

jaargang 18 - nummer 3 - januari 2003

WIENSEN *kinderen*

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



**IN DIT NUMMER:
DE STAMGROEP
GESPIEGELD**

Jaargang 18, nummer 3, januari 2003.

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 € 31,80 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 € 29,55 per abonnement,

Studenten/cursisten € 11,35 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,
Jan Tomas en Margot Ufkes.

Hoofdredactie: Kees Both

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

E-mail: njpv.both@ixs.nl

Layout en opmaak:

Van den Oever Vormgeving, Deil

Corrector: Dick Schermer

Fotografie:

Joop Luimes, Epe,

Advertenties: (te regelen via het Jenaplanbureau,

Rembrandtlaan 50, 1741 KJ Schagen;
tel. 0224-213306)

kosten € 454,55 per pagina, € 227,25 per
halve en € 113,65 per kwart pagina.

NJPV-schoolleden krijgen 50% korting.

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

Druk: Graffors, Amersfoort.

Gedrukt op totaal chloorvrij papier.

© 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

Cath van der Linden

EN OP DE ACHTERKANT TOM



THEMA: DE STAMGROEP GESPIEGELD

5 DE GROETEN UIT AUSTRALIË – INDRUKKEN VAN MULTIAGE- GROEPEN IN AUSTRALIË EN NEDERLAND

Linley Lloyd / Kees Both

Op vele plaatsen in de wereld zijn er
vele met Jenaplan verwant scholen. Zij
typeren zich vaak met 'multiage' en
'nongraded'. Het Nederlandse Jena-
planconcept is hierdoor ook beïnvloed.
Ook in Australië zijn veel 'multiage-
scholen' te vinden en in augustus-sep-
tember van dit jaar bezocht een peda-
goge die veel met deze scholen te
maken heeft Jenaplanscholen in ons
land. In dit artikel reageert zij op vragen
over 'multiage'- scholen in Australië en
geeft zij ook haar indrukken over Ne-
derlandse Jenaplanscholen.

8 OVER STAMGROEPEN: OUDE EN NIEUWE ARGUMENTEN

Ad Boes

Het lijkt wel alsof de stamgroep als be-
langrijkste organisatievorm van een Je-
naplanschool steeds belangrijker wordt,
als je kijkt naar ontwikkelingen in de sa-
menleving en in de onderwijsweten-
schappen. De argumenten die Petersen
en zijn tijdgenoten aandroegen voor

deze organisatievorm gelden voor een
belangrijk deel nog steeds, maar kun-
nen en moeten worden aangevuld en
getransformeerd door eigentijdse op-
vattingen over leren, ontwikkeling en in-
telligentie. In dit artikel komt met name
de ontwikkelingsgericht visie van Lev
Vygotsky aan de orde, als belangrijke
verrijking van het denken over stam-
groepen. Dit levert een verrassend per-
spectief op stamgroepen in onze tijd,
als kwaliteitskenmerk van een school.

14 MULTIAGE GROUPING: DE STAM- GROEP IN HET BUITENLAND

Ferry van der Miesen

De multiage-filosofie waarover het eer-
ste artikel in het thematische deel ging
komt hier op een systematische manier
naar voren. De opvattingen van Peter-
sen en van multiage-onderwijs worden
naast elkaar gezet en de lezers worden
uitgedaagd om hun eigen visie en prak-
tijk daaraan te spiegelen. Met name
door de verdere ontwikkeling van de
onderlinge hulp door kinderen kan het
werken in stamgroepen in Jenaplan-
scholen een belangrijke kwaliteits-
sprong maken.

17 WAREN WIJ NIET DIE OPVOEDERS? VAN DRIE NAAR TWEE GROEPEN, OF TOCH MAAR NIET?

Dick Beijer en Trudy Hart

De discussie in Montessori-kringen
over de vraag of stamgroepen die drie
aargangen omvatten nog wel praktisch
hanteerbaar zijn en of je daarom niet
beter tot groepen met twee jaargangen
kunt overgaan zal menigeeen in Jena-
planland bekend voorkomen. De au-
teurs zijn van mening dat het een prin-
cipieel verkeerde discussie is – die zal
namelijk niet moeten gaan over een re-
ductie van de verscheidenheid in de
stamgroep, maar over de manier waar-
op je het werk in de driejarige stam-
groep kunt vormgeven. Als je deze weg

I N H O U D

op gaat verlies je een belangrijke en on-
vervangbare pedagogische pijler van je
schoolconcept. En bovendien moet je
hierin je krachten bundelen en niet als
afzonderlijke scholen allerlei – op zich-
zelf begrijpelijke – noodoplossingen gaan
bedenken, die in de meeste gevallen
een permanent karakter zullen krijgen.



EN VERDER

19

ONDER CONTROLE HOUDEN OF KANSEN VOOR ONTWIKKELING CREËREN ? LEREN OMGAAN MET KINDEREN ZONDER REMMEN

*Yvonne Leenders / Miriam Baltussen
/ Els Loman*

Zou je ouders moeten afraden om een
kind 'zonder remmen', waaronder kin-
deren met ADHD, naar een Jenaplan-
school te sturen? Zijn Jenaplanscholen
ongeschikt voor deze kinderen? Of is
juist het omgekeerde het geval – bieden
Jenaplanscholen die hun concept seri-
eus nemen juist goede kansen voor
deze kinderen?

Een zeer praktisch artikel over de om-
gang met 'stoorzenders', die ook hun
sterke kanten hebben.

25

WORDT VERVOLGD - DE EINDTOETS-ACTIE

Ad Boes

RECENSIES

26

SCHRIJVEN OP MAAT

Dick Schermer

26

'GEEN WOORDEN MAAR DADEN', EEN INTERESSANT ADVIES.

Ad Boes

VAN DE REDACTIE

Het lijkt wel of de belangstelling voor de Nederlandse Jenaplanscholen vanuit het buitenland toeneemt. Steeds vaker komen er mails binnen met vragen, steeds vaker ook komen buitenlanders in onze scholen hospiteren. Dat is soms een bron van zorg: kunnen de scholen al die belangstelling wel aan? En vanuit het perspectief van de bemiddelaars bij verzoeken als deze: kunnen we wel genoeg scholen vinden om alle verzoeken te kunnen inwilligen? Landelijk zijn regels afgesproken, die ervoor moeten zorgen dat het hospiteren serieus genomen wordt: een verzoek bijvoorbeeld om op een dag twee verschillende scholen te mogen bezoeken wordt niet gehonoreerd, tenzij daar heel goede redenen voor zijn. Dat is een pedagogische 'sightseeing', waaraan je niet moet meewerken. Minstens een hele dag in een school en liefst in één groep, nog liever een hele week in de school, om het weekritme mee te kunnen maken.

Scholen ervaren de ontvangst van buitenlandse gasten vaak als extra belasting en dat is het voor een deel ook wel. Maar je kunt er ook anders tegenaan kijken, n.l. als een kans om te leren van buitenlandse gasten: kinderen die de gast iets proberen duidelijk te maken in hun beste Engels, maar vaker met handen en voeten; buitenlandse gasten die iets vertellen over de plaats en de school waar zij vandaan komen (en aan wie vooraf al gevraagd kan worden om dat te doen en materiaal daarover mee te brengen), een oriëntatie op de taal van de bezoeker, een lied of andere muziek die ten gehore gebracht en wellicht ingestudeerd wordt, een dans, een bijdrage in de weeksluiting, etc. etc. Er kan een fraai stuk wereldoriëntatie ontstaan, dat je zomaar cadeau krijgt. En de communicatie met collega's van elders kan ook de teamleden in de school verrijken, zeker als de gasten ook nog eens bij collega's verblijven. En niet te vergeten: de waarde voor de PR van de school. De bezochte scholen kunnen in hun jaarverslag ook aangeven hoeveel bezoekers uit binnen- en buitenland de moeite namen om deze school te bezoeken. Ik vraag mij in dit verband af hoeveel Jenaplanscholen een gastenboek hebben en daar bezoekers in vragen te schrijven. Als ik schoolleider zou zijn, zou ik dat in elk geval willen hebben en gebruiken. Maar ik zou ook nieuwsgierig zijn naar meningen die je misschien niet direct in het gastenboek schrijft: kritische vragen, vragen naar 'waarom doen jullie dat zo?' Dergelijke vragen en opmerkingen kunnen alleen gedijen in een sfeer van vertrouwen. Maar 'kritische vrienden' die dergelijke vragen durven stellen zijn uiterst waardevol!!

In dit nummer komt een zo'n 'kritische vriend' aan het woord, de Australische pedagoog Linley Lloyd. Het thematische deel gaat ditmaal over 'de stamgroep gespiegeld': Linley vertelt over 'multiage'- scholen in Australië en maakt aan het eind ook enkele opmerkingen over haar bezoeken aan Nederlandse Jenaplanscholen dit jaar. Ad Boes maakte een overzicht van eigentijdse argumenten voor stamgroepen, daarbij sterk aansluitend bij de cultuurhistorische psychologie van Lev Vygotsky. Ferry van der Miesen vergelijkt opvattingen over stamgroepen van Petersen met die van multiagepedagogen nu en daagt scholen uit hun eigen visie daaraan te spiegelen. En tevens namen we een artikel over uit ons zusterblad 'Montessori Mededelingen', waarin de auteurs zich verontrust tonen over het omzetten van stamgroepen van drie jaargangen naar die met twee jaargangen. Het themadeel sluit aan bij de artikelen over 'stamgroepen' in Mensen-kinderen van mei 2000.

Verder is er een uiterst nuttig artikel van Yvonne Leenders en collega's

over het omgaan met kinderen met ADHD en zijn enkele recensies opgenomen.

We wijzen hierbij op de plek van Mensen-kinderen op www.jenaplan.nl en het is misschien ook voor lezers van Mensen-kinderen aardig

daar eens te kijken. En om mogelijk geïnteresseerden op het Jenaplan-lijfblad te attenderen. En als je toch bezig bent, kijk dan ook eens bij de engelstalige informatie, bij het overzicht van internationale relaties dat daar is opgenomen. Dan kom je de

Australische 'multiage' – mensen ook tegen, samen met vele andere Jenaplanners en daaraan verwante mensen en organisaties.

Een goed Jenaplanjaar 2003 toegewenst!

MENSEN IN HET WERK

DIEPTE

Het verkeer zit mee deze keer. Ik ben zelfs een half uur te vroeg. Het is nog stil in de school. Om kwart over drie begint de derde bijeenkomst voor mentoren van jong talent. Negen ervaren leraren, mannen en vrouwen, uit elke bouw drie. De schoolleiding heeft hen geselecteerd op affiniteit, leeftijd, ervaring en vakmanschap. Zo meteen zitten ze rond de tafel. Sterke professionals, die in het team hun sporen – ook als begeleider van nieuwe collega's – hebben verdiend.

Er was veel tegenzin om aan alweer een training te beginnen. Wéér ná schooltijd. 'Kan het niet onder schooltijd?' 'We hebben al zoveel ervaring.' 'We hebben al zo vaak met dit bijltje gehakt.' 'Ik heb eigenlijk geen zin in weer een beetje praten over het voeren van gesprekken, ik doe de hele dag niet anders.' Deze en andere tegenwerpingen gingen over tafel bij de informatiebijeenkomst. Met respect voor mij als trainer, maar wel heel duidelijk. Tenslotte geven ze het voorstel voor vijf trainingssessies (en mij) het voordeel van de twijfel. Met als restrictie dat ze wel na twee sessies willen kijken naar de opbrengst. Vandaag is het de derde bijeenkomst. We gaan dus door.

Het is een bijzondere groep. We lachen veel. Tegelijk gaan ze ongelofelijk snel de diepte in. Ze tonen zodanig vertrouwen in elkaar dat ze hun eigen functioneren ter discussie stellen en vragen om feedback van elkaar en van mij. Ze stellen wezenlijke vragen. 'Hoe zorg ik ervoor dat ik vooral begeleider ben, hoe ga ik om met vragen naar beoordeling van mijn nieuwe collega? Wat doe ik als problemen van mijn nieuwe collega vooral over privé-zaken gaan? Aan wie ben ik loyaal, aan mijn nieuwe collega, aan mijn organisatie, aan allebei? Ben ik scheutig of terughoudend met informatie over mezelf?'

Onderzoek heeft uitgewezen dat een organisatie mensen gemakkelijker aan zich bindt als de kwaliteit van de opvang goed is. Als de opvang tekortschiet voelen medewerkers zich wel gebonden aan het werk, maar niet aan de organisatie. Als dan dat werk ergens anders ook te vinden is – en om welke reden dan ook daar aantrekkelijker lijkt – heeft de medewerker geen reden om in deze organisatie te blijven. Niet echt prettig natuurlijk in deze krappe tijd. Daarnaast merk ik vooral bij het coachen van mensen met werkproblemen, hoe diep kwetsuren gaan die in de eerste fase van de loopbaan zijn opgelopen. Regelmatig ligt een negatieve ervaring in de eerste fase van het werk aan de wortel van latere problemen. Een belangrijke reden dus om aandacht te geven aan begeleiding van nieuwkomers in het werk.

De mentoren die hier zo meteen binnen komen hebben gevraagd om 'gereedschap' en om 'een kader.' Het kader – in de vorm van een basisprofiel voor de leraar op deze school – hebben ze al gekregen voordat de training begon. Het helpt hen in de begeleiding en ze zijn er zelf aanspreekbaar op. Het gereedschap ontwikkelen – of perfectioneren – we in vijf sessies. Al doende bouwen we daarmee ook aan de kwaliteit van een essentieel stukje integraal personeelsbeleid.

Het is bijna kwart over drie. Zo meteen begin ik aan een uitdagende activiteit in mijn werk. En niet alleen vanwege het overwinnen van die aanvankelijke weerstand.

*Cath van der Linden
Senior-adviseur en projectleider Giralis,
partners in onderwijs, 's-Hertogenbosch
e-mail: cathvdlinden@compaonet.nl*

DE GROETEN UIT AUSTRALIË

indrukken van multiage-groepen in Australië en Nederland

Op veel plekken in de wereld zijn er scholen die om pedagogische redenen met stamgroepen werken. In de Engelstalige wereld noemt men deze groepering 'multiage' en als de relatie tussen groeperingswijze en andere facetten van het onderwijs aan de orde is spreekt men over 'nongraded schools'. Ook in Australië zijn er veel van zulke scholen. In augustus/ september was Linley Lloyd, een pedagoog uit Australië, een aantal weken in Nederland, bezocht enkele Jenaplanscholen en hield tevens in Hogeschool Drenthe/ Pabo De Eekhorst in Assen een voordracht voor een groep Duitse leraren die op excursie waren in het Noorden van ons land. Wij legden haar een aantal vragen voor over stamgroepen in het algemeen en in Australië in het bijzonder. En natuurlijk naar haar ervaringen bij bezoeken aan Jenaplanscholen in ons land.

Hoe het zo kwam

Waar komt je belangstelling voor 'multiage'-groepen vandaan en hoe ben je ermee bezig?

"Ik had gelezen over leeftijdsheterogene groepen in scholen in de Verenigde Staten en had het geluk om zo'n klas in California te kunnen 'adopter', toen ik daar een jaar woonde. Toen kon ik zien hoe de theorie in praktijk werd gebracht. Door mijn eigen kinderen en door de kinderen die ik zelf onderwezen heb wist ik altijd al dat kalenderleeftijd niet de belangrijkste factor is als het om leren gaat. Ik wilde het werken met stamgroepen nader onderzoeken, wilde weten hoe het werkte. Daarbij ben ik er heel erg voor om kinderen meer controle over hun eigen leren te geven en heb ontdekt dat dit in het algemeen in stamgroepen meer voorkomt dan elders.

Mijn huidige betrokkenheid bij 'multiage-education' bestaat vooral uit het geven van informatie aan individuele leraren en schoolteams die geïnteresseerd zijn in deze werkwijze. Ik bezoek leraren, spreek met teams, verzorg ouderavonden en organiseerde begin 2002 een kleine conferentie voor leraren die zowel praktische als theoretische informatie met betrekking tot stamgroepen wilden hebben. Afgelopen zomer kon ik enkele Jenaplanscholen in Nederland en de Jenaplanschule in Jena (Duitsland) bezoeken, om een ander perspectief op leeftijdsheterogene groepen te krijgen."

Traditie?

Bestaat er in Australië een traditie van het werken met multiage-groepen? Waar komt het vandaan?

"Onder basisscholen in Australië zijn er veel met combinatieklassen. Deze worden gevormd omdat er van een bepaald leerjaar te weinig kinderen zijn of als klassen te groot worden en gesplitst moeten worden. Deze combinatieklassen worden in het algemeen niet als een positief verschijnsel gezien, misschien met uitzondering van kleine scholen – veelal op het platteland – waar de sociale interactie en de 'gezinsatmosfeer' juist positief gewaardeerd worden. In grotere scholen zie je per jaar combinatieklassen komen en weer verdwijnen. Zij bieden daarom geen continuïteit, niet voor de kinderen, maar ook niet voor de leraren. Zij worden als 'moeilijk' beschouwd, omdat de leraren voor twee of meer verschillende leerjaren onderwijs moeten plannen en elk leerjaar apart instrueren, terwijl de andere leerjaren zelfstandig aan het werk zijn. In de staat waar ik woon en werk – New South Wales – zijn er in bepaalde jaren in een derde van de basisscholen combinatieklassen.

De laatste jaren is er in veel scholen – zowel in openbare als in privéscholen – een beweging zichtbaar naar 'multiage', als tegenvoeter van de combinatieklas. Soms vormt één leraar in een school een multiage-klas omdat hij achter de filosofie staat. Soms staat de directeur achter de multiage-

filosofie en kan hij of zij genoeg steun vinden onder de leraren om de hele school in die richting te veranderen. We hebben een organisatie van mensen die geïnteresseerd zijn in multiage, met de naam 'Multiage Association of Queensland' (MAAQ). Hoewel de meerderheid van de leden uit Queensland komt heeft deze vereniging inmiddels leden in heel Australië. Momenteel heeft de MAAQ 136 zogenaamde fase 1 –scholen (compleet multiage), 147 fase 2 –scholen (gedeeltelijk multiage) en 53 fase 3 –scholen (beginnend met of geïnteresseerd in multiage). Deze faseverschillen betekenen geen verschil in lidmaatschap, maar zijn alleen bedoeld om zicht te houden op de ontwikkelingen in de scholen. De organisatie heeft meer dan 700 leden, individuele of schoolleden."

