

Jaargang 15 - nummer 2 - november/december 1999

WIJZEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



IN DIT
NUMMER:
VERGEET MIJ NIET
IN DE ROZENTUIN

MENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over
Jenaplan onderwijs.

Jaargang 15, nummer 2,
november/december 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 70,- per jaar schriftelijk
op te geven bij het administratie-adres:

Jenaplanbureau,

Rembrandtlaan 50, 1741 KJ Schagen.

Voor zendingen aan één adres geldt: 5 en meer
exemplaren f 65,- per abonnement,

Studenten/cursisten f 25,- per abonnement,
mits opgegeven via hogeschool en aan één
adres gezonden.

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

Redactie: Ad Boes, Kees Both, Kor Posthumus,
Felix Meijer, Jan Tomas en Margot Ufkes.

Hoofredactie: 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: Joop Luimes, Epe

foto rozen: Hans van den Oever, Deil

foto's pag. 21 en 22: Monnica de Jong

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: RWA Grafisch Centrum, Amersfoort.

Gedrukt op totaal chloorvrij papier.

Oplage: 1000

© Copyright Nederlandse Jenaplan Vereniging

ISSN 0920-3664

I N H O U D

Op het achterblad TOM

3 TERUGBLIK EN VOORUITKIJKEN. DE NJPV-WERKCONFERENTIES VAN 1999 EN 2000

Jaap Meijer

Ter opening van dit nummer met tek-
sten vanuit de werkconferentie 1999
wordt een overzicht gegeven van de
inhoud en werksfeer, met daarbij
voorlopige conclusies over het ver-
volg. Tevens worden reeds de con-
tours van de conferentie op 9 en 10
november 2000 geschetst.

6 WAARAAN MERKEN DE KINDEREN DAT EEN VERNIEUWINGSLERAAR GEEN 'GEWONE' LERAAR IS?

Luc Stevens

Dit artikel bevat de inhoudelijke in-
leiding op het conferentie-thema.
Jenaplanscholen moeten zich meer
naar buiten richten en het gesprek
met hun omgeving aangaan, in het
onderwijs en de samenleving in het
algemeen. Cruciaal voor de komen-
de tijd is het inzicht dat het onderwijs
van de leerlingen is en dat dit ook
betekent dat de machtsverhoudin-
gen in de school ter discussie kom-
men.

9 SPIRITUALITEIT IN DE ROZENTUIN

Kees Both

Hoe kun je in een schoolteam diepe-
re zieleroeselen, c.q. existentiële
vragen aan de orde stellen? Een
beschrijving van de workshop, met
enkele overwegingen rond het vorm-
geven van de zin-zoekende kwali-
teitsdimensie van
Jenaplanonderwijs. Een pleidooi
voor een aardse spiritualiteit.

14 KRUIDJE-ROER-ME-NIET. OVER KWALITEIT ALS ZICHTBAAR GEWORDEN LIEFDE

Rinus Buursink

Een bespreking van de kernkwali-
teiten van leraren en hoe je daar in een
team mee kunt werken.

15 DE JENAPLANSCHOOL ALS GROENE WERELDSTAD

Kees Vreugdenhil

Een schets van ontwikkelingen in de
samenleving tot 2020 en welke con-
sequenties deze hebben voor
Jenaplanscholen. Mensen moeten in
2020 heen en weer kunnen schake-
len tussen hectiek en verstillings en
dat moeten ze ook in de school kun-
nen leren.

21 DICHTEN EN GEDICHTEN IN DE ROZENTUIN

Pieter Quelle

In deze workshop werden gedichten
over rozen gemaakt en gedichten
over rozen gelezen. Een stap voor
stap beschrijving van het proces en
een bloemlezing van de uitkomsten.

23 OPTOLOGIE

Monica de Jong

Zien, goed kun-
nen zien, is uiterst
belangrijk. Tijdens
de conferentie
was er een work-
shop over optolo-
gie. De optologie
biedt mogelijkheden om problemen
met zien op te sporen en daar op
een goede manier mee te leren om-
gaan.

25 AFGESPROKEN. EEN SOCIOCRATISCHE WERKWIJZE

Henk van der Weijden

Als het onderwijs van de kinderen is
(Stevens), hoe kun je hen dan werke-
lijk partners maken in het vormgeven
aan het schoolleven? Een beschrij-
ving van een sociocratische werk-
wijze voor het leren samenleven.



TERUGBLIK EN VOORUITKIJKEN

NJPV-werkconferenties 1999 en 2000

Mijn gedachten gaan al weer uit naar de werkconferentie 2000. De vermoeienissen van de conferentie 1999 liggen net achter me, of ik voel de inspiratie alweer in mij opkomen om na te gaan denken over de volgende conferentie. Misschien ook niet zo verwonderlijk. Wij (Rinus Buursink en ik als organisatoren) hebben een goed gevoel overgehouden aan de voorbereiding en de realisatie van de conferentie. Dat positieve gevoel werd nog eens bevestigd door de reacties, die we mochten ontvangen. Je krijgt dan al weer zin om aan de volgende conferentie te gaan werken. En de eerste plannen staan al weer op papier, maar daarover verderop meer.

Vergeet mij niet in de Rozentuin

Eerst nog even terug naar november '99. "Vergeet-mij-niet -in de rozentuin". Op basis van deze door Rinus bedachte zin hebben we getracht een consistent en aantrekkelijk

programma op te stellen. Een programma met een duidelijke inhoudelijke lijn, namelijk aandacht voor de persoon van jou als groepsleider of schoolleider. Andere uitgangspunten waren: aandacht voor ontmoeting, evenwicht spanning-ontspanning en inspiratie.

De inspiratie hebben we onder meer gezocht in de twee "dagopeningen". Op donderdag 25 november werd de conferentie inhoudelijk geopend door Luc Stevens en vrijdag 26 november kreeg Kees Vreugdenhil de gelegenheid om zijn verhaal te doen. Beide verhalen zijn terug te vinden in dit speciale nummer van Mensen-kinderen. De lezingen zijn op video opgenomen en deze videobanden worden verspreid onder de regiopleiders en verkocht aan belangstellende scholen. Er was duidelijk voor gekozen om geen vragen/discussierondes te houden naar aanleiding van de lezingen. Na elke lezing was er een koffiepauze, die ook benut kon worden om eventueel onderling te reageren op de inhoud.

Volgend jaar zal er ruimte gemaakt worden om in gesprek te gaan met de inleiders. Het wordt dan een keuzeonderdeel binnen het geheel van de workshops. Plenair houden we het op hopenlijk inspirerende lezingen, als motor voor het verdere dagprogramma.

Op de evaluatieflaps konden deelnemers kenbaar maken of ze de lezingen gewaardeerd hebben. Een enkeling heeft daar ook gebruik van gemaakt. Met name de lezing van Kees Vreugdenhil werd als positief genoemd.

Workshops

De conferentie kende drie workshoprondes. In plaats van een workshop was er ook gelegenheid om een programma te volgen rondom andere inleiders. Die inleidingen werden gelardeerd met andere werkvormen. Henk vd Weijden (sociocratische bestuursvormen), Wies vd Linden en Anneke Lassing, namens de inspectie (IST-onderzoek), Rinus Buursink (kernkwaliteiten) zorgden voor dit deel van het programma, waarbij Rinus de zieke Geert Kelchtermans verving. Volgens de reacties bleek de vervanging een goede keus.

De deelnemers die niet aan bovengestand programma deelnamen konden intekenen voor de diverse workshops. De kern van het workshop-programma was gekoppeld aan de rode draad van de conferentie: stressmanagement (Peter Samsen), teamdynamiek (Stef van Eden), biografische factor (Gerrit Fronik), spiritualiteit (Kees Both). Gerrit Fronik was bereid om als vervanger op treden van de zieke Geert en de afgemelde Peggy Segond von Banchet. Daarnaast was er een workshop-programma, dat meer gericht was op de onderwijspraktijk: kindvolgsystemen (Henk Veneman), plannings-systematiek rekenen (Joost Klep), leren lezen in groep 2-3 (Marika Gerrits), optologie (Monnica de Jong en Hans vd Brink), kunstzinnige vorming (Pieter Quelle).

Intussen werkte Susanne van Capelleveen met de VO-groep aan een eigen programma.

En verder ..

Naast de inleidingen en de workshops waren er andere inhoudelijke programma's die gevolgd konden worden, zoals een gesprek over "En nu verder met de Rozentuin" (Jaap Meijer), "Planningsystematiek WO" (Jaap Meijer), "Vraag het de cursist maar" (Ad Boes), de NJPV-website (Henk Overeem). Felix Meijer leidde een kring over kring spelen en Pieter Quelle ging met belangstellenden aan de slag met literaire vorming. Kees Both ging een aantal keren met

VERVOLG

INHOUD

28 DE CONTOUREN VAN HET HEDENDAAGS SCHOOLTOEZICHT

Anneke Lassing-van Midden

Tijdens de conferentie was een gesprek gearrangeerd tussen enkele vertegenwoordigers van de inspectie en een groep geïnteresseerde Jenaplanners. Anneke Lassing, een van de inspecteurs, leidde het gesprek in met een uiteenzetting over de functie van de inspectie in onze tijd. Deze wordt hier gepubliceerd.

31 HOE ZIEN BUITENSTAANDERS JENAPLAN?

Uit een imago-onderzoek van
Jenaplan-basisscholen
Jaap Meijer

Een samenvatting van de uitkomsten van een recent imago-onderzoek onder niet-ouders van Jenaplan-basisscholen. De naamsbekendheid is redelijk groot. Maar wat er achter die naam schuilgaat is tamelijk onbekend. Werk aan de winkel dus!

de opleiders en nascholers aan de slag over het Scholingsplan 21e eeuw.

Naast de vele complimenten over de workshops, vielen ook kritische geluiden te horen. Bijvoorbeeld dat een workshopleider te veel aan het woord was, of te weinig ervaring had. Op grond van de ervaringen letten we de volgende keer op:

- opbouw van de workshop (genoeg "doe-activiteiten");
- aandacht voor de overdracht naar de teamleden, die niet aanwezig kunnen zijn;
- aandacht voor "En nu verder op schoolniveau".

Informele programma

Het informele programma scoorde over het algemeen ook goed. De Verhalenman Karel Baracs vertelde en speelde samen met een aantal conferentiegangers een programma, dat inhoudelijk goed aansloot op het conferentiethema.

Na het officiële programma zorgde een kletzmerband voor achtergrondmuziek. Op vrijdagochtend konden deelnemers zwemmen, jeu de boules spelen, wandelen, fietsen, midgolf-volleybal spelen.

De ontmoetingsfunctie van de conferentie kreeg vanzelfsprekend ook haar beslag tijdens de gezamenlijke maaltijden. Helaas was de eetzaal van een dusdanige omvang, dat de sfeer minder intiem kon zijn dan vorig jaar. Met de leiding van Papendal is dan ook afgesproken om volgend jaar aanpassingen in de ruimten tot stand te brengen en 's avonds de café-accommodatie te gaan benutten.

Zorg

De hele zorg van het Papendalteam was voortreffelijk. Er hoefde maar een kick gegeven te worden of er was assistentie beschikbaar. Andere zorg bestond uit de aanwezigheid van een aantal studenten van PABO Groenewoud, die tijdens de hele conferentie hand- en spandiensten hebben verricht. Of de zorg die Karin Blaauw en Karin Cruijff op het Jenaplanbureau ten behoeve van de organisatie hebben verricht.

Rinus en ik vonden dat er ook veel zorg aan de omgeving besteed moest worden, vandaar bloemstukken (sommigen met vergeet-mijn-nietjes), affiches met het conferentie-logo, een speciale conferentiemap en naamkaarten. Alle voorzien van het speciale logo. Het logo was zelfs terug te vinden op de petits-fours, die vrijdagds tijdens de koffie genuttigd konden worden.

De hotelaccommodatie kreeg van de deelnemers een goede voldoende. Dit gegeven en de positieve geluiden over de accommodatie heeft ons doen besluiten volgend seizoen op donderdag 9 en vrijdag 10 november de conferentie opnieuw te houden op Papendal te Arnhem.

Voor deze conferentie hadden we een aantal gasten uitgenodigd. Zo konden we Dick Schermer, Chris Jansen, Daan Klaassen, John Bakker en Djoerd Wielenga welkom heten.

Kom op!

Afrondend wat deze conferentie betreft, wil ik nog zeggen dat er feitelijk te weinig betalende deelnemers waren. Er was eerst gemikt op 250 deelnemers, later rondom de dead-

line op 225. Uiteindelijk waren er zo'n 185 betalende deelnemers. Dit betekent dat de organisatie niet kosten-dekkend kon zijn.

Een redactielid van SBS 6 belde mij tevoren op met de vraag of de conferentie ook nog "Nieuws" zou bevatten. Met die vraag kon ik niet goed uit de voeten. Het gaf me een gevoel van "op zoek gaan naar een lekker toetje", waarbij de rest over het hoofd wordt gezien. Wat we er ook uit zouden lichten, het zou de rest verontachtzamen.

Het volgend seizoen proberen we de "inhoudelijke" groei van de werkconferentie voort te zetten en ik hoop ook jou dan te ontmoeten.

Planning werkconferentie 2000

De volgende werkconferentie zal zoals gezegd plaatsvinden op donderdag 9 en vrijdag 10 november 2000 in Papendal Arnhem (en niet 16-17 november, zoals eerder gemeld).

Er wordt gemikt op een deelnemers-aantal van 225 personen. Ook nu worden gasten uitgenodigd, naast oud-gedienden, ook vertegenwoordigers van andere vernieuwingsbewegingen.

Er is een aantal schetsen gemaakt voor de aanpak van de volgende conferentie (zie overzicht op pag. 3).

Tijdens de Verenigingskring van 19 januari a.s. wordt een besluit op hoofdlijnen genomen over de inhoud en aanpak van de volgende conferentie. Maar eerst kunnen jullie in deze aflevering van Mensen-kinderen nog stilstaan bij een aantal inhoudelijke items, die aan de orde zijn gekomen, waarvoor de inleiders en workshopleiders hartelijk worden bedankt.

Inhoud:

Uitgangspunten:

- Relatie met de Rozentuin.
- Evenwicht tussen onderwijskundige ontwikkeling en het houdingsaspect (de persoon van de groepsleider).
- Een duidelijke koppeling met de vertaling naar de praktijk; aandacht voor de overdracht van de conferentiedeelnemer naar de "thuisblijvers".
- De mogelijkheid voor de groep Voortgezet Jenaplanonderwijs om met teams aanwezig te zijn.
- Globaal een vergelijkbare aanpak als de conferentie 1999.
- Op donderdag een lezing. Gedacht wordt aan het thema 'Ontwikkelingen in de jeugd-en jongerencultuur'. Op vrijdag een lezing van Ad Boes over de perspectieven van het Jenaplanconcept. De lezingen worden gevolgd door een gespreksronde met de inleiders gelijktijdig met de workshops.
- Tijdens de workshop-rondes ook werkinleidingen. Gedacht wordt aan:
 - Biografische factor.
 - Leren van de kunst en de kunst van het leren in relatie met wereldoriëntatie.
 - Een inleiding over de mogelijk veranderende rol van ouders.
 - Een inleiding over de relatie met besturen, bovenschools management, locale overheid.
- Informeel programma:
 - studentencabaret;
 - na het avondprogramma muziek en openstelling open cafe's;
- praktijkworkshops op de donderdagavond; gedacht wordt daarbij aan:
 1. jambee
 2. kringspelen
 3. het leiden van een observatiekring
 4. de inrichting van een ontdekhoek
 5. werken met druktechnieken
 6. dans in relatie met WO
 7. drama in relatie met WO
 8. muziek in relatie met WO
 9. gewoon lekker zingen.....
- workshops, bijvoorbeeld:
 - oefenvaardigheden in relatie met WO;
 - WO en taal;
 - begrijpend lezen binnen WO;
 - oefenen in reflectie;
 - levend rekenen; planningssystematiek rekenen;
 - werken met planningssystematiek WO;
 - functioneel aanvankelijk lezen verbinden met het taalonderwijs in de andere groepen;
 - kwaliteitszorg in relatie met de ervaringsgebieden van WO;
 - werken met teamrollen;
 - werken met competenties van groepsleiders;
 - innerlijke verwerkingsvormen;
 - meerzijdige intelligenties;
 - aansturing onderwijskundige ontwikkeling van de school;
 - ICT en WO.
- Er zal een tentoonstelling worden ingericht met een selectie van de Suus Freudenthalbibliotheek
- Een zaal zal tijdens de conferentie ingericht worden als ICT-werkruimte, met o.m. aandacht voor:
 - digitale werkstukkenkast
 - het ontwerpen van een eigen schoolsite
 - ICT en taalonderwijs
 - de eigen Jenaplansite
 - zo mogelijk al de rekensite
 - het sensorprogramma.
- Getracht wordt een programma op te zetten rondom good-practice voorbeelden uit de praktijk.
- Speciale werklijnen met de groep voortgezet Jenaplanonderwijs; geen apart programma voor opleiders, nascholers en begeleiders.

WAARAAN MERKEN DE KINDEREN DAT EEN 'VERNIEUWINGSLERAAR' GEEN 'GEWONE' LERAAR IS

Luc Stevens verzorgde de eerste plenaire lezing tijdens de conferentie en begon met te zeggen dat het hem bijzondere moeite gekost had om de vraag die in de titel geformuleerd wordt te beantwoorden. Leraren aan Jenaplanscholen zijn ongetwijfeld bijzondere leraren, maar in welk opzicht dan? Vanuit de traditie van het Jenaplan, of juist meer in het licht van de toekomst? Volgens hem is het laatste het geval.

Bijzonder? Ja zeker, maar in welk opzicht?

De mij opgegeven titel suggereert, dat Jena-leraren bijzondere mensen zijn of moeten zijn. Daar ben ik het mee eens, maar de vraag is dan in welke zin bijzonder? In de zin, die de geschiedenis aan hun werk gaf of geeft? Of misschien in de zin, die de toekomst aan hun werk zal geven? Als we het perspectief van de geschiedenis, van het verleden, van de historie of biografie van het Jena-ideaal kiezen voor een beschrijving van wat dan bijzonder is, dan denk ik niet dat ik veel zal kunnen toevoegen aan wat lezers al weten. Ik kies hier, hoe belangrijk ik ook de biografie van het Jena-ideaal vind, voor het perspectief van de komende tijd, de toekomst van het werk dat leraren in het Jenaplanonderwijs doen, als vernieuwer. In Nederland spreken wij bij Jenaplan over traditionele vernieuwingsbewegingen, maar ik wil, zonder de traditie te ontkennen of van minder waarde te achten, toch liever spreken over 'vernieuwer'. Omdat de keuze, die Jenaplanners hebben, een keuze is voor ontwikkeling en niet voor houden wat we hebben. Een keuze voor dynamiek en wat mij betreft ook een keuze voor een kritische dialoog, een kritisch gesprek met de omgeving. En ik ga er van uit dat leraren in Jenaplanscholen tot diegenen behoren die in onderwijsland en in onze samenleving de uitrusting hebben - in elk geval de goede motieven en de ideële uitrusting - om dat gesprek te voeren.

Meer naar buiten gericht

Dat betekent voor de Jenaplan-beweging, maar ook voor vergelijkbare groepen, dat zij zich wat mij betreft meer naar buiten gaan richten dan naar binnen. Het is eigen aan een groep, zeker als het een groep met idealen is, dat zij zich naar binnen keert, om met elkaar zo sterk mogelijk naar buiten te zijn. Misschien is het goed dat om te keren en zoveel mogelijk het gesprek aan te gaan over de ontwikkeling van het onderwijs, in de context van de ontwikkeling van onze samenleving, overal waar je aanwezig bent. Daardoor wordt ook de eigen groep versterkt en verrijkt, zij het op een andere manier dan door je naar binnen te richten. Je laat op deze wijze de samenleving bemiddelen in het sterker maken van je eigen motieven, het doen toenemen van je energie en het ontwikkelen van de kwaliteit van je werk.

De head-teacher uit Plymouth

Dit verhaal over de head-teacher uit Plymouth heb ik vaker verteld en het zou met niet verbazen als sommigen dit al kennen. Het is voor mij een belangrijk voorbeeld van een vernieuwingsleraar, hoewel zij de naam Peter Petersen misschien kent, maar zijn werk zeker niet. Plymouth is een havenstad in Zuid Engeland, die heel lange tijd verpauperd is geweest. Na de Tweede Wereldoorlog is er door de snelle veranderingen in de scheepvaart heel

weinig toekomst geweest voor de stad. En in een stad waar een leef-omgeving vervalt vervallen ook de mensen die er leven. Dat was ook het geval voor de school, waar zij gevraagd werd directeur te worden. Voor haar komst had een reeks van collega's - directeuren het niet gered. Ieder jaar een ander. Zij wist één ding zeker: zo, in deze reeks, wil ik niet verder gaan. Het zal dus op een andere manier moeten dan mijn collega's in deze verpauperde omgeving tot nu toe hebben geprobeerd. Er moet een ander onderwijsconcept komen. En zij realiseerde zich dat zij er goed aan deed de zaak om te keren. Dat wil zeggen de leerling tot bondgenoot te maken. Zij heeft haar team bijeengeroepen, nadat ze de functie had geaccepteerd en hen dat concept voorgelegd.

