



nes gebruik gemaakt werd van een van de zes door ons toegepaste manieren van aandrijving. Voor het opplakken van plaatjes e.d. hing ik voor elke aandrijvingsvorm een groot vel papier aan de wand. De kinderen bleken hiervoor echter niet zo gemotiveerd. De uiteindelijke oogst aan plaatjes e.d. was erg klein. Dit onderdeel heb ik daarom maar afgesloten met een kringgesprek, waarin we diverse voorbeelden uit het dagelijkse leven de revue hebben laten passeren. Ook het optimaliseren van de gebouwde voertuigjes (sneller, verder) hebben we niet daadwerkelijk uitgevoerd. De mogelijkheden die daarvoor eventueel bestonden, zijn wel met de diverse groepjes doorgesproken.

Een ding staat na dit project voor mij als een paal boven water. Dit is voor de kinderen een fantastische manier om zich in de omringende wereld te oriënteren. Zegt een oud Chinees spreekwoord immers niet: "Ik hoor en ik vergeet, ik zie en ik onthoud, ik doe en ik begrijp."

Fred Verspaget.
Stamgroepleider van een bovenbouwgroep op basisschool "De Bijenkorf" te Eindhoven.

Jan Kindermans.
Schoolbegeleider te Eindhoven.

Schoolwerkplan: 4.1.

Kees Both

WERELDORIËNTATIE, WAT LEREN ZE ERVAN?

(2) Over sleutelbegrippen

In het eerste artikel met deze titel (in het nummer van september 1989) komt de leerstofkeuze bij wereldoriëntatie ter sprake tegen de achtergrond van de roep om "basiskennis" en "culturele alfabetisering". De zorg over culturele vervlakking is terecht, maar hoe geven Jenaplanscholen vorm aan deze basiskennis?

Ditmaal aandacht voor sleutelbegrippen en de betekenis daarvan in het kader van wereldoriëntatie. Wat zijn sleutelbegrippen? Enkele voorbeelden worden iets verder uitgewerkt.

In een volgend en laatste artikel in deze reeks wordt verder ingegaan op "niveauverhogend" of "ontwikkeland onderwijs" in de wereldoriëntatie.

Druktechnieken

Kinderen uit de middenbouw zijn bezig met het ontwerpen van behang en het drukken daarvan.¹⁾ In de omgeving bevinden zich een grote behang-

fabriek en een drukkerij. Verschillende ouders zijn werkzaam in de grafische sector. De kinderen hebben een bezoek gebracht aan de ►

drukkerij en de behangfabriek en maken nu plannen (in parallel-groepen) voor het drukken van hun ontwerp. Je hoort discussies over de bruikbaarheid van verschillende technieken.

"Dat is toch niet bruikbaar?" "We moeten werktuigen maken, net zoals in de fabriek". "Ik wil mallen hebben en daarmee drukken". Enzovoorts.

Uiteindelijk komen er groepen die verschillende drukwerktuigen maken. Onder andere stempelen, werken met een matrijs, figuren snijden in een rubberen rol.

Eerst wordt speels "proefgedraaid" en naar aanleiding daarvan worden de werktuigen verbeterd. Taken binnen elke groep worden verdeeld. Nu wordt een wedstrijd gehouden: elke groep kan drie minuten drukken en de resultaten (hoeveelheid en kwaliteit) worden vergeleken. De kinderen zijn daarbij vaak heel kritisch op zichzelf en gaan bijvoorbeeld bij een dreigend verlies aan kwaliteit langzamer werken. Ze controleren ook elkaar.

Kritische ouders vragen naar de zin van dit alles. Waarom hier zoveel tijd aan besteed? Zullen de kinderen dit later ooit gebruiken?

De resultaten van de groepen worden in een verslagkring met elkaar vergeleken, op hoeveelheid en kwaliteit. Ook op hoeveelheid, want in de moderne productieprocessen gaat het immers óók daarom. De groep die met de matrijs werkte heeft kwantitatief het meest gepresteerd. De constatering "de machine heeft gewonnen" wordt in de discussie gerelativeerd, want de werkvoorbereiding kost immers veel meer tijd dan bijvoorbeeld het stempelen. Hier bloeit een voor middenbouw-kinderen diepgaande discussie op over verschillende manieren van produceren.

