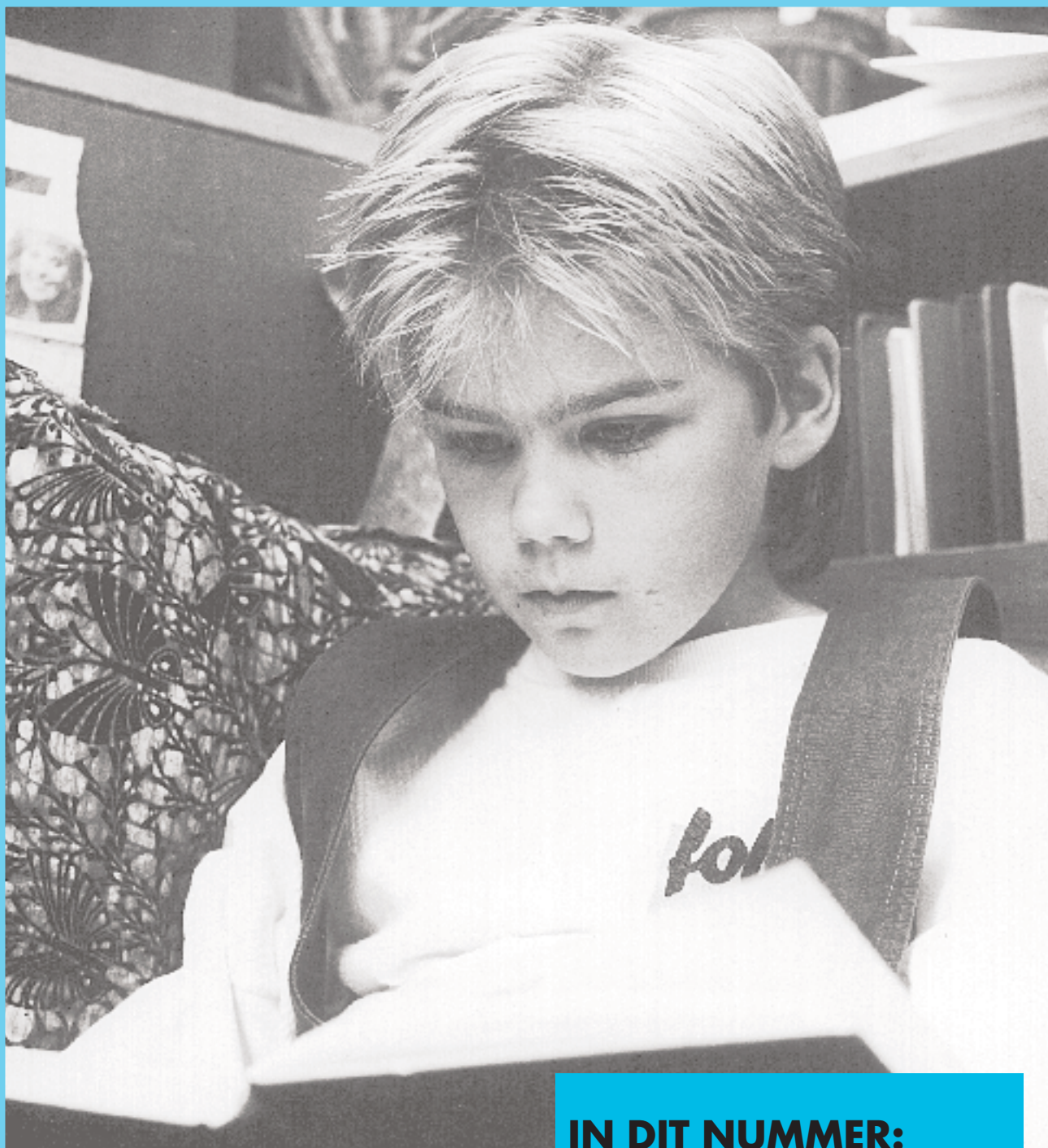


Jaargang 15 - nummer 1 - september 1999

# WIJZEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



**IN DIT NUMMER:  
HOE KINDEREN  
LEREN LEZEN BELEVEN**

# MENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over  
Jenaplan onderwijs.

Jaargang 15, nummer 1, september 1999.  
Uitgegeven door de Nederlandse Jenaplan-  
vereniging. Abonnees, individuele leden, scholen  
en besturen of medezeggenschapsraden  
ontvangen dit tijdschrift vijf keer per schooljaar.

Mensen-kinderen verschijnt in september/  
november/januari/maart en mei.

Losse abonnementen à f 45,- per jaar  
schriftelijk op te geven bij het  
administratie-adres: Jenaplanbureau,  
Rembrandtlaan 50, 1741 KJ Schagen.

Voor zendingen aan één adres geldt: 5 tot 9  
exemplaren f 42,50 per abonnement, 10 en  
meer exemplaren f 40,- per abonnement.  
Studenten/cursisten f 15,- per abonnement,  
mits opgegeven via hogeschool en aan één  
adres gezonden. Ouder-abonnement via school  
vanaf 10 ex. f 27,50 per abonnement.

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

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

Layout en opmaak:  
Amanda van den Oever, Deil.

Fotografie:  
omslag foto: Ine van den Broek, Buren.

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

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

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

© Copyright Nederlandse Jenaplan Vereniging  
ISSN 0920-3664

## I N H O U D

### VASTE RUBRIEKEN

#### 3 VAN DE REDACTIE

*Kees Both*

#### 39 RECENSIES

Gewoon kind zijn  
besproken door Ad Boes

#### ...En op het achterblad TOM



### ARTIKELN

#### 4 IK GA EEN VERHAAL TEKENEN

*Dieuwke Hovinga*

Hoe beleven kinderen het lezen-leren?  
Ditmaal niet zozeer aandacht voor de  
didactiek van het aanvankelijk lezen,  
maar voor de betekenis die kinderen  
geven aan het lezen. Een verhaal op de  
grens van kinderantropologie en vak-  
didactiek.



#### 13 DE SPRONG

*Rinus Korteweg*

Hoe het schoolteam verrast werd met  
een bundeltje poëzie, gemaakt door  
kinderen en ouders.

#### 14 WAT LEREN ZE HIER EIGENLIJK? WEET IK VEEL, BEN IK SOMS EEN PROFEET?

*Overwegingen bij het schrijven van het  
schoolplan*

*Tom de Boer*

De inspectie zal de komende tijd vooral  
aandacht geven aan de invoering van  
de kerndoelen voor wereldoriëntatie.  
Dit artikel wijst een weg om daarmee,  
als Jenaplanschool, zelfbewust aan de  
slag te gaan. Het is het eerste artikel  
van een korte reeks.

#### 17 OVER LEERLINGVOLGSYSTEMEN (3) - HOREB

*Ad Boes*

In het eerste artikel in deze reeks werd  
HOREB reeds kort beschreven. Na de  
bespreking van het kindvolgsysteem  
van EGO volgt nu een uitvoeriger be-  
spreking van HOREB. Maar allereerst  
worden enkele notities gemaakt over  
het overheidsbeleid met betrekking tot  
leerlingsvolgsystemen.

### VERDER

#### 21 BOMEN. EEN DAGBOEK VAN EEN GROEPSLEID(ST)ER (2)

*Lynne Strieb*

Een reflectieve lerares over haar eigen  
leerproces met  
betrekking tot  
de natuur en  
het leren van  
kinderen.



#### 25 LEREN LEREN: ERVARINGEN MET DE LIO-STAGE

*Peter van Hasselt*

Een student, mentrix en opleidingsdo-  
cent vertellen over de LIO-stage in het  
kader van een Jenaplanopleiding.

# I N H O U D

28

## HET REGENBOOGJE: VIJF JAAR JENAPLANERVARING IN OOSTAKKER

Ann Deketelaere

Opnieuw een Jenaplaneluid uit Vlaanderen. Ditmaal een portret van de eerste Jenaplanschool in Vlaanderen, in Oostakker, bij Gent. Een boeiende spiegel die ons voorgehouden wordt.

32

## AUTHENTIEKE EVALUATIE IN DE PRAKTIJK

Kees Both

Een Jenaplan-achtige school in New York ontwikkelde een manier van evalueren, die zo consequent mogelijk voortvloeide uit hun onderwijsfilosofie. Inclusief het samen met de kinderen voorbereiden van rapportage-besprekingen (met een belangrijke rol van de portfolio) en het door het kind presenteren van de resultaten van de afgelopen periode. Waarom durven wij niet zo consequent te zijn?

41

## BLADEREND .... IN TIJDSCHRIFTEN VAN VERNIEUWINGSRICHTINGEN

Jan Tomas

Aandacht voor Freinet in Japan, 'Alleen op de wereld' en het Duitse Jenaplanblad 'Kinderleben'.



Begin 1999 werd voor het jaarnaal de inhoud van 'Netwerk' aangekondigd en dat verleidde me om te blijven kijken. Het was de eerste van een reeks documentaires over kinderen in moeilijke situaties, die een lichtend voorbeeld zijn voor hun omgeving. Ik heb ze voorts alle vier bekeken. Wat mij boeide was de kracht van kinderen om in een vrijwel hopeloze omgeving niet alleen staande te blijven (te overleven en je menselijke waardigheid bewaren), maar ook nog eens anderen hoop te geven.

Julius uit Kenia, 14 jaar en bij zijn moeder wonend in een sloppenwijk van Nairobi, bijvoorbeeld. Hij kan goed fotograferen met een eenvoudige camera en krijgt via een organisatie filmpjes en ontwikkelfaciliteiten. Met dit medium legt hij lief en leed in zijn omgeving op een indrukwekkende manier vast, welke foto's hij voorts gebruikt om aandacht te vragen voor de beroerde leefsituaties van mensen en voor grof onrecht. Soms met succes.

Wakki uit Roemenië, ook 14 jaar, die zich, als ex-straatkind, inzet voor de kinderen (nota bene soms van 4/5 jaar!) die op straat leven en in de stations en gangen van de metro slapen of in riolen. Hij zoekt ze op, spreekt hen moed in, probeert hen te helpen en is betrokken bij een opvanghuis voor straatkinderen. Ontroerend is het te zien hoe hij zijn broertje weet over te halen mee te gaan naar het opvanghuis en op te houden met het snuiven van lijm.

Flavia van het platteland van Oeganda, 10 jaar, maar door haar kleine gestalte lijkt ze jonger. Beide ouders zijn gestorven aan aids en zij zorgt voor haar drie broertjes en zusjes. Dat betekent het huishouden regelen en ervoor zorgen dat de kinderen bijvoorbeeld hun tanden poetsen, maar ook proberen wat inkomen te verwerven door het kweken van bananen en koffiebossen. Zij wil graag naar school, en net als haar moeder verpleegster worden. Want ze wil graag, zo zegt ze, net zo goed voor mensen kunnen zorgen als haar moeder deed.

Juan in Colombia, 17 jaar, dat levensgevaarlijke land van guerillas, drugsbendes en paramilitaire groepen. Zijn vader is vermoord. Juan stond op tegen het geweld in zijn land door het maken en zingen van liedjes, werd daarin een bekende persoonlijkheid en startte een handtekeningenactie voor de vrede in zijn land. Wat daar levensgevaarlijk is en betekent dat hij steeds op een ander adres moet wonen. Toch houdt hij vol, in het volle besef van de gevaren. Maar iemand moet toch opstaan? Juan en zijn vrienden zijn inmiddels voorgedragen voor de Nobelprijs voor de Vrede.

Deze jonge mensen geloven in hun eigen kracht, onder heel moeilijke omstandigheden. Zij zijn, zonder dat ze dat trouwens zelf vinden, helden, inspiratiebronnen voor ons. Deze filmpjes van 'Mensen in nood' zou je ook beschikbaar moeten houden voor vertoning en gesprek in basisscholen, in Jenaplanscholen als onderdeel van het ervaringsgebied 'Mijn leven'. Belangrijker nog: als bronnen voor een pedagogiek van de hoop.

Dit nummer heeft geen thematische kern, is meer een gevarieerde bos zomerbloemen. Het eerste artikel, over lezen, komt uit een onderzoekstraditie, de fenomenologie, die veel Jenaplanners enigszins bekend is uit het werk van Bleeker en Mulderij naar kinderen en hun leefruimte en van Margadant naar natuurbeleving bij kinderen. Dieweke Hovinga deed onderzoek naar de beleving en betekenisgeving van het leren lezen bij kinderen. Een poging om door de ogen van de kinderen te kijken. De gedichtjes in dit nummer hangen samen met het artikel van Rinus Korteweg over gedichten in de schoolgemeenschap. De overige spreken voor zichzelf.

Sommige lezers hebben in het colofon bij de namen van de redactieleden wellicht de naam van Cees Jansma gemist. Na acht jaar lidmaatschap is hij er nu mee gestopt, vooral ook omdat hij niet meer dagelijks met onderwijspraktijk en onderwijsbeleid wordt geconfronteerd. We hebben hem in onze redactievergadering van juni uitgeluid en zullen hem missen: vanwege zijn taalgevoeligheid en creativiteit. Een voorbeeld van het laatste was zijn 'interview' met de Zweedse professor Perbolist, dat menig Jenaplanner op het verkeerde been zette. Bedankt en het ga je goed, Cees!

### Rekenen

oriënaal  
en vier plus  
gebeeld door  
dat is dus  
even wachten  
'k weet het al  
voor een middenbouwer  
een niemendal

Anoniem

Uit: 'De Sprong'



# IK GA EEN VERHAAL TEKENEN

## **Hoe kinderen leren lezen beleven, hoe je dat kunt ontdekken en wat je ermee kan doen**

*Artikelen over leren lezen gaan bijna altijd over didactiek: over wat je moet doen om kinderen daarbij te helpen. Het perspectief van de kinderen – hoe zij het leren lezen beleven en welke betekenissen zij daaraan geven – komt zeer zelden aanbod.*

*Dieuwke Hovinga beschrijft in dit juist wel het perspectief van kinderen. Als leerkracht van groep 3, 4 en 5 komt ze elk jaar weer kinderen tegen die op een andere 'eigen' wijze het aanvankelijk leesproces doorlopen. Door verslag te doen van haar observaties van kinderen in de leeftijd van nul tot zes jaar wordt opnieuw duidelijk wat velen reeds veronderstellen: dat lezen meer is dan het verwerven van technische leeshandelingen; dat een pedagogische visie en benadering van het leesproces noodzakelijk is.*

### **De kinderen, en niet wij, bepalen het leerproces**

Als leerkracht basisonderwijs van groep 3, 4 en 5 weet je natuurlijk alles van het aanvankelijke leesproces. Op de PABO zijn de verschillende leesmethoden de revue gepasseerd. Termen als 'auditieve discriminatie', 'visuele analyse' en de klank-tekenkoppeling schud je uit je mouw. Op de ouderavond leg je met behulp van mooie woorden en nog mooiere materialen uit hoe wij de kinderen leren lezen. Het kan dit jaar niet mis gaan; er is zoveel know how en bovendien staan de hulptroepen (Remedial Teachers) achter de deur die je met raad en daad ter zijde staan.

En toch ..... borrelt er iets. Je voelt spanning in je lijf; hoe zal het dit jaar gaan?

Want je weet dat het de kinderen zijn die leren lezen en dat zij en niet wij het leerproces bepalen. Sommige kinderen walsen met hun hele hebben en houden over jouw leerplan heen. Deze kinderen hebben zelf ontdekt hoe ons schriftsysteem werkt. In een aantal weken lezen ze alles wat los en vast zit; geen brief is meer veilig op je bureau. Er zijn meer kinderen die op eigen kracht, maar in een rustiger tempo, het aanvankelijk leesproces doorlopen. Daarnaast zijn er kinderen die duidelijk baat hebben bij de aanwijzingen en oefeningen die je

geeft. Je bent tevreden want je ziet resultaat. Tot slot zijn er altijd een paar waar je in de loop van de tijd zorgen om krijgt. Ondanks de kennis en de materialen wil het gewoon niet lukken. Met hangen en wurgen komt het kind stapje voor stapje verder en op zo'n moment vraag ik mij dikwijls af, of onze vooral op de techniek van het lezen gerichte antwoorden op de leesproblemen van kinderen wel de juiste zijn. De meeste kinderen beheersen uiteindelijk de leesteknik, maar kunnen ze ook daadwerkelijk lezen? We hebben het dan nog niet eens over de leesmotivatie, die vaak vrijwel is verdwenen.

### **Kinderen aan het woord**

De verschillende manieren waarop kinderen met ons schriftsysteem bezig zijn en het leren beheersen, intrigeert me. Daarnaast heb ik sterk het gevoel dat we zo nu en dan de plank flink misslaan en kinderen niet de juiste hulp geven. In het boek 'In mijn naam zitten twee rondjes, een onderzoek naar de leesontwikkeling van jonge kinderen' bekijk ik de leesontwikkeling vanuit een ander perspectief. De kinderen worden aan het woord gelaten. Zij vertellen ons hoe zij leren lezen. Dit leverde voor de hand liggende, maar ook verrassende en verfrissende resultaten. Het bevestigde echter ook mijn veronder-

stelling dat 'leren lezen' meer is dan het verwerven van de technische leeshandeling. Verschillende aspecten spelen in de leesontwikkeling een fundamentele rol. In dit artikel sta ik bij één van deze aspecten stil. Besproken wordt het belang van de eigen leesactiviteit in relatie tot de literaire ontwikkeling van het kind. De citaten van kinderen zijn ontleend aan observaties.



### **Voorlezen: 'een behaaglijk moment'**

Om te begrijpen 'hoe' kleuters er toe komen om zelf met letters, boeken en ander gedrukt materiaal aan het werk te gaan, is het noodzakelijk als onderzoeker om met hun jongere broertjes en zusjes te praten, te spelen, te lezen en vooral te leven. Voor dreumesen en peuters geldt aanvankelijk dat lezen een activiteit is die niet kan worden losgekoppeld van samen zijn. Niet zomaar samen zijn, maar een samen zijn dat stoelt op gezelligheid, warmte en behaaglijkheid. In deze setting vindt de eerste kennismaking met lezen plaats en wordt er gelezen. In het begin is niet het verhaal de belangrijkste bron van bevrediging. De nabijheid, het lichamelijke contact en de stemming rondom het lezen zijn belangrijker voor het kind. Het boek is nieuw. Vanuit de behaag-

lijkheid wordt belangstelling voor het boek en meer algemeen voor lezen gewekt. Doordat ouders (1) het kind steeds opnieuw voorlezen, geven ze het kind de gelegenheid om te leren genieten van de voorleessituatie en leert het kind gaandeweg het (voor)lezen waarderen. (Voor-)lezen wordt op den duur geassocieerd met behaaglijkheid. De sfeer die eerst los van het lezen stond, wordt nu gekoppeld aan lezen. Het kind weet dat bij lezen een bepaald sfeertje hoort. Een fijn en plezierig sfeertje; het kind wil daar graag van genieten en vraagt de volwassene hem voor te lezen.

Kinderen die regelmatig met volwassenen in een behaaglijke context hebben gelezen, creëren voor zichzelf een gezellige plek wanneer ze gaan lezen. René (3j 3m) (2) installeert zich in haar speelhoek en zet de cassette recorder aan met leuke muziek. Ze leest hardop voor en doet alsof er anderen zijn aan wie ze het verhaal vertelt en aan wie ze de plaatjes laat zien. Ook Marit (2j 2m) heeft door de interactie met volwassenen leren genieten van voorlezen. Wanneer de volwassenen even geen tijd hebben, creëert ze voor pop een voorleesplek. Ze pakt het poppenbedje en zet het in een hoek in de gang. Haar pop ligt in het bedje te slapen. Ze haalt haar boek met platen. Ze pakt pop uit het bedje. Ze gaat zelf in het bedje zitten en neemt pop op schoot. Ze leest pop voor; ze vertelt over de platen in het boek. Wat ze vertelt, is gebaseerd op de informatie die volwassenen haar gegeven hebben tijdens het voorlezen.

Nog een stap verder is het kind dat zich behaaglijk voelt wanneer hij of zij gewoon leest. Het lezen op zich is voldoende. Een ander persoon hoeft niet meer voor het sfeertje te zorgen. Er hoeft geen spel meer te worden gespeeld waarin denkbeeldige anderen of speelgoedfiguren het verhaal met je delen. Het boek op zich voldoet. Het kind is geïnteresseerd en wil graag lezen. Voor alle duidelijkheid spreek ik nu nog niet over kinderen die de leeshandeling beheersen, maar heb ik het over kinderen in de leeftijd tot zes jaar. Gijs (5j 5m) leest op zijn manier uitgebreid in informa-

tieboeken. Voor zichzelf en geconcentreerd bekijkt hij de platen en tekeningen. René had naast de al eerder genoemde voorleesmomenten, ook momenten dat ze zonder een denkbeeldig publiek aan het lezen was. Lezen in de zin van kijken, fantaseren en vertellen. Zelfs hele kleintjes kunnen zeer aandachtig een boek lezen. Jarno (1j 9m) is gegrepen door de leesactiviteit. Naast het feit dat de gehele dag door boeken moeten worden voorgelezen, houdt hij zeer nauwkeurig in de gaten wat de volwassenen om hem heen lezen. Hij wil vervolgens mee lezen, of hij pakt op een onbewaakt ogenblik een brief of ander gedrukt materiaal van tafel, loopt er mee naar de bank om het daar te bestuderen. Bladzij na bladzij wordt bekeken, waarbij de plaatjes extra aandacht krijgen. Zaken die hij herkent worden benoemd.

### **Behaaglijkheid als fundament**

De voorleessituatie waarin het kind de behaaglijkheid ervaart, is te beschouwen als het fundament voor de verdere leesontwikkeling. De leeswens komt hieruit voort. Het behaaglijke gevoel wordt later geassocieerd met lezen. Het gezamenlijke moment dat aanvankelijk het belangrijkste is, krijgt een andere rol. Het lezen komt centraal te staan en zolang het kind het behaaglijke gevoel daarbij kan vasthouden, zal het intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen.

Vanuit de behaaglijke voorleessituatie ontwikkelt het kind zijn leesactiviteiten en daarom is het belangrijk dat het kind uitgebreid de kans krijgt om van deze momenten te genieten. Dit betekent dat ouders, maar ook groepsleidsters in kinderdagverblijven, peuterspeelzalen basisscholen een fundamentele rol spelen in de leesontwikkeling van kinderen. De beschikbaarheid van en de activiteiten die de opvoeder onderneemt, spelen een cruciale rol. Het is de opvoeder die het kind deze ontwikkelingskansen biedt. Het kind bepaalt in hoeverre hij de uitnodiging aanneemt en samen met de opvoeder de wereld van het boek betreedt.

Wanneer je kinderen wilt laten genie-

ten van voorleessituaties betekent dit niet alleen dat je dagelijks voorleest, maar ook dat je oog hebt voor de sfeer waarin dit gebeurt. De leeswens ontstaat immers vanuit de waardering die het kind heeft voor de gezamenlijke voorleesactiviteit. In de gezinssituatie is deze activiteit gestoeld op behaaglijkheid, nabijheid en lichamelijk contact. In een groep kan dit nooit voor alle kinderen tegelijk gelden. Toch kun je ook in de groep een behaaglijke sfeer scheppen. Wanneer er in kleine groepjes wordt voorgelezen, kun je met elkaar op een bank, of op kussens in de leeshoek gaan zitten. Nabijheid is dan mogelijk. Met een grote groep zit je in de kring waarbij het belangrijk is dat je fysiek contact kunt maken. De kracht van de voorleesactiviteit zit nu vooral in de manier waarop het verhaal wordt verteld. Stemgebruik, mimiek, het concretiseren van voorwerpen, of handelingen in het verhaal spelen daarbij een essentiële rol. Maar ook de manier waarop je gebruik maakt van spanning. Het is belangrijk dat het verhaal tot leven komt. Kinderen moeten werkelijk kunnen lachen, griezelen en boos worden wanneer dergelijke situaties zich in het verhaal voordoen. Kinderen zouden tijdens het voorlezen op het puntje van hun stoel moeten zitten en willen dat je het verhaal verder vertelt. Wanneer de meeste kinderen in de ban van het verhaal komen, ontstaat er in de groep ook een speciale sfeer gerelateerd aan verbondenheid en intimiteit. Door stil te staan bij de manier waarop je verhalen presenteert, ben je beter in staat deze sfeer te realiseren. Dan kun je ook beter zicht krijgen op de beleving van kinderen, op hun perspectief. Onderstaande aandachtspunten kleden dit thema 'behaaglijkheid' verder aan.

### **Aandachtspunten**

- Maak een kring; zorg dat iedereen goed zit en kinderen geen last van elkaar hebben.
- Zorg dat er van buiten af geen stoorzenders komen; hang bijvoorbeeld een bordje op de deur: 'niet storen.'

- Introduceer het boek kort. Stel vragen die gericht zijn op de eigen ervaringen van het kind. Of vragen die een beroep doen op het inlevings- en voorstellingsvermogen. Dit vergroot de betrokkenheid.

- Bereid de voorleesactiviteit voor. Denk van tevoren na over de manier waarop het verhaal wordt aangekleed. Je kunt gebruik maken van speciale stemmetjes, van voorwerpen, geluiden, vragen en/of handelingen. Handelingen kunnen door de kinderen en door de leerkracht worden verricht. Pas bij het stellen van vragen op dat het geen verhoor wordt. Sommige kinderen in het onderzoek raakten zeer geïrriteerd wanneer er vragen werden gesteld. Het haalde deze kinderen uit de sfeer van het verhaal en dat vonden ze zeer vervelend.

- Ook is het mogelijk om tijdens de voorbereiding na te denken over de benadering van een bepaald kind of groepje kinderen. Hoe probeer je kinderen, die bijvoorbeeld hun aandacht voortdurend verliezen, bij het verhaal te betrekken?

De aard van het probleem bepaalt de oplossing die je kiest. Zo is het voor onrustige kinderen belangrijk dat ze zich kunnen ontladen. Dit kan door ze op bepaalde momenten opdrachten te geven; iets uitbeelden of laten pakken.

Van belang is de reden die het kind belemmert zich te concentreren op het verhaal. Deze reden kun je vertalen naar een vraag; de hulpvraag van dit kind. De taak van de opvoeder is een adequaat antwoord op deze vraag te vinden.

- Wanneer je merkt dat het verhaal niet van de grond komt, is het goed te stoppen. Dit gebeurt thuis ook. Kinderen liepen soms letterlijk weg en gingen wat anders doen.

- Wacht na het voorlezen eerst de reacties van de kinderen af. Daarna kun je zelf aangeven waar je plezier om hebt gehad of waar je van geschrokken bent. Tot slot stel je enkele belevingsvragen en kijk je of de kinderen het verhaal hebben begrepen. Misschien willen de kinderen ook wat vragen.

- Je kan de kinderen activiteiten aan-

bieden die gerelateerd zijn aan het verhaal. Dit kunnen gestructureerde opdrachten zijn, zoals een verfordracht. Maar het kunnen ook vrijere opdrachten zijn. In een speelhoek kunnen voorwerpen worden gelegd die met het verhaal te maken hebben. Je kan de kinderen hier op wijzen en vervolgens kijken wat ze er mee gaan doen.

### **Ruimte voor eigen verwerking**

Het is belangrijk, wanneer je gericht bent op de ontwikkeling van leesmotivatie, dat kinderen niet gedwongen worden naar aanleiding van verhalen bepaalde activiteiten te verrichten. Er moet ruimte zijn om op een eigen wijze het verhaal te verwerken. Wanneer opvalt dat kinderen niet reageren op verhalen die worden verteld of voorgelezen, is het belangrijk de reden te achterhalen. Je kunt hier achter komen door deze kinderen apart te nemen en ze in een klein groepje voor te lezen. Je bent zo beter in staat om te observeren en direct te reageren. Na het voorlezen kun je verifiëren of het verhaal begrepen is en daarnaast kun je kijken in hoeverre de kinderen er plezier aan hebben beleefd.

