

jaargang 16 - nummer 4 - maart 2001

# MIENSEN MIENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



**IN DIT NUMMER:  
OVER OPBRENGSTEN  
VAN HET ONDERWIJS**

Jaargang 16, nummer 4, maart 2001.

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 f70,- 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, Felix Meijer,  
Jan Tomas en Margot Ufkes.

Hoofdredactie: Kees Both

Redactieadres: Van Dedemlaan 27,  
3871 TD Hoevelaken, tel. (033) 254 09 06.

E-mail: njpv.both@ixs.nl

Layout en opmaak:

Amanda van den Oever, Deil en  
Tekstvaart, Ouderkerk a/d Amstel

Corrector: Dick Schermer

Fotografie:

omslag en p. 6, 7, 8 en 9: Nol Trum, Rosmalen

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: Grafifors, Amersfoort.

Gedrukt op totaal chloorvrij papier.

Oplage: 1000

© Copyright Nederlandse Jenaplan Vereniging

ISSN 0920-3664

## I N H O U D

### VASTE RUBRIEKEN

#### 3 VAN DE REDACTIE

*Kees Both*

#### 4 MENSEN IN HET WERK

Leiderschap

*Cath. van der Linden*

#### 37 RECENSIES

Leer in zicht, het leerlingvolgsysteem  
dat voorspelt

*Ad Boes*

In de reeks recensies van leerlingvolg-  
systemen ditmaal over een recent ver-  
schenen systeem, dat ons op  
wezenlijke punten in de steek laat.

#### 39 KRITISCH DENKEN OVER ICT

een thematische boekbespreking

*Ad Boes*

Er komen steeds meer stemmen die  
waarschuwen tegen te hoge verwach-  
tingen van ICT. Mede op grond van ver-  
wachtingen van belangrijke uitvindingen  
vroeger en wat daarvan terecht kwam  
zou je al voorzichtig moeten zijn. Elke  
nieuwe technologie opent niet alleen  
nieuwe mogelijkheden, maar creëert  
ook problemen. Bruikbaar voor geza-  
menlijke bezinning van ouders en school.

#### 43 OPVOEDEN TOT WEERBARE KWETSBAARHEID

*Margot Ufkes*

Een kort 'signalement' van een klein  
maar fijn boekje, voor ouders en  
leraren.



#### EN OP DE ACHTERKANT ..... TOM

### ARTIKELEN

#### 5 OVER 'OPBRENGSTEN VAN HET ONDERWIJS

Een commentaar op  
'Schooltoezicht 2000'

*Ad Boes*

Het begrip 'opbrengst van het onder-  
wijs' heeft pedagogisch bedenkelijke  
connotaties en is typerend voor een cul-  
tuur waarin het economische denken  
andere sectoren koloniseert. De be-  
schouwingen over de opvattingen van  
de onderwijsinspectie over 'opbrengst'  
lopen uit op een kritische bespreking  
van de basisvisie van de inspectie.

#### 12 WAARDE(N)VOL ONDERWIJS

Ontwikkelingen in de openbare Jena-  
planschool 'De Troubadour' te Almere

*Joke Langbein en Charles van der  
Horst*

Hoe een school aandacht geeft aan de  
morele vorming van kinderen en de  
achtergrond daarvan.



#### 19 OPNIEUW: EEN VLINDER ACHTERNA

*Kees Both*

Het boek 'Een vlinder achterna' van  
Ann Rutgers van der Loeff komt op-  
nieuw uit. Een artikel over dit boek, uit-



lopend in ideeën  
voor het thema  
'vlinders' bij WO,  
inclusief de moge-  
lijkheid voor deel-  
name aan een  
landelijk onder-  
zoek.

## I N H O U D

23

### “WHAT IS IN THE NAME?”

over sleutelbegrippen in het Jenaplan-onderwijs (1)

*Ad Boes*

In Jenaplanland bestaat nogal eens verwarring over de inhoud van centrale begrippen. In een reeks korte artikelen worden dergelijke begrippen besproken, in een poging om tot een zekere eenduidigheid te komen. Ditmaal de inleiding tot de reeks.

24

### DE VRAGENDE KINDEREN VAN COBRA

*Renske van Dillen*

Een artikel over een project rond de kunstenaars van de Cobra-groep, dat begint met een brief van Karel Appell!

27

### ONDERZOEKEN DOOR EN MET KINDEREN

Twaalf stellingen voor diagnose en gesprek

*Kees Both*

Onderzoeken door en met de kinderen is een onmisbaar facet van wereldoriëntatie in het Jenaplanonderwijs zeggen we. Maar wat komt er werkelijk van terecht? En hoe kunnen we de voorwaarden ervoor ontwikkelen?

31

### KWALITEITSONTWIKKELING BINNEN DE WERELDORIËNTATIE

*Ferry van der Miesen en Adri Storm*

Kwaliteitsontwikkeling is een proces en in dit artikel worden bouwstenen voor dat proces beschreven. Hoe kun je zicht krijgen op leerprocessen bij kinderen, met name de ontwikkeling van sleutelbegrippen en van onderzoeksvaardigheden?

43

### TE VER GEZOCHT

*Daan Klaassen*

Een ‘column’ van Jenaplanner Daan Klaassen



Soms vraag ik me af of ik conservatiever word. Bijvoorbeeld als het gaat over de rol van ICT in de school. Als iemand tijdens een vergadering zegt dat ‘er veel meer aandacht moet komen voor wat er in de ICT allemaal op ons af komt’, dan denk ik: ja, net zoals wat er in het steeds veelvormiger worden van de samenleving op ons af komt of in de steeds belangrijkere rol van geld en economisch denken in het onderwijs, of de verarming van de natuur en de verslechtering van het wereldwijde milieu, of ... ga zo maar door. Als je kritische vragen stelt bij de vaak onkritische invoering van ICT in het onderwijs, ben je dan ‘conservatief’? En als het antwoord ‘ja’ zou luiden, is dat dan erg? Een ander voorbeeld: Ik ben van mening dat stamgroepen die drie jaargangen van kinderen omvatten in onze tijd een zeer belangrijke pedagogische functie kunnen hebben. Wij hebben daarbij voor een deel andere argumenten dan Petersen destijds had, wij denken bijvoorbeeld minder romantisch over ‘gemeenschap’ en hebben meer oog voor verschillen, tegenstellingen en conflicten. Maar juist in onze uitermate pluriforme en dynamische tijd belichaamt de driejarige stamgroep een uitstekende combinatie van leren leven in veelvormige relaties en leren over jezelf door rolwisseling (de veranderende positie binnen de stamgroep) enerzijds en een pedagogisch gewenste continuïteit anderzijds. Misschien kunnen dergelijke functies ook door middel van andere vormen gerealiseerd worden, maar ik heb een dergelijke evenwichtige oplossing voor genoemd pedagogisch spanningsveld nog niet aangetroffen. De kinderen groeien op onder andere omstandigheden, maar steeds moet je je afvragen of dat ‘andere’ pedagogisch beter, slechter of neutraal is. Als je constateert dat het ‘slechter’ is, moet je op z’n minst proberen in de school tegenwicht te bieden.

Het heeft geen zin om als een Don Quichotte je te verzetten tegen dingen die toch niet tegen te houden zijn. Maar het heeft evenmin zin om je als een Sancho Pancha kritiekloos aan te passen aan allerlei – overigens vaak innerlijk zeer tegenstrijdige – ontwikkelingen in de samenleving. Ik ben in die zin tamelijk ongevoelig voor het verwijt dat ik ‘ontwikkelingen niet kan bijbenen’ – dat is ongetwijfeld het geval, want wie kan dat in onze hectische samenleving eigenlijk wel en zo ja, tot welke prijs en moet je altijd ‘bijblijven’? Wat Jenaplanstructuren betreft: die hebben geen eeuwigheidswaarde. ICT zal bijvoorbeeld een passende plek in het onderwijs innemen en dat is goed. Het gaat in de eerste plaats om de functies van deze vormen, in dienst van de menswording van kinderen. En dat is een normatieve zaak – niet alles is dan bruikbaar. De kerkvader Augustinus zei: ‘Heb God lief, en doe wat je wilt’. Het gaat niet om de vormen, maar om de functies en aan die functies liggen waarden ten grondslag.

Opnieuw de vraag: ben ik conservatiever geworden? Erhard Eppler, ooit staatssecretaris in de regering van Willy Brandt, maakt onderscheid tussen ‘waardenconservatisme’ en ‘structuurconservatisme’. Ik ben geen structuurconservatief. Maar waarden als ‘eerbied voor het leven’, respect voor de integriteit van personen, sociale rechtvaardigheid en andere zijn wat mij betreft onopgeefbaar, daarin ben ik dus conservatief. Over de vormgeving daarvan valt met rede te twisten. Ook over de plek van ICT in het onderwijs en over stamgroepen.

De bijdragen van Ad Boes in dit nummer hebben alles te maken met bovenstaande beschouwingen en met het kwaliteitscriterium: In een Jenaplan-school wordt kritisch nagedacht over ontwikkelingen in maatschappij en cultuur. Als uitloper van de Jenaplanconferentie 2000 – in verband met ‘ontwikkelingsgerichtheid’ en ‘een wereldoriënterende school’ zijn enkele

artikelen over 'leren onderzoeken bij WO' en 'kwaliteit en WO' opgenomen. Praktijkbijdragen gaan over kunstzinnige vorming, vlinders in de school en waardenoriëntatie. In de recensies opnieuw aandacht voor een recent leerlingvolgsysteem en voor opvoeding op school en thuis. Ad Boes maakt een begin van een reeks over 'sleutelbegrippen' van het Jenaplan. Daan Klaassen levert een soort column. En natuurlijk de columns: Mensen in het werk en TOM.

Lees ze, reageer ook eens een keer, vergeet vooral niet te genieten van het buiten zijn. En let op de zang van de eerste tiftjaf, vanaf half maart!

*"Altijd zijn wij onze eigen voorlopers geweest  
en altijd zullen wij dit blijven.*

*En al wat wij geoogst hebben  
en mogelijk nog zullen oogsten  
zal niets dan zaad zijn  
voor nog ongeploegde akkers.*

*Wij zijn de akker én de ploegers,  
De oogsters én de oogst."*

*Kahlil Gibran*

# MENSEN IN HET WERK

## Leiderschap

Hij verzamelt opvallende uitspraken. Uit de krant, de vakliteratuur. Van kinderen en medewerkers. Ze liggen een tijdje op zijn bureau en komen soms als motto in de wekelijkse nieuwsbrief. Af en toe vind ik er een in mijn postvakje. Gefaxt. Altijd goed voor een glimlach of even stilstaan. Als ze hun tijd hebben gehad bergt hij ze op in een map. Een loopbaan lang leidinggeven in een groene map. Het boeit me. Een paar weken vóór zijn afscheid – hij gaat met pensioen – praten we over leiderschap. Zijn leiderschap.

Hij heeft het over "dromen".

Zijn ideaal van een school die een vangnet is voor kinderen in de regio. Een school waar kinderen terecht kunnen. Een school waar kinderen thuis zijn. Een droom die je kunt benaderen maar nooit helemaal realiseren. Al was het alleen maar omdat bij elke bereikte mijlpaal er nieuwe mijlpalen in zicht komen.

Een vangnet. Een beeld dat de verbeelding prikkelt en mensen uitdaagt ergens aan te werken terwijl ze nog niet weten hoe dat moet. Iets om trots op te zijn terwijl je – samen – onderweg bent. "Zonder een droom valt er niet veel te bereiken", zegt hij.

Nú klinkt het ouderwets, misschien hoogdravend, maar hij is van een generatie waarvoor **dienen** nog een vanzelfsprekend woord is. "Een echte leider weet wat dienen is", zegt hij. Je moet als schoolleider een heleboel dingen weten, doen en kunnen. Je moet besturen, een strategie uitzetten, mensen motiveren, kosten beperken, vergaderen, onderhandelen, goed omgaan met de medezeggenschapsraad, de ontwikkeling van nieuwe projecten stimuleren, en wat nog allemaal meer. Maar zonder goede

Motto van de school van Petersen en richtinggevend voor het pedagogische handelen was een bijbeltekst uit het Lucas-evangelie (hoofdstuk 22, vers 26) :

*'De eerste onder u zal worden als de jongste  
en de leider als de dienaar'*

Deze tekst stond ook op de steen op Petersens graf.

mensen gaat het niet. Je hebt mensen nodig die de droom met je willen delen en zich er sterk voor willen maken. Mensen die zich willen en kunnen ontplooiën en ontwikkelen, die willen groeien. Als schoolleider moet je dat belangrijk vinden, daarvoor voorwaarden creëren, moet je kansen geven. En of ze die ook nemen ligt dan aan hen.

Het was niet altijd even gemakkelijk in zijn school. Vijf jaar geleden waren er conflicten. Problemen die steeds opnieuw tot onrust in de organisatie leidden en terugkwamen

totdat het niet langer kon. De uitkomsten van het organisatieonderzoek waren confronterend. Een paar dagen wilde hij het bijltje erbij neer gooien. Het was genoeg geweest. Wat zou hij zich nog druk maken?

Hij schreef het van zich af. De teleurstelling, de frustratie, de gekwetstheid, de boosheid ook. Wij, de onderzoekers van het conflict, mochten dat lezen. Moesten dat lezen. Omdat wij moesten weten wat er in hem omging. Omdat wij moesten weten waar hij stond. Na een week nam hij een beslissing.

Opgeven was niet zijn stijl, zei hij. Het is inmiddels vijf jaar later. Er is veel veranderd in de structuur – bijvoorbeeld de inrichting van midden-management – en de cultuur. Er wordt meer verantwoordelijkheid genomen én gedeeld.

Als ik aan kom rijden staat de poort open. Veel auto's op de stoep en langs de weg. Ballonnen in de bomen langs het pad. De aula is versierd. Geroezemoes van personeel en gasten. Verwachtingsvol. Tevreden over wat er bereikt is. Hier wordt gevierd. Ook iets van weemoed bij het afsluiten van een loopbaan. Als hij binnenkomt gaat iedereen staan. Is "persoonlijkheid" ook een werkwoord?

Cath van der Linden

Senior-adviseur en projectleider Giralis,  
partners in onderwijs, 's-Hertogenbosch  
e-mail: cathvdlinden@compaqnet.nl

# OVER 'OPBRENGSTEN' VAN HET ONDERWIJS

## Een commentaar op 'Schooltoezicht 2000'

*In Mensen-kinderen is enkele jaren geleden (januari 1999) op een zeer kritische wijze aandacht gegeven aan ervaringen met het Integraal Schooltoezicht en werd stevige kritiek op de inspectie geuit.*

*Er zijn ook andere geluiden geweest, onder andere van de inspectie zelf (Mensen-kinderen november/december 1999). De inspectie heeft het initiatief genomen tot overleg met vernieuwingsrichtingen, waaronder de Jenaplanscholen. Dat heeft geleid tot een stuk over Jenaplan dat alle inspecteurs hebben ontvangen en waarover op vrijwel alle punten consensus bestaat tussen inspectie en NJPV. Op één punt na – 'opbrengsten', vast te stellen met behulp van methodevrije toetsen. Daarmee kan de NJPV niet accoord gaan. De inspectie heeft de NJPV uitgenodigd met een visie te komen op het thema 'opbrengsten'. In dit artikel wordt deze visie uitgewerkt. Maar tevens wordt commentaar geleverd op het stuk dat de basis vormt voor het werk van de inspectie: 'Schooltoezicht 2000.'*

### **Succes: sneller, eerder, beter**

Hoewel de term in de Wet op het Primair Onderwijs niet gebruikt wordt<sup>1</sup>, lijkt "opbrengstgericht" meer en meer bepalend te zijn voor de wijze waarop momenteel naar onderwijs wordt gekeken. Wat dat betreft is er nog maar weinig verschil met sectoren als industrie, beurshandel en andere sectoren binnen de economie. Succes daar wordt uitsluitend bepaald aan de hand van meetbaar rendement: Shell-winst + 48%, Unilever-winst + 16%. Alles moet sneller, eerder, beter en liefst voordeliger, dus het onderwijs ook.

De vraag is of we te maken hebben met een proces van volwassenwording, waarbij onderwijs eindelijk meetelt in de maatschappelijke discussie, of met een kwalijke ontwikkeling die wat in scholen gebeurt ondergeschikt maakt aan een wijze van denken en handelen die het eigene van die sector bedreigt. In wat volgt zal ik de tweede opvatting verdedigen.

### **Economisme als gevaar**

Heldring schreef in NRC-Handelsblad in de rubriek "Deze dagen" over economisme als een gevaar voor Europa. Siedentop, docent politieke filosofie in Oxford, citerend stelt hij dat de Europese integratie geheel door de taal van de economie wordt beheerst, ter-

wijl voor het verkrijgen van eenheid een geheel ander proces nodig is. Het zijn in onze tijd economen die de boventoon voeren. Zij hebben weinig geduld met processen van langere adem. Even verder in het betoog, met de woorden van Siedentop, "over Europa wordt bijna uitsluitend in economische termen gesproken".

### **Aantoonbaar resultaat**

De parallel met onderwijs is treffend. Politieke discussies over onderwijs gaan zo goed als altijd over financiën en rendement. Door de overheid gestuurde innovaties volgen elkaar in een hoog tempo op. Ingrijpende veranderingsprocessen die tijd vergen krijgen niet de kans. Basisvorming is daarvan op dit moment het meest sprekende voorbeeld. De vorige staatssecretaris kreeg van de Kamer alleen extra geld los, als het resultaat van aanvullende investeringen op korte termijn aantoonbaar zou zijn.

In een discussie tussen economen uit kringen in de Partij van de Arbeid in het programma Buitenhof van 7 januari jl. over het al of niet toekennen van extra middelen aan de sectoren zorg en onderwijs werd door Prof. de Kam opgemerkt dat dat voor onderwijs alleen verantwoord is, als betere resultaten zichtbaar worden. Niemand sprak hem tegen.

Het gaat om een trend die kenmerkend is voor alle landen van het inmiddels extreem rijke westen. Overheden zijn wel bereid in onderwijs te investeren, maar onder de strikte voorwaarde dat verbetering van rendement optreedt. Als extra investeringen nodig zijn moeten die op zo kort mogelijke termijn iets opleveren.

Voor Nederland geldt overigens dat de OESO-norm voor uitgaven ten behoeve van onderwijs nog altijd niet wordt gehaald, dat is niet minder dan een schandaal.

### **Selectie in de bovenbouw**

Wie in kranten en onderwijsperiodieken kennisneemt van vacatures zal het zijn opgevallen dat naar verhouding veel leraren worden gevraagd voor de groepen 7 en 8. Het is bekend dat invallers vaak vooraf te kennen geven voor groepen in de bovenbouw niet beschikbaar te zijn. Ze zien op tegen het geven onderwijs aan oudere kinderen in de basisschool en tegen omvangrijk correctiewerk. Ze zijn bang ordeproblemen te krijgen en vragen zich af of ze over voldoende kennis beschikken voor onderwijs in de zogenaamde kennisgebieden.

Er is een belangrijk motief bijgekomen om bovenbouwgroepen te mijden. Daar worden kinderen geselecteerd voor de diverse vormen van voortgezet onderwijs met behulp van tests, waarvan de resultaten via internet bekend gemaakt worden. De inspectie stelt vast of een school op basis van te verwachten leerpotentie van de populatie voldoende scoort. Het mislukken van de basisvorming heeft er voor gezorgd dat de selectie voor het voortgezet onderwijs naar de basisschool verschuift. Dat betekent dat leraren van groep 7 en 8 het risico lopen nog slechts op de scores van eindtoetsen te worden afgerekend.

### **Brede vorming als opdracht**

In 1985 trad een nieuwe wet voor het primair onderwijs in werking. Op essentiële punten wijkt die af van de



wet op het lager onderwijs, die tot dat moment voor kinderen van ongeveer 6 tot 12 jaar gold. Alle scholen wordt opgedragen zorg te dragen voor een brede vorming van kinderen, die veel verder gaat dan het bereiken van cognitieve doelen alleen. De school heeft het, blijkens de tekst van artikel 8 van genoemde wet, tot haar taak tenminste aandacht te besteden aan de emotionele en verstandelijke ontwikkeling, het ontwikkelen van creativiteit, aan het verwerven van noodzakelijke kennis en aan sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden. Er wordt daarbij niet aangegeven wat het belangrijkste is, dat maken scholen zelf wel uit.

In de onlangs bijgestelde kerndoelen wordt die breedte opnieuw aangegeven en voorgeschreven. Maar in de onderwijspraktijk van alle dag dreigt een versmalling van de aandacht tot wat meet- en vergelijkbaar is. De vorige minister van onderwijs – hij was kennelijk niet op de hoogte van de wettekst – sprak van de “hoofdvakken” taal en rekenen. De inspectie formuleert haar bemoeienissen in het verlengde van een niet door de wetgever bedoelde voorrang van vakken. Zo staat er in het basisdocument dat ten grondslag ligt aan het werk van een inspecteur Schooltoezicht 2000, dat het bij leergebiedspecifieke opbrengsten in de eerste plaats gaat om de leerresultaten op het gebied van Nederlandse taal en rekenen en wiskunde, gedurende en

aan het einde van de schoolperiode. Daaraan wordt toegevoegd dat scholen vrij zijn om andere accenten te leggen, ze kunnen bijvoorbeeld laten zien dat ze “heel nadrukkelijk meer leergebiedoverstijgende doelen nastreven”. Maar daarbij wordt vergeten dat het aantonen van rendement hier veel lastiger is.

De passage is cryptisch. Wordt bedoeld dat daaraan meer tijd wordt besteed? Wordt gedacht aan andere dan in de kerndoelen vermelde leergebiedoverstijgende doelen?

Scholen die ik graag “reken- en taal-scholen” noem voldoen niet aan de wet. Ze zijn of hebben zichzelf op smal-spoor gezet, maar worden onvoldoende gecorrigeerd.

### **Onderwijsresultaten en toetsen**

Aan scores van toetsen, zoals de CITO-eindtoets, wordt steeds meer belang gehecht, ze worden gebruikt om er de kwaliteit van een school aan af te meten. De toets is er nadrukkelijk niet voor bedoeld, terwijl slechts een klein deel van het curriculum in die toets aan de orde komt. De inspectie geeft in de praktijk van IST- en RST (respectievelijk het integrale en het reguliere schooltoezicht) te kennen de voorkeur te geven aan met behulp van genoemde eindtoets bepaald onderwijsrendement. Een school die de eindtoets van het CITO niet gebruikt krijgt de aantekening dat onderwijsresultaten niet systematisch worden vastgesteld.

Ook lokale bestuurders en overheden denken de kwaliteit van hun scholen te kunnen beoordelen op basis van CITO-scores. Dat gebeurt, voor zowel het openbaar als bijzonder onderwijs, in diverse grote steden. Scholen die achterblijven bij de verwachtingen krijgen de opdracht “achterstanden” op korte termijn weg te werken. Niet lang geleden trachtte men dat te bereiken door dreiging met sancties. Het beleid is nu dat laag scorende scholen extra middelen krijgen om alsnog voldoende vorderingen te maken. Er is weliswaar oog voor rendementsverschillen die door de schoolpopulatie worden ver-

oorzaakt, maar daarvoor wordt een hoogst aanvechtbaar instrument gehanteerd. Het is gebaseerd op de verdeelsleutel bij het toekennen van extra formatie aan scholen met allochtone kinderen. Men is het er wel over eens dat het een ook daarvoor ongeschikt instrument is.

### **Evalueren als afrekenen**

Het is zinvol verder te kijken in Schooltoezicht 2000.

Er wordt, zonder opgave van argumenten, de voorkeur gegeven aan methode-onafhankelijke toetsing. Daarbij wordt nagegaan in hoeverre het onderwijsaanbod heeft geleid tot het bereiken van gestelde doelen. Maar de inhoud van een methode-onafhankelijke toets wijkt juist van het aanbod af. Het CITO houdt weliswaar bij het opstellen van toetsen rekening met de meest gebruikte methoden, maar er is een onvollende correlatie van toetsinhoud en onderwijsaanbod. Dat betekent dat toetsscores een onzuiver element bevatten en daarom in strikte zin niet-valide zijn. Als resultaten van toetsen alleen in handen komen van de eigen leerkracht kan deze met dit methodologische probleem rekening houden. Zodra anderen die zien en beoordelen telt nog slechts de kale score.

De enige correcte aanpak is het afnemen van een van de methode of methodiek afgeleide toets. Ook medewerkers van het CITO delen dat standpunt, zo is me bij navraag gebleken. Men zou het liefst zien dat auteurs van methoden deskundigen inschakelen voor het ontwerpen van evaluatie-instrumenten. Nu dat (nog) niet het geval is lijkt het mij noodzakelijk dat bij toetsen wordt aangegeven in hoeverre die inhoudelijk met methoden correleren.

De voorkeur van de inspectie voor methode-onafhankelijk toetsen is ingegeven door de wens om resultaten van scholen met elkaar te kunnen vergelijken. De wettekst geeft een verplichting daartoe niet aan. In een inspectienotitie “Toezichtskader primair onderwijs” (Utrecht, december

1999) lezen we: "Ouders profileren zich meer en meer als afnemers van onderwijs en partners in de dialoog over kwaliteit. Ouders zijn niet zo zeer geïnteresseerd in de algemene kwaliteit van het onderwijs, maar in de kwaliteit van een bepaalde school of van een groep scholen, waaruit zij een keuze moeten maken. De ouders vragen van de overheid dat zij let op de kwaliteit van de afzonderlijke scholen. Tevens wil men de kwaliteit van scholen onderling kunnen vergelijken". In het verlengde daarvan ligt de wens dat alle scholen op dezelfde wijze hun rendement bepalen. Prof. Luc Stevens heeft opgemerkt dat kritische ouders het voorbeeld volgen van de overheid, die er voortdurend blijk van geeft te twifelen aan de kwaliteit van het onderwijs. Ze worden gezien als afnemers van diensten die als belastingbetalers "waar voor hun geld" willen (mevrouw Netelenbos). Zo dringt ook in de school het marktdenken door en evalueren is afrekenen geworden.

### Vragen bij de inspectie

In "Schooltoezicht 2000" en andere publicaties van de inspectie tref ik nog andere passages aan die vragen oproepen:

- Er wordt gesproken over de "overgang" tussen groep 2 en 3, waarbij het beeld wordt geschetst dat een kind zich in groep twee voorbereidt op onder meer systematisch leesonderwijs in groep 3. De inspectie weet toch van grote verschillen in mentale ontwikkeling tussen kinderen rond de leeftijd van zes jaar, tot meer dan drie jaren, die om een andere organisatie vragen? Steeds meer kinderen van 4 en 5 jaar maken zich zelf de leesvaardigheid eigen, anderen blijven daarbij steeds verder "achter".
- Bij lezen wordt gesproken over technisch en begrijpend lezen: het is een kwalijk onderscheid, waarvan door deskundigen en in moderne methodieken terecht afstand wordt genomen
- Er wordt ten onrechte geen onderscheid gemaakt tussen zitten-

blijven in de zin van "overdoen van de leerstof van een jaar" en een verlenging binnen een jaar of bouw, waarbij het kind, dankzij differentiatiemaatregelen, verder gaat met zijn of haar ontwikkeling. Het eerste is strijdig met de wet, de tweede praktijk past er uitstekend in. De calculerende overheid is natuurlijk slechts geïnteresseerd in "opschieten".

