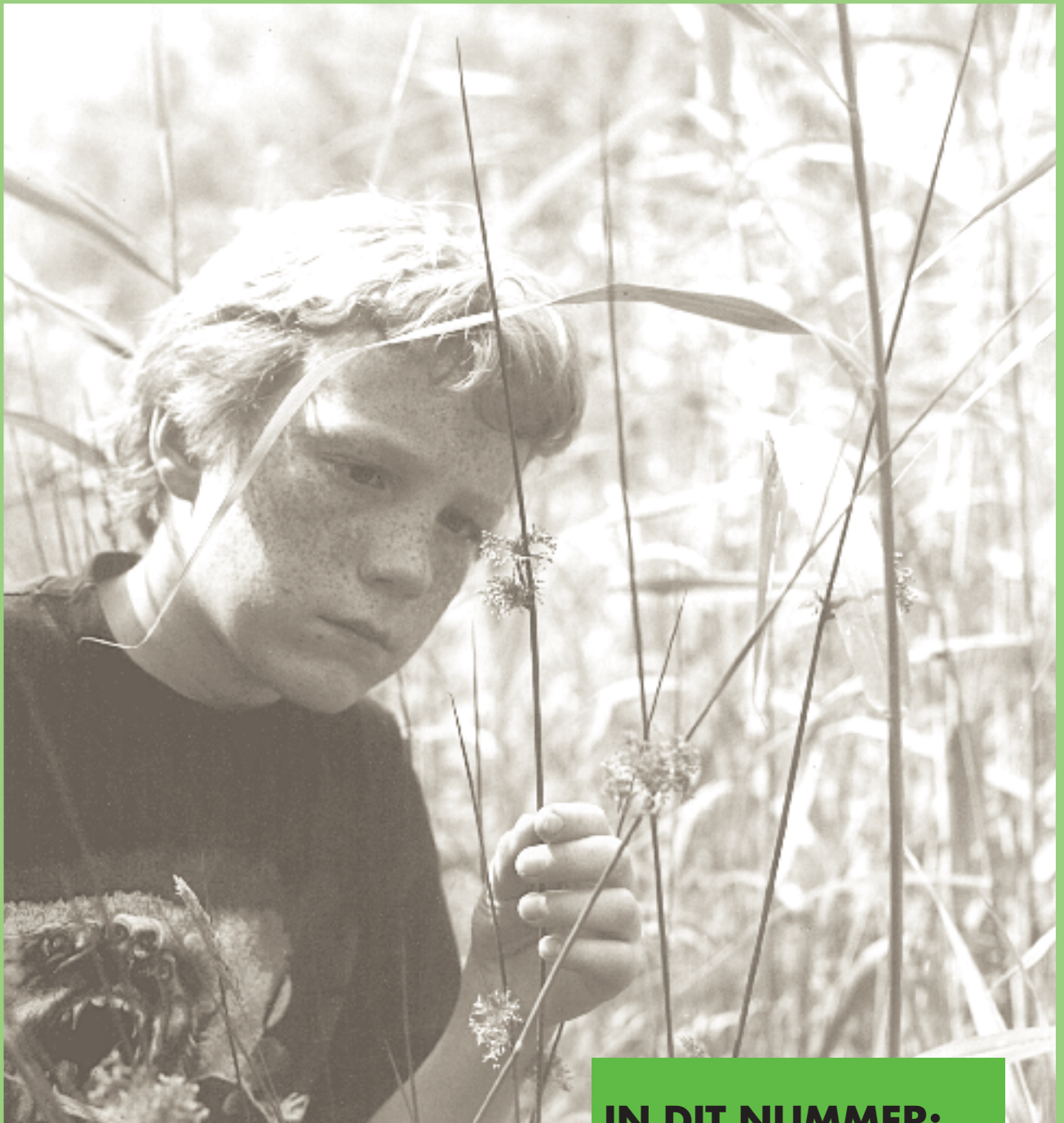


WIJZEN WIJZEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs

jaargang 14 - nummer 3 - januari 1999



**IN DIT NUMMER:
INTEGRAAL
SCHOOLTOEZICHT:
KWALITEIT?**

Jaargang 14, nummer 3, januari 1999.
Uitgegeven door de Nederlandse Jenaplan-
vereniging. Abonnees, individuele leden, scholen
en besturen of medezeggenschapsraden
ontvangen dit tijdschrift vijf keer per schooljaar.
Mensen-kinderen verschijnt in september/
november/januari/maart en mei.
Losse abonnementen à f 45,- per jaar
schriftelijk op te geven bij het
administratie-adres: Jenaplanbureau,
Rembrandtlaan 50, 1741 KJ Schagen.
Voor zendingen aan één adres geldt: 5 tot 9
exemplaren f 42,50 per abonnement, 10 en
meer exemplaren f 40,- per abonnement.
Studenten/cursisten f 15,- per abonnement,
mits opgegeven via hogeschool en aan één
adres gezonden. Ouder-abonnement via school
vanaf 10 ex. f 27,50 per abonnement.
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, Jan Tomas en
Margot Ufkes.
Hoofdredactie: Kees Both (CPS)
Redactieadres: CPS-Jenaplan, Postbus 1592,
3800 BN Amersfoort, tel. 033-4534343.

Layout en opmaak:
Amanda van den Oever, Deil.
Fotografie:

omslag foto: Ine van den Broek, Buren

Advertenties: (te regelen via het Jenaplanbureau,
Rembrandtlaan 50, 1741 KJ Schagen;
tel. 0224-213306)
kosten f 1000,- per pagina, f 500,- per halve
en f 250,- per kwart pagina.
NJPV-schoolleden krijgen 50% korting.

Personeelsadvertenties 2 weken voor het
uitkomen aan te leveren, in het goede formaat en
druk gereed, met logo van school of bestuur.

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

© Copyright Nederlandse Jenaplan Vereniging
ISSN 0920-3664

I N H O U D

VASTE RUBRIEKEN

3 VAN DE REDACTIE

Kees Both

37 BLADEREND.... IN TIJDSCHRIFTEN VAN VERNIEUWINGSRICHTINGEN

Jan Tomas

Ditmaal aandacht voor EGO-Echo.



38 RECENSIES

Ad Boes

Enkele boeken over kinderen en com-
puters. Boeiend en verontrustend.

Op het achterblad... TOM DOOLWOORDEN



T H E M A

4 AUTHENTIEK LEREN EN AUTHENTIEKE EVALUATIE

Kees Both

In verband met nieuwe manieren van
denken over 'leren' en uit onvrede over
de effecten van het gebruik van ge-
standaardiseerde toetsen is een stro-
ming in opkomst die 'authentieke' vor-
men van evaluatie nastreeft. Er word
besproken wat de samenhang is tus-
sen 'authenticiteit', 'authentiek leren'
en 'authentieke evaluatie'.

9 OF HEB JE DEZE LES IN SCENE GEZET? DE INSPECTIE ZIET INTE- GRAAL OP ONS TOE; ERVARIN- GEN VAN EEN SCHOOLLEIDER

Hubert Winters

Een uiterst kritisch verhaal over ervarin-
gen met Integraal School Toezicht (IST),
vanuit een diepe verontrusting over ac-
tuele ontwikkelingen geschreven. De
identiteit van Jenaplanscholen, zoals
beschreven in de basisprincipes, loopt
gevaar.

14 ONDERWIJS, EEN ZAAK VAN WANTROUWEN?

Joop Hogendoorn en Kees Timmers

In vervolg op het vorige artikel: ervarin-
gen en beschouwingen over de achter-
gronden van IST. Jenaplan heeft in onze
huidige en toekomstige samenleving
veel te bieden, maar het concept loopt
gevaar. Actie is dringend geboden.

18 VAN ENGELSE NAAR NEDERLANDSE TOESTANDEN

Ad Boes

Kritische vragen naar aanleiding van
publicatie van IST-gegevens in 'De
Volkskrant'

20 WERKEN MET PORTFOLIO'S (2). HOE ONTWIKKEL JE REFLECTIE?

Ferry van der Miesen

Als er gestart wordt met het opbouwen
van een portfolio vragen wij van de kin-
deren om hun eigen leerproces onder
de loep te nemen. Een beschrijving van
wat reflectie door kinderen kan inhou-
den, heel concreet aangegeven voor
onder-, midden- en bovenbouw.

22 'WERKEN MET PORTFOLIO'S (3). AUTHENTIEKE EVALUATIE IN EEN PORTFOLIO VOOR WERELDORIËNTATIE

Ferry van der Miesen

>

I N H O U D

> Hoe help je kinderen om hun eigen werk op WO-gebied kritisch te evalueren? Kinderen willen volgens Petersen en ook Stevens presteren en ontwikkelen criteria voor goede prestaties door zelfevaluatie. Aangegeven wordt hoe je daarmee een start kunt maken.

27 EEN KINDVOLGSYSTEEM VOOR JENAPLAN?

Nelly Braaksma-Wiegersma

Aan de hand van een beschrijving van een buitenlands voorbeeld - de Primary Learning Record uit Engeland - wordt beschreven wat belangrijke elementen voor een kindvolgsysteem voor Jenaplanscholen kunnen zijn. Er wordt een mogelijke opzet voor een school geschetst.

... EN VERDER:

32 JENAPLAN IN DE PRAKTIJK, EEN GESPREK MET EMMY HOGERHEYDE

Jan Tomas

Een nieuwe aflevering van de reeks interviews met groepsleid(st)ers.



34 WANDELEN IN 'DE ROZENTUIN'

Kor Posthumus

Verslag van de werkconferentie 1998 van de NJPV

VAN DE REDACTIE

'Wie bewaakt het evenwicht tussen het enthousiasme van mensen die iets fundamenteels willen veranderen in het onderwijs en het management van veranderingen? Het gevaar van cynisme is groot, terwijl in het onderwijs een positieve motivatie toch zo belangrijk is. De overheid moet maat houden en bij de toch al snelle veranderingen er niet nog een schepje bovenop doen, bijvoorbeeld in het verleggen van financiële risico's naar scholen'.

Aldus Simon Steen, directeur VBS, in een interview in Mensen-kinderen (maart 1995). Aan deze woorden moest ik weer terugdenken, toen in december de Volkskrant kwam met een overzicht van de uitkomsten van het Integraal School toezicht. De Jenaplanscholen kwamen er niet slecht uit, maar desondanks heeft de NJPV een reactie naar de Volkskrant gestuurd, waarin op principiële gronden protest wordt aangetekend tegen deze gang van zaken. Twee schoolleiders berichten in dit nummer over hun negatieve ervaringen met IST. Dit is andere koek, dan ons in het artikel 'Integraal Schooltoezicht en kwaliteitszorg' (Mensen-kinderen,

mei 1998) wordt voorgehouden. De inspectie heeft dit niet zo gewild, maar gaat niet vrijuit, zoals Ad Boes in dit nummer aangeeft. Dit kan niet zo doorgaan!

Met deze gebeurtenis als aanleiding werd een aantal artikelen rond 'kwaliteitszorg' die gepland waren versneld tot stand gebracht, zodat een thematisch geheel zou ontstaan. Van daar deze samenstelling van dit nummer. Aan het themagedeelte zijn enkele artikelen toegevoegd, die buiten het thematische kader vallen. Het is te hopen dat de Jenaplanscholen wakker worden, als ze dat al niet zijn. Samenwerking is meer dan ooit geboden.

Ik herinner mij wat Petersen schreef over 'de vrije algemene volksschool', relatief vrij van staat, economie en kerk, met een eigen pedagogische opdracht. Dat lijkt me belangrijker dan ooit.

Lees ze, maak je terecht boos en wees alert.

Tenslotte: welkom aan ons nieuwe redactielid Margot Ufkes, werkzaam aan de St. Jansschool in Arnhem.

'Maak jezelf niet afhankelijk van de hoop op resultaat. Je moet er rekening mee houden, dat al je inspanningen mogelijk vruchteloos blijven of in hun tegendeel verkeren. Houd rekening met deze mogelijkheid. Als je je daar aan went, zul je je langzamerhand steeds meer concentreren op de waarde, het verantwoord zijn, op de waarheid van waar je op dat moment mee bezig bent, en steeds minder op de resultaten ervan.'

Thomas Merton

AUTHENTIEK LEREN EN AUTHENTIEKE EVALUATIE

Als je het wilt hebben over alternatieven voor de gangbare middelen voor het ontwikkelen en bewaken van de kwaliteit in vernieuwingscholen, dan moet je bij het begin beginnen, n.l. bij de bedoelingen van de school. Een belangrijk doel is het brengen van de kinderen tot authentiek, persoonlijk leren. In dit artikel wordt uiteengezet wat authenticiteit is, wat authentiek leren is en hoe authentiek leren geëvalueerd kan worden. Het artikel vormt een bijdrage vanuit Jenaplan-perspectief aan het concept 'pedagogische school'. In de andere artikelen in dit nummer worden voorbeelden van authentieke evaluatie besproken.

De pedagogische school

De NJPV is aangesloten bij de Samenwerkende Organisaties voor Vernieuwing van het Onderwijs (SOVO) en is tevens vrij actief in dat verband. SOVO zou een sterke organisatie kunnen worden, waarbij de vernieuwingsrichtingen gezamenlijk (en in samenwerking met andere bondgenoten) op de bres staan voor het behoud van voldoende eigen ontwikkelingsruimte van scholen, voor lokale leerplanautonomie. De noodzaak daarvan blijkt uit bijdragen in dit nummer. Maar SOVO profileert zich ook steeds meer inhoudelijk in het onderwijsveld, met name door het werken aan het concept 'pedagogische school'. Dit artikel brengt de begrippen authentiek leren en authentieke evaluatie naar voren, mede als een bijdrage aan dat concept 'pedagogische school'.

Authenticiteit

Het begrip 'authentiek leren' komt Jenaplanners bekend voor, tenminste het begrip 'authenticiteit'. Een van de eerste versies van 'uitgangspunten' of 'basisprincipes' voor Jenaplanscholen in ons land werd gemaakt door Suus Freudenthal (Freudenthal-Lutter, 1970/1982). Zij formuleerde er acht:

1. *Opvoeden tot inclusief denken*
2. *Humanisering en democratisering van de schoolwerkelijkheid*
3. *Dialoog*
4. *Antropologisering van het pedagogisch denken en handelen*
5. *Authenticiteit*

6. *Vrijheid door gemeenschappelijke, autonome ordening van de leef- en werkgemeenschap*

7. *Opvoeden tot kritisch denken*

8. *Creativiteit.*

Deze uitgangspunten zijn later in de nieuwe basisprincipes Jenaplan geïntegreerd. Deze basisprincipes zijn door alle Jenaplanscholen die lid zijn van de NJPV als grondslag van hun schoolontwikkeling geaccepteerd en in hun schoolplan opgenomen. Hier wordt punt 5 van Suus Freudenthal, nader toegelicht.

Het gaat hierbij om echtheid, waarachtigheid, en wel in drie betekenissen:

a. In de ontmoeting tussen groepsleid(st)er en kind.

Van eerstgenoemde mag verwacht worden dat hij/zij als compleet mens met de kinderen bezig is, met vragen en twijfels, vreugde en verdriet, een persoonlijke levensbeschouwing. Als professionele opvoeder wordt van hem/haar uiteraard een professionele houding verwacht, het kan er niet om gaan dat de kinderen moeten lijden onder de luimen en stemmingen van hun groepsleid(st)er of opgezadeld worden met bepaalde, zeer persoonlijke visies. Kritische reflectie en zelfkennis is hier een eerste vereiste. Maar de mens in de professional moet herkenbaar zijn, in compassie en betrokkenheid, als drager van waarden, met gevoelens en opvattingen. Net zoals de groepsleid(st)er gericht is op 'het kind in de leerling'. Hier moet sprake zijn van 'ontmoeting' die die naam met recht draagt (Kane, 1998). Mensen-in-wording,

dat geldt zowel voor groepsleid(st)ers als voor kinderen, ontmoeten elkaar.

b. Voor groepsleid(st)ers betekent 'authenticiteit' het bevorderen van zelfexpressie van kinderen. Deze unieke mensen-kinderen, met hun eigen levensverhaal, met hun hele hebben en houden, worden uitgenodigd tot en krijgen ruimte voor eigen engagement en betrokkenheid, het aangaan van een persoonlijke, betekenisvolle relatie met de wereld, het geraakt worden door de dingen (Bonnett, 1978 en 1989, Carini, 1996). Kinderen kunnen betekenisvolle keuzes maken met betrekking tot het 'wat' en het 'hoe' van hun leren. Zo krijgen ze de kans om te groeien in zelfkennis (kennis van eigen mogelijkheden en grenzen, inclusief leren van fouten) en begrip van de wereld. Kinderen worden uitgedaagd om persoonlijk te investeren in het leren, zichzelf in zekere mate te 'geven', risico's te lopen. Bij dit proces worden ze ondersteund, vanuit een voldoende veilige situatie.

Over de aard van deze 'zelfexpressie' bestaan misverstanden, die uit de weg geruimd moeten worden. 'Zelfexpressie' is niet:

- 'doen waar je zin in hebt', ongeacht de consequenties; er wordt daarentegen erkend dat iemand zelf de auteur is van het eigen handelen en daarom aangesproken wordt op zijn persoonlijke verantwoordelijkheid;
- onnadenkende spontaniteit of ongebreideld egocentrisme;
- het je onnadenkend aanpassen aan of even onnadenkend afzetten tegen wat sociaal geaccepteerd wordt, maar meer het ontdekken van een eigen leefvorm binnen de mogelijkheden van het samenleven van nu.¹

c. In de ontmoeting tussen kind en 'zaak': natuur, cultuur en het domein van het zoeken naar zin - levensbeschouwing gaat het om zo echt mogelijke ontmoetingen. De kinderen moeten het in de school (en in toenemende mate ook daarbuiten) vaak doen met ervaringen-uit-de-tweede hand, met alle reductie en de vaak kwalijke gevolgen vandien: platen, modellen, schema's, teksten, av me-

dia. Voor het ontstaan van betrokkenheid bij de wereld zijn echte, lijfelijke ontmoetingen met de werkelijkheid noodzakelijk, met gebruik van zo authentiek mogelijke bronnen (Both, 1996). Met daarnaast uiteraard het leren gebruiken van tweedehands-bronnen.

Tot zover dan het opnieuw naar voren halen van het begrip 'authenticiteit'² en kunnen we de consequenties trekken voor 'authentiek leren'.

Authentiek leren

In recente literatuur over 'authentiek leren' (samengevat in Roelofs, e.a., 1996 en 1997) wordt teruggegrepen op de Reformpedagogiek en worden recente opvattingen over leren en onderwijzen onderzocht. De laatste bevestigen en onderbouwen in hoge mate wat reformpedagogen als Décroly, Freinet, Montessori, Petersen en Parkhurst ontdekt hadden. Ze leveren ook nieuwe instrumenten waarmee vernieuwingsscholen in onze tijd hun voordeel kunnen doen. Een dergelijke exercitie werd ook uitgevoerd in het actuele concept voor Jenaplan-basisonderwijs (Both, 1997, hoofdstuk 3). Het ging er Petersen en anderen al om situaties te scheppen voor echt leren, voor leren als activiteit van het kind zelf, voor leren onder eigen verantwoordelijkheid.

Kenmerken van 'authentiek leren' zijn (naar de indeling van Roelofs, e.a.):

1. Leren is het construeren door kinderen, c.q. jongeren van kennis in complexe taaksituaties.

Dit wijkt sterk af van de 'schoolse' neiging tot overdragen van kennis en het á priori zo sterk mogelijk reduceren van de complexiteit van situaties. Zie bijvoorbeeld de traditionele didactiek van het aanvankelijk lezen, waarover wel is opgemerkt dat, als je dat vergelijkt met lopen leren, het kind vanaf het begin al krukken krijgt. In nieuwe leerpsychologische opvattingen wordt uitgegaan van de stelling 'leren doe je zelf' en wel in sociale situaties (sociaal- en coöperatief leren) en is tevens de complexe situatie uitgangspunt. Kinderen die dat nodig hebben krijgen hulpmiddelen aangereikt om met die complexiteit

om te kunnen gaan. Het aanboren van de intrinsieke motivatie staat voorop, waaronder nieuwsgierigheid en verwondering, het willen weten, spontane en gewekte vragen bij kinderen ('zelfexpressie').

Dit veronderstelt een actief luisterende/diagnosticerende en interactieve rol van groepsleid(st)ers, met aandacht voor leerprocessen bij kinderen zelf, voor 'vruchtbare momenten' en 'geweldige ideeën' (Duckworth, 1974).

2. Gerichtheid op de leefwereld - het leren in zo reëel mogelijke contexten. Kennis is altijd contextueel. Dat betekent onderzoekend, zorgend, handelend, makend leren, in en aan de werkelijkheid buiten de school en die werkelijkheid de school binnenhandelend, met behulp van zo authentiek mogelijke bronnen. Persoonlijke keuzes en stellingnames horen daarbij. Er wordt niet zozeer uitgegaan van als wel ingegaan op de leefwereld van de kinderen/jongeren. Uitdrukkingen als 'ontluikende' geletterdheid', dito 'gecijferdheid', geschiedenis, kaartvaardigheid, etc. geven aan dat wordt gezocht naar de wortels van verschillende inhoudelijke gebieden in de leefwereld van de kinderen. Ook hun belevingswereld, die van de verbeelding, wordt aangesproken, in verhalen, beelden, beweging, etc.

Hierbij moet bedacht worden dat ook de school een wereld op zichzelf is, een stuk samenleving, aan het reilen en zeilen waarvan kinderen en jongeren ook kunnen participeren, als verwervings- en toepassingscontext van kennis en vaardigheden.

3. Het belang van leren voor niet-schoolse situaties - het leren vóór wat buiten de school ligt. De oude Romeinen zeiden het al: 'niet voor de school, maar voor het leven leren wij'. Het gaat erom de wereld te leren begrijpen, of, anders gezegd: om het leren leven in relaties, met de natuur, de cultuur, het transcendente. Dat leren leven in relaties wordt aangevuld en ondersteund door het leren denken over relaties, zodat kritiek ook mogelijk is. Nu wordt het echt serieus (authentiek): een opdracht uitvoeren voor een publiek buiten de directe context van de klas en daarop ook

beoordeeld worden.

4. Gerichtheid op communicatie en samenwerking.

Dit kenmerk dat Roelofs, e.a. noemen is bij punt 1 en 3 al voldoende besproken: sociaal leren, communicatie tussen leerlingen, samenwerken, participatie in het schoolleven.

Bij het lezen van deze kenmerken komen ook de recent beschreven kwaliteitskenmerken voor vernieuwingsonderwijs in beeld, met name ervarings- en ontwikkelingsgerichtheid, de school als leef- en werkgemeenschap, wereldoriënterend- en zinzoekend onderwijs (Both, 1997). Wellicht denken lezers: 'Wat is hier voor nieuws aan? Wat 'authentiek leren' is of moet zijn weten we toch al lang? Het nieuwe eraan is dat deze opvattingen over 'authentiek leren' verder uitgewerkt zijn voor de evaluatie: authentieke evaluatie. Dat is actueler dan ooit.

Authentieke evaluatie

Het begrip 'authentiek leren' komt mede voort uit onvrede over de gangbare evaluatiepraktijk in de USA, en elders n.l. de dominantie van gestandaardiseerde en landelijk genormeerde toetsen, die door instellingen van buiten de school ontwikkeld en verwerkt worden. Deze toetsen geven een uiterst beperkt beeld van wat kinderen kunnen, kinderen kunnen niet laten zien wat ze kunnen. Het gaat om moment-opnamen, die slechts een klein deel van de onderwijsdoelen en -inhouden dekken. De toets zegt alleen iets over het resultaat (product) en niets over de weg (proces). Individualiteit (uniciteit) en diversiteit worden niet erkend, het kind wordt niet vergeleken met de eigen ontwikkeling, maar met een abstract 'gemiddelde', dat maar al te snel als 'normaal' gaat gelden. Door het gebruik van gestandaardiseerde toetsen bij het vergelijken van resultaten van scholen in het onderwijsbeleid en als 'consumentenvoorlichting' werkt het uniformering en verarming van het onderwijs in de hand. Kinderen leren voor de toets en niet voor zichzelf.³

Daarom wordt gezocht naar nieuwe vormen van evaluatie, passend bij wat we nu 'authentiek leren' noemen. Zie hieronder een schema, met aanduidingen van inhoud en vorm van beoordeling (uit Roelofs. 1997):

het evalueren van hun werk, mede aan publieke standaarden, waarbij ze hun eigen ontwikkeling kunnen beschrijven. Zelfsturing, reflectie, intrinsiek gemotiveerde verbetering in zo levensecht mogelijke situaties.

- zal evaluatie zelfexpressie van kinderen moeten ondersteunen (betekenis b);
- is hetzelfde van toepassing voor echte ontmoetingen tussen kind en zaak.

<i>instructie/begeleiding</i> (procesgericht)	<i>opdrachten</i> (integratief en compleet)	<i>beoordeling</i> (proces en product)
<ul style="list-style-type: none"> - 3-dig leren (denkprocessen reflecteren op leerprocessen vragen beantwoorden met procesantwoord hints voor oplossingsprocedures) - inzet eeningangspunten (docent mede creëert) - 1-10g van andere met andere vakken 	<ul style="list-style-type: none"> - overgevoerde opdrachten - opdrachten met richtlijnen en structuur - leerlingen zelfstandig informatie verzamelen - leerlingen onderzoek laten verrichten - met elk eigen de verantwoordelijkheid proces en resultaat - projectmatig werken 	<ul style="list-style-type: none"> - groepen (gevolgrijke) discussies meemaken - mee betrekken divergente opdrachten - leerlingen complexe opgaven aan schrijver of toepassing (state of the art) - leerlingen persoonlijk leerproces met verschillende producten

Wat is kenmerkend voor 'authentieke evaluatie'? (Darling-Hammond/Anness, 1995). Hierin komt samen wat al eerder besproken is over 'authenticiteit' (mensbeeld) en 'authentiek leren' (leerpsychologie).

