

# I N H O U D

30

**BOMEN**

*Uit het dagboek van een groepsleidster*

*Lynne Strieb*

De komende jaargang wordt elke aflevering een deel gepubliceerd van het dagboek van een groepsleid(st)er over de manier waarop zij, met de kinderen, een jaar bezig was met bommen. Ditmaal een inleiding en het eerste dagboekfragment.

33

**DE GROETEN UIT WENEN**

*Een intensieve Jenaplancursus*

*Tom de Boer en Kees Both*

Een vervolg op eerdere artikelen over de beroepsontwikkeling van leraren. In Wenen werd een hele week achtereenvolgend een Jenaplancursus gegeven, waarover bericht wordt. Iets om hier ook eens te proberen!

38

**OVER ENKELE NIEUWE LEERLINGVOLGSYSTEMEN (2)**

*Ad Boes*

De tweede aflevering in een reeks over nieuwe leerlingvolgsystemen, bedoeld om Jenaplanscholen te helpen bij hun oriëntatie en keuzes. Ditmaal een beoordeling van het kindvolgsysteem van het Ervarings Gericht Onderwijs.

42

**INGEZONDEN: LEZEN DOE JE LEKKER ALLEEN!!**

*Ben Hilderink*

42

**GELEZEN, GEHOORD, GEZIEN**

*Kees Both (red.)*

Over de herontdekking van het stamgroepprincipe in Amerika en Engeland, computers en schoolkoeien van een Jenaplanschool en een geschiedenisblok binnen WO.



Ik wilde dit redactioneel eigenlijk een korte beschouwing wijden aan een heel ander onderwerp dan ik nu doe, maar het lukt me gewoon niet. Ik kan er niet omheen: het thema geweld. Het geweld in Kosovo en de onbeschrijflijke ellende die dagelijks de huiskamer binnenkomt.

Het geweld tegen Joegoslavië - waarbij ik echt niet weet wat en hoe ik erover moet denken. Ik zwalk heen en weer tussen "het is het minst slechte wat nu gebeurt, er moet toch wát gebeuren" en "dit leidt van kwaad tot erger en moet zo gauw mogelijk ophouden". Ik wantrouw de Servische propaganda, maar ben ook allerminst gerust op wat de NAVO beweert, bijv. over de zekerheid waarmee men stelt "dat wij natuurlijk gaan winnen". Hoe moet dit aflopen? En dan ook nog de beschamende ervaring dat er wel een gigantische militaire operatie gepland en uitgevoerd kan worden, maar dat de vluchtelingen uit Kosovo zo slecht opgevangen worden, met hulpverleners met de handen in het haar.

Het geweld in Amerikaanse scholen, waar ultrarechts-georiënteerde jongeren om zich heen gaan schieten en vooral mikken op gekleurde medeleerlingen.

Het geweld in Indonesië, Zaïre, Angola, etc., etc.

Het geweld vlakbij, waar mensen zomaar, onverhoeds, neergestoken of neergeschoten worden en bijv. buschauffeurs belaagd worden. De angst, die mensen verhindert tussenbeide te komen bij geweld, want je weet maar nooit.

Ik word er soms neerslachtig van. Ik heb het liever over iets anders, liever over het 'goede', dan over het afgrondelijk 'kwade'. Dit laatste werpt mij ook terug op mijzelf en op de vraag hoe mensen tot zoiets komen. Soms is er min of meer een verklaring: de ervaring van vernietiging, vernedering, bestaansangst, als kind of als heel volk. Zo pleegden bijvoorbeeld de beide ouders van Milosovic' zelfmoord. Dat verklaart mede zijn gestoorde gedrag. Maar toch: zit het in mensen? Ligt het onder de oppervlakte? Ligt het ook bij mij op de loer?

Ik weet één ding zeker: opvoeden tot vrede is belangrijker dan ooit, als aspect van de persoonlijke en sociale vorming van kinderen. Daarbij hoort ook het met kinderen spreken over geweld dat op hen af komt, het grotere en kleine geweld. Wij weten het zelf vaak ook niet meer en toch moeten we het er samen over hebben en niet wegstoppen. Als we dit niet doen blijven de kinderen ermee zitten. Het delen van gevoelens en meningen is al heel wat. Aan vredeseducatie moeten we in Mensenkinderen misschien meer aandacht geven. Bijvoorbeeld over ervaringen met gesprekken over geweld in school.

Eigenlijk wilde ik over iets heel anders schrijven: over 'zingen' in de school, over het muzische en muziek. Dat moet een andere keer maar. Het verhindert ons niet om toch maar (en veel!) te zingen. Ondanks de ellende in de wereld. Of misschien wel tegen die ellende in.

Dit nummer heeft als thematische kern "omgaan met verschillen". Maar er is nog een thema, dat daar doorheen speelt, n.l. dat relatieve buitenstaanders in de Jenaplancursus daar over schrijven: 'van de zijlijn gezien'. Enkele van mijn CPS-collega's, die zich op nogal wat punten verwant voelen met Jenaplan, schrijven over resp. Reggio Emilia en de Kwaliteitskenmerken Omgaan met Verschillen. Henk van der Weijden zet zijn interview-reeks voort, ditmaal door Jan Terwel, hoogleraar aan de VU en de Universiteit van Amsterdam te interviewen. En Dick Memelink, komend uit een Jenaplannest en ruim 10 jaar bezig in het speciaal onderwijs, kijkt nu weer eens naar ontwikkelingen in het Jenaplanonderwijs. "Omgaan met verschillen" als WO-thema komt aan bod in een stukje van mijn hand. In het voorgaande nummer werd uitvoerig aandacht gegeven aan de ontwikkeling van leraren in Jenaplanscholen en de scholing die dat kan ondersteunen. Daarop wordt verdergegaan in het artikel van Tom de Boer en Kees Both over hun ervaringen in Wenen. De overige artikelen spreken vanzelf. Speciale aandacht gevraagd voor een ingezonden stuk, van Ben Hilderink, als reactie op een eerder gepubliceerd artikel. Ter navolging!

Lees ze!

# REGGIO EMILIA ALS INSPIRATIEBRON

*'Laten we ermee volstaan te zeggen dat de school voor drie- tot zesjarigen tegemoet hoort te komen aan de kinderen. Het hoort een gigantische rodeo te zijn waar ze honderd paarden leren berijden, echte of fantasiepaarden. Hoe benader je een paard, hoe aai je het en hoe sta je er dichtbij, dat zijn allemaal aspecten van een kunst die je kunt leren. Als er regels zijn, dan zullen kinderen die leren. Als ze van het paard vallen, klimmen ze er wel weer op. Als je er speciale vaardigheden voor moet hebben, dan zullen ze hun meer bedreven leeftijdgenoten van nabij observeren en met hen het probleem bespreken, of ze zullen vragen of ze van de ervaring van de volwassene iets mogen overnemen.(...)*

Loris Malaguzzi

*In: De honderd talen van kinderen De Reggio Emilia-benadering bij de educatie van jonge kinderen. Eds.: Edwards, C., L. Gandini. en G. Forman. Utrecht: SWP, 1998*

*In dit artikel vergelijken de auteurs de principes van Jenaplanonderwijs met de onderwijsfilosofie in Reggio Emilia. Zij illustreren hoe het project, 'Beelden van kinderen' voor de kleutergroepen van Jenaplanscholen betekenis kan hebben om het onderwijs nieuw leven in te blazen.*

## Waar is het Jenaplan gebleven?

Heel lang geleden was er eens een enthousiast schoolteam dat besloot om een Jenaplanschool te worden. Een aantal taal- en rekenmethoden werd afgeschaft. Het team stencilde zelf taalboekjes bij elkaar die uitgingen van de belevingswereld van het kind; bijvoorbeeld rond het in die tijd populaire televisieprogramma 'de Fabeltjeskrant'.

Kinderen kregen letterlijk en figuurlijk meer vrijheid en verantwoordelijkheid. Ze mochten zelf informatie bij elkaar sprokkelen in het documentatiecentrum om een werkstuk te maken. Wanneer ze het in de klas te onrustig vonden om te werken, mochten ze elders in de school een plaatsje zoeken.

Leerlingen trokken onder schooltijd er nog verder op uit: naar de sloot om water te halen en de beestjes te bekijken die erin zaten. Tijdens het blokkuur verdwenen groepen kinderen met grote meetlatten naar het schoolplein om de boel op te meten en er een plattegrond van te tekenen. De Korczaciaanse sfeer van vrijheid, gelijkheid en broederschap bleef niet zonder gevolgen. Op een gedenkwaardige middag besloot een van de

stamgroepen een heuse zitstaking te houden 'omdat zij als enige groep niet naar de verkeerstuinjes waren geweest- en het was wel beloofd'.

Ruim twintig jaar later meldt een oudleerling zich als stagiaire op deze school. Alles wat zij zich van vroeger herinnert, lijkt op het eerste gezicht nog te bestaan: de stamgroepen, de blokken. Het samenwerken- alleen tijdens blokken, maximaal met zijn tweeën. De dagopening: altijd wordt gepraat over wat kinderen de middag ervoor hebben beleefd (ponyrijden-blokfluitjes-buiten spelen-televisieprogramma bekijken). Was dat vroeger ook zo saai? De weeksluiting: niet elke week meer, het is zo'n gedoe. De kinderen van groep 3 leren klassikaal lezen met behulp van maan-roos-vis. Ook andere methoden die gebruikt worden zijn bekend van 'gewone' scholen. Er worden toetsen afgenomen in verband met het leerlingvolgsysteem. De wereldoriëntatie: project kleding!

Ha, nu komt het levensonderwijs, de wereldoriëntatie aan de beurt. Het project wordt door de leerkrachten van dagdeel tot dagdeel voorbereid en ingevuld. Lesje over kleding lezen. Geschiedenis kleding. Kleding maken. Invullesje kleding maken.

Toneelstukje met verkleedkleden.

De stagiaire begint te twifelen aan haar herinneringen. Was de school vroeger meer Jenaplan dan nu (Jenavan-plan)? Zij kan zich in de verste verte niet voorstellen dat een van deze stamgroepen ooit op het idee zou kunnen komen om een gezamenlijke protestactie te ondernemen, ondanks de toegenomen mondigheid (grote monden!) van kinderen. Is het de tijdgeest, waardoor de school van vroeger kindgerichter lijkt of is ze echt meer op een draaimolen gaan lijken in plaats van op een paardenrodeo?

## Uitgangspunten Reggio Emilia

Maart 1999, Jenaplanleerkrachten nemen deel aan een workshop over Reggio Emilia.

In deze Noorditaliaanse stad is een bijzondere vorm van opvang van en onderwijs aan jonge kinderen van 0-6 jaar ontwikkeld. Op initiatief van ouders opgericht vlak na de Tweede Wereldoorlog, eigenhandig opgebouwd letterlijk op de puinhopen van hun stad. Ouders wilden een school waarin op een nieuwe manier geleerd zou worden, waarin respect zou zijn voor kinderen, waarin kinderen de ruimte zouden krijgen om al hun mogelijkheden te ontwikkelen. De benadering is eclectisch. Geïnspireerd door een waslijst van bekende en minder bekende pedagogen en psychologen (o.a. Montessori, Freinet, Piaget, Vygotsky, Rogers, Maslow) is de werkwijze gedurende ruim vijftig jaar in de praktijk ontwikkeld.

Uitgangspunten zijn:

- *Het kindbeeld:*

Volgens Loris Malaguzzi, als pedagoog, leerkracht en stuwende kracht achter de kindercentra vanaf het prille begin tot zijn dood in 1994, wordt het onderwijs dat je geeft bepaald door je kindbeeld. Kinderen worden in Reggio Emilia gezien als competent, sterk, rijk en actief. Ze worden geboren met een sterke drang om te weten en te begrijpen, ze zijn nieuwsgierig naar de omringende wereld en cultuur en verlangen naar relaties en communicatie met anderen. Kinderen wor-

den geboren met '100 talen', een rijkdom aan mogelijkheden om met de omringende wereld in contact te treden. Kinderen onderzoeken de wereld, verbeelden hun ervaringen door middel van beweging, geluid, gebaar, mimiek, tekenen, schilderen, boetseren, collage, schaduwspel, dans, muziek, rollenspel, voelen, vormen, manipuleren, construeren, analyseren, experimenteren. Ons onderwijs is traditioneel 'talig' ingesteld. Om kinderen zoveel mogelijk in de gelegenheid te stellen al hun talen te ontwikkelen, is op elke school een 'atelierista' (iemand met een kunstzinnige opleiding) werkzaam, heeft elke school een eigen atelier, en elke klas een mini-atelier. Creativiteit wordt niet gezien als een eigenschap, een aparte, mentale functie die sommige mensen wel en anderen niet bezitten. Het wordt niet geïsoleerd in bepaalde 'creatures' waarin de kinderen mogen knutselen. De kinderen krijgen voortdurend gelegenheid om hun creativiteit, hun honderd talen te ontwikkelen.

*In de woorden van Malaguzzi: Wanneer je kinderen helpt zichzelf als scheppers en uitvinders te zien, als je ze helpt de vreugde van onderzoek te ervaren, barst hun motivatie en belangstelling los.*

- **Relaties:** Onderwijs moet zich richten op elk kind in relatie met zijn of haar familie, met andere kinderen, de leerkrachten, de materiële omgeving, de gemeenschap en de maatschappij. Elke school wordt gezien als een systeem, waarin al deze relaties, die onderling verbonden zijn, worden geactiveerd en ondersteund. Relaties tussen kinderen zijn belangrijk: kinderen worden beschouwd als elkaars eerste opvoeders.
- **Ouderparticipatie:** Ouders hebben recht op betrokkenheid bij de school. Ouders worden op alle mogelijke manieren betrokken bij het onderwijs: zij maken actief deel uit van de leerervaringen van hun kinderen.
- **'Emergent curriculum' - projectwerk:** Het curriculum is niet vooraf ge-

pland en er zijn geen methoden. Kinderen werken veel in groepjes van 2-8. Leerkrachten richten zich op algemene doelen en vormen hypothesen over in welke richting de activiteiten en projecten zich zouden kunnen ontwikkelen, zodat ze zich kunnen voorbereiden om de kinderen op bepaalde momenten te kunnen ondersteunen. Samen met collega's (er zijn altijd 2 leerkrachten in de klas), de pedagoog en de atelierista overleggen ze over het onderwijs en de ontwikkeling van de kinderen.

- **Documentatie.**

Door goede observaties krijgen leerkrachten meer inzicht in de wereld van het kind, in de wijze waarop kinderen de omringende wereld ervaren, wat zij waarnemen, hun emoties, hun manier van denken, ideeën en fantasieën. Goed observeren vraagt om een actief waarnemende houding. Observeren betekent dus participeren, kiezen, interpreteren, is altijd subjectief. Om een bredere kijk op ontwikkeling van kinderen te krijgen is het belangrijk dat het eigen gezichtspunt wordt overstegen. Dit is mogelijk door een onderlinge uitwisseling van verschillende visies en door kennisname van verschillende theorieën over ontwikkeling van kinderen. Voor die onderlinge uitwisseling is het belangrijk om geobserveerde momenten vast te leggen, om te documenteren. Documenteren betekent informatie verzamelen ... wat je observeert visueel maken: verslagen, video-opnamen, tekeningen, etcetera. Documentatie heeft verschillende doelen: het dient als uitgangspunt voor leerkrachten om hun onderwijs vorm te geven; verschaft inzicht in de ontwikkeling van individuele kinderen; fungeert als geheugensteun voor kinderen die met een project bezig zijn (op welk punt zijn we gisteren opgehouden, wat ging hieraan vooraf?). Ook zorgt documentatie ervoor dat de band tussen gezinnen en school hechter wordt. Ouders hebben meer zicht op en binding met de ontwikkeling van hun kinderen binnen school.

## **Reacties leerkrachten**

Hoe is de reactie van het groepje Jenaplanleerkrachten op dit verhaal en de beelden van scholen in Reggio Emilia? Zij herkennen vooral de pedagogische basisgedachte. Maar, voegt een aantal van hen eraan toe, in sommige Jenaplanscholen is het oorspronkelijke pedagogische plan wat op de achtergrond geraakt. Niet zozeer omdat ze hier niet meer achter staan, maar vooral door allerlei omstandigheden en veranderingen in het onderwijs. Onder druk van inspectie en overheid, eisen van bovenaf, maken veel scholen gebruik van leermiddelen die op een traditionele manier worden ingezet. Er moeten leerlingvolgsystemen worden ingevoerd, waarin een kind vooral wordt vergeleken met andere kinderen en niet met zichzelf. Ze zijn zich ervan bewust dat de wereldoriëntatie, waarin kinderen en leerkrachten samenwerken in projecten, eigenlijk op de achtergrond is geraakt.

Ze zijn hier zeker niet tevreden over, dat blijkt wel uit de uitingen van de leerkrachten, maar tegelijkertijd weten ze ook niet goed hoe deze ontwikkeling kan worden gestopt of in ieder geval een andere wending kan worden gegeven.

Eén van de leerkrachten merkt op, dat het hier waarschijnlijk gaat om de bekende 'slingerbeweging': Scholen 'verschoolens', richten zich op de basisvaardigheden en het meten hiervan, en vervolgens krijg je weer een tegenbeweging in de richting van aandacht voor welzijn, sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen.

Vraag is nu: hoe krijgen we die slinger weer in de gewenste richting?

Misschien kan de Reggio Emilia-benadering hierbij een belangrijke rol spelen, met name omdat er een aantal belangrijke raakvlakken is met de kerngedachte van het Jenaplanonderwijs. Een kleine analyse.

## **Overeenkomsten en verschillen Jenaplan en Reggio Emilia**

Wanneer je de filosofische achtergrond van de Reggio Emilia -benade-

ring vergelijkt met de basisprincipes van het Jenaplanonderwijs, wordt de overlap snel duidelijk:

- Ten eerste zijn beide vormen van onderwijs geënt op het gezinsmodel, ze gaan uit van een leefgemeenschap. In beide schooltypes is een hechte relatie tussen school en gezin dan ook van het grootste belang.
- Uit het eerste deel van de basisprincipes Jenaplan, over de mens, valt de aandacht op voor het ontwikkelen van een eigen identiteit, erkenning van de mens als totale persoon, en het benadrukken van relaties, eveneens kernpunten van de Reggio-aanpak.
- Het tweede gedeelte van de basisprincipes Jenaplan, dat zich richt op de relatie tussen mens en samenleving, wordt niet zozeer uitgewerkt in Reggio: wel zijn er opvallende overeenkomsten met de rechten van kinderen zoals die zijn geformuleerd door kinderen van scholen in Reggio Emilia. Bij de ingang van de kleuterschool Diana staan deze rechten als volgt geformuleerd:

*Kinderen hebben het recht vrienden te hebben, anders worden ze niet zo goed groot.*

*Kinderen hebben het recht om in vrede te leven. In vrede leven betekent dat we gezond zijn, dat we bij elkaar wonen, dat we met dingen leven die we interessant vinden, dat we vrienden hebben, dat we over vliegen denken, dat we dromen.*

*Als een kind het niet weet heeft ze het recht om fouten te maken. Dat werkt goed, want als ze het probleem ziet en de fouten die ze heeft gemaakt, dan weet ze het wel*

- Het derde gedeelte van de basisprincipes, dat over de school zelf gaat, sluit naadloos aan bij de beschreven Reggio-principes: met één uitzondering, principe 16, over de heterogene groepen. Vanuit het belang dat wordt gehecht aan relaties, is in Reggio Emilia gekozen voor homogene groepen. Kinderen blijven drie jaar bij elkaar, met dezelfde leerkrachten. Zij verhuizen alleen elk jaar van lokaal. Dit wordt

gezien als een noodzakelijke basis waarop kinderen stabiele relaties met elkaar en de leerkrachten aan kunnen gaan. Principe 18: 'In de school neemt wereldoriëntatie een centrale plaats in, met als basis ervaren, ontdekken en onderzoeken' verwoordt mooi de basis van het onderwijs in Reggio Emilia.

De theoretische concepten komen dus dicht bij elkaar in de buurt. Een belangrijk verschil in de praktijk is dat de Reggio-benadering alleen wordt toegepast in kindercentra en kleuterscholen, voor kinderen van 0-6 jaar, terwijl Jenaplanonderwijs zich richt op de leeftijd van 4-12 jaar. Onder andere hierdoor zijn er (accent)verschillen te ontdekken:

- *Tijdschema tegenover vrije werken speeltijd.*

In Jenaplanscholen wordt over het algemeen een vrij strak tijdschema gehanteerd, een dagprogramma waarin van uur tot uur staat aangegeven wat de kinderen geacht worden te doen. In Reggio Emilia is die tijdsdruk er niet. Er is geen planning en geen leerplan.

- *Gebruik van methoden/ontwikkelingsmateriaal tegenover werken met projecten.*

In Reggio Emilia wordt niet met methoden of ontwikkelingsmateriaal gewerkt. Alles wat de kinderen leren, leren ze binnen de projecten. (Hoewel er geen methoden worden gebruikt, kan 80% van de vijfjarigen lezen en schrijven op een behoorlijk niveau). Aan de andere kant is projectwerk juist een belangrijke overeenkomst tussen Jenaplan en Reggio. Het is van oudsher een cruciaal deel van het Jenaplanonderwijs, vormt zelfs het inhoudelijke hart van de school. Het werken in projecten is binnen veel (de meeste?) Jenaplanscholen alleen niet de basis van het onderwijs, zoals in Reggio Emilia.

- *De plaats van kunstzinnige vorming.*

Petersen hechtte veel belang aan kunstzinnige vorming: 'kunstzinnige vorming is de zuurdesem van heel het schoolleven en het onderwijs'. Hij beschouwde het als een onderdeel van wereldoriëntatie. In de Jenaplan-

praktijk van nu wordt het vaak als apart vak gegeven, en niet geïntegreerd in de rest van het onderwijs. De keuze van de Reggio Emilia-benadering voor creativiteit als basis van het leerproces lijkt in de praktijk consequenter te worden gehandhaafd.

Concluderend kunnen we stellen, dat ondanks een aantal (accent)verschillen, de visies van Jenaplanonderwijs en de Reggio Emilia-benadering sterk overeenkomen.

Hebben de scholen in Reggio Emilia de Jenaplanschool van vandaag en morgen dan eigenlijk wel iets te bieden?

Laten we eens een kijkje nemen in de groep van Wima Kemelink van de Donatushof, een Jenaplanschool en sinds vorig jaar proeflocatie voor het project 'Beelden van kinderen'.



### **Beelden van kinderen: een kijkje op Jenaplanschool de Donatushof**

*De speelwerkles is in volle gang. Het valt op dat veel kinderen bezig zijn met water, op zeer gevarieerde wijze: Aan het schilderbord schilderen kinderen kleuren en beweging van wa-*





ter, drie kinderen maken veel pret aan de watertafel, twee kinderen voeren drijf- en zinkproefjes uit in een waterbak, aan een andere tafel vermengen kinderen water met andere vloeistoffen en bekijken de effecten en aan weer een andere tafel tekenen kinderen de zee met vissen en waterplanten. De sfeer van bedrijvigheid wordt enigszins verstoord als Bart ineens de klas in komt lopen en meldt dat hij een probleem heeft.

"Een probleem .... Weer een probleem! De wc spoelt niet meer door." Bart komt met een bezorgd gezicht de klas binnen. Wima lijkt hierover minder bezorgd, sterker nog, eigenlijk komt deze situatie haar heel goed van pas. De sneeuwval, enkele weken geleden, gaf aanleiding om een waterproject op te starten. Vanaf dat moment zijn de kinderen allerlei eigenschappen van water aan het onderzoeken. Er worden hierover gesprekken gevoerd, de kinderen zijn tijdens de speelwerkles druk met het uitvoeren van allerlei waterproefjes, ze hebben geëxperimenteerd met het maken van verschillende soorten water, er zijn boeken bekeken en de kinderen hebben een uitstapje ge-

Foto's:

1 en 2: water verzamelen om te zuiveren.

3: waterleiding ontwerpen

4: de waterleiding wordt in elkaar geplakt

maakt naar een grote vijver. Ze hebben daar glazen potjes gevuld met water om op de projecttafel te plaatsen en dat leidde tot een kringgesprek waarin onderwerpen als vuil water, waterzuivering, drinkwater en rioolwater en dergelijke, aan de orde kwamen.

Vorige week is een project over water opgestart en vanaf dat moment zijn de kinderen volop bezig met dit onderwerp.

Dus het probleem waar Bas nu mee binnenkomt, dat komt Wilma eigenlijk wel goed van pas.

Ze reageert dan ook meteen en betreft de andere kinderen, die bezig zijn met de speelwerkles, erbij.

"Een probleem, luister, een probleem. Bart is naar de wc geweest, heeft daar ook een poepje achtergelaten, maar nu doet de wc het niet meer. Hij spoelt niet meer door. Hoe kunnen we dit nu oplossen?"

"Ik weet wel wat", merkt Bart op. "Een fles water halen, in de bak doen en dan doorspoelen."

"Of een bak water."

"Een fles moet je wel heel veel vullen."

"Een emmer ... de emmer die we ook voor het ijs hebben gebruikt. Die doen we dan in de wc en dan gaat het misschien wel weg."

Wilma geeft de kinderen een grote emmer, Bart mag hem vullen. Met een paar kinderen achter zich aan vertrekt Bart weer in de richting van de wc.

Na de speelwerkles

"Waar gaat dat drolletje van Bart eigenlijk naar toe, jongens? Weten jullie dat?", vraagt Wilma.

Bart reageert zelf als eerste: "Naar de riolering."

Wilma geeft de kinderen een grote emmer, Bas mag hem vullen.

"Oef, daar zit veel water in," merkt een van de kinderen op.

"Hij kan nog veel voller, er kan heel veel in een emmer."

Wilma realiseert zich op dit moment dat ook in deze laatste opmerking een uitstekend aanknopingspunt ligt om het onderwerp 'inhoud' verder uit te werken, maar dat houdt ze in gedachte, omdat ze eigenlijk al wat in petto heeft voor de situatie die zich

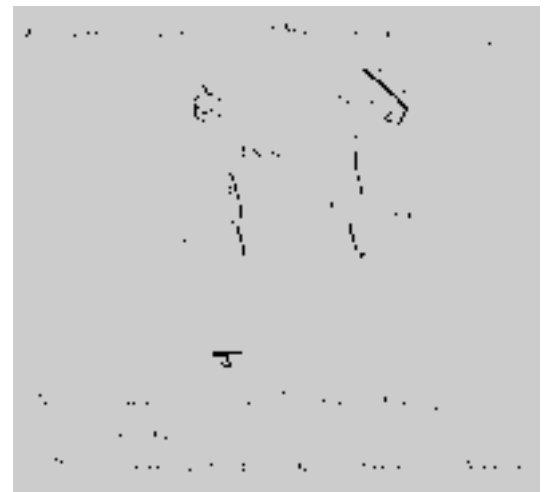
nu voordoet.