Succesvolle leraren in jaarklassen

"Ik denk niet dat alle betrokken leraren multiage-klassen steunen omdat zij vinden dat de traditionele leerstof-jaarklas heeft gefaald. Leraren in multiage-groepen waren vaak zeer succesvol in traditionele jaarklassen. Er is gewoonlijk een of andere filosofische voorkeur, verbonden met de overtuiging dat kinderen beter leren door interactie met zeer verschillende mensen, niet alleen mensen van dezelfde leeftijd. Veel leraren vinden de kinderen gelukkiger als zij meer controle hebben over hun eigen leren en onafhankelijk zijn, dingen die zij in een stamgroep kunnen ervaren. In traditionele jaarklassen wordt overigens steeds meer erkend dat ook daar grote ontwikkelingsverschillen bestaan en leraren zoeken naar manieren om daarmee op een goede manier om te gaan. Zij kunnen daarbij sommige strategieën overnemen die leraren in multiage-groepen gebruiken, maar kunnen niet profiteren van de voordelen van de interactie van oudere en jongere kinderen.

In Australië is er een traditie van Montessori-opvoeding in de kleuterperiode (de 'preschool'), maar niet bij oudere kinderen. Vrije (Steiner) scholen komen veel voor, maar ook weer alleen bij peuters en kleuters. Er zijn

ook kleine aantallen 'progressieve' scholen. Al deze alternatieven zijn gewoonlijk alleen in de grotere steden aan de kust voorhanden. In dunbevolkte gebieden zijn veel katholieke of kleine openbare scholen. Veel aspecten van progressievere of 'alternatieve' werkwijzen zijn overgenomen in 'reguliere' scholen. Daarbij ligt bijvoorbeeld de nadruk op de ontwikkeling van 'het hele kind', vaak verbonden met de vele uitstekende programma's voor sociaal welzijn."

Welke varianten van 'multiage-aanpakken' onderscheid je?

"Hierover heb ik al een en ander gemeld: 'gezinsgroepen' in kleine scholen (met name op het platteland), combinatieklassen en echte multiage-groepen.

In het voorgezet onderwijs zijn er soms jaargroepdoorbrekende klassen, als manier om hulpbronnen efficiënter te gebruiken, maar daar steekt gewoonlijk geen bepaalde filosofie achter."

Gemeenschappelijke elementen

Hebben scholen die bewust voor multiage-groepen kiezen ook een gemeenschappelijke onderwijsfilosofie?

"Ja, hoewel individuele leraren en scholen vaak verschillende opvattingen hebben. Soms zal een leraar een baan accepteren, gewoon om een job te hebben. Maar als de school een bewuste keus voor multiage-groepen gemaakt heeft, dan mag je ervan uitgaan dat dan in de school ook voldoende steun is voor het leren van zowel de theorie als de praktijk van deze groeperingswijze. Deze scholen hebben bovendien informatiebijeenkomsten voor de ouders om hen te informeren hoe het in de praktijk werkt en hun steun te verwerven. Gemeenschappelijke elementen van een multiage-school zijn meestal dat kinderen van elkaar en niet alleen van de leraar kunnen leren, dat het een voordeel is dat leraren twee of meer jaren hebben en dat de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in een multiage-klas gestimuleerd wordt. Sommige leraren hebben ook de overtuiging dat de leerprestaties van de kinderen be-

ter zijn, omdat er in een multiage-klas meer recht gedaan wordt aan hun individuele behoeften."

Onderwijsbeleid

Hoe passen multiage-scholen binnen Australië in het onderwijsbeleid?

"In Australië is onderwijs een zaak van de (deel-) staten en elke staat is in dit opzicht verschillend. Voorzover ik weet geven alle staten ruimte voor multiage-klassen (of complete multiage-scholen) binnen het openbare – voor iedereen toegankelijke onderwijs. In Queensland bijvoorbeeld bevat het formulier dat leraren moeten invullen met het oog op sollicitaties een vraag of zij bereid zijn om in een multiage-school te werken. De meeste multiage-scholen zijn openbare scholen. De schoolbevolking hangt sterk af van waar de school staat. Ik ken multiage-scholen in zowel arme als rijke gebieden, in zowel etnisch homogene als etnisch diverse gebieden. De etnisch homogene scholen kunnen zowel inheems (aboriginal) als angelsaksisch zijn."

Zelfvertrouwen ontwikkelen

Op welke ontwikkeling in de samenleving kan multiage-onderwijs een antwoord vormen?

"Naar mijn ervaring wordt een van de grootste successen van multiage-klassen duidelijk in het zelfvertrouwen dat de kinderen ontwikkelen. Het geven van een zekere verantwoordelijkheid voor zelfstandig leren aan de kinderen, wat gewoon is in multiage-klassen, betekent dat kinderen een bepaalde rijpheid ontwikkelen, waaronder het leren hoe te leren en tevens hoe je anderen kunt helpen. Dit zijn positieve eigenschappen, waarvan je kan hopen dat die een leven lang meegaan. Ik denk niet dat alleen in een multiage-school zelfvertrouwen en zelfverantwoordelijkheid zich kunnen ontwikkelen, maar op dit moment denk ik dat het daar wel het meest en het best ontwikkeld kan worden. Denk maar aan de interactie met een groter spectrum aan klasgenoten en de specifieke onderwijsbenadering waarin acceptatie van ver-

schillen benadrukt worden. Nogmaals – dit hoeft niet exclusief te zijn voor multiage-klassen, maar multiage-leraren geven hier wel specifiek aandacht aan op een manier die lang niet zo evident is als in leerstofjaar-klassen. In Jenaplanscholen is bijvoorbeeld de interactie in de 'kring' een belangrijk deel van elke dag."

Kinderen die meer 'anders' zijn dan anderen

Hoe zit het met kinderen met gedrags- en leerproblemen in multiage-klassen en met bijvoorbeeld begaafde kinderen?

"Uit wat ik weet van de reacties van leraren meen ik te kunnen opmaken dat in veel Amerikaanse scholen de multiage-klas en breder de multiage-school worden gezien als dumpplaats voor 'moeilijke' kinderen, wat men dan ook verstaat onder 'moeilijk'. Ik persoonlijk heb dit in Australië niet ervaren, maar het is wel een feit dat in een zeer heterogene klas de leraar het gemakkelijker vindt om te gaan met een kind dat op de een of andere manier meer 'anders' is dan anderen of 'een probleem heeft'. Als de verscheidenheid groter is zijn er bijvoorbeeld ook meer mogelijkheden om kinderen die specifieke ontwikkelingshulp behoeven op een passende, functionele en flexibele manier te groeperen met het oog op die behoeften. Op deze wijze kunnen ook hoogbegaafde kinderen zeker ook voldoende uitgedaagd worden in die gevallen waar dat effectief is voor hun ontwikkeling. Een jonger hoogbegaafd kind kan vrijwel zeker uitgedaagd worden in een klas waarin een grotere diversiteit is en oudere kinderen omvat. Anderzijds kan een ouder hoogbegaafd kind helpen bij het onderwijs aan andere kinderen in de klas ('peer-tutoring'). Iets aan anderen moeten uitleggen is een effectieve manier om tot werkelijk begrip te komen en dit proces is daarom heel nuttig voor zulke kinderen, ervan uitgaande dat je hier niet overdrijft. Kinderen met leerproblemen hebben gespecialiseerde hulp nodig, in wat voor soort klas ze ook zitten.

Er is onderzoek waaruit we kunnen

opmaken dat kinderen van etnische minderheden het in multiage-klassen beter doen en dat kinderen met gedragsproblemen minder moeilijk zijn in een multiage-klas. Dat komt mogelijk omdat er daar meer mogelijkheden zijn om een leiderschapsrol op zich te nemen. Als kinderen eenmaal routines van zelfstandig en zelfverantwoordelijk werken ontwikkeld hebben is een leraar dikwijls in staat om meer tijd te besteden aan kinderen die meer hulp nodig hebben. Multiage-leraren hebben mij vaak verteld dat de hoeveelheid tijd voor gespecialiseerde hulp, hetzij individueel, hetzij in kleine groepen, in een multiage-klas groter is.”

Onderzoek

Wat kan er vanuit onderzoek gezegd worden over de effecten (voordelen, nadelen, etc.) van multiage-groepen?

“Alle onderzoek op dit terrein laat steeds zien dat de sociaal-emotionele ontwikkeling in een multiage-klas gestimuleerd wordt, ook echter (zij het in mindere mate) in combinatieklassen. Als de diversiteit groter is en er daardoor geen ‘norm’ is waaraan iedereen gemeten wordt, speelt competitie minder sterk een rol. Meer kinderen zijn in de gelegenheid om op de een of andere manier succesvol te zijn en leiderschap te tonen, in het bijzonder als zij meer jaren achtereen in dezelfde groep blijven. De specifieke zorg voor elkaar die een multiage-leraar stimuleert leidt, zo blijkt, tot een algemeen besef van welbevinden in de klas. Voordelen met betrekking tot het cognitieve leren worden statistisch niet bevestigd. Wel laat onderzoek zien dat er wat dit betreft geen nadelen zijn aan multiage-klassen.

Mijn eigen samenvattende studie van wat bekend is over hoogbegaafde kinderen laat zien dat deze beter af zijn in een multiage-klas (zie boven). De groeperingswijze is zeker niet de enige verklarende factor, maar zeker zo belangrijk is de onderwijsstijl van de multiage-leraar (zie boven). De groeperingswijze is daarbij een factor die een dergelijke onderwijsstijl mogelijk maakt en uitlokt.”

Voorwaarden

Wat zijn volgens jou belangrijke voorwaarden voor succesvol onderwijs in multiage-groepen?

“Volgens mij is de betrokkenheid van leraren de belangrijkste voorwaarde. Een leraar moet ervan overtuigd zijn dat kinderen het beste leren door sociale interactie met een ruime verscheidenheid aan andere lerenden. Als een leraar hier werkelijk van overtuigd is, dan zullen zijn of haar onderwijsmethoden veranderen, zodat kinderen meer in groepen leren, maar dan in flexibele in plaats van vaste groepen. Veelzijdig en flexibel groeperen is een belangrijke strategie in het verzorgen van een passend leerplan. Watt ‘passend’ is zal soms een niveaukursus zijn, maar ook dan niet gefixeerd, maar flexibel. Het groeperen naar leeftijd zal vrijwel nooit meer het criterium voor groeperen zijn.”

Indrukken van Jenaplanscholen

Welke indrukken heb je van de bezochte Jenaplanscholen?

“Een typisch kenmerk van alle Jenaplanscholen die ik bezocht was de duidelijke zorg die leraren lieten zien voor het welzijn van de kinderen. Affectie was zichtbaar en de interacties tussen kinderen en leraren waren ontspannen. In Australië is het bijvoorbeeld niet de gewoonte dat kinderen leraren bij zijn of haar voor-naam noemen en het dragen van schooluniformen is algemeen. Bovendien zijn de laatste jaren strikte beperkingen ingevoerd in het aanraken van kinderen door leraren. Alleen al deze drie factoren dragen bij aan een ander ‘gevoel’ als je klassen observeert. Multiage-leraren in Australië zijn in het algemeen warm en zorgzaam, maar de ‘gezins’-sfeer is in Jenaplanscholen geprononceerder aanwezig. Ook de kring draagt bij aan deze indruk. Ik vond het mooi om te zien hoe in de kring elk kind erbij betrokken werd, hoewel het ‘delen’ van ervaringen daardoor soms wel erg lang duurde! Ik zag hoe de blokperiode in verschillende scholen op verschillende manieren werd vormgegeven. Ik was in het bijzonder

geïnteresseerd in deze situatie vanuit mijn belangstelling voor een ‘onderhandelbaar leerplan’, met veel eigen keuze door kinderen. In enkele scholen hadden kinderen zelf de keus om te laten zien hoe zij de doelen van het leerplan realiseerden, ook door keuzes wat de inhoud en aanpak betreft. Deze kinderen lieten beslist een hoge mate van onafhankelijkheid en rijpheid in hun leren zien. In andere scholen hadden keuzes meer betrekking op het ‘wanneer’, dan op het ‘wat’ en ‘hoe’, oftewel: alle kinderen moesten in feite hetzelfde werk doen, maar konden kiezen (binnen een week) in welke volgorde zij deze opgegeven taken wilden doen. Zelfs binnen deze beperkte keuzevrijheid was er sprake van een ontspannen atmosfeer in de klas – minder afdwalen van de taak, minder klagen, meer vrijheid om je in het lokaal te bewegen, enzovoorts. Ik vond dat de meeste kinderen in de verschillende scholen behoorlijk wat zelfvertrouwen hadden, zelfs nu er een taalbarrière was (ik spreek geen Nederlands).

Ik was verbaasd hoe traditioneel sommige lessen waren, bijvoorbeeld bij rekenen-wiskunde. Sommige lokalen hadden een zoldertje en ik vond het een prachtig idee!

Nu ik terug ben in Australië zal ik een artikel over mijn ervaringen schrijven in het blad ‘Free to Learn’ van de Multi Age Association of Queensland.

ENKELE BRONNEN

-Linley Lloyd schreef een overzichtsartikel over ‘Multi-Age Classes and High Ability Students, in: Review of Educational Research, Summer 1999, Vol. 69, No. 2, pp. 187-212

-Op internet kunnen diverse sites interessant zijn: www.jenaplan.nl – het Engelstalige deel en daarvan ‘Jenaplanscholen in the Netherlands and their international relationships’. Hierbinnen worden ook diverse websites genoemd.

www.multiage-education.com is maar een van de talloze sites die je kunt vinden als je via de zoekmachine ‘Google’ zoekt naar ‘multi-age; education’. Er zijn complete studies op het net te vinden, die je kunt downloaden. We zouden in dit blad graag delen in het enthousiasme van lezers die langs deze weg voor henzelf waardevolle ontdekkingen doen en dat aan andere lezers willen melden!!! Een ander zoekwoord is: *nongraded; education*.

OVER STAMGROEPEN:

oude en nieuwe argumenten

Nog altijd is het heteroog groeperen in het onderwijs iets bijzonders. Die praktijk moet vaak verdedigd worden tegenover wie de argumenten ervoor niet kennen. Uit de historie van het Jenaplanonderwijs kennen we ze uit 'Der Kleine Jenaplan', waar Petersen spreekt van 'tien voordelen van de stamgroep'. Inmiddels valt er mijns inziens nog veel meer voor te zeggen dan toen.

De voorgeschiedenis

De jaarklas en het leerstofjaarklassensysteem hebben zoals bekend een relatief korte geschiedenis. Pas in de loop van de 19e eeuw werd de groepering waarbij kinderen met een gelijke leeftijd bij elkaar worden geplaatst gebruikelijk, nadat anderen, waaronder Comenius (1592-1670), daarvoor al hadden gepleit. Comenius wilde onderwijs voor iedereen en zocht naar een organisatorische oplossing voor de vraag hoe dat op grote schaal georganiseerd zou kunnen worden. De jaarklas leek het ei van Columbus. 'Leek', want we kunnen inmiddels beter weten.

Hoofdelijk onderwijs

De jaarklasse volgde het zogenaamde hoofdelijk onderwijs op, waarbij kinderen van verschillende leeftijden en (vaak ook) volwassenen in één ruimte bij elkaar zaten. Er werd individueel instructie gegeven. Om de beurt kwamen leerlingen naar de leraar van de meester voor hulp, correctie en overhoringen. Die contacten waren kort van duur en de groepen meestal groot. In veel gevallen werd de onderwijzer - het ging daarbij lang alleen om mannen - bijgestaan door een assistent. Vaak waren dat kwelings die zich het vak voornamelijk door voor- en na-doen eigen maakten.

In de 19e eeuw was de leerstofjaarklasse een antwoord op de behoefte van de opkomende industrie aan (beperkt) geschoold personeel waarbij de school als organisatie een fabrieksmatig model kreeg. Alle kinderen leerden op dezelfde manier en in hetzelfde tempo, zo was daarbij de vooronderstelling. Zo konden grote

groepen kinderen zo economisch mogelijk onderwijs krijgen.

Bij jaarklassen hoort een organisatie waarbij de leerstof in gelijke porties over leerjaren wordt verdeeld. Het is opmerkelijk dat dat systeem uitgerend in Jena wetenschappelijk is onderbouwd, uitgewerkt en geperfectioneerd. Voorgangers van Petersen aldaar waren diep overtuigd van de juistheid van de leerstofjaarklasse. Het waren ouders die Petersen vroegen zijn ervaringen met 'ander onderwijs' in Hamburg bij veranderingen in het onderwijs in Jena te benutten. De vervanging van jaarklassen door stamgroepen was er een van de meest ingrijpende innovaties.

Kritiek op de leerstofjaarklasse

Kritiek op de leerstofjaarklasse heeft een lange geschiedenis, tot in de wettekst en de Memorie van Toelichting van de Wet op het Basisonderwijs van 1985 (later het primair onderwijs). Maar er kan gemakkelijk worden vastgesteld dat het verschijnsel jaarklas en alles wat daarmee samenhangt en er het gevolg van was nog lang niet tot het verleden behoort. De bijna terloopse mededeling van menig auteur over onderwijs dat het leesonderwijs in groep 3 begint is er bijvoorbeeld het bewijs van. De meeste onderwijsmethoden hebben evenveel deeltjes als er leerjaren zijn en aan het einde van een leerjaar moet het boekje van een leerjaar 'uit' zijn. De kinderen dienen de leerstof van een jaar te beheersen en waar dat in onvoldoemde mate het geval is is zittenblijven de nog vaak toegepaste maatregel. Het gaat hier dus niet om historische informatie, hoewel de wetgever in 1985 on-

dubbelzinnig afscheid nam van het leerstofjaarklassensysteem. De stelling zou zelfs verdedigd kunnen worden dat er momenteel sprake is van de restauratie van het leerstofjaarklassensysteem. Veel leerlingvolgsystemen zijn er op gebaseerd, ook de meest courante. En er zijn scholen die in advertenties opnemen dat ze het leerstofjaarklassensysteem hanteren. Het maakt op ouders kennelijk een betrouwbare indruk. De onderliggende boodschap is: 'Wij doen niet mee aan onverantwoorde vernieuwingen, bij ons kunt u (nog) degelijkheid verwachten'.