1. Leerlingen laten zien wat ze kunnen, in zo levensecht mogelijke situaties, voor een werkelijk gehoor: een tekst voor een echt publiek, het uitvoeren van een natuurwetenschappelijk onderzoekje en dat presenteren en verdedigen voor een forum, etc. Zij tonen daarmee hun eigen leerstijl, laten iets zien van hun (wellicht eerst verborgen) sterke punten (Carini, 1996).
2. De gebruikte beoordelingscriteria (standaards) worden zo helder mogelijk verwoord en kenbaar gemaakt aan leerlingen en anderen in de leef- en werkgemeenschap. Wat 'goed werk' is moet voor iedereen duidelijk zijn en dat heeft weer te maken met de grotere doelen van de school. Je moet laten zien in hoeverre je deze criteria realiseert. Groepsleid(st)ers en kinderen documenteren hun leerproces en hun prestaties, kinderen evalueren zichzelf.
3. De kinderen worden geholpen bij

4. Het publiek presenteren van hun werk, zowel schriftelijk als mondeling, als in beelden en andere wijzen van 'performance', verdiept het leren van de kinderen en leidt tot reflectie op wat ze weten en het zoeken van manieren om het naar anderen toe te communiceren. Het houdt ook in: het vieren van resultaten (denk aan de 'pedagogische terugblik', bij Petersen!), samen met anderen.
5. Last but not least, deze vormen van evaluatie vormen een belangrijke bron van ontwikkeling van groepsleid(st)ers, n.l. over leren, van kinderen en van zichzelf (Carini/Carroll, 1990), in dialoog met de kinderen zelf en met hun ouders. Het is een vorm van professionalisering.

Als we teruggaan naar wat over 'authenticiteit' werd geschreven, de verschillende betekenissen daarvan, dan:

- is het duidelijk dat een systeem van evaluatie niet van buitenaf de ontmoetingsrelatie tussen groepsleid(st)er en kinderen mag verstoren (betekenis a), maar deze moet ondersteunen;

Slot

Scholen moeten uitgedaagd worden om standaards voor 'goed werk' te formuleren, op grond van hun eigen onderwijsfilosofie. ■

wordt vervolgd

GERAADPLEEGDE EN GEBRUIKTE LITERATUUR

In dit nummer van Mensen-kinderen kon dit complexe thema slechts aangestipt worden. Het verdient een verdere uitwerking, mede ten dienste van inhoudelijke verdieping en profilering van het concept 'pedagogische school'.

- Boes, A. (1990), *Jenaplan, historie en actualiteit*, Amersfoort: CPS
- Bonnett, M. (1978), *Authenticity and Learning*, in: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 12, p. 51-61
- Bonnet, M. (1989), *Self Expression and Structure in Project Work*, in: Conner, C. (ed.), *Topic and thematic work in the primary and middle years*, Cambridge: Cambridge Institute of Education
- Both, K. (1997), *Jenaplan op weg naar de 21e eeuw. Een concept voor Jenaplan-basisonderwijs*, Amersfoort: CPS
- Carini, P./D. Carroll (1990), *Evaluatie op*

- op grond van de praktijk in de klas, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 6, nr. 2, november
- Carini, P. (1996), *Voortbouwen op de sterke punten van kinderen*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 14, nr. 3, januari.
 - Darling-Hammond, L./J. Anness (1994), *Authentic Assessment and School Development*, New York: National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching
 - Darling-Hammond, L./J. Anness/B. Falk (1995), *Authentic Assessment in Action*, New York/London: Teachers College Press
 - Duckworth, E. (1974), *Geweldige ideeën*, in: Schwebel, M./J. Raph (red.), *Leerkraft*, Amsterdam: Bert Bakker
 - Freudenthal-Lutter, S.C.J. (1970/1982), *De Jenaplanschool, een leef- en werkgemeenschap*, Utrecht: Stichting Jenaplan
 - Hargreaves, A. (1994), *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' work and culture in the postmodern age*, London: Cassell
 - Kane, J. (1998), *Als u niet ziet dat mijn zoon zwart is, bent u blind*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 14, nr. 2, november
 - McFarlane, A. (ed.) (1997), *Information Technology and Authentic Learning*, London/New York: Routledge
 - O'Sullivan, O. (1995), *The Primary Language Record in Use*, London: Centre for Language in Primary Education
 - Roelofs, E./H. Franssen/J. Grootsholten (1996), *Toepassingsgerichtheid en authentic leren na één jaar basisvorming*, Utrecht: ISOR-Onderwijsonderzoek
 - Roelofs, E./H. Franssen (1997), *Authentiek leren en methodegebruik in de basisvorming*, Utrecht: ISOR-Onderwijsonderzoek
- NOTEN
1. Een verdere bezinning op het 'zelf' dat in deze betekenissen van 'authenticiteit' aan de orde is gaat dit artikel te buiten. Toch lijkt het mij, gezien de maatschappelijke discussie rond 'vrijheid' en verantwoordelijkheid en ontsporingen van 'zelfexpressie' belangrijk om de relatie persoon en cultuur, individu en groep grondig te doordrenken. In elk van de vernieuwingsrichtingen wordt de aard van deze relatie verschillend gezien, worden op z'n minst verschillende accenten gelegd. Voor belangrijk als bron is daarbij o.a. Hargreaves, 1994, die hier sterk steunt op Charles Taylor.
 2. Hier zijn met name basisprincipes Jenaplan 1 t/m 5 in het geding.
 3. In Amerika werd als reactie op deze ontwikkelingen reeds in 1974 de North Dakota Study Group on Evaluation opgericht, door o.a. Lillian Weber, Vito Perrone en George Hein. Deze groep ontwikkelde zich tot een denken van het 'progressieve onderwijs' in de USA. De imposante reeks monografieën die sindsdien werden uitgebracht (grotendeels aanwezig in de Suus Freudenthal-Lutter-bibliotheek) hebben bijgedragen aan de tamelijk recente ontwikkelingen van 'authentieke evaluatie'.

MARKTDENKEN EN CULTUUR

In 1992 hield de filosoof Wil Derkse, directeur van de Radboudstichting, een lezing op een conferentie over het thema 'Is alles te koop? De waarde van het marktdenken in cultuur en zorg'. Zijn lezing had als titel 'Op een doordeweekse dag in februari' en werd gepubliceerd in het katern 'Letter en Geest' van Trouw, 5 sept. 1992.

Enkele stukken daaruit, binnen dit themanummer over 'Kwaliteit'.

Mooiste ervaring

De titel van Derkse's lezing slaat op het volgende: In het kader van een serie TV-uitzendingen over zingen en wat mensen daaraan beleven vroeg de interviewer aan leden van het koor van de kathedraal in York, Engeland, wat hun mooiste ervaring was geweest. 'De zangers keken elkaar éven aan en zeiden toen als één man: "Evensong (de dienst aan het eind van de middag/begin van de avond) op een doordeweekse dag in februari, er ligt dertig centimeter sneeuw, de kathedraal is ijskoud, en behalve de voorganger, de lector en wij is er verder niemand'.

Als je hierop 'het marktdenken' zou toepassen zouden deze vieringen subiet afgeschaft worden, als nutteloos

en zonder 'rendement'. Niet alleen het gegeven voorbeeld, maar ook vele andere dingen kunnen niet of zeer beperkt op nut en rendement beoordeeld worden. Zeker het gegeven voorbeeld is 'nergens goed voor', is niet om te, niet gericht op een meetbaar doel. Toch zou het een grote verarming zijn als dergelijke 'onnutige' en weerloze activiteiten zouden verdwijnen.

Nut en rendement, zin en waarde

'De ervaring leert dat er een omgekeerd evenredig verband bestaat tussen nut en rendement enerzijds en zin en waarde anderzijds. Iets heeft nut wanneer het instrumenteel of functioneel is voor het bereiken van een doel.. Het zo bereikte doel kan zelf weer een nuttige rol spelen in het kader van een volgend perspectief. Maar uiteindelijk is zo'n perspectief gericht op een hoogste waarde die zelf geen middel is voor het bereiken van een volgend doel. Zo'n eindpunt van een reeks van nuttige doelen en middelen verleent daaraan grond en zin.'

Derkse illustreert dit aan het voorbeeld van zijn tekstwerker, die buitengewoon nuttig is, maar in dienst staat van zijn werk. Dit werk, waaraan hij zeer gehecht is, heeft mede nut voor het levensonderhoud van zijn gezin. Als het werk weg zou vallen zou hij vanwege het vangnet in onze samenleving nog niet van honger hoeven om te komen, al zou een belangrijk stuk zingeving wel wegval- len. Het levensonderhoud van zijn dierbaren dan, zijn die laatsten nuttig? Dat is een ongezonde vraag, zij zijn ner-

gens 'goed voor' en tegelijk voor hem van de hoogste waarde. 'Deze eindterm van de reeks van middelen en doelen geeft zin aan alle voorgaande termen. Mijn tekstverwerker kan ik vervangen, mijn inkomen is bij plotselinge werkloosheid voor een deel gegarandeerd, maar het niet-zijn van mijn dierbaren is definitief. Het meest nutteloze in deze reeks is het meest waardevolle, en zoals de dichtregel van Lucebert het zegt: 'Alles van waarde is weerloos'.'

Hij pleit voor grote behoedzaamheid en prudentie als het gaat om de waarde en plaats van het marktdenken in de cultuur. Hoe nuttig dit ook is, hoe belangrijk doelmatigheid en kostenbeheersing ook zijn, daarnaast gelden ook andere waarden. Het denken in termen van kosten en baten heeft grenzen, bijvoorbeeld in de waarde van mensen (en, zoals steeds meer wordt ingezien, ook voor cultuur en natuur), bij 'zaken' met een grotere waarde in zichzelf: intrinsieke waarde, in onderscheid van instrumentele waarde. 'De plaats en de waarde van het marktdenken dienen bescheidener te zijn naarmate het segment van de cultuur waarom het gaat van een grotere intrinsieke waarde is. Of, andersom bezien, de plaats en de waarde van het marktdenken dienen groter te zijn naarmate het betrokken segment van de cultuur zelf meer functioneel en relevant is voor het bereiken van een in dit opzicht 'hogere' doel.'

Bedachtzaamheid

'Wanneer het gaat om het marktdenken in de cultuur vermoed ik dat daarmee twee te onderscheiden zaken worden bedoeld. enerzijds de tendens om cultuur in ruime zin te bezien vanuit het perspectief en ook het doel van alle handel en commercie: dat vraag en aanbod, schaarste, investeringen, productie en afzet bepalen welk 'rendement' in enigerlei zin kan worden gehaald. Bij het ontbreken van enig meetbaar rendement vervalt de levensvatbaarheid. Je zou deze tendens kunnen aanduiden als het doorbreken van het 'profit-denken' in wat tot voor kort de 'non-profit' sector heette. In de extreme situatie dat deze tendens tot het uiterste wordt voortgezet vervalt dan het onderscheid tussen beide sectoren.

Het etiket 'marktdenken' kan ook een tweede tendens aanduiden: de toepassing van aan het bedrijfsleven ontleende management-tools en vooral ook de mores en gewoonten uit de profit-sector op terreinen waar dat tot voor kort minder gebruikelijk was: de kunsten (de cultuur in engere zin), het onderwijs, de zorgsector.

Niet zelden heeft dit overigens slechts cosmetische gevolgen: de schoolleiding heet voortaan management team en opereert verder even succesvol of gebrekkig als voorheen (hierna nog enkele andere voorbeelden, uit de gezondheidszorg en de kunsten, KB)

Beide tendensen kunnen goed en verkeerd uitpakken. In elk van de genoemde sectoren kan het vruchtbaar zijn om te speuren naar aanvullende geldstromen, om kosten zichtbaar en beheersbaar te maken, om op passen-

de wijze te bezien of alle inzet doelmatig leidt tot de targets waarop de instelling in kwestie is gericht..... Dat het daarbij zinvol kan zijn om reeds lang bestaande structuren en lijnen van verantwoordelijkheid opnieuw te bezien lijkt me aannemelijk.

Aan de andere kant geven beide tendensen aanleiding tot enige bedachtzaamheid...'

Derkse beschrijft voorts enkele situaties, de pure markt-situatie, de groentekraam waar je nog kunt onderhandelen of naar de concurrent kunt gaan enerzijds en het be-roofd en gewond langs de weg liggen anderzijds, waar geen sprake kan zijn van onderhandelings- en keuzevrijheid van de betrokkene, met diverse tussenposities. 'Er zijn zonder moeite situaties te noemen in de sectoren van de publieke dienstverlening, het onderwijs, de gezondheidszorg, het pastoraat, de kunsten, waarvoor in verschillende gradaties een der partijen onvrij is.'

Maakbaarheid?

'Ook het tweede aspect van het marktdenken - het inzetten van management tools en andere in het bedrijfsleven meer of minder zinvol gebleken zeden en gewoonten in de non-profitsector - vereist nadere aandacht. Om te beginnen is het voorbarig om aan management-technieken een vrijwel sacrale waarde te hechten. Een te sterk geloof in de algemene toepasbaarheid van management-technieken is verwant aan het enige tijd geleden populaire geloof in de beheersbaarheid en maakbaarheid van de samenleving.

In de praktijk doet zich in dit verband juist in bepaalde segmenten van de non-profit sector het verschijnsel voor dat de van elders geleende, gedropte of opgelegde technieken alleen zinvol en effectief zijn waar het bepaalde randvoorwaarden betreft, maar dat ze de kern van de zaak niet kunnen verbeteren. Soms sluipt dan de aandacht voor de randvoorwaarden zoveel tijd, energie en middelen op, dat de kern van de zaak minder belangrijk wordt geacht. In zo'n situatie wordt gemakkelijk vergeten dat de terechte aandacht voor de randvoorwaarden dienstbaar is aan het primaire: onderwijs, hulpverlening, de beoefening van de kunst en wetenschap....'

'De markt is zelf één sector van de cultuur. Het is de vraag of het goed is dat één sector het geheel gaat domineren'.

Een kopie van de complete tekst van Derkse is op te vragen bij het secretariaat van CPS-Jenaplan.

.....OF HEB JE DEZE LES IN SCÈNE GEZET?

De inspectie ziet integraal op ons toe; ervaringen van een schoolleider

De ervaringen van èen school met integraal schooltoezicht.

Een uiterst kritisch verhaal van een school die op grond van de basisprincipes Jenaplan streeft naa een zo groot mogelijke kwaliteit van leven en werken in deze school.

Begin september 1998

Binnenkort komen er twee inspecteurs op onze school voor het integraal schooltoezicht. Het maakt mij altijd wat kriebelig als de inspectie weer een nieuwe activiteit aankondigt. Automatisch vraag ik me dan af wat de eigenlijke bedoeling van zo'n activiteit is.

Inspectie, welke beelden roept dat mij op?

Zo heel af en toe kwam de vroegere inspecteur eens langs, met een gemiddelde van één keer per vijf jaren. Hij kwam, zag dat het goed was, mompelde dat wij niet zo moeilijk moesten doen, "methodes gebruiken is toch veel makkelijker", maakte een praatje over zijn kippenhok en klaar was het weer.

Of...je werkt vele uren aan een uitgebreid activiteitenplan. Krijg je een briefje terug, dat je je een kwartier verrekend hebt. Geen woord van waardering, geen blijk van interesse..

Of zoiets als: "Wij hebben uw schoolwerkplan getoetst aan de wet. He-laas kunnen wij het s.w.p. niet goedkeuren, omdat het zorgverbredingsdocument ontbreekt...."

En dan ging er weer een briefje terug met: "Als u de moeite had genomen om ons schoolwerkplan te lezen, dan had u in het vijfde hoofdstuk....."

Maar nu is het anders!

De inspecteur komt een "Integraal schooltoezicht" uitvoeren. En omdat we een "grote"school zijn, komt er ook een hoofdinspecteur mee!

Wij, een school met 350 leerlingen en 14 groepen, worden in twee dagen onderzocht, waarna er een "openbaar" rapport zal verschijnen.

Ze zijn inmiddels begonnen met de voorbereidingen. De leerkrachten van elke groep en ik als directeur moesten een vragenlijst invullen. Tijdens het invullen dacht ik regelmatig; "Wat zijn dit voor 'n vragen? Hierdoor komen ze helemaal niet te weten, hoe goed onze school is". Bovendien waren lang niet alle vragen te beantwoorden.

Dus, creatief als we zijn.....een informatiemap gemaakt met de volgende inhoud:

Informatie over de school: <ul style="list-style-type: none"> • organisatieschema • basisprincipes Jenaplan • informatiefolders • jaarkalender • schoolkrant • plattegrond 	organisatie ouderparticipatie: <ul style="list-style-type: none"> • gids ouderhulp 	interne begeleiding: <ul style="list-style-type: none"> • formulieren interne begeleiding (aanmelding) • inhoudsopgave orthotheek • verslagboekje + informatie uit het SWP
Op verzoek van de inspectie: <ul style="list-style-type: none"> • Groepsoverzichten afsluitingsonderzoek 	werken aan schoolontwikkeling / verhogen kwaliteit: <ul style="list-style-type: none"> • verslag van de schoolconferentie; • kijkwijzer en verslag van de evaluatiebespreking ervan; • betrokkenheid op onze Jenaplanschool, verslag van een onderzoek. 	actuele ontwikkelingen: <ul style="list-style-type: none"> • aanvraag nieuwe huisvesting met onderbouwing

Wat is de maat?

Wat willen ze van ons weten? Hoe willen ze ons meten? Als je meet heb je een meetlat nodig met een schaal-

verdeling en maten. Zo meten we afstanden in centimeters, meters en kilometers en meten we inhoud met cc's en liters.

Maar hoe meet je een school? Wat is de maat?

We werden ook nog uitgenodigd voor een informatie-bijeenkomst, een mooie gelegenheid om wat kritische vragen te stellen. Eerst werden we voorgesteld aan de inspecteurs (één was er ziek) en aan de medewerkers (ook één ziek). Ik kan het dan niet nalaten om een opmerking te maken over "een hoog ziekteverzuim percentage!" en "hier zou een onderzoek op zijn plaats zijn!"

Natuurlijk vraag ik als Jenaplanner hoe de inspectie het pedagogisch klimaat wil beoordelen. Dat gebeurt, wordt verteld, door te kijken of leraren zorgen voor een veilig en structurerend pedagogisch klimaat en door te kijken of leraren ervoor zorgen dat zij leerlingen voldoende stimuleren en uitdagen.

Maar dan blijft nog de vraag wat dan "voldoende" is en wat dan "veilig" en "structuur" is. En op welke manier kun je dan waarborgen dat de school

in Limburg hetzelfde wordt beoordeeld als de school in Friesland?

Het antwoord is eenvoudig: Kijk, de inspectie heeft een boekje gemaakt van wel 25 bladzijden, daarin wordt

nauwkeurig beschreven wat er verstaan wordt onder een goed pedagogisch klimaat, het is een soort mengeling van dat wat de overheid voorschrijft en dat wat de wetenschap er van vindt.

Ik zeg maar niets meer, maar denk "wat een aanfluiting voor een wetenschap; teruggebracht tot een boekje van wel 25 bladzijden....."

We wachten af. Alles is voor elkaar. Er is een rooster gemaakt voor het bezoek aan alle groepen, de informatiemap en de vragenlijsten zijn bezorgd op het inspectiekantoor.

De ouderraad heeft een aantal ouders gevraagd voor het gesprek met de inspectie.

Ze kunnen komen!

Natuurlijk willen we onze normale schoolpraktijk laten zien. Dus geen gerotzooi met weekplannen, wel een uitnodiging voor de weekopening.

Half september

De telefoon.

De medewerker van de inspecteur aan de lijn: "Ja, meneer Winters, de inspectrice wil eigenlijk wel technisch lezen zien in groep 4 en ook rekenen/wiskunde in groep 7....."

"Beste mevrouw, we zijn een Jenaplanschool, we werken met stamgroepen en functioneel aanvankelijk lezen. Het kan toch niet de bedoeling zijn dat we ons onderwijs op de dagen dat de inspectie komt anders moeten organiseren! Iedereen mag alles zien op onze school, maar we passen niet ons weekplan aan!"

Ze belooft het te bespreken met de inspectrice.

Twee dagen later belt de inspectrice zelf: "Ja meneer Winters, ik zou toch wel graag technisch lezen willen zien" Ik beloof twee middenbouwgroepen te vragen om tijdens haar bezoektijd bezig te gaan met functioneel aanvankelijk lezen, dat is wellicht interessant. Ze gaat er mee accoord. "En trouwens....", gaat ze verder, "er staat wel een gymles op het programma, en daar wil ik ook best heen, maar ik doe er verder niets mee hoor". En dan probeer ik maar uit te leggen, dat bewegingsonderwijs misschien iets

kan laten zien van "pedagogisch klimaat" en het dan wel zinvol is.....

Nou ja, toch een beetje door de bocht gegaan wat betreft het lezen, maar die gymles laat ik staan!

Oktober

Het is zover. Op maandagmorgen verwelkom ik onze inspecteur. Ze komt binnen met de opmerking "Ik heb me goed voorbereid, gistermiddag heb ik je map doorgelezen!"

Na een kopje koffie vertrekken we naar een van onze andere gebouwen om een weekopening te bekijken. Ze vertelt, dat ze wel eens een keer een weeksluiting op een Jenaplanschool gezien heeft, maar nog nooit een weekopening.

Bij het binnenkomen komt onze Pakistaanse conciërge naar me toe om zijn ontstoken klier onder zijn oksel te laten zien. Hij heeft er goed last van! "Is dat ook een taak van een directeur?" "Ja, zorgen voor collega's kan soms rare vormen aannemen!"

Een van de kleutergroepen verzorgt de weekopening. Het is zoals altijd aandoenlijk om te zien hoe schuchter deze kinderen zich presenteren en hoe geboeid alle andere kinderen en ouders zitten te kijken. Ook de coördinerend inspecteur is inmiddels gearriveerd en kijkt mee.

Het is een weekopening zonder show-elementen. Er wordt een eigen versie van "het lelijke jonge eendje" gespeeld. En zoals dat gebruikelijk is, zingen we aan het eind van de weekopening het "lang zullen ze leven" voor de jarigen van de week.

Na de weekopening is "het gesprek met de directie".

We nemen nog een kop koffie, gaan aan tafel zitten en beginnen als vanzelf te praten. Praten over school is een passie. Een klein woord is genoeg om mij over onze school aan het vertellen te krijgen. Ze hebben al lang gemerkt dat ik nogal kritisch aankijk tegen het integraal schooltoezicht. Ik probeer uit te leggen wat ik tegen heb op een gestandaardiseerd schooltoezicht. De in ons land bevochten vrijheid om het onderwijs naar eigen inzicht in te richten moeten we koesteren. Het is juist een

groot goed, dat we zo veel verschillende soorten scholen hebben. We moeten er juist niet naar streven, dat we allemaal ongeveer hetzelfde worden. Een gestandaardiseerd schooltoezicht leidt wellicht tot een kolonie grijze onderwijsmuizen en dat zou zonde zijn voor ons veelkleurig Nederlands onderwijsbestel.

Het gaat er juist om, dat je een middel vindt om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren en gebeurt dat ook door dit schooltoezicht? Op onze school vinden we dat we met de betrokkenen de ontwikkeling van de school kritisch moeten volgen, en dat we aan die betrokkenen, de kinderen, ouders en leerkrachten (en in die volgorde) verantwoording schuldig zijn. Verantwoording afleggen aan de politiek is nogal "weergevoelig"; de ene keer de wind mee, dan weer tegen. De betrokkenen op je school hebben recht op verantwoording en recht op inspraak!

Je hoort ook van schoolleiders, dat de frustratie ernstig toeslaat door de uitkomsten van het integraal schooltoezicht. Dat mag niet! Je moet steeds zoeken naar manieren om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Constateren, op de fouten wijzen en dat op papier zetten is niet genoeg om aan kwaliteitsverbetering te doen. Dat doe je ook niet bij kinderen. Nee, dan analyseer je de fouten en maak je een handelingsplan. Heelaas is dat laatste nog niet aan de orde. De inspectie inspecteert, constateert en dan.....

Na overleg stel ik voor dat ze vragen stellen n.a.v. de verstrekte informatie. Het gesprek richt zich voornamelijk op het toelichten van de basisprincipes. Eigenlijk vreemd. Die basisprincipes zijn integraal met toelichting en illustratie opgenomen in ons schoolwerkplan! Maar goed, het wordt een interessant gesprek, waarbij mij het er om gaat, dat ze de school bekijken op een manier die bij ons onderwijs past. Ook de stekelige opmerkingen, die ik maakte op het vragenformulier mag ik toelichten. Het is hen duidelijk, dat ik niet zo veel vertrouwen heb in hun schoolonderzoek. We spreken af, dat we daar op het eind van het bezoek op terug zullen komen.

Op dinsdag en donderdag worden alle groepen bezocht. Onze twee locaties hebben we over de twee inspecteurs verdeeld. Ieder bezoekt de groepen op één van de locaties. Elke locatie bestaat uit kleuter-, midden- en bovenbouwgroepen. Tussen de bezoeken door probeer ik reacties van collega's op te vangen. Het blijkt dat de twee inspecteurs ieder op eigen wijze naar de school kijken. Onze eigen inspecteur lijkt erg vast te zitten aan de formele opdrachten van hogerhand, de hoofdinspecteur kijkt meer vanuit haar ervaring als kleuterleidster in een Montessori-school. Collega's zijn tevreden over de feedback, die ze van de hoofdinspecteur krijgen. Soms verbaas ik me met mijn collega's over de vragen, die gesteld worden.