Ze komt er 's middags op terug, want dan kan ze profiteren van een extra assistent, Theo, de vader van Bart. Hij is van plan om met een groepje kinderen een riolering te gaan maken in de zandbak.

Met vijf kinderen om zich heen vertrekt hij naar de gang, om daar eerst nog wat voorbereidingen te treffen. Hij legt een groot vel papier op een tafel en bespreekt met de kinderen waar het water uit de kraan en het water van de wc nou eigenlijk naar toe gaat. Hij nodigt de kinderen uit om het idee, dat ze hierover hebben, eens op papier uit te tekenen.

Als de kinderen vinden dat de tekening klaar is, gaat het groepje, gewapend met een zak met wc- en keukenrollen en scheppen, aan de slag in de zandbak. Het eigen ontwerp op papier wordt verder uitgewerkt in de zandbak. Theo begeleidt de kinderen op de momenten dat de kinderen vastlopen door ze vragen te stellen en wat suggesties te geven. De kinderen zijn een uur lang zeer intensief bezig. Precies op het moment dat de kinderen de aangelegde leidingen hebben afgedekt met zand en Theo voorstelt om de aangelegde leidingen eens uit te proberen met een tuinslang, komen de andere kinderen van de groep naar buiten voor het buitenspel.

En iedereen is natuurlijk wel nieuwsgierig of deze bijzondere waterleiding ook echt werkt. Hoe groot is de hilariteit als er inderdaad water in het emmertje loopt, aan het einde van de riolering.



## **Beelden van kinderen: de Reggio-benadering als inspiratiebron**

In het project Beelden van Kinderen worden leerkrachten en leidsters uitgenodigd om de regie over de ontwikkeling van hun bekwaamheid in eigen handen te nemen en te houden. Het doel is te komen tot verbeteringen in het eigen onderwijs, tot groei, maar de mate waarin en de wijze waarop zij die bekwaamheid willen vergroten, daar beslissen ze zelf over. De eigen praktijksituatie is het uitgangspunt van veranderingen of vernieuwingen. De weg die hiervoor wordt gekozen is niet zozeer het aanleren van allerlei vaardigheden en het opnemen van een grote hoeveelheid informatie, maar veranderingen vooral voort te laten komen vanuit een reflectie op dat eigen vakmanschap. Het gaat dus vooral om subjectieve ervaringen van leerkrachten. Vanuit bewust reflecteren op het eigen handelen komen tot veranderingen, tot verbeteringen, ten gunste van het ontwikkelingsproces van kinderen. De Reggio-benadering speelt in deze aanpak een belangrijke rol als inspiratiebron. De uitgangspunten in deze benadering bieden leerkrachten veel houvast en de onderwijsbeelden en -beschrijvingen helpen om een voorstelling te krijgen van goed onderwijs aan jonge kinderen.

Het is de bedoeling dat van daaruit de leerkrachten zelf aangeven, waar ze aan willen werken, welke aspecten van de Reggio-benadering zij eruit willen lichten om verder uit te werken, om te gaan verkennen, mee te gaan experimenteren in de eigen praktijk.

Dat geven zij aan en dan volgt een periode, waarin zij worden begeleid. Aan de hand van video-opnames, die gezamenlijk worden bekeken en geanalyseerd, groeit het inzicht in de eigen onderwijsaanpak en komen aanknopingspunten voor veranderingen naar voren.

Verder wordt het leerproces van de kinderen nauwlettend gevolgd en vastgelegd met foto's, aangevuld met beschrijvingen en video.

Tijdens werkbesprekingen en practicum-momenten brengen leerkrach-

ten eigen ideeën over goed onderwijs naar voren en discussiëren hierover en natuurlijk genieten ze ook veel van de mooie uitingen en ontdekkingen van kinderen die met de camera zijn vastgelegd.

Vergelijkbaar met de collega's in Italië wordt ook op de Donatushof veel gewerkt met projecten. Projectwerk biedt namelijk goede kansen om interactief te werken. Interactief onderwijs vraagt van de leerkrachten dat zij de kinderen in de groep ondersteunen en hen uitdagen om verantwoordelijkheid te nemen. Projecten staan vooral in het teken van onderzoek, om meer te weten te komen van een gekozen, specifiek onderwerp en in samenwerking met anderen proberen opkomende vragen te beantwoorden. Het is een werkvorm die enerzijds een sterk beroep op de aanwezige competentie van kinderen en anderzijds ook veel kansen aanreikt om het aanwezige repertoire aan kennis en vaardigheden verder uit te breiden. Het kenmerkt zich door gevarieerde onderzoekspogingen, waarbij de aandacht heel bewust uitgaat naar het vinden van antwoorden op vragen over een onderwerp. Hierbij is het uitgangspunt dat je vooral leert, wanneer je zelf actief handelt en je eigen ervaringen, kennis en ideeën onderling uitwisselt met anderen en ook ter discussie stelt. Op deze manier doen kinderen in een project veel ervaringen op van exploratie en groepsdiscussie. Deze ervaringen leiden tot nieuwe ideeën en kennisuitbreiding en dit wordt vervolgens tot uitdrukking gebracht in representaties in de vorm van tekeningen, constructies van bijvoorbeeld klei, hout of papier, rollenspel, schaduwspel, muziekuitvoeringen, bewegingen en ga zo maar door.

### ***Ik geniet, elke dag weer***

*We zijn nu ongeveer anderhalf jaar verder. Een impressie van de ervaringen tot nu toe van Wilma Kemelink, leerkracht van de Donatushof:*

*Als groepsleider van een onderbouwgroep op een Jenaplanschool voelde ik me prima. Ik heb het Jena-*

*planonderwijs altijd heel bijzonder gevonden en zo denk ik daar nu nog over.*

*Kijken naar kinderen, leerstof aanpassen, rekening houden met verschillen tussen kinderen, sociaal omgaan met elkaar, aandacht voor vieringen, creativiteit, drama en dans. Ik stond open voor wat de kinderen inbrachten en was ook altijd geïnteresseerd. Maar toch ... ik bepaalde welke projecten werden uitgevoerd, ik bepaalde op welk moment welke leerstof werd aangeboden, kortom: ik stelde het programma vast. Ik hield wel rekening met verschillen en het was altijd leuk, creatief en gezellig. Zowel de kinderen als ik zelf hadden het altijd prima naar ons zin.*

*En toen kwam Reggio in beeld . . .*

*Ik ben zelf op studiereis gegaan naar Italië via de Hogeschool Arnhem-Nijmegen. Ik heb de scholen daar bezocht, goed rondgekeken en aandachtig geluisterd naar wat er werd gezegd over de onderwijsaanpak.*

*Ik herkende veel, waaronder het creatief werken met kinderen, het enthousiasme over het leraarschap, de ideeën over opvoeden en het kijken (en genieten) van kinderen. Maar ik ontdekte ook veel nieuwe, bijzondere dingen in de aanpak daar en ik realiseerde me dat ze een grote meerwaarde zouden kunnen betekenen op onze eigen Jenaplanschool.*

*Nu luister ik veel meer dan ik al deed naar kinderen en ik doe er ook iets mee. Ik volg kinderen en besteed aandacht aan hun ideeën, ik probeer ze uit te dagen met vragen en bied ze veel gelegenheid om de onderwerpen die zij zelf inbrengen verder uit te werken in activiteiten. Niet ik bepaal waar we naar toe gaan, dat doen zij. Zij maken mij duidelijk wat ze willen leren en waarin zij zich willen verdiepen. Mijn rol is veranderd, mijn leidende houding heeft plaatsgemaakt voor een begeleidende houding. Ik zoek informatie, maak uitdagende hoeken, volg leerprocessen, maak foto's en verslagen, verwerk in mijn onderwijsaanbod de onderwerpen die de kinderen zelf inbrengen. En dit is dan het kader waarin mijn onderwijsdoelen een plaats krijgen. Ik verbaas me telkens weer over de*

hoeveelheid kennis en vaardigheden van de kinderen. Dat ontdek ik nu veel beter omdat ik nu de kinderen ook de kans geef om dat uit te drukken. Ze vertellen mij wat ze bezighoudt en laten mij zien hoe je daar verwerkingen van kunt maken. En nog nooit zijn kinderen zo zelfstandig, zo sociaal, zo creatief, zo communicatief en zo gemotiveerd geweest. En je kunt het geloven of niet, maar allerlei onderwijsdoelen komen vanzelf naar voren, mits ik daar op tijd

op inspring en gebruik maak van het enthousiasme van de kinderen.

En ik heb het gevoel dat ze zo erg veel 'vanzelf' leren.

Door de aanvulling vanuit de Reggio Emilia-scholen bruist het bij mij.

En zowel de kinderen, als de ouders, als ikzelf genieten volop, elke dag weer. ■

Yvonne Leenders en Liesbet Stoffers zijn werkzaam bij CPS in Amersfoort.

Wilma Kemelink is groepsleidster in de onderbouw van de Donatushof in Bemmel.

Jenaplanscholen die iets in deze richting willen ondernemen en zich nader willen oriënteren kunnen zich melden bij het project 'Beelden van kinderen', p/a CPS, postbus 1592, 3800 BN Amersfoort, t.a.v. Yvonne Leenders en Liesbet Stoffers (tel. 033-4534293 of 4534337). E-mail: y.leenders@cps.nl of l.stoffers@cps.nl. Begin 2000 is er een ondersteuningsaanbod beschikbaar.

schoolplan: 7.10.1

Henk van der Weijden

## OMGAAN MET VERSCHILLEN

### een interview met professor Jan Terwel

Enkele jaren geleden publiceerden we in 'Mensen-kinderen' drie vraaggesprekken die Henk van der Weijden voerde met achtereenvolgens de hoogleraren Klaas Doornbos, Jacques Carpay en Nathan Deen.<sup>1</sup> De problematiek die bij deze gesprekken vooropstond was: Hoe dient de school om te gaan met verschillen tussen mensen(kinderen)? In dit nummer zet hij zijn zoektocht voort, en wel met een gesprek met prof. dr. Jan Terwel, hoogleraar onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam, tevens hoogleraar onderwijspedagogiek aan de Vrije Universiteit Amsterdam. In de laatste hoedanigheid is hij de opvolger van professor Jacques Carpay. Jan Terwel betoogt dat hij voorstander is van de heterogene groep (stamgroep). Bovendien is hij van mening dat de groep een wezenlijke invloed heeft op de ontwikkeling van leerlingen. Voor scholen geldt de opdracht dat de leerlingen moeten kunnen werken in een niet-competitieve atmosfeer waarin alle leerlingen zich veilig voelen en waarbij niemand wordt uitgesloten (groepswet).

#### Zekere distantie

Professor aan beide Amsterdamse Universiteiten, bijt dat elkaar niet? Jan Terwel schiet in de lach: "Ach ja, zo is het nu eenmaal gelopen. In ieder geval heeft het twee oraties opgeleverd." De vraag waar zijn voorkeur naar uitgaat: onderwijskunde of onderwijspedagogiek zet hem op zijn praatstoel. Met een zekere verzuchting poneert hij dat hij niet zo'n discipline-persoon is, maar veelmeer denkt en handelt vanuit onderwerpen, problemen en vraagstukken. Terwel: "Ik kijk per onderwerp waar ik mijn expertise kan halen. Het verschil is dat men zich in de onderwijspedagogiek wat vrijmoediger mengt

in de discussie over de doelstellingen en leerinhouden van het onderwijs. Mijn mening is dat je op deze domeinen als wetenschapper terughoudend moet zijn. Wetenschappers dienen hier een zekere distantie te houden omdat het formuleren van de inhoud van het onderwijs in de eerste plaats een verantwoordelijkheid is van de mensen in het onderwijs en van de beleidsmakers (de politiek). Het is anderzijds haast niet te vermijden om als wetenschapper aan die discussie mee te doen, omdat ik als persoon aan het democratische proces over de inrichting van onze samenleving mag deelnemen. Als ik mij er maar voor hoed al te expliciete inhoudelijke doelen en onderwijsinhoud

den op te leggen aan anderen. Mede door mijn specifieke belangstelling voor de sociale context waarin het leren is ingebed, ervaar ik geen scherpe tegenstelling tussen onderwijskunde en onderwijspedagogiek. Mijn oratie, getiteld 'Grenzen aan de groep?', heeft niet voor niets de ondertitel meegekregen: Een onderwijspedagogisch perspectief op leren in contexten.<sup>2</sup>"

#### Welke verschillen interessanter?

Een belangrijk thema in de onderwijspedagogiek is dat de leraar rekening dient te houden met verschillen tussen leerlingen. Welke verschillen bestaan er tussen leerlingen en welke verschillen zijn interessant voor de school?

"In de eerste plaats verschillen kinderen in cognitief, affectief, sociaal en psychomotorisch opzicht van elkaar. Ik voeg daar direct aan toe - en dat wordt nog weleens vergeten - dat kinderen ook veel overeenkomsten met elkaar hebben. Kinderen hebben een aantal basisbehoeften en vermogens (competenties) gemeenschappelijk. Zo hebben ze allemaal een soort basiscompetentie om taal te leren. Ik vind dat zo fundamenteel dat we als mens in staat zijn snel en adequaat de taal van de groep over te nemen, te ontwikkelen en te gebruiken. Alle kinderen kunnen dat. Daarin zijn ze dus gelijk. Wel zitten er enor-

me verschillen in de snelheid en de diepgang waarmee de jonge mens de taal oppikt. Ook op het gebied van gevoelens hebben wij heel veel gemeenschappelijks. We willen er allemaal graag bij horen. We streven naar erkenning, dat wil zeggen dat we erkend willen worden als persoon. Bovendien zoeken we naar autonomie (zelfstandigheid) en streven we naar waardering. Op het gebied van het sociale waarop ik graag in dit gesprek zou willen inzoomen, bestaat de gemeenschappelijke behoefte aan contact. De noodzaak van contact is bij alle mensen aanwezig. De filosoof Ralph Tyler heeft eens gezegd: "de ergste ziekte van de mens is de eenzaamheid". Dat vind ik zo mooi gezegd! Dus als wij niet in contact staan met andere mensen, als je vereenzaamt, is dat het allerergste wat je kan overkomen.

Wat het motorische betreft kan iedereen - even afgezien van specifieke handicaps - leren lopen, fietsen, schaatsen of zwemmen. Het lichaam is ontzettend belangrijk. Merleau-Ponty heeft daarop al gewezen: je bent in de eerste plaats als persoon lichamelijk in de wereld aanwezig. Er wordt in onze samenleving veel te weinig met het lichamelijke gedaan. Het is haast misdadig dat kinderen in de basisschoolleeftijd zo lang moeten stilzitten. Er wordt in de school onverantwoord weinig tegemoetgekomen aan de bewegingsdrang van kinderen.

Op het sociale gebied zou ik veel meer dan nu het geval is op de weerbaarheid van kinderen willen focussen. Dat houdt in dat kinderen in staat gesteld moeten worden allerlei vaardigheden te leren die het hun mogelijk maken niet alleen hun gedachten en ideeën, maar ook hun belangen en wensen op een goede sociale manier naar voren te brengen. Daar hoort ook bij met anderen leren samen te werken. Bovendien ben ik van mening dat kinderen ook zelfvertrouwen moeten leren en leren vertrouwen te hebben in andere mensen. Daarbij dienen ze wel voorzichtig te zijn, omdat niet iedereen het beste met je voorheeft."

### **Sociale competentie**

#### ***Op welke wijze kan de sociale competentie bevorderd worden?***

"Je moet voorwaarden scheppen om kinderen ontvankelijk te maken voor hun sociale ontwikkeling. Van belang daarbij is dat het kind zich kan openstellen voor feedback over zijn eigen functioneren. Die feedback moet lonend en relevant zijn en moet vooral niet bedreigend overkomen. De opvoeder of de leraar moet situaties aandragen die begrijpelijk zijn voor het kind. Basisvoorwaarden voor de sociale ontwikkeling zijn: ontvankelijkheid creëren en nagaan of het kind de opmerkingen van anderen kan begrijpen, en het liefst ook kan voelen. Andere belangrijke zaken zijn dat de feedback die plaatsvindt vooral tijdig wordt gegeven. Hoe jonger de kinderen zijn, des te directer de feedback gegeven dient te worden. Je moet ook heel specifiek zijn, geen algemeen en vrijblijvend verhaal ('we moeten lief zijn voor elkaar' of 'we mogen elkaar niet pesten'). Maar wel: 'Kijk eens hier, hoe voelt dat, heb je dat ook zo ervaren? Bovendien als je een kind prijst, moet je dat niet doen omdat je het kind zo graag wilt prijzen, omdat hij of zij dat nodig heeft. Prijs het kind op het moment dat het iets doet dat prijzenswaardig is. Het is heel slecht kinderen te belonen voor een resultaat dat geen goed resultaat is; daar raakt een kind van in de war. Dus je moet de situatie afwachten waarin het kind een interessante bijdrage levert. Heel belangrijk is daarbij ook dat een en ander in een zekere 'openheid' gebeurt, opdat ook anderen de lofuitingen kunnen ervaren. We moeten wel oppassen en niet - zoals in de Amerikaanse cultuur wel gebeurt - overdrijven bij het naar voren halen van goede prestaties bij onze kinderen. Rollenspelen en rolmodellen kunnen bij de sociale vorming heel belangrijk in zijn. Bij rolmodellen kunnen medeleerlingen laten zien hoe je mensen kunt aankijken of wat je moet doen als je boos bent. Ook kun je leren hoe je een ander kunt complimenteren op een manier waarop die ander zich gestimuleerd weet.

Op school is daarbij speciale aandacht gewenst voor leerlingen die in het gezin niet de sociale vaardigheden hebben geleerd die andere leerlingen al wel bezitten. Uit een door het dagblad Trouw gehouden enquête blijkt dat, volgens de leraren, de leerlingen en de ouders de sociale vorming op school veel meer nadruk zou moeten krijgen. Deze opvatting wordt breed gedragen. We moeten in school naar didactische arrangementen streven, waarbij het cognitieve aspect volop blijft gehonoreerd, maar waarvan het sociale een geïntegreerd deel uitmaakt. Leren is een sociaal proces. Opgaven uit het realistische reken- en wiskunde onderwijs hebben alleen zin als je daar met elkaar over discussieert. Ze worden zinvol door ze in een discours met verschillende perspectieven te plaatsen."

#### ***Is de school er wel voor om de sociale competentie te bevorderen? Kortom, heeft de school een pedagogische opdracht?***

"Ik ken de discussie. Mijn collega Dodde heeft gezegd (evenals De Groot) dat de school er in de eerste plaats is voor de ontwikkeling van de cognitieve kant. De school moet uitkijken voor indoctrinatie. De school loopt het gevaar dat ze kinderen attitudes bijbrengt die niet gewenst zijn. Ik denk dat je anno 1999 op dit punt wat minder voorzichtig hoeft te zijn. De wereld is zo complex en zo hard geworden dat je op school naast de cognitieve ontwikkeling ook aandacht moet besteden aan de sociale weerbaarheid. Deze weerbaarheid heeft echter een duidelijke cognitieve component: kinderen dienen inzicht te krijgen in sociale verhoudingen, in vraagstukken van macht, status en uitsluiting. Op het terrein van het weerbaar maken zou je met kinderen op een concrete manier moeten oefenen. Overigens: Vaardigheidstrainingen kunnen als het niet goed gebeurt, verkeerd uitpakken. De 'bullies' worden nog sociaalvaardiger in het pesten en uitsluiten. Daarom is de nadruk op de groep zo belangrijk: groepen kunnen leren!"



## Paradox

*Is er in de school geen sprake van een paradox? Aan de ene kant de school als (maatschappelijk) selectie-instrument en aan de andere kant haar pedagogische opdracht.*

"Ik zie daar wel een spanning tussen, wellicht is er ook een zekere onvermijdelijkheid. De sociale vorming op school dient gericht te zijn op het verschaffen van inzicht aan kinderen op het gebied van concurrentie- en selectieprocessen. De leraren moeten aan leerlingen laten zien dat de klas waarin ze zitten geen eilandje is en dat dezelfde concurrentieverhoudingen van buiten de school in de klas een rol spelen. Voor het pedagogisch klimaat in de klas kan dat inhouden dat kinderen zich met elkaar vergelijken en dat er outcast-verschijnselen, waaronder pesten, zijn. Het is de taak van de leraar om dat in ieder geval zichtbaar te maken en te laten voelen wat het betekent uitgesloten te worden of onderin de pikorde te staan. Het is geen individueel proces maar een groepsproces. Die processen zijn universeel en de enige manier om daar grip op te krijgen is door deze bewust te maken bij kinderen. Uiteindelijk gaat het er om dat de groep zelf verantwoordelijkheid neemt en alle deelnemers accepteert en in het proces betreft. Een groep moet gevoelig gemaakt worden voor dergelijke sociale processen. Dan kan men direct bij het begin (het ontstaan) reageren en bijsturen: 'zo gaan wij niet met elkaar om, hij of zij mag er ook zijn, hoort bij ons'. De groep zelf moet leren de 'pestkoppen' aan te pakken. Als de leraar dat alleen moet doen, is het vaak al te laat."

## Ouders en school

*Streven ouders niet naar een zo hoog mogelijke cognitieve ontwikkeling?*

"De cognitieve ontwikkeling is de hoofddoelstelling van de school. Kinderen 'weten' dat. Ze weten uit ervaring dat het hebben van kennis in de

school en in de samenleving hoog gewaardeerd wordt. Voor een belangrijk deel hangt de status van de leerlingen af van wat ze (cognitief) presteren en hoe de leerkracht daarop reageert. Leraren waarderen cognitieve prestaties hogelijk. Negatieve sociale processen moeten in een basisschool niet opgejaagd worden. Als ze er zijn, dienen ze in ieder geval bespreekbaar gemaakt te worden. De leerkracht dient leerlingen feedback te geven over wat er sociaal in de groep en in de school gebeurt. Ik ben gelukkig met de uitslag van de Trouwenquête waarin door de respondenten wordt aangegeven dat er te weinig aandacht is voor de sociale vorming in de school. Misschien ligt onder deze uitslag wel een verborgen agenda van het cognitieve veel belangrijker vinden voor hun individuele kind. Dat kan ik mij nog wel voorstellen. Ik vind de nadruk op cognitie ook heel legitiem in onze maatschappij, omdat kinderen later op dit criterium ook geselecteerd worden."

## Sociale status kinderen

*Uit uw teksten blijkt dat u veel verschillen tussen leerlingen signaleert, bijvoorbeeld verschillen in: leertijd, leerstijl, voorkennis, verwachtingen, status, cultuurverschil, faalangst, prestatie, participatie. Aspecten waarmee de school op een of andere manier rekening moet houden. Veel mensen hebben zo'n lijstje gemaakt. In uw lijstje valt op dat leerlingen ook in sociale status verschillen en dat de school daar rekening mee dient te houden.*

"Waar mensen bij elkaar komen, ontstaan status-hiërarchieën. Dat is onvermijdelijk, dat behoort bij ons menszijn. Het leerproces kan door deze statusverschillen heel sterk worden benadeeld. Bijvoorbeeld als een leerkracht niet doorheeft dat die statusverschillen zich in zijn klas voordoen. Uit onderzoek van de Amerikaanse pedagoge Cohen blijkt dat als kinderen in groepen samenwerken er status-hiërarchieën ontstaan. In elke klas zijn er wel leerlingen die uit de boot dreigen te vallen.

Anders gezegd, deze leerlingen participeren in de klas onvoldoende en hebben een lage status. Relevant is dat als een kind niet participeert, het ook niets leert. Scholen dienen sociale competenties bij hun leerlingen te ontwikkelen. Daar heb ik ook suggesties voor. Kinderen dienen inzicht in dit soort processen te krijgen en dienen hun eigen rol daarin te onderkennen. De school moet niet in het verbale blijven steken. De school is voor de sociale ontwikkeling een uitermate geschikte leerplaats omdat daar het leren in groepen plaatsvindt."

## Pleidooi voor inclusief leren

"Inclusief leren betekent dat aandacht wordt geschonken aan drie dimensies van het leerproces (cognitief, sociaal en affectief) en dat leerlingen kunnen werken in een niet-competitieve atmosfeer waarin alle leerlingen zich veilig voelen en waarbij niemand wordt uitgesloten.

Er zijn zes pedagogisch-didactische principes voor een programma voor inclusief leren:

- Werk aan de opbouw van warme, stabiele en ondersteunende relaties in de klas;
- Schenk aandacht aan de cognitieve, sociale en affectieve dimensies van het leren;
- Honoreer intrinsieke motivatie bijvoorbeeld door het stimuleren van eigen producties;
- Ondersteun de actieve constructie van betekenissen door leerlingen;
- Houd rekening met verschillen tussen leerlingen in cognitief, sociaal en affectief opzicht;
- Leerlingen die achterblijven dienen extra ondersteuning te krijgen."

(Terwel, e.a. 1998, 111)<sup>3</sup>

## Leert mijn kind hier wel?

*Ik kan me de ouder voorstellen die zegt: Leert mijn kind hier nu wel wat van?*

"Dirk Hoek heeft een onderzoek gedaan naar de effecten van het leren van cognitieve en sociale strategieën bij wiskunde. Je kunt kinderen leren hoe ze in het cognitieve vlak wiskundige vraagstukken kunnen aanpak-

ken. Dat is een effectieve manier van leren, waar ook zwakke leerlingen van kunnen profiteren. Het ging bij dit leren om het leren in kleine groepen. Beide benaderingen (de cognitieve en de meer sociale) blijken effectief voor het leren van wiskunde. Tegen die ouders zou men kunnen zeggen dat zij niet zo bang hoeven te zijn voor het niet leren van wiskunde bij de sociale benadering. Beide ondersteunen elkaar: wie niet participeert, die niet leert. Je moet dus leren participeren om te kunnen leren. Ik vind het rampzalig dat wij in onze scholen naar een soort tweedeling dreigen te gaan. Het gevaar bestaat immers dat de ene leeromgeving veel stimulerender is dan de andere. De individuele mogelijkheden van het individu worden bepaald door de klas en de school waarin het terecht komt. Het is erg dat de ene leerling wel in een stimulerende, cultureel rijke omgeving terecht komt en de andere niet. Deze tweedeling wordt in de huidige maatschappelijke context versterkt. Dit is diep in de samenleving geworteld. De samenleving wordt meer en meer marktgericht en op competitie ingericht. Ouders zoeken naar omstandigheden waarin het belang van hun individuele kind het beste gebaat is. De keuze die ouders hebben, maakt dat ouders die de beste informatie en inzichten hebben de beste scholen weten te kiezen. En eventueel daar ook het geld voor kunnen neerleggen. Die processen maken dat er ghetto-achtige en elite-scholen komen. Dat geldt ook voor onze Nederlandse samenleving."