Mentale en kalenderleeftijden

Argumenten voor heteroog groeperen, het eerst door Montessori en Petersen aangevoerd, zijn divers van aard. Beiden wijzen ze de jaarklasse af omdat daar grote mentale verschillen tussen kinderen met een gelijke (kalender-)leeftijd worden genegeerd. Als we het quotiënt van de mentale en kalenderleeftijd als maat voor verschillen tussen de ontwikkeling van kinderen als uitgangspunt kiezen, blijken 4-jarigen tot drie jaren in mentale ontwikkeling te kunnen verschillen en 12-jarigen tot zeven jaar. De Engelstalige onderwijsliteratuur kent de term 'seven years gap' om het ontwikkelingsverschil van kinderen aan het einde van de basisschool aan te geven. Zie figuur 1.

Petersen en Montessori

De argumenten van Montessori en Petersen ten gunste van heteroog groeperen zijn niet gelijk. Op essentiële punten van hun schoolconcepten denken ze anders. Montessori heeft in haar werk de inhoud en volgorde van leerprocessen die een kind minimaal moet doorlopen vastgelegd. Kenmerkend voor haar visie is dat ze de ontwikkeling van kinderen tot ver in de basisschoolperiode ziet als een cultuuronafhankelijk proces. Dezelfde fasen zouden dan overall optreden en dezelfde inhouden zouden nodig zijn. Het tempo waarin dat gebeurt verschilt sterk per kind. Zo wordt bij haar voor de leeftijd waarop een kind leert

Fig.1

Lft/ IQ	80	100	120	130	V(erschil)	V+1
4	3.2	4	4.8	5.2	2	3
6	4.8	6	7.2	7.8	3	4
8	6.4	8	9.6	10.4	4	5
10	8.0	10	12.0	13.0	5	6
12	9.6	12	14.4	15.6	6	7

Als gevolg van 'Weer samen naar school' is een deel van de vroeger mlk-populatie nu in het reguliere onderwijs te vinden. Zo kunnen er kinderen met een IQ van 80 op een gewone school zitten. Van alle kinderen heeft ongeveer 5% een IQ van 130 of hoger. De kans dat een kind met zo'n intelligentiequotiënt in een groep van 20 kinderen voorkomt is groot.

In de laatste twee kolommen zijn de verschillen in mentale leeftijd aangegeven. In de laatste kolom is er nog een jaar bijgeteld, het normale verschil tussen de jongste en oudste kinderen in een jaargroep is ten minste een kalenderjaar.

Bij deze gegevens moet worden bedacht dat het aantal kinderen in de uitloeken van de curve waarop hun begaafdheid wordt aangegeven klein is. Dat laat onverlet dat ook met hen moet worden gerekend.

De intelligentie van kinderen wordt in deze figuur - zoals gebruikelijk, maar dat is niet onomstreden - opgevat als het quotiënt van de mentale en de kalenderleeftijd.

lezen een marge van ten minste drie jaar aangegeven. Een koppeling van leerstof en leerjaar past vanzelfsprekend niet bij deze opvatting. Net als bij Petersen werken bij Montessori kinderen van verschillende leeftijden samen en geven elkaar daarbij over en weer hulp.

In de opvatting van Petersen is er geen universele ontwikkeling die zowel identieke fasen als noodzakelijke onderwijsinhouden omvat. Het groepsleven, in tafelgroep tot en met de hele schoolpopulatie, heeft bij hem een centrale functie. De stamgroep, bij voorkeur van drie jaren, is de belangrijkste groepering.

Het oude argument dat als je kinderen van gelijke leeftijd, nadat ze schoolrijp zijn geworden (daar stond de leeftijd van 7 jaar voor) onder dezelfde omstandigheden onderwijs geeft zij zo goed als gelijke vorderingen maken, is wetenschappelijk niet houdbaar. Men had door aanleg veroorzaakte verschillen over het hoofd gezien of ze onderschat, maar ook die van het huiselijk milieu tot het moment waarop kinderen naar school gaan. Ook tijdens de schooljaren doet zich de invloed van het milieu, in gunstige of ongunstige zin, sterk voelen. We illustreren het laatste met een voorbeeld.

Vier (of meer) soorten gezinnen

Er is op school gesproken over zeehonden naar aanleiding van de uitbraak van een infectieziekte in de Waddenzee. Kinderen wisselen uit wat ze over het onderwerp weten en hoe ze over oplossingen denken. Er is ook een informatieve les aan besteed.

Als een kind thuiskomt:

- wordt er in gezin A. niet over gesproken, de ouders stellen nooit vragen over het onderwijs;
- wordt in gezin B. wel wat gevraagd, maar op een kort antwoord wordt niet verder ingegaan ('We hebben het vandaag over zeehonden gehad', 'Oh'.);
- wordt in gezin C doorggevraagd en als de krant thuis er iets over vermeldt maken de ouders het kind erop attent ('Hé, kijk eens, de krant heeft er een artikeltje over, wil je het meenemen naar school?'); samen wordt het jeugdjournaal bekeken, alle kans immers dat het onderwerp er aandacht krijgt;
- in gezin D is het gebruikelijk om samen plannen te maken voor het weekend: 'We zouden aanstaande zaterdag of zondag naar Pieterburten kunnen gaan', en een van de ouders komt thuis met een folder over het zeehondencentrum die bij het VVW is opgehaald.

Gemankeerde heterogeniteit

Vergelijk wat kinderen uit deze gezinnen op maandag op school te vertellen hebben! De kinderen hebben hetzelfde onderwijs ontvangen, maar bij een deel van hen ging het leer- en ontwikkelingsproces over het onderwerp nog lang door. Maar ook de beginsituatie verschilt. Wie als kindervaart dat wat op school aan de orde komt ook later een rol speelt (thuis vertellen en daarvoor belangstelling verwachten, je daar verder oriënteren met behulp van boeken en internet, excursies maken, enzovoort) is voor onderwijs beter gemotiveerd en zal daardoor nog extra van het onderwijsaanbod profiteren.

De handicap die veel kinderen van allochtonen en laaggeschoolden zo ondervinden is groot en blijvend.

De opvatting dat onderwijs deze verschillen tussen kinderen en hun milieu zou kunnen wegnemen is naïef. Daarbij gaat het ook om door het huiselijk milieu veroorzaakte verschillen in taalbeheersing. Maar de school kan wel bevorderen dat kinderen intensief met elkaar omgaan, ook daarbij draagt heterogeniteit bij aan gunstige condities voor persoonlijke groei.

Juist hier doet zich in ons onderwijs een ernstig en nog dagelijks groeiend probleem voor omdat veel scholen een naar herkomst homogene schoolbevolking kennen. Een school die het maatschappelijk belang van onderwijs onderkent doet er alles aan om die trend te keren, te beginnen in eigen huis.

De vooronderstellingen van de leerstofjaarklasse als systeem deugen niet voor de traditionele schoolvakken. Maar dat kunstmatige systeem is nog minder bruikbaar voor al het andere waarvan de samenleving vindt dat de school er aandacht aan moet besteden. Onderwijs was al bij Petersen veel meer dan de overdracht van kennis en vaardigheden en dat inzicht is nu algemeen. Ook onderwijs is opvoeding. Petersen definieert dat begrip als een geestelijk groeiproces dat zich, als het goed is, levenslang voltrekt. Waar kinderen én

volwassenen samen verkeren en een menselijke gemeenschap vormen doet dit verschijnsel zich voor. Scholen die daarvan de kenmerken hebben kunnen ver uitstijgen boven onderwijs in de gebruikelijke betekenis. Dat laatste bestaat uit niet meer dan de aaneenschakeling van instructies.

Een in alle opzichten heterogene samenleving

Heterogeniteit is een belangrijk kenmerk van zo goed als alle vormen van humaan samenleven. Dat geldt voor het gezin, voor het leven in familieverband, voor het leven in de stad, het dorp en de buurt, in gespreksgroepen, maar ook bij teamsport en in het verenigingsleven. Ook onderwijs met een beperkte doelstelling is gebaat bij heterogeniteit van leerlingen en cursisten, omdat verschillen stimulerend werken bij samenwerken en onderlinge hulp. Waar zich in het onderwijs de noodzaak voordoet om meer te homogeniseren, bijvoorbeeld bij zuiver cursorische onderdelen van het curriculum, kan een daarbij passende groepeeringsvorm worden gekozen. Het onderwijsconcept Jenaplan voorziet daarin door het formeren van vorderingen- en keuzegroepen. Ook zulke groepen zijn overigens in tal van opzichten heterogeen van karakter.

Cursorische onderdelen

Er zijn relatief weinig ontwikkelingsgebieden en schoolvakken waarbij sprake is van een dwingende volgorde van gemakkelijk naar moeilijk. Het is deels het geval voor het taalonderwijs (breed opgevat), waaronder delen van het spellingsonderwijs. Niet voor het leesonderwijs, tenzij dat wordt opgevat als een overwegend technisch proces. Het geldt ook niet voor het schrijfonderwijs en slechts in beperkte mate voor het reken- en wiskundeonderwijs. Het geldt niet voor het grote gebied dat in het Jenaplanonderwijs wereldoriëntatie heet en niet voor de kunstzinnige en levensbeschouwelijke vorming en evenmin voor de leergebiedoverstijgende kerndoelen. Ook waar zo'n

(cursorische) opbouw wel voor de hand ligt biedt de jaarklas vanwege de enorme spreiding in mentale ontwikkeling geen voordelen, integendeel. Die maakt slachtoffers 'aan beide zijden van de curve', hetgeen bij op jonge leeftijd afgenomen tests al zichtbaar wordt. Kinderen van laaggeschoolden en van 'nieuwe Neder-

In het onderwijs dat Petersen voorstaat wordt grote betekenis toegekend aan informeel leren dat zich als vanzelf voltrekt in gemeenschappen waarin kinderen en volwassenen verkeren. Die opvatting staat haaks op ontwikkelingen in school en samenleving waar juist steeds minder aan het toeval wordt overgelaten. De beteke-



landers' zijn bij de lage scores proportioneel steeds hoog vertegenwoordigd. Dat is op zich al een reden om met zulke vergelijkingen zorgvuldig om te gaan, en nog beter om ze niet te maken vanwege het gevaar van stigmatisering.

'Voordelen' van stamgroepen

Bij de 'tien voordelen' die Petersen in 'Der Kleine Jenaplan' noemt zijn er enkele die in onze tijd in het bijzonder van belang zijn. Wie er kennis van neemt zal verrast zijn door de actualiteit van zijn argumenten. Zo onderstreept hij dat het voor niet-gemiddeld begaafde kinderen belangrijk is om te verkeren in een heterogene leeftijdsgroep, waarbij het niet voor de hand ligt resultaten voortdurend te vergelijken, zoals dat in jaarklassen niet alleen gemakkelijk gebeurt, maar vaak tot systeem is verheven. Denk aan het geven van cijfers en de afname van tests waarbij standards op kalenderleeftijden of leerjaren zijn gebaseerd.

nis van niet geplande contacten tussen kinderen, zoals die zich ook in gezinnen en in andere sociale verbanden voordoet, wordt vaak onderschat. In een goed gezin is er een vanzelfsprekend zich aan elkaar optrekken en onderling helpen. Ieder die bewust de overgang van jaargroepen naar stamgroepen meemaakt zal zich verbazen over sociaal gedrag dat spontaan ontstaat en meer en meer de vanzelfsprekendheid van het formeren van stamgroepen onderschrijven. Maar het geldt alleen voor wie de definitie van 'leren' zoals zich dat in de school kan voltrekken heeft bijgesteld. Wie onderwijs blijft opvatten als een continu proces van instrueren, oefenen en overhoren zal zich in een stamgroep onzeker en vaak overbodig voelen. Leiding geven aan de gemeenschap die een stamgroep behoort te zijn vraagt om andere en meer kwaliteiten dan die van een instructeur.

Petersen was van mening dat de gezinsvoeding op school moet worden voortgezet en verbreed. Wat een

kind thuis ontvangt is in onze maatschappij niet toereikend. Dat argument geldt nu in nog sterkere mate. Gezinnen hebben er enerzijds functies bijgekregen, anderzijds is er sprake van functieverlies. Duidelijk is dat die veranderingen tot grote problemen hebben geleid. Een hoog percentage kinderen heeft thuis geen gelukkige jeugd. Veel huwelijken zijn kort van duur en we horen vaak over geweld dat kinderen en huwelijkspartners treft, al is niet duidelijk of die verschijnselen toenemen of dat nu pas bekend wordt dat ze op grote schaal voorkomen.

De opvoedende school

Ook als leraren niet bewust kiezen voor een 'opvoedende school' doet zich de noodzaak van vaak basale opvoeding in het onderwijs in toenemende mate voor. Het kan zijn dat ouders niet tot opvoeden in staat zijn of dat zij daaraan onvoldoende prioriteit geven. Er wordt momenteel vanuit het onderwijs terecht gepleit voor het aangaan van contracten tussen school en huis over de opvoeding van een kind. Het gaat daarbij om een dringend gevoelde behoefte, die vaak is ingegeven door ervaringen in het onderwijs dat thuis wordt afgebroken wat op school moeizaam is opgebouwd.

Dat het onderwijs een opvoedingstaak heeft lijkt nu geen punt van discussie meer, vaak gaat het daarbij niet om een keuze, maar om een noodzaak.

Gezin en school

Anders dan in de tijd van Petersen zijn de meeste gezinnen klein van omvang, hetgeen ingrijpende gevolgen heeft voor het gezin als oefenplaats voor sociale verbanden. Acht of meer jaren in stamgroepen verkeren betekent, naast het gezin, een forse uitbreiding van sociale ervaringen. In een stamgroep leert een kind onder meer:

- omgaan met leeftijdgenoten en met oudere en jongere kinderen
- omgaan met anderen die – en dat per ontwikkelingsgebied verschillend – verder, even ver of minder ver zijn gevorderd;

- omgaan met jongens en met meisjes.

De stamgroep is een ideaal oefenveld voor wat in de 'leergebiedoverstijgende kerndoelen' is geformuleerd, omdat daarin de taak van de school boven het niveau van kennisoverdracht is omschreven. Het advies van de Onderwijsraad aan de Minister om die kerndoelen maar weer te schrappen, omdat ze binnen de voorgeschreven vakgebieden voldoende aandacht zouden kunnen krijgen, is in het licht van het voorgaande onbegrijpelijk. Er ligt hoogstwaarschijnlijk een ander argument aan het advies ten grondslag. Je kunt vorderingen op die gebieden minder gemakkelijk vaststellen (lees: meten) en scholen daarbij onderling vergelijken en op hun opbrengsten afrekenen.

Vygotsky

De psychologie van Vygotsky levert, voor wie zich bewust is van de kern van van zijn opvattingen over de ontwikkeling van kinderen, belangrijke argumenten voor heterogene groepen in het onderwijs. Van hem is vooral bekend dat hij meent dat ontwikkeling sterk door de omringende cultuur wordt beïnvloed en bepaald en dat het kind in zijn groei gericht is op het niveau van de 'zône van de naaste ontwikkeling'. Het laatste zou tot de conclusie kunnen leiden dat het onderwijs er goed aan doet leerprocessen nauwgezet te analyseren, zodat voor ieder kind het juiste moment van de volgende stap ('zône') kan worden bepaald. We zien dat toegepast bij leesmethodieken die zijn gebaseerd op orthodidactische uitgangspunten. Daar geldt dat wat zich onder normale omstandigheden bijna als vanzelf voltrekt doelbewust en systematisch moet worden aangeboden. Bijzondere maatregelen zijn daar nodig om (alsnog) het gewenste doel te bereiken, daarbij horen kleine stapjes en frequente tussentijdse evaluatie.

Het is een ernstig misverstand te menen dat dit uitgangspunt op alle onderwijs zou moeten worden toegepast. Allereerst is het een illusie te menen dat kinderen vooral of uitsluitend

leren langs het traject dat door volwassenen wordt uitgezet. Kinderen hebben eigen leerstrategieën, die onderling sterk kunnen verschillen. Theorieën over leerstijlen maken duidelijk dat een leraar er goed aan doet bij de planning van onderwijs rekening te houden met diverse stijlen, maar het is onmogelijk om leerwegen en didactieken met behulp daarvan geheel op het individu af te stemmen. Dat is in de orthodidactiek overigens niet anders. Vakmensen op dat gebied weten dat je niet vooraf volledig kunt inschatten welke aanpak succesvol is. Dat geldt bijvoorbeeld voor dyslectische kinderen met een redelijke of hoge begaafdheid, die in het primair onderwijs ondanks hun handicap doorgaans wel hun eigen leesweg vinden. Een leraar moet uiteenlopende aanpakken achter de hand hebben en uitproberen welke het beste past. Ervaring kan ervoor zorgen dat de kans om meteen een goede aanpak te kiezen groter wordt, maar niet veel meer dan dat.

Onderlinge hulp

Kinderen blijken in staat elkaar adequaat te helpen, de taal die ze daarbij hanteren wordt aan de situatie aangepast en er wordt niet meer uitgelegd dan nodig is. Er is onderzocht hoe spelende kinderen elkaar regelsystemen uitleggen, ze doen dat uiterst effectief. Tot zijn verrassing kon Petersen met behulp van onderzoek (de zogenaamde 'Tatsachenforschung') vaststellen dat een hoog percentage van de hulp die kinderen elkaar geven adequaat is. Ook deze constatering laat onverlet dat het belangrijk is te observeren hoe kinderen elkaar helpen en waar het nodig is kinderen daarin te trainen. Agnes Vosse heeft over dit onderwerp belangrijke studies het licht doen zien.

