkaartspel, een dambord met als stenen 'klaasjes en pietjes', een meerspellen-doos, het spel 'Pietenweg' met allerlei opdrachten, een kwartetspel, 100.000 pietendominorace, een memoryspel en dat allemaal op ludieke wijze aangeboden en gepresenteerd door Professor Frederik Spelletjes van de universiteit van Harderwijk. ■

Met dank aan de volgende

Jenaplanscholen:

Panta Rhei uit Assendelft

Sint Paulusschool uit Leeuwarden

Jenapleinschool uit Zwolle.



TOM

Een moment van twijfel

Het is elke keer weer een klein heilig wonder. Kijkend in de spiegel wordt een oud geloof binnen in mij wakker uit haar zomerslaap: Sinterklaas. Er groeit herkenning in zijn blik en hij knikt me toe, ik knik terug. Ik ben een medium, ik heb mijn lichaam aan hem uitgeleend. We zullen het samen moeten zien te rooien de komende paar uur. En met Piet, natuurlijk, die op de achtergrond druk in de weer is.

Al tijdens het schminken, wanneer precies daar kom ik nooit achter, verandert er iets in de manier waarop Lies tegen me praat. Bij haar voltrekt zich eenzelfde verandering. Van praten naar spreken, van 'jij' naar 'U'. De sint knijpt haar even in de wang:

- Bedankt, meisje. Goed gedaan. We zijn uitermate tevreden!

En kijk hoe gelukkig ze lacht.

- Komaan Piet, erop af!

Juf Sippie ontvangt ons elke keer weer in een ander decor. Ditmaal is er een grote boot nagebouwd in de speelzaal. Overal zijn kleuters druk bezig. Pakpapier tekenen. Pakjes inpakken. Pepernoten bakken. En nog veel meer zaken. Je kent dat wel. De kapitein ontvangt Sinterklaas en meldt dat we via Amerika, Afrika en Frankrijk naar Rottevalle zullen reizen.

We inspecteren de boot. Daar is de stal. In een hoek staat een gymkast met een bezem erin en een kleed erover.

- Voilá! 'Kijk sinterklaas, het paard!'

- 'Zo', zeg ik, 'zorgen jullie goed voor haar? Ze moet al gauw een veulentje smijten. Eens kijken hoe ver het al is.'

Ik steek mijn arm tot over de elleboog onder het kleed en mompel:

- 'Ja, dat dacht ik al! Het zal zo wel komen!'

Er zijn een paar stevige boerenkleuters bij. Zij zullen de klus wel klaren. Daar hoeven wij echt niet over in te zitten.

Even later lig ik, op bevel van de scheepsarts, in de ziekenboeg: de diagnose is buikpijn en daar moet je niet te lichtzinnig mee omgaan. Ik heb een spuitje gehad en doezel even weg. De andere bedden zijn leeg. Er is even geen belangstelling voor sinterklaas. Piet is interessanter. Even rust.

(De dominee uit het dorp, die op school een kopietje komt maken buigt zich plotseling over me heen:

- Hoe gaat het Sint Nicolaas? Hebt U geestelijke bijstand nodig...?

- Nee, dank U, ik ben van een andere club.

Hij grijnst en verdwijnt uit mijn gezichtsveld.) Weer alleen.

En dat moet in zo'n geval niet te lang duren. Je gaat jezelf dingen afvragen als: waar zijn we in godsnaam mee bezig? Je gaat twijfelen. Wie houdt wie nu eigenlijk voor de gek?

En je merkt ineens dat de snor kriebelt. Plotseling staat Sjirk naast me en trekt me aan de mouw.

- 'Sinterklaas.....!'

De geest schiet terug in het lichaam. Ik richt me op een elleboog.

- 'Ja, Sjirk. Wat is er jongen?'

Sjirk heeft het er een beetje moeilijk mee.

- 'Zeg het maar', moedig ik hem aan.

- 'Het is niet echt hoor.....!'

Ik ben verbijsterd: Wat in hemelsnaam bedoelt hij daarmee?! Sjirk ziet mijn verwarring. Maar hij zet door:

- 'Van dat paard, bedoel ik. Het is van de gimmestiek en een kleed en een bezem.....!'

Ik hap een keer flink naar adem en ben weer zo goed als de ouwe. Ik spring overeind.

- 'Is dat zo.....?'

Hij knikt en kijkt me verontschuldigd aan. Alsof hij zeggen wil: zo'n goeie ouwe sinterklaas mag je toch niet voor de gek houden.....

Toch nog iets uit het lood geslagen stel ik voor:

- 'Maar we kunnen toch spelen dat het echt is? Dat is voor de anderen ook leuker.....!'

Sjirk kijkt mij langdurig aan. Tot mijn opluchting gaat hij accoord. Hij zucht, draait zich om en verdwijnt in de drukte. En zodoende werd er die middag nog vier keer een veulen geboren. Daar draaien ze bij ons de hand niet voor om. ■

JENAPLAN: OP WEG NAAR ZORGVERBREIDING PLUS... (2)

De rubriek 'Jenaplan: Op weg naar zorgverbreding plus' ziet zorgverbreding in een breder verband, dan het toepassen van enkele orthodidactische kenmerken op de zorgkinderen in de Jenaplanschool.