### **Levensovertuiging**

*Kinderen en hun ouders kunnen verschillen in levensovertuiging. U houdt een pleidooi om kinderen die verschillen bij elkaar te plaatsen. Wordt met deze opvattingen niet het verzuilde onderwijssysteem van onze Nederlandse samenleving ondergraven?*

"Misschien. De school moet rekening houden met de verschillen in levensovertuiging van de leerlingen en hun ouders, hetzij binnen de school of

tussen scholen. In onze samenleving vind ik het rechtvaardig dat een ieder volgens de grondwet scholen mag stichten en dat er in dat verband ook islamitische scholen mogen zijn. Hierbij kom je al gauw op het punt in hoeverre moet ik mij als wetenschapper daarmee bemoeien. In ons stelsel moet, mijns inziens, elke ouder en iedere leerkracht daarin zelf keuzes maken. Als wetenschapper heb je te maken met de gegevens waartoe de keuzes leiden. Mijn probleem ligt in het sociale vlak. Als ongelijkheid langs etnische en religieuze lijnen zou gaan verlopen, heb ik een groot probleem. Op zich hoeft de verzuiling geen probleem te zijn. Alhoewel ik het voor oudere leerlingen van belang vind dat ze met allerlei visies in aanraking komen en dat ze leren samenwerken met leerlingen van andere levensovertuigingen. In mijn laatste oratie eindig ik dan ook niet voor niets met de constatering dat de school 'vensters' moet openen voor kinderen. De school moet leerlingen dingen laten zien die ouders door hun toevallige achtergrond niet kunnen laten zien. Letterlijk heb ik gezegd: De bestaande grenzen tussen scholen, klassen en leerlingen staan op gespannen voet met goed onderwijs voor allen. De school mag kinderen niet vastleggen op hun buurt, gezin, schoolklas, sociale klasse, sekse of etnische achtergrond. De school zou kinderen juist 'uit positie' moeten brengen en hen inwijden in de problematische, publieke, pluriforme samenleving."

### **Leerstofjaarklassen**

*Het leerstofjaarklassensysteem is het meest voorkomende differentiatiemodel (90 % van de scholen).*

*Veel onderwijskundigen wijzen dit model af. Hoe komt het dat dit model desondanks zoveel gepraktiseerd wordt? Blokkeert het leerstofjaarklassensysteem het omgaan met verschillen?*

"In het begin van dit gesprek heb ik gezegd dat leerlingen - ondanks de verschillen die er zijn - ook veel gemeenschappelijks hebben. Je kan

daarbij zeggen dat een klassikale instructie heel effectief kan zijn zolang er wordt gefocust op het gemeenschappelijke van de leerlingen. De koppeling van tempo, niveau en leerinhouden (zoals Doornbos dat zo prachtig heeft beschreven) is problematisch en leidt tot al die door hem beschreven fricties. Het systeem komt nog veel voor, omdat de overheid het fijn vindt dat ze weet dat als leerlingen die klas hebben doorlopen ze die leerstof hebben aangeboden gekregen. Dit systeem maakt een bureaucratische controle mogelijk. Gegeven de dertig leerlingen die de leraar heeft, is de belasting van de leraar in het leerstofjaarklassensysteem minder. Hij is er voor opgeleid en de ouders verwachten veelal een klassikale aanpak."

### **Buitengewoon mooi model**

*Gaat uw voorkeur uit naar een heterogene groepeeringsvorm?*

"Ja, ja, ... Dat aspect van het jena-plan- en montessorionderwijs vind ik heel aantrekkelijk. Ik ervaar dat als een buitengewoon mooi model. Het maakt in de klas een werkplaatsachtige manier van werken mogelijk. Een plaats waar leerlingen op een ontspannen manier elkaar kunnen helpen en waar de leraar op een heel onopvallende manier aanwezig kan zijn. Verschillen tussen leerlingen moeten niet gezien worden als een belemmering maar als een positieve mogelijkheid. In dat verband pleit ik niet alleen voor heterogeen samengestelde groepen maar ook voor groepen zonder grenzen." ■

Noten:

1. Respectievelijk in: *Mensen-kinderen* 1994 (nr. 5) en 1995 nr. 1 en 2).
2. Terwel, J., (1997). *Grenzen aan de groep? Een onderwijspedagogisch perspectief op leren in contexten*. Amsterdam: VU/Uitgeverij Amsterdam.
3. Terwel, J., (1998). *Onderwijsvernieuwingen bij wiskunde, natuurkunde, scheikunde en biologie*. *Pedagogisch Tijdschrift*, 2/3, 101-115.

# OMGAAN MET OF UITGAAN VAN VERSCHILLEN?

## Kenmerken voor kwaliteitsontwikkeling bekeken vanuit het Jenaplanconcept

*In oktober 1998 verscheen een publicatie van het Procesmanagement Primair Onderwijs (PMPO): 'Omgaan met verschillen tussen leerlingen. Kenmerken voor kwaliteitsontwikkeling'. Deze publicatie is een eigentijdse versie van de brochure die het procesmanagement WSNS in 1994 uitgaf onder de titel 'Hoe pakken we het aan? Standaards voor de onderwijspraktijk'.*

*In de brochure beschrijft het PMPO zijn opvattingen over verantwoord omgaan met verschillen tussen leerlingen. De Kenmerken schetsen een perspectief: zo gaan leraren, scholen en samenwerkingsverbanden op een verantwoorde wijze om met genoemde verschillen. Met deze publicatie biedt het PMPO scholen een denkkader. Aan de hand hiervan kunnen zij hun eigen praktijk onder de loep nemen, kunnen ze een analyse maken van de kwaliteit van het 'omgaan met verschillen' in hun eigen school, een eigen visie ontwikkelen en daar gericht aan werken.*

*PMPO wil met deze brochure alle scholen voor basisonderwijs aanspreken. Het is daarom noodzakelijk dat scholen -ongeacht hun visie of wereldbeschouwelijke oriëntatie- zich in de Kenmerken herkennen en er uitdaging en inspiratie aan kunnen ontleenen.*

*De vraag die we in dit artikel willen beantwoorden is: hoe verhouden zich de Kenmerken tot de twintig basisprincipes van het Jenaplanonderwijs (zie o.a. Kees Both: Jenaplanonderwijs op weg naar de 21ste eeuw. CPS/NJPV, 1997). De aanpak die we daarbij kiezen is de volgende: we starten vanuit het Jenaplanconcept door achtereenvolgens de 20 basisprincipes te noemen. Bij elk basisprincipe (of cluster) gaan we op zoek naar de relatie met de Kenmerken. Een omgekeerde aanpak (starten bij de Kenmerken) had ook gekund. We hebben daar niet voor gekozen omdat dat niet overeenkomt met de bedoelingen die het PMPO met deze brochure heeft. Kenmerken zijn immers geen standaards waaraan scholen moeten voldoen, maar een hulpmiddel bij het werken aan omgaan met verschillen. Het uitgangspunt van dit innovatieproces is de school zelf en de doelen die zij nastreeft.*

### Achtergronden brochure

In het voorwoord zet het PMPO uiteen waarom het nodig was de oude WSNS-Standaards een opknopbeurt te geven. We noemen er twee:

In de eerste plaats wil het PMPO aandacht vragen voor de pedagogische kant van het werk van leraren en voor de niet-cognitieve aspecten van leren, in het bijzonder de motivatie en de basisbehoeften die daaraan ten grondslag liggen. Dat is begrijpelijk, gezien de bescheiden plaats van deze aspecten in de WSNS-standaards. Deze aandacht past bovendien in de lijn die PMPO al eerder heeft ingezet met de uitgave van 'Overdenken en doen', van prof. dr. L.M. Stevens.

In de tweede plaats neemt het PMPO in de Kenmerken afstand van

het begrip 'adaptief onderwijs' als overkoepelend begrip. Zij geeft de voorkeur aan de aanduiding 'omgaan met verschillen tussen leerlingen'. Adaptief onderwijs is slechts een van de mogelijke visies op omgaan met verschillen. Scholen kunnen zich met dit thema bezighouden, zonder dat 'adaptief onderwijs' te noemen. Het betreft hier een fundamentele kwestie: scholen zijn autonoom. Ze formuleren hun eigen visie op 'omgaan met verschillen', hun eigen schoolconcept. Verder valt antwoord omgaan met verschillen ook te beredeneren vanuit andere concepten als ervaringsgericht onderwijs, ontwikkelingsgericht onderwijs, responsief onderwijs, interactief onderwijs of vanuit het Jenaplanconcept. Voor een kritische beschouwing ten aanzien van het begrip

'adaptief onderwijs' verwijzen we naar ons artikel in School & Begeleiding (september 1998, nummer 4, jaargang 15).

### Functie brochure

In de brochure beschrijft het PMPO Kenmerken voor kwaliteitsontwikkeling op drie niveaus:

dat van het pedagogisch-didactisch handelen in de groep, van het handelen op schoolniveau en van de bovenschoolse samenwerking. Elk kenmerk is uitgewerkt in aspecten en condities.

Kenmerken zijn geen standaards. Ze zijn niet bedoeld als norm of criterium waaraan leren of scholen zouden moeten voldoen. Het PMPO benadrukt de innovatieve bedoeling van de brochure. Kenmerken hebben de functie van een -open- denkkader. Scholen kunnen dit denkkader hanteren als een hulpmiddel: ze kunnen het gebruiken bij het onderzoeken van hun eigen opvattingen, bij het analyseren van hun eigen praktijk en bij het opstellen en evalueren van zelfgekozen veranderingsdoelen.

Scholen kunnen de kenmerken als inspiratiebron gebruiken. Ze gaan daarbij selectief te werk: ze kiezen een of enkele aspecten en niet teveel ineens. Stap voor stap werken ze aan de kwaliteit van 'omgaan met verschillen' Het is een cyclisch proces van nadenken, handelen en nadenken over handelen dat in feite nooit ophoudt. Uitgangspunt is dat het werken aan kwaliteit gebeurt op basis van eigen initiatieven: de school kiest er zelf voor en doet dat weloverwogen.

### Kenmerken voor kwaliteitsontwikkeling en het Jenaplanconcept

In deze paragraaf beschrijven we de Kenmerken vanuit het perspectief van de 20 basisprincipes van het Jenaplanonderwijs.

#### Basisprincipe 1:

*Elk mens is uniek; zo is er maar er één. Daarom heeft ieder kind en elke volwassene een onvervangbare waarde.*

Het meest basale uitgangspunt van de visie van het PMPO op omgaan met verschillen is de opvatting dat elk kind uniek is. Verschillen tussen kinderen vormen het uitgangspunt in het onderwijs, niet een probleem dat er voor leraren blijkt. Dit uitgangspunt wordt verwoord in een algemene uitspraak.

'De leraar biedt alle leerlingen het houvast en de uitdaging waar zij behoefte aan hebben, zodat ze zichzelf ontwikkelen en hun zelfstandigheid en verantwoordelijkheid worden bevorderd' (pag. 9).

Met andere woorden, elk kind moet op weg geholpen worden richting zelfstandigheid en verantwoordelijkheid (de school heeft een pedagogische opgave), maar elk kind heeft ook recht op onderwijs dat recht doet aan zijn uniciteit: elk kind het houvast en de uitdaging waar het behoefte aan heeft. De uniciteit van kinderen en de verschillen die daaruit voortkomen zijn voor de school zowel opgave als gegeven en verdienen als zodanig respect.

In verschillende Kenmerken komt dat recht doen aan de uniciteit tot uitdrukking. We geven enkele voorbeelden:

- Leraren houden rekening met verschillen in behoefte aan veiligheid en acceptatie (Kenmerk A1, aspect h).
- Leraren houden rekening met verschillen in zelfvertrouwen van leerlingen (Kenmerk A2, aspect f).
- Leraren houden rekening met verschillen tussen leerlingen wat betreft zelfstandigheid en hun mogelijkheden tot het dragen van verantwoordelijkheid (Kenmerk A3, aspect h).
- De onderwijsinhouden komen tegemoet aan de verschillen tussen leerlingen qua mogelijkheden en aan verschillen in etnisch en cultureel opzicht en bevorderen een roldoorbrekende socialisatie van meisjes en jongens. (Kenmerk A4, conditie g).

#### **Basisprincipe 2:**

***Elk mens heeft het recht een eigen identiteit te ontwikkelen. Deze wordt zoveel mogelijk gekenmerkt door: zelfstandigheid, kritisch bewustzijn, creativiteit en gerichtheid op sociale***

***rechtvaardigheid. Daarbij mogen ras, nationaliteit, geslacht en seksuele gerichtheid, sociaal milieu, religie, levensbeschouwing of handicap geen verschil maken.***

Aan dit tweede basisprincipe zijn twee delen te onderscheiden: enerzijds het recht van elke mens op de ontwikkeling van een eigen identiteit (inclusief een aanduiding van enkele belangrijke aspecten van die identiteit) en anderzijds het gegeven dat specifieke kenmerken van kinderen of van zijn omgeving geen reden zijn om kinderen het recht op ontwikkeling te ontfemen.

In de PMPO-brochure vinden we uitspraken die overeenkomen met het eerste deel van dit basisprincipe:

- Leraren dagen leerlingen uit tot meedenken en meebeslissen (A3, aspect a);
- Leraren bevorderen dat leerlingen verantwoordelijkheid dragen voor hun eigen gedrag (A3, aspect e);
- Leraren leren leerlingen verantwoordelijkheid te dragen voor elkaar (A3, kenmerk f);
- Leraren leren leerlingen zelfstandig problemen op te lossen (A3, kenmerk g);
- In de school heerst een klimaat dat de zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van leerlingen bevordert (A3, conditie a);
- Leerlingen worden betrokken bij het opstellen van gedragsregels (A3, conditie b);
- Leraren en leerlingen houden zich aan gedragsregels (schoolreglement) en mogen elkaar daarop aanspreken (A3, conditie c).

In relatie tot het tweede deel van dit basisprincipe wijzen we op de volgende passage:

'Leraren staan voor de opgave onderwijs te geven waar alle leerlingen van profiteren: leerlingen die een vlotte ontwikkeling doormaken, risicoleerlingen, hoogbegaafden, leerlingen die Nederlands als tweede taal (moeten) leren, leerlingen met een andere culturele achtergrond en leerlingen uit gezinnen die sociaal en economisch in een achterstandssituatie verkeren. Leraren worden voortdurend uitgedaagd om onderwijs te geven dat wat betreft

vorm, inhoud en timing bij het tempo en de behoeften van hun leerlingen aansluit. Ze ontkomen er niet aan rekening te houden met verschillen tussen leerlingen en met de uiteenlopende cognitieve en motivationele behoeften die daarvan het gevolg kunnen zijn ( pag. 5).

Met andere woorden, specifieke kenmerken van kinderen en hun omgeving zijn nooit reden om hen het recht op de ontwikkeling van een eigen identiteit te ontfemen.

#### **Basisprincipe 3:**

***Elke mens heeft voor het ontwikkelen van de eigen identiteit persoonlijke relaties nodig...***

Het Jenaplanconcept onderscheidt relaties met andere mensen, met de zintuiglijk waarneembare werkelijkheid en met de niet zintuiglijk waarneembare werkelijkheid. Het PMPO legt sterke nadruk op de intermenselijke interactie in het bijzonder die tussen leraren en leerlingen en tussen leerlingen onderling. Deze inperking komt voort uit het gegeven dat het PMPO zich richt op leraren (als belangrijke actoren in het innovatieproces). Over de leerinhouden spreekt zij daarom enkel in indirecte wijze: de leraar bemiddelt immers tussen de leerling en de leerinhouden.

Enkele passages waaruit blijkt dat de kwaliteit van de leraar-leerling-interacties in de brochure van het PMPO een sterk accent krijgt:

'Kinderen die opgroeien in een veilige, liefdevolle omgeving en die zich door anderen (volwassenen en leeftijdsgenoten) aanvaard en gerespecteerd voelen, hebben al hun aandacht en energie vrij om op het leren te richten. Ze zijn leergierig, nemen veel initiatieven, zijn erop uit om de wereld om hen heen te leren kennen en onder controle te krijgen.' (pag. 12).

Leraren bevorderen dat alle kinderen zich veilig en aanvaard voelen (Kenmerk A1).

Dit kenmerk is in een reeks aspecten en condities verder uitgewerkt.

Ter illustratie geven we enkele voorbeelden:

- Leraren laten kinderen merken dat ze beschikbaar voor hen zijn en dat



ze naar hen willen luisteren (Kenmerk A1, aspect a).

- Leraren bevorderen dat leerlingen samenwerken en samenspelen en elkaar ondersteunen Kenmerk A1, aspect d).

#### **Basisprincipe 4:**

***Elke mens wordt steeds als totale persoon erkend en waar mogelijk ook zo benaderd en aangesproken.***

Wie de Kenmerken leest, zal tot de conclusie komen dat daarin niet alleen aandacht wordt gegeven aan het leren en de cognitieve ontwikkeling van leerlingen, maar ook aan sociaal-emotionele en motivationele aspecten. Deze aspecten worden niet geïsoleerd beschreven, maar in samenhang met elkaar: leren en ontwikkelen wordt opgevat als een cognitief-motivationeel proces.

Enkele citaten waaruit dat kan worden afgeleid:

- De bedoeling van onderwijs is de ontwikkeling en het leren van leerlingen te bevorderen. Daarvoor richten leraren zich op de innerlijke motivatie van leerlingen: onderwijs heeft alleen maar zin als leerlingen zichzelf willen ontwikkelen (pag. 11).
- Motivatie is een voorwaarde voor leren (pag. 12).
- Omgaan met verschillen betekent: aansluiten bij de (motivationale) basisbehoeften van kinderen (namelijk die aan veilige relaties, competentie en autonomie - JC. pag. 13).
- De school heeft op grond van leerlijnen voor verschillende ontwikkelingsdomeinen en vakken doelen geformuleerd die voor alle leerlingen gelden (Kenmerk A4, conditie a).
- In de onderwijsinhouden is de aandacht voor verschillende aspecten van brede ontwikkeling evenwichtig verdeeld (Kenmerk A4, conditie e).

#### **Basisprincipe 5:**

***Elk mens wordt als een cultuurdrager en -vernieuwer erkend en waar mogelijk ook zo benaderd en aangesproken.***

Het gegeven dat kinderen in de school worden ingeleid in de cultuur (en daarmee cultuurdragers worden)

spreekt voor zich. In de brochure wordt daar slechts impliciet naar verwezen:

- De doelen staan in relatie tot de kerndoelen en de daarmee verband houdende tussendoelen en leerlijnen (Kenmerk A4, conditie b).
- De onderwijsinhouden zijn eigentijds en bieden voor alle leerlingen gelegenheid tot zingeving (Kenmerk A4, conditie d).
- De onderwijsinhouden zijn ontwikkelingspsychologisch, pedagogisch-didactisch en maatschappelijk verantwoord (Kenmerk A4, conditie f). Het gegeven dat kinderen naast cultuurdragers ook cultuurvernieuwers zijn, vinden we in de Kenmerken niet terug. Wellicht houdt dat verband met het gegeven dat het PMPO (in tegenstelling tot het Jenaplanconcept) geen expliciete maatschappijvisie presenteert. We komen op die interpretatie nog terug.

#### **Basisprincipes 6 tot en met 10:**

***Deze hebben betrekking op de samenleving: Hoe dienen mensen met elkaar om te gaan? Aan welke kenmerken voldoet een humane samenleving? Het Jenaplanconcept biedt hier het volgende perspectief:***

6. *Mensen moeten werken aan een samenleving die ieders unieke en onvervangbare waarde respecteert.*
7. *Mensen moeten werken aan een samenleving die ruimte en stimulansen biedt voor ieders identiteitsontwikkeling.*
8. *Mensen moeten werken aan een samenleving waarin rechtvaardigheid, vreedzaam en constructief met verschillen en verandering wordt omgegaan.*

In haar brochure geeft het PMPO geen expliciete omschrijving van haar visie op de samenleving. Maar tussen de regels door blijkt wel een aantal duidelijke, impliciete keuzen te zijn gemaakt: de samenleving is pluriform en multicultureel. Mensen respecteren, ondersteunen en stimuleren elkaars welzijn en ontwikkeling. Dat heeft implicaties voor de wijze waarop leraren en leerlingen met elkaar omgaan. We wijzen in dit verband op de volgende passages:

- Leraren tonen belangstelling voor werk, spel en culturele achtergrond van leerlingen (A1, aspect d).
- Leraren bevorderen dat leerlingen samenwerken en samenspelen en elkaar ondersteunen (A1, aspect c).
- Leraren nemen in woord en handelen stelling tegen seksisme, racisme, discriminatie en pesten (A1, aspect e).
- Leraren bevorderen in woord en handelen dat leerlingen elkaar respecteren en accepteren, ongeacht hun afkomst, geslacht, ontwikkelingskenmerken en culturele of maatschappelijke achtergrond (A1, aspect f).
- De school voert beleid inzake bestrijding van seksisme, racisme, discriminatie en pesten (A1, conditie a).
- De school bevordert dat leraren zich verdiepen in de etnische en culturele achtergrond van leerlingen alsook in de socialisatie van meisjes en jongens (A1, conditie e).

#### **Basisprincipes 9 en 10:**

***Mensen moeten werken aan een samenleving die respectvol en zorgvuldig aarde en wereldruimte beheert.***

***Mensen moeten werken aan een samenleving die de natuurlijke en culturele hulpbronnen in verantwoordelijkheid voor toekomstige generaties gebruikt.***

Vergelijkbare uitspraken vinden we in de brochure van het PMPO niet terug. Dat hangt wellicht samen met de smalle insteek die het PMPO in deze brochure kiest. De bedoeling is niet het presenteren van een omvattende visie op 'goed onderwijs' (in dat kader zou een uitspraak over het milieu relevant kunnen zijn), maar de premisses beperken zich tot 'omgaan met verschillen' Zo'n insteek ligt voor de hand, gezien de doelen van het procesmanagement (zie het Strategisch Beleidsplan 1996-2000; PMPO, Den Haag, 1996).

Bovendien, men kan zich afvragen of het uitdragen van een expliciete maatschappijvisie tot de taak van een procesmanagement behoort dat in opdracht van de overheid werkt.

### **Basisprincipe 11**

*De school is een relatief autonome coöperatieve organisatie van betrokkenen. Ze wordt door de maatschappij beïnvloed en heeft er ook zelf invloed op.*

Deze uitspraak heeft een neutraal (niet normatief) karakter. Het gaat hier om een min of meer feitelijke beschrijving van de werkelijkheid. Dat ook het PMPO de school als een relatief autonome en coöperatieve organisatie ziet, blijkt uit de Kenmerken voor het handelen op schoolniveau. We willen dat aan de hand van een citaat illustreren:

'De kwaliteit van het onderwijs is een zaak die het gehele team aangaat. In scholen werken professionals voortdurend samen aan de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. Hierdoor ontwikkelt zich de school als geheel en wordt ze een lerende organisatie. Voor het richting geven aan ontwikkelingen binnen de school is een gemeenschappelijke visie of schoolconcept van belang. Hiertoe behoren opvattingen over de ontwikkeling van leerlingen, over verschillen tussen leerlingen en over hoe de school daarmee om dient te gaan..... Het schoolconcept is de richtinggever voor het beleid van de school. Op basis daarvan kan het team de eigen praktijk toetsen en plannen maken voor verandering' (pag. 23).

In dit citaat wordt zowel het coöperatieve als het autonome karakter van de schoolorganisatie benadrukt (het is een zaak van het hele team; in de brochure wordt in dit verband ook de rol van de ouders, die van het bestuur en die van het samenwerkingsverband besproken: samenwerking en autonomie zijn altijd relatief).

### **Basisprincipe 12:**

*In de school hebben volwassenen de taak de voorgaande uitspraken over mens en samenleving tot*

(ped-)agogisch uitgangspunt voor hun handelen te maken.

Dit is een vanzelfsprekend uitgangspunt als mens- en maatschappijvisies het fundament vormen van het onderwijsconcept zoals dat in het Je-naplanonderwijs het geval is. Het

PMPO presenteert een visie op 'verantwoord omgaan met verschillen', de onderliggende mens- en maatschappij visies worden niet expliciet beschreven (zie hierboven).

### **Basisprincipe 13:**

*In de school wordt de leerstof zowel ontleend aan de leef- en belevingswereld van kinderen als aan de cultuuroederen die in de maatschappij als belangrijke middelen worden beschouwd....*

Dit basisprincipe benadrukt dat het bij leren niet enkel gaat om overdracht van kennis en vaardigheden, maar om constructie van betekenissen. Leerinhouden dienen door kinderen als betekenisvol te worden ervaren. Leerlingen halen niet enkel kennis, ze brengen die ook in. Onderwijs dient bij deze voorkennis en de betekenis die kinderen daaraan toekennen, aan te sluiten. Aan de andere kant brengt de school de leerling in contact met aspecten van onze cultuur die als belangrijk worden gezien. Hier gaat het om inwijden in de betekenissen die aan cultuuruitingen worden toegekend.

Ook de PMPO-Kenmerken gaan uit van een dergelijke constructivistische opvatting over leren. Enkele voorbeelden waaruit het actieve aandeel van leerlingen in de onderwijsleersituatie blijkt:

- Leraren geven leerlingen ruimte om eigen opvattingen, ervaringen en ideeën in te brengen (A3, aspect b).
- Leraren brengen alle leerlingen in contact met onderwijsinhouden die stimuleren tot actief en betrokken leren (Kenmerk A4).
- Leraren bevorderen dat leerlingen de onderwijsinhouden als zinvol en betekenisvol ervaren (A4, aspect b).
- De school beschikt over een variatie aan hulpmiddelen en leermaterialen, die aansluit bij de interesses en leefwerelden van kinderen (A4, conditie j).
- De onderwijsinhouden zijn eigentijds en bieden voor alle leerlingen gelegenheid tot zingeving (A4, conditie d).