In elke groep zijn er kinderen die (haast) geen ervaringen hebben met voorleesactiviteiten. Deze kinderen staan aan het begin van het leesproces. De functie van en het plezier dat je aan boeken kunt beleven, moet nog worden ontdekt. Voor deze kinderen is een programma noodzakelijk dat hen in staat stelt om op basis van fijne voorleeservaringen te leren 'wat boeken zijn' en 'waar je ze voor kunt gebruiken.' De eerste stap in het programma is een soort aanrommel-fase. Er liggen verschillende boeken qua niveau en genre. De boeken worden bekeken, doorgebladerd en er wordt wat bij verteld. Vergelijk dit met de manier waarop hele jonge kinderen boeken exploreren. Met peuters en vooral met kleuters kun je vrij snel overgaan naar het verhalend vertellen, of voorlezen bij de plaatjes. Het is van essentieel belang dat de kinderen ervaren dat er rust en tijd is. Alle aandacht van de voorlezer is uit-

sluitend gericht op dit groepje kinderen. Daarnaast dient de voorlezer uit te zijn op een behaaglijke sfeer. Wanneer er een aantal keren is voorgelezen, mag een kind het mooiste boek uit de kast pakken, waarna het boek wordt voorgelezen. Ook is het mogelijk om in een andere groep of in een (school)bibliotheek een boek uit te zoeken. Daarnaast kan je kinderen leren werken met de cassette-recorder, waarbij ze een bandje krijgen met daarop hun lievelingsverhaal.

Naar dit verhaal kunnen ze dan altijd luisteren. Met de ouders kan worden afgesproken dat de kinderen een boek van thuis meenemen. Het boek wordt door het kind geïntroduceerd waarna je het voorleest. Verder is het mogelijk te spelen dat je verschrikkelijk moe bent en dat jij nu een keer wil worden voorgelezen. Op deze manier worden de kinderen uitgelokt om bij de prenten in het boek te vertellen. Een dergelijk programma is behoorlijk arbeidsintensief. Hulp van een ouder, stagiaire, of klasse-assistent is noodzakelijk. Als groepsleidster heb je zelf waarschijnlijk niet voldoende tijd en rust om structureel met deze kinderen te lezen. In de onderbouw van het basisonderwijs is het mogelijk om hulp van kinderen uit de bovenbouw te vragen. Belangrijk is wel dat het programma door de groepsleidster wordt gemaakt en dat de helpers worden begeleid. Op deze wijze mist de inspanning zijn doel niet.

### **Een verhaal tekenen**

In de vorige paragraaf is aangegeven dat vanuit een behaaglijke voorleessituatie het kind leesactiviteiten gaat ontplooiën. Deze activiteiten zijn bij kleuters goed herkenbaar. Oudste kleuters die bij mij op bezoek komen in de middenbouw willen zo snel mogelijk aan de slag. De drang naar leren is groot. Met veel plezier werken ze aan verschillende activiteiten. Wanneer ik besluit dat het voor vandaag genoeg is geweest, mogen de kinderen vrij werken. Voor de kleuters is het niet moeilijk te bedenken wat ze willen gaan doen.

'Ik ga een verhaal tekenen', zegt Guido en hij pakt zijn tekenschrift. 'Ik

ook,' 'ik ook' zeggen nog vier anderen en ze gaan met schrift en kleurpotloden bij elkaar aan tafel zitten. Op de bladzijde van Guido verschijnt Batman. Terwijl hij tekent, vertelt hij het verhaal dat zich in zijn schrift afspeelt aan Kamiel. 'Mag ik een vervolghet verhaal tekenen,' vraagt Kamiel. Hij tekent raketten; bij hem is het oorlog. Ook Pieter en David maken tekeningen over oorlog. Door de klank geluiden van overtrekkende vliegtuigen en het inslaan van bommen. Ondertussen vertellen ze in korte zinnen het verloop van het verhaal. De zinnen beginnen vaak met 'bij mij ....., ' of 'dit is .....

*P: ' Bij mij kunnen de goeie nog net weg.'*

*Da: 'Dit is een bommenwerper.'*

Sommige kinderen houden nog niet echt rekening met het verschil tussen spreek- en schrijftaal. De manier waarop ze bij de tekening vertellen, lijkt op de taal die ze gebruiken in het rollenspel. Vaak vragen ze aan de leerkracht het ook zo op te schrijven. Er zijn echter kinderen die sterk verhalend kunnen vertellen. Wanneer je dit verhaal bij de tekening schrijft, ontstaat er een verhaal met een tekening die in wezen als illustratie fungeert.

Het gesprek van de vijf is ondertussen van onderwerp veranderd.

*G: Ik schrijf Batman erbij.*

*K: Ik 'boem' en 'pang.'*

*P: Is dat drinken?*

*D: Ja, dat is thee.*

*P: Thee van Dieuwke.*

*B: Thee van Dieuwke.*

*G: Jij, jij heet 'Dieuwke'.*

*D: Ja, een hele moeilijke naam om te schrijven.*

*G: Ja? Hoe? Kan ik het maken?*

*P: Thee is makkelijk; hoef je alleen maar de 'T' te maken.*

*D: Mijn naam, zal ik hem op het bord schrijven?*

*G: Ja*

*P: (Hij fluistert voor zichzelf een paar keer mijn naam 'djoe', 'djoe') De 'd', de 'j'*

*K: 'g'*

*K: 'Djoe'*

*K: De 'o' en de 'djoe'; de 'o' en de 'e'; djoe*

*P: Dat kan ik wel.*

*P: Hé, je hebt twee letters van me gestolen.*

*D: Heb jij die ook?*

*P: Ja*

*P: Ja, kijk maar. Hier!*

*D: O ja, de 'ie' die heb ik ook in mijn naam.*

*B: In mijn naam zitten twee rondjes!*

*P: Je hebt er nog één gestolen!*

*D: Ja, de 'e'.*

### **Hoe zit het nu echt?**

Van het vertellen van verhalen in een wat rollenspelachtige vorm, komen de kinderen tot het beschouwen van woorden.

Pompert en Schiferli beschrijven in het JSW-Boek 1993 (p. 55 -58) het verloop van de ontwikkeling van de lees- en schrijfactiviteiten van het kind. Ze bevestigen dat de eerste lees- en schrijfactiviteit samenhangt met de behoefte van het kind bij de ouder te zijn. Het kind wil graag samen met de ouder activiteiten ondernemen. Zij noemen dit fase één. In de tweede fase willen kinderen zelf lezer of schrijver zijn. In allerlei rollenspel-situaties experimenteren ze met schrijf- en leesactiviteiten. Op deze manier doen kinderen een verscheidenheid aan ervaringen op. Maar op een bepaald moment krijgen ze in de gaten dat wat zij doen niet het echte lezen en schrijven is. Je ziet dat in de spelactiviteit de vraag naar 'hoe zit het nu echt' ontstaat. De kinderen willen nu zelf leren lezen en schrijven (p. 56). Fase drie doet zijn intrede.

Guido, Pieter, David, Kamiel en Booy zijn nieuwsgierig naar de techniek van het lezen en schrijven. Ze beschouwen de woorden die ze zien én horen op een haast analytische wijze. Ze stellen vragen en verder proberen ze al vergelijkend, associërend en beredenerend tot een oplossing van hun probleem te komen. Deze activiteiten ontstaan spontaan. De vraag van een kind naar wat ik aan het drinken ben, leidt tot een beschouwing over hoe het woord 'thee' wordt geschreven. Mijn lastige naam 'Dieuwke' daagt de kinderen uit te

bedenken hoe je deze naam schrijft. Raden en gokken behoren tot de oplossingsstrategieën. Wanneer mijn naam op het bord verschijnt, gaan sommige kinderen deze vergelijken met hun eigen naam en komen tot een analyse. Sommige letters komen in beide namen voor, of zoals Booy aangeeft: de rondjes in zijn naam staan niet in mijn naam.

Pieter gebruikt het woord 'gestolen' en op zich is deze formulering grappig, omdat in het onderzoek van Ferreira in Teale & Sulzby (1986 p. 15 - 49), waar de ontwikkeling van de kennis van de eigen naam bij twee- tot vijfjarigen wordt onderzocht, naar voren komt dat Santiago (2j 7m) letters herkent via de 'belonging to rule'. De ouders hadden Santiago verteld hoe zijn eigen naam werd geschreven. Daarnaast hadden ze enkele letters gegeven en gezegd: 'dit is de L van Leonardo en dit is de R van Ruben,' goede bekenden van Santiago. Santiago was geobserveerd door deze regel en binnen een korte tijd herkende hij 14 letters via dit principe. Op een gegeven moment trad er echter een probleem op. Santiago kon niet accepteren dat één letter bij twee verschillende namen hoorde. Zijn ouders hadden hem informatie gegeven over de eerste letter van namen van vrienden en bekenden. Santiago had echter begrepen dat deze letters het persoonlijk bezit van deze vrienden en bekenden waren. Letters kon je, dacht hij, niet delen. Letters waren iemands eigendom (Ferreiro in Teale & Sulzby 1986; p.21). Pas toen Santiago 3j en 7m was, konden letters naar verschillende personen verwijzen en mocht je dus inderdaad zeggen: 'dit is de L van Leonardo, maar ook van Louis.' Pieter accepteert dat we bepaalde letters delen, maar door de manier waarop hij de overeenkomsten verwoordt, maakt hij duidelijk dat het in wezen 'zijn' letters zijn en ik ze van hem heb afgenomen.

Het vergelijken van letters in woorden met die van de eigen naam maakt het voor kinderen makkelijker om letters te herkennen. Kinderen kennen het eerst de letters van de eigen naam. Daarna leren ze letters van



namen van mensen of dieren die belangrijk voor ze zijn. Het leren lezen en schrijven begint in de leefwereld van het kind. Vervolgens zoeken ze in hun omgeving deze letters op en proberen met de letterkennis die ze hebben nieuwe woorden te ontcijferen.

*B: Dat is de 'oo' (Hij wijst naar een woord dat ik in zijn tekenschrift heb geschreven)*

*D: Hoe weet je dat dat een 'oo' is?*

*B: Hij zit in mijn naam.*

*Da: Dit is de 'd' (Hij wijst naar een woord in zijn tekenschrift)*

*D: Hoe weet jij dat nou?*

*Da: Hij zit in mijn naam.*

*Da: Dit is de 'i'.*

*D: Hoe komt het dat je de 'i' al kent?*

*Da: Zit in mijn naam.*

*D: Welke ken je nog meer?*

*Da: De 't'*

*D: Goed zo. Maar die zit niet in je naam. Hoe weet je de 't'?*

*Da: Je wel D A V I T*

*S: Ik weet wat daar staat. Piet!*

*S: Daar Piet!*

*D: Piet ja, en hoe weet jij dat dan?*

*Hoe weet jij dat dat Piet is?*

*S: Ja, kijk want dat is van mijn naam. De 'p' is van mijn naam en de 'ie' is van mijn naam en de 't' is van Thomas zijn naam.*

De letters worden in andere namen en woorden herkend en dan, door herhaling, niet meer vergeten. Milan herkent de 's' en verwoordt dit leerproces als volgt:

*M: Nou omdat ik, ik heb het wel eens een keer in een boekje gelezen en dan zie ik overal de 's' staan dus en het begint ook met Sara en Sabine.*

Ook illustraties helpen kinderen letters aan klanken te koppelen. Daarnaast spelen de aanwijzingen van volwassenen en oudere kinderen natuurlijk een rol.

### **Naast elkaar in plaats van na elkaar**

Tot nu toe hebben we slechts stil gestaan bij de manier waarop kinderen het 'technische' proces van het leren ontcijferen van letters onder de knie krijgen. Bovendien hebben we vooral

gekeken naar de activiteiten die kinderen van vijf à zes jaar ondernemen. Dat jongere kinderen ook in letters geïnteresseerd zijn, liet Santiago ons zien. Naar aanleiding van dit voorbeeld zou je de vraag kunnen stellen in hoeverre de fasentheorie van Pomper & Schiferli klopt. De ontwikkeling van lees- en schrijfactiviteiten lijkt minder gefaseerd te verlopen dan dat zij veronderstellen. De start van deze ontwikkeling is de gezamenlijke activiteit. De behaaglijke ervaringen die het kind in voorleessituaties op doet, vormen de basis voor de verdere belangstelling van het kind voor de schriftelijke cultuur. Tot zover kan ik het met beide auteurs eens zijn. Maar ik denk dat de behoefte van kinderen aan deze gezamenlijke ervaringen niet over zijn wanneer de volgende fase zich aandient. Eerder is het zo dat verschillende soorten



activiteiten naast elkaar plaatsvinden. Je lekker laten voorlezen, (rollen-)spel en activiteiten die voortkomen uit nieuwsgierigheid naar gedrukt materiaal en het leesproces. Ook is het niet zo dat voorlees- en spelactiviteiten enkel het effect hebben belangstelling bij het kind te wekken en het te prepareren voor het 'werkelijke lezen'. Leren lezen is meer dan het onder de knie krijgen van de technische leeshandeling: het leren verklanken van tekens, het samenvoegen van klanken tot een woord en het combineren van de verschillende woorden tot een compleet begrip van de zin.

Naast de technische leeshandeling zijn de volgende aspecten van het leesproces minstens zo belangrijk. Te weten:

- het leren hanteren van boeken;
- ontdekken dat geschreven taal betekenis heeft;
- het kunnen hanteren van de geschreven taal zonder context
- de ontdekking welke functie en waarden lezen en schrijven in onze samenleving hebben.

### **Vanaf de eerste jaren van hun leven**

Kinderen die worden voorgelezen en daarnaast via (rollen-)spel en/of andere activiteiten bezig zijn met geschreven taal doen op de hierboven aangegeven terreinen noodzakelijke kennis en ervaring op. Zonder deze kennis en ervaringen kunnen kinderen niet werkelijk leren lezen. Dreu-

mesen en peuters zijn volop bezig deze noodzakelijke kennis over het lees- en schrijfproces te verwerven. Door de activiteiten die ze ondernemen en het spel dat ze spelen, leren kinderen de geletterde wereld begrijpen en krijgen ze deze wereld stukje bij beetje onder de knie. Mijns inziens kun je daarom ook niet zeggen dat kinderen pas leren lezen wanneer ze met de technische leeshandeling beginnen. Vanaf de eerste jaren van hun leven zijn kinderen bezig het lees- en schrijfproces te verwerven; kinderen worden gaande weg geletterd. Lezen en schrijven is een continu leerproces



dat zich ook na het moment dat kinderen het op de conventionele wijze hebben leren beheersen, voortzet. Teale & Sulzby (1986 p.XX) formuleren het als volgt:

*In de eerste levensjaren zien we dat kinderen zich voortdurend ontwikkelen op het gebied van lezen en schrijven. Deze ontwikkeling verloopt sprongsgewijs. Er zijn perioden van enorme groei en perioden waarin het kind lijkt stil te staan. Van stilstaan is echter geen sprake. Het kind neemt de tijd om de nieuw verworven kennis te integreren met dat wat het al weet. Stap voor stap gaat het kind voort. Op weg naar het moment dat het conventioneel kan lezen en schrijven.*

In de eerste levensjaren zijn kinderen actief met allerlei lees- en schrijfactiviteiten bezig. Enkele initiatieven zal ik beschrijven.

Daan (1j 2m) zit in de box. In de box ligt speelgoed, twee beren en verschillende boekjes. Daan pakt een boek en gaat lezen. Hij slaat steeds een bladzijde om. Hij kijkt naar de plaatjes en zegt 'di', 'di'. Hij ziet een beer. Hij draait het boek zo dat opa het kan zien. Hij wijst naar de beer en zegt 'di'.

**O: Dat is beertje met de hoed. Waar is jouw beertje met de hoed?**

Daan kijkt in de box en pakt de beer met de hoed. Opa prijst Daan. Daan bladert verder en laat opa, die aan het afwassen is, steeds mee kijken.

**O: Dat is een poes. Wat doet de poes? Mauw**

**Da: Bauwww, bauwww! Hij wijst naar boven.**

**O: Ja, daar zit ook een poes. Dat is Nieki; wat doet Nieki?**

**Da: Bauwww!**

**O: Nieki**

**Da: ieki!**

Op de bank ligt een stapel boeken. Daan (1j 7m) pakt een boek van de bank en geeft het aan mij. Hij pakt een nieuw boek en geeft het aan Jutka. Het volgende boek is weer voor mij. Net zolang tot alle boeken

eerlijk zijn verdeeld. Daan pakt boekjes en gaat er mee gooien. Jutka wordt boos. Met boeken gooien mag niet. Daan pakt een boek en loopt er mee naar Olger. Hij kruipt op schoot. Het boek ligt op zijn kop. Daan zegt 'draaien.' Keer op keer neemt Daan initiatieven en pakt het boek ter hand. De functie van het boek heeft hij nog niet helemaal onder de knie; hij exploreert de mogelijkheden. Boeken zijn om in te kijken (lezen), te bladeren en je kunt samen over het boek praten. Deze activiteiten worden door de volwassenen gestimuleerd, want Daan krijgt wanneer hij leest positieve aandacht. Daan wordt geprezen, zijn handelingen worden bevestigd en er worden vragen gesteld, zodat Daan meer met het boek kan doen.

Daan onderneemt ook andere activiteiten; eerlijk delen en lekker gooien. De eerste activiteit wordt toegestaan, maar Daan wordt niet door aandacht of vragen uitgedaagd deze activiteit verder uit te werken. De laatste activiteit wordt verboden. Daan mag niet met boeken gooien.

Door deze verschillende ervaringen leert Daan de betekenis van boeken, maar ook van brieven, kaarten en tijdschriften kennen. De leesactiviteiten bereidt hij verder uit en de motorische exploratie van boeken zal minder worden. In zijn korte leventje heeft hij geleerd tijdens het lezen steeds een bladzijde om te slaan. Hij weet ook het boek goed vast te houden en onderscheid te maken tussen rechtop of op de kop. Verder is hij zich bewust dat afbeeldingen de werkelijkheid representeren. Hij wijst de relaties aan. Het samen lezen beperkt zich tot aanwijzen en benoemen en tot een vraag- en antwoordspel.

**Daan (1j 2m)**

**O: Wijs jij maar aan?**

**Da: Di**

**O: Boot**

**Da: Di**

**O: Beer**

**Da: Di**

**O: Pop**

**Da: Di**

**O: Beer**

**Daan (1j 7m)**

**O: Wat zit daar op de stoep?**

**Da: Mauw**

**O: En wie is dat?**

**Da: Hond**

**O: Wat zijn ze aan het doen?**

**Da: Eten**

**Verschillen in tempo en manier van leren**

Dat niet alle kinderen even vlot en op dezelfde wijze de schriftconventies leren, blijkt uit de observatie van Wilco (1j 10m). Hij kijkt nauwelijks naar boeken om. Terwijl ik Jolien (3j 5m) voorlees, is hij met andere zaken bezig. Hij is vooral motorisch actief; loopt rond, pakt spullen, speelt er wat mee en pakt weer wat anders. Tijdens mijn bezoek kreeg ik de indruk dat mijn voorleesactiviteiten hem niet zo interesseerde. Wel sloeg hij op een gegeven moment een boek open dat op tafel lag. Hij begon de plaatjes op de kop te bekijken. Zijn moeder Andrea kwam vervolgens bij hem zitten en hielp hem het boek te lezen.

**W: Boeke lezen, boeke lezen, boeke lezen.**

**A: Boeken lezen**

**W: Boeken lezen, boeke lezen**

**A: Moet zo lezen**

**W: Boeke lezen**

**A: Ja, zo kan je niet lezen.**

**W: Boeke lezen**

**A: Zo kan je niet lezen. (Ze draait het boek goed. Het lag op zijn kop.)**

**A: Kijk vogel. (Ze wijst het aan.)**

**A: Vogel**

**W: taa, roro, oojo.**

**A: Auto, ja.**

**W: Tracto**

**A: Waar is de auto dan?**

**W: Tretrah**

**A: Waar is het vliegtuig?**

**W: Trietuig**

Volgens zijn moeder was dit de eerste keer dat Wilco 'iets' met een boek deed. Hij wees de plaatjes aan, bladerde door het boek en probeerde de woorden die zijn moeder noemde na te zeggen. Tijdens het beluisteren van de cassetteband die gedurende het onderzoek had gelo-

pen, bleek dat Wilco de gehele tijd bij de verschillende voorleesactiviteiten betrokken was geweest. Ten eerste hoorde je hem steeds 'boeke lezen' zeggen en daarnaast herhaalde hij voortdurend mijn intonaties en probeerde de woorden ook te formuleren.

*D: Aladin speelde .....*

*W: Kalla*

*D: Aladin kom mee .....*

*W: Allallala*

*D: Daar stond plotseling een flesje waarop stond 'drink mij.'*

*W: rink ij*

*W: rink ij*

Het leek dus alsof de voorleesactiviteiten langs hem heen gingen, maar het tegendeel bleek waar te zijn. Vanaf het begin was Wilco actief betrokken. Het resulteerde uiteindelijk in het gaan lezen van een boek. In vergelijking met Daan zijn er verschillen te noemen. Daan kent in tegenstelling tot Wilco al enkele vaardigheden die noodzakelijk zijn om zelf een boek te kunnen lezen. Dit betekent dat kinderen deze vaardigheden op verschillende manieren en tijdstippen verwerven.

Camiel (3j 3m) leerde al vroeg de informatieve rol van het schrift kennen. Camiel bekijkt graag de folders van speelgoedwinkels. Wanneer hij een folder van Blokker bekijkt, ziet hij platen van motoren. Hij loopt naar mamma en wijst naar de mooie motoren. Hij zegt: 'Mamma mamma kijk eens! Die wil ik hebben!' Zijn moeder geeft aan dat hij, omdat het bijna vakantie is, een cadeautje uit mag zoeken wanneer ze bij oma in Baarn zijn. Wanneer Camiel twee dagen later in Baarn is, ziet hij Blokker en hij zegt tegen zijn moeder: 'Daar mamma! Mamma ga je mee, motor kopen!' Camiel herkent het logo van Blokker uit de folder en weet dat daar zijn motor te koop is. Dit betekent dat hij uit boeken en ander drukwerk kennis oppikt en deze kennis gebruikt in zijn eigen leven. Bovendien heeft hij geleerd dat letters informatie bevatten. De letters bovenaan de folder verwijzen naar een winkel. Ze symboliseren de naam van de winkel. Hij leest de

logo's van de winkel en weet ze te vinden op straat. Hij legt verband tussen het gedrukte materiaal en de werkelijkheid.

Ook Jarno (1j 9m) legt deze verbanden. Jarno gaat in boeken op zoek naar afbeeldingen van auto's. Hij leert op deze wijze verschillende vervoersmiddelen kennen. Buiten op straat brengt hij deze kennis in praktijk en benoemt de vervoersmiddelen die hij tegenkomt.

Kinderen die regelmatig worden voorgelezen, gaan beseffen dat de letters het verhaal vertellen. Het zijn de letters die we lezen. Anneros (3j 6m) heeft dit net ontdekt en bedekt met haar hand of hoofd de tekst die wordt voorgelezen. Soms slaat ze heel snel de bladzijde om en heeft dikke pret wanneer een woord maar voor de helft gelezen wordt, of midden in de zin moet worden gestopt. Soms legt ze haar hand op het verkeerde stuk tekst. Het verhaal wordt niet onderbroken en ze realiseert zich dat haar hand op een stuk tekst ligt dat al gelezen is. Ze haast zich dan een ander stuk tekst te bedekken. Ze maakt er een spelletje van, maar doet ondertussen wel een hoop kennis op ten aanzien van de schriftconventies. Zo leert ze bijvoorbeeld dat je op een nieuwe bladzijde links bovenaan begint te lezen. Dat je van links naar rechts leest en van boven naar beneden. En dat eerst de hele linkerbladzijde wordt gelezen en men daarna pas aan de rechterbladzijde begint.

Naast dat boeken en ander drukwerk kinderen een hoop informatie geven over de wereld is dit materiaal op zichzelf dus ook interessant. Door met letters, teksten en beelden te spelen en te experimenteren, leren kinderen de schriftconventies kennen. Voor kinderen is het belangrijk dat ze deze gelegenheid krijgen. In het boek 'In mijn naam zitten twee rondjes' staan ideeën beschreven die kinderen de mogelijkheid geven ervaringen op te doen met de schriftconventies en tegemoet te komen aan de behoefte te experimenteren, te ontdekken en te verkennen.

Tot slot nog enkele fragmenten van René (3j 4m). René maakt een teke-

ning van een auto. De tekening is voor pappa.

*R: Kijk hier is op voor pappa.*

*A: Oh, kom eens; heb je hier voor pappa geschreven?*

*R: Andersom*

*R: Helemaal groot. Heb ik gemaakt. Dit is dubbel auto; kan rijden.*

René zit in de kring in de peutergroep. Juf leest voor. René pakt ook een boek.

Ze gaat op haar manier voorlezen. Ze vertelt hard op wat ze ziet en laat de dieren praten. Aan de kinderen laat ze de plaatjes zien. Alle kinderen uit de groep luisteren naar René en kijken mee in haar boek. Juf doet voor spek en bonen mee!

*René is aan het lezen.*

*R: Kijk eens wat de poes doet?*

*D: Wat doet de poes?*

*R: Gymen; was ik ook doen.*

Ze legt het boek naast zich neer. Schuift het keukentje en wat stoelen aan de kant en gaat gyman. Ze kijkt net als de poes tussen haar benen door.

*R: Moet poes zien*

*D: Ja, deed de poes ook.*

*R: Poes zien.*

*D: Moet de poes het zien?*

*R: mmh*

*D: De poes komt naar jou kijken.*

*R: Goed hè!*

*D: Goed hoor.*

Ze pakt het boek weer op en leest verder:

*R: Ah, beertje zeg de puf, de auto nog een auto nog een auto nog een auto nog een auto tuutuutu auto pfff aaah. Hier kijk eens! De dokter!*

*D: Wat deed het konijn vandaag? Hij sprong over het hek. Hij kroop onder het hek door en boem het muisje viel op zijn neus.*

*R: Doet te auw?*

*D: Doet zeer hoor als je op je neus valt. En hij stond op en ging naar .....*

*R: bed*

René bladert verder.

*R: Kijk lange auto.*

*D: Een hele lange auto. Heb jij ook gemaakt hè! Zie je lijkt er een beetje op.*

*R: Lijkt, maar dit niet; dit z'n lamp is nog niet gemaakt.*

René rent naar de tekentafel en tekent de lamp er bij.

*R: De lamp is nog niet gemaakt van mij!*

René is zeer actief met boeken en met andere lees- en schrijfactiviteiten bezig. Bij haar tekeningen schrijft ze krabbels. De krabbels hebben betekenis. Soms geven ze weer wat getekend is en soms vertellen ze voor

'voorlezen' intrigeert haar enorm. René leest graag voor. In de peuter-groep neemt ze de rol van de juf over. Thuis speelt ze een rollenspel. Ze gaat zitten met het boek en vertelt bij bekende boeken het beschreven verhaal. Wanneer het boek onbekend is, bedenkt ze het verhaal zelf. Ze spreekt met verschillende stemmen en brengt zo de verhaalfiguren tot leven. Ze laat steeds de plaatjes zien. Ze imiteert de rol van de volwassene en werkt deze verder uit.

René legt tijdens het lezen steeds verbanden naar haar eigen leven. Net als poes kan zij gymmen. Ze demonstreert het direct. Ze doet de kunstjes van poes na. Ze is trots op wat ze kan en wil dit met iedereen delen; ook met poes. Ze draait het boek zo dat poes mee kan kijken. Tijdens het

### **Samenvatting**

Hierboven zijn veel activiteiten besproken die kinderen op het gebied van lezen en schrijven ondernemen. De belangrijkste wil ik nog even herhalen. We hebben gezien dat kinderen zelf boeken, of ander gedrukt materiaal pakken en vervolgens gaan bladeren, aanwijzen en benoemen. Verder worden verhalen (na-)verteld, (voor-)gelezen en (na)gespeeld. Verhalen worden door kinderen ook aangevuld en/of verbeterd.