De inspecteur vraagt na een Functioneel Aanvankelijk Lezen activiteit in de middenbouw (groep 3,4,5) aan de enthousiaste juf: "wat een leuke les, of heb je deze les in scène gezet?" Laten we nog eens een paar vragen op een rij zetten:

Vragen van de ene inspecteur:

- Zijn de eindtermen voor het lezen per leerjaar vastgesteld?
- Waarom hebben jullie een vakleerkracht muziek en geen vakleerkracht gymnastiek?
- Weet u wat het gemiddelde niveau van uw groep is?
- Wat heb je aan de opleiding voor je J.P.- diploma gehad?
- Waarom werken jullie niet met vaste hoeken?

Vragen van de andere inspecteur:

- Doet u anders ook zo lang over de uitleg?
- Hoe komt u erachter dat een kind een speciaal handlingsplan moet?
- Waar staat dat allemaal precies beschreven?
- Weet u hoeveel 1.25-leerlingen u in de groep heeft?
- De kleuters spelen het spel "tik, tik, wie ben ik?"; mag ik ook een keer?

En op de verjaardagskaart komt een paraaf en met dikke letters "De inspecteur"

Zo weinig kritisch?

Ik ben blij, dat ze met zijn tweeën gekomen zijn. Het is heel goed om te zien, dat ze steeds in discussie zijn over de beoordeling van de school. Heerlijk zo'n discussie als "hoe moet ik dit nou invullen op het scoringsformulier?". Ja, eigen schuld, je moet het formulier aanpassen aan het onderwijs, en niet het onderwijs aanpassen aan het formulier!

Naast de bezoeken aan de groepen, zijn er ook nog gesprekken. Eerst een gesprek met ouders. Steeds denken ze, dat ik die ouders gevraagd heb. Ik heb dat echter overgelaten aan de ouderraad. Natuurlijk zijn onze ouders kritisch, maar het verbaast, dat ouders vinden, dat er echt naar hen geluisterd wordt, en dat ze meedenken over en meewerken aan de ontwikkeling van de school.

Ook is er een gesprek met leerlingen uit de bovenbouwgroepen. Het is een animerend gesprek en geeft wellicht een beeld van het veilige gevoel dat kinderen op onze school hebben. Tussen de middag praat ik samen met de inspecteurs en twee bouwcoördinatoren. Ook daar laat iedereen weer blijken, dat we eensgezind, goed gestructureerd en hard werken aan die dingen die wij belangrijk vinden op onze school. Tussendoor worden we verwend met lekkere Pakistaanse hapjes

Tijdens de dagen van het inspectiebezoek komt er ook een vertegenwoordiger op school. Onderwerp van gesprek is natuurlijk het inspectiebezoek. Voor zijn bedrijf brengt het integraal schooltoezicht gouden tijden met zich mee. Nooit eerder werden er zo veel nieuwe taal- en rekenmethodes verkocht! Is dat een signaal, gaan we die kant op? Als je maar een goede methode in huis hebt, is dat dan de garantie voor goed onderwijs? Zijn we zo weinig kritisch?

Eerste bevindingen

Op het einde van het integraal schooltoezicht komen we nog eens bij elkaar voor een eerste reactie op de bevindingen:

En zoals het hoort begin je dan eerst met het positieve. Beiden vonden het een heel plezierig schoolbezoek. Ze hebben, zittend op het puntje van de stoel, genoten van wat ze gezien hebben.

Het is vooral opgevallen, dat ons personeel heel bekwaam, heel betrokken is en hard werkt. "Hier zie je nog lichtjes in de ogen!" En ze zijn benieuwd hoe je aan dat personeel komt! En dan maar weer uitleggen, dat het gewone mensen zijn op een school waar je werkt aan openheid, betrokkenheid, waar je probeert het beste in mensen aan te boren en ieders uniciteit probeert te waarderen. Ook de kinderen zijn zeer betrokken en er heerst een hele goede sfeer, vinden ze. Wij zijn hun eerste school, die bij "pedagogisch klimaat" op alle gebieden de hoogste scores haalt!

En dan komt het: De leerresultaten en de onderwijspositie. Hoe zit het met de verhouding tussen het soort leerlingen dat de school bezoekt en de resultaten in het afsluitingsonderzoek? Dat valt toch wel een beetje tegen. Samen bekijken we de lijst van het afgelopen jaar. Er zijn inderdaad nogal wat VBO-adviezen uitgerold, maar dat is voor mij alleen maar een positieve verrassing. Ik kan van de 29 schoolverlaters zo vier kinderen aanwijzen, die in een klassikale school naar het speciaal onderwijs verwezen zouden zijn. En het verbaast me dat je in deze tijd van Weersamen-naar-school de kous op de kop krijgt als je minder-presterende leerlingen op je gewone basisschool handhaaft.

Een ander discussiepunt is het leerlingvolgsysteem. We volgen wel systematisch de eigen ontwikkelingsgeschiedenis van kinderen, maar we zetten dat niet af tegen "het gemiddelde", tegen dat wat je van leerlingen van die leeftijd zou mogen verwachten.

Daar zouden we vinden zij als school nog eens extra aandacht aan moeten besteden. We moeten systemen bedenken, waardoor we ons kunnen spiegelen aan dat wat van ons verwacht wordt.

En dan vertrekken ze. We spreken nog wel even duidelijk af, dat we een

week voor de afsluitende teambespreking het rapport ontvangen, zodat we goed doordacht kunnen reageren.

Zoals afgesproken, mag ik vertellen hoe het schooltoezicht op mij is overgekomen. Ik geef aan, dat ik blij ben, dat we iets van ons pedagogisch klimaat hebben kunnen overbrengen op de inspectie. En dat het een compliment waard is om dat in zo korte tijd in kaart te brengen. De vragen over de leerresultaten hebben naar mijn mening te veel de overhand, en duiden ook een bepaalde manier van denken over onderwijs. Dan gaat de telefoon, een van mijn dochters belt over het koken van het eten, ja je bent ook nog gewoon vader, tijd om het gesprek te beëindigen. We nemen vriendelijk afscheid.

Verbazing

Zoals afgesproken komt het verslag van het I.S.T.op tijd. De inspecteur komt het persoonlijk brengen. Iedereen is nieuwsgierig naar de inhoud. Het rapport wordt voor alle collega's en voor de schoolcommissie-leden gecopieerd. Iedereen mag vragen inleveren voor de teambespreking met de inspectie. Samen produceren we drie kantjes met vragen en opmerkingen. Er zijn een aantal opmerkingen over de tekst, maar ook veel vragen. Soms verbazen we ons over bepaalde uitspraken en we vragen ons regelmatig af hoe ze aan bepaalde constatering komen. Soms lees je tussen de regels door, dat ze een onderwijsactiviteit in een groep hebben gezien en hun mening vervolgens generaliseren voor de hele school. Ook staan er soms uitdrukkingen in, die we niet begrijpen.

Het rapport eindigt met conclusies, die in schema gezet worden; een zogenaamd schoolprofiel. Het is zoiets als het rapport voor je school. Voor 17 onderdelen scoor je tussen 1 (overwegend zwak) tot 4 (overwegend sterk). Je kunt steeds opzoeken aan de hand van welke indicatoren een bepaalde waardering tot stand is gekomen.

Ons schoolprofiel ziet er als volgt uit:

SCHOOLPROFIEL		Waarderingen			
Standaarden		OZ overwegend zwak	Z/S meer zwak dan sterk	S/Z meer sterk dan zwak	OS overwegend sterk
Onderwijsleerproces					
1 Leerstofaanbod				•	
2 Leertijd				•	
3 Pedagogisch klimaat					•
A Ondersteuning					•
B Uitdaging				•	
4 Didactisch handelen				•	
A Structuur				•	
B Activiteiten leerlingen				•	
C Leerstrategieën				•	
D Afstemming				•	
E Klassenorganisatie				•	
5 Leerlingenzorg			•		
Opbrengsten					
6 Leeresultaten		geen waardering			
7 Onderwijspositie		geen waardering			
Schoolcondities					
8 Kwaliteitszorg			•		
9 Professionalisering				•	
10 Interne communicatie					•
11 Externe contacten				•	
12 Contacten met ouders					•

Natuurlijk willen we graag een goede school zijn. Het eerste wat je dan doet, is kijken hoe je aan die negatieve scores komt. "Leerlingenzorg",

daar scoren we een 2. Ja, daar gaat het toch eigenlijk om: je zorg voor leerlingen en dat is onvoldoende? We kijken even naar de indicatoren:

Leerlingenzorg	
1 De leraren volgen systematisch de ontwikkeling van de leerlingen	
2 De leraren stellen op systematische wijze eventuele hulpvragen van leerlingen vast (diagnose)	
3 Voor leerlingen met gebleken extra onderwijsbehoeften zijn documenten voor handelingsplannen aanwezig	
4 De organisatie van het onderwijs maakt specifieke begeleiding van leerlingen mogelijk	
5 De leraren evalueren stelselmatig de uitvoering van handelingsplanning	
6 Voor leerlingen die de school verlaten stelt de school een onderwijskundig rapport op	
7 In school verzorgt een teamlid de coördinatie van leerlingenzorg	

In de toelichting wordt uitgelegd waarom de leerlingenzorg, ondanks de positieve indicatoren toch meer zwak dan sterk is, namelijk:

“Voor de overige gebieden ontbreekt het aan aan onafhankelijke toetsen en ontbreken objectieve gegevens die de school kan gebruiken bij de evaluatie van de vakken”

En ook staat er: “De i.b.’er verzorgt op een uitstekende wijze de coördinatie van de leerlingenzorg. De school hanteert een zorgvuldige procedure, maar het systeem is kwetsbaar omdat het een grote verantwoordelijkheid legt bij de individuele leerkracht, die niet beschikt over een objectieve norm”.

Geen discussie mogelijk

Natuurlijk wordt er in de nabespreking met de inspectie uitgebreid gediscussieerd over dit punt. Collega's voelen zich ontzettend ondergewaardeerd, omdat ze vinden dat ze juist heel veel zorg voor leerlingen hebben. De inspecteur reageert met opmerkingen als:

“Het verbaast me dat dit oordeel u zo bezig houdt. U had kunnen verwachten dat dit er uit kwam..”

We vragen haar om in het definitieve rapport op te nemen wat de positieve punten zijn van onze manier van leerlingenzorg. Over het veranderen van de beoordeling kan niet gediscussieerd worden.

Het andere onderdeel, de kwaliteitszorg, wordt ook nog eens in de bespreking toegelicht. De inspectie vertelt dat dit bij slechts 13 % van de scholen voldoende is, omdat het een nieuw item is. Toch zijn wij zeer verbaasd, dat wij niet bij de 13 % horen! Laten we weer eens kijken naar de indicatoren:

Als je de toelichting goed leest, kom je tegen dat de school nog geen criteria en normen heeft vastgesteld om aan de hand daarvan de kwaliteit van het onderwijsleerproces en de resultaten te beoordelen. En daarom is het eindoordeel over de kwaliteitszorg meer zwak dan sterk!

In het gesprek proberen we nog eens in te gaan op de andere indicatoren en het belang daarvan. Als alleen indicator 2 bepaalt wat de waardering is, zijn de andere indicatoren onbelangrijk. Of is dat niet zo? We discussiëren er lang over, de stemming wordt grimmig en de inspecteur probeert ons duidelijk te maken, dat we niet moeten kijken naar waar we slecht in zijn, maar uit moeten gaan van waar je sterk in bent! Ook in vergelijking met andere scholen! Het is toch een goed profiel!

De laatste opmerking lokt hilariteit uit! Het gaat niet om andere scholen, het gaat niet om gemiddelden, het gaat niet om scores! Het gaat er om dat we met onze kinderen, onze ouders en onze leerkrachten een zo goed mogelijke school maken!

In de bespreking wordt uitgelegd hoe men aan bepaalde beoordelingen gekomen is. Soms wekt dat veel verbazing. Duidelijk wordt weer eens, dat je een Jenaplanschool waar wordt gewerkt met een ritmisch weekplan niet in twee dagen mag beoordelen. Je mist te veel kop en staart, je kijkt teveel naar onderdelen en niet naar het geheel. In hoeverre heb je in de gaten dat onderwijsactiviteiten een relatie hebben met wereldoriëntatie?

Waarom goede school?

Bij mijzelf knaagt het dilemma. We zijn wel een goede school, zeker als je het bekijkt door de pedagogische

bril, maar die prestaties, de scores, het gemiddelde, de afsluitingstoets.... Waar zit nou het knelpunt?

Ik probeer het antwoord op die vraag te vinden in de basisprincipes.

Basisprincipe 19: In de school vinden gedrags- en prestatiebeoordeling van een kind zoveel mogelijk plaats vanuit de eigen ontwikkelingsgeschiedenis van dat kind en in overleg met hem.

Het staat toch duidelijk in ons schoolwerkplan, maar het wordt niet geaccepteerd.

Waarom zijn we een goede school? Ik denk omdat we rekening houden met de uniciteit van elke betrokkene! En daar past beslist niet bij, dat je iemands persoonlijke ontwikkeling beoordeelt of wellicht veroordeelt door het naast een gemiddelde te leggen. Dat kan toch niet! Zeggen dat je uniciteit respecteert en vervolgens zeggen, dat je prestaties onder de maat zijn! Ligt daar de verklaring van het dilemma? Moeten we daar als school nog meer op wijzen? Moeten we als Nederlandse Jenaplanscholen ons sterk maken om dat basisprincipe overleefd te houden? Het recht op een eigen ontwikkeling zonder dat dat stiekem vergeleken wordt met “het doorsnee-kind”, waardering om dat wat je presteert!

Het morgen weer iets beter doen dan vandaag, daar gaat het om. En wat je morgen dan moet doen en hoe je tot weer een betere prestatie komt is een opdracht voor de stamgroepleider. Die moet zo bekwaam en betrokken zijn, dat ie in staat is om elk kind vanuit zijn eigen ontwikkelingsgeschiedenis te begeleiden naar volwassenheid.

Laten we ons niet laten misleiden door integrale schoolonderzoeken of door trends of door politiek of door...

Kwaliteitszorg	1	2	3	4
1 De school heeft haar visie op ontwikkeling en onderwijs geëxpliciteerd				•
2 De school heeft criteria en normen om de kwaliteit van het onderwijsleerproces en de opbrengsten te kunnen beoordelen		•		
3 De school analyseert systematisch haar onderwijs aan de hand van de eigen criteria en normen			•	
4 De schoolleiding gebruikt planningsinstrumenten voor het schoolbeleid			•	
5 De school past op basis van de analyses de inhoudelijke prioriteiten voor de lange en korte termijn aan			•	
6 Het school (werk) plan voldoet aan de wettelijke voorschriften				•
7 Het activiteitenplan / de schoolgids voldoet aan de wettelijke voorschriften				•

Lichtjes in de ogen

Onze basisprincipes wijzen onze Jenaplanscholen de weg en dat moeten we zo houden!

Het zou wel goed zijn als we vanuit de basisprincipes een instrument ontwikkelen dat ons in staat stelt kritisch te kijken naar onze scholen. Wellicht iets voor schoolleiders van Jenaplanscholen. Bekijk elkaars scholen eens kritisch aan de hand van de basisprincipes en maak een ontwikkelingsplan voor je school. Praat met elkaar over de implementatie van dat wat in het concept beschreven wordt en dan op het niveau van schoolleiders. Hoe krijg je basisprincipes en het nieuwe landelijke

concept vertaald in schoolwerkelijkheid en hoe stuur je dat als schoolleider aan?

Een Jenaplanschool is een relatief autonome coöperatieve gemeenschap van betrokkenen. Die betrokkenen, de kinderen, de ouders en de leerkrachten, bepalen wat goed onderwijs is. Samen moet je ervoor zorgen dat je school zó georganiseerd is, dat je ook echt met elkaar kunt praten over de kwaliteit en de ontwikkeling van je school. Je samen verantwoordelijk voelen en vanuit die gezamenlijke verantwoordelijkheid werken aan een betere school, daar gaat het om!

Wij zijn verantwoording schuldig aan onze kinderen!

Misschien heeft dit integraal schooltoezicht ons nog sterker gemaakt in ons denken over de inrichting van onze eigen Jenaplanschool. Voor de inspectie blijft het een geheim hoe het komt, dat er op onze school nog lichtjes in de ogen van de mensen schijnen. Wij kennen het geheim inmiddels!

In ieder geval hoeven wij niets in scène te zetten! ■

*Hubert Winters,
directeur van de St. Paulusschool,
Leeuwarden.*

Joop Hogendoorn en Kees Timmers

ONDERWIJS, EEN ZAAK VAN WANTROUWEN?

In juni jl. bracht de Inspectie van het Onderwijs vanuit haar toezichthoudende taak een bezoek aan de Jenaplanschool Montini uit Baarn en de Jenaplanschool Het Spoor uit Zeist. In het kader van de nieuwe kwaliteitswet heeft de overheid zich de taak gesteld om scholen vergelijkenderwijs te beoordelen op de resultaten van het onderwijs. In de schoolgids vanaf 2000 zullen ook basisscholen hun kwaliteitskaarten op tafel moeten leggen om hun product aan de klant inzichtelijk te kunnen maken.

De directeuren van beide scholen zijn van mening dat Integraal Schooltoezicht vooral een gevolg is van het overheidsbeleid om scholen enerzijds meer autonomie toe te kennen en anderzijds voldoende grip te houden op het steeds complexere systeem en met name de kosten ervan. Met de decentralisatie ontwikkelt zich in onderwijsland een controle-apparaat dat onder de paraplu van budgetbewaking tegelijkertijd de schijn oproept van zorg voor de kwaliteit in het onderwijs. De angst van de overheid om echte autonomie aan de scholen

te geven en daarmee juist beleidsruimte te creëren, is zo groot dat aan elk geormerkt budget (nascholingsgeld, schoolprofielbudget, budget voor klassenverkleining, WSNS.....), inmiddels kwaliteitseisen zijn gekoppeld. De overheid heeft met deze maatregelen weliswaar een einde gemaakt aan de zogenaamde open eind financiering, maar heeft hiermee een kans laten liggen voor echte onderwijsontwikkeling. De verkrampde behoefte om een systeem te handhaven dat de menselijke maat al lang heeft overschreden, heeft zich vooral vertaald in organisatorische en structuurwijzigingen en dit alles onder de noemer van productgericht denken. Dit systeem lijkt slecht voor kinderen en slecht voor traditionele vernieuwingscholen, scholen die de ontwikkeling van het kind als relatief onvoorspelbaar beschouwen en daarmee sinds jaar en dag niet het product maar het proces benadrukken.

“Jenaplanscholen hebben ruimte nodig voor hun ontwikkeling... het is echter zaak om, waar nodig, samen met anderen aantastingen van de onderwijsvrijheid aan de kaak te stellen en proberen te verhinderen.” Mensenkinderen jaargang 13-nr.2 97.- samengevatte versie van de jenaplanning op 23 april 1997

Deze grondslag van de Jenaplanscholen gaat uit van vertrouwen in kinderen en daarmee vertrouwen in onderwijs en de mensen die zich daarmee professioneel mee bezig houden. In dit artikel willen twee directeuren een bijdrage leveren aan een kritische discussie binnen Jenaplanscholen over de ‘meten is weten’ cultuur van onze huidige maatschappij en de effecten hiervan op het onderwijs.

“Ik weet uit eigen ervaring dat alles wat leraren aan de nieuwe scholen over hun werk meedelen, door mensen die dit werk niet in details kennen, ook niet kunnen kennen, gewoonweg niet begrepen wordt, in het gunstigste geval eerlijk welwillend wordt nagepraat. Met welke problemen we tobben, sommigen hier, sommigen daar en plaatselijk overal steeds verschillend, onze brandende problemen blijven verborgen”

Jena – 25 oktober 1925
Peter Petersen.

Het Integraal Schooltoezicht

In het voorjaar werden de Montini en Het Spoor, beide Jenaplانبasis-scholen in resp. Baarn en Zeist, bezocht door de inspectie Bao voor het Integraal Schooltoezicht (IST). Voorafgaand aan dit onderzoek waren beide directies uitgebreid op de hoogte gesteld van procedure en inhoud van het IST.

Met de teams en de MR-en werden de eerste voorbereidingen getroffen. Vragenlijsten werden ingevuld, ouders en kinderen benaderd. Het onderzoek is strak geregistreerd.

De inspectie toonde zich uiterst professioneel en de directie kreeg alle kans de school te profileren. Ook ouders en kinderen konden hun zegje doen. Gelukkig leveren de resultaten nauwelijks verbazing op. Beide scholen kenmerken zich door een goede organisatie, het pedagogisch klimaat is sterk, de leertijd wordt efficiënt benut en de communicatie met de ouders is overwegend sterk. Het was jammer dat beide scholen geen 'echte' onderwijsresultaten lieten zien, omdat een toetsbaar kwaliteitssysteem ontbrak. Ondanks het feit dat in beide scholen onderwijsmethodes worden gebruikt die voldoen aan de kerndoelen in het basisonderwijs en dat beide scholen bovendien een zorgvuldig administratiesysteem hanteren, ontbreekt de zogenaamde methode-onafhankelijke toetsing en daarmee het leerlingvolgsysteem volgens objectief perspectief. Opvallend was de overeenkomst in kritiek; het leerlingvolgsysteem moet beter en daarmee de zorg voor de kinderen.

Ook de zorg voor kwaliteit moet systematischer worden aangepakt. Niet toevalligerwijs de twee speerpunten in de nieuwe kwaliteitswet. En zeker niet toevallig in het licht van de naderende verplichting tot publicering van onderwijsresultaten in de schoolgids per 1 augustus 2000, want objectief vergelijkingsmateriaal geeft nieuwe klanten keuzemogelijkheden.

Bedreiging

Ondanks de zorgvuldige en integere wijze waarop het IST is vormgegeven

en wordt afgenomen, liggen er rond dit onderzoek meer voetangels en klemmen dan de kwaliteit van het IST in eerste aanzet doet vermoeden. Afgezien van het feit of de vraag op zijn plaats is of de inspectie vanuit de wettelijke toezichttaken de eigen competentie niet te buiten gaat bij het trekken van verregaande conclusies over de kwaliteit van het basisonderwijs, liggen hier meer bedreigingen dan kansen voor de Jenaplanschool.

Ten eerste benadert dit onderzoek ons onderwijs als product, ondanks de maatschappelijke behoefte aan meer pedagogische aandacht in de scholen. Productdenken in ons onderwijs heeft inmiddels geleid tot geldelijke claims in gevallen waarbij ouders vinden dat hun kind didactisch is verwaarloosd en niet aan hun productverwachting beantwoordt. Een voorbode van Amerikaanse toestanden?

Ten tweede is elk streven naar uniformiteit een bedreiging voor de eigenheid van elke school en bevordert de anonimisering van kinderen.

Ten derde is invoering van een zogenaamd geobjectiveerd en gestandaardiseerd leerlingvolgsysteem een ontkenning van de uniciteit van het kind. Het is in dit kader opmerkelijk dat de inspectie het Cito als geïnstitutionaliseerde kwaliteitsbeoordelaar naar voren schuift. In Amsterdam zijn inmiddels scholen verplicht om Cito-toetsen af te nemen. Bang voor eventuele claims? Geen vertrouwen meer in het werk van leerkrachten? Andere steden overwegen ook verplichte 'onafhankelijke' toetsing. Het Cito lijkt inmiddels als een soort Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieuhygiëne (dat de jaarlijkse "milieuverkenningen" uitvoert er publiceert) voor het onderwijs de rol te krijgen als oppercontroleur en meter van scholen. Voor de onderwijsvakbond misschien een goede gelegenheid om in het kader van de mededingingswet een onderzoek in te laten stellen.

Ten vierde: het IST is vormgegeven naar Engels voorbeeld. Helaas zijn de doorgeschoten effecten van toezicht door de inspectie in Engeland op de

public schools hier ook bekend: een school die niet aan de standaardisering van het centralistische evaluatiesysteem voldoet, wordt gesloten. Veel leraren en kinderen doen er hun werk onder grote druk. Is dit wat in Nederland ook staat te gebeuren? Als we kijken naar de rechterlijke uitspraak over de vermeende didactische verwaarlozing van een achtste-groeper in een Amsterdamse Montessorischool kunnen we het ergste vrezen. Beide directies vinden deze ontwikkeling zorgwekkend en niet alleen voor Jenaplanscholen. De inspectie reageerde verbaasd op de argumentatie van beide directies. Het is voor de school toch goed als er een een sterk profiel uitkomt? Het is goed voor het werken aan kwaliteitsverbetering als het IST sterke en zwakke kanten van de school ontdekt? Bovendien is het voor ouders goed als ze scholen kunnen vergelijken met behulp van de kwaliteitskaarten. De vraag of het ook goed is voor kinderen, durfden we niet meer te stellen.

Falend onderwijssysteem

In het kader van totale reorganisatie in het basisonderwijs is van overheidswegen in de Wet op het Primair Onderwijs (WPO) een aantal kwaliteitsverbeterende maatregelen getroffen. Na invoering van de landelijke budgetteringssystematiek Londo in 1985 en het formatiebudgetsysteem vanaf 1992, krijgt elke school een schoolprofielbudget, zijn er fre's voor klassenassistenten, is er budget voor nascholing, worden samenwerkingsverbanden zoals WNSN dwingend opgelegd.