Met elkaar hebben zij toen een aantal grondregels beschreven, die de fysieke en mentale veiligheid in de school en daaromheen - voor leraren en leerlingen - moesten garanderen. Binnen de klas gelden een beperkt aantal grondregels, die trouwens voor veel van onze Nederlandse klassen geen luxe zouden zijn. Je scheldt niet, je vloekt niet, je houdt je handen en je voeten thuis, je gaat niet in discussie als de leraar jou iets vraagt, en als je wegwil dan vraag je dat even. Zo zijn er ook voor de school als gebouw een aantal regels, in het bijzonder daar waar de kinderen overblijven en eten krijgen. Ze krijgen van de gemeente Plymouth hun middagmaaltijd. De handhaving van die regels kent geen voorwaarden, het is "ja of nee". Houd je je meer dan eens niet aan de regels, dan brengt de directeur je naar de ouders.

Het onderwijs is van de leerlingen

Dit was de eerste stap, om rust en veiligheid en daarmee ontwikkelingsruimte te creëren. Deze directeur heeft zich vervolgens gerealiseerd dat wat haar school, met het National Curriculum dat in Engeland voorgeschreven is, aan de kinderen te bieden heeft, niet in overeenstemming is met wat zij als bondgenootschap met de leerlingen beschouwt.

Het onderwijs is niet van de inspectie. Niet van de overheid.

Het onderwijs is niet van de leraren alleen.

Het onderwijs is er in de eerste plaats VAN de leerlingen.

Dat is een heel interessante ontwikkeling. Als ik spreek over de vraag hoe een vernieuwingsleraar er uit ziet, waaraan ik kan merken dat het een vernieuwingsleraar is, dan zal mijn eerste criterium zijn, of het onderwijs VAN de leerlingen of VOOR de leerlingen is. Deze head-teacher heeft vastgesteld het onderwijs VAN de leerlingen is. Samen met de leerlingen werd voorts een curriculum gemaakt, voor de eigen school, waarbij het National Curriculum even terzijde geschoven werd. De situatie van deze school legitimeerde dat ook. Directie, team en kinderen zijn met elkaar aan de slag gegaan in een geordende omgeving. Een omgeving waarin partnership, bondgenootschap, samenwerking centraal staat. Als je dat wilt, dan betekent dat, dat je achting hebt voor elkaar.

Dit is een voorbeeld van een begenadigde vrouw, die intuïtief een buitengewoon goed te verdedigen concept heeft gekozen en daarmee orde aanbodt in de chaos van de menselijke verhoudingen. Zij bood leerlingen en leraren de ervaring dat de menselijke waardigheid terug kon komen. Menselijke waardigheid is een evident gegeven voor een ieder van ons. Daar hoeven wij niet lang over te praten. In veel van onze scholen is het echter een vraag geworden. En zij bood de leerlingen het eigenaarschap van het onderwijs.

Machtsverhoudingen doorbreken

Wat heeft deze head-teacher gedaan, als ik het plaats in de context van de ideële biografie van het Jenaplan? Zij heeft de machtsverhoudingen doorbroken en dat is denk ik een wezenlijk gegeven voor de discussies die tijdens deze conferentie gevoerd zullen worden. Duitse collega's, die veel beter op de hoogte zijn van de Reformpedagogiek dan ik en daar nog steeds heel intens mee bezig zijn, laten weten dat een van de

belangrijke oorzaken voor het bescheiden effect van de vernieuwingsbewegingen van de Reformpedagogiek gelegen is in het feit, dat er weliswaar heel veel aan verandervoorstellen is geweest en ook feitelijk kon worden uitgevoerd, maar dat in de praktijk van de Reformbeweging de bestaande machtsverhoudingen tussen volwassenen en kinderen niet zijn doorbroken. En dat is, voorzover ik dat kan waarnemen, in de huidige Reformbeweging in Nederland ook het geval. De verhouding tussen leraar en leerlingen is traditioneel gebleven. Het doorbreken van machtsverhoudingen is een essentiële voorwaarde als je leerlingen tot partner wil maken. Een hele opgave.

Normen en waarden

Het doorbreken van de machtsverhoudingen is een opgave en daarmee wordt ook het creëren van nieuwe waarden en nieuwe normen in de schoolgemeenschap, maar ook in de interactie tussen jouw leerlingen en de samenleving tot een opgave. Er is heel veel "vanzelfsprekend" in de school, dat, als je goed kijkt en luistert vaak helemaal niet zo vanzelfsprekend is in de dagelijkse praktijk. En wat vooral helemaal niet zo vanzelfsprekend is, is herkenning en erkenning van belangrijke waarden. Bijvoorbeeld van het anders mogen zijn als mens ('anderswaardigheid'). De ontwikkeling van waarden en normen is een hele opgave. Omdat – en wellicht is dat in uw dagelijkse praktijk minder aanwezig dan laten we zeggen het traditionele onderwijs – als een rode draad door de praktijk van het onderwijs loopt het principe van mogen en niet-mogen, en goed/fout. Hoe creatief en weinig traditioneel de praktijk van uw onderwijs eventueel ook kan zijn, onderwijs zoals wij het kennen is geconditioneerd op het principe goed/fout. Goed/fout in de zin van het resultaat van de opgave en goed/fout in de zin van mogen/niet-mogen: de regels. Wij zijn hier strikt in, en wij doen hier heel vanzelfsprekend over. Maar onze leerlingen verkeren in een wereld

waarin goed/fout en mogen/niet-mogen al heel lang niet meer zo duidelijk zijn. In een wereld waarin ook hun ouders vaak grote moeite hebben om vast te stellen wat aanvaardbaar is voor hun kinderen en wat niet meer.

Waarin kinderen hun ouders nogal eens suggereren wat zij denken wat aanvaardbaar is en wat niet. Er is in Nederland een discussie geweest over waarden en normen in het onderwijs. Daar is niets uitgekomen, ook doordat de theoretische pedagogiek zich daarvan meester heeft gemaakt. Daar kan niets uitkomen, omdat het is geen probleem is voor theoretici, maar een probleem voor leraren, een probleem voor orthopedagogen, een probleem voor ouders, dat zijn degenen die dagelijks worstelen met waarden en de normen die aan die waarden zijn gebonden. Deze discussie is vooral geleid door de vraag wat tolerabel en wat niet-tolerabel is. Wat zijn de nieuwe regels en welke gelden niet meer? Het gaat hier vooral om gedrag: hoe dien je je te gedragen en niet te gedragen, om de gedragsproblemen en de motivatieproblemen in de school voor te zijn, te voorkomen. Deze discussie had een zeer eenzijdige insteek en kwam ook eigenlijk niet verder dan wat wel en niet mag en wat goed en wat fout is.

Voor opvoeding onderwijs is dit geen vruchtbaar uitgangspunt, omdat het leven namelijk niet beoordeeld wordt langs de lijn goed/fout, maar op fundamenteelere zaken. Het leven oordeelt langs de lijn of je iets te bieden of niet te bieden hebt. Heb je met je mogelijkheden als individu zelf iets te bieden en daarmee de ander iets te bieden, dan kunnen we verder als individu, als persoon en samen. Dat betekent dat je naar elkaar kijkt, op elkaar let.

Selectie

Opvoeding en onderwijs langs de lijn goed/fout, laten we zeggen langs de toetsen, stimuleert op krachtige wijze separatie: "die hoort erbij, die hoort er niet bij". We gaan er wel aan werken dat hij er bij komt, maar hij hoort

er niet bij.

Onderwijs selecteert, onderwijs selecteert steeds sterker. Onze samenleving doet dat schijnbaar ook, maar als je beter kijkt is dat niet het geval. Maar daar hoeven we niet eens aan te refereren, we kunnen gewoon voor onszelf en onze eigen ontwikkeling nagaan wat voor ons belangrijke momenten zijn, wat voor ons belangrijke gegevens zijn, elke dag weer.

Dat is niet de vraag; goed/fout. Dat is ook niet de vraag; of iets mag of niet mag. Degenen die zich overwegend bezighoudt met de vraag of iets mag is een angstig mens en van angstige mensen komt geen goed, voor die betrokkene zelf en voor zijn omgeving. Angstige mensen roepen ook krachtige, niet-angstige mensen op, dictaturen op kleine en grote schaal. Opvoeding, onderwijs langs de lijn goed/fout, emancipeert niet en helpt niemand, omdat de oriëntatie extern (buiten de persoon) is gelegen. De oriëntatie moet daarentegen liggen bij het eigen ontwikkelingspotentieel, en datgene wat je als groep nodig hebt om verder te komen. Eerst om te overleven, zien dat je het op basale behoeften redt, maar ook zien dat je het in morele zin redt. Dat laatste is ook nodig, wil je uiteindelijk overleven. Het gaat hier om het beschikbaar stellen van je ontwikkelingscapaciteiten, je ontwikkelingspotentieel. En daar waar op een waardige wijze mee wordt omgegaan en jij zo met anderen omgaat, daar zijn opvoeding en onderwijs vruchtbaar. Daar kan je op bouwen.

School als relationele context

Dit zijn geen mooie woorden, dit is evidente dagelijkse praktijk en als we in de research-literatuur kijken, dan is er een overvloed aan evidentie als het hier over gaat. Opvoeding langs de lijn goed/fout, of je nu in de motivatiepsychologie of de ontwikkelingspsychologie kijkt, leidt tot weinig. Het is in die context, dat ik bij de voorbereiding van deze bijdrage vooral heb gedacht aan de vernieuwingsleraar, zoals die zich zou onderscheiden van een gewone leraar.

De school is wat mij betreft in de eerste plaats een relationele context.

Eenvoudig al vanwege de evidentie dat zonder relatie mensen niets leren. Dat is al heel vroeg in de ontwikkeling zo en dat is later ook zo. Wij leren de wereld, wij leren onze vaardigheden, wij leren de taal en vele andere dingen van onze omgeving. Iemand als Vygotsky heeft hier mooi over geschreven. De school is in de eerste plaats een relationele context, is ontmoeting van mensen. Op die basis, als de kwaliteit daarvan een bepaalde waarde heeft, kun je je ontwikkelen, leer je efficiënt en effectief. Die relationele context is door die headteacher uit Plymouth in een bepaalde zin ingevuld, met name het respect voor de individuele bijdrage aan het product van deze school. De leerling is hier volledig partner. Als we elkaar, dus ook onze leerlingen – dat het kinderen zijn maakt niet uit, ze lijken meer op ons dan ze verschillen – als wij elkaar aanspreken op bondgenootschap, partnerschap, dan kan dat op één voorwaarde, het zelf/ander-onderscheid. Dat wil zeggen dat ieder zijn eigen bijdrage levert en dat die per definitie waardevol is. Voor ons onderwijssysteem is dat ontzettend lastig. Wij spreken veel over adaptief onderwijs, over weer samen naar school, over integratie en inclusie. Zoals dat elders in de wereld ook gebeurt. Maar het is een overwegend probleem dat ons schoolsysteem selecteert. Waarom dat een probleem is? Omdat er, zo gauw er selectie plaatsvindt, het voor de betrokken leerlingen evident is dat er een groep is die aan de verwachtingen voldoet en een groep waarbij dat niet het geval is. De bijdrage van de leerlingen die niet aan de verwachtingen beantwoorden is blijkbaar niet interessant. Terwijl, als wij nadenken over elkaar in de klas, de school en de samenleving, een ding duidelijk is, namelijk dat je iedereen nodig hebt. Dat leren kinderen in de school af.

Concurrentie

Concurrentie is een kenmerk van ons schoolsysteem, al zal dat in Jena-planscholen niet zo het geval zijn, en

we weten dat concurrentie in school als context voor leren kinderen dom houdt, net zoals opvoeding en onderwijs volgens het principe goed/fout, mag wel/mag niet. Niet alleen kinderen, maar ons ook. Als we het hebben over concurrentie in opvoeding en onderwijs, dan hebben we het over iets anders dan in bedrijven plaatsvindt. Concurrentie tussen bedrijven maakt slim, maakt creatief, beter, nog net even sneller om de ander de loef af te steken. Concurrentie in school rangordent de kinderen naar degenen die er kennelijk wel en degenen die er niet thuishoren. In deze zin is de sterke nadruk op de toetsen zoals die in onze schoolcultuur wordt ervaren pedagogisch te veroordelen, af te wijzen. Toetsen niet, nadruk op toetsen wel.

Als wij voor de punten moeten gaan, zo vind je in de empirische motivatieliteratuur, voor de scores, dan gaan wij ons cognitief perspectief vernauwen. Dan geldt: 'dat zijn de doelstellingen, die moet je zo snel mogelijk halen en zo efficiënt mogelijk'. Als je dit soort experimenten met leerlingen doet zie je een vermindering van de creativiteit, een vermindering van het realiseren van potentieel. Uitsluitend vanwege het opportuniteitsstreven. Dan gaan wij voorbij aan wat wij aan mogelijkheden hebben, aan inventiviteit, creativiteit en vooral ook aan mogelijkheden van coöperatie. En we gebruiken alle middelen die op dat moment passen om die score te halen. En wel zo hoog mogelijk. Dat is heel typisch de individuele prestatie. Prestige ontleen je aan scores. Dat hoeft in uw geval niet precies zo te zijn. Maar hoe krijg je als vernieuwingsbeweging in een samenleving die niet weet waaraan ze zich moet houden, invloed op een dergelijke discussie? We weten dat het 'gaan voor de scores' heel concreet mensen en hun mogelijkheden atrofieert. Het vernauwt het perspectief, er komen geen mooie dingen meer uit, ook niet voor kinderen en hun ontwikkeling. Hoe krijg je in de praktijk van het onderwijs en met het curriculum dat je hebt en met de kerndoelen die je hebt een andere cultuur? Dat zijn belangrijke vragen, want wij

worden afgerekend als we de kinderen keuzes geven en eigenaarschap van onderwijs, als we spreken over waardigheid en het geven van een volledig aandeel aan de ander in het gemeenschappelijke proces. En als we uit willen gaan van de inventiviteit en creativiteit van kinderen, die ook tot uiting komen in de kwaliteit van een goed product. Dat vind ik fascinerend in de empirische motivatieliteratuur: wat we kunnen weten als pedagogen, wat we hadden kunnen weten, wordt ons vanuit de research opnieuw verteld. Geef de kinderen keuzes, niet elke keuze in de trant van 'waar heb je vandaag zin in', maar binnen het curriculum kunnen de kinderen keuzes maken voor dit moment. En dan denk ik niet meteen aan een weekplan waarbinnen je keuzes kunt maken, nee het gaat om het principe van kunnen kiezen, gecombineerd met kunnen controleren, je eigen werk onder controle hebben. Het gevoel hebben dat je het kan. Hoe krijgt u in uw cultuur die wezenlijke elementen die het volledige partnerschap van de kinderen uitmaken, hoe krijgt u die voor elkaar? Dat is toch een andere discussie dan die over leefgroepen, gezinsgroepen of andere belangrijke praktische tradities.

Een ander prestatiebegrip

Samengevat ik wil voorstellen, als er gesproken wordt over de vernieuwingsleraar die er anders uitziet dan de gewone leraar, om aan een ander prestatiebegrip te denken. In de literatuur wordt gesproken over kinderen die werken om het inzicht, om er verder mee te komen, om er iets aan te hebben. Je maakt je inzicht eigen van jou, je bent met het proces bezig. We noemen dat de taakoriëntatie, je bent met de zaak zelf bezig. Dit in plaats van het gangbare prestatiebegrip, waarbij je voor de scores gaat. Inzichten maken wij ons eigen, zo zegt onze taal. Scores maak je je niet eigen, die vliegen voorbij, die zijn ook niet interessant. Dit gaan voor de scores wordt de ego-oriëntatie genoemd, het voordurend "moeten". Niemand van ons is groot geworden

onder "moeten". Moeten is soms belangrijk, iets moeten van je ouders bijvoorbeeld. Maar je bent groot geworden van wat je kon. En het bleek vaak, dat wat je moest, dat je dat niet op dat moment niet kon en dus ook vaak niet deed. Zo wachten ouders heel lang op bepaalde inzichten van hun kinderen en wachten leraren heel lang op bepaald gedrag van hun leerling. Waarom komt dat nou maar niet, ja omdat hij dat niet kan! Tenminste niet onder deze omstandigheden. Dan moet je proberen iets te weten te komen over het perspectief van jouw leerling. Bij een ander prestatiebegrip hoort, zo zal duidelijk zijn, ook een andere rol van de leraar. Het materiaal voor een leraar is het ontwikkelingspotentieel van haar leerlingen. En methoden, leermiddelen, management en strategieën zijn daar bij behulpzaam. Het eigenlijke werkmateriaal is het ontwikkelingspotentieel. Wie is het beste op de hoogte van dat ontwikkelingspotentieel? Dat ben jezelf. Jij weet op dit moment het beste hoe je er voor staat. En als iemand je iets vraagt, en je moet 'nee' zeggen, dan kun jij het beste uitleggen waarom je nee zegt op dit moment. Je bent de beste informatie-bron over jezelf. Leerlingen in de groep zijn de beste informatie-bron over zichzelf. En we vragen leerlingen weinig. We laten ze wel praten. We hebben wel gesprekken in de groep en als ze niet te slecht zijn mogen ze ook veel uit zichzelf doen. We hebben echt de indruk dat we onze leerlingen tot hun recht laten komen, maar leraren weten ook hoe moeilijk het is om werkelijk met leerlingen te praten. Om hen te laten vertellen waarom ze iets niet doen, waarom het zo slecht gaat. Dat ze zich niet willen gedragen in deze klas. Laat dat een leerling eens uitleggen. Die wordt naar de directeur gestuurd. Je bent de beste informatiebron over jezelf. De leerling als vraagbaak!

School en ouders

Ik moet langzamerhand afsluiten. We hebben nog niet gesproken over leven en leren. Dat is in de ideële biografie van u een vertrouwd gegeven.

De wereld in de school, dat zal in de toekomst heel belangrijk worden. In hoeverre kan de vernieuwingsbeweging het oude adagium: "Non scholea – sed vitea" ("Niet voor de school, maar voor het leven") gestalte kan geven?

En dan kom ik weer terug bij die discussies over waarden en normen. Alles wat leerlingen meenemen aan ervaringen en informatie is potentieel voor u als leraren van belang. We hebben een curriculum, ze moeten aan het werk, er moet hard gewerkt worden, maar of ze altijd al om half negen aan het werk moeten weet ik niet. Dat doet u misschien ook niet, het is een metafoor, figuurlijk bedoeld. De informatie, de ervaringen, de beelden die leerlingen meenemen, al zijn ze maar vierentwintig uur weggeweest, vormen niet alleen een rijke maar vooral een belangrijke bron in het opvoedingsproces. Hoe maken we daar gebruik van? Wat zien ze op televisie en bent u daarvan op de hoogte? Wordt er bij u over gesproken en hoe? En met name over de dingen die ze van u niet mogen zien. Waarvan u vindt dat het niet past? Hoe spreekt u daar met de ouders over? Is het zo, dat u eventueel uw leerlingen oriënteert aan andere waarden en normen, dan die welke de ouders vertegenwoordigen? Als dat zo is, dan zou dat een goede zaak kunnen zijn. De tijd is voorbij dat de school zegt dat zij zich heeft te conformeren aan het waarden- en normenpatroon van de ouders. In die zin dat dit laatste op school geen last mag bezorgen, maar overigens vindt men dat zij geen opvoeders zijn. Leraren zijn echter wel opvoeders en soms betere opvoeders dan ouders. Dat is gewoon zo. Niet alle ouders kunnen het op elk moment even gemakkelijk aan, hebben hun zorgen, hun problemen. Dat is normaal. Ouders kunnen niet altijd aangesproken worden op hun kinderen. Dat weten we. Zeker degenen die in de jeugdbescherming hebben gewerkt. Als het voor ouders niet op te brengen is, kan ik ze als leraar ook niet stimuleren om het op te brengen. Die ouders moeten eerst op een andere manier benaderd en geholpen worden.