'Zorgverbreding plus', richt zich op lerende, zich-ontwikkende kinderen met hun eigen unieke eigenschappen, die thuis, op school en in hun speelomgeving te maken krijgen met brede ontwikkelingsstaken: Taken bij het zich eigen maken van instrumenten om de wereld te leren begrijpen en vorm te geven, zoals taal, lezen, rekenen, tijdsoriëntatie e.d. Taken op het gebied van de motorische en creatieve ontwikkeling. Maar vooral ook taken op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling, waarbij kinderen leren oog te krijgen voor elkaar en met elkaar leren omgaan, waarbij dit gebeurt vanuit een eigen positieve ik-ontwikkeling (zelfbeeld). Een brede zorg met een breed beeld van kinderen.

In deze zorg wordt meer dan normale aandacht besteed aan kinderen die extra belemmeringen ondervinden bij hun ontwikkeling, hetzij door persoonsgerichte-, hetzij door omgevingsgerichte factoren.

Deze rubriek besteedt zowel aandacht aan ontwikkelingen en publicaties op het gebied van de preventieve zorg als de curatieve.

In het eerste artikel uit deze rubriek, bespreken we de publicaties: 'Adaptief onderwijs in een lerende school' (een APS-uitgave) en de map Sociaal-emotionele ontwikkeling, een zorg voor de school (een KPC-uitgave).

In dit tweede artikel in de reeks, bespreken we enkele lesmappen die zijn ontwikkeld ter stimulering van een preventieve sociaal-emotionele ontwikkeling. We besteden aandacht aan doel, inhoud en vormgeving van deze lesmaterialen en de mogelijkheden en beperkingen van deze middelen voor een Jenaplanpraktijk. De basis is: Een brede zorg plus!



Lesmappen

Hier komen twee praktijkgerichte uitgaven aan de orde, namelijk lesmappen over 'Beter omgaan met jezelf en de ander', een uitgave van het CPS, en de map 'Ik, jij, wij', verschenen bij de Educatieve Partners Nederland.

De twee publicaties geven ook voor Jenaplanscholen interessante aanknopingspunten om de verbreding van de zorg in de praktijk op een haalbare wijze te ondersteunen.

De nadruk daarbij ligt met name op de preventieve kant. Hoe kan ik mijn school/groep betere voorwaarden scheppen voor positief gedrag, door in kringsituaties en projecten meer aan de bevordering te werken van de sociaal-emotionele ontwikkeling binnen de school?

Een tamelijk uitvoerige bespreking van

inhoud en uitwerking van de lesmappen lijkt ons wenselijk, om schoolleid(st)ers en stamgroepleid(st)ers te informeren omtrent mogelijke inhoudelijke uitbreiding van het eigen onderwijsprogramma. We sluiten per publicatie het informatieve gedeelte af met eigen commentaar, waarbij we de nadruk leggen op mogelijkheden en begrenzingen voor de Jenaplanpraktijk.

Lespakket: 'Beter omgaan met jezelf en de ander'.

Deze uitgave is oorspronkelijk ontwikkeld door het RIAGG Flevoland en de participerende OBD, binnen het kader van het onderwijsvoorrangsbeleid. Het Christelijke Pedagogisch Studiecentrum (CPS) heeft het pakket op onderdelen bijgesteld, uitgebreid en uitgegeven.

Het pakket bestaat uit:

- een kennismakingsbrochure;
- een handleiding met achtergrondinfor-

matie en de aanduiding van een invoeringslijn;

- drie lesmappen voor respectievelijk onder-, midden-, en bovenbouw met 88 concreet uitgewerkte lessen.

Doel van het programma

Het programma 'Beter omgaan met jezelf en de ander' gaat ervan uit dat sociaal-emotionele vorming een wezenlijk onderdeel is van de ontwikkeling van ieder kind, en dat er niet mee gewacht kan worden tot zich problemen voordoen. Het programma werkt preventief aan deze vorming, in plaats van probleemgericht. Het pakket biedt een gestructureerd en flexibel lesprogramma voor de basisschoolleeftijd.

De hoofddoelstelling van het programma is dat het pedagogisch klimaat op school zo wordt veranderd, dat kinderen en leerkrachten eraan wennen om vrijuit te kunnen praten over gevoelens en kwetsbare ervaringen.

Het nastreven van een positieve sociaal-emotionele ontwikkeling, met als basis een open, positieve en oplossingsgerichte houding van leerkracht en kinderen, is vertaald in doelen gericht op:

- het opbouwen van een positief zelfbeeld en het verwerven van zelfvertrouwen;
- het vermogen eigen gevoelens en gedachten onder woorden te brengen;
- het inzicht in eigen handelen in relatie tot anderen;
- het vergroten van het inlevend vermogen;
- het openstaan voor eigen en anderen's gevoelens;
- de durf om hulp te vragen bij sociaal-emotionele problemen;
- het bevorderen van probleemoplossend vermogen.