*D: Dit is een fiets. Dit is een auto-ped. Piep de muis rijdt met de auto-ped*

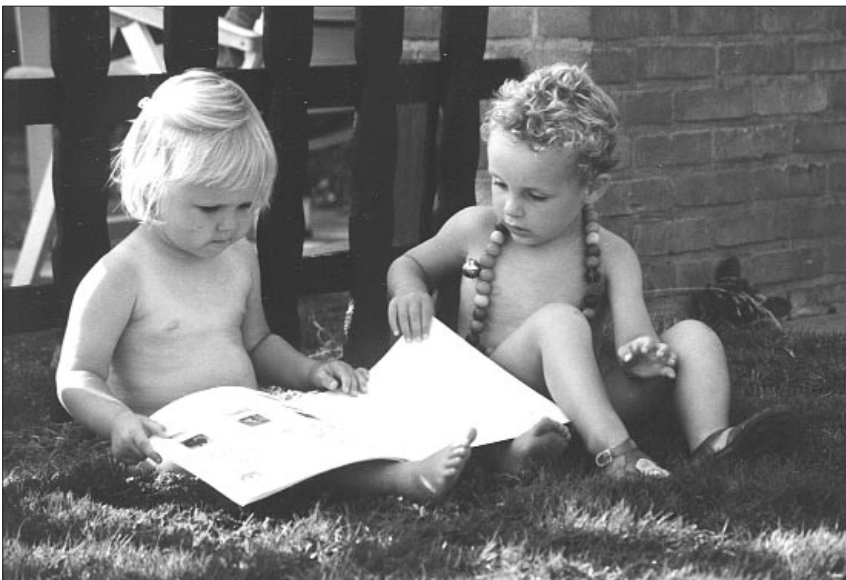
*R: Step*

*D: Het is een step*

Kinderen gaan daarnaast schrijven. Deze krabbels hebben voor kinderen dezelfde functie als geschreven taal. Krabbels hebben betekenis; ze verwijzen naar de werkelijkheid. Door deze activiteiten leren kinderen de basisvaardigheden ten aanzien van het gebruik van boeken en de betekenis van tekst kennen. Kinderen leren vaardigheden door in literaire activiteiten te participeren:

### **Vaardigheden**

- 1 Kinderen leren boeken op de juiste manier te gebruiken; voorzichtig, rechtop, niet aan knabbelen, van voor naar achteren bladeren, etc.
- 2 Kinderen leren zich door het boek te laten leiden.
- 3 Kinderen leren platen te interpreteren als symbolische representaties van de werkelijkheid.
- 4 Kinderen leren plaatjes te lezen (aanwijzen en benoemen).
- 5 Kinderen leren het verhaal te zien achter de losse componenten. Dit is een hele moeilijke vaardigheid. De hoofdzaken moeten van de bijzaken worden onderscheiden en de samenhang tussen verschillende fragmenten moet het kind kunnen doorzien. Volgens Snow & Ninio (1986; 116-137) leren kinderen dit vooral in de interactie met de volwassene. Het kind kijkt het gedrag van de volwassene af. Het leert zien waar de volwassene zijn aandacht op richt. Door de vragen die hem gesteld wor-



wie de tekening is gemaakt. Ze weet dat je letters maar op één bepaalde manier kan lezen. Haar krabbels representeren letters en kunnen dus ook maar op één manier gelezen worden. Ze corrigeert de volwassene die haar krabbels verkeerd leest.

Op haar tekening voor pappa heeft ze een auto getekend. De auto moet lijken op een 'echte' auto. In het boek komt ze een plaatje van een auto tegen en ze realiseert zich dat haar auto nog niet af is; de lampen ontbreken. René weet dat de platen in boeken de werkelijkheid representeren en ze gebruikt deze informatie om haar beeld van de werkelijkheid bij te stellen en uit te breiden. De activiteit

uitoefenen van het kunstje controleert ze of poes het daadwerkelijk kan zien.

De wereld van het boek blijft niet beperkt tot het moment van lezen. De figuren uit het boek krijgen een rol in andere (spel-)situaties. De verhalen prikkelen de fantasie. De ideeën opgedaan in het boek vinden een vervolg in het spel. Naast de informatieve werking van het boek zijn verhalen ook een bron van inspiratie die kinderen aanzetten tot fantasievolle activiteiten. In de rollenspellen experimenteren kinderen met verschillende verhaalfiguren en -structuren. In wezen maken kinderen tijdens een rollenspel een verhaal.



den en de informatie die het kind van de volwassene krijgt, wordt de aandacht van het kind gestuurd. In een nieuwe en vergelijkbare situatie probeert het kind deze kennis toe te passen en probeert het kind het gedrag van de volwassene te imiteren. Pas na eindeloos oefenen, is het kind zelf in staat informatie te categoriseren, hoofdzaken van bijzaken te onderscheiden en verbanden te zien. Maar om zo ver te komen, heeft het kind dus een lange tijd de hulp van de volwassene nodig.

6 Kinderen leren dat het tijdsverloop in boeken niet te vergelijken is met de werkelijkheid en dat in boeken een autonome en denkbeeldige wereld wordt geconstrueerd. Ook deze vaardigheid is voor sommige kinderen lastig. Want dit betekent dat kinderen in staat moeten zijn werelden te creëren en te begrijpen die volledig op taal zijn gebaseerd. Bovendien moet je als lezer het verhaal zelf in een context plaatsen. Plaatjes kunnen hierbij helpen. Maar verder zijn er geen aanwijsbare of tastbare zaken aanwezig waar het kind op terug kan vallen. Wanneer je een boek leest is er slechts één informatiebron; de geschreven taal. Met behulp van de kennis die je al bezit, probeer je het boek te begrijpen. Door ervaringen met fictieve werelden krijgen kinderen de mogelijkheid om deze vaardigheid te verwerven. Het werken met boeken, het luisteren naar en het vertellen van verhalen, maar ook verschillende spelvormen, zoals het rollenspel, zijn gelegenheden waarin het kind de kans krijgt deze vaardigheid te oefenen.

Dezelfde auteurs (p.136-137) formuleren vervolgens deze conclusie: **“Wanneer kinderen lezen en worden voorgelezen, is het hoofdzakelijk belangrijk dat kinderen de zes genoemde vaardigheden verwerven. Natuurlijk leren kinderen ook letters herkennen, gaan ze verbanden zien tussen klanken en tekens en kunnen ze bepaalde woorden herkennen. Maar het is vooral belangrijk dat kinderen leren ontdekken dat in de literaire wereld andere regels gelden dan in situaties waarin het gesprek**

**centraal staat. Kennis van deze regels is noodzakelijk willen kinderen succesvol leren lezen.”**

Het moeilijkste probleem dat kinderen in het leesproces te overbruggen hebben, is volgens deze auteurs niet de technische leeshandeling, maar het hanteren van een (non-)fictieve wereld die uitsluitend gebaseerd is op taal en waarin bovendien andere regels gelden dan in de werkelijkheid. Wanneer kinderen problemen hebben met leren lezen dan hebben deze problemen eerder betrekking op de bovenstaande aspecten dan met het gebruik van ons schriftstelsel.

Voor de praktijk heeft deze conclusie belangrijke consequenties. Het wordt niet alleen tijd dat we de leesproblematiek van kinderen in een breder perspectief plaatsen. Het is vooral noodzakelijk dat we onze onderwijsleersituatie zo inrichten dat kinderen ruimschoots de gelegenheid krijgen om de beschreven vaardigheden te verwerven. ■

#### Noten

1. Waar in deze tekst ouders staat, kun je ook verzorgers of andere belangrijke volwassenen voor het kind lezen
2. Leeftijdsaanduiding in j (jaren) en m (maanden). René (3j 3m) is dus drie jaar en drie maanden oud.

#### Literatuur

- Baghban, M. *Our daughter learns to read and write. A case study from birth to three.* West Virginia College of Graduate Studies. International Reading Association 1984 Newark, Delaware 19714.
- Beekman, A.J. *Aan de hand van Sasha,* SISWO 10, Amsterdam 1982.
- Bollnow, O.F. *Die Pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmässigen Voraussetzungen der Erziehung.* Quelle & Meyer. Heidelberg 1964.
- Coleman, J.C. & Hendry, L. *The nature of adolescence.* Routledge London and New York 1990.
- Jong de, M. *Voorlezen aan peuters. Bundel over voorlezen aan kinderen in peuterspeelzalen, kinderdagverblijven en gastoudergesinnen in het kader van De Nationale Voorleesdag.* Stichting Lezen in samenwer-

king met Stichting CPNB en NBLC Centrum van Bibliotheken. Realisatie Keepers & Partners 1997

- Langeveld, M.J. *Ontwikkelingspsychologie.* J.B. Wolters. Groningen 1960 (vierde druk).
- Langeveld, M.J. *Beknopte theoretische pedagogiek..* Wolters - Noordhoff Groningen (1e druk 1946) Tweede, herziene editie 1979.
- Lierop-Debrauwer van H. *Ik heb het wel in jouw stem gehoord. Over de rol van het gezin in de literaire socialisatie van kinderen.* Eburon Delft 1990.
- Polakow -Suransky, V. *On Meaningmaking and Stories: Young Children's Experiences with Texts.* In: *Phenomenology + Pedagogy, A Human Science Journal* volume 4, number 3.
- Pompert, B. & Schiferli, T. *Spelen en leren op school. Stimulerend onderwijs in de onderbouw.* In: *JSW- Boek 1993, een uitgave van 'Jeugd in school en wereld'.* Uitgever Zwijsen 1993.
- Teale, W. H. & Sulzby E. *Emergent Literacy: writing and reading.* Ablex Publishing Corporation Norwood, New Jersey 1986.

VERDERE INFORMATIE OVER HET ONDERZOEK EN DE UITKOMSTEN DAARVAN IN: In mijn naam zitten twee rondjes, een onderzoek naar de leesontwikkeling van jonge kinderen. Dieuwke Hovinga, ISBN 90 5483 170 7, NBLC uitgeverij, Den Haag, bestelnummer 17450

Dieuwke Hovinga is pedagoog, was tot voor kort groepsleidster aan de Werkplaats Kindergemeenschap in Bilthoven en is nu onderzoeker op het terrein van de natuur- en milieueducatie.

#### Ganggesprek

hè mag ik bij jou  
jñ, kom jij bij mij

Mam, mag ik bij hem  
Pap, kan zij bij ons

nou, dat komt niet zo uit  
nee, want je moet naar dat

dh, er is ook altijd wat

Genry Ton

Uit: 'De Sprong'

# DE SPRONG

Vorig schooljaar was het thema van de kinderboekenweek 'van rijm tot rap'. Met het blad *Mensen-kinderen in de hand* toog het team van de Morgenster aan het werk. Bedoeld wordt het themanummer van de hand van Pieter Quelle over *Jenaplan en Poëzie*. Het bracht veel mooi werk van kinderen en een afronding van het project met het declameren van (zelfgemaakte) gedichten. Het leverde ook 'de Sprong' op.

## Van rijm tot rap

Bij het vaststellen van projecten en thema's op de Morgenster in Geldermalsen wordt ook altijd gekeken of het thema van de jaarlijkse kinderboekenweek in te passen is in de activiteiten in alle stamgroepen.

Het thema 'van rijm tot rap' sprak ieder tot de verbeelding. De school beschikt over meerdere gedichtenboeken voor kinderen en er zijn collega's die naast het voorlezen van verhalende lectuur ook tijd besteden aan het voorlezen van gedichten. Als het niet binnen de stamgroep is komt er vaak wel een gedicht in de weekopening. Er is met wisselend succes, maar wel vol enthousiasme deelgenomen aan de landelijke poëziewedstrijden. Er is plaats voor poëzie op de Morgenster.

Toch is er eigenlijk nooit tijd genomen om als team ons te verdiepen in de mogelijkheden die er liggen rond poëzie, om daar met kinderen aan te werken.

## Themaweek

In de voorbereiding van de themaweek is in de teamvergaderingen tijd ingeruimd voor studie over poëzie. Het nummer 1997 van *Mensen-kinderen* werd onze leidraad. Er werd stilgestaan bij de daar uitgewerkte tien vragen en aanbevelingen over poëzie op school. Er werd geprobeerd ervaringen te laten opdoen met enkele werkvormen die Pieter Quelle aandroeg, zoals in een gedicht mooie woorden of zinnen zoeken. Kortom: er werd geprobeerd poëzie te gebruiken als een ervaringsgebied voor de stamgroepleiders.

Naast het teamwerk werd besloten om de jaarlijkse ouderavond begin oktober van ons schoolbestuur, ou-

deraad en MR voor een deel in te ruimen voor het onderwerp 'Poëzie'. Het is bij ons al jaren gebruikelijk dat deze 'ledenvergadering' een plaats inruimt voor een inhoudelijk onderwerp.

Gezocht werd naar een verbinding met de kinderboekenweek en Pieter Quelle werd gevraagd of hij er voor voelde ouders aan de hand mee te nemen naar het land van de poëzie. De vraag richtte zich vooral op: Vertel ouders nu eens iets over hoe kinderen omgaan met poëzie en hoe wij volwassenen daar tegen aankijken en mee om kunnen en moeten gaan. Pieter stemde toe om naar Geldermalsen te komen.

In de wekelijkse nieuwsbrieven van school kwamen in september regelmatig kleine artikeltjes over poëzie. Aan de ouders werd gevraagd of zij in bezit waren van (zelfgemaakte) gedichten die zij mooi genoeg vonden om te laten publiceren of op de ouderavond over poëzie te laten ophangen. Er reageerde één moeder met dichtwerk van haar man.

## Kettingbrief

De ouderavond werd niet druk bezocht. Ondanks alle enthousiaste voorbereidingen leefde al gauw het gevoel dat het onderwerp mensen hun huis niet uit krijgt. Wie gaat nu naar een ouderavond over zo'n onderwerp? Als het nu gaat over het rapport van onze Jan of Piet? De thuisblijvers kregen - zoals vaker - ongelijk. Pieter bracht op zijn kenmerkende wijze ouders in aanraking met 'De verdichting van de werkelijkheid', zoals hij zo typerend poëzie benoemde. Aan de hand van gedichten van en voor kinderen liet hij de ouders zien dat wij kinderen de ruimte moeten bieden om te spelen met

taal en op die manier voorkomen dat gedichtenwerk gereduceerd wordt tot rijm dwang en hanteren van dichtregels.

De voorbeelden die hij voorlas ondersteunden zijn betoog.

Er kwamen veel reacties en vele vragen. Als laatste stond een ouder op, vroeg het woord en richtte zich ook tot mij. In het weekend voorafgaande aan de ouderavond was zij met enkele andere ouders begonnen met een kettingbrief naar een deel van de ouders. De brief vroeg ouders versjes, gedichten van kinderen en ouders in te leveren tot de dag van de ouderavond.

Aanleiding van deze actie was de al genoemde uitnodiging in de Nieuwsbrief om te reageren met gedichten. Om mij te verrassen ging men gedichten verzamelen. Het resultaat was dat iedereen verrast was over deze spontane actie.

## Bundel

De bundel gedichten kreeg de titel 'De Sprong'.

In de week na de ouderavond toog deze groep ouders verder aan het werk: het bundeltje kreeg een mooie lay-out. Er werd een bevriende drukker gevonden en alle exemplaren werden voor een vriendenprijsje verkocht.

Ik was even stil van zo'n ouderinitiatief en teruglezend in het bundeltje steeg mijn bewondering voor capaciteiten van ouders die de (school)werkelijkheid wisten te verdichten. Het eerste werkstuk dat mijn oog trof was dit

### Leren

Op school daar kun je leren  
hoe te leren, hoe te schrijven  
Op school daar kun je leren  
en mag je overblijven.  
Op school daar leer je leven  
of leef je om te leren?!

Anja Groebé

Rinus Korteweg  
directeur Morgenster Geldermalsen

# - WAT LEREN ZE HIER EIGENLIJK?

# - WEET IK VEEL, BEN IK SOMS EEN PROFEET?

## Overwegingen bij het schrijven van het schoolplan

De inspectie zal de komende tijd de realisatie van de kerndoelen voor 'oriëntatie op mens en wereld' onder de loep nemen. Dat wordt voor Jenaplanscholen een spannende zaak: hoe kunnen ze hun eigen manier van WO bedrijven, zoals met name ontwikkeld in het leerplan Wereldoriëntatie Jenaplan van de SLO (ervaringsgebieden en leerlijnen voor ruimte en tijd)? In dit artikel worden inleidende beschouwingen gegeven. In vervolgartikelen wordt concreter ingegaan op de ontwikkeling en beschrijving van WO.

### Authenticiteit als basiswaarde

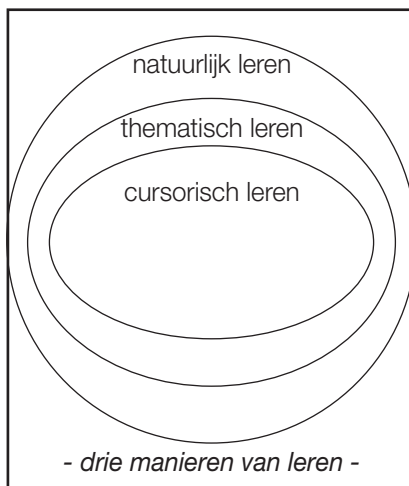
Het schrijven van bepaalde delen van het schoolplan blijkt een lastig karwei wanneer je niet naar methoden kunt verwijzen. Dus toch maar, in ieder geval één op de plank? Je hebt het gevoel dat je oneigenlijk bezig bent. En authenticiteit is in onze scholen een basiswaarde. Het gesprek over de kwaliteit van ons onderwijs is noodzakelijk, maar even noodzakelijk is het dat de scholen zelf, vanuit hun eigen verantwoordelijkheid, bepalen welke normen daarbij worden gehanteerd. Over de deugdelijkheid van die normen moet je het eens zien te worden.

### Drie manieren van leren

Allereerst is het nodig een beeld te krijgen van wat we als school onder leren verstaan. Juist in de definitie van dat begrip schetsen we ons profiel. We onderscheiden drie fundamentele manieren van leren. Ze nestelen als schalen in elkaar. Ze komen alle drie in elke school voor. Hieronder geven we, te beginnen met de 'grootste schaal', van elke leervorm een korte karakteristiek.

### Natuurlijk leren

Leren is een begrip waarvan de school zich weliswaar meester heeft gemaakt, maar dat ook daarbuiten



volop plaatsvindt. Zodra, of zelfs voordat een mens geboren wordt, leert hij al. Het zit in zijn genen zeggend. Wanneer het kind op school wordt aangemeld heeft het al een behoorlijke bagage. Het hangt voor een groot deel af van de omgeving waarin het is opgegroeid hoe deze er uit ziet. Dit niet-schoolse leren gaat onverminderd door. Een heel mensenleven lang, als het goed is. En een school die bereid is naar kinderen te kijken houdt daar rekening mee. We noemen dit natuurlijk leren. Het is de meest krachtige en efficiënte manier van leren die we kennen. Leren en leven vallen hier samen.

Wat de school betreft: het komt bij dit leren vooral aan op haar pedagogisch concept:

Mensen ontwikkelen zich in relaties. Hoe gaan we met elkaar om?

Wat zijn de normen en waarden?  
Welke cultuur heerst er?  
Mag je hier je zelf zijn?  
Hoe groot is de zorgbreedte van de groep waarin ik leef?  
Welke verantwoordelijkheden heb ik, hebben we hier?

Er zijn vijf belangrijke terreinen waarop de kwaliteit van het natuurlijk leren wordt bepaald:

- hoe richten we de ruimte in?
- hoe gebruiken we de tijd?
- hoe leven we samen?
- wat is de plaats van gesprek, spel, werk en viering?
- wat en hoe wordt er geleerd?

Veel vernieuwingstheorieën, zowel traditioneel (Jenaplan) als modern (EGO) houden zich bezig met dergelijke vragen. Op veel punten wordt tegenwoordig op proefondervindelijke wijze het 'gelijk' van oude ideeën aangetoond. Zoals zo vaak ging ook hier de intuïtie aan de wetenschap vooraf. Omdat we tegelijk onder invloed staan van de eis tot meetbaar rendement van ons onderwijs is het logisch dat hier en daar spanningen ontstaan. Hoe gaan we daar mee om?

### De kring

Ook het natuurlijk leren krijgt een plaats in de school. In veel scholen zelfs een ereplaats. Dat is vooral te merken aan de manier waarop het onderwijs is georganiseerd.

Een typerend voorbeeld is het verschijnsel kring. Een jenaplan-ervaring die tegenwoordig vrij algemeen wordt toegepast. Trouwens ook in de kleuterschool was de kring al lang bekend.

Het zitten in de kring drukt iets uit: het is een ontmoeting van gelijkwaardige mensen waarin ieder wordt uitgenodigd een persoonlijke bijdrage te leveren. In veel groepen wordt op die manier elke dag opgestart en afgerond. Maar ook in het leerproces is de dynamiek tussen individu en groep belangrijk en de kring speelt daarbij een rol: de vertelkring, de verslagkring, de leeskring, e.d. Elke groep creëert haar kringen en bouwt zo aan een eigen groeps cultuur.



*Bij de kerndoelen wordt de kring niet genoemd. Wel bijvoorbeeld: de mondelinge taalvaardigheid (spreken en luisteren, taalgebruik en taalbeschouwing). En, bij de leergebiedoverstijgende kerndoelen: zelfbeeld en sociaal gedrag. Je kunt dus stellen dat door het op een bepaalde manier inrichten van je onderwijs aandacht wordt gegeven aan bepaalde kerndoelen.*

De volgmethode die hier bij past is voornamelijk gebaseerd op observatie en documentatie. Te vergelijken met de manier waarop ouders naar hun kinderen kijken en daarvan foto's en andere dierbare zaken bewaren. Je bekijkt ze met een glimlach. De basishouding is er één van acceptatie. Vergelijken met andere kinderen, of met een algemene norm, is niet aan de orde. De norm ligt in het kind zelf: komt het tot bloei? En zorg heeft meer maken met zorgen voor dan met je zorgen maken om.

### **Thematisch leren**

Binnen het natuurlijk leren tekenen zich meestal specifieke patronen af. Voor elk kind uniek, met eigen voorkeuren en specialismen. Het is dol op kleine beestjes, of het speelt het liefst binnenshuis. Het kind ontwikkelt eigen thema's. Lees daarover nog eens het klassieke artikel van Pat Carini: Voortbouwen op de sterke punten van kinderen (Mensen-kinderen, januari 1996). Dat doet een kind uiteraard niet in zijn eentje. De thuiscultuur speelt hier een grote rol. Wordt er gelezen, gemusiceerd, gesport, om maar een paar zaken te noemen. Het thematisch leren is ingebed in het natuurlijk leren en daarvan soms niet te onderscheiden. Veel collega's zijn daar goed van op de hoogte. Ze richten zich bij hun onderwijs vooral op de situatie. Die moet zo rijk en zo uitdagend mogelijk zijn. Er wordt veel vrijheid gegeven, veel gelegenheid tot spel. Er worden hoeken gecreëerd. Er wordt gewerkt vanuit de principes van ervaringsgericht- en ontwikkelingsgericht onderwijs. Belangrijk zijn ook de vieringen en de verschillende kring situaties.

Leerstof wordt vaak thematisch aan de orde gesteld. Met de kinderen zelf komen veel thema's de school al binnenwandelen. We krijgen ze op een presenteerblaadje aangeboden. Vanuit de nabije en de 'grote' wereld komt een enorme hoeveelheid steeds wisselende thema's op ons af. De school maakt bij haar keuze op verschillende gronden afwegingen. Veel scholen beschouwen wereldoriëntatie als hart van hun onderwijs. En stellen vanuit dat standpunt hun schoolplan samen. De bijpassende volgmethode toetst het evenwichtig en verantwoord aanbod van thema's. Zoals in de krant op overzichtelijke wijze verslag wordt gedaan van wat er in de wereld aan de hand is: een wetenschappelijke expeditie, een actuele gebeurtenis of een interview. De focus van de zorg richt zich hier op de kwaliteit van het leren als proces.

### **Veen**

*In de middenbouw is het een drukte van belang. Er wordt een veenmuseum op poten gezet en dat is geen kleinigheid. We zijn de dag ervoor naar Earnewâld geweest op excursie en hebben een keur van ervaringen opgedaan en allerlei spullen meegenomen. Dat moet worden verwerkt.*

- een paar kinderen maken een kaart van de omgeving waarop de veengebieden zijn aangegeven
- er zijn schetsen gemaakt, die nu worden uitgewerkt in complete landschapstekeningen
- natuurlijk hebben we ook veengrond meegenomen. Een groepje is bezig met het onderzoeken van samenstelling en eigenschappen
- anderen hebben een boek gevonden over turfsteken
- weer anderen buigen zich, gewapend met een loep over een aantal verschillende mossen
- sommigen schrijven verhalen over '100 jaar geleden'. Dat moet tenslotte uitmonden in een toneelstuk
- de tentoonstelling moet worden ingericht: aankleding, kaartjes, p.r., uitnodigingen, posters, noem maar op

In bovenstaand voorbeeld wordt nog eens duidelijk hoe alle drie de leervormen door elkaar heen voorkomen. De 'papierneerslag' ervan vind je in het groepsboek waarnaar het overzicht, dat naderhand wordt bijgewerkt, verwijst.

Op het groepsboek kom ik in een volgend artikel uitgebreid terug. Zowel bij de groepsadministratie als bij het zichtbaar maken van het leerstofaanbod als bij de reflectie op ons werk speelt dit werkdocument een cruciale rol.

### **Cursorisch leren**

Soms zie je hoe kinderen zich hardnekkig oefenen in bepaalde technieken. Ook al doet het vallen pijn, de wil om te leren lopen overheerst. Het leren is hier niet een onderdeel of het gevolg van de activiteiten van het kind. Nee, het kind heeft zich nu een doel gesteld. Want het weet dat het daarmee een krachtig middel tot zijn beschikking krijgt. De motivatie is evenredig met de mate waarin dit inzicht aanwezig is. Zo leren we lopen, fietsen, lezen, hanteren van een stopwatch, aflezen van een barometer, gebruik maken van een register en nog een heleboel andere zaken. Dit cursorisch leren is in de school een bekend fenomeen. Zij heeft deze vorm geëxploiteerd. Met name in het vervolgonderwijs is leren vaak synoniem met het volgen van cursussen. Het is duidelijk dat mensenkinderen hierbij het gevaar lopen het contact met de natuurlijke gedrevenheid tot leren (en lesgeven!) te verliezen. Dat uit zich vaak in motivatie-problemen. Vandaar dat we ook binnen onze cursorische aanpak vaak thematische en natuurlijke situaties creëren. Een volgsysteem van cursorisch leren baseert zich in de regel op het meten van resultaten. Hoe directer deze feedback, hoe effectiever zij is. Computerprogramma's zijn hiervoor vaak heel geschikt.

### **Leerstijl**

De compositie van eerdergenoemde leervormen noemen we de leerstijl van de school. Je kunt er van uitgaan

dat ze alle drie voorkomen. Of ze alle drie dezelfde status hebben is een ander verhaal. Het gaat vooral om de onderlinge verhoudingen. Daarbij spelen twee elementen een rol.

Ten eerste gaat het er om welke leerform we als fundamenteel zien. Het kan zijn dat de school uitgaat van een bepaalde fasering in leervormen. Je begint als mens met (voornamelijk) natuurlijk leren en dat verandert dan via thematisch leren naar het cursorisch model. Het laatste is dan het eindpunt van een ontwikkeling, het hoogste wat bereikt kan worden. Wij hebben een visie die daar lijnrecht tegenover staat. Alle drie zijn belangrijk, maar cursorisch en thematisch leren vinden hun oorsprong en hun fundering in het natuurlijk leren. Dit is een pedagogisch uitgangspunt. Leren is in wezen altijd een persoonlijke aangelegenheid.