Een snel veranderende samenleving

Leraren werken met kinderen en op het moment dat er opgevoed moet worden voeden zij op en maken zij kinderen sterk, want daar gaat het mij om. Het gaat mij niet om de pedagoog die zo nodig moet opvoeden, maar het gaat erom leerlingen sterk te maken voor het zelfvertrouwen en de kritische zin en de mogelijkheid om samen te werken, die zij later zo ongelooflijk hard nodig hebben. Waarom? Omdat alles in onze samenleving verandert en wel in hoog tempo. Uiteraard blijft een en ander hetzelfde, maar er verandert verschrikkelijk veel. En nu is het interessante en daar sluit ik mee af, dat u werkt in een systeem, dat probeert een zo groot mogelijke voorspelbaarheid te bereiken van producten en processen. Daar is ook de Jenaplanschool aan gebonden, aan die algemene tendens naar een voorspelbaar proces en product. Wij werken in het onderwijs in een systeem waar geprobeerd wordt om zoveel mogelijk te controleren. Die tendens zet door en wordt ook zicht-

baar op het terrein van het proces, de didactiek. Denk aan de zeer sterk uitgewerkte methodes voor sommige domeinen. Waarbij een leraar de methode op de voet volgt, in plaats van dat de methode de leraar op de voet volgt. Het zal duidelijk zijn dat deze leraar geen opleiding nodig heeft. Een leraar die de methode vooruit gaat is een leraar die moet worden opgeleid. Voorspelbaarheid, controleerbaarheid, uniformiteit in het onderwijs en de nadruk op prestaties dat is de gangbare moraal. Althans je kunt moeilijk een andere indruk krijgen. Daartegenover staat, dat (Jenaplan)-leraren de leerlingen waarvoor zij verantwoordelijk zijn willen leren omgaan met onvoorspelbaarheid en het maken van keuzes maken en tot zelfregulering willen laten komen. Deze leerlingen moeten niet leren om goed te volgen, maar om zichzelf te reguleren in vrije keuze en met de ervaring dat je het onder controle hebt, dat het je lukt. We weten allemaal dat kenmerkend is voor onze samenleving dat processen onvoorspelbaar zijn. We vinden het ook wel interessant, het is ook leuk, maar het is ook gevaarlijk om je

hierin te handhaven. Leren omgaan met onvoorspelbaarheid is van levensbelang. Er worden hoge eisen gesteld aan de burger in onze samenleving, jong en oud, aan zelfregulering en aan het afleggen van verantwoording. Wij moeten onze leerlingen leren verantwoordelijkheid te dragen, verantwoording af te leggen, niks volgen, niks doen wat de leraar zegt. Verantwoording, dat wordt later gevraagd, ook bij de werkgever.

Ook veelvormigheid is kenmerkend voor onze samenleving, daarop willen leerlingen voorbereid worden. Veelvormigheid van processen en uitkomsten.

Leerlingen willen kort gezegd zinvol onderwijs, waar zij persoonlijk groeien. Zich oriënterend aan waarden en normen, die in gesprek met hun leraren telkens opnieuw worden geformuleerd. Daar krijgen we leerlingen van die zich bewust zijn waar ze mee bezig zijn. Die leraar, die daarbij past, is vooral niet bang en die zeurt zelden. ■

Luc Stevens is hoogleraar orthopedagogiek aan de Universiteit Utrecht



Aan den voorgaande

*'k Heb menig menig uur bij u
gesleten en genoten,
en nooit en heeft een uur met u
me een enklen stond verdrotten.*

*'k Heb menig blom voor u
gelezen en geschonken,
en, lijk en bie, met u, met u,
er honing uit gedronken;
maar nooit een uur zo lief met u,
zo lang zij duren koste,
maar nooit een uur zo droef om u,
wanneer ik scheiden moste,
als de uur wanneer ik dicht bij u,
dien avond, neergezeten,
u spreken hoorde en sprak tot u
wat onze zielen weten.*

*Nooit, nooit een blom zo schoon, van u
gezocht, geplukt, gelezen,
als die dien avond blonk op u,
en mocht de mijne wezen!
Ofschoon, zo wel voor mij als u,
– wie zal dit kwaad genezen? –
een uur bij mij, een uur bij u
niet lang een uur mag wezen;
ofschoon voor mij, ofschoon voor u,
zo lief en uitgelezen,
die roze, al was 't een roos van u,
niet lang een roos mocht wezen,
toch lang bewaart, dit zeg ik u,
't en ware ik 't al verloze,
mijn hert drie dierbre beelden: U,
DIEN AVOND – EN – DIE ROZE!*

Guido Gezelle

SPIRITUALITEIT IN DE ROZENTUIN

In de lijn van het in Mensen-kinderen gepubliceerde artikel 'De geest in de school tot leven wekken', van Parker J. Palmer (mei 1999) kwam in deze workshop aan de orde hoe je binnen een schoolteam dit zou kunnen aanpakken. Vooraf werd duidelijk gemaakt dat dit niet betekent dat je in De Rozentuin minstens twintig centimeter boven de grond zweeft, maar integendeel met je handen in de grond en je neus in de bloemen zit. Het gaat om een 'geaarde spiritualiteit', oftewel 'geaard leven'. Een bericht vanuit het 'stiltecentrum' van de conferentie.

Vorbereide omgeving

Als de deelnemers binnenkomen staat de kring klaar (ik weet hoeveel mensen ik ongeveer kan verwachten). Middenin staat een heel mooi boeket met voornamelijk blauwe bloemen, zoals die in alle werkruimtes aanwezig zijn. Daar omheen liggen boeken die ik heb meegebracht – van Ety Hillesum, Dag Hammarskjöld, van en over Martin Buber, e.a. Bij de derde ronde van de workshops legt een deelnemer er een boek dat hij heeft meegebracht bij. Om de boeken ligt een kring van foto's, van de Novib-kalender (waarvan ik van al zo'n 20 jaar de platen bewaard heb) en de Unicef-kalender. Als de deelnemers binnendruppelen wordt soms al een boek gepakt en ingekeken en worden de platen bekeken.

Bij het begin, als iedereen in de kring zit, in afwachting van wat er zal gebeuren, wordt iedereen uitgenodigd voor een rondje naam, school, eventueel functie en plaats. In de drie workshops waren alle uithoeken van ons land vertegenwoordigd en zijn groepsleiders, directeurs, scholingsdocenten en begeleiders geweest.

Wek mijn zachtheid weer

'Wat spiritualiteit in een Jenaplan-school kan zijn komt nog aan de orde. Ik wil beginnen met een korte oefening, met een gedicht. Ik kies gedichten, omdat dit middel mij vertrouwd is. Anderen zullen met beweging en dans aan de gang kunnen gaan. Dan doe ik mee, maar vraag

mij niet dat te leiden. Zo kunnen mensen verschillende ingangen kiezen, die bij hen passen.'

Er wordt een gedicht voorgelezen, twee keer, met een korte stilte ertussen. Een gedicht dat ook ooit op de bekende poëzie-posters van Plint heeft gestaan en waarvan de tekst, na het voorlezen, wordt uitgedeeld:

Wek mijn zachtheid weer.

*Wek mijn zachtheid weer,
geef mij terug, de ogen van een kind,
dat ik zie wat is
en mij toevertrouw
en het licht niet haat*

Huib Oosterhuis

'Willen jullie nu iemand kiezen die je niet kent en waarmee je over dit gedicht wilt spreken. Maar neem dan eerste ieder individueel vijf minuten om over het gedicht na te denken en iets te noteren, aan de hand van de volgende punten:

Als ik dit gedicht hoor en lees, dan voel ik ..., herinner ik mij (beelden, geuren, geluiden, etc.), denk ik ..., vraag ik mij af

Noteer daar iets over en ga voorts hierover met elkaar in gesprek (twintig minuten – over verschillen en overeenkomsten. Kom dan terug in de kring met per tweetal één woord of zin dat uitdrukt hoe jullie deze activiteit beleefd hebben.'

Voorts ontstaat stilte en als er later ook gesproken wordt is die sfeer van stilte en verdieping nog aanwezig. Ik ga zelf ook iets lezen en houd intussen de tijd in de gaten. Van één deel-

nemer hoor ik desgevraagd achteraf wat hij had ervaren naar aanleiding van het gedicht.

'Bij het "voelen" kreeg ik twee beelden. Het eerste van vroeger als kind bij mijn vader op de volkstuin, met het slootje daarnaast, waar ik steeds op zoek was naar beestjes. Het tweede beeld was van afgelopen zomer, in de Eifel, waar ik met kinderen in de grond wroette, op zoek naar fossielen. Net zoals toen met de waterbeestjes. Er kwamen mensen langs en voelde me, gek genoeg, ook even beschaamd, zo'n grote kerel als kind met de kinderen.

Ik dacht naar aanleiding van het gedicht "ik ben het gelukkig nog niet verleerd, die ontvankelijkheid, dat valt me mee van mezelf." Ik vroeg me wel af waar mijn moment van schaamte vandaan kwam'.

Lef en warmte

In de kring komen in de ronde langs de tweetallen kernwoorden als 'lef', 'ontvankelijkheid', 'warmte' naar voren. Daar kan men nog op reageren, door te vragen naar verheldering. In enkele groepen ontstaat nog een gesprekje over de laatste zin van het gedicht, die als dissonant in overigens een harmonieus geheel gezien wordt en misschien ook wel zo bedoeld is. Kun je leren het licht te haten? En wat kan dat zijn, het licht?

Voorts vraag ik: 'Zou je dit soort dingen ook in je team willen en kunnen doen?' De mening is unaniem: wel willen, maar het vraagt een bepaald gevoel van veiligheid om op dit niveau met elkaar te kunnen communiceren. Als het lukt draagt het wel weer bij aan de onderlinge verbondenheid. Heel belangrijk is dat er niets moet, mensen moeten niet gedwongen worden hun ziel min of meer bloot te leggen. Dat moet je elke keer weer zeggen en in je methodiek inbouwen, bijvoorbeeld door aan te geven dat ieder zelf bepaalt wat hij of zij kwijt wil aan wie en op welk moment. Iemand vertelt in dit verband over het team-dagboek in haar school, waarin iemand iets kan schrijven dat zij of hij niet zo gemak-

kelijk kan zeggen en dat anderen kunnen lezen. Als er iets nieuws in geschreven is komt er op het prikbord in de teamkamer bij 'teamdagboek' een groen driehoekje. Iedereen leest het, niet iedereen schrijft, en dat wordt als goed ervaren. Iedereen bepaalt ook zelf hoe zij of hij naar de schrijver toe reageert. In een enkel geval leidt het tot een gesprek in een bredere kring. Zo komen er nog meer ervaringen en ideeën los.

Spirit, inspiratie

Maar wat kunnen we nu verstaan onder 'spiritualiteit'? Het heeft in elk geval te maken met de zin-zoekende kwaliteitsdimensie van Jenaplan-onderwijs. In 'spiritualiteit' zit 'spirit'-adem, levensadem, geest. Je kunt het ook omschrijven als bezieling, geestkracht, inspiratie. Over de inhoud en bronnen van deze inspiratie zegt dat nog niets, alleen over het zoeken eraan. Van Dag Hammarskjöld, secretaris-generaal van de Verenigde Naties, werd na zijn dood (hij kwam om bij een vredesmissie in Congo) een geestelijk dagboek gevonden, dat later werd uitgegeven onder de titel 'Merkstenen' en daarin zegt hij 'de langste reis is de reis naar binnen'. Maar die reis naar binnen (de 'heenweg'), die diepte-ervaring, is voor hem verbonden met de weg naar buiten (de 'terugweg'), met op een andere manier in de wereld staan, met verwachting en hoop. Belangrijk is het onderscheid tussen begripsmatig kennen en spiritueel kennen. 'Spiritualiteit is een vorm van kennen. De spirituele cognitie is in onze cultuur weggedrukt. Het is namelijk een wijze van kennen, die niet de werkelijkheid in begrippen tracht te vangen, maar het directe aanschouwen centraal stelt oplettendheid, het terloopse, al ervarend, opmerken van het proces van het eigen ervaren en het proeven daarvan ...' (C. Sanders). Eenzelfde soort onderscheid is dat tussen beheersingsweten en verwonderingsweten. Let wel, het gaat om een onderscheid en niet om een scheiding of tegenstelling. Begripsmatig kennen van de buitenwereld kan bijvoorbeeld

wel degelijk leiden tot verwondering, tot innerlijke ervaring. Denk bijvoorbeeld aan de ervaring (mede gevoeld door wat we weten) van de sterrenhemel.

Na dit korte praatje, waarbij steeds teruggegrepen kon worden op het voorgaande, werd nogmaals verwezen naar het artikel van Palmer en naar onderstaand citaat uit een andere tekst van deze auteur (die uitgedeeld werd).

Je verbinden

Spirituele vorming is, als je het simpel zegt, het proces waardoor we verbonden worden met onze ziel, op een manier die ons ruimte geeft om ons opnieuw te verbinden met wat buiten ons is, met wat anders is dan wij. Als je het vermogen verloren hebt, zoals bij velen in deze wereld het geval is, om je te verbinden met de diepste delen van jezelf, dan leef je eenvoudigweg je leven op het niveau van rol, functie, imago, status, oftewel je leeft niet volgens je werkelijke 'zelf'. Als je het contact met dat wat heel diep in je aanwezig is verloren hebt en niet van binnenuit leeft, maar je laat leven door dingen van elders, dan is het onmogelijk om je te verbinden met dat wat authentiek is in andere mensen, de natuur, de wereld van de geest. En kun je daarom ook niet verantwoordelijk zijn, omdat er geen antwoorden is. Daarbij is het belangrijk om in te zien dat deze innerlijke reis, die de spirituele vorming in alle grote tradities toch is, als het tenminste authentiek is, nooit tot je eigen innerlijk beperkt blijft. Tenslotte beweeg je je door die innerlijke plaats naar het her-nieuwen van relaties buiten jezelf.

uit Parker J. Palmer: Spiritualiteit en sociale verandering (vertaling Kees Both)

Stiltecentrum

Nu volgt een soortgelijke ronde als aan het begin, in dezelfde tweetallen, maar nu kan iedereen kiezen: een

gedicht (er is een stuk uitgedeeld waarop er nogal wat staan) of een plaat uit het aanwezige materiaal. In de kring worden weer kort ervaringen uitgewisseld, waaronder het tonen van de gekozen plaat en vertellen wat hem of haar deze plaat doet. Tijdens de laatste van de drie workshop-rondes werden in plaats hiervan in de kring teksten gelezen – stukjes uit het Mensen-kinderen artikel van Palmer: een stukje hardop door iemand lezen, even stil en dan reageren in een kort gesprek. Ook dat kun je in het team doen. Er ontstond tevens een kort gesprek over de dubbelzinnigheid van religie. Palmer schrijft dat het bij religies in essentie gaat om 'vrees niet'. In de praktijk is dat vaak heel anders, zeker als religie verbonden wordt met macht. Helaas was voor het verder uitdiepen daarvan te weinig tijd. Er kon voor verdere gesprekstof verwezen worden naar 'Jenaplan op weg naar de 21e eeuw' (boekversie, p. 80, e.v.). Het is een boeiende ervaring om over deze vragen te spreken in een levensbeschouwelijk zo gemengde groep als wij hier hadden.

Iemand die al verschillende andere workshops had meegemaakt zei in de slotronde: 'Deze workshop was voor mij zoiets als het stiltecentrum van deze conferentie'.

ENKELE BRONNEN

J. Beumer, De langste reis is de reis naar binnen, Ten Have, Baarn, 1997

K. Both, Jenaplan op weg naar de 21e eeuw, CPS, Amersfoort

M. Buber, Chassidische vertellingen, Servire, Katwijk

D. Hammarskjöld, Merkmstenen, Gottmer, Haarlem

F. Hartensveld, De mystiek van de ontmoeting. De betekenis van het dialogische principe in het denken van Martin Buber, Gooi en Sticht, Baarn (met een hoofdstuk over het onderwijs)

E. Hillesum, Het verstoorde leven, De Haan, Haarlem

C. Hogenhuis, e.a. (red.), Spiritualiteit als bondgenoot. De verbinding tussen geestkracht en daadkracht, Kok, Kampen, 1998

P.J. Palmer, De geest in de school tot leven wekken, in: Mensen-kinderen, mei 1999

D. Sölle, De heenreis. Gedachten over religieuze ervaring, Ten Have, Baarn

Onderwijs, leren en angst

Ik ben ervan overtuigd dat ons onderwijssysteem al sinds lange tijd gedreven wordt door angst en doordringen is van angst. We hebben lange tijd geloofd dat kinderen niet weten hoe ze moeten leren, ondanks alle bewijzen van het tegendeel. Mijn eigen kleindochter van vijf wil alles wat ze tegenkomt leren. Maar binnenkort gaat ze naar school en dan wordt er opeens uitgegaan van de veronderstelling dat zij niet wil leren, tenzij je haar motiveert met angst. Leer, of je zult zakken. Leer of je blijft zitten. Leer, of je moet apart zitten en je wordt belachelijk gemaakt. En schoolleiders en inspecteurs op hun beurt proberen leraren bang te maken bij het uitoefenen van hun beroep, zodat overal om je heen angst heerst. Toch, als we er even over nadenken, realiseren we ons snel dat angstige mensen niet kunnen leren. Leren vereist openheid, kwetsbaarheid, risico's kunnen nemen en je niet-weten durven tonen. En dat zijn dingen die iemand niet doet in een situatie van angst, als hij of zij verlamd wordt door angst. Daarom zijn wij met deze leraren aan het werk gegaan en hebben we hen uitgenodigd samen een innerlijke reis te ondernemen naar de bronnen van angst in ons eigen leven. Waar komt dat vandaan? En hoe vind je een grond om op te staan, waardoor de angst wordt weggenomen? Ikzelf sta in een religieuze traditie, ben toevallig christen. Maar in de grond gaat het in elke religie om 'vrees niet'. Dit aanbod, dat tegelijkertijd een oproep is, lijkt mij geen slechte samenvatting van het Christendom en de meeste andere tradities. Op de een of andere manier hebben alle grote spirituele tradities betrekking op het onderzoeken van het menselijk leven, om een grond te vinden waarop je kunt staan en die de redenen om bang te zijn wegneemt.

Je waarheid vinden en daardoor geraakt worden

..... mensen, die in stilte samenkomen en waarbij van daaruit iets voorkomt dat ze willen zeggen, werkelijk menen wat ze zeggen. Er is iets in die innerlijke reis dat je bij je eigen waarheid brengt. En wanneer je deze waarheid, je eigen waarheid, eenmaal geraakt hebt – of beter: daardoor geraakt bent – dan staan er werkelijk nog maar twee keuzes voor je open. De ene is: handelen naar deze waarheid. En de andere is je rot voelen, omdat je niet handelt naar je eigen waarheid. Deze laatste keuze roept de vraag op waarom we de reis naar onze eigen waarheid het liefst maar vermijden. De cultuur waarin we leven houdt er niet van om in stilte te zitten. Het schijnt zo te zijn dat de gemiddelde groep vijftien seconden stil kan zijn, voordat iemand de stilte verstoort door geluid te maken. Dat geldt zowel voor zaken-vergaderingen, kerkdiensten als schoolklassen. Ik denk dat we bang zijn voor iets dat ons kan kwetsen, dat wil zeggen dat je in de stilte nader komt tot wat jouw authentieke roeping is, jouw authentieke gaven, jouw authentieke thema's en vragen, jouw authentieke schaduw, de dingen waarmee je worstelt. En als je eenmaal geraakt hebt aan (c.q. geraakt bent door) deze dingen, dan wordt je leven nooit meer hetzelfde. Je handelt ernaar of je onderdrukt ze, in welk geval je niet als heel mens leeft. Ik vermoed dat het gewoonweg makkelijker is om aan de oppervlakte van dingen te blijven en deze uitdaging niet aan te gaan.

uit Parker J. Palmer: Spiritualiteit en sociale verandering (vertaling Kees Both)

AFWEZIGHEID

*Zoals rozen openen, je ziet het niet.
een roos is een roos is, plotseling weten:
wat werd gezegd zegt zich weer, missen
is veelvoud, blijft opengaan in het nu*

*en je begrijpt niet hoe. Je ligt in het hart
en je wacht en niets zoekt je, niets
slaapt je naar het licht, blijft zich ontrouwen
terwijl het valt in zichzelf.*

Esther Jansma

KRUIDJE-ROER-ME-NIET.

In verband met de ziekte van Geert Kelchtermans werd, in plaats van zijn lezing, voor een grote groep deelnemers een inleiding gehouden over kernkwaliteiten en kernkwadranten. Kernkwadranten zijn een gedeponeerd handelsmerk van Kern Konsult b.v.

Aannames

Om het instrument 'kernkwadrant' goed te kunnen begrijpen en inzetten is een aantal aannames nodig. Daardoor wordt het instrument ingebed in een kader waar het goede diensten kan bewijzen bij het bespreekbaar maken van patronen in communicatie en relaties tussen mensen.

Eerst is er de omschrijving van wat voor organisatie de Rozentuin zou moeten zijn:

De Rozentuin is een organisatie waarin mensen verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen (werk-)leven, zich gedragen als delen van het grotere geheel, vanuit hun eigen kernkwaliteiten handelen en realiseren wat ze (zeggen te) willen. (D. Offmann)

In organisaties zijn een aantal ontwikkelingen merkbaar:

- individualisme
- wederzijdse afhankelijkheid
- grensvervaging
- integratie/verbondenheid tussen mensen – team
- projectmatig werken.

Dit laatste heeft met name de functie om het individuele scheppingsproces collectief te maken.

Drie kanten van kwaliteit

Organisaties vragen om kwaliteit van ieder individu. De kwaliteit van de organisaties is meer dan de optelsom van deze individuele kwaliteiten. Kwaliteit kent drie kanten: het-kwaliteit: (wat moet, wat vastgesteld en vastgelegd is; wij-kwaliteit: wat hoort, wat men van ons verwacht; ik-kwaliteit: wat kan, de manier waarop ik het doe en waarop ik herkend en erkend word. Echte kwaliteit omvat alle drie de

kanten. Dan is kwaliteit zichtbaar geworden liefde en/in het samengaan van ratio en emotie.

Dan wordt kwaliteit een verbindingsvraagstuk. De verbinding tussen binnen- en buitenkant, de verbinding tussen ik en het team, de verbinding tussen groepsleerkracht en kind. Daarvoor is zelfbewustzijn en zelfkennis nodig.