### **Basisprincipe 14:**

*In de school wordt het onderwijs*

*uitgevoerd in pedagogische situaties en met pedagogische middelen.*

Zoals in de inleiding is aangegeven, was een van de aanleidingen van de brochure van het PMPO de wens om de pedagogische dimensie in het werk van leraren een meer prominente plaats te geven. In dat opzicht lijkt er veel overeenstemming met het veertiende basisprincipe. We illustreren dat met enkele passages:

- 'We beginnen bij datgene wat de kern van dit vakmanschap is, de pedagogische relatie tussen leraren en leerlingen' (pag. 9).
- 'Het uitgangspunt in elke pedagogische relatie is dat kinderen zelfstandig moeten worden en verantwoordelijkheid moeten leren dragen. Ze hebben daarbij voor een deel de steun van de volwassenen nodig. Maar hoe je het ook bekijkt: kinderen zullen het vroeg of laat zelf moeten doen. Kinderen moeten zichzelf ontwikkelen. Dat kunnen volwassenen niet van hen overnemen. Er lijkt in dat opzicht in de relatie tussen leraren en leerlingen iets tegenstrijdigs te zitten. Aan de ene kant hebben leerlingen een veilige binding met de leraar nodig. Zonder deze binding komen ze niet aan leren toe. Aan de andere kant is alles wat leraren doen juist bedoeld om de band die ze met leerlingen hebben, losser te maken. Leerlingen moeten zelfstandig worden en mogen niet afhankelijk blijven van de hulp en ondersteuning van hun leraren (pag. 10).
- '.....scholen (hebben) een pedagogische taak en wel het bevorderen van de zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van leerlingen (pag. 11).
- 'Leraren denken na over hun pedagogische relatie met leerlingen' (A7, kenmerk c).

### **Basisprincipes 15, 16 en 18:**

*Basisprincipes 15 (In de school wordt het onderwijs vormgegeven door een ritmische afwisseling van de basisactiviteiten gesprek, spel, werk en viering), Basisprincipe 16 (In de school vindt overwegend heterogene groepering van kinderen*

plaats, naar leeftijd en ontwikkelingsniveau, om leren van elkaar en zorgen voor elkaar te stimuleren) en basisprincipe 18 (In de school neemt wereldoriëntatie een centrale plaats in, met als basis ervaren, ontdekken en onderzoeken) komen we niet expliciet tegen in de brochure van het PMPO. Wel vinden we enkele raakvlakken:

- Leraren bevorderen dat leerlingen samenwerken en samenspelen en elkaar ondersteunen (Kenmerk A1, aspect c)
- De school bevordert spel, drama en exploratief leren in elke groep (Kenmerk A4, conditie l)
- Leraren bevorderen dat leerlingen zelfstandig nieuwe situaties en materialen verkennen (Kenmerk A4, aspect d).

Specifieke kenmerken van het Jena-planconcept (zoals afwisseling van de basisactiviteiten, de heterogene leeftijds- en ontwikkelingsgroepen en de centrale plaats van wereldoriëntatie) worden niet als concrete uitwerking genoemd in de brochure van het PMPO. De reden hiervoor hebben we eerder genoemd.

#### **Basisprincipe 17:**

*In de school worden zelfstandig spelen en leren afgewisseld en aangevuld door gestuurd en begeleid leren. In dit alles speelt het initiatief van de kinderen een belangrijke rol.*

Kenmerkend voor opvoeding en onderwijs is het gegeven dat kinderen niet enkel door hun leraren en ouders gestuurd en begeleid worden maar ook dat zij leren zichzelf te sturen. Die paradox is kenmerkend voor de opvoedingssituatie en we vinden haar op verschillende plaatsen in de Kenmerken terug:

- Leraren zorgen ervoor dat de didactische werkvormen voor de leerling zowel passend gestructureerd zijn als voldoende uitdaging bevatten (A5, aspect c)
- De schijnbare tegenstelling is kenmerkend voor een pedagogische relatie. Leraren ervaren die bijna dagelijks: je ondersteunt leerlingen, maar tegelijkertijd daag je ze ook uit. Je biedt ze structuur maar ook ruimte. Je geeft ze houvast (zowel

in sociaal-emotioneel opzicht als cognitief) en je daagt ze uit omdat ze zich alleen maar ontwikkelen als ze dat zelf willen (pag. 11).

Over het belang van de eigen inbreng van leerlingen lezen we in de Kenmerken onder andere:

- Bezigheden zonder ruimte voor eigen inbreng en waarbij kinderen onnodig aan de hand worden gehouden, demotiveren en worden door hen vaak als saai of zinloos ervaren. Er gaat weinig uitdaging van uit. Leerlingen verzetten zich soms tegen een overmatige bescherming en sturing (pag. 12).
- Leraren bevorderen dat leerlingen een actief aandeel hebben in de keuze, planning en beoordeling van het werk of spel (A5, aspect f).

#### **Basisprincipe 19:**

*In de school vinden gedrags- en prestatiebeoordeling van een kind zoveel mogelijk plaats vanuit de eigen ontwikkelingsgeschiedenis van dat kind en in samenspraak met hem.*

Twee elementen zijn in dit basisprincipe van belang: in de eerste plaats wordt erop gewezen dat het alleen maar zinvol en rechtvaardig is dat beoordeling van het gedrag en de prestatie van het kind gebeurt door vergelijking met zichzelf. In de tweede plaats wijst dit basisprincipe op de noodzaak dat kinderen zelf een actief aandeel hebben in deze beoordeling. Een dergelijke toevoeging is logisch, gezien de uitspraken over de pedagogische taak van de school.

In de Kenmerken lezen we over het hanteren van intra-individuele vergelijkingsnormen het volgende:

- De school vat resultaat op als het verschil tussen wat het kind eerst kon of wist en wat het nu kan of weet (A7, conditie c).

Over het actieve aandeel van leerlingen bij de beoordeling:

- Leraren zorgen ervoor dat leerlingen een actief aandeel hebben in de keuze, planning en beoordeling van het werk of spel (A5, kenmerk d).
- Leraren bevorderen dat leerlingen reflecteren over hun eigen gedrag en op de leerprocessen die zij door-

maken (A5, kenmerk g).

- Leraren vragen leerlingen mee te denken bij de analyse van problemen in het onderwijsleerproces en bij het zoeken naar oplossingen ervoor (A7, aspect g).

#### **Basisprincipe 20:**

*In de school worden verandering en verbeteringen gezien als een nooit eindigend proces. Dit proces wordt gestuurd door een consequente wisselwerking tussen doen en denken.*

In de brochure van het PMPO vinden we passages waarin zowel het cyclische karakter van kwaliteitszorg als het belang van gezamenlijke reflectie worden onderstreept:

- Het verantwoord omgaan met verschillen tussen leerlingen '... vraagt van je dat je nadenkt over je pedagogisch didactisch handelen: wat doe ik en draagt dit bij aan de ontwikkeling en de zelfstandigheid van de leerlingen? ..... Reflecteren (alleen of samen met collega's) is een voortdurend cyclisch proces, bedoeld om de kwaliteit van het omgaan met verschillen en leerlingenzorg in de groep te verbeteren. Een vergelijkbaar cyclisch proces vindt ook op schoolniveau plaats.... De bedoeling daarvan is voortdurend de kwaliteit van de interne structuur voor leerlingenzorg te verbeteren en de professionele ontwikkeling van leraren in teamverband te bevorderen' (20).

- In de school heerst een klimaat dat leraren uitnodigt om gezamenlijk over hun werk na te denken' (A7, conditie d).

#### **Conclusies**

Wie de 20 basisprincipes van het Jena-planonderwijs vergelijkt met de 'Kenmerken voor kwaliteitsontwikkeling' van het PMPO kan tot de conclusie komen dat er veel raakvlakken en overeenkomsten zijn. Dat wat het PMPO benoemt als 'verantwoord omgaan met verschillen', vinden we grotendeels in de basisprincipes terug. In beide gevallen gaat het om een open concept dat scholen ruimte wil bieden om de kwaliteit van het

onderwijs zelf ter hand te nemen. Naast overeenkomsten zijn er ook verschillen. Die kunnen op de volgende wijze verklaard worden:

- Het PMPO beperkt zich tot het aspect 'Omgaan met verschillen'. Het Jenaplanconcept wil een integraal onderwijsconcept presenteren. Dit omvat meer aspecten van het onderwijs, maar is tegelijkertijd minder expliciet wat betreft het aspect 'Omgaan met verschillen' dan de Kenmerken.
- Het PMPO richt zich met de kenmerken tot de belangrijkste actoren in het innovatieproces: de leraren. Het Jenaplanconcept is breder

en besteedt ook aandacht aan kenmerken van het curriculum.

- Het PMPO is door de overheid ingesteld. Dit maakt dat het terughoudend is in het expliciteren van een mens- en maatschappijvisie. Het Jenaplanconcept kent die beperking niet.
- Het Jenaplanconcept heeft (vanuit haar traditie) een eigen gezicht. De Kenmerken zijn niet vanuit die traditie geschreven.

Al met al echter lijkt het hier om twee concepten te gaan die elkaar goed verdragen en die elkaar bovendien aanvullen. De meerwaarde van het Jenaplanconcept is dat het een ex-

pliciete mens- en maatschappijvisie biedt, iets waarvoor in de Kenmerken slechts in bescheiden mate aandacht is. De meerwaarde van de Kenmerken zou kunnen zijn dat zij leraren en scholen een praktische en samenhangende uitwerking bieden voor 'omgaan met verschillen'. Deze uitwerking lijkt -gezien de overeenkomsten in uitgangspunten- bruikbaar binnen de kaders van het Jenaplanconcept. ■

*Jos Castelijns was mede-auteur van de 'Kenmerken' en is werkzaam bij CPS in Amersfoort.*

## JIDDISH

Mijn vader zong de liedjes  
die zijn moeder vroeger zong  
later voor mij, die ze half verstand.

Ik zing dezelfde woorden weer  
heinwee fladdert in mijn keel  
heinwee naar wat ik heb.

Zing voor mijn kinderen  
wat ik zelf niet versta  
zobt zij later, later?

Voor de rozen verwelkt zijn  
drinken wij al het bloemenwater.

Verdrietige intieme taal  
het spijt me dat je in dit hoofd  
verschropelde.  
Het heeft je niet meer nodig  
naar het mist je wel.

Judith Herzberg

## LATEN WE ZINGEN

Laten we zingen dat het een aard heeft!  
Tegen de jaren laten we zingen,  
tegen de lange duur van de dingen,  
tegen het water aan de lippen,  
tegen de klippen op.

Guillaume van der Graft



# HET KIND IN DE LEERLING, OOK BIJ LEERLINGVOLGSYSTEMEN VOOR JONGE KINDEREN.

*In het basis- en speciaal onderwijs wordt het gebruik van een leerlingvolgsysteem als het belangrijkste middel gezien om zicht te krijgen op de leervorderingen van alle leerlingen en om kinderen met leerproblemen vroegtijdig te kunnen signaleren. Twee of drie maal per schooljaar neemt de groepsleerkracht toetsen af, registreert de resultaten en bespreekt de gegevens met de interne begeleider. Op deze wijze wordt getracht het leerproces van een kind te bewaken om bij problemen in een zo vroeg mogelijk stadium te kunnen ingrijpen. In het Jenaplanonderwijs bestaan daar omheen vele vragen en zijn er grote bezwaren tegen de meeste bestaande systemen, zoals in Mensen-kinderen meermalen en uitvoerig gedocumenteerd is beschreven. Ook voor jonge kinderen in de onderbouw basisschool en in het speciaal onderwijs worden leerlingvolgsystemen ontwikkeld. Het gebruik van toetsen om het ontwikkelingsverloop van jonge kinderen in beeld te brengen vraagt om een kritische doordinking. In het eerste deel van dit artikel zal hierop worden ingegaan, vervolgens wordt een voorbeeld beschreven waarmee getracht wordt om een aantal bezwaren te ondervangen.*

## **Een kritische bezinning op het gebruik van toetsen bij jonge kinderen**

De toets-situatie wijkt af van de dagelijkse groepssituatie waarin het kind normaliter verkeert. In een voor het kind niet-vanzelfsprekende situatie moet het presteren. Het jonge kind komt echter het meest tot zijn recht in de hem vertrouwde omgeving. Daarin kan het zichzelf zijn.

De inhoud en uitvoering van de toets zijn anders dan het aanbod en de activiteiten die in het groepsverband plaats vinden. Soms worden bezigheden van kinderen verwacht die niet passend zijn op die leeftijd, bijvoorbeeld 4-jarigen die in een werkboekje moeten werken.

Bovendien is het niet eenvoudig om de toetsgegevens te vertalen naar de dagelijkse praktijk. Op grond van de resultaten wordt geëtiketteerd en geselecteerd, maar de leid(st)er kan er in beperkte mate aanbevelingen voor het dagelijks handelen en begeleiden van kinderen aan ontleen.

De toets wordt op een bepaald tijdstip binnen een kort tijdsbestek afgenomen. De gegevens hebben dan ook een momentaan karakter. Het verloop van het ontwikkelingsproces

is nauwelijks aan de scores te ontleen. Daarvoor is nodig het longitudinaal volgen van de ontwikkeling van het kind. Bovendien worden de gegevens in een eenzijdige situatie verzameld, terwijl het juist zo belangrijk is informatie te verkrijgen in allerlei gevarieerde situaties.

De rol van de leid(st)er is bij een toets anders dan in de dagelijkse groepssituatie. Het kind weet minder goed, waar het in deze relatie aan toe is. De meest relevante informatie wordt verkregen in de dagelijkse omgang. Al participierend met het kind kan een scala aan gegevens worden verkregen. Dit veronderstelt wel de nodige deskundigheid van de leid(st)er. Doch een kundige leraar is het beste leerlingvolgsysteem. Volgsystemen vormen daarbij een hulpmiddel. Niet minder, maar ook niet meer.

## **Interactie en verwevenheid**

Het kind ontwikkelt zich door de interactie met de omgeving. De leid(st)er kan waarnemen, welk pedagogisch klimaat, welke materiële omgeving, welke activiteiten voor dit kind ontwikkelingsstimulerend zijn. Een toets heeft veel belemmeringen om inzicht te verkrijgen in deze inter-

actie. Een toets is gebaseerd op een of enkele ontwikkelingsaspecten.

Deze worden geïsoleerd afgenomen. Bij jonge kinderen is er sprake van een verwevenheid van allerlei ontwikkelingsaspecten. De sociale- en emotionele ontwikkeling, de spelen werkhouding, de functieontwikkeling e.d. beïnvloeden elkaar in sterke mate. Het is dan ook nodig om een totaalbeeld te verkrijgen vanuit verschillende situaties. Vanuit het totaalbeeld kunnen specifieke aspecten extra aandacht krijgen.

Een karakteristiek van jonge kinderen is, dat ze explorierend bezig zijn en initiatief vertonen. In een toets-situatie komt dit niet tot uitdrukking, integendeel zelfs.

Bij het psychologisch en pedagogisch-didactisch onderzoek van jonge kinderen zijn toetsen onontbeerlijk. Toetsen zijn dan gepaste middelen. Doch om inzicht te verkrijgen in het ontwikkelingsverloop van kinderen is het nodig dat de leid(st)er deze kinderen langdurig en nauwgezet observeert in allerlei dagelijkse situaties.

## **Het Ontwikkelingsvolgmodel Jonge Kinderen**

Op basis van deze overwegingen is op de afdeling In hun Ontwikkeling Bedreigde Kleuters van de Chr. Lomschool Het Kompas te Doetinchem een observatiemodel ontwikkeld, dat tegemoet komt aan de genoemde bezwaren. Het instrument is door het Seminarium voor Orthopedagogiek te Utrecht op een aantal scholen verder ontwikkeld. Dit Ontwikkelingsvolgmodel Jonge Kinderen is een observatie-instrument aan de hand waarvan het ontwikkelingsverloop over een lange termijn kan worden geregistreerd. Het bevat allerlei aspecten van de ontwikkeling: de persoonlijkheidsontwikkeling, het emotioneel- en sociaal gedrag, het spelgedrag, de expressieve ontwikkeling, de zelfstandigheid, de taakgerichtheid en motivatie, de (senso)motoriek, de spraak en taal, de zintuiglijke ontwikkeling, de wereldverkenning en de symboolverkenning (ontluikende geletterdheid en gecijferdheid).

Van al deze aspecten zijn, uitgaande van de gangbare ontwikkeling, ontwikkelingslijnen samengesteld door van kinderen van drie tot en met zeven jaar fasen te onderscheiden. Deze halfjaarlijkse fasen zijn in een

volgorde gezet. De omschrijvingen van deze fasen zijn de observatie items voor de leid(st)er. In de dagelijkse omgang en het handelen met dit kind observeert ze in welke fase van ontwikkeling het

kind verkeert en in welke mate deze fase voltooid is. Aldus worden al bezig zijnde met het kind vanaf de intrede in de school gegevens systematisch verzameld en vastgelegd.

Voorbeeld 1.:

<b>Kalenderleeftijd</b>																													
3	4,0			4,6			5,0			5,6			6,0			6,6			7										
2. Spel- en expressiegedrag 2.1.1 Spel ontwikkeling spelen, verkennen, experimenteren																													
3	4,0			4,6			5,0			5,6			6,0			6,6			7										
- Functioneel spel en aanzet tot symbolisch spel (auto-symbolisch spel). - Laat zich vooral leiden door het materiaal. - Verkennend experimenterend bezig zijn.												- Enkelvoudig symbolisch spel (doet alsof). - Imitatie van dagelijkse rollen (rolgebonden handelen).			- Symbolisch spel met enkele bij elkaar passende scènes.			- Kiest bewust materialen en roept zelf spelideeën op. - Al doende ontstaat een spelplan. - Eenvoudig constructiespel.			- Komt tot een samenhangend spelverhaal. - Geeft een eigen inhoud aan de thema's en rollen. - Kan spellen met regels en kring-spellen aan.			- Langdurig symbolisch spel, waarin het kind zich kan verplaatsen in de rol van anderen. - Het spel heeft een continu-verloop.			- 'Echt' spel waarin het kind reële acties in spel vorm uitvoert. - Maakt samengestelde constructies die echt lijken. - Kan gezelschapsspellen met competitie aan.		

Voorbeeld 2.: Marion, start groep 1, 4;03 jaar, eind groep 1, 5;03 jaar

<b>Kalenderleeftijd</b>																													
3	4,0			4,6			5,0			5,6			6,0			6,6			7										
2. Spel- en expressiegedrag 2.1.1 Spel ontwikkeling spelen, verkennen, experimenteren																													
3	4,0			4,6			5,0			5,6			6,0			6,6			7										
- Functioneel spel en aanzet tot symbolisch spel (auto-symbolisch spel). - Laat zich vooral leiden door het materiaal. - Verkennend experimenterend bezig zijn.												- Enkelvoudig symbolisch spel (doet alsof). - Imitatie van dagelijkse rollen (rolgebonden handelen).			- Symbolisch spel met enkele bij elkaar passende scènes.			- Kiest bewust materialen en roept zelf spelideeën op. - Al doende ontstaat een spelplan. - Eenvoudig constructiespel.			- Komt tot een samenhangend spelverhaal. - Geeft een eigen inhoud aan de thema's en rollen. - Kan spellen met regels en kring-spellen aan.			- Langdurig symbolisch spel, waarin het kind zich kan verplaatsen in de rol van anderen. - Het spel heeft een continu-verloop.			- 'Echt' spel waarin het kind reële acties in spel vorm uitvoert. - Maakt samengestelde constructies die echt lijken. - Kan gezelschapsspellen met competitie aan.		

Voorbeeld 3:

Een jaar later zien we het volgende beeld. Marion is dan 6;03 jaar en zit in eind groep 2.

<b>Kalenderleeftijd</b>						
3	4,0	4,6	5,0	5,6	6,0	7
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 70%; background-color: #cccccc; height: 20px;"></div> <div style="width: 30%; background-color: #cccccc; height: 20px;"></div> </div>						
2. Spel- en expressiegedrag 2.1.1 Spel ontwikkeling spelen, verkennen, experimenteren						
3	4,0	4,6	5,0	5,6	6,0	7
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 12.5%; background-color: #cccccc; height: 20px;"></div> <div style="width: 12.5%; background-color: #cccccc; height: 20px;"></div> <div style="width: 12.5%; background-color: #cccccc; height: 20px;"></div> <div style="width: 12.5%; background-color: #cccccc; height: 20px;"></div> <div style="width: 12.5%; background-color: #cccccc; height: 20px;"></div> <div style="width: 12.5%; background-color: #cccccc; height: 20px;"></div> <div style="width: 12.5%; background-color: #cccccc; height: 20px;"></div> </div>						
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Functioneel spel en aanzet tot symbolisch spel (auto-symbolisch spel).</li> <li>- Laat zich vooral leiden door het materiaal.</li> <li>- Verkennend experimenterend bezig zijn.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enkelvoudig symbolisch spel (doet alsof).</li> <li>- Imitatie van dagelijkse rollen (rolgebonden handelen).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Symbolisch spel met enkele bij elkaar passende scènes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kiest bewust materialen en roept zelf spelideeën op.</li> <li>- Al doende ontstaat een spelplan.</li> <li>- Eenvoudig constructiespel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Komt tot een samenhangend spelverhaal.</li> <li>- Geeft een eigen inhoud aan de thema's en rollen.</li> <li>- Kan spelen met regels en kringspelen aan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Langdurig symbolisch spel, waarin het kind zich kan verplaatsen in de rol van anderen.</li> <li>- Het spel heeft een continu-verloop.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Echt spel, waarin het kind reële acties in spelvorm uitvoert.</li> <li>- Maakt samengestelde constructies die echt lijken.</li> <li>- Kan gezelschapsspelen met competitie aan.</li> </ul>

Het ontwikkelingsverloop is duidelijk af te lezen. We constateren, dat de spelontwikkeling vertraagd verloopt. Aldus vergelijken we het kind met zichzelf. We signaleren, dat in het tweede jaar de ontwikkelingsvertraging groter wordt. Door het gebruik van kleuren is het

bovendien mogelijk om een vergelijking te maken tussen de spelontwikkeling van Marion in groep 1 en in groep 2. Omdat de omschrijvingen van de fasen zijn ontleend aan de gangbare ontwikkeling van drie tot en met zeven, is het mogelijk om de ontwikke-

ling van haar te vergelijken met leeftijdgenoten.

Bij alle ontwikkelingsfasen zijn concrete omschrijvingen gemaakt, zodat de ontwikkelingslijnen zo eenduidig mogelijk zijn.

**Observatiepunten:**

- functioneelspel.....symbolisch 'echt' spel constructiespel
- eenvoudige, direct herkenbare rollen.....gecompliceerde rollen
- kortdurende spelactiviteit.....langdurig spel
- wisselend spel.....vasthoudend spel

**Specifiek:**

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gebruikt (spel)materiaal op manier waarvoor het bestemd is; blokken bouwen, torens maken, met auto rijden, inlegpuzzels.</li> <li>- Auto-symbolisch spel:</li> <li>- doet alsof het zich wast,</li> <li>- doet alsof het iets eet,</li> <li>- doet alsof het slaapt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Speelt de rol van een ander:</li> <li>- moeder die kind eten geeft,</li> <li>- juf die voorleest,</li> <li>- pa die de krant leest.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Doen alsof een pop uitgekleeft, gewassen en in bed gestopt wordt.</li> <li>- Doen alsof: iets kopen, in de pan doen en opeten.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pakt een auto, rijdt ermee rond, maakt bijpassende geluiden.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Speelt kamperen in verschillende scènes met diverse materialen.</li> <li>- Doet alsof het kan lezen, rekenen, e.d.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Spel met een ander kind waarin een wisselwerking is.</li> <li>- Het kind speelt op de ander in.</li> <li>- Spel dat de andere dag wordt voortgezet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alsof spel met echte momenten (echt lezen, met echt geld kopen).</li> <li>- Bouwt een kasteel dat echt lijkt en speelt hiermee een fantasiespel.</li> </ul>
--	---	--	--	--	---	--

In het model staan de ontwikkelingslijnen op de rechter pagina. Op de linker pagina kan de leid(st)er de voor dit kind karakteristieke gegevens vermelden om het unieke van dit kind tot zijn recht te laten komen. Op deze wijze vindt vanuit de algemene omschrijvingen de verbijzondering naar het kind toe plaats. Er worden observatiepunten aangegeven, die daarbij gebruikt kunnen worden.

## 2.1 Spelontwikkeling

- Werkkaart:
- spelopbouw
  - spelrepertoire
  - spelverloop
  - spelregels
  - spelgerichtheid
  - materiaalkeuze
  - materiaalgebruik
  - openheid
  - activiteit
  - intensiviteit
  - volharding

### **Ontwikkellingsbehoeften en -lijnen**

Aan het gehele model liggen ten grondslag de basale ontwikkelingsbehoeften en basale ontwikkelingslijnen van kinderen op deze leeftijd. Basale ontwikkelingsbehoeften zijn bijvoorbeeld zelfvertrouwen hebben,

initiatief kunnen nemen, zich competent voelen en erbij horen. De basale ontwikkelingslijnen zijn: de ontwikkeling van het eigen ego, de gerichtheid op de ander en het leren kennen van de ander en het verkennen van de reële en symbolische wereld.

Aan de hand van de individuele gegevens kunnen op eenvoudige wijze groepsoverzichten samengesteld worden. Deze overzichten worden gebruikt bij de planning op groepsniveau. Met wie laten we Marion tijdens de spelbegeleiding samenspelen: met een kind dat verkeert in dezelfde spelfase of met een kind dat qua spelontwikkeling verder is? Deze afwegingen zijn zeer belangrijk, met name voor de kinderen die speciale zorg behoeven. Naast individuele handelingsplanning is het volgmodel heel bruikbaar bij de planning op groepsniveau.

Het schoolteam bepaalt zelf, hoeveel maal het Ontwikkelingsvolgmodel per schooljaar wordt ingevuld. Doorgaans is dit twee of drie keer per jaar, maar eigenlijk worden de gegevens permanent bijgehouden. Aan deze momenten worden gekoppeld de groepsbesprekingen, leerlingbesprekingen en gesprekken met ouders.

Ook bij dit model kunnen een aantal kritische kanttekeningen worden geplaatst. Namelijk dat de gegevens niet objectief zijn. Uit de praktijk van verschillende basisscholen en scholen voor speciaal onderwijs die nu met het Ontwikkelingsvolgmodel werken, blijkt dat een van de grote pluspunten is, dat de leid(st)ers zelf deskundiger worden in het signaleren van het ontwikkelingsverloop en de mogelijke problemen die zich daarbij voor kunnen doen. Zij zijn ten nauwste betrokken bij de realisatie van een aanbod voor alle kinderen en de planning van de speciale zorg voor bepaalde kinderen. Uitgangspunt blijft het kind in de leerling. Op het briefpapier van de Stichting Jenaplan stond vroeger een citaat van Langeveld: 'Ons handelen zij zoveel mogelijk gericht op het kind in de leerling'. Het ligt zo voor de hand, maar wordt maar al te vaak vergeten. Het is van alle tijden, ook van onze tijd! ■

*Dick Memelink  
Seminarium voor Orthopedagogiek*

*Het Ontwikkelingsvolgmodel Jonge Kinderen wordt in Mensen-kinderen door Ad Boes in zijn reeks nog besproken.*

"Wetenschapshistorici merken vaak op dat het afmaken van de juiste vraag belangrijker is dan het geven van het juiste antwoord. Het juiste antwoord op een triviale vraag is eveneens triviaal, maar de juiste vraag is, ook als hij niet in een exacte vorm te beantwoorden is, een leidraad naar een grote ontdekking."