Het tweede punt is dat er gezichtsbedrog mogelijk is. Dan dekt de vlag de lading niet. Het vrij werken wordt dan: taakwerken. De viering wordt een uitvoering. De school moet zich ervan bewust zijn dat er, vaak door druk van buitenaf, een tendens is in de richting van cursorisch leren. Dat heeft vanuit management-oogpunt gezien bepaalde voordelen. En we leven in een tijd van managers.

De school ontwerpt haar leerstijl door de drie leervormen een plaats te geven en daarnaar te handelen.

### **De plaats van de kerndoelen**

Wanneer we een bepaalde leervorm als uitgangspunt kiezen heeft dat ook gevolgen ten aanzien van de inhoud. Het maakt nogal een verschil of je leerstof beschouwt als onderdeel, of als gevolg, of als doel van het leerproces. Het woord 'kerndoel' suggereert dat we alleen de laatste vorm kunnen hanteren, namelijk die van het cursorisch leren waarbij met van tevoren gestelde leerdoelen wordt gewerkt. Daarmee laten we ons snel op het verkeerde been zetten. Vandaar dat soms liever gesproken wordt van streefdoelen of werkdoelen. De focus wordt dan verlegd van doel naar proces. Het hangt van onze leerstijl af welke

plaats de kerndoelen krijgen toebedeeld. En niet andersom: het kan niet de bedoeling zijn dat we door het afspreken van kerndoelen gedwongen worden onze leerstijl te veranderen. We kunnen hooguit komen tot een heroriëntering.

Alle drie genoemde leervormen komen voor, dus zullen er ook drie invalshoeken zijn bij het in kaart brengen van de kerndoelen:

- ligt het accent op natuurlijk leren dan gaan we uit van een typering van situaties;
- bij thematisch leren gaan we uit van een analyse van thema's;
- bij cursorisch leren gaan we uit van geplande leerlijnen.

Alleen bij deze laatste vorm zijn de leerinhouden doel van onze activiteiten. In de andere gevallen is wat geleerd wordt het resultaat ervan. Zie de titel van dit artikel. Wanneer we ons dit bewust zijn kunnen we ook zoeken naar passende manieren om deze leerinhouden vast te stellen en zicht te krijgen op de effecten. Dit kan bijvoorbeeld door ontwikkelingen bij kinderen in beeld te brengen via portfolio, verslagen van gesprekken en dergelijke.

Het probleem ligt bij het feit dat wat in de kerndoelen algemeen is gesteld door methodenschrijvers (lees: -uitgevers) en inspectie in uitgewerkte leerinhouden is gespecificeerd. Hoewel ze niet wettelijk zijn voorgescreven worden ze toch als norm gehanteerd.

### **Een overzichtelijk model**

We zijn op zoek naar een model waarin we ons leerstofaanbod zichtbaar kunnen maken. Het moet voldoen aan een aantal voorwaarden:

- > het moet overzichtelijk zijn
- > het moet op de eigen leerstijl zijn toegesneden
- > het moet duidelijk zijn
- > het moet éénduidig zijn
- > het moet praktisch zijn
- > het moet niet te arbeidsintensief zijn
- > het moet een eerlijk beeld geven
- > het moet voldoen aan de eisen

Ik heb ze in willekeurige volgorde neergezet. Bij het uitwerken er van

kun je uitgaan van één van deze eisen. Laten we eens beginnen bij de laatste. Dat leeft nogal op dit moment. De andere punten 'houden we in het achterhoofd'.

Ik kan me voorstellen dat het dan als volgt aangepakt wordt:

### **Voldoen aan de eisen**

We gaan voorlopig even voorbij aan de discussie over de waarde en de wenselijkheid van de kerndoelen zoals ze er liggen. We concentreren ons op wat ons door de overheid is aangeboden en wat door de inspectie wordt getoetst.

### **De kerndoelen**

Wanneer we ze op een rijtje zien en doorlezen dan komen de meesten van ons tot de conclusie dat het allemaal wel meevalt. Is dit alles? Dat doen we toch al? En meer zelfs. Oké, maar dat zijn jouw woorden. We moeten het kunnen aantonen. Daar gaat het om. De werkelijkheid moet op papier een tweede bestaan krijgen. Dat kun je bureaucratisch vinden, maar het heeft ook voordelen. Vooral bij het reflecteren, samenwerken en verantwoorden.

### **Methodisch materiaal**

Het voordeel van methoden is dat erover is nagedacht. De meest recente zijn 'kerndoel-proof'. Zo'n methode is heel goed te gebruiken als spiegel. Vaak vind je ergens in de handleiding een overzicht van de leerlijnen, thema's en begrippen die worden behandeld. Dit overzicht kan een goede structuur bieden bij het administreren van wat de school aan leerstof aanbiedt. Je kunt als het ware 'afstrepen wat je gehad hebt'. De methode is een vangnet. Uiteraard staat in de methode ook uitgewerkt 'hoe het zou kunnen'. De methode fungeert dan als ideeënbron.

### **(Eigen) leerlijnen**

Veel scholen hebben zelf leerlijnen ontwikkeld. Bijvoorbeeld op het ge

bied van tekstschrijven of kringgesprek. Of in het SLO-materiaal ruimte en tijd, aangepast aan de school. Zo'n leerlijn draagt in de regel de kenmerken van het schooleigen profiel. Dat is iets wat binnen een lerende en zich ontwikkelende organisatie een zeer kostbaar gegeven is. De visie van deze school wordt daar het meest zichtbaar. Het is duidelijk dat hier de methode 'rechts wordt ingehaald'. Datgene wat aan kern- en andere doelen in onze eigen leerlijn aan

de orde komt kan in het methodeoverzicht tussen haakjes worden gezet. Het wordt uitbesteed.

Belangrijk is wel dat de eigen leerlijn moet voldoen aan de eisen die we eerder hebben genoemd. Vaak zit zo'n lijn in het hoofd, in de vingers, in het hart van het team. En dat is goed, dat maakt het juist zo waardevol. Maar hij moet ook, om de reeds genoemde redenen, op papier.

Een voordeel van leerlijnen is dat ze aldoende zijn ontworpen en zich ook

met de school mee ontwikkelen. Het moet een cyclisch proces zijn. Elke leerlijn verdient het om op gezette tijden extra aandacht te krijgen. De zorg richt zich hier op waarden en waardevolle ideeën. ■

Thema's en natuurlijk leren  
Hierop zullen we in een volgend artikel uitgebreid in gaan.

Tom de Boer  
GCO - fryslân

### Niemand is alleen

Soms dan ben ik niemand,  
want niemand is alleen.  
Soms ben ik alleen,  
alleen dat weet niemand.

Anja Groebé

Uit: 'De Sprong'

Ad Boes

## OVER LEERLINGVOLGSYSTEMEN (3): HOREB

*In dit artikel zal ik dieper ingaan op Horeb, het observatie- en registratiesysteem van het APS-project voor onderwijs aan het jonge kind dat als 'ontwikkelingsgericht onderwijs' (OGO) bekend staat. Ik wil echter beginnen met enkele andere opmerkingen.*

### Goed nieuws

Van betrekkelijk recente datum is het nieuws is het dat de huidige staatssecretaris het voornemen van haar voorganger niet heeft overgenomen om te komen met criteria waaraan het leerlingvolgsysteem (llvs) van een school moeten voldoen. De huidige bewindslieden lijken ernst te willen maken met beleid dat veel aan scholen overlaat in plaats van veel, zo niet alles, vanuit het Ministerie te regelen. Aan een jarenlange stroom van gedetailleerde regelgeving op hoofd- en bijzaken kan zo een einde komen, een ontwikkeling die zonder

twijfel door de scholen met instemming wordt begroet. Helaas zullen veel scholen van nieuwe beleidsruimte weinig merken omdat lokale overheden de rol van de rijksoverheid hebben overgenomen of daarmee druk doende zijn. Ze zouden er verstandig aan doen om het voorbeeld van de rijksoverheid te volgen. Voor het geven van goed onderwijs is een ruime mate van autonomie noodzakelijk (basisprincipe 11).

De invoering van een leerlingvolgsysteem in een school is een ingrijpende gebeurtenis. In een llvs wordt duidelijk hoe daar over onderwijs en opvoeding wordt gedacht, het is een

concept-gevoelig instrument dat om die reden met veel zorg moet worden gekozen. Een school moet die keuze in vrijheid kunnen maken, overheden en besturen die met verschillende scholen te maken hebben moeten daarbij op de nodige afstand blijven. Maar we zien dat bevoegde gezagen van openbare scholen in tal van grote steden geneigd zijn evaluatie-instrumenten voor te schrijven om met behulp daarvan het onderwijsrendement van een school te bepalen. Dat is onjuist om de eenvoudige reden dat ze daarvoor niet zijn bestemd.

Inmiddels is in de Verenigingskring van de NJPV een discussie gevoerd over llvs aan de hand van stellingen. Die zullen, bijgesteld en omgezet in criteria, worden opgenomen als onderdeel van een kwaliteitsinstrument ten behoeve van Jenaplanscholen. Vooruitlopend op een publikatie kan al worden gemeld dat de NJPV niet voornemens is om met een eigen llvs voor Jenaplanonderwijs te komen. Met ondubbelzinnige criteria kan ie-



dere school zelf vaststellen of een llvs al of niet met Jenaplan-uitgangspunten in overeenstemming is.

### **HOREB**

Het concept Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO) is beschreven in een lange reeks van uitgaven die in de afgelopen jaren zijn verschenen. Aan de basis ligt een onderwijsmodel dat het meest verwant is met de onderwijstheorie van Vygotsky. Kees Both heeft ontwikkelingsgerichtheid opgenomen in de kwaliteitscriteria voor 'Jenaplanonderwijs in de 21e eeuw'. Het Jenaplanconcept kan met OGO worden verrijkt, zo wordt daar terecht gesteld.

Al bij oppervlakkige beschouwing blijken er sterke overeenkomsten tussen beide concepten. Noch bij OGO, noch bij Jenaplan wordt in de school een afwachtende houding m.b.t. de kinderlijke ontwikkeling aangenomen, eerder is van het tegendeel sprake. Spel is bij beide een uiterst belangrijke activiteit. Er zijn hoge verwachtingen van kinderen. Ze willen zich ontwikkelen, dat is een antropologisch gegeven.

Zo is er veel meer, maar er zijn ook verschillen. De eigen betekenis van het schoolleven krijgt bij Jenaplan meer aandacht, evenals de betekenis van de groep en de school als een leef- en werkgemeenschap. Dat verschil heeft gevolgen voor bijvoorbeeld de waardering van de kring met de hele groep. OGO is sterk gericht op ontwikkeling van kinderen waar die niet vanzelf of stroef verloopt. Aan veel kinderen moet spel en spelen worden geleerd, zo wordt voortdurend in OGO-publicaties gesteld. Het is goed om daarbij te bedenken dat veel inzichten die van het concept OGO deel uitmaken ontstaan zijn in scholen met een hoog percentage kinderen dat in een weinig kansrijke positie verkeert. De gemiddelde populatie van Jenaplan-scholen is anders samengesteld.

Met de taal-leesaanpak van OGO zouden inmiddels verrassende resultaten worden geboekt. De in een van de OGO-publicaties beschreven

leesdidactiek vertoont een verrassende overeenkomst met wat in het Jenaplanonderwijs functioneel aanvankelijk lezen (FAL) wordt genoemd. Ook daar spelen wereldoriënterende activiteiten een centrale rol. Er worden bij het OGO goede resultaten geboekt, zo wordt gezegd, in gecombineerde 2/3-groepen die in tal van opzichten als stamgroepen blijken te functioneren.

### **Verwant**

Ik heb deze onvolledige karakteristiek gegeven om duidelijk te maken dat OGO en Jenaplan verwant zijn en het om die reden belangrijk is kennis te nemen van HOREB: hoe worden uitgangspunten vertaald in instrumenten ten behoeve van observatie en registratie? Er zijn Jenaplanscholen die delen van het OGO-concept hebben geadopteerd omdat ze ervaren dat die bruikbaar zijn. Levert HOREB een bruikbaar instrumentarium dat de bezwaren die er tegen andere systemen bestaan niet kent?

### **Tussenbalans**

In een tussenbalans bij de bespreking van llvs, na onder meer dat van CITO en EGO, kan worden vastgesteld dat llvs kunnen worden verdeeld in twee groepen. De ene groep kent instrumenten die uit het onderwijs dat wordt gegeven zelf voortkomen, ze zijn intern en inclusief, andere kunnen extern en exclusief worden genoemd. Hier gaat een vergelijking met observatie-praktijken op. Klinische observatie vindt op enige afstand plaats, de observant laat zich niet door de situatie zelf beïnvloeden, hij of zij maakt daar geen deel van uit. Zo observeren kan het beste van achter een one-way screen plaatsvinden. Daar tegenover is de observator bij de participerende observatie deel van de situatie zelf, hij of zij is er bij betrokken.

Beide vormen van observatie staan naast elkaar en sluiten elkaar niet op voorhand uit. HOREB is intern en inclusief van karakter en kan met participierend observeren worden vergeleken.

### **Beschrijvingen**

In de HOREB-map wordt de onbruikbaarheid van veel observatie- en registratiemateriaal besproken. Voor de brede ontwikkeling is het verzamelen van gegevens zoals dat gebruikelijk is weinig zinvol. Het gebruik van vijf-puntsschalen en het zetten van kruisjes worden aan de kaak gesteld. Het alternatief bestaat uit uitvoerige beschrijvingen, omdat daarmee de ontwikkeling van kinderen die in een school wordt beoogd het beste kan worden gevolgd. Het doel van beschrijvingen is bepalen hoe het volgende onderwijsaanbod eruit moet zien. Een groot deel van de formulieren van HOREB heeft betrekking op planning die uit observatie en evaluatie dient voort te komen.

De auteurs zeggen nadrukkelijk te willen voorkomen dat ze van leerkrachten administrateurs maken en dat ze zich realiseren dat hun systeem bepaald niet eenvoudig is. Ze spreken op grond van ervaring, het materiaal is op enkele scholen uitgeprobeerd.

### **Basisontwikkeling**

Het criterium voor observeren en evalueren wordt ontleend aan de inhoud van basisontwikkeling die is beschreven in een reeks uitgaven over spel en spelen, werken met materialen, thema's en projecten, kringactiviteiten, lezen, schrijven en rekenen.

In de formulieren die bij HOREB worden gebruikt staat aangegeven in welke volgorde activiteiten van de kinderen bij een normale ontwikkeling kunnen worden verwacht. Dat betekent dat de inhoud van de evaluatie-instrumenten, anders dan bij het gebruik van zgn. methoden-vrije toetsen, aan die beoogde leerprocessen zelf wordt ontleend.

Dat lijkt vanzelfsprekend, maar is het niet, daarop is eerder in deze serie artikelen gewezen. Er is bij velen, ook bij inspecteurs, een sterke voorkeur voor het gebruik van methodenvrij toetsmateriaal. In de map worden daarover belangrijke opmerkingen gemaakt. Er zijn scholen die ook ge-

bruik willen maken van toetsen als AVI, Brus en het Cito-materiaal. Dat kunnen ze doen, zo wordt gezegd, maar de gegevens geven hoogstens een indicatie over de overeenkomst of het verschil met het onderwijsaanbod zoals dat de gemiddelde school in Nederland wordt gegeven. Scores die zo worden verzameld hebben daarom een zeer beperkte betekenis, ze kunnen in ieder geval niet worden gebruikt om het volgende onderwijsaanbod vast te stellen, daarmee zou immers de gekozen koers worden verlaten. Zo wordt terecht gewaarschuwd voor een omkering waarbij een toets het onderwijs gaat bepalen, in plaats van andersom.

### **Forse klus**

De map is omvangrijk, de tekstpagina's zijn dicht bedrukt. Het is een forse klus voor wie niet met HOREB werkt om een goed zicht te verkrijgen op het gehele instrument. Wie echter met basisontwikkeling werkt zal voortdurend herkenning ervaren omdat er een consequente verbinding wordt gelegd tussen onderwijsaanbod, observatie en evaluatie. Daarmee wordt voor het gebruik van het instrument voor andere praktijken meteen een grens aangegeven. Bij een ander onderwijsaanbod dan waarvan bij HOREB wordt uitgegaan is het niet of minder bruikbaar. Ik pas bij die uitspraak de eigen uitgangspunten van HOREB consequent toe, maar enige nuance is wenselijk. Bij enkele ontwikkelingsgebieden is er zo weinig verschil in opvatting in het onderwijs dat kleine verschillen in opvattingen en over gewenste praktijken niet hinderlijk zijn. Ze lijken mij het grootst te zijn bij lezen, schrijven en rekenen. Wie de observatie- en evaluatieformulieren van HOREB op deze gebieden wil gebruiken moet de inhoud aan het eigen curriculum aanpassen. Dat is geen eenvoudige exercitie, maar wel een uiterst zinvolle. In de confrontatie met een, wellicht op onderdelen, andere praktijk wordt men zich immers beter van eigen keuzen daarvan bewust en dat vergroot weer de mogelijkheden om zich te verantwoorden.

Er is voor zo'n bewerking nog een heel ander argument. De accenten die in het llvs van een school worden gelegd zijn mede afhankelijk van het karakter van eigen schoolpopulatie. De taal- leesontwikkeling bijvoorbeeld is in hoge mate afhankelijk van de thuissituatie. Je kunt het ook anders zeggen. Iedere school moet ernstig rekening houden met verschillen tussen kinderen, maar die zijn per school weer anders.

### **Planning**

Ik wil ook nog aandacht vragen voor enkele andere thema's die tot hier onderbelicht bleven.

Er wordt in HOREB veel aandacht besteed aan planning. De auteurs stellen voor steeds voor een periode van ongeveer zes weken een planning te maken. Het vaststellen van een of meer thema's neemt daarbij een centrale plaats in. Van daaruit kunnen activiteiten worden gekozen op het gebied van spel, onderzoek, constructie, rekenen, lezen- en schrijven, gespreks- en andere kringactiviteiten. Bij deze kernactiviteiten worden op formulieren deelgebieden aangegeven, zeker ook om te voorkomen dat ze niet aan de aandacht ontsnappen. Ook deze kunnen aan de eigen situatie worden aangepast. Het zou in dit verband zinvol zijn de formulieren als formats voor gebruik op schijf aan te leveren, de aanpassing aan de eigen situatie is dan eenvoudiger uitvoerbaar.

Bij de formulieren krijgen NT2-activiteiten extra aandacht.

### **Observatie- en evaluatiemodellen**

Bij de observatie- en evaluatiemodellen is er materiaal voor de entreeprocedure (1), voor het observeren van de eerder genoemde kernactiviteiten (2), voor NT2-activiteiten (3), voor de evaluatie van het ontwikkelingsverloop (4) en voor de evaluatie van leerkrachtvaardigheden (5). Bij enkele geef ik enige toelichting.

(1) Als een kind op school komt worden belangrijke gegevens over een kind genoteerd, namelijk op het for-

mulier 'Dit ben ik', en aandachtspunten voor de eerste drie maanden. Voor diezelfde periode is er een overzicht van de stand van zaken zoals die is vastgesteld.

(4) Deze formulieren hebben betrekking op de kernactiviteiten, waarvan in vier jaren acht verslagen worden gemaakt en op doelen van basisontwikkeling waarbij basiskenmerken (zoals emotioneel vrij zijn), brede ontwikkeling (zoals verkennen van de wereld, zelfsturing en reflectie), specifieke kennis en vaardigheden worden onderscheiden.

(5) Met deze formulieren, ze komen na deze zomervakantie beschikbaar, kan een leerkracht de eigen ontwikkeling in een vijfpuntsschaal aangeven. Het formulier omvat vaardigheden op de pedagogische basis, ontwerpen van onderwijsaanbod, het didactisch handelingsmodel, begeleiding en leiding, de didactische organisatie en observeren, registreren en evalueren.

De tot hier genoemde formulieren en een formulier, waarop systematisch aanbod en planning enerzijds en verslag en reflectie naast elkaar staan, vormen samen het logboek van de leerkracht.

Tenslotte zijn er kinderdagboeken, voor ieder kind is er een. Het portfolio maakt er deel van uit en voorts alle formulieren waarin observatie- en evaluatiegegevens die per kind worden gemaakt.

### **Passen binnen overheidsbeleid**

Het zal inmiddels wel duidelijk zijn waarom in dit instrument de termen leerlingvolgsysteem en kindvolgsysteem worden gemedend. Ze zijn te beperkt omdat planning en voortgezette planning er deel van uitmaken. Toch zal moeten worden beoordeeld, door bijvoorbeeld de inspectie, of HOREB kan dienen als een llvs. De auteurs willen dat hun instrument past binnen het overheidsbeleid. Het is een gelukkige omstandigheid dat de overheid er nu vanaf ziet om nadere criteria voor llvs te formuleren. Het is een weinig gewaagde voor-spelling te zeggen dat zulke criteria

en HOREB tenminste op gespannen voet met elkaar zouden staan. Er wordt nog altijd zoveel belang gehecht aan cijfers en (zogenaamde) objectieve metingen en descripties worden zo ondergewaardeerd dat HOREB, voor het materiaal van EGO geldt zeker hetzelfde, de toets der kritiek niet zou doorstaan. Alles wat niet becijferd en gemiddeld kan worden telt, in de meeste letterlijke zin, immers niet mee.

### **Grondig**

Het is niet eenvoudig, zo realiseer ik mij, om in een tweetal besprekingen aan HOREB voldoende recht te doen. Maar ik hoop dat in ieder geval is overgekomen dat het gaat om een tot in details grondig doordacht instrument waarin consequent eerder gemaakte keuzen worden uitgewerkt.

Een (complete) invoering van HOREB is een tijdrovende bezigheid, maar daarbij moet wel worden bedacht dat datgene wat wordt gevraagd betrekking heeft op alle fasen van het onderwijsproces. Evaluatie is niet iets wat er (even!) nog bijkomt, zoals

doorgaans het geval is, maar wordt op een organische manier in een groter geheel opgenomen.

HOREB is niet compleet, om meerdere redenen. De auteurs geven zelf aan dat het instrument nog verder ontwikkeld moet worden, ook kunnen delen van het pakket later worden vervangen als praktijkervaringen de noodzaak daarvan hebben aangetoond. HOREB is gemaakt voor de groepen 1 tot en met 4, maar het spreekt vanzelf dat het onderwijs daarna op een vergelijkbare wijze dient te worden voortgezet en dat is geen eenvoudige opgave. De auteurs zouden daarvoor in nieuwe publicaties een blauwdruk kunnen geven: niemand wil de breuklijn in de school verleggen van groep 2/3 naar 4/5.

### **Op de goede weg?**

Studie van HOREB vraagt zeker enige tijd. Maar een studiedag waarop het instrument grondig bestudeerd wordt door (ten minste) allen die in de groep 1 t/m 4 werken is een verantwoorde tijdbesteding. Ik denk dat bij een al of niet gedeeltelijke invoering

de hulp van ervaren begeleiders noodzakelijk is.

Het zou heel goed nieuws zijn als een school die in de groepen 1 tot en met 4 (zo goed als uitsluitend) met het HOREB-materiaal werkt van de inspecteur te horen krijgt dat men op de goede weg is. Dat zou het bewijs leveren dat de koerswijziging waarover ik in het begin van het artikel schrijf zichtbaar wordt is omgezet in de praktijk van het schooltoezicht. ■

### **Verkrijgbaarheid**

*De map van HOREB is schriftelijk te bestellen bij:*

*APS-Projectgroep onderbouw.  
Postbus 85475, 3508 AL  
UTRECHT. Prijs f 50,—*

Mette

vóór mij  
schuivend landschap  
voorjaar in mijn gezicht  
zacht, gaurig, licht

vlak vóór mij, kinderlokken  
voorjaar wappert door jouw haren  
kinderlokken in de voorjaarswind  
jij, Mette, mijn kind  
ik, jouw vader

luig en ruik  
zoem genoeglijk  
nee, ik zoem  
Jij zingt

Ron Tebbens  
Uit 'de Sprong'

# BOMEN

## Uit een dagboek van een groepsleidster

Nu volgt de tweede aflevering van het dagboek over het werken met jonge kinderen en bomen. Zij beschrijft niet alleen wat zij deed en hoe de kinderen reageerden, maar ook haar eigen vragen en reflecties rond dit thema.

Kortom: dit dagboek is ook een documentatie van het leerproces van deze groepsleidster.

Bij vrijwel elk dagboekfragment zijn een of meer kanttekeningen gemaakt van een huidige Nederlandse lezer, ter reflectie voor andere lezers. Het publiceren van deze dagboekgedeelten dient ter inspiratie en als exemplaar van een lerende onderwijsgevende, die leert over kinderen, bomen en zichzelf.

De eerste aflevering verscheen in *Mensen-kinderen van mei 1999*.

Marjolein

de boom is klein  
de boom is groot  
appeltjes in je schoot

Sjaard 6 jaar

Uit: 'De Sprong'

### 5 november

20. grootste en kleinste blad:  
uitdaging

Het huiswerk van gisteren was: 'Neem het kleinste blad mee dat je kunt vinden.' We zaten vanmorgen in de kring. In stilte legden de kinderen een voor een hun blad op een groot vel wit papier. Toen alle bladeren waren neergelegd vroeg ik één van de kinderen ze in volgorde te leggen van groot naar klein (eigenlijk van klein naar nog kleiner). Iedereen lette heel erg goed op tijdens deze activiteit. Ik vroeg aan een ander kind om het allemaal nog eens te controleren. Daarna heb ik de omtrek van ieder blad getekend en bij de andere bladeren op het prikbord opgehangen.

21. seriëren: van groot naar klein

Ik vroeg aan de kinderen of de kleinste blaadjes groeien aan struiken, bomen of kamerplanten. (Het viel me op dat de kleinste blaadjes in ieder geval niet van bomen kwamen.) Ik heb de antwoorden van de kinderen niet herhaald.

22. kinderen inschakelen bij  
controleren opdracht

### 20 november

23. bij de bomen 'op bezoek gaan'

We zijn een kijkje gaan nemen bij onze bomen. (We noemen het 'op bezoek gaan bij de bomen'.) De boom van Henry, de esdoorn, is opeens bijna al zijn bladeren kwijt.

24. structuur kruin van de boom

Lloyd zei: 'Hij is naakt', en iedereen begon te giechelen. Ze ontdekten dat er minder en dikkere takken onder in de boom groeiden en meer en dunnere takken boven in de boom. De beuk heeft nog steeds goud-bruine bladeren. Boven in de boom is er ongeveer een kwart van de bladeren verdwenen.

25. bladlittekens en knoppen, eigen  
begrippen en 'officiële' begrippen

De kinderen ontdekten 'witte dingen' op de plek waar de blaadjes eraf waren gevallen. Ik vroeg aan de kinderen wat ze dachten dat dat was. De meeste kinderen dachten dat het zaden waren. Sommige noemde het 'ballen'. Alleen Atiya dacht dat het knoppen waren.

26. vraag het de boom zelf maar,  
zelf ontdekken wat iets is

Ik zei tegen de kinderen dat ik ze niet zou vertellen wat het was. Ik vertelde ze dat ze maar goed op de boom moesten letten en dat ze het antwoord dan vanzelf te weten zouden komen.

### 1 december

27. gebruik antropomorfe begrippen  
door kinderen

We bezochten onze boom. De kinderen herhaalden dat de bomen naakt waren. Er werd weer gegiecheld. Een kind zei dat de bomen hun haar hadden verloren.

