

MENSEN *kinderen*

jaargang 7
nummer 2
november 1991

IN DIT NUMMER:
WERELDORIENTATIE
MET KLEUTERS

Tijdschrift voor en over
Jenaplan-onderwijs
Verschijnt 5x per jaar

Tijdschrift voor en over Jenaplan onderwijs. Verschijnt onder verantwoordelijkheid van de Nederlandse Jenaplanvereniging, de Stichting Jenaplan, het Seminarium voor Jenaplanpedagogiek en LPC-Jenaplan.

Jaargang 7, nummer 2, november 1991
Uitgegeven door de Nederlandse Jenaplanvereniging, p/a Postbus 81, 3870 CB Hoevelaken. Abonnees, individuele leden, scholen en besturen of medezeggenschapsraden ontvangen dit tijdschrift vijf keer per schooljaar. Mensenkinderen verschijnt in september-/november/januari/maart en mei.
Losse abonnementen à f 37,50 per jaar schriftelijk op te geven bij het secretariaat van de NJPV, Postbus 81, 3870 CB Hoevelaken. Voor zendingen aan één adres geldt: 5 tot 9 exemplaren f 35,— per abonnement, 10 en meer exemplaren f 32,50 per abonnement. Opzeggingen vóór het einde van de lopende jaargang (uiterlijk 1 juli) schriftelijk bij hetzelfde adres.

Redactie: Ad Boes, Kees Both, Hans Bijster, Felix Meyer en Harry Stoffels.

Redactieadres: LPC-Jenaplan/CPS, Postbus 30, 3870 CA Hoevelaken, tel.: 03495-41211 (K. Both).

Layout: Amanda van den Oever, Deil.

Foto's omslag en pag. 8 en 20: Ine van den Broek, Leerdam

Foto's pag. 19 en 20: Mieke Beijer-Tollenaar

Advertenties: (te regelen via NJPV, Postbus 81, 3870 CB Hoevelaken, tel. 02240-13306)

kosten f 500,— per pagina, f 250,— per halve en f 125,— per kwart pagina.

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

Druk: De Brandaen Grafische Totaalservice, Amersfoort.

Oplage: 900

© Copyright Nederlandse Jenaplan-vereniging
ISSN 0920-3664

MENSEN kinderen

INHOUD

VAN DE REDACTIE	3
<i>Kees Both</i>	
De vergeten taal van het verhaal.....	4
<i>Kees Both</i>	
De verhaallijn: structuur in thematisch onderwijs.....	10
<i>Jos Letschert</i>	
Kijk nu eens: de observatiekring in de regiopraktijk.....	13
<i>Ferry van der Miessen</i>	
Onderwijspolitieke ontwikkelingen: Basisvorming in het voortgezet onderwijs en schaalvergroting en kerndoelen in het basisonderwijs.....	17
<i>Ad Boes</i>	
Onze naam op de gevel.....	19
<i>Mieke Beijer-Tollenaar</i>	
De klas heeft een tuin (2).....	21
<i>Ben Boon</i>	
Machten (slot).....	23
Tom de Boer	
TOM: genen	24
Groeten uit Jena.....	25
<i>Kees Vreugdenhil</i>	
RECENSIES	
Verhalen.....	28
<i>Kees Both</i>	
Leren lezen is niet genoeg.....	30
<i>Ad Boes</i>	
Basislessen bewegingsonderwijs: een reactie.....	31
<i>Wim v. Gelder jr.</i>	
WERKMIDDELEN: Het bekroonde werkmiddel 1991	32
<i>Dick Schermer</i>	
Uit een cursus voor bestuurs- en MR-leden.....	33
Gelezen - gehoord - gezien.....	35
<i>Kees Both (red)</i>	
Over verwondering (1).....	36
<i>Rachel Carson</i>	

Met dit nummer gaat (alweer!) de zevende jaargang van dit “tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs” in. Reden om stil te staan bij de functie van het blad in Jenaplankring en daarbuiten. Vooral ook omdat het uitgeven van een tijdschrift geen sinecure is.

Allereerst het redactiewerk. De eerste en voortdurende zorg van de redactie is: hoe kom je aan voldoende goede kopij? Belangrijk is daarbij dat de redactie voldoende voeling heeft met wat in het Jenaplanveld en daarbuiten gebeurt. Via persoonlijke contacten in het Jenaplanveld, met OBD's en PABO's, met mensen van universiteiten, in buitenlandse contacten, door veel lezen en snuffelen kom je aan ideeën. Een heel enkele keer krijg je als redactie een artikel aangeboden, maar vrijwel altijd moet je er zelf achteraan. Dan rijzen allerlei vragen en problemen:

- hoe krijg je druk bezette mensen aan het schrijven en hoe krijg je dat ook nog eens op tijd binnen?
- mensen die goed zijn in de praktijk zijn niet altijd goede schrijvers;
- mensen die in de praktijk goede dingen realiseren reageren vaak afwendend als je voorstelt daarover te publiceren

“het is niets bijzonders” of “dat doet bijna iedereen toch?”

Het is met name lastig om voldoende en goede praktijkartikelen los te krijgen. Gelukkig bieden de initiële opleiding en nascholing hier enig soelaas, omdat cursisten stukjes van hun eigen praktijk moeten ontwikkelen, beschrijven en daarop reflecteren.

De internationale contacten leveren daarbij artikelen op die, in vertaling, de basis verbreden. Niet als “stopwerk”, maar als wezenlijke blikverruiming. In Pedomorfose, de voorganger van Mensen-kinderen, waren het vaak juist vertaalde artikelen die een belangrijke rol gespeeld hebben in de ontwikkeling van het Jenaplanonderwijs.

Vervolgens komt het meer routine-achtige werk: mensen achter hun broek zitten om toezeggingen na te komen, teksten beoordelen en daarover eventueel met auteurs onderhandelen, laten zetten en zetproeven corrigeren (met name door beide onvolprezen correctoren

Felix Meijer en Dick Schermer!), illustraties selecteren, overleg over lay-out, verzorging redactie blauwepagina's. Al met al kost het hoofd- en eindredacteurschap mij 20 dagen per jaar. Dat is relatief weinig voor een blad van deze omvang dat vijf keer uitkomt.

Als redactie probeer je een evenwichtig geheel te bieden van praktijk-en scholingsbijdragen, recensies en columns, inhoudelijk gespreid en gericht op de doelgroep(en). Dat geldt voor elk nummer (dat lukt lang niet altijd), maar nog sterker voor een hele jaargang. Een lastige klus voor een sterk op vrijwillige leest geschoeid tijdschrift als dit.

Maar voldoet het resultaat ook? Wat is “voldoen”? Wordt het blad voldoende gelezen, besproken, gebruikt? Zoja, door wie dan? De centrale doelgroep zijn groepleid(st)ers. Is het voor hen, individueel en als team, een wezenlijke bron?

Idealiter zouden mensen in Jenaplan-scholen allereerst moeten afstemmen op Jenaplan-“zenders” om zich te oriënteren of te scholen. Als dat niet gebeurt, als bijvoorbeeld Mensen-kinderen nauwelijks een rol speelt in een school, neemt zo'n school dan Jenaplan wel serieus? Of gaat men daar vrijblijvend mee om of is men bezig met een eigen (idee van) Jenaplan? Niet dat datgene wat uit landelijke kokers komt onkritisch gevolgd moet worden. Integendeel! Maar wel mag verwacht worden dat Jenaplanscholen op elkaar afstemmen en kritisch solidair zijn. Dat kan onder andere door te laten weten waar men het niet mee eens is en wat men mist.

Behalve naar “binnen” heeft het blad ook een functie naar “buiten”, als een gezichtsbepaler van Jenaplan. Het komende jaar zal een lezersonderzoek duidelijk moeten maken hoe de abonnees over het blad denken en welke suggesties voor verbetering men heeft. Dit in het kader van de evaluatie van alle landelijke Jenaplantaken, mede in het licht van prioriteitsstelling: wat vinden we essentieel, waar moeten we de schaarse menskracht en financiën vooral op richten?

Dit nummer bevat een thematische kern over “verhalen”: een inleidend artikel,

een beschrijving van de “verhaallijn” bij de planning van wereldoriëntatie en de bespreking van boeken met en over verhalen. Ad Boes levert opnieuw een kritische bijdrage over onderwijsbeleid, ditmaal over “kerndoelen” en “basisvorming”. Ferry van der Miessen schrijft opnieuw over een gespreksvorm, ditmaal de observatiekring. Ben Boon levert een tweede artikel over de tuin bij de school (graag ook bijdragen van andere Jenaplanschool-tuinbezitters!), Mieke Beijer-Tollenaar gaat verder over scholen en hun buitenruimte. Tom de Boer sluit de reeks over “machten” af. Er wordt een begin gemaakt met de publikatie (in afleveringen) van “The Sense of Wonder” van Rachel Carson. Kees Vreugdenhil schrijft over de worsteling van mensen die in Jena (weer) een Jenaplanschool van de grond proberen te krijgen. Verder zijn de gebruikelijke rubrieken present.

De komende jaargang kunnen de lezers aandacht verwachten voor: rekenen/wiskunde (o.a. reeks van Tom de Boer), wereldoriëntatie, computers, zorgbreedte levensbeschouwing en andere thema's. Ook zal het hernieuwde contact met de Verenigde Staten merkbaar zijn in het aantal artikelen uit dat land.

In de loop van het schooljaar wordt ook bekeken of en hoe Mensen-kinderen ook in Duitsland uitgebracht kan worden, samen met de Duitse Jenaplanvereniging. Deze jaargang is ook de lay-out veranderd. Daardoor kunnen we meer tekst kwijt, zonder de leesbaarheid (denken wij) aan te tasten. Een goed school- en leesjaar toegewenst!

Een verhaal kan meer duidelijk maken dan een uitvoerige verhandeling. Uit de wereld van het vooroorlogse Jodendom een verhaal, waaruit blijkt hoe mensen verstrikt kunnen raken in een syndroom van “ik denk dat jij denkt dat ik denk”:

“Op een station in Polen ontmoet een koopman een van zijn concurrenten en hij vraagt hem waar hij naar toe gaat. ‘Naar Minsk’, zegt de ander, en wil doorlopen. ‘Naar Minsk’, roept de eerste hem achterna, ‘je zegt: ‘naar Minsk’ zodat ik zal denken dat je naar Pinsk gaat! Leugenaar! Je gaat wél naar Minsk!”

DE VERGETEN TAAL VAN HET VERHAAL

over verhalen en wereldoriëntatie

In Mensen-kinderen van mei 1991 schreef Ben Boon een artikel over een project over techniek in verhaalvorm. Een verhaal, in dit geval over een stranding op een onbewoond eiland, vormt de context voor allerlei ontdekkende - en onderzoekende activiteiten van kinderen. In een ander artikel in deze aflevering zal Jos Letschert dieper ingaan op deze manier van onderwijsplanning - hoe die te gebruiken is op het terrein van wereldoriëntatie. Tussen beide artikelen in ditmaal aandacht voor de betekenis van het verhaal in de wereldoriëntatie als zodanig. Want verhalen blijven je bij? Waarom is het vertellen van verhalen zo belangrijk? Wat is de plaats van verhalen in de wereldoriëntatie in Jenaplanscholen? Hoe kom je aan verhalen en hoe kunnen we een hernieuwde verhaal-cultuur ontwikkelen?

Wat blijft je bij?

Als je een aantal mensen zou vragen wat hen van de basisschool (lagere school) vooral bijgebleven is, wat zouden ze dan noemen?

Als je het mij zou vragen zou ik, als positieve ervaring, het zingen noemen (ik zing graag en bij enkele leerkrachten werd veel en goed gezongen) en, vooral ook, het luisteren naar verhalen. Er waren, voorzover ik mij herinner onder de meesters en juffen minstens twee goede vertellers. Ook het voorlezen en de leeslessen, voorzover je niet (met de vinger erbij!) moest wachten op degene die hardop las, leverden soms boeiende verhalen. Maar de vertellingen van de meester of juf sloegen alles.

Zou dat voor de hedendaagse, vaak sterk visueel ingestelde (T.V.!) kinderen nog zo zijn? Als ik op literatuur af mag gaan en op reacties van (een niet-representatieve groep) mensen uit mijn omgeving, dan is dat inderdaad nog het geval. Er is weer aandacht voor het verhaal, in elk geval buiten het onderwijs. Verhalen-theatertjes en vertel-avonden zijn in opkomst. Er verschijnen boeken over “de vergeten taal van het verhaal” en nieuwe verhalenbundels worden gepubliceerd. Dit is ook een reactie op iets dat verloren dreigt te gaan.

Als onderwijzer vertelde ik graag. In de opleiding werd er vrij veel aandacht geschonken aan het leren vertellen. In het praktijkexamen en tijdens proeflessen in sollicitatieprocedures moest je in

elk geval een verhaal vertellen, in mijn geval een bijbelverhaal of een verhaal uit de vaderlandse geschiedenis. Dat ging niet zonder moeite (ik ben niet zo’n verteller-van-nature), zeker omdat het uit het hoofd moest (met behulp van summere aantekeningen). Ik herinner mij heel goed de verwachtingsvolle gezichten van de kinderen, de spanning (want “een goed verhaal” moest spannend zijn, daarin school en schuilt ook een grote verleiding voor de verteller). Op den duur kon ik pas op het laatste moment als ik de snoeten van de kinderen zag, een goed begin van het verhaal vinden.

Hoe is het nu? In de Jenaplanscholen? In de opleiding?

Wordt het onderwijs killer?

In het Jenaplanonderwijs wordt gestreefd naar een dialogische onderwijs-situatie, waarin een werkelijk gesprek plaatsvindt tussen groepsleid(st)ers en kinderen en (vooral) tussen de kinderen onderling. Het vertellen lijkt een monologische onderwijssituatie te zijn, eenrichtingsverkeer. In een Jenaplan-school zou zo iets niet of minder passen.