Met de toekenning van deze additionele budgetten krijgt de school een toegenomen beleidsvrijheid en grotere autonomie, maar met dwingende eisen rond de besteding.

De overheid wil waar voor haar geld. Zo ontvingen diverse basisscholen recentelijk een lijvige vragenlijst over de besteding van het nascholingsbudget. Ondanks het begrip voor de vereiste tijdsinvestering door de directie, verzocht de overheid dwingend om de vragen te beantwoorden.

den, "anders wordt onvoldoende duidelijk hoe scholen de gelden besteden".

De budgetten ten behoeve van de huisvesting worden door de landelijke overheid rechtstreeks naar de gemeentelijke overheid doorgeschoven. Na de fusiegolf van enkele jaren geleden, is er in onderhoud en vernieuwing van schoolgebouwen nauwelijks geïnvesteerd

Gemeenten hebben vanuit een beleidsarme benadering de knip huisvesting zoveel mogelijk gesloten gehouden. Gemeenten houden het hart vast nu ze ook (financieel) verantwoordelijk zijn voor de gebouwelijke effecten van de klassenverkleining. De bijdragen van het Rijk zijn bij lange na niet voldoende om aan de vraag te voldoen. Als reddingsboei maken gemeenten nu gebruik van zeer lange termijnprognoses om in de komende vijftien jaar maar geen gebouwelijke investeringen te hoeven doen.

Hoogleraar in de Orthopedagogiek Luc Stevens noemt de verkrampde behoefte van de overheid tot controle en beheersing een logisch gevolg van het falend onderwijssysteem in Nederland. De angst om de controle over een steeds complexer systeem te verliezen, dwingt de overheid tot strakkere maatregelen. Voor de kinderen in onze scholen is deze benadering van onderwijs fnuikend, aldus professor Stevens tijdens een symposium op 30 september jl. in Den Bosch. In het onderwijs moet juist een procesgerichte benadering centraal staan. Onderwijs is er om een kind verder te helpen in zijn ontwikkeling, niet om een product op te leveren. Stevens verwijst in dit verband nadrukkelijk naar de Reformpedagogen, die het respect en de menselijke maat als grondslagen voor het onderwijs zagen. Het huidige onderwijssysteem wordt echter gekenmerkt door een deterministische benadering die, volgens Stevens, een haarscherpe scheiding tussen twee groepen leerlingen tot gevolg heeft: de gelukten en de niet-gelukten. Daarom spreekt hij van het instandhouden van een selectiesysteem dat geen enkel respect heeft voor het

kind. Vanuit de huidige visie van de overheid is het vanzelfsprekend dat verregaande controlemogelijkheden worden ingebouwd, de belangstelling voor een bovenschools manager toeneemt en de discussie over een middenmanagement in basisscholen serieus wordt gevoerd. Objectivering van (school)resultaten, vergelijken van scholen en kinderen onderling en, dankzij Cito, zelfs met kinderen elders in Nederland, bevorderen de ontpersoonlijking van onze scholen, scholen waarin kinderen zich juist veilig moeten voelen, kunnen werken aan hun zelfbeeld, scholen waarin ze zich kunnen en mogen ontwikkelen, scholen die recht doen aan kinderen in hun verscheidenheid. We zijn echter hard op weg naar een school, waar groepsleerkrachten zich gaan verschuilen achter de resultaten van Cito-toetsen, in plaats van een levend concept vorm te geven waar (zo nodig) testen en toetsen gebruikt worden om kinderen met ontwikkelingsproblemen (en niet: kinderen met "achterstanden") te helpen. We zijn hard op weg naar scholen waar betrokkenheid steeds meer als toverwoord geldt, op weg naar de school van niemand?

Welke taak voor de Jenaplanschool?

Onder het mom van marktgericht denken en waar voor je geld, maskeert de overheid het geldgebrek als voornaamste constante. Prof. dr. L.J.A. Vriens zegt in *Mensenkinderen* nr. 3 jaargang 12 dat datgene wat de Nederlandse overheid aan financiële middelen ter beschikking stelt al onder de internationaal geaccepteerde UNESCO-norm voor kwalitatief verantwoord onderwijs is gekomen. Het stelt de beheersingsdrang van onze overheid in een helder daglicht. Hoe kan een Jenaplanschool in dit bedreigende klimaat zich manifesteren als een kwalitatief goede school? Hoe ver moet een Jenaplanschool in deze gekte meegaan om zich niet buiten de werkelijkheid te plaatsen.

Vertrouwen houden in de mogelijkheden en beperkingen van kinderen lijkt

een eerste voorwaarde. Op basis van dit vertrouwen ontwikkelt zich de school van de pedagogische betrokkenheid. De Jenaplanscholen hebben, meer dan ooit, de taak om de traditionele vernieuwingsideeën uit te dragen en vorm te geven. Juist nu de huidige maatschappij luider roept om herstel van waarden en normen. Toename van criminaliteit onder jongeren en zinloos geweld zijn het gesprek van de dag. Ook het grote aantal randgroepjongeren en jongeren die zonder diploma's voor hun 18e jaar de school verlaten baart zelfs de overheid zorgen. Geen wonder als een randgroepjongere ca. f 100.000 op jaarbasis aan hulpverlening kost.

In Jenaplanscholen zijn normen en waarden, handelen vanuit respect, grondslagen voor de omgang met elkaar. Leren werken met verschillen tussen mensen vormt de dagelijkse werkelijkheid.

In een Jenaplanschool gaat het niet om een objectief, maar om een subjectief concept. Het gaat erom dat kinderen in Jenaplanscholen graag leren, dat ze hun medemensen ervaren als waardevolle mensen en dat ze op een school zitten die niet pronkt met resultaten, in het oog springende prestaties of diploma's. Het is zoals Kees Both in een interview in *Mensenkinderen* in november 97 opmerkte dat in het Jenaplanconcept een mens en wereldbeeld zit, dat je raakt, een concept dat criteria zoekt voor een menswaardige en duurzame samenleving.

Juist Jenaplanscholen hebben een open oog voor de huidige maatschappelijke tendensen en trachten in te spelen op veranderingen, maar beschouwen de productgerichte benadering van het onderwijs kritisch en waar nodig zoeken ze, vanuit een positief mensbeeld, eigen wegen. Zie daarvoor bijvoorbeeld hoofdstuk 2 van "Jenaplan op weg naar de 21e eeuw" (uitgave CPS)

Onderwijs als profit-sector?

Ondanks alle bijverschijnselen van de "meten is weten cultuur" van dit moment, is vrijwel iedereen het erover

Aanbevelingen bij de voorbereiding van het Integraal Schooltoezicht.

- *Maak een eigen agenda met voldoende tijd om de jenaplanspecifieke kenmerken te bespreken.*
- *Het is niet nodig om het ritmisch weekplan aan te passen aan het bezoek van de inspectie, hoewel de inspectie dit wel plezierig vindt.*
- *Bespreek het IST in de teamvergadering zorgvuldig voor. Collega's gaan dan met meer zelfvertrouwen het onderzoek in. Het functioneren van de groepsleiders staat niet ter beoordeling.*
- *Maak goed gebruik van de tijd om de schoolspecifieke kenmerken voor het voetlicht te brengen. Heb het ook over werkdruk, personeelstekort, groepsgrootte, ARBO...*
- *Bewaak bij de beoordeling van het verslag het integrale karakter van het onderzoek. De neiging bestaat om omgevingsfactoren als huisvesting, groepsgrootte, personele mogelijkheden en beperkingen en schoolspecifiek beleid niet te verdisconteren.*
- *Bedenk dat in het verslag de nadruk op (ontbreken van) kwaliteitsbeleid komt te liggen.*
- *Zorg dat de (groeps)administratie perfect in orde is.*

eens dat de school van de toekomst zich meer zal richten op de aandacht voor de alledaagse omgangsregels en de waarden en normen die onze democratie hebben gegrondvest. Professor R. in 't Veld schrijft in zijn rapport 'Toekomst voor het fundamenteel onderwijsbeleid' dat zowel ontwikkelingen in de schoolnabije als in de macro-omgeving de basisscholen voor de keuzes stellen welke koers het beste te varen. De school zal meer opvoedingstaken krijgen en de ouders zullen zich meer als consumenten ten opzichte van de school gedragen. Wat wordt hier echter onder "consument" verstaan?

In het dorp Baarn woonde tot zijn dood enkele jaren geleden een slager. Piet Blokker was in Baarn en omgeving vermaard om zijn ambachtelijk bereide pekelvlees. Piet had beperkte openingstijden, want gelet op zijn leeftijd en doordat hij zelf zijn vleeswaren bereidde, had hij geen trek om met de uitbreiding van de winkeltijden van zijn concurrenten mee te gaan. Piet had ook geen haast; als klant moest je veel geduld opbrengen, want hij kon prachtige verhalen over vroeger vertellen. Klanten die deze eigenaardigheid op de koop toenamen wachtten geduldig,

anderen gingen naar Albert Heijn, een straat verder. Er was nog iets opvallends: Op de zakjes waarin Piet de vleeswaren verpakte stond niet vermeld welke toevoegingen in het vlees waren gestopt. Geen vermelding van E120 (Europees goedgekeurd), geen geur, kleur of smaakstoffenvermelding. Een klant die voorzichtig naar deze ommissie informeerde, werd benaderd met de tegenvraag of het pekelvlees niet meer zo lekker was. Piet vond het een vertrouwenskwestie om kwalitatief goede producten te leveren. Het bordje: 'Wij verkopen uitsluitend 100% Nederlands rundvlees' heeft bij Piet ook nooit in de winkel gehangen. Een klant die niet voldoende aan dit vertrouwen had, ging maar naar de concurrent.

Aan de basis van de consumentbenadering door ouders ligt een andere gedachte dan die de overheid hanteert. Onderwijs is geen product, zoals Piet zijn pekelvlees. Ouders zoeken een goede school voor hun kinderen, een school die hun kind zelfvertrouwen geeft, begeleidt en toerust op weg naar een onzekere toekomst. Wat onder "kwaliteit" wordt verstaan, zal door ouders verschillend worden ingevuld, sterk afhankelijk van wat ouders in opvoedkundig

perspectief met hun kinderen voor hebben. De school moet de ouders in staat stellen een bij hen passende school te kiezen. Voor sommige ouders zal dit een school zijn die kennisoverdracht centraal stelt, voor anderen een school met een meer pedagogische grondslag. In ons unieke onderwijsstelsel zijn allerlei varianten mogelijk. De overheid dient dan wel de voorwaarden voor die diversiteit te creëren en echte inhoud aan het begrip autonomie te geven. Hiermee wordt afgezien van een eenzijdig bepaalde definitie van wat een kwalitatief goede school is. In het kader van raamwetgeving en op basis van eigen kwaliteitsduiding worden ouders in de gelegenheid gesteld die school te kiezen die bij hun opvattingen aansluit. Een schoolplan, een schoolgids, een klachtenreglement en een kwaliteitsomschrijving passen uitstekend in deze gedachte. Vergelijkend warenonderzoek als bijverschijnsel van het IST is van een totaal andere orde

Dit stelt scholen vervolgens in staat om op basis van hun doelgroep, hun mission statement, hun strategie, hun cultuur en hun kwaliteitssysteem het onderwijs zonder centralistische bemoeienissen, maar met de ouders en hun kinderen, verder vorm te geven.

Een school die onvoldoende aansluit op wat de omgeving vraagt, zal zich uit de markt prijzen en dankzij de opheffingsnorm van het toneel verdwijnen.

Criticasters zullen ongetwijfeld van mening zijn dat de hier geuite argumentatie zich kenmerkt door een wat geïnstitutionaliseerde benadering van de eigen schoolcultuur en meer narcistisch dan toekomstgericht is. Wij zijn echter van mening dat een overheid die aan de ene kant steeds minder zorg aan de dag legt voor haar burgers en aan de andere kant roept dat we goed voor elkaar moeten zorgen, diezelfde burgers in de gelegenheid moet stellen hun lotsbestemming ook echt in eigen hand te nemen. Toekomstige burgers zullen dan ook adequaat toegerust kunnen worden om zichzelf en daarmee ook de ander

voor te bereiden op een complexe samenleving. Goede scholen vormen hierin een onmisbare schakel.

Wie vertrouwt wie?

Enkele maanden na het verschijnen van het rapport IST ontvingen de directies van de Montinschool en Het

Spoor een uitgebreide vragenlijst over het IST met daarbij het verzoek om de vragenlijst zo spoedig mogelijk (eventueel anoniem) in te vullen en terug te zenden naar de inspectie. Blijkt hieruit dat ook de inspectie niet vertrouwd wordt? Wie vertrouwt straks wie?? ■

Joop Hoogendoorn – directeur Jenaplan-basisschool Het Spoor, Zeist.

Kees Timmers – directeur Jenaplan-basisschool Montini, Baarn.

Ad Boes

VAN ENGELSE NAAR NEDERLANDSE TOESTANDEN

Zaterdag 19 december 1998, de eerste vakantiedag! Niet al te vroeg op. Het was een vermoeiende week, wel gezellig op school, maar zo druk! Toch maar om 9.00 uur uit bed. Radio aan. Er wordt gemeld dat De Volkskrant de uitslagen van inspectoraal onderzoek (IST) in het basisonderwijs heeft gepubliceerd, de informatie zou ook al op internet staan. Die nieuwsbron maar even geraadpleegd, de krant komt later wel...

Aan de beurt voor IST

Dit verhaal en het vervolg zal velen die in het basisonderwijs werkzaam zijn bekend voorkomen. Op internet staan, ook nu nog, 401 scholen die voor de zomervakantie 1998 aan de beurt waren geweest voor Integraal Schooltoezicht (IST) op een rij. De Volkskrant heeft een selectie gemaakt uit gegevens van dat onderzoek en de scores van een vijftal factoren opgeteld. En zo kun je bovenaan de lijst komen of helemaal onderaan. Er zijn aan de scores kwalificaties toegevoegd: goed, voldoende en zwak. Die werden uitgedeeld aan respectievelijk 41, 306 en 54 scholen.

Duidelijk is inmiddels dat de inspectie van het basisonderwijs deze publicatie zo niet heeft gewild. In een schrijven, gedateerd vrijdag 18 december, wordt afstand genomen van de wijze waarop De Volkskrant heeft gemeend te moeten publiceren, van de systematiek die is gekozen bij het bewerken van de gegevens en van de manier waarop conclusies zijn getrokken. De Volkskrant heeft de stunt

van Trouw, nu voor het basisonderwijs, herhaald. Dat was ongetwijfeld bevorderlijk voor een vlotte verkoop van de zaterdagkrant.

Onverantwoord

De afstand die de inspectie neemt van het gebeurde is terecht. Het is niet moeilijk om vast te stellen dat de kritiek hout snijdt. Zo is het trekken van conclusies voor onderscheiden schoolsoorten (zoals Dalton, Jenaplan en Montessori) onverantwoord omdat die zijn gebaseerd op de resultaten van een klein aantal scholen. Het is kwalijk dat niet alle gegevens die het schoolonderzoek heeft opgeleverd in de uitslag zijn betrokken en ook dat de redactie van die krant aan de scores kwalificaties toevoegde. Zo kun je de grens tussen voldoende en goed even goed ergens anders trekken.

Rol inspectie

Maar er kunnen ook kritische vragen worden gesteld die betrekking hebben op de rol van de inspectie. Zo

had men kunnen weten dat een de van kranten, na het "succes" van Trouw, wel aan de haal zou gaan met gegevens die met behulp van IST zijn verkregen. Het is kwalijk dat de inspectie, terwijl duidelijk is dat men daar al op de hoogte was van de komende publicatie, op de laatste dag voor de vakantie een brief verstuurt waarin daarvan afstand wordt genomen. De brief is op zijn vroegst op 19 december op het schooladres bezorgd. Ik weet van enkele scholen dat de brief pas na de kerstvakantie is ontvangen.

De inspectie had onmiddellijk na de publicatie van de gegevens in De Volkskrant een persconferentie kunnen beleggen waarin de handelwijze van de krant in de meest krachtige bewoordingen onder kritiek werd gesteld. Het gebeurde was belangrijk genoeg voor een steviger actie. De inspectie had er bij de staatssecretaris op kunnen aandringen om die kritiek onmiddellijk over te nemen. Voor de pers, misschien niet voor de redactie van De Volkskrant, was dat zonder twijfel groot nieuws geweest. Waarom heeft Mevrouw Adelmund niet meteen zelf gereageerd met de opmerking dat alles moet worden gedaan om deze "engelse toestanden" buiten de deur te houden? Het kerstreces is lang genoeg om met een voorstel naar de Kamer te komen, zodat herhaling onmogelijk wordt. Die mogelijkheden zijn er, daaraan zal in de komende tijd in Mensenkinderen aandacht worden besteed (zie ook andere bijdragen in

dit nummer).

In de persberichten is weliswaar melding gemaakt van bezwaren van de inspectie, maar de doorsneekrantenlezer zal die hoogstens hebben opgevat als een opmerking in de marge.

Nog in ontwikkelstadium

IST bevindt zich nog in een ontwikkelstadium. Er is binnen de inspectie nog discussie gaande over het instrumentarium en de wijze waarop het moet worden gebruikt. Het is heel ernstig dat de resultaten van een onderzoek, dat nog slechts op een beperkte schaal is gedaan en dat nog niet aan redelijke eisen voldoet, onder de ogen komen van ouders die opnieuw wordt gedrongen in de rol van kritische onderwijsconsumenten.

Ook als je een slecht resultaat voor je school met de brief van de inspectie in de hand kunt relativeren blijft

knagen dat je school in het openbaar is gevonnist. Zo'n school raakt dat oordeel niet gauw kwijt. Ook daar zorgt de pers wel voor. In de regionale pers in Drenthe werden "de twee beste scholen van de provincie" aan de lezers voorgesteld. Leuk voor die scholen, maar ook als je in de brief van de inspectie leest dat de publicatie onverantwoord is?

Het uitblijven van een krachtige reactie van de inspectie en van het ministerie geeft helaas ruimte voor het vermoeden dat men het wel goed vindt dat de Nederlandse burger met behulp van perspublicaties went aan openbare oordelen waarbij, want zo werkt het systeem, altijd onvoldoenden worden uitgedeeld.

Cijfers ondeugdelijk

De Groot heeft in "Vijven en zessen" (1966) het gebruik van cijfers in het onderwijs aan de kaak gesteld. Daar deugde (en deugt nog altijd) hele-

maal niets van. Het wordt tijd voor een geactualiseerde herdruk waarin ook het gebruik van cijfers en schalen op andere gebieden, zoals bij IST, wordt besproken. Er zijn andere argumenten. Een kind een standje geven ten aanhoren van klasgenoten zien velen nu terecht als een ongewenste maatregel omdat de reprimande daardoor onnodig zwaarder wordt. En wat zien we in de relatie tussen inspectie en school? Daar worden scholen op een voor iedere burger waarneembare wijze op hun nummer gezet.

Kwaliteitscontrole is prima, daarmee kunnen ouders en belastingbetalers ervan overtuigd worden dat in een school goed werk wordt geleverd. Dat moet mogelijk zijn met humane middelen. Zo werd, bijvoorbeeld, in veel scholen het cijferrapport op een overtuigende wijze omgezet in een woordrapport dat veel meer informatie biedt en niet stigmatiseert. ■

Vertrekken

**Vertrekken is allereerst uit zichzelf treden.
De korst van egoïsme stukbreken,
die ons gevangen tracht te houden in ons eigen 'ik'.**

**Vertrekken, dat is ophouden rondom zichzelf te draaien,
alsof men het middelpunt van de wereld en van het leven was.**

**Vertrekken, dat is zich niet laten opsluiten binnen de
problemenkring van het wereldje waartoe wij behoren;
hoe belangrijk dat ook mag zijn,
de mensheid is veel groter –
en die moeten we juist dienen.**

**Vertrekken, dat is geen kilometers verslinden,
zeeën oversteken of supersonische snelheden bereiken.
Het is in de allereerste plaats, zich openstellen
voor anderen, hen ontdekken, hun tegemoet gaan.**

Dom Helder Camara

WERKEN MET PORTFOLIO'S (2): Hoe ontwikkel je reflectie ?

Het eerste artikel over portfolio verscheen in *Mensen-kinderen*, januari 1998, en heeft diverse positieve reacties opgeleverd. Enkele groepsleid(st)ers zijn - heel kleinschalig en op een onderdeel van een vormingsgebied (eigen teksten, beeldende vorming, werkstukken wereldoriëntatie) - gestart met het ontwikkelen van een portfolio met hun kinderen. De opgedane ervaringen hebben geleid tot twee thematische vragen :

a. Hoe leer je kinderen reflecteren op hun werk ?

b. Wanneer spreek je van bruikbaar werk: hoe ontwikkel je met kinderen criteria daarvoor? wanneer spreek je van 'ontwikkeling' bij het kind?

In dit artikel wordt ingegaan op de eerste vraag. De tweede vraag komt aan de orde in een artikel waarin het portfoliowerk wordt verbonden met authentieke evaluatie.

Reflectie

Wanneer we een portfolio gaan opbouwen, dan vragen wij van de kinderen om hun eigen leren onder de loep te nemen. Dat is niet gebruikelijk in ons onderwijs. Wij zijn toch vooral gericht op de uitkomst en het leren van de vakspecifieke vaardigheden om daar te komen. Stilstaan bij het eigen leerproces vereist reflectie van de kinderen. Hoe leer je ze dat ?

Allereerst zullen wij stil moeten staan bij de vraag wat met reflectie wordt bedoeld.

Zak (1980) omschrijft reflectie als: "Een bewuste denkactiviteit die gericht is op het expliciteren van het principe (een plan, een schema, een regel) volgens welk iemand een handeling ter oplossing van een probleem of taak heeft uitgevoerd". Hij geeft wel aan dat reflectie ook onbewust kan plaatsvinden maar werkt dat niet verder uit.

Nelissen (1987) bespreekt in hoofdstuk 5 van zijn proefschrift het reflectief handelen en typeert tenslotte reflectie o.a. als volgt :

- reflectie is een menselijke mogelijkheid om na te denken over eigen denken en handelen
- reflectie is een proces waarin de persoon zijn handelen plant, reguleert, controleert, evalueert en zodanig transformeert
- reflectie draagt bij aan verdere ontwikkeling van de cognitie.

In de tachtiger en negentiger jaren

wordt de term 'reflectie' opgenomen in een netwerk van termen als : leren leren, metacognitie (bewuste kennis over je denken en aanpak van je handelen), intrinsieke motivatie en eigen doelen voor het leren opstellen, zelfwaardering en bekwaamheidsgevoelens hebben, kortom binnen het zelfregulerend leren. Reflectief handelen (vooraf - tijdens - na) de activiteit wordt steeds meer gezien als een belangrijke doelstelling van het onderwijs. De persoonlijke ontwikkeling (kennen - voelen - willen) die nodig is om kunnen functioneren in de complexe 21e eeuwse samenleving gaat via de weg van de reflectie. Vandaar ook de aandacht daarvoor in het actuele Jenaplanconcept: Jenaplan op weg naar de 21e eeuw.

Ontwikkeling van reflectie

Reflectie is in eerste instantie een onbewuste activiteit, die al heel vroeg in de ontwikkeling van het kind op gang komt. Vanuit de eerste ervaringen ontwikkelt het kind zo rond de zes maanden object-permanentie: het weten dat mensen en dingen blijven bestaan ook al ziet je hen niet. In de loop der tijd ontwikkelt het kind de ik-permanentie (rond twee jaar) waarbij het kind het besef krijgt: "Ik kan iets doen". Het spelen met die ontdekking zien wij vooral in de zogenaamde koppigheidsperiode. Het kind gaat eigen doelen stellen en probeert zaken uit. Activiteiten hebben vaak een probeer karakter: werkt mijn aan-

pak bij dit gestelde doel ? Bij peuters en jongste kleuters goed waar te nemen.

Binnen de basisschool komt het kind in een context met specifieke taken. Het is voor de ontwikkeling van reflectie van belang om die taken nader te specificeren:

a.de opgaven: taken die op een voorgeschreven wijze moeten worden uitgevoerd

b.de problemen:

b1. problemen oplossen: het doel is voor het kind reeds gegeven maar hij moet constateren dat er iets onbekends is in de situatie, dat eerst aangepakt moet worden wil het probleem tot oplossing kan worden gebracht; er zijn meerdere oplossingsstrategieën mogelijk.

b2. problemen vinden: hier scheidt het kind eigen vragen en problemen en maakt vervolgens een plan van aanpak (eventueel meerdere plannetjes).

Het zal duidelijk zijn dat voor de ontwikkeling van reflectie er in het onderwijs voldoende aandacht cq. ruimte moet zijn voor problemen. Een centraal doel van het onderwijs is de kinderen tot bewuste reflectie te brengen. De ontdekking dat je zelf leert en je eigen leren kan sturen is van groot belang. Daarmee stijgen wij uit boven het begrip 'zelfstandig werken', dat toch erg verbonden is met het uitvoeren van de opgaven. Zelfregulerend leren is nu vandaag de dag de richting waarbinnen het reflecterend handelen zijn vorm krijgt.

Voor de ontwikkeling van de reflectie is de taal - specifiek de dialoog/het gesprek - de belangrijkste ingang. Enkele concrete mogelijkheden in de diverse bouwen.

Voor de groepsleid(st)er in de kleuterbouw zijn te noemen:

- sluit elke dag af met een 'latenzien-ronde': enkele kinderen vertellen iets over hun werk of spel (gebruik daarbij bijv. een foto of video): "wat en hoe gedaan ?", "zou het ook anders kunnen ?", "wat hebben wij er van geleerd?" "waar zou-

den wij dat ook kunnen gebruiken?”