Inhoud en opbouw van het programma

De eerder genoemde doelen komen in de diverse bouwen inhoudelijk terug in de vorm van:

- Lessen over het ik (het kind zelf): Wat waardeer ik aan mezelf? Hoe bouw ik positieve ervaringen op over mezelf? Het gaat over onderwerpen als uiterlijk, waar ben je goed in? belangstelling en gevoelens.
- Lessen over het kind in zijn relaties

(kinderen/ volwassenen). Het gaat daarbij om het belang van relaties, de aandacht voor eigen ervaringen daarmee, vriendschappen, de wijze waarop kinderen afscheid nemen, de wijze waarop kinderen contact maken, omgaan met alleen zijn en eenzaamheid en omgaan met veranderingen.

- Lessen over probleemoplossend gedrag in sociale situaties: het leren denken in oplossingen in plaats van in problemen. Hoe ga ik om met pestgedrag? Wat doe ik als ik een som niet snap? Mijn band is lek. Wat nu?

De eigen ervaringen van kinderen staan centraal. Ze vertellen hun eigen ervaringen, verwerken deze, kunnen er op reflecteren en ze uitwisselen met anderen.

Naast deze inhoudelijke thema's wordt in iedere bouw aandacht besteed aan voorbereidende oefeningen rond werkvormen, zoals kringgesprekken, spelwerkvormen als inspringspel, beelden en tableau's maken, het gebruik maken van attributen, taalwerkvormen (tweetalgesprekken, voorleesronde, geleide associatie, rondelen en elfjes maken).

Het programma is theoretisch onderbouwd vanuit de ontwikkelingsgerichte visie van Van Lieshout (zie aflevering 1 van deze rubriek).

De lessen zijn geordend volgens de vierdeling zoals bij de inhoud is aangegeven. Er zit een concentrische benadering in het programma rond de onderdelen:

- oriëntatielessen op werkvormen;
- beleving en lessen over: 'Ik zelf' (het kind zelf);
- lessen over: Hoe ga ik met anderen om? (ik in relatie met anderen);
- lessen over: Situaties die ik wil veranderen.

Per bouw worden lessen beschreven voor twee jaar. De publicatie gaat uit van onder-, midden- en bovenbouw. Een verantwoording van de bouw-indeling wordt niet gegeven. Er zijn 3 bouwen, gebaseerd op twee jaar onderwijs per bouw. Op deze wijze is er een programma voor 6 jaren(!), te verdelen over de periode van 4 - 12 jaar.

Er wordt aangegeven dat de programmatische opbouw kan uitmonden in een meer thematische benadering, waarbij

er meerdere lessen rond een thema worden gecentreerd.

Voor wie is het programma bestemd?

Het programma is bestemd voor het onderwijs aan kinderen van 4- 12 jaar en is leerkrachtgericht. Voor de ouders is er geen specifiek aanbod. Er worden wel suggesties gegeven om ouders bij een project te betrekken zoals bij de keuze van het programma en het organiseren van een speciale ouderavond over sociaal-emotionele ontwikkeling.

Het programma bevat in de handleiding een uitgewerkt draaiboek om het systematisch in te voeren. Het betreft een teamtraining onder leiding van een interne coördinator, in een planning van 6 bijeenkomsten van twee uur.

Vormgeving van het programma

Het programma is geordend in vier mappen:

- Handleiding, met daarin handreikingen om het programma op schoolniveau systematisch in te voeren.

- Drie mappen, met daarin per bouw een hoeveelheid lessen, per bouw verdeeld over twee leerjaren. Onderbouw 26 lessen, middenbouw 35 lessen, bovenbouw 35 lessen.

De lessen zijn voor alle bouwen vormgegeven in een overzichtelijk stramen. (zie afbeelding. Bij diverse lessen zijn aanvullende lesmaterialen gemaakt of vermeld, zoals leeslesjes, invuloefeningen, liedjes, enz.



Sociale ondersteuning

Op school zijn de individuele leerkrachten -het team- de primair verantwoordelijken om sociale ondersteuning werkelijk te realiseren. Het programma 'Beter omgaan met jezelf en de ander' gaat ervan uit dat deze sociale ondersteuning alleen optimaal tot stand gebracht kan worden als de leerkracht bereid is zijn rol in het gehele proces te definiëren. In de lessen uit het programma staat de leerkracht als het ware in zijn handelen model voor de leerlingen. Dit betekent heel concreet dat de leerkracht zich in veel gevallen niet presenteert als verstreker of schapper van situaties opschel, maar een even actieve rol heeft als de leerlingen zelf. In interactie met en ondersteuning op de groep is pas de centrale doelstelling van het programma te realiseren. Zo godsfinaerd is sociale ondersteuning meer dan alleen een vanzelfsprekende houding van openstaan voor de signalen en behoeften van kinderen.

Ter realisatie hiervan biedt het programma 'Beter omgaan met jezelf en de ander' een geïntegreerd reeks suggesties en handreikingen voor zowel de leerkrachten als de leerlingen.

Voor het bieden van sociale ondersteuning is een aantal stappen te formuleren waarbij een duidelijke voorkeuring van de rol van de leerkracht naar te nemen is:

- Step 1: openstaan voor behoeven en gevoelens van de kinderen.
- Step 2: inzicht verschaffen aan leerlingen in problematische situaties.
- Step 3: samen -leerkracht en leerlingen- oplossingen genereren.