Het kernkwadrant is een instrument om zelfkennis (en dus kennis van anderen) te vergroten. Kernkwadranten gaan over de verbinding. Het kernkwadrant als product is niet het belangrijkste. Van meer belang is het gesprek dat je met jezelf en/of anderen voert. De verkenning van hoe het met de verbinding gesteld is. Het maken van een kloppend kernkwadrant moet met een kloppend hart gebeuren.

Na deze inbedding van het instrument is het instrument aangeboden en gedeeltelijk beoefend. Hieronder volgt een tekst waarin het kernkwadrant uitgelegd wordt.

Zelfkennis en kernkwaliteiten

Voor de mens, levend in deze tijd van snelle ontwikkeling, groei, ontdekkingen en veranderingen, is zelfkennis een noodzakelijke voorwaarde. Zelfkennis houdt onder andere in dat we weten waar we goed in zijn, wat onze echte kwaliteiten zijn en wat de vervormingen van onze positieve kwaliteiten zijn. Zoals er geen enkel blaadje aan een boom hetzelfde is, zo is ook geen enkel mens hetzelfde. Iemands eigenheid en uniekheid drukt zich uit in iemands kern-

kwaliteiten, die pas volop zichtbaar worden, zoals de parels in een oester, wanneer we onszelf toestaan volledig vanuit onze kern te leven en in verbinding te zijn met elkaar en met ons werk.

Kernkwaliteiten zijn uitingen van ons leven (de kern) waar bezieling uit voortkomt. Kernkwaliteiten zijn niet in de eerste plaats eigenschappen, maar eerder mogelijkheden waarop men zich kan afstemmen. Zoals de kwaliteit van het geluid bij een radio bepaald wordt door de zuiverheid waarmee deze afgestemd is op de juiste golflengte, zo wordt ook een mens meer inspirerend als hij afgestemd is op zijn eigen kernkwaliteiten. De kernkwaliteit 'kleurt' een mens; het is zijn specifieke kracht en is dan ook altijd potentieel aanwezig. Je kunt een kernkwaliteit niet naar believen aan- of uitzetten, je kunt hem wel verborgen houden. Het onderscheid tussen kernkwaliteiten en vaardigheden zit vooral in het feit dat kernkwaliteiten van binnenuit komen en vaardigheden van buitenaf aangeleerd kunnen worden. Vaardigheden zijn dus aan te leren, kernkwaliteiten kun je ontwikkelen.

Iedere kernkwaliteit heeft een zonen en een schaduwkant. De schaduwkant is de valkuil. Dit is niet het tegenovergestelde van de kernkwaliteit, zoals actief het tegenovergestelde van passief is, maar een doorgeschoten kernkwaliteit: te veel van het goede. 'Daadkracht' schiet bijvoorbeeld door naar 'drammerigheid'.



Naast de bijbehorende valkuil krijgt de persoon bij zijn kernkwaliteit ook zijn uitdaging cadeau. De uitdaging is de positief tegenovergestelde kwaliteit van de valkuil. Bij de valkuil 'drammerigheid' hoort wellicht de uitdaging 'geduld'. Het voorbeeld laat zien dat de kernkwaliteit en de uitdaging elkaars aanvullende kwaliteiten zijn. Waar het om gaat, is de balans te vinden, het 'en-en' tussen daadkracht en geduld. Uit ie-

mands kernkwaliteit is ook af te leiden waar we potentiële conflicten met de omgeving kunnen verwachten. Deze hebben te maken met de uitdaging. De doorsnee mens blijkt allergisch te zijn voor teveel van zijn uitdaging, vooral als hij die in een ander verpersoonlijkt vindt. In het voorbeeld is 'passiviteit' de allergie, te veel 'geduld'. Met het formuleren van de allergie is het kernkwadrant rond.

Bron: KERNKONSULT, Bussum

Het kernkwadrant kun je maken voor jezelf, met collega's, in functioneringsgesprekken, over een kind, over de gehele organisatie, je team, je groep. ■

BRON: Zie het boek "Bezieling en kwaliteit in organisaties" van D. Ofman ISBN 90-6325-491.

Kees Vreugdenhil

JENAPLAN ALS GROENE WERELDSTAD.

Ik wil het vanmorgen met jullie hebben over iets, wat er nog niet is. Er zijn al wel veel contouren van zichtbaar, trends, zelfs praktische invullingen, binnen en buiten het Jenaplan. In mijn verhaal zal ik proberen een eindje vooruit te kijken. Laat ik maar een royaal gebaar maken. Ik probeer iets te schetsen dat op z'n vroegst in 2020 gerealiseerd zou kunnen zijn. Ga een klein beetje mee in die richting. Het is zo fascinerend om vooruit te denken als het over Jenaplan gaat. Hoe zou Jenaplan er in de toekomst uit kunnen zien als je kijkt naar allerlei ontwikkelingen die er lopen? Want dat was de vraag aan mij, en ook of ik wat maatschappelijke ontwikkelingen in mijn verhaal zou willen betrekken.

Boeiende aanzetten

Ik noem er een paar. Mijn eerste is een vanzelfsprekende. Dat is alles wat met informatie- en communicatietechnologie te maken heeft. Voor mij een buitengewoon fascinerende wereld en een ontwikkeling die alleen nog maar in omvang en intensiteit zal toenemen.

De tweede ontwikkeling is een heel andere, waar ook door ontstaan, daar kunnen we lang en zinnig over praten. Het gaat om de geweldig toenemende behoefte van mensen aan geborgenheid. Aan rust ook, en aan waarden en normen waar je voor gaat en die door velen gedeeld worden. Ik begeef me nooit op het pad van cultuurpessimisme, dus ik vind dat er in onze samenleving heel veel boeiende aanzetten zijn

om daar in de toekomst met kracht op door te gaan.

Die twee facetten van onze huidige én toekomstige samenleving zou ik graag in mijn verhaal willen uitwerken. Dat gebeurt onder de titel 'Jenaplan als groene wereldstad'. Dat is voor mij geen tegenstelling. Een wereldstad moet hectisch zijn. Er zit ook competitie in. Het moet spannend zijn, dynamisch, vol actie. Dat vind ik fantastisch, ik ben graag in een wereldstad. Maar er moeten wel plekken zijn van verstillings en rust. Die moeten we meer zoeken en in ons onderwijs benutten.

Daan

Het verhaal start ik met een dia, en dit mannetje is mijn oudste kleinzoon. Hij heet Daan en hij leidt mij een heel eind

door het verhaal van deze morgen. Dus we krijgen gewoon een aflevering van Opa vertelt. Daan is tweeënhalve jaar oud en zoals je ziet geniet hij ongelooflijk van het contact met anderen, van het leven en van alles wat hij om zich heen aantreft.

Wat mij opvalt is, dat ouders, en de ouders van Daan doen dat ook, al heel vroeg aan het nadenken zijn over onderwijs en de school waar kinderen als Daan straks naar toe moeten. Mijn dochter heeft zelf op een Jenaplanschool gezeten en ik dacht stilletjes: Wellicht denken ze daar weer aan. Maar dat gaat toch niet zo en ik bemoei me er ook niet mee, want ik vind niet dat ik daar druk op moet uitoefenen. De ouders van Daan zoeken wat breder. Er zit wat Montessori bij, en Dalton, en gewoon boeiende scholen voor kinderen. Die zoektocht begint al vroeg en is eigenlijk fascinerend. Want ze gaan over iets nadenken, dat wat mij betreft het allerbelangrijkste is, namelijk: 'Wat voor kind is Daan eigenlijk en zou daar niet een aardige school bij te vinden zijn?'

Dat blijft voor mij het hart van het Jenaplan, welke vormen we daarvan laten staan of weer overboord kieperen. Dat laatste is me niet helemaal onverschillig, maar het denken vanuit kinderen, hoe ze zijn, wat ze kunnen, wat hen fascineert, en dan kijken wat voor onderwijs daar nou bij moet, dat

blijf ik de kern vinden.

Nou, Daan is een jongen, die heel veel interesses heeft. Hij zou naar een school moeten waarin hij zijn fascinatie kan behouden (behouden, want hij heeft die al) voor alles wat er om hem heen gebeurt en wat voor hem waarneembaar is. Hij is daarin niet te verzadigen.

Het tweede wat bij Daan zou horen – en dat is bij veel kinderen zo – is dat hij op die school actief en creatief moet kunnen blijven.

In de derde plaats moet hij zijn grote interesse voor multi-media kunnen blijven voeden en ontwikkelen. Als hij bij mij is, loopt hij naar de hoek waar de apparaten staan, kijkt even waar de cd's zijn, pakt een kinder-cd en zet de cd-speler en versterker aan. Alleen heeft hij wel eens het probleem dat de geluidsknop te hard staat, maar voor de rest functioneert het.

Thuis doet hij dat ook en hij weet precies waar de videobanden liggen. Hij kan dat hele circuit met zijn tweeënehalf jaar moeiteloos in beweging zetten.

Nou kun je zeggen dit is een uitzonderlijk ventje en dat zegt natuurlijk iedere opa. Maar ik denk dat er veel meer kinderen zijn die dit kunnen en voor hen is het zo vanzelfsprekend, zoals vroeger voor ons de telefoon was.

Geen breuk, maar continuïteit

Wat ik zou willen, en z'n ouders gelukkig ook, is dat hij op een school komt waarin hij daarmee verder kan. Dat er geen breuk ontstaat, dat hij zijn interesse voor multi-media alleen maar thuis kan botvieren, omdat er op school heel andere dingen aan de hand zijn. Dan zou hij een deel van zijn interesse snel verliezen. Hij moet een school hebben, waarin hij niet alleen cognitief, affectief en sociaal wordt uitgedaagd, maar ook metacognitief. Met zijn tweeënehalf jaar begint dat nog maar net natuurlijk. Maar het is zo mooi om te zien hoe zo'n kleine knaap dingen doet en er al over nadenkt, verklaringen geeft. Daar zijn wel momenten voor nodig waarin hij even tot rust kan komen.

Die zoekt hij ook.

Wanneer ik naar muziek luister, komt hij bij me met de vraag: "Opa, kan dat ook zo?" Dan heeft hij iets gezien en lopen nadenken over wat hij eerder ervaren heeft en vraagt zich af of het anders kan. Maar hij doet dat op momenten van rust. En dat houd ik vast in mijn verhaal, ik kom er straks nog een paar keer op terug. Een school moet hem die afwisseling tussen actie en rust wel bieden en ik denk dat dat niet met een voorgepland ritmisch weekplan gaat, want die momenten van Daan kan ik niet precies inplannen en dat is maar goed ook. Metacognitief, dat is onder andere nadenken over wat jeervaart, denkt en doet. Natuurlijk moet hij genoeg mogelijkheden krijgen om in het vervolgonderwijs hoog te scoren. Ik kan moeilijk zeggen, dat het er allemaal niet toe doet, als hij maar gelukkig wordt. Ik geloof dat het goed is, als hij zoveel mogelijk talenten ontwikkelt, en dat is ook op het cognitieve vlak nodig. Bovendien hebben we steeds meer mensen nodig die hoog zijn opgeleid. Anders storten in onze samenleving hier en daar belangrijke voorzieningen in. Ik vind dit een heel legitiem doel. Dus Daan, dat houden we in de gaten.

Emotionele intelligentie

Ik vind dat hij emotioneel goed moet worden opgevangen. Ja, wie niet, zul je denken, maar Daan is een doodgewoon kind en heeft af en toe driftbuien. Daar kun je je nu al zorgen over maken, maar waarom eigenlijk? Ieder mens heeft zijn eigenaardigheden. Belangrijker is dat er iemand in zijn buurt is, die dat kan opvangen, die daar niet van in paniek raakt en denkt: wat krijgen we nou? Hij gaat drie dagen in de week naar een crèche, want z'n moeder werkt en z'n vader ook. Dat gaat prima, hij vermaakt zich goed, hij krijgt heel veel sociale impulsen. Daar reageert hij op, daar krijgt hij ook af en toe zijn driftbuien. Er zijn ook vele momenten waarop hij heel lief voor andere kinderen kan zijn. Het is boeiend om te zien hoe zo'n leidster daarmee om weet te gaan. Niet iedereen natuur-

lijk, maar hij heeft zijn lievelingsleidster en die snapt hem gewoon. Die pikt het niet als hij kwaad wordt, maar die raakt daarvan ook niet in paniek. Dan zie je hem langzaam weer afbouwen. Hij wordt dus emotioneel goed opgevangen. Ik wil daar een nieuwe ontwikkeling aan vastknopen. Het gaat om emotionele intelligentie. De kern daarvan wordt gevormd door vier zaken:

- zelfbeheersing
- betrokkenheid
- doorzettingsvermogen
- zelfmotivatie.

Het is spannend om die eigenschappen bij kinderen te ontwikkelen. Er zijn steeds meer praktische vormen voor. Denk ik aan 2020, dan denk ik dat we in 20 jaar fantastische dingen met emotionele intelligentie kunnen doen. Voor Daan zou het ook prima zijn. Die zelfbeheersing leert hij nu al van zijn leidster, en thuis natuurlijk ook. Dat doorzettingsvermogen is nu nog geen probleem, maar als af en toe de schooldag wat saai wordt, zal het voor hem even doorbijten zijn.

Morele intelligentie

Ik ben blij dat er ook betrokkenheid in staat, want dat mag je breed opvatten. Ik zou een school willen voor Daan, waarin hij ook zijn normen en waarden kan ontwikkelen, maar niet op de klassieke manier. Dus ik zou eigenlijk willen, dat er geen enkele meester of juf bij hem in de buurt komt die hem gaat vertellen hoe het moet. Ik heb veel liever mensen, die hem zonder te vertellen voorleven hoe je goed met elkaar omgaat. Daar hoort een nieuw begrip bij: morele intelligentie. Dat kan als volgt worden omschreven:

- onopzettelijk veel ervaring opdoen met goed moreel gedrag van anderen;
- concrete beelden van moreel gedrag bespreken;
- ongedwongen goed moreel gedrag proberen;
- praten over ervaringen met eigen, goed moreel gedrag.

In Amerika zijn er ontwikkelingen, en ook voor scholen komt het nu op gang, hoe je dat dan doet. Het gaat

niet om regeltjes, maar om de ontwikkeling van concrete beelden van verantwoord moreel gedrag. Je zou kunnen zeggen dat jeugdcriminaliteit eigenlijk voor een deel morele beeldarmoede is.

De Amerikaanse hoogleraar Coles heeft in zijn praktijk een jonge vrouw gehad van negentien met een paar kinderen en een leven achter de rug van mishandeling, drugs en prostitutie. In de gesprekken die hij met haar had, ontdekte hij dat ze wel anders wilde leven, maar ze wist niet hoe dat 'anders' er praktisch uitzag. Ze had geen beelden van ander gedrag dan dat wat ze gewend was. Omdat ze in de taal ook niet zo goed was, heeft het lang geduurd voor Coles haar werkelijke probleem ontdekte.

Hij kwam erop toen ze zei: "Ik wil het wel, maar ik weet helemaal niet hoe het moet." Ze had geen beelden van ander gedrag dan dat waar ze mee opgegroeid was. Dus het voorleven van goed gedrag, zonder dat je er bij staat te preken, is een krachtig middel om moraliteit te ontwikkelen. Maar dan moeten er wel een paar dingen mee gebeuren. Beelden moeten bewust gemaakt worden en besproken worden. Deze ontwikkelingen lijken me buitengewoon interessant voor de waardendiscussie waar we allemaal mee te maken hebben.

Denken

Wat me ook aanspreekt is, dat zowel emoties als moraliteit uiteindelijk cognitief verwerkt worden. Ik wil gevoelens niet wegpoetsen, de emoties niet onderdrukken maar als je over zelfbeheersing praat, doorzettingsvermogen en zelfmotivatie, dan zijn het uiteindelijk cognitief gestuurde processen. Ons denken is het instrument dat we daarvoor hebben, niet om emoties te onderdrukken, maar om ze te reguleren, om een positieve draai te geven aan dingen waar anderen en wijzelf soms last van hebben.

Dat zijn zo wat zaken, die voor Daan van belang zijn als hij naar school gaat. Daar hoort nog een laatste bij: hij moet zich sociaal sterk blijven ont-

wikkelen. Dat doet hij nu al, maar dat moet doorgaan, op gevarieerde wijze.

Dus dat is het verlanglijstje als zijn ouders voor Daan een school gaan zoeken. Of zij die school vinden weet ik niet. Maar ik wil kijken of we met elkaar aan zulke scholen kunnen gaan bouwen, al duurt het misschien tot 2020 voordat ze er zijn.

Multimedia

Je kunt je afvragen, waarom Daan op school nou juist veel met multimediale middelen aan de slag moet. Moet hij op school wel zo nodig achter de computer gaan zitten? Hij komt uit een gezin waar ze thuis zo'n apparaat al hebben. Hij is er nu al een beetje vertrouwd mee. Hij was laatst bij mij en toen zei zijn vader: "Hij vindt het wel leuk als je even de webside van Disneypark opzoekt." Ik doe dat, hij zat bij mij op schoot en keek er gefascineerd naar. Toen zei hij: "Opa, Poeh indrukken." Ik denk: Poeh indrukken? kijk op het scherm en ja hoor, daar staat een afbeelding van Poeh en andere figuren uit het bekende boek. Ik moest op de Poeh-figuur klikken. En daar verscheen Poeh groot op het scherm.

Eenzijdig? Het liefste wat hij 's avonds hoort voorlezen, zijn verhalen uit Winnie de Poeh. Boek en computer zijn dus helemaal geen gescheiden werelden voor hem.

Zit hij constant achter dat scherm? Welnee, maar het is toch prachtig dat hij merkt dat zijn lievelingsboek daar op de televisie verschijnt en dat daar zelfs dingen bewegen. Ik vind dat we in school daar veel aan moeten doen. Dat kan ik makkelijk zeggen, maar hoe ziet dat er dan uit?

Mijn eerste stelling is: Multimedia zijn nu al en in 2020 helemaal onlosmakelijk verbonden met de leef-en beleevingswereld van kinderen. Als wij die wereld van kinderen in ons onderwijs centraal blijven stellen, de ervaringen van kinderen in die wereld blijven exploreren, dan gaat ook de virtuele werkelijkheid er in mee. Net zo goed als de kunstzinnige- of de technische werkelijkheid. Dat zijn de toegangen

die we maken, niet via vakken daar kom ik straks op terug. Laatst sprak ik met de man die bij ons klusjes doet. Hij is ook opa, dus we wisselen wel eens wat uit. Hij is een stapje verder en heeft een kleinzoon van zeven. De man vertelde me, dat zijn kleinzoon aan een soort voetbalspel meedeed op computer. Dat blijkt wereldwijd gespeeld te worden. Dat knaapje van zeven communiceerde met kinderen uit Korea, Amerika en andere landen over dat voetbalspel. Alsof het niks was, zomaar. De taal was geen probleem, want de communicatie verliep met symbolen.

Veel kan op de computer

Er is nog een andere reden, waarom ik de toename van informatie- en communicatietechnologie in school drastisch wil vergroten en versnellen. We hebben in ons onderwijs vandaag de dag weinig tijd. Er is zoveel te doen, de kerndoelen die we moeten halen en weet ik wat voor dingen nog meer. Tijd voor andere dingen? Allemaal leuk, maar we zitten met barstensvolle programma's. Ik vind dat dit in 2020 afgelopen moet zijn. We zouden eens moeten kijken of we onderwijs kunnen maken waar de computer veel meer is ingeschakeld om allerlei dingen te doen die we nu nog met de hand doen, met boekjes, met oefeningen, met werkbladen. Veel daarvan kan op de computer. Maar hoe lang zitten die kinderen per dag dan achter het scherm? Dat heeft toch ook zijn limiet? Ja, dat worden de nieuwe uitdagingen om daar een weg in te vinden. Ik denk dat je er voor moet zorgen, dat kinderen niet meer dan 30 % van hun schooltijd achter dat ding zitten. En dat moet dan gespreid worden over de dag. Voor een deel laat ik dat spreiden aan de kinderen zelf over. Ik weet namelijk niet altijd wat hun spanningsboog op een bepaald moment is. Ik denk dat ze ophouden als het hen teveel wordt. Ik ruil dus mijn ritmisch weekplan in voor het ritmisch leefplan van kinderen zelf. Hoewel ik een aantal kinderen zal moeten helpen daar beter mee om te gaan.

De computer kan dus in de komende jaren steeds meer van het gewone werk overnemen. En dat betekent, dat wij ruimte krijgen voor andere dingen. Die tijd hebben wij hard nodig voor de tweede ontwikkeling, die van de waarden en de normen, de warmte, de betrokkenheid of met een groot woord, voor de liefde.