Een conglomeraat van "zônes van de naaste ontwikkeling"

In een (sterk) heterogene groep zijn tegelijkertijd diverse 'zônes van ontwikkeling' aanwezig en voor de nauwkeurige observator zichtbaar. Daaraan kunnen kinderen zich in el-

kaars aanwezigheid 'optrekken'. Hier geldt ook de betekenis van het voorbeeld, een van de krachtigste middelen in de opvoeding. Op dezelfde manier pakt een kind de taal uit de omgeving op die goed aansluit bij wat het al beheerst. In hoofdlijnen voltrekt die ontwikkeling zich op dezelfde wijze, maar wie nauwkeuriger observeert ziet ook grote verschillen. Verschillen zijn er in volgorde, in tempo, in continuïteit van het proces (van 'geleidelijk' tot 'schoksgewijze') en wat betreft het begin- en eindmoment van een leerproces, voorzover dat nauwkeurig is aan te geven. Zo ook leert een kind thuis van moeder of vader meedoen met huiselijke taken, zo ontwikkelt zich hulpgedrag van kinderen als product van de voorbeelden die de omgeving laat zien.

Rijke omgeving: personeel en materieel

De eerste taak van de school is zorgen voor een sociale en in materieel opzicht rijke omgeving. De stamgroep levert optimale condities voor een bij ieder kind passende ontwikkeling. Op die vorm van leren en ontwikkelen is niet van toepassing wat Midas Dekkers, met de hem eigen overdrijving, in zijn boek 'De larf' over de school heeft gezegd: 'Het is bijna onmogelijk om een kind het leren te beletten, maar op school krijgen ze het voor elkaar'. In school is veel leren geformaliseerd, van zijn natuurlijkheid ontdaan en in identieke stappen opgedeeld, die voor de meeste kinderen niet nodig zijn en die ontijdig worden aangeboden.

Het werk van de leraar

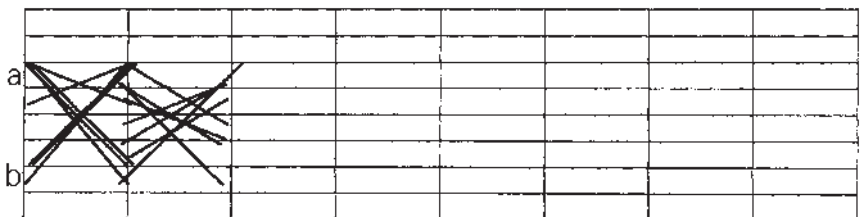
Het is een misverstand te menen dat de taak van een leraar in heterogene groepen, waar zo veel 'vanzelf' gaat, tot een minimum wordt teruggebracht. De stamgroep behoeft een andere vorm van leidinggeven. Het onderwijskundige hoofdwerk van Petersen heet dan ook terecht 'Die Führungslehre des Unterrichts'. Hoewel veel leren in de stamgroep niet het product is van een gedetailleerde

planning, is leidinggeven er een intensieve en omvangrijke taak, die het beste vergeleken kan worden met wat ouders doen die de opvoeding van hun kinderen serieus nemen, daar veel over nadenken en praten en er de nodige tijd en aandacht aan besteden.

Over intelligentie

Lange tijd is gedacht dat twee kinderen met eenzelfde IQ ongeveer even begaafd zouden zijn. Het is een groot misverstand. In de ondertussen lange geschiedenis van het intelligentie-onderzoek is het inmiddels een aanvaarde opvatting dat de diverse aspecten die bij iemands begaafdheid kunnen worden onderscheiden niet tot één algemene factor kunnen worden teruggebracht, laat staan dat het verstandig zou zijn die uit te drukken in één getal. Reëler dan zo'n getal is een profiel waarbij per deelgebied de graad van begaafdheid wordt aangegeven. Uitgaande van de opvattingen van Gardner, die (tot nu toe) een negental soorten van intelligentie onderscheidt, hoeven twee personen met eenzelfde IQ op geen enkel deelgebied gelijk te scoren. Zo kunnen de profielen van twee personen die beiden een IQ van 120 hebben, het gemiddelde van deelfactoren, het volgende beeld vertonen:

Fig.2



Deze twee intelligentie-profielen (a en b) hebben een (ongeveer) gelijk gemiddelde, maar ze zijn op alle onderdelen ongelijk. Onderwijskundig gezien zijn die verschillen relevanter dan hun (toevallige) identieke rekenkundig gemiddelde.

We weten allang dat het geen aanbeveling verdient om kinderen met een ongeveer gelijke intelligentie bij elkaar te zetten, al duikt de discussie daarover regelmatig op, vooral als het over (hoog-)begaafden gaat. In een stamgroep hebben kinderen sterk uiteenlopende kalender- én

mentale leeftijden, IQ's en deelprofielen. Dat is bevorderlijk voor ieders groei onder de voorwaarde dat niet op voorhand een onevenwichtig belang wordt gehecht aan slechts enkele van de begaafdheidsgebieden. De theorie van wat wordt genoemd 'de meervoudige intelligentie' geeft zicht op de vele ontwikkelingsmogelijkheden van kinderen. Curricula kunnen ermee worden doorgelicht en het zicht op de ontwikkeling van een kind verbreed.

Continuïteit en fragmentatie

Er is nog een ander argument voor stamgroepen dat in de tijd van Petersen niet of in veel mindere mate van kracht was. Het leven, ook dat van kinderen, is in onze samenleving sterk gefragmentariseerd. Mensen verkeren in diverse levenskringen en worden als burgers in een democratische samenleving geacht van veel op de hoogte te zijn. Waar dat niet zo is is de democratie zelf in gevaar. We bevinden ons naar het oordeel van velen momenteel in die situatie. Versnippering van het bestaan begint al in het gezin als het daar aan rust en continuïteit ontbreekt. Ook in het onderwijs zijn die al te vaak afwezig. Door deeltijdarbeid en specialisatie hebben veel kinderen al vanaf groep 1 te maken met verschillende volwassenen. Dat hoeft niet nadelig te zijn als zij frequent met elkaar over-

leggen, hun reflecties uitwisselen en plannen op elkaar afstemmen, maar daaraan ontbreekt het dikwijls.

In een jaarklassensysteem is het gebruikelijk dat kinderen ieder jaar een andere leraar hebben. Met de groep meegaan is eerder uitzondering dan

regel. Na een gewenningsperiode van al gauw een tot twee maanden komt na krap enkele maanden het einde van het cursusjaar en daarmee van de relatie tussen leraar en kind alweer in zicht.

Het is een enorm voordeel van stamgroepen dat leraren voor een veel langere periode de verantwoordelijkheid voor de opvoeding van een kind op zich nemen. De stamgroepleider coördineert het werk van de andere volwassenen die voor de kinderen van een stamgroep in deeltaken een functie vervullen. Ook dat maakt het leiden van een stamgroep tot een veelomvattende en boeiende taak. Waar twee leraren samen een groep hebben is gepland overleg een absolute noodzaak. Een 'heen-en-weerschriftje' met notities over de behandelende en te behandelen leerstof is vanzelfsprekend ontoereikend.

Heterogeniteit: een kwaliteitskenmerk!

Dit artikel zou bij oppervlakkige kennismaking kunnen overkomen als een pleidooi voor de reproductie van wat Petersen destijds voor ogen had. Dat is het niet. We zijn verrast over de kracht van zijn argumenten en door nieuwe perspectieven die stamgroepen bieden.

Er zijn ook in andere landen (waaronder Engeland, Australië en de Verenigde Staten) krachtige (tegen-)bewegingen waar men opteert voor een brede opvatting over wat onderwijs voor kinderen kan en moet betekenen. Unaniem wordt de jaarklas daarbij als een belemmering ervaren omdat die – gebaseerd als die is op onjuiste aannamen – gemakkelijk bijdraagt aan een verdere verschooling van het onderwijs.

De heterogeniteit zou vanuit het ideaal van Petersen – een nieuwe school voor iedereen, een volks-

school – nog breder gezien moeten worden, zeker in onze tijd, nu er wat de sociale en etnische achtergrond van kinderen betreft homogeniseringsprocessen plaatsvinden. Jena-planscholen en andere vernieuwingscholen kunnen en mogen niet voorbijgaan aan de tweedeling van 'witte' en 'zwarte' scholen.

De stamgroep staat ook symbool voor deze bredere heterogeniteit. In de volgende aflevering van Mensen-kinderen zal daarop verder worden ingegaan.

Voor een andere koers is het nodig dat overheden anders naar onderwijs gaan kijken. We noemen hier slechts de wijze waarop in het opgroeien van nieuwe generaties wordt geïnvesteerd en hoe beleidsmakers en politici over doelstellingen en resultaten van het onderwijs oordelen. ■



Sprookje

*Zij luistren beiden naar haar oud verhaal,
wondere dingen komen aangevlogen,
zichtbaar in hun verwijde ogen,
als bloemen, drijvend in een schaal.*

*Er is een zachte spanning in hun wezen,
zij zijn verloren en verzonken in elkaar,
-het witte en het blonde haar –
geloof het maar, geloof het maar,
alles wat zij vertelt is waar
en nooit zal je iets mooiers lezen.*

M. Vasalis

MULTIAGE GROUPING: DE STAMGROEP IN HET BUITENLAND

De stamgroep in de Jenaplanschool is niet een uniek verschijnsel in de wereld. In bijvoorbeeld Amerika en Australië zijn eveneens verenigingen, die het formeren van stamgroepen centraal stellen in het organiseren van het onderwijs. In dit artikel nemen we onder andere een aantal jaargangen (1998 tot en met 2002) van het tijdschrift "Free to Learn" als uitgangspunt. Dit tijdschrift wordt uitgegeven door de MultiAge Association of Queensland (MAAQ) in Australië. De volgende vragen zijn voor dit artikel als leidraad geformuleerd:

welke hoofdthema's zijn te onderkennen in dit tijdschrift?

hoe kunnen we zo'n thema verbinden met het Jenaplanconcept?

welke aandachtspunten / leerpunten zijn er voor de Jenaplanscholen uit te halen?

Het formeren van een stamgroep

Opvallend is dat meer van 50 procent van de artikelen in 'Free to Learn' gewijd is aan het verschijnsel 'stamgroep' op zich. Wat wordt bedoeld met 'multiage grouping' en welke voordelen heeft deze vorm van groeperen? Als bron voor een verandering en discussie over multiage grouping wordt veel verwezen naar de publicatie van John Goodlad en Bob Anderson: "The nongraded elementary school" (1959). Een publicatie, die ook in Nederland een rol heeft gespeeld. Suus Freudenthal heeft een aantal van hun opvattingen bewerkt en onder andere gepubliceerd in Pedomorfose. Diverse Jenaplanners uit de beginperiode hadden contact met deze Amerikanen. Het boek was voor mij – geleend van Suus – destijds een hulp bij het op weg gaan naar een meer flexibele school met enkele Jenaplankenmerken.

Genoemd boek heeft in zowel Amerika als in Australië een rol gespeeld in de ontwikkeling van de multiageschool. Een weg waarin een aantal stadia in de vormgeving van de organisatie – het is als het ware een continuüm – zijn te onderkennen. Een korte beschrijving, die als een spiegel kan worden gebruikt.

1. Het leerstofjaarklassensysteem met een vaste leerkracht.
2. Het leerstofjaarklassensysteem waarin de vaste leerkracht twee of driejaar meegaat.

3. Een combinatieklas met een vaste leerkracht waarin de klas zoveel mogelijk als eenheid wordt gehanteerd bij de instructie met uitzondering van taal en rekenen; het argument voor de vorming ligt in eerste instantie bij het aantal leerlingen en de formatie-eenheden.

4. Leeftijdsheterogene groepering als bewuste keuze: globaal vinden we een analoge indeling als in Nederland binnen het basisonderwijs: kleuterbouw / middenbouw / bovenbouw. De kinderen worden voor een gedeelte van de tijd gegroepeerd overeenkomstig de behoefte aan instructie van de leerstof voor de betreffende jaargroep (3e jaars-instructie; 5e jaars-instructie; etc.).

5. Leeftijdsheterogene groepering als bewuste keuze: binnen de globale indeling van kleuterbouw / middenbouw en bovenbouw zijn er vele vormen (kleine groepjes) gerelateerd aan de instructiebehoeften van de kinderen. De leerstof is niet zozeer gebonden aan leerjaren, maar aan leerlijnen. De ontwikkeling van de kinderen (cognitief en sociaal-emotioneel) is het criterium. Vormen van teamteaching kunnen worden ingezet.

6. Dit wordt nog explicieter wanneer de activiteiten niet meer afgeleid worden van het oorspronkelijke leerstofjaarklassensysteem, maar geheel gebaseerd is op de behoeften en prestaties – zelfregulerend – van de kinderen. Zo'n visie komt ter discussie wanneer wij in

de toekomst gaan nadenken over coöperatieve vormgeving van 'inclusief onderwijs'. Teamteaching (3 à 5 groepsleerkrachten zijn verantwoordelijk voor een grote groep kinderen) is een basale structuur. In hoeverre spreken we in deze situatie nog van "school"?

vraag:

Analyseer de bestaande praktijk in de eigen school:

- waar bevinden jullie je op dit continuüm?

- wat doen jullie om in jullie 'zone van naaste schoolontwikkeling' te geraken?

De argumenten

Bekend is dat Petersen zijn idee van de stamgroep baseerde op het voorkomen van de 'natuurlijke ordening van het werk en het volksleven'. Hij doelde daarbij onder andere op het gildensysteem. Hij zag de stamgroep ook als een vorm die dicht bij de gezinssituatie ligt, zonder dat de school als een gezin zou moeten opereren. Ondersteuning voor de leeftijdsheterogene groepering vond hij ook in het ontwikkelingspsychologisch onderzoek van Karl Bühler en zijn medewerkers. Moeten wij en kunnen wij vandaag de dag onze argumenten voor een stamgroep opnieuw formuleren? Multiage-grouping is een onderwijsfilosofie die gebaseerd is op een aantal vooronderstellingen. De belangrijkste zijn:

- elk kind is er één (uniciteit) en is een eenheid (persoon);
- elk kind kan en wil leren: vertrouwen hebben in de groeikrachten (leerkrachten) van elk kind;
- elk kind ontwikkelt zich in interactie met de uitdagende en veelvormige werkelijkheid;
- leren is een actief, sociaal en emotioneel proces waarin ieder mens zelfregulerend en op veelvormige wijze betekenisvolle kennis en vaardigheden construeert.

Deze vooronderstellingen worden ondersteund door hedendaagse psychologische theorieën. In de eer-

ste plaats kunnen we hierbij denken aan de theorie van Piaget. In interactie met andere leerlingen ontwikkelt het kind zijn denkvaardigheden door te werken aan problemen en bouwt daarmee tevens zijn kennisbestand op. Ook het denken van Vygotsky is van belang – zie het artikel van Ad Boes in dit nummer. Andere argumenten worden ontleend aan de onderzoeksresultaten over de effecten van multiage-groepen.

In schematische vorm de voordelen van de stamgroep zoals Petersen en de hedendaagse multiage-grouping-voorstanders ze formuleren.

De vormingsgebieden in het leerplan

Een beperkt aantal artikelen in 'Free to Learn' is gewijd aan het onderwijs in de vormingsgebieden. Dezelfde vragen spelen een rol als in de Nederlandse Jenaplanscholen. Moeten wij onze kinderen groeperen voor instructie op basis van - flexibel bedoelde, maar vaak vaak definitief functionerende - niveaugroepen?

Hoe kunnen wij het onderwijssysteem zo flexibiliseren dat wij tegemoet kunnen komen aan de persoonlijke onderwijsbehoeften van de

Australische scholen een ritme van samenkomen (kring) en uitwaaiëren naar werkplekken ontwikkeld. Er zijn steeds wisselende groeperingsvormen. Bijvoorbeeld:

- individueel werken aan dag- en weektaken, al dan niet met een leermaatje; instructie rondom werkmiddelen door groepsleider of competentere medeleerling; werkhoeven met oefenings- en toepassingsopgaven (probleempjes); veel aandacht voor de ontwikkeling van het leesplezier en het schrijven van teksten gedurende de gehele schooltijd; individuele gesprekken met de groepsleiding over het werk: portfolio;
- kleine groepsinstructies voor wiskunde, taal, specifieke vaardigheden op diverse gebieden;
- werken met de gehele groep op het gebied van de wereldoriëntatie, beeldende en dramatische vorming, muziek en bewegen;

Een belangrijke voorwaarde voor flexibilisering is het ontwikkelen van leerlijnen. Verder moet er meer aandacht komen voor de aard van de taken: Welke denkvaardigheden moeten worden ingezet en hoe kunnen dan veelvormige leerprocessen gestimuleerd worden, waardoor wordt aangesloten op de verschillen in leren tussen de kinderen? Tenslotte is het van belang om veel explicieter de kwaliteitscriteria voor hun werk met de kinderen aan de orde te stellen (portfolio en de ontwikkeling van de zelfsturing). Deze zaken zijn niet alleen van belang met het oog op de verdere ontwikkeling van adaptief en inclusief onderwijs, maar ook wegens de vraag naar het rendement van het onderwijs. Met dat voor ogen staan wij tot slot van dit artikel stil bij het helpen.