- Er wordt gesteld dat vooral op de bestede tijd voor taal- en rekenonderwijs gelet moet worden. Bij het bijzondere belang van rekenonderwijs moet sowieso een groot vraagteken worden geplaatst en er zijn scholen die het zich kunnen veroorloven de meeste tijd te besteden aan wereldoriëntatie, omdat het huiselijk milieu zorgt voor een relatief hoog taalniveau

### Merkwaardig

Intussen zien we het aantal scholen dat de CITO-eindtoets hanteert jaarlijks toenemen. Het is een merkwaardig verschijnsel, want iedere school die daartoe overgaat kan weten dat de inspectie en anderen mede met behulp van de CITO-scores zich een oordeel denken te kunnen vormen over de kwaliteit van de school. Het CITO heeft herhaaldelijk naar buiten gebracht dat die toets daarvoor niet geschikt is en een ander doel dient. De inspectie heeft laten weten ongelukkig te zijn met de publicatie van

die scores in de pers, maar het gebeurt wel.

Een andere slechte ontwikkeling is dat steeds meer scholen voor voortgezet onderwijs nog slechts geïnteresseerd zijn in CITO-scores en niet langer in adviezen van de basisschool ("die gaan ongelezen de kast in", hoorde ik onlangs). Van adviezen is bekend dat die een betere voor spelling leveren dan CITO-scores, zo erkent ook het CITO. Maar wat is gemakkelijker dan leerlingen op basis van een score te plaatsen in het eerste jaar van het vmbo, havo, atheneum of gymnasium. De selectievrije periode van twee of drie jaren is verdwenen, op uitzonderingen na, zoals bijvoorbeeld een aantal scholen voor voortgezet Jenaplanonderwijs. Ook hier wordt gesteld dat ouders precies en zo vroeg mogelijk willen weten waar ze met hun kind aan toe zijn.

Als gevolg van deze ontwikkeling selecteert de basisschool voor de sectoren in het voortgezet onderwijs. Dat is aantoonbaar in strijd met wat de wetgever heeft bedoeld.

De gevolgen van deze ontwikkeling zijn ingrijpend. Basisscholen, beducht voor kritische ouders, gaan zich meer en eerder toeleggen op wat in toetsen wordt gevraagd. Natuurlijk wordt fraude zo uitgelokt. Het werken in de bovenbouw wordt nog onaantrekkelijker. Het bestaat hoofdzakelijk uit twee jaar lang trainen voor de toets, dat loont. Intussen neemt de druk op kinderen reeds toe. De talloze artikelen die in de pers



verschijnen rond de dag waarop de CITO-eindtoets wordt afgenomen getuigen daarvan. Kinderen weten precies welke score ze moeten halen om bijvoorbeeld in een vwo-klas geplaatst te worden.

### **Vervroeging**

De toetspraktijk zoals die zich momenteel ontwikkelt brengt nog een ander bezwaar met zich mee, het risico van een vervroeging van leerprocessen. Verreweg de meeste toetsen koppelen leerstof aan leerjaren in de basisschool. Zo wordt bij toetsen van het CITO-leerlingvolgsysteem aangegeven of ze aan het begin, in het midden of eind van een leerjaar dienen te worden afgenomen. Als dat niet gebeurt is een vergelijking met de landelijke populatie niet mogelijk. Wie op die manier toetst kan proberen een voorsprong op andere scholen te verkrijgen. Voor scholen die relatief laag scoren zijn er diverse middelen om niet verder achterop te raken: voorrang geven aan te toetsen onderdelen van het curriculum, daaraan meer tijd besteden en, vooral, er eerder mee beginnen. Maar voor wie hoog scoort geldt dat er alles aan gedaan moet worden om die plaats te behouden. Zij doen dus hetzelfde.

Voor de onderbouw kan vervroeging van leerprocessen gemakkelijk leiden tot verschuiving van aandacht voor bijvoorbeeld spel en beweging naar (aanvankelijk) lezen, schrijven en rekenen. Wie denkt dat zo'n risico niet bestaat hoeft slechts kennis te nemen van wat zich in de loop van de jaren in de Engelse infants'schools heeft afgespeeld. Onder de druk van een rigide toetssysteem is de aandacht voor spel tot een onaanvaardbaar minimum teruggebracht. In veel scholen is spel uit het curriculum verdwenen.

### **Beperkt deel toetsbaar**

Slechts een klein gedeelte van de in de wet (artikel 9) genoemde onderdelen van het curriculum leent zich voor de vorm van toetsing die nu het meeste voorkomt en die de voorkeur van de overheid en inspectie heeft.



Daarbij wordt uitgegaan van leerstof die zich laat ordenen van gemakkelijk naar moeilijk en waarbij men op diverse meetmomenten groei vaststelt. Maar deze systematiek kan slechts op een klein deel van het curriculum worden toegepast. Zintuiglijke en lichamelijke oefening kennen geen van beide een strak cursorische opbouw. Bij de Nederlandse taal is die bij spellen en methodisch leesonderwijs mogelijk, niet bij andere onderdelen. Maar bij functioneel aanvankelijk leesonderwijs hebben kinderen ieder een eigen leesweg, waarbij een methodische opbouw hoogstens steun verleent. Van het spellingonderwijs is een beperkt gedeelte cursorisch van opbouw, zoals het algoritme bij de spelling van werkwoordsvormen.

Bij het moderne reken- en wiskundeonderwijs wordt door deskundigen gepleit voor een thematische opbouw. Enkele onderdelen kennen een cursorische opbouw zoals bij de zogenaamde hoofdbewerkingen.

Bij de overige vakgebieden die in artikel 9 worden genoemd, Engelse taal, enkele kennisgebieden, expressieactiviteiten en bevordering van sociale redzaamheid, is er geen overwegend cursorische fasering van leerstof, de volgorde daarvan is niet dwingend. Daarbij komt nog dat artikel 9 begint met de opmerking dat het onderwijs "waar mogelijk in

samenhang" dient te worden gegeven. Wie, bijvoorbeeld, wereldoriënterend onderwijs wil beschouwen als het kerngebied van het curriculum – daar valt veel voor te zeggen en iedere individuele school is daarin vrij – zoekt er in overeenstemming met de voorgeschreven samenhang verwante leerstof uit andere vakgebieden bij. In "Meer dan onderwijs" (E. Alkema c.s., Assen 1995) worden nog andere ordeningen van leerstof onderscheiden die zich evenmin lenen voor landelijke toetsing omdat iedere school daarbij een eigen koers vaart, zoals bij exemplarisch en heemkundig onderwijs.

### **"Leerstof"**

Ook bij de in de wettekst boven de vakspecifieke kerndoelen geplaatste vakoverstijgende kerndoelen is een cursorische ordening van "leerstof" onmogelijk. Het woord 'leerstof' dient hier van aanhalingstekens te worden voorzien, het gaat om vormingsaspecten die eerder het resultaat zijn van het verkeren in een omgeving met anderen, dan van overdracht van kennis en vaardigheden. In korte cycli kunnen hier geen resultaten worden bereikt of aangetoond. Slechts een zorgvuldige analyse van situaties die bewust voor kinderen worden gecreëerd kan vertrouwen wekken dat er alles aan is gedaan om het beoogde te bereiken. De leerlingvolgsystemen van zowel het ervarings- als het ontwikkelingsgerichte onderwijs (resp. EGO- en OGO) bieden, met grote onderlinge verschillen, die mogelijkheden. Het zijn instrumenten die door veel inspecteurs en door methodologen worden gewantwoord. Ze leveren geen harde, laat staan vergelijkbare gegevens op die men in tabellen kan samenvatten. Maar ze passen mijns inziens uitstekend bij de geest en inhoud van de wet op het primair onderwijs.

### **Directe instructie**

De brochure "Schooltoezicht 2000" suggereert dat onderwijs bestaat uit een opeenvolging van instructies, die volgens het model "directe instructie"



worden ingericht. Zelfs staat er dat scholen moeten aangeven hoe de leerstof over leerjaren is verdeeld. Dat is in strijd is met de in artikel 8 van de Wet op het Primair Onderwijs voorgeschreven continuïteit in het leerproces van ieder kind. Onderwijs wordt er gezien als een aaneenschakeling van leersituaties, die op grond van hun moeilijkheidsgraad zijn geordend binnen de systematiek van de leerstofjaarklasse. In het licht van wat met de Wet op het Basisonderwijs in 1985 is bedoeld is dat onbegrijpelijk. In het verlengde hiervan melden scholen in advertenties dat ze het leerstofjaarklassensysteem hanteren. Daarmee wordt de aanwezigheid van onderwijskwaliteit gesuggereerd.

In de praktijk van het schooltoezicht stellen veel inspecteurs, zodra wordt aangegeven dat een methode wordt gebruikt, geen vragen meer. Maar scholen die beredeneerd voor een eigen aanpak kiezen moeten zich uitvoerig verantwoorden, als zouden ze aanzienlijke risico's lopen.

Het overgrote deel van de methoden is nog steeds gericht op het geven van klassikaal onderwijs, waarbij ervan wordt uitgegaan dat de kinderen van een jaarklas in dezelfde tijd hetzelfde presteren. Daarbij wordt genegeerd dat ook met het beste onderwijs verschillen tussen kinderen in de loop van de jaren toenemen en dat de schoolpopulatie als gevolg van "Weer samen naar school" nog heterogener is geworden.

### ***Uitgaan van verschillen***

Het Procesmanagement voor het Primair Onderwijs heeft in de publicatie "Omgaan met verschillen tussen leerlingen" (september 1998) adaptief onderwijs terecht als algemeen uitgangspunt voor de basisschool teruggenomen en vervangen door "uitgaan van verschillen". Het gaat niet om een beperkt aantal kinderen, voor wie een aangepast programma nodig is, er zijn "verschillen tussen alle kinderen" (p.3). Die vallen niet samen met de categorieën die zijn bedacht om aan scholen met een allochtone populatie extra middelen toe te kennen. Ten onrechte worden



die gehanteerd om toetscores van allochtone kinderen te corrigeren. Voor een eerlijke vergelijking van vorderingen is een verfijnd systeem nodig, waarin niet alle kinderen met de eigenschap "Turks van afkomst" op één hoop worden gegooid. Het is beter om helemaal af te zien van vergelijkingen. Het onderwijs wordt er niet beter van en, dat is minstens zo belangrijk, het beroep van leraar niet aantrekkelijker.

### ***Veelheid***

Wie het totale rendement van onderwijsleerprocessen wil bepalen moet een veelheid van evaluatie-instrumenten hanteren, die zowel "harde" als "zachte" gegevens opleveren. Die evaluatie moet ook gericht zijn op doelen op lange termijn, waarvan pas na jaren onderwijs groei bij een kind kan worden vastgesteld. De toetspraktijk van dit moment laat dat niet toe, onderwijs en kinderen worden afgerekend op korte leercycli met behulp van simpele winst- en verliescalculaties. Daarbij maakt men grote rekenkundige fouten, waarbij bijvoorbeeld "normaal" door "gemiddeld" wordt vervangen. Dat levert potsierlijke conclusies op zoals "De helft van de kinderen in het onderwijs loopt achter" (daar hoort het bemoedigende bericht bij dat 50% voorloopt!).

We kennen in discussies over onderwijskwaliteit ook generalisaties als: "Allochtone kinderen lopen twee jaar in hun taalontwikkeling achter". De kranten stonden niet lang geleden vol met deze en andere onzin. De staatssecretaris neemt deze onzinnige beweringen gewoon over. Zij kondigde onlangs maatregelen aan om het verschil in taalontwikkeling in enkele jaren tot anderhalf jaar terug te brengen. Deskundige critici hebben opgemerkt dat ze daarmee aantoonde van de problematiek niets te begrijpen.

In Drenthe stelde men onlangs vast dat kinderen na groep 4 in deze provincie achterblijven bij vorderingen die elders worden geboekt. Natuurlijk storten onderzoekers zich onmiddellijk op dit afschuwelijke probleem!

### ***Handle with care***

De onderwijsraad heeft onder de naam "Handle with care" (oktober 1999) een interessante nota het licht doen zien waarin wordt ingegaan op de mogelijk negatieve effecten van het openbaar maken van schoolscores. Hij merkt in dat verband onder meer op dat toetsdruk gemakkelijk tot versmalling van het curriculum leidt. Engelse ervaringen maken duidelijk dat andere activiteiten dan waarop getoetst wordt minder

aandacht krijgen. Men kan in Nederland inmiddels hetzelfde vaststellen. Overigens zijn voorstellen van de onderwijsraad voor een nationaal toetsingssysteem in het licht van de conclusies van genoemd rapport onbegrijpelijk. Met de in opdracht van de raad door het CITO gemaakte voorbeeldtoetsen voor taal en rekenen is door deskundigen, onder meer van het Freudenthal-instituut van de Universiteit van Utrecht, de vloer aangeveegd.

### **Conclusies en aanbevelingen**

Ik trek uit het bovenstaande een aantal conclusies en formuleer aanbevelingen:

1. Het wordt hoog tijd dat we in Nederland het eigen karakter van onderwijs en opvoeding in vergelijking met andere maatschappelijke sectoren ontdekken, om daarna te bepalen welke vorm van evaluatie passend is.
2. Het is een slechte ontwikkeling als, onder de druk van het economisch denken, het curriculum van scholen terug wordt gebracht tot wat cursorisch geordend kan worden en in korte leercycli meetbaar is.
3. Voor niet cursorisch te ordenen onderdelen, ze vormen het grootste deel van het curriculum, moeten scholen evaluatie-instrumenten hanteren die het karakter van beschrijvingsinstrumenten hebben, waarin processen veel aandacht krijgen.
4. Het voor scholen buiten werking stellen van de wet op de openbaarheid zou een belangrijke stap zijn in de richting van een voor het onderwijs gewenste ontwikkeling.
5. De hier bepleite koers is des te meer van belang omdat recente ontwikkelingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs zullen leiden tot een rigide toetspraktijk in de bovenbouw van de basisschool.
6. Het onderwijs zelf moet bij maatschappelijke ontwikkelingen sneller en adequater reageren: scholen, georganiseerde ouders, vakbonden en koepels.

Tenslotte, bij wat ik hierboven schets past een andere vorm van inspectie, die ik slechts in hoofdlijnen aangeef. Laat ik eerst het mogelijk misverstand wegnemen dat ik van mening zou zijn dat de onderwijsinspectie geen taak heeft. Integendeel, de inspectie zou mijns inziens op tal van gebieden veel strenger moeten zijn. Daarbij denk ik onder meer aan:

- Nagaan of het curriculum voor ieder kind voldoende samenhang en continuïteit vertoont. Bij de grote personele versnippering die we inmiddels kennen is dat van groot belang, in het bijzonder voor zogenaamde zorgkinderen (in de teksten van de inspectie wordt eenzijdig het accent gelegd op continuïteit in de leerstof).
- Nagaan of er tussen parttimers een zorgvuldige overdracht van werk plaatsvindt (studenten van pabo's weten hoe droef het daarmee is gesteld).
- Nagaan of alle in de wet genoemde gebieden naar verhouding voldoende aandacht krijgen. Waar dat niet het geval is scholen extra visiteren. Een van de gevolgen zal een run op nascholingscursussen muziek zijn, dat vakgebied wordt structureel verwaarloosd; andere zijn de overige expressiegebieden en geestelijke stromingen, maar ook de voorgeschreven aandacht voor het leven in een multiculturele samenleving.
- Kortom: precies nagaan in hoeverre een school de Wet op het Primair Onderwijs uitvoert en druk op scholen uitoefenen om daaraan te voldoen.

### **Stimulerende taak**

De inspectie heeft ook een stimulerende taak, die zich moeilijk laat verenigen met publicatie van onvolledige en versimpelde informatie via de media. Het verdient aanbeveling verslag te doen zonder kwantitatieve gegevens, omdat die de werkelijkheid van een school en daarmee de inzet van mensen geen recht doen. Door een andere verslaggeving wordt de pers, die uitsluitend in cijfermatige gegevens geïnteresseerd lijkt,

de wind uit de zeilen genomen. Een nog belangrijker effect is dat het voor scholen niet langer aantrekkelijk is om kinderen die relatief laag scoren te weren. Een snelle groei van dat verschijnsel kan in de huidige situatie gemakkelijk worden voorspeld.

Natuurlijk doen scholen er verstandig aan om, vooral bij twijfel, van tijd tot tijd na te gaan of de resultaten van hun onderwijs sporen met wat elders wordt bereikt. Ze kunnen resultaten van dat onderzoek zelf interpreteren en in verband brengen met de door hen zelf gekozen methodiek en voorts rekening houden met lokale omstandigheden en met bijzondere, maar moeilijk te kwantificeren problematiek van kinderen. Zodra scores uit handen worden gegeven en door anderen geïnterpreteerd ontstaan gemakkelijk problemen. Scholen behoren volledig de ruimte te krijgen om een evaluatiepraktijk te ontwikkelen die past bij de eigen pedagogisch-onderwijskundige identiteit, ook dat is een uitvloeisel van de onderwijsvrijheid die we in ons land kennen.

Het is mijns inziens de meest concrete vorm van autonomie, die door de huidige minister wordt bepleit en waaraan het in de afgelopen jaren, ook naar het oordeel van de aftredende inspecteur-generaal van het onderwijs, Mertens, te veel heeft ontbroken.

### **Eigen karakter school**

Tenslotte, over het eigen karakter van de school in onderscheiding van andere maatschappelijke sectoren. Hier komt de kern van de kritiek die mogelijk is op ontwikkelingen die zich in en rond de school afspelen aan de orde. Dat de school een pedagogische taak heeft is door talloze onderwijsvernieuwers bepleit. Het lijkt er soms op dat die opvatting zo langzamerhand gemeengoed geworden is. Lijkt, want tegelijkertijd zijn tendensen waarneembaar die daarmee moeilijk te verenigen zijn. Ik heb ze hierboven beschreven. Velen zien de school kennelijk als een instituut waar kinderen als ze binnenkomen

“een leeg vat” zijn, dat in de loop van de jaren gevuld wordt. Gestandaardiseerde streepjes op de wand maken duidelijk hoe ver dat proces inmiddels is voortgeschreden. Daarmee is een objectieve vergelijking van vooruitgang mogelijk en kan “achterstand” eenvoudig worden afgelezen. Bij een bepaald peil is de overstap naar een volgend leerjaar of schooltype mogelijk. Wie dat niet haalt valt af en komt in de categorie kansarmen of kanslozen terecht. Voor wat zich aan processen afspeelt bestaat weinig interesse.

### **School als opvoedingsmilieu**

In de school, opgevat als een opvoedingsmilieu, is het meest kenmerkend dat volwassenen en kinderen bij elkaar zijn, zoals dat ook in het gezin het geval is of behoort te zijn. Meedoen aan het schoolleven is daar het eerste dat telt. Van een gezin wordt gezegd dat een kind er opgroeit, in de school is het niet anders. Omdat een kind op school andere kinderen en volwassenen ontmoet biedt dat opvoedingsmilieu mogelijkheden die elders ontbreken. Zoals voor elke vorm van opvoeding gelden er antropologische criteria, zo biedt de school zowel bescherming als uitdaging. En natuurlijk wordt er

geleerd, net zoals thuis, ook al is de organisatie daarvan anders.

De kwaliteit van een gezin wordt niet afgemeten aan prestaties op het gebied van leren lopen of de ontwikkeling van de woordenschat, maar aan de kansen die daar worden geboden om mens te worden, als individu en als medemens. Onze cultuur kent vaardigheden die voor het kunnen functioneren als volwassene essentieel zijn, zoals lezen en rekenen. Ze staan in dienst van hogere doelen. Met rekentaal kun je deelnemen aan het maatschappelijk verkeer. Maar lezen is oneindig veel belangrijker. Je kunt ermee kennismaken met de denkwereld van de eigen en vorige generaties, je kunt ermee communiceren, bestaande kennis vergaren, maar ook zelf verworven kennis aan anderen doorgeven. In deze opvatting staat de kwaliteit van de school als een samenleving van volwassenen en kinderen voorop. De daarvan afgeleide leerprocessen slagen bij de gratie van die context.

### **Onbalans**

Wie het belang van enkele deelprocessen, zoals leren lezen en rekenen, feitelijk centraal stelt veroorzaakt een onbalans die de kwaliteit van het

schoolleven zelf aantast.

De stress waaronder velen hun werk in het onderwijs verrichten, het geldt kinderen én onderwijsgeevenden en ik kijk daarbij ook naar het voortgezet onderwijs waar de maatschappelijke druk nog groter is, kan mijns inziens als bewijs gelden dat er in het onderwijs iets grondig mis is. Als het gezinsleven spanningen veroorzaakt deugt het niet. Het gezin behoort (letterlijk) een thuisbasis te zijn waar een ieder zichzelf kan zijn. Er is geen enkel argument te bedenken om in dit opzicht voor de school andere criteria aan te leggen. Er is, omgekeerd, juist alle reden om zo voor de rechten van kinderen, die niet om hun bestaan hebben gevraagd noch hun school hebben gekozen, op te komen. En daarom is elke goede Jena-planschool een leef- en werkgemeenschap. ■

#### *NOOT*

*<sup>1</sup> Bij het ministerie is nagevraagd of de term in wetteksten en andere officiële documenten van de overheid voorkomt: dat blijkt niet het geval.*

*Zie ook de website van de NJPV – [www.jenaplan.nl](http://www.jenaplan.nl) voor het stuk dat door de inspectie, in nauwe samenwerking met de NJPV, is samengesteld voor de inspecteurs.*

#### *HET NIEUWE HART IN DE LENTE*

*Bloemen en landdieren heel den dag,  
Namen die de ziel vindt maar niet kan noemen.  
En in den nacht landdieren en bloemen  
Die door de droomen lichten met hun lach.*

*En het zeere verlangen valt nu neer,  
En wijkt stil weg en is ver en vergeten . . . .  
De kleinste kinderen in de dorpsstraat weten  
’t Oud levensgeheim. En ik weet het weer.*

*Nu niet aarzelend zoeken meer, niet vragen  
Naar zin en oorsprong van angstig verdriet,  
Van twijflend tasten, onvervulde dagen.*

*Want met dees wereld werd ik nieuw. En ziet,  
Het is nu alles opgelost. Hier lagen,  
Altijd mijn schatten – maar ik zag ze niet.*

*Victor E. van Vriesland*

# WAARDE(N)VOL ONDERWIJS

## Ontwikkelingen in de openbare Jenaplanschool "de Troubadour" te Almere

*In een Jenaplanschool is het pedagogische primair. Samen met ouders, maar met elk een specifieke rol, doet de school aan opvoeding, oftewel aan begeleiding van de persoonlijkheidsontwikkeling van kinderen en hun ingroei in een grotere samenleving. Waarden en normen nemen daarbij een belangrijke plaats in. In een Jenaplanschool wordt gestreefd naar een integratie van waardenoverdracht (door het samen-leven binnen de school), waardenontwikkeling (het nadenken over waarden) en waardenverheldering (verheldering van eigen waarden). Zie 'Jenaplan op weg naar de 21e eeuw', p. 68, e.v.*

*In dit artikel wordt aandacht gegeven aan de praktijk in een school en de achtergronden daarvan. Om te beginnen een inblikje in de praktijk.*

### De praktijk van de Troubadour

Het dilemmaverhaal van Charles (groepsleider bovenbouw): "Jongens weet je nog dat we het de vorige keer hadden over die meneer die klem gereden was door de politie? Nou heb ik met H en Y een verhaaltje bedacht dat er een beetje op lijkt. Dat gaat zo. Je oma is jarig en na school ga je daar naar toe. Je moeder heeft gezegd: doe nou wat moois aan. Nou dat laat je je geen tweemaal zeggen. Kortom je ziet er hartstikke netjes uit en je bent zuinig op je spullen. Je moeder zegt: hou het nou een beetje netjes want je ziet er prachtig uit en oma vindt dat leuk. Je denkt dat moet kunnen, geen gym vandaag, hoef me dus niet om te kleden. De hele dag gaat alles prima. Aan het eind van de dag moet je gauw naar je oma. Je komt onderweg langs het grasveldje. Daar zie je een hele grote jongen, Alex heet hij. Die jongen is aan het vechten met een vriendje van je, Bart, die veel kleiner is. Je ziet het al dat Bart het gaat verliezen. Op dat moment sta je in dubio, je staat te dubben, wat moet ik doen, Bart helpen, een vriend van jou die het tegen die grote jongen nooit redt of toch maar doorlopen. Daar sta je dan in je mooie kleren".

### Aanleiding

Begin jaren negentig ontstond hernieuwd aandacht voor de pedagogi-

sche taak van de leraar. Met uitzondering van scholen die werken met concepten van traditionele vernieuwers was de aandacht van basisscholen vooral uitgegaan naar het didactische en organisatorische aspect van het onderwijs. Dat was in het licht van het ontstaan van de basisschool begrijpelijk. Het samenvoegen van twee heel verschillende scholen vroeg aandacht. In 1991 heeft de toenmalige minister Ritzen de discussie over "de pedagogische opdracht" nadrukkelijk op de nationale agenda gezet. Hij stelde dat het onderwijs drie centrale functies moet vervullen: bijdragen aan de individuele ontplooiing van mensen, hen voorbereiden op deelname aan het maatschappelijk leven, maar ook een grote rol spelen bij cultuuroverdracht. Cultureel pluralisme en individualisering maken de inhoudelijke keuzen met betrekking tot de pedagogische identiteit van scholen complexer. Dit vereist van scholen een voortdurende actualisering van en een heroriëntatie op hun pedagogische identiteit. De school heeft zonder twijfel ook de opdracht om op te voeden tot waarden en normen die in de maatschappij van de komende decennia van belang zullen zijn als richtinggevers voor het sociale verkeer tussen mensen en het maatschappelijk functioneren van onze maatschappij als geheel. Daarbij moet het onderwijs in zijn opvoedende taak zich richten op

het totstandkomen van zelfstandige keuzes en normen. Volgens Ritzen moeten we de school niet alleen zien als leerinstelling, maar ook als opvoedingsinstituut. De minister deed "een oproep tot kritische reflectie op de waarden en normen die via het onderwijs worden overgedragen. Dat zijn er expliciet en impliciet vele die bedoeld en onbedoeld aan leerlingen worden meegegeven" (School en Begeleiding 1993).

### Waarde(n)vol Onderwijs

De discussie spitste zich toe op de vraag: willen wij waarden overdragen, zo ja welke en vooral ook door wie? Is de kans aanwezig dat wij bij het overdragen van waarden en normen te veel indoctrineren? Is het mogelijk om kinderen te leren te reflecteren op hun eigen waarden en normen en hun daaruit voortvloeiend gedrag? Twee docenten, Arthur Kappenburg en Joke Langbein van de Theo Thijssen Academie, de lerarenopleiding Primair Onderwijs van de Hogeschool van Utrecht, hielden zich in die tijd bezig met die vragen. Hun onderzoek en overige activiteiten waren gebaseerd op het volgende idee: Leraren in het basisonderwijs pendelen in hun pedagogisch handelen steeds heen en weer tussen enerzijds het overdragen van waarden en normen en anderzijds de kinderen leren stil te staan bij hun eigen morele keuzes en hen te helpen reflecteren op die keuzes. Onderzoek en activiteiten richtten zich met name op het laatste in de vorm van het project "Waarde(n)vol Onderwijs".