Ook de *kwaliteit* wordt vergeleken en tevens betrokken op de kwantiteit. Hoe vergelijk je kwaliteit? Kinderen vergelijken (een eigen idee!) de producten ook op dichtheid van zich herhalende patronen, door een stuk van 20 x 20 cm nauwkeurig te tellen en te schatten.

Ze zijn trots op hun producten en kunnen deze toch vrij objectief beoordelen. Eerzucht en ongezonde concurrentiezucht, e.d. zijn afwezig.

Iedereen die kinderen bezig ziet voelt: dit is echt, betrokken leren. Ze moeten zelf problemen oplossen. Bovendien heeft dit leren alles te maken met de wereld buiten de school. Ze moeten samenwerken en ook nog eens resultaten toetsen.

Wat wil je nog meer? Een prachtig stukje wereld-oriëntatie! Maar valt er nog meer te zeggen over wat de kinderen hiervan "overhouden" en welke verbindingen er zijn met andere activiteiten in de school?

Kennis als begrip

In bovenstaand praktijkvoorbeeld leren de kinderen samenwerken en goed naar elkaar luisteren, sociale vaardigheden. Ze verwerven aldooende ook allerlei handvaardigheidstechnieken en dat wat we "handigheid" noemen. Dit laatste is echter meer dan een kwestie van activiteiten met de handen, het is ook een (vaak intuïtief) inzicht in de beste aanpak van een probleem. Sommigen heb-

ben dat "van nature", anderen moeten dat langs cognitieve weg (via reflectie en handelingsschema's) verwerven. Behalve sociale en praktische vaardigheden en inzichten speelt (dus ook) kennis een rol. Cognitief gezien, gaat het in bovenstaand voorbeeld om

- *procedurele kennis*: een aanpak van problemen, of het nu is het *ontwerpen* van iets dat moet werken of het *onderzoeken* om te proberen iets te weten te komen: we noemen dit ook wel "cognitieve vaardigheden";
- *inhoudelijke kennis*: begrippen.²⁾

De kinderen doen intensieve *ervaringen* op. Bovendien *reflecteren* ze op deze ervaringen. En dan blijft er iets over, slaan deze ervaringen en de reflectie daarop neer in onze hersenen (en wie weet waar nog meer in ons lijf). Het resultaat is "kennis". Zulke kennis werkt door, als het goed is, in nieuwe ervaringen. Enerzijds als een wijze van aanpakken van problemen, in de vorm van *handelingsschema's*. Nadenkend en -sprekend over de ervaringen, samen met de kinderen terugblikkend op het werk kunnen de volgende vragen een rol spelen:

- Wat hebben wij gedaan?/gemaakt?
- Welke middelen hadden we daarbij?
- Welke doelen streefden we na? (wat wilden we bereiken?, waar ging het om?)
- Welke gereedschappen hebben we gebruikt?
- Welke stappen hebben we achtereenvolgens gezet?
- Welke stappen hadden beter/anders kunnen zijn?

Deze vragen kunnen op een analoge wijze ook in de evaluatiekring gesteld worden:

- Wat heeft ... gedaan?
- Wie heeft wat waarvoor gebruikt?
- Welke middelen zijn ingezet?
- Heeft ... zich over de doelen uitgelaten?
- Welke stappen heeft ... doorlopen?
- Welke gereedschappen heeft... benut?

Zie als voorbeeld het "ontwerpspoor" uit de Oriënt-map "Techniek".³⁾

Tot zover dan over de procedurele kennis.

Anderzijds slaat de ervaring neer als **begripskennis** in het lange termijn-geheugen. En hier duikt de term "**sleutelbegrip**" op.

