

# **MENSEN** *kinderen*

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



**IN DIT NUMMER:  
EEN DIGITAAL PORTFOLIO  
IN EEN JENAPLANSCHOOL**

jaargang 20 - nummer 3 - januari 2005

## VAN DE REDACTIE.....3

*Kees Both*

## MENSEN IN HET WERK- BEPERKINGEN ....4

*Cath van der Linden*

### THEMA: EEN DIGITAAL PORTFOLIO IN EEN JENAPLANSCHOOL

## EEN DIGITAAL PORTFOLIO IN EEN JENAPLANSCHOOL .....5

*Leanne Jansen, Mandy Evers en*

*Rieks Mulder*



Betekenisvol leren, zelfsturing, bij de evaluatie van hun vorderingen kinderen primair vergelijken met hun eigen ontwikkeling en in samenspraak met hen (basisprincipe 19) – voor dat alles is een portfolio een onmisbaar instrument. Dat portfolio kan ook in digitale vorm. In dit artikel na een korte schets van wat 'portfolio' inhoudt, een beschrijving van de ontwikkeling van een digitaal portfolio in een Jenaplanschool.

### EN VERDER ...

## SAMEN MET LEERLINGEN ONDERWIJS VERNIEUWEN.....10

enkele vernieuwingscholen in de Verenigde Staten

*Jos Castelijns*

Beschouwingen over en observaties tijdens bezoeken aan vernieuwingscholen in de Verenigde Staten. Daarbij staat met name een zeer bekende school centraal, in New York: Central Park East Elementary and Secondary School. Deze school slaagt erin om in een sociaal-economisch zeer slecht bedeelde buurt (East Harlem) zeer goede resultaten te behalen. Daarbij staat niet het leerstofaanbod, maar staan de zich ontwikkelende kinderen centraal. De kenmerken van deze school zijn zeer verwant met Jenaplan. De school maakt deel uit van een nationaal netwerk – de Coalition of Essential Schools – dat ook inspirerend kan zijn voor vernieuwingscholen in ons land.

## JENAPLANONDERWIJS STAAT ER BIJ ONS "GEKLEURD" OP .....14

*Ton Scheulderman*

De auteur is het niet eens met de stelling dat Jenaplanscholen er onvoldoende in slagen om kinderen van (ouders van) niet-Nederlandse herkomst te trekken en beschrijft een stukje praktijk binnen zijn wit-zwarte school.

## OVER DE HOOFDEN HEEN.....16

*Jaap Nelissen*

Een ingezonden artikel waarin kritiek wordt geuit op de gang van zaken tijdens de NJPV-conferentie van 2004 en binnen de NJPV als geheel. De auteur bekritiseert 'starre opvattingen' met betrekking tot de ontwikkeling van het Jenaplan van mensen die volgens hem teveel naar het verleden en te weinig naar heden en toekomst kijken.

Met een reactie van Ingrid Nagtzaam, Rinus Buursink en Jaap Meijer, voorbereiders van de conferentie.

## DE KWALITEIT VAN KWETSBAARHEID ....20

Nadenken over de professionaliteit van de Jenaplan-groepsleider (2)

*Geert Kelchtermans*

De roep om 'kwaliteit' in het onderwijs maakt veel leraren onzeker en leidt tot de behoefte aan grond onder de voeten, om zeker te weten 'dat je het goed doet'. Die zekerheid is echter maar in zeer beperkte mate te geven, wat samenhangt met het eigen karakter van het onderwijs en het leraar zijn ('de kwetsbaarheid van de kwaliteit'). De kwetsbaarheid van het leraarsberoep heeft daarentegen zijn eigen kwaliteit en in plaats van alles te willen meten en exact vast te stellen wordt een pleidooi gehouden voor het vertellen van verhalen, als uitdrukking van de wijze waarop men in het werk staat en daarover communiceert. Verhalen over schijnbaar banale gebeurtenissen, die je echter diep kunnen raken en de kern van je leraar zijn raken.

## VRAAG HET DE VOGELS ZELF MAAR: NESTKASTEN BIJ DE SCHOOL (2) .....25

*Kees Both*

Een vervolg van een reeks korte artikelen: wat kan je doen als de vogels gaan broeden?

### ...EN TOM OP DE ACHTERZIJDE

## WAT GEBEURT ER?



## Van de redactie

### *Bij het 95e nummer van Mensen-kinderen*

De jaarconferentie 2004 ligt alweer enkele maanden achter ons, maar zal nog nagalmen in Mensen-kinderen. In het voorliggende nummer in een ingezonden artikel van Jaap Nelissen en een korte reactie daarop van de voorbereidingsgroep. En in het maartnummer, waarin diverse bijdragen vanuit de conferentie zullen worden opgenomen. Naar aanleiding van deze conferentie en, breder, van het jubileum wil ik in dit redactioneel kort reflecteren op de manier waarop we in Jenaplankring aandacht geven aan de verdiensten van mensen. Met daarbij nog vers in het geheugen de verkiezing van 'de grootste Nederlander'. Bij het laatstgenoemde spektakel werd het grote gebrek aan historisch besef op een schrijnende manier zichtbaar. Ik zie weinig heil in het organiseren van een verkiezing van 'de grootste Jenaplanner', maar het lijkt me evident dat zonder Peter Petersen er geen Jenaplan geweest zou zijn en het is zeer de vraag of zonder Suus Freudenthal de Jenaplanbeweging in ons land tot bloei gekomen zou zijn en ook de invloed van Kees Boeke moet daarbij niet onderschat worden. Tijdens de conferentie kwam dat sterk naar voren in het optreden van 'verhalenman' Karel Baracs. Het noemen van namen heeft altijd het risico in zich dat anderen ten onrechte in de schaduw blijven. Zo had Suus nooit in haar eentje de Jenaplanbeweging van de grond kunnen tillen, zonder andere pioniers om haar heen. In het jubileumnummer (september) werden ook namen van zulke pioniers genoemd in de verhalen van de geportretteerde scholen. Op landelijk niveau is de invloed en inbreng van Suus toch het grootste geweest. Ik merk bij Jenaplanners op dat punt wel eens iets van een zekere weerstand en dan valt het woord 'persoonsverheerlijking'. Een soort heiligverklaring van mensen. Maar je hoeft mensen toch niet heilig te verklaren - alsof ze geen tekorten zouden hebben - om ze toch als 'grote mensen' te zien, mensen die op een bepaald gebied een beslissende bijdrage hebben geleverd? Suus Freudenthal was geen heilige, net zo min als Peter Petersen dat was of Willem van Oranje, Erasmus, Nelson Mandela, Gandhi, e.a. Of, als het om de 'grootste groene Nederlander' (een parallel-verkiezing) gaat: Jac. P. Thijssen. De verhalen van zulke 'grote mensen' moeten we blijven vertellen, ze kunnen ons inspireren, er is zelfs een inhoudelijk terrein binnen WO dat zo heet: 'grote men-

sen', als domein binnen het ervaringsgebied 'Mijn leven'. De keuze die je als persoon, als school en als NJPV maakt voor zulke 'helden' zegt iets over de waarden die je belangrijk vindt. Onderwijsvernieuwing is en blijft een zaak van mensen, die zich ergens van harte voor inzetten. De 'coverstory' van dit nummer - het enige artikel in het themadeel, ditmaal - bericht over een fascinerende ontwikkeling: het portfolio in digitale vorm, met ervaringen vanuit een Jenaplanschool. Een boeiende en functionele vorm van ICT-gebruik. Dan volgt een artikel over een school die weliswaar niet de naam 'Jenaplanschool' draagt, maar het volgens mij wel is. Ik kan er enigszins over meepraten, omdat ik deze beroemde school, die inspiratiebron is voor vele andere scholen, zelf ooit ook bezocht en toen ook zeer onder de indruk was. Belangrijk in dit artikel is ook dat het begrip 'kantelen' van het onderwijs van aanbod- naar vraaggerichtheid kritisch besproken wordt. Er wordt vaak een tegenstelling tussen beide benaderingen geschapen die volgens de auteur vals is, wat hij laat zien aan de betreffende school. Ik denk hier ook aan het pleidooi dat Rourke Broersma in dit blad hield voor een rijk cultureel aanbod ('canon') aan kinderen. Dat dit niet ten koste hoeft te gaan van het 'eigendom' van het leren van de kinderen laat de beschreven Amerikaanse school zien. Ton Scheulderman bericht uit zijn school over het omgaan met verschillen: allochtone kinderen en hun ouders in een Jenaplanschool. Het tweede en laatste deel van de Suus Freudenthalzing door Geert Kelchtermans is ook in dit nummer te vinden en tenslotte een kort stuk over nestkastjes op het schoolterrein.

Ik wens alle lezers een gezond en pedagogisch vruchtbaar 2005 toe. Zelf leer ik vanaf 1 december, na ruim 14 maanden volledig doof geweest te zijn, weer op een nieuwe wijze horen met behulp van een implantaat in het oor. De wereld gaat daardoor op een nieuwe manier weer open. De komende maanden ben ik er ook op gespist of ik de zingende koolmezen, heggenmussen, grote lijster, zanglijster en andere vroege zangers kan horen en 'thuisbrengen'. Over deze wel zeer aparte wijze van auditieve Wereldoriëntatie zal ik te zijner tijd iets berichten in Mensen-kinderen. [In dit nummer zijn ook - door Joop Luimes gemaakte - foto's gebruikt die oorspronkelijk gemaakt zijn voor het jubileumnummer]

# MENSEN IN HET WERK

## **BEPERKINGEN**

Kwart over zeven. Het is nog donker en een beetje mistig. Op de snelweg auto's in een onafzienbare rij op weg naar een onbekende bestemming. Ik voeg in en weet dat ik tot Arnhem overgeleverd ben aan dit verkeer: soms stevig doorrijden, regelmatig langzaam rijden, af en toe stilstaan. Fijne regendruppels. Net niet genoeg voor de ruitenwissers, net te veel zonder. De linker wisser trekt een streep over de ruit. Het gesprek waarnaar ik onderweg ben zit al in mijn hoofd. In gedachten hoor ik terug wat hij vertelde aan de telefoon.

'Hij moet even afstand nemen. Zijn algemeen directeur heeft daar zo stevig op aangedrongen dat er geen andere keus meer was. Een paar dagen thuisblijven om tot rust te komen. Hij baalt ervan. Hij ervaart het als 'opgeven' en 'falen'. Natuurlijk was hij de laatste weken best wel emotioneel. Maar dat was toch logisch met al dat gedoe in de school?

Er is het een en ander fout gelopen. Totaal onverwacht heeft de procedure voor benoeming van een nieuwe interne begeleider tot een conflict geleid. De afgewezen, interne, kandidaat is nog steeds teleurgesteld en boos en praat daarover in de wandelgangen. De collega's weten niet hoe ze daarmee om moeten gaan. Hij zit als locatieleider steeds meer klem tussen partijen. Dat gaat hem aan het hart. Hij heeft in de afgelopen twee jaar zoveel geïnvesteerd in het bouwen aan een collegiaal team. Het raakt hem misschien wel teveel. Hij weet natuurlijk ook wel dat hij eigenlijk nog heel onervaren is. Wat is nou twee jaar? En daarvoor een paar maanden als leerkracht. Dat zou hij trouwens niemand aanraden: leidinggeven op een school waar je ook als leraar hebt gewerkt. Hoe goed je het ook doet, je collega's kijken toch altijd met een dubbel gevoel naar je. Pas geleden zei er nog iemand dat hij veel aardiger was toen hij nog gewoon een collega was. Niet leuk om te horen toch, als je zo je best doet?

Hij is bang dat het vertrouwen dat hij heeft opgebouwd nu ook als een kaartenhuis in elkaar valt. Dan is al zijn harde werken voor niets geweest. Daar slaapt hij niet van. Het blijft maar malen. Wat heeft hij toch niet goed gedaan? Hoe had hij deze puinhoop kunnen voorkómen? Want dat is het toch: een puinhoop? En hoe moet hij nu verder? Kan hij nog wel verder? Is het niet allemaal kapot nu en voor niets geweest?

Hij had nooit moeten toegeven. Hij had gewoon moeten doorwerken. Dan was hij er tenminste bij geweest. Dan had hij kunnen zien en horen wat er speelt. Nu moet hij van de zijlijn toekijken en maar hopen dat het niet nog verder uit de hand loopt.'

Afslag Arnhem. Het is intussen licht, al regent het nog steeds. Ik draai het parkeerterrein op. Ruim op tijd. Het telefoongesprek van vorige week heeft me het gevoel gegeven dat het allemaal té groot is geworden. Alsof hij niet meer kan relativeren. Ik ken hem als een betrokken en zorgvuldige leider. Misschien is hij alleen al geholpen met meer - emotionele - afstand. Daarnaast is er de vraag: 'Mag je eigenlijk fouten maken?' En dan stilstaan, niet bij het rationele antwoord 'Ja natuurlijk, ik ben ook maar een mens', maar bij het antwoord daaronder. Het antwoord dat gaat over het leren accepteren van je beperkingen. Maar laten we eerst maar eens kijken waar de dagen van gedwongen rust hem gebracht hebben.

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





## EEN DIGITAAL PORTFOLIO IN EEN JENAPLANSCHOOL

*In de school worden zelfstandig spelen en leren afgewisseld en aangevuld door gestuurd en begeleid leren. Dit laatste is expliciet gericht op niveauverhoging. In dit alles speelt het initiatief van de kinderen een belangrijke rol.*

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

Bron: [www.jenaplan.nl](http://www.jenaplan.nl)

Bovenstaande uitspraken zijn twee van de twintig basisprincipes van Jenaplan. In deze uitspraken staat leren centraal, en evalueren van leren. Maar dat niet alleen. Het initiatief van het kind, zijn eigen geschiedenis en zijn visie op het leren hebben een belangrijke plaats in deze twee basisprincipes.

Dit artikel gaat over leren en evalueren met digitale portfolio's. Portfolio's zijn een uitstekend middel om samen met het kind het leren te evalueren. De digitale portfolio is een plaats- en tijdonafhankelijk instrument om werk en informatie in te verzamelen, te bewerken, tentoon te stellen, te presenteren en te evalueren. In het eerste deel geven we wat achtergrondinformatie over portfolio's in het algemeen en het digitale portfolio in het bijzonder. In het tweede deel leest u een praktijkvoorbeeld van een school die het digitale portfolio op een geheel eigen manier inzet bij wereldoriëntatie.

### Portfolio's

Een portfolio is een map, een doos of een lade waarin een kind werk verzamelt. Het werk kan zeer verschillend zijn. Zo kunnen kinderen bijvoorbeeld werkbladen en toetsen verzamelen, maar ze kunnen ook verhalen, verslagen, brieven en foto's met ondertekening in hun portfolio bewaren. Het kind stelt - in samenspraak met de leerkracht - zelf de inhoud van de map samen. Maar een portfolio is meer dan een bewaarplaats voor werk. Het is bovenal een middel om het leren van een kind te evalueren. Een onderdeel van het werken met

portfolio's is dan ook altijd een reflectie: het kind denkt na over het uiteindelijke product en over het leerproces. Dit kan schriftelijk gebeuren, bijvoorbeeld aan de hand van een aantal vragen. Reflecteren kan ook in een gesprek met de leerkracht, met medekinderen of zelfs met ouders. Op basis van de uitkomst van de reflectie kan het kind - in samenspraak met de leerkracht - bepalen wat de volgende stappen in zijn leerproces zullen zijn. Bij het werken met portfolio's heeft het kind een actieve rol: het bepaalt wat in het portfolio komt en verantwoordt zijn keuze. Door over het eigen leerproces na te denken, ontdekt het de sterke en zwakke punten in zijn werk en wordt uitgedaagd zichzelf nieuwe leerdoelen te stellen.