Helpen

De keuze van een stamgroep wordt door Petersen in zijn "Führungslehre" (1937) gebaseerd op het volgende uitgangspunt: "Wil het onder mensen ooit anders worden, dan zal er een geheel nieuwe wijze van dienen nodig zijn. Daarmee bedoel ik een nieu-

Petersen in "Der Kleine Jenaplan"	Multiage-voorstanders
<ul style="list-style-type: none"> • de leeftijdsverschillen en competentieverschillen geven voortdurend mogelijkheden van ontwikkeling: imitatie, identificatie en uitdaging • de leersituatie is analoog aan dat van de gilden: leerling – gezelschap – meester • het kind vervult gedurende de drie jaren in de stamgroep verschillende rollen op het gebied van de verwerking van de bekwaamheden (het leren) • dit geldt ook voor het oefenen van het leiderschap • jaarlijks gaat eenderde deel van de groep weg en komen er nieuwe leerlingen voor in de plaats: het groepsproces en groeps cultuur worden daardoor gecontinueerd • anderzijds geeft de vernieuwing met een derde deel ook weer 'vers bloed' en nieuwe uitdagingen aan de groep • de jongsten (nieuwelingen in de groep) worden efficiënter ingeleid mede door de andere leerlingen, hetgeen een voordeel is voor de groepsleider • de stamgroep laat de groepsleider meer pedagoog zijn • de stamgroep is een leef- en werkgemeenschap waarin de sociale vaardigheden van elk kind en de individuele ontwikkeling van elk kind (uniciteit) worden gestimuleerd 	<ul style="list-style-type: none"> • de talenten en behoeften van de individuele leerlingen worden benadrukt • de stamgroep schept en ondersteunt de voorwaarden voor ontwikkelend onderwijs • het zorgt voor een omgeving waarin de lichamelijke, sociale, emotionele en cognitieve ontwikkeling wordt gestimuleerd • diversiteit wordt gezien als rijke bron voor het scheppen van leersituaties • de stamgroep geeft een structuur waarbinnen wij kunnen inspelen op kinderen van deze moderne tijd zodat zij optimaal kunnen leren • de stamgroep stimuleert de groepsleiders in hun verdere professionele ontwikkeling • de groepsleiders werken meer kindgericht • leeftijd is niet bepalend voor de competenties van de kinderen • de stamgroep vraagt om een flexibel programma en aanpak waardoor elk kind kan werken in zijn zone van naaste ontwikkeling • de groepsleiding werkt meerdere jaren met de kinderen en komt zo tot optimalere relaties met kinderen en hun ouders • binnen de school kunnen we zo tot een meer evenwichtige verdeling van de kinderen komen • binnen de stamgroep worden de leiderschapsfuncties van alle kinderen geoefend

vraag:

- welke voordelen brengen jullie naar voren als je aan buitenstaanders de stamgroep moet 'verkopen'?
- hoe 'hard' kunnen we deze voordelen maken?

kinderen? Hoe zorgen wij voor een grote mate van betrokkenheid bij de kinderen en houden wij ons onderwijs zo betekenisvol en functioneel mogelijk?

Als basisstructuur heeft zich in de

we relatie van mens tot mens als grondslag van het samenleven en samenwerken van mensen onder elkaar." De school, als weg van het kind naar een wijze van mens-zijn, is daar een belangrijke institutie voor. De stamgroep en daarbinnen de tafelgroep (drie kinderen van verschillende leeftijd) is een situatie waarin met elkaar samenwerken en het elkaar helpen automatisch wordt opgeroepen. Het samenwerken – coöperatief of samenwerkend leren – vinden wij vooral binnen de wereldoriëntatie en het werken met een maatje in werkuur (blokperiode). Petersen liet veel onderzoek doen naar het prosociaal gedrag binnen de stamgroep. De verschillende leeftijden in een groep doen een appèl op het gevraagd en ongevraagd helpen en zorg hebben voor de ander.

Was het in de tijd van Petersen zo dat de organisatie van de stamgroep als het ware automatisch prosociaal handelen opriep, in onze tijd zijn er teveel 'gegen-erzieherische' krachten werkzaam. Er is sprake van meer individualisering en onverschilligheid in onze samenleving. De wereld is complexer en wij worden overvoerd met prikkels. Dat heeft een neerslag op de interacties tussen de kinderen. Vandaag de dag zal er bewust en intentioneel aandacht besteed moeten worden aan de sociale (sociaal-emotionele) ontwikkeling. Ook aan de onderlinge hulpverlening en het samenwerken. Naast het pedagogisch belang is het ook belangrijk stil te staan bij het helpen als vorm van onderwijzen: helpen bij het leren als bijdrage aan de opbrengst van het leren van de kinderen. In onderzoek is voldoende aangetoond dat vormen van samenwerkend leren onder specifieke condities niet alleen het plezier in leren verhoogt maar ook de leerresultaten verbetert. Voor Jenaplanscholen een aandachtspunt, daar Ros (1994) in een onderzoek vond dat binnen de Jenaplanscholen nog veel sprake was van individueel werken aan de diverse taken binnen de tafel- en stamgroep.

Binnen de multiage-scholen wordt systematisch gebruikgemaakt van

tutorleren ('peer-tutoring'). Het tutorleren is als volgt te omschrijven: een specifieke vorm van samenwerkend leren waarin de competentere leerling A (de tutor) de leerling B (de tutee) begeleidt in zijn leerproces bij het uitvoeren van een bepaalde taak. Het tutorleren is een verdieping van het elkaar helpen zoals dat voorkomt bij het zelfstandig werken en samenwerken. Ook in Nederland wordt aandacht besteed aan het tutorleren. Agnes Vosse (2002) geeft een goed overzicht van de stand van zaken. Positieve effecten met betrekking tot het leren zijn er voor tutor en tutee. Voor de inscholing van de tutores is het van belang om stil te staan bij de aard van de instructie. Wat moet er worden geleerd. Bij eenvoudige vaardigheden is het voordoen en bij het nadoen enige ondersteuning te geven voldoende. Veel tutor-trainingen zijn daar op gericht. Vanuit het sociaal-constructivistisch perspectief gaat het bij het tutorleren om een denkstimulerende instructie gericht op het ontwikkelen van zelfstandig leren, oftewel om een bijdrage te leveren aan het leren leren en leren denken. Wanneer wij daarop mikken gaan onze kinderen steeds makkelijker leren en komen zij tot betere leerresultaten. Bestaande tutortrainingen zouden moeten worden uitgebreid c.q. opnieuw moeten worden opgezet. Wat zou zo'n tutortraining moeten inhouden? Een schets van de inhoud in termen van de vaardigheden die de tutor moet verwerven:

1. De tutor is in staat om nauwkeurige, volledige, juiste en ondubbelzinnige instructies te geven. Naast het hanteren van deze criteria van de instructie gaat het hier ook om de woordenschat (instructietaal) die bij een instructie hoort en het gebruik van de sleutelwoorden (wie, wat, waar, hoe, hoeveel, wanneer).
2. De tutor helpt de tutee het probleem van de leertaak te ontdekken en duidelijk te verwoorden. Nauwkeurig beschrijven is een belangrijke stap. Voorbeelden van vragen: wat zie je? wat moeten wij oplossen? wat denk je wat je doen moet?

3. In interactie met de tutee wordt een plan van aanpak ontwikkeld. Voorbeelden van vragen: hoe ga je het aanpakken? heb je zo iets al eerder gedaan? welke strategie ga je gebruiken?
4. De tutor stimuleert de tutee om hardop te denken en zijn gedrag (taakaanpak) te reguleren en te controleren, zichzelf te begeleiden en niet impulsief te zijn.
5. De tutor helpt de tutee te reflecteren op het leerproces en het product:
 - reflecteren met betrekking tot de aanpak: was de aanpak goed? kan het ook nog op een andere manier? kan het handiger? heb je gemerkt dat een goed plan je hielp om alle informatie te ordenen? hoe hebben fouten ons geholpen om te leren?
 - reflecteren met betrekking tot de verworven competentie: hoe komt het dat het goed ging? wat was je aanpak? hoe was je inzet? wat kan je nu?
 - reflecteren op de vraag: was mijn antwoord duidelijk en begrijpelijk voor de ander (niet-egocentrisch communiceren)? reflecteren op de vraag waar het geleerde of de aanpak ook gebruikt kan worden: is er nu een regel of een strategie die wij nog eens kunnen gebruiken? waar?
 - reflecteren op het leren in de tijd: opmerken van de veranderingen en nieuwe doelen stellen.

De tutor is in feite mede-onderzoeker en stimuleert door veelal responsieve vragen het zelfstandig denken van de tutee. Door met de a.s. tutores naar voorbeelden van interactie te kijken, te oefenen en bij de uitvoering met de tutor te reflecteren op de vraag "hoe help ik?" kan de tutor zijn vaardigheden ontwikkelen. Een kleinschalig onderzoek van A. Shamir (2002) gaf positieve effecten op denken en leerresultaten van zowel tutor als tutee.

vraag:

hoe wordt in jouw groep / school aandacht besteed aan het helpen, als vaardigheid van de kinderen?

Terugblik

Een spiegeling van de Jenaplan-stamgroep aan de opzet van multiaage-scholen - scholen die ook een stamgroep als basisstructuur hebben - leidde tot de suggestie om specifiek stil te gaan staan bij het elkaar helpen in de stamgroep. Een helpen dat gericht is op bevordering van de ontwikkeling van de kinderen. Om als helper / ondersteuner bezig

te kunnen zijn in de zone van naaste ontwikkeling, vraagt om specifieke vaardigheden. Met de beschrijving van een mogelijke inhoud van een dergelijke training eindigt dit artikel. Een literatuurlijst is op aanvraag bij de auteur te verkrijgen. ■

*Ferry van der Miesen is werkzaam bij de IPABO in Amsterdam en tevens in de begeleiding van wereldoriëntatie in Amsterdam.
E-mail: fhmiesen@wanadoo.nl*



Dick Beijer en Trudy Harts

WAREN WIJ NIET DIE OPVOEDERS?

Van drie naar twee groepen, of toch maar niet?

Twee montessorianen spreken hun zorg uit over een sluipend proces binnen het montessorionderwijs: steeds meer scholen gaan over tot stamgroepen die twee leeftijdsgroepen omvatten, in plaats van drie. 'Wie deze keuze maakt vindt onderwijs geven belangrijker dan opvoeding' en begeeft zich op een hellend vlak. Deze discussie is ook belangrijk voor Jenaplanscholen - ook daar is de geschetste ontwikkeling te constateren. En volgens de auteurs moet niet elke school apart problemen die ervaren worden met stamgroepen met drie jaargangen gaan 'oplossen' door de verscheidenheid te reduceren tot twee jaargangen. Het is van belang dat tijdig signalen gegeven worden naar het landelijk verband, zodat samen naar oplossingen gezocht kan worden.

Onderwijs en opvoeding

Het montessori-onderwijs berust op twee pijlers: onderwijs en opvoeding. Wij merken in toenemende mate dat op veel montessorischolen het onderwijs de boventoon gaat voeren en dat het opvoeden op de tweede en misschien wel op de derde of vierde plaats komt. Anders gezegd: het opvoeden is aanzienlijk ondergeschikt geworden aan het onderwijs. Los van de actualiteit waarin 'normen en waarden' ineens weer in de belangstelling staan, vinden wij deze tendens op zijn minst zorgelijk. We kunnen het dan bijvoorbeeld

hebben over het geven van een hand 's morgens bij het binnenkomen en 's middags bij het weggaan. Een doodeenvoudige fatsoensnorm. Een vorm waarbij het mogelijk is even échte aandacht voor het kind te hebben. En argumenten als: 'Het is niet meer van deze tijd', of 'een "high-five" kan toch ook' duiden dan op een ongehoofde vervlaking.

We kunnen het ook hebben over de beperking van het materiaal. Wie weet eigenlijk nog dat ook daarin een opvoedkundige waarde schuilt? Het samen overleggen, samen afspraken maken, het samen wérken. Op hoeveel scholen staan niet in elk lokaal

wel vijftien of zelfs twintig van die rood/wit telramen? Begrijp ons goed: we hebben niets tegen dat materiaal, integendeel: het is zeer inzichtelijk en dus zinvol. Ons bezwaar zit hem in het aantal. Vijftien stuks! Voor elk kind één. En als ze niet gebruikt worden liggen ze boven op elkaar gestapeld in een van de vakken van een heuse montessorikast.

Maar over dit soort dingen gaat het niet echt. Nee, we willen het hebben over de jaarklassendoorbeking of beter bouwdoorbeking, een keuze die veel scholen maken: van drie leeftijdsgroepen naar twee leeftijdsgroepen in een lokaal.

Wie daarvoor kiest prefereert het onderwijs boven de opvoeding, vindt onderwijs geven met andere woorden belangrijker dan opvoeden.

En dat dus vinden wij zorgelijk, nee, ernstig.

Het hellende vlak

Doordat het montessorimateriaal alleen kennelijk niet meer voldoende is om aan de kerndoelen te voldoen, hebben veel scholen methoden in huis gehaald. Een methode voor schrijven, een methode spelling, een methode voor rekenen, een methode voor de wereldoriënterende vakgebieden, enzovoort. Als dat nu ook nog eens gecombineerd wordt met - bij voorkeur - het CITO-leerlingvolgsysteem, dan maakt men bij inspectiebezoek al gauw een aardig beurtje.

Het gebruik van methoden is absoluut niet verkeerd. Het gaat er om dat de methoden worden gehanteerd op een 'montessoriaanse wijze'. Dus met vrije keuze momenten, individueel te gebruiken, via een herkenbare leerlijn enzovoort.

Maar te vaak en te veel worden de methoden integraal over genomen. Men leest uitgebreid de handleiding en gaat met de methoden bijkans klakkeloos aan de slag, zoals volgens diezelfde handleiding bedoeld is. Meestal wordt er begonnen met groep 3 in de middenbouw en groep 6 in de bovenbouw. En aanvankelijk lijkt het nog te werken ook. De kinderen vinden het leuk, de leid(st)ers vinden het prettig (of overzichtelijk?) en de intern begeleiders en remedial teachers zijn er van overtuigd dat er nu geen hiaten meer zullen ontstaan (!). Maar later, zeker het jaar daarop, loopt het al gauw spaak. Sommige kinderen kennen de stof al wel en vervelen zich. Er is niets saaiers dan iets leren wat al bekend is. Andere kinderen gaat het nog boven de pet. En er is niets frustrerenders dan iets voorgeschoteld te krijgen waar je nog niet aan toe bent.

En de leerkracht??

De leerkracht wordt gillend gek. De leerkracht holt van de ene groepsles naar de andere, komt aan alle kanten tijd te kort. Komt aan individueel werken en rustig observeren nauwelijks meer toe. Ziet het kind – en nu chargeren we - alleen nog als een vat dat gevuld moet worden met informatie en niet langer als iemand bij wie het vuur van interesse ontstoken moet worden.

En eerst in de wandelgangen, later in een bouwvergadering en nog later in een teamvergadering wordt er geopperd om eens 'voorzichtig te kijken naar minder leeftijdsverschil in een lokaal'. Want er moeten tegenwoordig wel érg veel lesjes gegeven worden en we vinden het individuele werk ook nog wel belangrijk, dus...

En dan komen er wonderlijk genoeg ineens zomaar nieuwe argumenten uit de lucht vallen: het emotionele leeftijdsverschil tussen groep 8 en groep 6 wordt (ineens?) wel erg groot. Of het verschil in leerstof tus-

sen groep 3 en groep 5 is (ineens?) wel erg breed. Argumenten die kennelijk vroeger niet bestonden.

Maar al zou het waar zijn dat het leeftijdsverschil groot is, dan zit daar toch de ultieme uitdaging voor de leerkracht in? Thuis gooien we toch ook het jongste kind niet uit huis als het oudste kind emotioneel verder is? Als de kinderen buiten spelen, gaan we toch ook niet voor het raam staan om te kijken of ze wel alléén spelen met leeftijdsgenootjes?

Wij waren toch die opvoeders...?

Wij vonden het toch belangrijk dat kinderen uit groep 8 de kinderen uit groep 6 konden helpen? Wij genoten er toch van als het meisje van 9 jaar trots was op het jongetje van 6 jaar dat al woordjes kon lezen? Als we dat soort gevoelens kunnen bereiken in een groep, dan zijn we toch aan het opvoeden? En dan staat die opvoeding toch in dienst van het onderwijs? Kiezen wij, leid(st)ers op een montessorischolen, er in ons hart niet veel liever voor om met onze kinderen juist zo'n houding te bereiken, in plaats van dat groep 8 neerziet op 'die kleintjes van groep 6'?

Wij vonden het toch belangrijk dat kinderen een keer de jongste, een keer de middelste en een keer de oudsten zijn in een groep? Zodat bijvoorbeeld minderwaardigheidscomplexen en meerderwaardigheidscomplexen minder kans krijgen? Het behoeft toch geen betoog dat juist die middengroep daarin een eminente rol speelt?

Door de praktische problemen en door, in onze ogen, niet reële argumenten wordt er maar al te vaak gekozen voor een andere verdeling van de groepen: groep 3, 4, groep 5, 6 en groep 7, 8. Want dan hoeft er een derde minder lesjes gegeven te worden en dat scheelt een hoop stress. In dat geval is mijn advies: schaf de jaarklassendoorbekering dan maar helemaal af, want dan is het nog beter te doen...

Directeuren aller montessorischolen verenigt U!

Wij pleiten ervoor om van bovenaf, dus via de directie, domweg de dis-

cussie over bouwdoorbreking te verbieden. Niet omdat we het probleem niet zouden onderkennen, want dat is zeker het geval: leerkrachten wórdten op deze manier ook gillend gek. Maar toch zou het praten erover verboden moeten worden, louter en alleen om een andere discussie in de teams te bewerkstelligen. Niet dus de discussie: gaan we wel of niet over van drie naar twee groepen in één lokaal, maar de discussie: hoe realiseren we het geven van die groepslesjes binnen de montessoriaanse werkwijze?

Dat is een wezenlijk andere discussie. Niet makkelijk en ook niet een-twee-drie op te lossen. Maar we houden er wel de opvoedkundige pijler mee overeind. Die discussie moet in alle geledingen op alle montessorischolen gevoerd worden: hoe passen we methoden zodanig in binnen ons systeem, dat de eigenheid ervan gewaarborgd blijft? De Nederlandse Montessori Vereniging moet daarmee bezig zijn, de directiebesprekingen in alle regio's moeten daarover discussiëren. Als het moet dan maar dwars tegen de hedendaagse tendens in! Maar zeker niet machteloos toezien dat we de belangrijkste pijler onder ons systeem zien wegvallen, sterker nog: onderuithalen!