In het Jenaplanonderwijs is het onderzoek van de werkelijkheid (“authentieke bronnen”) door de kinderen zelf veel belangrijker dan “belering” over de dingen die sterk gestuurd wordt door de leerkracht. Weer iets dat tegen het vertellen zou pleiten.

Tenslotte lijkt het vertellen een weinig gedifferentieerde onderwijssituatie en

zulke “klassikale” situaties moet je toch niet teveel hebben.

Allemaal ontwikkelingen en argumenten, zo schijnt het, contra het vertellen in Jenaplanscholen. Soms menen groepsleid(st)ers zich zelfs te moeten verontschuldigen voor de “ongeneeslijke beroepsdeformatie” van het graag willen vertellen.

Nu al wil ik met kracht stellen dat dit grote onzin is. Bovenstaande gaat uit van een veel te beperkte opvatting van “ervaring”, van “differentiatie” en van wat vertellen wezenlijk is. Er worden oneigenlijke tegenstellingen geschapen. Maar daarover verderop meer.

In het onderwijs in het algemeen hebben ontwikkelingen plaatsgevonden die het vertellen en het verhaal minder vanzelfsprekend maken. Daarbij horen bovengenoemde zaken: meer nadruk op dialoog, gedifferentieerd werken, ontdekkend-onderzoekend leren. Daartoe behoort ook het sterker doelgericht denken, dat in de opleiding vorm kreeg in de didactische analyse en verder in allerlei leerplannen. De uitkomst van een onderwijsleerproces moest je formuleren in toetsbaar leerlinggedrag. Hoe zou je dan het doel van het verhaal moeten formuleren? Deze trend lijkt wat op z’n retour te zijn, maar werkt nog steeds na. Ook het feit dat we in een “informatiemaatschappij” leven is niet bevorderlijk voor het verhaal. Informatie is objectief, bestaat vooral uit “harde gegevens”, is zo beknopt mogelijk. Je moet je kort en zakelijk kunnen uitdrukken. Uitvoeriger manieren van iets zeggen worden al gauw als “oh’en” beschouwd.

Daartegenover wordt ook steeds duidelijker dat mensen bij “harde gegevens” alleen niet kunnen leven, daar ga je geestelijk dood aan. Er worden bijvoorbeeld nog veel romans gelezen. Bovendien heeft het verhaal een eigen kwaliteit. Een verhaal van iemand over het moeten leven van een minimum-uitkering in een welvaartsmaatschappij zegt meer dan tabellen en grafieken met “inkomensplaatjes”.

Of door de TV de belangstelling voor verhalen sterk vermindert valt te be-

twijfelen. Is de TV trouwens niet een grote leverancier van verhalen, ja één groot beeldverhaal? Wel is het zo dat van een auditieve vorm als het hoorspel voor de radio nauwelijks iets over is. Wat hebben wij daar vroeger van genoten en bij gefantaseerd!

Al met al bestaat het gevaar dat het onderwijs door alle vernieuwingen steeds zakelijker, killier wordt. Voorzover verhalen aan de orde komen is het in (voor-)gelezen vorm. Het vertellen van verhalen is een remedie tegen de kou. In het bekende prentenboek over Frederik de Muis verzamelt de eigenwijze Frederik voor de winter niet, zoals zijn mede-muizen, graan, maar: zonnestralen, kleuren, en.... verhalen!

onnodig archaïsch en hoogdravend, het is te eenzijdig westers georiënteerd, etc. Maar Jenaplanscholen kunnen er toch wat van leren, over het grote belang van verhalen. Ook en juist van verhalen die de tand des tijds doorstaan.

Wat is de betekenis van verhalen?

De Amerikaanse onderwijskundige Kieran Egan heeft veel kritiek op wat hij een van de dogma's van het progressieve onderwijs noemt, namelijk dat je in het onderwijs van het bekende naar het onbekende moet gaan, van het concrete en nabije naar het abstracte en het verre. Want, zo vraagt hij, waar komt dan de grote belangstelling van kinderen voor trollen, heksen en draken van-

komen, maar van belang blijft dat via verhalen andere, diepere ervaringslagen worden aangeboord. "Ervaring" is meer dan de proefondervindelijke, materiële ervaring, n.l. ook fantasie, drama, hoop en vrees. Ervaring heeft ook te maken met beleving. Via verhalen verkennen mensen nieuwe mogelijkheden en doorbreken ze de beperkingen van de feitelijke situatie. In het sprookje bijvoorbeeld wint als regel de zwakke, maar slimme partij en gaat de boosdoener ten onder. Het lelijke jonge eendje blijkt een zwaan te zijn en ondanks alle gewichtigdoenerij blijkt de keizer niets om het lijf te hebben. Bij het laatste sprookje - "de nieuwe kleren van de keizer" van Andersen, - is er één, een kind (!) die het hele nepgedoe

Als het eten schaars wordt overleven ze door verhalen, worden ze weer warm van verhalen.

Wat dat betreft ben ik jaloers op de verhalen-cultuur van de Vrije School. Daar vindt men dat je de kinderen grote verhalen van de (westerse) mensheid - zoals de sprookjes, de bijbelverhalen, de Griekse mythen en sagen - niet mag onthouden. En ze worden verteld, jaar na jaar. Je kunt er kritiek op hebben: het is wel erg gesloten, het taalgebruik is

daan, wezens die ze nooit "echt" ontmoet kunnen hebben? Waarom houden kinderen zo van sprookjes en andere klassieke verhalen? Volgens Egan omdat deze verhalen een beroep doen op heel fundamentele ervaringen en gevoelens van kinderen: hoop en vrees, macht en onmacht, geweld en vrede, lot en daad. Egan herleidt deze fundamentele gevoelens tot fundamentele tweedelingen, die uitdrukking zijn van waarden en wil het hele leerplan hierop baseren. Ook daarop is kritiek ge-

doorbreekt en uitroept: "de keizer heeft geen kleren aan!" Hoewel, op Japan na, geen land meer een keizer heeft, blijft dit sprookje van waarde als ironische kritiek op alle opgeblazenheid op bestuurlijk, technisch of wat voor terrein dan ook. Kinderen herkennen dat direct, misschien ook omdat ze zich, als kind, kwetsbaar voelen temidden van de wereld van de volwassenen.

Het zijn met name ook groepen geweest die in de verdrukking zaten die

een belangrijke verteltraditie hebben voortgebracht, bijvoorbeeld de Joden, de Ieren, de latijns-amerikaanse boeren. Via het overleveren en het verder vertellen van verhalen uit de traditie (traditie komt van “tradere” = doorgeven) bleven ze op de been in ondraaglijke situaties. De verhalen waren verhalen van bevrijding, van “we shall overcome” en hielden het besef wakker dat het ook anders kan en kon. Het verrassende daarbij is dat veel verhalen in verschillende situaties weer anders geïnterpreteerd kunnen worden. Een verhaal is in principe voor meer uitlegingen vatbaar. Ze zijn veelzeggend, ze zeggen altijd meer dan hun woorden schijnen te vertellen.

Dit is de kernfunctie van het verhaal. Andere functies die vaak genoemd worden zijn:

- .verlevendiging, het “aankleden” van leerstof in de vorm van een verhaal; zie bijvoorbeeld de “contexten” in het realistisch reken- en wiskundeonderwijs;
- .het activeren van innerlijke beelden, van mee-leven, van in gedachten mee handelen, bijvoorbeeld in verhalen over Darwin, Linnaeus, Tinbergen of andere natuuronderzoekers (als spiegel voor eigen onderzoek door kinderen) of het presenteren van de dilemma’s, door een gebeurtenis vanuit verschillende gezichtspunten te verhalen;
- .aanleiding tot bewustworden van eigen denkbeelden, m.n. in het kader van het filosoferen met kinderen;
- .hulp bij het verwerken van emotionele en sociale conflicten, door het dramatiseren in het verhaal; via het herkennen kan een bijdrage geleverd worden aan het “helen”;
- .diagnose van de manieren waarop kinderen tegen de dingen aankijken, aan de hand van de inhoud en vorm van hun vertellingen: hun wensen en zorgen, hun dromen, hun ervaringen van lijden en geluk, maar ook hun denkwijzen en taalvaardigheden.

Dit laatste is heel belangrijk, het vertellen door kinderen. Kinderen moeten hun verhaal kwijt kunnen. Het zomaar spuien in kring-”gesprekken” is daarvoor niet altijd de juiste werkwijze. Eerder zal het daarbuiten plaatsvinden

en, meestal in thematisch kader (dus voorbereid), óók in de kring.

Verhalen en onderzoeken

Onderzoeken en het luisteren naar (of lezen van) verhalen sluiten elkaar niet uit. We mogen niet zo gemakkelijk in of-of schema’s denken. Het gaat om het pedagogisch en didactisch handelen in het spanningsveld tussen verschillende polen. Je kunt toch niet in ernst beweren dat je voor het individuele kind kiest en tegen de groep, of omgekeerd? Zo kunnen we ook niet zeggen dat we .handelingsgericht werken òf met verhalen .aanbieden òf laten ontdekken .ons richten op gevoelens òf op het verstand.

Dat zijn valse alternatieven. Jos Elstgeest heeft wereldoriëntatie wel eens beschreven als staande in de spanning tussen ontmoeten (= de open oriëntatie) en moeten (= de zaakvakken of disciplines). Uit reactie op de eenzijdigheid van het traditionele onderwijs, met zijn nadruk op overdracht van kennis, vaardigheden en waarden en vrij uniforme onderwijsleersituaties mogen we in het Jenaplanonderwijs niet vervallen in de andere eenzijdigheid - van alleen aandacht voor de actualiteit (het hier en nu), voor individuele interesses, voor de subjectieve beleving, voor het zelf onderzoeken. Onderzoeken en verhalen moeten en kunnen op verschillende manieren met elkaar verbonden worden.

Verhalen in de wereldoriëntatie

Wat kunnen nu de functies zijn van verhalen in de wereldoriëntatie?

1. Verhalen kunnen uitgangspunt zijn voor activiteiten. Vaak gaat het hierbij om klassieke verhalen uit de westerse en niet westerse culturen. Dat kan het verhaal zijn van de zwerftochten van Odysseus. Dat kunnen bijbelverhalen zijn, in een bepaalde reeks verteld, of andere verhalen. In deze benadering gaat het erom dat het verhaal zelf zijn werk doet. Dat is het mooiste... als het zou kunnen. De “moraal van het verhaal” eruit willen halen en in een meer

impliciete of expliciete “toepassing” over willen dragen betekent niet zelden een moralistische verkrachting van het verhaal.

Toch liggen hier allerlei voetangels en klemmen, waarvan we ons heel goed bewust moeten zijn. De thema’s in dit soort verhalen zijn ongetwijfeld “van alle tijden”, maar de gebruikte taal en beelden kunnen een grote belemmering vormen om deze thema’s te laten resoneren. Bovendien hebben de vertellers enige feeling nodig voor de levensbeschouwelijke en maatschappelijke context waarin de verhalen ontstaan zijn en doorgegeven werden. Anders bestaat het gevaar dat de grote verhalen vervlakt worden tot “verhaaltjes” en hun “vreemde” en uitdagende, verrijkende invloed verliezen.

Een voorbeeld is het bijbelverhaal over David en Goliath. Dit verhaal wordt heel gemakkelijk geïnterpreteerd als: klein duimpje tegen de reus en wie niet sterk is moet slim zijn. Terwijl het hier, net zoals in andere bijbelverhalen, veel meer gaat om wat in deze wereld uiteindelijk regeert - de brute macht of de “weerloze overmacht”. Er zit een geloof achter dat “de zachte krachten zullen verwinnen in ‘t end” (Henriëtte Roland Holst), inclusief het beeld van het zaad dat moet sterven om vrucht te dragen. Tegen de achtergrond van een laatste werkelijkheid - aangeduid als God - die zo met zijn/haar wereld omgaat. Toegegeven, dit is één interpretatie van (de context van) dit verhaal, een interpretatie die echter beslist niet alleen door een klein clubje christen-pacifisten aangehangen wordt, maar breder gedragen wordt. Een ongemakkelijk, “vreemd” verhaal, vreemd voor alle tijden en voor volwassenen en kinderen.

We stuiten hier op een pedagogisch en didactisch dilemma. We willen kinderen vertrouwd maken met allerlei cultuurgoederen en natuurverschijnselen. Maar dat zijn vaak “rommelige”, moeilijk toegankelijke, soms beangstigende, “vreemde” zaken.

Wat doen we daarom? We ordenen en bewerken deze zaken vooraf en brengen ze zo dicht mogelijk bij de kinderen, maken ze gemakkelijk toegankelijk. Bijvoorbeeld door sprookjes te

“kuisen” van allerlei gruwelijke details of door verhalen op allerlei andere manieren te bewerken, door kinderen een waarnemingsschema te geven zodat ze niet teveel “afgeleid worden”, etc.

In het onderwijs is deze didactisch reductie altijd heel sterk geweest, ook om “economische” redenen. Waarom met veel moeite de kinderen zelf een experiment laten bedenken en uitvoeren (met veel kans op mislukking), als je door een demonstratieproef kunt laten zien “hoe het zit”?

Door de nieuwe media - computer-“werelden” en interactieve media - wordt dit nog sterker. Het “vreemde” wordt op maat gemaakt. Kinderen worden vertrouwd gemaakt met een gedomesticeerde (om het scherp te stellen: nep-) wereld. De “vertrouwdheid” is een bedrieglijke vertrouwdheid en nabijheid.

Tegelijkertijd ontkomen we niet aan een zekere didactische bewerking, anders vindt ook gauw kortsluiting plaats.

Een lastig probleem.

Groepsleid(st)ers moeten, als ze het verhaal zelf zijn werk willen laten doen, oog hebben voor de context van ontstaan toen en het verstaan nu: “Instapverhalen” en (eigentijdse) “spiegelverhalen” verbonden met de bovengenoemde gespreks- en expressievormen kunnen hierbij helpen, kunnen kinderen de mogelijkheid geven het verhaal te begrijpen.