Van Lieshout stelt dat voor een goede sociale ondersteuning altijd deze drie stappen te onderscheiden moeten zijn. Hij maakt het onderscheid in:

1. de affectieve component.
2. de informatieve component.
3. de gedragsregulerende component.

In het programma komt deze stappen o.g. componenten in de verschillende lessen aan bod. Wij illustreren dit aan de hand van de volgende voorbeelden.

1. Affectieve component

Deze component houdt in dat de leerling het gevoel heeft dat je op de voorgrond staat voor zijn beleving van een bepaalde situatie en niet je eigen beleving centraal stelt. Vervolgens kan je de leerlingen vertellen dat de broodschep is omgeklommen zoals de leerling die heeft bedoeld en ten slotte help je bij het vinden van een oplossing waarbij het kind zich prettig voelt.

In een identiteits verhaal vertelde een kind dat ze in een uitvalspunt een vuurfiel had gesloopt.
De juf van de klas reageerde: "Maar dat mag toch niet, het is heel slecht geweest!"

De juf bedoelde het goed, maar zou deze opmerking enkel leiden dat de leerling het niet meer doet? Het is beter om het kind te laten vertellen, vragen te stellen stellen en andere kinderen hierover aan het woord te laten. Dan leert het kind dat het iets mag zeggen, hoort meningen van anderen en krijgt de gelegenheid om na te denken over iets dat hij gedaan of mag gaan maken heeft.

2. De Informatieve component

Deze component draagt er toe bij dat de leerling inzicht krijgt in problematische situaties. Hierbij speelt de leerkracht een actieve rol. Hij legt het waarom van bepaalde gebeurtenissen uit en geeft een idee het gedrag bij de ander overkopen. Dit leidt tot inzicht bij de leerling hoe het probleem in elkaar zit en waarom er een voorkeur bestaat voor een bepaalde oplossing.

Een omschrijving van de middenbouwlessen met als thema: 'Alleen zijn':

Het doel van de les is dat 'alleen zijn' bespreekbaar wordt gemaakt, dat de kinderen leren dat alleen zijn lijn en maar kan zijn en dat ze in staat worden gesteld om hun gevoelens uit te drukken. Hierin worden de kinderen geholpen door het werken in drietallen. Enkele voorbeelden:

Commentaar

1. Het programma heeft duidelijk omschreven sociaal-emotionele doelstellingen, het heeft een sterk gestructureerd karakter en is in eerste instantie gericht op vormen van onderwijs, waarin het preventief omgaan met sociaal-emotionele problemen een groeiende plaats moet krijgen. Naar vorm en functie kun je stellen dat de sociaal-emotionele doelstelling een integrerend deel uitmaakt van het Jenaplanconcept. Specifieke middelen zijn daarvoor de pedagogische situaties in de vorm van gesprek, werk, spel en viering, de toegepaste werkwijzen en de personen die in deze situaties aanwezig zijn. Zo speelt de persoon van de stamgroepleid(st)er daarin een belangrijke rol.

Als de sociaal-emotionele doelstelling zo verweven is in vorm en functie, dan is het de vraag of het wenselijk om binnen deze context een aanvullend programma aan te schaffen, met een specifieke, programmatische gerichtheid op sociaal-emotionele doelen.

Voor scholen die in het verleden veel aandacht hebben besteed aan het op diverse wijzen omgaan met groepsprocessen en daarvan ook procedures en werkwijzen hebben vastgelegd, lijkt ons dat niet nodig.

Veel ideeën zullen dan bekend voorkomen. Dat geldt ook voor scholen die de Doe-Het-Zelf-set gezondheidseducatie van de SLO hebben gebruikt om een bronnenboek aan te leggen.

Voor Jenaplanscholen die wel eens aanvullende middelen willen gebruiken om gericht aan kringsituaties te werken, geeft het program aardige mogelijkheden.

2. Ideeën uit dit programma kunnen ingebracht worden bij de uitwerking van de leerervaringen 'Mijn leven' en 'Samen leven'. Denk aan de domeinen 'Ik', 'Erbij horen' en 'Leefbaar samen'.

Het leren leven in groepen en het leren omtrent groepen, wordt binnen de mappen WO voor Jenaplanscholen geïntegreerd. Het materiaal kan zo ingepast worden binnen WO.

3. De bouwindeling in het programma is een zwak punt. Onduidelijk is vanuit welke bouwindeling wordt geredeneerd

(3 bouwen van 2 jaar!) en het vereist een eigen aanpassing aan de bouwgroepen in het Jenaplan. Beoordeel in ieder geval in hoeverre de inhoud overeenkomen met de leef- en belevingswerelden van de kinderen in de eigen stamgroep.

4. De vormgeving van het materiaal is overzichtelijk maar saai. Voor het Jenaplanonderwijs lijkt een brede opzet van een bronnenboek een meer acceptabel middel om te gebruiken. Er zal een afweging moeten plaatsvinden tussen kosten en ideeënrijkdom van dit programma.

5. Een school die een goede invoeringslijn wil hanteren van een specifiek program, vindt in dit pakket zeer goede mogelijkheden. Tegelijkertijd doet het nogal schools aan en is het zeker wenselijk om een en ander aan te passen aan vorm, functie en inhoud van de Jenaplanschool.