Gefascineerd

We zijn bij de computer nog lang niet aan het eind van de ontwikkelingen. Een jaar geleden zag ik een Amerikaans programma. Het stond op video en toonde hoe in een kleuterschool met vierjarige kinderen op de computer met simulaties werd gewerkt. Het bleek een interactief programma. Helaas zijn die hier nog niet. Is het niet verschrikkelijk om kleuters al met zulke dingen bezig te laten zijn? Moet je kinderen op die leeftijd al een poos achter het scherm zetten? Het is helemaal niet verschrikkelijk. Ik zag op die video hoe gefascineerd ze waren. Ik zag die kinderen daar interactief op vragen reageren. Ze konden zelfs ingrijpen in de simulatie. Op die video was echter ook te zien hoe dit werken met een simulatie op computer was begonnen. Er was een soort thema over de dieren en de planten in de omgeving van de school. Aan het begin van die activiteit zaten de kinderen in de kring en aan de kant stond een flanelbord. De leerkracht had allemaal grote platen gemaakt en al pratend met de kinderen over wat ze buiten hadden gezien, drukte hij een plaat op het bord. Zo ontstond een boeiend panorama en de kinderen vonden dat zichtbaar mooi. Je zag ook dat ze heel betrokken waren. Ze vertelden wat en keken of er weer een nieuwe plaat kwam. Een heel oud middel, zo'n flanelbord, maar het werkte prima. Daarna gingen ze uit elkaar en een groepje kinderen kon op de computer gaan werken met dat interactieve programma. Dat speelde ook in op die planten en dieren. Maar ze konden ook in hoeken gaan werken en proefjes doen. Het waren parallelle programma's en de kinderen wisselden die ook af. Wat

die computer deed in die simulaties, had ik nooit zo dicht bij ze kunnen brengen. Dat redden we nooit met onze blote handen. Wat een goede simulatie of animatie kan, heeft zoveel meerwaarde.

Vervolgens was er kennelijk een afspraak dat de kinderen iets gingen maken. Ze mochten zelf kiezen wat. Daar zag je ze ook mee bezig. Sommigen maakten een bakje waar ze plantjes in zetten. Anderen waren bezig met een tekening.

Het hoogtepunt was de presentatie van wat kinderen gemaakt hadden. Daar deden ze gewoon een aantal momenten in die week over. Het was al met al fascinerend om te zien hoe het medium computer meedeed aan wereldverkenning.

Natuurlijk moeten we daar programma's voor hebben in 2020.

Kijk eerst naar de kinderen

Ik wil jullie plaatjes laten zien van kinderen en computers. Deze foto's zijn gemaakt door degene die ik de beste onderwijsfotograaf van Nederland vind, André Ruigrok. Is er iets wat je getroffen heeft op die foto's?

[Opmerkingen uit de zaal :

- Hoe gebiologeerd die kinderen kijken en als ik vertel lukt dat niet zo.
- De dialoog die er ontstaat ondanks de gerichtheid op het scherm.
- De fascinatie, de betrokkenheid.]

Kortom, de computer is een medium waarvan ik denk: kijk maar eerst naar de kinderen. Wat zien zij? Wat gebeurt er allemaal? Wat kunnen zij ermee? Welke rol speelt het ding in hun leven? Dan ben ik gauw overtuigd. Ik ga erin mee, maar houd er wel mijn hoofd bij: welke plek kan ik de computer, kan ik ict geven in de weekactiviteiten?

Om die vraag te beantwoorden, stap ik naar iets anders over. Als we naar 2020 kijken, denk ik dat we af moeten van de traditionele vakkenindeling. Anders redden we het niet. Zolang we daar nog in blijven denken en werken, komen we niet verder. Dan wordt het hier en daar wat afhalen en ginds iets nieuws erbij.

Intussen blijven we wel met dat brede programma zitten. Dus we moeten anders gaan denken. Dat gaat niet zonder slag of stoot, daar hebben we die twintig jaar wel voor nodig. Want het denken vanuit vakken zit al langer in ons onderwijs dan twintig jaar. Ik kiep overigens de vakken niet helemaal overboord.

Als we proberen om de inhoud van ons Jenaplanonderwijs opnieuw te doordenken, dan kunnen we deze tweedeling maken:

- de werkelijkheid zelf
- tien cultuurtechnieken om met de werkelijkheid om te gaan.

Daarbij is de werkelijkheid absoluut nummer 1. Zij krijgt dan ook in ons onderwijs in 2020 de meeste ruimte in al haar verschijningsvormen. Dus de virtuele en kunstzinnige werkelijkheid, de technische en de economische, de natuurlijke en de spirituele, en welke aspecten er nog meer aan die werkelijkheid van alledag zijn te onderscheiden. Al die verschijningsvormen kunnen we in twee geleidingen onderbrengen, de buiten- en de binnenwereld.

Het exploreren van je binnenwereld is naar mijn smaak net zo belangrijk als de buitenwereld. Daar kom ik straks op terug.

Tien cultuurtechnieken

Tien cultuurtechnieken heb ik nodig en ik kan natuurlijk niet de westerse en onze Nederlandse cultuur opblazen, dus hier en daar ziet het er een beetje vertrouwd uit. Het gaat om vijf al bestaande cultuurtechnieken:

- begrijpend lezen
- functioneel spreken en schrijven
- realistisch rekenen
- samen leven, spelen en werken
- probleemoplossend onderzoeken.

Deze vijf bestaande kennen we wel zo'n beetje. Ik heb ze zo geformuleerd, dat ze aansluiten bij moderne ontwikkelingen die we nu hebben. Ik praat niet over aanvankelijk lezen, het leren lezen moet vanaf het begin begrijpend zijn. Dat kan ook, want er ontstaat zoveel nieuws aan middelen en mogelijkheden dat we dit ook kunnen doen.

Ik maak van samen leven, spelen en

werken een aparte cultuurtechniek. Dat betekent dat je daar ook oefening in kunt krijgen. Samenwerken kun je oefenen in school. Er is een ongelooflijk rijk aanbod op het terrein van coöperatief leren.

De vijf bestaande technieken komen nog dicht bij wat we nu doen. Maar ik noem het geen vakken meer, maar cultuurtechnieken. Die staan altijd ten dienste van de werkelijkheid zelf. Ze zijn gericht op het verwerven van vaardigheden die je nodig hebt om de werkelijkheid te kunnen exploreren, te onderhouden of zomaar om er met anderen in te leven.

Er zijn ook vijf nieuwere cultuurtechnieken nodig om de werkelijkheid van 2020 aan te kunnen:

- multimediaal communiceren en exploreren
- coöperatief organiseren van de eigen leef- en leeromgeving
- kritisch waarderen en verbeteren van gedrag
- praktisch toepassen van verworven kennis
- creatief ontwerpen en vernieuwen.

Ze zijn niet helemaal nieuw. Er begint al wat zichtbaar te worden. De leeromgeving is op het ogenblik een thema in ontwikkeling. Ik heb onlangs een boekje geschreven voor het APS met experimenten op het gebied van leeromgevingen in alle typen van onderwijs. Het heet 'De entourage van het leren. Krachtige, educatieve leef- en leeromgevingen in de 21e eeuw' (voor bestelling zie onder). Er komen bij mij nu beelden op van Kees Boeke en ook van Petersen. De leeromgeving moet je inrichten en onderhouden samen met de kinderen en andere betrokkenen.

Een aparte cultuurtechniek is het waarderen van gedrag. Dat is iets anders dan beleren. Het komt veel dichterbij wat je buiten school coaching noemt. Er zijn prima technieken voor die veel dichterbij het echte gedrag van kinderen kunnen worden gericht. Wat dat betreft zullen we ons pedagogisch repertoire moeten vernieuwen.

In het creatief ontwerpen en vernieuwen zelf kunnen we als techniek verder met kunstzinnige vorming, die we eerst in de werkelijkheid hebben op-

gedaan als levensecht, als belangrijk. Ook als belevingswereld.

Het zou voor mij een uitdaging zijn om de komende jaren met een groep enthousiastelingen aan zulke dingen te gaan werken. We komen dan vanzelf een heleboel ja/maars tegen, maar ik heb geen zin mijn energie in dat soort negatieve spiralen te steken. Denk vooruit en probeer dit soort technieken eens verder te brengen. Dat moet lukken. En als er ergens een groep is die dat kan, dan zit die hier.

Daan heeft wat hulp nodig

Wat schiet Daan nu eigenlijk op met die tien technieken? Nou, een aantal leert hij spelenderwijs, daar ben ik zeker van. En als hij dat spelenderwijs kan, zullen de juf of meester aan andere kinderen meer aandacht kunnen besteden. Maar Daan heeft wel wat hulp nodig. Die hoeft helemaal niet alleen van ons als leraren te komen. We kunnen leerlingen in de bovenbouw hulp laten geven in een van de tien technieken waarin ze heel goed zijn. Je spreekt dan bijvoorbeeld met de ouders af, dat ze vijf procent van hun schooltijd een jaar lang aan jonge kinderen besteden. Verder kunnen we onderwijsassistenten, ouders en LIO's inzetten, maar die moeten dan wel in de toekomst een billijke vergoeding krijgen.

Mij staat in de komende twintig jaar een school voor ogen, waarin we de formatie voor leraren wat terugbrengen. Zij vormen met elkaar dan veel meer een kernteam. En daarom heen doen allerlei andere mensen mee. Die hoeven van mij helemaal geen onderwijsbevoegdheid te hebben. Ze moeten een paar dingen geleerd hebben, die we in kunnen zetten bij bepaalde activiteiten. Dat scheelt geld en de leraren kunnen zich met de kerntaak bezighouden. Niet makkelijk om uit te werken, maar dat interesseert me niet, we hebben 20 jaar de tijd.

Daan gaat natuurlijk op Internet surfen. Dat vindt hij altijd weer boeiend. De ene website roept de andere op.

Er zit ook wel eens iets tussen waar hij misschien beter niet naar kan kijken. Maar à la, wie met hem meekijkt, kan ook met hem in gesprek komen over wat hij ziet en wat hij ervan vindt. Op een dag, laten we aannemen dat hij vierdejaars is, zit hij niet zo lekker in zijn vel. Dat overkomt ons allemaal wel eens en bij hem is dat ook zo. Hij heeft er niet zo'n zin in, doet wat spelletjes op de computer, loopt langs andere kinderen, is een beetje agressief, duwtje hier, vervelende opmerking daar. Hij krijgt wat terug, wordt wat driftig. Het gaat niet fijn vandaag.

Na een poosje zoekt hij zijn mentor op. Hij heeft geen vaste groeps- of klasseleerkracht, maar een leerkracht die hij als zijn mentor beschouwt, iemand waar hij heel makkelijk mee kan omgaan, net als nu in de crèche. Die leerkracht heeft nog meer van die kinderen die graag bij hem of haar zijn. Soms wisselt dat.

Daan voelt aan dat het vandaag niet zo goed met hem gaat. Hij zoekt zijn mentor op. Meester Jan is zijn man. Die heeft het meteen door, leidt hem naar een rustig hoekje van de school. Daan komt zo in een heel andere sfeer dan de dynamiek, de hectiek en de actie die ook goed voor hem is, maar nu even niet. Hij heeft rust nodig en aandacht. Hij moet even hangen, aangehaald worden. En zo ontdekt Daan dat er in een schooldag ook heel andere situaties zitten, voorlezen, naar muziek luisteren, zelf lezen, met verf een tekening maken in zachte kleuren, stiltespelen doen, dromen in een hoekje met spulletjes van jezelf, waaraan je gehecht bent.

Parallele activiteiten

In 2020 zou je scholen moeten hebben, die voortdurend parallele activiteiten aanbieden, sterk explorerend en ondernemend, en verstillend met inkeer, bezinning, rust. Misschien is dat wel de grootste pedagogische opgave waar we voor staan. Scholen ontwikkelen die kinderen leren om heen en weer te gaan, te schakelen tussen heftigheid en verstilling. Voor Daan werkte het die dag en later kon hij weer allerlei dingen aan.

En wat aardig is, een paar dagen later komt meester Jan er nog op terug. Zomaar omdat er iets voorviel en Daan weet het nog heel goed. Hij leert ervan: als ik weer zo slecht in mijn vel zit, dan moet ik een activiteit zoeken waarmee ik kan dimmen. Waar de dingen kunnen zakken. Waar ik kan bedaren.

Zulke situaties moet je als leerkrachten wel creëren en daarom heb ik het over parallelle programma's. Er moeten voortdurend activiteiten zijn met veel dynamiek. Daar is de heftige polsslag van het dagelijks leven. Daar zijn de acties. Maar er is ook de trage golfslag van het naar binnen gekeerd zijn, van de stilte en de rust. Voor die laatste situaties bestaan langzamerhand ook vele vormen. Juist daar zouden de toekomstige leraren, de echte meesters en juffen als kernteam experts in moeten zijn. Natuurlijk kunnen er assistenten en ouders zijn die daar ook goed in zijn, maar wij moeten deze vernieuwde

pedagogische taak heel sterk en scherp ontwikkelen als kerntaak voor de leraren. Naast die andere kerntaak, het ontwerpen van onderwijs dat kinderen uitdaagt en hen de werkelijkheid laat exploreren.

Delegeren

Vele cultuurtechnieken kun je straks delegeren naar programma's op computer en naar assistenten die de leerlingen helpen. Natuurlijk zijn er voorzieningen nodig. Er zal bijvoorbeeld een nieuwe functionaris moeten worden aangesteld. In elke basisschool is een administratieve kracht nodig, die ook het elektronische netwerk beheert. Want als Daan op school komt, kan hij naar zijn computer lopen en het programma voor die dag kiezen. Dat stuurt hij door via een intern netwerk naar de systeembeheerder en hij krijgt een bericht terug welke gekozen activiteiten open zijn en tot hoe laat hij eraan kan werken. Daar kan hij zijn eigen planning op maken. Zo komt hij zijn week en dag prima door.

Meester Jan kijkt af en toe mee op dat gesloten netwerk en denkt soms: "Ik houd Daan vandaag in de gaten. Hij mag actief zijn, exploreren, maar ik wil kijken op welk moment hij zich ontspannen wil en hoe hij dat doet. Heeft hij daar zelf wel op gelet bij zijn planning? Want dat willen we hem leren in die acht jaar basisschool, dat hij steeds beter zijn rust kan kiezen, zijn binnenwereld zal verzorgen.

We kunnen op dit moment natuurlijk blijven kijken naar wat ons bedreigt,

wat we te kort komen, wat de overheid anders moet doen. Zonde van je energie en je liefde. We hebben twintig mooie jaren voor ons.

Fantastische jaren worden dat, omdat mensen zoals jullie hun energie, hun ondernemingszin, hun actie en dynamiek zullen kunnen inzetten, en ook hun warmte, geduld en innerlijke rust.

Jenaplan is voor mij een bruisende, vitale, hectische, moderne stad, met ook verstilte parken, meditatieplekken, stiltecentra, ontmoetingsplaatsen. Steeds is alles daar, het ene en het andere. Pedagogie is kinderen helpen zich daar ritmisch in te bewegen, steeds beter zelf te weten waar spanning in ontspanning, opwinding in kalmte, geldingsdrang in liefde, competitie in belangeloosheid overgaan en weer terug. Ja, jullie hebben het goed gehoord: het is niet het ene of het andere, maar het ene en het andere. Jenaplan als groene wereldstad. Ga er mee aan staan!

Mooie school wordt dat. OK Daan, voor jou zijn er binnenkort al boeiende scholen die zich in die richting bewegen. Voor de kinderen na jou moeten we straks klaar zijn. ■

BRON

'De entourage van het leren. Krachtige, educatieve leef- en leeromgevingen in de 21e eeuw'. Schriftelijk te bestellen bij het APS in Utrecht, afdeling Voda, via telefax 030-2856776 of Postbus 85475, 3508 AL Utrecht. Het kost f 24,50, exclusief verzendkosten.

FRACTAL

*In al haar onderdelen is een roos
roos, in ieder blad is zij volledig*

*zoals de omtrek van dit continent
in elke millimeter steeds de hele kust*

*het minste flardje damp
de grootste luchtvullende wolk gelijk is, is*

*een roos tot in het kleinst
van de omtrek van ieder van haar blaadjes*

*en van de geurmoleculen doortrokken ruimte
tussen die blaadjes: die roos
en weet het niet.*

Esther Jansma

DICHTEN EN GEDICHTEN IN DE ROZENTUIN

Tijdens de conferentie "Vergeet mij niet in de rozentuin" werd door Pieter Quelle op de donderdagavond een workshop over roosgedichten gegeven. De workshop bestond uit twee delen:

- zelf een roosgedicht maken;
- een aantal gedichten over rozen uit de Nederlandse literatuur lezen en bespreken.

Vragen

De workshop begon met de vraag wat een roosgedicht is of (beter gezegd) volgens de deelnemers zou moeten zijn.

De volgende vragen rolden er min of meer automatisch uit:

Waarom is het dat de roos in de literatuur zo vaak wordt gebruikt? En niet de paardebloem bijvoorbeeld?

Wat is het bijzondere van de roos?

Waar staat de roos nu eigenlijk symbool voor? Voor liefde? Voor dood? Voor haat?

Heeft de kleur nog betekenis? En

maakt het uit of het om een wilde of een gekweekte roos gaat?

Hebben de doornen een Christelijke betekenis (de doornenkroon)?

De Haarlemse rederijkerskamer 'In liefde bloeiende' had als symbool een kruis met een wilde roos daarom heen gewikkeld. Wat wilden ze daarmee uitdrukken?

Waarom heet Doornroosje eigenlijk Doornroosje?

En: 'slapen als een roos', heeft dat met Doornroosje te maken?

Zo pratend kwamen er meer vragen dan antwoorden en dat was nu juist de bedoeling.

Praten

Daarna startten de deelnemers een tweegesprek, van maximaal vijf minuten, over die keer dat rozen een rol in hun leven hadden gespeeld.

De luisterende partij kreeg de opdracht om uit het verhaal van buurman of buurvrouw een zin op te schrijven die hij of zij mooi, interessant, geheimzinnig of anderszins opvallend vond. Dat leverde allerlei soorten zinnen op.

- poëtische als: 'om bij de geur van rozen te komen...'

- mededelende: 'rozen, de rode draad in mijn leven'

- hilarische: 'geef mij maar liever een dahlia'.

Schrijven

Nu volgde de opdracht om in tien minuten een roosgedicht te maken met een van de bij het vorige onderdeel gevonden zinnen als uitgangspunt. De vorm werd geheel vrij gelaten.

Dat leverde verrassende resultaten op. Een selectie:

*Een roos is voor mij zonder woorden
geven en krijgen
ieder jaar nieuw
een heel leven lief*

Nita

*Rosa, mi rosa
is mij lief
Rosa roze rood
door schaduw omsloten
toegang gesloten*

Jan Boonstra

*Om bij de geur van rozen te komen
Om zeker te gaan voor echtheid
Om uit te gaan van oprechtheid
Moet ik willen, voorkomen
Moet ik achter mijn gevoel staan
Moet ik door doornen gaan*

Ben van den Berg

Roos.

In de tuin trek je luizen aan.

Toch geef ik ze jou.

In de vaas gezet zijn ze van ons beiden.

We bewonderen hun fraaie vorm.

Ook verdord houdt dat stand.

Onze toekomst.

Ton Scheuldermans

Rozen, de rode draad in mijn leven

Toen ik je net kende, heb ik er 35 van je gekregen

*Met de geur nog in onze neuzen
zijn we ook door doornen gegaan*

*De geur was even weg
maar als ik je nu zeg*

'Wat ruiken ze weer heerlijk

En wat staan ze weer mooier dan ooit'

*Dan denk ik: We hebben het samen toch maar
gerooid.*

Maria

Rode roos, een zonnig gevoel
aan de rand van de schaduw.
De trompetboom, 's avonds toeterend
tegen de muggen, ochtend in de tuin.
Stokrozen bloeien, hun kleuren
verstopt in de knoppen die hoger
en hoger groeien
Welk beeld zal mijn tuin
Ik droom van een zwoele, warme, Franse tuin.
dit jaar weerspiegelen?

Janny Bolink

De stationshal en het meisje

De trein rolt brommend binnen.
Meisjes en jongens op het volle perron.
Jongens met rozen, rozen, rozen.
Zover de ogen reiken.
Unieke vormen vullen het perron.
Het meisje, vol spanning, wacht ..
Maar iedereen krijgt rozen
Behalve het meisje

Ach. . .

Persoonlijk had ze liever een Dahlia gehad.
Die
kwam
ook
niet

Simon de Wit

Duinroos

Om bij de geur van rozen te komen
moest ik door doornen gaan.
Dan was ik thuis met krassen op mijn huid.
Ik snoof. De zilte lucht, vermengd met roos,
gaf innerlijke rust.

Bernadette Blum

Lezen

Daarna werd een aantal roosgedichten uit de Nederlandse literatuur uitgedeeld en besproken. Doordat er weinig tijd over was, moesten we ons beperken. We lazen en bespraken kort zoals gedichten die elders in dit nummer afgedrukt staan.