- in het manipulatieve spel van de kleuter zie je probeerhandelingen. Bespreek met hen achteraf hun aanpak.
- stimuleer het rollenspel: het zich verplaatsen in anderen in diverse contexten maakt bewust van perspectieven, overwegingen en aanpak.
- betrek kinderen in het oplossen van kleine probleempjes: “hoe zouden wij dat kunnen oplossen?” “wat hebben wij daar voor nodig?”
- bespreek met kinderen de regels bij spelletjes: “welke regels?”, “waarom hebben wij regels?”, “kunnen wij ook zelf regels maken?” De ontdekking van regels geeft de mogelijkheid om te komen tot een veralgemenisering; wij worden geleid door regels en aanwijzingen; die helpen ons bij het handelen.
- geef kinderen ruimte voor eigen initiatieven (keuzevrijheid) en laat ze daar achteraf verantwoording en motivering voor geven.
- in jezelf spreken (zelfspraak) is geen voorbijgaand verschijnsel, maar kan positief worden gebruikt om tot reflectief handelen te komen; laat dat aan de kinderen zien, zowel met betrekking tot gevoelens als ten aanzien van de aanpak van taken en nodig ze uit om het ook zo te doen (model-werking).

Voor de midden- en bovenbouw wordt de verbale interactie specifiek gericht op de ontwikkeling van zelfregulering:

- leer de kinderen de woordenschat die verbonden is met het reflectieve handelen;
- leer de kinderen niet impulsief te zijn: eerst kijken - denken en dan pas doen;
- een gesprek voeren over verschillende manieren om een probleem/opgave op te lossen.
- kind A voert de taak hardop uit en kind B controleert; samen praten over de oplossingswijze. Binnen het coöperatief onderwijs zijn er diverse werkvormen waarbij via een rolverdeling gewerkt wordt.

Bespreeking van de ervaringen maakt het kind bewust van eigen reflectie.

- analyseer hoe het antwoord bereikt werd, ook wanneer het goede antwoord gegeven werd;
- zorg voor een sfeer in de groep waarin fouten kansen zijn om te leren;
- leg verbanden met gebruik van het geleerde in andere contexten van tijd, ruimte en andere vakken;
- maak regelmatig gebruik van het volgend schema bij wereldoriëntatie en begrijpend lezen:

wat weet ik al ? (woordspin)	wat weet ik nog niet ? (vragenspin)	wat heb ik geleerd ?

- formuleer regelmatig responsieve vragen met betrekking tot het aanpakken van taken: zelfregulering. Daar zijn met name mediërende leerervaringen voor nodig. In de ontworpen onderwijssitu-

voor	tijdens	na
<ul style="list-style-type: none"> - wat moeten wij hier doen ? - wat weet ik al ? - wat weet ik nog niet ? - wat is het doel van deze activiteit? - wat leer ik ervan? - waarom is dat geleerde van belang ? - hoe ga je het aanpakken ? - weet je nog hoe je het de vorige keer deed ? - hoe lang doe je erover ? - wanneer is het goed ? 	<ul style="list-style-type: none"> - waar let ik op als ik de opdracht uitvoer ? - ik begeleid mijzelf <ul style="list-style-type: none"> • gaat het goed? • snap ik het ? - hoe geef ik mijn antwoorden weer? 	<ul style="list-style-type: none"> - is het gelukt ? - hoe komt dat ? <ul style="list-style-type: none"> • was mijn aanpak goed ? • heb ik nauwkeurig gewerkt ? - wat kan ik nu ? - zou ik het de volgende keer net zo doen ?

- laat kinderen in het kader van dagen weektaken (contractwerk) hun werk en werken evalueren; laat ze ook plannetjes maken voor de volgende dag of volgende week: er moet ruimte zijn voor eigen initiatief met betrekking tot het leren;
- praat regelmatig met kinderen over wat zij van een bepaalde activiteit geleerd hebben; wat zij nu kunnen; waarom zij iets willen leren en hoe dat gaat, hoe zij eigen inzet en vaardigheid zien; wat is ‘leren’ eigenlijk voor de kinderen?

Leermoeilijkheden en moeilijk leren

Het is een bekend verschijnsel dat kinderen met leermoeilijkheden en kinderen, die niet zo gemakkelijk leren moeite met reflectie en zelfsturing hebben. Zij kunnen hun initiatieven, emoties en affecten moeilijk richten. Deels door organische storingen kunnen zij specifieke cognitieve en motivationele strategieën niet goed gebruiken. Steeds duidelijker wordt dat een deel van de hulp aan de kinderen bestaat uit het ontwikkelen van reflectie en ze te brengen tot meer

atie (met functionaliteit als criterium) besteed je als onderwijsgevende in je interactie bewust aandacht aan de ontwikkeling van de zelfregulatie.

Werken met deze kinderen aan reflectie op het leren en de ontwikkeling van zelfregulatie laat bijvoorbeeld het volgende verloop zien :

1e: het kind voelt zich ontredderd, ontwijkt de vraag en je merkt aan alles dat het je als leerkracht maar gek vindt; je ziet het denken: “jij bent gek, je moet niet zulke moeilijke vragen stellen”

2e: het kind gaat antwoorden geven in de sfeer van goed / slecht (ze hebben tenslotte al veel faalervaringen)

3e: het kind blijft nog sterk op het antwoord gericht maar gaat argumenteren waarom het zo of zo is.

4e: in relatie met de ontwikkeling van bekwaamheidsgevoelens komt er bij het kind nu ruimte om plannetjes van aanpak te maken, ze worden bij hun werk nu minder impulsief.

5e: het kind komt er nu toe om ook eigen leerdoelen te gaan formuleren: "dat wil ik nu leren, want daar heb ik nog moeite mee"

In dit proces is een weg van mediatie naar zelfmediatie te onderkennen, waarbij ook deze kinderen in betekenisvolle en functionele situaties komen tot formuleren van eigen vragen

en tijdens het werken tot nadenken of het goed gaat en over wat criteria voor goed werk zijn. Daarmee komen op het thema van het volgende artikel.

Slot

Het verder uitbouwen van reflectie van kinderen in de schoolsituatie vraagt om betekenisvolle situaties voor de kinderen, waarin zij betrokken bezig zijn. Invoeren van portfolio's draagt bij aan het bewust eigenaardig worden van het eigen leren. Werken aan portfolio's leidt zeker tot verdere ontwikkeling van de schoolpraktijk. Als groepsleid(st)er zul je de tijd moeten nemen om met de kinderen te reflecteren. Reflecterend handelen en leren is typisch menselijk handelen. De tijd die het vraagt in de school, betaalt zich het hele leven uit. ■

GEciteerde en geraadpleegde literatuur

A.Z. Zak: Een experimenteel onderzoek naar reflectie bij jonge basisschoolleerlingen; *Pedagogische Studiën*, jrg. 57, nr. 7/8, blz. 358 - 365.

J.M.C. Nelissen: *Kinderen leren wiskunde*; De Ruiter, Gorinchem, 1987.

Een bron met concrete werkvormen is: R. Fogarty: *Teach for metacognitive reflection*; IRI/Skylight publ. inc.; Palatine (Ill.) 1994'

Mediatie/mediëren is een begrip van R. Feuerstein. Naast het ontwikkelen van eigen mediërend handelen kan gebruikt gemaakt worden van specifiek ontwikkelde programma's voor risicokinderen als "Bright Start" (3 - 6 jarigen) en "Cognet" (6 - 10 jarigen).

WERKEN MET PORTFOLIO'S (3):

Authentieke evaluatie in een portfolio voor wereldoriëntatie.

Als je portfolio's in je school wilt ontwikkelen, dan moet je niet alleen werken aan reflectie door kinderen (en leraren!), maar is het goed op één specifiek terrein te beginnen. In dit artikel wordt beschreven hoe je op het terrein van de wereldoriëntatie een start kunt maken. Als intro wordt eerst een kader geschetst van 'presteren door kinderen' en het ontwikkelen van criteria voor een 'goede prestatie'.

Toespitsing

In een gesprek met enkele Jenaplan-betrokkenen onder leiding van Kees Both naar aanleiding van het eerste artikel over portfolio's (MensenKinderen, januari 1998) is besloten om de vraag naar ontwikkeling van kinderen en de criteria om deze in hun werk te herkennen toe te spitsen op het vormingsgebied wereldoriëntatie. Dit doen wij niet alleen omdat op diverse vormingsgebieden (lezen, teksten

schrijven, tekenen en beeldende vorming, de wiskunde) hulpmiddelen om zicht te krijgen op de kwaliteit van het werk en de ontwikkeling van kinderen in het werk reeds bestaan of in ontwikkeling zijn. Voor wereldoriëntatie is er echter weinig tot niets, terwijl met name de Jenaplanscholen die met behulp van de 'ervaringsgebieden' (project Wereldoriëntatie Jenaplan, SLO) het oriënterend bezig zijn van de kinderen ondersteunen, door de inspectie worden gesommeerd

om de ontwikkeling van de kinderen zichtbaar te maken.

Het artikel is als volgt opgebouwd: allereerst wordt ingegaan op de betekenis van de ontwikkeling van de zelfevaluatie. Vervolgens spitst het artikel zich toe op authentieke evaluatie van onderzoeksvaardigheden en sleutelbegrippen binnen de wereldoriëntatie.

Prestatie

Wanneer heb je bruikbaar werk voor een portfolio? Hoe help je kinderen om hun eigen werk kritisch te evalueren? Voor de beantwoording van deze vraag is het belangrijk om stil te staan bij onze opvatting over presteren. Wij zouden dat kunnen doen door onze ideeën te vergelijken met wat bijvoorbeeld Petersen (1937) en Stevens (1998) daarover zeggen. Beiden beklemtonen de behoefte van het kind om te presteren: zij willen hun kunnen en kennen demonstreren, willen hun grenzen verleg-

gen. Kinderen willen betrokken bezig zijn met betekenisvolle activiteiten. Het werk moet ook dienen voor anderen. Heel expliciet zou je kunnen zeggen dat je pas wat hebt geleerd als het beschikbaar is voor anderen. Dat betekent dat aan het werk zekere eisen moeten worden gesteld. Petersen noemt: zakelijk (ontstaan uit intrinsieke motivatie en betrokkenheid), verzorgd, eerlijk (eigen werk en een afspiegeling van wat het kind zelf kan).

Kinderen ontwikkelen de criteria gedurende een continu proces van zelfevaluatie. Deze zelfevaluatie zal een belangrijke plaats in de school moeten innemen. Het begint met het dagelijks werk. Emery (1996) suggereert de volgende opbouw:

1. Maak bij het werk duidelijk wat je als opbrengst verwacht en waarop je let in hun werk.
2. Vraag de kinderen om op deze punten te letten; in het rondgaan kunnen zij vertellen hoe het gaat; bij problemen kun je ondersteunen.
3. Laat kinderen in kleine groepjes praten over het werk en de aandachtspunten voor evaluatie. Leer de kinderen positieve feedback te geven.
4. De zelfevaluatie wordt nu enerzijds door het kind zelfstandig gedaan, met bijvoorbeeld schriftelijke evaluatieschema's; anderzijds wordt de bespreking in een klein groepje opener: de kinderen brengen meer nu eigen evaluatieve punten in. Door kinderen in kleine groepjes eigen werk en aanpak te laten bespreken komen allerlei evaluatieve punten naar voren. We komen zo achter de standaards die kinderen hanteren. Merkbaar wordt dan dat er dan vragen komen als: "hoe zeg je dat?", "hoe schrijf je dat?" "is het duidelijk en begrijpelijk voor de ander?", "klopt het?", "hoe kunnen wij het mooier en verzorgder maken?", "laat het nu zien wat ik kan en weet, wat ik heb geleerd?". De correctheid van spelling en berekening wordt als vanzelfsprekend mee genomen.

Om nu als groepsleid(st)er een uitspraak te kunnen doen of het kind in

ontwikkeling is moeten wij niet alleen naar de betrokkenheid van het werk kijken maar ook de kwaliteit van het werk analyseren. Wij komen daarmee op het terrein van de authentieke evaluatie.

Authentieke evaluatie

Authentieke evaluatie is een stroming, die probeert alternatieve vormen van evaluatie te ontwikkelen vanuit een fundamentele kritiek op de objectieve test-beweging, die vooral multiple-choice testen gebruikt (zie elders in dit nummer). Typerend voor authentieke evaluatie is dat een kind

het geleerde demonstreert. Op zichzelf is dat idee al heel oud. Gedacht kan worden aan 'de meesterproef' en de 'brevetten' van Freinet.

Wat leert een kind nu in de wereldoriëntatie en hoe maken wij dat zichtbaar? Dat zijn de vragen naat het "wat?" en "hoe?" van de evaluatie.

De inhoud van het vormingsgebied wereldoriëntatie (in Jenaplan-zin) laat zich globaal in drie grote clusters indelen:

- a. sleutelbegrippen (waarmee allerlei namen, feiten zijn verbonden) en principes (regels en wetten);
- b. procesvaardigheden: denkvaardig-

Schema 1: Inhoeverre laat de tekst zien dat het kind idealiter de volgende vaardigheden heeft gehanteerd:

fase	activiteiten kind: schrijven en tekenen in het logboek
voor het onderzoek	<ul style="list-style-type: none"> - verwoordt bestaande ideeën en begrip - beschrijft doel van het onderzoek - formuleert vragen voor het onderzoek - maakt voorspellingen op basis bestaande kennis - beschrijft onderzoeksplan / legt uit hoe het wordt aangepakt
onderzoek	<ul style="list-style-type: none"> - legt observaties vast - legt ideeën en gedachten vast over het onderzoek gebaseerd op de observaties - reflecteert op de bestaande ideeën en voorspellingen in het licht van de observaties en voortgaand onderzoek - maakt tekeningen, kaarten of tabellen om de gegevens te organiseren
na het onderzoek	<ul style="list-style-type: none"> - beantwoordt de vragen door de observaties en de gegevens te gebruiken - gebruikt informatie en andere bronnen om de resultaten te verklaren of de bevindingen met elkaar in verband te brengen - maakt kaarten, grafieken,, conceptmaps om de gegevens weer te geven - reflecteert op de bestaande ideeën en voorspellingen in het licht van de bevindingen en de verklaringen - stelt manieren vast om het onderzoek verder te differentiëren of het onderzoek te verbeteren - stelt nieuwe vragen voor onderzoek
communicatie	<ul style="list-style-type: none"> - gebruikt de geschreven en getekende informatie in het logboek om dit met andere te delen / te communiceren - gebruikt diverse vormen / middelen om te communiceren - gebruikt het gevondene ook om het te verbinden met de dagelijkse ervaringen / situatie

heden, sociale vaardigheden, onderzoeksvaardigheden, presentatievaardigheden, organisatievaardigheden;

c. houdingen (en waarden) en disposities.

Een authentieke manier van evaluatie op het gebied van wereldoriëntatie is om een groepje kinderen een probleem aan te bieden, waarbij kinderen tijdens het probleemoplossen worden geobserveerd en gescoord op hun vaardigheden en tevens wordt nagegaan welke kennis de kinderen gebruiken om dit probleem oplossen. Voorbeelden zijn o.a. te vinden in Russell/Harlen (1990) en Hammerman/Musial (1995). In relatie tot de ervaringsgebieden kunnen voor dit soort evaluatieproblemen met bijbehorende scoringsleutels ontworpen worden.

Op korte termijn kunnen wij ook meer authentieke vormen van evaluatie ontwikkelen door systematisch te werken met logboeken en portfolio's van de kinderen.

Logboek kind

De eerste stap is de invoering van een logboek voor wereldoriëntatie voor elk kind. In bijgaand kadertje is het praatpapier opgenomen dat gebruikt is in het overleg van de WO-coördinatoren van de NJPV-regio Amsterdam e.o. Vanuit het logboek proberen wij nu meer zicht te krijgen op het proces van onderzoekend leren.

Schema 1 op de vorige pagina kan dan gebruikt worden om samen met het kind het onderzoekend leren van het kind zoals dat in het logboek wordt beschreven, te evalueren.

In de logboek-tekst worden elementen uit het schema onderstreept en/of omcirkeld met in de kantlijn de verwoording van het betreffende element.

Keuzen voor portfolio

Vanuit het logboek worden keuzen gemaakt voor het portfolio. Deze

1. HET LOGBOEK.

Om een portfolio binnen het terrein van de Wereldoriëntatie op bouwen, is het logboek een goede ingang. Enkele aandachtspunten bij invoerin:

1.1. keuzen vooraf

- maak onderscheid tussen het logboek van ieder kind afzonderlijk en het logboek van de groep (vgl. het klasse-album van Freinet)
- wees duidelijk of je het logboek alleen gebruikt voor het wo-project of dat het kind elk wereldoriënterend moment kan beschrijven (kringen: observatie-, verslag-, actualiteiten-, lees-; hoeken; eigen studies in het blokkur; excursies; de tuin.)
- stel vast op welke momenten van de dag kinderen de gelegenheid hebben om te schrijven in hun logboek en de mate waarin dat verplicht is.

1.2. de functies

Het logboek kan diverse functies hebben:

- vastlegging van een wo-activiteit
- met zelfevaluatie / reflectie van de kinderen wordt het een instrument voor het kind om eigen leren te gaan sturen (zelfregulerend leren)
- een informatiebron voor het samenstellen van de portfolio
- voor de groepsleid(st) is het een middel om te evalueren wat een kind op het terrein van de wereldoriëntatie heeft geleerd

1.3. mogelijke vormgevingen van de inhoud

- | | | |
|------------------------------|-----------------------------|----------------|
| - tekening | - grafiek | - conceptmap |
| - foto | - werkbladen | - tiklijst |
| - verslag | - korte aantekening | - e-mail tekst |
| - beschrijving
experiment | - vragenspin
- woordspin | - terugblik |

1.4. indeling van het individuele logboek

- | | |
|---|---|
| A. wat zie ik ? | observaties , korte aantekeningen |
| B. wat wil ik vragen ? | wat wil ik uitzoeken ?
wat zou ik willen weten ? |
| C. wat heb ik geleerd / ontdekt?

hoe heb ik gewerkt? | ik heb geleerd dat
ik heb geleerd dat ik |
| D. periodieke terugblik | wat vind ik over de afgelopen
periode mijn beste werk en waarom?
hoe heb ik het aangepakt? wat zou ik
anders doen als ik het nog eens moet
doen en waarom ?
wat zou ik nu willen leren ? |

producten kunnen nu bijvoorbeeld met de schaal van Glauert (1996) geïnterpreteerd worden: Hoe ver is het kind nu in de ontwikkeling van

de onderzoeksvaardigheden? (zie schema 2 op pagina 25)

Sleutelbegrippen

Voor de evaluatie van de sleutelbegrippen kan gebruik gemaakt worden van de techniek conceptmapping. Een conceptmap is een visuele weergave (representatie) van het be-

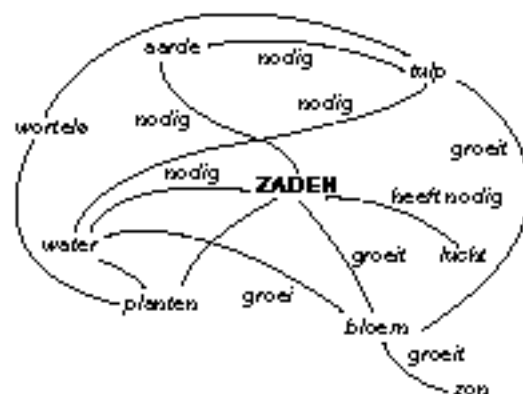
grip dat een kind heeft van een deel van de werkelijkheid. Het is als het ware een kaart van wat het kind tot nu toe aan essentiële kennis heeft opgebouwd.

Deze techniek sluit aan bij het ons bekende maken van 'woordvelden'.

Het verschil zit vooral in het aangeven van de relaties. Kinderen zullen ervan bewust gemaakt moeten worden dat er relatiewoorden zijn bijv: is, wanneer, als, dan. Abstracter gezegd: wij hanteren denkstructuren: tijd en ruimte, deel-geheel, oorzaak-gevolg, doel-middel, verandering en proces, volgorde, enz. Taalbeschouwingsactiviteiten kunnen hier ondersteunend werken.

Naast een evaluatieve functie geeft het tevens zicht op de zone van de naaste ontwikkeling: welke nieuwe leerervaringen helpen het kind om zijn begrip uit te breiden?

vaardigheid	van	1 2 3 4 5	naar
1. vragen stellen	formuleert vragen meestal niet operationeel		formuleert vragen die kunnen worden onderzocht
2. voorspellen	maakt een voorspelling, die maar gedeeltelijk is gebaseerd is op inzicht		geeft voorspelling gebruik makend van patronen in de gegevens
3. opstellen van hypothesen	geeft verklaring op basis van dagelijkse ervaring		geeft mogelijke verklaringen gebaseerd op wetenschappelijke kennis en theorie
4. observeren	neemt duidelijke kenmerken en verschillen waar		merkt gedetailleerd gegevens en patronen op, die relevant zijn voor het te onderzoeken verschijnsel
5. onderzoek	maakt eenvoudige planning voor een onderzoekje		heeft systematisch onderzoeksplan; heeft variabelen vastgesteld om er een eerlijke test van te maken
6. interpreteren	beschrijft eenvoudige relaties		stelt patronen en meer complexe relaties vast in de gegevens; evalueert de gegevens in relatie tot originele probleem
7. communicatie	eenvoudige vormen: tekening en tekst		gebruikt meer formele en systematische manieren in relatie onderzoek, doel en publiek; legt proces van het onderzoek vast en rapporteert nauwkeurig



De werkwijze is als volgt :

1. De kinderen brainstormen: waar denken we allemaal aan bij dit sleutelwoord?
wat heeft allemaal te maken met?
2. Welke woorden horen nu een beetje bij elkaar?
3. De clusters van woorden worden nu rondom het centrale woord op een vel papier geschreven.
4. De kinderen trekken nu verbindinglijnen tussen de woorden onderling en tussen het sleutelwoord en de andere woorden: wat heeft dit woord te maken met dat woord?

(NB. je kunt natuurlijk zelf zo'n concept maken vanuit de tekst van een kind en vervolgens met het kind gaan praten om het verder uit te werken)

De conceptmap wordt nu geanalyseerd. De analyse betreft twee zaken:

- a. de reikwijdte van het begrip : worden er relaties gelegd met ver-

Schema 2

schillende situaties en andere verschijnselen buiten de concrete ervaring? (wordt het concept gebruikt om een aantal verschillende ervaringen/ verschijnselen te verklaren?).

- b. het abstractie-niveau van het begrip: de mate waarin het kind generaliseert over de relaties (een wet of principe formuleert), meer algemene kwaliteiten aangeeft.

In de begripsontwikkeling zoals die weergegeven wordt in conceptmaps is als ontwikkelingslijn aan te geven:

Aantekeningen

K. Both: *Wereldoriëntatie, wat leren ze ervan? (2) Over sleutelbegrippen Mensen-kinderen: januari 1990, blz. 7 - 12*

H. Emery(1996): *Children evaluating and assessing: their progress in learning; in: R. Webb: Cross-curricular Primary Practice; The Falmer press, London*

E. Glauert (1996): *Tracking significant achievement in primary science; Hodder & Stoughton, London.*

E. Hammerman/D.Musial (1995): *Class-*

room 2061: activity-based assessments in science; IRI-Skylight, Arlington Heights (Ill.)

P. Petersen (1937/1982): *Van didaktiek naar onderwijspedagogiek (Führungslehre); Wolters-Noordhoff, Groningen; mn. hfd.4.4. heruitgave te verkrijgen bij CPS, Amersfoort*

T. Russell/W. Harlen (1990): *Assessing science in the primay classroom; booklets: written tasks ; practical tasks ; observing activities; P.Chapman publ.ltd., London.*

L. Stevens (1998): *Wat is goed? Naar een andere betekenis van 'prestatie'; Vernieuwing, jrg. 57, nr. 5/6, blz. 41 - 43.*

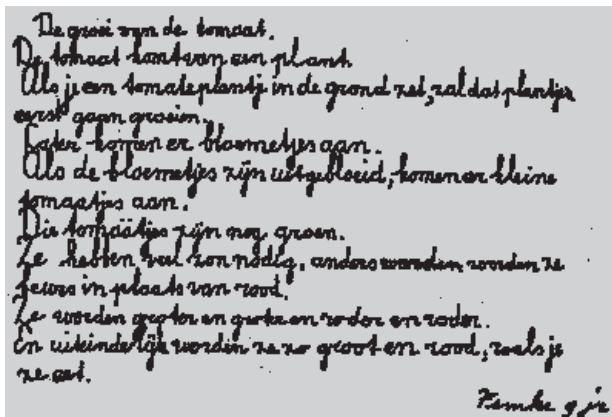
van	→		naar
observaties uitgedrukt in eigen woorden	aangeven van overeenkomsten en verschillen; eenvoudige relaties worden genoemd: bijv. deel - geheel of proces	verschijnselen worden geordend met een reden: oorzaak - gevolg doel - middel abstracte deel - geheel relaties processen in tijd gezien, verbanden met de plaats	verklaring in wetenschappelijke taal, bijv. wet en principe
			voor de verklaring worden abstracte ideeën en modellen gebruikt; generalisatie over de context heen; toepassen.