Lespakket 'Ik, jij, wij'

Het lespakket 'Ik, jij, wij', is een thematisch onderdeel van een breed opgezet lespakket over Sociale redzaamheid en gezond gedrag. Dit thematische onderdeel betreft de sociaal-emotionele ontwikkeling en verschijnt naast thema's als consumentengedrag, omgaan met het natuurlijk milieu, lichaamsverzorging, veilig gedrag in verkeer en school.

Voor de ontwikkeling van de katernen bij de diverse thema's is gebruik gemaakt van de ideeënrijkdom van de Doe-Het-Zelf-set voor gezondheidseducatie van de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), Enschede.

Het pakket 'Ik, jij, wij', bestaat uit 1 ringband met daarin een schoolkatern, en voor iedere jaargroep een groepskatern (voor groep 1/2 één katern!).

Doel van het programma

De bedoeling van het themapakket 'Ik, jij, wij', is de sociale en emotionele ontwikkeling van ieder kind te stimuleren. Daarbij wordt de volgende driedeling gehanteerd:

1. Bevordering van het zelfvertrouwen (zelfbeeld, zelfbewuste houding, faalangst);

2. Leren omgaan met gevoelens, wensen, en opvattingen van jezelf en anderen (positieve en negatieve gevoelens, seksuele gevoelens, rolneming en rolgedrag, vooroordelen en discriminatie);

3. Ontwikkelen van sociale vaardigheden (samenwerken, omgaan met conflicten).

Inhoud en opbouw van het programma

We benadrukken hier enkele inhoudelijke thema's per leerjaar, zodat inhoud en opbouw van het programma duidelijk worden.

Groep 1/2: Totaal 23 lessen, o.a. Hoe zie ik eruit? Waar hou je van? Vriendjes, verdrietig, bang, gewoon, raar, goed of slecht, ruzie, samenspelen;

Groep 3: Totaal 13 lessen, o.a. Iemand herkennen, aardig vinden, boos, pesten en plagen;

Groep 4: Totaal 12 lessen, o.a. Wie ben jezelf? Wie vind ik aardig? Verlegen of onhandig, Ruzie;

Groep 5: Totaal 13 lessen, o.a. Wat kan ik goed? probleembrieven, een conflict stoppen;

Groep 6: Totaal 13 lessen, o.a. Ik leer jouw kennen, Geven en ontvangen, Wat is anders zijn?;

Groep 7: Totaal 15 lessen, o.a. Een boekje open over mezelf, Heb jij dat ook wel eens?, Het bijzondere kind, Compromis sluiten;

Groep 8: Totaal 15 lessen, o.a. Wat gebeurt er met mijn lichaam? Geven en ontvangen, Een helpbrief schrijven, Je inleven in een ander, veranderen van rol. In het programma wordt een onderscheid gemaakt tussen kern- en keuzellessen.

Inhoudelijk wordt het programma gestructureerd onder de vormingsgebieden 'bevordering sociale redzaamheid', en 'bevordering van gezond gedrag'.

Voor wie is het programma?

Het programma is bestemd voor het onderwijs aan kinderen van 4- 12 jaar en is leerkracht-gericht. Voor de ouders is er geen specifiek aanbod. Er worden in het schoolkatern diverse suggesties gegeven om op het terrein van sociaal-emotionele ontwikkeling een goed contact te bevorderen tussen school en ouders. Zo is er een uitgewerkte inhoud en vormgeving van een actieve ouder-

avond over sociaal-emotionele ontwikkeling (gebruik stellingen!).

Het programma bevat in het schoolkatern uitgebreide achtergrondinformatie over de sociaal-emotionele thema's: zelfvertrouwen, gevoelens e.d., sociale vaardigheden.

Vormgeving van het programma

Het programma is geordend in 1 map met daarin:

- Een schoolkatern (omvang 28 bladzijden), met daarin een overzicht van doe-

len en inhoud van het lesprogramma, informatieve teksten, suggesties voor contact ouders-school en enkele algemene kopieerbladen;

- 7 katerntjes (omvang +/- 20 bladzijden) met daarin per leerjaar de uitgewerkte lessen.

De lessen zijn voor alle bouwen vormgegeven in een eenvoudig stramen (zie afbeelding). Bij veel lessen zijn aanvullende lesmaterialen gemaakt/ vermeld, zoals kopieerbladen, webschema's, tekenmaterialen, e.d.

Commentaar

1. Hierbij zijn ook van toepassing enkele opmerkingen die reeds bij 'Beter omgaan met jezelf en de ander' (pakket 1) zijn geplaatst zoals:

- Het sterk gestructureerd karakter van het program.

- De vraag of het wenselijk is om binnen de Jenaplancontext een aanvullend programma aan te schaffen met een specifieke, programmatische gerichtheid op sociaal-emotionele doelen.

- De mogelijkheden van het program voor Jenaplanscholen die aanvullende middelen willen gebruiken om gericht aan kring-/spelsituaties te werken.

- De mogelijkheden om het programma in te bouwen binnen WO (ervaringsgebied Mijn Leven en Samen leven).