### Opbouw

Een portfolio is vaak op dezelfde manier opgebouwd, het bestaat uit drie delen: een werkportfolio, een presentatieportfolio en een evaluatieportfolio. Een *werkportfolio* doet dienst als bewaarplaats voor werk waar een kind nog mee bezig is. Bij dit werk reflecteert een kind met name over de manier van aanpak en de te behalen doelen: het proces staat centraal. Het werkportfolio geeft het kind en de leerkracht inzicht in de 'lopende activiteiten' en de mate waarin vooraf gestelde doelen worden behaald. Een *presentatieportfolio* bevat door het kind zorgvuldig geselecteerde voorbeelden van het belangrijkste of beste werk. Kinderen selecteren werk waar ze trots op zijn en willen dat aan anderen laten zien. Door middel van een reflectie (schriftelijk of mondeling) lichten ze hun keuze toe. Een presentatieportfolio heeft een stimulerende en motiverende functie. Een *evaluatieportfolio* bevat informatie over de (leer)vorderingen van het kind. Dit kunnen objectieve toetsgegevens zijn, maar ook informatie van de leerkracht en van het kind hebben hier een plek. De belangrijkste functie is het documenteren van wat een kind heeft geleerd en hoe de ontwikkeling van een kind op een bepaald gebied verloopt.

## Digitaal portfolio

Scholen kiezen er in toenemende mate voor om te werken met een digitaal portfolio. Dit biedt een aantal voordelen ten opzichte van een 'papieren' portfolio. Ook in een digitaal portfolio verzamelen kinderen hun werk. Dat kan werk zijn dat ze op de computer gemaakt hebben, maar ook werk dat gefotografeerd of gescand is. Daarnaast kunnen kinderen geluidsfragmenten en videobeelden bewaren. Het werk dat kinderen verzamelen in een digitaal portfolio is op deze manier gevarieerder dan in een 'papieren' portfolio. Een digitaal portfolio is veelal beschikbaar via internet. Dit heeft als voordeel dat kinderen er plaats- en tijd-onafhankelijk mee kunnen werken. Leren doe je niet alleen op school, maar overal. Een digitaal portfolio biedt mogelijkheden de wereld buiten school de school binnen te halen en de wereld binnen de school naar buiten te brengen. Kinderen kunnen thuis aan hun portfolio werken en kunnen hun werk laten zien aan hun ouders en andere belangstellenden.

Een digitaal portfolio hoeft niet chronologisch ingedeeld te worden, hetgeen bij een 'papieren' portfolio vaak wel het geval is. Kinderen kunnen hun werk op verschillende manieren groeperen en rubriceren. Een digitaal portfolio is daardoor vaak overzichtelijker dan een 'papieren' portfolio. Een ander voordeel is dat in een digitaal portfolio een communicatiemogelijkheid is ingebouwd. Een digitaal portfolio is voor meerdere bezoekers tegelijk toegankelijk. Kinderen kunnen reageren op elkaars werk. Leerkrachten kunnen werk van kinderen bekijken en op een eenvoudige wijze van feedback voorzien. Een digitaal portfolio is een interactief instrument. Dit neemt niet weg dat persoonlijke gesprekken over het leren van belang blijven. CPS Onderwijsontwikkeling en advies heeft in samenwerking met een softwarehuis en twee basisscholen

een digitaal portfolio ontwikkeld dat toegankelijk is via internet. Er is gekozen voor een duidelijke, overzichtelijke omgeving waarbinnen de kinderen makkelijk zelfstandig aan het werk kunnen.

Scholen kiezen uit verschillende overwegingen voor een digitale portfolio. Sommige leerkrachten vinden deze omgeving een ideaal instrument om kinderen kennis te laten maken met ICT en internet. Zij gebruiken het portfolio als een ICT-tool. Andere scholen zetten de omgeving in bij afgebakende onderdelen in het curriculum, bijvoorbeeld bij projecten. Het uitvoeren van een project is een proces, en een portfolio kan helpen dit proces te volgen en te sturen. Kinderen kunnen bijvoorbeeld hun plannen bewaren, een logboek bijhouden en terug- en vooruitkijken op het proces. Als laatste zijn er scholen die portfolio's willen gebruiken als belangrijkste instrument voor het evalueren van het leren van de kinderen, naast of zelfs in plaats van een traditioneel leerlingvolgsysteem.

## Opbouw

Het digitale portfolio is opgebouwd uit een werk- en een presentatieportfolio. Bezoekers die naar de portfolio-website van de school gaan, kunnen het *presentatieportfolio* van kinderen bekijken. De bezoekers kunnen het werk bekijken, ze kunnen er niets aan veranderen. Criteria voor het opslaan van werk in het presentatieportfolio bedenken kinderen in samenspraak met hun leerkracht en kunnen zeer divers zijn. Kinderen kunnen werk laten zien waar ze trots op zijn, of werk dat ze in een bepaalde periode hebben gemaakt. Het kan ook werk zijn rond een bepaald thema of project. Vaak gebeurt het selecteren van werk voorafgaand of tijdens een portfoliogesprek, een gesprek met de leerkracht waarin samen terug- en vooruitgekeken wordt op het leren van de leerling. Het presentatieportfolio ziet er als volgt uit:



Figuur 1: Schermafbeelding 1, 2 en 3 van een presentatieportfolio

Op de startpagina (scherm 1) vindt de bezoeker rechts een aantal mappen die werk bevatten. Als de gebruiker op een map klikt, ziet hij welke producten er in zitten. Kinderen kunnen bij ieder product een reflectie schrijven. Deze reflectie is onlosmakelijk verbonden met het werk, en is daarom prominent in beeld (scherm 2). Wanneer de gebruiker het werk wil zien, kan hij dit groter in beeld laten komen (scherm 3) door te klikken op een pictogram.

Het *werkportfolio* van kinderen is alleen toegankelijk met behulp van persoonsgebonden inloggegevens. Meestal beschikt, naast de leerkracht, alleen het kind zelf over deze gegevens. Het werkportfolio is een plek voor 'lopende zaken': werk waar een kind nog mee bezig is of werk gemaakt in een nog niet afgesloten periode, bijvoorbeeld: al het werk tot de herfstvakantie. Wanneer een kind inlogt, krijgt het meerdere mogelijkheden in de menubalk. We laten de belangrijkste functies hieronder zien:



Figuur 2: Schermafbeelding van een werkportfolio

### 1. Persoonlijke informatie

Ieder kind kan zichzelf presenteren door een aantal persoonlijke gegevens in te voeren, een foto van zichzelf te plaatsen en favoriete links toe te voegen.

### 2. Mappen

De mappen kunnen corresponderen met de verschillende vakgebieden, met de kerndoelen of bijvoorbeeld met de projecten waaraan tijdens een periode wordt gewerkt. De keuze voor een indeling kan volledig aan de kinderen overgelaten worden. In de praktijk kiest een school vaak voor een combinatie van 'verplichte mappen' en 'vrije mappen'. Kinderen kunnen zelf de mappen aanmaken.

In een map kunnen kinderen een product (tekening, foto, tekst, geluidsfragment, video, enz.) plaatsen. Belangrijk is de reflectie: een kind geeft aan waarom hij dit werk in het portfolio wil plaatsen, wat hij ervan heeft geleerd en wat de volgende keer anders zou kunnen. Dit kan schriftelijk maar ook met behulp van geluids- of video-opnamen. Door in het menu te klikken op 'Presenteer', wordt het product geselecteerd

voor het presentatieportfolio en is het voor iedere bezoeker toegankelijk.

### 3. Overzicht

De leerling kan met deze functie in één opslag zien wat er in elke map zit en of het werk geselecteerd is voor het presentatieportfolio.

### 4. Achtergrond

Ieder kind heeft zijn eigen portfolio. Kinderen hebben de mogelijkheid het 'uiterlijk' van hun portfolio naar eigen voorkeur aan te passen. Dit maakt dat kinderen sneller het gevoel hebben dat het hún portfolio is.

## Digitaal portfolio in de praktijk

Jenaplanschool 't Broekhoes is een openbare basisschool, gelegen in het dorpje Balinge in Drenthe. De school staat midden in de landerijen en grenst aan een prachtig natuurspad, het "schoolpad" genaamd. De school is gevestigd in een multifunctioneel gebouw: 't Broekhoes. Naast de school zijn een gymzaal en een dorps huis in het gebouw gevestigd. Op 1 oktober 2004 telt de school 65 kinderen. Het team bestaat uit acht personen. De school is sinds 1985 een officiële Jenaplanschool. Als uitgangspunt voor het bepalen van de onderwijsvisie helpen de 20 basisprincipes van het Jenaplanconcept.

Rieks Mulder (directeur): 'We willen een school zijn, waar iedereen zich thuis en gelukkig voelt, waar leerkrachten, kinderen en ouders elkaar respecteren en waar kinderen zich in een veilige, stimulerende omgeving optimaal kunnen ontwikkelen. Dit leidt er toe dat we steeds kritisch naar onszelf en ons onderwijs kijken en steeds in beweging zijn.'

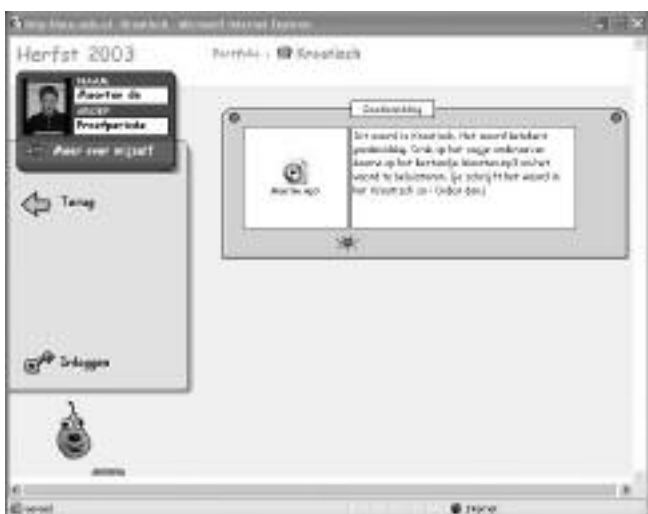
Al geruime tijd loopt Rieks Mulder rond met het idee om kinderen meer uit te nodigen om eigen keuzes te maken in de ontwikkeling van hun leerproces. Hij vindt dat zelfgekozen zaken sterk motiveren en zorgen voor een groot verantwoordelijkheidsgevoel bij de betrokkenen. Rieks: 'In die tijd kwam ik het onderwerp 'portfolio' op diverse manieren tegen. Er werd in diverse vakbladen over geschreven. Op de Hogeschool Drenthe werken studenten sinds kort met een portfolio en ik mocht een stukje ontwikkeling hiervan van dichtbij meemaken. Op de tweejaarlijkse NOT in Utrecht was er een stand waar men een voorbeeld van een digitaal portfolio liet zien. En op de jaarlijkse AVS-conferentie heb ik een workshop met als onderwerp 'Portfolio-school' gevolgd.'

Rieks wordt steeds enthousiaster om iets met portfolio's te gaan doen. Maar de vraag is: wat ga ik doen, en vooral hoe? Rieks: 'Ik besepte dat je, in deze tijd van hoge werkdruk, veel parttime medewerkers en kritische ouders, niet zo maar eventjes een compleet ander systeem invoert. Zeker als je een Jenaplanschool bent, moet je goed kijken of deze vernieuwing of aanpassing past binnen het bestaande concept. Maar overleg hierover met collega's en anderen uit de Jenaplankring sterkte mij in mijn ideeën over het opzetten van een 'proeftuintje portfolio' binnen mijn school.'



### Proeftuintje

Het idee is om klein te beginnen en geleidelijk uit te breiden, zodat het voor iedereen (leerkrachten en kinderen) haalbaar is de ontwikkelingen te volgen. Het volgende plan ontstaat: Rieks wil het werken met portfolio uitproberen met twee kinderen. Het gaat om kinderen uit de bovenbouw, Maarten en Berend. Zij zijn cognitief al ver, en beheersen een groot deel van de lesstof van de basisschool. Rieks wil deze jongens de gelegenheid bieden om hun leermogelijkheden verder uit te breiden. Hij heeft dit met de ouders besproken. Aan de kinderen heeft hij gevraagd wat ze graag willen gaan doen in het volgende schooljaar. De één wil onder andere een cursus Spaans gaan volgen, de ander een cursus Kroatisch. Bovendien bezoeken de jongens één dagdeel per week een VO-school waar ze lessen kunnen volgen. Het is de bedoeling samen met deze kinderen steeds een vier- tot zeswekelijks programma op te stellen.



Bij de coaching van deze twee kinderen wil Rieks het portfolio inzetten om de ontwikkeling vast te leggen en de kinderen hun eigen leerproces te laten sturen. Rieks: 'De keuze voor een *digitaal* portfolio was snel gemaakt. We hebben technisch de zaken goed voor elkaar. Het is

extra uitdagend om je portfolio op de computer te onderhouden. Je bent niet gebonden aan de plaats waar je wilt werken en waar je het portfolio wilt laten zien. De presentatietechnieken zijn divers. Beeld - zowel stil als bewegend -, geluid, teksten, noem maar op, alles is vrij eenvoudig te be- en verwerken. Het vereist overigens wel enige technische kennis van de leerkracht, maar al spoedig kunnen de kinderen menig leerkracht ondersteuning geven bij het werken met een digitaal portfolio.'

Een onderdeel van het plan is de verbreding van het werken met portfolio's op 't Broekhoes. Wanneer het bevalt, kunnen de twee jongens andere kinderen begeleiden bij het werken met het digitale portfolio in de rol van tutor of mentor. En ze kunnen wellicht zelfs de leerkrachten ondersteunen. Dus uiteindelijk leren kinderen aan kinderen en kinderen aan leerkrachten hoe je (technisch) met het digitaal portfolio werkt.

### Proeftuin in de praktijk

Voordat de kinderen kennismaken met het digitale portfolio, houdt Rieks een teambijeenkomst, waarin de teamleden kennismaken met de digitale omgeving. Het team hoeft verder nog niets te doen, maar Rieks vindt het belangrijk dat alle teamleden op de hoogte blijven van de ontwikkelingen. Twee leerkrachten gaan samen met Rieks de twee jongens begeleiden. Met hen maakt hij afspraken over het tijdspad en de momenten waarop de kinderen buiten de groep zullen werken aan hun eigen leerdoelen.

De kinderen hebben eerst ervaring opgedaan met de digitale omgeving. Rieks: 'De eerste drie keer hebben we gebruikt om kennis te maken met de nieuwe techniek. Ook hebben we afgesproken, dat de kinderen zelf goed nadenken over de invulling van hun portfolio. Na de derde keer leidde dit tot de eerste invulling van de site. De resultaten tot nu toe zijn te volgen op de website op het adres: <http://ace.axis.nl/kpf/broekhoes>.