Verder gaat het om vertellen/luisteren, bespreken wat eraan beleefd wordt, in het verhaal proberen te kruipen (door drama, tekenen/schilderen) en de resultaten daarvan weer delen, etc.

Daarbij zijn (achteraf) relaties te leggen met de doelen van de ervaringsgebieden binnen de wereldoriëntatie, met name met “Mijn eigen leven” en “Samen leven”.

Welke groepsleid(st)er of school pakt de handschoen op en gaat zo weer eens aan de gang met verhalen? En laat daar iets over weten, bijvoorbeeld hoe kinderen op verhalen reageren? Elke school kan beginnen met de selectie van verhalen die men belangrijk vindt. 2. Bij gekozen thema's kunnen verhalen

gezocht worden.

Het gaat hierbij om het verrijken van de ervaringen van de kinderen. Deze verhalen kunnen “klassieke” verhalen zijn, bijvoorbeeld bij het thema “vuur” het verhaal van Prometheus, die het vuur uit de hemel stal, als beeld van de gewaagdheid van het “met vuur spelen”. Vuur is een gevaarlijke kracht in de handen van mensen, zoals zoveel andere culturele verworvenheden. De verhalen moeten er uiteraard niet met de haren bijgeslept worden. Ze kunnen ook uit kinderliteratuur bijeengezocht worden.

Enkele voorbeelden:

.Verhalen over de achtergrond van de feesten, in “Het jaar rond”;

.Reisverhalen: bijv. Marco Polo, de verhalen over de Ierse monnik Sint Brandaen, en het geheimzinnige “Brandaen-eiland”, inclusief de recente pogingen om de reizen daadwerkelijk te reconstrueren (materiaal hierover is op het CPS aanwezig), etc. Dit alles in het kader van kaarten en kaartgebruik.

.Verhalen over “bomen en mensen”, n.a.v. de adoptie van een boom het jaar rond, bijvoorbeeld:

- de Chipko's in Noord-india die zich aan de bomen vastketenen die men wil omhakken,
- de boomchirurg Copijn,
- de Yanomani-indianen in het Amazone-gebied,
- sprookjes over bomen.

.Verhalen over mensen die in verzet komen tegen onderdrukking en discriminatie, bijvoorbeeld de zwarte vrouw Rosa Sparks, die weigerde haar plaats in de bus af te staan aan een blanke (zie Martin Luther King's boek “Rosa stond niet op”) en zo een belangrijke bijdrage leverde aan de strijd voor gelijke rechten voor zwarten in de VS.

.Verhalen van oude mensen in de buurt, over veranderingen, over de oorlog, over hun school vroeger, over hun jeugd, etc.

.Verhalen die een moreel dilemma bevatten.

.Verhalen die aanleiding zijn tot filosofische gesprekken, bijv. “Momo en de tijdspaarders” over het raadsel tijd.

.Verhalen over onderzoekers - Jane Goodall en haar chimpansees, Charles

Darwin op zijn reis rond de wereld met de Beagle en de vreemde wezens die hij tegenkwam. Deze verhalen dienen als spiegelverhalen voor het eigen onderzoek van de kinderen: onderzoek vraagt om betrokkenheid, doorzettingsvermogen, etc.

Darwin moest onbekende levensvormen proberen in te passen in het hem bekende systeem, zoals ook kinderen die kleine dieren verzamelen dieren tegen kunnen komen die ze volstrekt niet thuis kunnen brengen. Konrad Lorenz bestudeerde diergedrag (zie zijn boek “Ik sprak met viervoeters, vogels en vissen”).

Een dierenarts en de luchtband

Kinderen zijn bezig met vergelijkend onderzoek van allerlei stuitende ballen-met-opgesloten-en-samengeperste-lucht.

Hoe springt zo'n bal weer omhoog? De kinderen proberen van alles, stellen o.a. vast dat de bal indeukt en vermoeden dat het weer uitdeuken de “springkracht geeft”. Na een hele reeks experimenten en gesprekken daarover wordt dit project besloten met een verhaal over de luchtband van de fiets.

“Ongeveer 100 jaar geleden, in het jaar 1888, was een dierenarts in Engeland bezig met een rubberen slang zijn gazon te besproeien, omdat het lang niet geregend had. Zijn zoon had hem eigenlijk moeten helpen, maar deze was er vlak na het eten met zijn fiets stilletjes tussenuit geknepen. Tenslotte dook hij weer op, een stofwolk achter zich aan. De straten waren daar en toen namelijk nog niet geasfalteerd.

“Waar bleef je zo lang?” vroeg zijn vader geërgerd. “U moet weten, papa dat ik door de slechte straten met al die kuiltjes niet eerder terug kon komen. Ik moest steeds staande trappen, omdat mijn achterwerk door de harde (massieve!) banden zo'n pijn deed. Dus kon ik niet zo snel vooruitkomen!”

De vader kijkt naar de fiets. Dikke massieve rubberbanden liggen om voor- en achterwiel, banden die natuurlijk nauwelijks veren. Maar

dat is al een vooruitgang, vergeleken met de vroegere ijzeren of houten banden.

Plotseling merkt de vader weer de gummi-slang in zijn handen op en krijgt een idee. Hij grijpt de fiets, trekt de massieve banden van de velgen, legt de rubberen slang eromheen, plakt er een luchtventiel in, pompt de slang op en laat zijn zoon weer opstijgen. Deze gaat op de trappers staan en weg is hij, opgeslokt door de gewoonlijke stofwolk. Het duurt lang voordat hij terugkomt, maar als hij eindelijk weer opdoemt schreeuwt hij van verre: "Papa, u hebt de uitvinding van de eeuw gedaan. Als op wolken ben ik weggevlogen, ik voelde de straat niet eens, de luchtbanden dempen elk gat".

De vader dacht na, verbeterde zijn uitvinding en stichtte zijn banden-firma, die nu nog bestaat.

Zijn naam was: John Dunlop". ver-

.Dierenverhalen.

.Verhalen over uitvinders, bij "techniek".

.Verhalen over andere beroepsgroepen en andere menselijke activiteiten.

.Verhalen over en vanuit andere culturen.

In het algemeen is de biografische invalshoek belangrijk - wetenschap, techniek, etc. zijn mensenwerk!

3.Verhalen bij geschiedenis, als toegang tot een bepaalde aan de orde te stellen cultuurperiode. Weer: om identificatie met mensen te stimuleren. Dit spreekt voor zichzelf.

De verhalen kunnen verteld en, bijvoorbeeld in de leeskring, gelezen worden. Zie over dit laatste het artikel van Ferry van der Miessen in Mensen-kinderen van mei 1991.

Tenslotte: twee waarschuwingen en een idee.

Verhalen spelen een belangrijke rol in de wereldoriëntatie.

We moeten er echter op bedacht zijn:

.dat in het verhaal wel recht gedaan moet worden aan de zaak die aan de orde is; het "dramatiseren" heeft zijn grenzen;

dit geldt met name voor het mensvormig spreken over planten, dieren of natuurlijke processen, bijvoorbeeld over wolven "met een bloeddorstige blik in de ogen" of over "de reis van het wolkje";

dit geldt ook algemener, als het verhaal met de verteller op de loop gaat;

.dat het verhaal het best tot zijn recht komt in een cultuur van een school waarin verhalen vertellen en schrijven dagelijkse kost is, inclusief de inbreng van de groepsleid(st)ers, die iets laten merken van hun verhaal, het verhaal dat ze zelf zijn.

Zou het geen goed idee zijn als Jena-planregio's ook dit spoor gaan volgen? Scholen kunnen elkaar helpen bij het

zamelen en bewerken van verhalen, bijvoorbeeld bij de ervaringsgebieden van “wereldoriëntatie”. En in de “verhalenwerkplaats” kan ook weer geoeftend worden in het vertellen, te beginnen bij eenvoudige sprookjes. Of is dit te mooi om waar te zijn?

Aantekeningen

Op het CPS is een map met allerlei artikelen over het verhaal als ontmoetingsvorm bij W.O. aanwezig en aldaar in te zien.

Ook de andere genoemde publikaties zijn daar (na afspraak) in te zien.

Verhalen bieden verpozing. Dat is een belangrijke functie van vertellen. Maar zij kan niet verklaren waarom bepaalde verhalen zo hardnekkig bleven bestaan. Waarom ze tientallen eeuwen in leven bleven en overgeleverd werden. Het is nauwelijks aannemelijk dat het amusement was, wat die verhalen deed overleven, afgezien nog van het feit dat de meeste van die verhalen niet zo amusant lijken te zijn. Wat zou dan het amusante van overlevingsverhalen als Oetanapisjtum uit de babylonische mythologie of Deukalion en Pyrrha uit de griekse mythologie, Noach, Abraham en Isaak zijn? Er is niets amusants aan. Ook al kunnen ze met humor verteld zijn, ze roepen eerder bewogenheid en betrokkenheid bij ons op dan gelach en vermaak.

Maar wat gaf die verhalen dan een boven het moment uitstijgende waarde? Was dat een bepaalde leer of idee, die erin tot uitdrukking werd gebracht? Dat is de vraag. Verhalen blijken bij uitstek voor velerlei uitlegging vatbaar te zijn. Dat is misschien hun bijzondere kwaliteit. Ze zijn veelzeggend: ze zeggen altijd meer dan hun woorden schijnen te vertellen.

‘DE VERHAALLIJN’ structuur in thematisch onderwijs

In het basisonderwijs is thematisch onderwijs een niet weg te denken element. De verschijningsvorm is evenwel divers. Op sommige scholen wordt er één keer per jaar ‘thematisch onderwezen’. Soms geldt zo’n thema alleen voor de eigen groep, soms wordt het met de ‘bouw’ uitgevoerd, en soms ook is er sprake van een schoolthema. Op andere scholen is thematisch onderwijs een structureel en vaker voorkomend onderdeel van het onderwijsaanbod. In een aantal gevallen speelt een thema zich uitsluitend af binnen één of enkele vakgrenzen, in andere gevallen spelen ordeningen van vakgebieden helemaal geen rol.

Er zijn allerhande opvattingen over het nut of onnut van thematisch onderwijs. Het motiveert de kinderen extra, zeggen voorstanders, of, het brengt atomistische kennisdelen tot harmonische gehelen. Tegenstanders zeggen: het legt extra (teveel) druk op het ‘vakkenaanbod’, er is te weinig tijd voor. Het kost teveel aan voorbereiding en het is eigenlijk niet in de hand te houden. De kinderen gaan met je onderwijsprogramma op de loop, en als leerkracht moet je maar zien waar je uitkomt.

In dit artikel probeer ik, als voorstander van gedoseerd thematisch onderwijs, een oplossing aan te dragen voor wat naar mijn idee voornamelijk knelpunten zijn bij het realiseren van thematisch onderwijs: de voorbereiding door de leerkracht en de structuur van het aanbod.

Hoe het gaat

Vaak gaat het zo als er een thema gepland en voorbereid moet worden: iemand heeft een leuk idee, of gebruikt een al of niet platgetreden thematitel als uitgangspunt. Die thematitel wordt op het bord geschreven, of op een ‘flap’ tegenwoordig, en er wordt een brainstorm gehouden. Zo’n brainstorm leidt in de kortste keren tot een ‘web’ aan ideeën, afleidingen van en aanhangsels aan het oorspronkelijke uitgangspunt.

Wie begint met de thematitel ‘Wonen’, kan op die manier al associërend gemakkelijk uitkomen op diverse deelreinen die op het eerste gezicht geen of nauwelijks relatie hebben met het ‘startbegrip’.

In een dergelijke ‘web-benadering’ worden vervolgens de aardigste suggesties gekozen. Een zekere willekeur speelt daarbij een rol, of positiever geformuleerd, de voorkeur van de leerkracht bepaalt de selectie van mogelijk uit te werken onderdelen. In de groep vindt vervolgens een soortgelijk proces plaats. Het associatiemodel dat de leerkracht bij zijn of haar voorbereiding hanteerde wordt als didactisch model losgelaten op de groep. Rond het thema ‘Wonen’ laten we maar zeggen, associëren de kinderen er lustig op los.

Indien de leerkracht enige voorbereiding heeft betracht op mogelijke deelonderwerpen, worden de kinderen vaak met zachte hand die richting in geleid. Er worden werkgroepjes gevormd en de deelonderwerpen worden groepsgevoels uitgewerkt. Het komt veelvuldig voor dat het deelonderwerp het feitelijke thema gaat overstijgen. Qua tijd en qua inhoudelijke omvang zijn de deelonderwerpen moeilijk in de hand te houden. De leerkracht moet zich soms

illustratie 1

in bochten wringen om de subgroepen weer op het spoor van het hoofdthema te zetten. En tenslotte blijkt het steeds weer een hele toer om een bevredigend einde te maken aan de themaperiode. Het moge duidelijk zijn, de veelvuldig gehanteerde ‘web-benadering’ als didactisch model voor thematisch onderwijs, is niet mijn favoriete model.

Hoe het ook kan

In het Schotse Jordanhill College of Education is door het Inservice team aldaar een manier van thematisch werken ontwikkeld die tegemoet komt aan mogelijkheden tot gestructureerd en planmatig handelen.

In plaats van het ‘web-model’ wordt de ‘verhaallijn’ als planningsmodel aanbevolen. Onderwijs wordt opgevat als het vertellen van een goed verhaal. Een goed verhaal is gebaseerd op een interessant ‘plot’. Het ‘plot’ wordt uitgewerkt in een aantal episodes die samen de lijn van het verhaal bepalen. Er is een begin, een inspirerende opening. Er is een pakkend vervolg, meestal op gang gebracht door een gebeurtenis of ‘incident’ in het verhaal. En er is een climax, in de vorm van een spannend en bevredigend slot van het verhaal.