Laat de methode niet bepalend zijn. Laat de methode niet zeggen dat 'we' deze week – om maar wat te noemen - met de ch/g problematiek gaan beginnen. Laat nog altijd het kind hierin bepalend zijn, het kind dat graag wil weten hoe het zit met die ch en die g. En laten we toch alsjeblieft niet hardop zeggen dat kinderen tegenwoordig die wil niet meer hebben. Want daarmee zeg je het vertrouwen in de zelfontwikkeling wel erg op.

Wij pleiten voor juist deze discussie op onze montessorischolen. Nu kan het nog. ■

Dick Beijer is Directeur Onderwijs van de Stichting Monton; Trudy Harts is adjunct-directeur en groepsleerkracht MB aan de Montessorischolen Wageningen

Met toestemming overgenomen uit Montessori Mededelingen, december 2002

ONDER CONTROLE HOUDEN OF KANSEN VOOR ONTWIKKELING CREËREN... ?

Leren omgaan met kinderen zonder remmen

"Het lijkt wel of het aantal kinderen, waar iets mee aan de hand is, toeneemt."

"Enerzijds heb ik steeds meer kinderen in mijn groep met een ontwikkelingsachterstand, maar tegelijkertijd ook meer kinderen die op een uitzonderlijk hoog niveau presteren."

"Soms begrijp ik niet wat er aan de hand is, ik heb gewoon steeds meer kinderen met gedragsproblemen in mijn groep"

"Eigenlijk vraag ik me bij sommige kinderen af, waarom ze überhaupt bij ons op school zijn gekomen, ze horen hier niet thuis".

"Een gevoel van onmacht, dat is wat een kind met heftige gedragsproblemen bij me oproept. Ik wil wel, maar het wil gewoon niet lukken".

"Ik weet dat ik het eigenlijk niet mag zeggen, maar bij een aantal gevallen was ik blij en opgelucht toen ik hoorde dat de verwijzing van het kind er eindelijk door was".

Dit zijn voorbeelden van uitingen van leerkrachten, wanneer je met hen praat over kinderen die speciale aandacht vragen. Vooral de kinderen, die eigenlijk continue stoorzender zijn in de groep, maakt ze wanhopig. Kan niet stilzitten, impulsief, altijd de aandacht naar zich toe trekken, met niemand rekening houden, altijd betrokken in conflicten, snel boos . . . dit zijn dan voorbeelden die er ter verduidelijking bij worden gegeven. En als dit langere tijd aanhoudt groeit de overtuiging dat er sprake moet zijn van ADHD of 'in ieder geval iets in die richting'.

Allerlei positieve eigenschappen van het kind, zoals temperamentvol, initiatiefrijk en creatief, dreigen volledig naar de achtergrond te verschuiven door het storende gedrag waardoor steeds weer problemen ontstaan voor het kind zelf en anderen. En een onvermijdelijk gevolg is dat de ontwikkeling van deze opvallende kinderen stagneert.

Jenaplanscholen geschikt?

Er zijn hoogst waarschijnlijk mensen, die stellen dat Jenaplanscholen niet geschikt zijn voor deze kinderen:

'Veel teveel beweging, geluid, onrust en veranderlijkheid en veel te weinig structuur voor deze kinderen'. Het is echter nog maar de vraag of dat juist is. Dit schoolconcept biedt juist veel kansen om op een pedagogisch verantwoorde manier met deze kinderen om te gaan. Dat individuele Jenaplanscholen dan die kansen wel moeten grijpen spreekt vanzelf', het vraagt om gerichte aandacht, het gaat niet vanzelf.

Op een Jenaplanschool wordt bij stagnatie van ontwikkeling de aandacht allereerst gericht op het systeem: het functioneren van de groep, de basisactiviteiten, de ruimte, het ritme in de groep en de school, de leerstof. Hierbij staan vragen centraal zoals bijvoorbeeld:

Is de instructie wel goed georganiseerd?

Zijn de werkopdrachten wel voldoende afgestemd op de mogelijkheden van het kind?

Is de leerstof wel interessant genoeg voor het kind?

Wordt het kind voldoende ondersteund in de problemen die het ondervindt bij het maken van contact met klasgenoten?

Wordt het kind voldoende onder-

steund bij het aanleren van belangrijke regels en procedures?

Wordt aan het kind wel voldoende ruimte geboden om te bewegen, gezien de onvermijdelijke bewegingsdrang dat in het kind aanwezig is.

.....

Verder krijgen kinderen die extra aandacht en ondersteuning van de leerkracht vragen deze zorg zoveel mogelijk binnen de stamgroep, via helpen, maatjeswerk, ondersteunende materialen, aangepaste opdrachten, waarbij rekening wordt gehouden met de problemen die het kind bij de activiteiten van het gangbare dagrooster ondervindt.

Het zijn uitgangspunten die in de LPC-projectgroep Kinderen met speciale rechten veel aandacht krijgen. Maar net zoals in het basisconcept van Jenaplanscholen, plaatst deze projectgroep de pedagogische relatie tussen de leerkracht en het kind voorop. Het uitgangspunt hierbij is dat een goede vertrouwensrelatie het fundament is voor ontwikkeling. Dat geldt voor alle kinderen, maar in het bijzonder voor kinderen met ontwikkelingsproblemen.

De kern van dit artikel

Soms lijkt er een hype gaande rond ADHD. Het etiket wordt te pas en te onpas gebruikt. Daarom gaan we in dit artikel in eerste instantie in op de vraag 'Wat is ADHD?'

ADHD bestaat wel degelijk als stoornis, maar het gaat slechts om een klein percentage: Ongeveer 2 tot 3 % van de kinderen heeft ADHD. Maar tegelijkertijd zou het kunnen dat in de huidige samenleving en binnen het huidige onderwijs minder tolerantie bestaat voor overbeweeglijk, hyperactief gedrag en voor aandachtstekorten. Dit zou ertoe kunnen leiden dat leerkrachten (en ouders) eerder spreken van gedragsproblemen. Kinderen verschillen in aanleg van elkaar. Er zijn kinderen die in aanleg evenwichtig en rustig zijn en hier tegenover zijn er kinderen die in aanleg erg beweeglijk zijn. Maar hoe een kind zich ontwikkelt wordt niet alleen bepaald door aangeboren eigenschappen, ook de invloed van de

omgeving speelt een belangrijke rol. De moeilijkheden van overbeweeglijk gedrag worden dikwijls erger door de negatieve invloed die dit gedrag heeft op leerkrachten. Overbeweeglijk gedrag is storend in een klas, met als gevolg dat de leerkracht veel bezig is met het gedrag van deze leerling. Het leidt vaak tot voortdurend corrigeren en waarschuwen. En wanneer dit niet helpt wordt de drukke leerling zelfs geïsoleerd of zoveel mogelijk genegeerd. Zonder resultaat, sterker nog, het verslechtert de situatie. Leerkracht en kind gaan steeds negatiever op elkaar reageren. Het gevolg is dat de leerkracht onzeker wordt ten aanzien van haar eigen kwaliteiten. Het plezier in het werk vermindert en de situatie kan in het ergste geval een leerkracht zelfs wanhopig maken.

De situatie heeft ook veel gevolgen voor het overbeweeglijke kind: Alles wat het kind probeert gaat mis, altijd weer krijgen ze op hun kop en zelden horen ze iets positiefs. Dit leidt in veel gevallen tot een negatief zelfbeeld: een mislukking. De omgang met andere kinderen is vaak, door de gedragsproblemen, moeilijk en de aandachts- en concentratieproblemen kunnen leiden tot een flinke leerachterstand, wat ook weer ongunstig doorwerkt op het zelfbeeld.

Dit brengt ons bij de centrale vraag in dit artikel: *'Hoe kan deze negatieve spiraal in het contact tussen leerkracht en kind worden doorbroken?'* Drukke kinderen hebben er, net als andere kinderen, een grote behoefte aan zich gewaardeerd, zich geaccepteerd te voelen. Zij zijn in hoge mate aangewezen op de leerkracht. Het is juist voor overbeweeglijke kinderen belangrijk dat zij onderwijs genieten in een klimaat waarin zij zich veilig en gewaardeerd voelen.

Jeroen is zo'n kind . . .

Eigenlijk is Jeroen wel een leuk joch. Petra herinnert zich nog hoe ze zich bij de kennismaking aangetrokken voelde tot hem vanwege zijn leuke snoet en zijn open houding. Maar dat lijkt alweer een lange tijd geleden.

Want Jeroen is een uitzonderlijk moeilijke jongen. Hij luistert niet, hij roept altijd door de klas, is continue afgeleid door alles wat er om hem heen gebeurt. Hij houdt ook geen rekening met de andere kinderen, hij is bijna altijd de oorzaak van conflictsituaties en regelmatig zijn klasgenootjes de dupe van een driftbui van Jeroen. Hij doet hierdoor ook niet veel gedurende de dag en heeft hierdoor ook een behoorlijke ontwikkelingsachterstand opgebouwd.

De remedial teacher, Renee, heeft Jeroen een tijd begeleid, maar eigenlijk zonder veel resultaat want Jeroen wilde zich niet concentreren op de opdrachten die hij hierbij voorgelegd kreeg.

De schoolbegeleider werd ingeschakeld voor observatie en advies en eigenlijk waren Renee, Petra en de schoolbegeleider het wel snel met elkaar eens . . . Jeroen heeft ADHD. De ouders werd geadviseerd om dit te laten onderzoeken bij een kinderpsychiater of gespecialiseerd kinders-arts of psycholoog, maar zij weigerden dit advies op te volgen:

Het lag niet aan Jeroen, maar aan de beperkte onderwijservaring en de ordeproblemen van Petra, zo was hun reactie.

Inmiddels is Petra bijna zover dat ze ernaar uit ziet dat Jeroen weg zal gaan uit haar groep.

Alles is hiervoor in werking gezet. Uiteindelijk gingen ook de ouders akkoord met de opstart van de verwijzingsprocedure. Maar op zich heeft Petra daar momenteel niet zoveel aan. Want er zal nog een lange tijd overheen gaan voor de verwijzing rond is en zolang zal ze toch op de een of andere manier zo goed mogelijk om moeten gaan met Jeroen.

"Bij conflicten op de speelplaats weet ik van tevoren al bijna zeker dat Jeroen erbij betrokken is. Vaak weet ik niet hoe ik met hem om moet gaan, hij lijkt in veel situaties echt onhandelbaar en ongevoelig voor terechtwijzingen."

Dit is het verhaal van Petra, leerkracht van een combinatiegroep 3-4. Maar het had het verhaal van een

willekeurige leerkracht kunnen zijn, want veel collega's van Petra worstelen met hetzelfde probleem. Een aantal zaken in deze situatiebeschrijving vragen onze aandacht:

- *Het vaststellen van de diagnose ADHD;*
- *De consequenties van druk en impulsief gedrag op school;*
- *De beleving van Jeroen zelf;*
- *Hoe kunnen we Petra en Jeroen verder helpen?*

Het vaststellen van de diagnose ADHD

Om spraakverwarring te voorkomen lijkt het handig om eerst in te gaan op de betekenis van ADHD.

Wat is het nu precies?

ADHD is de afkorting van Attention Deficit Hyperactivity Disorder, in Nederlandse termen 'Aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit'.

De twee belangrijkste gedragskenmerken van AD(H)D, aandachtsstoornis en hyperactiviteit/impulsiviteit, vormen een continuüm en kunnen in vele gradaties optreden. Het ene kind heeft er zoveel last van dat er behoefte is aan een duidelijke diagnose en behandeling en bij een ander kind bestaat het vermoeden dat er 'iets' is, maar kunnen kind en omgeving daar best mee leven.

- Het eerste gedragskenmerk van AD(H)D, aandachtsstoornis, is een moeilijk te omschrijven en te beoordelen begrip. Wat immers verstaan we onder aandacht?

In het algemeen is aandacht te zien als een vorm van doelgericht handelen¹. Verschillende hersensystemen zijn voor de coördinatie van de cognitieve en motorische functies hierbij betrokken. Bij kinderen met aandachtsstoornissen denken we aan kinderen die grote moeite hebben hun aandacht bij hun taken, spel of sociale interacties te houden, omdat ze minder goed in staat zijn onbelangrijke prikkels te negeren. Het niet kunnen negeren van onbelangrijke prikkels geeft een ongecoördineerd gedragspatroon. Kinderen met AD(H)D zijn snel afgeleid en springen van de hak op de tak. Het doelloos blijven handelen van een kind met

AD(H)D leidt vaak tot onbegrip in de omgeving.

- Bij het tweede gedragskenmerk hyperactiviteit/impulsiviteit gaat het om de kwaliteit van bewegen.

Hyperactiviteit is een overmaat aan taakirrelevante, soms doelloze handelingen in de vorm van een zenuwachtige gejaagdheid. Vooral op jonge leeftijd zijn kinderen met AD(H)D voortdurend in beweging en kunnen ze nauwelijks op hun plaats blijven zitten. Stil zitten en rustig zijn vraagt enorm veel energie van hen. De onrust en ongedurigheid uit zich naast de motorische onrust ook in overmatig veel praten en geluiden maken. Naarmate ze wat ouder worden, verandert dat voortdurend bewegen en van de plaats af lopen in bijvoorbeeld friemelen met de handen, wiebelen met de benen en draaien op de stoel. Impulsiviteit is te omschrijven als ongecontroleerd gedrag op basis van een ongecontroleerde denkstrategie. Het kind handelt zonder na te denken. Bij een taak reageert een kind voordat het probleem volledig is begrepen of voordat er voldoende lang is nagedacht over mogelijke oplossingen. Het kind kan zijn reactie niet tot het juiste moment uitstellen. Ook lijkt het kind ongevoelig te zijn voor de gevolgen van zijn gedrag. Het kind lijkt vaak plezier op korte termijn na te streven zonder remmingen of het maken van afwegingen. In spelsituaties verstoren kinderen met AD(H)D vaak het spel, doordat ze niet op hun beurt kunnen wachten of voordringen. In sociale interacties praten ze door gesprekken van anderen heen. Ze handelen voor ze nadenken over de gevolgen.
(Uit: Baltussen, Dijkstra, Koekkoek, Leenders & Loman, 2001)

Vaak lijkt het of een kind met AD(H)D met opzet zich zo gedraagt. Bij deze kinderen is echter geen sprake van onwil, maar van onvermogen. Volgens Russell A. Barkley is de oorzaak van AD(H)D een regulatiestoornis in het inhibitiesysteem van de hersenen.

Dit systeem wordt ook wel het 'rem-systeem' genoemd, omdat in dit deel van de hersenen de 'remmen' zitten die er voor moeten zorgen dat ie-

mand niet op alle prikkels van buitenaf reageert en onbelangrijke prikkels selecteert en negeert. De 'remmen' in dit systeem worden gestuurd door neurotransmitters. Neurotransmitters zijn chemische stoffen die ervoor zorgen dat de hersencellen signalen of boodschappen aan elkaar kunnen doorgeven.

De neurotransmitters die de 'remmen' sturen, werken bij iemand met AD(H)D minder goed. Een kind met AD(H)D heeft dus zwak ontwikkelde 'remmen'. De 'remmen' in het inhibitiesysteem spelen een cruciale rol bij aandacht en concentratie, bij het reguleren van gedrag, bij de controle van impulsen en bij de planning van toekomstige handelingen. Daarnaast beïnvloedt het inhibitiesysteem de emoties, het geheugen en de motivatie.

Barkley ziet ADHD-kinderen als kinderen waarbij sprake is van een vertraagde ontwikkeling van het remmen van gedrag.

Pagina 68 in "Diagnose ADHD":

Als er sprake is van onvoldoende werking van het remsysteem in de hersenen kan onder andere het medicijn Ritalin die werking stimuleren. Ritalin geneest AD(H)D niet, maar verbetert de remwerking van het inhibitiesysteem, waardoor er een betere signaaloverdracht ontstaat.²

Wanneer?

Het is belangrijk dat ADHD-kinderen in de opvoeding en in het onderwijs vroegtijdig worden herkend, om op een goede manier te kunnen inspelen op de problemen die ontstaan ten gevolge van ADHD. Zo jong mogelijk dus? Het lastige op jonge leeftijd is natuurlijk dat peuters en kleuters allemaal wat ongeremd zijn in hun doen en laten en zich vaak nog moeilijk langere tijd kunnen concentreren.

Het is inmiddels door onderzoek bekend dat peuters en kleuters (2 tot 6 jaar), die het risico lopen ADHD te krijgen, zich onderscheiden van andere kinderen door de ontwikkeling van vroege en aanhoudende proble-

Tabel 1. Een mogelijke volgorde in de ontwikkeling van remming en zelfbeheersing.

Leeftijd waarop vaardigheid zichtbaar wordt	Vaardigheden
1 jaar	Remmen en vertragen van reacties
2 – 4 jaar	Een gebeurtenis langer in het geheugen vast kunnen houden Ontwikkelen van zelfbewustzijn Ontwikkelen van besef van verleden (wijsheid achteraf) Ontwikkelen van tijdsbesef Ontwikkelen van verbeelding Ontwikkelen van toekomstbesef (toekomstplanning) Uitwisselen van berichten over de toekomst met anderen
2 – 4 jaar	Remmen van emoties Gevoelens scheiden van feiten Ontwikkelen van sociale verhoudingen Ontwikkelen van objectiviteit Beheersen van emoties voor een bepaald doel Motivatie kweken voor een bepaald doel
3 – 5 jaar	Inwendig maken van de taal Volgen van regels die door anderen zijn opgelegd Volgen van regels die door zichzelf zijn opgelegd Zelf regels maken Regels met anderen uitwisselen Verminderen van zelfbeheersing door gebeurtenissen van het moment Vergroten van zelfbeheersing door toekomstbesef Gedrag ordenen met het oog op de toekomst
7 – 12 jaar	De wereld in gedachte in stukjes delen De stukjes opnieuw combineren tot nieuwe ideeën Ontwikkelen van creativiteit

men op het gebied van hyperactiviteit en de omgang met andere kinderen. Het zijn de jonge kinderen die opvallen door extreme onoplettendheid en emotionele problemen, zoals veel woedeaanvallen, driftbuien of snel overstuur raken, die een grotere kans hebben op ADHD als zij opgroeien. Met andere woorden: jonge kinderen van wie het temperament in de eerste levensjaren negatief en veeleisend is. En dan gaat het onder andere over de mate van beweeglijkheid, de intensiteit of felheid van reacties, de concentratieperiode, emotionele uitingen, het aanpassingsvermogen, het slaapritme, eten en zindelijkheid. Vooral wanneer er in de vroege kindjaren van een kind sprake is van een ernstige mate van symptomen van onoplettendheid en hyperactiviteit, is er een reële kans dat vijf jaar later de diagnose ADHD zal worden gesteld. Dit hoeft overigens niet altijd het geval te zijn. Het kan ook zijn dat de symptomen pas worden waargenomen als een kind naar de peuter- of kleutergroep gaat. Ze waren waarschijnlijk wel al aanwezig op jongere leeftijd, maar veroorzaakten geen problemen voor de ouders of hadden nog niet zo'n invloed op de betrekkelijk eenvoudige taakjes die kinderen op die leeftijd normaal gesproken krijgen. Het is verder vooral voor de kleuterleerkracht belangrijk om zich continue te blijven realiseren dat beweeglijkheid, een korte concentratieboog, enige mate van ongeremdheid en dergelijke ook bij veel kleuters voorkomen, die een normale ontwikkeling doorlopen. En het ene kind kan hier meer last van hebben dan het andere, zonder dat er sprake is van ADHD. Het zijn immers allemaal hele normale gedragingen voor kinderen op jonge leeftijd, dus een leerkracht moet daarom ook uiterst voorzichtig met vermoedens van ADHD omgaan en een kind langdurig en in gevarieerde situaties volgen.