Als Maarten en Beer de techniek achter het digitale portfolio onder de knie hebben, maken ze samen met Rieks plannen voor een groter project. Dit mondt uit in een onderzoekopdracht:

Stel een onderzoek in naar iets bijzonders (een gebouw, een gebied, een mens of iets dergelijks) in je leefomgeving of in de omgeving van de school. Een voorbeeld hiervan is een kerkgebouw. Dit kun je door verschillende "brillen" bekijken, onderzoeken en verwerken, namelijk:

- door de bril van een historicus
- door de bril van een geograaf
- door de bril van een technicus
- door de bril van een bioloog
- door de bril van een musicus
- etc. etc.

Maarten en Beer stellen zich tot doel een vogelonderzoek te houden in de (ruime) omgeving van de school. Als hulpmiddel gebruiken ze de lijst "Natuuronderwijs in 10 vragen". Tijdens dit project gebruiken de kinderen het portfolio om hun activiteiten te plannen en te volgen.





Beide jongens verwoordten ieder apart hun eigen aanwezige kennis over vogels in een verslag. Daarna beleggen ze diverse vergaderingen met experts op het gebied van vogelonderzoek. Dit helpt hen om de onderzoeksvraag te verkleinen tot een haalbaar project. Dit alles mondt uit in enkele (zeer) vroege ochtendexpedities met een vogelteller uit de omgeving. De resultaten verwerken ze zelfstandig in een presentatie, opgesteld in PowerPoint. De presentatie vindt plaats tijdens de afsluiting van een gemeentelijk project, in een andere plaats met als toehoorders voor hen totaal onbekende mensen. Dit maakte dat het geheel ook serieus afgerond werd.

Na de succesvolle afronding van het project worden Maarten en Berend tutor op het gebied van werken met het digitale portfolio. Ze begeleiden ieder twee tot drie kinderen. Hierdoor wordt voorkomen dat de kennis en ervaring die zij hebben opgedaan uit de school verdwijnt. In het nieuwe schooljaar start een grotere groep kinderen (zeven) met het werken met het digitale portfolio. En door deze werkwijze nogmaals te kopiëren, zal aan het eind van dit schooljaar de gehele bovenbouw (25 kinderen) op deze wijze kunnen werken. Riëks: 'Of het vervolgens ook geschikt is voor alle kinderen, zal de nabije toekomst uitwijzen, maar alle bovenbouwers hebben een kans om te leren werken met het digitale portfolio. Eigenlijk willen we dat het

werken met een digitaal portfolio in de bovenbouw gemeengoed wordt op onze school.'

### Hoe gaat het nu?

Riëks: 'De zeven kinderen die nu actief werken met het digitale portfolio zijn erg enthousiast. Een aantal van hen blijft regelmatig vrijwillig (veel) langer op school om aan hun portfolio te werken. Ook de groepsleerkrachten gaan mee in deze stroom van enthousiasme, zonder het gevoel te hebben, dat het een extra belasting is. Na de herfstvakantie krijgt deze groep van zeven een WO-opdracht, vergelijkbaar met de opdracht die Maarten en Berend vorig schooljaar uitgevoerd hebben.' Het portfolio wordt dan weer ingezet als plannings- en volginstrument.

De opbrengst van het werken met het digitale portfolio De keuze voor het werken met portfolio's heeft een positieve opbrengst gehad voor de kinderen. Riëks: 'Werken met portfolio's helpt mijns inziens om de kinderen veel meer eigenaar te maken van hun ontwikkeling, binnen de mogelijkheden en grenzen die de school kan bieden.' Portfolio's kunnen goed ingezet worden bij vraaggestuurd leren, waarbij kinderen plannen maken voor hun eigen leerweg. Het gaat volgens Riëks trouwens niet zozeer om de buitenkant van het portfolio, maar om de filosofie die er achter zit. Het idee is dat je als leerling laat zien hoe je van A naar B komt. De leerkracht helpt en ondersteunt, maar na het maken van het plan ligt het initiatief voornamelijk bij het kind.

#### OVER DE AUTEURS:

Riëks Mulder is directeur van Openbare Jenaplanschool 't Broekhoes in Balinge. De presentatieportfolio's van de kinderen zijn te bekijken op <http://ace.axis.nl/kpf/broekhoes>.

Mandy Evers en Leanne Jansen zijn adviseurs bij CPS Onderwijsontwikkeling en advies in Amersfoort.

#### BRONNEN

Castelijns, J., Kenter, B. & Van Loo, J. (2001). *Leerlingportfolio's en hun betekenis voor het leerproces*. Amersfoort: CPS.

Castelijns, J. & Kenter, B. (2003). *De diepte in met leerlingportfolio's*. Amersfoort: CPS.

[www.leerlingportfolio.net](http://www.leerlingportfolio.net)



#### 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 vliegruig  
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



## SAMEN MET LEERLINGEN ONDERWIJS VERNIEUWEN

### enkele vernieuwingscholen in de Verenigde Staten

'kantelende scholen' zouden kunnen noemen, de *Coalition of Essential Schools*. Een gemeenschappelijk kenmerk is dat zij niet het leerstofaanbod, maar de zich ontwikkelende leerling als vertrekpunt nemen. Dit artikel is een bewerking van de inleiding tijdens de conferentie *Zin in Leren* op 19 november 2004 in Driebergen.

In november 2003 maakten vijf schooldirecteuren en enkele collega's van CPS een studiereis naar de VS. Daar zou in New York en bij Boston een aantal vernieuwingscholen van naam en faam bezocht worden. Deze scholen maken deel uit van een omvangrijk netwerk van wat we

#### Een successchool in East Harlem

Het fascinerende verhaal van een van de in New York bezochte scholen - Central Park East Elementary and Secondary School (CPE) - begint in het midden van de jaren zeventig, wanneer het publieke onderwijs in de Verenigde Staten zich in een diepe crisis bevindt.

Alleen al in de stad New York worden door bezuinigingen in het primair en voortgezet onderwijs duizenden leraren ontslagen, bijna alle bibliotheken verbonden aan basisscholen worden gesloten, en de meeste muziek- en kunstprojecten stopgezet.

De overheid voert een beleid dat gericht is op controle en beheersing en biedt nauwelijks ruimte voor experimenten. Veel openbare scholen zijn groot, scholen met 2000 of 3000 leerlingen zijn geen uitzondering; het onderwijs is er frontaal en sterk aanbod-gestuurd. In een studie naar de situatie in het voortgezet onderwijs komt Ted Sizer <sup>(1)</sup> tot de conclusie dat de meeste scholen in grote lijnen hetzelfde zijn:

- er zijn weinig onderlinge verschillen;
- veel scholen zijn onpersoonlijk en anoniem;
- de leerlingen vervelen zich een groot gedeelte van de tijd;
- veel van hen verlaten de school voortijdig en zonder diploma.

In het primair onderwijs is de situatie al niet veel beter. In 1974 wordt Deborah Meier, leerkracht en één van de grote hedendaagse schoolpedagogen, gevraagd leiding te geven aan een basisschool in East Harlem, Central Park East.

East Harlem is een van de armste wijken in New York. De schoolbevolking bestaat bijna geheel uit Afro- en Latijns-Amerikaanse kinderen en de schoolprestaties behoren tot de allerlaagste van de stad.

Er is veel werkloosheid en de meeste kinderen groeien

op in een deprimerende en grauwe omgeving.

De school krijgt geen extra middelen en ook geen vrijstelling van regels die door de staat en de stad New York worden opgelegd. Maar Meier onderhandelt wel voor ruimte om naar eigen inzicht te handelen <sup>(2)</sup>.

Om kort te gaan: Central Park East wordt een succes <sup>(3)</sup>. Binnen tien jaar groeit de school uit tot een netwerk van vier kleine scholen in East Harlem, drie voor primair en één voor voortgezet onderwijs.

Enkele opmerkelijke cijfers. Het aantal leerlingen dat in de stad New York tussen 1975 en 1985 zonder diploma het voortgezet onderwijs verlaat, ligt rond de 75%. Een groot gedeelte van hen komt in de marge van de samenleving terecht. Voor kinderen die Central Park East hebben bezocht, is dit slechts 3%. Tussen 1975 en 1985 neemt het percentage leerlingen van CPE met een bovengemiddelde score op gestandaardiseerde leestests in alle leeftijdsgroepen fors toe.

En uit een studie van David Bensman blijkt dat de oudleerlingen van Central Park East die hij interviewde met veel positieve gevoelens op hun schooltijd terugkijken. Hier is in het kort wat hen is bijgebleven:

- een betekenisvolle onderwijsaanbod, waarin hun interesses en vragen het vertrekpunt zijn;
- ruimte om kritisch te denken, samen te werken, en initiatieven te nemen;
- warme, persoonlijke relaties: zorg, wederzijds vertrouwen en respect.

Dat is wat de leerlingen van CPE, inmiddels volwassen geworden, van hun school hebben onthouden. Het is niet moeilijk hierin de drie basisbehoeften te herkennen die zo vaak door Luc Stevens worden genoemd. Central Park East biedt blijkbaar een krachtig pedagogisch

antwoord op de psychologische basisbehoeften van leerlingen aan relatie, competentie en autonomie. En slaagt er tegelijkertijd in aansprekende leerresultaten te halen.

## Coalitie vernieuwingscholen

Ik verwees eerder naar het onderzoek van Ted Sizer. Ik deed dat omdat zijn studie laat zien hoe het met het merendeel van de publieke scholen in de VS gesteld was en nog steeds is.

Ik noemde Ted Sizer ook omdat hij juist met deze publicatie een formidabele vernieuwingsbeweging in gang heeft gezet. Er vormt zich een netwerk van vijftien scholen die willen breken met een traditie van grote, onpersoonlijke scholen waarin leerlingen nauwelijks worden uitgedaagd. Dit netwerk noemt zich de Coalition of Essential Schools.

In de 25 jaar die volgen, groeit de Coalition en breidt zich uit naar scholen voor primair onderwijs. Momenteel hebben zich meer dan duizend scholen aangesloten.

De Coalition legt sterke nadruk op de autonomie van scholen. Het uitgangspunt is dat schoolvernieuwing altijd contextspecifiek is. In de manier waarop de scholen van de Coalition de leeromgeving vormgeven, bestaan dan ook grote onderlinge verschillen.

Maar wat ze bindt, zijn tien basisprincipes. Deze basisprincipes vormen een gemeenschappelijk referentiekader. Ze zijn niet bedoeld als blauwdruk die voorschrijft wat scholen wel of niet zouden moeten doen. Ze zijn zeker geen uitgekristaliseerd onderwijsconcept, dat scholen maar hoeven toe te passen.

De 10 'common principles' dagen scholen uit om op hun eigen situatie te reflecteren; ze inspireren hen om zelf vorm aan leren te geven. Ik zal niet de tien principes bespreken. Maar ik wil er wel enkele noemen:

- *Student as a worker, teacher as a coach. Vergelijk Kees Boeke, die hier sprak over werker (het kind) en de medewerker (de leraar). Je leert door samen naar antwoorden op vragen te zoeken en onderzoek te doen. De leraar inspireert en begeleidt dit proces. Maar de leerlingen doen het werk.*
- *Less is more. De scholen bieden geen uitgebreid geheel aan verplichte lesstof en leerinhouden aan, maar streven diepgang na door het aantal onderwerpen te beperken.*
- *Leerlingen ontwikkelen van jongs af aan denkgewoonten (habits of mind), waaronder een houding van intellectuele discipline, nieuwsgierigheid en kritische reflectie (4).*
- *De scholen zetten sterk in op de kwaliteit van de persoonlijke relaties en ademen een sfeer van vertrouwen en respect.*
- *Ze gaan uit van principes van democratie en gelijkwaardigheid: leerlingen participeren in besluitvorming; ze doen mee; de school is ook van hen.*

Wanneer ik terugdenk aan Parker High, Mission Hill en Central Park East – enkele van de bezochte scholen – realiseer ik me dat de leerlingen de meeste indruk op me gemaakt hebben. We hebben kinderen ontmoet die

actief zijn, initiatief nemen en zelf op zoek gaan naar nieuwe kennis; we hebben leerlingen gezien die kritisch reflecteren op ervaringen en zelf verworven kennis. We hebben enorm veel hartelijkheid en warmte in de persoonlijke relaties tussen leerlingen, leraren en ouders gezien.

We hebben vijf scholen bezocht die bruisen van vitaliteit. Ze moeten het allemaal met bescheiden budgetten doen, maar ze slagen er onmiskenbaar in een rijke omgeving te creëren waar veel te ontdekken en altijd wat te leren is.

## Herkenning

In Nederlandse vernieuwingscholen herkennen we veel van wat we in Amerika hebben gezien. Wie bijvoorbeeld basisschool De Meander in Ede<sup>(5)</sup> bezoekt ziet hoe kinderen leren door zelf proefjes te doen, hoe zij op hun eigen leerproces reflecteren en daar portfolio's bij gebruiken. Wie in de gelegenheid is naar basisschool De Bras in Den Haag te gaan, ziet hoe sterk wordt ingezet op heterogene groepering en persoonlijke relaties tussen leerlingen en leraren. Wie naar het Arentheemcollege in Arnhem gaat, ziet hoe leerlingen van en met elkaar leren in zelfgekozen projecten. Bezoekers van het Minkemacollege in Woerden kunnen zien hoe wordt gezocht naar manieren om het onderwijs voor leerlingen betekenisvol te maken. Deze scholen zijn onmiskenbaar op weg. Ze zijn net als Mission Hill en Parker High aan een reis begonnen, waarin weinig zeker is. Maar hun belangrijkste houvast vinden ze in hun eigen ideeën en ambities.

De vraag is dus, wat leren we eigenlijk van de Amerikaanse scholen? Zijn dit scholen waar leraren uitgaan van de vragen en behoeften van leerlingen en niet van een vastgesteld leerstofaanbod?

Het is lastig, merk ik, om die vraag in algemene termen te beantwoorden. Bovendien krijg ik steeds sterker de indruk dat de tegenstelling tussen aanbod- en vraagsturing mij in de weg gaat zitten.

## Kantelen

'Kanteling' is een complexe metafoer die suggereert dat een school haar uitgangspunt radicaal verlegt, met ingrijpende consequenties voor de organisatie, het curriculum en de kwaliteit van de interacties.

'Kanteling' is niet: het huidige systeem intact laten en proberen te optimaliseren, zoals in veel schoolverbeteringsprojecten gebeurt. Het is een breuk met het verleden; het is het bestaande systeem loslaten. Maar de vraag is: als een school kantelt, wat kantelt er dan eigenlijk?

Ik wil deze vraag uiteenrafelen in zeven deelvragen en ze proberen te beantwoorden aan de hand van onze eigen ervaringen<sup>(6)</sup>.

1. De eerste is meteen de belangrijkste, met de meest verregaande consequenties: *Wie is eigenlijk de leerling?* Het gaat hier om het pedagogisch fundament van de school. Is de leerling object van onderwijs en





nemen leraren voor hun bestwil de beslissingen of is de leerling een persoon, die je net als volwassenen om hun mening vraagt en wiens mening je respecteert. Dat is de kernvraag.