De ‘verhaallijn’, de verzameling ‘episodes’, is het planningsmodel van de leerkracht. Met de kinderen wordt elke ‘episode’ uitgewerkt. De kinderen kunnen naar believen de episode oprekken,

vullen met eigen inbreng, voor zover de leerkracht dat tenminste toelaat. De leerkracht bewaakt 'de rode draad' en weet waar het verhaal uitkomt.

Het bedenken van het 'onderwijsverhaal' is de eerste taak in de voorbereiding van de leerkracht(en). In plaats van het zelf bedenken van een verhaal kan er ook heel goed een bestaand boek worden gebruikt. In een bestaand boek is het 'plot' al uitgewerkt in een aantal episoden door middel van de hoofdstukken. De inhoudsopgave bevat de structuur van het verhaal.

Aan de andere kant is het zelf bedenken van het onderwijsverhaal uitdagender. In de Schotse werkwijze zijn meestal een aantal herkenbare fasen te onderscheiden:

- er wordt een plot bedacht, dat uiteen wordt gelegd in episoden. De tijd en de plaats waarin het verhaal zich afspeelt worden benoemd;
- de hoofdpersoon of personen worden geïntroduceerd. Wie spelen er een belangrijke rol in het verhaal?
- er wordt een 'incident' gecreëerd om het verhaal op gang te brengen;
- er ontstaat een nieuwe situatie met de nodige uitdagingen en vraagstellingen;
- het verhaal wordt bevredigend tot een eind gebracht.

Aan de hand van een voorbeeld zal ik proberen deze fasen iets te concretiseren.

Een voorbeeld

De leerkracht wil een onderwijsthema opzetten rond het onderwerp 'Europa'. De bedoeling is dat de kinderen enige kennis en inzicht verwerven over Europese hoofdsteden en het reizen in Europa. Hij of zij bedenkt een plan dat uitgewerkt in de groep de volgende vorm krijgt:

De kinderen krijgen de opdracht 'een familie' te maken van karton en verf, viltstift en lapjes. De familie woont in de plaats waar de school staat, of in de directe omgeving. De groep wordt opgesplitst in kleinere groepjes. Er wordt een globale maat afgesproken. Verder zijn er geen restricties. In de

groepjes ontstaat al snel de discussie hoe groot de familie moet worden en hoe deze is samengesteld. De groepen mogen daar zelf over beslissen.

Als de personen gemaakt zijn wordt de kinderen gevraagd een biografie te maken van elk lid van de familie. Een biografie in korte bewoordingen. Het gaat om gegevens als: naam, adres, leeftijd, gezondheid, eventueel beroep, hobbies, relatie met andere leden van de familie, etc.

De figuren worden met de kaartjes met gegevens op de prikwand bevestigd. Elke groep licht de samenstelling en de achtergronden van hun familie toe. Er mogen vragen over gesteld worden en vaak ontstaan er al pratend bepaalde relaties tussen de verschillende families (buren, vrienden, collega's).

De leerkracht brengt nu het verhaal 'op gang'. Elke familie gaat voor drie weken op reis in Europa. Ze bezoeken minimaal drie hoofdsteden. De leerkracht speelt hier een behoorlijk directe rol. De opdracht aan de groepen is: maak een vakantieplan voor je familie en houd daarbij rekening met de mogelijkheden en interesses van de diverse leden van de familie. Het aardige is dat de context gegeven is. De kinderen hebben zelf de achtergronden van de personages gecreëerd.

Een variëteit aan activiteiten dient zich aan:

- waarom gaat deze familie op reis? Gaat het om een vakantie of zijn er andere omstandigheden?
- waar gaat de reis naar toe en langs welke route?
- wat zijn de motieven voor de bestemmingen? Wat is men van plan te gaan doen?
- hoe kom je aan informatie over je reisbestemmingen?
- is het de eerste keer dat de familie, of leden daarvan, buiten de landsgrenzen komen?
- is er voldoende financiële armslag of moet daar eerst een oplossing voor worden gevonden?
- hoe wordt er gereisd, met eigen vervoer, met een gezelschap, individueel?
- wat moet er geregeld worden voor de reis kan worden ondernomen?

- wordt er een reisbureau ingeschakeld of wordt een en ander op eigen houtje georganiseerd?

De kinderen maken een reisplan. Ze onderzoeken wat vooraf geregeld moet worden (geld, verzekering, paspoorten, bagage, vervoer, e.d.). Een aantal zaken concretiseren ze. Ze ontwerpen bijvoorbeeld zelf een paspoort en vergelijken dat later met een echt paspoort. Staan er dezelfde soort gegevens in, zijn zij zaken vergeten, hebben ze meer zaken toegevoegd?

Ze maken van een groot stuk karton een 'platte koffer'. De klep kan worden opgelicht. Daaronder wordt de bagage zichtbaar. Wat wordt er door de verschillende familieleden meegenomen? Alle producten die in deze fase gemaakt worden komen, bij de figuren, op de prikwand.

illustratie 2

Na de fase van voorbereiding begint de feitelijke reis. Hoe verloopt die? Doen er zich incidenten voor?

In deze fase, maar ook in de fase van het verblijf op de bestemming kan de leerkracht nieuwe impulsen geven aan het verhaal. Het hotel blijkt overboekt te zijn. Wat nu te doen. Iemand van de familie wordt bestolen, geld en paspoort zijn weg.

De laatste fase van 'het reisverhaal' is het maken van een reisverslag of album. Voor dit onderdeel worden de producten benut die in de loop van het project zijn vervaardigd. De kinderen rapporteren naar de andere groepen over de ondernomen reis.

De 'verhaallijn' of de 'episoden' in dit voorbeeld zijn:

De familie

Motieven voor een reis naar drie Europese hoofdsteden

Een reisplan

De heenreis

Het verblijf

De terugreis

Het reisverslag

Afhankelijk van de tijd die beschikbaar is, wordt er meer of minder aandacht besteed aan elk van de episoden. De leerkracht plant van tevoren enige activiteiten in die hij of zij per sé aan de orde wil stellen. Een paar voorbeelden:

- de groepen krijgen de opdracht om uit het hoofd de namen van alle Europese landen op afzonderlijke kaartjes te schrijven. Daarna moeten ze de kaartje met buddy-bits op een groot stuk karton bevestigen, en wel in de positie die de landen ten opzichte van elkaar innemen. Vervolgens voegen zij de namen van de hoofdsteden toe. Daarna checken ze het resultaat met behulp van de atlas;
- de kinderen maken lijsten met overzichten van de namen van buitenlandse munteenheden en ze geven de waarde aan ten opzichte van de gulden;
- afstanden tussen woonplaats en plaatsen van bestemming worden uitgerekend en reisroutes uitgezet;
- vooraf aangevraagde folders over Europese hoofdsteden en in de bibliotheek geleende boeken worden bestudeerd (stadsplattegronden, bezienswaardigheden, hotels, campings, vervoersmogelijkheden, e.d.).

Een schema

Anders dan in het web-model verloopt voorbereiding en uitwerking niet associërend, maar van fase naar fase. De verhaallijn is de rode draad. Aan die 'rode draad' kunnen zijlijnen geknoopt worden. Dat zijn extra activiteiten die in een episode, bijvoorbeeld op initiatief van de kinderen, worden uitge-

illustratie 3

werkt. De leerkracht bepaalt in hoeverre er tijd en ruimte is voor detailuitwerkingen van deelactiviteiten. De leerkracht neemt weer het initiatief voor het teruggaan naar de verhaallijn. Vooraf maakt de leerkracht een plan-

de verschillende episoden. Een soortgelijk schema, ook afgeleid van de Schotse benadering, is te vinden in het artikel van Ben Boon in *Mensenkinderen* 5, mei 1991.

Het schema ziet er als volgt uit:

Verhaal	Vragen	Activiteiten	Middelen	Organisatie	Evaluatie
Episode 1					
Episode 2					
Episode 3					
Episode 4					

ning van het thema met behulp van een schema. Dat is nodig in verband met de verdeling van de episoden over de beschikbare tijd. Dat is ook nodig omdat er vooraf een aantal zaken georganiseerd moeten worden (het aanvragen van informatie-materiaal, het lenen van boeken). De planning begint met het uitzetten van de verhaallijn. Bij elke episode worden een aantal sleutelvragen gesteld. Wat zijn de belangrijkste dingen die aan de orde moeten komen tijdens dit onderdeel van het thema? De activiteiten die daar uit voortvloeien worden in trefwoorden genoteerd, net als de organisatie en de benodigde middelen. In een laatste kolom worden aandachtspunten genoteerd. Zaken waar de leerkracht speciaal op wil letten tijdens

De hierboven geschetste manier van thematisch werken berust op een aantal principes.

. het principe van het verhaal.

Ieder verhaal is een betekenisvolle representatie van het leven, in al zijn verschijningsvormen. Verhalen zijn gebaseerd op ervaringen, herinneringen, verbeeldingen, verwachtingen.

Het gebruiken van het verhaal of de verhaalvorm als didactisch model betekent het introduceren van betekenisdragende elementen uit de ervaringswereld van kinderen. In plaats van de 'vakkenstructuur' wordt nu het meer motiverende 'verhaal' gehanteerd als ordenend element voor de ervaringen.

Het verhaal is een simulatie van de werkelijkheid.

. Het principe van het naamloos perspectief.

Wanneer kinderen enthousiast naar school komen, zonder precies te weten waar hun inspanningen hen die dag naar toe zullen leiden, maar met de wetenschap dat zij daarbij wel een vinger in de pap hebben, dan is er sprake van het naamloos perspectief.

Bij het werken met 'de verhaallijn' participeren kinderen actief in het verhaal zonder vooraf te weten waarheen het hen brengt. Het uitdagend perspectief voor kinderen is het verloop van het verhaal. Het is in feite hetzelfde als wanneer kinderen geboeid raken door een goed boek dat ze zijn gaan lezen. Ze kunnen het bijna niet neerleggen voordat het uit is.

. Het principe van de rode draad van de leerkracht.

Ondanks de mate van vrijheid die kinderen denken te ervaren wanneer ze op deze wijze thematisch werken, is er voor de leerkracht steeds de structuur van de verhaallijn. De verhaallijn, en de houvast van het daarop gebaseerde schema, biedt de leerkracht overzicht over het gehele thema gedurende de uitwerking ervan. Hij of zij weet in welke fase het thema zich bevindt, en of er ruimte is voor het aanknopen van 'zij-

lijnen' door kinderen. De leerkracht neemt de beslissingen om van de ene episode naar de andere te gaan.

. Het principe van betrokkenheid.

Het verhaal is het verhaal van de kinderen. De hoofdfiguren, die ze zelf gemaakt hebben en van een achtergrond hebben voorzien, begeleiden ze gedurende de gehele onderwijsperiode. Kinderen voelen zich de auteurs van het zich ontwikkelende verhaal. In de episodes kunnen zij de belangrijke beslissingen nemen.

De leerkracht voelt zich eveneens 'eigenaar' van het verhaal. Hij of zij is de bedenker van het plot. Het onderwijs dat gegeven wordt is niet een navolging van de richtlijnen van een methode. Het is het resultaat van eigen educatief ontwerpen.

. Het principe van samenhang.

Verschillende, los van elkaar staande zaken komen aan de orde. Bijvoorbeeld het maken van een kaart met Europese landen, of het uitrekenen van afstanden tussen plaatsen. Door de verhaalvorm worden de onsamenhangende stukjes onderwijsaanbod plotseling betekenisvolle en functionele elementen.

. Het principe van vertrouwen op eigen deskundigheid.

In deze manier van thematisch werken wordt er steeds eerst een beroep gedaan

op de eigen deskundigheid van de kinderen. Daarna worden de resultaten van hun eigen inspanningen afgezet tegen andere bronnen. Hierdoor worden kinderen kritischer ten aanzien van extern bronnengebruik.

Er zijn meer principes uit te werken. Er zijn meer en uitgebreidere voorbeelden te geven van 'onderwijsverhalen' die op deze wijze zijn uitgewerkt. In een aantal Europese landen is de werkwijze van het Schotse team ontdekt en geapprecieerd. Leerkrachten, opleiders, begeleiders en ontwikkelaars uit die landen informeren elkaar over hun ervaringen. Onder voorzitterschap van Steve Bell, een van de stafleden van het Inservice team van het Jordanhill College in Glasgow, is een Europees netwerk actief onder de naam 'European Association on Educational Design'. Deze E.E.D. geeft (in de Engelse taal) nieuwsbrieven en publikaties uit over 'De verhaallijn', waarin onder meer voorbeelden van thema's zijn uitgewerkt. Informatie over de E.E.D. en de producten van deze associatie is te verkrijgen bij het Instituut voor Leerplanontwikkeling SLO, mevrouw Maureen Gewin, telefoon 053 - 840465.

Jos Letschert is werkzaam bij de SLO

Ferry van der Miessen

KIJK NU EENS

De observatiekring in de regiopraktijk

De observatiekring is een van de kring situaties, die in de Jenaplanschool een plaats heeft gekregen. Het was Ovide Decroly, die het observeren als belangrijke onderzoeksvorm hanteerde binnen de verkenning van de omgeving. Kinderen trokken erop uit, observeerden en tekenden. Terug in school werden over de observaties gesprekken gevoerd.

Op dit moment is de observatiekring vooral nog een binnenschoolse aangelegenheid. De kinderen zijn betrokken op een "object". De kring is voorbereid door de groepsleid(st)er. In de Zaanse jenaplanscholen is afgesproken om gedurende het cursusjaar 1989 - 1990 maandelijks ervaringen met de observatiekring uit te wisselen. Elke kring werd daartoe geprotocolleerd.

Een voorbeeld: Het eksternest

In de kring van een middenbouwgroep staat, onder een doek, een groot eksternest. Bij het binnenkomen worden er

door de kinderen al wat opmerkingen gemaakt. De kinderen gaan in de kring. Het doek wordt eraf gehaald.

Sabrina: Ik geloof dat dit van een

ooievaar is.