Edward O. Wilson, bioloog



# ANDERS EN VREEMD INKTVIS? NEE DANK U!

*Een aantal jaren geleden at ik tussen de middag op een school. Een van de teamleden hield mij op een gegeven moment een blikje inktvis voor en vroeg of ik ook wat wilde. Ik bekeek het spul in het blikje, rook eraan, roerde er wat in en reageerde: "Nee, dank je."*

*Ik weet nog heel goed dat ik een grote weerzin voelde, die mij ervan weerhield van dit mij onbekende voedsel te proeven. En dat, terwijl ik bijvoorbeeld wel gekookte en gebakken mosselen lust en gekookte alikruiken (zeeslakken). Waarom wilde ik het niet proberen? Achteraf gezien vind ik het flauw van mezelf. Waarom wel 'ontdekkend leren' en niet 'onbekend eten'? Als je het niet geprobeerd hebt, kun je ook niet zeggen of je het lekker vindt of niet.*

*Dit artikel gaat over onze houding ten opzichte van 'het vreemde' en 'het andere', over de waarde van verschillen en verscheidenheid, en hoe we hiermee in de school kunnen omgaan. Omgaan met verschillen, of, beter: uitgaan van verschillen, is een centraal principe in Jena-planonderwijs. En daarom ook een belangrijk thema in de wereldoriëntatie.*

## Aantrekken en afstoten

Tegenover 'het vreemde' en 'het andere' staan mensen meestal nogal ambivalent. Het wekt de nieuwsgierigheid en trekt daardoor aan en tegelijkertijd staan we er dikwijls gereserveerd tegenover. In onze taal is die ambivalentie terug te vinden in spreekwoorden. 'Wat van ver komt is lekker.' 'Wat de boer niet kent, dat eet ie niet.' 'Onbekend maakt onbemind'. Deze ambivalentie is aanwezig in onze relatie met andere mensen, met planten en dieren, dingen en gebeurtenissen. Bij de ene gelegenheid voelen we ons 'als een kat in een vreemd pakhuis', bij de andere 'als een vis in het water'. En ieder mens reageert weer anders. Er zijn mensen die in het algemeen nieuwsgieriger en experimenteler zijn ingesteld en anderen die meer afwachtend en behoudend zijn. Dat geldt ook voor kinderen.

## Onvermijdelijke vooroordelen

Bij onze wijze van omgaan met het 'andere' en het 'vreemde' speelt de manier waarop de menselijke geest werkt een belangrijke rol. Onze geest is vanaf het allereerste begin een selecterende en ordenende geest. Dat geldt voor zowel kinderen als volwassenen.

Baby's kunnen al vroeg onderscheid maken tussen een gezicht en andere

indrukken. Ook onderscheiden zij bijvoorbeeld al gauw de stem van de moeder. Jonge kinderen zijn heel selectief in de waarneming. Bepaalde dingen die nog geen betekenis voor hen hebben, merken ze niet eens op. Dat is maar gelukkig ook, anders zou de waarneming een chaotisch beeld van de wereld opleveren.

Voor zowel kinderen als volwassenen geldt dat het waargenomene direct in een bepaalde categorie geplaatst wordt. De eerste categorieën hebben vooral te maken met vertrouwde, veiligheid of het tegenovergestelde daarvan. Later worden, door leerprocessen, categorieën verfijnd en komen er ook andere gezichtspunten dan vertrouwde en veiligheid in beeld. Piaget probeert deze processen te vangen onder twee begrippen:

- Assimilatie, waarbij de kinderen dat wat zij waarnemen inpassen in hun bestaande begrippen en waarden;
- Accommodatie: zodra assimilatie niet meer lukt moet het ordeningssysteem dat de kinderen tot dan toe gehanteerd hebben aangepast worden. Dat betekent meestal dat het kind op een andere manier tegen de dingen gaat aankijken.

Met andere woorden: lukt het niet om waarnemingen in jouw ordeningssysteem van verwerkte ervaringen in te passen, dan ervaar je iets als 'anders' of 'vreemd'. Het verschil

tussen volwassenen en kinderen is dat wij door een 'verfijnder' systeem meer mogelijkheden hebben om die waarnemingen in te passen. Verder hangt het van de persoon af of deze dat 'andere' als bedreigend ervaart. Het 'vreemde' en het 'andere' zijn en blijven echter alleen maar 'vreemd' en 'anders' tegen de achtergrond van het vertrouwde. Zo gezien is er niets verkeerd aan vooroordelen en onderscheid maken (discrimineren). Het wordt pas gevaarlijk als deze worden verbonden met macht, met het veroordelen, achterstellen en onderdrukken van het 'andere' en het 'vreemde'.

## De waarde van verschillen

Het is bij dit thema van groot belang hoe je tegen verschillen aankijkt. Beschouw je die als lastig of als in principe verrijkend? Zelf wil ik de nadruk leggen op de rijkdom die ons in die ongelooflijke verscheidenheid in natuur en cultuur gegeven is. Allereerst in de niet-levende natuur: mineralen, kristallen, gesteenten, wolken, landschapsvormen, enzovoort. Verder met name ook in levensvormen in de organische natuur (tot in onze ogen zeer merkwaardige wezens en leefwijzen toe): planten, dieren, het uiterlijk van mensen. Geen organisme is gelijk aan een ander, er is een grote verscheidenheid binnen soorten en tussen soorten.

Geen mens is ook gelijk aan een ander mens. Gelukkig maar, want juist door die verschillen zijn en blijven relaties tussen mensen boeiend. Ook in de culturen van de mensheid bestaat een rijke verscheidenheid aan uitingsvormen, kleding, wijze van wonen en zich voeden, samenleven, gewoonten, rituelen, verhalen, feesten, geloven en dergelijke. Het verloren gaan van die rijke verscheidenheid is in principe een ramp, de wereld wordt op die manier steeds armoediger.

## Positief waarderen niet altijd mogelijk

Toch moeten we ook weer niet te romantisch doen over verschillen. Het staat er zo mooi: het positief

waarderen van verschillen. Maar:

- Als je onder de teken zit na een boswandeling en er bestaat daarbij ook nog gevaar van besmetting met de ziekte van Lyme, dan zal de interesse voor de 'vreemde' en 'andere' leefwijze van de teek snel bekoelen;
- Als je haag kaalgevreten wordt door rupsen van een ongetwijfeld fraaie en belangwekkende vlindersoort, dan is er op z'n minst een conflict tussen je boosheid over dat kaalvreten en je belangstelling voor die vlindersoort;
- Als je niet gewend bent aan allerlei geuren van 'exotisch' eten en je woont toevallig in een woning waar in het trappenhuis allerlei voor jou penetrante en onaangename geuren hangen, dan is het niet gemakkelijk om dergelijke verschillen positief te beleven;
- Als je bang bent voor spinnen, slangen en muizen, moet je dat dan ontkennen?
- Als je je een ongeluk schrikt over onverwachte 'vreemde' natuurverschijnselen als bolbliksems is dat een heel natuurlijke/gezonde reactie;
- Als je tot zondebok gemaakt wordt in een klas omdat je op de een of andere manier opvallend 'anders' bent dan de andere kinderen, dan kijk je heel anders aan tegen de positieve waarde van verschillen.

### **'Anders' en 'vreemd' in de schoolpraktijk**

In het onderwijs zou ik er naar streven kinderen speciaal in aanraking te brengen met het 'vreemde' en het

'andere', teneinde hun begrippen en waarderingen uit te dagen, te nuanceren, bewuster te maken. En ook om op z'n minst belangstelling te wekken voor verschillende levensvormen in de natuur en leefwijzen in de cultuur en wie weet zelfs liefde voor zoveel verscheidenheid. Onze multiculturele samenleving geeft daarvoor nieuwe mogelijkheden en gelukkig is er wat dat betreft nog veel te beleven, als je er goed op let. Dit kan een beetje een tegenwicht vormen tegen de vervlakkende krachten die zo sterk in deze wereld werkzaam zijn. Dat betekent niet dat wij alles maar goed en mooi moeten vinden, want niet alle verschillen zijn (even) waardevol en verschillen kunnen bovendien leiden tot tegenstellingen en die weer tot conflicten. Dat betekent ook niet dat we verschillen moeten verabsoluteren, want er zijn, dwars door de verschillen heen, ook veel overeenkomsten: tussen mensen onderling, maar ook tussen mensen en andere levende wezens. Iemand heeft bijvoorbeeld ooit opgemerkt dat alle levende wezens en niet-levende dingen gemaakt zijn van het stof van dode sterren.

### **Vuistregels**

Om met het thema 'Anders' en 'Vreemd' als WO-thema in de groep aan de slag te gaan, is geen sinecure. We noemen enkele aandachtspunten:

- Erken het verschijnsel dat er in eerste instantie vaak afwerend gereageerd wordt op het onbekende: soorten voedsel, bepaalde diersoorten, dingen uit andere cultu-

ren, mensen die er 'anders' uitzien en zich 'anders' gedragen dan wij gewend zijn.

- Geef ruimte en tijd om angsten, aarzelingen en dergelijke te overwinnen. Dring niets op, waak tegen uitlachen door anderen, help bij het verhelderen.
- Stimuleer (binnen voorgaande regel) het uitproberen, het verleggen van de eigen grenzen van dat bepaalde kind. Zorg voor een veilige experimenteursituatie bijvoorbeeld door spinnen in een pot goed te bekijken, op een afstand naar mensen te kijken, in een informele situatie (bijvoorbeeld via spel) met anderen kennis te maken.
- Probeer ook situaties te scheppen waarbij het 'gewone' weer 'vreemd' blijkt te zijn: een vertrouwde plek op het schoolplein nauwkeurig verkennen, dat blijkt vaak een jungle te zijn; een keer in het donker met een zaklantaarn gewapend in de tuin op zoek gaan naar dieren; het tekenen van wolken (indirect bekeken via een spiegel) die voortdurend en snel van vorm veranderen; door een loep naar 'gewone' dingen kijken, enzovoort.
- Probeer het 'vreemde' – mensen, dieren, dingen, merkwaardige verhalen – zolang mogelijk 'vreemd' te laten en laat ze zo in hun eigen waarde. Maak ze niet te snel op de maat van het 'gewone'. Dit gebeurt in de didactiek en in de media maar al te gauw en al te vaak.

Tenslotte, ik denk dat ik, na zoveel jaren, toch maar eens moet proeven hoe inktvis smaakt. ■

*"De oplossing die ik uiterst urgent vind is het uitwissen van het systeem van niet-verbonden vakken, een systeem dat doelt is voor de vitaliteit van ons moderne curriculum. Er is slechts één leerstofgebied voor het onderwijs, en dat is het Leven in al zijn manifestaties".*

Alfred North Whitehead

# DE GEEST IN DE SCHOOL TOT LEVEN WEKKEN

*Er bestaat in veel scholen een zekere aarzeling om ruimte te geven aan de spirituele dimensie van het onderwijs. In openbare en algemeen-bijzondere scholen waakt men voor levensbeschouwelijke neutraliteit, met soms als gevolg dat men het gesprek erover omzeilt: Wat haal je immers binnen als je levensbeschouwing tot thema maakt in de school? In scholen op religieuze basis heeft men soms ook aarzelingen: Er is immers een levensbeschouwelijke 'grondslag' van de school, die niet ter discussie staat? Maar de geest waait waarheen zij wil en Jenaplan-onderwijs is (een kwaliteitskenmerk!) per definitie 'zin-zoekend onderwijs'.*

*Parker Palmer pleit vanuit zijn eigen levensverhaal en de Amerikaanse situatie - waar velen zo mogelijk nog huiveriger zijn voor levensbeschouwing in de school dan bij ons - voor het helpen van kinderen en jongeren bij het bezig zijn met de belangrijkste vragen die een mensenleven kent.*

## **Geen religieuze arrogantie!**

Ik ben christen met een quaker-achtergrond, wiens geestelijke voorouders veroordeeld, gevangen gezet en soms geëxecuteerd werden voor hun geloofsovertuigingen door autoriteiten van de gevestigde kerk in Engeland. Toen de Quakers naar Amerika vluchtten op zoek naar godsdienstvrijheid kregen zij daar hetzelfde te verduren van de Puriteinen. Middenin Boston staat een standbeeld ter herinnering aan Mary Dyer, een moeder van middelbare leeftijd met zes kinderen, in 1660 opgehangen voor de ogen van een menigte van politieke leiders en kerkgangers die beweerden dat zij 'goddelijke' gronden daarvoor hadden, tegenover haar opruiende geloof in 'het innerlijk licht'<sup>1)</sup>. Ik ben dus geen grote fan van door de staat gesanctioneerde religie of van de religieuze arrogantie die zegt 'onze waarheid is de enige waarheid'. Als ik wegen zoek om de geest in het voor iedereen toegankelijke onderwijs<sup>2)</sup> te wekken, dan wil ik niet tornen aan de scheiding tussen kerk en staat, noch mensen aanmoedigen die hun religieuze overtuigingen aan anderen willen opleggen.

## **Diepste behoeften**

Ik haast mij echter te zeggen dat ik een even grote angst heb voor het verwaarlozen van diepste verlangens van de menselijke ziel, verlangens die

ik geen geweld wil aandoen of ze laten verkommeren, wat de school helaas met enige regelmaat doet. Als leraar heb ik gezien welke prijs we betalen voor een onderwijssysteem dat zo bang is voor spiritualiteit, dat de werkelijke thema's van onze levens niet meer aan bod kunnen komen: Er worden feiten doorgegeven, ten koste van de betekenis van die feiten en informatie ten koste van wijsheid. De prijs is een schoolsysteem, dat ons van onszelf vreemdtd en afstompt, waar jonge mensen een diploma krijgen, zonder dat ze begeleid werden bij de vragen die de menselijke geest verlevendigen en kwellen.

Ik verwerp het opleggen van welke vorm van religie dan ook in het openbare onderwijs, inclusief het (in Amerika in diverse staten verplichte) "schoolgebed". Maar ik zal elke manier verdedigen die we kunnen vinden om de spirituele dimensie van onderwijzen, leren en leven te exploreren. Met "spiritueel" bedoel ik niet de geschreven geloofsbelijdenissen van de een of andere religieuze traditie, maar veeleer de oeroude en blijvende menselijke zoektocht naar verbondenheid met iets dat groter en betrouwbaarder is dan onze ego's, met onze eigen zielen, met elkaar, met de werelden van geschiedenis en natuur, met de onzichtbare winden van de geest, het geheim dat wij er zijn en leven.<sup>3)</sup>

## **Spirituele vragen**

We moeten af van de enge opvatting dat 'spirituele' vragen altijd betrekking hebben op engelen of andere ongrijpbare zaken of steeds het woord God moeten bevatten. Spirituele vragen zijn van de soort die wij en onze leerlingen elke dag van ons leven stellen, als we verlangen ons te verbinden met de grootheid van het leven: "Heeft mijn leven zin en doel?" "Heb ik gaven waaraan de wereld behoefte heeft, zit er iemand op mij te wachten?" "Wie en wat kan ik vertrouwen?" "Hoe kan ik mijn angsten overwinnen?" "Hoe kan ik omgaan met lijden, van mijzelf, mijn verwanten en vrienden?" "Hoe bewaar je de hoop?" "Hoe ga ik om met de dood?"

Innerlijk stellen wij en onze leerlingen voortdurend deze vragen, bewust of (vaker) onbewust. Maar je hoort ze ons zelden hardop stellen, want wij spreken gewoonlijk in situaties waarin de eisen van ons angstige ego of van wat we moeten doen bevorderen dat we alleen aan de oppervlakte van ons leven blijven en alleen oppervlakkige vragen stellen, bijvoorbeeld: "Hoe krijg ik goede cijfers?" (als leerling of hoe zorg ik als leraar dat mijn leerlingen goede cijfers krijgen). Onze werkelijke vragen worden grotendeels in onze harten gesteld, omdat het te gevaarlijk is ze ten overstaan van elkaar uit te spreken.

## **Diepe vragen leven**

Als we dergelijke vragen toch hardop stellen, dan lopen we het risico op een ontzet stilzwijgen van de anderen, want zulke vragen stel je immers niet. Maar er is een groter risico als we een echte vraag, een levensvraag, stellen, namelijk dat iemand zal proberen ons Het Antwoord te geven! Als wij individueel en samen de spirituele dimensie van het onderwijs willen openen, dan moeten we begrijpen dat spirituele vragen geen antwoorden hebben, zoals bijvoorbeeld wiskundige problemen dat hebben. Elkaar Het Antwoord geven sluit ons juist af voor deze vragen en leidt ertoe dat we ons ook voor el-

kaar afsluiten. Als mensen dergelijke diepe vragen stellen, dan willen ze niet 'gered' worden, maar willen ze eenvoudigweg gehoord worden. Zij willen geen snelle oplossingen of formules, maar wel compassie en kameraadschap op de veeleisende weg die wij 'leven' noemen.

Spirituele vragen zijn van het soort zoals de dichter Rilke die beschreef in antwoord op een serieuze leerling, die vraag na vraag op hem afgevuurd had:

*'Wees geduldig tegenover al de niet-opgeloste vragen in je hart.... Probeer de vragen zelf lief te hebben ... Zoek geen antwoorden, die niet te geven zijn, omdat je deze antwoorden niet zou kunnen leven - en waar het om gaat is: alles te leven. Leef nu de vragen. Misschien zal je dan geleidelijk, zonder het te merken, op de een of andere dag in de verre toekomst, de antwoorden binnenleven' (Uit 'Brieven aan een jonge dichter', accent van Palmer).*

omdat ze het waard zijn te leven, vragen die, bij wijze van spreken, het waard zijn je leven er omheen te wikkelen.

Als we er niet in slagen de diepste vragen van ons leven te honoreren, blijft het onderwijs vastzitten in de modder van technische trivialiteit, culturele banaliteit en erger. Het gaat nog verder: neergedrukt worden door een sterk gevoel van zinloosheid. Ik bedoel daarbij ook het zinloosheidsbesef in veel, teveel scholen, waar zowel leraren als leerlingen hun dagen doorbrengen met dingen die het menselijk hart onwaardig zijn - een terneergeslagen zijn, dat tot uiting kan komen in verveling, somberheid of boosheid, maar dat, in de grond, een schreeuw om zin en betekenis is.

### **Spiritualiteit en de vakken**

Hoe zouden we de spirituele dimensie van het onderwijs tot leven kunnen wekken? Aan het werkwoord

heidseducatie tot geschiedenis, van natuurkunde tot psychologie, van biologie tot onderwijs in de eerste taal. Spiritualiteit - de menselijke zoektocht naar verbondenheid - is niet iets dat je in het leerplan moet 'injecteren' of 'eraan toe moet voegen'. Het is er al, in het hart van elk vak dat we onderwijzen.

Waarom voelt een goede historicus zich betrokken bij het 'dode' verleden? Om ons te laten zien dat het helemaal niet dood is, dat we op een diepgaande wijze verbonden zijn met het verleden, op manieren die we zelfs niet goed kunnen begrijpen. Waarom voelt een goede bioloog zich betrokken bij de 'stomme' natuur? Om ons te laten zien dat de natuur een stem heeft die ons oproept om recht te doen aan onze verbondenheid met de natuurlijke wereld. Waarom voelt een goede literatuurleerling zich betrokken bij 'fictieve' werelden? Om ons te laten zien dat onze diepste verbondenheid met de werkelijkheid niet eenvoudigweg ontstaat door het beheersen van de feiten, maar via de weg van de verbeelding.

Wij kunnen de spiritualiteit van elke discipline aan het licht brengen door dat vak te onderwijzen op manieren die het mogelijk maken dat het 'grote verhaal' dat verteld wordt door het vak het 'kleine verhaal' van het leven van de leerling doorkruist en raakt. Als je dat doet levert dat niet alleen een persoonlijke mogelijkheid voor het ontstaan van verbondenheid op, maar helpt het ook de leerlingen om het betreffende vak dieper te begrijpen. Er vindt geen leren plaats, als het vak losgemaakt is van het leven van de lerende.

### **Ver van mijn bed of dichtbij?**

Ik kan dit punt illustreren door een verhaal uit mijn eigen schoolloopbaan. Ik kreeg les over de geschiedenis van de Holocaust, op een van de beste openbare scholen (en later ook aan privé hogescholen) in het land. Maar omdat ik het grote verhaal hoorde zonder aandacht voor het kleine verhaal werd ik volwassen met het gevoel dat al die verschrikkingen



### **Spirituele leerlingbegeleiding**

Spirituele leerlingbegeleiding gaat niet over het dicteren van antwoorden op diepe levensvragen. Het gaat erom jonge mensen te helpen vragen te vinden die het waard zijn te stellen,

'tot leven wekken' ligt een belangrijke vooronderstelling ten grondslag, n.l. dat het spirituele al in de school aanwezig is, of we dat nu erkennen of niet. Spirituele vragen, mits goed verstaan, zijn ingebed in elk vakgebied dat onderwezen wordt, van gezond-



plaatsgevonden hadden op een zekere andere planeet en gericht waren tegen een andere soort. Mijn leraren - die alleen de objectieve feiten onderwezen, zonder aandacht voor de subjectieve kant - schiepen afstand tussen mij en de moorddadige realiteiten van het Derde Rijk en hielden mij onwetender, ethisch meer gehandicapt, spiritueel armoediger, dan authentiek onderwijs mogelijk zou moeten maken.

Omdat mijn kleine verhaal niet serieus genomen werd, ontgingen mij twee belangrijke dingen. Een was dat de stad waar ik opgroeide, ten Noorden van Chicago, op een systematische wijze Joden discrimineerde. Als je destijds Jood was, woonde je niet in Wilmette of Kenilworth of Winnetka, maar in Glencoe. Het was een welvarend ghetto, maar desalniettemin een ghetto, gecreëerd door hetzelfde antisemitisme waaruit het grote kwaad van Hitlers Duitsland voortkwam - niet op een andere planeet, maar op mijn eigen plek en in mijn eigen tijd.

### **De kleine Hitler in mijzelf**

Het tweede punt dat mij ontging was persoonlijker en belangrijker: Ik heb in mijzelf ook een 'kleine Hitler', een duistere kracht die zal proberen jou te doden als het verschil tussen jou en mij zo groot wordt dat het mijn werkelijkheidsopvatting bedreigt. Ik zal jou niet doden met een geweer of met een gaskamer, maar met een woord, een etiket, een afwijzing die jou irrelevant maakt voor mijn leven: 'Ach, jij bent maar een ..... (zelf in te vullen)'.

Doordat het onderwijs faalt in het verbinden van het grote met het kleine verhaal, lieten mijn geschiedenisleraren mij zitten met feiten over de Holocaust die nooit tot leven kwamen en met een leven dat onberoerd bleef door de werkelijkheid van deze verschrikkingen. Omdat mijn leraren objectief bleven, ten koste van het subjectieve, feitelijk ten koste van het spirituele, droegen zij niet bij aan het vormen van mijn verstand en mijn hart. Ik leerde noch over de Holocaust, zoals die werkelijk was, noch

over mijzelf, zoals ik werkelijk ben. Als ik met collega-leraren over deze dingen spreek hoor ik vaak een tegenwerping: "Jij wilt dus dat we ophouden leraren te zijn en therapeuten of dominee/priester worden". Nee, dat is niet wat ik wil: Ik wil dat wij betere leraren worden. En dat betekent ook dat we ermee ophouden over ons werk te spreken in termen van grote tweedelingen: òf feiten, òf gevoelens; òf hard òf soft, intellectueel of spiritueel, leraar of pastor.

We moeten het feit omarmen dat onderwijzen en leren - laat staan leven - de vorm aanneemt van paradoxen. We moeten daarbij denken in termen van 'zowel-als', in plaats van 'of-of'. Onderwijzen en leren worden, als het goed is, niet gedaan door lichaamsloze intellecten, maar door complete personen, waarvan hun verstand niet losgemaakt kan worden van hun gevoel (hart) en hun ziel ('spirit'). Onderwijzen als compleet persoon aan complete personen betekent niet dat je je professionele houding als leraar opgeeft, maar dat je op een dieper niveau insteekt.

### **Cruciaal**

Deze relaties tussen complete personen zijn niet alleen cruciaal bij 'zachte' vakken als geschiedenis, maar ook in 'harde' vakken. Ik ken een leraar die geologie onderwijst en die zijn leerlingen vraagt om een dagboek bij te houden over hun dagelijkse interactie met stenen, een oefening die de leerlingen aanvankelijk maar vreemd vinden, maar die hen toch helpt te begrijpen hoe sterk hun levens verweven zijn met het leven van de aarde. Ik ken een wiskunde-leraar die meisjes helpt om succes te hebben bij dit vak, door op een empathische wijze in te gaan op de emotionele verlamming die veroorzaakt wordt door de valse sociale boodschap dat 'meisjes niet goed zijn in wiskunde'.

Het vermogen om te denken in termen van zowel-als, in plaats van òf-òf is een vaardigheid die groeit als we onze spirituele vragen zelfbewuster en opener leven. De vragen aan de oppervlakte van ons leven kunnen òf-òf-vragen voortbrengen: 'Zal ik vol-

gend jaar de derde- of de vijfdejaars lesgeven?' Maar om de diepe levensvragen te leven moeten we een gevoel voor paradoxen ontwikkelen, niet het minst de paradox dat er op sommige vragen geen gewone antwoorden zijn en dat deze vragen toch de enige zijn die het leven de moeite waard maken: 'Hoe zal ik vandaag leven in het besef dat ik eens zal sterven?'

### **We onderwijzen wie we zelf zijn**

Spirituele vragen zijn niet slechts ingebed in de vakken die we onderwijzen, ze zijn ook en vooral ingebed in onze eigen levens. Wie ook onze leerlingen zijn, welk vak we ook onderwijzen, uiteindelijk onderwijzen we wie we zelf zijn. Als ik leraren hoor vragen of zij in hun klas iets kunnen en mogen laten blijken van hun spiritualiteit, dan vraag ik op mijn beurt of dat wel een zinvolle vraag is: Zolang wij onszelf meenemen in de klas, nemen we onze spiritualiteit met ons mee!

Onze enige keus is of we zullen reflecteren op de vragen die we leven en hoe we ze leven, op een wijze die ons werk vruchtbaarder maakt. 'Hoe kan ik de dag doorkomen?' is minder vruchtbaar en uitdagend dan een vraag als 'Welke waarde kan ik vandaag aan de orde stellen?' Als wij geen goede vragen leven en deze vragen op een manier leven die leven-gevend is, zullen onze eigen misvormingen doorsijpelen in het werk dat we doen en zo bijdragen aan de misvorming van de leerlingen van wie de levens die van ons raken.