Sparen

Vanaf nu sparen wij natuurlijk roosgedichten. Voorlopig alle waar het woord roos in voor komt. Wie er een kent mag hem opsturen, graag. Doe maar naar p.quelle@consu-net.nl

Misschien gaan we over een jaar een bundel uitgeven. Misschien verspreiden we alle roosgedichten in de rozentuin en misschien zijn de roosgedichten het noodzakelijke zaad voor een bloeiende bloementuin. We moeten er in ieder geval voor zorgen dat, wanneer de rozentuin opengaat, alle kinderen in liefde kunnen bloeien. ■

De knop van een roos is
het teken van een nieuw begin
zelfs in november
geeft hij een gevoel van warmte
een herkenning
hij zegt iets, zonder woorden

Mariet Botter

EEN OGENBLIK VOOR 'OPVALLENDE' KINDEREN

Naar aanleiding van een workshop

De meeste kinderen bewegen zich redelijk soepel door het leerproces zonder (structureel) uitzonderlijk gedrag te vertonen. Toch zijn er altijd kinderen die bijvoorbeeld moeite hebben met het opnemen van informatie, zich niet kunnen concentreren, hyperactief gedrag vertonen of juist in zichzelf gekeerd zijn. Nog weinig bekend is dat dit veroorzaakt kan worden door een onvoldoende ontwikkeld visueel systeem, gevormd door de ogen, visuele banen en hersenen. Optologie, de sinds 1928 in Amerika ontwikkelde wetenschap van het zien, houdt zich onder andere bezig met aan leren gerelateerde visuele problemen, die een weerslag kunnen hebben op het gedrag. Hoe kun je als groepsleid(st)er kinderen met deze problemen herkennen en hoe kun je hen verder helpen? Een voorbeeld.

Joeri

Joeri, 8 jaar, komt maar niet tot lezen. Hij zit halverwege groep 4 en ondanks extra hulp van de remedial teacher en het dagelijks oefenen thuis, blijft het worstelen. In de klas is hij vaak ongeconcentreerd en gaat stoer gedrag vertonen om zijn toenemende onzekerheid te verbergen. 'Sommige derdejaars zijn al verder met lezen dan ik; waarom kan ik dat nou niet beter?,' roept hij op een avond vertwijfeld uit.

De remedial teacher dringt aan op een serie testen. Conclusie: normale intelligentie, voldoende concentratie in een 1-op-1-situatie, auditieve analyse en -synthese redelijk, visuele discriminatie zeer zwak, leest spelend, leestempo ver onder niveau. Joeri krijgt een afgescheiden werkplek in de groep om zich beter te concentreren en gaat verder met extra steun van de remedial teacher.

Omdat hij dicht op zijn werk zit en nogal eens met zijn ogen 'knijpt', neemt zijn moeder hem mee naar een oogarts. 'Misschien ziet hij wel niet zo goed', zo redeneert ze. De oogarts luistert aandachtig naar de problemen en onderzoekt Joeri's ogen op pathologische afwijkingen. Ze controleert of hij scherp ziet in de verte en constateert: 'Prima ogen, niets aan de hand.'

Eind groep 4 is Joeri iets vooruitgegaan. Hij leest nog spelend en haalt net AVI-3 niveau. Hij blijft snel afgeleid en alhoewel rekenen aardig gaat,

vormt het onthouden van de tafels een volgende barrière.

Via, via, horen zijn ouders over een optologische praktijk waar kinderen met vergelijkbare problemen visuele training krijgen. Na enige aarzeling maken ze een afspraak bij de optoloog. Deze vertelt dat hij vooral het functioneren van het zien onderzoekt. Met behulp van optische apparatuur meet hij bij Joeri onder andere:

- de breedte van zijn blikveld
- het vermogen om informatie op te nemen
- de snelheid en nauwkeurigheid waarmee hij waarneemt
- de samenwerking tussen beide ogen
- zijn ruimtelijke oriëntatie en het diepte zien
- eventuele stress op zijn visuele systeem
- de afstemming van zijn oog-hand-coördinatie

Aan de hand van metingen constateert de optoloog dat Joeri moeite heeft om met twee ogen op leesafstand scherp te zien. Dit levert een behoorlijke 'visuele stress' op tijdens dichtbijwerk. Verder heeft hij een heel breed blikveld, waardoor hij teveel indrukken binnen krijgt, snel afgeleid is en moeilijk informatie kan selecteren. Uit een simpel testje blijkt dat Joeri een auditieve spellingsstrategie heeft en een nauwelijks ontwikkeld visueel geheugen. Als zijn ogen een voorwerp moeten volgen, maken ze klei-

ne schokjes en ook aan andere visuele vaardigheden, nodig om te leren lezen, blijkt hij niet te voldoen. Er wordt besloten dat Joeri wekelijks visuele training gaat volgen waardoor hij leert gemakkelijker scherp te stellen op korte afstand. Door oefeningen kunnen zijn oogspieren wat soepeler worden en kan hij de spanning op zijn visuele systeem loslaten. Daardoor zal hij adequater informatie opnemen. Bovendien schrijft de optoloog hem een zwakke plus-bril voor die hij alleen tijdens dichtbijwerk op moet zetten. Dit helpt zijn scherpstelsysteem ontspannen. Na enige tijd zal hij de bril waarschijnlijk niet meer nodig hebben.

Joeri en zijn ouders zijn opgelucht. Elke dag doen ze thuis de oefeningen die hij tijdens de visuele training heeft geleerd.

Na enige tijd wordt op school een verandering opgemerkt. Joeri loopt meer ontspannen rond en leest vlotter. Zijn zelfvertrouwen neemt zichtbaar toe. Met zijn bril op werkt hij geconcentreerder dan voorheen en ook het tafels leren kost hem minder moeite. Zijn leesachterstand is weliswaar niet direct ingehaald, maar de stijgende lijn geeft goede hoop. Tijdens het controle-onderzoek bij de optoloog, drie maanden later, blijken de meeste functies inderdaad aanzienlijk verbeterd. Joeri krijgt het advies voorlopig nog eens in de zes weken een uurtje visuele training te volgen. Om de nieuwe kijkgewoonten goed te integreren in zijn dagelijks zien is het belangrijk dat hij thuis regelmatig wat oefeningen blijft doen.





Uniciteit of hulpvraag?

In mijn werk als groepsleidster in de middenbouw kwam ik geregeld kinderen als Joeri tegen. Kinderen zoals hij blijven ondanks een normale intelligentie ergens 'hangen' en de extra hulp en inspanning levert niet het gewenste resultaat.

In de basisprincipes Jenaplan wordt ieder menskind uniek genoemd. En ieder heeft het recht zijn eigen identiteit te ontwikkelen. De kunst is nu om te onderscheiden of kinderen die opvallen (op wat voor gebied dan ook) daarmee iets van hun uniciteit laten zien of een hulpvraag uitzenden.

Elk mens heeft voor het ontwikkelen van een eigen identiteit persoonlijke relaties nodig, relaties met andere mensen en met de zintuiglijk waarneembare werkelijkheid. Daarvoor is een goed functionerend visueel systeem (ogen, visuele banen en hersenen) onontbeerlijk.

Meer dan 98% van alle baby's wordt geboren met normale en gezonde ogen. Toch is het zien niet aangeboren, maar ontwikkelt het zich gaandeweg.

Zien kan omschreven worden als het

via de ogen verzamelen van informatie die in de hersenen verwerkt wordt en daarna efficiënt wordt gebruikt bij gerichte handelingen.

Wanneer een kind goed kan zien (een zichtscherpte van 100% heeft) betekent dit niet automatisch dat beide ogen de informatie voldoende kunnen opnemen, verwerken en praktisch benutten.

Daarvoor is een aantal visuele vaardigheden nodig zoals:

- het kunnen maken van soepele oogbewegingen
- een goede oog-handcoördinatie
- het kunnen visualiseren
- het vermogen om scherp te stellen, zowel dichtbij als in de verte
- een evenwichtige oogsamenwerking en
- een adequaat visueel geheugen

Als een kind door zijn of haar gedrag, door leer-, lees- of concentratieproblemen opvalt en daarmee om hulp vraagt, is het belangrijk om na te gaan of deze visuele vaardigheden voldoende ontwikkeld zijn. Een optoloog is hierin gespecialiseerd (zie verderop in dit artikel). Het zou goed zijn als steeds meer groepsleid(st)ers, remedial teachers en ouders oog krij-

gen voor het belang van genoemde vaardigheden, die ieder kind nodig heeft om zich als totale persoon te kunnen ontwikkelen. Waar kun je op letten?

Visuele vaardigheden

Om de woorden van een regel gemakkelijk te kunnen volgen met je ogen zijn *vloeiende oogbewegingen* nodig. Ook bij het kijken van het eind van de ene regel naar het begin van de volgende, zijn soepele oogbewegingen van belang. Kinderen van wie de ogen kleine schokjes maken tijdens het volgen van een voorwerp zullen ook moeite hebben met het volgen van letters tijdens het lezen. Zij draaien vaak het hoofd en soms een deel van hun lichaam mee als ze lezen. Het gebeurt geregeld dat ze niet meer weten waar ze zijn in de tekst. Dikwijls gebruiken ze een vinger of papierstrook om bij te wijzen. Soms worden woorden of hele regels twee keer gelezen of overgeslagen. Bij het schrijven kost het hen moeite om precies op de lijn te blijven.

Voor het netjes kunnen schrijven op de regels is het goed doorlopen van de drie stadia van *oog-handcoördi-*

natie een vereiste. Allereerst leiden de handen de ogen, daarna gaan tasten en zien gelijk op en tenslotte leiden de ogen de handen.

Als de oog-handsamenwerking niet optimaal is, zal het handschrift onregelmatig zijn. Een rijtje sommen komt niet recht onder elkaar te staan en soms beweegt de andere hand nog mee tijdens het schrijven of tekenen. Ook zijn er vaak problemen met links en rechts (onvoldoende ontwikkelde lateralisatie).

Het gedetailleerd en geordend waarnemen als voorwaarde om te kunnen *visualiseren* is onder andere belangrijk om een goed woordbeeld te vormen en foutloos te leren schrijven/spellen. Gedurende het lezen doe je een beroep op je visualisatievermogen, terwijl je ondertussen blijft waarnemen.

Daardoor kun je een voorstelling maken van wat je leest (begrijpend lezen).

Langdurig en intensief dichtbij *scherpstellen* tijdens lezen, rekenen of schrijven bijvoorbeeld, vraagt veel van het visuele systeem. Kinderen die hier moeite mee hebben zitten vaak dicht over hun werk gebogen. Ze knippen geregeld of wrijven in hun ogen. Bij het overschrijven van een stukje tekst worden gauw fouten gemaakt. Het liefst vermijden ze dichtbijwerk.

Scherp stellen of accommoderen is ook belangrijk bij het snel wisselen

van dichtbij kijken naar ver(der) weg en andersom. Als het scherpstelvermogen niet goed functioneert zal dat problemen geven bij het kijken van het schrift naar het bord bijvoorbeeld. Dit kost veel energie. Om de daaruit voortvloeiende vermoeidheid te vermijden, worden kinderen vaak meesters in het vinden van vermijdings- of compensatiestrategieën.

Een goede *samenwerking tussen beide ogen* zorgt voor enkelvoudig zien (één beeld) met zo min mogelijk inspanning. Ook kun je hierdoor diepte zien en afstand en snelheid inschatten. Kinderen die één oog uitschakelen, houden vaak hun hoofd schuin tijdens leeswerk en zitten scheef bij het schrijven. Soms sluiten of bedekken ze één oog.

Kinderen met stoornissen in de oog-samenwerking zijn bang voor een bal die op hen afkomt omdat ze de afstand en snelheid moeilijk kunnen schatten. In de gymzaal vallen ze nogal eens of botsen ergens tegen aan. Ook het zich stoten of omgooien van dingen (de beroemde beker melk) heeft hier mee te maken.

Het *visuele geheugen* zorgt ervoor dat je niet steeds opnieuw naar iets hoeft te kijken om te weten hoe het eruit ziet. Dit is van belang bij het vormen van woordbeelden, maar ook in talloze andere situaties. Om het visueel geheugen te ontwikkelen of te versterken zijn allerlei leuke spelletjes te doen, onder andere op

de computer.

Door goed te observeren als groepsleid(st)er hoe een kind werkt, wat voor fouten het maakt of hoe het zich beweegt, kun je een soort 'feeling' ontwikkelen of het mogelijk gebaat zou zijn bij het verbeteren van zijn/haar visuele vaardigheden. Het is belangrijk de ouders hiervan op de hoogte te stellen en hen te adviseren hun kind door een optoloog te laten onderzoeken. Zonder te willen generaliseren en categoriseren, vertonen een aantal kinderen met problemen van visuele oorsprong overeenkomstige kenmerken.

Kinderen van 'de nieuwe tijd'

Er zijn tegenwoordig steeds meer kinderen met een hoog spiritueel bewustzijn. Vaak zijn het kinderen met een rijke fantasie en een groot creatief vermogen. Ze denken associatief en snel, maar hebben moeite om hun ideeën en plannen werkelijk gestalte te geven. In een kringgesprek over een bijdrage aan de weeksluiting bijvoorbeeld, hebben zij originele ideeën, maar met een laag realiteitsgehalte oftewel, moeilijk uitvoerbaar. Uit de talloze visuele prikkels die gedurende de hele dag binnen komen, kunnen zij niet goed selecteren.

Daardoor verbinden zij zich niet echt met wat op dat moment aan de orde is (bijvoorbeeld een taalwerkje) en zijn ze door iedere beweging afgeleid. Het kost hen enorm veel inspanning om zich te concentreren en hun hyperactieve gedrag tot rust te laten komen.

Er zijn ook kinderen die tegengesteld reageren. Omdat ze de 'lawine' van visuele prikkels niet kunnen reguleren en verwerken, geven zij het als het ware op. Zij trekken zich terug in hun eigen wereld, zijn stil en dromerig. Deze 'stille' en 'drukke' kinderen worden wel 'nieuwetijdskinderen' genoemd. Ze hebben een sterk ontwikkelde intuïtie, zijn vaak gevoelig voor kleuren en muziek en houden van dieren en van de natuur.

Natuurlijk heeft ieder kind wel één of meer van deze eigenschappen. Toch kun je, door goed te kijken naar een kind dat opvalt door gedrag of leer-

Een ouder schrijft:

'Toen wij drie maanden geleden bij de optoloog kwamen, was Anne dromerig, jong, faalangstig, traag. Op de Vrije School 'meegenomen' tot de vijfde klas, waar ze qua stof en contact met de juf en klasgenootjes volledig afhaakte. In korte tijd koos ik voor een andere school, waar ze in groep vier geplaatst werd. Hier was ze veilig en werd geprezen om wat ze kon.

Bij Hans (de optoloog) was alles fantastisch. Ik zag Anne innerlijk overeind komen en zin krijgen in wat er allemaal te ontdekken viel. Ze veranderde snel in een leergierig kind. Ze werkte iedere dag anderhalf tot twee uur aan de oefeningen van Hans en aan huiswerk van school, zonder te klagen! Nu haalde ze negens en tiens.

Het ene muntje na het andere valt. Haar spelling gaat met sprongen vooruit, het lezen gaat veel sneller nu. Ze ZIET het ineens; voorheen ging alles het ene oor in en het andere weer uit.'

problemen, gaan onderscheiden of het zich kan verbinden met de zintuigelijke wereld om zich heen. Als dat niet het geval is, kan een bezoek aan een optoloog uitkomst bieden.

Wie is de optoloog en wat doet hij?

Een optoloog, ook wel gedragsoptometrist genoemd, is iemand die meestal een achtergrond als optometrist heeft. (Een optometrist gaat na of men scherp ziet en schrijft zonodig een bril of contactlenzen voor.) Daarnaast heeft hij of zij een wetenschappelijke studie 'Gedragsoptometrie' gevolgd in, of via de Verenigde Staten. In Nederland zijn ongeveer 10 optologen werkzaam, aangesloten bij het Optologisch en Orthokerathologisch genootschap. Een optoloog meet de verschillende functies van de ogen in een zogenoemde '21-punten test' (zie voorbeeld van Joeri). Hij begeleidt kinderen (en volwassenen) die stappen hebben overgeslagen in hun visuele ontwikkeling en zich vaak met allerlei compensatiestrategieën be-

helpen. In de visuele trainingen of visuele therapie laat hij de kinderen door middel van (oog)oefeningen de zintuigelijke wereld als het ware opnieuw ontdekken. Er wordt aandacht besteed aan het verbeteren van de visuele vaardigheden en aan het verhelpen van visuele dysfuncties (het verkeerd gebruiken van een of beide ogen). De optoloog of visueel therapeut behandelt geen lees- of leerstoornissen op zich. Voor kinderen met ernstige leerstoornissen of dyslexie is daarom een multidisciplinaire aanpak gewenst van opvoeders, medici, optoloog en (neuro)psycholoog.

Op school

Op sommige plaatsen in Amerika worden visuele (perceptie)stoornissen behandeld in samenwerking met de school. Kinderen gaan drie keer per week een half uur naar een speciale kliniek. Daar doet een optologisch assistent oefeningen met hen. Sommige scholen hebben een zogenoemd 'perceptiecentrum'. Groepjes van 3 of 4 kinderen gaan onder

schooltijd naar de 'visual remedial teacher'. Deze geeft visuele training in samenwerking met een optoloog.

In Nederland wordt op scholen nog weinig aandacht besteed aan problemen van visuele aard. Op Jenaplanscholen met hun pedagogisch klimaat worden kinderen die opvallen gemakkelijker geaccepteerd door de groepsleid(st)er en in hun uniciteit gezien, dan op een klassikale basisschool. Het gevaar bestaat dat er daarom niet zo snel 'doorverwezen' wordt. Een kind dat bijvoorbeeld problemen met lezen heeft omdat de daarvoor benodigde visuele vaardigheden niet voldoende zijn, zal ook geen plezier in lezen krijgen en altijd moeite houden met functioneel lezen. Dat is jammer en kan voorkomen worden. ■

Monnica de Jong is visueel pedagoge en was voorheen onder meer werkzaam in het Jenaplanonderwijs. Voor meer informatie (o.a. over lezing, workshop of ouderavond) kunt u haar bellen tel. 030-2257259 (privé) of 035-6235300 (werk)



AFGESPROKEN: EEN SOCIOCRATISCHE WERKWIJZE

De belangrijkste invloed op het leren van waarden en normen met betrekking tot de omgang met elkaar is het voorbeeld van volwassenen: 'teach as you preach'. Henk van der Weijden hield tijdens de Jenaplan-conferentie 1999 een lezing over het leren samenleven in de basis-school, geïnspireerd door het gedachtegoed en de praktijkervaring van Kees Boeke en de Werkplaats Kindergemeenschap: sociocratisch werken in de stamgroep als basis voor een school als leef- en werkgemeenschap.

School- en klassenregels

Ik verkeer in de bijzondere omstandigheid dat ik regelmatig klassenadministraties van groepsleraren in het basisonderwijs kan inzien. Nog maar enkele jaren geleden bestond zo'n administratie uit een absentielijst en een eenvoudige cijferlijst, in enkele gevallen uitgebreid met uitgewerkte lesvoorbereidingen en een dag- of weekplanning. Vandaag de dag omvat een klassenadministratie soms wel vier of vijf 23-gaats ringbanden en bestaat uit: de planning (en reflectie), de uitslagen van toetsen en testen, klassenoverzichten en individuele leerlingenprofielen. De laatste tijd worden veel administraties aangevuld met een specifiek document: de map-voor-de-invaller.

Mijn bijzondere belangstelling bij het inzien van de klassenadministraties gaat uit naar de school- en klassenregels die, in vergelijking met de andere onderdelen, veelal beperkt in omvang zijn (meestal twee of drie A-4'tjes). Inhoudelijk gezien vormen zij echter heel nadrukkelijk een 'dwingend' onderdeel van de klassenmap. Zo valt bij het doornemen van de regels op dat puntsgewijs een opsomming wordt gegeven van alles wat niet op school of in de klas is toegestaan. Het woordje 'niet' komt in nagenoeg alle regels of afspraken dominant naar voren. Navraag bij de groepsleraren op welke wijze de regels tot stand zijn gekomen, leidt veelal tot verbaasde blikken. De vraag ontlokt bovendien reacties als: De regels waren er al, ze zijn door de directie ooit vastgesteld, of ze zijn

door iedere groepsleraar vastgelegd met als doel een ordelijk en duidelijk en voor allen goed leefklimaat te scheppen. Nog maar zelden zijn de leerlingen rechtstreeks betrokken geweest bij de samenstelling van de regels of 'afspraken'. Vreemd eigenlijk, omdat de regels bestemd zijn voor de leerlingen en omdat er bij het vaststellen van de afspraken sprake moet zijn van een zekere wederkerigheid.

Kwaliteitskenmerk

In het nu volgende betoog wil ik aantonen dat het betrekken van de leerlingen bij het opstellen, uitvoeren en bewaken van de regels pedagogisch gezien noodzakelijk is. Deze noodzakelijkheid wordt niet alleen geformuleerd vanuit de optiek van traditionele vernieuwingsscholen, maar behoort ook tot de 'algemene' kenmerken van goed onderwijs. Zo verwoordt de Inspectie van het Onderwijs in een informatiebrochure dat de groepsleraren in het basisonderwijs een pedagogisch klimaat voor de leerlingen dienen te creëren dat ondersteunend en uitdagend is. In de toelichting op dit kwaliteitskenmerk wordt het betrekken van leerlingen bij het schoolgebeuren als volgt onder woorden gebracht: "Verder is het van belang dat de leerlingen ook de kans krijgen om hun eigen ideeën en ervaringen in te brengen. Zij [de leraren] kunnen leerlingen betrekken bij het opstellen van klassenregels. Ook het werken met dag- en weektaken en met zelfcorrigerende materialen en het laten kiezen en plannen van taken, kan bijdragen aan de ontwikkeling van de

zelfstandigheid en verantwoordelijkheid. Het gaat hier om een proces dat zich gedurende de gehele schoolloopbaan ontwikkelt" (Inspectie van het Onderwijs, 1999, 17).