Slot

Authentieke evaluatie is een belangrijke vorm van evaluatie in een school die de ontwikkeling van kinderen centraal stelt. Het vraagt zeker ook nieuwe bekwaamheden van de groepsleid(st)er. Door in teamverband samen naar het werk van kinderen te kijken en dat te bespreken scholen wij ons met elkaar. Ter stimulering hierbij een tekst om bovenstaande besproken evaluatievormen uit te proberen in een team- of bouwoverleg. ■

Wat leren kinderen in de wereldoriëntatie?:

KENNIS	feiten gegevens termen definities	
Sleutelbegrippen	domein algemeen parapluthema's generalisatie	
Principes	principes regels wetten als.. dan theorie	
Vaardigheden	denkvaardigheden onderzoeksv. studievaardigh. doevaardigh. samenwerk.v.	
Houdingen	houding waarden gevoelens karakter	
Diposities	(= een tendens om zich betrokken op een bepaalde manier te gedragen)	<ul style="list-style-type: none"> - breed en avontuurlijk denken - intellectuele nieuwsgierigheid - planmatig problemen aanpakken en oplossingen uit te voeren - nauwkeurig / zorgvuldig denken en werken - kritisch denken mbt gegeven argumenten - zelfsturend / zelfregulerend zijn



EEN KINDVOLGSYSTEEM VOOR JENAPLAN?

In Mensen-kinderen is regelmatig felle kritiek geformuleerd op leerlingvolg-systemen, onder andere van het Cito. Er werd zelfs gesproken over 'kindachtervolgsysteem'. Maar de vraag blijft natuurlijk wat je dan wel doet, want het principe van het documenteren van vorderingen van kinderen is juist voor Jenaplanscholen van centrale betekenis. Over het 'hoe' daarvan groeien langzamerhand ideeën en we oriënteren ons op stimulerende voorbeelden in binnen- en buitenland. Zie elders in dit nummer, onder andere over portfolio.

In Engeland vormt de 'Primary Language Record' zo'n stimulerend voorbeeld. Op grond van de principes van deze 'Primary Language Record' werd de 'Primary Learning Record' ontwikkeld, welke veel meer beslaat dan alleen taal. Dit laatste instrument werd tijdens de NJPV-werkconferentie conceptontwikkeling in november 1998 werd in een workshop het aan een grote groep belangstellende jenaplanners gepresenteerd. Deze workshop kan een aanzet zijn tot ontwikkeling van een kindvolgsysteem dat door Jenaplanscholen gebruikt kan worden als een kwaliteitsinstrument. De NJPV heeft in haar beleidsvoornemens het ontwikkelen van een kindvolgsysteem voor Jenaplanscholen opgenomen. In dit artikel wordt eerst de opzet van de PLR beschreven en voorts wordt vanuit de praktijk van een school gereflecteerd op de bruikbaarheid van deze opzet.

De opzet van de Primary Learning Record

Het Primary Learning Record (in het vervolg afgekort tot PLR) wordt gebruikt in Engeland en in toenemende mate ook in de Verenigde Staten. Leerkrachten vertellen dat zij, door te werken met dit kindvolgsysteem, meer inzicht hebben gekregen in de ontwikkeling van een kind en ook beter in staat zijn om vervolgstappen in het leerproces op het juiste moment te plannen. Omdat gesprekken met de ouders en het kind onderdeel zijn van het systeem is hun betrokkenheid gewaarborgd.

Het PLR bestaat uit drie delen en in onderstaand schema wordt duidelijk hoe tijdens het schooljaar ermee wordt gewerkt. (Zie schema 1) De onderdelen van het schema worden nu verder toegelicht.

Deel A: Gesprekken met kind en ouders

Gesprek met het kind

Dit gesprek heeft als doel het kind de gelegenheid te geven te praten over en te discussiëren met de leerkracht over zijn / haar ervaringen, werk en interesses.

Het geeft de leerkracht de mogelijkheid te luisteren, positieve feedback te geven en te bespreken welke leerstrategieën het kind kan gebruiken. Bovendien is het mogelijk tijdens het gesprek te ontdekken wat een kind bezighoudt.

Er zijn twee gesprekken per jaar gepland, namelijk in deel A en C.

Gesprek met de ouders

Doel van dit gesprek is een open communicatie tussen school en ouders.

Ouders krijgen de gelegenheid te vertellen over de wat het kind thuis doet, welke hobby's hun kind heeft en andere activiteiten, interesse voor boeken en verhalen, sport e.d.

Welke veranderingen hebben ouders opgemerkt t.a.v. bijv lezen (leeskring)? Het accent ligt op de ontwikkeling van het kind en daaraan gekoppeld het afstemmen van thuis- en schoolsituatie.

Gegevens verzamelen

Dit kunnen gegevens zijn van ouders, bijv. medische, of van collega's.

Van al deze gesprekken wordt een verslag gemaakt en belangrijke gegevens worden toegevoegd aan dit deel van het PRL, overzichtelijk op één A-4tje.

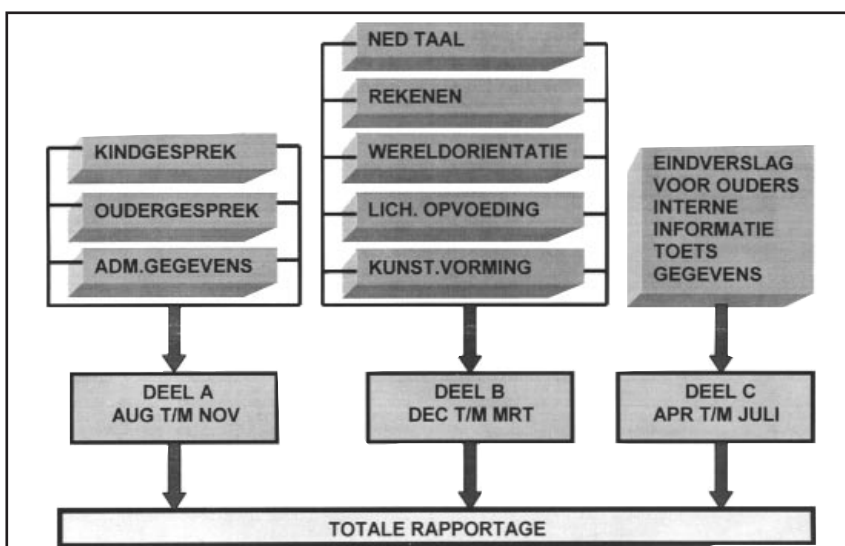
Deel B: Vakgebieden

Dit deel bestaat uit overzichten van de vakgebieden die in maart voltooid moeten zijn en samen het tweede deel van het PLR vormen. Deze gegevens gebruikt de leerkracht samen met de toetsgegevens om het eindrapport te schrijven en is een reflectie-instrument.

Deel B heeft als doel de leerkracht inzicht te geven in 'hoe kinderen leren', hun motivatie en interesses kunnen immers veranderen. Hoe is hun ontwikkelingspatroon ten aanzien van sociale vaardigheden, hun manier van plannen en werken, zelfvertrouwen en zelfstandigheid? De leerkracht kan een kind dan beter begeleiden tijdens dat leerproces.

Omdat dit deel in maart is voltooid geeft het mogelijkheden voor het

Schema 1

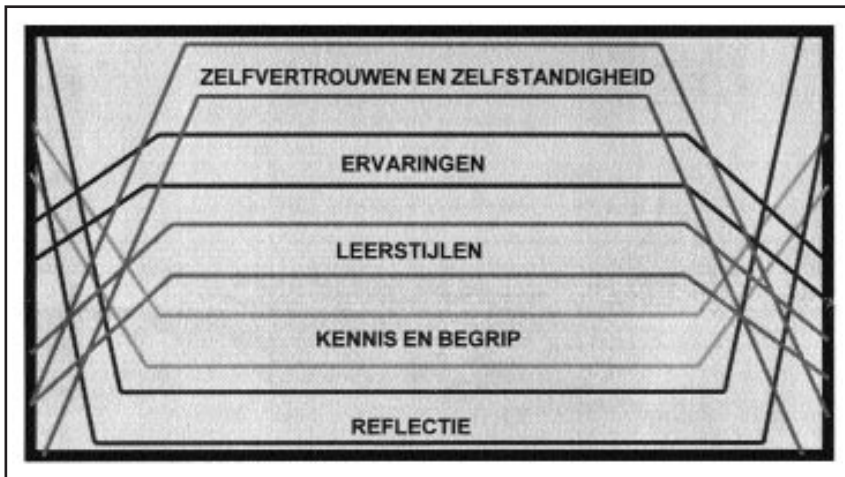


plannen van de volgende stappen in het leerproces tot het einde van het schooljaar en geeft tevens de mogelijkheid van vooruitkijken en terugblikken.

Deel B is een opsomming van de vooruitgang in de ontwikkeling van een kind en eindigt met een beoordeling wat een kind al kan en verder nodig heeft om zich te ontwikkelen.

Kijken naar kinderen

In het schema hieronder staan vijf uitgangspunten die de leerkracht helpen om de ontwikkeling en vorderingen van een kind te analyseren en te begrijpen.



Schema 2

Deel B bestaat dus uit beschrijvingen van de genoemde ontwikkelingsgebieden.

Op één A-4tje beschrijft de leerkracht de ontwikkeling van het kind ten aanzien van de leerlijnen en in welke sociale context het leren plaatsvindt. Voor het schrijven van het profiel voor taal heb ik in mijn eigen situatie de werkdoelen taalonderwijs (uitgave Hogeschool Drenthe/De Eekhorst, maart 1997) gebruikt. Dus bij 'spreken en luisteren': woordenschat, deelname aan gesprekken, de bereidheid om te luisteren naar anderen, vragen leren stellen, spelen in een rollenspel, een presentatie houden in de kring.

Bij 'schrijven' de ontwikkeling als schrijver van bijvoorbeeld teksten, gedichten of brieven, spellingsvaardigheid en de ontwikkeling van het

eigen handschrift.

Tot slot hoort hier een beschrijving van de begeleiding en ervaringen van de leerkracht die het kind geholpen hebben, c.q. verder kunnen helpen in haar / zijn ontwikkeling ten aanzien van taal.

Eventueel worden ook een verslag van een kindbespreking op teamniveau, r.t. gegevens e.d. toegevoegd. Van elk leergebied maakt de leerkracht zo'n profiel. Het resultaat is een duidelijk beeld van de ontwikkeling tot nu toe van een kind. Op basis van deze gegevens kan de leerkracht in het laatste deel van het schooljaar gericht hulp bieden.

Deel C: Naar een eindverslag

In het eindrapport beschrijft de leerkracht voor elk leergebied wat het kind kan en waar het moeite mee heeft. Hiervoor geeft de PLR, net zoals bij eerdere onderdelen, voorbeelden van in te vullen bladen. Op het tweede blad is ruimte voor een beschrijving van de sociaal / emotionele ontwikkeling, de betrokkenheid en de werkhouding. Er is ook ruimte voor de beschrijving van begeleiding die geresulteerd heeft in een verdere ontwikkeling en er is ook ruimte voor een door het kind zelf geschreven reflectie en een verslag van het oudergesprek. Onderaan deze bladzijde is ruimte voor het invullen van toetsgegevens, die in het Engeland van nu, met zijn 'National Curriculum' en de bijbehorende nationale toetsen, een verplicht nummer zijn. Wij moeten dat maar anders doen.

Observaties

Om deel B en C te kunnen schrijven is het nodig dat de leerkracht het hele jaar door gegevens verzamelt in een logboek, detailobservaties maakt en kinderwerk naar waarde weet te schatten. Deze gegevens kan de leerkracht gebruiken om deel B te schrijven. Bovendien wordt observeren zo een structureel onderdeel van het volgsysteem en leert de leerkracht waar hij/ zij op moet letten en aan moet werken. (Zie schema 3)

De leerkracht noteert opvallende stappen in de ontwikkeling van het kind in een logboek, bijv. 'heeft belangstelling voor letters', 'kan zelf zinnen maken'. Wat de leerkracht belangrijk vindt, betekenisvol, wordt zo zichtbaar.

Bovendien wordt in een matrix aangegeven in welke leergebieden en welke sociale contexten het kind heeft gewerkt: in groepjes, kind met volwassene, alleen, als maatjes, bij het lezen, schrijven, spelling, taalexpressie, e.d.

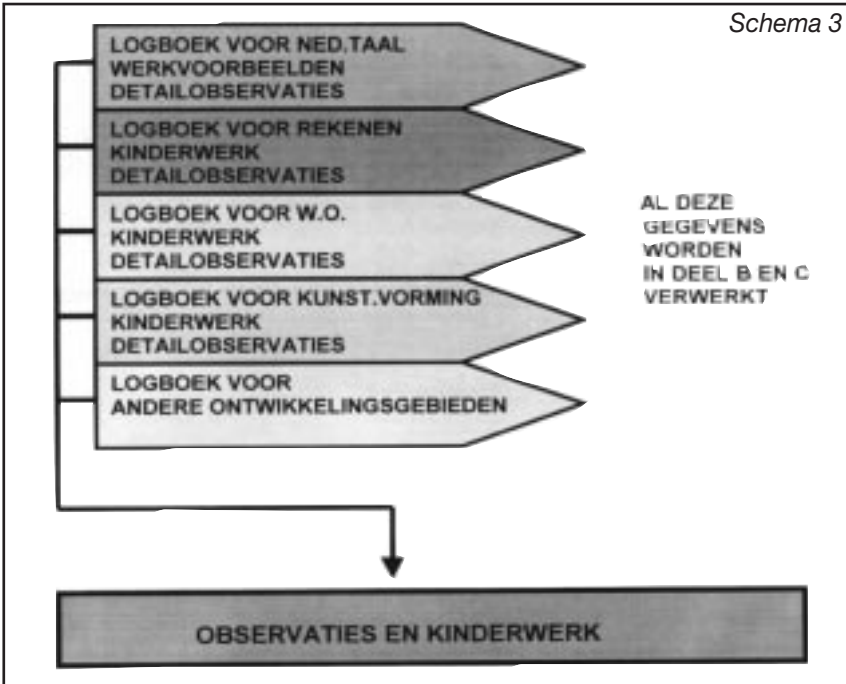
De leerkracht gebruikt deze observaties als een logboek, zij verwijst ook naar kinderwerk dat bewaard wordt in een profielboek/portfolio. Elk kind heeft zo'n een profielboek, waarin werk dat betekenisvol is in de ontwikkeling van het kind wordt bewaard.

Detailobservaties

Naast het logboek worden ook detailobservaties gemaakt.

Detailobservaties maakt de leerkracht tijdens een leesmoment (leeskring), tijdens het nakijken van werk, bijv. dictees of teksten, tijdens de kring (spreken en luisteren) of een presentatie. Worden deze detailobservaties meteen of zo snel mogelijk gemaakt, dan kan de leerkracht ook aangegeven of een kind geconcentreerd, gemotiveerd, of juist erg afgeleid was of het moeilijk vond.

Deze detailobservaties zijn een hulpmiddel bij de signalering. Het plannen van een volgende stap in de begeleiding van een kind wordt nu gemakkelijker.



Om kinderen te volgen in hun ontwikkeling zijn 'werk' (kinderwerk) of een momentopname belangrijke instrumenten. Kinderwerk kan in overleg met het kind in het profielboek worden opgenomen.

In onderstaand schema wordt de samenhang tussen de observaties en het record zichtbaar.

Er ontstaat zo een werkwijze waar de totale ontwikkeling van een kind centraal staat en de leerkracht zichzelf steeds de volgende vragen kan stellen: "hoe kan ik dit kind verder helpen" en "heeft mijn werkwijze / begeleiding effect gehad".

Zie schema 4

Reflecties

Na het lezen en bestuderen van dit Primary Learning Record kwam ik tot de conclusie dat er veel overeenkomsten zijn met onze manier van werken. Wat mij vooral boeide is de samenhang tussen rapportage en observaties, gericht op de totale ontwikkeling van een kind.

Juist doordat het kind betrokken wordt bij de rapportage en zelf gelegenheid krijgt om aan te geven wat hij / zij er zelf heeft ervaren komt er een bewustwordingsproces op gang. Het kind krijgt meer zicht op de eigen manier van leren. Het kan dan volgens mij niet uitblijven dat een kind meer betrokken zal zijn bij het eigen

leerproces en zichzelf of in samenwerking met de groepsleider doelen stellen ten aanzien van de vervolgperiode.

Haalbare doelen vormen een garantie voor succeservaringen en deze ervaringen zullen een stimulans zijn in het verdere leerproces.

Ik zie overeenkomsten met wat Peter Petersen bedoelde met de 'Pedagogische terugblik'.

Puzzelstukjes

Alle recente ontwikkelingen, bijvoorbeeld schoolgids en schoolplan, integraal schooltoezicht, kwaliteitskenmerken en professionalisering zijn voor mij als schoolleider puzzelstukjes.

Toen in november de brochure van het PMPO 'Omgaan met verschillen' werd verspreid op de basisscholen en ik druk bezig was met de voorbereiding van de workshop vielen de stukjes van de puzzel weer op hun plaats. Soms heb je tijd nodig om nieuwe ontwikkelingen te plaatsen in je eigen schoolorganisatie. Nu kunnen wij laten zien wat onze kwaliteiten zijn. Wij hebben 'de wind in de zeilen' en daar moeten wij als Jenaplanschool gebruik van maken. De kwaliteitskenmer-

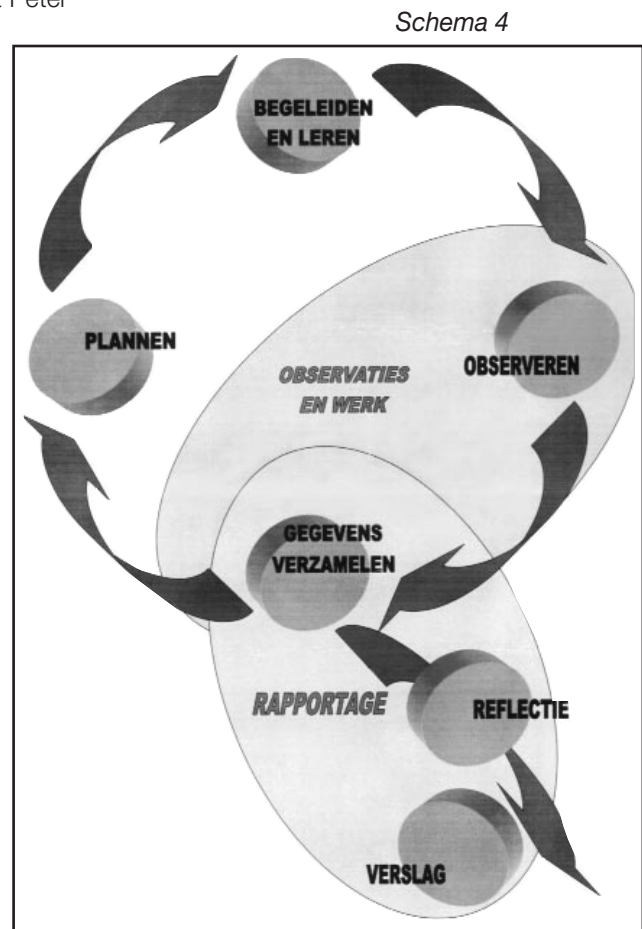
ken voor Jenaplanscholen die enkele jaren geleden werd gepresenteerd in het nieuwe concept en een kindvolgsysteem waarbij wordt uitgegaan van verschillen tussen leerlingen zijn instrumenten die de visie van een Jenaplanschool zichtbaar kunnen maken in het schoolplan en de schoolgids.

KWALITEITSKENMERKEN JENAPLANSCHOLEN

Een Jenaplan-basisschool is:

1. ervaringsgericht
2. ontwikkelingsgericht
3. een leef- en werkgemeenschap
4. een wereldoriënterende school
5. een (maatschappij- en cultuur-) kritische school
6. een zin-zoekende school.

Zie de toelichting op deze kwaliteitscriteria in: Jenaplan op weg naar de 21e eeuw. Een concept voor Jenaplan-basisonderwijs, uitg. CPS, Amersfoort



Een interessante gedachte

Een kindvolgsysteem moet werkbaar zijn en niet als een extra last worden ervaren.

Ik had mijn twijfels toen ik het Primary Learning Record had gelezen. Toch liet het mij niet los, want uitgangspunten in dit PRL zijn waardevol en passen goed bij het recent ontwikkelde concept.

In onze school is de rapportage binnen taakbeleid nog steeds een gespreksonderwerp.

Wij werken nu met een verslag voor ouders en vanaf de middenbouw met een briefwisseling tussen groepsleider en kinderen. Waardevol, maar arbeidsintensief.

Het opnieuw nadenken over de stamgroep en de bedoelingen daarvan leverde een interessante gedachte op. Wij hanteren nu eigenlijk een rapportage die gebaseerd is op de jaargroep: alle kinderen krijgen tegelijkertijd een rapport, enkele keren per jaar. Eigenlijk doet dit nog veel te veel denken aan het werken met

jaargroepen, wellicht is het zelfs nog een overblijfsel daarvan. Onderstaand schema is het resultaat van een denkproces, waarbij ik de jaar-rapportage heb omgezet in perioden voor de onderbouw, middenbouw en bovenbouw

De opzet van het Primary Learning Record was daarbij mijn uitgangspunt.

In deze opzet is het huisbezoek in alle bouwen toegevoegd, omdat wij het huisbezoek te waardevol vinden

om het te laten vervallen. Het zou dus in deze opzet een onderdeel van de rapportage en het kindvolgsysteem kunnen zijn. Het past in de gedachte dat de totale ontwikkeling van het kind centraal staat, een kind thuis bezoeken kan immers leiden tot wederzijds begrip en dat heeft vaak een gunstig effect op de interactie tussen leerkracht en kind.

Het bovenstaande schema is het product van mijn denkproces en kan in discussie met anderen natuurlijk wijzigen, het is een eerste aanzet om eens na te denken over een kindvolgsysteem en rapportage die passen bij de stamgroep. Immers in Jena-planscholen zitten kinderen vaak voor meerdere jaren bij dezelfde groepsleider.

De gedachte om de jaar-rapportage los te laten kan ook ten aanzien van de tijdsinvestering voordelen opleveren, zodat waardevolle elementen als huisbezoek, gesprekken met kind en ouders, observaties en het schrijven van deelrapportages haalbaar zijn binnen de kaders van het taakbeleid.

Zorg

Daarnaast bestaan er mogelijkheden om observaties en deelrapportages te gebruiken als zorginstrumenten, dus geen aparte handelings-

ONDERBOUW			
Groep	Periode aug. t/m nov.	Periode jan. t/m mrt	Periode apr. t/m juni
1	Huisbezoek en oudergesprek combineren Deel A	Kindgesprek Deel A	Profielen ontwikkelingsgebieden Deel B
2	Tussenrapportage in een oudergesprek Deel C Kindgesprek Deel A	Profielen ontwikkelingsgebieden Deel B	Tussenrapportage met de ouders Deel C
3	Kindgesprek Deel A Huisbezoek	Profielen ontwikkelingsgebieden Deel B	Eindrapportage Onderbouw gesprek met de ouders Deel C
MIDDENBOUW			
Groep	Periode aug t/m nov	Periode jan. t/m mrt	Periode apr. t/m juni
4	Kindgesprek Deel A Oudergesprek Deel A	Profielen ontwikkelingsgebieden Deel B	Tussenrapportage In een oudergesprek
5	Profielen ontwikkelingsgebieden Deel B	Kindgesprek Deel A Huisbezoek	Eindrapportage middenbouw Gesprek met de ouders Deel C
BOVENBOUW			
Groep	Periode aug t/m nov	Periode jan t/m mrt	Periode apr t/m juni
6	Kindgesprek Oudergesprek Deel A	Profielen Ontwikkelingsgebieden Deel B	Tussenrapportage In een oudergesprek Deel C
7	Profielen ontwikkelingsgebieden Schrijven Deel B	Kindgesprek Deel A Huisbezoek	Tussenrapportage In een oudergesprek Deel A
8	Gesprek met het kind Deel A	Eindrapportage bovenbouw Gesprek met de ouders + v.o. advies	

plannen meer.

Dit PLR biedt mogelijkheden om de 'repareergedachte' uit te bannen. Ook de dossiervorming wordt dan overzichtelijker. Er wordt immers met steeds dezelfde formulieren gewerkt. Dit moet natuurlijk goed doordacht worden en daar heb ik meer tijd voor nodig.