De consequenties van druk en impulsief gedrag op school

Het snel afgeleide, overactieve en impulsieve gedrag staat niet op zichzelf, maar kan voor een kind vergaande

gevolgen hebben voor het functioneren in het onderwijs. Het belemmert het leren op allerlei manieren. Door de aandachtsproblemen gaat veel informatie langs het kind heen.

En dit heeft vaak gevolgen voor de leerprestaties van een kind. Veel overbeweeglijke kinderen met aandachtsproblemen hebben leerproblemen, die kunnen worden toegeschreven aan een vertraagde taal-, spraak- en rekenontwikkeling als gevolg van hun gedrag.

Overbeweeglijk gedrag van kind, het voor de beurt praten en het storen van andere kinderen, kan ertoe leiden dat de sociale contacten verminderen of dat het kind wordt afgewezen of zelfs buitengesloten.

Door dergelijke reacties van de omgeving ontwikkelt een kind vaak een erg negatief zelfbeeld.

Onderwijs geven aan overactieve kinderen is vaak geen eenvoudige opgave. Het stelt hoge eisen aan de pedagogische en onderwijskundige kwaliteiten en de inzet van de leerkracht. Het vraagt bijzonder veel geduld en energie van een leerkracht en het is niet vreemd dat een aantal leerkrachten dit op den lange duur niet meer op kan brengen.

De kinderen in de groep 4 werken zelfstandig aan de schrijf- lees- en rekentaken die op het bord zijn uitgewerkt. Groep 3 krijgt instructie van Petra uit het rekenwiskundeboek.

De kinderen van groep 4 weten inmiddels dat ze nu zelfstandig moeten werken, juffrouw Petra mag tijdens een instructiemoment niet gestoord worden. Aanvankelijk verloopt dit rustig, het lijkt erop dat de kinderen de opdrachten goed begrijpen en er wordt met ijver aan gewerkt.

Zo nu en dan zien we een bedenkelijk gezicht opkijken, gevolgd door wat gefluister met tafelenoten. De hulp, die als reactie hierop wordt geboden, blijkt voor de meeste kinderen voldoende. Niet voor alle kinderen echter, want geleidelijk wordt het toch wat onrustiger bij de kinderen van groep 4.

Regelmatig onderbreekt Petra de instructie voor een terechtwijzing, waardoor ook de kinderen in groep 3

wat worden afgeleid. Vooral Jeroen heeft hier veel last van. Hij begint te draaien en zich steeds meer te richten op de kinderen om hem heen.

Die lijken dit niet echt te waarderen, ze reageren geërgerd en mopperen hierover tegen Petra. Deze geeft Jeroen daarop een aantal terechtwijzingen, zonder succes echter.

Hoewel Petra probeert om vriendelijk te blijven tegen Jeroen verraden de lichaamshouding en het stemgebruik van Petra opkomende irritatie. Ze kiest er uiteindelijk voor om Jeroen voor het bord te plaatsen. Dan is hij niet zo gauw afgeleid en kan hij in ieder geval de andere kinderen niet lastig vallen. Want vaak is Jeroen immers de oorzaak van alle onrust in de klas. In een groepje werken lukt bij Jeroen gewoon niet. Jeroen lijkt de verandering van plaats met enige onverschilligheid te ondergaan. Als Petra de kinderen van groep 3 instructie wil geven, dan is Jeroen zo lastig, dat ze besluit om hem gewoon weer terug naar zijn tafel te sturen. Petra is zich weliswaar bewust van het feit dat Jeroen hierdoor veel instructie mist, maar tijdens de instructie is Jeroen toch alleen maar lastig en doet dus ook niet mee. Petra vindt dat ze ook aan de andere kinderen moet denken. Zonder Jeroen worden zij in ieder geval niet gestoord in het volgen van de instructie is de gedachte van Petra. Jeroen begint vervolgens allerlei vreemde geluiden te maken.

Petra: "Vaak wordt het me echt te veel. Dan gaat Jeroen te ver en is er ook geen land meer mee te bezeilen. Ik merk dat ik dan ook de neiging heb om emotioneel te worden en harder tegen hem begin te praten en dat ik ook echt kwaad word. Dan zit er niets anders op dan hem naar de gang te sturen. Maar dat vindt hij zo langzamerhand ook niet erg meer. Ik vind dat hij veel te vaak op de gang staat, maar ik zie geen andere oplossing. Hij wil gewoon niet luisteren"

De beleving van Jeroen zelf

Kinderen als Jeroen zijn vaak niet erg gelukkig. Het lijkt op het eerste gezicht misschien wel dat Jeroen zijn

leerkracht op allerlei wijzen opzettelijk dwarsboomt en de sfeer in de groep bewust verstoort, meestal is dit echter niet zo. Jeroen doet wel zijn best, maar dit mislukt telkens weer, waardoor hij keer op keer in moeilijkheden terechtkomt. Nu zit hij ook nog apart. Hij wil eigenlijk, net als de andere kinderen, bij andere kinderen horen. En met ze spelen en werken. Maar op de een of andere manier wil dit maar niet lukken. Jeroen heeft best in de gaten dat hij vaak in conflictsituaties is betrokken, maar niet wat zijn eigen aandeel hierin is. En als hij zich hiervan wel bewust is, dan realiseert hij zich achteraf wel dat hij eigenlijk niet wilde dat hij ruzie zou krijgen met andere kinderen, maar het overkomt hem telkens, voordat hij het zelf in de gaten heeft.

En Jeroen merkt natuurlijk ook dat er iets met hem aan de hand is. Hij krijgt immers continue correcties van jufvrouw Petra, hij wordt apart geplaatst, omdat hij vaak zijn opdrachten niet af heeft komt hij eigenlijk nooit aan de 'leukere' opdrachten toe, hij wordt altijd door meneer Renee uit de klas gehaald om extra te oefenen en er is nu al een paar keer een vreemde meneer in de klas komen kijken, speciaal naar hem. En Jeroen vindt die speciale aandacht helemaal niet leuk. Hij realiseert zich iedere dag weer dat er bij hem van alles niet goed gaat.

Drukke kinderen zoals Jeroen, hebben echter minder vlug of soms zelf helemaal niet door waar het om gaat. Ze handelen vaak impulsief en denken niet na over de gevolgen. Vaak ontbreekt het besef van tijd en daarom ook de vereiste wilskracht en motivatie om toekomstgericht te denken. De eisen die de school aan een druk kind stelt raken dus vaak de kern van het probleem bij drukke kinderen.

Door de vaak negatieve ervaringen van het kind kan het depressief worden, anderen verbergen eigen emoties achter een stoere en luidruchtig aanwezige of onverschillige houding. We moeten ons afvragen of deze beleving voor Petra en voor Jeroen zelf wel een gunstig toekomstperspectief kan bieden.

Hoe kunnen we Petra en Jeroen verder helpen?

Wat maakt nu dat de houding en aanpak van de ene leerkracht bij drukke kinderen goed blijkt te werken en die van een andere leerkracht juist niet? Het is bekend dat als onderwijs aangepast is aan de behoeften van het kind, het kind zich geaccepteerd weet en veilig voelt. Daarbij speelt de leerkracht een grote rol. Kinderen weten en ervaren dat de juf of meester vertrouwen heeft in hun goede wil en mogelijkheden. Dan pas kunnen kinderen leren, zich ontwikkelen en krijgen ze een onderzoekende houding om de wereld om hen heen te begrijpen. Ook wordt dan tegemoet gekomen aan de basisbehoeften van de mens, namelijk het geloof hebben in eigen kunnen, het gevoel hebben dat anderen je waarderen en met je om willen gaan en weten dat je zelf iets kunt en daarvoor verantwoordelijkheid durft te nemen. Het is de leerkracht die vorm geeft aan onderwijs dat afgestemd is op de behoeften van het kind. Dit doet zij door de manier waarop zij met de kinderen omgaat en contacten met hen onderhoudt, door de manier waarop zij uitleg geeft en de variatie daarin aanbrengt en door de manier waarop zij het verloop van de lessen organiseert en de leeromgeving inricht. Het is belangrijk dat je als leerkracht regelmatig stilstaat bij de wijze waarop je hier zelf invulling aan geeft.

In de beschreven casus worden afstemmingsproblemen zichtbaar, die ertoe leiden dat Jeroen vaak op de gang staat, hij niet wil luisteren, er bij hem leerachterstanden ontstaan en dat hij en de juf alleen maar negatief op elkaar kunnen reageren. Er is geleidelijk aan een situatie ontstaan die alleen maar zal verergeren als deze niet wordt doorbroken. Maar hoe doorbreek je deze negatieve spiraal? De aanknopingspunten voor een antwoord op deze vraag liggen bij drie grote onderwijsthema's:

Interactie

Instructie

Klassenmanagement

Deze thema's bieden een goede ingang om de problematiek te gaan

onderzoeken om van daaruit ook te komen tot een positieve ontwikkeling in het onderwijsleesproces.

De aandacht is dus in eerste instantie gericht op inzicht krijgen in de problematiek van drukke kinderen [al of niet met AD(H)D] en de invloed van het drukke gedrag op het leerproces. Enige achtergrondinformatie is dan van belang. Zo is bijvoorbeeld inmiddels bekend dat een druk kind vaak geleefd wordt door het moment en niet in staat is om zijn gedrag met het oog op de toekomst onder controle te houden. Alles wat er nu om heen gebeurt, is altijd belangrijker dan wat later zal gebeuren. Voor het onderwijs betekent dit dat een druk kind door de slechte concentratie vaak maar voor de helft de nieuwe leerstof meekrijgt of de uitleg bij een opdracht hoort. Ook zullen ze bij grotere opdrachten moeite hebben met het plannen van een oplossingsstrategie. Straffen en belonen voor beter toekomstig gedrag helpt ook niet, omdat een druk kind het verband met zijn gedrag vaak niet ziet of even later alweer is vergeten. Straffen en belonen helpt bijvoorbeeld alleen als het een directe en consequente reactie op zijn gedrag is.

Door zo meer inzicht in de problematiek van drukke kinderen te krijgen, kan er gericht gekeken worden op welke punten de interactie, de instructie en het klassenmanagement verbeterd kunnen worden. Een goed klassenmanagement kan bijvoorbeeld erg preventief werken. Jeroen kreeg een plaats voor het bord. Op deze plek waar elke leerling zich afgezonderd van de groep zal voelen, kan er geen regelmatig oogcontact (interactie) plaatsvinden. Als leerkracht zul je dan alleen met moeite ook van deze leerling aandacht voor nieuwe leerstof kunnen vragen en met moeite kunnen nagaan of de uitleg is begrepen (instructie). Deze constatering kan dan dus leiden tot een plaatsverandering voor Jeroen. Een plek in het lokaal, waar wel regelmatig oogcontact kan plaatsvinden en waar wel regelmatig nagegaan kan worden of hij de instructies heeft begrepen, zou al een gunstig effect kunnen hebben.

Daarbij zou dan ook rekening moeten worden gehouden met de situering ten opzichte van andere kinderen. Zo zou Jeroen kunnen worden geplaatst dichtbij een stabiel en gemakkelijk lerend kind, die Jeroen tijdens zelfstandige werkopdrachten zou kunnen helpen zodat hij wat minder leerkrachtafhankelijk zou kunnen worden. En misschien juist achter in het lokaal, in plaats van voorin, zodat hij zich niet meer om hoeft te draaien, achter hem gebeurt er immers niet zo veel. Zo zijn er meer punten op het gebied van klassenmanagement die door een kleine verandering een positieve uitwerking op het onderwijs aan drukke kinderen kunnen hebben. Als leerkracht word je vaak zo door de problemen van een druk kind in de klas in beslag genomen dat je voordat je het zelf in de gaten hebt, zoals bij Petra het geval was, al in een negatieve spiraal bent terechtgekomen. Video-interactiebegeleiding kan dan een goed middel zijn om de onderwijsleersituatie te analyseren en aanknopingspunten te zoeken voor verbetering. Bij video-interactiebegeleiding worden opnames van de klas-situatie gemaakt. Later worden de beelden door de leerkracht en de begeleider samen bekeken en geanalyseerd. Dit gebeurt uiteraard met grote zorgvuldigheid, want veel leerkrachten zullen dit begeleidingsmiddel als bedreigend ervaren. Het is daarom van belang om te benadrukken dat video-interactiebegeleiding een vorm van begeleiding is die zich richt op versterking van de mogelijkheden van de leerkrachten en de leerling. De begeleiding richt zich niet op het benoemen, beoordelen en behandelen van probleemgedrag. De aandacht is gericht op inzicht in eigen gedrag en handelen, inzicht in eigen kwaliteiten en nog onvoldoende aangegrepen ontwikkelingskansen. De aanwezige competentie van leerkrachten wordt als uitgangspunt genomen om de professionaliteit in het goed omgaan met bijzonder drukke kinderen te versterken. Video-interactiebegeleiding zet leerkrachten op een denkspoor met als ingang interactie, instructie en klassenmanagement. Een denkspoor waar leerkrach-

ten zonder het bekijken van eigen video-opnamen wellicht niet snel op komen. En dan zal misschien blijken dat achter de problematiek van drukke kinderen vooral een kwaliteitsprobleem van het onderwijs schuilt.

Een pedagogische aanpak

De hulpverlening aan kinderen met specifieke stoornissen werd en wordt nog in veel gevallen eenzijdig benaderd. Het kind en zijn stoornis staan centraal. De context waarin het kind opgroeit – de opvoedingssituatie thuis, de onderwijsleersituatie, de buurt – komen slechts zijdelings aan de orde. Kort door de bocht geformuleerd, zit de oorzaak van de stoornis in het kind. De behandeling dient zich daarom ook vooral op het kind te richten. Het streven is om het kind 'gewoon' te maken.

In het project 'Kinderen met speciale rechten' van de Landelijke Pedagogische Centra (LPC) staan wij een pedagogische aanpak voor. Bij de pedagogische aanpak staan drie zaken centraal:

- achterhalen in hoeverre de omgeving (school, ouders, buurt) van invloed is op de problematische gedragingen van het kind
- nagaan welke veranderingen in deze omgeving positief van invloed zijn op het gedrag van het kind
- leren hanteren van het problematische gedrag van het kind door leerkrachten (en ouders).

Het probleem wordt niet op het bordje van het kind gelegd. (Uit: Baltussen, Dijkstra, Koekkoek, Leenders & Loman, 2001)

In het project 'Kinderen Met Speciale Rechten' staat respect voor kinderen centraal. De nadruk ligt op een zodanige inrichting van het onderwijs dat kinderen geen geweld wordt aangedaan.

Dit betekent dat er niet van alles wordt ondernomen om eigenschappen van het kind om te buigen, maar de aandacht vooral wordt gevestigd op de houding en de vaardigheden van de leerkracht.

In plaats van te letten op 'de tekorten' van een kind proberen we leerkrachten vooral alert te maken voor

de sterke punten van kinderen. Soms zijn deze voor leerkrachten geheel uit het beeld verdwenen. En het zijn juist de sterke eigenschappen van een kind, de goed ontwikkelde krachten van een kind, die een sterke basis bieden voor verdere ontwikkeling. Daar moet dus het accent komen liggen. Leerkrachten moeten zich ook bewust worden van de eigen onderwijsstijl en – acties via (zelf)reflectie. Van hieruit kunnen leerkrachten gaan verkennen waar aanknopingspunten liggen om de relatie met het kind te verbeteren. Een goede relatie met de leerkracht vormt immers de basis voor leren en ontwikkeling.

Leerkrachten begeleiden bij het zoeken naar manieren om het (moeilijke) gedrag van hun kinderen te leren hanteren; niet door het kind aan te passen maar door de omgeving te veranderen. We kunnen kinderen niet van buitenaf veranderen of ontwikkelen. Kinderen ontwikkelen zichzelf. Maar zij ontwikkelen zich niet zomaar. Zij hebben een voorbereide en ontspannen omgeving nodig. Het creëren van een dergelijke onderwijsomgeving is de taak van leerkrachten.

Een positieve en verwarmende houding van Petra en een gerichte en daadkrachtige aanpak naar aanleiding reflectie op eigen handelen werpt over het algemeen snel vruchten af. We zagen hoe Jeroen vanuit een verbeterd contact met Petra en een aantal gerichte acties met enthousiasme mee begon te draaien in de groep. Petra werd alerter voor de dingen die Jeroen goed deed en liet hem op subtiele wijze merken, bijvoorbeeld door het opsteken van een duim of een schouderklopje, dat ze zijn inzet waardeerde. Ze zorgde tijdens het samenwerken dat ze in de directe omgeving van Jeroen bleef, zodat ze hem gemakkelijk kon corrigeren, maar vooral ook extra kon begeleiden. Op zichzelf kleine wijzingen leidden al tot opmerkelijke veranderingen. Petra genoot hiervan en Jeroen wellicht nog meer.