### De keus van de Troubadour

Het team van 'de Troubadour' heeft van 1994 tot 1997 meegedaan aan dat project "Waarde(n)vol Onderwijs". De belangrijkste motivatie van het team van 'de Troubadour' om deel te nemen aan dit project lag in het feit, dat zij het uitermate waardevol vonden om kinderen te helpen reflecteren op het eigen morele denken, voelen en handelen. Dit betekent, dat zij kinderen zich bewust willen laten worden van het eigen morele oordeel

en willen laten nadenken over de juistheid van dat oordeel door het te plaatsen in een context. Het team was en is van mening, dat het vormgeven van het omgaan met waarden en normen binnen deze openbare school op deze manier een essentiële bijdrage levert aan de ontwikkeling van het kind. Dit omgaan met waarden en normen krijgt vorm in de dilemmakringen en meer en meer in allerlei pedagogische situaties door de dag heen. Zeker op een Jenaplanschool – waar opvoeding een centrale plaats inneemt in het totale onderwijsaanbod – is het houden van dilemmakringen uitermate waardevol. De verhoging van de vaardigheden van elke groepsleider blijkt in het leiden van dilemmakringen zijn effect te hebben op de houding van elke groepsleider in allerlei pedagogische situaties door de dag heen. Groepsleiders zijn zich meer bewust van hun eigen handelen in diverse situaties; ze durven zich kritisch en constructief naar kinderen en elkaar op te stellen. Het bijhouden van een logboek ‘pedagogisch handelen’ is daarbij een handig hulpmiddel. Dit logboek gebruiken zij tevens om dilemma’s voor de kringen op te stellen. De ‘cases’ uit het logboek krijgen de vorm van een dilemma.

### **Het beroepsprofiel leraar basisonderwijs**

In het beroepsprofiel leraar basisonderwijs (Forum Vitaal Leraarschap 1995) wordt de volgende verwachting over de groepsleider uitgesproken: De groepsleiders moeten:

- zich bewust zijn van de waarden en normen, die in hun leven en werk een rol spelen en de veranderingen die daarin optreden,
- vooroordelen bij elkaar opsporen,
- de waarden en normen die zij in hun werk laten gelden kunnen verantwoorden en daardoor doelgericht pedagogisch handelen,
- bij kinderen begrip en respect wekken voor het anderszijn van elkaar en dat begrip en respect versterken. De groepsleider doet

dit door hen te helpen elkaar te accepteren, te respecteren en belangstelling te krijgen voor elkaar gevoelens en meningen. Dat betekent, dat een groepsleider van een Jenaplanschool moet leren omgaan met waarden en normen van zichzelf en anderen, vooral die van de kinderen en hun ouders.

### **Kenmerk van het openbaar onderwijs**

Een belangrijke culturele verworvenheid van de afgelopen decennia is de grotere vrijheid van het individu om persoonlijke keuzes te maken op allerlei gebieden. Meer vrijheid betekent echter ook dat mensen meer op zichzelf worden teruggeworpen. De vrijheid van de één kan een beperking betekenen van die van de ander. In de opvoeding staat het kind als persoon centraal. Het handhaven van een balans tussen discipline en vrijheid levert een subtiel genuanceerde opvoedingstaak op voor zowel ouders als leraren (Langeveld e.a., 1989). Een school voor openbaar onderwijs is ook de weerspiegeling van de pluriformiteit van de samenleving. Groepsleiders van een openbare basisschool moeten met respect omgaan met waarden en normen en van kinderen datzelfde respect vragen. Hij doet dat door naast het overdragen van waarden en normen nadrukkelijk ook kinderen te helpen reflecteren op eigen morele denken, voelen en handelen. Door de kinderen bewust te laten worden van het eigen morele oordeel en hen te helpen na te denken over de juistheid van dat oordeel door het te plaatsen in een context.

### **Waarden en normen binnen het Jenaplanonderwijs**

In de basisprincipes van het Jenaplanonderwijs zijn ook verwijzingen te vinden naar waarden en normen binnen de school, zoals:

- mensen moeten werken aan een samenleving, die ieders onvervangbare waarde en waardigheid respecteert,

- in de school wordt het onderwijs georganiseerd in pedagogische situaties en met behulp van pedagogische onderwijs middelen,
- in de school worden veranderingen gezien als een nooit eindigend proces, gestuurd door een consequente wisselwerking tussen denken, doen en voelen.

Uit het voorgaande blijkt dat het kenmerkend voor een Jenaplanschool is te blijven werken aan een goede relatie tussen groepsleider en de kinderen. In het schoolplan van de Troubadour staat nadrukkelijk vermeld dat zij recht wil doen aan verschillen tussen mensen met gelijkwaardigheid als uitgangspunt. (Jenaplanbasisprincipe)

De keus om deel te nemen aan het project is dus ingebed in het Jenaplanconcept. Achteraf bleek dit een essentieel element. Al werkend bleek de gedeelde notie over opvoeden, hoe vaag soms ook gebaseerd op Jenaplanprincipes, het succes van het project te versterken. Anderzijds kreeg de notie over opvoeden door de activiteiten binnen het project handen en voeten.

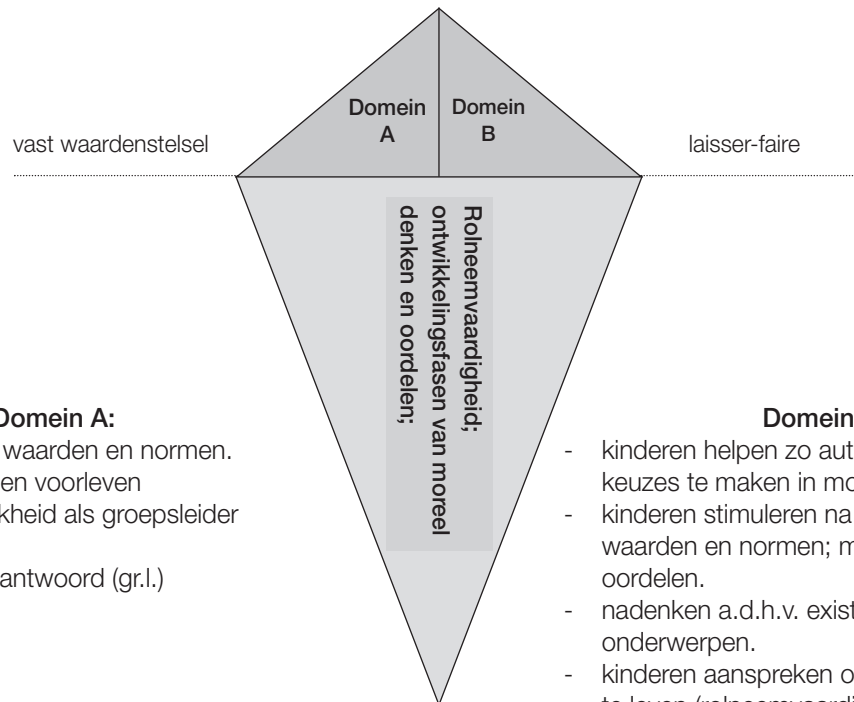
### **Het project “Waarde(n)vol onderwijs”**

Het project Waarde(n)vol Onderwijs van de Theo Thijssen Academie bestaat uit de uitwerking van het basisidee dat een groepsleider in een pedagogische situatie twee mogelijkheden heeft, rekening houdend met de ontwikkeling van de kinderen.

- 1 Hij kan zijn waarde of norm overdragen of opleggen. (dit noemen we domein A).
- 2 Hij kan kinderen er toe brengen om vanuit hun persoonlijke verantwoordelijkheid een keus te maken welke waarde of norm zij willen hanteren. In dit geval zal de groepsleider zijn eigen norm zo min mogelijk laten blijken, om de keus van het kind niet te beïnvloeden. (dit noemen we domein B).

Uit dit basisidee ontstond het “Vliegermodel”. (Kappenburg, 1993)

Bewuste, intentionele interventies van de groepsleider



**Domein A:**

- overdracht van waarden en normen.
- normen stellen en voorleven
- verantwoordelijkheid als groepsleider nemen.
- vraag (kind) en antwoord (gr.l.)

**Domein B:**

- kinderen helpen zo autonoom mogelijk keuzes te maken in morele kwesties.
- kinderen stimuleren na te denken over waarden en normen; moreel denken en oordelen.
- nadenken a.d.h.v. existentiële en morele onderwerpen.
- kinderen aanspreken op vermogen zich in te leven (rolneemvaardigheid)

De bedoeling is kinderen te leren in allerlei situaties een zo autonoom mogelijke beslissing te nemen. Het gaat hier in feite om morele autonomie. Morele autonomie is het vermogen om houding en moreel gedrag te bepalen op grond van waarden, normen en persoonlijke verantwoordelijkheid. Het vermogen moreel zo autonoom mogelijke keuzes te maken hangt samen met de ontwikkeling van moreel denken en oordelen en het vermogen tot rolnemen. In de dagelijkse praktijk pendelt de groepsleider tussen domein A en B.

Belangrijk is, dat de groepsleider zich voortdurend bewust is van het feit, dat hij keuzen maakt bij het pedagogisch handelen tussen domein A of B of in het gebied tussen A en B (Kapenburg, 1993). Binnen het "Waarde(n)vol Onderwijs" wordt een waarde gedefinieerd als iets dat zo belangrijk is, dat het leidraad wordt van het handelen. Een waarde wortelt in het gevoel; een mens wordt door zijn waarden bewogen. Een norm is: een waarde, die voor een gemeenschap zo belangrijk was, dat

zij als algemene regel werd opgevat of opgesteld (Kok, 1992, pag. 76 – 78). De beide domeinen zijn als het ware onderdeel van een continuüm. Aan beide zijden is nog een domein te plaatsen. De beide uiterste domeinen worden gevormd door aan de ene kant het domein waarin het opvoeden is ingebed in een vast waardenstelsel. Met een vast waardenstelsel bedoelen we waarden die door een groep mensen als leidraad wordt erkend. De groep deelt die waarden en wil die als zodanig overdragen. Aan de andere kant van het continuüm is het gebied van bijna waardevrijheid een laissez faire situatie. Hier dreigt de situatie van het recht van de sterkste.

**Werkwijze van de groepsleider in domein B**

De werkwijze van een groepsleider die welbewust de keus maakt kinderen er toe te brengen om vanuit hun persoonlijke verantwoordelijkheid een keus te maken welke waarde of norm het wil hanteren kenmerkt zich door dat hij :

- zijn eigen norm zo min mogelijk laat blijken om de keus van het kind niet te beïnvloeden,
- het kind aanspreekt op het vermogen zich in te leven in de ander, de rolneemvaardigheid,
- kinderen leert na te denken over de eigen waarden en normen en zo de ontwikkeling van het (moreel) denken en oordelen beïnvloedt,
- de kinderen leert nadenken over morele dilemma's aan de hand van voor hen betekenisvolle morele onderwerpen,
- de kring als werkvorm gebruikt bij activiteiten in het kader van rolneemvaardigheid en het bespreken van morele dilemma's,
- de activiteiten altijd laat plaatsvinden in een voor de kinderen betekenisvolle context.

**Pedagogische interventies en een positief zelfbeeld**

Om morele autonomie echt een kans te geven is het van groot belang gebleken dat de groepsleider het zelfbeeld van kinderen in positieve zin

versterkt. Hij moet de kinderen uitnodigend en bemoedigend tegemoet treden om een zo optimaal mogelijk veilig klimaat te scheppen. Dit pedagogisch veilige klimaat in de groep is een belangrijke voorwaarde om alle activiteiten in domein B te kunnen uitvoeren. Kinderen moeten het gevoel krijgen zich te kunnen uitspreken, zonder dat iemand ze uitlacht of belachelijk maakt. Dat betekent dat de groepsleider alert moet zijn op negatieve verbale en non-verbale reacties van het ene kind, die de vrijheid van spreken bij het andere kind belemmeren. Verder kenmerkt het gesprek zich door het uitwisselen van meningen en niet het overtuigen van elkaar. In die zin vindt er geen discussie plaats, maar een gesprek. Iedereen heeft nadrukkelijk recht op zijn eigen mening. De groepsleider moet er ook alert op zijn dat hij een dilemma niet afsluit of samenvat met een opmerking vanuit domein A. Dus niet afsluiten met de moraliserende opmerking: "We hebben uit dit gesprek dus geleerd, dat je nooit mag liegen in dit soort situaties".

### **Ontwikkeling van kinderen**

Zoals uit het voorgaande blijkt beïnvloedt de groepsleider het vermogen tot rolneemvaardigheid en het moreel denken en oordelen. Daarbij speelt de ontwikkeling van de kinderen een rol. Om dat te kunnen vaststellen maken we gebruik van kennis op het cognitieve en sociale gebied.

#### **Rolneemvaardigheid.**

Bij sociale cognities gaat het om het denken over sociale situaties en kennis over het doen en laten van andere mensen. Het denken over en handelen in de sociale situaties geschiedt vanuit bepaalde waarden. Ieder individu heeft het recht en in zekere zin de plicht om eigen waarden te bepalen en het eigen gedrag daarop af te stemmen. Kortom; het gaat hier om het vermogen je te verplaatsen in de ander, ofwel rolneemvaardigheid. Selman (in Gerris e.a., 1980) stelt dat de rolneemvaardigheid zich ontwikkelt in een oplopende volgorde van stadia. Het eerste

ontwikkelingsniveau, het egocentrisch gezichtspunt, is het niveau van afwezigheid van differentiatie tussen perspectieven. Het kind maakt onderscheid tussen zichzelf en de ander, maar geen onderscheid tussen het eigen perspectief en dat van de ander. Het kind maakt geen onderscheid tussen diegenen die aanwezig waren en die niet aanwezig waren. Het tweede ontwikkelingsniveau, de sociale informatie-rolname, is het niveau van de perspectief-differentiatie. Het kind is zich bewust van het feit dat twee personen niet eenzelfde perspectief dan wel dezelfde gedachten of gevoelens hoeven te hebben. Het kind kan nog niet het perspectief van de ander afleiden, oftewel zich niet echt verplaatsen in de gedachten en gevoelens van een ander. Het derde ontwikkelingsniveau, de zelf-reflectieve rolname, is het niveau van eenzijdig, niet-wederkerig rolnemen. Het kind beseft dat verschillende mensen verschillende gevoelens hebben, maar kan ook het eigen perspectief en dat van de ander na elkaar afleiden. Het heeft nog moeite met het bewustzijn dat er een wederzijdse relatie is tussen het ene en het andere perspectief. Het vierde ontwikkelingsniveau, het wederkerig rolnemen, is het niveau van het coördineren van perspectieven. Het kind ontdekt dat elk van de betrokken personen elkaars perspectieven kunnen afleiden. Het kind schrijft aan alle betrokkenen het vermogen toe zich te verplaatsen in de ander. De verschillende perspectieven worden niet na elkaar maar min of meer gelijktijdig afgeleid. Het is in staat om als het ware van buiten af de interactie tussen zichzelf en de ander waar te nemen. Van de groepsleider wordt gevraagd, dat hij tijdens de dilemmakring:

- Kinderen bewust maakt van een aantal belangrijke zaken, die een rol kunnen spelen in sociale situaties.
- Kinderen mogelijke oorzaken leert ontdekken en herkennen in sociale situaties.
- Kinderen helpt inzicht en overzicht te krijgen in een sociale situatie.

- Ze leert na te denken over en invoelen van reacties van personen, hun gedachten, bedoelingen en gevoelens.
- Hen leert te reflecteren op mogelijke gevolgen van een bepaalde beslissing in een sociale situatie.
- Kinderen helpt zich in te leven in de situatie, de gevoelens, gedachten en het handelen van de ander.
- Kinderen leert situaties te bekijken vanuit verschillende perspectieven of standpunten van diegenen die in een bepaalde situatie betrokken zijn en daarin beslissingen nemen.
- Activiteiten en gesprekken bedenkt, waarin kinderen het vermogen zich te verplaatsen in een ander kunnen ontwikkelen.

#### **Moreel denken, oordelen en handelen**

Bij moreel denken en oordelen gaat het erom het kind op basis van toenemende persoonlijke verantwoordelijkheid steeds bewuster te leren houding en gedrag te bepalen, uitgaande van eigen waarden en normen betreffende goed en kwaad (Kappenburg 1993). Het gaat er niet om zijn moreel oordeel te beïnvloeden, dat zou immers een interventie in domein A betreffen. Tijdens het project maakten we gebruik van stadia in het redeneren ontleend aan Lickona (Lickona en Ytsma, 1986). Tijdens de eerste fase, die van het egocentrisch denken, oordeelt een kind dat het goed is als hij zijn zin krijgt zodat zijn verlangens worden beloond en straf vermeden. Tijdens de tweede fase, die van de gehoorzaamheid, oordeelt een kind dat het moet doen wat er gezegd wordt zodat moeilijkheden worden voorkomen. Tijdens de derde fase, gekenmerkt door een van de voor-wat-hoort-wat redenering, oordeelt het kind als volgt: Het is goed als ik voor mezelf zorg, maar ik moet mensen die mij billijk behandelen zelf ook billijk behandelen. Tijdens de vierde fase, waarbij goede relaties met anderen centraal staan, redeneert het kind: Ik moet aardig zijn en beantwoorden aan de verwachtingen van anderen om wie ik geef. Anderen zullen dan goed over mij denken (sociale goedkeuring) en ik kan mezelf ook

goed vinden (zelfwaardering).  
Van de groepsleider wordt gevraagd, dat hij kinderen:

- stimuleert hun eigen morele oordelen uit te spreken,
- in de gelegenheid stelt om eigen keuzen te maken op basis van waarde die wordt toegekend aan een situatie,
- nadrukkelijk laat ervaren, dat persoonlijke keuzen gelijkwaardig zijn aan die van anderen ondanks de verschillen.

### **Opstellen van morele dilemma's**

Al eerder werd gesteld dat de groepsleider de kinderen leert nadenken over morele dilemma's aan de hand van voor hen betekenisvolle morele onderwerpen. Morele dilemma's zijn overal te vinden; in het nieuws; op straat; in verhalen van mensen. Maar ook in geschiedenisboeken, wereldoriëntatie-materiaal, jeugdboeken, opmerkingen van kinderen en ouders. Het bijhouden van een pedagogisch logboek is een waardevol hulpmiddel om deze situaties vast te leggen. In het pedagogisch logboek houdt de groepsleider levensechte pedagogische situaties bij die dagelijks plaatsvinden. Het geeft hem de kans nog eens terug te komen op een situatie die zich ertoe leent alsnog, maar nu goed voorbereid, te bespreken. Groepsleiders op "de Troubadour" ontwikkelen regelmatig morele dilemma's vanuit deze situaties. Zij hebben geleerd morele dilemma's te bedenken voor de kinderen van hun groep naar aanleiding van pedagogische situaties of incidenten. Het bijhouden van pedagogische situaties in het logboek heeft nog een ander effect. De groepsleider dwingt zichzelf zo ook om regelmatig stil te staan bij het eigen pedagogisch handelen. Om een voor de kinderen van de eigen groep zinvol dilemma te ontwerpen kiest de groepsleider een pedagogische situatie uit het logboek. Hij formuleert rond het onderwerp een controversie, bedenkt vervolgens een dilemma-verhaal en controleert of de controversie helder is. Vervolgens bedenkt hij de mogelijke vragen (zie protocol dilemma-making). Een dilemma moet

aan de volgende kenmerken voldoen:

- er moeten twee controversiële keuzes mogelijk zijn, beide mogelijkheden lijken even plausibel (bijv. liegen versus iemand een dienst bewijzen/ jezelf beschermen versus anderen helpen),
- het heeft betrekking op levenservaring die voorstelbaar is voor de groep waarmee het gesprek wordt gevoerd,
- het moet een beknopt en helder verhaal zijn,
- het moet de deelnemers dwingen dieper over het onderwerp na te denken,
- het richt zich op een bepaalde leeftijdsfase en dus ook op een bepaalde fase in de ontwikkeling van rolneemvaardigheid en moreel denken en oordelen (Kappenburg, 1993).

In 'de Troubadour' heeft het team een bakje aangelegd met daarin kaartjes waarop dilemma's staan. Zo kunnen de groepsleiders gebruikmaken van elkaars dilemma's bij het uitvoeren van de dilemmaking en wordt de voorraad met dilemma's voortdurend uitgebreid. De groepsleider wijzigt het dilemma zo dat het past in de situatie van de eigen groep. De groepsleiders vormen per bouw intervisiegroepjes. Zij bespreken daar zowel de pedagogische situaties als de reflectie daarop. Verder helpen zij elkaar met het formuleren van de dilemma's en vragen.

### **De uitvoering van de dilemmakingen**

Binnen een dilemmaking wordt een dilemma besproken. Dit (transactionele) gesprek vindt plaats in het eerder genoemde 'domein B'. Een belangrijke vaardigheid van de groepsleider is het stellen van de juiste vragen in elke fase van het gesprek. Hierin is een aantal stappen te onderkennen:

- a Vragen naar het standpunt; wat zou jij doen als ... ?
- b Verhelderingsvragen: waarom kies jij voor ... (argumentatie)?
- c Vragen rond een van de onderwerpen: moet je altijd... wanneer

niet?

- d Vragen, die de onderwerpen op elkaar betrekken; wat is belangrijker in dit geval: helpen of gehoorzamen? En waarom? Is dat altijd zo? Vragen die variëren in persoon en situatie.
- e Rolveranderingsvragen: wat denk jij dat vader ervan vindt?
- f Vragen naar de universele gevolgen: moet je in alle gevallen altijd helpen? Moet het in het algemeen?

Voorkomen moet worden dat het alleen bij een inventariseren van meningen blijft. Bij het transactionele gesprek is het de bedoeling om opmerkingen van kinderen op elkaar te betrekken of kinderen op elkaar te laten reageren. Om zo'n gesprek op gang te brengen kan men de volgende (transactie) vragen stellen (Kappenburg, 1993):

- Vragen naar het oordeel en belevingsaspect, bijvoorbeeld: wat vind jij ervan, wat vind je van die gedachte (van hem of haar), wat gebeurt er met jou?
- Vragen naar het cognitieve aspect, bijvoorbeeld: wat denk jij ervan, wil je me dat eens uitleggen of motiveer dat eens?
- Vragen naar het emotionele aspect, bijvoorbeeld: welke gevoelens komen bij je boven (vragen naar emoties), hoe zou jij je voelen in een dergelijke situatie, kun je je voorstellen dat hij/zij dat zo voelt (rolverandering)? Maar ook vragen naar het actionele aspect (handeling), bijvoorbeeld: wat zou jij doen/gedaan hebben, wat doe jij als ..., kun je je voorstellen dat jij dat ... of zou jij dat ook gedaan hebben?
- Overige vragen: wie kan een vraag bedenken, die je hem/haar zou willen stellen, wil jij zeggen wat je vindt van wat ik/ ... deed, denk, voel en wil jij reageren op wat... zei?

Tijdens het gesprek kan de groepsleider nog gebruikmaken van interventies als open of gesloten vraag stellen, doorvragen, vragen naar het moreel oordeel of rolveranderingsvragen stellen. Hij kan ook een vraag doorspelen aanwijzingen, opdrachten of procedures geven, informeren, een mening, argument, oordeel geven, samenvatten en aanmoedigen.



### Protocol Dilemmaking (bovenbouwgroep)

Besproken wordt de controverse: 'Je vriend helpen versus je aan je belofte houden'.

Welke beslissing moet je nemen op dat moment? Met z'n tweeën zou je het redden, maar je hebt je moeder beloofd zuinig te zijn op je nieuwe kleren, omdat je ook weet dat je je oma daar een plezier mee doet.

(C is de groepsleider; de andere letters zijn afkortingen van namen van kinderen)

**M.:** "Als het dichtbij school is zou ik terug naar school lopen en dan een ander vriendje of zo halen omdat ik een beetje nette kleren aan heb."

**C.:** "Goed, jij zou hulp van een ander inroepen omdat jij je nette kleren aanhebt en die wil je niet vies maken of scheuren hè. Zou jij hetzelfde doen D."

**D.:** "Nee ik zou hem gewoon helpen en als mijn moeder boos op mij zou worden dan zou ik uitleggen wat er gebeurd is."

**C.:** "Dat zou je uitleggen. F. wat zou jij doen?"

**F.:** "Hetzelfde wat D. zegt."

**C.:** "Jij zou ook helpen."

**F.:** "En dan tegen mijn moeder zeggen wat er is gebeurd."

**A.:** "Ik zou ook gaan helpen en als ik thuis kom en mijn moeder wordt boos leg ik uit wat er is gebeurd."

**C.:** "En dan, wat zou je moeder dan zeggen?"

**A.:** "Nou dan denk ik dat ik even naar mijn kamer moet, maar dan haalt ze me weer naar beneden want dan vindt ze het toch wel een beetje lullig dat ze me naar de kamer heeft gestuurd."

**C.:** "Ja. M kiest voor een andere oplossing, want, waarom doe je dat M? Waarom kies je voor die oplossing om hulp van een ander in te roepen?"

**M.:** "Omdat mijn moeder had gezegd dat ik de kleren heel moest houden."

**C.:** "Jij wilt je aan de belofte aan je moeder houden. Je zou je schoon houden en dat wil je ook doen."

**M.:** "Ja."

**C.:** "Nou maak ik het iets lastiger, die jongen die daar aan het vechten is, die Bart, die vecht met iemand die jij niet kent, maar hij is wel een stuk kleiner. Je ziet die twee vechten en je ziet dat die kleinste, de zwakste van de twee het onderspit delft. Je fietst daar weer langs, wat zou je nu doen? Verandert dat wat? Wat zou jij doen?"

**A.:** "Ik zou gewoon gaan helpen."

**C.:** "Jij zou toch gaan helpen ook al ken je die jongen niet."

**D.:** "Ik zou gewoon doorfietsen."

**C.:** "Jij zou doorfietsen, kun je aangeven waarom jij door zou fietsen."

**D.:** "Ik ken hem niet en hun hebben misschien wel ruzie en ik bemoei me er niet mee."

**C.:** "Goed jij bemoeit je er niet mee op dat moment. F.?"

**F.:** "Ik zou mijn fiets neerleggen en hem vasthouden tot dat hij rustig is."

**C.:** "Jij zou wel ingrijpen, je zou je er mee gaan bemoeien."

Niet naar hem lachen D., want hij mag dat ook gewoon vinden en als je het niet met hem eens bent mag je dat wel zeggen, maar hij moet gewoon kunnen zeggen wat hij wil. Wie? M.?"

**M.:** "Doorfietsen, ik weet niet wat er aan de hand is en misschien is de kleine wel begonnen."

**C.:** "Ja precies, je weet niet wat de oorzaak is, je weet niet wie er begonnen is dus je laat het maar gaan. Wie is het met M eens? Reageer er eens op."

**M.:** "Nou kijk als het een kleiner jochie is dan kan die nog wel sterker zijn."

**C.:** "Ja dat is waar, dat kan je op dat moment niet zien. Nou roept dat jongetje, help, help me, die grote jongen slaat me in elkaar, wat zou je doen? Weer helpen?"