Marian: Ik denk het niet. Daar is het te klein voor.

Maarten: Ik denk dat het van een roofvogel is.

grl.: Niet raden naar de vogel. Kijk eerst goed en vertel wat je opvalt.

Allard: Het is een klein nest met allemaal takken eromheen.

Robert: Het is helemaal dicht. Hoe moet die vogel erin?

Lisette: Het zijn allemaal takjes op een grote tak.

Renske: Hij heeft een soort hut gemaakt over het nest heen.

Nikolien: Knap van zo'n vogel. Mensen kunnen dit niet en een vogel heeft alleen maar een

snavel en poten.

Diewke: Bij Marian in de buurt is een omgevallen nest. Dat is ook zo'n nest.

Marian: Nee, dat is een futenest. Dit niet.

Renske: Bij ons in de buurt

grl.: Nee, we zouden over dit nest praten en hiernaar kijken.

Ellen: Dit is een veilig nest. Grote vogels kunnen er niet zo- maar inkomen.

Allard: Er steken zoveel takken uit. Bij de meeste vogels is dat niet zo.

Marije: Eerst zie je bruine takken, maar er zijn ook takken die groen zijn.

Richard: Het nest is goed afgesloten aan de onderkant.

Diewke: Het is plat van binnen.

grl.: Er zijn geen veren gebruikt. Je ziet al die takken. Is er nog meer gebruikt?

Diewke: Aarde en stro (kijkt van dichtbij). Dit lijken wel wortels van planten. Het is heel fijn.

Vivian: Het lijkt wel schors wat aan de binnenkant zit. Of is het modder? Heel hard geworden. Heel erg opgedroogd.

Renske: Ze gebruiken modder, prut en dunne strootjes, want dat kunnen ze goed buigen.

Richard: Er is een soort mest gebruikt. Die wordt heel hard.

Robert: Met de snavel pakken ze die prut. Ze doen net als wij met metselen. Een beetje metsel op de steen en dan plakt de volgende steen. Zo doen zij het ook.

grl.: Marije zag bruine en groene takken.

Jorn: De groene takken zijn van de boom waar het nest in is gemaakt. De bruine lagen al op de grond.

Renske: Dat hij van die hele dikke takken gebruikt. Dat is moeilijk verslepen.

Femke: Waar heb je dat nest vandaan?

grl.: Het nest is van een ekster en komt bij mijn buurman vandaan. De boom werd omgezaagd. Het nest was al verla-

ten.

Masja: Onze ekster heeft al jongen. Als de duiven in de buurt van het nest komen, worden zij verjaagd.

Marije: Uit wat voor boom komt het nest?

Richard: Uit een beukeboom of zo.

Nikolien: Het moet in ieder geval een grote boom zijn.

Masja: Bij ons is het in de kastanje boom gebouwd.

Robert: Ze kiezen gewoon een boom. Het gaat niet om de soort. Als het maar lekker zit.

Rob: Wat is de ekster voor een vogel?

Matthew: Meestal zijn ze zwart. Ze eten vooral klokhuizen en rotte appels.

Boudewijn: Alles wat een beetje glimt, raapt ie op en stopt hij in zijn nest.

Vivian: Ze maken vuilniszakken kapot. Mijn opa heeft een hekel aan eksters. Ze zijn zwart met wit en hebben een hele lange zwarte staart.

Robert: Ze eten ook slakken en zo. Ze zitten soms op het weiland.

grl.: We moeten het nu afronden. Misschien kan iemand een plaat of een foto van een ekster meenemen. We kunnen ook in de bibliotheek kijken. In het kiesuur kunnen jullie het nest nog bekijken. Teken en schrijf er maar over in je projectschrift.

Aan de hand van de protocollen zijn in de loop van het jaar vele zaken besproken.

De keuze van het onderwerp

Waarvan moet het onderwerp van een observatiekring voldoen? Een korte (niet uitputtende) opsomming van kringen in dat cursusjaar kan een antwoord geven. In de diverse bouwen zijn aan de orde geweest: tomaat, kastanjes, bladeren, schelpen, boomstronk met wortels, cactus, konijn, eekhoorn, meeuw. Daarnaast zijn ook schilderijen, muziekinstrumenten, gereedschap en andere cultuur-voortbrengselen geschikt, dus niet

alléén dingen uit de natuur. In de loop der gesprekken hebben wij de volgende criteria geformuleerd:

- a.** het onderwerp (object) moet uitnodigend zijn, verwondering oproepen, kinderen moeten er zinvolle vragen aan kunnen stellen;
- b.** er moet veel aan te zien zijn;
- c.** voor zover het speelt: passend in een project, oftewel er moet ruimte en tijd zijn voor een verdere uitwerking;
- d.** als het enigszins kan moet de "zaak" in meervoud aanwezig zijn: daardoor kan er beter waargenomen worden.

Het leidinggeven

Wij hanteerden daartoe een aantal analysevragen:

- wanneer doe ik als groepsleid(st)er mee? wanneer niet?
- waren er momenten waarop ik anders had moeten reageren?
- welke vragen stelde ik (of maakte ik de kinderen opmerkzaam op iets) waardoor er een verdieping van de observatie en gesprek mogelijk werd?
- gaf ik de kinderen voldoende ruimte voor een inbreng of was ik sturend bezig?
- wist ik 'waarom-vragen' te vermijden? De kinderen te richten op operationele antwoorden?
- vatte ik samen?
- hielp ik de kinderen met reflecteren: "hoe heb je dat gevonden?" "weet je het zeker?" "vergelijk de antwoorden eens met elkaar." "hoe zou je dat uit kunnen zoeken?"
- is het onderwerp in het gesprek voldoende tot zijn recht gekomen?

De resultaten van onze maandelijkse gesprekken zijn misschien het beste samen te vatten in een aantal tips.

De observatiekring vraagt voorbereiding. Zelf observeren zodat je een aantal aandachtspunten en aspecten van de "zaak" achter de hand hebt om in te brengen: "heb je gezien dat ...?" Zo kan je diepgang veilig stellen.

Het is belangrijk om een korte eerste periode (circa 5 minuten) van vrije exploratie te hebben (het "aanrommen"). Dat kan in een kleine groep gebeuren (daarom is het ook goed als er

meerdere exemplaren van het 'object' zijn). Diverse zintuigen kunnen worden ingeschakeld.

Het gesprek in de grote kring dient de uitwisseling van de ervaringen, het zorgt voor verdieping. Als er meerdere exemplaren aanwezig zijn, komen de kinderen automatisch tot vergelijken. Verschillen en overeenkomsten dragen bij aan een verdere begripsvorming. Bij sommige onderwerpen kan aandacht besteed worden aan verschillen in de tijd (veranderingen) en het (voorzichtig) trekken van conclusies.

Een observatiekring is geen leergesprek. Bij foutieve informatie of een tekort aan kennis moet kunnen worden volstaan met een enkel woord. Uitgebreide informatievoorziening kan beter opgepakt worden in de vorm van een probleemstelling:

“hoe zit dat dan?” “hoe zouden wij dat te weten kunnen komen?”

“wie willen dat later in de week voor ons uitzoeken?”

Vaak formuleren kinderen een vraag aan het object in de vorm van een bewering. Hulpvragen zijn dan:

-“hoe ben je dat te weten gekomen?”

-“heb jij (een ander kind) dat ook gezien/gevonden?”

Als groepsleid(st)er moet je de aandacht richten. De kinderen moeten komen tot een verdieping en nadere detaillering. Uit een protocol van een observatiekring (oude spruitkoolplant) in de bovenbouw:

Eva: Het is een spruitplant. Verdord in het midden, vol met insecten. Je ziet ook spinrag.

Carlos: Er zitten gaten in de bladeren.

Guido: Hij is krom gegroeid. Heeft hij in het donker gestaan?

Friso: De bovenste blaadjes zijn zacht en harig.

Rene: Er is uit de blaadjes gegeten.

grl.: Op een van deze onderwerpen moeten we even verder ingaan.

Rob: Bij ons is een plant die naar de zon groeit.

Coen: Deze groeide eerst die kant op en nu naar die kant.

Thijs: Eerst ging hij door de zon zo.

Toen is hij verschoven.

Bart: Ik denk dat de spruitkool gedraaid is. Als wij thuis een plant draaien, zie je dat ook aan de stengel.

Observeren moet geleerd worden. De basis wordt gelegd via een veelzijdige lijfelijke exploratie in de kleuterbouw. In de midden- en bovenbouw krijgt het observeren meer het karakter van systematisch gegevens verzamelen.

Als illustratie enkele fragmenten uit een verslag van een observatiekring met de kleuters (in deze groep is het observeren een belangrijk onderdeel van de onderwijscultuur).

Op de tekentafel staat een cactusplant. Vier kinderen hebben de plant bekeken, besproken en vervolgens nagetekend. De volgende morgen zitten alle kinderen in de kring (30 kleuters).

grl.: Zo daar staat hij dan. Hij stond op de tekentafel. Konden we meteen beginnen met natekenen of moesten we eerst iets anders doen?

kind: Eerst goed kijken.

grl.: Ja, we hebben goed gekeken en elkaar steeds meer verteld. Misschien kunnen we er nu allemaal naar kijken. Als je iets vertellen wilt, moet je je vinger opsteken. Mag je elkaar ook de beurt doorgeven.

De kinderen gaan in eerste instantie de tekeningen met de plant vergelijken.

Petra: Ik vind het raar met die stekels (wijst naar de tekening). Die lange

grl.: Hoe is het met de plant? Hoe zijn daar de stekels?

Ruben: Veel stekels.

Milou: Die plant heeft ook bladeren.

Allard: Bol, bollig, ze zijn lang.

Ruben: Die stekels onder zijn klein en boven zijn ze ook klein.

grl.: Ja, dat is zo, kijken jullie nog eens goed.

Stefan: In het midden worden ze groter.

Diverse kinderen reageren.

grl.: Steek je vinger op. Ruben

geeft de beurt door.

Laurens: Als hij groeit (wijst de stam aan) dan gaan de kleine stekels ook groeien.

Stefan: Ja en dan gaan de grote stekels ook weer groter.

Dirkjan: Er zitten drie stekels aan elkaar.

grl.: Heee !

Joost: Daar zitten ze soms een beetje aan elkaar.

grl.: Ge eens wat dicht bij de plant.

Joost: Deze zitten dicht bij elkaar.

grl.: Maar Dirkjan zegt: ze zitten met z'n drieën bij elkaar. Zie jij dat ook?

Joost: Sommige wel.

Petra: Ze zitten niet aan elkaar. Ze groeien over elkaar heen. Zo, zo en zo (wijst).

Het gesprek gaat verder over bolletjes, de punten van de stekels, de bladeren, de aarde. Het tekenwerk van de kinderen laat zien hoe goed deze jonge kinderen al waarnemen.

De kring zet in beweging

Een (observatie)kring zet als het een echt gesprek is, in beweging. De kinderen kunnen vragen aan het object stellen. We maken samen een 'vragenspin'. Er ontstaan mogelijkheden voor een vervolgonderzoek. Belangrijk zijn de zogenaamde operationele vragen: vragen, die kinderen stimuleren tot verder onderzoek (waarnemen, meten, vergelijken, experimenteren: “wat zou er gebeuren als..?”)

Een voorbeeld. Het kringgesprek over de spruitkool werd als volgt afgesloten:

Marlous: Er zitten beestjes op.

grl.: Hoeveel beestjes zouden er op zo'n plant zitten?

Bart: Zal ik ze tellen?

Guido: Ik wil wel helpen.

In het blok uur haalden Bart en Guido een vergrootglas, zodat zij het beter konden bekijken. “Als we dit blad in vieren verdelen, is het tellen te doen.” Zij telden 25 luizen. “Er zaten ook enkele torretjes, lieveheersbeestjes, slakjes en vliegjes op de plant. Bart

schreef over deze activiteit in zijn projectschrift. Andere kinderen kregen de opdracht om in het taaluur een gedicht te schrijven.

In dit cursusjaar hebben wij ons vooral gericht op talige vervolgvactiteiten. Een korte opsomming:

- De kinderen dicteren de groepsleidster een tekst.
- Tekenen en schilderen.
- Observatieteksten: in het projectschrift, muurkrant, brief. In poëtische vormen als gedicht, haiku, elf. Het valt op dat de observatieteksten directer en concreter zijn dan teksten over hetzelfde onderwerp, maar dan met behulp van het documentatiecentrum.

De tekst is op zichzelf weer een bron voor taalbeschouwing:

- samen lezen we de tekst op concreetheid, nauwkeurigheid en uitgebreidheid. Kinderen vragen: "wat bedoel je met ... ?" "bij mij was het zo ..."
- specifieke taalverschijnselen krijgen de aandacht, bijv. de rol van de bijvoeglijke naamwoorden.
- de tekst kan gebruikt worden voor de bevordering van het begrijpend lezen: "welke vragen heeft de auteur beantwoord in zijn tekst? "Hoe is zij aan het antwoord gekomen?" (We gebruiken hier in feite de benadering van E. Bol in de methode "Lees je wijzer".)

Slot

De observatiekring heeft door dit regio-werk een vaste plaats gekregen in de scholen. De activiteiten van de werkgroep zijn te typeren als een vorm van heel kleinschalig actie-onderzoek. Aan de hand van protocollen en logboek-aantekeningen bespreken wij onze ervaringen. Daarmee scholen wij ons met en aan elkaar en ontwikkelen tevens onze praktijk.

Aantekeningen:

1.Dit artikel is gebaseerd op het jaarverslag van de drie Jenaplanscholen in

de Zaanstreek: Willibrord (Zaandam), de Bijenkorf en de Panta Rhei (Assendelft). Het jaarverslag heeft als titel: "Van observeren naar tekst".

De fragmenten van de protocollen zijn uit de groepen van Marga Bakker, Reninca Werkhoven en Daan Klaassen van de Bijenkorf.