28. kinderen vragen te letten op  
structuur stam en takken, vergelijken

'Er staan twee beuken voor onze school', zei Leonard, alsof hij iets ontdekte dat we nog nooit eerder hadden opgemerkt. Hij had het waarschijnlijk nog niet opgemerkt

Terwijl we langs een Magnolia liepen, vroeg ik de kinderen te letten op de vorm van de stam en de takken. Ik wees ze ter vergelijking op de lange, dikke,



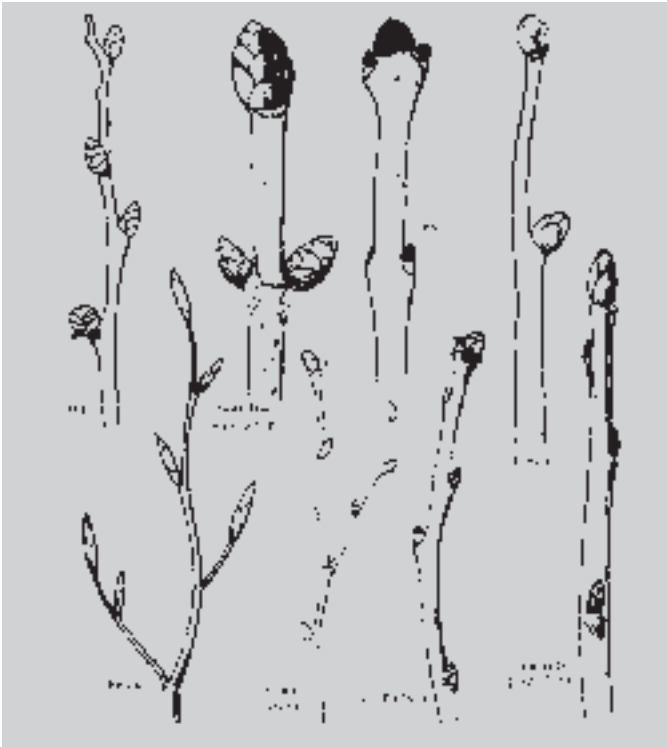
29. *g.l. ontdekt zelf nieuwe dingen* rechte stam van de beuken. Ik heb zelf eigenlijk nooit zo gelet op de vorm van een boom zonder zijn bladeren. Het is een bijzondere ervaring.
30. *vragen naar kleur stam, goed kijken t.g.o. stereotype antwoorden* Ik vroeg naar de kleur van de stam. Sommige kinderen zeiden automatisch 'bruin', anderen zagen dat ze grijs waren. Bijna alle bladeren waren nu van de boom. De bladeren die nog aan de boom zaten waren gedroogd. Aan de esdoorn zaten helemaal geen bladeren. We liepen dicht om onze beuk heen. Het was de eerste keer dat we er zo dicht bij waren. De kinderen ontdekten kringen in de schors en de wortels van de stam (ze noemde de wortels 'de voeten'). Ook zagen ze scheuren in de stam en een nest tussen de takken. Alles wat ze opmerkten, maakte een vraag los.
31. *eigen begrippen en 'officiële' begrippen*
32. *observeren roept vragen op* Hieronder enkele van de vragen:  
*Hoe komen die kringen daar?*  
*Let eens op de lijnen aan de buitenkant van de cirkels. Hoe zijn die daar ontstaan?*  
*Hoe zijn die scheuren ontstaan?*  
*Wie of wat leeft er in het nest?*  
*Hoe blijven vogels en eekhoortjes warm in de winter?*  
*Waarom vallen blaadjes van de bomen als het waait?*  
*Hoe is de boom gegroeid?*  
*Waarom verandert de kleur van het blad?*  
*Waar komen de groene blaadjes vandaan?*
33. *uitnodigen vermoedens te uiten* Ik vraag altijd of de kinderen een antwoord op de vraag weten, ik laat ze ook altijd uitleggen, waarom ze denken dat dat het antwoord is.
34. *niet bang zijn als g.l. zelf het niet te weten: samen op zoek gaan* Als ik bang ben niet het juiste antwoord te kunnen geven zeg ik altijd: 'Ik weet het niet, maar we kunnen het uitzoeken'. Veel dingen die hen opvielen, riepen ook herinneringen op:
35. *persoonlijke herinneringen en bomen* 'Mijn vader heeft een boom omgehakt, omdat die tegen het huis aanleunde.' 'Een boom bij ons in de tuin heeft ook een nest.' 'Ik kan me herinneren dat de leraren onder deze boom schuilden tijdens een regenbui. Zal de boom ons ook droog houden als het gaat regenen?' Volgende week wil ik dichterbij Henry's esdoorn gaan kijken. Ik ben niet erg verbaasd dat we, door de boom dichterbij te hebben bekeken, hele andere vragen en een soort vernieuwde interesse hebben gekregen. Iets dergelijks gebeurde met mezelf toen ik mijn boom observeerde tijdens de zomercursus.
36. *goed (= van dichtbij) bekijken levert heel andere vragen op plus interesse* Ik was verrast dat de kinderen uit zichzelf een bezoekje aan de bomen wilden brengen.

## **2 december**

37. *tentoonstellingstafel met mee-gebrachte dingen* We hebben de tentoonstellingstafel opgeruimd. Ik mocht alle spulletjes van de kinderen houden: schors, vogelnestje, zaden, denne-appels, stenen en noten. Ik heb alles, samen met een microscoop en een aantal vergrootglazen, in een doos gedaan. De kinderen kunnen dan tijdens projecttijd verder gaan met hun onderzoekjes.
38. *van tafel tot ontdekdoos*

## **5 december**

39. *vergelijken schors verschillende bomen* We hebben een bezoekje gebracht aan Henry's esdoorn. Mark zei: 'Oh, ik snap het. We gaan iedere maandag naar de bomen toe.' Afgelopen maandag zijn we ook naar de bomen geweest. Dit is toevallig zo, vanwege het weer. We ontdekten dat de schors van de esdoorn anders is dan de schors van de



40. door eigen lijf uitbeelden groeiwijze boom

40. binoculair in plaats van microscoop

42. toezicht op gebruik kostbare hulpmiddelen

43. kinderen (laten) vergelijken: het lijkt net op ...

beuk. Hij is ruiger en heeft geen kringen. Aan de onderkant van de stam zitten de grotere takken, bovenin de boom groeien heel veel kleine takjes. We hebben knoppen gezien (ze worden nog niet zo genoemd door de kinderen). Sommige takken raken het huis van de burens. Op de een of andere manier is het niet zo boeiend om deze esdoorn te bezoeken, als toen bij het bezoekje aan de beuk. Misschien komt het omdat we niet ver bij de esdoorn vandaan kunnen gaan staan en dan maar onder de takken blijven. Er is wat dat betreft meer ruimte om een beuk.

**12 december**

Vandaag zijn we naar de bomen gegaan, omdat ik ze wilde bekijken na een sneeuwbuï. Jammer genoeg was er weinig sneeuw gevallen en de veranderingen vielen nogal tegen.

De sneeuw bedekte net het gras en er lag een heel dun laagje op de takken. De kinderen waren gericht op de bladeren en zagen de sneeuw pas toen ik hen er op wees.

Belinda zag dat de takken van de esdoorn naar boven groeiden (ze maakte een beweging met haar arm om het aan ons uit te leggen) terwijl de takken van de beuk rechtdoor groeiden. Jimmy zei: 'Ik zie de knoppen. Daar groeien de bladeren uit.'

**6 januari**

Jimmy nam een kleine microscoop mee naar school en heeft hem aan de groep laten zien. Ik vroeg wat microscopen doen. Ik pakte mijn binoculair - een twee-ogige microscoop - en vertelde dat deze makkelijker te gebruiken is dan die van Jimmy, omdat je daar maar met één oog kan kijken. Voor mijn microscoop heb je geen preparateur-glaasjes nodig. Hij is gemakkelijk scherp te stellen en tamelijk stevig.

Het materiaal van de tentoonstelling heb ik tevoorschijn gehaald en naast de binoculair op een tafel gezet.

Ik ben altijd een beetje bang dat de kinderen de microscoop kapot zullen maken, dus blijf ik steeds in de buurt als iemand er gebruik van maakt. Trouwens, ik vind het zelf ook nog steeds leuk om er in te kijken.

**27 januari**

We hebben weer een bezoekje gebracht aan de bomen. Het is erg warm voor januari. Het begint erop te lijken dat we er nog een boom bij hebben geadopteerd. Het is de magnolia naast de klimop.

We hebben nog niet zoveel over deze magnolia gesproken. De kleur van de schors viel de kinderen op ('als sneeuw', 'wit als de berk', 'niet zoals een gewone boom', 'groenig'), net zoals de vorm (een stam onderaan, die al snel overgaat in drie stammetjes). Het viel ze op dat hij geen bladeren heeft en dat hij wel knoppen heeft ('knoppen', 'noten', 'dingen die vanuit de wortel omhoog steken').

Ze zagen gaten, daar waar takken afgevallen waren. 'De wortels lijken op klauwen van monsters'.

Ik ben gek op de magnolia en het is me opgevallen dat de knoppen aan het zwellen zijn. Ik weet niet of ze vroeg zijn of niet.

44. *eigen voorkeur g.l. eigen interesse*

45. *binnen observatie of buiten?*

46. *zie 43, expressie*

47. *niet alle vragen exact beantwoorden, wel vermoedens*

Ik kan mijn enthousiasme bijna niet inhouden als ik eraan denk hoe de bomen er in de lente uit zullen zien. Ik vraag me af of ik, zoals ik altijd gewend ben te doen in februari, takken de school in moet brengen. Of zou ik de kinderen gewoon buiten zich laten verbazen? Hier moet ik eens over praten met collega's.

We hebben Henry's boom bekeken. De kinderen waren fantasierijker over de boom dan de vorige keer. De opmerkingen gingen vooral over monsters.

'Als de wind door de takken waait, lijkt de boom net op een monster dat je wilt pakken, zoals grijpende vingers.' 'Hij lijkt op een ijsje als een hoorntje.' 'Hij lijkt op een hele grote bloem.'

De vorm van de boom viel de kinderen veel meer op, de dikke stam en de dunnere takken bovenin. 'Hoe komt het dat hij dik en dun is?' Ze wezen op elk dingetje dat maar enigszins op een gedroogd blad leek. Vlak daarvoor hadden ze gezegd dat er geen enkel blad meer aan de boom zat. 'Hij raakt Henry's huis aan.' 'Er zitten gaten in de boom.' 'Er zitten zaden bovenin.'

De beuk had meer 'zaden' bovenin. Op veel plaatsen zijn er takken van de boom gezaagd. Het viel de kinderen op dat de takken naar beneden hingen. Ze stelden zich voor dat het handen waren die je wilden pakken. Ze zagen veel scheuren in de stam, en Leonard zei: 'Hoe komen die scheuren daar?'

Ik vroeg de kinderen wat zij ervan dachten. 'Hij is oud'. 'Hij krijgt een nieuwe huid'. 'Zijn huid komt er af'. Ik zei dat ik het niet wist. ■

Bron:

*A Philadelphia Teacher's Journal, door Lynne Strieb.*

*Uitgegeven door: North Dakota Study Group on Evaluation, Grand Forks (N.D.) 1985.*

*Vertaling: Wil van Beusekom; kanttekeningen Kees Both.*

## De Natuur

de natuur is mooi  
de natuur is weerd  
de natuur is eetbaar  
de natuur is giftig  
de natuur is groot  
de natuur is klein  
de natuur is sterk  
de natuur is bedreigd  
de natuur is levend  
de natuur is dood  
de natuur is hoog  
de natuur is diep  
de natuur is planten  
de natuur is dieren  
de natuur kan je zelf

Wouter Koenders, 9 jaar

Uit: 'De Sprong',

## Herfst

De mooie herfst is gekomen.  
De heerlijke mais groeit  
En de zwart-witte koe loeit.  
De blaadjes vallen  
en de paarden gaan straks naar hun  
stallen  
Laat de blaadjes nu maar vallen.

Merel Groenbó

Uit: 'De Sprong';

# LEREN LEREN: ERVARINGEN MET DE LIO-STAGE

*Van tijd tot tijd berichten de opleidingsinstituten die de Jenaplan-verbijzondering verzorgen over hun ervaringen. Recent schreven de IPABO in Amsterdam en Hogeschool Drenthe/De Eekhorst in Assen in Mensen-kinderen. Ditmaal is Nijmegen aan het woord, over hun ervaringen met de LIO-stage.*

## **Inhoudelijke motieven voor LIO**

Drie jaar geleden startte onze opleiding - Pabo Groenewoud te Nijmegen - met de zogenaamde LIO-variant. Hoewel onze aanvraag voor de toenmalige betaalde LIO-student (leraar-in-opleiding) op grond van financiële motieven door het ministerie werd afgewezen hebben we er toch voor gekozen om de opzet van ons vierde jaar in deze richting om te buigen. De LIO-stage-variant kenmerkt zich in tegenstelling tot de 'traditionele' opleiding door een langdurige stage in het laatste jaar (een half jaar / 21 studiepunten), waarbij de student zo zelfstandig mogelijk een groep draait. Onze inhoudelijke motivatie om deel te nemen aan deze LIO-stage-variant werd vooral ingegeven door het gemeenschappelijk curriculum van de Pabo, waarin de LIO een duidelijke plaats krijgt in de afstudeerfase om de zogenaamde praktijkschok te verminderen. Naast de 21 weken stage kent onze afstudeerfase aan het einde van het derde jaar een oriëntatie op de afstudeerfase.

## **Voor, tijdens en na**

Aan het begin van het vierde jaar starten de studenten met het voortraject. Hierin staat vooral het zicht krijgen op de beginsituatie van de groep centraal. In dit voortraject is tevens de voorbereidende LIO-stage van drie weken gepland. Als de mentor de samenwerking met de student wil aangaan krijgt de student 'het groene licht' (in plaats van een sollicitatieprocedure hebben wij gekozen voor deze proefperiode). Dan volgt de eigenlijke LIO-stage, dat wil zeggen dat de student drie dagen per week voor de groep staat, om de

veertien dagen een terugkomdag op de opleiding heeft en één dag in de week tijd besteedt aan mesotaken en voorbereiding. In het natraject richt de student zich op zijn afstudeerproject, dat zij/hij afsluit met een referaat voor de eigen Liogroep. Dit artikel verwoordt de ervaringen van een studente, een mentrix en een opleidingsdocent.

## **Win-win**

Studenten, mentoren en docenten, die bekend zijn met de LIO-stage-variant zullen er veel in herkennen. Zij, die er nog niet bekend mee zijn, hopen we met dit artikel ervan te overtuigen dat het voor alle partijen, de stageschool, de student en de opleiding een zogenaamde win-win-situatie kan betekenen. We geven nu eerst het woord aan de studente, Nicole v.d. Linden. Ze volgt vanaf Pabo-2 de afstudeervariant Jenaplan. Eén van de eisen van deze opleiding is, dat de studenten gedurende hun opleiding op twee verschillende Jenaplanscholen stage lopen. Nicole liep haar LIO-stage in de middenbouw van Jenaplanschool De Sterredans in Nijmegen bij Anneke Knippen. Het woord is aan Nicole v.d.Linden:

## **Leren kan leuk zijn**

Hoewel ik in mijn LIO-periode helemaal niet veel had 'gegeten', hadden

de eendjes mij toch veel gevoerd. Ik, van mijn kant, had de eendjes gevoerd. De eendjes waren in dit geval het onderwijs in 't algemeen en de kinderen in het bijzonder. Deze wisselwerking was speciaal, zoals blijkt uit het versje. Met andere woorden: de kinderen hadden veel van mij geleerd en ik van hen. Hoe is dat tot stand gekomen? Een van de belangrijkste taken van de basisschool is,

## **De eendjes**

*Kom, zeiden vanmorgen de eendjes ontroerd,  
dat jongetje heeft ons zo dikwijls gevoerd,  
we doen het nu anders, we draaien het om.  
Nu gaan we het jongetje voeren. Kom!*

*Ze kochten wat boter, ze kochten wat brood,  
Ze hadden ieder een mand aan hun poot,  
Ze kochten wat muisjes en toen nog wat sjam,  
en gingen naar het jongetje toe met de tram.*

*Het jongetje wou net de voordeur uitgaan,  
toen hij daar op straat twintig eendjes zag staan.  
Dag, jongetje zeiden ze, ga maar naar binnen.  
We komen je voeren; we gaan zo beginnen.*

*Toen moest hij gaan zitten. Hij kreeg een servet.  
Ze sneden het brood en ze smeerden het vet.  
Ze gaven hem stukjes van 't brood, om de beurt,  
met sjam (appelbessen) en muisjes (gekleurd).*

*Hè, zeiden de eendjes, wat leuk is dat nou,  
je hebt ons gevoerd, en nu voeren we jou.  
Zo, zeiden de eendjes, nou heb je genoeg.  
Kom jij eens 'n keer bij ons, 's morgens vroeg?*

Annie M G. Schmidt

vind ik, om de kinderen te laten ervaren dat leren leuk kan zijn. Dat vereist een geheel andere aanpak dan het drillen en het stampwerk van vroeger. Het kind is méér dan een hoofd met hersens. Het gaat om het kind in zijn totaliteit. De ontwikkeling van creativiteit, van het gevoelsleven, van sociale bewustwording en van de zelfstandigheid zijn nu belangrijker. Gedurende het tweede jaar van mijn opleiding heb ik heel bewust gekozen voor de Jenaplanopleiding. Het Jenaplanconcept van Peter Petersen is één van de onderwijsmodellen die onderwijsvernieuwing voor ogen heeft. Het ging Petersen om een op-



voeding, die uiteindelijk zou bijdragen aan de totstandkoming van een nieuwe, betere samenleving. Zelf heb ik als kind op basisschool 'De Lantaerne' in Nijmegen gezeten een Jenaplanschool. Dit heeft mij altijd zeer aangesproken. Op mijn school mocht je praten en overleggen. Je mocht samenwerken zonder dat je betrappt werd op 'afkijken'. Als jongste van de groep voelde je je beschermd, 'bemoederd', door de oudsten, die je wegwijs maakten in de leerstof, het documentatiecentrum en de sociale structuren die golden binnen en buiten het lokaal. En, als klap op de vuurpijl, mocht je ook nog uitgebreid vieren! Dat was nog eens andere koek dan rijtjes opdreunen, in rijtjes zitten en rijtjes strafwerk maken (zeiden mijn vriendinnetjes van een andere school). Pas later werd ik mij bewust van de groei in zelfstandigheid en verantwoordelijkheid die door deze vorm van onderwijs een vruchtbare voedingsbodem bleek te hebben gevonden.

### **Groene licht krijgen**

In mijn laatste Pabojaar werd ik als LIO-studente geplaatst op Jenaplanschool 'De Sterredans' in Nijmegen. De eerste drie weken zijn bedoeld om 'het groene licht' te krijgen. In die weken krijg je een eerste indruk van de school, de manier van werken, de klas, de kinderen en nog veel meer. Dat maakt die eerste weken ook zo zwaar. Er komt erg veel op je af. In die drie weken werd mijn afstudeeronderwerp, het kringgesprek, ook concreter. In mijn stageklas vond men, dat het kringgesprek niet helemaal tot zijn recht kwam in die zin, dat vorm en inhoud minder aan de oorspronkelijke doelstellingen van Peter Petersen beantwoordden dan wenselijk was.

'De kring als pedagogische situatie' is de vorm bij uitstek voor het uitbouwen van de opvoedingsdoelen zoals opvoeden tot inclusief denken, opvoeden tot humane en democratische mensen, opvoeden tot mensen met gevoel voor gelijkwaardigheid, opvoeden tot mensen met authentieke expressie en opvoeden tot kritisch

denken.' (Boes/Invoeringsprogramma Gesprek).

Bij de bestudering van de theorie stuitte ik op zo'n overvloed aan positieve opvoedingselementen, dat ik me nieuwsgierig begon af te vragen of ze ook allemaal in de praktijk gerealiseerd worden op een Jenaplanschool.

### **Misbruik voor keuvelpartijtjes**

De vorm 'kringgesprek' blijkt nl. veelvuldig misbruikt te worden (in en buiten het Jenaplanonderwijs), voor keuvelpartijtjes, die dienstbaar gemaakt worden aan verkapte instructiemomenten, individuele behoeften, egocentrische weekendverslagjes, enz. Vandaar ook dat mijn mentrix in bedekte termen mij op het spoor zette om, door middel van studie en toepassingen van het geleerde in de stamgroep, te trachten enig voordeel te behalen voor haar groep en mijn vorming tot groepsleidster. In de 21 weken durende stage ben ik direct begonnen met lesgeven. Na een vrij korte tijd had ik grotendeels de lessen overgenomen van de instructiegroep. Dit bleek het gemakkelijkste te zijn. Alle leerstof is uitgewerkt en alle leerlijnen liggen vast. Langzamerhand nam ik ook alle stamgroeptijd op me. Eerst af en toe een les, daarna een bepaald deel van de groep en tenslotte de hele groep de hele dag. De ene dag ging het beter dan de andere dag maar over het algemeen liep het goed. Mijn mentrix was altijd in de buurt. Mocht ik haar nodig hebben dan was ze er. In die zes maanden heb ik kennis gemaakt met alle ins en outs van het onderwijs. Mijn mentrix heeft mij hierin goed begeleid. Ze nam mij mee op ontdekkingsreis door onderwijsland. Ik heb daar erg veel van geleerd.

### **Wat geleerd?**

De vaardigheden die ik geleerd heb, zal ik proberen samen te vatten. Vanwege de omvang ben ik hierin niet volledig. Ik heb leren omgaan met het individuele kind in de groep. Elk kind volgt/leert een bepaalde leerstof en toch doet iedereen dat op z'n eigen

manier. Ook heb ik keuzen leren maken in de planning: lessen liepen uit, andere lessen moest ik inkorten of zelfs laten vervallen. In de praktijk van alledag moet je voortdurend keuzen maken en beslissingen nemen. Ik ben verantwoordelijk voor het onderwijs en niet de methode. De methode moet je los durven laten. Omgaan met de lesstof. Wat doe je wanneer kinderen bijvoorbeeld zich niet lekker voelen en daardoor hun werk niet (goed) kunnen maken. Ik heb ervaren dat taakverdeling binnen een bouw heel efficiënt kan zijn. Zo ook om groepsdoorbrekend te werk gaan. Van elkaar leren is ook een prettige vorm van leren. Met de voorbereiding van een sociaal-emotioneel programma waren de groepsleiders aan een maatje gekoppeld. Tijdens de uitvoering van bepaalde lessen was er ook de mogelijkheid om bij elkaar te gaan kijken. Dit heb ik als heel leerzaam ervaren. Differentiatie binnen de groep, hoe pak je dat aan? De ene keer bouw je het bewust in binnen je les en een volgende keer gebeurt dat op je gevoel. En tot slot de (team)vergaderingen. Ook deze voor- en nazorg was nieuw voor mij. Ik heb het heel fijn gevonden dat ik serieus werd genomen en dat er realistische verwachtingen waren ten opzichte van mij. Daarnaast vond ik het ontzettend fijn om meerdere malen terug te komen op de PABO. Om ervaringen met 'lotgenoten' uit te wisselen, naar elkaar te luisteren en elkaar raad en steun te geven. Om weer eens gezellig bij te praten op allerlei gebieden, want je sociale contacten moet je nu bewust gaan onderhouden, dat gaat niet meer vanzelf.

### **Leren van leerlingen**

De kinderen die in mijn stageklas zaten ben ik nog steeds dankbaar. Zij waren een uitermate goede leerles voor mij, een bron van inspiratie, motivatie en transpiratie.

Het volgende citaat zegt genoeg: In een Joods geschrift staat: 'Een echte leraar is hij die kan zeggen: ik heb veel van mijn leraar geleerd en nog meer van mijn collega's. Maar het meest heb ik geleerd van mijn leerlingen'.

Momenteel werk ik als groepsleidster van een bovenbouwgroep op de openbare Jenaplanschool 'Elckerlyc' in Gennep. Doordat ik zo'n goede/zinnvolle stage heb gelopen en zoveel heb geleerd, gaf het me een goede start. Wat niet wil zeggen dat het niet zwaar is, maar het is wel makkelijker, omdat ik nu 'ervaring' heb.

### **De mentrix aan het woord**

Vervolgens geven we het woord aan Anneke Knippen, de mentrix van Nicole:

Vorig schooljaar vroeg mijn directeur of ik een LIO-stagiaire wilde. Het doel van een LIO-stage was mij reeds bekend, namelijk enkele maanden achter elkaar drie dagen per week zelfstandig een groep draaien met inbegrip van alle voor- en nazorg, contacten met collega's en ouders. Het samenwerken met een LIO-student zou mij tijd geven om de wereldoriëntatie bij ons op school beter op te zetten en om groepjes leerlingen met specifieke behoeftes extra te begeleiden. Anderzijds moest ik wel zoveel mogelijk mijn groep uit handen geven en zou ik dit wel kunnen? Je wilt immers niet dat je groep te 'lijden' heeft onder bepaalde onervarenheden van een LIO-student en zouden ouders niet te veel tegensputteren bij het idee dat hun kind zoveel onderwijs zou krijgen van een vierdejaars student? Voor mij was het uitermate prettig om te weten dat er eerst een voorbereidende stage zou zijn van drie weken waarin de student nog maar beperkt zelfstandig zou optreden. Naar aanleiding van deze periode kon ik uitspreken of ik het straks zou zien zitten, dat Nicole zoveel verantwoordelijkheid voor mijn groep zou dragen. En minstens ook zo belangrijk: zou ik het zien zitten om met haar zes maanden zo intensief samen te werken? Het moet ook klikken, anders roept zo'n samenwerking ongetwijfeld spanningen op die weer hun weerslag hebben op ons beider functioneren. Achteraf kan ik alleen zeggen dat de LIO-stage van Nicole voor haarzelf, mij, kinderen, ouders en collega's een fantastische ervaring is geweest, waar iedereen

de vruchten van heeft geplukt. Nicole heeft geleidelijk aan ervaren wat een zelfstandige beroepspraktijk inhoudt. Ik ben flink gevorderd in het beter vormgeven van onze wereldoriëntatie. Kinderen kregen veel meer aandacht en daar zagen de ouders ook de voordelen van. Of elke LIO-stage zo'n succes is, zal ik niet beweren. Ik besef terdege dat het afhankelijk is van een heleboel factoren waarvan ikzelf de capaciteiten van de LIO-student en de bereidheid van de mentor om zijn of haar groep uit handen te geven als één van de belangrijkste acht. Mijn ervaring was zo positief dat ik dit schooljaar weer een LIO-stagiaire heb en ook deze keer bevalt dat goed.

### **De opleidingsdocent aan het woord**

Tot slot wil ik (Peter van Hasselt) dit artikel afsluiten met mijn ervaringen als opleidingsdocent.

Nicole en vele medestudenten met haar hebben hun LIO-stage als zeer leerzaam en positief ervaren. Een veel voorkomende uitspraak bij de evalueerders was: 'Het is het meest leerzame jaar van de hele Pabo geweest'. Vooral het dragen van verantwoordelijkheid voor een groep kinderen is in de voorafgaande jaren nooit aan bod geweest. Ook ervaart men duidelijk teamlid te zijn en mee te doen aan allerlei activiteiten op schoolniveau. Het is voor veel studenten ook een nieuwe ervaring om voor het eerst op een heel natuurlijke wijze in aanraking te komen met ouders. (dit vinden ze overigens lang niet altijd gemakkelijk). In het kader van de kwaliteit en studeerbaarheid is de LIO-stage zeker een verbetering te noemen in vergelijking met de traditionele opleiding. Het vierde jaar is veel overzichtelijker ingedeeld voor de student: het voortraject, de LIO-stage en het natraject. Het gevolg hiervan is dat bijna alle studenten binnen vier jaar kunnen afstuderen. Door de vele onderdelen van het oude programma, die alle tot het examen behoorden, trad er nogal eens studievertraging op. De terugkomdagen worden over het algemeen ook als zeer positief erva-

ren. Wanneer je van je medestudenten hoort, dat zij ook met bepaalde zaken (vooral orde houden) nog moeite hebben, dan geeft dat een relativering van je eigen problemen.