2. Inhoudelijk geeft het program 'Ik, jij, wij' bredere en meer flexibele mogelijkheden dan het pakket 1. Met name de inhoudelijke opzet voor de leeftijdsgroep 10 -12 jaar geeft dit program een meer eigentijds karakter! De lessuggesties zijn beknopter, maar wel talrijker.

3. De vormgeving van Handleiding en katernen is minder stijf dan bij pakket 1. Dit geldt ook voor leerlingenmaterialen in de diverse katerntjes.

4. Ook bij dit pakket moet U de kosten van het program afwegen tegen de ideeënrijkdom die in het pakket wordt aangedragen. Scholen die de Doe-Het-Zelf set in hun bezit hebben zullen hier minder behoefte aan hebben dan scholen die nog weinig middelen hebben op dit gebied.



BESPROKEN WORDEN

H. de Boer, A Janssen e.a 'Beter omgaan met jezelf en de ander', 1994, CPS, Hoewelaken/Amersfoort.

K. Houterman e.a. Sociale redzaamheid en gezond gedrag, het pakket 'Ik, jij, wij', 1993, Educatieve Partners Nederland BV Culemborg.

I Zelfvertrouwen

1^o Interviewen

Materiaal:

- Kopieerblad 1

Leg de kinderen uit dat ze elkaar gaan interviewen om elkaar beter te leren kennen. Door de vragen die de ander hen stelt, leren ze zichzelf wellicht ook beter kennen. Elk interview bestaat uit vijf verplichte vragen, enkele keuze-vragen en enkele door de kinderen zelf bedachte vragen. Hiervoor wordt Kopieerblad 1 gebruikt. Kruis voor ieder interview steeds vijf andere verplichte vragen aan.

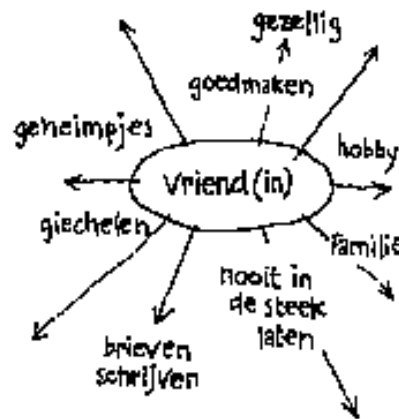
Telkens twee kinderen nemen elkaar om interview af. Ze kunnen elkaar om beurt om vragen stellen, of elkaar om beurt een volledig interview afnemen. Daarnaast moet een kind voor de groep hoe dat gaat. Laat daarbij zien dat doorvragen erg verhelderend kan werken. De interviewkoppels kunnen op verschillende manieren worden samengesteld. Als u de kinderen zelf laat kiezen, bestaat er een risico kans dat ze alleen vriendjes zullen kiezen. U kunt triangelen beter zelf invullen samenstellen of het lot laten beslissen. Doe bij voorkeur zelf ook mee: zo leert u ook zelf de kinderen beter kennen. Laat zo'n interview niet langer dan zo'n vijf à tien minuten duren. Het eind van het morgen- of middagprogramma is vaak een goed moment om interviews te laten afnemen. Doe het niet te vaak, bijvoorbeeld een of twee keer per week. Zeg tegen de kinderen dat ze mogen weigeren een vraag te beantwoorden als ze die vraag vervelend vinden.

Wat kan ik al?

Kinderen die dat leuk vinden, kunnen een (daarvoor verzameld) interview doen op een weekopgave of - strikking. Met een microfoon en bepaalde kleding kunnen hier leuke toerekenmogelijkheden uit voortvloeien.

2 Woordmagneet (bordactiviteit)

Schrijf in het midden van het bord het woord 'vriend(in)'. De kinderen noemen woorden en eventueel zinnen waaraan ze denken bij het woord 'vriend(in)'. Die woorden schrijft u aan het woord 'vriend(in)' heen op het bord.



Andere magneet-woorden die een goed uitgangspunt vormen voor een gesprek zijn: (on)partijdig, pesten, samenwerken, ruzie, verschillen, vijand, handig, zich schamen, helpen, in de steek laten, schelden, tegenwerken, goedmaken.

3 Wat kan ik al? (leverlijen maken)

Materiaal:

- lange reep papier (ongeveer 15 x 100 cm)
- klenpotloden of stiften

De kinderen maken een leverlijen. Laat ze ieder een lange reep papier van vijf in tien gelijke stukken. Op een stuk zetten ze een leestijl, te beginnen met 'D jaar' links en eindigend met 'D jaar' rechts. In elk deel vullen de kinderen in wat ze op die betreffende leeftijd al konden en deden. Dit doen ze door middel van tekeningen en/of teksten. U kunt deze opdracht oeggevoerd laten door de kinderen laten voorlezen, zodat ze bij hun ouders navraag kunnen doen. De tijdslijnen worden daarna opgenomen in de klas.

RECENSIES

KIEZEN VOOR EEN BASISSCHOOL

Waarom een boekje voor ouders?