2.literatuur:

K. Both:
Werkboek Ontdekkend leren; LPC
jenaplan, CPS, Hoevelaken.

K. Vreugdenhil:
De observatiekring; Compendium
Jenaplanonderwijs, afl. 2, LPC-Jenaplan, idem.

W. Harlen/D. Symington:
Helping children to observe; in: W.
Harlen: Taking the plunge: how to
teach primary science more effectively;
Heinemann Educational Books,
London,1988

ONDERWIJSPOLITIEKE ONTWIKKELINGEN: *basisvorming in het voortgezet onderwijs en schaalvergroting en kerndoelen in het basis- onderwijs.*

Basisvorming

Bij nog al wat politieke beslissingen die de laatste tijd op het gebied van het onderwijs genomen zijn of nog zullen worden is niet onmiddellijk duidelijk welke motieven daaraan ten grondslag liggen. Waarom bijvoorbeeld basisvorming, terwijl een groot deel van het onderwijsveld absoluut geen vertrouwen heeft in wat naar verwachting wet zal worden? Voor een echte innovatie van ons onderwijsstelsel is tenminste de medewerking van de direct betrokkenen de eerste voorwaarde. Voor een forse aanpak van het voortgezet onderwijs is extra geld nodig. Voor nieuwe vakken en curricula moeten docenten worden opgeleid, maar daarvoor zijn geen middelen beschikbaar. Basisvorming in het voortgezet onderwijs is een restant van wat de middenschool had moeten worden. Talloze ministers en staatssecretarissen hebben hun tanden stukgebeten op dat item. Wat nu tot stand komt maakt niemand enthousiast. 'De politiek' kan het kennelijk niet maken om wat voorligt definitief naar de ijskast, of beter naar de schroothoop, te verwijzen. De bewindslieden werken een klus af en voor parlementariërs lijkt hetzelfde te gelden, lijkt, want de Eerste Kamer moet op dit moment het groene licht nog geven.

Zou basisvorming ons bijvoorbeeld dichter brengen bij de oplossing van het probleem dat Matthijssen in zijn 'De ware aard van het balen' naar voren bracht? Niemand die dat gelooft. Centraal bij hem staat het zich welbevinden van leerlingen. De voorspelling is niet gewaagd dat het met het welbevinden van de 'andere partij' in het onderwijs, de docenten, nog slechter zal worden dan nu al het geval is. Zij moeten uitvoeren wat is opgedragen, niet goed is voorbereid en weinig goeds belooft omdat passende condities ontbreken. Het boekje van Matthijssen kan t.z.t.

een vervolg krijgen dat handelt over de ware aard van het balen van docenten.

Natuurlijk moet er geïntegreerd vervolgonderwijs komen, maar het heeft op cruciale momenten aan de politieke wil ontbroken om zo ver te komen. De middenschool-experimenten kwamen al spoedig in een vacuüm terecht. Vernieuwingen in het beroepsonderwijs kennen geen parallel in het mavo, havo en vwo. Daar bleef een rigide vakkenstelsel bestaan en is het normaal dat examens jaren hun schaduwen vooruit werpen. Het is niet moeilijk te voorspellen dat de kenmerken van het huidige algemeen voortgezet onderwijs de cultuur van de tweede fase van de basisvorming gaan bepalen. En wat dat is weten we maar al te goed: een jacht op cijfers en puntjes, 'gestimuleerd' door school en thuis, de leerling in de klem. Onze toetsindustrie zit op scherp om de markt op tijd te kunnen bedienen.

Basisonderwijs

In het basisonderwijs staan twee grote beslissingen voor de deur. Een daarvan krijgt veel aandacht, de schaalvergroting. De andere, de invoering van kerndoelen voor basisonderwijs, voltrekt zich zo goed als in stilte.

Schaalvergroting

De redenen voor de voorgenomen schaalvergroting lijken duidelijk: onze kleine scholen zouden te duur zijn. Het plan is door Siebe Soutendijk van krachtige tegenargumenten voorzien (Vernieuwing, maart en april 1991), het waarom van de voorgestelde operatie wordt weerlegd. De financiële winst die gebruikt zou worden om noodzakelijke onderwijskundige maatregelen te kunnen nemen is gering tot nihil. Daarmee vervalt het motief voor deze ingrijpende operatie, die lange tijd grote

onrust zal veroorzaken. Heeft men bij het maken van de financiële prognose de velen die vroegtijdig zullen afhaken meegeteld? Bij de schaalvergrotingsoperatie in het Hoger Beroeps Onderwijs is dat niet gebeurd. Men zou daar de balans moeten opmaken, al zou het alleen maar zijn om daaruit conclusies te kunnen trekken voor andere sectoren. Inmiddels maken berichten in de pers duidelijk waar pijn geleden zal worden. Ik ken een kleine Jenaplan-school die uit oogpunt van zorgverbreding in het reguliere onderwijs in de regio een voorbeeldige rol speelt. De school vervult daarnaast in de eigen (buiten)gemeente een centrale functie. De kinderen die er terecht kunnen en er goed functioneren zullen, als de school wordt weggesaneerd, naar het speciaal onderwijs gaan (kassa!). Het ontbreekt aan visie bij de gemeente in kwestie om het bijzondere karakter van de school te onderkennen: bij een fusie zal dat verdwijnen, een grijs compromis is het enig haalbare. Dat zal de kleur van veel gefuseerde scholen worden.

Ik vind zelf het meest merkwaardige fenomeen dat, als Zoetermeer plannen uitbroedt, veel gemeenten zelf onmiddellijk aan het werk gaan en op de politieke discussie en besluitvorming voortuitlopen. In een mum van tijd hebben onderwijsafdelingen van gemeenten een fusieplan gereed. 't Is nog even wachten op definitief nieuws van ministerie en parlement, zo lijkt het.

Kerndoelen

De invoering van kerndoelen is ingegeven door de behoefte om nauwkeurig vast te leggen wat de inhoud van basisonderwijs zal zijn. De achterliggende doelstelling is een verbetering van het basisonderwijs. De noodzaak daarvan is voor velen die over basisonderwijs schrijven evident. Zo begint Van Dam, hoofd van de afdeling basisonderwijs van de Onderwijsraad, zijn bijdrage in de bundel 'De grensverleggende basis-school', met de constatering: 'Er is een algemene overtuiging dat het basisonderwijs beter moet'. Het gaat om een stelling uit het ongerijmde. Er wordt in het geheel niets aangetoond, noch wordt verwezen naar onderzoek dat tot die uitkomst leidde.

Ook wat Van Dam daarna schrijft mist elke logica: 'Beter basisonderwijs betekent op de eerste plaats basisonderwijs dat er voor zorgt dat alle leerlingen basiskennis en basisvaardigheden verwerven'. Ik heb even gekeken in de laatste tekst van de Wet op het Basisonderwijs, die wordt op details regelmatig bijgesteld: artikel 8 is niet veranderd. Daar wordt niet gesproken over prioriteiten temidden van de ruime doelen die worden genoemd. De beoogde ontwikkeling van kinderen heeft betrekking op gevoelens verstand, creativiteit, kennis en op een scala van vaardigheden, waaronder sociale. Van Dam zegt wat hij vindt, dat kan hem uiteraard niet worden verboden, maar zijn beroep op een algemene overtuiging is ongegrond. Onderwijskundigen zullen altijd zeggen dat de kwaliteit van het onderwijs beter moet. Als die goed is hebben ze niets meer te doen.

Bij het doorvoeren van veranderingen in het onderwijs zijn er diverse mogelijkheden. De twee uitersten zijn centralisme aan de ene kant en autonomie aan de basis aan de andere. In Nederland bevinden we ons in een tussenpositie. De overheid bepaalt niet de dagelijkse inhoud van het onderwijs en het is niet waarschijnlijk dat het bij ons ooit zover zal komen.

We zijn het mondiaal gezien over veel eens, zoals: racisme en geloofsvervolgelingen mogen niet, analfabetisme is een kwaad. Onderwijs dat die drie bevordert is uit den boze. Waar 'we' het over eens zijn is vaak in termen van bestaansminima te geven: een mens kan niet goed leven zonder leesvaardigheid, evenzo niet in een samenleving waar geen ruimte is voor een eigen overtuiging of waar rassentegenstellingen het leefklimaat bepalen. Voor die thema's een leerplan maken dat rechtstreeks naar het doel, dat zowel denken als handelen omvat, leidt is niet mogelijk. Maar we weten allemaal dat genoemde thema's van grote betekenis zijn voor de opvoeding van nieuwe generaties wil de menselijke samenleving niet in een volstreekte chaos eindigen. Wat de rol van het onderwijs daarbij zou kunnen zijn weten we niet zo goed.

Naast het voor ieder weldenkend mens evidente is er veel meer waar over verschillend gedacht kan worden. Pluriformiteit van onze samenleving is geen voorlopig kenmerk, maar een blijvend. We moeten het, in die verscheidenheid, samen rooien. Het leren samenleven is een van de grootste opgaven van de mensheid en dat moet worden vertaald voor elk milieu waar mensen en dus ook kinderen zich bevinden. Daarmee komt ook de school in beeld. De zinsnede van Van Dam 'Er is een algemene overtuiging dat het basisonderwijs beter moet' kan, in het licht van het voorgaande, ook slaan op de noodzaak om onderwijs vanuit mondiaal perspectief te bezien. Wie echter de discussie over basisvorming en kerndoelen volgt moet wel tot de conclusie komen dat het perspectief daar uiterst smal is. Net als in de laatste regeringsverklaring gaat het om de concurrentiepositie van Nederland en hoogstens die van het Europa van na 1992. Wie daarvoor kiest moet dat uiteraard zelf weten, maar andere keuzen moeten mogelijk blijven.

Nu de overheid het voornemen heeft kerndoelen voor het basisonderwijs te formuleren (dat is nooit eerder gebeurd) is de eerste vraag die gesteld moet welke motieven daaraan ten grondslag liggen. Dat is des te meer noodzakelijk omdat een ontwikkeling wordt ingezet, die natuurlijk een gevolg krijgt. In de toekomst zal de samenleving aan het onderwijs nieuwe eisen formuleren, om de eenvoudige reden dat de leden daarvan voor nieuwe en steeds complexere opgaven worden gesteld. Aan de menselijke behoefte om nieuwe technische vindingen te doen komt geen einde, terwijl onze welvaartsdrift zonder grenzen is. In dat verband is de groei van speciaal onderwijs (ook) het gevolg van het feit dat steeds meer kinderen niet kunnen voldoen aan de eisen, die wij menen te moeten stellen. Er verandert in principe weinig als we voor hen in het reguliere onderwijs bijzondere voorzieningen treffen, al is daar natuurlijk alles voor te zeggen.

Tot verbazing van menig politicus en onderwijskundige voltrekt de discussie

over kerndoelen in het basisonderwijs zich bijna geruisloos. Misschien komt dat omdat het nu voorgestelde minimaal is en weinig echte discussie kan oproepen. Maar het principe erachter maakt zo'n discussie zeker wenselijk: kerndoelen kunnen heel diep ingrijpen in de dagelijkse onderwijspraktijk.

Het ligt bij de kerndoelen, zoals ze nu worden voorgesteld, overigens in de bedoeling dat scholen zelf nagaan of die worden bereikt, al zullen instellingen als het CITO zeker met toetsen komen die daarbij gebruikt kunnen worden. Maar het staat natuurlijk niet vast dat voorgeschreven toetsen later niet worden ingevoerd. In de toelichting bij de artikelen 8, 9, 11 en 12 van de Wet op het Basisonderwijs staat dat het niet in het voornemen ligt nadere voorstellen te geven. Uit de Memorie van Toelichting bij artikel 9: 'De globale aanduiding van de inhoud van het onderwijs maakt het ook mogelijk dat de scholen de leerinhoud vanuit hun eigen onderwijskundige visie bepalen'. In het politieke debat van dit moment moet eerst de vraag worden beantwoord wat er in onderwijs en/of samenleving is veranderd zodat het nodig zou zijn om het geciteerde uitgangspunt nu al te verlaten. Overeenkomstig kan men over enkele jaren terugkomen op het voornemen om scholen zelf te laten vaststellen of kerndoelen worden bereikt. In dat geval is ook het basisonderwijs aan handen en voeten gebonden, te vergelijken met de bovenbouw van het huidige voortgezet onderwijs.

Inmiddels is men bij de SLO bezig om kerndoelen te vertalen in voorstellen voor de dagelijkse onderwijspraktijk, keurig geordend per leerjaar. Natuurlijk gaat het daarbij slechts om voorstellen.....

In een van de volgende nummers van Mensen-kinderen hoop ik in te gaan op de tekst van de (voorgestelde) kerndoelen voor het basisonderwijs, op de politieke discussie daarover en op het materiaal dat de SLO ontwikkelt.

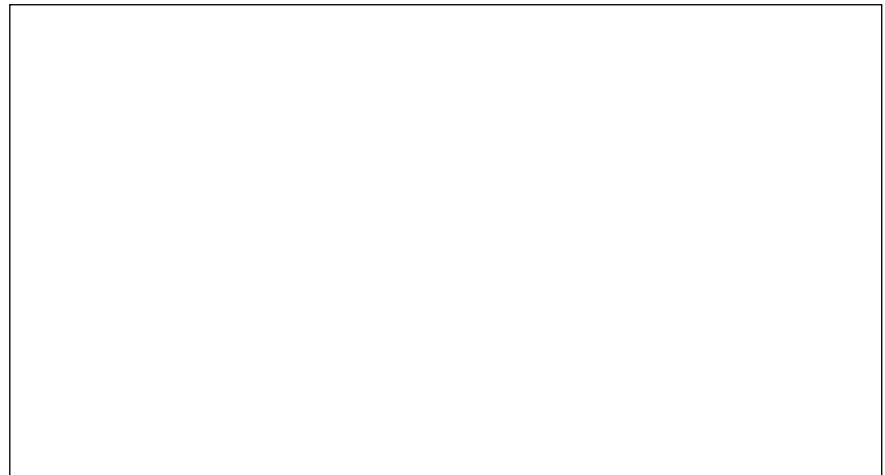
ONZE NAAM OP DE GEVEL,

of: Komen wij ervoor uit dat wij een Jenaplanschool zijn?