### **De moed om te onderwijzen**

De laatste vijf jaar heb ik, samen met anderen, een programma ontwikkeld dat leraren in het hele land een kans geeft voor zo'n reflectie. Het programma richt zich vooral op een vraag die het waard is om te leven, zoals:

- We worden leraren, om redenen van ons hart.
- Maar velen van ons verliezen de moed als de tijd voortschrijdt.
- Hoe kunnen we moed verzamelen,

alleen en samen,  
-Zodat we moed en hoop kunnen geven aan onze leerlingen en aan de wereld,  
-Wat goede leraren steeds doen en moeten doen?

Het Teacher Formation Program (ook wel genoemd 'De moed om te onderwijzen') omvat acht vierdaagse retraites, binnen twee jaar, voor groepen van 25 leraren uit basis- en voortgezet onderwijs. Het doel is eenvoudig: het alleen en samen met anderen exploreren van de spirituele dimensie van het bestaan als leraar. Deze groepen komen een keer per kwartaal samen en we volgen daarbij bewust de jaargetijden. De (bekwaam geleide) conferenties zijn genoemd naar het seizoen waarin ze plaatsvinden en gebruiken ook een metafoer die daarbij past en die leraren uitnodigt om de spirituele vragen die daarmee samenhangen te onderzoeken. In de herfst bijvoorbeeld - als de natuur plantenzaden voortbrengt die hopelijk opkomen in de lente - onderzoeken we "het zaad van ons ware zelf", door de vraag te stellen: 'Wie ben ik?' De deelnemers exploreren herinneringen aan wie zij waren als kinderen en wat daarvan vaak ten onrechte in hun latere levensfasen verloren is gegaan. Als zij de 'Wie ben ik?' vraag kunnen beantwoorden zijn de deelnemende leraren beter in staat om te vragen: 'Van wie ben ik?' Wat is de sociale ecologie van mijn leven, de plaats waar ik geplant ben, waar ik geroepen ben om te geven en te ontvangen? Wij stellen zulke vragen niet alleen voor onszelf, maar ook met het oog op de jonge mensen die we dienen: Een leraar die werkt met een misvormd besef van zichzelf en de gemeenschap om hem heen zal waarschijnlijk meer kwaad dan goed doen.

### **De winter in ons leven**

Natuurlijk lijkt het zo te zijn dat het 'ware zelf,' dat we in de herfst vinden, in de winter verweert en sterft. Maar het doet daarbij slechts wat zaden in de natuur doen: overwinteren tot de lente arriveert. In de winter ex-

ploreren we dus vragen van donker en dood, slaap en vernieuwing. Wat lijkt in ons stervend en dood te zijn? Is het werkelijk dood, of ligt het eenvoudigweg te slapen, wachtend op zijn tijd om (op) te bloeien?

Als we kunnen begrijpen wat binnen in ons slaapt, kunnen we misschien ook en dieper begrijpen wat in onze leerlingen ligt te slapen. Sommige leerlingen laten zich zien als dood - dood voor denken, voelen en relaties. Maar een goede leraar zal het ware zelf zien achter de valse zelfpresentatie, zien wat slaapt in de levens van jonge mensen, wat tot bloei gebracht kan worden door goed onderwijs.

Seizoen-metaforen bieden een manier om diepe vragen te stellen over het leven, zonder ontwijkende bewegingen. Ze honoreren tegelijkertijd de gevoeligheid van ieder, van Joden tot Boeddhisten, van Moslims tot seculiere humanisten, van Christenen tot mensen van wie de spiritualiteit geen naam draagt. Als we zulke vragen stellen in de context van een veilige ruimte en vertrouwenwekkende relaties kan de ziel zijn waarheid spreken en kunnen mensen deze waarheid in zichzelf en in een ander vinden, met als gevolg dat mensen veranderen.

### **Communicatie**

Om die transformatie te helpen voltrekken gebruikt het Leraren Vormings Programma een ongewone communicatievorm, waarin mensen leren om elkaar niet op een bepaald idee of beeld vast te leggen en elkaar niet zo nodig te willen 'redden', maar met elkaars vragen op een respectvolle en niet bemoeizieke wijze om te gaan.

Gemeenschap groeit als we met elkaar willen delen wat ons in onze levens echt bezighoudt. Maar in onze maatschappij zijn we daar zeer terughoudend in, omdat we er bang voor zijn elkaar vast te leggen. Er is, zo schijnt het, geen tussenweg tussen zich met elkaar bemoeien en elkaar negeren en dus ontstaat er geen gemeenschap. Maar door het werken met grondregels die ons bevrijden van onze wederzijdse angsten,

door ons te onderwijzen hoe we onze vragen samen kunnen leven, meer dan ze te beantwoorden, groeit de gave van de gemeenschap tussen ons - een gave die ons verandert.

### **Resultaten**

De leraren die meededen met dit programma berichten over verschillende belangrijke resultaten. Ten eerste voelen zij zich meer geworteld in hun eigen 'zelf', zijn meer thuis in hun eigen leven, met minder kans op 'burn-out' en meer op een bloeiend bestaan.

Ten tweede voelen zij dat ze betere leraren zijn, die hun leerlingen kunnen zien zoals ze zijn en op hen kunnen reageren op leven-gevende manieren.

Ten derde voelen zij dat zij betere burgers zijn van hun eigen werkplek, beter in staat met conflicten om te gaan en vrede te stichten, veranderingen te bepleiten vanuit een plek van hoop.

De belangrijkste stap naar het wekken van de geest in het onderwijs is het bijeenbrengen van leraren, niet zozeer om te praten over leerplan, technieken, geld of beleid, maar over de diepste vragen van ons leven als leraar. Alleen als we dat samen kunnen doen, op manieren die recht doen aan zowel het belang van onze vragen als aan de verschillende manieren waarop wij daarmee omgaan - slechts dan zullen wij in staat zijn om dat ook voor de leerlingen te zijn en te doen, die ons gezelschap nodig hebben op dit deel van hun levensreis.

### **Ook op de eigen werkplek**

Tot nu toe vinden deze activiteiten plaats buiten de eigen werkplek en leraren zijn daar dankbaar voor. Maar op een zekere dag zouden wij graag even dankbaar zijn als een toenevend aantal scholen erin slaagt te doen wat zij nu nog niet doen: het scheppen van een situatie op de eigen werkplek, waar leraren kunnen reflecteren op vragen die het waard zijn om mee te leven.

## LEES- EN BESPREEKWIJZER TEAMS

Lees de volgende uitspraken niet als 'stellingen', waar je 'voor of tegen' zou moeten zijn. Ze zijn bedoeld als mogelijke 'kapstok' voor een gesprek in je team over dit artikel.

1. Dit hele verhaal over spiritualiteit is niet nieuw: daar ben je als Jenaplanschool en dus als stamgroepleider dag in dag uit mee bezig.
2. Het is voor de onderlinge verbondenheid in je stamgroep van wezenlijk belang dat je je als stamgroepleider open leert stellen voor 'echte vragen' die bij kinderen leven. Je kunt kinderen helpen om vragen te stellen die het waard zijn om gesteld te worden.
3. 'We onderwijzen wie we zelf zijn'. Toch moet je als stamgroepleider een zekere mate van 'objectiviteit' en 'terughoudendheid' betrachten waar het gaat om het bespreekbaar maken van 'spirituele vragen' van jezelf en van kinderen.
4. Je zult ouders moeten inlichten over de manier waarop je als school omgaat met 'spiritualiteit'. Sommige aspecten van spiritualiteit zul je toch bij de ouders moeten laten.
5. 'Mensen zijn complete personen, bij wie het gevoel niet losgemaakt kan worden van het verstand en de ziel'.  
Hoe zakelijk gaan wij als team met elkaar om?  
Is er tijdens een teamvergadering voldoende oog voor de 'werkelijke vragen' achter de 'oppervlakkige vragen'?  
En bij gesprekken met ouders over hun kind?

Natuurlijk moet het daarbij gaan om uitnodigen tot, niet om bevelen. De ziel kan niet gedwongen worden tot innerlijk werk en als een werkgever zoiets toch probeert is dat zowel inefficiënt als onethisch. Maar vrij gekozen innerlijk werk, gedaan in eenzaamheid en in gemeenschap, kan

een krachtige bijdrage leveren aan het welzijn van leraren en het onderwijzen als zodanig en van de leerlingen waaraan wij dienstbaar zijn. Door het scheppen van zulke situaties zouden onze scholen leraren, leerlingen en de missie die we hebben in het onderwijs de ondersteuning geven, die ze zo diep behoeven. ■

**Opgesteld door Jan Tomas, redactielid Mensen-kinderen**

### NOTEN

1) *De Quakers (of het 'Religieus Genootschap der Vrienden') ontstonden in Engeland, rond 1650. Zij verzetten zich tegen de staatskerk en geestelijke macht over mensen in het algemeen. Elk mens kan, zo geloven zij, het 'innerlijk licht' (de waarheid) vinden, zonder bemiddeling van geestelijke leiders en een hiërarchisch ambt. Zij kennen geen vaste leiders en komen bijeen in ongeprogrammeerde bijeenkomsten, met veel stilte, inkeer, zelfonderzoek, liturgisch uiterst sober. Ook maatschappelijk gezien stonden en staan zij kritisch tegenover machthebbers en met name ook tegenover het militair apparaat. Quakers zijn dan ook zeer actief geweest en zijn dat nog in vredeswerk, waarvoor zij in 1948 de Nobelprijs voor de Vrede kregen. Het gaat in ons land en wereldwijd om een kleine groep. Al deze zaken vinden wij terug bij Kees en Betty Boeke, waarbij de quaker-achtergrond ook doorwerkte in de 'sociocratische' werk- en organisatievormen die hij in en rond de Werkplaats Kindergemeenschap ontwikkelde. Zie daarover met name de publicaties van Henk van der Weijden (o.a. in Mensen-kinderen, sept. 1998), die hierop promoveerde. In de USA zijn de 'Friends' Schools' actief in Jenaplan-achtige scholen. Zie over de spiritualiteit van Boeke: De wereld als werkplaats, door Hans-Jan Kuipers, IISG, Amsterdam, 1992. Een Jenaplanner als wijlen Gerrit Hartemink was ook beïnvloed door de quakers.*

2) *De schrijver heeft het over 'public schools'. In de USA is de tegenstelling daarvan 'private schools'. De vertaling van 'public schools' door 'openbare scholen' is in het algemeen juist, maar omvat niet de connotatie van scholen die, in tegenstelling tot de vrijwel altijd voor ouders dure 'private schools', voor allen toegan-*

*kelijk zijn. Bij ons ligt dat weer anders, met ons bekostigingsstelsel van scholen.*

3) *Over de betekenis van 'spiritualiteit' valt van alles te zeggen. Palmer kiest voor 'verbondenheid' en 'verwondering', 'diepte van leven' en 'levenshouding'. We komen hier t.z.t. nog op terug, o.a. in de bespreking van recent onderzoek in Engeland naar 'The Spirit of the Child' (D.Hay/R. Nye, London, 1998). Samen met begrippen als 'zin-zoekend onderwijs' en 'inspiratie' kan het op deze manier belangrijk worden binnen het Jenaplanveld, in zowel openbare en algemeen-bijzondere-, als prot. chr.- en rk scholen.*

**Met toestemming overgenomen uit Educational Leadership, dec.1998/jan. 1999. Oorspronkelijke titel: Evoking the Spirit in Public Education. Vertaling en noten: Kees Both**

**Parker J. Palmer is schrijver en 'travelling teacher'. Hij schreef onder andere 'To know as we are known. A spirituality of education' (San Francisco 1983), en 'The Courage to Teach. Exploring the Inner Landscape of a Teachers' Life' (San Francisco 1998). Binnenkort komt uit: 'The Courage to Teach: A Guide for Reflection and Renewal' (Jossey Bass, San Francisco). Ook is er een videoband, met de titel 'Teaching from the Heart. Seasons of Renewal in a Teacher's Life' (Jossey-Bass, 1998). Al deze materialen zijn ook ter ondersteuning om zelf een 'Teacher Formation Program' te ontwikkelen.**

**Tom de Boer gaf aandacht aan het denken van Palmer, in zijn artikel in het maart-nummer 1999 van Mensen-kinderen.**

# BOMEN

## Uit een dagboek van een groepsleidster

### Inleiding tot het dagboek

In het Amerikaanse tijdschrift 'Outlook' (helaas sinds enkele jaren ter ziele) zijn dikwijls gedeelten van dagboeken van leraren gepubliceerd. Zo ook dit stuk over bomen. Het is een bundeling van stukken die over bomen gaan uit 'A (Philadelphia) Teacher's Journal'.

Lynne Strieb had op het moment dat ze dit dagboek schreef (het schooljaar 1980/1981) zo'n 12 jaar onderwijservaring in diverse scholen. Ze werkte gedurende genoemd schooljaar in een groep van zesjarigen in een basisschool te Philadelphia: 33 kinderen, waarvan 22 zwart, 9 blank en 2 kinderen die in het begin van het jaar alleen Spaans konden spreken. De school lag in wat wij een 'onderwijsvoorrangsgebied' zouden noemen.

Over schoolomgeving en schoolgebouw schrijft ze: "Hoewel in de straten in de buurt van Philadelphia waar ik werk en woon bomenrijen staan en er overal gras is, is het schoolterrein verontreinigd met gebroken flessen en andere rommel. De muren van het ronde moderne schoolgebouw zijn volgeklad met graffiti.

Mijn klaslokaal is het laatste in een rij van vier lokalen. Het heeft drie muren, dus kunnen de kinderen en ik, helaas, zien en horen wat er in de andere lokalen gebeurt. Op de vloeren ligt tapijt en de muren zijn grijs-groen. De twee lange en smalle ramen bovenin het lokaal zijn gebroken en daarom dichtgetimmerd. Ze kunnen niet open waardoor het lokaal donker en gesloten aanvoelt. Het enige licht komt van TL-buizen aan het plafond en van plantelampen" (lampen die gebruikt worden voor het kweken van planten, KB).

Zij heeft veel boeken in haar lokaal, waaronder ook veel non-fictie-boeken. Verder is er een grote verscheidenheid aan materialen op kunstzinnig gebied, voor wiskunde (ook meten en wegen), construeren, drama en natuuronderwijs. Dit alles dient als keuze-materiaal in het blokkur.

### Zij schrijft over haar dagboek:

"Ik besloot (na het volgen van nascholingscursussen over het leren en denken van kinderen) om een verhalend verslag bij te houden van gesprekken in de klas, als aanvulling op de dagelijkse notities en verslagen over individuele kinderen die ik, sinds ik in het onderwijs werk, steeds bijgehouden heb. Na enkele maanden realiseerde ik me hoe waardevol het dagboek geworden was voor mijn praktijk. Hoe meer ik schreef, hoe meer ik observeerde in mijn klas en hoe meer ik wilde opschrijven. Als ik mijn dagboek weer opnieuw doorlas kreeg ik meer ideeën voor mijn onderwijs. Ik breidde het dagboek uit om er andere aspecten bij te betrekken: anecdoten, observaties van kinderen die verdiept zijn in hun activiteiten, interacties met ouders binnen en buiten de school, mijn plannen, beschrijvingen van de druk waaraan leraren blootstaan. Ik schreef ook over mijn voortdurende groei (als persoon en als beroepsbeoefenaar) door mijn eigen reflecties en de vragen die opkwamen, door het lezen van boeken en door samen met collega's hierover te praten." Het dagboek gaat dus evenzeer over het leren van kinderen met, door en over bomen als over het leren van hun groepsleidster zelf met door en over bomen. Lynne Strieb is een 'reflective teacher', die reflecteert op leren als proces en op de inhoud daarvan.

De periode na dit dagboek bleef ze schrijven, maar ze besloot dat de druk van buitenaf op het onderwijs sindsdien veel en veel groter geworden is. Het dagboek van 1980/1981 "was geschreven toen ik me kon concentreren op de kinderen en wat en hoe ik ze onderwees. 1980 lijkt lang geleden en ver weg. Ik ben doorgegaan met schrijven. Ik ga door met het stellen van vragen over mijn onderwijs en, inderdaad, de buitenwereld en de actuele druk staat daarin centraal."

Een waarschuwing voor onderwijsbeleid!

We zullen nu de (meeste) delen van het dagboek over 'bomen' afdrucken, waarbij elk dagboekfragment gevolgd wordt door enkele kanttekeningen van een huidige Nederlandse lezer. Deze kanttekeningen duiden op algemenere aspecten van benadering van het thema 'bomen het jaar rond' van de groepsleidster.

Het publiceren van deze dagboekgedeelten dient vooral ter inspiratie en als exemplaar van een lerende onderwijsgevende, die leert over kinderen, bomen en zichzelf.

### HET DAGBOEK

#### 1. groepsleidster (g.l.) neemt iets mee, daagt uit

Ik bracht een groot, hartvormig blad mee naar school en daagde de kinderen uit een groter blad te vinden. Ze begrepen niet wat 'uitdagen' betekende. Veel van de kinderen maakten zich zorgen dat het iets heel serieus betekende of iets wat ze niet zouden kunnen. Ik legde aan ze uit dat het betekende dat er een soort wedstrijd zou worden gehouden.



2. meten met standardeenheden

3. introduceren begrippen functioneel, lezen leren

4. tekenen en vastleggen om te (kunnen) vergelijken

5. veranderingen aan gevallen bladeren

6. bladeren en water

7. begrip 'oppervlakte'

8. (voor-)lezen als introductie

9. betrokkenheid g.l. bij buitengebeuren, m.n. seizoenen

10. keuze soort te adopteren boom: criteria

11. regelmatig met kinderen in omgeving wandelen en kijken en verzamelen

Ze gebruikten blokjes van 10 cm lang om de lengte van het blad te meten en deden hier verslag van. Leonard deed de suggestie om het blad te meten vanaf de top tot het begin van het steeltje. Bij de andere metingen was het steeltje meegerekend. Ik deed wat er werd gevraagd.

Uiteindelijk tekende ik de omtrek van het blad op een stuk papier (ik gebruikte daarbij het woord 'omtrek') en prikte de tekening op het prikbord met deze tekst erbij: "Uitdaging. Wie kan er een groter blad vinden?" Ik heb bewust het begrip 'groter' niet verder uitgewerkt in grotere oppervlakte, omtrek of lengte. We zullen zien wat ze ontdekken.

### **22 oktober**

Vandaag heeft Felicia een antwoord gegeven door een enorm blad mee naar school te nemen. We hebben er heel lang over gesproken. Mijn blad was gedroogd en daardoor gekrompen. Ik vroeg aan de kinderen wat er mee gebeurd was.

Ze spraken over vallende bladeren die dan uitdrogen en hoe dit gebeurt als bladeren oud worden. Een enkeling dacht dat het blad water nodig zou hebben. We zullen zien wat er met het enorme blad gaat gebeuren nu zijn stengeltje in het water staat.

We bespraken welk blad groter was. Na het meten van de lengte met blokjes van een inch, maten we de tekening van gisteren ook nog een keer. Ik vroeg of we meer of minder 'Cuisenaire' (staafjes van 10 cm) nodig zouden hebben. Voordat we het gingen uitproberen, gaven de kinderen suggesties over het aantal.

Ik heb het blad weer op een stuk papier getekend en ben even bezig geweest met oppervlakte. Ik lees voor uit een boek "Our Trees", en we houden een gesprekje over bomen. We vinden dat we een boom moeten uitzoeken om door de seizoenen heen te volgen. We kunnen dan de omgeving en de boom zelf gaan onderzoeken, net zoals in het boek.

Afgelopen zomer had ik in een zomercursus op de 'Prospect School in North Bennington' ongeveer hetzelfde gedaan en daar had ik heel veel van opgestoken.

We moeten ook naar buiten gaan. Zelf heb ik heel goede herinneringen aan de herfst en ik vind het vreselijk dat we hier opgesloten zitten in deze grijze klas zonder uitzicht. Het enige dat we merken van het wisselen van de seizoenen is dat wat we mee naar binnen brengen.

### **23 oktober**

We lopen naar de voorkant van de school om naar de bomen te kijken. Het lukte me niet om de kinderen een boom uit te laten kiezen. Waarom zouden ze ook? Ik kon zelf ook niet tot een beslissing komen. De beuk zou misschien niet van kleur veranderen, de esdoorn zou er misschien te lang over doen. De notenboom is al van kleur veranderd en zal zijn blad te snel verliezen. We hebben dus voor drie bomen gekozen en we gaan ze waarschijnlijk twee keer in de week bekijken.

### **24 oktober**

Na een discussie over het gedrag tijdens een wandeling, zijn we een wandeling gaan maken rond het hele blok. Tijdens het lopen wezen we elkaar op de verschillende dingen die we tegen kwamen: eekhoortjes, honden, katten, bladeren en bomen, stenen en op 25 sinaasappels op een voetpad onder een boom. De kinderen verzamelden ze om ze mee terug te nemen. Tracey nam wat twijgjes mee, zodat ze 'wat nootjes in de twijgjes zou kunnen vinden'.



## 29 oktober

12. opnieuw: voorlezen, vertellen en observeren

Ik lees voor uit een boek over zaden. Dan vertel ik over de groei-cyclus en vertel de kinderen dat eiken alleen groeien uit eikels, etc. We hebben een uitstapje gemaakt naar een nieuw Natuur Centrum in Andorra. Eigenlijk zijn het gewoon een heleboel paden door de Wissahickon Vallei (een gedeelte van het stadspark). We hadden twee gidsen en het was heerlijk om op zo'n koele dag in het bos te zijn.

13. inschakelen natuurgidsen, maar zelf daaraan mede richting geven

De gidsen gaven de kinderen gekleurde papieren en vroegen dezelfde kleuren in het bos op te zoeken. Op deze manier werden de kinderen op de details gericht. De kinderen spraken met een van de gidsen over de verandering bij bomen. De gids begon zijn verhaal bij de lente, ik stelde voor andere dingen te doen, ik wilde echt over onze excursie praten.

15. raadspelletje: twintig vragen om te identificeren

Mark had een tak van een zilverberk gevonden en wilde die gebruiken bij het 'twintig-vragen-spelletje'. De kinderen kwamen er achter dat het een tak was. Iemand vroeg: "Heeft iemand die tak wit geschilderd?" Ik vroeg aan de kinderen hoe deze tak zo wit kwam. Eén van de kinderen zei: "De boom groeit gewoon zo." Een ander kind zei dat ik hem waarschijnlijk had geverfd en weer een ander opperde dat ik er papier omheen gedaan had.

16. eigen begrippen kinderen en 'officiële begrippen'

Toen ik vroeg hoe de buitenkant van een boom heet, gaf één van de kinderen het antwoord: 'huid'. Ik zei dat het een soort huid was, maar dat het meestal 'schors' genoemd wordt. "De schors van een boom lijkt eigenlijk heel erg op huid, je hebt het namelijk in allerlei verschillende kleuren." Ik pakte het stuk schors van Felici dat heel erg ruw was en legde het naast de tak van Mark. Ik zei: "Net zoals bij jullie allemaal heb je een kleurenschakering van wit tot bruin in de schors van de boom." De kinderen beschreven de verschillen in kleur bij zichzelf. Ik wees erop dat een witte huid niet echt wit is, zoals bijvoorbeeld bij een t-shirt: en als we zeggen dat iemand zwart is, die persoon niet zo zwart is als bijvoorbeeld dit boek. Atiya zei dat mensen denken dat Jimmy haar broer is, omdat ze dezelfde huidskleur hebben. Ik vroeg aan de kinderen wat 'Native Americans' (oorspronkelijke bewoners) betekende. Ze wisten het niet, dus legde ik het uit. Ik vertelde ze dat de oorspronkelijke bewoners, de indianen, lang geleden de schors van een berk gebruikten om tekeningen op te maken en om boten van te bouwen. Mevr. Smith, een van de helpende ouders, vertelde dat ze tijdens haar huwelijksreis de schors van een berk had gebruikt voor haar huwelijksboek. Ze zal het de volgende keer mee naar school nemen.

17. ordenen, seriëren, op kleur

18. bomen (schors) en het gebruik daarvan als papier

(Ik vraag me af of schors weer aangroeit; ik zal de kinderen maar niet teveel aanmoedigen schors van de bomen te halen.)

19. g.l. stelt zichzelf vragen

Wordt vervolgd. ■

HOOP

Geloof, hoop en liefde  
en de meeste van deze is de hoop  
omdat de hoop altijd weer z'n  
weggetje vindt  
naar het punt waar de liefde begint  
en de meeste van deze  
is de hoop op geloof in de liefde.

Liselore Gerritsen

Vertaling Wil van Beusekom. Kanttekeningen Kees Both

Bron: A Philadelphia Teachers' Journal, Grand Forks: North Dakota Study Group on Evaluation, 1985

# DE GROETEN UIT WENEN

*In verschillende landen in Midden-Europa is er een ontwikkeling naar meer diversiteit en keuze-mogelijkheden in het schoolsysteem, ook in Oostenrijk. Een van de gevolgen daarvan is een hernieuwde aandacht voor 'traditionele vernieuwingsrichtingen'. In oktober 1998 vond in Wenen de eerste 'Hochschullehrgang' Jenaplan in Oostenrijk plaats, een nascholingscursus voor leraren, een week lang. Docenten waren Tom de Boer en Kees Both. Van deze cursus wordt hier verslag gedaan, waarbij het vermoeden wordt geuit dat het gehanteerde model ook wel eens bruikbaar zou kunnen zijn in de Nederlandse situatie.*

## **Gesprek in de stamgroep**

De tweede dag van de cursus in Wenen. De vijftig deelnemers zijn in twee stamgroepen verdeeld. De middag begint met een kringgesprek over het thema dat de deelnemers sinds gisteren beziggehouden heeft: 'Wat zijn voor jou belangrijke leermeester/leermeesteressen geweest? Zowel binnen als buiten het onderwijs?' Eerst moesten ze individueel een lijstje maken van maximaal tien zulke leermeesters, met erachter geschreven wat men van de betreffende persoon geleerd had. Voorts werd in kleine groepen (het tafelgroep-principe) gepraat over deze keuzes, gericht op verheldering. De volgende stap was het individueel kiezen van een van de genoemde personen, een die men op dit moment, terugkijkend, heel belangrijk vindt. Daarover werd voorts een toelichting geschreven, in de vorm van een brief aan deze persoon of op een andere manier: 'Als ik aan .... denk, dan is/was voor mij belangrijk ....' En over deze dagboek-aantekeningen was voorts een intensief gesprek met een zelfgekozen 'dagboek-maatje' uit de andere stamgroep. Dit gesprek gaf aanleiding tot het schrijven van een reflectie op het dagboek en de gevoerde gesprekken. En nu zitten we in de kring, om over deze ervaring met elkaar te spreken. Vooraf zijn er meer algemene opmerkingen: 'Jullie (docenten) stellen, zo lijkt het, van die gemakkelijke vragen, maar het houdt me heel erg bezig. Het kost me meer energie dan ik vooraf dacht.' Wij glimlachen en knikken begrijpend. Een ander brengt, voordat we tot het thema komen,

haar twijfels naar voren: 'Ik voel me, na ruim een dag in deze cursus, wat op drijfzand. Ik heb behoefte aan een helder theoretisch kader. Waar willen jullie als docenten eigenlijk naar toe?' Allereerst wordt deze hartekreet door de gespreksleider breder gemaakt: 'Prima dat je dit zo uit. Hebben anderen ook dergelijke gevoelens?' Dat blijkt voor één persoon het geval te zijn. Anderen melden dat ze er geen probleem mee hebben, het juist wel plezierig te vinden om dicht bij eigen ervaring en levensverhaal te beginnen. De gespreksleider brengt het gesprek op verschillende leerstijlen en geeft bovendien aan dat er wel degelijk, zelfs dezelfde middag nog en verder elke dag enkele keren, een inhoudelijke input komt. In korte lezingen wordt de komende dag ingeleid of wordt ter afsluiting van een dagdeel het vooraf ont-dekte ingekaderd en verdiept. Bovendien krijgt iedereen een reader, die ook een inhoudelijke onderbouwing geeft.