Mission Hill en Parker High kiezen er principieel voor de leerling als persoon te benaderen. Er is veel interactie, er wordt veel geïnvesteerd in persoonlijke relaties en in de dialoog met kinderen. Er worden zelden beslissingen over kinderen genomen, zonder hen daar zelf bij te betrekken. Er wordt weinig over maar veel met kinderen gepraat.

- 2 *Van wie is het leerproces?* Door wie worden ontwikkelingsprocessen gestuurd: door leraren of door de leerlingen zelf? Wie is eigenaar? Voor een deel geldt dat scholen als Mission Hill bepalen wat leerlingen leren. Sommige projecten gelden zelfs voor de hele school. Daar staat tegenover dat kinderen zich ook een belangrijk gedeelte van de tijd intensief bezighouden met vragen en onderwerpen die zij zelf hebben gekozen. Wat niet onderhandelbaar is, zijn de *habits of mind*. Deze metacognitieve competenties worden beschouwd als doelen die voor elke leerling gelden. Er is geen volledige vraagsturing. Leerlingen regisseren in hoge mate hun eigen leerproces, maar

leraren hebben ten aanzien van die zelfsturing ook hoge verwachtingen.

- 3 *Wat leren leerlingen?* In de scholen die we bezochten, zagen we nauwelijks leerboeken of methoden. Het leerproces begint niet, zoals zo vaak gebeurt bij de antwoorden die in schoolboeken staan. Het begint bij vragen en onderwerpen die er voor leerlingen toe doen en die hen uitdagen tot onderzoeken en nadenken. Dat kunnen prikkelende kwesties zijn die door leraren worden opgeworpen. Het kunnen ook vragen zijn die door leerlingen zelf worden ingebracht. Leerlingen verwerven kennis over complexe, levensechte vraagstukken. Tegelijkertijd ontwikkelen ze op een natuurlijke manier vaardigheden als lezen, schrijven en rekenen.

- 4 *Hoe leren leerlingen?* Central Park East en Mission Hill laten zien hoe leerlingen, al vanaf de kleuterleeftijd, gericht zijn op exploreren, experimenteren, nadenken en argumenteren. Leren is voor hen een gezamenlijk creatief proces dat nieuwe inzichten en nieuwe vragen oproept. Leren is zelf kennis maken, maar leren is ook ingeleid worden in de cultuur en de kennis die vorige generaties hebben opgebouwd. Scholen als Parker High en Mission Hill erkennen die rol en sluiten er hun ogen niet voor. Zij verbinden het zelf creëren van kennis aan de overdracht van de rijkdom die de cultuur te bieden heeft.

- 5 *Waarom leren leerlingen?* Met welk doel leren ze? In de scholen die we bezochten zagen we leerlingen nauwelijks bezig met schoolse activiteiten. Leren speelt zich af in de school maar ook in de *community*, in de vorm van korte leerstages. Mensen van buiten de school leveren een bijdrage in de vorm van projecten en gastlessen. In portfolio-presentaties leggen leerlingen verantwoording af, aan de school, maar ook aan de *community*. Het heeft er alles van weg dat de leerlingen niet alleen voor de school, maar vooral voor het leven zelf leren.

- 6 *Waarom leren leerlingen?* Wat is hun motief om te leren? De leerlingen die wij gezien en gesproken hebben, leken alleen oog te hebben voor datgene wat ze aan het leren waren. We zagen nauwelijks ongemotiveerde of afgeleide kinderen. Opmerkelijk is dat leraren geen extrinsieke beloningen geven. De kinderen leren omdat ze dat willen, niet omdat ze het moeten. Ze leren, omdat ze zin hebben in leren.

- 7 *Waar en wanneer leren leerlingen?* Natuurlijk is het schoolgebouw een plaats waar leerlingen leren. Maar school is meer dan een gebouw. Essential schools hebben een open relatie met de omgeving. Als kinderen hun vragen niet kunnen beantwoorden aan de hand van de bronnen in de school, helpt de school bij het zoeken naar bronnen buiten de school. Zo worden kinderen in contact gebracht met experts op bepaalde terreinen of worden leerstages georganiseerd. En ouders verzorgen projecten in de school.



Mission Hill en Parker High hanteren eenvoudige en flexibele 'les'roosters. We zien kinderen in de pauze en na schooltijd verder werken. Leren is er niet aan tijd of plaats gebonden.

## Op verkeerde been

Ik kan niet anders concluderen dan dat de metafoer van de kanteling ons op het verkeerde been heeft gezet. Kanteling suggereert een radicale omwenteling van de ene situatie naar de andere, van A naar B. Het idee hierbij is dat met het bereiken van situatie B de kanteling is voltooid en een 'ideale' toestand is bereikt. Een dergelijke voorstelling van schoolvernieuwing is momenteel vrij gangbaar. Ik verwijs naar bijvoorbeeld discussies over oud en nieuw leren, over aanbod- en vraagsturing. Zo'n voorstelling lijkt aantrekkelijk, omdat ze zo eenvoudig is. Maar ze houdt ook een risico in zich. Ze wekt immers de suggestie dat je zou moeten kiezen tussen twee onderwijsconcepten. Maar wanneer je onderwijsvernieuwing reduceert tot een keuze uit concurrerende concepten, dan leidt dat onherroepelijk tot starheid in denken. En waar starheid wint, zijn dynamiek en vitaliteit de eerste verliezers. Hoe aantrekkelijk het nieuwe concept in theorie ook mag zijn. Omdat de context verandert, zoeken kantelende scholen voortdurend naar nieuwe combinaties van sturing door leraren en zelfsturing door leerlingen, van leren door zelf onderzoek te doen en leren door kennisoverdracht. Kantelen is het steeds weer zoeken naar verbindingen tussen het perspectief van de leerlingen en dat van de school. Alleen zo houden scholen hun organisatie dynamisch. Niet de ideale toestand is interessant, maar het continue proces van het kantelen zelf, daar gaat het om.

## Nooit zonder de leerlingen

Een dynamische, vitale organisatie zijn. Scholen in Nederland en de Verenigde Staten doen dat zo op hun eigen wijze. Maar één ding is duidelijk, zonder de leerlingen zelf zou dat nooit lukken.

Je kunt immers moeilijk volhouden dat je rekening houdt met de vragen, interesses en behoeften van leerlingen, als je niet met hen zelf hierover in gesprek bent. Je kunt niet van leerlingen verwachten dat ze zich eigenaar voelen van hun eigen ontwikkeling, als ze niet zelf mogen meedenken en meebeslissen.

En het is niet redelijk te denken dat kinderen zich verantwoordelijk voelen voor de school, als zij die niet zelf mee mogen ontwerpen en vormgeven. We zijn hiermee weer terug bij de kernvraag: wie is de leerling? In Essential Schools zijn leerlingen van meet af aan waardige partners. Het ontwerpen en continu herontwerpen van een betekenisvolle leeromgeving is ook hun zoektocht. Onderwijs vernieuwen zonder leerlingen, het is moeilijk voorstelbaar. De leerlingen maken de school mee. Daar zit de kern van de kanteling. Leerlingen hebben eigen opvattingen en ideeën over hoe het in de school zou kunnen. Dat bleek op een indrukwekkende manier op de pre-conferentie Zin in Leren op 18 november 2004. Tijdens deze bijeenkomst gingen leerlingen, ouders, leraren en deskundigen van

buiten de school met elkaar in dialoog over leren en school. Opvallend waren de waardevolle en verhelderende bijdragen van de leerlingen. Ze lieten zien hoe genuanceerd hun mening is en hoe goed zij die onder woorden kunnen brengen. En hoe creatief en onverwacht hun ideeën en oplossingen soms zijn.

Niet voor maar samen met leerlingen onderwijs vernieuwen. Daar ligt de belangrijkste uitdaging. Het is zo vanzelfsprekend, dat we het over het hoofd zouden zien.

*Elke ontdekking is in zoverre mysterieus dat zij onthult, wat zo verrassend voor de hand ligt, wat zo dichtbij is, en al zo lang bekend en vertrouwd. Henry Miller.*

### VERWIJZINGEN

Alle met een sterretje gemerkte titels zijn ook opgenomen in de Suus Freudenthal Bibliotheek. Zie [www.jenaplan.nl](http://www.jenaplan.nl)

1. Ted Sizer (2000). *Horace's Compromise: The dilemma of the American High School*. Boston: Houghton Mifflin. Zie ook het vervolg – zijn boek *Horace's School*, Boston: Houghton Mifflin\*
2. Meier, Deborah (1995). *The Power of their ideas. Lessons for America from small schools in East Harlem*. Boston: Beacon Press\*
- Meier: (2003). *In schools we trust. Creating Communities of Learning in an Era of Testing and Standardization*. Boston: Beacon Press\*
3. Bensman, David (1987). *Quality Education In the Inner City. The Story of the Central park East Schools*. New York: The Centre for Collaborative Education.
- Bensman, David (2000). *Central Park East and its Graduates. Learning by heart*. New York: Teacher College Press\*
4. Bij 'Habits of Mind' gaat het om meer dan competenties. Er zijn ook affectieve aspecten in het geding en ze worden daarom 'disposities' genoemd. Dergelijke 'habits of mind' worden uitvoerig beschreven in een reeks boekjes van Arthur Costa en Bena Kallick. Daarbij speelt de theorie van meervoudige intelligentie ook een rol. Zie daarover de website: <http://www.habits-of-mind.net>. Zie over 'disposities' ook: Ferry van der Miesen en Adri Storm: *Kwaliteitsontwikkeling binnen de wereldoriëntatie, Mensen-kinderen*, maart 2001.
- Ferry van der Miesen: *Werken aan leer-en denkdisposities, Mensen-kinderen*, jrg. 17/nr.5 (mei 2001), p.5-8.
5. Zie over de Meander ook Kees Both (2003), *De Ontdekkers. Een basisschool voor de 21e eeuw*. Amersfoort: CPS\*
6. Het denkschema is ontleend aan: J. Castelijns, B. Koster & M. Vermeulen (2004): *Kantelende kennis*. Utrecht: Interactum.

### Enkele websites:

- Coalition of Essential Schools: [www.essentialschools.org](http://www.essentialschools.org)
- Mission Hill: <http://www.missionhillschool>
- Central Park East Secondary School: [http://efp.poznan.pl/school/central\\_park\\_east\\_high\\_school](http://efp.poznan.pl/school/central_park_east_high_school)

Jos Castelijns is onderwijsadviseur van CPS onderwijsontwikkeling en advies te Amersfoort en lector van de Educatieve Federatie Interactum. Deelnemers aan de studiereis waren onder andere Sytske de Spaay van Basisschool De Bras in Den Haag, Onno Visscher van Basisschool De Burcht in Veenendaal, Joop Haverkort van de Rosascholen uit Nijmegen, Harry Frantzen van het Minkemacollege in Woerden en Gerard Dietvorst van het Montessoricollege in Nijmegen.



## JENAPLANONDERWIJS STAAT ER BIJ ONS "GEKLEURD" OP

*denklasse van onze samenleving en is vooral "wit". Ons onderwijsconcept overtuigt hen niet. Dat staat in één van de stellingen van Kees en Ad in de Mensen-kinderen van jongstleden september. Is dat waar? Nee! Mijn ervaring leert iets anders.*

### Past de open benadering?

Het groeps gesprek op de tweede dag van de laatste conferentie raakte dit onderwerp ook aan. Kort door de bocht samengevat: binnensteden met overwegend zwart bevolkte scholen, drukke en lichamelijk reagerende kinderen en onze open benadering passen niet bij elkaar. Die kinderen kunnen beter in een klassikaal rijtje van de speelplaats naar binnen gaan. Maar dit vergroot de achterstand op de kinderen die vrolijk en vrij mogen "binnen-vlinderen". Is niet ieder kind daar in potentie voor geschikt?

Al eerder werd in de Verenigingskring gesproken over "wit-zwarte" scholen en Jenaplan. Welke mogelijkheden biedt het Jenaplanconcept voor scholen met veel allochtone kinderen? Wordt er spanning ervaren tussen het Jenaplanconcept en het werken in een school met een multiculturele schoolbevolking? Besloten werd om als NJPV geen beleid te maken om zwarte kinderen binnen onze scholen te halen. Als je die zin terugleest, moet je wel zeggen "wat klinkt dit stom". Iedere school zijn "eigen allochtoontje" en in Amsterdam zeggen ze dat nog iets krachtiger.

### Kwart kinderen niet-Nederlandse afkomst

Er is geen spanning tussen het Jenaplanconcept en multiculturaliteit. Toegegeven: Jenaplanscholen staan in overwegend witte wijken. Dit bepaalt de samenstelling van de schoolbevolking. Het is de sociografische samenstelling van de buurt die in grote mate doorslaggevend is.

Onze Jenaplanschool 't Startnest staat in een gemiddelde wijk in Uithoorn onder de rook van Amsterdam. In de buurt van een aantal flats met betaalbare woningen. Het zorgt er mede voor dat ongeveer een kwart

*Jenaplanscholen slagen er onvoldoende in om ouders van niet-Nederlandse herkomst binnen te krijgen. Jenaplanonderwijs wordt met name gekoppeld aan de mid-*

van de kinderen van onze school van niet-Nederlandse herkomst is.

Ons eerste niet-Nederlandstalige gezin kwam eind jaren zeventig uit Marokko.

We gingen wat onhandig met elkaar om. Het contact verliep vooral via de vader.

Hij was immers al jaren in Nederland. Zo volgden er velen. De variatie in nationaliteiten nam toe. Bootvluchtelingen uit Azië, oorlogsgezinnen uit Iran of Irak. Ook Japanse gezinnen die om economische redenen in Nederland zijn. Op dit moment gaat het om zo'n vijftien nationaliteiten. Een ruime meerderheid daarvan komt uit Marokkaanse gezinnen. In een aantal gevallen gaat het om een heel bewuste schoolkeuze.





*Laila, moeder van Sakina, vertelt dat zij voor Jena-planonderwijs heeft gekozen omdat het gericht is op de sociale omgang. De school straalt dit uit. Het is een spiegel van de maatschappij. Ouders die iets willen, krijgen de ruimte om dit te doen. Dit is voor de meeste Marokkaanse ouders geheel nieuw.*

*Veel Marokkaanse ouders bij ons op school komen van het platteland en zijn niet geschoold. "Iets bijdragen" aan de school kent men niet. Hiërarchie en status spelen daarbij een rol.*

*Aan de school kom je niet. Betrokkenheid van ouders bij het onderwijs is onbekend. Toen wij dit jaar het Offerfeest op dezelfde wijze vierden als het Kerstfeest werd hen duidelijk: ik mag er iets aan bijdragen.*

### **Rol gemeente**

Uithoorn is geen witte vlek als het gaat om de opvang van niet-Nederlandstalige kinderen. De gemeente speelt hierbij een aansturende rol middels:

**De opvangklas** voor de kinderen die direct uit het buitenland komen. Inmiddels opgeheven, omdat het er niet meer zoveel zijn. Maar ieder kind krijgt wel een jaar lang twee uur per week taalondersteuning. Alle basisscholen hebben zich verplicht tot **een taalbeleidsplan** in 2006 waarin GOA een plaats krijgt. Een cursus voor **NT-2 specialisten**.