**M.:** "Nee als die groter en sterker is dan zou ik hulp gaan halen."

**C.:** "Dan zou je hulp halen, je zou niet zelf ingrijpen. B. wat zou jij doen?"

**B.:** "Ik zou doorfietsen anders krijg ik straks ook problemen met die grote jongen."

**C.:** "Anders krijg je ook problemen met die grote jongen, en daar wil je niet aan beginnen."

**B.:** "Nee."

**A.:** "Ik zou ook hulp gaan halen. Want het is wel een beetje lullig als die jongen met een blauw oog en een bloedneus en zo thuiskomt."

**C.:** "Nou hoor je naderhand dat die kleine jongen ontzettend in elkaar geslagen is. Je bent doorgefietst en je hoort naderhand van andere kinderen hij is flink in elkaar geslagen. Het is een jongetje van een andere school en het verhaal ging dat hij gevochten had en dat niemand hem geholpen had. Hoe zou jij je voelen?"

**A.:** "Ik zou me niet zo erg leuk voelen, maar ik ken dat jongetje niet en ik weet ook niet, ja als ik misschien zou ingrijpen en als hij begon, ik weet niet eens hoe dat gegaan is."

**D.:** "Ik zou me normaal voelen."

**C.:** "Ja? Dus je hoort dat en je denkt goh hij is in elkaar geslagen nou ja niets aan te doen. Zoiets?"

**D.:** "Nee eh als ze vragen wie heeft het gedaan dan zou ik het wel zeggen."

**C.:** "Ja je zou dan wel proberen aan te geven dat jij het gezien hebt maar je zou je niet..."

**D.:** "Ik ken hem niet eens."

**C.:** "Nee je zou je niet vervelend voelen omdat je er voorbij gefietst was, dat je het gezien had."

**D.:** "Ik moest toch naar mijn oma toe."

**C.:** "Nou nu hebben we het er net over gehad. We gaan even terug de nieuwskring van K. Toen kwamen we op de meneer in Leeuwarden waar al die mensen ook stonden te kijken. Daar lijkt het voorbeeldje wel een beetje op. Iedereen is aan het stoeien, aan het vechten en al die mensen stonden eromheen en dat hij toen in elkaar geslagen was. En nu zeggen een aantal kinderen van jullie ook nou in zo geval kijk ik toch liever uit. Ik grijp niet zo gauw in. Alleen toen het een vriendje was, was het ietsje anders. Waarom maakt dat het nou anders? J.?"

**J.:** "Die ken je."

**C.:** "Ja maar waarom maakt het nu anders omdat je die kent?"

**K.:** "Het is toch een hele goede vriend van je."

**C.:** "Ja maar waarom maak dat het dan toch een beetje anders. Het is een vriend, je kent hem. Waarom zou je dan toch eerder wat doen."

**L.:** "Hij zou jou ook helpen."

**Ke:** "Dat weet je toch niet zeker."

**Ka:** "Vrienden helpen elkaar."

**C.:** "Vrienden helpen elkaar, dus in zo'n geval zeg je vrienden helpen elkaar, dus als het een vriend is, verandert dat wel, als het iemand is die onbekend is, dat zei B: dan zou ik doorlopen, dan zou ik me er niet mee bemoeien of gewoon gaan kijken. Waarom zou je gaan kijken dan?"

**A.:** "Ik zou eigenlijk niet gaan kijken, want dat is eigenlijk een beetje stom. Dan zit je zo naar je vriendje te kijken die helemaal in elkaar wordt geslagen en dan ziet hij jou ook daar gewoon langs de kant staan, dat vind ik ook weer niet zo leuk.".....

**C.:** "Ik dank jullie wel voor het meedenken. We komen er nog wel eens op terug." ■

#### LITERATUUR.

Lickona, T./Ytsma, W. (1986), *Als kinderen je een zorg zijn*, Nijkerk : Intro.

Gerris, J.R.M. e.a. (1980), *Denken over jezelf en de ander*, Den Bosch : Malmberg.

Kok, J.F.W. (1992), *Opvoeden als beroep*, Baarn : Nelissen.

Kappenburg, A. (1993), *Waarde(n)vol Onderwijs*, Utrecht : Theo Thijssen Academie, H.v.U.

Langeveld, H.M. e.a. (1989), *De bedrijvige school*, Amsterdam : ABOP ; Meulenhoff Edinfo.

Forum Vitaal Leraarschap (1995), *Beroep in beweging*, Utrecht. Uitleg nr. 15, 12 juni 1991

*School en begeleiding* nr. 37, maart 1993

Joke Langbein is docent aan de Theo Thijssenacademie, Hogeschool van Utrecht en

Charles van der Horst is directeur van de openbare Jenaplanbasisschool 'De Troubadour' te Almere

#### MEI

*Wanneer ik u een goede raad mag geven:  
de vlier bloeit, het is mei. Vooruit, pluk vlier!  
Het is niet zo vaak mei meer in uw leven,  
misschien nog dertig keer, misschien nog vier.*

*U kunt die tijd natuurlijk ook benutten  
door de courant te lezen hier op aard.  
Er zijn zeer veel couranten hier beneden,  
maar zijn ze, achteraf, de moeite waard . . . .*

*Want als u strakjes binnen wordt gelaten,  
daarginder op die ster, in het portiek,  
dan zult u ergens over moeten praten  
en niet zo heel veel over politiek.*

*Als u de EEG daar gaat bespreken,  
dan luisteren ze weliswaar beleefd,  
maar 't zijn daar op die ster volslagen leken,  
ze weten echt niet waar u 't over heeft.*

*Vertel hun dus maar niet van filmjournalen,  
zeg überhaupt maar niets van Polygoon.  
Begin maar liever over nachtegalen,  
die kennen ze. Vertel hun maar gewoon*

*Hoe lief de merels zijn op deze aarde  
in mei. En hoe 't met de sringen staat.  
Dan strijken ze daar zachtjes langs hun baarden  
en zeggen ze: ja, zo was het. Inderdaad.*

*En daarom moet u voor die tijd wel weten  
hoe pruimebloesem ritselt als het waait,  
en hoe de vlier bloeit. U moet niet vergeten:  
de meien zijn betrek'lijk dun gezaaid.*

Annie M. G. Schmidt

# OPNIEUW – EEN VLINDER ACHTERNA!

## Bij de nieuwe uitgave van een tijdloos kinderboek

Ann Rutgers van der Loeff heeft prachtige kinderboeken geschreven, die ik in de praktijk veel gebruikt heb bij wereldoriëntatie. Allereerst natuurlijk 'Lawines razen' en 'Ze verdrinken ons dorp', maar ook verschillende boeken over kinderen en natuur in de grote stad: 'Het wilde land, ieders land', 'Alles om een speelplaats' en natuurlijk 'Een vlinder achterna'. Van dit laatste boek komt dit voorjaar een nieuwe druk uit, met dezelfde tekeningen van Mance Post, maar in een groter en wat fraaier formaat. Het uitkomen van dit boek gaat – waarschijnlijk min of meer toevallig – samen met een vlinder-waarnemingsactie voor kinderen, iets waar Jenaplanscholen prima op kunnen inspelen

Dit artikel is geen boekbespreking in de gewone betekenis, het is een artikel over en naar aanleiding van een boek, met ideeën voor het werken ermee. Ik zal uitvoerig uit het boek citeren. De citaten zijn cursief afgedrukt.

### Veronica

Hoofdfiguur is Veronica, een klein meisje in de grote stad. Ze woont in een smalle straat met een hele hoop huizen.

*De bovenste ramen van de huizen blikkerden in de zon. 's Ochtends aan de ene kant en 's avonds aan de andere kant.*

Een straat zonder bomen. Veronica heeft peenhaar en sproeten en ziet er altijd slordig uit. Haar naam is het enige mooie aan haar. Haar moeder is nooit thuis en daar spreken de buurvrouwen schande van, maar dat kan ook komen doordat ze jaloers zijn op Veronica's moeder omdat zij er niet zo aardig uitziet als die moeder, al doen ze nog zo hun best. Omdat haar moeder nooit thuis is speelt Veronica meestal op de trap en op straat. En daar is heel wat te ontdekken. Want ze heeft oog voor de dingen:



*Op elk portaal, tussen de trappen in, speelde Veronica een beetje voordat zij verder ging. Zij tilde de dekzels van de vuilnisbakken op om te zien of er wat leuks in zat. Of zij draaide het pedaal van een fiets rond, zodat het fijn snorde. Zij bekeek een vlieg, die met heel vlugge pootjes kriskras over de muur liep. Of zij volgde met klein geknepen oogjes een spin, die zich loodrecht aan een*

*draad naar beneden liet zakken. Wa – mooi, zei ze dan.*

*Veronica hield van alles wat mooi was. Soms, op weg naar beneden, maakte zij een van haar vingertjes nat en wreef daarmee over de trapleuning of op het oude zeil. Dan kwam er een fijn glimmend plekje. Of zij wreef over de muur. Dan kwam er een schone vlek. Zo kon zij ook tekenen. 'Wa – mooi', zei ze tevreden.*

Iedereen noemde haar dan ook Wa – mooi en bijna niemand, ook zijzelf niet, weet op den duur meer dat ze Veronica heet. Haar vader vaart, op zee, maar ze heeft nog nooit een schip gezien. Ze meende dat varen

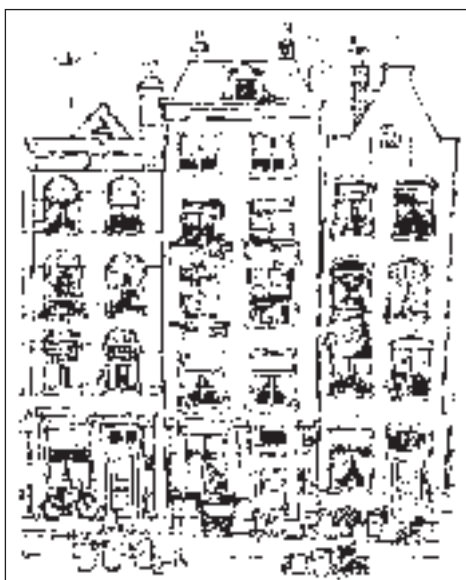
*... iets met de wolken te maken had, want als zij in de straat speelde en naar boven keek, zag zij wolken gaan, altijd maar een stukje tegelijk, want de straat was smal. En een enkele keer, heel hoog in het blauw, zag zij kleine wolkjes – die kon zij dan helemaal zien. Om ze goed te kunnen volgen, boog zij haar hoofd zo ver mogelijk achterover. Of zij ging er bij liggen. Dan zeiden de mensen: 'Pas op'. Of 'je wordt overreden'. Voor overrijden was Veronica bang, want zij had eens een dode muis gezien, en toen waren de buurjongens er overheen gereden met hun fiets en toen was de muis helemaal plat. Veronica wilde niet plat worden.*

Op straat vindt ze van alles: een scherf, bloemblaadjes, pluizen of een schone visgraat. Op straat heeft ze ook haar vrienden, de vuilnisman, de voddenman, de man – met – de baard. Van deze mensen leert ze veel:

*'Minder wind', zei de vuilnisman. 'Beslist minder wind'. Veronica wist niet wat 'beslist' betekende. Maar zij stak een nat vingertje op. Dat had zij van hem geleerd. Zo kon je voelen of er wind was of niet. Zij schudde haar hoofd. Zij had geen wind gevoeld.*

Vaak krijgt ze ook wat, bijvoorbeeld van de voddenman:





*'Ik heb vandaag iets moois voor je', zei de voddenman. Dat zei hij vaker. Hij wist dat dit kleine ding van mooie dingen hield. Hij hield haar een lapje blauw fluweel voor. Hield haar adem in. Zo prachtig vond zij het. 'Dat is koningsblauw', zei de voddenman. 'Koningsblauw', prevelde Veronica zachtjes. Fluweel, zei de voddenman. 'Fluweel', prevelde Veronica. Zij stak een voorzichtig handje uit. De oude man hield het lapje even verderop, zodat zij eerst één, toen twee en toen drie stappen moest doen. Maar toen kreeg zij het. Het voelde helemaal zacht. Zij legde het lapje tegen haar wang. 'Wa - mooi', zei ze héél zacht. 'Wa - mooi', herhaalde zij, met haar hoofdje scheef.*

#### **'Het mooiste goedje dat er bestaat'**

*Van opoe Kaptein, die ook weet dat het kind van mooi houdt, krijgt ze een oud boek met gekleurde platen. Op de stoeprand gezeten bekijkt ze de platen: negers bij een rivier, eskimo's, olifanten, krokodillen, bloemen, vissen en vlinders. De vuilnisman geeft haar uitleg: 'Olifanten', zei hij, 'dat zijn de allergrootste beesten in de wereld. Vroeger leefden er nog grotere. Maar die zijn uitgestorven. Wil je wel geloven, dat zo'n olifant met zijn slurf ijskoud een boom uit de grond ruikt? Met gemak'. Een boom, herhaalde Veronica peinzend. Zij probeerde zich voor te*

*stellen hoe een boom er ook alweer uitzag. Want ze kwam maar zelden de straat uit. Er stonden bomen aan de gracht - dat wist ze. 'Aan de gracht?', vroeg ze.*

*Met gemak, verzekerde de vuilnisman. 'Vlinders', zei de vuilnisman op een andere keer, 'vlinders, dat is het mooiste goedje dat er bestaat.' Dat vond Veronica ook. De plaat met de vlinders vond zij het allermooist. Het aller-, allermooist. Die met de krokodillen sloeg zij gauw over. 'Vlinders leven maar een dag,' zei de vuilnisman spijtig. Veronica schrok. Vlinders leefden maar één dag. Zij zou liever willen dat krokodillen maar één dag leefden.*

*'Vlinders drinken honing uit bloemen', zei de vuilnisman. Bloemen - wat een mooi woord. Vlinders drinken honing uit bloemen.*

*Die avond in bed, voordat zij insliep met het boek onder haar kussen, zei Veronica tegen haar moeder: 'Vlinders drinken honing uit bloemen'. 'O ja?', zei haar moeder. 'Ze leven maar een dag', zei Veronica. 'Hoor haar eens', zei haar moeder lachend naar de anderen. 'Waar heeft zij die wijsheid vandaan?' 'Van de straat', antwoordde Piet bitter. 'Dat kind heeft alles van de straat.'*

Dan ziet ze op een keer:

*Een vreemd fladderend dingetje. Een bont gekleurd vliegertje. 'Een..... Een vlinder! Een vlinder!' , riep Wa - mooi.*

*Warempel, een echte vlinder. Zomaar midden in de straat. De vlinder vloog naar boven en weer naar beneden, fladderde van links naar rechts, en schuin omlaag.*

*Ze gaat de vlinder achterna.*

*Zij had voor niets anders oog dan voor de vlinder. Als de vlinder naar rechts fladderde, liep Wa -mooi ook naar rechts. En als de vlinder naar links vloog, draafde Wa -mooi ook naar links. Zij lette op geen fietsen en op geen handkarren en op niks. Een keer ging de vlinder even zitten op een raamkozijn. Maar toen Wa -mooi met ingehouden adem vlakbij kwam, vloog hij weer op. Het was*

*alsof hij haar wilde plagen. 'Pak me maar', dacht de vlinder. Maar toen hij even zat op dat raamkozijn, had Wa - mooi gezien hoe prachtig de vlinder was. Nog veel mooier dan de vlinders op de plaat in haar boek. Deze vlinder was oranje en zwart en rood met witte stippen.*

*Toen hij daar zat, had hij even zijn vleugels dicht gevouwen en toen had ze gezien dat ze van anderen bruin waren. En als fluweel - en ooh, al die kleuren! 'Wa - mooi', fluisterde Wa -mooi. En toen moest ze weer gaan lopen.*

*Daarbij vergeet ze alles, raakt ver van huis en wordt bijna overreden. Onderweg krijgt ze in een bloemenwinkel een roos, een mooie gele.*

*Maar wat gebeurde er toen? Op eens zat de vlinder op de roos van Wa - mooi. Met trillende vleugels zat hij daar. Wa - mooi wilde wat roepen, maar hield nog net op tijd haar adem in. Eerst bleef ze nog even roerloos staan. Maar toen droeg zij héél voorzichtig de roos met de vlinder naar buiten. Zij liep zo voorzichtig als zij kon. Zij stapte over de drempel. Zij stapte naar buiten. Daar liep zij drie pasjes en toen strekte zij nog voorzichtiger haar andere handje uit. Naar de vlinder. Wég was de vlinder. Hij vloog alweer een heel eind voor haar uit, toen zij hem zag. Nu werd het nog moeilijker, want nu moest zij met de roos achter de vlinder aan.*

#### **Een kort, maar heerlijk leven**

*De tocht achter de vlinder aan wordt uitvoerig beschreven. Een ogenblik lijkt het erop dat zij onderweg doodgaat, want immers vlinders leven maar één dag, maar hij komt weer bij.*

*Toen vloog hij op. Wat onzeker, maar hij vloog echt op. Zelfs hoog. Hoger en hoger, de zon tegemoet. 'Vlinders leven maar een dag', zei de student. Wa - mooi dacht aan wat de vuilnisman had gezegd. Ze kreeg tranen in haar ogen. 'Ze hebben een kort, maar heerlijk leven', zei de*

student. 'Hij komt trug', zei Wa – mooi. Zij klom van haar stoel, pakte de roos, scharrelde tussen de tafeltjes door en ging met de roos hoog in de lucht aan de rand van de stoep staan. De student vergat ze. Toen kwam er een fluitende jongen langs. 'Zoek je wat?', vroeg hij. 'Me vlinder, antwoordde Wa – mooi. Alle vlinders horen in het park thuis, zei de jongen. Kijk daar! En hij wees naar de ingang van een groot park. Daar bloeien allemaal bloemen en daar horen vlinders thuis. Daarna stak hij zijn handen in zijn zakken en liep fluitend verder.

Zo komt ze dan, doodmoe, in het park aan.

Toen zij in het park was, ging zij in het gras zitten. Zij had nog nooit op een grasveld gezeten. Met haar vrije hand streelde zij over de sprietjes. Maar toen vielen haar oogjes echt toe. Met de roos naast zich in het gras viel ze in slaap.

### De straat mooi maken

Inmiddels is in de straat waar Wa – mooi woont alarm geslagen. Wa mooi is zoek! Er komt een speuractie op gang, de politie wordt ingeschakeld. Een heus politiebericht wordt omgeroepen. De mensen die niet aan het zoeken zijn, staan met elkaar te praten:

'Och, och, zo'n schaaap', zei opoe Neefjes. 'Als ze maar weer weerom mag komen. Zij zat toch maar altijd op de stoep. En bij regen op de trap. En nooit ontevreden. Maar zo'n kind had hier toch ook niks, hè? Daar moesten we wat aan doen, als zij terugkomt.' 'Daar zeg je zowat. Maar wat?' 'Ja, mens, daar zeg je een waar woord. Wat? Ze hield zo van mooi. En het is hier allemaal grauw.' 'We kunnen toch niet de boel gaan opschilderen voor zo'n kind?' 'Waarom niet? We hebben er zelf ook plezier van. En bloembakjes voor de ramen. En de vlag uit, als ze thuis komt. En aan de burgemeester schrijven om een speelplaats, daar waar dat pand van Jansen



heeft gestaan'. De man-met-de-baard wees op de lege plek in de huizenrij. Het was net of daar een tand uit een gebit was gevallen. 'Ik stel wel een brief op', zei de man-met-de-baard, 'aan de gemeenteraad, aan de burgemeester en aan alle wethouders'. De omstanders nikten.

's Avonds wordt ze gevonden en, een beetje ziek, in bed gestopt. Inmiddels gebeurt er van alles en wordt er onder andere een aapje voor haar gekocht.

Na drie dagen mocht ze uit bed, en op de vijfde dag mocht ze buiten. Maar toen had je die straat moeten zien. De deuren en raamkozijnen waren opgeschilderd. Potten met bloemen stonden voor de vensters. Van drie huizen woei de vlag, en ook het karretje van de vuilnisman had een vlag. 'Zo mooi', zei het kleine meisje, toen ze uit de deur kwam, 'zo mooi.' Zij keek verschrikkelijk blij, maar ook een beetje ouder uit haar oogjes dan vijf dagen geleden. Zij had een schoon lichtblauw jurkje aan – daar was zij nu in gegroeid – zij droeg haar aapje op de arm, zodat zij nu ook niet meer alleen

was. Ja, het was echt iets anders dan vroeger.

Maar toen de vuilnisman zei 'er staat een flinke wind vandaag', stak zij een nat vingertje omhoog. En zij legde ook weer haar handje tegen zijn kar om een eindje mee te lopen. De mensen keken haar na, en toen ze terugkwam, vroegen zij: 'En ,hoe heet je nu?' 'Veronica', zei ze trots. 'Veronica', zeiden ze, 'dat is een mooie, een erg mooie naam. Precies goed voor jou.' 'Ja', zei Veronica.

De sfeer van dit boek, dat getuigt van een grote aandacht voor kinderen, komt hopelijk voldoende tot uiting in de citaten. Het is een boek om als volwassene van te genieten en samen met de kinderen op school over verder te praten en te werken. Voor dit laatste geef ik hieronder wat suggesties. Maar misschien komen de kinderen met nog meer en betere ideeën.

### **Suggesties voor activiteiten rond dit boek!**

- Zijn er in de eigen woonplaats ook zulke straten met zulke kinderen? Straten zonder bomen, bloemen en vlinders? In welk gedeelte van dorp of welke straat moeten we dan zijn? Er kan een excursie naar toe georganiseerd worden van de hele klas of een groepje verkenner.
- De kinderen kunnen:
  - De straat fotograferen of tekenen over als ik hier woonde dan.....
  - Met enkele bewoners praten.
  - Kijken of er kleine kinderen (zoals Veronica) rondlopen en als dat niet zo is wonen die daar dan wel? Waarom zijn ze niet buiten?
- De kinderen kunnen:
  - Kijken en (vragen welke mensen door de straat komen, de vuilnisman. Bestaat de vodenman nog?
  - Kijken of er planten en dieren in de straat voorkomen. Welke?(opzoeken op een opzoekblad of in een boek – bijvoorbeeld 'Wilde staatbloemen' van Richard Mabey.
- Welke dingen zijn op straat te vinden? Zijn daar mooie dingen bij? Verzamel ze en probeer er achter te komen hoe die daar komen.
- Deze suggesties zijn ook te verwerken in een educatief pad door de buurt.
- Verschillende van deze activiteiten zijn niet gebonden aan een straat als in 'Een vlinder achterna', maar kunnen in elke omgeving plaatsvinden, waar bij het contrast met de beschreven omgeving uitgewerkt kan worden: Zijn er vlinders in onze wijk?
- Let in het vroege voorjaar op de eerste vlinders: de (gele) Citroenvlinder en de Kleine Vos of Schoenlapper. Op welke datum zien de kinderen de eerste vlinder buiten vliegen? De Kleine Vos is 's winters ook wel in huizen te vinden. Hij overwintert als vlinder.
- Waar vinden we de meeste vlinders? Hoe komt dat, denk je? Kunnen we de vlinders op naam brengen?
- Volg eens een vlinder op zijn vlucht langs de bloemen. Wat doet hij onderweg? Maak daar een (strip) verhaal over. Er kunnen vlinders getekend en geknipt worden, vouwdrukken gemaakt, etc.
- Hoe kunnen we ervoor zorgen, dat er meer vlinders in de wijk komen? Op het schoolterrein kunnen we bijvoorbeeld een tuintje aanleggen met planten die vlinders aantrekken, zoals: Buddleia, Leverkruid en Kattenstaart.
- Van rups tot vlinder: een onvergetelijke ervaring van kinderen. Doen! Vraag de Vlinderstichting om advies en materiaal (zie onder).
- Welke mogelijkheden zijn er voor bewoners van nogal dode straten om hun straat te verbeteren, bijvoorbeeld door middel van bloemvakken en tegeltuintjes. Wat mogen ze wel, wat niet? Wat willen ze? Sommige gemeenten stimuleren dit soort initiatieven.
- We kunnen beginnen bij de school: Als je daar wat mag veranderen op het plein, mag dat dan? Welke beslissingen van wie zijn daarbij nodig?

### **Ondersteuning**

Zie ook het oude artikel in Pedomorfose 'Vraag het de rupsen zelf maar' (Pedomorfose 13, 15 mei 1972, p. 48 -59), met veel praktijktips, die nog steeds bruikbaar zijn. Het artikel werd geschreven naar aanleiding van 'Ankie en de rupsen', van Millicent Selsam, tevens uitgegeven door Ploegsma, uitverkocht (maar vast nog in bibliotheken te krijgen). Verder kan ondersteunend materiaal en advies verkregen worden van de Vlinderstichting. Die organiseert in voorjaar en zomer een telling van gewone en goed herkenbare dagvlinders, waaraan basisschoolkinderen kunnen meedoen.

Zie [www.vlinderstichting.nl](http://www.vlinderstichting.nl) of bel op – 0317-46346 (vragen naar Ria Post). Te zijner tijd kunnen de kinderen verspreidingskaartjes bekijken waar alle waarnemingen op staan. Een fraaie aanleiding tot activiteiten in het ervaringsgebied 'Omgeving en Landschap'.

Zie ook de volgende artikelen in Mensen-kinderen;

H. Schreier – Sleutelervaringen en wereldoriëntatie, mei 1991

T. de With – Vlinders in de school, maart 1992

E. Schwartz – Een steeds terugkerend verhaal, maart 1992 ■

AANLEIDING VOOR DIT ARTIKEL WAS:

*Een vlinder achterna*, door An Rutgers van der Loeff,

Uitgegeven door Ploegsma, Amsterdam, 1e druk 1976, herdruk 2001

80 pagina's, illustraties van Mance Post.

ISBN 90 – 216 – 1913 – X, prijs f 25,50 (gebonden).

# “WHAT IS IN THE NAME?” - OVER SLEUTELBEGRIPPEN IN HET JENAPLANONDERWIJS (1)

De wijze waarop aanvankelijk lezen in Jenaplanscholen vorm krijgt wordt met verschillende termen aangegeven: ontdekkend lezen, natuurlijk leren lezen, functioneel aanvankelijk lezen, enzovoort. De vraag is of dat zoveel uitmaakt. Verdient het aanbeveling om daarover tussen Jenaplanscholen afspraken te maken, om verwarring te voorkomen en om ervoor te zorgen dat ieder nauwkeurig weet waarover het gaat? De redactie van Mensenkinderen is van mening dat dit laatste zeker het geval is, achter termen kunnen sterk uiteenlopende opvattingen schuilgaan. Als het goed is raken zorgvuldig gekozen begrippen en hun nadere invulling de kern. Ditmaal het eerste en inleidende deel van een serie artikelen over Jenaplan-begrippen.

## ***Enige uniformiteit gewenst***

Nu we zover zijn gekomen dat de inspectie bereid is Jenaplanscholen (ook of vooral, dat moet nog blijken) te beoordelen in het licht van hun eigen concept, is het belangrijk dat er bij het hanteren van begrippen enige uniformiteit bestaat. Soms is dat niet moeilijk. Het begrip “leeskring” is niet voor velerlei uitleg vatbaar, maar bij het begrip “blokperiode” lopen de praktijken soms zo uit elkaar, dat het vinden van een gemeenschappelijk kenmerk nog een lastige opgave zal blijken te zijn.