## **Leermeester**

Nu komt de leermeester-opdracht aan de orde. Hoe is die beleefd en wie wil iets naar voren brengen over de belangrijkste leermeester(es)? Deelnemers vertellen over hun ervaring bij het nadenken over leren en leermeesters en de emoties die dat met zich meebracht. Zonder dat wij vooraf in deze richting enige suggestie hebben gedaan heeft vrijwel iedereen iemand gekozen waarvan vooral levenslessen geleerd zijn, existentiële zaken dus, zo blijkt uit het gesprek. 'Leren' wordt in dit verband dus breed genterpreteerd: leren om te leven.

Op vrijwillige basis vertellen enkele deelnemers meer over hun belangrijkste leermeester(es). De anderen luisteren aandachtig en invoelend, stellen na het voorlezen van stukjes dagboek vragen, geven soms aan dat zij in hun eigen leven soortgelijke leerervaringen hebben. Iemand vertelt over haar grootmoeder, die haar geleerd heeft voorzichtig te zijn in het oordelen over mensen. Niet dat zij halfzacht was, zij had wel degelijk bepaalde opvattingen waarvoor zij stond en had weinig tolerantie tegenover intolerantie, maar tegelijk was zij mild in haar oordeel. Ze probeerde te begrijpen waarom mensen zo dachten en spraken en deden. Deze invloed van haar oma is nooit verdwenen en bepaalt nu nog mede de omgang met kinderen en collega's. Een ander vertelt over een leraar die werkelijk liefde voor zijn vak, Duitse taal, wist te wekken, met name voor literatuur, wat tot een blijvende belangstelling heeft geleid. Weer iemand anders vertelt, terwijl zij zich nauwelijks goed kan houden, dat haar jong gestorven dochter voor haar een heel belangrijke leermeester(es) is geweest, ook in de manier waarop zij omging met ziekte en het weten dat zij zou sterven. Door het verdriet heen heeft de intense omgang met dit kind haar leven verrijkt en intenser gemaakt. Na dit verhaal blijft het een poos stil. Iemand die naast de vertelster zit slaat haar arm om haar heen. Na deze ronde spreken we over dit gesprek: Wat het je doet om zulke dingen te vertellen en te beluisteren, hoe je zo'n gesprek voert, onder welke condities. En we hebben het over de kenmerken van 'leren' en 'leermeesteressen'. Deze tweede dag had als thema 'gesprek'. En wat dat is en kan zijn werd aan den lijve ervaren.

## **Reformpedagogische werkplaats**

Maandagochtend. We worden door cursusleider Harald Eichelberger opgehaald van het hotel en duiken de metro in. Weer uit de metro wandelen we door een wijk die, zo vertelt Harald, in de jaren '20 een voorbeeldige arbeiderswijk was, met badhui-

zen en andere sociale voorzieningen. In die tijd was er ook op onderwijsgebied veel te doen in Wenen. De stad heeft een eigen reformpedagogische traditie.

We komen bij de 'Pädagogische Akademie des Bundes'. Een groot betonnen gebouw, net zo ongezellig als andere gebouwen van zijn soort. Na een tocht door lange gangen komen we in een ruimte, die Harald ons met enige trots laat zien: een groot lokaal, met twee nevenruimtes, een 'reformpedagogische werkplaats'. Behalve een kast met papier, scharen, viltstiften, lijm, etc. (hier is de Montessori-invloed te merken) zijn o.a. grote werktafels, computers en andere apparatuur, een koffie-apparaat met daarbij een kast met 'echte' en fraaie mokken aanwezig. Aan de muur hangen portretten van Maria Montessori, Peter Petersen, Célestin Freinet en Helen Parkhurst en een grote foto met kinderen en team van de Jenaplanschool 'De Imenhof' in Lossier. Deze ruimte vormt een kruising tussen werkplaats en woonkamer. Een verademing in het onpersoonlijke gebouw. Dit zal de komende week ons hoofdkwartier zijn. We maken kennis met de tweede coordinator, Marianne Wilhelm.

### **Hochschullehrgang Jenaplan**

De openingssessie vindt plaats in een grote collegezaal. We hebben enige 'Bühnefeber', voordat alles begint. In het welkomwoord wordt het historische moment geaccentueerd: Dit is de eerste Jenaplancursus op academisch niveau in Oostenrijk, als eerste van de vier blokken die de cursus omvat. De cursus wordt verzorgd door de Pädagogische Akademie der Bundes in Wenen, waarbij de universiteit van Neurenberg (Duitsland) mede garant staat voor het niveau. Het succesvol afsluiten van de cursus leidt tot een Europese graad. Hierna worden wij geïntroduceerd en krijgen het woord. Wij vertellen iets over onszelf, o.a. hoe wij in de Jenaplanbeweging terecht gekomen zijn en wat voor werk wij momenteel doen. Voorts wordt een globaal overzicht gegeven over de komende

week, worden de gebruikte groepeeringsvormen geïntroduceerd en de doelen gegeven waarop wij aan het eind van de week afgerekend kunnen worden. Naast deze doelen spelen persoonlijke verwachtingen en doelen van ieder een rol. We streven een afwisseling na van doen - spreken en schrijven over doen - delen van ervaringen - theoretische verdieping. Elke dag heeft een eigen accent: maandag en dinsdagochtend gesprek, woensdag spel, donderdag werk en vrijdag viering. Hierna werd de leermeester-opdracht gegeven (zie boven), evenals het dagschema voor deze eerste dag.

### **Max en zijn rupsen**

Op dinsdagmiddag geeft Oskar Seitz uit Neurenberg een college. Oskar schetst het beeld van een lerend kind, zijn eigen zoon. Max is drie jaar en heeft in de tuin een aantal grote rupsen gevonden die hij in een huisje van stenen probeert te houden. Oskar zit aan het raam en observeert hem. Hij ziet hoe het kind meer dan een half uur lang intensief met zijn rupsen in de weer is. Totaal onbewust van de rest van de wereld. Zou hij autistisch zijn? Maar dan bedenkt de vader dat hij zelf ook een even lange tijd gebiologeerd naar buiten zit te kijken.....

Het is een prachtig tafereel dat hier geschetst wordt en de intensiteit (en authenticiteit!) van het gebeuren herhaalt zich in de collegieruimte. We zien voor ons hoe de kleine Max verbaasd toekijkt hoe een rups ondersteboven blijft doorlopen op een blad. Hij plukt het dier los en bekijkt nauwkeurig de pootjes: wat is het geheim? Oskar analyseert het moment van verwondering en de daarop volgende reactie. Hij vraagt in zijn college: 'Is dit een pedagogische situatie?'

Er brandt een discussie los. Sommigen zeggen: 'ja!' Anderen kunnen zich niet voorstellen dat er een pedagogische situatie kan zijn zonder dat er een volwassene in de buurt is..... Iemand betreft de eigen ervaringen van deze week in het gesprek, de verrassing van echt leren. Enkel

zitten peinzend voor zich uit te kijken: 'Wat is leren?'

### **Aan het eind van de week moet ieder kunnen zeggen ...**

De doelen voor deze week zijn op dezelfde manier geformuleerd als wij gewend zijn bij de opleiding en nascholing Jenaplan:

Aan het eind van deze week moet elke deelnemer kunnen zeggen:

1. Ik heb ervaringen opgedaan met de vier sociale basisvormen van leren (en onderwijzen).
2. Ik heb enig inzicht gekregen in de historische en actuele achtergronden van de basisactiviteiten.
3. Ik heb stimulansen gekregen voor de toepassing in mijn eigen werksituatie.
4. Ik heb leren reflecteren op mijn eigen ervaringen door middel van dagboek, dialoog en reflectief lezen van teksten.
5. Ik heb inzichten opgedaan over de plaats die de vier basisactiviteiten innemen in het Jenaplanconcept.
6. Ik heb bouwstenen opgedaan voor het werken aan het concept van mijn eigen school.
7. Ik heb ervaren dat leren fijn is.

### **Een dagoverzicht: de woensdag**

a. Gezamenlijk begin; de dag van gister en die van vandaag wordt doorgelicht en doorgesproken. We zorgen ervoor dat het leerproces langzaam wordt overgenomen door de cursisten zelf. Een boeiend proces, om daar bewust vorm aan te geven! Op donderdag moeten ze in keuzegroepen zelfstandig met een opdracht de stad in. 's Ochtends geven we tijdens een paar workshops de middelen aan waarmee ze kunnen werken. Op vrijdagochtend is er verslagkring. Voilà!

b. Naar aanleiding van vragen of problemen van de vorige dag komt nog een stuk theorie. Bijvoorbeeld: hoe verloopt eigenlijk een dag in een Nederlandse

Jenaplanschool? De mensen zoeken naar de juiste beelden. Je merkt dat de collega's ook hier praktijkgericht zijn.

De theorie moet in de praktijk tot bloei (kunnen) komen, anders is het ideologie.

c. De tweede helft van de ochtend werken we in stamgroepen. Elke stamgroep bestaat weer uit een aantal studiegroepen. Vandaag werken we aan een tekst waarin we moeten uitleggen wat we in de Jenaplanschool met 'leren' bedoelen. Je kiest een doelgroep. Dat kan je team op school zijn, of je moeder, of de inspecteur.

d. 's Middags geven Kees en Tom tweemaal dezelfde workshop, voor deze keer wisselen de stamgroepen halverwege de middag. Tom gaat spelen, Kees doet een observatiekring.

En dan zit de dag er weer op. Hoewel..... We vernemen dat cursisten soms tot in de kleine uurtjes nog doorgaan. Samen met het verbaasde thuisfront. En ook Kees en Tom zijn bij lange nog niet klaar. Ze strijken neer in café Ritter, een prachtig etablissement uit de jaren dertig, met hoge stucplafonds en kelners in lange witte schorten die precies weten hoe het hoort: minzaam en correct. Graag twee rode wijn en een plankje kaas. Zij moeten er nog even een paar uurtjes flink tegenaan. Want morgen, dat is de slogan van elke dag, morgen krijgen we het hoogtepunt van de week. En tot nu toe is dat steeds nog gelukt.

Van Wenen hebben ze niet veel gezien, die twee. Nou ja, café Ritter dus. En de laatste avond, toen ze daar daar niet meer naar toe hoefden, werden ze door een Wenen-expert meegenomen op een stadswandeling. Een sprookjesachtige avond. Een schitterende stad. En aangezien hun gids ook nog een wijnkenner was, werd het ook nog redelijk laat. Maar dat valt buiten het bestek van dit artikel.

### **De taal van de straat**

Op donderdag stond 'werk' centraal. Na een inleiding over 'werk en wereldoriëntatie', waarbij ook het ervaringsgebied 'communicatie' werd geïntroduceerd, werd de volgende opdracht gegeven:

'Vorm groepjes van 3-4 mensen, die alle in basis- of voortgezet onderwijs werken. Ga naar buiten en bekijk een beperkt gebied op het aspect 'visuele taal' (geschreven taal, beelden, tekens, symbolen), oftewel 'de taal van de straat'. Verzamel voorbeelden van deze taal door tekenen, fotograferen, iets meenemen, afdruk maken, etc. Praat met elkaar over een ordening van de gevonden boodschappen, naar vormen en functies (wat de makers ermee wilden). Praat ook alvast over de vraag hoe je dit materiaal - dat letterlijk op straat ligt - in je onderwijs zou kunnen gebruiken, met name de vragen die daarbij als onderzoeksvragen centraal kunnen staan (vooraf had men het artikel; over 'vragen stellen' gelezen). Kom terug en maak een visuele verwerking voor een presentatie aan de plenaire groep van het gevondene. Maak op een flap ook een opzet voor het werken met dit thema in je eigen praktijk.'

Voor de totale opdracht waren twee uur beschikbaar. Toen iedereen op stap was gingen wij ook naar buiten en kwamen we regelmatig kijkende, discussiërende, tekenende groepjes tegen, die samen veel plezier hadden.

De presentatie van de groepjes aan de totale groep was een hartverwarmende gebeurtenis. De 'Entdeckersfreude' en creativiteit spetterden er af, inclusief de ontdekking van mogelijkheden voor levensecht leren in de school.

### **De slotviering**

In de viering aan het eind komen verschillende elementen uit de week nog eens terug. Komische tafrelen worden afgelost door ontroerende momenten. Er wordt gezongen, gelachen en de draak gestoken. Natuurlijk ook gegeten en gedronken.

Er is overvloed. Wat je vaak op cursussen ziet: dat er altijd mensen iets eerder wegmoeten, want dan kunnen ze de trein nog halen, is hier niet aan de orden. Het lijkt wel of niemand weg kan komen.

Denken jullie wel aan de brief? Na een week of drie, vier, weer terug in je eigen situatie, schrijf je een brief aan Tom of Kees, of aan de leiding in Wenen, of aan je studiemaatje van deze week. Wat is er veranderd? Bij jou, in je werk? Vasthouden! Tot in het volgend voorjaar! Als we naar Nederland gaan, om daar het Jenaplan te bekijken. Eens kijken of Kees en Tom niet een te mooi beeld hebben opgehangen. Tot ziens

### **Reflectief lezen**

Nu we het slot van dit artikel naderen willen we nog iets meer ingaan op gebruikte werkvormen en didactische principes. Allereerst over het gebruik van de reader.

Door Oskar Seitz werd een reader samengesteld, als achtergrondmateriaal, voor zelfstudie en als discussiemateriaal in de eigen school. Daarbij kan in toenemende mate geput worden uit eigentijdse artikelen in het Duits, met name ook uit het Duits Jenaplantijdschrift "Kinderleben", het zusje van Mensen-kinderen.

De reader werd aan het begin van de derde dag uitgereikt. Veel cursisten gingen spontaan aan het lezen, zoals de volgende dag uit reacties bleek. In de cursusweek zelf functioneerde de reader ook, in de korte samenvattingen of voorbereidende colleges.

1. Das Jenaplan-Konzept als Beitrag zur Schulreform (Thilo Traub)
2. Zeit und Raum in der Jenaplan-schule (Kees Both)
3. Auf der Suche nach Stille in einer Jenaplanschule (Kees Both)
4. Was ist eine Woche? (Oskar Seitz)
5. Zum Wochenplan - Realisierungssansätze in einer ersten Klasse (Hannes Hauptmann)
6. Spiel - Eine Charakteristik der pädagogischen Situation SPIEL an der Jenaplan-Basissschule in Rottevalle (Tom de Boer)

7. Das Spiel der Kinder in der Grundschule (Ed Silanoe)
8. Die Feier - ein vergessenes Bedürfnis des Kindes? (Oskar Seitz)
9. Feiern an einer öffentlichen Grundschule (Hannes Hauptmann)
10. Das Gespräch - Begegnung mit Worten (Oskar Seitz)
11. Gesprächen Raum geben (Hannes Hauptmann/Renate Schubert)
12. Die Charta der Grundschule - Prinzipien des Jenaplans (Kees Both/Kees Vreugdenhil)
13. Weltorientierung (Kees Both)
14. Naturwissenschaftliche Arbeitsweisen und das Beantworten von Fragen (Kees Both)

men later in de stamgroep ter sprake.

Bij elk artikel werden dergelijke ideeën voor reflectief lezen gegeven, bijvoorbeeld:

- bij 1 - Jenaplan als bron voor 'in-nere Schulreform': lees par. 2.3. en 2.4. en vertaal deze in discussievragen voor de eigen school.
- maak een samenvatting in de vorm van een web-schema, met daar omheen ideeën voor verbeteringen en veranderingen in de eigen school of groep;
- schrijf: 'Bij het lezen van dit artikel voel ik ....., denk ik ....., herinner ik mij ....., wil ik ....., vraag ik mij af.....' steeds korte zinnen gebruiken, die je onder elkaar zet;
- schrijf over dit artikel een brief aan de auteur;

leren door reflecteren op ervaringen. Hiervoor worden verschillende instrumenten en procedures ingezet. Zodoende worden de deelnemers (dat was/is althans de bedoeling) zich meer bewust van hun opvattingen over hun beroep ('professioneel zelf-verstaan') en van hun werktheorieën ('subjectieve concept', 'werkconcept'), die vaak onbewust of halfbewust een rol spelen in hun werk.

4. Evenwicht tussen individueel en groepswork.

Het boeiende was voor ons dat wat we beoogden voor een belangrijk deel ook gebeurde. Petersen omschrijft in de 'Führungslehre des Unterrichts' 'pedagogische situatie' als volgt:

#### **"Pädagogische Situation ist**

- |   |                    |                           |
|---|--------------------|---------------------------|
| 1. ein problemhaltiger Lebenskreis von Kindern oder Jugendlichen um einen Führer,   | } Umweltgestaltung | } Führung des Unterrichts |
| 2. von diesem in pädagogischer Absicht derart geordnet,   | } Spannung         |                           |
| 3. daß jedes Glied des Lebenskreises genötigt (gereizt, aus sich herausgetrieben) wird, als ganze Person zu handeln, tätig zu sein. | } Übernahme        | } Führung im Unterricht   |

Tijdens de cursus werd geoefend in het reflectief lezen. Het artikel over viering (nr. 8) werd in de tafelgroepjes als volgt gelezen:

a. Blader het hele artikel door, kijk naar de kopjes, lees inleiding en conclusies, probeer een totaalindruk van het artikel te krijgen.

b. Elk van de tafelgroepen krijgt een gedeelte van de tekst toegewezen. Lees dit gedeelte aandachtig, hardop of stil ('close reading'), en bespreek het in drie rondes, rond de volgende vragen:

- begrijp ik de tekst?
- wat valt me in het bijzonder op, wat doet het mij?
- wat kan ik met het gelezene in mijn praktijk aanvangen?

c. Schrijf ieder individueel een recensie van het gelezene, gericht op een bepaalde doelgroep: collega's, ouders, management, etc.

De recensies werden eerst besproken met het dagboekmaatje en kwa-

- kies een van de basisprincipes 1 t/m 10 uit, die je bij eerste lezing aanspreekt; beschrijf daarbij een situatie uit de praktijk, die kan dienen als voorbeeld van de realisering van dit principe.

Op deze manier kan de reader verder functioneren, ook na de cursusweek.

#### **Didactische principes**

Uit de evaluatie aan het eind van de week bleek hoe belangrijk de eerste twee dagen waren. Daar werden de principes duidelijk, die de hele week een rol gespeeld hebben, die we zo goed mogelijk probeerden vast te houden. We noemen er enkele:

1. Authentieke ervaringen opdoen: niet praten over, maar zelf doen. Er moet congruentie zijn tussen wat je beweert en wat je doet.
2. Ritmische afwisseling: in groepeeringswijzen, in soort activiteit.
3. Reflectief leren: leren reflecteren en

De cursussen en wij hebben deze week ervaren wat 'overname' is - de groep ging het proces zelf dragen, wat tot uiting kwam in de kwaliteit van de presentaties de tweede helft van de week en met name ook in de slotviering. We moeten wel zo realistisch zijn dat dit niet elk moment voor elke deelnemer het geval kan zijn, ook ditmaal niet. Maar grosso modo is dit zeker van toepassing. Daarbij moet je als docent bedenken dat jij, als je zulke dingen beweert, heel goed geobserveerd wordt door de cursisten. Wat ze ervan vonden werd tijdens de week niet zo geuit. Maar (het is slechts een voorbeeld) op donderdag kwam een cursist naar een van ons toe en zei: 'We moesten een rijtje leermeesters maken. Ik heb jouw naam er aan toegevoegd.'

#### **Evaluatie**

Uit de evaluatieformulieren van de



cursisten (met de doelen als kern: in hoeverre zijn die gehaald) en uit reflectieve brieven aan de cursuscoördinator een kleine selectie:

'De beide eerste dagen hebben een zeer positieve stemming voor verdere stappen in mijn school bewerkt. Vanaf woensdag werd de overvloed aan gedachten en voorbeelden voor mij teveel om te verwerken. Er was te weinig tijd om het met elkaar te bespreken, ook te weinig tijd voor het gesprek met het dagboekmaatje.... Dat we gelijk vanaf het begin in groepen werden ingedeeld, welke de hele week dezelfde samenstelling hadden vond ik vervelend. De observatiekring en de slotviering heb ik bijzonder fijn gevonden.'

'Verder wil ik nog zeggen dat de betrokkenheid, de gevoeligheid, het geraakt worden als uitgangspunt van het leren een geweldige ervaring was, die er onbewust wel was, maar nu geheel bewust present is en vraagt om toepassing'.

'Deze cursus voldeed volstrekt aan mijn voorstellingen en verwachtingen en heeft die zelfs overtroffen'.

'Ik wil je heel erg bedanken voor deze zeer goede en voor mij heel belangrijke cursus.. Elke morgen ben ik met veel plezier weer gekomen. Ik heb nog nooit een nascholingscursus meegemaakt, waaruit ik zoveel "meenemen" kon en in werkelijkheid was het voor mij een levenscursus. Bij de "leermeester-oefening" heb ik gemerkt dat in mijn eigen schooltijd en in mijn opleiding slechts één lerares voor mij belangrijk was. Werpt dat geen treurig licht op de school? De belangrijke dingen voor mijn leven heb ik heel ergens anders geleerd..... En nu, zelf lerares, leer ik in de school beslist evenveel als mijn leerlingen. En dat is goed zo, want ik zie de school graag als een levensschool voor allen.... De cursus was voor mij daarom zo goed, omdat deze precies bij mijn huidige werk past: Ik krijg een theorie voor een richting die ik al ingeslagen heb. Ik heb ook veel concrete ideeën gekregen, zoals de ob-

servatiekring, het stellen van vragen aan een tekst, de spelideeën van Tom, concrete oefeningen voor in ons team, ik heb ervaren wat "project" betekent, ik heb intensieve zelf-ervaringen gehad en daarbij ervaren hoeveel tijd dat vraagt - wat natuurlijk ook voor mijn leerlingen geldt. Het belangrijkste aspect voor mij was het VRAGEN, de VRAGEN ... ik zoek mijn eigen vragen, probeer ook voor de kinderen ruimte te maken voor hun eigen vragen. ....

In de cursus bestond een grote openheid, met lachen en huilen ... Ik neem ook mijn dagboek weer serieus... Ik heb mijn dagboek van het laatste jaar weer eens tevoorschijn gehaald en doorgelezen, waarbij ik ontdekt heb

- dat wij op de goede weg zijn;
- dat er al veel goede dingen gebeuren;
- dat ik nu veel dingen beter zie
- structuur en ordening in de klas, zelfwerkzaamheid van de kinderen.'

Op enkele kritische opmerkingen na waren de evaluaties zeer positief.

### **En wij hier dan?**

Terugkijkend zijn wij als docenten ook behoorlijk tevreden over deze cursus. Een dergelijk intensieve nascholingscursus hebben wij nooit eerder meegemaakt, 'intensief' in de betekenis van intensieve ervaring, maar ook als begeleider. Er waren elementen vooraf vastgelegd, er was een basisstructuur. Maar elke avond spraken wij, zoals reeds gemeld, de afgelopen dag door en maakten we concrete plannen voor de volgende dag. Plannen werden vaak ook bijgesteld. Dat was hard werken. Maar de bevrediging van alle inspanning is ook groot. Zou zo iets ook bij ons wenselijk en mogelijk zijn?

Wij denken dat een experiment alleszins de moeite waard zou zijn. De intensiteit van zo'n week (waarbij je trouwens weer te weinig tijd hebt, we moeten nog kritischer selecteren) heeft een grote meerwaarde, er is dan 'overname' mogelijk. Gecombineerd met een goede intake (met individuele leerdoelen) en dito voorbe-

reiding en nawerk (terugkomdagen) kan het een zeer positieve uitwerking hebben. Realisering zal niet eenvoudig zijn - hoe krijg je mensen een week uit de school? - maar op experimentele basis is zo iets wellicht te financieren. Het zou ook passen in het kader van actuele ontwikkelingen als de vernieuwing van inhoud en vormgeving van de Jenaplan- nascholingscursussen en van de opzet van een kadercursus: een Jenaplan Academie. En waarom zouden wij niet ook aansluiting zoeken bij het systeem van de Europese 'graduation' (een 'masters-degree in Jenaplan-education') dat voor de cursussen in Wenen en voor de komende cursus in Beieren zal gelden?

Een dergelijke week kan de functie hebben van een sleutelervaring, waarbij gekozen wordt voor de diepte, voor 'niet het vele is goed, maar het goede is veel'.

Voor ons en voor de cursisten was het een goede, zeer goede ervaring, welke wij ook anderen toewensen. Zoals veel cursisten in hun evaluaties meldden: Hier GEBEURDE Jenaplan! En daar gaat het toch om? ■

### WAT HIJ NIET ZEGT

De werkelijkheid van de andere mens  
ligt niet in wat hij u oerbaart,  
maar in wat hij u niet oerbaren kan.

Indien gij hem dus begrijpen wilt,  
luister dan niet naar wat hij zegt,  
maar naar wat hij niet zegt.