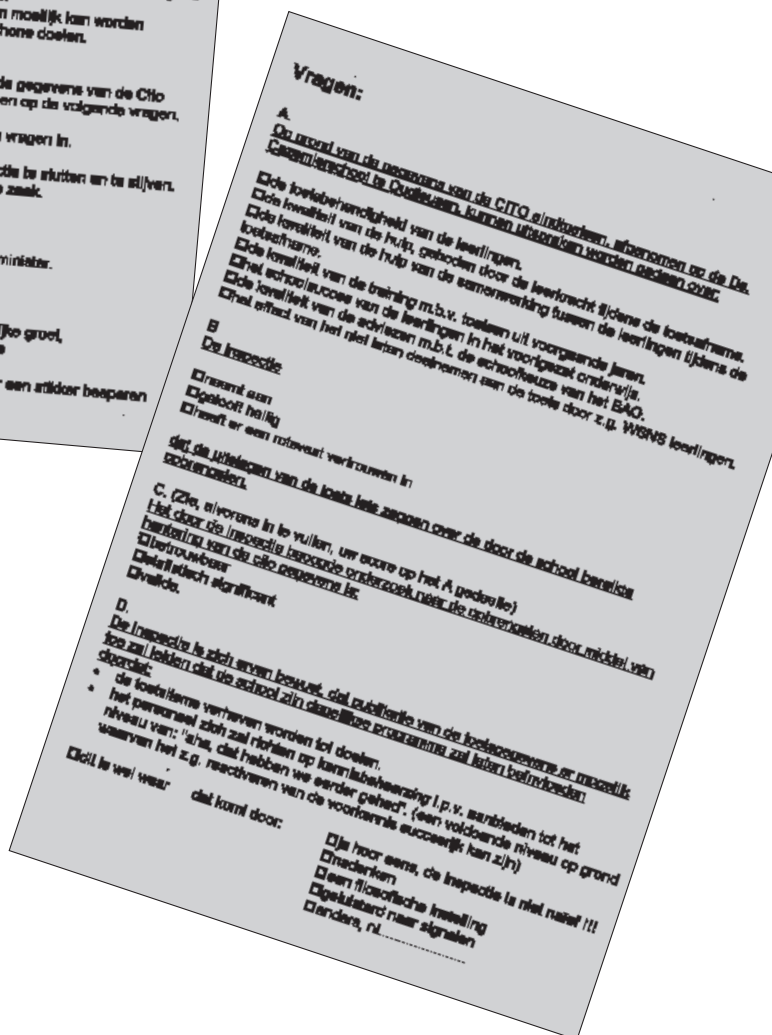
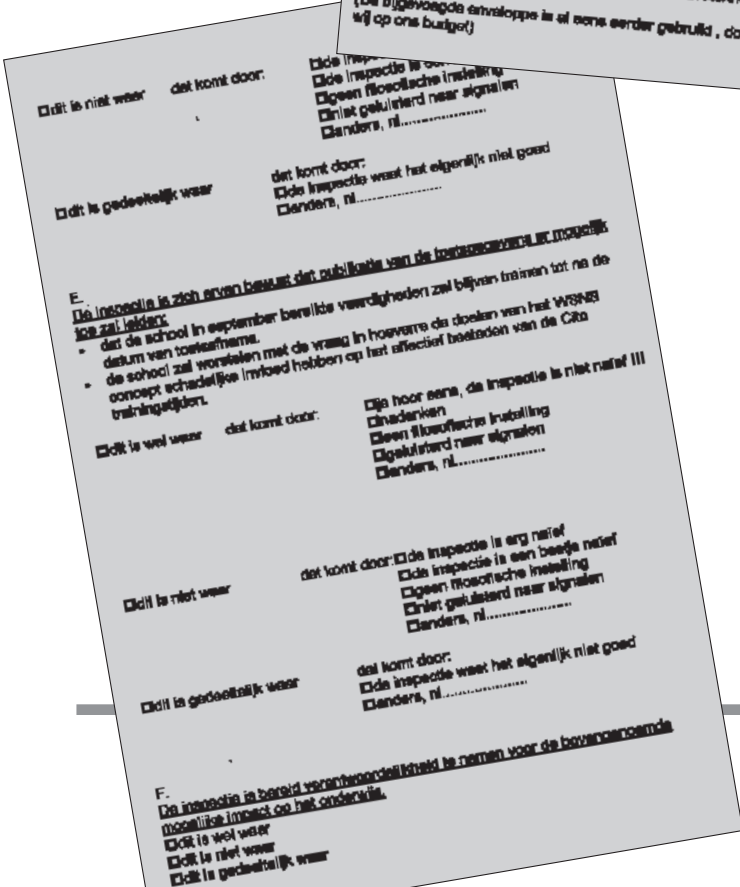
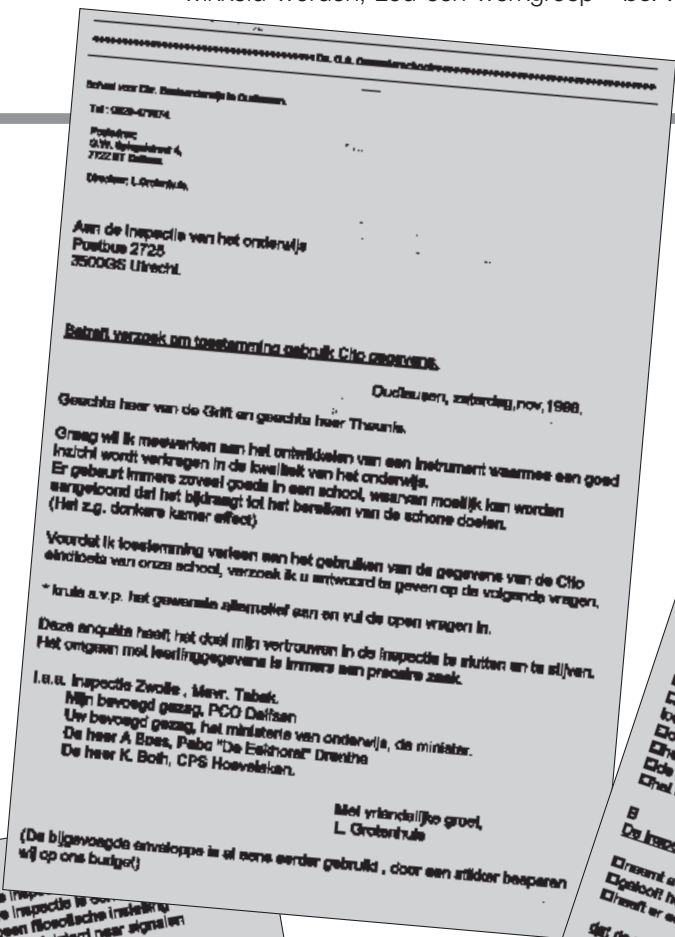
Tot slot

Na de workshop heb ik veel reacties gehoord en gelezen. Veel mensen zijn met dit onderwerp bezig en er zijn veel goede ideeën en werkwijzen ontwikkeld.

Als er vanuit de NJPV een beeld/richtlijnen voor een volgsysteem ontwikkeld worden, zou een werkgroep

het reeds gebruikte en nieuw materiaal kunnen samenvoegen tot een kindvolgsysteem dat past bij het Jenaplanconcept. ■

Het Primary Learning Record wordt uitgegeven door het Centre for Language in Primary Education, Webber Row, London SE1 8QW, UK.



JENAPLAN IN DE PRAKTIJK, een gesprek met.....Emmy Hogerheyde

Op 34-jarige leeftijd begon Emmy met de Pabo. Ze koos voor de Pabo in Assen omdat ze wist dat je daar voor Jenaplan aan 't juiste adres bent. Haar eigen kinderen hadden op een 'Jenavan-plan-school' gezeten, waardoor ze zich steeds meer in 't Jenaplan was gaan verdiepen. Direct na de Pabo ging ze (in 1990) werken op de Peter Petersenschool te Haren. Eerst 2 jaar in de kleuterbouw, toen een aantal jaren in de middenbouw en nu al weer twee jaar in de kleuterbouw.

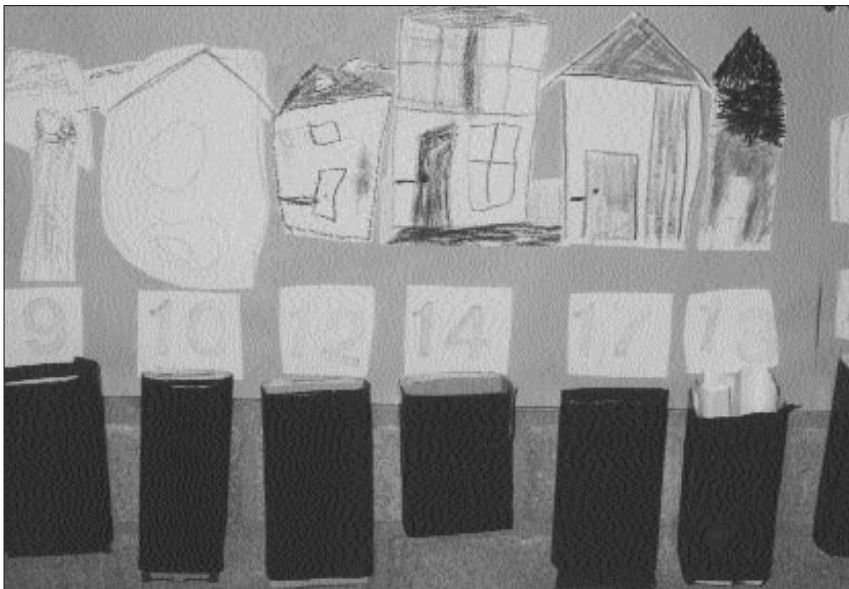
De Peter Petersenschool is een Jenaplanschool op algemeen bijzondere grondslag en in 1996 gefuseerd met Jenaplanschool 't Vlot uit Hoogezeand; samen de 'Vereniging Jenaplanonderwijs Noord'.

Sinds januari vorig jaar is de Peter Petersenschool gehuisvest in een mooi, nieuw schoolgebouw aan de rand van Haren, omdat het oude gebouw moest wijken voor uitbreiding van het winkelcentrum. Aangezien de school geen buurtschool is, heeft deze verandering geen gevolgen gehad voor het leerlingenaantal, dat momenteel rond de 150 kinderen zit.

Een lesje 'knippen'

Toen ik op deze school kwam, was het werken met weektaken een 'heilig moeten', ook bij de kleuters! De oudste kleuters moesten twee weektaakjes doen en de jongsten een, on-

opeens zo belangrijk vindt. Bied het kind een schaar aan op het moment dat het bijvoorbeeld iets wil maken voor de pop: als hulpmiddel en niet als doel op zich. Het is wel een kwestie van alert zijn als groepsleider:



der het mom: 'Je moet ze niet helemaal vrijlaten'... Ik ben niet zo te spreken over dat 'gedaltoniseer van Jenaplanscholen'. Je kunt ook op een andere, meer positieve manier met 'werkjes' omgaan. Het geven van een lesje 'knippen' is gewoon flauwekul. Een kind dat daar de zin niet van inziet, zal niet z'n uiterste best gaan doen omdat jij dat knippen

waar speelt dit kind mee, wat is zijn bedoeling, wat kan ik aanbieden om het een stapje verder te helpen...? Kortom: ervarings- en ontwikkelingsgericht onderwijs...

Ook voor de midden- en bovenbouw zou ik het fijn vinden als die weektaken op den duur plaats zouden maken voor 'contractwerk'.

Volgens mij hebben we toch nog vaak onvoldoende vertrouwen in de kinderen zelf. Voordat je 't weet raak je verzeild in extra oefeningen voor een kind, omdat 't op een bepaald toetsje uitviel. Terwijl ik eigenlijk denk: misschien zouden we 't via een andere weg moeten proberen, in plaats van het kind te straffen met 'meer van hetzelfde'. Dit 'repareerdenken' ligt voortdurend op de loer. Zelfs bij het natuurlijk (!) leren lezen heb je nog vaak onbewust de idee dat alle kinderen binnen een bepaalde tijd en 't liefst zo snel mogelijk moeten kunnen lezen. Blijft er ook nog ruimte voor het ontwikkelen van 't leesplezier?

Peter Petersenstraat

Als je alert bent kun je met kinderen individueel of met je stamgroep hele verrassende wegen inslaan. Ik heb dat onlangs nog weer ervaren toen we het plotseling over "huisnummers" kregen...

In de fruitkring hoorde ik 't ene kind aan 't andere vragen: 'op welk huisnummer woon jij?' Voordat we 't wisten deden we een rondje 'huisnummers'. Toen we de nummers op volgorde hadden gezet van klein naar groot stelde ik voor om allemaal de ogen dicht te doen en in gedachten ons huis te verplaatsen naar 'de Peter Petersenstraat'... Nadat we ons eigen huis hadden getekend hingen we alle huizen op in een lange rij. De huisnummers stempelden we erbij. 'Hé, ik woon nu naast jou, Sophieke', riep een van de kinderen. Vervolgens knutselden we er een brievenbusje bij. Zodat je nu elke dag kunt kijken of er ook post voor je is. Daarvoor gebruiken we speciaal postpapier met lijntjes, zodat je kunt 'schrijven'!

Dankzij de brievenbusjes blijven de huizen ook de rest van het jaar hun functie behouden. En na een maand of drie kan ik ook zelf besluiten om er bij iedereen even een briefje in te doen, om de correspondentie een nieuwe impuls te geven.

Aju

Onze manier van werken in de kleuterbouw ligt me zeer na aan 't hart.

Voor mij is dit zo wezenlijk dat ik ook niet snel bereid zou zijn op dit terrein concessies te doen. Als daar aan gemorrel zou worden dan ben ik weg, dan is 't 'aju'. Ik denk dat je als school bepaalde verworvenheden hebt, en dan heb ik 't over de echt wezenlijke zaken, waar je heel zuinig op moet zijn.

Wat mij betreft hoort daar ook onze manier van rapportage bij; we werken met zogenaamde 'portfolio's'. Elk kind heeft een eigen map waarin allerlei werkjes terecht kunnen komen. Ik vind het belangrijk dat een kind leert ontdekken wat z'n sterke en minder sterke kanten zijn. En dat je vrede kunt hebben met dat wat je niet zo goed kunt. Zo van: 'dat vind ik niet zo'n punt, want dat hoort bij mijn persoon'. Door gebruik te maken van 'portfolio' merk ik dat kinderen meer betrokken raken bij hun eigen ontwikkeling: je leert jezelf steeds beter kennen!

Als een kind vier tekeningen heeft gemaakt, vraag ik welke mee naar huis gaan en welke we zullen bewaren voor 'je eigen map'. Kinderen vragen ook zelf of ze een bepaald werkje voor hun map mogen bewaren. Verder neem ik veel foto's in de groep. Ik heb onlangs in het team gepleit voor meer fotogeld, want in de kleuterbouw kun je vaak alleen door middel van een foto vastleggen hoe er gespeeld en gewerkt wordt.

Voor de rapportage schrijven we twee keer per jaar een 'pedagogische brief' aan de kinderen. Verder selecteer ik het werk dat in de map moet komen en ik zorg ervoor dat 't een beetje 'esthetisch verantwoord' opgeplakt wordt. In de midden- en bovenbouw zouden kinderen dat ook zelf kunnen, want al met al is 't wel heel wat werk voor jou als groepsleider.

Wie was hier ook alweer de juf?

Ik probeer zoveel mogelijk activiteiten in mijn groep te zien en te 'overzien'. Daar word je trouwens wel doodmoe van. Ik zie bijvoorbeeld een bepaald spel ontstaan en dan ben ik er als de

kippen bij om te kijken hoe 't zich verder ontwikkelt. Soms grijp ik in omdat ik vind dat ik 't niet langer aan de kinderen kan overlaten.

Ik vind het gemakkelijk om te zien hoe sommige kinderen hun grenzen verkennen bij jou.

Op een gegeven moment liet een oudste kleuter aan mij zien wat ze had getekend in haar tekstschrift: allemaal gekras! Onze afspraak is dat een tekening die je maakt in je tekstschrift hoort bij een verhaal. Dus ik zei tegen haar: 'nu ben ik wel heel nieuwsgierig naar je verhaal'. Waarop ze antwoordde: 'zo tekent mijn broertje van driel' Toen bleek dat ik dit accepteerde begonnen ook andere kinderen dat krassen een heel leuk idee te vinden. Het werd een rage: 'Kijk eens, Emmy, zo tekende ik toen ik nog maar twee was'...

Ik probeer te voorkomen dat ik met kinderen in een machtsstrijd verward raak. Voordat je 't weet heb je een bepaalde opmerking gemaakt die je vervolgens nog waar moet maken ook. Verder weet ik heus wel dat ik die strijd win, maar tegelijkertijd het kind 'verlies'. Ik vind dat kinderen ook moeten kunnen zeggen wat zij ervan vinden. Dat ze een keuze hebben, hoe ze zich kunnen 'rehabiliteren'.

Ik roep wel eens: 'hoho, we hadden afgesproken dat ik de juf was'. Als je niet uitkijkt regelen bepaalde kinderen alles wel even voor je..

Ik kan ook nooit lang kwaad zijn. Dat betekent niet dat ik 't daarna bagatelliseer in de trant van: 't was maar een grapje', want ik vind 't wel belangrijk dat mijn 'punt' overkomt. Bijvoorbeeld wanneer er naar mijn me-

ning niet goed is opgeruimd. Opruimen is wat mij betreft inderdaad een belangrijk punt, omdat daar in zekere zin het zelfstandig kunnen werken van de kinderen van afhangt. De kinderen weten waar al het materiaal ligt, ze mogen 't zelf pakken, maar vervolgens ook graag weer voor een ander op de juiste plek terugzetten!

Freya en Fransje

Natuurlijk loop ik tegen bepaalde dingen aan in mijn praktijk die nog niet gaan zoals ik zou willen. Bijvoorbeeld: spelbegeleiding. Ik merk dat ik onvoldoende tijd vind om het spel in de bouwhoek en de speelhoek te begeleiden. Dit zijn de twee hoeken die echt nog niet draaien zoals ik 't zou willen.

Soms lees of hoor je zulke prachtige verhalen uit de praktijk dat je denkt: dat krijg ik allemaal nooit voor elkaar. Mijn collega uit de kleuterbouw en ik gaan regelmatig samen naar congressen en we lezen ook nog wel eens wat over onderwijs. Onlangs



lazen we een artikel van een zekere Frans, die vertelde over een heel leuk project met slakken, haast te mooi om waar te zijn. Al snel is dat een eigen leven gaan leiden en nu geven we elkaar bijnaampjes: Freya en Fransje.

En zo proberen we met beide benen op de grond te blijven staan...

EEN WANDELING DOOR 'DE ROZENTUIN'

verslag werkconferentie NJPV, 19 en 20 november 1998

Het is prachtig najaarsweer als Jur Moorlag en ik door het mooie Salland naar Lochem rijden. Een flinke rit in het oude Fiatje van hem, dus een goede gelegenheid om eens echt bij te praten. Jur is als onderwijskundig medewerker verbonden aan de OSG Sevenwolden te Heerenveen en medeverantwoordelijk voor het reilen en zeilen van de drie Jenaplanbrugklassen. Het tekent de uitstraling van de conferentie dat we samen naar Lochem kunnen reizen om twee dagen bezig te zijn met een stukje conceptontwikkeling. In Lochem zullen we elkaar regelmatig tegenkomen tussen bar en slaapkamer, maar inhoudelijk volgen we verschillende trajecten.

Honderdvijftig

Honderdvijftig collega's (stamgroep-leiders, schoolleiders, begeleiders, opleiders en nascholers) hebben 'Buitencentrum Ruighenrode' weten te vinden. Een lange rij worstelt zich moeizaam langs de inschrijfbalie, krijgt een kamer in een vakantiehuisje toegewezen en haalt vervolgens een kop koffie in het restaurant ("Mocht het te vol worden, dan kun je naar beneden gaan, want naast de bowlingbaan wordt ook geschonken!"). Al snel realiseren we ons dat de volgende conferentie, waarvoor toch zo'n 300 deelnemers verwacht worden, niet opnieuw in Lochem zal kunnen plaatsvinden.

Het programma opent met een presentatie van "Een beeld van een Jenaplanschool" door Kees Both, Jaap Meijer en Henk Veneman. Uitgebreid verantwoordden ze hoe ze zijn gekomen tot een beschrijving van de denkbeeldige praktijk van een 'goede' Jenaplanschool. Twee citaten uit de inleiding: "Als we niet kunnen opschrijven hoe een ideale Jenaplanschool iedere dag concreet vorm zou kunnen geven aan het onderwijs, moeten we stoppen met begeleiden. Deze uitspraak van Hans de Wit, directeur van het SJPO, zette ons op scherp en deed ons de hand aan de ploeg slaan om die uitdagende klus aan te vatten."

"We maken een film! We gaan met de camera de school in en registre-

ren wat we aantreffen. Niet om voor te schrijven hoe het moet. Wel om te laten 'zien' hoe het kan. Ook is het onze bedoeling scherpe krijtlijnen te trekken omtrent wat wel en niet kan onder de vlag van Jenaplan, gelegitimeerd vanuit het door de NJPV vastgestelde concept."

Duidelijk wordt dat het 'Concept Onderwijskundig Perspectief Jenaplanschool' van Wim van Gelder en het nieuwe NJPV-concept 'Jenaplanonderwijs op weg naar de 21e eeuw' door Kees Both ten grondslag hebben gelegen aan deze vernieuwde beschrijving. De zes kwaliteitscriteria uit het laatstgenoemde werk worden gebruikt om een brug te slaan tussen de basisprincipes en de praktijk. Het geschetste beeld wil een spiegel zijn voor de eigen schoolontwikkeling. Geen wonder dat de naam 'de Oase' werd verworpen ten gunste van 'de Rozentuin'!

School-zelfevaluatie

Het 40 pagina's tellende document wordt nadrukkelijk als ontwerp gepresenteerd.

De drie auteurs zeggen benieuwd te zijn naar de reacties van de deelnemers, naar de leesbaarheid, de volledigheid en met name naar de bruikbaarheid als instrument voor schoolevaluatie en schoolontwikkeling.

Vervolgens wordt duidelijk wat wordt verstaan onder ritmische planning

van een conferentie als deze. Gesprek, werk, spel en viering komen allemaal de komende dagdelen aan bod. De stamgroepleiders en schoolleiders gaan individueel of in (deel)teamverband aan de slag met een schoolevaluatie-instrument. Iedereen zwermt uit over de zalen, zaaltjes en huisjes. Wie alleen kwam en individueel aan het werk kan gaan, komt een heel eind met het invullen van het evaluatie-instrument en de spiegeling van de uitkomsten aan de beschrijving van 'de Rozentuin'.

Wie collega's heeft meegenomen blijft veelal steken in het invullen, bespreken en analyseren van het evaluatie-instrument zelf. Het is trouwens door de NJPV en de SJPO in de praktijk al gebruikt bij visitatie van Jenaplanscholen.

Categorieën evaluatie-instrument

- A. Het leven en werken in de stamgroep
 - A.1. Werk
 - Wereldoriëntatie
 - Diverse ontwikkelings- en vormingsgebieden
 - A.2. Gesprek
 - A.3. Spel
 - A.4. Viering
 - A.5. Vaardigheden en houdingen van kinderen
 - A.6. De zorg voor kinderen
 - A.7. De schoolwoonkamer
 - A.8. Leiding geven aan de stamgroep
 - A.9. Met de ouders van de stamgroep
- B. Het leven en werken in de school
 - B.1. Samen met de andere teamleden
 - B.2. De schoolleiding
 - B.3. De teamvergadering
 - B.4. De inrichting en verzorging van de schoolomgeving
 - B.5. De cultuur binnen de hele school, als gemeenschap van betrokkenen
 - B.6. Relaties
 - B.6.1. Werkgroepen met ouders
 - B.6.2. Contacten met externe instanties
 - B.6.3. Schoolbegeleiding
 - B.6.4. Schoolimago

Hard aan het werk

Zelf ben ik in een luxe vakantie-woning hard aan het werk geweest. Het gevoel even tijd en rust te kunnen nemen voor reflectie, los van de alledaagse beslommeringen.

Maar in de loop van de twee dagen zijn de momenten waarop individueel gewerkt kan worden vrij talrijk, zodat de opzet om te komen tot een deelname van twee collega's per school een hele gelukkige lijkt.

Na de voortreffelijke lunch is het flink dringen bij het intekenen voor de workshops.

Er zijn een aantal wijzigingen en de eerder opgegeven voorkeuren leidden niet tot een bepaalde indeling. Vermakelijk om te zien dat Jenaplanners nog steeds niet tot 25 kunnen tellen, zodat een bepaalde workshop 40 inschrijvingen krijgt.

Het verschil in werk/leestempo tijdens

de ochtend heeft 's middags gevolgen als regionaal gesproken wordt over 'de Rozentuin'. Waar de een het hele document heeft gelezen, zou een ander er nog aan moeten beginnen.

De regio Friesland (Heerenveen is ondanks megapark en klaverblad nog steeds het 'frieze Haagje') discuteert geanimeerd over het nut/onnut van een dergelijk instrument: de uniciteit van iedere Jenaplanschool, het interpreteerbare streefmodel, het keurmerk, de spiegel die je wordt voorgehouden, het geconcretiseerde ideaal.

In de discussie kan iedereen zich vinden in kwalitatief goede ondersteuning bij de schoolontwikkeling en in effectieve uitwisseling tussen de scholen. Onderkend wordt dat de NJPV, de SJPO (nu LBVO), de OBD's en hogescholen en de regio's zelf hierbij een rol kunnen spelen.

Er is kritiek op het document zelf (verschillende schrijfstijlen, geen balans tussen de diverse onderdelen) en op het feit dat het zou kunnen gaan dienen als meetlat of keurmerk.

Na de theepauze kan er worden gewerkt aan de aanscherping van het eigen beeld van de school met behulp van bijlagen over de ontwikkeling van onderwijsvisie.

Het blijft een inspirerende bezigheid om vanuit je dagelijkse praktijk na te gaan waar kansen liggen en waar je naar toe zou willen. Natuurlijk is de lokale situatie heel bepalend, evenals de heersende schoolcultuur, maar er blijft voldoende te 'dromen'! Vieren ontstaat door

de inbreng van de deelnemers. Gelukkig bleef het niet beperkt tot de ontmoetingen aan de bar, want een combo bestaande uit bas, dwarsfluit en twee trekharmonica's luisterde het diner muzikaal op. Hulde !

Workshops

Van de workshops bezocht ik 'Praten met groepsleiders over de SLO-mappen' door Jaap Meijer. Twee zaken stemden tot tevredenheid: hernieuwd overleg met het SLO heeft geleid tot de toezegging dat (nog steeds) ontbrekende delen alsnog zullen worden gemaakt en geleverd (ook wordt een herdruk uitgevoerd) en een initiatief uit de regio Groningen heeft geleid tot het maken van een bruikbaar registratiesysteem.

Een aantal deelnemers vond het jammer dat de workshop 'Groep 8 in/buiten de stamgroep' geen doorgang kon vinden. Dit werd door de organisatie onderkend, zodat er op vrijdagochtend ruimte ontstond voor een gedachtenwisseling.