Als we het over ‘broedgedrag’ hebben is de aanduiding “dier” of “vogel” ontoereikend. Maar ook het woord ‘mees’ geeft nog onvoldoende duidelijkheid. Pas als we spreken over ‘het broedgedrag van de pimpelmees’ is het terrein voldoende afgebakend, al zou het in dit geval plezierig zijn om ook de plaats te weten waar een en ander zich afspeelt omdat er bijvoorbeeld in de zang regionale verschillen zijn.

Bij Jenaplan is de regio Nederland. Binnen dat relatief kleine gebied moet het mogelijk zijn het samen over hoofdzaken eens te worden. De serie over sleutelbegrippen in het Jenaplanonderwijs, die we hierbij beginnen moet duidelijk maken of dat lukt. Het antwoord op de vraag wat uiteindelijk het belangrijkste is, de term of de omschrijving, is gemakkelijk te geven. Het laatste natuurlijk. Maar als er ergens een term valt kan een in hoge mate gelijke betekenis meekomen. Daardoor wordt een zinnvolle en noodzakelijke discussie binnen en tussen scholen bevorderd, tussen scholen en ouders, maar ook tussen scholen en de overheid.

## ***Beknopt, theorie en praktijk***

Deze tekst gaat zoals gezegd vooraf aan een serie waarin een aantal begrippen die kenmerkend zijn voor het Jenaplanconcept besproken worden. In het eerstvolgende nummer van

Mensenkinderen staat vermeld welke en in welke volgorde ze aan de orde komen. De beschrijvingen zullen beknopt zijn, niet meer dan één pagina omvatten. We hebben ons daarbij de opgave gesteld om zowel het theoretisch kader duidelijk te schetsen, als de onderwijspraktijk die erbij past.

De gekozen begrippen worden afgeleid van overzichten die al eerder zijn gemaakt. Zo heeft Suus Freudenthal aan het einde van de jaren zeventig een begin gemaakt met een Jenaplan-begrippenlijst. De verslagen daarvan zijn beschikbaar. Ook van de rubricering van de artikelen die voor het register van Mensenkinderen gebruikt is kunnen we gebruikmaken. Voorts rouleert in Jenaplanopleidingen in Pabo's een begrippenlijst.

De tekst van de begrippen komt ook op de Jenaplan-internetsite te staan, mogelijk wordt er later nog een afzonderlijke publicatie aan gewijd.

We kunnen niet volstaan met putten uit een al of niet ver verleden. Nieuwe begrippen kunnen nodig zijn en soms verdient het aanbeveling een tot dan gebruikelijk begrip te vervangen door een beter. In het verleden zijn daartoe al eens pogingen ondernomen: Zou het bijvoorbeeld niet veel beter te zijn te spreken van ‘contracten’ in plaats van ‘taken’? Dat een begrip ook elders wordt gebruikt – de term ‘contract’ is bijvoorbeeld afkomstig uit ervaringsgericht onderwijs – is natuurlijk geen bezwaar als blijkt dat onderwijsconcepten sterk overeenkomen. ■

# DE VRAGENDE KINDEREN VAN COBRA

## Een ervaringsgericht project rond de kunstenaars van de Cobragroep

*In de vorm van een spel – qua vorm verwant aan de ‘verhaallijn’, zijn bovenbouw-kinderen intensief bezig met het werk van Karel Appel en de Cobra-groep. Er wordt een museum gesimuleerd, met daaromheen onderzoek bij allerlei deskundigen en .... het intensief bekijken en bespreken van schilderijen. En er wordt uiteraard geschilderd.*

*Uiteindelijk gaat het vooral om het durven zien en vragen stellen aan de wereld om je heen. Hoe moeilijk die vragen vaak ook zijn.*

### Een brief van Karel Appel

Het hoofd nog vol van voetballen op zaterdag en het zwembad op zondag stappen de eerste kinderen van de bovenbouwgroep het lokaal in dat hen zo bekend is. Toch is er deze morgen iets bijzonders aan de hand. Op een tafeltje staat een schilderij op een piepklein schildersezeltje. “Een vreemde vogel, het beeldscherm van een computer met vleugels, een beest met een schort voor, boze ogen in een vrolijk gezicht,” wordt er gefluisterd en gekwetterd in de inmiddels volgelopen klas. Bij binnenkomst van de groepsleidster komen de eerste vragen over het waarvan-

daan, het waarom en het hoe, maar de leerkracht heeft geen antwoord. Ze is net zo verbaasd als de kinderen. Halverwege de morgen blijkt er een brief gekomen voor de kinderen van de Cobragroep van Jenaplanschool Montini in Baarn. Het blijkt een brief uit New York te zijn, van de schilder Karel Appel. Hij vertelt, dat hij het schilderij in het Cobramuseum wilde hangen, maar dat daar geen plaats meer was. “Omdat jullie ook Cobra’s zijn, wil ik vragen of het schilderij zo lang bij jullie in de klas mag blijven,” schrijft hij.

De kinderen vinden het wel spannend, maar begrijpen niet wie toch die man met die rare achternaam is en wat hij bedoelt met ‘jullie zijn ook Cobra’s’. De Cobra is toch een slang? De eerste stap die de kinderen doen, is uitzoeken wat daarmee bedoeld wordt en wat er nu eigenlijk te zien is op het schilderij, dat zo verwachtingsvol de klas inkijkt. De kinderen schrijven en houden dialogen met de figuur op het schilderij, dat de meest schitterende namen toebedeeld krijgt.

### Een museum maken

De volgende morgen vertelt een tweetal kinderen over hun bevindingen van hun speurwerk naar Karel Appel, *zijn* Cobragroep en ze tonen in de kring een afbeelding van het schilderij dat ze in een boek hebben gevonden. De ‘Vrijheidsschreeuw’ uit 1948 blijkt een wereldberoemd schil-

derij te zijn en het is dus niet zomaar wat, dat het doek in de klas mag blijven. Op de vraag hoe nu verder, komt het antwoord: we maken een museum.

In de drie weken die voorafgaan aan de opening van het museum, moet hard gewerkt worden. Een museum is immers meer dan een kamer met schilderijen. Een museum heeft een bestuur en elk lid heeft daarin een onmisbare taak. Zo is iedereen, naast schilder, ook bestuurslid. Elke dag wordt even vergaderd in de kring over lopende zaken. Voordat begonnen kan worden met schilderen doen de kinderen eerst onderzoek naar de beste verfsoort, dragers en penselen. We besluiten uiteindelijk tot het gebruik van acryl op een kartonnen ondergrond.

Het atelier dat de klas en de gang in deze drie weken is, ligt en staat vol met schilderijen, schetsen, penselen en potjes verf, zoals dat ook bij een echte kunstenaar het geval is. Naast het schilderen heeft ieder zijn eigen taak, die de nodige verantwoordelijkheid met zich meebrengt. Zo is er de afdeling public relations, die zorgen moet voor posters, toegangskaartjes en uitnodigingen. Verder is er een groep die zorgt voor de indeling en inrichting van het museum. Er is een barcommissie, een groepje rondleiders en er zijn twee directeuren. Een van de mooiste initiatieven, naar het voorbeeld van het Gemeentemuseum in Den Haag, is het kinderatelier. Daar mogen kinderen straks, als het museum geopend is, zelf schilderen. Voor elke functie is informatie nodig, die buiten school gevonden kan worden. Dat betekent, dat er bezoekjes gebracht worden aan verschillende personen en instellingen, waaronder kunstenaars, een drukkerij, het Singermuseum in Laren. Het zijn allemaal wezenlijke onderdelen om te komen tot de informatie die nodig is om het museum uiteindelijk in te richten. Van elk bezoek wordt verslag gedaan in de vorm van een prikbordtekst en een toelichting in de dagelijkse kringvergadering.



*Leonie is bezig met het drukken van toegangsbeewijzen voor het museum*



## Initiatief en overzicht

Werken met een dergelijk project, vraagt veel initiatief van de kinderen en tegelijkertijd overzicht van de leerkracht. Steeds wanneer de kinderen met een idee komen, leggen zij de basis voor een extra impuls vanuit de leerkracht in de vorm van uitdagende vragen of opdrachten. De instructie- en methodelessen vervallen gedurende het project vrijwel geheel, omdat er vakoverstijgend gewerkt kan worden. Een van de beste voorbeelden daarvan is de kleine schildersezel, waarop het schilderij vanaf de eerste dag heeft gestaan. Omdat het doek al een aantal keren van de ezel is gevallen, besluiten de kinderen dat er voor de opening van de tentoonstelling en de geplande onthulling van de 'Vrijheidsschreeuw' een grotere ezel moet komen. Zo verzorgt de leerkracht een werkblad met vragen die betrekking hebben op de hoeveelheid hout en de vergrotingsfactor van de ezel, zodat een groep kinderen uiteindelijk zelf de vergrote ezel kan bouwen. Het goudgespoten resultaat wordt dan ook trots getoond.

## Virtuele vragensteller

De impulsen die de leerkracht geeft kennen vele vormen, waarvan het stellen van vragen een van de belangrijkste is. Tijdens dit project wordt daarom gekozen voor een 'virtuele vragensteller': Karel Appel. De kinderen versturen e-mailberichtjes met vragen, waarop Karel, die natuurlijk niet Appel heet, maar de achternaam van de groepsleidster heeft, antwoordt en opnieuw vragen stelt. Deze vragen geven steeds aanleiding tot het verder uitdiepen van onderwerpen die in de groep spelen. Ook hiervan doen de kinderen verslag in de bovengenoemde vormen. Het prikbord en de projecttafel groeien in de loop van drie weken uit tot een klein documentatiecentrum over de Cobragroep en musea in het algemeen. Een extra impuls in de klas is de taaldrukhoek, waar de kinderen met stempels, limograaf en sjablonen werken aan het publiciteitsmateriaal.

Aanvankelijk wilden de kinderen de kopieermachine gebruiken om de posters te maken, maar de rode inkt van de limograaf blijkt veel uitdagender.

*Uit: Montini Nieuws Jaargang 8, nummer 12 Baarn, 18 februari 2000*

Renske van Dillen, onze vierdejaars Pabostudent, is met de kinderen bezig met een schilderijenproject. Dankzij onze verbinding met Internet is er zelfs een levendige dialoog gaande tussen de kinderen en Karel Appel. We hebben al drie e-mails uit New York ontvangen. Uiteindelijk zullen de kinderen een kunstmuseum in gaan richten, met alles erop en eraan. Het museum (Cobramuseum uiteraard) wordt geopend op donderdag 24 februari om 17.00 uur en kan tot 18.00 door alle belangstellenden bezocht worden.

## Burgermeester

De laatste dag: de opening nadert en de spanning stijgt naarmate de dag vordert. De burgermeester, de regionale televisie en de krant hebben immers toegezegd te zullen komen en dus mag het aan niets ontbreken. De lijsten van schuim worden 's morgens vakkundig om de, soms nog natte, schilderijen gespoten om vervolgens een gouden kleur te krijgen. De tentoonstellingswanden worden in de klas neergezet volgens het plan van de ontwerpers en met satijnachtige doeken omhangen. Er wordt een ophangsysteem uitgedacht, het kinderatelier wordt in orde gemaakt en het gastenboek ligt te wachten achter het inmiddels opgehangen lint, dat door niemand minder dan de burgermeester zal worden doorgeknipt. De directeurs nemen nog even hun speech met elkaar door en staan de televisie te woord. Wanneer dan eindelijk het schilderij van Appel is onthuld en het lint is doorgeknipt, schuifelen de bezoekers, allemaal voorzien van een officieel toegangsbewijs, het museum binnen om door de rondleiders te worden ingewijd in de geheimen van het Cobramuseum. Na afloop kunnen zij nog even napra-



*Islam, Rutger, Willem en Timo bouwen een uitvergroting van een schildersezel. Het model staat op de voorgrond, de jongens zijn met hun exemplaar bezig.*

ten onder het genot van een drankje met spekkies, waarvan de prijs door de barcommissie is vastgesteld volgens een uiterst doordacht rekensysteem.

## Vragende kinderen – getergde kinderen

Wie denkt, dat de betrokkenheid van de kinderen ophoudt bij het vertrek van de laatste bezoeker, heeft het mis. Er wordt hard gewerkt om het museum weer om te toveren tot wat het was: de klas. Wat rest zijn de foto's, het gastenboek en de laatste e-mail van Karel Appel. "Een vriend van mij in Nederland zag op televisie de onthulling van het schilderij. Hij heeft het Cobramuseum in Amstelveen gebeld en daar hebben ze toen een ander schilderij van de muur gehaald om de 'Vrijheidsschreeuw' op te kunnen hangen," schreef hij en bedankte de groep voor alle inzet en enthousiasme.

*Uit: Baarnsche Courant, 29 februari 2000*

"De Montinischool aan de Wagenaarlaan rondde donderdag een project over de Cobrakunstenars af. De door de leerlingen van de hoogste groepen vervaardigde kunstwerken werden geëxposeerd in een

tot museum omgetoverd schoolgebouw. Ouders, broers, zussen en andere belangstellenden bezichtigden de kunststukjes, die met behulp van de leerkracht tot stand waren gekomen. Via e-mail was contact gezocht en gevonden met musea uit de omgeving, maar ook daarbuiten. E-mailtjes over Karel Appel kwamen uit New York binnen. Het project bezorgde de leerlingen veel plezier en de afrondende expositie verliep zeer geanimeerd.”

Het enthousiasme en de inzet waarvoor de kinderen door Karel Appel bedankt worden, zijn de basisvoorwaarden voor het eindprofiel van de kinderen. Appel maakte aan het einde van de oorlog een serie houtcollages die hij 'Vragende kinderen' noemde. De vragende kinderen van Appel zijn getergde kinderen. Zij die de hongerwinter hadden overleefd en geen genoeg namen met het bestaan zoals dat er na de oorlog uit zag. Maar zij vragen, nog elke dag, om een verantwoording van het gedrag van de volwassenen van nu. Waarom heeft de wereld zo gewerkt en doet ze dat opnieuw? Waarom heeft niemand de wereld mooier kun-

nen maken toen ze zo wreed was en houdt het proces zichzelf in stand? Vragen die volwassenen in verlegenheid brengen, omdat ze de onbevangenheid van het kind in henzelf verloren zijn. Appel wilde zijn kinderen laten vragen, niet om een logische verklaring te vinden, maar om de wereld bewust te maken van de waanzin waarin ze zich bevond. Het kind kan de wereld terugvoeren naar de oerbron van de mens. Droombeelden, sprookjes en fantasiebeesten maken het contrast met de angstaanjagende maatschappij groter, maar maken het kind tevens weerbaarder.

### **De wereld durven bevragen**

Wat Appel zocht met zijn kinderen van hout, is wat de Cobrakinderen van nu ook gezocht hebben. Zij moeten de wereld durven bevragen. De wereld mag zich verantwoorden voor hetgeen er in gebeurt. Willen de kinderen er deel van uit maken, dan moeten ze eerst het spel van de volwassene begrijpen vanuit een veiligheid die zij verdienen. Het Cobra-project heeft als hoofddoel voor de kinderen dan ook het ontdekken van



Joost drukt affiches voor de tentoonstelling

hun eigen kunnen, door vragen te stellen aan de wereld om hen heen. Naast elementaire zaken als rekenen taalvaardigheden hebben de kinderen ervaren hoeveel ze van de wereld leren als ze er vragen aan durven stellen. Ze hebben van elkaar mogen genieten en elkaar leren helpen. De cobra is niet voor niets een sterke slang. ■

### *APRIL*

*Het goud der dotters klatert langs de waterkant,  
de rogge wimpelt op de wind in frisse stromen;  
op groene voeten waadt april door 't blinkend land  
en woelt met witte handen in de bloesembomen.*

*In broze vlucht opvlindrend naar het hel azuur  
ontbloeit de kers en vouwt haar koele schaduw open:  
een lila wiegeling befloerst de witte muur  
der hoeve, die van zon en bloesems ligt bedropen.*

*Waar 't jonge weiland huivert, fel van licht doorschoten,  
dat als een zweepslag op de prille peppels trilt  
en aan het water tipt met tintelende lippen,*

*laat zich de zwaluw uit de sneeuwen takken glippen  
en werpt zijn flitsend lijf, dat van verrukking rilt,  
in blauwe arabesken langs de tengre sloten.*

*Truus Gerhardt*

# ONDERZOEKEN DOOR EN MET KINDEREN

## *Twaalf stellingen voor diagnose en gesprek*

*Tijdens de Jenaplan-conferentie 2000 was een workshop gepland over 'Onderzoeksvaardigheden'. Deze ging vanwege ziekte van de auteur dezes niet door. Hierbij een deel van wat tijdens deze workshop aan de orde zou komen: Voorwaarden voor onderzoeken door en met kinderen, in de vorm van stellingen met toelichting.*

*Motto: 'Ik weet het antwoord wel, maar wat is de vraag eigenlijk?'*

### **1. In onze school is iedere groepsleid(st) bekend met het principe van 'Vraag het de dingen zelf maar'**

Toelichting:

Een jaar of acht geleden vroeg ik eens tijdens een regionale studiedag of degenen die het Pedomorfose-artikel 'Vraag het de mierenleeuw zelf maar' hadden gelezen en zich daarbij iets konden voorstellen de hand wilden opsteken. Van de zestig aanwezigen staken er twaalf de hand op. Dit artikel (van Jos Elstgeest) was in 1971 in Pedomorfose verschenen (zie over de achtergrond daarvan het Jos Elstgeest-nummer van Mensenkinderen (november 1993), maar is daarna in de nascholingscursussen Jenaplan toch vrijwel steeds aan de orde geweest. En het SLO-project 'Natuuronderwijs voor de Basisschool' was van 1979 – 1989 actief geweest en had in Jenaplanscholen toch ruim aandacht gehad, inclusief het principe van 'vraag het de dingen zelf maar!' De mappen van De Grabbelton, tijdschrift van laatstgenoemd project, waren en zijn in veel Jenaplanscholen te vinden. En dan deze schrale oogst!

Het bekend zijn met de achtergronden van dit principe en het daarmee geoefend hebben in de praktijk is een onmisbare voorwaarde voor het begeleiden van onderzoekende kinderen. [In elke school moeten bepaalde bronnen bij ieder bekend verondersteld worden, waaronder dit artikel. Een mogelijke vormgeving daarvan is een 'theoriemap' voor elk teamlid, met kopieën van artikelen, met bij elk

artikel een verslag van een gesprek over dit artikel, dat ooit in het team heeft plaatsgevonden en dat zich wellicht leent voor een herhaling].

### **2. In onze school wordt in alle bouwen gestimuleerd dat kinderen zoveel mogelijk de dingen zelf onderzoeken**

Toelichting:

Er is een Engels spreekwoord, dat luidt: 'If the bird and the book disagree, always believe the bird'. De vogel, c.q. de werkelijkheid, heeft altijd het laatste woord, al kunnen boeken ons helpen om beter te kijken en relaties te leggen met een groter netwerk aan betekenissen. In hoeverre worden in de school de dingen zelf onderzocht? Dat vraagt moed van groepsleiders, want de dingen zelf houden zich zelden aan wat in boekjes over hen geschreven staat en de kinderen evenmin. De dingen zijn vrijwel onuitputtelijk in wat je er aan kunt ontdekken en de kinderen in hun vragen erover.

Een flinke tijd geleden werd ik eens uitgenodigd voor een studiedag over WO, van twee teams samen. Het was een maandag en we spraken af dat we een maandagochtendkring zouden houden, waarbij ik de stamgroepsleider zou zijn. Het werd een zeer bijzondere kring, ieder had iets meegenomen – soms letterlijk – wat hem of haar boeide of bezighield. Ik herinner me nog schoolleider Joep, die een grote plant-in-pot bij zich had, gekweekt volgens de methode van de watercultuur, dus zonder

grond. Hij vroeg zich af hoe dat nou kon. Een ander had bij het omspitten van de tuin in het huis waar hij nog niet zolang woonde een paar viskaken gevonden. Hij was nieuwsgierig hoe die daar gekomen konden zijn en van welke vis het was. Nog een ander was in haar omgeving geconfronteerd met een existentieel en ethisch probleem, in verband met sterven en euthanasie. Dat en nog veel meer kwam aan bod in die kring. Er werd doorgevraagd, bekeken, gesproken en aan het eind werden enkele thema's gekozen die – binnen het kader van deze dag (beperkte tijd) nader onderzocht konden worden. De man van de viskaken – en hij was niet de enige – kwam tot de ontdekking dat het op zichzelf goed voorziene documentatiecentrum van de school hem niet verder hielp, hij zocht via de telefoon verder en kwam die dag bij een 'vissoloog' op de universiteit terecht, die hem vertelde waar hij de kaken aan kon herkennen en hem op weg hielp.

Tijdens een andere studiedag van een Jenaplanregio werd in het kader van het ervaringsgebied 'Maken en gebruiken' gekeken hoeveel verschillende bedrijven in een straal van 1 kilometer om de school heen te vinden waren – en dat waren er veel en zeer verschillende. Allemaal bronnen en mogelijkheden die je als groepsleider zelf moet leren zien, waar je een gevoel voor moet krijgen.

### **3. De kinderen in onze school stellen veel vragen, die uitgangspunt kunnen zijn en ook vaak zijn voor onderzoekjes**

Toelichting:

Ik heb in nascholingsbijeenkomsten meermalen gevraagd om te noteren welke inhoudelijke vragen kinderen in de school de afgelopen dagen hebben gesteld. Verschillende aanwezigen konden zich geen vragen herinneren, zeiden soms 'onze kinderen stellen geen vragen'. Waarop een gesprek ontstond over vragen als: In hoeverre zijn er wel vragen, maar voelen de kinderen aan dat er geen ruimte voor is? In hoeverre zijn er andere factoren waardoor het vragen afgeleerd wordt? Of zijn wij zelf

zo druk, dat wij de vragen niet opmerken?

De stichter van de beroemde Summerhill-school, A.S. Neill, zei eens: 'De beste school is die waar de kinderen de meeste vragen stellen.' En hij zou daarin wel eens gelijk kunnen hebben (een aardig criterium voor het beoordelen van scholen door de inspectie!). Kenmerkend voor dergelijke scholen is onder andere:

- de leraren stellen ook zichzelf vragen en denken hardop waar de kinderen bij zijn;
- kennis wordt beschouwd als iets waaraan vragen en onderzoek ten grondslag liggen en dat nooit af is;
- er zijn geen 'goede' of 'foute' antwoorden op vragen, alleen betere en slechtere;
- het onderwijs is 'vraaggestuurd';
- er is zoveel te beleven binnen en in de omgeving van de school, dat er veel vragen worden opgevoerd; de groepsleid(st)ers kunnen goed luisteren en munt slaan uit wat de kinderen ontdekken, maar richten regelmatig ook de aandacht van kinderen op nieuwe dingen, dingen die hun nieuwsgierigheid prikkelen en verwondering wekken;
- kinderen leren onderscheid maken tussen actie-vragen ('vraag het de dingen zelf maar'), navraag-vragen (interviews met mensen die meer weten en betrokken zijn bij hun thema) en naslag-vragen (in boeken van allerlei aard, plaatwerk en andere visuele media, naslagwerken op cd-rom, internet).

#### **4. In onze school is iedere groepsleid(st)er bekend met soorten vragen die kinderen (kunnen) stellen en hoe die omgezet kunnen worden in onderzoekjes door kinderen**

Toelichting:

Allereerst moeten groepsleid(st)ers hun eigen vragen herkennen en om kunnen zetten in onderzoek, voordat ze kinderen daarbij kunnen begeleiden. Binnen de bovengenoemde vragen zijn sub-categorieën, die ook bekend moeten zijn, waarmee groepsleid(st)ers als het ware moeten

kunnen spelen. Zie bijvoorbeeld de bijlage over 'fundamentele vaardigheden' bij dit artikel.

#### **5. De inrichting van schoolgebouw en schoolterrein en de aldaar aanwezige planten, dieren, dingen, platen, uitstallingen, internet-aansluiting, etc. stimuleren de kinderen tot vragen en onderzoeken**

Toelichting:

De inrichting van groepsruimtes, de overige ruimtes van de school, het schoolterrein als 'leerlandschap' roept, naast een ondersteunend en uitdagend sociaal klimaat – waar je bijvoorbeeld niet bang hoeft te zijn uitgelachen te worden over een 'gekke' vraag – vragen bij kinderen wakker, die om te zetten zijn in onderzoek.

Zie verder bij voorgaande stelling.

#### **6. Door middel van excursies en veldwerk worden de kinderen gestimuleerd tot vragen en onderzoeken**

Toelichting:

Ik heb ooit gelezen over een school met als naam 'School is around us'. Dat is misschien niet helemaal juist, want de school zelf – het gebouw en de inrichting daarvan, de mensen in de school – zij zijn ook leerstof, die vragen kan oproepen. Maar de komst van de ICT maakt iets duidelijk dat al veel langer bekend zou kunnen zijn, namelijk dat de school geen monopolie heeft op kennisoverdracht, dat je in principe overal kunt leren. Dus: naar buiten! De school, zeker een Jenaplanschool, geeft mogelijkheden tot excursies en veldwerk en is in toenemende mate hoofdkwartier en uitvalsbasis voor het verkennen van de wereld. Met daarbij ook de functie om kinderen te helpen orde te scheppen in de chaotische veelheid en uit informatie kennis en uit kennis wijsheid te laten groeien.

#### **7. Het leren vragen zo te stellen dat je er onderzoek aan kunt doen is ingebouwd in het programma van onze school, van onder- tot en met bovenbouw**

Toelichting:

Hier komt een soort 'leerlijn' in beeld. Vragen stellen en op zoek gaan naar

antwoorden begint bij de kleuters en gaat door tot en met de bovenbouw. Een Jenaplanschool doet er verstandig aan zich daarbij niet van de wijs te laten brengen door voortgezet onderwijs en (soms) de inspectie. Het lijkt wel alsof kinderen in de bovenbouw minder vragen hebben, maar dat kan ook liggen aan de leerstofdruk die gevoeld wordt, ouders die dan kritischer worden – soms terecht, vaker onterecht, waarbij je je moet afvragen hoe duidelijk de school is naar de ouders toe en hoe stevig het team zelf in de schoenen staat. Juist een onderzoekende houding en beheersing van de bijbehorende vaardigheden zijn in onze tijd – ook in VO-scholen – belangrijker dan ooit!

#### **8. De kinderen zijn bekend met een stappenplan voor het doen van onderzoek**

Toelichting:

Een stappenplan – zoals de stappen van ontdekkend-onderzoekend leren – ondersteunt de kinderen, levert aandachtspunten. Het ondersteunt ook de teamleden, zij kunnen waar nodig deelvaardigheden extra inscholen. Het is goed om regelmatig met de stamgroep, aan de hand van een stappenplan, in parallelgroepen eenzelfde thema aan te pakken en dan proces en uitkomsten kritisch met elkaar te bespreken.

In de verslagkring komt ook het proces aan de orde: Hoe heb je het aangepakt? Wat was je vraag? Is die op een passende wijze onderzocht?