**De VVE.** Dit is gericht op het scheppen van gelijke kansen voor alle kinderen. Zowel kinderen met een achterstand uit etnische minderheidsgroepen als autochtone kinderen. Het gaat om een doorgaande lijn van peuterspeelzalen naar basisscholen op het gebied van opvoedingsondersteuning en taalonderwijs. Deze initiatieven vormen het gereedschap waarmee het werkelijke doel – samen in de maatschappij – wordt verwezenlijkt. Taal of talen spelen een sleutelrol. Niet alleen de Nederlandse taal. NT-2 kinderen met een taalachterstand hebben in de eigen taal vaak ook een beperkte woordenschat.

### **Wederzijds begrip en durf**

Onderwijskundige betrokkenheid is een voorwaarde, maar wederzijds begrip en durf leiden tot echte toenadering. Kinderen kunnen dit vaak beter dan volwassenen. Onze basisprincipes zijn hier duidelijk in.

De uitspraken die hierin "over de mens" worden gedaan misten we de afgelopen maanden in onze Nederlandse samenleving. In onze school worden de verschillen tussen mensen als regel positief gewaardeerd.

"Uniek-zijn" is voor ons een waarde. Wanneer de politiek oproept om van scholen, moskee en kerk af te blijven, zijn we aan het afglijden. Het kan anders. Doe dit door de multiculturele kenmerken van de samenleving de school binnen te halen.

*Terug naar ons Offerfeest van 2004. Het begon met 150 euro voor het kopen van schapenvlees en het eindigde met een aula omgebouwd tot een fraaie oosterse tent. Per bouw werden de kinderen door de ouders uitgenodigd plaats te nemen aan een hele grote tafel. Daar werd het verhaal van de profeet Mohammed verteld. Na het beantwoorden van vragen volgde een gastvrij onthaal op allerlei oriëntaalse hapjes. Vaders en moeders legden uit wat wij aten. Aan het eind van de middag waren alle ouders welkom. Het werd een groot feest voor ons allen.*



De winst bestond niet alleen uit enthousiaste kinderen en ouders. De school is door dit initiatief opener geworden. Tijdens het schoolkamp leidde het tot de eerste Marokkaanse moeders die als begeleiders meegingen. De volgende stap is het inrichten van een ouderhoek in de aula. Een plek om elkaar te ontmoeten en in gesprek te geraken.

't Startnest toont daarmee de diversiteit van onze samenleving. Met elkaar proberen we te werken aan een gemeenschappelijke toekomst. Tot de basisfilosofie van een goede school behoort het accepteren van verschillen tussen kinderen als uitgangspunt. Heel snel denken we dan aan het leren maar minstens zo belangrijk zijn de verschillen in culturele achtergrond. Dit is de ware vorm van "inburgeren".





## OVER DE HOOFDEN HEEN.....

*Al enige tijd speelde ik met de gedachten om een artikel voor Mensen-kinderen te schrijven waarin ik eens een ander geluid wilde laten horen. Binnen mijn netwerk van Jenaplanscholen wordt vaak gesproken over bepaalde ontwikkelingen binnen het Jenaplanonderwijs en de wijze waarop bijvoorbeeld de NJPV daarop reageert. Het afgelopen congres in Papendal gaf hierbij de doorslag. Tijdens dit congres werd ik namelijk bevestigd in mijn zorg dat er iets fundamenteel fout dreigt te gaan. In dit artikel wil ik graag uiting geven aan deze zorg met als doel de discussie te openen over de essentie van ons Jenaplanonderwijs en consequenties voor de Jenaplanschool in de toekomst, de praktijk dus.*

### **Vol verwachting**

Het programma, zoals wij dit reeds voor de zomervakantie ontvingen, bood mij genoeg reden om in november vol verwachting naar Arnhem af te reizen. Naast een aantal interessante workshops (o.a. van Lauk Woltring) en een inleider met een groot gevoel voor humor (Midas Dekkers), keek ik vooral uit naar de zaal-discussie over de toekomst van het Jenaplanonderwijs. Een stevige discussie waarbij verschillende inzichten op een breed platform de revue zouden kunnen passeren leek mij een uitdagend gegeven. Ik was wel zeer benieuwd naar de organisatie van deze discussie. Wil je met zoveel mensen een goed gesprek aangaan, zul je moeten zoeken naar werkbare groeperingsvormen. Als er echter één onderwijsvorm goed is in het op creatieve wijze vinden van de juiste werkvormen, is het wel het Jenaplan dus ik had er alle vertrouwen in dat dit op een doordachte wijze zou plaatsvinden.

### **De eerste domper**

De eerste domper in mijn verwachting lag in de publicatie na de vakantie, waarin duidelijk werd dat het een discussie met een forum zou worden. Op zich zou dit nog wel kunnen, maar dan moet het forum bestaan uit mensen met zeer uiteenlopende meningen die bereid zijn om de confrontatie onderling en met de zaal aan te gaan. Helaas, het forum bestond uit gevestigde namen als Gerrit Fronik, Tom de Boer en Ad Boes. Dit zijn allen mensen die hun sporen meer dan verdiend hebben maar het zijn ook de werkers "uit het verleden" met tamelijk vastgeroeste ideeën over hoe het wel en niet moet. Mijn hoop was nog een beetje gevestigd op Kees Vreugdenhil. Enige jaren terug liet hij in zijn inleiding

een ander geluid horen. Ook op andere momenten wist Kees zich te ontworstelen aan Jenadogma's en gooide in het verleden nog wel eens een knuppel in het hoenderhok. Was het niet Kees die ooit stelde: "Een stamgroep kan ook uit één leerjaar bestaan, mits je maar optimaal gebruikmaakt van de verschillen. In een homogene groep zijn deze ook in grote getale aanwezig".

Overigens vind ik het op z'n minst opvallend dat in een bedrijfstak waar 75% van de werknemers uit vrouwen bestaat, het forum volledig uit mannen was samengesteld.

### **Gemiste kans**

Helaas, mijn hooggespannen verwachtingen verdwenen als sneeuw voor de zon. Het is jammer dat de organisatie van het congres deze kans om in een breed gezelschap een fundamentele discussie aan te gaan, zo vakkundig heeft weten te vermijden.

Ik twijfel nog steeds aan de beweegredenen van de organisatoren: Was het angst of was het onkunde? De zogenaamde discussie was niet meer dan een soort lezing waarbij vier Jenacoryfeeën aan de hand van een aantal "opendeur thema's" hun zorgvuldig voorbereide commentaren konden geven, die elkaar min of meer overlaptten. Er was totaal geen interactie tussen de heren onderling. Alle platgetreden clichés passeerden de revue en het geheel was volledig dichtgetimmerd. Nadat de heren hun voorspelbare teksten hadden voorgelezen kwam daar nog eens een wat onsamenvattende en onvolledige samenvatting van de ceremoniemeester overheen.





Na al dit geweld mocht de zaal dan ook nog even wat zeggen. De ceremoniemeester volstond met reacties als: "Ik heb je gehoord" of "Ik heb je opmerking genoteerd". Opnieuw geen enkel spoor van interactie. Op een kritische opmerking van Peter van Dijk kwam de grootste doodoener nl. "de NJPV dat ben jij". Deze opmerking is nu in brede kring een gevleugelde uitspraak geworden en handig te gebruiken in situaties waarin je kritiek ontvangt. Als een leerkracht in mijn team kritische vragen stelt over mijn visie dan pareer ik die direct met de opmerking: "De school dat ben jij". Succes verzekerd.

### De opbrengst

De opbrengst van dit boeiende gebeuren bestond, en ik chargeer nu wat, uit de volgende zaken:

1. We moeten werken aan een leerlingvolgsysteem dat kwalitatief breed en hoogstaand is en dat recht doet aan de uniciteit van het kind.
2. Een goede stamgroepleider leest de krant.
3. We dienen zendingsdrift te ontwikkelen teneinde ook de minder bedeelenden en allochtonen te overtuigen van het Jenawoord.

De onderliggende kernboodschap van de Jenagoeroes was heel duidelijk. We moeten terug naar het traditionele basisconcept. Al dat nieuwerwetse gedoe is maar niets en doet afbreuk aan de kwaliteit van het Jenaplanonderwijs. Kortom: driejarige stamgroepen, wereldoriëntatie als hart van je school zonder daarbij methodes te gebruiken, liefst geen methodes voor rekenen en taal, etc.

### Realisme

Wat jammer dat de organisatie er kennelijk niet voor gekozen heeft om het forum te laten bestaan uit een mix van realistische Jenaplanners (mannen én vrouwen) die op dit moment "met de voeten in de klei" staan en "partij-ideologen". Als daarbij de juiste thema's waren

gekozen had dit tot een zeer interessante discussie kunnen leiden.

Welke thema's spelen er dan op dit moment? De ontwikkelingen in de maatschappij gaan snel. Deze ontwikkelingen hebben grote invloed op bijvoorbeeld de instelling van leerkrachten. Kennelijk is het de mensen van het forum volledig ontgaan dat de tijd van het knippen en plakken nu echt achter ons ligt. Veel stamgroepleiders werken parttime en hebben naast hun werk nog andere activiteiten. Werktijd is aanstellingstijd. De tijden van eindeloos uren draaien om het zoveelste wiel uit te vinden zijn voorbij. De huidige stamgroepleider heeft nog wel idealisme maar is, en gelukkig maar, niet meer getrouwd met de school. Een ritmisch weekplan is er nu ook voor hem of haar. Daarnaast is ook de arbeidsmobiliteit vele malen groter worden. Kortom, het hele arbeidsethos is aan een grondige verandering onderhevig. Dit vraagt om een meer realistische benadering van het concept. Het oude concept deed een onevenredig zwaar beroep op leerkrachten. Dit was alleen weggelegd voor mensen die bereid waren om minimaal 60 uur te werken en die zich als het ware voor hun leven vastlegden aan een school. De moderne leerkracht is over het algemeen niet minder gepassioneerd, maar wil naast werk ook nog vele andere dingen doen (persoonlijke ontplooiing). Als schoolleider dien je dus garanties in te bouwen om de continuïteit binnen je school te waarborgen. Deze garanties leiden ontegenzeggelijk tot andere keuzes.

### Interpreteerbaar streefmodel

Een van de mooie dingen van het Jenaplanconcept is dat er nadrukkelijk gesproken wordt over een interpreteerbaar streefmodel. Anders dan Montessori en de Vrije School biedt het Jenaplanconcept kaders waarbinnen iedere school kan kiezen voor een eigen invulling. Er zijn vele factoren die deze keuze kunnen beïnvloeden. De mogelijkheden en beperkingen van je team, de samenstelling van je doelgroep, de specifieke eisen die

je doelgroep stelt (een school in een achterstandsbuurt in een grote stad zal iets anders vragen dan een school in een welgestelde villabuurt), de betrokkenheid van de ouders, de financiële ruimte, je aantrekkingskracht als werkgever etc. Daarnaast zal ieder team, op basis van inhoudelijke discussie, andere accenten leggen en andere keuzes maken.

In dit kader is het dan ook bijzonder vreemd dat de NJPV (of vertegenwoordigers daarvan) zo allergisch reageert op keuzes die scholen weloverwogen maken. De ontwikkelingen in Boxmeer (het gebruik van de Grote Reis als rode draad voor de W.O.) zijn daar een goed voorbeeld van. Tijdens een vorig congres heeft Boxmeer uitleg gegeven over de wijze waarop zij W.O. inhoudelijk en organisatorisch met behulp van de Grote Reis vormgeven.

Dit heeft geleid tot veel interesse uit het hele land. Het best bewaarde geheim van Jenaplan Nederland is namelijk dat het overgrote deel van de scholen worstelt met W.O. Dit is óók de opbrengst van 40 jaar Jenaplan. In plaats van deze ontwikkelingen met aandacht te volgen blijven onze roergangers het liedje van de SLO-mappen zingen. Gelukkig dat vele scholen daar anders over denken. Meer dan een kwart van de Jenaplan-scholen heeft inmiddels het roer omgegooid.

veiligheid en die erkenning zich zo breed mogelijk kunnen ontplooiën (sociaal-emotioneel, kunstzinnig, lichamelijk en cognitief). Wij zijn begeleiders die de school en de organisatie zo inrichten dat dit proces zo optimaal mogelijk kan plaatsvinden. Onze rol is vooral begeleidend maar ook leidend, sturend en corrigerend. Om dit alles te bereiken hebben wij de keuze uit vele werk- en organisatievormen en uit vele leer- en ontwikkelingstheorieën. Iedere school zal daar andere keuzes in maken, omdat, zoals eerder gezegd, iedere school andere mogelijkheden en beperkingen heeft. Dit moet kunnen, immers de werk- en organisatievormen zijn geen doel op zich maar slechts hulpmiddelen.

## **Andere tijden**

Van belang hierbij is dat de maatschappij aan permanente veranderingen onderhevig is en die hebben uiteraard invloed op ons onderwijs. In de tijd van Peter Petersen waren er nog geen computers of mobiele telefoons. Er waren nog geen vergaande inzichten over bijvoorbeeld dyslexie, discalculie of ADHD. Het schoolmateriaal was totaal anders. De eisen die de maatschappij aan de kinderen stelde waren wezenlijk anders. De wereld was kleiner.

Deze tijd biedt vele nieuwe mogelijkheden maar is ook vele malen complexer. Er worden andere inzichten, attitudes en competenties van mensen verwacht dan een kleine eeuw geleden.

Het onverstandigste wat wij als Jenaplanbeweging kunnen doen is "elkaars zuiverheid in de leer" gaan betwisten op basis van het al dan niet gebruiken van de zogenaamde traditionele organisatie en werkvormen. Als je niet met driejarige stamgroepen werkt en je werkt op bepaalde vakgebieden met een moderne methode als rode draad, schijn je, volgens bepaalde geleidingen, geen echte Jenaplanschool te zijn. Wat een nonsens! Laten we ons gaan bezighouden met belangrijker zaken. Laten we van elkaar leren. Iedere Jenaplanschool worstelt met een aantal overbekende thema's. Hoe realiseer je echt adaptief onderwijs? Hoe kom je van aanbod- naar vraaggericht onderwijs? Hoe maak je kinderen veel meer eigenaar van hun eigen leerproces? Wat kunnen wij met de ideeën van "Het nieuwe leren" binnen ons Jenaplanconcept? Hoe integreren wij ICT op een zinvolle wijze binnen ons onderwijs? En zo zijn er nog vele andere zaken die we met z'n allen dienen aan te pakken om tot verbeterde inzichten te komen opdat wij ons onderwijs af kunnen stemmen op de eisen van deze tijd. Relevant hierbij blijft dat iedere school binnen de Jenaplan-kwaliteitskaders vrij moet zijn om eigen keuzes te kunnen maken.