In bovenstaand voorbeeld gaat het om de begrippen "mechanisering" en "standaardisering", dit is het vervangen in productieprocessen van handwerktuigen door machinewerktuigen, die steeds identieke handelingen kunnen verrichten en op een snellere wijze identieke producten voortbrengen. Daarin onderscheidt een ambachtelijke productiewijze zich van de industriële productiewijze. Sleutelbegrippen zijn dus: werktuig, machine, mechanisering, ambacht, industrie, product.

Deze begrippen kunnen op hun beurt naar twee kanten uitgewerkt worden:

- naar de technische kant, in het ervaringsgebied "Techniek"
- naar de economisch/ecologische kant, in het ervaringsgebied "Maken en gebruiken".

Let wel: het gaat niet in de eerste plaats om de woorden, laat staan om de kinderen de "juiste termen" bij te brengen, maar om de **begrippen!** ►

Zonder dat het woord "mechanisering" valt zijn de kinderen toch met het begrip bezig. We kunnen zeggen: ze **werken aan** het begrip. Door ervaring en reflectie op de ervaring krijgt het begrip langzamerhand zijn invulling.

Sleutelbegrip

Maar waarom dan "sleutelbegrip"? Omdat zo'n begrip als het ware een sleutel vormt op soortgelijke processen, gebeurtenissen en verschijnselen. In dit concrete geval ging het om behang-drukken. Maar de sleutelbegrippen zijn evenzeer van toepassing op andere productieprocessen, bijvoorbeeld (om in de grafische sfeer te blijven) het overschrijven door monniken van teksten tegenover het uitvinden van de boekdrukkunst, of tapijt knopen en de tapijtweverij, of het met handkracht graan malen en machinaal malen, of...

Het idee of de essentie of het concept blijven gelijk. In de planning van het onderwijs zit je dan ook niet gebakken aan het drukken van behang. Dat is een in die situatie passende activiteit. Maar dezelfde sleutelbegrippen zijn ook anders te operationaliseren in onderwijsactiviteiten, met andere thema's. De thema's zijn *exemplarisch*.

Als de sleutelbegrippen helder zijn is het ook mogelijk tot een zekere opbouw te komen. Om bij bovenstaand voorbeeld te blijven: kinderen kunnen als kleuter al eens brood gebakken hebben, inclusief het gebruiken van een visueel handelingsschema en bewerkingen uitgevoerd of elders waargenomen hebben (op excursie in een broodfabriek) die handmatig en fabrieksmatig gebeuren.

En in de bovenbouw (maar misschien al eerder) komen ook zaken aan bod die te maken hebben met ingewikkelde productieprocessen en/of met

de waardering van de mechanisering en het rationaliseren van productieprocessen: is dat altijd "beter"? Wat gebeurt er bijvoorbeeld als westerse grootschalige techniek geïntroduceerd wordt in een dorpseconomie waar vrouwen bepaalde technieken beheersen en gebruiken? Hier komt het sleutelbegrip "ontwikkeling" in zicht. Een begrip dat een cynicus wel eens als volgt "gevuld" heeft: "eerst eskimo's ertoe brengen in verwarmde huizen te gaan wonen en hen dan koelkasten aansmeren":

Bij de ontwikkeling van de ervaringsgebieden in de wereldoriëntatie nemen sleutelbegrippen een sleutelpositie in.

De inhoud van sleutelbegrippen kan op verschillende manieren in kaart gebracht worden:

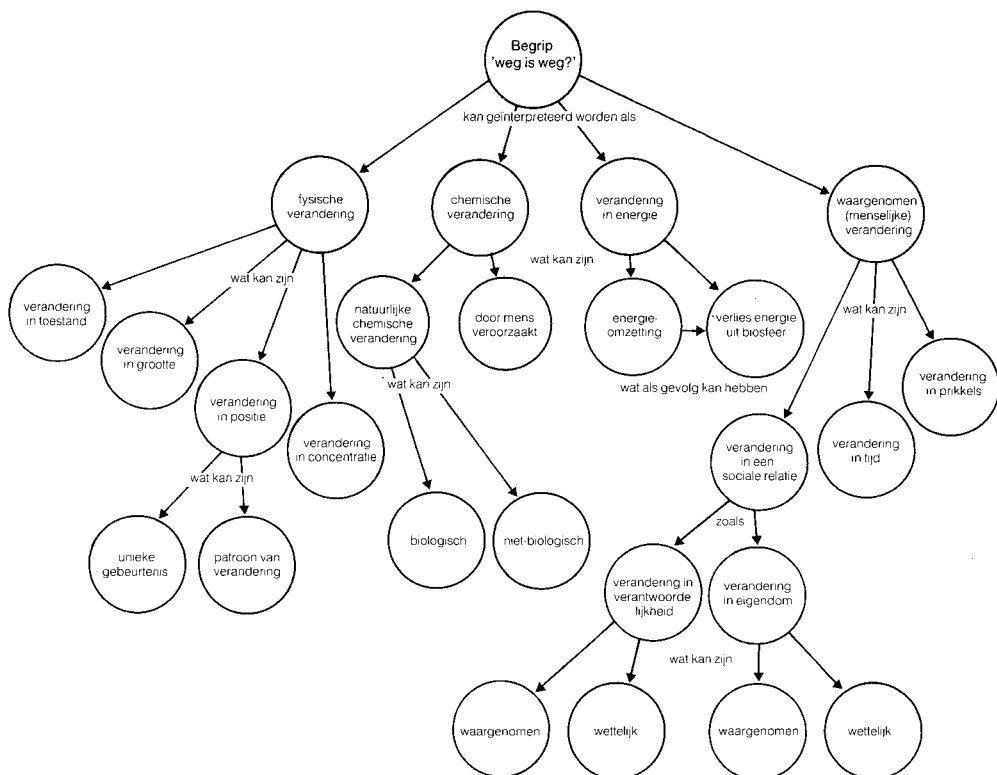
- als een rangorde van steeds "hogere" of abstracter begrippen, als hiërarchie
- als netwerk van met elkaar verbonden begrippen.

Van beide geven we een voorbeeld. Allereerst de hiërarchie.

Is "weg" ook echt "weg"? Begrippen als hiërarchie

Hebt u, lezer, vandaag ook iets weggegooid? Maar wat wordt dan bedoeld met "weg"? Je ziet het niet meer, en dan?⁴⁾

Waar blijft het afval, of het nu huishoudelijk afval is of afval van kerncentrales? Waar blijft het regenwater dat eerst plassen vormt op een schoolplein? Waar blijven de bladeren die van de bomen vallen? Waar blijft het geld dat je uitgeeft? Ze gaan "weg". Maar wat betekent "weg"? ▶



Het begrip "weg" is een alledaagse aanduiding voor verschijnselen en relaties die te maken hebben met:

- conservatie, behoud van materie en energie
- het begrip "verandering", de omzetting van stoffen, energie, vormen.

We kunnen het begrip "weg" in deze zin verder analyseren en er een overzicht of "kaart" van maken. Op dit overzicht is de inhoud van het begrip in kaart gebracht als een hiërarchie van sub-begrippen. Het ingewikkeldste en meest omvattende begrip staat bovenaan en het eenvoudigste onderaan. Tevens staan de belangrijkste relaties tussen de verschillende niveaus aangegeven.

Zoals de kaart laat zien kun je zeggen dat iets "weg" is als er een verandering plaatsvindt. Die verandering kan een fysische of een chemische verandering zijn, het kan ook een verandering zijn in energie of een verandering in de manier waarop iemand de gebeurtenissen waarneemt. Een fysische verandering kan inhouden een verandering in toestand van een stof (verdamping van water uit het aquarium, bijvoorbeeld), een verandering van grootte (de omzetting van rotsblokken in zandkorrels) of een verandering in positie (een unieke gebeurtenis zoals de beweging van een gletsjer of een regelmatige gebeurtenis als de seizoensgebonden trek van vogels). Het kan ook een verandering in concentratie zijn (bijv. bij het maken van limonade van limonadesiroop of als een fabriek afval in de rivier loost). Een chemische verandering kan een natuurlijke verandering zijn, of biologisch (rottend hout) of niet-biologisch (het verval van radio-actieve elementen), of kan door mensen tot stand komen (brandende benzine in een verbrandingsmotor).

een openbare afvallemmer gooit), of wettelijke veranderingen in verantwoordelijkheid ("als je dat blikje frisdrank koopt is het weer kwijt raken van het blikje jouw probleem").