Leren samenleven

Het gaat mij hier om het maken van regels en afspraken, om besluitvorming en om organisatie in een pedagogische setting. Kortom, hoe wij leren samenleven in een basis-school. Samenleven is geen instinct. Samenleven moet je leren, dat wil zeggen aanleren en oefenen in de dagelijkse omgang met elkaar. Het pedagogisch georiënteerde gezin vervult daarbij een sleutelrol en wordt gekenschetst als de bakermat van het samenleven, omdat in het gezin de verantwoordelijkheid voor elkaar dagelijks ge- en beleefd wordt. Ook de school dient een wezenlijke bijdrage te leveren aan het leren samenleven. De school heeft evenals het gezin een pedagogische opdracht. Beide instituties staan voor de gezamenlijke opdracht om kinderen en jongeren toe te rusten voor een actieve en productieve deelname aan de huidige en toekomstige samenleving. Het leren samenleven kan vormgegeven worden door middel van een sociocratische werkwijze. Sociocratie is een denkbeeld van de onderwijsvernieuwer Kees Boeke (1884-1966) en is een verbeterde vorm van democratie. Sociocratie wordt opgevat als een pedagogische categorie: recht doen aan elkaar en daarbij de kinderen niet vergeten. Dat houdt in: respect voor ieder als mens; rechten voor alle partijen; medezeggenschap over eigen zaken; rekening houden met elkaar en steun geven aan de zwakkeren. Het leren samenleven in een school kan benaderd worden vanuit vier invalshoeken, die hierna kort besproken worden.

De pedagogische opdracht van de school

De huidige samenleving is onder meer veranderd door een geringere cohesie (samenhang) in de groepsverbanden en door het verdwijnen

van de gerichtheid op een geheel van gedeelde waarden en normen. De toename van vandalisme, criminaliteit, gewelddadige acties en wapengebruik waarbij jongeren een hoofdrol vervullen, is begin jaren 90 de rechtstreekse aanleiding geweest voor het op gang brengen van een maatschappelijke discussie over de pedagogische taak van het onderwijs. De uitkomst van deze discussie heeft geleid tot de stelling dat opvoeding en onderwijs, zij het onder bepaalde voorwaarden, wel degelijk een vruchtbare bijdrage kunnen leveren aan het oplossen van een aantal maatschappelijke problemen.

Een pleidooi voor participerend leren

Onze westerse samenleving heeft jongeren vanaf het eind van de negentiende eeuw in toenemende mate 'buitenspel' gezet door ze op te voeden in een eigen jeugdland. Kinderen groeien terecht beschermd op. Helaas hebben we bij het groter worden van de kinderen in onze westerse samenleving verzuimd hen te betrekken bij de orde van het samenleven. Van een goede toerusting voor een actieve deelname aan gemeenschappelijke zaken blijkt nauwelijks sprake. Om de samenhang in de samenleving te bevorderen is het noodzakelijk dat jongeren actief en medeverantwoordelijk participeren in relevante maatschappelijke organisaties en instituties. De uitdaging geldt na het gezin vooral voor de basisschool, want daar leren de leerlingen niet of nauwelijks deelnemen aan de vormgeving van de eigen (school)gemeenschap. Voor participerend leren moeten leerlingen meer dan tot nu toe het geval is, leren omgaan met veranderingen, met het andere en met andersdenkenden, kortom met verscheidenheid. Om leerlingen in staat te stellen participerend te leren, moeten scholen actieve oefen- en werkplaatsen te zijn, waar geoefend kan worden in authentiek samenleven.

De werkplaatsgedachte

Met name de zogenoemde traditionele onderwijsvernieuwers hebben op tal van plaatsen pleidooien gevoerd om de school op te vatten als een werkplaats, dat wil zeggen een plaats waar kinderen door samenwerken en samenspraak kunnen leren. De school wordt voorgesteld als een werkplaats, waarbinnen de leerlingen worden voorbereid op een zelfverantwoordelijke en zelfbepaalde deelname aan de schoolgemeenschap. De school-als-werkplaats onderscheidt zich van de school-als-leerplaats (waar 'geïsoleerd' leren plaatsvindt), doordat zij een authentieke gemeenschap wil zijn. Dat betekent een school waar samenwerking en samenspraak middel en doel zijn.

Het denkbeeld van de sociocratie

Sociocratie is een wijze van organiseren van de besluitvorming. Zij waarborgt de gelijkwaardigheid (gelijk-zijn-in-rechten) van iedere betrokkene bij het nemen van besluiten. Wanneer in een samenleving of in het gezin of in de school gemeenschappelijke doelen worden nagestreefd is het noodzakelijk dat alle betrokkenen samenwerken. In situaties waarin mensen samenwerken dienen zij elkaar te benaderen als medemens, als iemand die je metgezel (socius) is. Het gaat daarbij om het inzicht dat je er in je eentje niet komt en dat levensecht samenleven alleen door samenwerking en samenspraak tot stand gebracht kan worden. Dit is in feite de grondgedachte van de sociocratie. Waar mensen samenleven worden echter ook voortdurend besluiten genomen. Hieraan kan op verschillende manieren vorm gegeven worden: autoritair, democratisch of sociocratisch. Een nadeel van de democratische besluitvorming is dat de meerderheid haar wil oplegt aan de minderheid. Dat levert bijna altijd 'winnaars' en 'verliezers' op. Vandaar dat in de sociocratie de belangrijkste besluiten (de beleidsbesluiten) niet genomen moeten worden met meerderheid van stemmen maar in en door onderling overleg en op basis

van argumenten. Door middel van het consentbeginsel kunnen alle betrokkenen invloed uitoefenen op de interne organisatie van de (school)gemeenschap waar ze deel van uit maken.

Sociocratische basisregels

- 1 Het consentbeginsel regelt de besluitvorming, dat wil zeggen dat niemand overwegend bezwaar mag aantekenen bij het nemen van een besluit. Een besluit ligt vast als alle betrokkenen hun consent hebben gegeven.
- 2 De schoolorganisatie wordt opgedeeld in kringen. De groeps-kringen (klassen) vormen de basis. Uit de groepskringen wordt de schoolkring gevormd. Aan de 'top' bevindt zich de bestuurskring.
- 3 De kringen worden dubbel aan elkaar gekoppeld, dat wil zeggen dat twee personen gekoppeld worden naar de naasthogere kring. Die twee personen zijn: de functionele leider (bij een school de groepsleraar) en een afgevaardigde van de groep.
- 4 Als er personen gekozen worden, worden deze gekozen in een 'open' verkiezing.

De bespreking

In alle kringen worden besprekingen gehouden. De bespreking is het ordeningsinstrument van de organisatie: nieuw beleid wordt bedacht en besproken en de afspraken worden vastgelegd. Alle beleidsbesluiten worden in de bespreking met consent genomen. De 'uitvoerders' kunnen tijdens het werken zelfstandig zogenoemde uitvoeringsbesluiten nemen, daar wordt niet met consent besloten.

Voorwaarden voor invoering

Onderstaande voorwaarden moeten goed overdacht worden, alvorens over te gaan tot de implementatie van de sociocratische werkwijze.

- 1 De sociocratische werkwijze moet een oplossing bieden voor een door de school ervaren probleem

- (lost sociocratie een knelpunt op?).
- 2 Leraren dienen een grondhouding (mensbeeld) te hebben die mensen niet isoleert, uitsluit of negeert.
 - 3 Leraren moeten bereid zijn zich te informeren over de achtergronden en de werkwijze van de sociocratische aanpak.
 - 4 Er dienen voldoende middelen (waaronder tijd) beschikbaar te zijn.
 - 5 De instelling van een werkgroep 'sociocratie' is noodzakelijk.
 - 6 Ook de aanwezigheid van voldoende ondersteuning (externe en interne steun van schoolleiding/bestuur; mogelijkheden voor begeleiding en scholing) is nodig.
 - 7 Gefaseerd en planmatig werken is een 'must'.

De sociocratische kringorganisatie wordt over de bestaande (hiërarchische) organisatie heen gelegd. De

kringorganisatie wordt het beleidsbepalende deel van de organisatie. Een medezeggenschapsraad of een ondernemingsraad wordt bij het toepassen van een sociocratische werkwijze overbodig. Dergelijke instituties bevorderen te veel het wij-en-zij-denken. Bij invoering van de sociocratische werkwijze wordt geadviseerd om met de groepsbesprekingen te beginnen. Dat houdt in dat in iedere groep/klas wekelijks één uur besteed wordt aan het goed regelen van de (beleids)afspraken.

De hier bepleite sociocratische aanpak maakt het mogelijk dat jongeren, met volledige erkenning van hun individualiteit, mede verantwoordelijkheid op zich nemen voor een groter geheel van de samenleving. Scholen kunnen door het toepassen van de sociocratische werkwijze hieraan een wezenlijke bijdrage leveren. ■

Henk van der Weijden is inspecteur voor het basisonderwijs, was vroeger o.a. werkzaam aan de Werkplaats Kindergemeenschap in Bilthoven en promoveerde in 1998 op het proefschrift: 'Samenleven moet je leren' (zie Mensen-kinderen, sept. 1998).

EINDNOTEN

1) *Inspectie van het onderwijs (1999).*

Schooltoezicht 2000. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

2) *Weijden, H. van der, (1998). Samenleven moet je leren. Een sociocratische werkwijze voor basisscholen. Assen: Van Gorcum.*

AANWEZIGHEID

*Ik ben uitgevraagd. Vanaf nu ga ik dingen weten.
Vanaf nu is zij geen roos maar julia*

*en is haar slaap niet de slaap van de dingen.
Vanaf nu kan zij gekend worden, ga ik heel lang*

*met haar in een huis wonen en haar eten geven,
leer ik haar praten en vertelt zij me hoe het is*

*terwijl ze steeds verandert. Steeds gebruikt ze andere woorden.
Soms knip ik haar haren. Dan verandert haar hoofd.*

*Zelf verander ik zo langzaam dat zij niets merkt;
wanneer zij groot is*

ben ik altijd al oud en blij geweest

Esther Jansma

DE CONTOUREN VAN HET HEDENDAAGS TOEZICHT

Twee inspecteurs voor het basisonderwijs namen, daarvoor uitgenodigd, deel aan de conferentie en hadden op vrijdagmiddag een gesprek met een grote groep deelnemers. De tekst van de inleiding tot dit gesprek wordt hierbij afgedrukt. Gezien de problemen die in het Jenaplanveld worden ervaren (en waarover ook in Mensenm-kinderen is bericht) is het gesprek met de inspectie van groot belang, voor zowel de Jenaplanscholen als voor de inspectie.

Variëteit

Het scholenveld in Nederland kenmerkt zich door een grote variëteit. Daar waar in veel andere landen slechts een keuze is tussen openbaar (staats-) onderwijs en privaat onderwijs, levert ons stelsel keuzevrijheid op. Vanuit hun inrichtingsvrijheid geven scholen op gevarieerde wijze vorm aan wettelijke opdrachten. Onze samenleving ervaart verschillen tussen scholen als een groot goed. Variëteit biedt burgers immers de mogelijkheid die school of vorm van onderwijs te kiezen die past bij de eigen verwachtingen en doelstellingen.

De hedendaagse wetgeving kenmerkt zich steeds meer door een grotere inrichtingsvrijheid voor scholen. Verdere autonomievergroting en deregulering zijn expliciete doelstellingen van het overheidsbeleid. Zo versterkt de Wet op het Primair Onderwijs de zelfstandigheid en de eigen verantwoordelijkheid van de scholen door de verantwoordelijkheid voor de zorg voor de kwaliteit van het onderwijs primair bij scholen en schoolbesturen te leggen. Die krijgen daardoor meer ruimte om binnen wettelijke kaders eigen beleid en eigen keuzes te maken. En naarmate er meer wordt neergelegd bij scholen, zal er meer variëteit binnen het scholenveld komen, hetgeen de keuzemogelijkheden van ouders en leerlingen ten goede komt.

Verantwoording

Tegelijkertijd is duidelijk dat, hoe groter de zelfregie en de autonomie is,

hoe groter ook de noodzaak tot verantwoording. Nu is autonomievergroting op zichzelf geen motor die kwaliteitsdenken in de school op gang brengt. Het is veel meer de verantwoording aan de buitenwereld die het kwaliteitsbesef en de kwaliteitsdefinitie levendig houdt. Van scholen wordt in toenemende mate verwacht dat zij hun kwaliteiten kennen en weten aan welke aspecten van het eigen kwaliteitsprofiel nog moet worden gewerkt. De opdracht om tot interne kwaliteitszorg te komen is in de wet vastgelegd. Via het schoolplan verantwoordende scholen zich over de wijze waarop zij hun opdracht tot kwaliteitszorg handen en voeten geven. Daarnaast hebben ook ouders er recht op te weten wat de kwaliteiten van de school zijn. In de kennismaatschappij die zich nu ontplooit, neemt het gewicht van onderwijs verder toe. Meer dan ooit realiseren ouders zich dat kennis en dus leren, van fundamenteel belang is voor de maatschappelijke kansen van hun kind. Ouders willen een goede school voor hun kind en zij zullen scholen in toenemende mate daarop aanspreken. Daarbij zien we een ontwikkeling waarbij de gang naar de rechter niet wordt geschuwd.

Rol inspectie

Behalve de scholen maakt ook de inspectie een ontwikkeling door om in deze veranderende maatschappelijke context een adequate rol te kunnen vervullen. In de afgelopen jaren is gewerkt aan een toezichtssystematiek die aansluit bij de nieuwe bestuurlijke verhoudingen en tegelijkertijd eventuele risico's van variëteit

signaleert. Want ook al legt de overheid in toenemende mate verantwoordelijkheid en beslissingsbevoegdheid bij school en schoolbestuur, zij behoudt niettemin haar verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs als geheel. Variëteit mag immers niet leiden tot een kwaliteit van onderwijs die zich beweegt in de richting van een kritische ondergrens van wat we algemeen aanvaardbaar vinden. De minister moet er garant voor kunnen staan dat scholen goed genoeg zijn; burgers moeten erop kunnen vertrouwen dat elke school in Nederland onderwijs biedt van voldoende kwaliteit. Het is de inspectie van het onderwijs die, gegeven haar waarborgfunctie, tot taak heeft tijdig een signaal af te geven, wanneer algemeen aanvaarde ondergrenzen worden bereikt.

Nu de nadruk van de inspectieactiviteiten is komen te liggen op toezicht op de kwaliteit van het onderwijs in afzonderlijke scholen, brengt de inspectie de kwaliteit van het onderwijs in samenhang in kaart. Goed onderwijs is nu eenmaal meer dan goed reken-wiskundeonderwijs of een goed pedagogisch klimaat. Kwaliteit, en zeker kwaliteit van onderwijs, is een complex begrip met veel facetten. Juist omdat er niet één essentiële factor is die de kwaliteit van het onderwijs op een school bepaalt, is de huidige toezichtssystematiek erop gericht kenmerken van kwaliteit of aspecten daarvan tegelijkertijd en in samenhang in beeld te brengen. De uitkomst van het toezicht biedt scholen een beeld van zowel de sterke als minder sterke punten van hun onderwijs. En de analyse die daarvan het resultaat is kunnen scholen benutten voor de eigen ontwikkelingsprocessen.

Typen schoolbezoeken

De huidige toezichtssystematiek kent meerdere typen schoolbezoeken. De meest voorkomende zijn 'regulier schooltoezicht' (RST) en 'integraal schooltoezicht' (IST). Uitgangspunt is dat de inspectie alle scholen voldoende frequent bezoekt, maar niet

alle scholen even intensief. We noemen dit ook wel: de inspectie voert haar toezicht proportioneel uit. Dit houdt kort gezegd in dat de inspectie niet breder en dieper gaat dan nodig is. Zo benut de inspectie bijvoorbeeld bij haar systematische gegevensverzameling zoveel mogelijk de informatie die op de school over de school aanwezig is.

Bij RST gaat de inspectie na of de elementen, die tot de kern van goed onderwijs behoren, in voldoende mate voorkomen. RST heeft vooral een signaalfunctie; het is een soort 'quick scan' op grond waarvan de inspectie een beeld krijgt van mogelijk zorgelijke punten in de school. Soms kan tijdens een RST-bezoek blijken, dat verder onderzoek nodig is en zal het bezoek in het kader van IST worden voortgezet. Een schoolbezoek IST is namelijk veel diepgaander. IST brengt de kwaliteit van het onderwijs op een school over de volle breedte in kaart. Daarbij is de context van de school voor de inspectie een belangrijk gegeven. De context verklaart voor een deel waarom de situatie op een school is zoals die is, waarom sommige ontwikkelingen al goed van de grond zijn gekomen en andere nog niet. Daarnaast wordt IST jaarlijks uitgevoerd op een representatieve groep scholen om gegevens te verzamelen voor het Onderwijsverslag. Met het Onderwijsverslag rapporteert de inspectie de minister, en via hem de Eerste en Tweede Kamer, over de toestand van het onderwijs als geheel, dus op landelijk niveau.

Kwaliteitskenmerken

De kwaliteitskenmerken en -aspecten waaraan de inspectie de kwaliteit van het onderwijs toetst, zijn inmiddels goed bekend bij scholen. In de informatiebrochures van de inspectie zijn zij beschreven. Het zijn die kwaliteitskenmerken en -aspecten die er bij de kwaliteit van het onderwijs op een school toe doen. Het zijn tegelijkertijd de aspecten die de wetgever in enigerlei vorm heeft vastgelegd in de wet. Soms is de wet heel precies

en duidelijk. Zo moet bijvoorbeeld het leerstofaanbod dekkend zijn voor de kerndoelen. Op andere punten geeft de wetgever een richting aan. Nu ligt aan een wet altijd een kwaliteitsopvatting ten grondslag; bij onderwijswetgeving beoogt de wetgever vanzelfsprekend goed onderwijs. De wet impliceert een opvatting over hoe scholen moeten werken, waarop scholen zich moeten richten en dit tegen de achtergrond van wat maatschappelijk gezien wordt als goed onderwijs. Ik noem u daarvan een voorbeeld.

Ontwikkeling

De wetgever vraagt van scholen voor primair onderwijs hun onderwijs af te stemmen op de voortgang in de ontwikkeling van leerlingen en op hun ontwikkelingsmogelijkheden.

Hiermee erkent de wetgever dat er verschillen tussen leerlingen bestaan, zoals verschillen in ontwikkelings-tempo, temperament, leerstijl en ontwikkelingsroute. Maar de wetgever maakt niet expliciet wat we onder ontwikkeling moeten verstaan. Toch hebben de wijze waarop ontwikkeling wordt gedefinieerd en de context waarin de wetgever het begrip 'ontwikkeling' plaatst consequenties voor de inrichting en de vormgeving van het onderwijs. Daar waar de wetgever zich niet nadrukkelijk uitsprekt, sluit de inspectie aan bij in wetenschappelijke kring breed gedragen, uitgangspunten. In dit voorbeeld is dat de psychologie. Het toetsingskader van de inspectie heeft de cognitieve motivationele visie op ontwikkeling als achtergrond.

Overigens zonder opvattingen en definities uit de psychodynamische en leerpsychologische stroming uit te sluiten. Een alom bekende en geroemde representant van deze visie, tevens mijn leermeester, was de eerste inleider op uw conferentie: Luc Stevens.

Maar het gaat er niet alleen om wat wetenschappers daarvan vinden. Ontwikkeling bezien vanuit de cognitieve psychologie moet ook leiden tot expliciteringen van de wet die breed

gedragen worden binnen het onderwijsveld. Het moeten ook de kwaliteitskenmerken en -aspecten zijn die scholen en ouders belangrijk vinden. Daarom zijn er in de try-out-fase brede raadplegingen geweest, die uiteindelijk hebben geresulteerd in het vigerende toetsingskader.

Oordelen

Echter: toezicht is essentieel verbonden met oordelen. Daar waar de wetgever helder is in de eisen die aan de school worden gesteld, kan de norm absoluut zijn. Maar wat is de norm bij een beredeneerde keus, zoals de keus voor de wijze waarop je ontwikkeling definieert? Die norm is altijd in zekere mate arbitrair. Bovendien kunnen anderen op basis van dezelfde visie op ontwikkeling tot andere oordelen komen, door bijvoorbeeld bepaalde kwaliteitskenmerken of -aspecten net even een ander gewicht te geven. Om tot een breed gedragen normering te komen, is in een latere fase een uitgebreide normeringsprocedure uitgevoerd. De thans door de inspectie gehanteerde normen steunen dan ook op zowel een brede instemming van direct betrokkenen uit de praktijk van het onderwijs, als van vertegenwoordigers uit de onderwijsondersteuning, ouders en beleidsmakers.