Dit artikel is het tweede in een serie van zes over de architectuur van Jenaplanschoolgebouwen en hun bijbehorende buitenomgeving. Het eerste stond in Mensen-kinderen van mei 1991.

Tijdens mijn zoektocht naar een aantal Jenaplanscholen ondervond ik aan den lijve het belang van een duidelijke naamgeving op de gevel. Soms, met name in nieuwbouwwijken, maakt de Jenaplanschool deel uit van een scholeneiland: een aantal, meestal basisscholen bij elkaar, omgeven door eengezinswoningen die voor de toelevering van de kinderen moeten zorgdragen. Juist in deze situaties, maar ook daar waar potentiële ouders op zoek gaan naar die ene, speciale Jenaplanschool is een duidelijke naam op de gevel een noodzaak. Maar naast de

reacties op als: "O ja, die school aan de straat". Mensen vormen er gelijk een beeld bij dat concreet is, iets tastbaars, naast het inhoudelijke beeld dat al dan niet aanwezig is.

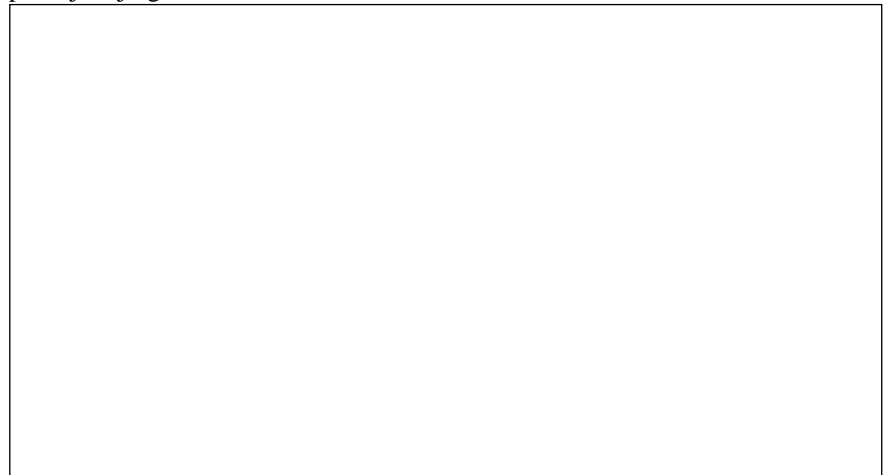


Kijkend naar de oplossingen die in de



praktische noodzaak, geeft de wijze waarop de school zijn naam presenteert ook iets aan van de plaats die zij denkt in te nemen in de omgeving: een duidelijke leesbare naam op de gevel zal ook vaak door voorbijgangers gelezen worden en aldoende zal die ene school een plaats krijgen in de gedachtenwereld van zijn omgeving. Zonder er verder iets voor te hoeven doen, eist de school zo een bepaalde aandacht op. Als er, op verjaardagen of waar dan ook in een bepaalde plaats over de Jenaplanschool gesproken wordt levert dat dan vanzelf

praktijk zijn gevonden denk ik dat een



naambord iets is dat zelden door de architect of door de schoolteams in het ontwerp is meegenomen. Wat ik zag varieerde van kleine plakletters op de ruit naast de voordeur, tot grote, rode letters op een wit gevelvlak, van een bord langs de weg, tot fraaie, achter inmiddels hoog opgeschoten groen verlorene gegane letters, van simpelweg "JENAPLANSCHOOL", via "DE

RIETKRAAG" tot "OPENBARE

JENAPLANBASISSCHOOL WITTE VROUWEN".

WAT er op de gevel staat, de naam met of zonder de toevoeging "Jenaplan", die keuze zal afhangen van hoe de school zich wil presenteren of hoe deze in de praktijk genoemd wordt.

WAAR de naam op de gevel komt, zal afhangen van de plaatselijke situatie maar het is me gebleken dat lang niet in alle gevallen de naam vanaf de openbare weg leesbaar is, enerzijds omdat de struiken wat groter zijn geworden dan toen ze werden aangeplant, anderzijds. Het is de een na laatste schooldag. Lily komt naar me toe. Ze is opgetogen.

doordat er in de directe omgeving is gebouwd. Waarom niet twee maal de naam op de gevel als je ook twee ingangen gebruikt?

HOE je de naam op de gevel zet hangt voor een deel af van de architectuur van het gebouw en of je het logo van de school erbij wilt of niet, maar wil je leesbaar zijn vanaf een afstand, dan zullen de letters die je gebruikt niet te klein mogen zijn. Om je een idee te geven hier een aantal goede en minder goede voorbeelden uit de praktijk.

Maar hoe kijkt een kind aan tegen de naam van zijn school op de gevel? Ik vraag me af of kinderen zich van die naam eigenlijk wel bewust zijn. Of zien ze alleen die houten marionet naast de voordeur en zijn de letters “de marionet” alleen voor ouders en voorbijgangers? Zijn de kleuren van de regenboog, terug te vinden in het buitenschilderwerk van de kozijnen, voor een kind niet belangrijker dan de tekst “Jenaplanschool de Regenboog”? Als we ervoor uit willen komen dat de school(wereld) zowel uit kinderen als uit volwassenen bestaat, dan zal dat denk ik ook bij de naam op de gevel tot uitdrukking moeten komen.

Soms is onze omgangstaal te ontoereikend om precies dat over te dragen wat wij ten diepste zeggen willen: dan rest ons alleen nog maar het verhaal. Als wij iets heel intiem van onszelf willen uitdrukken, dan breken ons vaak de woorden bij de mond af. Wij willen dan graag dat het aannemelijk klinkt. En aannemelijk is voor ons vaak hetzelfde als logisch. Maar het leven is niet logisch. Logica probeert het leven in een model te dwingen, legt het op een Procrustus-bed. Maar een verhaal weerspiegelt het leven zelf: het onttrekt zich aan de plicht van het voorstelbare en aannemelijke.

Willem Zuidema

DE KLAS HEEFT EEN TUIN (2)

Een tuin bij de school geeft veel mogelijkheden en is een zorgenkind. Een tweede bijdrage van Ben Boon. De eerste stond in Mensen-kinderen van maart 1991

Haar ogen schitteren. “Ben, gisteren hebben we onze eerste aardbei gegeten.” De datum is 4 juli. Na een viertal maanden met de groep in de tuin gewerkt te hebben kan ik alleen maar concluderen, dat de natuur ons zeker niet behulpzaam is geweest om ons streven, een klasse-groepsmoestuin, waar te maken.

Als je als groepsleider besluit om je

lend. De temperaturen bereikten zelfs “zomerse” waarden. “Het wordt hoog tijd dat we gaan spitten, Ben,” vonden de Bessestuikers en we besloten dat we er woensdag 13 maart mee zouden beginnen.

Woensdag 13 maart.

Het grote moment brak aan. Een berg

gereedschap onderstreepte het enthous-

strekken.

Vol goede moed begonnen de twintig aanwezigen te spitten, te schoffelen en te harken. Groepjes probeerden struikjes uit te graven. Harm was bezig een kuil te graven van kraterachtige omvang om een boomachtige struik te verwijderen. “Tjee, wat zitten die wortels diep,” zuchtte hij na enige tijd wat moedeloos, terwijl de zweetdruppels op zijn voorhoofd parden.

“Och, laat mij maar even,” blufte Vanessa. Maar binnen een paar minuten stond ook zij wanhopig zwetend uit te kijken naar een eventuele verlosser. Een paar kinderen schuifelden vol ontzag dichterbij. Hier moest echt hard gewerkt worden. Het gat was al vijftig centimeter diep en nog was er geen beweging in het struikje of boompje te krijgen. De blikken van de kinderen dwaalden allemaal dezelfde kant op. Ik voelde hun gezamenlijke kracht in mijn nek prikkelen en toen ik me omdraaide wist ik het al: Dit is een karwei voor jou Ben! Ze zeiden het niet, maar ik voelde het wel.

Tien minuten later stond ik ook amechtig te hijgen. Even had ik spijt van dit tuinproject. Wat wilde ik er ook alweer mee bereiken?

Uiteindelijk kregen we de tuin op een perzikenboompje na leeg. De groepen paalden hun eigen stukjes af en begonnen hun land te bewerken. De grote klonten moesten er natuurlijk uit.

Na schooltijd bleef een tiental kinderen op school om verder te schoffelen en te harken. Toen ik om drie uur de school verliet waren er vier nog bezig om met hun handen over de grond te wrijven. Ieder klontje groter dan een vierkant centimeter deskundig met hun handpalmen vermalend.

Plannen: indelen is vooruitzien. Het tuinschrift.

Later nam ik allerlei pakjes zaad mee naar school. Elke groep kreeg een aantal van deze pakjes. Ik had radijs, bonen, erwten, mais, tuinkers, spinazie, andijvie, artisjok en een aantal bloemen. In groepen bestudeerden de kinderen de teksten op de achterkanten van de zakjes en stelden een zaaiplan op in hun tuinschrift. Sommige zaden

serieus bezig te gaan houden met een groepstuin, plaats je in een zeer kwetsbare positie.

Het schooljaar kent een beperkte omvang en de natuur werkt niet altijd even spontaan mee, hoe milieuvriendelijk je ook bent en doet.

De opzet die ik in februari maakte leek zo mooi. Was ook mooi, in theorie, maar in de praktijk viel het een en ander tegen.

In maart leek alles nog mee te zitten. Maandagochtend 11 maart begon stra-

siasme van de kinderen. Het echt werk kon eindelijk gaan beginnen.

Na de kring en het rekenen doken we de bush van onze tuin in. Al moet ik zeggen dat het een betrekkelijke bush was, want de tuin stond er heel goed bij. Wij zouden immers alleen de functie van de tuin gaan veranderen. Daarom moesten de spaden toch de grond in, al was wel erg sneu voor de reeds aanwezige planten en struiken. We besloten deze planten, bomen en struiken een goede nieuwe leefomgeving te ver-

werden voorgezaaid, andere werden in de volle grond gestopt. Het was immers bijna april en nog steeds lekker weer.

Elk tuingroepje had van mij een tuinschrift gekregen. Ik wilde dat ze hier hun tuinplan in zouden tekenen, hun plannen zouden omschrijven en dat ze de ontwikkelingen in hun tuintjes er in zouden bijhouden. Elke keer dat een groepje de tuin bezocht, moest er een klein stukje in geschreven en of getekend worden.

Voor veel kinderen was een dergelijk schrift een middel om te onthouden en te registreren wat er in de tuin gebeurde. Anderen echter, wisten zich er veel minder raad mee. "Wat moet ik hier opschrijven Ben?" was een veel gehoorde vraag. Vooral ook omdat het weer niet meewerkte. In de maanden april/mei juni veranderde er eigenlijk maar bitter weinig in de tuin. De weersomstandigheden waren zelfs van dien aard, dat het op zijn zachtst gezegd onprettig was om in de tuin te werken aan welke opdracht dan ook. Er was slechts een voordeel: ook het onkruid groeide niet.

Het vroege zelf was in mei. Zo erg, dat de artisjokken individuele hulpverlening behoefden. Kleine plastic tentjes voorkwamen bevriezing en de dankbare plantjes hebben inmiddels een veelbelovende omvang bereikt.

Enfin, de voortgang was zo gering, dat het werken in het tuinschrift weinig aantrekkelijk werd. Er veranderde immers wekenlang bijna niets. Weg viel mijn doelstelling om de kinderen te confronteren met de natuur en de voortschrijdende tijd. En nu er dan toch eindelijk schot in zit, is het schooljaar weer bijna voorbij!

Bezoek Gorinchem

Ik ben ervan overtuigd dat de tuin een beter hulpmiddel zou moeten kunnen zijn voor mijn onderwijs. Achteraf gezien merk ik dat ik teveel op verschillende gedachten heb gehinkt. We hadden in de afgelopen maanden een historische musical geoefend en opgevoerd, een project levende tijdbalk gedraaid en we hadden ons beziggehouden met een aantal belangstellingsonderwerpen over o.a. de poolgebieden, vleermuizen en de Islam. En dat

terwijl ik de tuin als centrum van mijn wereldoriëntatie onderwijs had willen maken. Natuurlijk moest ik vanwege het weer wel andere accenten leggen, maar toch.....

Om het werken in de tuin meer nadruk te geven, besloot ik dat het toch nuttig zou zijn om voor de grote vakantie contact te zoeken met de Jenaplanschool Gorcum. Half juni vond dat bezoek plaats. Een delegatie van vier kinderen werd naar onze "buurschool" gestuurd met de opdracht om meer te weten te komen over hun tuin. Ik stel het me namelijk zo voor dat het mogelijk moet zijn om een briefwisseling op gang te brengen, zodat kinderen met elkaar kunnen communiceren over de ontwikkeling van de tuin. Ik heb hier hoge verwachtingen van want ik heb gemerkt dat kinderen graag brieven schrijven (de groep onderhoudt namelijk ook schriftelijk contact met een Engelse school.

De groep van vier: Abe, Martje, Bram en Deborah werd op pad gestuurd met een hele verzameling vragen. Zij moesten die zien te beantwoorden. Op hun beurt zouden ook zij vragen beantwoorden, maar vooral het pad effenen voor verder contact.

Volgend cursusjaar ligt het ook in de bedoeling om dit contact voort te zetten. Al ligt de beslissing hierover in handen van mijn opvolgster.

De vragen

Beste ambassadeurs van de Besses-truik,

We hebben in de groep afgesproken dat jullie een kijkje gaan nemen in de Jenaplanschool Gorkum. Daar moeten jullie antwoorden proberen te vinden op de volgende vragen:

- 1) Wat is de geschiedenis van jullie tuin? (Wanneer zijn jullie er mee begonnen? en waarom?)
- 2) Hoe hebben jullie je tuin georganiseerd?
-wanneer werken jullie er in?
-Ligt jullie tuin vlak bij jullie klas?
- 3) Hoe ziet de tuin van de andere groep er uit? Maak een plattegrond als het

kan.