Tot zover dan deze analyse van het sleutelbegrip "weg". Niets gaat echt "weg", behalve de energie die in de ruimte verdwijnt (maar die gaat feitelijk naar een andere plek in het heelal) en het uitsterven van soorten.

Kinderen kunnen de inhoud van het sleutelbegrip "is weg ook weg"? op een rijke wijze ontwikkelen, als ze daarin gevoed worden met ervaringen, vooral op school. Als deze ontbreken blijft de invulling van het begrip beperkt tot "verandering in positie" en "verandering in tijd".

Deze vulling vindt plaats door activiteiten binnen de ervaringsgebieden, waar nodig aangevuld met cursorische ondersteunende activiteiten gericht op natuurkundige en chemische veranderingen.

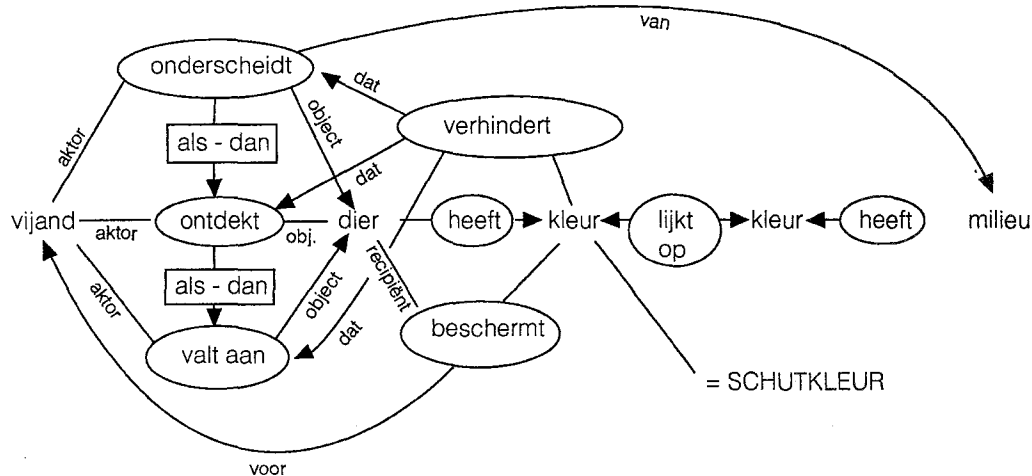
Hoe kom je nu tot zo'n hiërarchie? In het optimale geval is hierin verwerkt:

- kennis van zaken;
- kennis van de ideeën van kinderen (in dit concrete geval was daar onderzoek naar verricht);
- het aangeven van inhoudelijke accenten, vanuit waarden, in dit geval milieuwaarden.

Begrippen als netwerk

Een sleutelbegrip kan ook op een andere manier in kaart gebracht worden, nl. als een *betekenis-netwerk*. Als voorbeeld geven we hieronder de inhoud van het begrip "schutkleur"⁵⁾. De werkwoorden slaan op de relaties tussen de elementen "vijand", "dier", "kleur" en "milieu".

Ook hierbij maakt "schutkleur" weer deel uit van



Een verandering in energie kan zijn de omzetting van het ene type energie in een ander (bijv. elektrische energie omgezet in warmte-energie bij een haardroger) of het kan energie-"verlies" zijn van de biosfeer naar de wereldruimte (uitstraling).