Met een aantal studenten liep het niet goed tijdens hun LIO-stage. Uiteraard is dit een ingrijpende gebeurtenis. Toch wil ik hier nadrukkelijk stellen, dat dit niet alleen op het conto van de student geschreven kan worden. Bij de stage zijn vier partijen betrokken: de student, de groep, de mentor (coach) en de opleiding. Bij het mislukken van een stage, dienen de oorzaken altijd gezocht te worden in het samenspel van deze vier partijen. Om de student opnieuw 'op het spoor te krijgen' vraagt veel tijd en energie.

### **Kritisch**

Hoewel studenten, mentoren en docenten over het algemeen zeer positief zijn over de LIO-stage, willen we aan het eind van dit artikel toch twee kritische kanttekeningen plaatsen.

De eerste kanttekening betreft de theoretische component van de startbekwaamheid van de toekomstige leraar basisonderwijs. De praktische component van het vierde jaar is door de LIO-stage duidelijk verbeterd in vergelijking met de traditionele opleiding. Deze verbetering is echter ten koste gegaan van de theoretische component, met name met betrekking tot de vakdidactische verdieping. We ervaren dit als een verlies. Hoe we dit verlies moeten compenseren is voor ons een nadrukkelijk aandachtspunt.

De tweede kritische noot betreft de werkpleksturing. Doordat de student zich dient te conformeren aan de beginsituatie die hij aantreft, is het gevaar niet denkbeeldig, dat hij de bestaande praktijk bestendigt. Op deze manier zouden onderwijsvernieuwingen geblokkeerd kunnen worden.

Desondanks zou ik dit artikel willen afsluiten met de opmerking, dat de LIO-stage voor zowel de student als de stageschool veel voordelen heeft in vergelijking met de traditionele opleiding.

# HET REGENBOOGJE: VIJF JAAR JENAPLANERVARING IN OOSTAKKER

*In Vlaanderen zijn interessante Jenaplanontwikkelingen aan de gang, nog bescheiden weliswaar, maar toch. Daarover berichtte Ann Deketelaere reeds eerder (mei 1998) in Mensen-kinderen. Ditmaal een portret van de enige Jenaplanschool in Vlaanderen, in Gent-Oost.*

## **Brandnetelsoep**

Als afsluiting van het werkjaar bezocht de contactgroep-Jenaplan Vlaanderen in juni 1998 de Jenaplanschool te Oostakker. Een goed moment, want de school had pas haar vijfjarig bestaan gevierd. Terwijl de geur van brandnetelsoep uit de bovenbouw zich langzaam in de hele school verspreidde en in het aanpalend lokaaltje kinderen aan de computer werkten (eerst dacht ik dat daar het secretariaat was) vertelt Luc Kyot, voormalig directeur van de school, hoe het allemaal begon. Later sloten de begeleiders Kathleen, Martine, Tina, Sabine, Franky en Isabel zich bij het gesprek aan.

*Het verwerken van leerstof is belangrijk, maar voor een gelukkig leven is kunnen samenleven met anderen minstens even belangrijk. Bij het vormen van een eigen persoonlijkheid hoort ook de ontwikkeling van de zelfstandigheid, het nemen van verantwoordelijkheid, het bevorderen van creativiteit en het logisch en kritisch leren denken. (Juf Sabine)*

## **Hoe het allemaal begon**

Luc Kyot: 'Voordat ik in 1992 directeur werd, was ik leerkracht in de andere vestigingsplaats van het Gemeenschapsonderwijs te Oostakker. Met enkele collega's hadden we ons verdiept in het methodenonderwijs. We hadden onder andere de bijscholingscursussen binnen het gemeenschapsonderwijs (van het Vlaamse gewest) gevolgd. We kenden de Freinetscholen te Gent en hadden con-

tact met Carl Medaer, de grote bezieler van de leefscholen. Deze school kende al enkele jaren een teruglopend leerlingenaantal. In 1992 telden we nog 70 kinderen, een kleuterleidster en 2,5 leerkrachten. Door die situatie waren de leerkrachten en de Inrichtende Macht gemakkelijk te overtuigen om een alternatieve aanpak grondig te verkennen. De Algemene Raad voor het gemeenschapsonderwijs (Argo) stimuleerde en ondersteunde ons hierin voor tweehonderd procent.'

## **Een concept om in te groeien**

'Waarom een Jenaplanschool? Jenaplan leek ons de gulden middenweg. De leefscholen van Carl Medaer haalden veel inspiratie bij de school De Buurt te Gent, maar het concept leek ons te vaag om er onmiddellijk mee aan de slag te gaan. Ons onderwijsnet (de Argo) kon ook niet in zo'n intensieve begeleiding van de leerkrachten voorzien zoals de Stad Gent haar Freinetscholen kon garanderen. Dus moesten we zeker zijn dat we het grotendeels zelf zouden kunnen bolwerken. We zochten een concept waarin we als het ware konden 'ingroeien'...

Bij het Jenaplanonderwijs sprak ons de combinatie van de cursorische manier van werken voor taal en rekenen met de projectmatige aanpak voor wereldoriëntatie heel sterk aan. Hoewel we Jenaplan alleen kenden vanuit de boekjes, tijdens onze opleiding... Ik was ook jarenlang geabonneerd op Pedomorfose, het toenmalige tijdschrift van de Nederlandse Jenaplanstichting.'

'Relatief vlug werd duidelijk dat het Jenaplan zou worden. We namen contact op met een Jenaplanschool in Nederland (Gorinchem) waar we met het ganse team één dag naar toe trokken. Het was een schitterende ervaring, hoewel toch niet zo overdonderend dat we het niet meer zouden zien zitten. We werkten reeds met graadsklassen (combinatiegroepen), dus de verdeling van kinderen in stamgroepen baarde ons geen zorgen. We waren ons wel bewust dat we onze didactische aanpak

*Meestal blijven de kinderen drie jaar in een groep. Ze ervaren wat het is om de jongste, de middelste en de oudste te zijn. Een pienter kind is dus niet zijn hele schooltijd 'het sterretje' van de klas en een langzaam lerend kind zal niet steeds ervaren dat anderen hem of haar steeds voor zijn. We leven een beetje zoals in een gezin en kunnen leren van alle niveaugroepen.*

*Eén ochtend in de week noteert een schrijfmoeder wat de kleuters in de kring vertellen. Bij de kring zijn ook andere ouders welkom om te luisteren. De teksten van deze kring worden gebundeld en per trimester meegegeven. Ouders krijgen hierdoor ook een beeld over wat leeft bij de groep. (Juf. Isabel)*

zouden moeten wijzigen: in de graadsklassen had één leerjaar stilwerkterwijl de leerkracht instructie gaf aan het andere leerjaar. Een stamgroep gaat verder. De leerkracht 'begeleidt' alle kinderen tegelijk. Vandaar dat we hier ook praten over 'begeleiders' in plaats van over 'leerkrachten'.

## **Muren uitgebroken**

'We hadden vooral vragen rond de organisatie van het eerste leerjaar. Hoe leg je in een heterogene groep de basis voor het aanvankelijk lezen? Je moet weten dat leerkrachten in Vlaanderen onder druk staan om die eerste klassers tegen Nieuwjaar te leren lezen... Je neemt leerkrachten hun houvast af, als dat dan niet meer per se hoeft. Ik had de indruk dat die

leerstofdruk in Nederland iets minder is dan hier...'

'Nadat, zowat in januari, de beslissing genomen was om vanaf september met een Jenaplanschool te beginnen, zijn we onmiddellijk met de voorbereidingen begonnen. Er was veel ondersteuning van de ARGO en van studenten uit de lerarenopleiding. De studenten begeleidden tijdens hun lange stage heel wat activiteiten, zodat de leerkrachten de handen vrij hadden om bijvoorbeeld materialen te ontwikkelen. De ARGO gaf financiële en personele steun. CarlMedaer begeleidde het ontwikkelingswerk. Ook ouders werden betrokken. We verzamelden (zithoeken!) en herschikten meubilair, maakten differentiatie-materialen, verknipten handboeken, maakten steekkaarten met zelf-correctiesystemen, kopieerden contractwerkbladen, bouwden een documentatiecentrum uit, enz... Muren werden uitgebroken, zodat elke stamgroep een leef- en een werkruimte zou hebben.'

### **Informeren ouders en kinderen**

Veel aandacht ging naar het informeren van de ouders en, niet te vergeten, de kinderen zelf. Je moet weten, in tegenstelling tot bijvoorbeeld de Freinetschool De Appeltuin in Leuven, is deze school niet vanuit de ouders gestart. Dus was het belangrijk om de ouders vertrouwd te maken met en vertrouwen te geven in de nieuwe school. Dit gebeurde zowat in maart. In het voorjaar gaven we ook een persconferentie waarop we officieel aankondigden dat we van nu af een Jenaplanschool waren. De kinderen hebben toen ook de nieuwe naam van de school bedacht.

Ouders die hun kinderen van school wilden laten veranderen, hadden ruim de tijd om een andere school te kiezen. Ik denk dat een of twee kinderen toen de school verlaten hebben. Er zijn meer nieuwe kinderen gekomen... In september 1993 konden we starten met 80 kinderen, twee kleuterleidsters en vier leerkrachten basisonderwijs. Momenteel (juni 1998) hebben we 40

kleuters in de onderbouw en 70 kinderen in de midden- en bovenbouw.'

### **Succeservaring**

'1 september 1993 was een belangrijke dag. Het moest en zou een succeservaring worden, zodat het voor iedereen onmiskenbaar was: dit is een NIEUWE school! Er was muziek. We hielden Opendeur: iedereen kon de nieuwe klasinrichting bewonderen en vaststellen hoe de klassieke metalen kasten verdwenen waren...'

'Vanzelfsprekend waren er in de eerste jaren heel wat spanningen die je dan als directeur moest opvangen, bijvoorbeeld met ouders. De ouders maakten zich vooral zorgen over het niveau van de school. Zouden de kinderen de basisleerstof wel verworven hebben? Ouders herkenden wat hier gebeurde ook niet meer als 'school'. We kregen eens de opmerking of hier nog wel geleerd werd, met al dat feesten... We hebben trouwens de term 'viering', je weet wel een van de vier basisactiviteiten uit het Jenaplanconcept, moeten vervangen door 'weeksluiting'. We moesten telkens opnieuw uitleggen wat we met viering bedoelden, want de term klonk in de oren van sommige ouders al te kerkelijk, terwijl we

*Bij ons krijgen we niet zomaar les. We doen dat met behulp van instructiefiches. In het begin van het schooljaar krijgen we een instructiekaart. Daarin zitten de bladen die we het komende jaar nodig hebben voor de instructies. Op die bladen staan oefeningen en uitleg over de nieuwe leerstof. Wie al wat vlugger werkt dan de andere, mag op zijn eigen tempo verder werken. Dan moet hij de instructies (de korte uitleg over een nieuwe leerstof) niet meer bijwonen. (Sarah)*

toch een gemeenschapsschool zijn...'

'Ik herinner me nog dat ouders die de weeksluiting bijwoonden, soms ont-

*Als we beginnen met een project dan schrijft iedereen eerst een onderwerp dat hij interessant vindt. Maar je moet er wel iets van leren en je moet dan opschrijven wat je wilt weten en wat je allemaal wilt doen. Dan moet iedereen stemmen. We moeten tot één project komen. We werken ongeveer 4 à 6 weken aan een project. Iedereen brengt boeken en alles wat er mee te maken heeft mee. Dan zoeken we alle vragen van wat wij willen weten op. (Marleen)*

goucheld waren omdat wat de kinderen naar voor brachten niet tip-top-af was. Het kostte ons een engelgeduld om uit te leggen dat die uiterlijke afwerking niet het belangrijkste was, dat ze dieper moesten kijken, naar wat de kinderen zelf beleefd hadden en wilden vertellen...'

### **Vuilbak?**

'Het publiek van deze school? Je moet weten Oostakker is een echt dorp met een havenbuurt. We hebben dan ook heel wat kinderen uit de wijk hier. Een deel van de ouders kozen bewust voor een Methodenschool. Enkele kinderen komen uit Gent omdat er daar wachtlijsten zijn voor de Freinetscholen. Sommige ouders brengen hun kinderen naar deze school omdat ze het tempo van een traditionele school niet aankonden. Van andere kinderen weten we dat ze in hun vorige school werden weggepest. We houden altijd een grondig intakegesprek met nieuwe ouders.'

'Is een Methodenschool (de Vlaamse aanduiding voor traditionele vernieuwingsscholen) de 'vuilbak' voor kinderen die in andere scholen uitvallen?'

'In het begin hadden we het imago een 'gemakkelijke' school te zijn omdat de prestatiedruk hier wegvalt. Er is ook geen traditioneel puntensysteem. Faalangstige kinderen voelen zich in deze school meer op hun gemak: je mag rondlopen in de klas, er is meer vrijheid, de begeleider kent goed de kinderen en heeft de moge-



lijkheid om kinderen die dat nodig hebben extra te bevestigen. Je merkt dat sommige kinderen zich hier beter ontplooiën. Anderzijds ervaren we toch dat kinderen met weinig zelfsturing of zelfdiscipline extra onze aandacht nodig hebben. Deze kinderen worden hier geconfronteerd met hun eigen tekort aan zelfdiscipline. Ze kunnen in het begin de vrijheid die hier geboden wordt niet aan. Problemen die in een strak geleid klassikaal systeem onzichtbaar blijven, komen hier plots wel naar boven. We bespreken dit dan wel met de ouders, maar dikwijls schrikken ze toch. We hebben in dit systeem gelukkig de ruimte om met de kinderen te werken aan dit soort problemen.'

*Iedere vrijdag houden we met de hele school een weeksluiting. Wat doen we daar? Gedichten voordragen, dansjes, toneel spelen... We bereiden die activiteiten tijdens de speeltijd voor. De leerlingen zorgen zelf voor de presentatie. De ouders mogen ook komen kijken. Iedere weeksluiting begint en eindigt met een Regenbooglied. (Vanessa)*

### **Geborgenheid**

Wat is een goede ingang om een klassikale school om te vormen tot een Jenaplanschool?

'Voor mij is het meest sprekende van een Jenaplanschool de huiselijke sfeer en de geborgenheid die uit de inrichting van de leefruimtes spreekt. Voor ons was dat in 1992 gemakkelijk te organiseren, met het overschot aan lokalen en het dalend aantal kinderen. We zijn begonnen met de klasinrichting hoeken, zitbanken, tafels, een kookfornuisje... Met als gevolg dat het bord verdwijnt als centraal element in je klas, en als leerkracht wordt 'frontaal' lesgeven minder vanzelfsprekend. Het is gewoon fysiek moeilijker! Je wordt gedwongen je manier van lesgeven te veranderen: je gaat rond, roept de kinderen bij je... er ontstaat een totaal andere bedrijvigheid in de klas.'

'Het was evident dat we taal en wis-

kunde cursorisch zouden blijven geven. Deze beslissing gaf de leerkrachten de nodige veiligheid. Hierdoor konden ze ook gemakkelijker met andere dingen experimenteren: wereldoriëntatie en projectwerk bijvoorbeeld. Gaandeweg realiseerden we ons het belang van deze projecten voor de sociale opvoeding van de kinderen. Ook op het vlak van taal en wiskunde zie je een evolutie, we werken ook hier meer met weekpakketten en contractwerk.'

### **Thema verdedigen**

Projectwerk is een van de uithangbordjes van deze school geworden? 'In het begin deden we maar een of twee projecten per jaar. Nu zijn dat er zo'n vijf/zes. Eén project duurt gemiddeld vier tot zes weken. Een uitgangspunt is dat de hele groep zich achter één thema schaaft. Kinderen stellen zelf de thema's voor. Ze moeten hun thema verdedigen, voorstellen wat ze allemaal willen weten en wat ze kunnen doen. In het begin stelde elk kind een ander thema voor. Nu zie je groepjes kinderen die samen voor een thema vechten. Er loopt ook niet voortdurend een project. Het gebeurt dat tussen de projecten door de begeleider een les geeft over thema's die te weinig aan bod komen. Bijvoorbeeld de Vikingen en Keizer Karel komen altijd wel aan bod, maar als blijkt dat de kinderen geen inzicht hebben in de chronologie, dan is het de taak van de begeleider om hieraan eens extra aandacht te schenken.'

### **Onderwijzer verbetert graag**

#### **En de leerkrachten/begeleiders?**

'We hebben allemaal ervaring in het 'gewoon onderwijs'. We hebben ook een traditionele lerarenopleiding en zijn eerder toevallig hier terecht gekomen. Alleen al het feit dat de kinderen niet de ganse dag blijven zitten, maar rondlopen, zonder vragen spullen uit de kast nemen, is al een hele aanpassing. De kinderen mogen hier meer, maar ze moeten zich aan meer regels houden. We zijn ook meer bezig met het inoefenen van deze af-

spraken. Ook kinderen die uit een klassikale school komen, moeten ingroeien in deze manier van werken. Je merkt het verschil met kinderen die al als kleuter hier begonnen zijn.'

'Weet je, een onderwijzer verbetert graag. Dat is zo, zeg maar met de papepel, in de opleiding meegegeven. Een goede leerkracht voelt zich verplicht om alles na te zien en te verbeteren. Ook hier willen we als leerkracht nog alles nazien, ... maar dat is niet vol te houden! Kinderen maken hier veel meer en meer gevarieerde oefeningen dan in een klassikaal systeem. We zijn er nog niet helemaal uit, maar we moeten op een andere manier de vorderingen van de kinderen bijhouden. Om het overzicht niet te verliezen hebben we een heel ingenieus systeem ontwikkeld. De kinderen verbeteren veel zelf en de begeleiders stappen over naar steekproefsgewijze correctie. Maar ook bij ouders leeft het idee dat spellingsfouten op de werkblaadjes van hun kinderen niet kunnen... Gek, want in het S.O. en in het H.O. worden spellingsfouten veel meer gerelativeerd....'

*Je voelt je hier thuis want je loopt op pantoffels. Je kan hier leuk spelen want er zijn veel speeltuigen. Als je ruzie hebt, dan praat de juf erover in de groep. Je werkt hier met projecten. Je leert zelfstandig werken. We lezen veel. (Ischa)*

### **Praatrapport**

#### **Hoe wordt er geëvalueerd?**

Alleen de oudste kinderen van de bovenbouw krijgen een puntenrapport. Je moet dat zien als een stukje voorbereiding op het secundair onderwijs. Alle andere kinderen krijgen, gespreid over een heel jaar drie praatrapporten en twee schriftelijke rapporten. Op zo'n schriftelijk rapport staan links de doelen. Rechts kruist de begeleider aan in welke mate het kind dat doel verworven heeft. Ook de kleuters krijgen zo'n rapport. Doelen worden met picto-

grammen voorgesteld. Het gaat dan bijvoorbeeld over kunnen samenwerken, opruimen, een activiteit afwerken, enz... Het gaat niet alleen om cognitieve doelstellingen, maar ook om sociale doelen, vaardigheden en attitudes. Elk rapport wordt eerst met het kind doorgepraat en daarna met de ouders.

### **Kritisch**

#### ***Hebben jullie contacten met andere Jenaplanscholen?***

'In het kader van de GENT IV-akkoorden zijn we in november gedurende een week op bezoek geweest in de Nederlandse Jenaplanschool de Bijenkorf in Eindhoven. Deze teamleden bezochten op hun beurt onze school. In Nederland is de infrastructuur schitterend. De didactische materialen zijn prachtig uitgegeven. Het aanbod leermiddelen is indrukwekkend. Maar we hebben

toch een beetje de indruk dat de stamgroepleiders deze leermiddelen 'volgen'.

We hebben hier onze materialen zelf bijengesprokkeld en beslist als het ware voor elk werkblaadje of we het al dan niet gebruiken. Als team staan we heel kritisch tegenover handboeken.'

'Tijdens die uitwisseling was het ook leuk vast te stellen dat onze projectaanpak inspirerend werkte voor de mensen uit Nederland. Ze hebben wel knap uitgewerkte projectmappen, maar dit heeft ook weer tot gevolg dat ze elk jaar dezelfde projectthema's uitwerken. Voor ons hier is elk project een nieuw proces, waarbij kinderen kiezen, hun thema moeten verdedigen, planning opstellen... Ook voor ons is zo'n project een ontdekkingsreis, waarbij we vooraf niet weten waar we zullen uitkomen...' ■

Opmerking: De teksten in kaders zijn overgenomen uit de voorstellingsbrochure van de school.

#### **ADRESSEN**

- Jenaplanschool 'het regenboogje',  
C. Van der Heydenlaan 26, 9041 Oostakker  
- Contactgroep Jenaplan-Vlaanderen  
p.a.: Ann Deketelaere, Pleinstraat 72,  
3001 Heverlee, 016/29 26 92,  
e-mail:  
ann.deketelaere@ped.kuleuven.ac.be

Dit artikel verscheen reeds eerder in: Onderwijskrant nr. 104, nov. 1998

Helmaal zelf

Mama,  
mag ik zelf gaan?  
Helmaal zelf? Ik kan het wel!  
Ik weet dat je dat kan.  
Je mag.  
Trots geef ik je die vrijheid.

Maar wie geeft mij  
het vertrouwen, dat jij weer heelhuids thuiskomt?

Marjolein Koenders  
Uit: 'De Sprong'

# AUTHENTIEKE EVALUATIE IN DE PRAKTIJK

*In Mensen-kinderen is al diverse keren aandacht besteed aan authentieke evaluatie en de relatie daarvan met portfolio's en kindvolgsystemen. In dit artikel worden de kenmerken en functies van authentieke evaluatie weer eens naar voren gehaald en wordt voorts de praktijk van één school in beeld gebracht, ditmaal van een Jenaplanachtige basisschool in New York City. Een andere keer zullen we hetzelfde doen voor een school voor voortgezet onderwijs.*

## Kenmerken van authentieke evaluatie

We geven nog eens in een verkorte vorm de kenmerken van authentieke evaluatie (zie voor een toelichting Both, 1999):

- De kinderen laten zien wat ze kunnen in zo levensecht mogelijke situaties. Een ontworpen technisch model moet echt werken. Een natuurwetenschappelijk experiment wordt gepresenteerd en verdedigd in de verslagkring. Leesvaardigheid wordt gedemonstreerd in de leeskring, etc.
- Aan alle betrokkenen (leraren, kinderen, ouders) zijn de gebruikte beoordelingscriteria of standaarden voor 'goed werk' duidelijk en worden ze zo helder mogelijk gecommuniceerd. Het proces van verheldering van de gebruikte standaarden wordt in de school gezien als een belangrijk leerproces.
- Het gaat om het leren reflecteren op het eigen werk van en door de kinderen (en mutatis mutandis ook van en door de leraren), ten dienste van verbetering en ontwikkeling. Het zich steeds meer bewustworden van de eigen ontwikkeling en zelfsturing zijn daarbij belangrijke doelen.
- Evaluatie vindt niet plaats omdat van buiten de school of van buiten het leerproces de kwaliteit gemeten moet worden, maar is deel van het leerproces zelf, als reflectie en terugkoppeling. Authentieke evaluatie is in de eerste plaats zelfevaluatie.
- Het werk wordt publiekelijk gepresenteerd, zowel schriftelijk als mondeling, wat bijdraagt aan het verdiepen van de leerervaring en aan reflectie op wat je echt weet.

- Vormen van authentieke evaluatie dragen niet alleen bij aan het 'leren leren' van de kinderen, maar zijn ook een belangrijke bron voor leren van leraren. Zij krijgen namelijk een beter inzicht in leerprocessen van kinderen en in manieren om die uit te lokken en te ondersteunen.

(De recente aandacht voor vormen van authentieke evaluatie is ook een reactie op het domineren van gestandaardiseerde toetsen in de evaluatie van het onderwijs en het technocratische, op externe controle gerichte denken dat daar achter zit <sup>1)</sup>). Voor Jenaplanscholen, voor wie een grote mate van lokale leerplanautonomie van levensbelang is - deze school, met deze kinderen en ouders en dit team probeert in deze situatie zo goed mogelijk onderwijs te maken (Both, 1997) - zijn de ontwikkelingen op het terrein van authentieke evaluatie daarom uiterst belangrijk.

## Tijd voor integratie

Het woord 'integratie' is de laatste jaren in Jenaplankringen vaak te horen. Er is veel ontwikkeld op deelgebieden en dat is goed en nodig. Maar hoe houd je overzicht en waar haal je de tijd vandaan om dat alles in een 'normale' Jenaplanschool te realiseren, binnen een aanvaardbare week- en jaartaak van mensen die daar werken? Zo kwamen er bijvoorbeeld kritische reacties op het artikel in Mensen-kinderen, een paar jaar geleden, waarin werd beschreven hoe in teamvergaderingen op een intensieve wijze een kind werd besproken, uitgaande van een uitvoerige documentatie over dat kind, op zoek naar de sterke punten van dat kind. (Cari-

ni/Carroll, 1990) 'Heel mooi, maar daar hebben we toch geen tijd voor?' Hetzelfde gebeurde na de presentatie van de 'Primary Learning Record' als mogelijk kindvolgsysteem, tijdens de Jenaplanconferentie in Lochem, 1998 (Braaksma-Wiegersma, 1999): 'Veel te bewerkelijk, teveel schrijfwerk, daar komen we nooit aan toe!' Wat zijn dan de alternatieven? Of gaat het vooral om het stellen van prioriteiten, het maken van keuzes?

Er is en wordt op allerlei manieren gewerkt aan integratie:

- in het actuele basisschoolconcept 'Jenaplan op weg naar de 21e eeuw' (Both, 1997) wordt alles weer eens op een rijtje gezet en worden samenhangen verduidelijkt, onder andere in een 'raamplan Jenaplan' en een 'raamleerplan Jenaplan';
  - in 'De Rozentuin - een beeld van een Jenaplan-basisschool' (Both/Meijer/Veneman, 1999) wordt hetzelfde gedaan, maar nu in een zo concreet mogelijk beeld van een school: zo kan het er uitzien, binnen grenzen van een redelijke week- en jaartaak van teamleden;
  - raam-leerplannen voor verschillende vak- en vormingsgebieden geven een overzicht van doelen, inhouden, didactiek en organisatie, voor de wereldoriëntatie (aanvullend materiaal in ontwikkeling), voor rekenen/wiskunde (in ontwikkeling), taal (in ontwikkeling) en kunstzinnige vorming (in ontwikkeling);
  - de thema's 'rapportage', 'portfolio' en 'kindvolgsysteem' zullen ook geïntegreerd moeten worden, binnen een kijk op authentieke evaluatie, wat betekent dat evaluatie een natuurlijk onderdeel is van het leren en onderwijzen, geïntegreerd is in het leven en werken in de school;
  - zoals we nog zullen zien moet, om allerlei redenen, het voorgaande punt verbonden worden met de professionalisering van leraren, in dit geval het leren over het leren van de kinderen.
- Genoemde vormen van integratie zijn mede gericht op het effectiever omgaan met de tijd.

## ***Van weerstand tot enthousiasme***

'Als de leraren het werk van de kinderen op deze manieren vastlegden (documenteerden) werden velen van hen overweldigd door het gevoel dat het om een enorme klus ging, waarvan ze het gevoel hadden dat ze het niet aankonden. Zij vonden dat ze teveel tijd moesten besteden aan het maken van aantekeningen over elk kind en zij dachten dat het net zo gemakkelijk was om deze informatie gewoonweg te onthouden, zonder al dat geschrijf. Door hun latere ervaringen met het opschrijven van hun observaties onder gevarieerde omstandigheden en op heel verschillende manieren, leerden de meesten zoveel meer over hun leerlingen dan zij voorheen wisten, dat zij ferme verdedigers werden van het maken van geschreven verslagen. Zij zagen nu dat de herinnering van de details en de nuance waardoor elk kind zichtbaar wordt in zijn/haar eigenheid verdween in de wirwar van de dagelijkse ervaringen en dat alleen door het opschrijven van observaties leraren een perspectief kunnen verwerven op de unieke groei van elk kind in de loop van de tijd.