Het toetsingskader van de inspectie heeft, evenals de Kenmerken voor kwaliteitsontwikkeling van het PMPO, de cognitieve visie op ontwikkeling als achtergrond. Tegen die achtergrond betekent onderwijs het begeleiden van leerlingen in hun eigen ontwikkeling en de erkenning van ondersteuning en uitdaging als algemene basis voor het pedagogisch-didactisch handelen in school. Dit beeld, waarbij de kwaliteit van het onderwijsleerproces de resultante is van de kwaliteit van onderwijs door leraren en de kwaliteit van het leren door leerlingen, komt overeen met dat van Jenaplanscholen. Maar het is niet per se het beeld van alle scholen en schoolbesturen. En dat hoeft ook niet altijd. Modern toezicht beoogt de onbenutte mogelijkheden van afzon-

derlijke scholen zichtbaar te maken. Scholen hebben het recht, daar waar de wettelijke kaders niet worden overschreden, deze mogelijkheden onbenut te laten. Wel doen scholen er goed aan voor zichzelf en via de schoolgids aan de omgeving te verantwoorden waarom welke keuze is gemaakt.

Opbrengsten

Goede verantwoording over keuzen die gemaakt zijn, is om meer redenen van belang. Bij het gesprek over de onderwijskwaliteit is de nadruk komen te liggen op de opbrengsten van het onderwijs. En natuurlijk hebben opbrengsten alles te maken met de kwaliteit van het onderwijs. Tijdens zowel het RST- als het IST-bezoek kijkt de inspectie op schoolniveau naar leerresultaten van leerlingen aan het einde van de basisschoolperiode en gedurende die periode. Want hoe je het wendt of keert: het gaat erom of leerlingen voldoende leren, of hun mogelijkheden voldoende tot ontwikkeling worden gebracht. Maar daarbij gaat het niet alleen om cognitieve mogelijkheden, het gaat om veelzijdige ontwikkeling, om zowel leergebied-specifieke als leergebied-overstijgende kerndoelen. Voor wat betreft de leergebiedspecifieke kerndoelen beperkt de inspectie zich tot de leerresultaten op het gebied van Nederlandse taal en rekenen en wiskunde. Deze vaardigheden zijn immers nodig om toegang te krijgen tot informatie die niemand kan missen. Bovendien kan en mag van scholen voor primair onderwijs worden verwacht dat zij hiervoor een stevige basis leggen. Het aanleren van deze vaardigheden is zelfs een exclusieve taak voor het primair onderwijs. Maar leerlingen tot ontwikkeling brengen is meer dan ze goed leren lezen, schrijven en rekenen. Op dit moment is het nog niet algemeen gebruikelijk niet-cognitieve doelen in termen van proceskenmerken te beschrijven en daarbij normen aan te geven waarmee kan worden vastgesteld of die doelen zijn bereikt. U kunt daarbij denken aan doelen als: het ontwikkelen van een sociaal geweten, het ervaren van een veilige

schoolomgeving, het bewerkstelligen van een zelfstandige werkhouding. Deze door scholen gestelde niet-cognitieve doelen en bijbehorende normen worden vaak niet expliciet gemaakt. Het is nog niet gebruikelijk systematisch over niet-cognitieve doelen, via bijvoorbeeld vragenlijstjes van leerlingen en ouders, informatie te verzamelen, die informatie te vergelijken met de gestelde doelen en indien nodig daarop actie te ondernemen. Kortom: het is nog niet algemeen gebruikelijk ten aanzien van de niet-cognitieve doelen het cyclisch proces van kwaliteitszorg te doorlopen. En dat bergt het gevaar in zich dat kwaliteit eenzijdig wordt opgevat als het bereiken van cognitieve opbrengsten. De inspectie roept scholen dan ook op, ook andere dan cognitieve kwaliteiten te definiëren, te expliciteren en de resultaten daarvan te vermelden in de schoolgids en het schoolplan. Bij het hedendaags toezicht is de school aan zet. Scholen worden nadrukkelijk uitgenodigd zich te presenteren. Het is aan de school haar eigen kwaliteiten te laten zien. De school die via planmatig antipest-beleid inzichtelijk maakt dat pestgedrag door leerlingen aanzienlijk afneemt, realiseert een niet-cognitieve opbrengst die er mag zijn. Een dergelijke aantoonbare opbrengst kan de inspectie dan ook in het rapport vermelden.

Naar buiten brengen prestaties

De rapporten van de inspectie zijn regelmatig onderwerp van gesprek. Het naar buiten brengen van de prestaties van afzonderlijke scholen door het dagblad Trouw heeft het maatschappelijk debat over de openbaarheid van inspectierapporten en de publieke verantwoording door scholen in een stroomversnelling gebracht. Er is een breed maatschappelijk draagvlak voor de beleidslijn dat 'de kwaliteit van onderwijs een zaak van scholen is, inclusief de ouders'. Sinds januari 1998 krijgt de medezeggenschapsraad al een afschrift van het rapport, omdat dit in feite het orgaan is waar de dialoog met de directe omgeving over de

kwaliteit van het onderwijs plaatsvindt. Vanaf 1 januari 2000 zal de inspectie de IST-rapporten zelf actief openbaar maken door ze integraal op Internet te zetten. De specifieke situatie van en de vaak complexe werkelijkheid op een school staat een kwaliteitsbeoordeling in één allesomvattend oordeel, zoals in Trouw en de Volkskrant, nu eenmaal in de weg en is om die reden niet fair. Alleen door ze integraal te publiceren kan, naar het oordeel van de inspectie, de kwaliteitsdialoog genuanceerd, op grond van een volledig beeld, worden gevoerd.

Discrepantie

De inspectie hecht eraan in haar RST- en IST-rapporten tot uitdrukking te brengen dat zij, zoveel als mogelijk, recht wil doen aan de uitgangspunten en kenmerken van verschillende groepen scholen. De inspectie is zich ervan bewust dat een discrepantie kan bestaan tussen het door de inspectie gehanteerde en breed gedragen toetsingskader enerzijds en de visie en uitgangspunten van een school anderzijds. Zo zijn er bijvoorbeeld scholen die op grond van hun mens- en wereldbeeld, hun visie op opvoeding en onderwijs, het gebruik van ICT afwijzen. De ouders op deze school willen dat ook niet en zullen eerder tevreden zijn dan er een punt van maken als de inspectie vaststelt dat de school op dit aspect de mogelijkheden niet benut. Door bij de toelichting op het kwaliteitsprofiel ook richtinggevende uitgangspunten van een school als verklaringsgrond te betrekken, tracht de inspectie recht te doen aan die specifieke kenmerken van een school die bepalend zijn voor deze discrepantie.

Vanzelfsprekend moeten die specifieke kenmerken zich dan wel begeven binnen de bandbreedte die wet- en regelgeving biedt voor variëteit van scholen. En daarmee is de cirkel rond. Het gaat steeds opnieuw over de verantwoording door scholen zelf aan de omgeving en de overheid over de keuzen die gemaakt zijn en de bereikte resultaten die het ver-

trouwen van ouders en samenleving in scholen hoog houden.

Dialogo

Tot zover de kaders waarbinnen wij vanmiddag, ieder vanuit de eigen opdracht en verantwoordelijkheid, de discussie kunnen voeren. Ik hecht eraan kenbaar te maken dat deze dis-

cussie ook voor de inspectie buitengewoon interessant is. Een inspectie die in deze tijd staat, is erop uit zowel een respectvolle dialoog te voeren als onbedoelde en onnodige problemen in de communicatie met scholen te voorkomen. Ik stel voor dat we met elkaar een poging wagen en nagaan welke van de door de inspectie gehanteerde kwaliteitsaspecten u

meer dan wel minder aanspreken. Ik hoop dat er van uw kant waardevolle tips zullen komen die de inspectie, binnen de marge van haar wettelijke opdracht, kan benutten. ■

Anneke Lassing-van Midden is inspecteur primair onderwijs

HOE ZIEN BUITENSTAANDERS JENAPLAN?

Uit een imago-onderzoek van Jenaplan-basisonderwijs

Als vervolg op een onderzoek van vijf jaar geleden naar het imago van Jenaplanscholen bij ouders die zelf kinderen op een Jenaplanschool hebben, is recent onderzocht welk beeld juist bij niet-Jenaplanouders leeft. De naamsbekendheid blijkt groot te zijn, maar de kennis van wat Jenaplan inhoudt valt beslist te verbeteren.

Redenen voor schoolkeuze

In 1994 is in opdracht van de NJPV een imago-onderzoek uitgevoerd door de Wetenschapswinkel Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht. Uit dat onderzoek blijkt dat bij ouders van kinderen die deelnemen aan het Jenaplanonderwijs de richting van de school en de bereikbaarheid geen doorslaggevende rol spelen bij de schoolkeuze. De belangrijkste reden om voor een school te kiezen is het type onderwijs. Als meest kenmerkende aspecten van het Jenaplanonderwijs noemden de ouders: het sociale aspect, de kindgerichte benadering, de totale persoonlijkheidsvorming, het werken op eigen niveau, onderwijs is opvoeden, een gezellige sfeer. Dit onderzoek richtte zich op ouders van kinderen die reeds deelnemen aan het Jenaplanonderwijs.

Ondersteuning communicatie concept

Om een completer inzicht te krijgen in het imago van het Jenaplanonderwijs, is een vervolgonderzoek uitgevoerd. Dit imago-onderzoek richtte zich op ouders van kinderen die niet aan het Jenaplanonderwijs deelnemen. De opdracht tot het uitvoeren van het imago-onderzoek is gegund aan de Hogeschool van Utrecht, Faculteit Communicatie en Journalistiek/School voor Communicatiemanagement. Een projectgroep bestaande uit Mira de Ruiters, Margo de Groot, Janneke Doorgeest en Linda Brandenburg heeft het project uitgevoerd onder begeleiding van Floris Venema. Namens de NJPV heb ik de contacten met de projectgroep onderhouden. Het doel van het onderzoek was in eerste instantie bedoeld als ondersteuning voor de

communicatieactiviteiten die de NJPV zich heeft voorgenomen voor verbreiding van het concept. Hieruit volgend is de volgende beleidsvraag geformuleerd: 'Hoe kan het imago dat over het Jenaplanonderwijs bestaat in overeenstemming gebracht worden met de werkelijke identiteit van het Jenaplanonderwijs, om tot een doelgericht communicatiebeleid te komen?'. Dat leverde de volgende probleemstelling op: 'Wat is het beeld van het Jenaplanonderwijs bij de ouders van kinderen die niet op Jenaplanscholen zitten, in nader te specificeren locaties in Nederland?'. Deelvragen hadden betrekking op: de huidige communicatieactiviteiten, het schoolkeuzeproces, de identiteit, het imago.

Het onderzoeksontwerp is een 'survey'. Bij een survey worden in de regel bij een groot aantal onderzoekseenheden via systematische ondervraging gegevens over veel kenmerken verzameld, die meestal betrekking hebben op meningen, motieven, attitudes, persoon-en achtergrondgegevens. Het onderzoek is ten dele beschrijvend ('Wat is het beeld van het Jenaplanonderwijs?') en ten dele explorerend ('Hoe komt het en waarom?'). Vervolgens splitst het onderzoek zich uit in een kwantitatief en kwalitatief gedeelte. Er is gekozen voor een a-selecte steekproef. Voor het kwantitatieve gedeelte van het onderzoek is gekozen voor het interviewen van 200 respondenten

door middel van schriftelijke enquêtes. Diepte-interviews hebben vervolgens plaatsgevonden met 10 respondenten. Deze respondenten corresponderen met acht geselecteerde situaties (verdeling gemeenten over: platteland, stad en de vier richtingen: Protestant Christelijk, Rooms Katholiek, Bijzonder Neutraal, Openbaar). De locaties waren: Driebergen, Nijmegen, IJsselstein, Lisse, Arnhem, Woerden, Oegstgeest en Utrecht. In al deze gemeenten bevinden zich één of meer Jenaplanscholen.

Resultaten

Een aantal opvallende resultaten wil ik uit het onderzoek melden. Op de vraag: 'Wat vindt u belangrijke kenmerken van een basisschool?' noemt 42,5% van de ondervraagden: Aandacht voor kind als individu, 33,0% heeft het over 'een prettige sfeer' en 31% noemt 'kwaliteit van het onderwijs', 84% van de respondenten geeft aan van 'Jenaplan' gehoord te hebben, 16% zegt de naam Jenaplan niets.

Kenmerkend voor de manier van lesgeven in het Jenaplanonderwijs wordt met name genoemd:

Zelfstandig, in eigen tempo werken (27,5%); niet klassikaal, werken in groepen (14%); verschillende leeftijden in een groep (13,5%); sociale aspect (10,5%); vrij onderwijs (10%); aandacht voor creativiteit (7%); samenwerken, elkaar helpen (6,5%); eigen ontwikkeling, zelfontplooiing (4,5%); alternatief, niet traditioneel (1,5%); prioriteit niet bij basisvakken (1,5%); onvoldoende individuele aandacht (1%).

De respondenten werd gevraagd, waarom zij voor hun kind niet voor een Jenaplanschool hadden gekozen. De redenen: Te weinig informatie over Jenaplanonderwijs (28%), te ver van huis (13,5%), prioriteit ligt niet bij kernvakken (12%), geloofsovertuiging (9%), groepen met kinderen van verschillende leeftijden (6%), ervaringen van bekenden (5%), geen positief beeld van leerkrachtenteam (3,5%); anders (34%).

De vraag 'Via welke middelen of kana-

len heeft u iets gezien, gelezen of gehoord van het Jenaplanonderwijs?' leverde de volgende reacties op: Bekenden (49%), Jenaplanschool in de buurt (37%), tijdschriften (8,5%), televisie (8%), gemeente (7%), informatiedag/avond op Jenaplanschool (6%), landelijke dagbladen (4,5%), folder van de NJPV (3,5%), regionale bladen (2,5%), anders (20%).

Conclusies

De naamsbekendheid van het Jenaplanonderwijs is goed te noemen. Wat de effectiviteit van de externe communicatieactiviteiten van het Jenaplanonderwijs betreft komt uit het onderzoek naar voren dat de meeste respondenten niet via specifieke communicatieactiviteiten kennis hebben genomen van het Jenaplanonderwijs. Geconcludeerd kan worden dat Jenaplanscholen wel open staan voor ouders van potentiële leerlingen voor het geven van informatie, maar dat zij dit op een passieve manier doen.

Uit de resultaten is gebleken dat 'aandacht voor het kind als individu' het vaakst werd genoemd als belangrijk kenmerk van basisonderwijs in het algemeen'. Dit kenmerk werd niet genoemd als kenmerk van Jenaplanbasisonderwijs, terwijl dit kenmerk in de basisprincipes op verschillende manieren naar voren komt. Het sociale aspect werd redelijk vaak door de respondenten als een belangrijk kenmerk van een basisschool gezien. Binnen het Jenaplanonderwijs speelt het ook een belangrijke rol. Toch werd dit aspect slechts door 10,5% genoemd als kenmerk voor de manier van lesgeven in het Jenaplanonderwijs.

Zelfstandig, in eigen tempo werken werd door respondenten het meest genoemd als kenmerk. Zelfstandig werken is slechts een klein onderdeel van de basisprincipes die aan het Jenaplanbasisonderwijs ten grondslag liggen.

In het totaal ligt het accent meer op het sociale en pedagogische vlak en op de ontwikkeling van de identiteit van het kind.

Aanbevelingen

Het Jenaplanonderwijs zou zich actiever moeten profileren, om het te kort aan informatie te overbruggen. Daarnaast zouden de gehanteerde communicatiemiddelen effectiever ingezet moeten worden. Hierbij valt te denken aan Internet (14 Jenaplanbasisscholen hebben een eigen site; bovendien zijn de sites niet makkelijk te vinden), open dagen en informatie-avonden; folders, brochures en affiches. Geadviseerd wordt de huidige folder een meer eigentijds gezicht te geven en de informatie wat meer te verdiepen. De inhoud van de 'boodschap' zou zich meer moeten concentreren op: Jenaplanbasisonderwijs is bij uitstek een onderwijsvorm waar de ontwikkeling van de identiteit van het kind centraal staat en waar het kind naar het persoonlijke doen en kunnen wordt beoordeeld. Het sociale aspect is niet concreet herkenbaar. Geadviseerd wordt om begrippen als 'kring', 'vieringen' en 'stamgroepen' wat concreter te omschrijven.

Jenaplanonderwijs wordt sterk geassocieerd met zelfstandig werken. Door concreet te beschrijven wat zelfstandig werken op een Jenaplanschool inhoudt, wordt voorkomen dat mensen dit als een te belangrijk aspect van het Jenaplanbasisonderwijs zien.

Consequenties voor beleid NJPV

Tijdens de Verenigingskring van oktober 1999 is gestaan bij de resultaten van dit onderzoek. Die dag is onder meer gesproken over het beleidsplan 2000. In dit beleidsplan zullen bij het onderdeel PR beleidsaanbevelingen worden gedaan. Die aanbevelingen hebben betrekking op met name de inhoud van de NJPV-folder, het samenstellen van een vernieuwd Jenaplan-informatiepakket, Jenaplan op Internet.

In een afrondend gesprek heb ik voor de zomervakantie het rapport in ontvangst genomen en met de studenten de resultaten besproken. Het rapport zal een plek krijgen in de Suus Freudenthal-Lutter Bibliotheek. ■

TOM



MILLENNIUMCOLUMN

In mijn laatste column van dit millenium graag even uw aandacht voor het volgende. Het valt mij op dat er op zo'n moment vooral achteruit wordt gekeken. 't Is net alsof we samen al heel oud zijn en ons leven overzien. Ik wil daar hier enig tegenwicht aan bieden. We kijken vooruit. Niet tot 2020 maar minimaal tot 4500. We zijn het aan onze kinderen verplicht. Het getuigt van een positieve instelling. 't Gaat er niet om of we het jaar 2000 wel zullen halen. Natuurlijk halen we dat. Laten we het liever hebben over het jaar 4500. Wie biedt er meer?

Maar kun je daar dan iets zinnigs over zeggen? Zal de wereld er groener uitzien? Of leven we op de bodem van de oceaan? Of kunnen we via instrumenten gedachten communiceren? Of leren we zo krachtig mediteren dat er nieuwe werelden ontstaan?

Ik weet het niet. En dat maakt het juist zo spannend. Onzekerheid kun je trouwens verminderen door afspraken te maken. En daar gaat het in deze column over. Laten we iets afspreken waardoor we over twee-een-halfduizend jaar tenminste iets zeker weten. Ik heb een idee. Het is een wiskundig verhaal.

Ergens in de buurt van Hanoi staat een tempel die het midden van de wereld aangeeft. In het centrum daar weer van vind je een grote koperen plaat waarop drie diamanten pennen van een el hoog en met de dikte van een kinderpink. Om de meest linkse van die pennen heeft de Schepper in de aanvang 64 gouden schijven met verschillende doorsnee geplaatst, waarvan de grootste op de koperen plaat rust en de andere in volgorde van grootte daarop. Dag en nacht, onafgebroken, verplaatsen monniken de schijven van de ene pen naar de andere. Het is de bedoeling dat de volledige toren van schijven overgebracht wordt naar één van de ande-

re pennen. Echter onder twee voorwaarden: er mag slechts één schijf per keer worden verplaatst en nooit mag een grotere schijf een kleinere bedekken. Vanaf het begin van de schepping is men hiermee bezig en wanneer het werk is voltooid zullen toren en tempel tot stof uiteenvallen en de ganse schepping zal in één klap ophouden te bestaan. U hoeft zich nog niet echt druk te maken: zelfs bij een vlijtig tempo van één schijf per seconde duurt het 500 miljard jaar voor het zover is. (Voor de wiskundigen onder ons: $2^n - 1$.)

Aan de hand van een toren van drie schijven geef ik een voorbeeld. De schijven noem ik van klein naar groot a, b en c. Ze worden als volgt verplaatst (zie schema).

Mijn idee is nu een Hanoitoren te maken met, laten we zeggen, 20 schijven. Dat moet te doen zijn. Ze hoeven niet persé van goud te zijn, roestvrij staal is ook goed. Ze moeten wel even meekunnen. We geven het geheel een mooi plaatsje in de school. Elke ochtend wordt een schijf verplaatst, een kleine ceremonie. Vijf verplaatsingen per week. Tweehonderd per jaar. Op die manier kunnen we ruim 2500 jaar vooruit.

We kunnen er nog meer van maken. We schrijven op elke schijf een woord. Twintig betekenisvolle woorden. Ga daar maar eens over nadenken met elkaar. Welke woorden kiezen wij? En als de woorden gekozen zijn zullen ze in de loop van de tijd weer opduiken, sommige snel en vaak, andere na lange tijd en slechts kort. De kleine schijven voeren de boventoon. In ons voorbeeld zouden we kunnen kiezen voor:

a licht b lucht c water

We merken al gauw dat het licht (de kleinste schijf) er altijd is. Wanneer we elke pen ook nog een betekenis toekennen wordt het nog interessanter: van links naar rechts (bijvoorbeeld) veel, genoeg en weinig. Elke dag is anders. Dag drie staat in het teken van veel water en weinig licht.

Zo kun je gaan spelen met de bouwstenen van de schepping, zoals de kinderen dat doen met de blokken in de bouwhoek.

Wie doet mee? ■

a - -	- - -	- - -	- - -	- - -	- - -	- - -	- a -
b - -	b - -	- - -	- - a	- - a	- - -	- b -	- b -
c - -	c a -	c a b	c - b	- c b	a c b	a c -	- c -
0	1	2	3	4	5	6	7