's Avonds laat overheerste de gezelligheid, alhoewel 'onderwijszaken' veelal het onderwerp van gesprek bleven. Hot-items tijdens deze conferentie waren het voornemen van staatssecretaris Adelmund tot het invoeren van de verplichte Cito-toets en de ervaringen met het inspectiebezoek 'nieuwe stijl'.

Een tastbaar resultaat van de conferentie en een onmiskenbaar bewijs voor de noodzakelijke krachtenbundeling binnen NJPV en SOVO vormde de brief, zoals deze aan staatssecretaris Adelmund is verzonden (zie Mensenkinderen nov. 98).

Meerjarenplanning

De volgende ochtend begon met een werk-activiteit: vanuit het geschetste beeld van de eigen scholen komen tot een meerjarenplanning op het gebied van schoolontwikkeling (teambuilding, scholing, begeleiding, materiële consequenties).

In hoeverre individuele deelnemers en (deel)teams de inhoudelijke opbouw van deze werkconferentie hebben kunnen bijsloffen is zeer de

EVALUATIE JENAPLANSCHEID

Naam: E-mailadres:

Schooljaar:

A. HET LEVEN EN WERKEN IN DE STAMGROEP

A1. De kwaliteitsactiviteit NIEKE

Werkdoelstelling	noeding	actie	opwerkingspunten
1. In mijn groep is verantwoordelijkheid hart van het curriculum	0 1 2 3 4 5 6 ja nee		
2. Het is opduikt hoe de plannen zijn in voor de leerdoelen van de leerdoelen van mijn groep	0 1 2 3 4 5 6 ja nee		
3. Het lijkt me duidelijk met de kinderen te werken aan leerdoelen van de leerdoelen van mijn groep	0 1 2 3 4 5 6 ja nee		
4. Ik heb overtuigd over de samenstellende leerdoelen uit het programma "Werkdoelen in de leerplannen"	0 1 2 3 4 5 6 ja nee		
5. Het lijkt me een diversiteit aan ontmoetingen (diverse soorten kringen, ontdekken, schuilen, verhalen vertellen, intervallen, ... te organiseren)	0 1 2 3 4 5 6 ja nee		
6. De kinderen kunnen voldoende zelfstandig onderzoek doen op mijn	0 1 2 3 4 5 6 ja nee		
7. Er is voldoende onderzoeksmateriaal voor de kinderen	0 1 2 3 4 5 6 ja nee		
8. Er is voldoende documentatie voor de kinderen	0 1 2 3 4 5 6 ja nee		

vraag, maar er is vast en zeker ruimte geboden voor gedegen reflectie en/ of uitwisseling.

Tijdens het keuzeprogramma wist ik de kloten van de klootschieters te ontlopen.

Ik was al lang niet meer in Lochem geweest, maar heb er wel de middelbare school gevolgd. Een mooie fietstocht bracht me langs de Rijks-scholengemeenschap aan de rand van de Paasberg (bekend van het Hemelvaart-popfestival in het schitterende openlucht-theater: hier zag ik als tiener 'the Flying Burrito-brothers' en 'the Kinks'), over de bevroren zandpaden naar Zwiep, waar ik bij de plaatselijke warme bakker (die van de 'Witte Wieven') echte 'Zwiepse bolussen' voor thuis kocht.

Uiteraard had de conferentie nog wel een serieus slot. Na de lunch reageerde een heus forum van schoolleiders op stellingen vanuit de deelnemers. Bij een dergelijke activiteit is het niet te voorkomen dat open deuren worden ingetrapt en dat kansen voor open doel worden gemist, maar desondanks vormde het forumgesprek wel een samenvatting van hetgeen ons deze twee dagen bezighield.

Uitsmijter vormde het gesprek van Jaap Meijer met Peter van Dijk: "Hoe moet het nu morgen verder? Hoe breng je de kracht op om voor je idealen te blijven gaan?".

Mij sprak de menselijke maat van het gesprek aan: voorbeelden van vallen en opstaan, van teleurstellingen en

successen, van het blijven geloven in de kracht van goed Jenaplanonderwijs voor je kinderen.

Als school reageer je voortdurend op prikkels van buitenaf. Ouders, inspectie en ministerie zijn daarbij niet de minst belangrijke. Gelukkig kan een conferentie als deze gerust aan een dergelijk rijtje worden toegevoegd. Zoals Peter zei: "Je onderwijspraktijk is morgen schijnbaar niet anders als vandaag, maar je bent wel gesterkt in je idealen."

Op naar de volgende werkconferentie, voor iedereen van harte aanbevolen !!

Kor Posthumus is schoolleider AB Jenaplanschool "de Bernebrêge" te Heerenveen.



BLADEREND

in tijdschriften van vernieuwingsrichtingen

Welbevinden en betrokkenheid

Na 17 jaar is het "tijdschrift voor een ervaringsgerichte kleuterklaspraktijk", *Kleuters en IK*, omgedoopt in *EGO-Echo*. Het blad heeft een bredere opzet gekregen en richt zich nu op de gehele basisschool. Hoofdredacteur Luk Dupondt verzekert de lezers dat hij ervoor zal waken dat ook in de toekomst zeker de helft van het blad gericht zal zijn op het kleuteronderwijs.

In het openingsartikel legt de grondlegger van 't EGO, prof. Ferre Laevers, nog eens bondig uit waar het bij het ErvaringsGericht Onderwijs om draait: "Wil je weten hoe goed een school of leerkracht het doen, ga dan na wat het niveau van welbevinden en betrokkenheid is bij de leerlingen". 'Betrokkenheid' als aanwijzer voor kwaliteit van onderwijs is volgens hem een vondst die het E.G.O. tot bloei heeft gebracht, waarbij je 'welbevinden' als een voorwaarde voor betrokkenheid kunt zien. Een logisch gevolg van deze zienswijze is het opzetten van een 'procesgericht kindvolgsysteem': "De hamvraag is niet 'hoever staat dit kind in zijn ontwikkeling?', maar 'is dit kind wel in ontwikkeling?'. Pas verschenen bij CEGO te Leuven:

"Een Procesgericht Kindvolgsysteem voor leerlingen".

Contractwerk

Verder in dit eerste nummer: twee praktijkvoorbeelden van 'contractwerk' naar aanleiding van de pas verschenen EGO-publicatie met dezelfde titel en een artikel over de schrijf-

ontwikkeling van jonge kinderen: "Geïsoleerde oefeningen rond voorbereidend schrijven hebben weinig of geen nut".

Luk Dupondt gaat in op de vraag of je door middel van observatie attent kunt worden op mogelijke kindermishandeling. En "een vermoeden melden bij een collega of een hulpverlener maakt dat men samen zorg kan dragen voor de signalen die werden opgemerkt".

Er bestaat overigens ook een Nederlands equivalent van *EGO-Echo*, dat wordt uitgegeven door de Vereniging ErvaringsGericht Onderwijs Nederland. Het blad heet *Egoscoop*. Hierover een volgende keer meer.

Behoedzaam met hoeken

In *Montessori Mededelingen* nog steeds veel aandacht voor de 'kwaliteitsdiscussie', die ook intern woedt. Zodat een directeur van een Montessori-basisschool oproept om "te stoppen met de discussie over kwaliteit, montessoriaans of niet, rekkelijk of precies".

Verder wordt in het decembernummer ontkennend geantwoord op de vraag of je op een Montessorischool aan 'pestprojecten' moet meedoen: als het goed is doe je elke dag een 'pestproject'.

In "Wat doen we met de 'hoeken'" wordt betoogd dat je met deze 'hoeken' behoedzaam om moet gaan: deze werkvorm is afkomstig uit het ontwikkelingsgerichte /ervaringsgerichte onderwijs en kan een zinvolle aanvulling zijn voor 'ons onderwijs'. Maar soms is het wel zo verstandig om bijvoorbeeld 's morgens de hoe-

ken te sluiten 'zodat er voor de kinderen volop de gelegenheid blijft te werken met het Montessori-ontwikkelingsmateriaal'.

Omgevingsateliers

"Uitgebroed door ons allemaal" is de titel van de *In Beweging* '-special' van november. Het is geheel gewijd aan 'omgevingsateliers':

"Het omgevingsatelier is niet alleen een plek in school om onderzoek uit te voeren. Het is ook de techniek, waarbij betrokkenheid en vaardigheid van leerkrachten ontwikkeld worden".

Een leuke oefening om jezelf te trainen in het 'leren kijken':

"Ga op een voor jou geschikt moment naar buiten en zoek een rustig bankje, stoeltje, boomstronk of wat dan ook. Kijk om je heen. Wat zie je? (Vluchtig!) Neem 1 object als op zichzelf staand, bijv. een boom, schelp of een plantje en kijk nogmaals. Kijk goed naar de vorm, kleur, structuur etc. Je zult nu merken dat je meer ziet, dan toen je eerst keek!

Op het moment dat je deze oefening zelf onder de knie hebt, ben je in staat om dit ook door te geven aan leerlingen".

Er worden vele voorbeelden uit de praktijk beschreven. Wat doe je als een kind plotseling met een grote champignon in je groep verschijnt? Maar ook: hoe zet je een omgevingsatelier op in je school? Welke materialen heb je nodig? Hoe maak ik mijn teamgenoten enthousiast?

Dit 'bewaarnummer' wordt afgesloten met kopieerbaar materiaal, waaronder stappenplannen voor onderen bovenbouw. Kortom: dit inspirerende nummer is te waardevol om alleen door mensen van Freinet-scholen gelezen te worden. ■

RECENSIES

KINDEREN EN COMPUTERS

Er is nog niet zo veel geschreven over de gevolgen van intensief gebruik van computers door kinderen. Dat komt omdat het terrein nog betrekkelijk nieuw is en er nog nauwelijks resultaten van onderzoek voorhanden zijn. Hier worden twee recente publicaties besproken die belangrijk kunnen zijn voor onze meningsvorming.

Vierkante ogen

In "Vierkante ogen", de schrijfster is onlangs benoemd tot hoogleraar in de communicatiewetenschappen, krijgt de invloed van televisie en video verreweg de meeste aandacht. Slechts een klein deel van de tekst gaat over computerspelen en internet. De auteur, gevraagd naar die onevenwichtige verdeling, vertelde dat onderzoek naar de gevolgen van intensieve omgang met de computer door kinderen nog nauwelijks wordt gedaan, omdat het methodologisch ingewikkeld is. Wat ze in het boek meldt is, voor wie ontwikkelingen op het gebied van de moderne media enigszins volgt, niet erg opzienbarend, maar ze geeft wel een goed overzicht van verricht onderzoek en formuleert bruikbare adviezen voor ouders en andere opvoeders. Ze beschouwt haar werk dan ook als een hulp bij het maken van keuzen. Ze maakt duidelijk dat wat nu zo snel op ons en onze kinderen afkomt vraagt om meningsvorming. De wereld van kinderen is heel snel aan het veranderen, we mogen de gevolgen daarvan beslist niet bagateliseren.

De auteur velt geen algemene oordelen over media. Ze geeft er blijk van op de hoogte te zijn van veel software die voor kinderen beschikbaar is en waarschuwt waar nodig voor gevaren.

Belangrijk is het te weten dat kinderen van onze tijd thuis wordt geconfronteerd met onderwerpen die vroeger voor een kind nog lang onzichtbaar bleven.

Ze stelt dat de uitkomsten van onderzoek naar de invloed van geweld op televisie en video elkaar in het ver-

leden nog al eens hebben tegengesproken. Inmiddels is er meer consensus. Het staat wel vast dat televisiegeweld agressief en asociaal gedrag kan stimuleren. Of dat werkelijk het geval is hangt af van de context waarbinnen wordt gekeken, zoals de aanwezigheid van kritisch commentaar van ouders bij geweldscènes. Van belang is voorts of geweld wordt beloond, of de hoofdpersoon die geweld pleegt aantrekkelijk is, of het geweld wordt gerechtvaardigd, of pijnlijke gevolgen worden getoond en of het geweld realistisch is.

Er is veel onderzoek gedaan naar de effecten van onder andere Power Rangers, een zeer populaire en gewelddadige serie die in veel landen wordt (werd?) uitgezonden. Dit programma voldoet aan alle kenmerken die agressief gedrag stimuleren en is populair bij kinderen van zes tot acht jaar, de leeftijdsgroep die het meest gevoelig is voor de effecten van televisiegeweld.

De auteur geeft ook een overzicht van aanbevolen video's voor verschillende leeftijdsgroepen.

Veel aandacht krijgt het thema angsten, een normaal fenomeen in de kinderlijke ontwikkeling. Naar schatting 12% van de kinderen blijven nog na maanden of jaren doodsbenuwd, omdat ze op film of televisie iets verschrikkelijks hebben gezien. Het is niet mogelijk om kinderen geheel tegen angsten te beschermen, dat hoeft ook niet, want ze hebben ook een functie. Als een kind kans ziet zijn angsten te overwinnen kan het zelfvertrouwen ontwikkelen.

Patti Valkenburg deed zelf onderzoek. Mede op grond daarvan komt zij onder meer tot de conclusie dat

kinderen beneden twaalf jaar niet naar het journaal zouden moeten kijken vanwege een overvloed aan beelden van natuurrampen en oorlogsgeweld. Veel ouders realiseren zich niet dat het jeugdjournaal bestemd is voor kinderen van tien tot twaalf jaar. Er kijken veel kinderen van zeven naar, zo stelde ze vast. In gidsen en in de programma's zelf wordt over leeftijdscriteria zelden of nooit iets meegedeeld.

Het deel van het boek dat gaat over de computer is, zoals gezegd, aanzienlijk minder omvangrijk. Toch bevat het interessante gegevens die de lezer confronteren met een wereld die hen meestal onbekend is. De auteur citeert een 13-jarige die meldt: "Hele goeie move, outstanding. De meest absurde shoot-em-up wat guns betreft.. na twee seconden heb je al een nieuwe gun.. O, tof, een soort slide. Volgens mij gaat-ie een beetje slecht nu, het leven ziet er niet zo goed uit voor mij, de power. O, ik ben dood!" De invloed van moderne media op de taal van kinderen kan moeilijk overschat worden.

Het is voor opvoeders nauwelijks mogelijk de ontwikkelingen op het gebied van ict te volgen en te begrijpen in welke virtuele werelden kinderen, vooral jongens, verkeren. Wat de gevolgen ervan zijn is nog nauwelijks bekend. Ook hier geldt dat een goede begeleiding bij het gebruik van computersoftware, met name bij allerlei spelen, door ouders en andere opvoeders van groot belang is. Doseren van gebruik is noodzakelijk, ook moeten ouders geen spelen in huis halen waarvan ze de inhoud niet kennen: er is veel gevaarlijke rommel.

De thema's die in "Vierkante ogen" worden besproken vormen een zo belangrijk onderdeel van de leefwereld van onze kinderen, dat daaraan in iedere school aandacht besteed zou moeten worden. Het boekje biedt interessante stof om goed geïnformeerd te worden, maar ook om daarmee discussies met ouders aan te gaan, op ouderavonden maar zeker ook bij huisbezoek.

Computerkids

Prof. W.ter Horst, die de inleiding bij dit boek verzorgde, zegt dat hij het in een adem heeft uitgelezen. Het is mij net zo vergaan. De lezer wordt indringend geconfronteerd met een onbekende wereld, waarin een toenevend deel van onze jongeren verkeert, die van de moderne communicatiemiddelen. Het boek overtuigt waar getracht wordt aan te tonen dat met de komst van de computer en wat daarmee samenhangt de wereld van het kind grondig is veranderd en nog verder zal veranderen. Het maakt onrustig, ook omdat de auteur niet is staat tot het geven van enig advies. De traditionele opvoeding lijkt geheel met legen handen te staan, opvoeders zien "kloven en kloven" tussen generaties ontstaan.

Het boek is niet het resultaat van systematisch onderzoek, maar de schrijver blijkt goed op te hoogte te zijn van wat zich momenteel in de kinderwereld voordoet omdat hij scherp heeft geobserveerd, ook bij zijn eigen kinderen. Bergmann citeert niemand, gaat bij zichzelf en zijn naaste omgeving te rade, hij heeft enige ervaring opgedaan met middelen die jongeren slikken als ze zich in de weekends uitleven in disco's. Wat daar gebeurt is te vergelijken met wat kinderen meemaken als ze zich in de illusieve wereld van computer-simulatie storten.

Het betoog is systematisch opgebouwd. Terwijl kinderen in een traditionele opvoeding geleidelijk aan ingroeien in de tijd- en ruimtecategorieën van de wereld, zijn die bij "computerkids" louter fictief. Met behulp van het nieuwe speelgoed creeert een kind eigen werkelijkheden in tijd en ruimte. Maar die werkelijkheden zijn vluchtig, echt en onecht tegelijkertijd, onderlinge verbindingen zijn afwezig. Er gaat er een enorme aantrekkingskracht uit van de nieuwe media, waaraan kinderen zich nauwelijks kunnen onttrekken.

Het verschil tussen de (echte) werkelijkheid en die van de computer is enorm. De school is voor veel kinderen een milieu van verveling, in tegen-

stelling tot de wereld van het computerspel, die je zelf, kiest, en waar je actief bent. Voor veel kinderen begint het leven op een dag pas echt als een spel wordt gestart, het is tijdloos en oneindig fascinerend. Met tegenzin op school rekenende en schrijvende kinderen weten op de beeldbuis met deze activiteiten niet van ophouden. Dat ze daarmee leren staat buiten kijf, maar wat precies? We weten het niet.

De wereld van de computer zorgt ervoor dat kinderen al vroeg onafhankelijk van volwassenen hun wereld inrichten. De technische complexiteit van het medium is hun tegenspeler, die uitnodigt tot nog slimmer zijn en tot het werken met zeer hoge snelheid: hoe anders ging het vroeger! De taal bereikt daarbij haar grenzen, communicatie krijgt een heel ander karakter.

De opvoeder als degene die het kind inleidt in de wereld raakt zijn positie kwijt. 'Maar misschien heb je in de gegevenswereld wel helemaal geen richtingaanwijzers meer nodig, alleen nog kortstondige uitwisseling van nieuws langs technische weg.' 'Hoe is de "pedagogische opdracht" te verenigen met deze vorm van de zakelijke leerfunctie, die met het tijd- en ruimteloze uit moet zien te komen?' (p.101)

De auteur beschrijft de wereld van grote winkels waar kinderen rondhangen en kennis nemen van het nieuwe speelgoed. Zien is willen hebben, er wordt dan ook heel veel ontvreemd. Vervolgens gunt hij de lezer een kijkje in de lawaai-paleizen, waar jongeren in de weekends verkeren. Weer dezelfde fascinatie, die contactloos wordt ondergaan, geleid door DJ's, die met allerlei technieken de meute opzweepen.

Tenslotte worden de kenmerken beschreven van personen die model staan voor het ideaal van jongeren in onze tijd, Michael Jackson en Madonna.

De auteur is van mening dat er een antwoord moet en zal komen op de vragen die de moderne media ons stellen, maar hij heeft daarvan nog

geen idee. Hij stelt op dit moment slechts ontwijking vast. Het is nodig dat wij kinderen in staat stellen om "binnenwerelden" op te bouwen en humaan en gemeenschapsgericht leren zijn. Nu worden ervaringsruimten van kinderen versplinterd en wordt iedere continuïteit, zelfs die van ruimte en tijd, verbroken. "Waar kinderen tot een homogeen, gesloten, gedisciplineerd en met een sterk op duurzaamheid en continuïteit gericht ik opgevoed worden, stelt men ze wellicht aan een onverdraaglijke innerlijke verscheurdheid bloot. Ze hebben volkomen gelijk als ze daartegen verzetten" (p.191).

Twee slotopmerkingen.

a. Ik mis een hoofdstuk over het verschil tussen jongens en meisjes in relatie tot ICT. Het is opmerkelijk dat het ook in dit boek over jongens gaat. Dat kan geen toeval zijn, dit verschijnsel vraagt om nader onderzoek, al is het alleen maar om te voorkomen dat we verschijnselen die zich hoofdzakelijk bij jongens voordoen gaan beschouwen als algemeen kinderlijk.

b. De inleider, Prof. W. ter Horst, schrijft dat het boek duidelijk heeft gemaakt dat kinderen moeten worden ingeleid in de, zoals er staat, Grote Geheimen van schepping en Schepper, "hetgeen hen onkwetsbaar maakt voor welke magie dan ook". Dit lijkt me een uiterst naïeve opvatting, waarvan ik zeker meen te weten dat de auteur van het (oorspronkelijk Duitse) boek die niet voor zijn rekening neemt. Het antwoord van ter Horst is in bepaalde kringen een 'oplossing' voor alle menselijke problemen, hij had de auteur wat serieuzer moeten nemen.... ■

BESPROKEN WERDEN

- *Vierkante ogen*, door P. Valkenburg. Uitg. Balans, Amsterdam.

ISBN 9050183727, prijs f29,90

- *Computerkids*, door W. Bergmann, Kok, Kampen.

ISBN90.242.79.372, prijs f 39,90

TOM

DOOLWOORDEN



Er zijn woorden die in de loop van de tijd iets anders zijn gaan betekenen. In een etymologisch woordenboek kun je dat soort dingen opzoeken. Heel interessant.

Het woord maarschalk bijvoorbeeld betekende oorspronkelijk: paardenjongen, terwijl het nu de hoogste titel is die in het leger wordt gebruikt. En wanneer je het Engelse wife vergelijkt met het friese wiif en het Nederlandse wijf krijg je drie betekenissen met verschillende lading.

Het kan ook voorkomen dat eenzelfde zaak met verschillende woorden wordt aangeduid. Sprak men vroeger van de schepping, via het neutrale begrip natuur zijn we tegenwoordig gekomen tot de wat egocentrisch getinte benaming het milieu.

Op die manier kom je er achter dat een woord en de betekenis ervan twee verschillende zaken zijn. De context, het vakgebied, de cultuur waarbinnen ze worden gebruikt bepalen voor een groot deel de betekenis. Dat kan tot (spraak)verwarring leiden. Je krijgt dan het gevoel: hebben we het eigenlijk wel over het zelfde? Het woord leren bijvoorbeeld, of het woord kwaliteit. Een van de eerste dingen die je in een school in orde moet hebben is een gezamenlijk begrippenkader.

Er zijn woorden die wanhopig op zoek zijn naar hun betekenis. Zij zijn losgeslagen van hun ankers. Zij dolen over de zeeën als spookschepen en vinden nergens rust. Ik noem ze doolwoorden. Een berucht doolwoord is: sex.

De kleuters lopen van de gym naar school. Een touw in het midden en aan weerskanten houden de kinderen het vast. Zo blijven ze bij elkaar. Wie wel eens met kleuters heeft gewandeld weet dat er soms hele gaten vallen. Want er is zoveel interessants onderweg te beleven. Juf heeft een lied ingezet en er wordt enthousiast meegezongen. Het schalt langs de huizen. Hier en daar beweegt een gordijn. Er wordt geknikt en gewuifd. Het lied zwelt aan. Juf is trots op haar stel: zijn het geen schatjes?

Dan ziet Gerrit, die vooraan loopt, iets bijzonders: bij één

van de huizen hangt de was aan de lijn. Meest ondergoed.

- Ha, sex! roept hij en wijst.

En binnen de kortste keren joelt het hele engelenkoor: Sex!! Sex!! Sex!! Ha, sex!!!

In de bovenbouw gaat het gesprek over televisieprogramma's. Ik ben slecht op de hoogte en laat mij voorlichten: Wat is de formule van een bepaald programma? Dat is de vraag waar ik steeds naar terugkeer. Want er dreigt steeds een stortvloed van ervaringsverhalen. En dat is met t.v.-programma's een crime, dat hoef ik aan geen enkele collega uit te leggen. Zo bestaat het programma Explosiv. Toe dan maar, eerst maar eens wat voorbeelden. Maar dan: wat is de formule? Dat het de programmamakers vooral om de kijkcijfers gaat, weet iedereen. Wat willen de mensen zien? Reality en heftig zijn de sleutelwoorden.

Op een gegeven moment komt ook de sex aan de orde. Er zijn nogal wat 'informatieve' programma's over dit item: vaak over prostitutie, nachtlevens en aanverwante onderwerpen. Een deel van het volk in de bovenbouw volgt dit aanbod. Ook van de films die pa opneemt wordt gewag gemaakt. Er is klaarblijkelijk (terecht overigens) vertrouwen dat ik, als enige aanwezige volwassene, hierover niet verder ga praten. Wel valt op dat er in de kring veel wordt gegniffeld. Sommigen voelen zich wat ongemakkelijk. Anderen stellen zich afwachtend op. Ik moet iets doen. Maar wat? En hoe? Afkappen en eerst maar eens nadenken of in het team bespreken? Als het niet anders kan, maar ik smeed het ijzer liever nu het heet is. Ik probeer het met de volgende vraag:

- Welke manieren van lachen zijn er?

Ik moet mijn vraag toelichten.

- Ik zie dat je moet lachen bij woorden als: sex. Hoe komt dat? Lach je omdat je het een leuk woord vindt? Of is het iets anders?

Het gesprek werd voor ieder (ook voor mij) heel interessant. Kinderen van een jaar of elf hebben donders goed in de gaten waar het om draait. Vooral het psychologisch inzicht van de meisjes is vaak verrassend. En hun mening in de richting van volwassenen liegt er niet om. Het is ons niet gelukt het woord sex weer thuis te brengen. Deze tijd maakt ons dat erg moeilijk. Het zal nog wel een tijdlang doolwoord moeten blijven. Met alle gevolgen van dien.