## **Afscheid van de jaren '60, geen gezweef meer.....**

Ik wil tot slot een pleidooi houden voor een meer nuchter en realistisch klimaat binnen de Jenaplanvereniging. Toen ik jaren geleden (ca. 1983) als jonge startende leerkracht solliciteerde op een Jenaplanschool in Almere trof ik een school aan waarbij leerkrachten in lotushouding in de teamruimte hun kruidentheetot zich namen. 'The Doors' waren muzikaal nadrukkelijk



Een ander heikel punt is de groepeeringsvorm. Overal in Nederland zie je Jenaplanscholen die experimenteren met de groepeeringsvorm, omdat zij op zoek gaan naar de juiste balans tussen praktische en organisatorisch uitvoerbare en ideologisch wenselijke doelstellingen. Ik heb met vele groepeeringsvormen gewerkt en ben tot de conclusie gekomen dat er niet één systeem zaligmakend is. Als je niet de mogelijkheden hebt om op een verantwoorde manier met driejarige stamgroepen te werken, dan moet je dat niet doen. Het gaat om de essentie van het Jenaplanonderwijs. Vorm volgt functie.

## **De essentie van het Jenaplan**

Wat is dan voor mij de essentie van het Jenaplan? Zoals tijdens het congres door een van de forumleden terecht werd opgemerkt: "Jenaplan dat zit in je....." De kern van ons werken en onze doelstelling ligt voor mij in het feit dat wij een pedagogische school willen zijn. Kinderen moeten zich veilig kunnen voelen, moeten zich, in al hun verschillen en uniciteit, erkend voelen. Het is van groot belang dat kinderen leren respect en begrip op te brengen voor verschillen tussen mensen. Dit laatste is, gezien de schokkende gebeurtenissen van de laatste tijd, meer dan ooit actueel. Wij bieden de kinderen een omgeving waarin zij vanuit die

aanwezig en het enige dat ontbrak, was de wierook. Zelfgebreide truien, lange haren en sandalen met geitenwollen sokken behoorden tot de kledingvoorschriften. Ach, dit hoorde tot het tijdsbeeld. De Jenaplanbeweging is, dacht ik, uit haar puberteitsperiode.

Als ik de laatste jaren het aanbod van workshops tijdens de conferentie analyseer, dan moet ik constateren dat, naast een aantal heel praktische workshops, er toch vele workshops zijn waarbij er wordt uitgegaan van een bepaald mensbeeld. Ik vind uiteraard dat iedereen vrij is om dat voor zichzelf te bepalen maar het wordt wat anders als er een zweverig new age sausje over een groot deel van de inhoud van het congres wordt uitgesmeerd. Dit stoot mij (en naast mij vele anderen) af.

Ik kom voor vernieuwende inhoudelijke of praktische Jenaplanonderwijs inzichten. Ik kom niet om mijn mensbeeld bij te stellen of mijn innerlijke kracht te ontdekken. Als ik dit zou willen, dan zijn daar vele andere cursussen en bijeenkomsten voor. Naar mijn mening is een algemeen Jenaplancongres daar niet het geschikte podium voor.

## Niet mopperen maar opperen

Tot slot: Mijn motto als schoolleider naar mijn team is "Niet mopperen maar opperen".

Ik heb grote waardering voor het feit dat er mensen zijn die heel veel energie en tijd steken in het organiseren van een NJPV-congres. Als ik kritiek heb op een aantal ontwikkelingen of keuzes van de organisatie dan moet ik daar ook iets tegenover stellen. Ik bied hierbij mijn diensten aan om mee te denken over de inhoud en de organisatie van het volgende congres.

Daarnaast bied ik ook een swingende rockband aan die, naast jaren '60 muziek ook hedendaagse geluiden kan laten horen. Het verleden heeft namelijk veel goeds te bieden, zeker als je het combineert met moderne invloeden. Het bestaan van een congres waarbij de Jenaplanners elkaar kunnen ontmoeten, zaken kunnen uitwisselen, kunnen netwerken, nieuwe inzichten kunnen verwerven etc. vind ik een groot goed. Wat er ook gebeurt (en ik hoop met dit artikel een aanzet te hebben gegeven), volgend jaar ben ik weer van de partij.

*Jaap Nelissen is directeur van de Jenaplanschool Wittevrouwen in Utrecht.  
email: wittewrouwen.directie@wanadoo.nl*

Beste Jaap,

We hebben je artikel gelezen. Het wel of niet goed uitpakken van een aantal keuzes die we maken als voorbereidingsgroep heeft naar ons idee weinig te maken met de onderliggende redenen die jij noemt en daarom vinden we het erg jammer dat je een dermate negatieve lading hieraan geeft.

We scharen de opmerkingen inzake de conferentie onder de rubriek complimenten/tips. En we zullen met de tips omgaan, zoals wij dit altijd doen. Alle tips worden nagelopen en op bruikbaarheid getoetst. In zijn algemeenheid kunnen wij je mededelen, dat de conferentiewerkgroep al jaren als richtsnoer heeft om een zo breed mogelijk programma op te stellen, waarbij veelal de volgende aspecten afgewogen:

- praktisch gericht versus meer visiegericht
- gericht op de houding van de groepsleider/directeur
- nieuwe ontwikkelingen
- een blik buiten de Jenaplanmuren
- diversiteit aan workshopleiders

En het blijkt dat dit veel tevredenheid oproept, waardoor wij ons gesterkt voelen om op deze weg door te gaan. Om het geluid van jonge mensen meer te laten doorklinken binnen de conferentiegroep is besloten een jonge leerkracht toe te voegen aan de voorbereidingsgroep.

Graag willen we wat meer weten over de muziekgroep, waar jij het over hebt.

Ook wij hebben de conclusie getrokken, dat het forum niet uit de verf kwam en hebben intern besloten dat grote zaaldiscussies, gekoppeld aan bijvoorbeeld een forum, niet werken. Het bleek niet de meest slimme manier te zijn om met de toekomst van het Jenaplanonderwijs bezig te zijn. Wederom bleek dat het werken in de grote zaal met een interactieve werkvorm niet makkelijk te realiseren valt.

Wij scharen ons dan ook achter het plan, dat de NJPV een denktank in gaat stellen, waaraan iedereen kan deelnemen en die zich gaat buigen over onder meer de uitdagingen, die er liggen binnen het Jenaplanconcept. Wij zullen er voor pleiten dat voor deze denktank jonge stamgroepsleiders uitgenodigd worden. Wij denken dat het raadzaam is, dat jij in elk geval een uitnodiging krijgt. Wij hopen, dat je jouw ideeën daar inbrengt. Het lijkt ons een goed idee dat deze reactie van ons ook een plaats krijgt in MK van januari. En laten we maar afwachten of het reacties van anderen oproept.

met vriendelijke groeten,  
Jaap, Ingrid, Rinus



## DE KWALITEIT VAN KWETSBAARHEID

### Nadenken over de professionaliteit van de Jenaplan-groepsleider (2)

*Het eerste deel werd gepubliceerd in Mensen-kinderen, november 2004. De complete tekst van de lezing – inclusief de literatuuropgaven – staat op [www.jenaplan.nl](http://www.jenaplan.nl) onder 'Mensenkinderen'.*

#### De kwetsbaarheid van kwaliteit

De behoefte aan zekerheid, aan vaste grond onder de voeten, aan een basis om dagelijkse keuzes als leerkracht te maken en te verantwoorden kwam ook duidelijk naar voor in mijn onderzoek naar de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Uit de loopbaanverhalen van leerkrachten bleek dat zij vaak intense gevoelens van kwetsbaarheid ervaren: ze staan onder voortdurende verantwoordingsdruk én hebben tegelijkertijd weinig houvast om die verantwoording te geven. Het gaat immers vaak om zaken die niet louter technisch zijn (didactische methode of werkvorm; curriculumkeuze), maar veeleer moreel van aard. Didactische en curriculumkeuzes hebben moreel gevolgen. Het gaat immers altijd om keuzes tussen wat het beste is voor de kinderen, maar precies daarover bestaat geen noodzakelijke eensgezindheid tussen leerkrachten en ouders of zelfs tussen leerkrachten onderling. Daarenboven moeten veel (de meeste?) van die beslissingen genomen worden in de concrete realiteit van een groep, waarbij het groepsgebeuren gewoon verder loopt. Leerkrachten kunnen voor hun keuzes zelden terugrijpen naar gedeelde ethische principes. En zelfs wanneer zo'n gemeenschappelijke basis van waarden en normen lijkt te bestaan, bijvoorbeeld in een school met een uitgesproken en uitgewerkt schoolpedagogisch concept zoals Jenaplanscholen, dan nog moeten de leerkrachten zelf de vertaling maken van het abstracte principe naar de eisen van de concrete situatie van het hier-en-nu die eist dat er gehandeld wordt. Uiteindelijk kunnen leerkrachten voor de verantwoording van hun concrete beslissingen in ethische kwesties enkel terugvallen op hun taakopvatting, namelijk de persoonlijke waarden en normen die voor de betrokkene bepalen wat hij of zij moet doen om een goede leerkracht te zijn. Het persoonlijke professionele programma van doelen en engagementen dat voor hen goed leraarschap inhoudt. Die taakopvatting is een erg belangrijk onderdeel van de opvattingen die ze hebben over zichzelf als

leerkracht, wat ik genoemd heb hun professionele zelfverstaan of hun identiteit als leerkracht.

#### Een verschil maken

Uit het promotieonderzoek van Hoogeveen in 1999 bleek dat in die taakopvatting van Nederlandse leerkrachten basisonderwijs het "houden van kinderen" zeer vaak genoemd werd als belangrijkste kenmerk van goed leraarschap, wat vertaald wordt in een brede waaier aan zorgtaken. Didactische vaardigheden worden gezien als onlosmakelijk verbonden met het leerkrachtenberoep, maar dat houdt volgens de betrokken leraren nog niet in dat iemand een goede leerkracht is. Hoogeveen schrijft "Vrijwel unaniem zijn de geïnterviewden van mening dat een goede leerkracht niet op routine vaart, maar iets extra's aan de leerlingen biedt. (...) Het 'extra' waarover de onderwijsgevenden spreken heeft te maken met de persoonlijkheid van de leerkracht". Op het einde van haar onderzoek concludeert ze: "Vrijwel alle leerkrachten (...) vinden dat een onderwijsgevende in de eerste plaats gericht dient te zijn op het kind, de leerling behoort centraal te staan in het onderwijs en niet de lesstof of de onderwijsmethoden". Nu zijn 'persoonlijkheid', taakopvatting, een ethos van zorgen en identiteit zaken die zich niet zomaar laten meten, laat staan vergelijken met een elders vastgelegde norm. Maar toch worden ze door de meeste leerkrachten wel wezenlijk geacht voor goed leraarschap. Daarbij betekent 'goed' niet alleen dat men er effectief in slaagt leerlingen te begeleiden bij het leren en ontwikkelen, maar daarbij ook nog beroepsvoldoening ervaart en op die manier een eigen professionele identiteit ontwikkelt. Evaluatiesystemen die eenzijdig de meetbare output beogen gaan voorbij aan een van de belangrijkste bronnen van motivatie, engagement en beroepsvoldoening van leerkrachten. Ik omschrijf dat vaak als "leerkrachten willen als persoon een verschil maken in het leven van kinderen en jongeren", daar zit in elk geval een diepe drijfveer van hun handelen. Luc Stevens schrijft in zijn afscheidsrede als hoogleraar over



de verderfelijke ontkoppeling van opvoeding en onderwijs, mede als gevolg van de ontwikkeling van de empirische onderwijswetenschappen en de onderwijs-technologie: "Hiermee is onderwijs van zijn persoonlijke karakter, van zijn kenmerk van ontmoeting ontdaan. Onderwijs is een instrument geworden. Ontmenselijk of gedehumaniseerd tot op zekere hoogte (...) Mensen voelen zich in een dergelijke cultuur niet thuis. Leraren en leerlingen zijn geen responsmachines, aangelegd om slechts voorschriften te volgen". In die zin is het helemaal geen verrassing dat na anderhalf decennium kwaliteitsbewaking heel wat West-Europese landen kampen met een nijpend lerarentekort. Hier zien we trouwens een paradox in het hele kwaliteitsdenken optreden: door de sterke en eenzijdige klemtoon op efficiëntie en effectiviteit en de meetbaarheid (en dus reductie van de werkelijkheid tot het meetbare), reduceert men de beroepstaken en versmalt men de professionele identiteit, bijvoorbeeld vooral uitvoeren van elders voorgeschreven doelen en curriculumactiviteiten. Daarmee verdwijnen echter ook belangrijke bronnen van motivatie en voldoening, waardoor leerkrachten uitstappen uit het beroep of niet willen instappen. Uiteindelijk wordt daardoor het risico op een tekort aan gemotiveerd personeel in scholen vergroot en dat kan toch niet echt positief geacht worden voor de onderwijskwaliteit, zelfs niet de meetbare!. De paradox is dus dat kwaliteitszorg zo een bedreiging vormt voor de onderwijskwaliteit.

Wanneer we doordenken op de vraag "wat is goed onderwijs?" of beter "wat is een goede leerkracht?" zal het antwoord nooit definitief vast te leggen zijn. Ook een bredere, ruimere invulling van "onderwijskwaliteit" zal niet de zekerheid en het houvast bieden om keuzes en beslissingen werkelijk hard te maken en te onderbouwen. In die zin is het vastleggen van criteria om het eigen handelen als leerkracht te verantwoorden (en dus te laten evalueren) een illusie. De fundamentele kwetsbaarheid in het leraarsberoep blijft bestaan. In die zin is kwaliteit kwetsbaar in een dubbele betekenis. Enerzijds boet het kwaliteitsdenken in aan legitimiteit als denkkader, als concept om te denken en te spreken over wat er in scholen gebeurt of moet gebeuren. Anderzijds lijken "goed onderwijs en opvoeding" principieel aan voorspelbaarheid, stuurbaarheid, maakbaarheid te ontsnappen.

### De kwaliteit van kwetsbaarheid

De vraag is echter of we per se van die kwetsbaarheid af moeten willen. Is er geen intrinsieke waarde in die kwetsbaarheid? Raken we niet iets fundamenteels en bijzonder belangrijks kwijt als we die kwetsbaarheid opheffen?

De kwetsbaarheid die leerkrachten ervaren kan men zien als *negatief*: het professioneel handelen als leerkracht niet sluitend kunnen onderbouwen via kwaliteitsindicatoren. In die zin is kwetsbaarheid een *passief* gegeven, ze hoort bij het beroep. Die inherente kwetsbaarheid wordt intenser door de verantwoordingsdruk die samenhangt met het kwaliteitsdiscours<sup>1)</sup>, een discours dat bovendien – door zijn klemtoon op meet-

baarheid, efficiëntie en effectiviteit- je professionele identiteit als leerkracht fundamenteel beperkt en versmalt. Professioneel en geëngageerd omgaan met deze kwetsbaarheid vraagt om *uithouding*, het uithouden van het gebrek aan sluitende legitimering, het blijven lopen van risico's en dus ook niet toegeven aan de valse zekerheid die kwaliteitsprocedures bieden. Het uithouden van deze spanning is een vorm van verzet, van weerstand bieden.