'De eerste gang naar de basisschool is een mijlpaal in het leven van een jong kind. Daar zal een belangrijk deel van de vorming van het kind plaatsvinden. Daar wordt de basis gelegd voor het vervolgonderwijs en het leven in de maatschappij. Geen wonder dat de keuze voor een basisschool een belangrijke is.' Aldus een deel van de tekst op de achterkant van het boekje 'Kiezen voor een basisschool', dat als ondertitel heeft: Informatie voor ouders.

Vroeger kozen ouders nog vaak voor een basisschool dicht bij huis en van een denominatie die aansluit bij hun eigen overtuiging past. Maar met de autonomievergroting van de scholen verandert ook het keuzeprocess bij de ouders. Scholen verschillen meer van elkaar dan vroeger en er valt dus meer te kiezen. De vraag wordt dus nijpender hoe je als ouders een bewuste keus kunt maken.

Dit boekje biedt ouders een caleidoscoop aan elementen, waarop gelet kan worden bij die keuze. Systematisch doet de auteur die elementen uit de doeken en geeft concrete tips en vragen die ouders zichzelf en de school kunnen stellen.

In een bijlage is een uitgebreid analyse-instrument opgenomen met 84 vragen die ouders aan een school zouden kunnen stellen.

Hoe is mijn kind?

Allereerst wordt het betreffende kind onder de loep genomen: hoe is mijn kind? Dit hoofdstuk eindigt met een 'vragenlijst om een beeld te krijgen van een kind', waarin meer dan dertig vragen staan opgenomen rondom thema's als: zelfstandigheid, motivatie, intelligentie, sociale, emotionele en creatieve vaardigheden.

Daarna zijn de ouders zelf aan de beurt: wat vinden zij belangrijk aan een school.

Ook hier weer een aantal vragen, waar ouders hun gedachten over kunnen laten gaan, zoals: belang van prestatie naast ontwikkeling van creatieve, sociale en emotionele vaardigheden van het kind, belang van de betrokkenheid van ouders bij de school, belang van godsdienstige overtuiging, schoolmilieu en nabijheid.

Hoofdstuk 3 geeft een helder overzicht van de verschillende richtingen van scholen: denominaties, diverse soorten scholen met een bijzondere pedagogiek (Jenaplan, Montessori etc.). Een erg informatief hoofdstuk voor ouders die snel een overzicht willen hebben van de verschillende richtingen in het nederlandse onderwijsbestel.

Dan volgt een hoofdstuk over hoe de school het onderwijs invult: daarin komt de visie van de school aan bod, het belang dat de school hecht aan prestaties, klassikaal of gedifferentieerd onderwijs en het sociale klimaat. Een aardige tip in dit verband is de suggestie aan ouders om eens tijdens een pauze op het speelplein rond te kijken; dat geeft een aardige indruk van de sfeer en het sociale klimaat.

Goede leerkracht

In het hoofdstuk over de leerkrachten wordt een profiel geschetst van de goede leerkracht: allereerst natuurlijk een goede klasmanager, die met enthousiasme kinderen weet te motiveren. Maar vooral ook iemand die in staat is tot reflectie op eigen handelen en bereid is zich permanent bij te scholen. Ouders wordt gesuggereerd de leerkrachten van een school te vragen naar hun taakopvatting, om zo inzicht te krijgen in de persoon van de leerkracht.

Hoofdstuk 6 gaat in op hoe de zorg voor de leerling vorm krijgt: wat is zorgverbreding, hoe is de relatie met het speciaal onderwijs, hoe denkt de school over zittenblijven en hoe reageert de school op pesten.

Uitgangspunt bij het contact met ouders - hoofdstuk 7 - is volgens de auteur dat 'voor het goed functioneren van een kind een goede wisselwerking tussen ouders en de leerkracht van het grootste belang is'. Dit uit zich niet alleen in de formele vertegenwoordi-

ging van ouders in ouderraad en Medezeggenschapsraad en de informele betrokkenheid van ouders bij activiteiten, maar ook in hoe de school rapporteert over de leerresultaten van de kinderen en hoe wordt omgegaan met dialect en streektaal.

Hoofdstuk 8 bespreekt nog een aantal 'overige' aspecten, zoals: het schoolmilieu - de auteur plaatst kritische kanttekeningen bij het hardnekkige misverstand dat scholen met buitenlandse kinderen altijd een lager onderwijsniveau zouden hebben -, de klasgrootte, de combinatieklas, de ouderbijdrage, overblijven, afstand tot de school en het schoolmeubilair.

De hoofdstukken 9 en 10 zijn bedoeld voor ouders, die al een kind op school hebben: 'voorbereiding op de rapportbespreking' en 'voorbereiding op het vervolgonderwijs'. Het eerste hoofdstuk bespreekt de diverse ontwikkelingsgebieden (cognitieve, emotionele, sociale, motorische en creatieve ontwikkeling) en de zelfwerkzaamheid. Iedere omschrijving wordt afgerond met een aantal vragen die ouders aan de leerkracht kunnen stellen. Het tweede hoofdstuk legt uit welke toetsen er zijn en de rol die ouders hebben in het bepalen van het vervolgonderwijs aan hun kind.