#### **9. In de blokperiode kunnen kinderen aan onderzoekjes werken, individueel, maar vaak ook in groepjes**

Toelichting:

Blokperiode en WO hangen nauw samen. De inhoud van de blokperiode zal, vanuit het Jenaplan gezien, vooral op WO-terrein moeten liggen: onderzoekjes door groepjes kinderen of soms alleen. Het is raadzaam om bij de planning van deze onderzoekjes ook de andere kinderen te betrekken en in de kring de vragen, c.q. thema's die men wil onderzoeken aan de anderen voor te leggen en om ideeën voor aanpak en inhoud te

## STAPPENMODEL ONTDEKKEND – ONDERZOEKEND LEREN

### 1. Ontmoeting/confrontatie

met de verschijnselen  
spontaan of uitgelokt door het onderwijs  
ontmoetingsvormen: aanrømmelen, ontdekhoek, observatiekring, educatief pad, veldwerk, excursie, etc.

### 2. Vragen van kinderen

in reactie op de ontmoeting  
verzamelen

### 3. Bewerking van de vragen

- hoe te onderzoeken?  
- in actie-vragen (aan de dingen zelf) om te zetten?  
- uitkiezen van vragen waarmee verder gegaan wordt: in groepen, in parallel groepswork met de hele stamgroep (als inscholing) dezelfde vraag of in taakverdelend groepswork

### 4. Planning van het onderzoek

- stappen in het onderzoek  
- welke materialen zijn nodig?  
- zijn er al vermoedens / hypothesen over de (mogelijke) antwoorden?

### 5. Uitvoeren onderzoek

### 6. Verslag- en evaluatiekring

is de vraag/ zijn de vragen bevredigend beantwoord?  
is de gebruikte methode helder en bevredigend?  
zijn er nieuwe vragen?

### 7. Verbreding en verdieping door 'les achteraf'

voortbouwend op wat de kinderen ontdekt en onderzocht hebben  
gebruik diverse media, demonstratieproeven, etc.  
inclusief gesprek (interactief)  
iets van vastleggen door elk kind

vragen. In de verslagkring komt het weer terug, maar het komt dan niet helemaal uit de lucht vallen.

**10. In verslagkringen wordt ook gericht aandacht gegeven aan de manier waarop de vraag beantwoord is – wordt kritisch gereflecteerd op de onderzoeksmethode**

Toelichting:

Zie de toelichting op beide voorgaande stellingen.

**11. Verslagen van onderzoekjes door kinderen worden gebundeld en verduurzaamd (boekje van gemaakt, computerpresentatie, etc.) en gaan**

**deel uitmaken van het documentatiecentrum van de school**

Toelichting:

Het sociale karakter van onderzoeken en leren komt ook tot uiting in de communicatie van de resultaten ervan. Alleen al het naar anderen toe communiceren wat je gedaan hebt en hoe je het gedaan hebt levert al een belangrijke bijdrage aan reflectie. Via uitstallingen van vorige onderzoeken en projectboeken kunnen kinderen geïnspireerd worden tot herhalings- en verdiepingsonderzoek of tot nieuwe probleemstellingen. Net zoals ook verder in wetenschap en cultuur het geval is.

**12. In onze school worden dwarsverbanden gelegd tussen 'strategisch lezen' (studerend lezen) en 'strategisch handelen' in de vorm van onderzoeken van de dingen zelf**  
Toelichting:

Traditioneel worden begrijpend en studierend lezen enerzijds en het onderzoeken van de dingen zelf niet of nauwelijks met elkaar in verband gebracht. De inspectie legt tot nu toe bijvoorbeeld dergelijke verbanden niet. In de 'leergebied-overstijgende kerndoelen' is wel steun voor dergelijke verbindingen te vinden. In de LEERLIJN ONDERZOEKEN DOOR KINDEREN, die in ontwikkeling is, worden wel dergelijke verbanden gelegd tussen actie-vragen, navraag-vragen en naslag-vragen. Studierend lezen los van WO is een onzinnige activiteit.

#### BRONNEN

- Both, K. (1995), Both, K. (1995), *Vragen en wereldoriëntatie*, in: Bouwmeester, T. e.a. (1995), *Wereldoriëntatie Jenaplan – Algemene Map, rubriek C, Enschede: SLO*
- Both, K. (1997), *Jenaplan op weg naar de 21e eeuw, Amersfoort: CPS, met name par. 4.2.3. over 'Een Jenaplanschool is een leef- en werkgemeenschap' en 5.2. over 'Denken'*.
- Both, K. (1998a), *Krijgt een rups blaren op z'n tong als hij brandnetels eet? Studierend lezen bij wereldoriëntatie*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 13, nr. 4, p. 8-13
- Both, K. (1998b), *Studerend lezen bij wereldoriëntatie (2)*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 13, nr. 5, p. 24-29
- Both, K. (1999), *Het schoolterrein als leerlandschap: leren van 'Learning through Landscapes'*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 14, nr. 4 (maart), p.35-41
- Elstgeest, J. (1993a), *Vraag het de mie-renleeuw zelf maar*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 9, nr. 2 (november), p. 13-17
- Elstgeest, J. (1993b), *School, omgeving en natuuroriëntatie*, in: *id.*, p. 28-28

## Fundamentele vaardigheden

In het volgende overzicht lopen de verschillende soorten vragen parallel aan corresponderende probleemoplossende vaardigheden. Omdat deze te doen hebben met het levende wetenschappelijke proces van leren, noemen wij ze 'procesvaardigheden'. Zij staan elke inhoudelijke invulling ten dienste. Hier komen ze.

VRAAGVAARDIGHEDEN	PROCESVAARDIGHEDEN
<p><b>A LEREN VRAGEN</b></p> <p>- Wat? - vragen            Wat is het?            Wat doet het?            Wat laat het van zichzelf zien?            Wat gebeurt er?            Wat zit erin? Eraan? Erop?            Wat zie, ruik, voel, hoor je?</p> <p>- Hoeveel? - vragen            Hoe zwaar?            Hoe lang?            Hoe groot?            Hoe wijd?            Hoe ver?            Hoe wat nog meer?</p> <p>- Hoeveel meer? - vragen            Hoeveel verder? Hoeveel zwaarder?            harder? langer?            sneller? groter?</p> <p>- Hoe verschillend? Hoe gelijkend? - vragen</p> <p>- Wat gebeurt er als .... - vragen</p> <p>Dit zijn altijd-prijs vragen: door iets te doen wordt altijd een antwoord bemachtigd.</p> <p>- Kun je ..... - vragen</p> <p>Kun je gebruik maken van wat je geleerd hebt?</p> <p>- HOE? - vragen            Hoe komt het dat ?            Hoe werkt het?            Hoe verhouden zich ...?</p> <p>(Hoe?-vragen zijn zowel denk- als doe-vragen. Er is vaak geen volledig antwoord op te vinden en er komen bijna altijd nieuwe problemen uit voort: 'Maar hoe dan ...?')</p> <p>- WAAROM? - vragen</p> <p>Waarom?-vragen, vragen om voorzichtigheid.</p> <p>Ze worden vaak aangewend in oneigenlijk getest en getoets, alwaar een opgelegde formulering eigen inzicht mag vervangen.</p> <p>Als de vraag 'waarom?' betrekking heeft op de verhoudingen tussen oorzaak en gevolg; als het 'waarom?' vertaald kan worden in 'Hoe komt het dat?' (hoe komt het dat dingen zich zo of zo gedragen?), dan stimuleert het de wetenschap omdat een nieuw onderzoek, een diepere redenering noodzakelijk wordt.</p> <p>Soms zal de vraag 'waarom' bedoeld zijn als 'waartoe?' Een vraag dus naar de bedoeling of zin van iets. Dan is het een filosofische of een existentiële vraag.</p> <p>Waarom? zal zo goed als altijd leiden tot</p> <p>- een nieuw waarom?</p>	<p><b>B LEREN ANTWOORDEN</b></p> <p>- Observeren. Kijken: je ogen gebruiken            voelen            betasten            horen            ruiken            proeven</p> <p>- Meten. van lengte            van oppervlakte            van volume            van gewicht            van veranderingen            van groei            van relaties en verhoudingen            = kwantitatieve vergelijkingen maken.            + Cijferen en berekenen.            = Kwalitatieve vergelijkingen maken en dan ordenen            classificeren            rubriceren            gegevens in tabellen zetten            grafisch weergeven</p> <p>- Experimenteren = verfijnde observatie            = georganiseerde observatie            = gecontroleerde manipulatie            + Variabelen onderkennen en controleren            + Gegevens verzamelen en ordenen            + Experimenten en hun uitkomsten evalueren; de waarde ervan bepalen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zinnige voorspellingen maken: op basis van ervaring of experiment.</li> </ul> <p>Vooruit kijken en voorspellen wat mogelijk zou kunnen gebeuren is het begin van wetenschappelijk denken: de correlatie van vroegere experimenten en de gevolgtrekkingen daaruit worden hierin belangrijk.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Het vormen van hypothesen en het verifiëren daarvan.</li> </ul> <p>Omdat de interactie tussen voorwerpen op dezelfde manier herhaald kan worden, wordt verificatie mogelijk, waarbij het controleren van variabelen noodzakelijk wordt. Dit is het punt waar de wetenschap, ook die van kinderen, voortgang maakt.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaties en verwantschappen zien, aantonen en er gebruik van maken.</li> <li>• Patronen ontdekken en gebruiken.</li> <li>• Abstracties maken en gebruiken.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• REDENEREN:           <ol style="list-style-type: none"> <li>a inductie ...                hetgeen slechts mogelijk is op basis van vele waarnemingen verkregen door observatie en experiment.</li> <li>b deductie ...                hetgeen slechts betrouwbaar is als het is gebaseerd op deugdelijke inductie</li> </ol> </li> </ul> <p>Zodra een 'algemene regel' of formule met voldoende zekerheid is vastgesteld, kan deze gebruikt worden in het vinden van nieuwe informatie met betrekking tot nieuwe situaties.</p>

# KWALITEITSONTWIKKELING BINNEN DE WERELDORIENTATIE

*Wanneer wij willen werken aan een kwalitatieve ontwikkeling van de wereldoriëntatie zullen wij stil moeten staan bij onze eigen wijze van werken met de kinderen: Wat doen wij en waarom doen wij het zó? Vervolgens zullen wij een vorm van formatieve evaluatie moeten hanteren met betrekking tot het werk en werken van de kinderen. Formatieve evaluatie is een integraal deel van elk onderwijs, waarin drie stappen zijn te onderkennen: Het verzamelen van gegevens met betrekking tot de ideeën (concepten) van de kinderen, hun vaardigheden en houdingen, en de interpretaties van deze gegevens, is het hart van de interacties tussen de onderwijsgeevenden en de kinderen in het kader van het onderwijs. Het leidt tot vervolg-activiteiten in het onderwijs om het leren van de kinderen te stimuleren. Deze stappen worden in dit artikel beschreven.*

## Het verzamelen van gegevens

Gegevens over de ideeën van kinderen kunnen we verkrijgen door te observeren, door met kinderen in gesprek te gaan, door hen een woordveld te laten maken waardoor we kunnen nagaan wat ze verstaan onder een bepaald begrip en door teksten van kinderen te analyseren.

### a. Observeren

Hier gaat het om luisteren en kijken naar de kinderen terwijl zij met de activiteiten bezig zijn. Daarbij kunnen we de volgende aandachtspunten gebruiken:

- Welke woorden – gerelateerd aan het onderwerp – gebruiken de kinderen?
- Stellen de kinderen zichzelf en elkaar vragen?
- Proberen de kinderen verschijnselen te verklaren?
- Bespreken zij hun bevindingen in relatie tot hun vragen?
- Vergelijken zij hun bevindingen met eerdere voorspellingen?
- Stellen zij een patroon vast? Controleren zij dat nog eens?
- Komen zij tot conclusies en samenvattingen daarvan in overeenstemming met de gevonden gegevens?
- Geven zij aan dat het voorlopige conclusies zijn in verband met het vinden van nieuwe resultaten / gegevens?

### b. In gesprek gaan met het kind – de kinderen

Het vraagt een bepaald type vragen om zicht te krijgen op de ideeën van de kinderen met betrekking tot sleutelbegrippen en principes. Het gaat om *open vragen*, die gericht zijn op de *persoon*. We geven een paar voorbeelden:

- Zou het verschil maken of je roert of niet?
- Waarom denk je dat tuinkers beter in deze aarde groeit?
- Hoe kom je erbij om te zeggen dat deze stof machinaal gemaakt is?
- Waarom denk je dat deze proefopstelling (een windmeter) het beste tegen een harde wind kan?
- Waarom doe je dat op deze manier?

### c. Diagnostisch woordveld (in het Engels: concept-map)

Een diagnostisch woordveld of web-schema is een visuele weergave van het begrip dat een kind heeft van een deel van de werkelijkheid (een domein van een ervaringsgebied) Het is als het ware een kaart van wat het kind tot nu toe aan essentiële kennis heeft opgebouwd.

Zo'n diagnostisch woordveld heeft een aantal *voordelen*:

- het kan snel gedaan worden in elke fase van het leerproces; het kan dus regelmatig herhaald en bijgesteld worden;
- het kost niet veel tijd, is deel van het leerproces;
- het kind is de baas over het proces en er zijn geen foute of goede antwoorden;
- als groepsleider kan je hulp geven: woorden of een basisstructuur of enkele plaatjes;
- het is een startpunt voor vervolg-activiteiten.

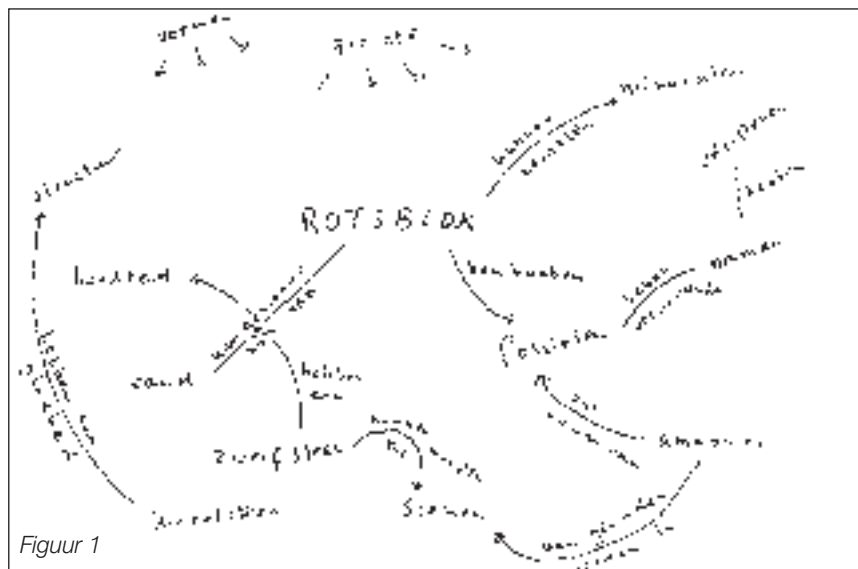
De *werkwijze* is als volgt:

Stap 1: De kinderen brainstormen: Waar denken we allemaal aan bij dit sleutelwoord? Wat heeft allemaal te maken met ...?

Stap 2: Welke woorden horen een beetje bij elkaar?

Stap 3: De clusters van woorden worden nu rondom het centrale woord op een vel papier geschreven.

Stap 4: De kinderen trekken nu verbindinglijnen tussen de woorden



Figuur 1

Bespreek met elkaar de verslagen en studies en beantwoord de vraag

In hoeverre laat de tekst zien dat het kind idealiter de volgende vaardigheden heeft gehanteerd?

Fase	Activiteiten kind: schrijven en tekenen in het logboek
Voor het onderzoek	<ul style="list-style-type: none"> <li>verwondt bestaande ideeën en begrip</li> <li>beschrijft doel van het onderzoek</li> <li>formuleert vragen voor het onderzoek</li> <li>maakt voorspellingen op basis van bestaande kennis</li> <li>beschrijft onderzoeksplooi en hoe het wordt aanpakkt</li> <li>legt observaties vast</li> </ul>
Onderzoek	<ul style="list-style-type: none"> <li>legt ideeën en gedachten vast over het onderzoek gebaseerd op de observaties</li> <li>reflecteert op bestaande ideeën en voorspellingen in het licht van de observaties en voortgang onderzoek</li> <li>maakt tekeningen, kaarten of tabellen om de gegevens te organiseren</li> </ul>
Na het onderzoek	<ul style="list-style-type: none"> <li>beantwoordt de vragen door deze uit te leggen de gegevens te gebruiken</li> <li>gebruikt informatie en andere bronnen om de resultaten te verklaren of de bevindingen met elkaar in verband te brengen</li> <li>maakt kaarten, grafieken, conceptkaarten om de gegevens weer te geven</li> <li>reflecteert op de bestaande ideeën en voorspellingen in het licht van de bevindingen en verklaringen</li> <li>stelt manieren vast om het onderzoek verder te differentiëren of het onderzoek te verbeteren</li> <li>stelt nieuwe vragen voor onderzoek</li> </ul>
Communicatie	<ul style="list-style-type: none"> <li>gebruikt de geschreven en getekende informatie in het logboek om dit met anderen te delen / te communiceren</li> <li>gebruikt dit om de vorderen en middelen om te ontwikkelen</li> <li>gebruikt het gevonden ook om dit te verbinden met de dagelijkse ervaringen of situaties elders of vroeger</li> </ul>

onderling en tussen het sleutelwoord en de andere woorden. Zij schrijven bij deze lijn het antwoord op de vraag: "wat heeft dit woord met dat woord te maken"?

Deze techniek sluit aan bij de bekende techniek van een woordveld maken. Het verschil zit vooral in het aangeven van de relaties tussen de losse woorden: het gaat om de

*denkstructuren* (ook wel 'taal-denkrelaties' genoemd) die worden gehanteerd: oorzaak – gevolg, middel – doel, deel – geheel, proces en verandering in de tijd, volgorde, plaats in de ruimte, etc.

**d. Analyse van het schriftelijk materiaal**

Het schriftelijk werk van de kinderen - verslagen en tekeningen - weerspie-

gelen eveneens de ideeën en onderzoeksvaardigheden van de kinderen. Figuur 1 en figuur 2 zijn hulpmiddelen die ingezet kunnen worden.

**Het interpreteren van de gegevens**

Wat is nu de kwaliteit van het werk en het werken van de kinderen? Daartoe zullen we de verzamelde gegevens moeten analyseren. Het kunnen analyseren vooronderstelt een ontwikkelingslijn. Zowel ten aanzien van de ontwikkeling van de sleutelbegrippen als voor de ontwikkeling van de onderzoeksvaardigheden presenteren wij een algemene ontwikkelingslijn.

**Ontwikkeling van de sleutelbegrippen**

Je kunt de ontwikkeling van sleutelbegrippen bij kinderen op twee aspecten analyseren:

- a. de reikwijdte van het begrip  
 Worden er relaties gelegd met verschillende situaties en andere verschijnselen buiten de concrete ervaring? Met andere woorden: wordt het (sleutel)begrip gebruikt om andere ervaringen en verschijnselen te verklaren en met elkaar te verbinden?
- b. het abstractie-niveau van het begrip  
 De mate waarin het kind generaliseert over de relaties, een principe of wet formuleert, meer algemene kwaliteiten aangeeft.

Op basis van de analyse kan nu de ontwikkeling van het sleutelbegrip op de volgende ontwikkelingslijn worden geplaatst:

Van				Naar
Observaties uitgedrukt in eigen woorden	Aangeven van overeenkomsten en verschillen; eenvoudige relaties worden genoemd (bijv. deel- geheel of proces)	Verschijnselen worden geordend met een reden: oorzaak en gevolg; doel-middel; deel-geheel; processen in de tijd; verbanden met de plaats	Verklaringen in wetenschappelijke taal, bijv. wet en principe.	Voor de verklaring worden abstracte ideeën en modellen gebruikt; generalisatie over de context heen; toepassen



## De onderzoeksvaardigheid

De onderzoeksvaardigheid is uiteen te leggen in een aantal deelvaardigheden. De volgende procesvaardigheden worden onderscheiden:

- hypothesen formuleren: ik denk dat het daardoor komt, etc.
- voorspellen, bijvoorbeeld: als ik dat doe / als dat gebeurt, dan ... ;
- gegevens verzamelen;
- gegevens interpreteren en conclusies trekken;
- communiceren van en reflecteren op het gevondene.

Per deelvaardigheid zijn indicatoren genoemd om vast te stellen hoever het kind is in de ontwikkeling van deze vaardigheid. Figuur 3 geeft daarvan een samenvatting.

## Hulp bij de verdere ontwikkeling van sleutelbegrippen

Hoe kunnen wij – als wij zicht hebben op de ontwikkeling tot nu toe – de kinderen helpen bij het verder ontwikkelen van sleutelbegrippen en onderzoeksvaardigheden?

Wereldoriëntatie heeft als doel de ervaringen van de kinderen te verbreden en te verdiepen, zodat de sleutelbegrippen zich ontwikkelen. Dat betekent dat kinderen actief in de omgeving aan de slag gaan, onder andere gebruikmakend van de voorgestelde leerervaringen in de Jenaplan SLO-mappen voor Wereldoriëntatie. We kunnen de kinderen als volgt helpen bij hun begripsvorming:

- a *Hulp bij het toetsen van hun ideeën.* Daarbij enkele voorbeelden. De spijker is helemaal verroest en het kind/ de kinderen denkt/ denken dat roest van binnenuit komt. Om dit idee te toetsen kan het kind de spijker doorzagen.

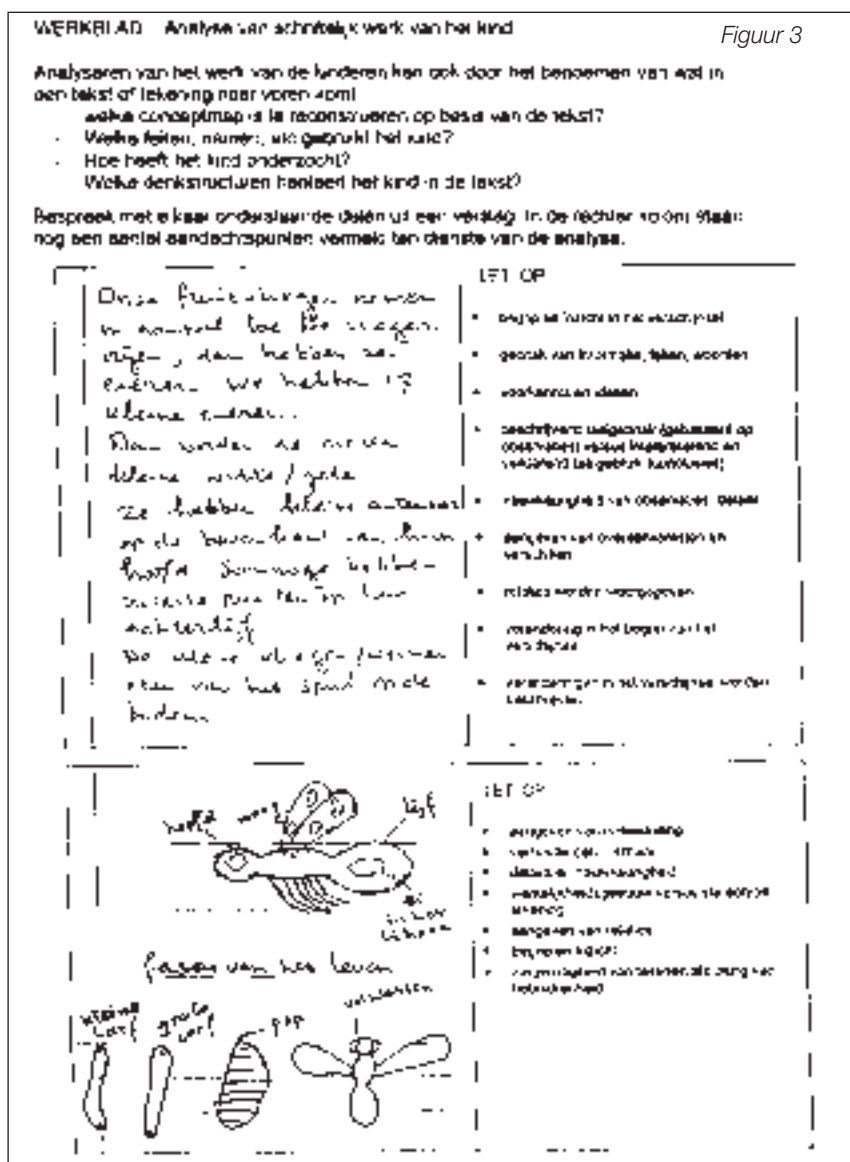
Het water op een schoteltje is weg. Dat hebben de muizen gedaan. We leggen naast een nieuw schoteltje met water nu ook een stukje kaas. Wat zien wij de volgende dag?

Steeds gaat het om de vraag: *Kunnen wij manieren bedenken om na te gaan of ons idee werkt / klopt?"*

- b. *Het idee van het kind verruimen/ verbreden.* Het gaat erom het idee van het kind te veralgemeniseren – het idee is onderdeel van een groter en abstracter concept, dat een aantal andere verschijnselen verbindt en verklaart. Daarvoor moet het geleerde losgemaakt worden uit de specifieke context waarin het geleerd is en moet ‘transfer’ naar andere situaties plaatsvinden. Van belang is hierbij om kinderen te laten reflecteren op hun eigen leerproces, hun huidige idee te laten vergelijken met ideeën die zij vroeger hadden, en / of het bespreken van de condities waaronder het geldt: Hoe is het hier – hoe is het daar / vroeger? Discussie over deze zaken in een kleine groep is belangrijk.

- c. *Het kind in aanraking brengen met alternatieve ideeën om ze uit te testen.* Dat kan door kinderen met elkaar te laten discussiëren of door als groepsleider alternatieven in te brengen. In dat laatste geval kan de groepsleider model zijn, bronnen aanreiken, analogieën aanreiken, visualiseren, etc. De ingebrachte ideeën moeten door de kinderen uitgeprobeerd kunnen worden.

- Bijvoorbeeld:  
d *Het stimuleren van communicatie en reflectie,* omdat daarmee woorden worden aangereikt voor de begripsvorming en het inzicht



in de verschijnselen. Het gaat om het tastenderwijs zoeken naar woorden die recht doen aan vermoedens en inzichten.

### **Onderzoeksvaardigheden verder ontwikkelen**

Hier geven wij een overzicht van manieren waarop we kinderen kunnen helpen bij het verder ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden, zodat de kwaliteit van hun wereldoriëntatie ook in dit opzicht groter wordt.

#### **Help kinderen bij het stellen van vragen**

Waar wij naar toe moeten is dat het in het onderwijs niet meer gaat om beantwoording van de vraag: "Wat heb jij vandaag op school gedaan?" als wel om de vraag: "Heb jij vandaag een goede vraag gesteld?"

Help de kinderen bij het problematiseren van hun ervaringen. Geef de kinderen gelegenheid tot het stellen van vragen met behulp van concreet materiaal. Er zijn mogelijkheden tot "aanrommelende" en vrije exploratie. Vragen maken bij objecten op een tafel en deze noteren op een blanco bladzijde. Een observatiekring en het maken van een vragenspin. Bij observaties vragen stellen op de manier van: 'Zeg spin (tak, klok, etc.), mag ik je vragen ..... ?'

Bespreek met de kinderen wat voor soort vragen er gesteld worden. Welk soort vragen leidt tot onderzoek? Hoe kunnen wij de vragen tot onderzoeksvragen maken?