Het maken van aantekeningen, reflecteren, nadenken over hoe jijzelf naar de kinderen kijkt (de eigen vooroordelen) werd zodoende deel van hun 'way of life'. Zij reserveerden tijd voor inhoudelijke gesprekken, waarin zij voortdurend hun waarden proberen te verhelderen en hun begrip van de kinderen, van leren en van het evalueren daarvan, te verdiepen. Tegelijkertijd zorgden zij ervoor dat elke leraar zelf de evaluatie-instrumenten kon kiezen die bij hem/haar pasten, uiteraard instrumenten die min of meer vanuit eenzelfde visie op leren en onderwijzen ontwikkeld waren.'

Een bericht uit een soort hemel op aarde? Nee, uit een zeer aardse school, in een vaak niet al te vriendelijke omgeving, waarin desalniettemin bepaalde keuzen werden gemaakt en zo consequent mogelijk volgehouden: de Bronx New School in New York City. <sup>2)</sup>

## ***De school***

Deze school werd in 1987 gesticht, als openbare basisschool. Het moest een relatief kleine school (eerst 100 kinderen, later groeiend tot 250 kinderen) blijven, waarbij ouders zelf de school konden kiezen. Het was en is ook een school met een bepaald pedagogisch profiel: sterk ontwikkelingsgericht, intensieve ouderparticipatie, veel aandacht voor diversiteit en gelijkwaardigheid, een streven naar hoge standaarden voor alle kinderen. De organisatie van de school is hiervan een afspiegeling: leeftijds-heterogene groepen (stamgroepen), een sterk accent op samenwerking tussen kinderen – leraren – ouders – school en ouders, veel aandacht voor vakkenintegrerend projectonderwijs, actief leren met dingen en in de omgeving, veel mogelijkheden voor kinderen om hun interesses en sterke punten te ontwikkelen en te uiten.

De schoolbevolking bestond en bestaat uit een derde kinderen uit een 'African-American' milieu, een derde kinderen met een Latijnsamerikaanse achtergrond en een derde 'anderen'. Om dit te kunnen realiseren werd een lotingssysteem gehanteerd.

Vanaf het begin was ook duidelijk dat een school als deze, als leef- en werkgemeenschap, op een andere manier zou moeten omgaan met evaluatievragen.

Na enkele jaren ontstonden er politieke problemen rond de keuze voor dit schoolconcept, wat resulteerde in de benoeming van een directeur, die een heel andere visie had. De ouders kwamen in opstand, brachten de zaak uiteindelijk zelfs voor de rechter en kregen daar gelijk: zij kregen een belangrijke stem in de benoeming van de directeur. Na ruim een jaar van grote problemen heroverde de school de eigen vrijheid van handelen en in dit alles overleefden de waarden die de grondslag van de school vormden, evenals de meeste vormgevingen daarvan in de praktijk.

## ***Evaluatie en onderwijsfilosofie***

Niet alleen de inhoud van de evaluatie-instrumenten, maar ook de keu-

ze van de evaluatie-instrumenten zelf hangt samen met de onderwijsfilosofie van de school. In een school, waarin:

- kinderen actief onderzoek doen, waarbij eigen vragen belangrijk zijn en het stellen van de juiste vragen minstens zo belangrijk is als het vinden van goede antwoorden;
- er een rijke materiële omgeving aangeboden wordt, die verschillende invalshoeken biedt voor vakken als lezen (veel en verschillende soorten boeken bijvoorbeeld), wis-kunde, natuuronderwijs en kunst-zinnige vorming <sup>3)</sup> en waarbinnen kinderen kunnen kiezen;
- samenwerken en helpen zoveel mogelijk worden gestimuleerd en ingeschoold;
- de tijd zoveel mogelijk is geordend in grote tijdsblokken, zodat de kinderen de mogelijkheid hebben de diepte in te gaan en waarbij het ook essentieel is dat kinderen leren omgaan met de tijd;
- de schooldag zo geordend is dat de activiteiten zijn aangepast aan ritme en tempo van de kinderen;
- het erom gaat ...

'Een situatie te creëren, waarin kinderen betrokken bezig zijn en getracht wordt elke persoon als totaliteit aan te spreken – de verstandelijke vermogens, het zelfbesef, het gevoel voor humor, een hele reeks aan interesses, interacties met andere mensen tijdens het leren; een situatie waarin kinderen 'geweldige ideeën' kunnen krijgen – verschillende ideeën voor verschillende kinderen – en waarbij de kinderen een goed gevoel hebben over zichzelf, dat zij deze ideeën hebben.' (Eleanor Duckworth, 1987)

zijn bijvoorbeeld gestandaardiseerde toetsen maar in zeer beperkte mate te gebruiken. Er moeten evaluatiemiddelen gevonden worden die recht doen aan individuele leerprocessen bij kinderen en aan het met en van elkaar leren leven en werken.

Als je dit wilt moeten leraren zich met name scholen in leer- en ontwikkelingsprocessen bij kinderen, daar steeds meer van weten en van herkennen bij individuele kinderen. In de



Bronx New School betekent dit dat men zich sterk richt op het documenteren van het leren van kinderen. Dat vormt de basis voor de evaluatie van leren en onderwijzen in deze school. Het begrijpen van het leren van de kinderen is minstens zo belangrijk als het beoordelen van hun werk.

### **Het leren van de kinderen documenteren**

Documentatie is het kernwoord. Als je de ontwikkeling van individuele kinderen wilt bekijken en wil nagaan of er sprake is van groei, dan moet je, om in de tijd te kunnen vergelijken, iets daarvan vastleggen/documenteren. Dat vastleggen is in deze school een integraal onderdeel van het leren en onderwijzen. Belangrijk doel is immers het begeleiden van kinderen tot een steeds groter zelfbewustzijn en zelfsturing wat hun eigen leren betreft. De kinderen doen dus mee aan het documenteren, via het samenstellen van een portfolio, het schrijven van evaluatieve reflecties (wat zij van een activiteit vonden en wat het hen heeft gedaan), het maken van een woordveld ('mind-mapping') om de inhoud van hun begrippen te volgen (Miesen, v.d., 1999b), e.a. Regelmatig wordt door en met de kinderen teruggelopen en wordt bij nieuwe activiteiten teruggelopen op de documentatie over voorgaande activiteiten.

Ook de leraren leggen iets vast over individuele kinderen: observaties van kinderen, aantekeningen over huisbezoeken en oudergesprekken, etc. Daarnaast wordt ook iets vastgelegd over de groepsprocessen. Deze verschillende informatiebronnen dienen om een veelzijdig beeld van de kinderen te krijgen, over hun leren in gevarieerde, betekenisvolle, levens-echte contexten. Naarmate je kinderen beter begrijpt kun je hen ook beter helpen op hun levens- en leerweg.

De gebruikte instrumenten (observatie-formulieren, checklists, e.a.) werden gekozen uit reeds voorhanden materiaal, soms aangepast aan de

eigen situatie, soms zelf ontwikkeld. Ze moeten niet te gesloten zijn (dan bestaat het gevaar van oogkleppen), maar ook niet te open (dan zie je misschien te weinig).

Heel belangrijk is in deze school het werken aan een kwaliteitsbewustzijn van leraren, kinderen en ouders, door te proberen de brede doelen van de school samen te concretiseren in standaarden voor 'goed werk' en voor indicatoren van vooruitgang in de ontwikkeling van kinderen. Als je dat teveel uit handen geeft aan ontwikkelaars en methodenschrijvers van buiten de school, dan mis je een belangrijke kans om de eigen school pedagogisch te profileren en de professionaliteit van teamleden te vergroten. Op z'n minst moet men het daar in het team regelmatig samen over hebben, aan de hand van observeerbare en gedocumenteerde voorbeelden. Dat is voor Bronx New School 'accountability': het verantwoording afleggen voor waar de school voor staat en wel zo concreet mogelijk: 'daar en daar is het te merken', daar lukt het nog niet zo goed. Het blijkt beter te zijn om één of enkele terreinen in teamverband wat beter uit te spitten, zoals het lezen, het schrijven van teksten, ontdekkend-onderzoekend leren (onderzoeksvaardigheden), onderdelen van rekenen-wiskunde, dan te proberen alles te doen. Natuurlijk moet ook deze school aan alle wettelijke eisen voldoen, maar op bepaalde terreinen zal het beter lukken om dat vanuit een grondige kennis van het leren en de ontwikkeling van kinderen te doen dan op andere terreinen. Hier moet een school durven kiezen: eigen accenten leggen, in elk geval voor een of twee jaar. Hier geldt ook het exemplarische principe: niet het vele is goed, maar het goede is veel. Als een school bijvoorbeeld heel goed is in het stimuleren van teksten schrijven door kinderen, gekoppeld aan de wereldoriëntatie (de 'schrijvende school'), dan straalt dit onvermijdelijk uit naar andere terreinen.

We geven nu per onderdeel wat aanvullende informatie.

### **Documentatie door en voor de kinderen**

Verslagen van kinderen van hun werk op verschillende vakgebieden en in vakoverstijgende projecten, werkstukken van kinderen die een typerend voorbeeld zijn voor hun ontwikkeling, verslagen die groepsleid(st)ers maken over het leren van de kinderen, worden verzameld in een portfolio. Over het samenstellen van de portfolio en de relatie met reflectie door en met de kinderen heeft Ferry van de Miesen in *Mensen-kinderen* al een en ander geschreven (zie het literatuurlijstje). De portfolio's zijn:

- cumulatief: zij worden geleidelijk ontwikkeld en bieden op elk moment een beeld van de ontwikkeling van kinderen in de school tot nu toe;
- authentiek: ze zijn onderdeel van het normale leven en werken in de school.

Op drie momenten gedurende het jaar wordt de portfolio aangevuld, met materiaal van de kinderen zelf en van de groepsleid(st)er. Daarbij ligt de nadruk op de groei en ontwikkeling van de kinderen gedurende de afgelopen periode. Aan het eind van het jaar worden alle portfolio's doorgelopen, om na te gaan of alle gebieden van het curriculum erin vertegenwoordigd zijn en of de uniciteit van het kind er duidelijk genoeg in tot uiting komt. De leraren selecteren in overleg met het kind voorbeelden uit elk vakgebied van drie momenten gedurende het afgelopen jaar die de groei illustreren en die meegaan naar het volgende jaar. In de praktijk betekent dat meestal dat 12-20 items uitgekozen worden. Wat overblijft krijgen de kinderen mee naar huis.

In een relatief kleine school als de Bronx New School stellen de portfolio's in principe alle teamleden in staat om alle kinderen min of meer te leren kennen. Daarnaast spelen deze een rol bij de rapportage aan de ouders. 'Dit alles draagt ertoe bij dat er een gemeenschap van supporters voor kinderen ontstaat, als illustratie van het oude Afrikaanse spreekwoord:

'er is een heel dorp nodig om een kind te laten opgroeien'. In grotere scholen kan het mede daarom van belang zijn 'scholen in de school' te maken.

De kinderen houden verder verslagen bij over hun lezen en schrijven, projectwerk en hun eigen reacties op evaluatiegesprekken met hun groepsleid(st)er. Voor lezen wordt een lees-logboek bijgehouden, waarin staat wat ze gelezen hebben en wat ze ervan vonden. Dat is ook een handig diagnose-instrument voor de groepsleid(st)er, om kinderen te helpen bij hun leesontwikkeling en om aan ouders te laten zien wat de kinderen lezen. Kinderen houden zo greep op wat ze gedaan hebben. In enkele groepen werd ook geëxperimenteerd met soortgelijke zelfdocumentaties door de kinderen op andere vakgebieden.<sup>4)</sup> Sommige leraren lieten de kinderen projectmappen aanleggen, verbonden met de vragen die uitgangspunt waren voor hun onderzoek en waarin wordt beschreven wat er gedaan is om deze te beantwoorden en wat de uitkomsten zijn. Via verslagkringen, het uitstallen van verslagen van de projecten van individuele kinderen en kleine groepen, presentaties in schoolvieringen kunnen de kinderen van elkaars ervaringen leren en deze delen, waardoor hun blikveld sterk verruimd wordt en er een gemeenschappelijk kennisbestand van deze groep kinderen kan ontstaan.<sup>5)</sup>

### **Verslagen van leraren**

De portfolio van de kinderen bevat materiaal van de kinderen en observaties en reflecties van hun groepsleid(st)ers. We bespreken nu de laatste.

Allereerst observeert de groepsleid(st)er de kinderen, aan de hand van bepaalde aandachtspunten.

Deze aandachtspunten zijn in het team gekozen en/of gelden alleen op stamgroepniveau. Ze hebben bijvoorbeeld betrekking op de stijl van werken van de kinderen, de sociale relaties, hun interesses, hun ideeën. Per dag of week worden bepaalde kinderen hiervoor geselecteerd. Ver-

schillende groepsleid(st)ers doen dit op verschillende manieren. Sommigen noteren hun observaties als korte aantekeningen op kaartjes of plakkerijtjes, die ze aan het eind van de dag op logboekvellen plakken. Anderen hebben een dik schrift, met bladzijden voor elk kind. Sommigen maken iets langere aantekeningen tussen de middag of na schooltijd. Sommigen maken eens per week een korte samenvatting over bijvoorbeeld vijf kinderen. Anderen maken een maandelijks korte samenvatting over alle kinderen. Over de verschillende methoden wordt af en toe in het team gesproken en worden ervaringen uitgewisseld. Van iedereen wordt verwacht dat hiervoor tijd gereserveerd wordt en er wordt ook extra tijd voor gecreëerd (zie verderop). Er worden ook aantekeningen gemaakt over gesprekken met kinderen over hun projecten, naar aanleiding van de planning en afsluiting daarvan. Daarbij wordt ook het verloop van de verslagkring betrokken. Checklistjes met betrekking tot vaardigheden van kinderen worden gebruikt bij de observaties. Bij jonge kinderen en in verband met het aanvankelijk lezen maken groepsleid(st)ers 'lopende verslagen' die een neerslag vormen van de observatie van een stukje hardop lezen door het kind en die met name gericht zijn op de strategieën die de kinderen gebruiken. Op een fotokopie van de tekst die kinderen lezen worden fouten aangetekend, het aantal woorden dat verkeerd gelezen wordt maar waarbij een betekenisvol vervangend woord gelezen wordt, het aantal woorden dat weggelaten wordt, de zelfcorrecties van de kinderen tijdens het lezen, in welke mate er vloeiend gelezen wordt en de keren dat het kind om hulp vraagt. Dit gebeurt maandelijks, waardoor een beeld ontstaat van de leesontwikkeling van de kinderen met betrekking tot verschillende teksten. Zo worden ook andere passende instrumenten gebruikt, waaronder de Primary Language Record (die de basis vormde voor de Primary Learning Record, zie Braaksma-Wiegersma, 1999).

De verslagen die in de portfolio's van

de kinderen worden opgenomen worden gedateerd.

### **Scholing door intervisie**

In deze school is de eerste jaren veel aandacht gegeven aan het begrip intelligentie. Een keer per maand werden op dat gebied bij elk kind observaties verricht, waarbij het ging om het verbreden van het begrip en het leren zien van diversiteit in talenten en bekwaamheden van kinderen. Onder andere de theorie van de 'meervoudige intelligentie' van Gardner hielp bij deze verbreding<sup>6)</sup>. Dit leidde tot de vraag hoe je rekening kunt houden met deze verschillen en men ontwikkelde een aanpak waarbij kinderen bijvoorbeeld binnen een gemeenschappelijk thema of project verschillende manieren van aanpak kunnen beproeven en zo hun eigen voorkeuren en sterke punten verkennen.

Scholing door intervisie is in deze school belangrijk. Zo ontdekte men bijvoorbeeld dat veel beschrijvingen al beoordelingen bevatten. In plaats van te beschrijven wat er precies gebeurde en in welke context dat plaatsvond werden er al oordelen uitgesproken. Bijvoorbeeld:

- Stephen heeft een uitstekende woordenschat.
- Stephen levert prima werk.
- Stephen laat een heel goede beheersing van rekenvaardigheden zien.

Een latere versie is concreter over wat 'goed', 'uitstekend', et cetera is:

- Stephen gebruikt een rijke verscheidenheid aan beschrijvende woorden in zijn teksten.
- Stephen werkt zelfstandig en intens. Hij denkt kritisch na, neemt risico's als hij nieuwe ideeën naar voren brengt en is een en al aandacht voor details in teksten en afbeeldingen.
- Stephen is wendbaar in zijn denken over getallen. In het algemeen kan hij verschillende oplossingen voor een probleem vinden en hij kan deze ook aan anderen duidelijk maken.

## Evaluatie verschillende situaties voor lezen

### Situatie Voorbeelden activiteiten kinderen

**Voorlezen:** leraar leest voor aan hele klas (reactie op verhaallijn, commentaren kinderen, vragen, ontdekkingen).

**Zelfstandig lezen:** 'boekentijd' (de soort boeken die het kind kiest of meebrengt, proces van kiezen, stillezen of sociaal lezen).

**Schrijven:** dagboek, verhalen, kennis alfabet, dictee.

**Inscholing lezen:** leesstrategieën, voorbereid hardop lezen, discussie over tekst, respons op instructie.

**Boeken en andere teksten als bron:** gebruik boeken voor projecten; aandacht voor tekens, etiketten, namen; lokaliseren van informatie

### Overige

#### Voorbeeld observatielijst

### Kindbespreking op zoek naar sterke punten

Bij ons gaan kindbesprekingen bijna altijd over wat een kind niet kan en over de mogelijkheden om dergelijke tekorten op te heffen. In de Bronx New School probeert men daarentegen juist op zoek te gaan naar de sterke punten van kinderen, in de overtuiging dat dit een vruchtbaarder aanpak vormt, met name ook om het zelfrespect van kinderen te versterken. Het werken aan de zwakke punten van kinderen komt dan in een ander kader te staan. Een van de middelen is de 'Descriptive Review' van een kind. Deze vorm van kindbesprekingen werd al eerder in Mensen-kinderen besproken (Carini/Carroll, 1990), maar de hoofdpunten worden hier nog eens kort weergegeven. Om de drie weken wordt in het team een kind gepresenteerd volgens een vast stramien, met strikte spelregels. Er is een gespreksleider

die de procedure bewaakt. Deze begint met het introduceren van het kind: naam, leeftijd, plek in het gezin, globale schoolloopbaan, een centrale vraag van de presenterende groepsleid(st)er. Duur: 5 minuten. Dan krijgt de groepsleid(st)er van dit kind het woord voor de presentatie. Deze wordt strikt beschrijvend gehouden, waarbij vaste aandachtspunten de revue passeren: uiterlijk en lichaamsexpressie, energie, stem; karakter, gevoelens en emoties, relaties met kinderen en volwassenen, activiteiten en interesses, het formele leren. Deze presentatie wordt ondersteund door 'bewijsmateriaal', zoals teksten, tekeningen, verslagen van observaties, etc. en wordt afgesloten door een samenvatting van sterke punten en kwetsbare kanten van dit kind. Duur: 30 minuten. De voorzitter vat het portret van het kind

samen en vraagt aandacht voor dominante thema's daarbinnen (5 minuten). Hierna mogen teamleden informatieve vragen stellen, gericht op het beter in beeld krijgen van dit kind (duur: 20 minuten) en van de context van het onderwijs in deze groep. Dan volgt een ronde (van weer 20 minuten) waarin iedereen ideeën mag spuien om de vragen te beantwoorden. En tenslotte reageert de presenterator kort op de ideeën. En daarmee is de zitting over.

Deze bijeenkomsten hebben in de Bronx New School een plek binnen de authentieke evaluatie, waarbij de teamleden, zowel degene die een kind voorstelt als de andere gespreksdeelnemers, zich scholen in het gedisciplineerd samen spreken over kinderen: eerst beschrijven, dan pas evalueren. Het gaat primair om het in beeld brengen van dit kind als persoon, op zoek naar zijn/haar sterke punten. Niet meer, maar ook niet minder. Als deelnemers zich verwon-

deren over dit speciale kind, worden zij herinnerd aan kinderen in hun eigen groep. Hun vragen en aanbevelingen reflecteren hun eigen visie op en verwachtingen van kinderen. Verzameld materiaal, zoals in het voorgaande is besproken, functioneert ook hier.

De wijze van denken over kinderen, die hier samen geoefend wordt is belangrijker dan de concrete observatielijstjes die gebruikt worden. Iemand uit een andere school schrijft hierover: 'Deze manier van spreken over kinderen is een manier van kennen die begint met een beschrijving van een bepaald kind en eindigt met inzichten en theorieën die niet alleen betrekking hebben op dit kind, maar op kinderen in het algemeen. Door elke 'review' creëren de deelnemers een rijk geheel aan kennis en ontdekken ze nieuwe vragen en mogelijkheden voor het begrijpen en begeleiden van de kinderen die wij onderwijzen' (Drucker/Kanevsky, 1995). Ook hier geldt het exemplarische principe: via en in het bijzondere en concrete wordt het algemene ontdekt. Wat nodig is, is 'moed tot het exemplarische', niet alleen bij de wereldoriëntatie, maar ook in het leren over kinderen.

### Rapportage

Twee keer per jaar wordt over elk kind een voortgangsbericht gemaakt, in de vorm van een brief waarin de ontwikkeling van het kind wordt beschreven. Daarbij kan steeds teruggegrepen worden op de verzamelde documentatie. Ook dit voortgangsbericht is zoveel mogelijk beschrijvend (en niet beoordelend) en kijkt primair naar de sterke punten van het kind. Zwakke punten worden beschreven als ontwikkelingsgebieden die ondersteuning behoeven en niet als 'problemen' die 'gerepareerd' moeten worden. Aan kinderen en ouders wordt gevraagd om commentaar op het rapport te leveren en dat ook op te schrijven. Daarvoor is op het rapport ruimte gereserveerd. Over deze rapporten wordt met de gezinnen gesproken. Aan deze 'family conferences' kunnen, behalve de

betrokken groepsleid(st)er en het kind, in principe alle mensen meedoen die belangrijk zijn in het leven van het kind, wat ook een broer of zus, grootouder, oom, etc. kunnen zijn. Ze duren gewoonlijk 15-30 minuten en gaan over de vooruitgang die het kind gemaakt heeft en over de vragen en zorgen van familieleden. Het werk van het kind is bij de hand (portfolio), zodat dit tijdens het gesprek geraadpleegd kan worden en veranderingen concreet gemaakt kunnen worden. In de loop der jaren ontwikkelden deze gesprekken zich zo dat de kinderen zelf de terug- en vooruitblik over het eigen werk voorbereidden en grotendeels ook uitvoerden. Zij lieten zien waarin en hoe zij gegroeid waren, wat zij hun beste werk vonden, welke gebieden extra aandacht nodig hadden en wat nog 'in ontwikkeling' was. Hierna discussieerden kind, groepsleid(st)er en familieleden over de toekomstplannen van het kind.

In deze school ontwikkelden de inhoud en vormgeving van de rapporten zich in de loop der jaren sterk, onder invloed van commentaren van de betrokken ouders en discussies in het team: van een combinatie van samenhangend verhaal ('brief') en checklist voor verschillende vakgebieden [vergelijk de 'bolletjes'-rapporten bij ons] tot aan een uitvoerige beschrijving zonder de checklists en zonder aparte beschrijvingen voor de verschillende vakken. Voor meer specifieke informatie kan men immers terugvallen op de portfolio's. Men verliet de checklistjes en niveau-codes, omdat men ontdekte dat veel ouders en kinderen deze toch opvatten alsof het cijfers waren, waarin kinderen onderling vergeleken werden. Het gaat daarentegen om het tekenen van een portret van dit kind, gezien vanuit diens eigen ontwikkeling en beschreven in het licht van het ondersteunen van deze ontwikkeling, in plaats van het beoordelen van de uitkomsten ervan. Daarom is het belangrijk dat in de geschreven rapporten de prestaties van kinderen geplaatst worden in een breed ontwikkelingsperspectief, voor ouders inzichtelijk gemaakt.

Tegelijk met het individuele rapport maakt de groepsleiding ook een rapport over de groep als geheel, waarin de afgelopen periode geëvalueerd wordt. Dit rapport is gebaseerd op het groepsboek dat wordt bijgehouden en waarin de activiteiten worden genoteerd en wat daarvan belangrijk is om vast te houden.

### **Communicatie**

Communicatie is in deze school heel belangrijk, juist omdat er veel vragen leven bij ouders over de aanpak van de school. Hoewel ouders voor de school gekozen hebben blijven die vragen komen, vanwege het contrast met hun eigen schoolervaringen als kind en met scholen elders. Ouders hebben ook hun angsten: Kan mijn kind wel goed meekomen? 'Oei, het kan nog niet lezen, is het niet 'achter'?' 'Wat betekent de omschrijving 'voldoende', is dat hetzelfde als een zes?' 'Doet mijn kind het even goed, beter of minder goed dan andere kinderen'(oftewel: voldoet het aan de norm, whatever that may be)?

Steeds weer moet teruggegrepen worden op de documentatie van het kinderwerk en moet de vooruitgang getoond worden. De groepsleid(st)ers schrijven elke twee weken een 'groepsbrief' aan de ouders, waarin ze vertellen welke activiteiten en thema's aan de orde zijn geweest en wat de plannen zijn. De directeur stuurt wekelijks een brief aan de ouders, waarin zij de ouders informeert over gebeurtenissen in de schoolgemeenschap, maar ook algemene thema's bespreekt zoals de keuze voor geïntegreerd taalonderwijs en functioneel lezen leren, de manier waarop de school met toetsen omgaat en waarom. Op deze manier kunnen de ouders op een zo concreet mogelijke manier geïnformeerd worden over de filosofie van de school, waardoor zij ook volwaardiger partners kunnen zijn van de school. De oudercommissie verzorgt een bulletin waarin ouders ruimte krijgen om hun ideeën en zorgen te uiten en in een 'feedback'-column schrijven ouders over de sterke en zwakke punten van de school. Daarnaast zijn er stamgroep-

avonden en thema-avonden, schoolfeesten, etc.

### **Tijd besteden en tijd krijgen**

Uit het voorgaande kan duidelijk worden dat evaluatie als voortgaand proces van leren over het leren van kinderen en over het eigen onderwijzen in deze school een topprioriteit heeft. Er wordt dan ook verwacht dat teamleden hieraan voldoende tijd besteden en deze tijdbesteding is regelmatig punt van overleg. De manier waarop mensen dat invullen verschilt van persoon tot persoon, naar gelang de eigen stijl van werken en andere persoonlijke kenmerken.

Als je dit als school echt belangrijk vindt, dan moet je ook kijken waar je de teamleden extra ruimte kunt geven voor documentatie en reflectie en voor scholing die hen hier verder kan helpen. Het weekplan werd zo gereorganiseerd dat elke vrijdag de directie, onderwijsondersteunend personeel en enkele ouders een uur de verantwoordelijkheid voor de kinderen overnamen, waardoor teamleden tussen de middag twee uur hadden om te besteden aan dit werk. Bovendien worden waar dat mogelijk en zinvol is groepen gecombineerd voor speciale projecten ('grote-groepsonderwijs'), zodat leraren af en toe een halve of hele dag hebben om aan documentatiewerk en onderwijsvoorbereiding te besteden. Ook worden andere financiële potjes aangesproken om ruimte voor deze taak te scheppen.

Anderzijds ontstond er ook nieuwe tijdruimte, juist door deze manier van werken. Groepsleid(st)ers krijgen meer de rol van begeleiders en de instructierol komt meer bij de groep zelf te liggen. Er zijn meer situaties waarin de kinderen zelf aan het werk zijn, in plaats van naar de leraar te luisteren en daardoor kun je ook meer over hun leren te weten komen via observatie.