Kahlil Gibran

# OVER ENKELE NIEUWE LEERLINGVOLGSYSTEMEN (2)

## Het EGO-kindvolgsysteem nader beschouwd

*De laatste tijd komt een aantal nieuwe leerlingvolgsystemen op de markt, die mogelijk interessant zijn voor Jenaplanscholen. In Mensen-kinderen werden enkele leerlingvolgsystemen (lvs), waaronder die van het CITO, uiterst kritisch beoordeeld. De in deze reeks besproken systemen lijken meer soelaas te bieden. De eerste aflevering van deze korte reeks verscheen in het nummer van maart 1999.*

### Verwantschap

Er is in Mensen-kinderen al vaker gewezen op verwantschap tussen Jenaplan en ervaringsgericht onderwijs (zie onder meer het EGO-themanummer van Mensen-kinderen, jaargang 10, nummer 5). Het gaat daarbij om een deel van de uitgangspunten voor opvoeding en onderwijs, al zijn die historisch gezien niet identiek, en tevens om de voorgestane onderwijspraktijk. In de theorie van EGO speelt de zogenaamde humanistische psychologie een belangrijke rol. Suus Freudenthal vroeg, toen ze in de jaren zeventig Jenaplan voor het Nederlandse onderwijs toegankelijk maakte, aandacht voor "Leren in vrijheid" van Carl Rogers en "Zichzelf worden in menselijke relaties" van A.J.M. Vossen. Het laatste boek is gebaseerd op het gedachtegoed van Rogers, de meest prominente vertegenwoordiger van de genoemde stroming. Het is daarom geen wonder dat velen in het Jenaplanonderwijs zich bij EGO thuis voelen en daarom zullen zij zich in het EGO-kindvolgsysteem herkennen.

Prof. Ferre Laevers heeft geruime tijd geleden twee criteria voor goed onderwijs ontwikkeld, betrokkenheid en welbevinden. Het ligt dan ook voor de hand dat die de basis vormen van het door hem ontworpen kindvolgsysteem. De evaluatie-instrumenten die daarvoor zijn gemaakt kenmerken zich door eenvoud en duidelijkheid. Voor beide zijn ordinale vijf-punts-schalen gemaakt die na training, waarvoor goed videomateriaal is ontwikkeld, kunnen worden ge-

bruikt. In de handleiding bij het kindvolgsysteem staan duidelijke voorbeelden van het gebruik van deze schalen in diverse leeftijdsgroepen.

### Wat is belangrijker?

Er valt veel voor te zeggen om het in het onderwijs te laten bij het vaststellen van de mate van betrokkenheid en welbevinden. Wat is er belangrijker dan dat kinderen een grote betrokkenheid vertonen bij wat in school gebeurt en dat zij zich daarbij gelukkig voelen? De mate waarin van beide sprake is kan gemakkelijk worden vastgesteld, terwijl men ze met behulp van het EGO-materiaal nog kan bevorderen en verhogen. Tot dit kindvolgsysteem behoort ook het in beeld brengen van "probleemvelden", het nemen van maatregelen en het bepalen van resultaten. Het gaat dus zowel om signaleren, diagnosticeren als remediëren. Daarmee is het lvs zeer compleet, terwijl de overzichtelijkheid van een en ander en de heldere definiëring van begrippen zijn plezierige eigenschappen zijn. Het systeem kan zo dienstbaar zijn aan een brede zorgverbredingspraktijk en is zonder meer voor adaptief onderwijs geschikt.

### De kern van EGO

Wie EGO beschouwt als een uiterst optimistisch onderwijsconcept dat wordt gevoed door romantische opvattingen over de groei van een kind - dat bezwaar hoor ik wel en die kritiek wordt ook in het land van herkomst van tijd tot tijd vernomen - heeft mijns

inziens de kern ervan niet begrepen. Het concept is ontstaan als reactie op de constatering dat zoveel kinderen het op school niet echt naar hun zin hebben, dat onderwijs niet ingaat op wat zij nodig hebben en wat hen beweegt. Die problemen worden onder meer veroorzaakt door het primaat van de organisatie van het onderwijs. Hoe relatief gemakkelijk immers is een klassikale aanpak en een smal curriculum met bijna uitsluitend aandacht voor de zogenaamde 'hoofdvakken', rekenen en taal. Maar ook: hoe onlogisch is veel onderwijs als je naar de eigenschappen van kinderen kijkt en hoe vaak worden basisbehoeften genegeerd omdat de school, op welke gronden dan ook, andere dingen veel belangrijker vindt. Al te vaak is leesonderwijs en wat voor wereldoriëntatie doorgaat voor veel kinderen stomvervelend. Wat rekenen en wiskunde boeiend maakt, het interactieve deel van het curriculum, wordt overgeslagen. Expressievakken zijn in het overgrote deel van de scholen van ondergeschikt belang, drama en muziek ontbreken niet zelden geheel.

### Weg vrij maken

Het EGO-concept tracht de weg vrij te maken voor vrij initiatief, door factoren die kinderen verhinderen om op school zo actief te zijn, op het spoor te komen en hindernissen weg te nemen. In het kindvolgsysteem van het EGO wordt mijns inziens terecht een sterk accent gelegd op wat in het onderwijs niet goed gaat. Kinderen bij wie de ontwikkeling naar verwachting verloopt worden niet in hun activiteiten gehinderd, dat kan van veel traditioneel onderwijs bepaald niet worden gezegd. Als het maar even mogelijk is moeten we kinderen in vrijheid laten leren, er is eigenlijk niets dat meer vanzelfsprekend is. Het leerstofjaarklassensysteem past niet bij die filosofie, noch een uniform curriculum en het hanteren van normen waarbij prestaties van de kinderen worden afgezet tegen gemiddelde prestaties, die doorgaans worden geformuleerd in termen van voorlopen, bij zijn en achterlopen.

## Systeemkritiek

Interessant bij EGO is het dat bij het constateren van problemen de aandacht eerst wordt gericht op het geheel van het onderwijs in een groep en niet meteen op een kind dat zich anders gedraagt en dat minder of anders presteert. Daarmee komt er ruimte voor systeemkritiek die in de meeste llvs ontbreekt. De stelling dat een aanzienlijk deel van problemen die kinderen in school hebben wordt veroorzaakt door het schoolsysteem zelf kan immers goed worden verdedigd. Zo begint lees- en schrijfonderwijs in september van groep drie voor veel kinderen op een verkeerd moment. Het is vanzelfsprekend dat dan leer- en motivatieproblemen ontstaan. Vaak heeft wereldoriëntatie weinig relatie met de leefwereld waarin de kinderen verkeren, desinteresse is het gevolg. Enzovoort. Met behulp van het EGO-instrument wordt de vraag of onderwijs voor een groep en voor kinderen individueel relevant is indringend aan de orde gesteld. Het is een uiterst vruchtbaar uitgangspunt. Door de frequente en intensieve contacten tussen kind en de leraar, die voor een optimale EGO-praktijk kenmerkend zijn, kan deze nauwkeurig weten hoe ieder kind van zijn groep het onderwijs ervaart.

Het ligt voor de hand om kinderen zelf bij procesgericht evalueren te betrekken. Dat gebeurt dan ook. Voor hen zijn er drie formulieren waarmee welbevinden, betrokkenheid en competentie, zoals zij die zelf ervaren, worden gescoord. (zie de illustratie, p.52)

## Tweeslachtigheid?

Niets dan lof, tot hier, voor de uitgangspunten van EGO en voor het kindvolgsysteem dat daarop is gebaseerd. Maar de bespreking van het systeem is nog niet compleet. Aan de twee criteria welbevinden en betrokkenheid is competentie als derde toegevoegd. De uitwerking daarvan acht ik problematisch omdat die gemakkelijk kan leiden tot tweeslachtigheid als gevolg waarvan de eerste twee criteria, onder de druk van onderwijs-politieke en algemeen maatschappelijke ontwikkelingen waar iedere school mee te maken heeft, gemakkelijk naar de achtergrond verschuiven.

Ik zal mijn bezwaren toelichten nadat is gezegd dat Laevers zijn instrument niet als een compleet systeem aanbiedt. Hij zegt dat scholen een eigen llvs kunnen samenstellen, uit het zijne en dat van anderen. Je zou het EGO-kindvolgsysteem dus kunnen combineren met delen uit bijvoorbeeld het CITO-llvs, of met AVI- en Brus-toetsen voor het leesonderwijs. Dat moet dan wel met de nodige voorzichtigheid gebeuren, lijkt me, omdat de validiteit van zulk onderzoek niet bij voorbaat vaststaat.

Laevers geeft niet aan welke combi-

naties van delen uit diverse llvs onwenselijk of onjuist zijn. Enkele voorbeelden zouden hier verhelderend kunnen werken..

## Competentie

Onder competentie verstaat Laevers het geheel van vaardigheden, inzichten en disposities. Competentie is bepalend voor de mate van succes in de schoolse context en daarbuiten. Het criterium wordt vastgesteld op hetzelfde formulier waarop ook betrokkenheid wordt gescoord. De combinatie van beide scores geeft aan of interventie nodig is.

Om competentie verantwoord te scoren moet, anders dan bij welbevinden en betrokkenheid, een kind twee maanden gevolgd worden, zo wordt gesteld, omdat het niet alleen maar gaat om procesevaluatie.

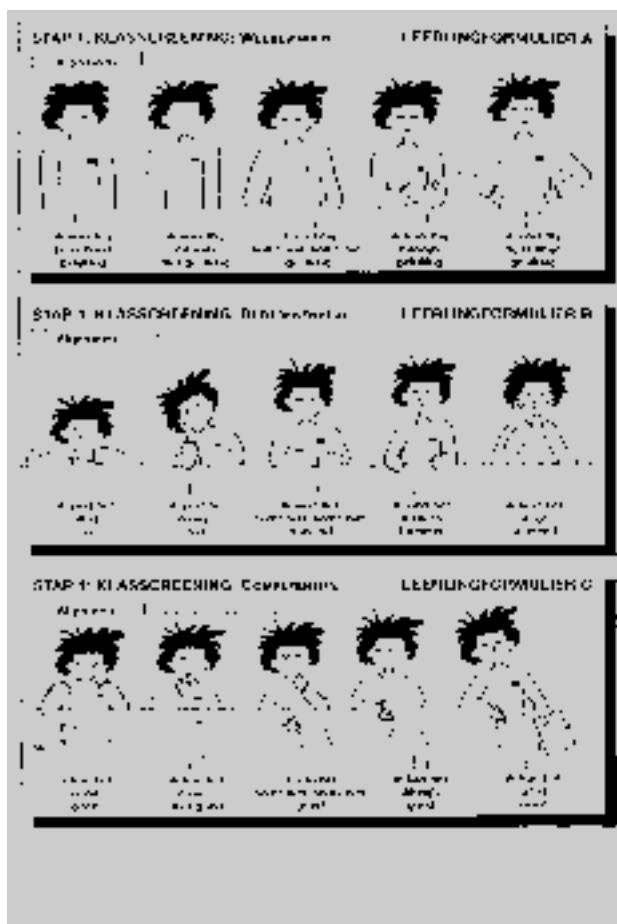
Er kan zowel in het algemeen als voor een vak of vakonderdeel worden gescoord. Een compleet beeld van de competentie van een kind omvat (p.47):

- "de mate van behendigheid, vaardigheid en inzicht die uit de prestaties blijkt
- het succes waarmee hij of zij zich in een veelheid van (leer-)situaties uit de slag trekt
- het gemak waarmee hij of zij nieuwe informatie verwerkt en bijleert
- de competentie op het vlak van zelfsturing
- de sociale vaardigheden
- de mate waarin verbeeldingskracht blijkt en creativiteit....
- de expressie- en communicatieve vaardigheden".

Voorts is er informatie van derden, ouders, de leerkracht van het vorige jaar, de taakleerkracht en mogelijk anderen. Laevers wijst in dit verband nog op het belang van "deep level learning": de aandacht moet worden gericht op fundamenteel leren in plaats van op deelvaardigheden en geïsoleerde kennis.

## Problematisch vergelijken

Hoewel het vergelijken van de competentie van een kind met die van an-



dere kinderen in de groep problematisch is komt Laevers toch tot dat voorstel. De vijf niveaus van competentie worden namelijk als volgt gedefinieerd: niveau 1: zeer zwak = presteert ver onder het gemiddelde van leeftijdsgenoten tot en met niveau 5: zeer sterk = presteert ver boven het gemiddelde niveau van leeftijdsgenoten.

Hierbij merkt Laevers op dat ook gekeken moet worden naar wat andere collega's in vergelijkbare situaties bereiken, naar wat in kern- of einddoelen is aangegeven, naar ontwikkelingslijnen die in handboeken worden aangegeven, naar verwachtingen van de inspectie en naar genormeerde testgegevens.

Dit alles moet voldoende zijn om kinderen die uit de boot dreigen te vallen tijdig te signaleren, zo wordt gezegd.

### **Vergelijken niet verantwoord**

De scoring van de competentie op basis van gemiddelde groepsprestaties, Laevers voorziet die weliswaar van een kritische notitie, acht ik, zoals gezegd, problematisch. Elke groep kinderen is toevallig samengesteld, alleen al daarom is het voorgestelde niet verantwoord. Voorts zijn er grote verschillen tussen de mentale en kalenderleeftijd van kinderen binnen een jaargroep, de eerste wordt in de loop van de schooljaren alleen nog maar groter. Al te gemakkelijk kan een negatief verschil in prestaties ten opzichte van gemiddelde vorderingen zo leiden tot een onderwijsprobleem. Dit uitgangspunt moet, in de traditie van de critici van het leerstofjaarklassensysteem (Montessori, Petersen en meer recent Doornbos en Stevens, maar ook de schrijvers van de Wet op het Basis- en Primair onderwijs) worden afgewezen, het keert zich tegen het belang van allen die niet gemiddeld presteren. Het is eveneens strijdig met wat met adaptief onderwijs wordt beoogd.

### **Verenigbaar?**

Het is duidelijk dat het EGO-kindvolgsysteem is ontstaan in een situatie die zich (nog?) sterk van de

onze onderscheidt. Bij ons moeten scholen steeds nauwkeuriger aangeven of de doelen van het onderwijs, die men tot op grote hoogte nog zelf kan kiezen, worden bereikt. Wat Laevers op het gebied van competentie-scoring voorstelt voldoet daaraan niet. Hij suggereert dat ook niet en verwijst naar andere llvs. Maar het is juist nodig om binnen de eigen kaders van het EGO-concept te komen tot het vaststellen van competenties. Met het binnenhalen van vreemde en andersoortige elementen uit andere llvs is er een groot risico dat deze het oorspronkelijke evaluatie-concept verdringen. Dat gevaar kan alleen worden bezworen als wordt aangegeven wat wel en wat niet met het EGO-kindvolgsysteem verenigbaar is.

### **Met en is weten (?)**

Deze kritiek heeft nog een andere achtergrond, die is ingegeven door wat zich momenteel in het Nederlandse onderwijs afspeelt. Met de uitdrukking "met en is weten" wordt aangegeven wat steeds meer bepalend blijkt te zijn voor het vaststellen van onderwijskwaliteit. Breed wordt de opvatting gedeeld dat je onderwijskwaliteit alleen verantwoord kunt vaststellen met behulp van een exacte rendementsmeting die uitgaat van het verschil tussen twee meetmomenten. Dat is mogelijk als schaalsoorten worden gehanteerd waarbij men (onder meer) gemiddelden kan berekenen en prestaties van kinderen, groepen en scholen op een rangorde plaatsen.

Het aantrekkelijke van de vijfpuntschalen in het EGO-materiaal is nu juist dat zulke bewerkingen niet mogelijk zijn. Het is van belang dat die manier van meten, ook waar het om competentie gaat, op alle onderwijsdomeinen kan worden toegepast. Het heeft daarbij het belangrijke voordeel dat zo verkregen gegevens niet kunnen worden gebruikt voor het bepalen van de kwaliteit van een school als geheel, of van een groep. Daarvoor zijn leerlingvolgsystemen immers niet bedoeld?

### **Formulieren**

Voor een goed beeld geef ik tenslotte een overzicht van de formulieren die in het EGO-kindvolgsysteem worden gebruikt:

1. het inschatten van welbevinden
3. inschatten van betrokkenheid en competitie
5. conclusies bij de klassenscreening
7. een analyse voor een algemene aanpak
9. een analyse voor een individuele aanpak
11. het plannen van interventies
13. het rapporteren van interventies
15. een periodiek rapport voor de algemene aanpak

Daarnaast zijn er formulieren voor wat heet inschattingen door de kinderen zelf en voor individuele leerlingdossiers.

### **Een must voor iedere Jenaplanschool**

Voor iedere Jenaplanschool is grondig kennis nemen van het EGO-kindvolgsysteem een must. De eigen praktijk kan ermee worden verrijkt, terwijl kennismaking met de onderbouwing van het kindvolgsysteem zal leiden tot een proces van bewustwording van wat men met kinderen op school wil bereiken. Dat zal ook het geval zijn als de school, al of niet op onderdelen, uiteindelijk andere keuzen maakt. ■

*VERKRIJGBAARHEID BESPROKEN  
MATERIALEN*

*Zie de eerste aflevering van deze reeks:  
maart 1999*



# RECENSIE

## KLEIN GEHEIM *intimiteit, privacy en ontwikkeling van identiteit*

*Toen ik vroeger met mijn moeder en twee zussen een dagje uitging, maakten we ons altijd zorgen over hetgeen mijn vader moest eten tijdens onze afwezigheid. Hij antwoordde steevast dat hij zich wel zou redden. Terwijl hij ons naar het station bracht be kroop mij al de vraag wat voor avondmaal hij toch zou nuttigen. 's Avonds thuis stelden we alle drie dan ook de brandende vraag. Het antwoord kregen we nooit omdat hij het eenvoudig geheim voor ons hield. We stelden de vraag ook niet aan onze moeder omdat zij het wellicht ook niet wist of het in ieder geval niet zou zeggen, om het plezier van mijn vader niet te verpesten.*

### Magie

Geheimen hebben iets magisch, spannend en maken je nieuwsgierig. Het simpele geheim dat mijn vader voor ons verborgen hield accepteerden we. Lang doorvragen had geen zin en bovendien respecteerden we zijn geheim. Welke betekenis geheimen hebben in de opvoedingsrelatie tussen ouders en kinderen en welke rol geheimen spelen bij het vormen van hun identiteit wordt in het boek 'Klein geheim' duidelijk. In het boek wordt niet gesproken over geheimen die opvoeders kinderen opleggen en die een verwoestende invloed hebben op hun ontwikkeling en verder leven. In 'Klein Geheim' gaat het om de positieve betekenis van het geheim. De auteurs, Bas Levering (universiteit Utrecht) en Max van Manen (universiteit Alberta, Canada), behandelen veel facetten omtrent het thema. Het boek omvat dan ook veertien hoofdstukken waarin onder andere de volgende onderwerpen aan de orde komen: identiteit, het verschil tussen privacy en geheim, liegen, schuldgevoelens, privacy van kinderen.

### Het geheim en de oorsprong van de identiteit

De auteurs gaan diep in op het thema identiteit. Ze proberen naar boven te halen wat identiteit eigenlijk is alvorens ze de vraag beantwoorden

wat de relatie met een geheim is. Om deze ingewikkelde vraag te beantwoorden duiken ze in allerlei theorieën van filosofen. Het antwoord blijkt lastig te vinden. Toch komen ze tot een aantal interessante ontdekkingen. Zo speelt het geheim een cruciale rol in de overgang van het kind-zijn naar volwassen worden. Het kind ontdekt dat het door middel van taal mogelijk is om iets te verbergen of om iets te vertellen dat niet echt zo is of zo bedoeld wordt. Bovendien wordt je identiteit bepaald door hoe je je eigen verleden interpreteert. Dat betekent dat niet alleen wie ik nu ben verandert, maar ook dat wie ik ooit was aan verandering onderhevig is. Er is een soort vaste kern die onveranderlijk is: het ik. Maar het "verhaal ik" wordt gemaakt door wat ik over mijn verleden prijs geef aan anderen. Dat maakt mij tot de persoon die ik ben.

### Privacy en geheimhouding

De een vindt het prettig als iemand die hij net kent uitgebreide interesse toont voor de inhoud van zijn boekenkast; de ander ervaart dat als onbeschoft en heeft het idee dat er recht in zijn ziel gekeken wordt.

Als we iemands privacy respecteren geven we iemand ruimte om alleen te zijn en niet gestoord te worden. Dus als we privacy in de praktijk brengen maken we sommigen automatisch tot outsiders, maar tevens wordt de relatie met insiders bevestigd. De re-

latie met de zogenaamde outsiders kan wel intiem worden. Door bijvoorbeeld een geheim met hen te delen. Het delen van geheimen brengt mensen juist dicht bij elkaar. Het essentiële verschil tussen beiden zit in het feit dat geheimen delen een relationele aangelegenheid is en dat privacy juist een weigering is om een relatie met outsiders aan te gaan.

### De pedagogiek van het geheim

Het laatste hoofdstuk van het boek geeft weer hoe in de praktijk met de kennis van de voorafgaande hoofdstukken kan worden omgegaan. Een prachtig hoofdstuk waarin veel Jena-planfacetten aan de orde komen. Leerkrachten moeten ieder kind als geheim zien waaraan van alles te ontdekken valt. Het gaat er nu juist om dat leerkrachten uniciteit als uitgangspunt kiezen. Het unieke kan hem dan zitten in het bestaan van een kwaliteit of eigenschap die op het eerste gezicht helemaal niet zo bijzonder leek. Daarbij is het wel van belang om ook de privacy van kinderen te respecteren. De auteurs geven hiervan een helder voorbeeld. "Toen tussen 1860 en 1869 het schoolbord kwam, kreeg de leraar de macht om kinderen voor de klas bijvoorbeeld een som laten uitwerken. Alle andere leerlingen konden nu hun uitkomst met de openbare demonstratie vergelijken". In een groep waar het pedagogisch klimaat goed is, is er natuurlijk niets mis met het uitwerken van een opdracht op het bord. Toch is het van belang te beseffen hoe ongelukkig kinderen zich, ook in een goede sfeer, kunnen voelen als zo'n situatie zich voordoet. Sommige kinderen zouden dan het liefst onzichtbaar willen zijn. Klein Geheim maakt je als groepsleider scherp en geeft je genoeg diepgaande stof om over na te denken! ■

### BESPROKEN WERD:

*Klein geheim*

Door:

*Bas Levering en Max van Manen*

*Uitgeverij: De Tijdstroom Utrecht 1997*

*ISBN: 90-352-1825-6. Prijs: f39,50.*

# INGEZONDEN

## Lezen doe je lekker alleen!!

In de Mensenkinderen van september jl. stond een artikel van Jacques van Krugten van de J.P. school de Regenboog uit Maarssen met als titel: Lezen in tweetallen.

Bij ons op school hebben we deze vorm van lezen enkele jaren gehanteerd als reactie op het lezen met te grote groepjes. Vlak voor de zomervakantie hebben wij besloten om dat ook te verlaten en kinderen gewoon (alleen) te laten lezen in hun eigen bieboek of avi-boek.

De verandering kwam tot stand na het lezen van het artikel van Ria Milder en Piet Teeling Weg met rap en

duf; JSW december 1994. Hierin worden de volgende (herkenbare) redenen opgenoemd:

- Het niveauleren is bijna een doel op zich geworden. Het is slechts een middel.
- Avi-boekjes zijn vaak ouder en minder leuk dan "gewone" bieboeken.
- Onvoorbereid hardop lezen is vooral voor zwakke lezers een ongeschikte leesstrategie.
- Hardop lezen kan goede lezers belemmeren in hun leessnelheid.
- Groepslezen verhindert je tot verdieping te komen. Met een (goed)

boek moet je alleen zijn.

Vanaf augustus lezen de kinderen in groep 4 en 5 vier dagen in de week ongeveer een kwartier alleen in hun eigen boek. Dat kan een boek zijn uit de avi kast, maar ook gewoon een leesboek uit onze eigen schoolbib. In groep 6 lezen kinderen nog minstens 1 keer per week in een boek op niveau wanneer ze nog niet in avi 9 zitten. Verder kennen we in de bovenbouw het bieboek-lezen enkele malen per week. Het boek kan één keer per week worden geruild in de schoolbib die beheerd wordt door "biebmoeders".

Tot op heden zijn we tevreden met deze wijziging. ■

*rkbs Walter Gillijns te Zutphen  
Ben Hilderink*

# GELEZEN - GEHOORD - GEZIEN

## Stamgroepprincipe opnieuw ontdekt

Amerikaanse onderwijskundigen ontdekken weer de waarde van een oud systeem: kinderen van verschillende leeftijden in één lokaal, zoals dat in kleine scholen op het platteland voorkwam. De beweging naar een leeftijdsheterogene groepering van kinderen (met twee of drie jaargroepen) is wijdverbreid. Daarbij wordt aangegeven dat uit onderzoek blijkt dat intellectuele en sociale vaardigheden sterk worden gestimuleerd. Maar deze beweging dreigt gefrustreerd te worden door de geplande invoering van een nationaal leerplan, met de bijbehorende gestandaardiseerde toetsen, die alle op jaargroepen gebaseerd zijn.

Nancy Walser, hoofdredacteur van The Harvard University Education Letter, van wie de dochter zelf een (openbare) school met stamgroepen bezoekt, zegt: 'Het werken met

stamgroepen blijft een keuze-mogelijkheid, maar het hangt van de regionale onderwijsbesturen af of en hoe dit gerealiseerd kan worden. Geven we leraren de ruimte om te doen we ze moeten doen om de kinderen op te voeden en te onderwijzen, of leggen we hen al deze standaards en toetsen op?'

Het mengen van leerlingen van twee of drie jaargroepen binnen één klasverband levert nadrukkelijk verbeteringen op met betrekking tot leren door samenwerken, mentorschap en het delen van kennis. Leraren begeleiden dezelfde kinderen twee of drie jaar, om plaats van een en ouder kinderen zijn onofficiële mentoren voor hun jongere klasgenoten.

'Als ouder kun je zien dat een jonger kind veel meer geïnteresseerd is in wat een ouder kind doet, dan wat een leraar of een leeftijdsgenoot doet', aldus Mrs. Walser.

In veel scholen werken kinderen steeds vaker voor een deel van de tijd in leeftijdsheterogene leeftijds-

groepen. 'Een derdejaars kind (van acht jaar oud) vormt een team met een kleuter, die nog niet eens kan lezen, terwijl de kinderen van 7 en 8 al veel verder zijn met leesproces en woordkennis'.

Een hele reeks studie heeft laten zien dat kinderen in zulke programma's vooruitgaan op vorderingstoetsen en toetsen m.b.t. welbevinden. Bruce Miller, een onderzoeker van het Northwest Regional Educational Laboratory in Portland (Oregon) zegt: 'In het affectieve domein - houding, relaties en aandacht en waardering voor elkaar - laat onderzoek zien dat de leeftijdsheterogene groep beter scoort.'

Maar deze vernieuwingsbeweging had nauwelijks enige vaart gekregen, of andere gebeurtenissen remden het af. Stamgroepen vragen meer vaardigheden van de leraren, vereisen meer voorbereiding en scholing in een tijd waarin er een groeiend tekort aan leraren is. En nieuwe toetsen, welke in 2001 op een nationale schaal ingevoerd worden, zijn strict toegesneden op bepaalde leerstofjaarklassen.

'Bruce Miller, schrijver van het boek