Het laatste hoofdstuk geeft inzicht in de wettelijke regels die bestaan over het basisonderwijs en over de financiering. Verder bespreekt het de kerndoelen en beschrijft een aantal instanties om de school heen, zoals de schoolbegeleidingsdienst, de schoolarts en de inspectie.

Voor wie?

Kortom: een boekje dat op een heldere manier inzicht biedt in de elementen die een rol spelen bij schoolkeuze.

Maar voor wie eigenlijk? Hoe bereik je met een dergelijk boekje juist die ouders die zich afvragen hoe ze een goede keuze kunnen maken. Zouden die naar de boekhandel stappen op zoek naar een dergelijk boekje?

Wellicht is dit meer een boekje voor scholen en crèches. Scholen zouden er hun voordeel mee kunnen doen door in hun voorlichting aan ouders antwoord te geven op de vragen die het boekje opwerpt. Wat dat betreft kan het zelfs

dienen om als team de eigen school eens onder de loep te nemen: wie willen wij eigenlijk zijn, maken we dat ook waar en hoe profileren we ons als school naar potentiële ouders?

Op crèches zou het boekje gebruikt kunnen worden als gespreksmateriaal op een voorlichtingsavond aan ouders van kleuters, die voor de keuze staan van een basisschool voor hun kind. ■

BESPROKEN WERD:

Kiezen voor een basisschool

door: Ruud Kuis

uitgegeven door: Intro, Baarn

ISBN 90-5574-070-5, Prijs f 19,95



Jan Tomas

SIGNALEMENT

'Mammie, ik ben zo bang'

'Mammie, ik ben zo bang' bevat vooral veel praktische informatie over het aanpakken van allerlei angsten van kinderen. Het boek is geschreven voor ouders, maar het bevat ook genoeg aanknopingspunten voor de schoolsituatie. Met name de eerste drie hoofdstukken, die een meer theoretische beschrijving geven van de gehanteerde werkwijze, kunnen je als groepsleider ideeën geven voor de begeleiding van een kind dat bijvoorbeeld gepest wordt, faalangst vertoont, verlegen is in de kring, enzovoort.

De werkwijze is in essentie steeds dezelfde:

- neem de angst van het kind serieus;
- probeer precies te achterhalen waar het kind bang voor is, door middel van observatie, gesprekjes met het kind, enz.
- leer het kind hoe het zich kan ontspannen wanneer het angst voelt opkomen (in het boek worden allerlei

ontspanningsoefeningen beschreven);
- help het kind de angst te overwinnen door middel van:

- a. verbeelding (je kunt foto's en films laten zien; voorlezen; fantasiespel)
- b. het geven van feitelijke informatie
- c. observatie door het kind
- d. confrontatie (zeer stapsgewijs).

Een brede aanpak van school en thuis ligt hierbij voor de hand; naar de wenselijkheid van dit contact wordt in het boek overigens slechts sporadisch verwezen. Niet alle angsten van kinderen (vaak gekoppeld aan een bepaalde leeftijdsfase) behoeven volgens de (Amerikaanse) schrijvers onmiddellijk een hulpprogramma. Wel wordt beschreven hoe je ook dan, dus bij 'normale angsten', door je houding en reacties het kind het beste kunt helpen.

De angsten die volgens bovenstaand stappenplan minitieuw worden uitgewerkt zijn o.a.: scheidingsangst, angst voor dieren, natuurverschijnselen, voermiddelen, ruimtevrees en medische-, sociale- en schoolangsten. Bij bijvoorbeeld 'angst voor dieren' wordt dan weer een onderscheid gemaakt tussen 'angst voor honden en katten', 'angst voor spinnen en andere kruipen-

de insecten' en 'angst voor bijen en wespen'. Prettig detail is dat de (voor)leessuggesties die worden gedaan (bij 'verbeelding' en 'informatie') ook nederlandse kinderboeken bevatten.

Een beetje Amerikaans doet zo'n 'receptenboek voor de bestrijding van alle angsten' toch wel aan, maar de schrijvers vergeten niet te benadrukken dat hun 'recepten' helaas niet altijd het gewenste effect sorteren. Waarna er alsnog professionele hulp gezocht moet worden.

Het boek kan helpen bij 't tijdig herkennen van en adequaat reageren op angsten van kinderen. En wanneer 't opgenomen wordt in de schoolbibliotheek kan ik me voorstellen dat het, juist vanwege de praktijkgerichte opzet, regelmatig uitgeleend zal worden aan geïnteresseerde ouders. ■

BESPROKEN WERD:

'Mammie, ik ben zo bang'; Kinderen en angst' door Stephen W. Garber, Marianne Daniels Garber, Robyn Freedman Spizman.

Uitgeverij De Kern - Baarn, 19...

ISBN, f

Bespreking: Jan Tomas



ingezonden in Volkskrant
25 september 1996

ZON EN MAAN

Wij zijn kinderen van de
Jenaplanschool. Wij waren
aan het rekenen en we hadden
een stukje uit *de Volkskrant*
gehaald. Van dinsdag
17 september en woensdag
18 september: zon en maan
bij het weerbericht. Beide
dagen zijn hetzelfde en dat
klopt niet. Want dan heeft
de wereld en de maan een dag
stilgestaan. Dat is een
fout.

ZWOLLE

Jenapleinschool