Zorg in de leef- en werkgemeenschap

Jenaplanscholen hebben vanuit hun basisconcept veel te bieden

aan kinderen die opvallen, bijvoorbeeld door bijzonder druk gedrag. De school wordt gezien als een leef- en werkgemeenschap, met een cultuur van zorg voor elkaar, ook en vooral in de stamgroepen. Letten op 'tekorten' van kinderen en dit nemen als uitgangspunt voor eigen handelen sluit hier beslist niet op aan. Respecteren van verschillen tussen kinderen en accepteren van kenmerken van kinderen wel. Vanuit hun basisconcept kunnen leerkrachten, die werkzaam zijn op een jenaplan-school, gaan verkennen welke aanpassingen kunnen worden aangebracht in de eigen onderwijspraktijk. Het Jenaplanconcept biedt hiervoor vele ingangen, waarbij we bijvoorbeeld denken aan de basisactiviteiten (gesprek, spel, helpen, werk en

viering). Deze activiteiten kunnen bijvoorbeeld worden aangegrepen om de samenwerking tussen het bijzonder drukke kind en de andere kinderen in de groep te versterken. Leerkrachten kunnen verkennen welke maatregelen specifiek voor het bijzonder drukke kind van belang zijn om ook voor dit kind optimale ontwikkelingskansen te creëren. ■

Literatuur

Projectgroep 'Kinderen met Speciale Rechten', Baltussen M., Dijkstra R., Koekoek M., Leenders Y. & Loman E., 'Kinderen met Speciale Rechten, Omgaan met ADHD op school', Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra, 's Hertogenbosch, 2001.
Comperolle & Doreleijers, 'Zit still, Een handleiding voor het opvoeden van overbe-

weeglijke kinderen', Lannoo Tiel, 2001.
Barkley R.A., 'Diagnose ADHD, een gids voor ouders en hulpverleners', Swets & Zeitlinger Publishers Lisse, 1997.

De auteurs zijn werkzaam in de LPC-projectgroep 'Kinderen met speciale rechten'. Adres: Jolanda Hekkers, Postbus 482, 5201 AL 's-Hertogenbosch, j.hekkers@kpc-groep.nl Hier is ook nadere informatie over de ondersteuningsmogelijkheden vanuit dit project te verkrijgen.

Noten

¹ Zie: 'Diagnose ADHD', Een gids voor ouders en hulpverleners, R.A. Barkley, Swets & Zeitlinger Publishers, Lisse, 1997.

² Meer informatie rondom medicatie bij ADHD kunt u vinden in B. Gunning en A. Paternotte (1997). 'Toen we de bijsluiter lezen...' Bilthoven: Balans.

Ad Boes

Wordt vervolgd - DE EINDTOETS-ACTIE

Onverwacht komt er wetenschappelijke steun voor althans een deel van de argumenten bij de actie tegen de praktijk van de eindtoets. Blijkens een persbericht (te vinden onder www.rug.nl verder zoeken onder 'journalisten') zal Mart Visser op 13 januari 2003 aan de Rijksuniversiteit van Groningen promoveren op een onderzoek naar de schoolkeuzeprocedure in Amsterdam. De CITO-toets wordt (werd?) daar mede gebruikt om, zoals in het persbericht staat, 'met basisscholen op zakelijke gronden af te rekenen'. Over die praktijk stelt de promovendus dat die toets daarvoor niet gemaakt is en daarom ook niet gebruikt mag worden. Hetzelfde is in de actie en de brochure naar voren gebracht, we spraken van het 'oneigenlijk gebruik van scores van eindtoetsen', waarbij het natuurlijk geen verschil maakt of die toets van het CITO is of van een andere toetsproducent. In het proefschrift wordt het beleid

van wethouder Van der Aa in krachtige bewoordingen aan de kaak gesteld, want hij was het die het noodzakelijk vond om scholen met behulp van de CITO-schoolscores onder druk te zetten.

We achten CITO zelf mede schuldig aan een onjuist gebruik van eindtoetsgegevens, omdat het instituut schoolscores berekende en die ter beschikking te stelde aan scholen en daarmee aan hun besturen. We hebben al eerder gemeld dat het CITO voornemens is die 'service' niet meer te verlenen. Maar het toetsinstituut moet veel verder gaan. In een 'bijsluiter' kan worden aangegeven waarvoor de scores zich lenen en waarvoor beslist niet.

Niet alleen de gemeente Amsterdam is in de fout gegaan. Het voorbeeld van de hoofdstad heeft in tal van gemeenten navolging gevonden. Ook de onderwijsinspectie gaat ons inziens niet vrijuit, daarin verschillen we

overigens van oordeel met Visser. In een interview met het Dagblad van Het Noorden van 29 december jl. zegt hij: 'De inspectie kijkt veel breder en kan dus ook redenen vinden voor een lage score'. Maar ook de inspectie maakt oneigenlijk gebruik van de gegevens van de eindtoets. Het maakt geen verschil als ook naar andere factoren wordt gekeken. Daar komt bij dat het mistig is hoe inspecteurs precies tot hun eindoordeel over 'opbrengsten' komen en welke instrumenten daarvoor gebruikt mogen worden. Scholen beschikken niet over die informatie. Bovendien is er op dit gebied veel in beweging, mede als gevolg van harde oordelen van wetenschappers over de DLE-systematiek. Er bestaat zeker een acceptabel alternatief: daarbij gaat de inspectie na of de condities waaronder kinderen vorderingen moeten maken in alle opzichten optimaal zijn. Die vraag moet dan zorgvuldig afgestemd worden op de typische kenmerken van de populatie van een school. Daarbij zal blijken dat er geen twee scholen gelijk zijn. Daar past - alleen al om deze reden - 'vergelijkend afrekenen' niet bij. ■

RECENSIES

SCHRIJVEN OP MAAT

Zoete beloning

Annemiek Ruytenberg werkt sinds 1970 als ergotherapeute in het onderwijs. Sinds 1981 is zij verbonden aan de Mytylschool Prins Johan Friso in Haren (Gr.). Op veel schrijffronten is zij actief: het project "Weer Samen Naar School", ontwikkeling van het leervak schrijven, diagnostiek, behandeling van kinderen met schrijfproblemen, consulten voor leerkrachten, ambulante begeleiders, paramedici, ouders, adviseur van de Amsterdamse IPABO. In zijn voorwoord merkt prof. Dr. A.F. Kalverboer op, dat deze remediërende methode "een energieke en betrokken houding" van de leerkrachten vraagt. De beloning zal echter zoet zijn – men "zal er veel voor terugkrijgen".

Deze remediërende schrijfmethode is bestemd voor leerkrachten in reguliere en speciale basisscholen (met name Mytylscholen), remedial teachers, interne begeleiders, ergotherapeuten, kinderrfysiotherapeuten en leerkrachten in volwassenenonderwijs aan anderstaligen. Verder is Schrijven op maat bedoeld voor PABO's, schrijfopleidingen en afdelingen Ambulante Begeleiding.

Producten

Schrijven op maat bestaat uit de volgende producten:

Deel 1 omvat twee ringbanden: een theorieboek en een handleiding.

In de eerste band is er aandacht voor schrijfproblemen bij kinderen met ontwikkelingsproblemen, zoals ADHD, DCD, geringe leergeschiktheid, visuele problemen, ontwikkelingsachterstand, neuromusculaire functiestoornissen, schrijfproblemen bij anderstalige kinderen of volwassenen. Er worden adviezen en suggesties terzake gegeven.

In de tweede band staat de voorloper-schrijfmethode centraal. De 'leerstof' is in drie fasen ingedeeld: het basisprogramma en cijfers (ca. 14 weken), de schrijfpatronen (5 weken), de letters (zowel voor steil blokschrift als lichthellend verbonden schrift elk 26 weken). Voor elke week is er een lesplan, dat uit vier uitgewerkte schrijflessen bestaat; bij elk aspect daarvan is individuele afstemming mogelijk. De eenvoudige en eenduidige uitleg berust op het idee van 'directe' instructie. Verder voorziet elk lesplan in een les schrijven-op-muziek, bijgevoegd op audio-cd. (en met dank aan Schrijfdans van Ragnhild Oussoren). De lesonderdelen zijn steeds: doelstellingen, materiaal, voorbereiding, lesinhoud.

Deel 2 bestaat uit 68 kopieerbare werkbladen voor het basisprogramma, cijfers en schrijfpatronen. Er is gestreefd naar een rustige opmaak, duidelijke zwart-wit contrasten, zonder afleidende illustraties.

Deel 3 bestaat uit 208 kopieerbare werkbladen voor ver-

bonden rechtshellend schrift; de bijbehorende software maakt het mogelijk om werkbladen met eigen woordjes en/of zinnestjes te maken.

Deel 4 bestaat uit 215 kopieerbare werkbladen voor steile blokletters; met de bijbehorende cd-rom kunnen werkbladen met verschillende lettergrootten worden gemaakt.

De methode komt tegemoet aan de behoefte van differentiatie en zorgverbreding. De toetsen en extra lesstof dragen daaraan duidelijk bij.

Schrijven op maat is bedoeld als 'voorloper'. Voor de verdere ontwikkeling van het handschrift kan worden doorgegaan met de op school aanwezige schrijfmethode.

In het blad Speciaal Onderwijs (71e jaargang, nr. 4, p. 125 t/m 131) is deze schrijfmethode uitvoerig besproken door Alger van Hagen; Annemiek Ruytenberg sluit af met een informatieve reactie. ■

BESPROKEN WERD

Schrijven op maat – als schrijven leren moeilijk is. Een remediërende methode voor kinderen met (senso)motorische en/of cognitieve problemen

Auteur en uitgever: M.A.J. Ruytenberg-Wegbrands, Wadwerderweg 3, 9988 ST Usquert, tweede en herziene editie, 2002 (eerste editie, 1996) tel. 0595-424471;

www.schrijvenopmaat.nl. Prijs proefpakket € 12,- (excl. btw).

Prijs volledig pakket € 727,- (excl. btw). Niet via de boekhandel.

Recensent: Dick Schermer

‘Geen woorden maar daden’, een interessant advies.

Tussen de vele adviezen van instanties, raden en commissies aan de regering zijn er soms verrassingen. 'Geen woorden maar daden', van de Raad voor de Maatschappelijke Ontwikkeling (RMO) reken ik daartoe. Het advies wil bijdragen aan het normen- en waardendebat. Na een onbevredigend debat in het parlement nu een krachtig geluid, herkenbare analyses en creatieve voorstellen. In het volgende leggen we vooral het accent op wat in het advies over onderwijs wordt gezegd.

De raad stelt dat overheids- en semi-overheidsorganisaties zich op het gebied van schaal, sturing en samenhang nauwelijks hebben aangepast aan 'ontwikkelingen die de individuele burger en zijn kwaliteiten in het brandpunt van de sociale infrastructuur hebben geplaatst. In onderwijs, zorg en veiligheid overheerst nog steeds de institutionele structuur van een tijdperk waarin meer waarde werd gehecht aan collectieve dan aan individuele verantwoordelijkheid' (p.9). De schaal werd en wordt nog steeds ontleend aan het industrieel model van efficiency, hetgeen heeft geleid tot verminderde betrokkenheid. Ook de gebruikelijke sturing heeft negatieve gevolgen, 'hiërarchie en bureaucratie maken van de burger vooral een doorgeef-

luik'... 'Cliënt en medewerker worden er niet op hun menselijke kwaliteiten aangesproken, maar op hun functionaliteit'. Waar het gaat om samenhang wordt te vaak gezondigd tegen de gegroeide behoefte aan individuele herkenbaarheid, die teveel op gelijkheid is gericht.

De oplossingen die de raad voorstelt zijn driedelig:

Ze kiest niet voor kleinschaligheid en acht de gebruikelijke tegenstelling klein versus groot onvruchtbaar. Het alternatief is 'klein binnen groot'. In kleinere eenheden binnen grotere gehelen ervaren mensen 'dat ze ertoe doen'. Er wordt opgemerkt dat de universiteiten van Oxford en Utrecht ongeveer even groot zijn. Oxford kent 39 min of meer gelijksoortige (geen gelijke!) 'colleges', daardoor biedt de universiteit 'de gevoelswaarde van kleinschaligheid'.

Daar hoort bij dat de kleine eenheid een hoge mate van autonomie kent die betrokkenheid en creativiteit van de participanten prikkelt in plaats van doodt. Als ontwikkelingsprincipe geldt 'sturen op vertrouwen'. De overheid moet zich daarbij op haar wezenlijke missie concentreren, dat is het stellen van kaders. 'Daarbij laat ze burgers en organisaties van burgers binnen die missie zoveel mo-

gelijk ruimte'. Toegepast op onderwijs: 'Neem de leraar die binnen de doelstelling van zijn school zijn eigen ding mag doen, zijn eigen opvattingen over het vak aan de man mag brengen in plaats van als doorgeefluik te moeten functioneren voor wat ergens ver weg wordt bediscusseld door onderwijsideologen, politici of bewindspersonen'. Het zijn moeilijk mis te verstane uitspraken, die betrekking hebben op wat velen in het huidige onderwijs als hinderlijk ervaren. De kritiek wordt even verder nog concreter: 'Toezicht op en controle van het functioneren van organisaties in het publieke domein hebben gedurende de afgelopen decennia een grote vlucht genomen. Meestal hebben ze de vorm aangenomen van outputmeting op basis van kengetallen' (p.14). Het lijkt erop dat de overheid bij onderwijs wat dat betreft bezig is met een inhaalslag, want op die manier controle uitoefenen is daar betrekkelijk recent. Daarom geldt hier: 'Beter ten halve gekeerd, dan ten hele gedwaald'. Het advies, dat 17 tekstpagina's omvat, kan men via www.rmo.nl downloaden. ■

Recensent: Ad Boes

Februarizon

*Weer gaat de wereld als een meisjeskamer open
Het straatgebeuren zeilt uit witte verten aan
Arbeiders bouwen met aluinen handen aan
Een raamloos huis van trappen en piano's
De populieren werpen met een schoolse nijing
Elkaar een bal vol vogelstemmen toe
En héél hoog schildert een onzichtbaar vlieggruig
Helblauwe bloemen op helblauwe zijde.*

*De zon speelt aan mijn voeten als een ernstig kind
Ik draag het donzen masker van
De eerste lentewind.*

Paul Rodenko

Kind en mens

*Als zij mij weer bezeren
en mensen doen mij pijn,
dan wil ik soms nog leren
om zoals zij te zijn.*

*Maar ach, hoe zou 'k vergeten
mijn kleine kinderpijn,
als zij, die mensen heten,
toch eigenlijk kindren zijn.*

*Dat doet in al dit leven
het meeste en diepste pijn:
waar mensen kindren bleven,
als kind een mens te zijn.*

C.S. Adama van Scheltema

TOM

Efficiënt



- En, hoe bevalt jullie nieuwe directeur?
- Heel goed. Kijk, niets ten nadele van de vorige, maar die was er al zo lang. Ik heb zelf bij hem op school gezeten. En daarna twee van mijn kinderen. Tja zo'n man zit aan het eind van zijn carrière zozegd. Want bovenschools wou hij niet. Eigenlijk was hij ook geen echte directeur. Hoofd der school, dat was ie nog steeds. Je kent dat wel. Langzaamaan, door allerlei ontwikkelingen, uit de klas gemanoeuvreerd totdat ie zich op een gegeven moment in een kamertje achter een bureau bevond, met een lange la vol hangmappen. Nog een cursus gedaan. Knap hoor, op die leeftijd. Maar ja, je kan wel een cursus management doen, maar daarmee ben je nog geen manager...
- Da's nou dus wel even iets anders.
- Zeker weten. Hartstikke efficiënt. Allerlei ontwikkelingen doen ze tegenwoordig zelf. En we worden er nauw bij betrokken. Via de interactieve website van de school worden we goed op de hoogte gehouden en kunnen we overal over meepraten.
- Zoals?
- Nou over pesten of de Cito-toets en zo. Er zijn op dit moment vijf praatgroepen waarbij je je kunt aanmelden. Ik zit bij "Modern Opvoeden" en "Dyslexie". Maar Nel, je kent haar wel, die zit overal bij. Zit elke avond achter de pc. Hele verhalen. Echt, pagina's vol. Volgens mij knipt en plakt ze overal teksten vandaan.
- Moet je toch allemaal lezen.
- Ik kijk wel uit. Selecteren en deleten. Het gaat tenslotte om efficiency. 't Kost mij veel minder tijd dan die

ouderavonden van vroeger. En het grote voordeel is dat je het op je eigen tijd kan doen.

Ook de foto's van het kamp kun je zo downloaden. Niks geen gedoe meer met bestellen en zo. Dat was altijd zo'n drukte op de gang. En dan kreeg je soms ook nog de verkeerde foto's.

En, ook al zo leuk, de kinderen krijgen automatisch op hun verjaardag een elektronische felicitatie toegestuurd, met een muziekje erbij. Op hun eigen e-mail adres. Daar maken ze ook hun huiswerk op. Hoe dat kan zonder spieken begrijp ik niet. In de groep van mijn jongste hebben de kinderen alle e-mailadressen uitgewisseld...

- Hoe oud is hij eigenlijk?

- Tien.

- Nee, ik bedoel de nieuwe directeur.

- O die. Geen idee. Eerlijk gezegd weet ik niet zo goed hoe hij er uit ziet. Ik zie hem nooit. Kijk dat vind ik nou wel een nadeel...

- Nadeel?

- Ja, ik bedoel, de vorige stond bij de deur als de school aan ging. Vaste prik. 's Morgens en 's middags. Dan keek ie het spul even over. Dan had ie ze allemaal weer even gehad. Inclusief de moeders en vaders die hun kinderen brachten. En als er wat was dan zag hij dat en dan kon je dat meteen even kwijt. Het was een soort vader zal ik maar zeggen.

Maar ja, je kan niet alles hebben, nou hebben we een manager.