Een door mensen waargenomen verandering kan zijn een verandering in prikkeling (bijv. het verdrijven van de stank door een "luchtververser"), een duidelijke verandering doordat een object eerst present was en nu absent is, of een verandering in sociale relaties. Dat laatste houdt o.a. in: verandering van eigendom (bijv. als je een koffiebekertje in

een grotere hiërarchie of een groter netwerk van begrippen. Het past bijvoorbeeld weer in een kader van ecologische begrippen, in dit geval van "relaties tussen soorten" in een levensgemeenschap. En die worden weer uitgewerkt in het ervaringsgebied "Omgeving en landschap".

Begripsvorming is niet hetzelfde als "de juiste woorden leren"

Al eerder is betoogd dat sleutelbegrippen een bepaalde functie hebben: **je werkt aan** zulke sleutel-

begrippen en misschien zullen de (abstracte) woorden die deze begrippen samenvatten daarbij op den duur ook door de kinderen gebruikt worden.

Om alle misverstanden de wereld uit te helpen volgt nu een verhaaltje over een volstrekt verkeerde wijze van introduceren van begrippen:

"Wat hebben alle levende dingen nodig om te overleven?" vroeg de bezoekende bioloog aan de kinderen van de klas. Zij schreef de vraag op het bord. Mijn derdeklassers zeiden niets. Toen schoot Erik's hand omhoog.

"Vrijheid" verklaarde hij.

De bezoeker stond even sprakeloos. Toen vroeg ze: "heeft gras ook vrijheid nodig?"

"Zeker", antwoordde Erik. "Als je gras plukt of bedekt met tegels verliest het zijn vrijheid en gaat het dood". De bezoeker schreef het antwoord "vrijheid" niet op het bord.

"Het is een aardig idee Erik, maar we zoeken naar een, laat ik zeggen "wetenschappelijk antwoord"." De les ging op dezelfde manier verder. De kinderen deden hun best de antwoorden te vinden die de deskundige van hun verwachtte.

Noah deed de suggestie dat alle levende dingen moeders nodig hebben. Toen zijn klasgenoten daarom lachten en bevestigend knikten, schreef de bezoeker op het bord: "Levende dingen hebben lucht nodig".

"Snap je nu een beetje welke kant ik op wil?" vroeg ze.

Noah peuterde wat aan z'n sandalen en zei niets. "Is huid het goede antwoord?" vroeg Jennifer. "Als je geen huid hebt, pompt je hart maar door en gaat alles uit je lijf".

Nee, dit waren niet de antwoorden die de bezoeker wilde horen.

Eindelijk gaf ze het op. Op het bord schreef ze:

"Levende dingen hebben lucht, water en voedsel nodig".

Ze ging weg. Ik nam het krijtje en schreef naast de *lucht, het water en het voedsel: vrijheid, moeders en huid.*

Elk begrip bevat niet alleen een *logische kern*, de "denotaties" die je kunt bepalen door de inhoud te analyseren met behulp van de vakwetenschappen. Elk begrip bevat ook *belevingsinhouden* ("connotaties"), waardoor en waarin de relatie gelegd wordt met de alledaagse leef- en belevingswereld. Zie de visualisering hiervan in bijgaand schema.

Het gevaar bestaat dat de logica zo gaat overheersen, dat de belevingsinhouden ontkend worden. Dat gebeurt in het voorbeeld en dat is, ook voor het verwerven van de bio-logische inhoud, contra-productief. Beter is de uitspraken van de kinderen als uitgangspunt te nemen voor verder onderzoek, als hypothesen die je toetst.

Het vragende kind, waar is dat gebleven?

Deze vraag zal wellicht intussen door iemand gesteld zijn. Het is interessant om in dit verband terug te gaan naar de voorvechters van "wereldoriëntatie aan het eind van de zestiger jaren." In 1969 verscheen het "Discussiestuk Wereldoriën-

tatie" van de Commissie Basisonderwijs van KPC en KOV. Dit stuk had veel invloed in Jenaplanscholen en daarbuiten. Wereldoriëntatie wordt daar omschreven als "het geheel van bemoeienissen door de school, waardoor spontane of gewekte vragen van het kind betreffende samenleving, cultuur en natuur worden beluisterd en waarbij door begeleiding van het vragende kind in de richting van correcte antwoorden op het niveau van het kind de voor hem ingewikkelde wereld van 'mensen, dieren en dingen' wordt geordend en geduid en hij zich daarin een weg leert zoeken".