Maar we kunnen nog een stap verdergaan en stellen dat die kwetsbaarheid precies een voorwaarde vormt om opvoeding te kunnen laten plaatsvinden. Kwetsbaarheid is dan geen passieve last die we moeten uithouden, maar een opstelling die juist *actief* perspectieven opent voor jongeren om te ontwikkelen. Kwetsbaarheid als positief gegeven. Het gaat om een houding van ontvankelijkheid voor het onbepaalde dat we als mensen in ons dragen. Het is in de momenten van vertwijfeling, verwondering dat het menselijke gestalte krijgt. Die momenten hebben een vormende waarde, dagen de mens uit tot zelf spreken en denken. In die momenten "getuigen we van het onbepaalde, spreken we zelf en tonen we dat we 'iemand' zijn (...) 'Iemand' worden en gestalte geven aan het menselijke is (...) wat zich bij uitstek in het gezin en de school kan voltrekken" (Jehaes & Simons, 2001, p. 301). In deze openheid voor het onbepaalde, voor wat zich aan ons programmeren en organiseren onttrekt, maar waarin precies de diepe zin van opvoeding als mens worden kan plaatsvinden, blijkt dus een *positieve appreciatie van kwetsbaarheid*: de openheid voor het onbepaalde. Dit betekent niet dat het programmeren van pedagogische activiteiten geen zin heeft of verkeerd is, maar wel dat ouders en leerkrachten niet alles in de hand hebben. De mens als mens wordt gekenmerkt door een onbepaaldheid, die niet alleen ontsnapt aan meet- en stuurbaarheid,



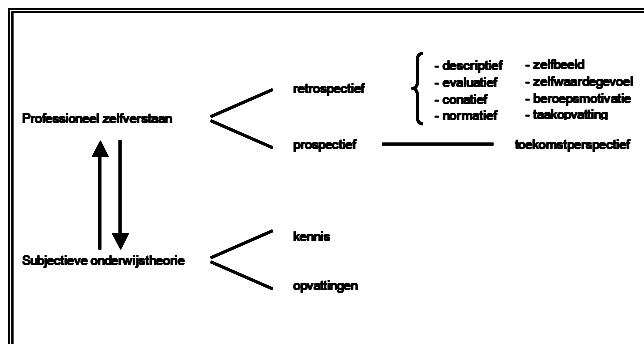
maar zelfs aan volledige transparantie en zegbaarheid. In die zin is er geen laatste fundering van beslissingen en keuzen mogelijk. Masschelein (1996, p. 293) argumenteert dat de mens de verantwoordelijkheid heeft om het motief van de eigen daden steeds opnieuw te beoordelen. Met Martin Buber stelt hij dat het menselijke geweten – en dus bij uitstek dat van de leerkracht/opvoeder – wordt gekenmerkt door “ethische onrust omdat geen enkele mens ooit zekerheid kan hebben over het motief van zijn daden, omdat de diepten van zijn hart ondoorgroendelijk blijven zodat geen enkele introspectie hem in dat opzicht zekerheid en (zelf)kennis kan verschaffen (...) en omdat geen ‘motief’ *onmiddellijk* toegankelijk is, dat wil zeggen zonder de omweg van een (bepaalde) formulering en dus van een interpretatie”. Met andere woorden, zelfs consequente reflectie op het eigen handelen leidt nooit tot volledig inzicht in de eigen drijfveren. Wanneer onderwijs ook opvoedend wil zijn en dus een gebeuren tussen mensen, stoten we onvermijdelijk op die dimensie van het onbepaalde en zelfs onbepaalbare. Deze wezenlijke dimensie voor datgene waarom het ons in opvoeding en onderwijs te doen is ontsnapt per definitie aan kwaliteitszorg, aan plan- en meetbaarheid, zelfs aan zegbaarheid en transparantie. Daarin ligt dus de uiteindelijke en fundamentele kritiek op pogingen om via “brede” kwaliteitsomschrijvingen toch recht te doen aan de volheid van opvoeding en onderwijs. Als we enge kwaliteitsdefinities willen vervangen door bredere, maken we dus dezelfde redeneerfout, namelijk het willen beheersen door het uitgesproken vastleggen van wat we beogen.

Daarenboven wordt kwetsbaarheid hier een positieve voorwaarde voor opvoeding. Ze impliceert immers een houding van openheid voor het onbepaalde (en is dus onvermijdelijk blootgesteld aan onzekerheid) die opvoedende momenten mogelijk maakt. Het gaat erom dat de leraar verschijnt als “iemand”, als een persoon en niet louter als een “iets”, een belichamer van kennis en vaardigheden in functie van gestelde doelen. Die fundamentele verwevenheid van persoonlijke en

professionele identiteit van de leerkracht wordt hier opnieuw duidelijk. Het is een dimensie die zich niet laat vastleggen in opleidingsdoelstellingen, beroepsprofielen of functiebeschrijvingen, en zich dus evenmin systematisch laat evalueren.

### De bijzonderheid van het banale

Dit brengt me opnieuw bij mijn onderzoekswerk van de afgelopen vijftien jaar over de wijze waarop leraren zelf de professionele ontwikkeling in hun loopbaan ervaren. Door leerkrachten vertellend te laten terugblikken op hun onderwijsloopbaan, stimuleerde ik hen om hun loopbaanverhalen te vertellen. Door die verhalen interpretatief te analyseren reconstrueerde ik hun persoonlijk interpretatiekader, zeg maar de persoonlijke bril waarmee ze naar hun beroepssituatie kijken, er betekenis aan geven en erin handelen. Binnen dat kader onderscheidde ik twee wezenlijke domeinen die onmisbaar zijn voor hun gevoel van professionele deskundigheid: enerzijds de opvattingen die ze hebben over zichzelf als leerkracht (hun professionele zelfverstaan): het beeld van zichzelf, hun zelfwaardegevoel, beroepsmotivatie, taakopvatting en toekomstperspectief. Anderzijds het persoonlijk geheel van kennis en opvattingen dat als het ware de know how vormt waarmee ze hun dagelijkse beroepstaken aanpakken (Kelchtermans, 1994). Die benadering via verhalen bleek heel vruchtbaar, want sloot nauw aan bij de spontane wijze van spreken over hun beroepservaringen.



Stevens wijst ook op de noodzaak om een andere taal te ontwikkelen om recht te doen aan de ervaring van de leerkrachten: "De logisch-rationele taal van de wetenschapper komt niet bij de ervaring van de leraar. Beter gezegd: kan mogelijk maken dat we **over**, maar niet **vanuit** de ervaring van leraren formuleren". Ook in de kennisontwikkeling, bijvoorbeeld in onderzoek, zal het nodig zijn om een taal te spreken die ook door de mensen in de scholen gesproken en gebruikt wordt en hij suggereert, zij het in vraagvorm: "De taal van de metaforen, de beelden, de verhalen, de aforismen, de paradoxen?" (Stevens, 2002, p.28). Ik onderschrijf Stevens' stelling volledig. Het moet niet alleen, het kan ook. Zowel voor systematische kennisontwikkeling in onderzoek als in de processen van begeleiding en ondersteuning van leraren en scholen via nascholing, begeleiding, enz. Vertellend of narratief spreken is immers een van de fundamentele wijzen waarop mensen en dus leerkrachten, betekenis geven aan hun ervaringen: in het verhaal zoekt men naar het ver-talen van de ervaring, het vinden van een taal en daarmee dus een betekenis voor de ervaring. In die verhalen komen vaak bijzonder betekenisvolle momenten ter sprake, momenten die 'keerpunten' of 'sleutelervaringen' inhouden, momenten die de verteller geraakt en veranderd hebben in wie hij of zij is en hoe hij of zij in het beroep staat. In de literatuur spreekt men dan van "kritische incidenten". Zij leidden ertoe dat de normale gang van zaken ter discussie gesteld werd, dat de betrokkenen zich scherper bewust werden van hun handelen en de onderliggende opvattingen (bijv. hun taakopvatting) en ze eventueel in vraag stelden.

Kritische incidenten zijn meestal allesbehalve spectaculair en haast banaal (zeker voor de oppervlakkige luisteraar), maar worden toch als indringend en confronterend ervaren. Belangrijk is dat de betekenis ervan pas duidelijk wordt in het achteraf terugblikken en trachten te vertellen: de ervaring overkomt je, overvalt je, gebeurt aan je, raakt je.

Daarmee zijn we terug bij de kwetsbaarheid, de houding van openheid, van het je laten raken. Het gaat hier om een heel andere beweging dan het intentionele, doelgerichte handelen in functie van vooropgestelde doelen. De beweging is er een van geraakt, soms zelfs overrompeld worden en er vervolgens zin aan proberen te geven. Dit laatste gebeurt in het verhalen, in het vertellend delen van de ervaring. Pas in dit vertellen, in dit delen van de ervaring kan ontdekt worden wat de zin ervan was/ is.

In het positief omgaan met de kwetsbaarheid – die dus intrinsiek tot het beroep van leerkracht/opvoeder behoort – lijkt het vertellen van verhalen mij enorm belangrijk. Niet in het minst wanneer we recht willen doen aan de volheid van de school als leef- en werkgemeenschap, wanneer we kinderen volop de ruimte geven om zich te ontplooiën en hun eigen identiteit te ontwikkelen en wanneer we ook als leerkrachten willen blijven groeien – als mens en als professional (voorzover je die twee al kan scheiden). En eigenlijk gebeurt dit al vaak. Denk aan de verhalen tijdens de koffie- of thee-pauze op school of in de wandelgangen van een



nascholingcursus of een samenkomst met je collega's met wie je aan de PABO samen afstudeerde. Ik hoor vaak van leerkrachten dat een of andere workshop of cursus of studiedag niet interessant was, want té theoretisch, of té weinig bruikbaar, of té weinig nieuws... maar dat men tijdens de lunch een heel goed gesprek had met collega X van school Y en die vertelde...

### **Verhalen en teamontwikkeling**

Hier liggen bijzonder boeiende mogelijkheden voor om aan teamontwikkeling te doen op school. Door het ernstig nemen van vertelde verhalen of beter nog het expliciet mogelijk maken van dit vertellen en er vervolgens mee aan de slag gaan, schep je mijns inziens krachtige kansen voor de professionele ontwikkeling van een team. Professionele ontwikkeling die verder gaat dan het verwerven van kennis en vaardigheden, maar die precies die diepere betekenislagen beroert en vragen oppakt als: wie ben ik als leerkracht? wie willen wij zijn als team? waarom doe ik wat ik doe? waarom doe ik wat ik doe, zoals ik het doe? ... Met mogelijk maken bedoel ik hier: tijd inplannen (langere lunch- of koffiepauzes bij interne nascholing); soms doelgericht oppakken, zoals een teamvergadering starten met een rondje waarin iedereen tracht het "moment suprême" van de voorbije maand voor de geest te halen en te vertellen. In de brochure "De Rozentuin" wordt gesproken over een openingsronde, waarin dit soort ruimte gecreëerd wordt (Both e.a., p. 30). Het stilstaan bij ervaringen van succes, bij momenten van intense vreugde in je werk met de leerlingen en even proberen erachter te komen wat je nu zo blij maakte (ook dat is kwetsbaar zijn: blijheid voel je niet op commando, dat kan je moeilijk als doelstelling programmeren), het schrijven van een column. De stukjes van Tom in



*Mensenkinderen* zijn van dat laatste mooie voorbeelden, waarin hij uit ogenschijnlijk banale voorvallen al vertellend iets probeert te begrijpen, maar meestal zonder een definitieve conclusie.

Om echter niet te vervallen in een vrijblijvende koffieklets is het belangrijk om naast het vertellen, zorgvuldig luisteren en spreken uitdrukkelijk proberen te begrijpen: de poging om betekenis te achterhalen voor jezelf of vanuit het perspectief van de luisteraar. Dit betekent niet dat je het vertelde kapot moet analyseren of aan een systematische interpretatieprocedure moet onderwerpen, dan blijft er niets van over. Het betekent wel dat het verhaal geen doel op zich wordt, maar een toegangspoort tot kritisch samen denken en spreken, tot het samen toetsen van de geldigheid van de eigen praktijkkennis of de subjectieve onderwijstheorie; tot het durven confronteren van de fundamentele waarden en normen die de diepgewortelde basis vormen van de taakopvatting.



### Levensverhaal

Naast het vertellen van de verhalen op zich is voor mij ook het biografische perspectief belangrijk. Mensen vertellen verhalen over ervaringen op een bepaald moment in hun leven en op een bepaalde plaats. Ze worden in de levensgeschiedenis door de verteller altijd in hun context geplaatst, een context van tijd én van ruimte. Vooral het expliciet delen van het verhaal over kritische ervaringen biedt hier heel krachtige mogelijkheden om enerzijds ervaringen hun plaats te geven en anderzijds door te stoten naar het wat en waarom van je zelfverstaan en subjectieve onderwijstheorie. Het is eigenlijk moeilijk om erover te spreken zonder zelf in de fout te gaan van het willen plannen en organiseren. Ik merk opnieuw hoe moeilijk het is om consequent te blijven denken vanuit een niet-beheersende of controlerende opstelling. Het verhaal mogelijk maken. Of beter nog: het vieren van het bijzondere in het ogenschijnlijk banale. Verwondering en het willen spreken daarover. Het onvoor-spel-bare in je werk. Daarmee heb ik ze alle vier, de basisactiviteiten van viering, gesprek, spel en werk, die in het Jenaplanconcept zo'n

centrale plek hebben en dat dus ook horen te hebben in de professionele identiteit van leerkrachten.

### Poging tot slot

Is dit nu de terugkeer naar een romantische of idealistische visie op onderwijs en opvoeding? Een pleidooi voor zweverigheid, een postmodern "softy"-denken? Ik meen van niet, ik denk dat het bijzonder nuchter is, zeer realistisch, zeer "voetjes op de grond" en dicht bij wat we ervaren. Het is vooral realistisch, omdat het probeert recht te doen aan de complexiteit en de volheid van het onderwijs en daarin het opvoedingsgebeuren. Het afwijzen van het reductionisme en versmallende van het kwaliteitsdenken getuigt van meer realiteitszin dan de pogingen het definitief te definiëren, operationaliseren en evalueren. Daarom is het niet "softy" maar juist heel zakelijk: het is een poging om de volheid of beter de zin-volheid van het leraarschap te vrijwaren, zodat de diepe ervaringen van "als persoon het verschil maken" of zelfs van onderwijskundige doelmatigheid mogelijk blijven. Daarmee vrijwaren we ook de belangrijkste bronnen voor blijvend engagement en voldoening voor leerkrachten.

Ik heb argumenten aangedragen waarom we niet mogen zwichten voor het huidige dominante kwaliteitsdiscours. Ik heb knipperlichten geplaatst bij de poging om via "bredere" invulling van kwaliteitsnormen uit het probleem van het reductionisme enerzijds en de professionele onzekerheid (kwetsbaarheid) anderzijds te raken. Uiteindelijk heb ik betoogd dat er een fundamentele dimensie van zinervaring is in opvoeding en onderwijs die wezenlijk is, die tot de orde van het gebeuren behoort (en dus ontsnapt aan plan- en maakbaarheid) en die misschien wel het belangrijkste element is in werkelijke professionele identiteit als opvoeder/leraar. Een dimensie die we maar kunnen behouden door een houding van openheid voor het onbepaalde en onbepaalbare, een houding van kwetsbaarheid die opvoeding mogelijk maakt en daarmee ook diepe zinervaring en wezenlijke identiteit als leerkracht. De bewuste kwetsbaarheid maakt de passieve kwetsbaarheid en het weerstand bieden niet zinloos, maar herinnert eraan dat dit uiteindelijk niet genoeg is. Ze maakt het methodisch, planmatig en weloverwogen didactische kiezen en optreden niet overbodig, maar herinnert tegelijkertijd aan het feit dat opvoeding en onderwijs een gebeuren is, een tussenmenselijk handelen. Dat handelen tussen mensen kan je enkel beginnen, zonder het resultaat te kunnen voorspellen. In dat handelen verschijnt de leerkracht als persoon en verschijnt het kind als persoon. Tot slot heb ik een opening gemaakt voor het cultiveren van het vertellen en delen van verhalen, als perspectief om dat onbepaalbare ruimte te geven in ons leven en werk als leerkrachten/opvoeders, om zin te laten opduiken. En daaraan vreugde te beleven. Deze lezing is daarom ook een "Ode an die Freude", of misschien preciezer "am Freudenthal".