### **Hoe om te gaan met toetsen?**

Inmiddels heeft deze school wel een probleem. Ze moeten, net zoals alle scholen in de staat New York, mee-



doen aan het periodiek testen van kinderen met 'erkende' gestandaardiseerde toetsen. De negatieve effecten daarvan zijn uitvoerig beschreven (zie voor een samenvatting Darling-Hammond, 1997), waaronder de onrechtvaardigheid met betrekking tot kinderen uit achtergestelde milieus en scholen die veel van zulke kinderen hebben.<sup>7)</sup> De leraren in Bronx New School zijn zich van de mogelijke consequenties voor hun kinderen bewust. Het leven en werken in deze bepaalde school kan er nog in zekere mate tegen afgeschermd worden, maar wat zijn de effecten van de scores op het schoolbestuur, op ouders, op een ruimere omgeving, op het voortgezet onderwijs in hun houding tegenover de school? Iedereen was het er over eens dat het beste wat je in deze situatie kon doen was het verder werken vanuit je eigen innerlijke kracht, juist nu. Er werd een bewust onderscheid aangebracht tussen 'echt leren' en 'training voor de test'. Enkele weken voor de testdatum worden de kinderen geconfronteerd met proeftoetsen. Ze leren hoe ze de hokjes moeten aankruisen en hoe ze het beste met multiple choice - vragen kunnen omgaan. Ze werden ook bij herhaling gerustgesteld dat de scores niet van invloed zouden zijn op hun schoolleven in deze school en de beperkingen van de test wat informatie over hun leren betreft (in vergelijking met de manier waarop de school dat zelf doet) werden aangegeven.

Ondanks dit alles (of misschien wel dank zij deze relativering) deden de kinderen van deze school het helemaal niet zo gek en haalden zij goede resultaten. Dat gold met name waar het ging om probleem-oplossend vermogen bij wiskunde en natuuronderwijs en waar een dieper en breder ('holistic') begrip werd getoetst. Hoe ouder de kinderen waren, des te beter de scores. Het leek alsof het beperkte format van de toetsen minder beperkend wordt om te laten zien wat ze weten en kunnen naar mate ze ouder worden.

Toch blijft de school deze toetsen principieel verwerpen, als strijdig met de eigen kijk op kinderen en leren.

Dat betekent niet het verwerpen van het gebruik van toetsen als zodanig. Toetsen die bijvoorbeeld bij de wiskundemethode horen zijn functioneel, ook als een soort zelftoets voor de kinderen, ten behoeve van de voortgang van het leren.

### En wij dan?

Dit verhaal van deze school krijgen wij als Jenaplanners in Nederland als spiegel voorgehouden. Lukt het ons om op dezelfde manier radicaal en consequent te kiezen voor een pedagogisch perspectief, zonder dogmatisch te worden? De beschreven werkwijze is volstrekt in overeenstemming met basisprincipes 1 t/m 5, 11 en 19. Het is opvallend dat het hier gaat om een school met een sociaal en cultureel zeer gemengde bevolking. Het is een school met een helder pedagogisch profiel, waar als consequentie van een en ander ook ruimte wordt gemaakt voor leraren om de uitgangspunten en deze vormgeving ervan te kunnen realiseren.

Wat is er eigenlijk op tegen om dezelfde soort keus te maken?

Een volgende keer een verhaal uit dezelfde school, over één kind. En, zoals beloofd, ook een dergelijk spiegelverhaal over een Jenaplan-achtige voortgezet-onderwijsschool. ■

### NOTEN

1. Er zijn hier verschillende metaforen van onderwijs in het geding. Bij het gangbare gebruik van grootschalig afgenomen gestandaardiseerde toetsen past de technologische metafoor van onderwijs als productielijn en leerlingen als producten, die aan bepaalde, welomschreven criteria moeten voldoen. Onderwijs kan ook benaderd worden vanuit een ecologische metafoor: als complex netwerk van interacties, dat een zekere mate van onvoorspelbaarheid bezit, dat sterk gebonden is aan context en plaats en waarbij de plaatselijke diversiteit van groot belang is. Hierbij is ook de factor TIJD belangrijk voor het zich kunnen ontvouwen van patronen en het zichtbaar worden van resultaten. Zie over deze metaforen: Darling-Hammond, 1997 en Raizen, 1998.

2. Bij het volgende wordt er vooral gebruik gemaakt van het betreffende hoofdstuk uit Darling-Hammond/Anness/Falk (1995). Citaten komen ook uit dit hoofdstuk.
3. Deze materialen kunnen aangeschaft worden, omdat men bespaart op de aanschaf van klassensets van methodes.
4. In het nieuwe project rekenen-wiskunde voor vernieuwingsscholen dat de SLO gestart is, is het de bedoeling dat kinderen een dergelijke documentatie over hun eigen rekenontwikkeling aanleggen.
5. Zie over deze vormen van sociaal leren ook: Both (1997), p.52/53
6. Howard Gardner onderscheidt verschillende intelligenties: eentalige, logische, getalsmatige, muzikale, lichamelijke, ruimtelijke, sociale (interpersoonlijke), bezinnende (intrapersoonlijke), spirituele intelligentie. Denk hier ook aan de emotionele intelligentie (Goleman). Over de theorie van Gardner werd ook in Mensen-kinderen gepubliceerd: Thomas Armstrong: Geen leerproblemen, maar leerverschillen, Mensen-kinderen, jrg. 14 nr. 3
7. Het is waarschijnlijk zeer verhelderend voor onze situatie, als deze discussie eens helder beschreven en samengevat wordt.

### LITERATUUR

- Allen, D. (ed.) (1998), *Assessing Student Learning. From Grading to Understanding*, New York/London: Teachers College Press
- Both, K. (1997), *Jenaplan op weg naar de 21e eeuw. Een concept voor Jenaplan-basisonderwijs*, Amersfoort: CPS
- Both, K. (1999), *Authentiek leren en authentieke evaluatie*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 14, nr. 3 (jan.)
- Both, K./J. Meijer/H. Veneman (1999), *De Rozentuin. Een beeld van een Jenaplan-basischool*, (in voorber.)
- Braaksma-Wiegersma, N (1999), *Een kindvolgsysteem voor Jenaplan?*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 14, nr. 3 (jan.)
- Carini, P./D. Carroll (1990), *Evaluatie op grond van de praktijk in de klas*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 6, nr. 2 (november)
- Carini, P. (1996), *Voortbouwen op de sterke punten van kinderen*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 11, nr. 3 (jan.)
- Darling-Hammond, L./J. Anness/B. Falk (1995), *Authentic Assessment in Action*, New York/London: Teachers College Press
- Darling-Hammond, L. (1997), *The Right to Learn*, San Francisco: Jossey Bass

- Drucker Kanevsky, R (1995), *Descriptive Review of a Child: A Way of Knowing About Teaching and Learning*, in: M. Cochran-Smith/S.L.Lytle, *Inside/Outside. Teacher Research and Knowledge*, New York/London: Teachers College Press
- Miesen, F.v.d. (1998), *Portfolio's – meer dan een kindvolgsysteem*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 13, nr. 3 (jan.)
- Miesen, F. v.d. (1999a), *Werken met portfolio's (2). Hoe ontwikkel je reflectie?*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 14, nr. 3 (jan.)
- Miesen, F. v.d. (1999b), *Werken met portfolio's (3). Authentieke evaluatie in een portfolio voor wereldoriëntatie*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 14, nr. 3 (jan.)
- Raizen, S.A. (1998), *Standards for Science Education*, in: *Teachers College Record*, Vol. 100, nr. 1 (Fall)

## RECENSIE

### Gewoon kind zijn

Eigenlijk is elk boek over de ontwikkeling van kinderen voor (school-)opvoeders interessant. Je vindt daarin een bevestiging van wat je zelf hebt waargenomen, wordt gewezen op minder opvallende aspecten, maar het kan ook voorkomen de tekst verzet oproept: "Zo is een kind toch niet?", "Wat is dat voor een vreemde opvatting!", enzovoorts. Het effect van het lezen van boeken in de laatste categorie is dat deze ons extra aan het denken zetten. Daarbij hoort voor velen wat vanuit de kring van de Vrije Scholen en de antroposofie wordt gepubliceerd. Men huldigt er een universele ontwikkelingstheorie die zich kenmerkt door een sterk afgebakende fasering. In publicaties over de Vrije School worden hoofdstukken gewijd aan "de" zesjarige, "de" zevenjarige, enzovoort. Het is de vraag of er kenmerken zijn die op alle zesjarigen van toepassing zijn en niet meer op zevenjarigen. Steiner heeft zijn leerplan op een fasenmodel opgebouwd, per leeftijd geeft hij aan welke leerstof moet worden aangeboden. Dat was in zijn tijd een gebruikelijke opvatting, die ook door Petersens voorganger in Jena, Wilhelm Rein, werd gehuldigd. Het vormde een belangrijk argument voor het leerstof-jaarklassenstelsel, dat niet veel later door onder meer Petersen en Montessori werd verworpen.

In "Gewoon kind zijn", waarin de auteurs zich beperken tot de leeftijdsfase tot zeven jaar, komen we een breedte aan opvattingen tegen die weinig alledaags is voor publicaties die vanuit een antroposofische invalshoek zijn geschreven. Doorgaans worden daarin alleen de opvattingen van Ru-

dolf Steiner naar voren gebracht die niet ter discussie staan, ze zouden hem zijn geopenbaard, en daarom als hoogste en laatste waarheid worden gepresenteerd. Het lijkt erop dat men in kringen rond de Vrije School loskomt van een universele opvatting over de kinderlijke ontwikkeling. Dan is Steiner nog slechts een van de velen die zich met dat thema hebben beziggehouden en wordt het de moeite waard om ook naar anderen te luisteren.

Het boek geeft een overzicht van allerlei opvattingen over de ontwikkeling van kinderen, waarbij die van Steiner wel wordt gezien als de meest omvattende. Opvallend daarbij is dat een van de belangrijkste uitgangspunten van de antroposofie, namelijk dat mensen gereïncarneerde wezens zouden zijn, buiten beschouwing blijft. In het uitgebreide register van het boek ontbreekt het woord 'reïncarnatie' zelfs geheel.

De auteurs zeggen dat er in onze tijd sprake is van een nieuwe spiritualiteit in onze visie op het kind. Materialisme staat weliswaar in het denken nog steeds voorop, maar we krijgen steeds meer oog voor wat het betekent om mens en kind te zijn, zo wordt gesteld. Ik vind dat het boek op dit punt niet zo veel aantoonst. Het lijkt eerder om de wens van de auteurs te gaan, die behoefte hebben aan meer aandacht voor de eigenheid van kinderen en hun plaats in de wereld. Daarin zullen velen die zich met onderwijs en opvoeding bezig houden graag herkennen. Maar voor een omgekeerde redenering, dat er in onze cultuur waarin het primaat van het economische denken geldt en het leven steeds jachtiger aan ons voorbij trekt, steeds minder aandacht is voor kinderen en voor wat hen toekomt, valt mijns inziens evenveel, zo niet meer te zeggen.

In het boek komen bekende thema's naar voren uit de antroposofische benadering die pleit voor onder meer een groter respect voor de eigenheid van kinderen, de noodzaak om hen



te beschermen tegen de gehaastheid van het bestaan en de betekenis van spel.

De auteurs beperken zich niet tot het geven van informatie over de ontwikkeling van kinderen, ze geven ook adviezen hoe we zo met hen kunnen omgaan dat we hen niet in de weg staan bij het bereiken van een evenwichtige vorm van volwassenheid. De adviezen zijn voorzichtig geformuleerd, ze worden eerder als overwegingen gegeven.

Typische antroposofische elementen in het betoog zijn de behandeling van temperamenten en wat wordt gezegd over de driedelige ziel. Fasen worden in algemene kenmerken geformuleerd (zie het kader).

*0-3 jaar: De aanwezigheid van de ander wekt de activiteit (wil) door middel van imitatie. Het kind is een en al beweging*

*3-4 jaar: De wilskrachten botsen met de wil van de ander en er ontstaan conflicten*

*4-5 jaar: De ontwakende fantasie geeft de wil de gelegenheid om uit te stromen door middel van spel.*

*5-6 jaar: De denkactiviteit voert de wil naar gestuurde activiteit*

Aardig is dat in het boek aandacht wordt besteed aan opvattingen van allerlei stromingen en personen, zowel pedagogen als psychologen, die lang niet altijd stroken met die van

Steiner. Zo komt ook Montessori aan het woord, een grotere tegenstelling in opvattingen over ontwikkeling tussen haar en Steiner is nauwelijks mogelijk, maar die wordt niet sterk aangezet. Montessori heeft op haar manier gepleit voor een kindgerichte aanpak, zo wordt gesteld. Opmerkelijk is de bespreking in deze kaders van de opvattingen van A.S.Neill, die een radicaal anti-autoritair opvoeding voorstond. De onderwijspraktijk van Neill verschilt in alle opzichten van die van de Vrije Scholen.

Het boek is bewerkt voor Nederland, daarom worden ook de ideeën van Kees Boeke en Freinet besproken. Merkwaardig is het ontbreken van Petersen, maar ook van wat in Reggio Emilia gebeurt en de uitgangspunten van Ervaringsgericht Onderwijs. Voor alle drie geldt immers dat een krachtige poging wordt gedaan om opvoeding en onderwijs meer vanuit de eigen kenmerken van kinderen vorm te geven. Ze behoren daarmee bij hetgeen in het boek aan de orde komt: een pleidooi voor kind-eigen ruimte in gezin, school en samenleving.

Het boek is mooi uitgegeven en fraai geïllustreerd. ■

#### **BESPROKEN WERD**

*Gewoon kind zijn*

*Door: John Thomson en anderen  
Uitgegeven door Christoffor, Zeist  
1998*

*352 pagina's, ISBN 90 6238 628 8*

*Prijs: f 49,50*

Kwart voor drie

gezoem, geabbel  
wanne, gesabbel

duim in de mond  
ogen draaien rond

gedachten dwalen  
in de verte verhalen

niet meer bewust  
einde van een school

uitgeblust

Geny Ton

Uit: 'De Sprong'

## BLADEREND

### *in tijdschriften van vernieuwingsrichtingen*

#### **Freinet in Japan**

'Kinderen in de reguliere Japanse school moeten voortdurend hoog scoren; alle prestaties worden voortdurend vergeleken met die van anderen. Zodra een kind onder het gemiddelde scoort wordt het behandeld als een probleemkind.

Leerkrachten proberen alles te controleren vanwege de efficiency. Gevolgen zijn o.a. apathie, zelfmoord en schoolweigerings.'

De 'Tokyo Shure' is een 'vrije' school, opgericht als reactie op het reguliere schoolsysteem. Hier hebben begeleiders en kinderen een gelijkwaardige relatie.

Een van de workshops tijdens 'Ridef Japan' was aan deze school gewijd. 'Ridef' staat voor 'Rencontre Internationale des Educateurs Freinet', een tweejaarlijkse bijeenkomst die vorig jaar in Japan werd gehouden. In 'In Beweging' van voorjaar '99 doen enkele Nederlandse deelnemers uitgebreid verslag van hun interessante ervaringen. Voor de liefhebbers: in 2000 zal deze internationale ontmoeting van 'leerkrachten die werken op een vernieuwingschool' plaatsvinden in Oostenrijk.

#### **Alleen op de wereld**

'Het dierbaarste boek uit mijn jeugd: Alleen op de Wereld van Hector Malot. Acht keer heb ik het gelezen en 's avonds in het donker vertelde ik het uit mijn hoofd aan mijn kamergenoten. Acht keer heb ik gehuild om de dood van de poedel Capi en het aapje Jolie Coeur. De waarde van boeken die je laten huilen uit het diepste van je hart is onschatbaar. Toen ik van de week las dat Amerikaanse psychiaters, naar aanleiding van een massamoord op een school door teenagers, gepleegd om de kick van het moorden, klaagden dat teveel

kinderen opgroeiden zonder te leren omgaan met hun emoties, dacht ik aan de boeken van mijn jeugd. Dankbaar, maar ook met grote bezorgdheid, omdat blijkbaar steeds minder opgroeienden begeleid worden door zulke gidsen', aldus Lea Dasberg in het 'Tijdschrift voor Vredesopvoeding' (mei '99). Verder in dit nummer, dat geheel gewijd is aan de betekenis van het kinderboek en het verhaal bij 'vredesopvoeding', onder andere interviews met kinderboekenschrijvers Margreet Bruijn en Jacques Vriens.

#### **Kinderleben - Zeitschrift für Jenaplanpädagogik**

Twee keer per jaar verschijnt 'Kinderleben', met elke keer een thematische kern. Vanaf mei '94 waren dat achtereenvolgens: Wochenplanarbeit, Spiel, Feier, Gespräch, Leistung, Stammgruppe, Weltorientierung, Schulwoche, Pädagogische Situation en nu, nummer 10: ästhetische Erziehung. Veel praktijkimpressies, onder andere van het lees- en schrijfonderwijs aan de 'Swoaistee-Schule' in Groningen. Ook verslagen van bezoeken aan 'Jenaplanschool Midwolde' en Mgr. Scholtenschool: 'Ich habe tatsächlich mit eigenen Augen Kinder gesehen, die, obwohl der Unterricht erst um 8.45 Uhr beginnt, schon ab 8.00 Uhr und noch früher -unbeaufsichtigt!- auf dem Schulhof spielten, am





Computer sassen oder eifrig in einem der Gruppenräume eine Geburtstagsfeier für ihren 'meester' vorbereiteten. Es gab sogar LehrerInnen, die Mütter duldeten, die neben ihren Kindern im morgendlichen Stuhlkreis 'de kring' sassen. Was soll man nur davon halten?'

Het blad eindigt met een interessant artikel van professor Hein Retter over de toch steeds opnieuw gestelde vraag in hoeverre Peter Petersen nationaal-socialistische sympathieën heeft gehad.

### **'Völkischer Realismus'**

'Waarom Petersen en het Jenaplan telkens weer met het nationaal-socialisme in verband gebracht worden - en wat daartegen gedaan kan worden' is de vraag die de schrijver zichzelf stelt in dit artikel. In Duitsland is Peter Petersen in academische kringen taboe, aldus Retter: er zijn teveel morele valstrikken waar niemand zich in wil begeven.

In '98 verscheen de vierde oplage van Theo Dietrichs boek: 'de Pedagogiek van Peter Petersen' met een extra hoofdstuk: 'Petersen und der Nationalsozialismus', waarin hij beoogt dat Petersens pedagogiek en die van het nationaal-socialisme on-

verenigbare opvoedingsconcepten zijn. Toch heeft Petersen zelf er alles aan gedaan om juist deze onverenigbaarheid teniet te doen, zegt Retter op basis van zijn gegevens: Petersen benadrukte keer op keer de overeenkomst tussen zijn ideeën met betrekking tot zijn 'volkscher Realismus' en het nationaal-socialisme.

Vanaf 1933 hoopte Petersen op een doorbraak van zijn Jenaplanideeën. Vanuit opportunistische overwegingen dacht hij zijn 'reformpedagogische' gedachtengoed veilig te kunnen stellen door eenvoudigweg het 'stempel' te veranderen in 'nationaal-socialistische Schulreform', aldus Retter. Retter noemt vervolgens enkele concrete voorbeelden van 'problematische Sachverhalten':

-In 'Kleinen Jenaplan' van Petersen (van '36) staan enkele passages die dusdanig eenduidig betrekking hebben op het Nationaal-socialisme, dat na '45 deze passages zijn afgeplakt dan wel uitgewist.

-Petersen schreef als promotor van studenten in Jena lovende beoordelingen over dissertaties met een duidelijke nationaal-socialistische thematiek.

-De meerderheid van de studenten van Petersen werd vanaf '33 of later

lid van de NSDAP, SA of SS. Een groot deel van hen kon met hulp van Petersen na '45 gewoon doorwerken, alsof er niets gebeurd was.

-In '44 verscheen een 'hakenkreuz-geschmückten, den Namen Petersens tragenden Broschüre'. Het betrof een lezing aan een Hitler-Jugend-Eliteschule, waarin hij een vernietigend beeld schetste van de zogenaamde 'Jesuitenerziehung', met behulp van zijn 'volkschen Realismus'

Volgens Retter is 'normaal gedrag' niet mogelijk ten tijde van een dictatuur. Er blijven teveel vraagtekens over om definitieve uitspraken te doen over het gedrag van Petersen, hoewel een aantal feiten wel tegen hem spreken. Wat hem betreft staat vast dat de pedagogiek van Petersen op zich geen enkele affiniteit heeft met het nationaal-socialisme; een strikte scheiding tussen het pedagogisch concept enerzijds en zijn grondlegger anderzijds biedt hier misschien uitkomst. Bij Jenaplan is dit waarschijnlijk ook minder een probleem dan bij bijvoorbeeld het Montessori-onderwijs of de Vrije School, aldus Hein Retter, professor aan de TU Braunschweig.

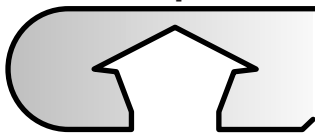


De Sprong

de rand van het zwenbad  
een licht gespaard blik  
het diploma werkt  
wie is er zuwachtiger  
jij of ik?

Len Masterbroek  
Uit 'De Sprong'

## Jenaplan Schoolvereniging



De Jenapleinschool  
Asserdorperplein 7  
8012 TW Zwolle  
Tel. 038 - 422 82 40

Onderdeel van de  
Stichting Algemeen Bijzonder Primair Onderwijs  
N.O.Nederland

De Jenapleinschool is opgericht in 1986 en maakt dankzij een goede reputatie nog steeds een gezonde groei door. Het aantal leerlingen bedraagt 214, verdeeld over 8 groepen. Het bestuur streeft naar verdere groei teneinde de gezonde positie van de school te garanderen. De school is gevestigd nabij het centrum van de stad. Van de leerlingen woont ca. 40% buiten de eigen wijk.

De directiefunctie wordt uitgevoerd door twee functionarissen in een duo-baan. Na meer dan 10 jaar kiezen beide medewerkers voor een stapje terug op een daarvoor geschikt moment. Bestuur en medewerkers zoeken daarom kandidaten voor de functie van:

## DIRECTEUR M/V

### Kerntaken

- het voortouw nemen in de verdere ontwikkeling van de school,
- vanuit de gezamenlijk ontwikkelde visie leiding geven aan het team,
- zorg voor het personeel,
- ondersteuning bieden aan het bestuur,
- meedraaien in de stamgroepen.

### Kwaliteiten

- affiniteit met en visie op het Jenaplanonderwijs,
- ervaring met vernieuwingsonderwijs,
- ervaring met het werken in verschillende leeftijdsgroepen,
- goede coach die flexibiliteit combineert met besluitvaardigheid.

De directeur wordt in het functioneren ondersteund door een administratieve kracht. Daardoor is ruimte geschapen voor een accent op beleidsmatige aansturing in combinatie met deelname aan het onderwijs.

Nadere informatie over de functie kan worden ingewonnen bij:

- Irma Hermans, lid van de schoolcommissie, tel: 038 - 421 7339 (na 19.00 uur)
- Gea van der Kwaak, teamlid, tel: 038 - 453 4635

Uw sollicitatie kunt u voor 20 september richten aan de Schoolcommissie op bovenstaand adres.

Selectiegesprekken zijn gepland op 29 september en 1 oktober.

# TOM

## HET LEREN VAN LUTTY



Hoe leren kinderen eigenlijk? Daar wil ik vandaag eens naar gaan kijken. Collega Bram is daar ook wel nieuwsgierig naar. Hij heeft daar zelf geen tijd voor. Hij moet lesgeven en zo, aan meer dan dertig kinderen, in de onderbouw nog wel. En dan schiet dat er wel eens wat bij in.

- 'Kom maar bij mij in de groep', zegt hij.  
- 'Kijk in het groepje van Lutty en Jonas is wel een stoel vrij'.

Jonas is er al.

- 'Ik ben nu 7, deelt hij ongevraagd mee als ik aanschuiф, en als onze Niek 7 is, dan ben ik 11'.

- 'Zo, hoe weet je dat?'

- 'Nou, ik was 4 toen hij geboren werd. En dat raak je nooit meer kwijt.'

Ik snap het.

- 'Dan is Niek nu zeker 3...'

- 'Hoe weet je dat? Trouwens, waarom ben je eerst 0 jaar? Nul is toch niks...'

Wat moet je daar nou op zeggen?

Bram redt de situatie door de algemene aandacht te vragen. Lutty is ondertussen ook gearriveerd. Het is een beweeglijk meisje. Ze laat in korte tijd zien dat je wel op 15 verschillende manieren op een stoel kunt zitten.

Terwijl Bram een aantal organisatorische zaken regelt zoek ik mijn schrijfgerei en noteer de laatste opmerking van Jonas, die over het 0-probleem. Is er in onze jaartelling ook een jaar 0 geweest?

1 voor Christus

0

1 na Christus...

Het lijkt me niet waarschijnlijk. Maar... in dat geval hebben we er een millenniumprobleem bij! Als er geen jaar 0 is, dan hoort het jaar 1000 nog bij het eerste millennium, en het jaar 2000 bij het tweede. Het derde begint dan pas bij 2001... Mijn God! Berg het vuurwerk maar weer op. Zeg de speciale vluchten maar af. En wat te doen met al die millennium-babies..... ?

Plotseling realiseer ik me dat het stil is. Bram kijkt me vragend aan. Hij is al een tijdje met zijn les bezig en ziet waarschijnlijk de verbijstering op mijn gezicht. Ik knik

hem bemoedigend toe. Waar gaat het over? Ah, rekenen over het 10-tal!

- 'Ja, kinderen, vandaag gaan we iets heel nieuws leren! Ga er maar eens goed voor zitten....'

Bram kan het altijd heel spannend brengen.

- 'Vandaag gaan we rekenen boven de 10!!'

Hij kijkt triomfantelijk om zich heen. Dat had niemand van de kinderen gedacht toen ze vanmorgen nietsvermoedend binnenkwamen. Hier wordt geschiedenis geschreven.

- 'Jaja, Lutty, daarvan val je bijna van je stoel, hè? Maar wees maar niet bang hoor, zo moeilijk is het nou ook weer niet.'

Het kronkelende lijf van Lutty schokt even stil. Naast me snuift Jonas:

- 'Makkie, hoeveel is 16 plus 16?'

- '32', zegt hij zelf, voor ik de kans heb te reageren.

- 'Trouwens', gaat hij onverdroten verder, '10 schrijf je met 2 cijfers en je zegt het met maar 1 woord. Hoe zit dat?'

Ik weet niet beter te doen dan ook deze opmerkingen te noteren. En sis tegen Jonas in arren moede:

- 'Je moet op meester Bram letten, hij kijkt telkens deze kant op.'

Meester Bram heeft een krijtje gepakt en gaat een som op het bord schrijven. Hij kan heel mooi schrijven. Lutty zit er plotseling gebiologeerd naar te kijken. Ze zit, halverwege twee moeilijke posities, werkelijk helemaal stil en ziet hoe de cijfers 1 voor 1 op het bord worden gekaligrafeerd. Met sierlijke haaltjes en haakjes. Het is of de tijd langzamer gaat. Het flitst door me heen: Lutty leert! Nu opletten wat er precies gebeurt.

Eindelijk staat de som in al zijn glorie op het bord. Lutty kijkt nog steeds. Ze zucht eens diep. Dan gaat de wijsvinger van haar rechterhand een eindje omhoog en blijft in de lucht zweven, zo'n 20 centimeter boven de tafel. En ik zie hoe ze, met exact dezelfde elegante bewegingen als Bram dat deed, de cijfers in de lucht natekent. En niet 1 keer, niet 8 keer, maar telkens weer. Wat een kracht, wat een gratie! Dit mag leren heten, daar ben ik 100% zeker van. Die Lutty toch, die schat, die eeuwige draaikont, is nu volledig gevangen in een niet te stuiten leerproces. Alle energie gericht op slechts 1 punt: het schrijven van cijfers.

Ondertussen legt Bram dus uit hoe je over de 10 heen rekent.

Zo leren we vandaag allemaal wat. ■