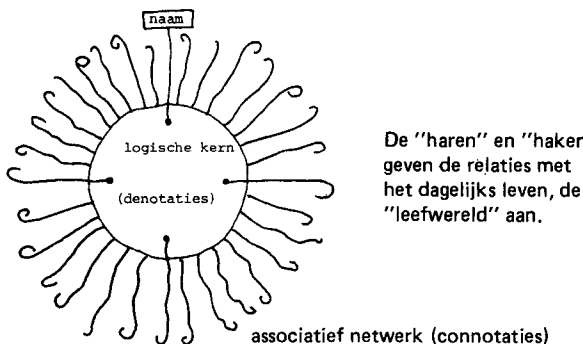
In datzelfde discussiestuk wordt aandacht besteed aan de leerstofkeuze. Ik laat daarover een uitvoerig citaat volgen.

De stofkeuze

"De oriëntatie van het kind in de wereld leidt tot een geleidelijke verwerving en verdere vulling bij de leerlingen van een aantal sleutelbegrippen." De menselijke begripsvorming en ontwikkeling verlopen spiraalsgewijze. Zij zijn, zoals dat heet, spirodynamisch van aard.

"Dezelfde vragen, naar aanleiding van dezelfde verschijnselen, vanuit een steeds blijvende verwondering komen telkens weer terug, maar moeten afhankelijk van het niveau der leerlingen worden beantwoord.

De verklaringen, die de onderwijzer van een bepaald verschijnsel aan een klein kind geeft, moeten steeds waar zijn en niet in strijd met een eventueel later op een gelijke vraag te geven antwoord. Gelukkig behoeft de onderwijzer hierbij niet alles zelf onmiddellijk te weten. Hij mag samen met de leerlingen zoeken. Bij zijn werk moet hij echter wel een goed begrip hebben van bepaalde wetenschapsstructuur, om ervoor te kunnen zorgen dat de gegeven verklaringen inderdaad waar zijn in bovenaangeduide zin. De vragen van de kinderen



Elk sub-begrip roept weer nieuwe associaties op, 5) bijvoorbeeld:



(en van alle mensen) hebben altijd betrekking op, zoals Peter Petersen zegt: 'Gott, Natur und Menschenwelt' of op de relatie Mens-God, Mens-Medemens, Mens-Natuur. Stemt men in met de gedachte dat het Godsgeloof het perspectief is ►

waarin men de twee andere gebieden beleeft, dan kan men deze ontmoetingsgebieden terugbrengen tot twee t.w.: Mens-Medemens, Mens-Natuur. Op het gebied Mens-Natuur, het gebied van de natuurwetenschappen, stuiten wij en het kind steeds weer op bepaalde begrippen, die als sleutelbegrippen de deur openen voor een entree tot vele andere begrippen. Iedere onderwijzer kan dat regelmatig constateren.

Begrippen als: energie, tijd, licht, duisternis, leven, beweging, ruimte etc. blijken fundamenteel voor alle verwonderingen inzake natuurverschijnselen. Ook op het gebied van Mens-Medemens kan men zulke sleutelbegrippen onderkennen. Men denke aan vrede, welvaart, vrijheid, gelijkheid, recht, koop, geld, bestaan etc.

Bij vele gesprekken met kinderen blijken deze begrippen onvoldoende inhoud te hebben en daardoor stagneert de ontwikkeling.

De onderwijzer moet deze stagnatie onderkennen en dan nagaan hoe hij met een door hemzelf te geven les het denken naar een hoger niveau kan brengen, door deze sleutelbegrippen weer een passende verruiming te geven. Het doen verwerken en het verder doen uitgroeien van zulke sleutelbegrippen, is de kern van de oriëntatie van het kind in de wereld. Daartoe zal de onderwijzer niet

alleen moeten zorgen voor juiste antwoorden, maar bovendien ook dat de houding van het kind t.o.v. de wereld er een blijft van vragen en verwonderen.