NOOT

1) zie over 'discours' de noot bij deel 1 van dit verhaal, november 2004, p. 21



## VRAAG HET DE VOGELS ZELF MAAR!

### Nestkastjes bij school (2)

#### Ophangen extra kastjes

In de vorige aflevering (november 2004) werd besproken hoe je met de kinderen een gesprek kunt voeren over de plaats waar de nestkast het beste kan hangen. Daarbij moet ook geprobeerd worden de situatie te bekijken vanuit het gezichtspunt van de vogels: 'Stel je eens voor dat jij een koolmees zou zijn.' Wat weten we eigenlijk van koolmezen en wat ze fijn vinden en wat niet? Het kan geen kwaad als de groepsleid(st)er, indien de kinderen er niet zelf op komen, enkele factoren noemt: veiligheid (katten), rust (mensen), regen, hitte. Wij willen natuurlijk wel kunnen observeren dat de vogels de nestkast bezoeken en dat levert nogal eens een spanningsveld op.

Om meer kansen op broedende vogels te krijgen en de kans op teleurstelling te verminderen kunnen meer nestkastjes opgehangen worden. En wel zo vroeg mogelijk in het jaar (zie vorige aflevering).

#### Vogellogboek

Eind januari kan ook het vogellogboek geïntroduceerd worden. Dat is dan, samen met opgehangen verslagen, platen, etc., een centraal punt in de *stamgroep als onderzoeksgemeenschap*. Er zal veel gecommuniceerd worden, schriftelijk en mondeling, ook en juist als niet iedereen (tegelijkertijd) aan dit project werkt. Een project als dit zal een afwisseling zijn van gemeenschappelijke momenten in de kring – planning en verslag – en van activiteiten in de blokperiode. Het is een zaak van taakverdeling en de interesse warm houden.

Onderzoeken veronderstelt dat vragen, observaties, vermoedens, stukjes ontdekte en beredeneerde 'theorie', twijfels, etc. worden vastgelegd. Je moet er steeds op kunnen terugkomen. Samen wordt afgesproken waarop vooral gelet zal worden. Het vogellogboek functioneert ook bij tussentijdse verslagkringen waaruit nieuwe vragen en deelonderzoekjes kunnen voortkomen. Het bijhouden van het logboek gebeurt in toerbeurt door degenen die iets te melden hebben. Een van de kinderen is de officiële chef van het logboek. De manieren van verslaggeven worden in de kring

*In deze aflevering wordt aandacht gegeven aan wat je van januari tot maart kunt doen.*

besproken: verhaaltje, tabel met toelichting, tekening met toelichting, foto, etc. en gevisualiseerd op het prikbord.

Zie voor dergelijke manieren ook: 'Vraag het de vogels zelf maar' en 'Vraag het de vogels zelf maar extra'.

Kinderen kunnen ook eerst een kladversie maken en deze aan de chef (en eventueel de groepsleid(st)er) voorleggen), voordat het in het logboek komt. Belangrijkste criterium is: leesbaarheid en begrijpelijkheid voor andere gebruikers.

Ook discussies – reacties op elkaar – hebben een plek in het logboek ('dialog - logboek') inclusief vragen en opmerkingen van de groepsleid(st)er. Gesprekken over het logboek zullen ook gaan over vragen als: wat wil je weten? wat weten we al (of denken we te weten)? weet je wel zeker wat je daar nu zegt of opgeschreven hebt?

Het logboek kan later – goed geconserveerd – ook deel gaan uitmaken van het documentatiecentrum. Indien mogelijk kan het vogellogboek in de bovenbouw ook een digitale vorm krijgen.



Pimpelmees



*Koolmees (links) en staartmees (rechts)*

### **Warm houden, opletten, oefenen en observeren**

Tot aan begin maart is er nog niet zoveel te zien. Het thema staat dan weer op een laag pitje, het gaat om warm houden, door de aanwezigheid van het vogellogboek, een verrekijker en documentatie en in de kring vragen of er nog iets ontdekt is. Er kan aandacht gegeven worden aan de zang (zie verderop) en ook kan in de kastjes gekeken worden of er poep en veertjes in te vinden zijn, als teken dat erin geslapen wordt. Kinderen die de vogels rond de nestkasten zien rondscharrelen melden dat en noteren het in het logboek, naast eventuele andere ontdekkingen en vragen. Ook kunnen ze deze periode oefenen met het gebruik van een verrekijker. Het valt voor veel mensen nog niet mee om een klein en vaak nog bewegend voorwerp snel in het kijkerbeeld te 'vangen'. De kinderen kunnen een 'kijker-brevet' krijgen als ze een proeve van bekwaamheid afleggen.

*Vanaf begin maart* kunnen kinderen letten op:

- als er meer kastjes zijn, welke worden dan bezocht?
- welke soorten bezoeken de kastjes?
- hoe vaak zie je vogels er in gaan en weer vertrekken? (zie over het waarnemen daarvan het begin van de vorige aflevering, november 2004;
- gaat het hier om mannetjes of vrouwtjes? (zie onder)
- zie je ze met nestmateriaal slepen? kan je zien wat voor materiaal?

- hoe groot zijn de vogels? wat versta je onder 'grootte' (hoogte, lengte)? kan je hem op ongeveer ware grootte tekenen?
- welke kleuren hebben ze? kop?, borst en buik, vleugels, staart? kan je die in de contouren van een vogel inkleuren? hoe benoem je de kleuren? (zie over dit laatste ook 'Vraag het de vogels zelf maar Extra').
- is er al sprake van zang? (zie onder).

Kinderen worden uitgenodigd om zelf (ook) te bedenken waarop je kunt letten, welke vragen te onderzoeken zijn.

### **Mannetjes/ vrouwtjes**

Het onderscheid van mannetjes en wijfjes is niet altijd goed zichtbaar. Bij koolmezen is het te zien aan de zwarte 'stropdas' op borst en buik, die bij het mannetje tot bijna tussen zijn poten doorloopt en bij wijfjes heel kort is. Soms is het heel duidelijk, soms zal er twijfel zijn. Zie: 'Vraag het de vogels zelf maar extra'.

### **Zang**

De zang van de soorten die in nestkastjes broeden kan al in januari beginnen. We moeten onderscheid maken tussen 'roep' en 'zang'. De 'roep' van vogels heeft als regel als functie: contact houden met soortgenoten. Bij de koolmees bijvoorbeeld is dat een scherp 'tsjie' (omhoog gaand, zoals bij een vraag die gesteld wordt), ook wel eens een rateltje ('prrr').

De zang heeft als functie het lokken van een wijfje en het afbakenen van een territorium tegen mannelijke soortgenoten. Om bij het voorbeeld van de koolmees te blijven: De zang kan twee vormen hebben: 'zegend' (in twee tonen) 'zie-zie', met de klemtoon op het eerste (hoogste) 'zie'. En een zang die wel onder woorden gebracht is als 'sie – sie – da' of 'schiet in't vuur': kort – kort – lang, waarbij de twee korte tonen (op dezelfde toonhoogte) hoger zijn en de laatste (langer aangehouden) toon lager. De pimpelmees heeft als zang een soort geluid als een 'belletje'. Een cd- met vogelgeluiden, die waarschijnlijk wel bij een ouder te leen of anders bij Vogelbescherming te koop is, kan hier mooi ondersteunen.

Vooral de zang van de koolmees is voor kinderen gemakkelijk te leren. Als ze die kennen zullen ze hem op veel plekken in de omgeving kunnen horen.



*Merelnest tussen houtblokken*



## Het vogelwinkeltje.

### Andere nestkasten in buurt?

De zang van mezen – om ons daar nu even toe te beperken – kan ons attent maken op de aanwezigheid van door de dieren uitgezochte holen, inclusief nestkastjes in de buurt. Ook via via (ouders, huis aan huisbladen, e.a.) kunnen kinderen onderzoeken of en zo ja waar dan nestkasten in de buurt aanwezig zijn en door welke vogels deze inmiddels bewoond worden.

### Andere mezen

Als de belangstelling voor mezen als nestkastbewoners groeit, kan ook de vraag opkomen welke andere mezen er in ons land leven.

Een hele leuke site over mezen - <http://home.wanadoo.nl/madelen.essens/index.html> - kan de kinderen daarbij ondersteunen. Op deze site staan ook foto's van 'vreemde' plekken waar koolmezen hebben gebroed, veel wetenswaardigheden, etc.

### Vogelwinkeltje

Het bouwen van het nest kan vanaf begin maart plaatsvinden. We kunnen een 'winkeltje' inrichten met nestmateriaal en observeren hoe de vogels daarmee omgaan. In het najaar kan ook aan oude nesten uit de nestkasten of ruimer in de omgeving nagegaan worden of de vogels het aangeboden materiaal benut hebben en zo ja welke vogels hoeveel van welk materiaal.

Het vogelwinkeltje kan verschillende vormen hebben:

- Kippengaas tussen twee palen gespannen, waar het nestmateriaal in gehangen wordt;
- Sinaasappelnetsjes;
- Gaatjesboard.

Het aanbod bevat mos, grassprietten, stukjes ruwe schapenwol, watjes, hooi, gekleurde draadjes, smalle reepjes fluweel, e.a. In een eerder artikel in Mensen-kinderen waarin dit vogelwinkeltje beschreven wordt staat vermeld dat de kinderen zelfs de haren verzamelden die 's morgens in de kammen bleven zitten! En dat een kind op school kwam met een bos haar van een buurman die naar de kapper geweest was.

Dit vogelwinkeltje geeft aanleiding tot observaties: wat wordt hoeveel door wie gekozen?

### Bronnen opzoeken en benutten

Een project als dit kan voor de school ook verder nuttige en min of meer blijvende contacten opleveren: Mensen die straks foto's kunnen maken van de legsels en jongen in de nestkast. Personen die veel van vogels weten en voor extra geïnteresseerde kinderen een korte keuzecursus verzorgen en waar het team voor vragen ook op kan terugvallen. Andere buurtbewoners die een nestkast hebben, waar enkele kinderen een keer in mogen kijken, waardoor de stoorfactor bij de kasten beperkt wordt. Computerfreaks, die een webcam in een kast kunnen monteren waarbij via de computer de ontwikkeling gevolgd kan worden. Onder ouders zijn vaak al veel bronnen aan te boren.

Plaatwerk van vogels (zie 'Vraag het de vogels zelf maar Extra'), boeken, websites, e.a. zijn vaker te benutten, mits goed toegankelijk gemaakt.

### In de volgende aflevering

- het broeden, voedsel zoeken en voeren
- uitvliegen van de jongen
- een oud vogelnest (in de herfst)
- veren.

#### VERDERE BRONNEN

Zie ook de bij de vorige aflevering genoemde bronnen. De eerste twee titels hieronder zijn ook nuttig voor de activiteiten rond nestkastjes.

- Kees Both – Vraag het de vogels zelf maar. Activiteiten rond een voedertafel. Mensen-kinderen, november 2001
- Idem – Vraag het de vogels zelf maar Extra. Op [www.jenaplan.nl](http://www.jenaplan.nl) bij 'leerkrachten/ ontwikkelingen basisonderwijs
- Ingrid Fischer / Kees Both – Het vogeljaar in het Vlindervolk. Mensen-kinderen december 1986
- de map van het Ervaringsgebied 'Omgeving en landschap' – met name de studie van het 'wereldje' van één soort.
- de map 'Het jaar rond' – beleving van de seizoenen
- Judith Harrewijn - De Natuurkalender – waarnemen het jaar rond en ICT-gebruik. Mensen-kinderen, mei 2003
- 'Monitoring' van seizoensverschijnselen, in dit geval zang en broeden van vogels.



Glanskopmees



# T O M

## WAT GEBEURT ER?

Gebeuren. Je ruikt het meteen: een heel oud woord. Even opzoeken in het etymologisch woordenboek en ja hoor: het heeft te maken met *beuren, geboren, baren* en het Friese woord *bern* wat *kind* betekent. Er gebeurt zo het een en ander tussen baarmoeder en draagbaar.

Het woord is een tijdje trendy geweest. Men had het over het 'schoolgebeuren', het 'kerstgebeuren', het 'familiegebeuren' en het 'sportgebeuren', enzovoorts. Alsof men zich herinnerde wat de oude Grieken al opmerkten: dat alles stroomt. Want 'gebeuren' doelt op beweging, op geschiedenis, op verhalen.

Ik herinner mij een tekenfilmfiguur, een blinde mol, die in allerlei hectische situaties onophoudelijk riep: 'Gebeurt-er? Gebeurt-er?' Hij raakte steeds weer het spoor van het verhaal bijster en schreeuwde in paniek om informatie. Voor de kijker, zelf volkomen op de hoogte, een bron van sadistisch genot.

Dat is de betekenis van eerste schreeuw van een kind, vrij vertaald: 'Wat gebeurt er?' Sedert dat moment blijven ze die vraag herhalen. En (bijna) alle andere vragen zijn ervan afgeleid. Zo zijn ze geformatteerd. Het is de brandstof van hun overleven, van hun leren. Voor een school handig om te weten.

Kijk naar hun spelen. Alleen kijken, niet aankomen! En je ziet dat het een manier is van vertellen. Van luidop dromen. Het spelen baart verhalen. Spelen gebeurt. Onze taal heeft de merkwaardige neiging om overal zelfstandige naamwoorden van te maken. Dat schijnt voor de wetenschap handig te zijn maar het haalt de beweging er wel uit. Spel.

Als je een kind vraagt: 'Wat heb je getekend?' verwijst je de activiteit naar de voltooid verleden tijd. Je trekt aan de noodrem. Het kind stopt dus met tekenen en kijkt, verstoord, met andere ogen naar het papier. Als je vraagt: 'Wat gebeurt er?' dan blijft het verhaal van de tekening overeind. Want tekenen is ook een manier van vertellen.

Een aantal van de meest kostbare uren uit mijn veertigjarige loopbaan heb ik gedeeld met Joop, een beeldend kunstenaar. We deden samen keuzecursus. Joop had bij binnenkomst het verhaal al in de ogen. Voor hij goed en wel aanwezig was (hoogstwaarschijnlijk door de manier waarop hij de deur achter zich dicht deed) was er een samenzwering tot stand gebracht. We maakten potscherven met versieringen en inscripties, om archeologen uit een verre toekomst enige vage hints te geven over de wortels van onze cultuur. Twee kinderen kregen de opdracht om de scherven ongezien, bij donker dus, te begraven op een plek die alleen wij wisten. Ze liggen er nog.