#### **Help de kinderen bij het formuleren van hypothesen**

Kies een verschijnsel (bijvoorbeeld: verschillende stukken hout drijven verschillend in hoogte in het water; appels worden rood wanneer zij rijpen; sneeuw smelt eerder op het voetpad dan op het gras) en probeer verklaringen te vinden op basis van hun ideeën en ervaringen. Laat ze in groepjes discussiëren over de mogelijke verklaringen. Stimuleer ze om de genoemde mogelijkheden te toetsen. Centrale vraag: "Wat zou de oorzaak kunnen zijn dat.....?"

#### **Help de kinderen bij het doen van voorspellingen**

Geef de kinderen mogelijkheden om hun ideeën te toetsen. Begeleid ze bij het opzetten van een onderzoekje. Help hen met vragen als: "Uitgaande van je idee, wat zal er gebeuren als...?" "Als dat gebeurt dan weten wij dat je idee werkt". Zij moeten het verschil ervaren tussen 'raden' en 'voorspelling'. Het werken met 'verzegelde dozen' – dozen waar een voorwerp in zit en waarbij de kinderen moeten vaststellen wat dat is, zonder de doos open te maken, kan daarbij een modelfunctie vervullen: het systematisch manipuleren van de doos, vastleggen van wat je ontdekt (als ik ... doe, dan ... en dus moet het zo .... (eigenschap) zijn), bij voldoende vermoedens – voorleggen aan andere kinderen in de kring of tafelgroep – in een lege doos een voorwerp doen waarvan je gegronde vermoedens heb dat het dat wel eens zou kunnen zijn en dat systematisch toetsen.

Ook bij raadspelletjes – ik neem iets wat ik hier zie in gedachten en jullie mogen door vragen stellen er proberen achter te komen wat het is, ik antwoord alleen met 'ja', 'nee' of 'weet niet' en jullie moeten proberen met zo min mogelijk vragen er achter te komen – kan het verschil tussen 'slimme vragen' ('inperkend zoeken') en raden duidelijk worden. Daar wordt als regel in de onderbouw al mee begonnen.

#### **Help de kinderen bij het maken van een onderzoeksplan.**

Aan de hand van een kleine probleemstelling kan het maken van een onderzoeksplan ingeschoold worden. Voorbeelden van problemen zijn;

- Vriest heet water eerder dan koud water?
- Houdt een theemuts de theepot echt warm?
- Van welke stof kan je het beste regenkleding maken?
- Is een plastic tas (zak) sterker dan een papieren tas (zak)?
- Groeit mijn vingernagel sneller dan mijn teennagel?
- Met welke zeep krijgen wij de beste bellen?

- Smelt een verkruid ijsblokje sneller dan een heel ijsblokje?
- Groeit een gewelde boon sneller dan een niet-gewelde boon?
- Zie je een verkeersbord beter als er witte letters zijn op een zwarte ondergrond dan wanneer er zwarte letters staan op een witte achtergrond?

Het is belangrijk om samen met de kinderen een planningsstructuur te laten ontstaan. Op een groot vel papier kan gewerkt worden met kolommen als:

- a wat wil ik weten / onderzoeken?
- b Hoe kunnen wij dat uitzoeken?
- c Hoe ga ik het aanpakken?
  - wat ga ik observeren / meten?
  - wat ga ik veranderen?
  - wat houd ik hetzelfde?
  - hoe zorg ik ervoor dat het een eerlijke test is?
  - wat heb ik nodig?
- d Wat denk ik dat er gebeuren zal?
- e Wat gebeurt er?
- f Zouden wij hetzelfde resultaat krijgen als we ...?

Voor jonge kinderen werk je met minder kolommen. Zie figuur 5 als voorbeeld.

#### **Help de kinderen bij het verzamelen van gegevens.**

Nauwkeurig waarnemen is een fundamentele vaardigheid. Kinderen moeten van jongs af aan de mogelijkheid krijgen om het observeren te oefenen. Bij de kleuters kan dat bijvoorbeeld al met een plant of voorwerp op de tekentafel. Tenslotte, als je tekent zie je meer.

Zoek voor de diverse bouwen interessante materialen om waar te nemen met gebruikmaking van instrumenten (bijv. vergrootglas, microscoop, thermometer, meetlint, weegschaal, etc.) Ook de weergave van de observaties krijgt aandacht: geschreven verslag, tekeningen, grafiek, tabel, kaart, symbolen, ed. Zorg voor voldoende tijd om te observeren. Laat de kinderen hun observaties bespreken in een kleine groep en voorts delen met de grote groep. Een korte inscholingscursus is hier een specifieke vorm van hulp.

Figuur 4

<p><b>Vragen stellen : van niet-operationeel naar onderzoekbare vragen</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Stelt vragen (te onderzoeken en niet te onderzoeken)</li> <li>2. Ordent vragen in onderzoeksvragen, opzoekvragen en navraag-vragen</li> <li>3. Kan vragen herformuleren tot onderzoekbare vragen</li> <li>4. Stelt te onderzoeken vragen (wanneer van toepassing)</li> <li>5. Stelt altijd onderzoekbare vragen</li> </ol>
<p><b>Hypothesen opstellen : van dagelijkse ervaring naar kennis en theorie</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Probeer een uitleg te geven die overeenkomt met de observatiegegevens in de situatie</li> <li>2. Probeer iets te uit te leggen door te verwijzen naar een eerdere ervaring</li> <li>3. Probeer een verklaring te geven hoe iets werkt zelfs als die moeilijk te toetsen is</li> <li>4. Geeft een controleerbare verklaring voor een geobserveerd effect</li> <li>5. Geeft mogelijke verklaringen op gebaseerd op wetenschappelijke kennis en theorie</li> </ol>
<p><b>Voorstellen : van gedeeltelijk gebaseerd op inzicht naar benutten van patronen in gegevens</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Probeer te voorspellen op basis van eigen ideeën</li> <li>2. Maakt voorspellingen met enig gebruik van ervaringsgegevens</li> <li>3. Maakt voorspellingen op basis van een mogelijke verklaring</li> <li>4. Legt verband tussen een voorspelling en observatiegegevens</li> <li>5. Gebruikt gegevens om inter- en extrapolaties te doen</li> </ol>
<p><b>Planning : van losse ideeën over aanpak naar systematisch onderzoeken</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Denkt / doet mee in gesprek hoe de vraag kan worden beantwoord</li> <li>2. Maakt een eenvoudige planning voor een onderzoek</li> <li>3. Weet wat te observeren of te meten en maakt daarvoor een planning</li> <li>4. Weet wat moet veranderen en wat gelijk moet blijven voor een "eerlijk" onderzoek</li> <li>5. Plant onderzoek met afhankelijke, onafhankelijke en gecontroleerde variabelen</li> </ol>
<p><b>Gegevens verzamelen</b></p> <p><b>A. : operationele vragen : van beperkt waarnemen van verschillen naar gedetailleerd waarnemen en observeren</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ziet overeenkomsten en verschillen tussen objecten of materialen</li> <li>2. Gebruikt verschillende zintuigen bij onderzoek</li> <li>3. Ziet gedetailleerde verschillen en overeenkomsten tussen objecten of materialen</li> <li>4. Gebruikt zintuigen goed met hulpmiddelen als (leris, microscoop, id)</li> <li>5. Merkt gedetailleerd gegevens en patronen op die relevant zijn voor het verschijnsel</li> </ol> <p><b>B. opzoekvragen : van af en toe benutten van schriftelijk materiaal naar systematische studietechnieken</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Weet bruikbare schriftelijke bronnen te selecteren</li> <li>2. Citeert veelal de letterlijke tekst</li> <li>3. Gebruikt trefwoorden, registers en hoofdstukken</li> <li>4. Kan hoofdzaken van bijzaken onderscheiden; gebruikt leesstrategieën indien aangegeven</li> <li>5. Kan schriftelijk materiaal onderzoeken en in eigen bewoordingen weergeven</li> </ol> <p><b>C. navraagvragen : van losse vraag naar interview</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Stelt voor vragen aan mensen te stellen</li> <li>2. Haakt inbreng in gesprek om samen vragen te bedenken</li> <li>3. Kan zelf relevante interviewvragen opstellen</li> <li>4. Kan op gebigende wijze interviewgegevens vastleggen</li> <li>5. Kan zelfstandig (of in groepje) een interview plannen, afnemen en verwerken</li> </ol>
<p><b>Gegevens interpreteren en conclusies trekken:</b></p> <p><b>Van fragmentarisch verband naar systematische conclusie</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Brengt eenvoudige gegevens in relatie met de oorspronkelijke vraag</li> <li>2. Vergelijkt bevindingen met eerdere voorspellingen</li> <li>3. Merkt relaties op tussen veranderingen</li> <li>4. Ziet verbanden, of trends in observaties of metingen</li> <li>5. Trekt samenhangende conclusies die passen bij de verzamelde gegevens</li> </ol>
<p><b>Communicatie en reflectie : van eenvoudige presentatievormen naar systematische presentatie van product en proces</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Spreekt vrij over activiteiten en ideeën, met of zonder aantekeningen</li> <li>2. Gebruikt tekeningen, tekst, modellen en afbeeldingen om bevindingen te presenteren</li> <li>3. Gebruikt tabellen, grafieken en kaarten bij presentatie (wanneer gesuggereerd)</li> <li>4. Gebruikt regelmatig informatieve boeken om resultaten te controleren of aan te vullen</li> <li>5. Kiest een presentatievorm die passend is voor de resultaten en het publiek</li> </ol>

verslag Perthe en Nicoletta (beiden groep)

welk poeder wil ik order toevoegen?	wat ga ik doen? (tekenen)	wat gebeurt er?
1-2 1-4	1. Water 2. Water er in. 3. in de zee En vullen een soort beertjes in	Het poeder gaat razen Het komt op Als je met je doofje de om water gaat krijgen vultjes, duime vliegen Het wordt wit. In de zee hangen dan komen er ruitjes in. Het was wit en nu was

Figuur 5

### Help de kinderen met het interpreteren van de gevonden gegevens.

In eerste instantie kan je vanuit een overzichtelijk probleem starten (bijv. Hoever rijdt een autootje over een baan vanuit het startpunt met een verschillende hellingshoek? De verschillende toonhoogten die ontstaan bij flessen die met verschillende hoeveelheden water zijn gevuld). Het gaat erom een patroon in de observaties te ontdekken. Het gesprek over de bevindingen helpt kinderen om te komen tot een vorm van generalisatie. Koppel terug naar hun voorspellingen.

### Help de kinderen met het communiceren en reflecteren.

Gedurende het hele proces is het van belang dat de kinderen met elkaar in gesprek zijn, vooral de kleine groepen zijn van belang. Maar aan het einde van het onderzoek krijgt de communicatie en de reflectie ook een plaats. Het delen in mondelinge en schriftelijke vorm van de resultaten van het onderzoek is erg belangrijk. Basis is het wereldoriëntatie-logboek dat elk kind heeft. Voor de communicatie zijn de partners te vinden in de eigen groep (muurkrant, groepsboek, tentoonstellingstafel, verslagkring), in de school, in de buurt en via correspondentie: andere kinderen in andere scholen. Reflecteren op het hele proces van

het onderzoek is de ingang tot verdere ontwikkeling van de onderzoeksvaardigheid. Hoe hebben wij geleerd en hoe kunnen wij de volgende keer onze onderzoekjes opzetten? Algemeen gezegd: De ontwikkeling van de metacognitie – zelfsturing cq. zelfregulering is een essentieel doel en middel voor de wereldoriëntatie. ■

#### LITERATUUR

Both, K. (1975), Vraag het de dozen zelf maar ..... , in: *Pedomorfose* nr. 24, febr. 1975, p. 47-50

Both, K. (1990), Wereldoriëntatie – wat leren ze ervan? Over sleutelbegrippen, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 5, nr. 3 januari, p. 7-12

Both, K. (red.) (1995), *Wereldoriëntatie – reader t.b.v. de nascholing Jenaplan*, Amersfoort: CPS

Glauert, E. (1999), *Tracking Significant Achievement in Primary Science*, London: Hodder & Stoughton,

Harlen, W. (de.) (1985), *Primary science, taking the plunge*, London: Heinemann. Met name de artikelen van Jos Elstgeest en S. Jelly

Harlen, W. (2000), *Teaching, learning & Assessing science 5 – 12*, London: Paul Chapman Publ

Shepardson, D.P. / S.J. Britsch (1997), *Children's Science Journals: Tools for Teaching, Learning and Assessing*, in: *Science and Children*, February 1997

*De Waterman.*

*Geen kleuterschool zag ooit zo'n zoete jongen  
als ik: ik vocht niet, brak geen ruit;  
'k zat aan mijn tafeltje als alle and'ren sprongen  
en prikte dag aan dag hetzelfde eendje uit.*

*Maar als ik klaar was en het eendje lag, gescheiden  
van 't blijde waterleven, doodsbleek in mijn hand,  
dan weende ik bitter om dit aangerichte lijden  
en 'k dacht: heeft Blijheid steeds zo'n zwarte binnenkant?*

*Om tien voor vier renden mijn tijdgenoten  
dwars door de schooldeur heen, op weg naar Vrolijkheid;  
ik zat nog 's avonds laat, door werksters ingesloten,  
snikkend het eendje terug te stoppen in zijn bijt.*

P.S.

*O, 'k zag de juffrouw heus wel op haar voorhoofd tikken,  
maar 'k vroeg de dag erna toch of ik weer mocht prikken!*

*Leo Vroman*

# RECENSIE

## Leer in zicht, het leerlingvolgsysteem dat voorspelt

*Onlangs is Leer in Zicht uitgekomen, een leerlingvolgsysteem (llvs) voor de groepen 3 tot en met 8 voor de vakken lezen, taal en rekenen. Het bestaat uit een viertal onderdelen: een handboek, een serie toetsen, een trainingsprogramma en een computerprogramma. Het eerste en laatste onderdeel kosten samen f 400,-, het trainingsprogramma is gratis, voor de toetsen gelden diverse prijzen.*

*In School & Didactief van september jongstleden wordt bij een artikel over Leer in Zicht, waarin Aarnoutse zelf aan het woord komt, gezegd dat dit llvs alle andere overbodig zou moeten maken. Dat maakt nieuwsgierig!*

### Bescheiden van opzet

Dit llvs is bescheiden van opzet. Het heeft betrekking op slechts enkele gebieden van de voor de basisschool verplichte vakgebieden. Aarnoutse spreekt van kernvakken, hoewel de wet die term niet kent. De auteur sluit zich in dit opzicht aan bij wat minister Ritzen destijds heeft opgemerkt over het volgens hem relatief grote belang van taal en rekenen.

Het toetsapparaat dat van dit llvs deel uitmaakt is bij veel scholen al bekend. Het gaat om de Brus Eénminuut-leestest, de nieuwe versie van de AVI-kaarten en toetsen op het gebied van onder meer begrijpend lezen, woordenschat, synoniemen, woord- en zinsdictees. In veel gevallen is Aarnoutse de auteur. De toetsen zijn gemaakt voor jaarklassen, ze kunnen voor het overgrote deel groepsgewijze worden afgenomen. Het llvs gaat nu nog aan de eerste twee leerjaren van de basisschool voorbij, maar een aanvulling voor de groepen 1 en 2 wordt in het vooruitzicht gesteld.

Een 37-tal scholen is bij de ontwikkeling van dit llvs betrokken. Hun namen zijn in een bijlage opgenomen, ook die van contactpersonen. Over de scholen zelf wordt niets vermeld, over hun onderwijskundige identiteit, noch over de aard van hun populatie. Over de representativiteit van de scholen worden geen uitspraken gedaan. Een onderwijskundige onderbouwing van de keuzen die in dit llvs

worden gemaakt ontbreekt. Ik kom daar nog op terug.

### Absolute ontwikkeling en relatieve vordering

De auteurs onderscheiden drie vormen van evaluatie bij het systematisch volgen van leerlingen. Op korte, op middellange en op lange termijn. Alleen voor de laatste, die een periode van vier tot zes maanden beslaat, is dit llvs bedoeld. Er kunnen gegevens mee worden verkregen over de individuele progressie, over wat wordt genoemd "de absolute ontwikkeling". Maar ook over relatieve vorderingen in het licht van een landelijke norm, die aan het gedurende de zes jaar volgen van vorderingen in een groep scholen is ontleend, kan een school zich een oordeel vormen. Er wordt in het handboek niets gezegd over de zogenaamde leerlingweping. Daar valt wel iets voor te zeggen, de systematiek die daarvoor wordt gehanteerd bij het toekennen van extra formatie wordt alom bekritiseerd. Maar het is vreemd dat over de populatie van scholen niets wordt opgemerkt, want waarmee precies worden vorderingen vergeleken? Het wordt niet duidelijk of men er bewust voor heeft gekozen om met dat gegeven geen rekening te houden. Als een school lager scoort dan de normgroep, welk deel van het "verschil" kan op het conto van de populatie worden geschoven? Zo zijn er veel meer voor de hand liggende vragen waarop een antwoord ontbreekt.

Waarom beperkt men zich, bijvoorbeeld, tot "kernvakken" en bij rekenen voorts tot "technisch rekenen"? Waarom worden vorderingen en onderwijshouden (nog) aan jaarklassen gekoppeld? Dat is in het licht van wat de wet in artikel 8 opmerkt over continuïteit op z'n minst merkwaardig. Sluit men bij de praktijk aan waarbij ook zittenblijven, in de zin van overdoen van de leerstof van een jaar, nog veelvuldig voorkomt?

### In het ongewisse gelaten

In het handboek wordt voor enigszins in volgsystemen ingevoerde voldoende inzichtelijk gemaakt hoe dit llvs werkt. De tekst is goed leesbaar en de illustraties ondersteunen het betoog in voldoende mate. Zo wordt duidelijk hoe men ruwe en vaardigheidsscores onderscheidt en hoe ze worden omgezet in zogenaamde z-scores. Met de laatste kan van een prestatie worden bepaald welk percentage leerlingen landelijk hoger of lager scoort. De gemiddelde score is daarbij 0, tussen -1 en +1 bevindt zich 68% van de landelijke populatie, tussen -2 en +2 is dat 95%. Er is bij 68% plus de helft van het restant (16%), samen 84%, eigenlijk niets aan de hand. Voor drie categorieën scores zijn er kleursymbolen: de onderste 16% krijgen rood, de 68% gemiddelde scores wit en 16% hoge scores groen. In het CITO-llvs zit de helft van de populatie al gauw in de gevarezone, want "beneden gemiddeld".

De conclusie kan zijn dat de school zich bij het geven van bijzondere aandacht aan kinderen bij wie de ontwikkeling "anders" verloopt kan beperken tot 16% van de populatie. Maar dat gaat natuurlijk alleen op als het niveau van de schoolbevolking met dat van de proefscholen overeenkomt en daarover laat dit llvs ons, zoals gezegd, geheel in het ongewisse. Scholen met een overwegend allochtone bevolking zullen veel "rood" scores. Bij individuele meting van vorderingen geldt dat ook voor relatief jonge kinderen. In dit llvs wordt, net als bij het CITO-llvs, niet afgere-

kend met de gemiddelde leerling als norm en de leerstofjaarklasse als uitgangspunt voor de schoolorganisatie.

### **Voorspelling?**

Met behulp van dit systeem kunnen ontwikkelingen die een kind zal doormaken worden voorspeld, zo wordt gesteld. De tot dan verkregen gegevens worden daartoe geëxtrapoleerd met behulp de zogenaamde Kalmanfilter, maar het was mijns inziens veel beter geweest daarvoor een sector, in plaats van een punt aan te geven. Dat zou duidelijk maken dat ontwikkelingen van kinderen eerder grillig dan lineair verlopen. Bovendien: er wordt natuurlijk helemaal niets voorspeld. De grafieken geven hoogstens aan dat er een gereede kans is dat de ontwikkeling verloopt zoals bij de meeste andere kinderen.

Het handboek geeft een weliswaar redelijk uitvoerig, maar onkritisch overzicht van wat op de markt verkrijgbaar is het gebied van diagnose en remediëring. Van het begeleidingsmateriaal van Kees de Baar wordt bijvoorbeeld opgemerkt dat het ten doel heeft "kinderen vlotter te leren lezen". Maar of dat programma (meer) gericht is op de techniek van het lezen, op begrip, of op de motivatie en leesplezier wordt niet aangegeven. Dat is voor wie volledig wil diagnostiseren bij een vertraagde leesontwikkeling een noodzakelijk gegeven.

### **Gebreken**

Ik reken tot de grootste gebreken van het handboek dat niet wordt beargumenteerd waarom men de voorkeur geeft aan het gebruik van methode-onafhankelijke toetsen, alsof dat zo vanzelfsprekend is. Er wordt wel ergens opgemerkt, maar ook hier zonder motivering, dat het een voordeel is als er llvs zouden komen die zijn gekoppeld aan specifieke methoden. "Het nadeel is echter dat vergelijking met de totale populatie van leerlingen niet mogelijk is". Er wordt niet aangegeven waarom die vergelijking zo belangrijk of noodzakelijk is. Ten onrechte wordt niet aan de orde gesteld dat er, als een school een minder gebruikelijke methodiek hanteert, een levensgroot probleem is. Als de inhoud van de toets en het onderwijsaanbod grote verschillen vertonen is de uitslag van de toets niet valide. Ook over het gebruik van methoden op de scholen waaraan de ("landelijke") norm voor het bepalen van vorderingen is ontleend ontbreekt de nodige informatie.

### **In de steek gelaten**

Concluderend. Op essentiële punten laat het handboek, dat ook een verantwoording van de gekozen systematiek voor dit llvs dient te omvatten, ons in de steek. Wie ervoor kiest voor enkele onderdelen van lezen, taal en rekenen een methode-onafhankelijke toets te gebruiken zou een of meer onderdelen van dit llvs kunnen kiezen. Het maakt daarbij, voor zover ik

heb kunnen nagaan en heb begrepen, niet zo veel verschil of wordt gekozen voor dit llvs of voor enkele onderdelen van het CITO-llvs. De typering dat het hier zou gaan om een llvs dat alle andere overbodig maakt mist mijns inziens elke grond.

De eerder in Mensen-kinderen besproken leerlingvolgsystemen van het ervarings- en ontwikkelingsgericht onderwijs zijn alternatieven voor die van het CITO en dit llvs, omdat ze uitgaan van andere opvattingen over evaluatie van onderwijs. Dit systeem past het beste bij traditioneel onderwijs en dat auteurs zich vooral daarop lijken te richten ligt om commerciële redenen voor de hand.

### **Goede ontwikkeling**

Tenslotte. Er komen steeds meer leerlingvolgsystemen op de markt. Ik vind dat een goede ontwikkeling omdat daarmee de kans dat we gaan in de richting van één systeem kleiner wordt. Het wordt daardoor steeds moeilijker, zo niet onmogelijk, om scholen met elkaar te vergelijken. Vergelijken is ongewenst, omdat leerlingvolgsystemen zich doorgaans richten op een klein deel van wat op school hoort te gebeuren. Een oordeel over "de" kwaliteit van een school op basis van fragmentarische gegevens is zowel ongepast als risikant. ■

#### **BESPROKEN WERD:**

C.Aarmoutse c.s. *Leer in Zicht, het leerlingvolgsysteem dat voorspelt*, Swets & Zeitlinger, Lisse

*De bloemen staan . . .*

*De bloemen staan vonkend en vast  
in hun vuist van aarde.*

*De gouden aap van de zon slingert  
steeds weer dezelfde hemel door.*

*Het eeuwig dier hier beneden  
kan op zijn eeuwige aarde  
rennen en slapen en sterven.*

*Maar ik loop maar raak  
langs wolkjes, mensen, vlokken zemelen –*

*en denk mijn god, de liefde  
mijn god, de liefde.*

*Hans Andreus*

# KRITISCH DENKEN OVER ICT

## een thematische boekbespreking

*Momenteel zien talloze publicaties het licht, waarin auteurs kritisch oordelen over de betekenis van de snel voortschrijdende techniek voor het onderwijs, met name op het gebied van de informatie- en communicatietechnologie(ICT). De hype rond ICT lijkt momenteel wat voorbij, maar reclame probeert ons er voortdurend van te overtuigen dat we de boot volledig missen als we niet over het allerlaatste kunnen beschikken.*

*Inmiddels verloopt de integratie van ICT in het basisonderwijs moeizaam. In veel scholen staan computers onuitgepakt in de gang of wordt er slechts weinig gebruik van gemaakt. Voorzichtigheid lijkt geboden. Misschien zijn er toch meer inhoudelijke bezwaren tegen een snelle en omvangrijke ICT-introductie dan eerder is gedacht en vallen de voorspelde voordelen en mogelijkheden tegen. Ook zijn er nog belangrijke vragen onbeantwoord gebleven. Niemand zal naar ik aanneem kinderen in een peuterspeelzaal achter de computer zetten, maar vanaf welke leeftijd is dat in de basisschool wel gewenst? In enkele Amerikaanse publicaties wordt de leeftijd van zeven jaar als ondergrens genoemd.*

### Grondige overweging

Ingrijpende technische innovaties vragen ook in het onderwijs om een grondige overweging, omdat ze van grote invloed zijn op de besteding van middelen in de nabije en verre toekomst, maar ook op de dagelijkse onderwijspraktijk. De belangrijkste vragen zijn daarbij: Wordt er iets bijgedragen aan de oplossing van problemen en worden aantrekkelijke mogelijkheden aangereikt?

Twee van de auteurs die ik hier bespreek plaatsen deze vragen in een historisch perspectief. Er valt te leren van eerdere innovaties. Onderwijsvernieuwers is nogal eens verweten dat ze maatschappelijke ontwikkelingen negeerden of miskenden óf dat ze die kritiekloos binnenhaalden. De derde weg is die van wat ik "gezonde argwaan" zou willen noemen. Die lijkt me vooral geboden als innovaties uit andere sectoren afkomstig zijn. Bij ICT zijn dat (aanvankelijk militaire) techniek, economie en commercie. De belangen daarvan sporen niet bij voorbaat met die van onderwijs en opvoeding.

Ik vind recente publicaties van Neil Postman voor wiens opvattingen in Mensenkinderen al vaker aandacht is gevraagd en van Rein De Wilde, docent filosofie in Maastricht, goede voorbeelden van "gezonde argwaan".

### Techno-optimisten

In "De voorspellers" van De Wilde komt een lange rij klassieke en hedendaagse auteurs aan het woord die zich over de toekomst hebben uitgelaten. Hij bespreekt het karakter van hun uitspraken en systematiseert die.

De Wilde verbaast zich erover dat mensen bij het beschikbaar komen van nieuwe technische mogelijkheden zo weinig kijken naar de uitkomst van voorspellingen van de effecten van innovaties in het verleden. Is uitgekomen wat men verwachtte?

De auteur besteedt de meeste aandacht aan wat hij techno-optimisten noemt omdat die momenteel de meeste aandacht vragen én krijgen. Tot hen rekent hij enkele bekende politici, hij heeft geen goed woord voor hen over.

De vorige vice-president van de Verenigde Staten, Al Gore, is van mening dat mensen dankzij de communicatietechnologie weer veel dichterbij elkaar komen. Maar waarom zouden we met internet en E-mail bereiken wat de telefoon ons niet heeft gebracht?, zo vraagt De Wilde zich af. Het voorbeeld kan gemakkelijk op onderwijs worden toegepast. Waarom zoveel verwachten van E-

mail voor het leggen van wereldwijde verbanden tussen kinderen, terwijl een veel eenvoudiger, levendiger en directer middel als de telefoon daarvoor niet wordt gebruikt? Het is een voorbeeld van een toepassing die niet is gebaseerd op een werkelijke behoefte. Bij veel nieuwe vindingen bedenkt men die achteraf.