Het is immers minder belangrijk een afgerond pakket informatie aan te brengen dan wel, met zonedig voorbijgaan van tijdgebonden feiten, te mikken op het zoveel mogelijk open houden van de houding van vragen en verwonderen. Dit eist een grote vakbekwaamheid en het is geen schande als de onderwijzer hier de vakman-wetenschapsman nodig heeft. Hij zou moeten kunnen beschikken over (voor beide gebieden) een reeks door deskundigen geschreven werkboekjes, die per boekje zulke sleutelbegrippen tot verdere ontwikkeling brengen. Losse boekjes die wel enigszins longitudinaal zijn opgesteld, maar toch niet aan leeftijd of leerjaar zijn gebonden. Die "units" zouden dan naar behoefte kunnen worden ingezet. Door de mogelijkheid van flexibele inzet en occasioneel gebruik kunnen deze methoden niet meer pretenderen de gang van het leerproces in de school te bepalen.

En toch leveren zij dan een onmiskenbare bijdrage tot de ontwikkeling van het vragende, zoekende en studerende kind. Dienende methoden dus, maar noodzakelijke". ■

NOTEN

1. Het voorbeeld is ontleend aan M. Soostmeyer. Was beduden die Begriffe "grundlegende Kenntnisse und elementare Verfahren" für den Sachunterricht? Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, jaargang 15 (1987), nr. 11 en nr. 12.
2. Zie over dit onderscheid:
S. Dijkstra. Cognitieve architectuur, begripsvorming en instructie.
In: G. Kanselaar, e.a. (red.), *Begaafdheid*, Acco,

Amersfoort/Leuven, 1988.

3. Dit is een bewerking van een schema uit P. Williams/D. Jinks, *Design and Technology* 5-12, The Falmer Press, London 1985, p. 37.
4. Uitgewerkt naar J.H. Wandersel, *The concept of "away"*, *Science and Children*, oktober 1983.
5. Het voorbeeld is ontleend aan H. Aebli, *Grundformen des Lehrens*, Klett, Stuttgart, 1983, p. 255.

Schoolwerkplan: 4.1.

Cath. v.d. Linden

WERKEN AAN WERELDORIËNTATIE

In de regio 's-Hertogenbosch komen 8 Jenaplanscholen al meer dan 12 jaar zo'n keer of zes, zeven in het schooljaar samen op woensdagmiddag. We noemen dat de Jenaplancontactgroep. Jaarlijks stellen we, dat zijn de deelnemers van de scholen en de twee begeleiders (Ad Marchand en Toos van der Linden) van de Onderwijsbegeleidingsdienst (GOAC) een programma voor deze bijeenkomsten op. Dat programma kan variëren van losse bijeenkomsten (werkbijeenkomsten) tot een jaarthema.

In Mensen-kinderen van mei 1988 deden we in een artikel met als titel "Stilstaan bij de bron" verslag over hoe we een jaar lang tijd namen om ons te bezinnen op persoonlijke ervaringen in en rond de school. Dat was nodig om meerdere redenen: In de loop van de tijd was het karakter van de contactgroep verschoven van teamgericht naar persoonsgericht, omdat de scholen steeds meer gingen werken met vertegenwoordiging. De veelheid van onderwerpen spelend binnen de school maakte een gezamenlijk actiepoint op dat moment niet wenselijk en er was een grote behoefte aan reflectie op de eigen praktijk. Ervaringen van dat jaar zijn, zoals gezegd, in Mensen-kinderen terug te vinden.

Het is altijd moeilijk na te gaan wat precies het effect van deze bijeenkomsten is geweest, wel was er naar ons idee weer sprake van een gezamenlijk vertrekpunt. Dat bleek ook heel duidelijk in de praktijk. Hoe, dat is in het nu volgende verslag mee te lezen. ►