### Utopieën

Joseph Corn citerend noemt De Wilde een drietal redeneerpatronen die in allerlei utopieën terugkeren. De eerste is dat nieuwe technieken *ons leven ingrijpend* zullen *veranderen*. Er is weinig reden om daar op voorhand van uit te gaan. Met een groot aantal voorbeelden maakt de schrijver duidelijk dat er van hoog gespannen verwachtingen doorgaans niet zo veel terecht komt.

In de tweede plaats is er de opvatting dat nieuwe technologieën een *verbetering* betekenen *van het bestaande*. Dat blijkt dikwijls niet zo te zijn. Eerder is van het tegenovergestelde sprake, omdat nieuwe technieken juist vaak nieuwe problemen oproepen. In de derde plaats wordt vaak de fout gemaakt te denken dat *uitvindingen een oplossing* zullen *bieden voor grotere maatschappelijke en politieke problemen*. De zogenaamde 'futurologie' is vol van zulke misvattingen. Voorspellen blijkt uiterst moeilijk. Er treden verschuivingen op in toepassingen en zelden staat het succes van een uitvinding op zichzelf. Er zijn doorgaans ook andere factoren in het geding, dikwijls met een toevallig karakter, om ze al of niet succesvol te maken. Zo is de aanleg van een zweefrein alleen mogelijk als er forse investeringen gedaan kunnen worden, hoe technisch geslaagd die vinding ook is. Het zijn, een andere voorbeeld, uiteenlopende factoren die kerncentrales in Frankrijk wél en in Nederland niet succesvol doen zijn. De omvang van veranderingen die het gevolg zijn van technische innovaties kan moeilijk vooraf worden ingeschat. Nieuwe vindingen moeten concurreren met wat al voorhanden is, de uitkomst van die strijd is onzeker. Daardoor is het zo moeilijk,

zo niet onmogelijk, om vooraf betrouwbare uitspraken te doen over de effecten van wat beschikbaar komt.

### **Dichte mist**

De Wilde onderscheidt bij beelden die futurologen schetsen "wenkende" en "aanstormende" toekomst. De eerste nodigt ons uit om vooral mee te doen. De tweede komt, ook als we er niets voor voelen, vanzelf op ons af omdat die als onontkoombaar wordt gezien. Populaire voorspellers op het gebied van ICT als Maurice de Hond en Nina Brink maken van beide gebruik. Ze beloven veel: we krijgen meer vrijheid, meer autonomie en aan ongelijkheid tussen mensen komt dankzij de informatietechnologie een einde. Oudminister Ritzen deed aan de laatste voorspelling, die nergens op gebaseerd is en getuigt van naïviteit, graag mee. De Wilde spoort de lezer aan om door zulke loze beloften heen te prikken.

Kenmerkend voor de tweede metafoor, de aanstormende toekomst, is dat men zegt dat een maatschappelijke afvalrace onvermijdelijk is. De Wilde schetst hoe politici steeds meer in de greep geraken van de retoriek die daarbij hoort. In dat verband worden ook onze bewindslieden Kok, Jorritsma en Van der Ploeg genoemd. De eerste twee zijn beducht voor een groeiende voor- sprong van het Amerikaanse bedrijfs- leven. Het zou heel onverstandig zijn als scholen dat argument kritiekloos overnemen, het risico is echter zeker aanwezig. In een klimaat waar alles wordt gemeten en vergeleken is "achterstand" het ergste wat iemand, een economie en een land kan over- komen. Maar achterstand betekent niet meer dan een verschil ten op- zichte van een gemiddelde.

Van staatssecretaris Van der Ploeg is het volgende citaat: "Zoals elke revo- lutie kenmerkt ook de digitale zich door het hoge tempo van de ontwik- kelingen en de onzekerheid over de richting ervan. In die context moeten strategische beslissingen genomen worden met vaak kostbare investe-

ringen. Het lijkt nog het meest op hard rijden in dichte mist. Zeer riskant dus, maar de slechtste optie in zo'n situatie is stilstaan op de weg". Het ontgaat Van der Ploeg dat er maar één strategisch juiste beslissing is bij mist: thuis blijven. En wie onderweg plotseling met dichte mist wordt geconfronteerd verlaat de openbare weg. Alleen een idioot rijdt hard door en brengt zo zichzelf en anderen in gevaar. Voor onderwijs kan dat niet meedoen of onderweg afhaken bete- kenen. Wie onkritisch meedoet sleept ook kinderen in een onverant- woord avontuur mee.

### **Haast**

In de praktijk verwisselt men de twee grondmodellen voor de toekomst, als dat beter uitkomt. De theorie "met een Januskop" die zo ontstaat doet ons gemakkelijk geloven dat wat we meemaken samenvalt met wat we uiteindelijk zouden willen. Daarbij past een taal die zich bedient van de retorica van de haast: "Wees snel, handel vandaag, investeer nu, anders ben je te laat.... Door de dwang van de omstandigheden moeten we handelen, ook al overzien we de consequenties niet"(p.95). De- mocratische besluitvorming wordt bedreigd. Er valt niet te kiezen en een afgewogen oordeel wordt niet ge- vraagd.

Het is, ook mondiaal gezien, een ernstig probleem dat alleen wie rijk is over de nieuwe media kan beschik- ken. En tegenover voordelen van de nieuwe media zijn er nadelen. Zo groeit met de uitbreiding de verbind- ings een globale criminele econo- mie en kunnen rechts-radicalen er hun groepsstructuur mee versterken. In het hoofdstuk "Kleine geschiede- nis van de utopie" bespreekt De Wilde opvattingen over de toekomst vanaf Plato. In onze tijd zijn ze van karakter veranderd, omdat uitingen van wetenschap en cultuur steeds meer in termen van "gecodificeerde, quasi-objectieve rangordes" worden uitgedrukt. De socioloog Simmel heeft er op gewezen dat het voort- durend vergelijken van dingen, han-

delingen en gebeurtenissen kenmer- kend is voor onze geld-economie. Het onderwijs kan erover meepra- ten.....

### **Calculatie maken**

Zowel het boek van De Wilde als deze bespreking is op een tekstver- werker gemaakt en over beide tek- sten is met behulp van internet overlegd. Er is geen enkele reden nieuwe vindingen categorisch af te wijzen. Maar er moet wel een calcu- latie worden gemaakt en tijdens het invoeringsproces dient te worden ge- volgd wat de gevolgen van een ver- andering zijn. Bij internet valt wat dat betreft denken aan het risico dat ge- bruikers een oppervlakkige verzame- laar van gegevens worden en ééndimensionale lezers. Maar ook RSI is zo'n risico, dat tot grote voor- zichtigheid zou moeten leiden zeker bij kinderen.

De grondhouding die De Wilde be- pleit geef ik weer met zijn eigen woorden. "De toekomst kunnen we het beste opvatten als een arena voor hedendaags debat en besluit- vorming. Ze heeft in democratische samenlevingen een open karakter en die openheid dient gekoesterd en bewaakt te worden. .... De toekomst- industrie dient bovendien niet de de- mocratie, omdat ze doet alsof we gedwongen zijn radicaal te breken met het verleden, in naam van een doel dat al gegeven is en dus niet vatbaar voor discussie". Even verder stelt hij: "Denk in termen van dilem- ma's, wees attent op interactieve re- laties tussen middelen en doelen, en ga uit van de praktijken van (potentiële) gebruikers van nieuwe technolo- gieën" (p.182).

### **Denken voor de spiegel**

Het is merkwaardig dat De Wilde - (onder meer) Neil Postman kapittelt omdat in zijn kritiek op de com- municatie- en informatietechnologie een historische dimensie zou ontbre- ken. De Wilde zal het laatste boek van Postman nog niet kennen, want daar staat het historisch perspectief



van zijn cultuur-kritische overwegingen juist centraal. We kennen Postman als iemand die vooral bij allerlei innovaties en ontwikkelingen in de Verenigde Staten vraagtekens plaatst. Hij gaat verder, de democratie en de westerse beschaving zijn in gevaar. Toen Postman's eerste publicaties bij ons bekend werden, halverwege de jaren tachtig, werd hem overdrijving verweten. Ook werd gezegd dat wat aan de overkant van de oceaan plaatsvindt niet noodzakelijk de toekomst van de "eerste wereld" behoeft te zijn. Maar steeds duidelijker wordt dat de waarschuwingen van Postman, bijvoorbeeld in "Het verdwijnende kind", ook hier hout snijden. Prof.W.Koops bespreekt dit thema in zijn "Gemankeerde volwassenheid" (Houten 2000).

In "Denken voor de spiegel" vraagt Postman aandacht voor 18<sup>e</sup> eeuwse filosofen omdat in de tijd van de Verlichting volgens hem antwoorden te vinden zijn voor de vragen waarmee ook wij worstelen. De titel van zijn boek is ontleend aan een metafoor van McLuhan waarin deze zich verbaast over het al rijdende in de achteruitkijkspiegel kijken. Die kan namelijk alleen vertellen waar we vandaan komen, niet waar we naar toe gaan en daar gaat het bij autorijden toch om? Maar, zegt Postman, de spiegel maakt deel uit van de voorruit. De oplossing voor deze tegenstelling vindt hij bij Kierkegaard die heeft gezegd dat een vooruitziende blik "wijsheid achteraf" is. In de metafoor van de automobilist: je moet ook een deel van de afgelegde weg goed kunnen overzien, om veilig vooruit te kunnen komen.

In het spoor van Kierkegaard bepleit Postman de studie van het verleden om hedendaagse vragen te kunnen beantwoorden. De Verlichting staat het dichtst bij onze tijd, dichterbij dan de klassieke oudheid of de Middeleeuwen. De filosofen van de Verlichting hebben zich intensief met vragen rond de vooruitgang van de menselijke ontwikkeling en de beschaving beziggehouden. Ze voorzagen technische ontwikkelingen en hadden er een oordeel over.

### **Kritiekloze propaganda**

In enkele opzichten komt het betoog van Postman met dat van De Wilde overeen. Uitvindingen dienen zich aan en pas daarna wordt aan toepassingen gedacht. Voor bijeffecten is onvoldoende aandacht en verwachtingen worden buitenproportioneel opgevoerd. Vaak wordt zonder argumenten gesteld dat "thans geheel nieuwe tijden aanbreken".

In een aantal hoofdstukken, met een prikkelende inhoud, confronteert Postman de lezer met ontwikkelingen die zich momenteel voordoen, op het gebied van onder meer informatie, taal, democratie en onderwijs. Ik moet een keuze doen.

Terwijl kritiekloze propagandisten van ICT ons wijsmaken dat we behoefte hebben aan steeds meer informatie, stelt Postman dat niemand daarop zit te wachten. De opkomst van de telegrafie en fotografie veroorzaakte een stroom van contextvrije informatie. Informatie werd handelswaar en de werkelijkheid wordt ermee geatomiseerd. De opkomst van ICT heeft gezorgd voor een tomeloze intensivering van dat proces. "Er is alleen nog een heden, dat geen deel hoeft uit te maken van een verhaal met een kop en een staart" (p.105). Postman is van mening dat kranten een bruikbaar raamwerk voor informatie kunnen bieden, waarmee informatie tot kennis en wijsheid uitgroeit. Met genoeg stelt Postman vast dat het medium krant in de Amerikaanse grondwet steun ondervindt. De auteur hoopt dat de schrijvende pers zich gaat bezinnen op haar taak, zonder de moderne media te volgen, maar hij is er niet gerust op. Uiterst kritisch uit hij zich over wat hij ziet gebeuren in de wereld van radio en televisie.

### **Sociale constructie**

"Jeugd is geen biologisch gegeven, maar een sociale constructie", Postman gaat ook in dit boek in op de specifieke plaats van jeugdigen in de samenleving. Hij schets de historie

daarvan in hoofdlijnen. Wat kinderen volgens de filosoof John Locke uiteindelijk worden is niet het eindproduct van een van binnenuit gestuurd ontwikkelingsproces maar het resultaat van doelgerichte beïnvloeding van ouders en van de school. Ook Rousseau gaf ons waardevolle inzichten. Het bestaan van kinderen heeft volgens hem een eigen betekenis, dat was een revolutionaire gedachte. De invloed van Rousseau op Froebel, Pestalozzi, Montessori, Neill, wij kunnen er Petersen aan toevoegen, is groot geweest. Een tweede belangrijk inzicht van Rousseau was het de kindertijd te beschouwen als de meest zuivere en natuurlijke. Postman noemt de opvatting van Locke protestants, het kind rijpt naar mate "bladzijden gevuld raken". Opvoeding is er een "optelsom" van beïnvloeding. De visie van Rousseau is romantisch, opvoeden is eerder "aftrekken", het oorspronkelijke van een kind gaat verloren. In tal van ontwikkelingen na Locke en Rousseau zitten beide elementen. Freud en Dewey hebben na hen belangrijke inzichten in de kinderlijke ontwikkeling toegevoegd, daarin pleiten ze voor bescherming en koestering waarbij de volwassene een toezichhoudende taak heeft. Maar de tijd waarin hun ideeën opgeld deden lijkt achter ons te liggen. Kinderen worden nu gezien als consumenten. Ouders zijn thuis de vijfde opvoeder na tv, internet, cd, radio en film. Weliswaar wordt getracht een dam op te werpen tegen gewelddadige tv-programma's, maar de strijd tegen een overvloed aan reclame waaraan men ook jonge kinderen overlevert lijkt kansloos.

Postman pleit er zeker niet voor de computer te negeren. Maar het is volgens hem nodig dat we kinderen leren "hoe computers geprogrammeerd worden, hoe verschillende computertalen verschillende dingen doen, hoe computers een eigen wereldbeeld oproepen, hoe ze onze oordeelvorming beïnvloeden, hoe ze onze concepties van informatie en kennis veranderen"(p.154).

## Kritisch denken

In het laatste hoofdstuk over onderwijs schetst Postman de ontwikkelingen in het denken van Rousseau, Pestalozzi en Fröbel in de richting van wat we nu "kindgericht onderwijs" noemen, dat hij beschouwt als een geschenk van de Verlichting. Het idee dat onderwijs heilzaam is voor de natie noemt Postman een tweede erfenis. Kinderen vormen tot kritische denkers de derde. Het laatste ontbreekt volgens Postman in onze cultuur in hoge mate, maar hij rekent het ontwikkeling van zo'n houding tot het belangrijkste dat in de opvoeding behoort plaats te vinden. Hij geeft voor de ontwikkeling daarvan een vijftal suggesties: (1) de jeugd bekwamen in het stellen van vragen (het zou een "hoofdvak" moeten zijn), (2) kinderen bestand maken tegen verlokkingen van mooipraterij en onzinnige redeneringen (vergelijk grammatica in het klassieke 'trivium', naast welsprekendheid en logica), (3) het bestuderen van de relatie tussen taal en wereld, om onder meer propagandatechnieken te kunnen doorzien, (4) het aanleren van een wetenschappelijke kijk op de wereld en (5) aandacht schenken aan vergelijkende godsdienstwetenschap om onderling begrip te kweken. Daarmee gewapend zijn nieuwe generaties beter in staat om zich zelfstandig een oordeel te vormen over ontwikkelingen die zich voordoen.

## Hoe dingen terugbijten

Boeiend tenslotte is ook het boek "Why things bite back: predicting the problems of progress", van Edward Tenner. Daar wordt gesteld dat nieu-

we uitvindingen vaak revanche nemen: het omgekeerde van wat men voorspelt wordt bereikt. De auteur geeft daarvan een groot aantal overtuigende voorbeelden. Zo zouden mensen zich door ontwikkelingen in de medische wetenschap minder ongerust behoeven te maken over hun gezondheid, maar het omgekeerde is eerder het geval. Veel fabrieksarbeid is door kantoorwerk vervangen, dat zou veel gezonder zijn. We weten nu hoeveel kwalen door lang stilzitten en door een intensief gebruik van de computer worden veroorzaakt, ook hoe geestdodend veel werk achter het scherm is. Met tekstverwerkers zou men op papier besparen, die voorspelling zit eraan. De computer zou meer vrije tijd opleveren, ook dat blijkt niet juist, enzovoort. In de school is te zien dat de komst van computers nieuwe problemen heeft veroorzaakt, zoals het beheer, de beveiliging tegen diefstal en budgettaire krapte. Wie er eenmaal mee begint zit vast aan continue vervanging van apparatuur, die een groot deel van de beschikbare middelen opslokt. Het is zoveelste reden om bij innovaties niet voorop te lopen. Laat wie zo nodig als eersten willen meedoen ervaren wat de bezwaren en onvolkomenheden zijn. Daarna kunnen wie minder haast maken en voor-, en nadelen beter tegen elkaar afwegen.

## Ja .... maar

Kees Both heeft in "Jenaplanonderwijs op weg naar de 21<sup>e</sup> eeuw" (p.22-27) in een belangwekkend schema een aantal maatschappelijke ontwikkelingen samengevat en ze van commentaar voorzien, er is zowel "ja" als "maar". Die benadering

geeft blijkt van een vruchtbare, maar ook bijbelse grondhouding: "Onderzoekt alle dingen en behoud het goede". Daaraan kan hier nog worden toegevoegd: Kinderen mogen nooit het slachtoffer zijn van ongestuurde veranderingsdrift. Uiterste behoedzame innovatie is daarom de enig juiste strategie. Eén week nieuws over het thema "computers en kinderen", van 19 tot en met 23 februari, levert voldoende argumenten voor die stelling: -over RSI bij kinderen is nog heel weinig bekend, maar deskundigen waarschuwen er ernstig voor -programma's om kinderen te vrijwaren voor porno en geweld blijken verre van waterdicht en het valt niet te verwachten dat dat in de toekomst anders zal zijn.

## BESPROKEN WERDEN

- Neil Postman, *Denken voor de spiegel* (Balans Amsterdam 2000, ISBN 90 5018 5347, prijs f 37,-)
- Rein de Wilde, *De voorspellers* (De Balie Amsterdam 2000, ISBN 90 6617 201 0, prijs f 39,-)
- Edward Tenner "Why things bite back", (uitg. Forth Estate, Londen 1997, ISBN 1-85702-594-6, prijs ongeveer 8 pond)

Een volgende keer wordt aandacht besteed aan een recent Amerikaans boek, waarin op grond van veel onderzoek wordt opgeroepen tot nadenken over wat computers met onze kinderen doen, oftewel: om kritisch om te gaan met informatie- en communicatietechnologie: *Failure to Connect: How Computers Affect Our Children's Minds*, geschreven door Jane M. Healy, uitgegeven door Simon and Schuster.

## SIGNALEMENT

### Opvoeden tot weerbare kwetsbaarheid

Het boekje "Opvoeden tot weerbare kwetsbaarheid" kwam tot stand naar aanleiding van een ouderavond van de Vlaamse Confederatie van Ouders en Ouderverenigingen. Het is het vijfde deel in de reeks 'Ouders en School'. Het boekje bestaat uit twee delen. In het eerste deel wordt de titel verder uitgewerkt aan de hand van tien thema's. Het tweede deel is een handleiding voor ouders en leerkrachten om met het thema aan het werk te gaan. Kinderen opvoeden tot weerbare kwetsbaarheid is niet een standaard recept toepassen, maar intensief naar kinderen kijken. Kwetsbaarheid is een gegeven en het is een feit dat kinderen en volwassenen altijd kwetsbaar zullen blijven. Opvoeders kunnen weerbaar gedrag stimuleren en versterken bij kinderen en jongeren door kinderen te leren zich in een ander te verplaatsen en kinderen moeten een idee krijgen van andermans gevoelens en gedach-

ten. Een belangrijk rol speelt hierin het gezin. Kinderen leren er sociaal vaardig worden in de relatie tot ontwikkelingsruimte voor anderen. Een Jenaplanschool streeft naar een goede relatie tussen ouders en school. Samen nadenken en praten over opvoeding hoort daarbij. Het tweede deel van het boekje geeft zeer concreet aan hoe het team en de oudercommissie een ouderavond kunnen organiseren met alle ouders over dit thema. Dat is tevens het prettige aan dit boekje: het is helder en luchtig geschreven en biedt een duidelijk plan van aanpak om een inhoudelijke ouderavond te organiseren.

Ik denk dat juist tegenwoordig er bij ouders veel behoefte is om over dit thema te praten, omdat de wereld waarin het kind leeft een stuk complexer en ingewikkelder is geworden. Op zo'n ouderavond kunnen ouders ervaringen met elkaar delen en ervaren dat opvoeden een boeiende uitdaging is!

*Besproken werd: Opvoeden tot weerbare kwetsbaarheid, door Peter Adriaenssens, Johan L. Vanderhoeven, Lieve Vercammen. Uitgegeven door: Garant Leuven - Apeldoorn 2000 ISBN: 90-5350-942-9. 66 bladzijden. Prijs: f 14.-*

## TE VER GEZOCHT?

Op de oproep voor kopij in de gekleurde pagina's van Mensen-kinderen reageerde Daan door onderstaand 'stukje' in te sturen.

Tabula rasa: een onbeschreven blad of een schone lei? Je zou door kunnen gaan: Een pasgeschaafde tafel of een leeg gegumde tabel?

Het gaat erom, of je geest leeg is, schoon, als je iets nieuws begint. Als je iets wilt leren of iets uit wilt zoeken. Het zegt: Ken de platgetreden paden, maar verlaat ze vaak. Zo versta ik tenminste wat Hans Wansink wil (Volkskrant 23 september 2000), met zijn pleidooi voor een beter debat over de voorbereiding op de zogenaamde kennismaatschappij. 'Houd in gedachten', zegt hij, 'dat het gaat om know what, know how, know who en know why.' Dat is natuurlijk helemaal niet nieuw en het moet voor de kinderen en jongeren zeker niet pas laat in hun studie beginnen. Vlak na de Eerste Wereldoorlog was het Peter Petersen, van de universiteit van Jena, die tegen de leraren zei: 'Vraag je steeds af, waarom wil ik dit aan de kinderen leren en waarom zo?' Het zou een motto moeten zijn van ieder die zich met kinderen bezighoudt.

Daarmee ben je er nog niet. Neem bijvoorbeeld de tafels van vermenigvuldiging. We herinneren het ons: Memoriseren door opdreunen. Klassikaal ging dat in oude tijden. Alsof het een mantra was met veel cou-

pletten. Maar stel dat het je niet lukt, heb je dan andere pijlen op je boog?

Harold moest niks van dat seriële werk hebben. Het lukt hem wél met inzicht, door verdubbeling, onder andere van 2x8 via 4x8 naar 8x8. En dat meisje uit Ghana maakte al haar tafelsommen met een rekenmachientje. Tot ze op die manier alles onthield.

Denk niet dat je er dan bent. Je hebt ook de toepassing nog. De huidige rekenmethoden zijn, zoals dat heet, realistisch. Als elfjarige kun je dit tegenkomen: Een tuinder wilde een stuk grond van 60 bij 40 meter volzetten met aardbeienplanten. Aan de buitenkant moest 40 centimeter vrij blijven en de planten moesten 30 centimeter van elkaar af komen te staan.

Elke leraar en ieder die dit leest heeft een aardige kluif aan dit vraagstukje. Als eerstgenoemde op het uitkomstenboek afgaat bij het nakijken van het kinderwerk, kan hij van een kouwe kermis thuiskomen. Bovendien: gaat het om het denkwerk, of om de uitkomst?

Toch ben je er ook dan nog niet bij de beschouwing van het nut van je leraarswerk of je ouderschap. Gun je, als je echt aardbeien plant, ook een hapje van je aardbeien aan een kikker, een merel of een gezelschap pissebedden, of bestrijd je ze?

Te ver gezocht?

*Daan Klaassen*

# TOM

## Joeri



Toen Joeri geboren werd veranderde op datzelfde moment de wereld. Druk als wij waren met heel veel dingen merkten wij daar niet veel van, aanvankelijk. Wij lazen het geboortebericht met gepaste vreugde en legden het argeloos terzijde. Alweer een jongen bij Take en Mien, de derde.

En Joeri groeide op en krijste zich de longen uit het lijf: de wereld was van hem, kom op! Zijn moeder hoorde het en dacht: honger. Ze bood hem een bord pap aan maar hij sloeg er met de vlakke hand in: hij had andere honger. Hij leerde tijgeren, kruipen, lopen. Ha! Toen hij dat voor elkaar had werd het huis te klein. Hij ontsnapte regelmatig uit de box en toen vader een hekwerk rond de tuin plaatste waardeerde Joeri dat als een interessante uitdaging. Men liep hem vaak te zoeken. De rest van het gezin, de buurt, en één keer het halve dorp.

### **Vier jaar**

Pake Laurens deed zijn dagelijkse dutje in de stoel achter het raam. Gestommel bij de voordeur. Met een snurk werd hij wakker en sperde zijn ogen open: daar zag hij zijn eigen jas, zijn pet en zijn wandelstok het pad aflopen richting tuinhokje..... Joeri was als kleuter de achterdeur binnengekomen en ging nu als pake de voordeur weer uit.

### **Die bliksemse jongen!**

Naar school gaan om te leren, dat was een formule met een innerlijke tegenstrijdigheid. Zijn visie op leren was, om het eens modern uit te drukken, niet compatibel met

die van de school. Dat het een jenaplanschool was verzachtte het leed weliswaar tot beneden de pijngrens, maar ik heb vaak gezien dat hij naar buiten keek en zuchtte vanwege de hoeveelheid effectieve leertijd die verloren ging.....

Eén van zijn beste schoolmomenten maakten wij mee toen wij in de middenbouw de kaart van het dorp in de kring op de vloer hadden liggen. Ha, plotseling herkende hij hierin een beeld van zijn wereld. Hier kregen zijn verhalen de ruimte. Oké, de gebaande wegen en paden, die allemaal een naam hadden, stonden keurig op deze plattegrond. Maar die vormden nog maar een fractie van routes die verder nog mogelijk waren! Toen hij de belangstelling van de groep voelde kwam Joeri op dreef. Het was ongelooflijk, fascinerend, een wereld ging voor ons open. Een wereld die vlak onder onze neus had bestaan. Onze eigen wereld.

- Hier is een schutting waar je zo over heen bent...
- Daar zit een gat in de heg...
- Deze sloot is hier te breed, maar dan moet je...
- Appelhof (je moet wel rekening houden met het tijdschema van de eigenaar),
- viswater (het beste plekje zeg ik je niet),
- kwaan hond (er is een bepaalde verhouding tussen zijn snelheid en die van mij),
- eksternest (denk om de vijfde tak van beneden),
- mensen (namen, bijnamen, eigenaardigheden),
- sluip- en vluchtwegen.....,
- schuilplaatsen, uitkijkposten.

O Joeri, mag ik met je mee? Een uur, een hele zaterdag? En dan de landen in, de wereld uit, tot aan de rietvelden bij het meer. En verder.... En dan de dingen weer voor het eerst zien en nieuwe namen geven.

Natuurlijk waren er veel kinderen die stukjes met hem konden delen. Maar Joeri was die dag de meester, de expert. En niet alleen die dag, hij had zijn naam gevestigd. Iets van zijn visie is de school binnengeslopen en heeft zich daar genesteld. ■