4) Werken alle kinderen even vaak in de tuin?

Werken ze ook in de pauzes en na schooltijd?

5) Vinden alle kinderen tuinieren leuk?

6) Mogen ze zelf weten wat ze zaaien?

-Wat hebben ze allemaal gezaaid?

-Wat is de meest gezaaide plantensoort?

-Welke groente wordt door de meeste kinderen lekker gevonden? (maak hier een top-10 van).

-Welke groenten vinden de meeste kinderen vies?

(maak hier ook een top-10 van)

7) Kunnen de anderen ons iets meer vertellen over het kweken van:

-kalebassen

-zonnebloemen

-mais

-?aardappelen

8) Bemoeit hun stamgroepleider zich ook met hun tuin?

9) Eten ze de oogst samen op?

Vieren de anderen ook een oogstfeest zoals wij van plan zijn? Hoe gaat hun oogstfeest dan?

10) Hebben de kinderen van Jenaplanschool Gorkum nog goede tips voor ons?

11) Zijn er ook kinderen die met ons willen schrijven over hoe het verder gaat met de tuin?

Vraag het adres van de school.

Als het contact wordt doorgezet, zijn de mogelijkheden misschien eindeloos. Ik stel me voor dat kinderen vaste pen-vrienden zoeken, maar dat de groepen ook over en weer zaden of plantjes sturen. Wellicht kunnen de groepen een plant van elkaar adopteren en steeds elkaar op de hoogte houden of zelfs ontwikkelingen vergelijken. Schier eindeloze mogelijkheden wellicht, die ook uitdagend zouden kunnen werken voor kinderen die, zelfs als de natuur meewerkt, het moeilijk vinden om geregeld in de tuin te werken. Ik zal het zelf alleen jammer genoeg niet meer meemaken. Ik sta volgend jaar immers niet meer voor de klas.

Het vierkant

Machten (slot)

In vier voorgaande artikelen heb ik enkele vingeroefeningen gedaan onder het motto 'machten'. Deze aflevering is een soort afsluiting. Dat wil niet zeggen dat er niets meer over dit thema te zeggen valt. Ik blijf verzamelen, dus interessant materiaal is welkom.

Resumerend komen we tot de ontdekking dat er twee onderwerpen uitspringen: vierkanten en machten van twee. Om dit te onderstrepen komen deze in dit artikel nogmaals aan de orde. Bovendien komt hierin tot uitdrukking dat de wiskunde (naast een aantal kleinere gebieden als: logica, oneindigheid en informatie) twee grote disciplines kent: die van de cijfers en getallen, en die van relaties en vormen. Uiteraard lopen deze twee in elkaar over en vullen ze elkaar aan. Een bepaald aantal sterren; voor de één willekeurig maar de ander ziet er een vorm, een beeld in. Of een rij getallen: 1,1,2,3,5,8,13... wordt door ingewijden meteen als de Lucas-rij herkend.

De meeste tegenwoordige methoden doen niet veel aan vormen. Toch bieden lijnen, oppervlakten en ruimtelijke lichamen veel mogelijkheden om op zinnige en vaak concrete wijze de wiskunde te bedrijven.

Met een flinke voorraad voorgedrukte vierkanten ($\pm 10 \times 10$ cm) kun je een groot aantal activiteiten ontwerpen. Trek een diagonaal. (1.) Wat valt er te zeggen over de verdeling van het vierkant? Zijn er nog meer manieren om het vierkant in twee

gelijke (of even grote) helften te verdelen? Trek

eens een willekeurige lijn door het middelpunt. (2.)

Het is interessant bepaalde tegels d.m.v. kopiëren (eventueel verkleind) te vermenigvuldigen. Hiermee kunnen patronen gelegd worden die weer tot nieuwe ontdekkingen kunnen leiden. (3.)

Het is belangrijk activiteiten als tekenen, kleuren, knippen, vouwen, plakken, op elkaar passen, tegels ontwerpen en patronen

leggen af te wisselen met zogenaamde 'taalrondes': het bespreken of beschrijven van wat er gedaan is, welke principes zijn gevolgd, welke ontdekkingen zijn gedaan, enz.

Er ontstaat hierdoor een reservoir van woorden, een gezamenlijke terminologie. Willen we over onze activiteiten

met elkaar kunnen communiceren, dan moeten we afspraken maken over wat een lijn, een hoek, een zijde is. Er ontstaat een specifieke taal met een eigen grammatica. Woorden als ritme, symmetrie, evenwicht, onrustig, e.d. krijgen een nieuwe inhoud. In feite wordt zo ervaren wat wetenschap is: het resultaat van menselijke activiteit.

We kunnen het vierkant vervormen door er van de éne kant iets af te halen en dit er aan de andere kant weer aan te plakken. Hierdoor blijft het mogelijk een oppervlak te 'betegelen'. (4.)

We gaan verder met ons vierkant. Na de figuren 1 en 2 vervolgen we met 5: Neem een willekeurig punt op de bovenzijde en verbind die met de twee onderste hoekpunten. Wat te zeggen over de oppervlakten van de drie delen? Teken, kleuren, knippen, plakken, bespreken, enz. Steeds weer deze volgorde:

- problematiseren
- experimenteren
- bespreken
- formaliseren

Onder formaliseren wordt verstaan: het

uitbreiden van onze 'wetenschap' met termen, regels en wetmatigheden. Vanuit deze aldus bereikte situatie kunnen we dan weer naar nieuwe mogelijkheden zoeken.

Een volgende stap wordt door fig. 6. aangegeven. Neem een willekeurig punt ergens in het vierkant en verbind dat met de vier hoekpunten.

Dezelfde vragen als bij fig.5 kunnen ook hier gesteld worden. Geef uzelf en de kinderen

ruim de tijd om ontdekkingen te doen.

Het gaat vooral om het proces, om het zelf ontdekken, om de nieuwsgierigheid, de verrassing, het plotseling zien van patronen en wetmatigheden.

Deze serie zou hier afgesloten kunnen worden. Maar er is niets op tegen verder te gaan. Zie fig.7: twee willekeurige punten met de hoekpunten verbonden.

Overigens: geldt voor een rechthoek in alle gevallen hetzelfde als voor het vierkant?

Fractals

Het vierkant kan een mooi uitgangspunt zijn voor het componeren van fractals. In een fractal

wordt een bepaalde procedure een oneindig aantal malen herhaald.

Zo kan ik bijvoorbeeld zeggen:

- deel alle rechte hoeken middendoor. (8a.)

Door dit te doen ontstaan echter nieuwe rechte hoeken.

Die moeten we dus ook weer delen. (8b.) Enz. (8c.), tot in het oneindige. Kinderen zijn dol op dergelijke opdrachten.

Na enige oefeningen verzinnen ze zelf dit soort 'recepten' (die steeds plenair besproken

en getoetst worden). Hiervan kunnen we een verzameling aanleggen:

- verdeel elk vierkant in negen vierkanten en kleur het middelste zwart

- verbind de middens van de zijden met elkaar tot een nieuw vierkant (9.)

- idem met willekeurige punten op de zijden tot een nieuwe vierhoek.

Welke formule hoort bij fig. 10?

Fractals zijn fascinerend. Ze hebben te maken met oneindigheid, ze kunnen naar 'beide zijden' verder worden uitgewerkt: steeds kleiner en steeds groter. Vanuit een beginsituatie spreken we

over 'generaties' (zie bijv. fig.8; a. is de eerste, b. de

tweede en c. de derde generatie). Ze hebben, dit moge duidelijk zijn, ook te maken met machten. In feite geeft de

machtsexponent aan met welke generatie we te maken hebben.

We laten het vierkant voor wat het is en bekijken de fractal van fig. 11. Uitgaande van een lijn (van bijv. 16 cm.) passen we de volgende formule herhaald toe:

- zet haaks op de uiteinden van een lijn (a) een nieuwe lijn, half zo lang, zo dat de uiteinden ervan even ver uitsteken (b).

In 11c. is de zesde generatie ingetekend. Het is verbazingwekkend hoeveel stof tot onderzoek dit oplevert. Zo kwam één van de kinderen tot de ontdekking dat de totale lengte van elke nieuwe generatie steeds dezelfde is.

Een ander had elk uiteinde een code gegeven. Hij rekende vanuit het midden (S): 0 = rechtsaf en 1 = linksaf. Het punt rechtsboven is dus:

10101. Even later kwam hij met de ontdekking dat er een punt was met dezelf-

de code: linksonder! Nu werd dubbel interessant. Het duurde niet lang of hij stelde: steeds als ik een paar punten met dezelfde code met elkaar verbind, loopt de lijn door het punt S.

Getallen

Ongemerkt zijn we weer op bekend terrein gekomen: dat van cijfers en getallen. Hier de cijfers 0 en 1. Hoeveel we de H-fractal van hierboven ook uitwerken, elk punt kan met behulp van deze twee cijfers worden gevonden. De lengte van de keten geeft aan in welke generatie (macht) we ons bevinden.

Tot zover

Tom de Boer
Rottevalle

TOM

Genen

De filosoof legt zijn boek terzijde, kijkt ons over zijn bril heen aan, en zegt 'De mens en zijn handelen worden bepaald door: erfelijkheid, omgeving en vrije wil. Van dat laatste moet u zich niet al teveel voorstellen'.

Zeer tegen mijn zin moet ik hem gelijk geven. Zo hadden wij bijvoorbeeld broederdag in Arnhem. Wij, dat zijn vijf broers en behoorlijk verschillend. Even voorstellen:

Wim, ingenieur en voorzitter van het plaatselijk CDA.

Tom, een schoolmeester die graag verhaaltjes schrijft.

Ferdie, middenstander, leider van de drumband.

Klaas, ambtenaar met boot.

Peter, computerdeskundige en tevens voetbalcoach.

En zie, bij al die verscheidenheid geschiedde het dat we in de zelfbediening van Burgers Bush, bij de kassa, tot de ontdekking kwamen dat we alle vijf exact hetzelfde op onze tray hadden staan: 1 bushburger en 1 kop kerriesoep. Is zelfbediening, is het leven vrije keus? Of is het een programma dat zich langs onvermijdelijke banen ontwikkelt? Zoals een trein over de rails, of een film van de ene spoel op de andere. Het spoorboekje is gedrukt, het script geschreven, in onze genesen is een code vervat die onder bepaalde omstandig

heden onherroepelijk leidt tot bushburger/kerrie. Terwijl wij aten ontspannen zich een gesprek over dit onderwerp. Een levendig gesprek, want wij kunnen onze gedachten goed onder woorden brengen. U kunt zich voorstellen hoe de inbreng vanuit de verschillende 'disciplines' zal zijn geweest. Alleen ik zei niet veel. Het duurde dan ook niet lang of Ferdie zei: 'Zeg Tom, jij bent zo stil. Is er iets?'

'Wel, omdat je zo aandringt zal ik het zeggen. Alleen, het is op jullie eigen risico. Sommige dingen kun je beter niet weten'. 'Dat maken we zelf wel uit. Vertel op'. Ik aarzelde, iets in deze redenering klopte niet. 't Duurt misschien wat lang'. probeerde ik zwakjes. 'Onzin. Goed, ik haal eerst wat drinken. Iedereen bier? Vijf bier'. Even later kon ik beginnen:

'Vanwege mijn levensverzekering

werd er nogal op aangedrongen dat er een genenonderzoek zou plaatsvinden. Dat is op zich geen probleem. Ze schrapen wat slijm achteruit je keel en klaar ben je. Dus wat dat betreft zou mijn verhaal nu uit zijn'. 'Maar wat?'

'Maar je krijgt een formulier waarop je moet invullen of je van de uitslag van het onderzoek op de hoogte wilt worden gebracht. Ja of nee. Doorhalen wat niet gewenst wordt'. 'Je bedoelt dat ze je vertellen of je aids hebt of zo?' 'Nou nee, dat niet precies. Dit gaat over je toekomstverwachting. Ze bepalen de kans (het gaat altijd om een bepaalde kans, maar kansberekening is nu juist iets waar levensverzekeringen (en overigens ook casino's (dat kan geen toeval zijn)) zo dol op zijn) dat je ziekten en

kwalen zult krijgen als reuma, kanker, dementie en op welke leeftijd deze zich waarschijnlijk zullen openbaren. Ze bouwen er een soort levensverwachting uit op. Ze zijn tegenwoordig behoorlijk ver in die dingen. Heb ik gemerkt'.

'Wat? Dus je hebt ja gezegd'.

'Per ongeluk het verkeerde doorgestreept. Maar niemand weet het verder. Behalve jullie nu dus'.

'Hola. We weten nog helemaal niks. Vertel op, wat stond er in dat onderzoek. Je hebt A gezegd.....'

'Toch moet ik je nog een keer waarschuwen'.

'Hoezo?'

'Snap je dat dan niet, man. Denk even na. Wij hebben alle vijf, zoals we hier zitten, een behoorlijk aantal identieke

genen.....'

Het werd stil aan tafel. En niet om te bidden.

'Allemachtig', zie Peter (computers), 'je bedoelt dat je ondertussen ook flink wat over ons te weten bent gekomen?'

'Zo kun je het wel stellen, ja'.

U kunt zich (ook nu weer) misschien de verschillende reacties voorstellen. Eén wilde een aanklacht indienen tegen de verzekeringsmaatschappij. En één zei: 'Kan ik voor een tientje een kopietje krijgen?'

Eén, die mij het langste kende, vroeg zich af of het hele verhaal niet verzonnen was. U zou dat overigens ook kunnen denken. Die kans zit er in. Ik ben bereid dat risico te nemen.

Kees Vreugdenhil

GROETEN UIT JENA

De eerste indruk

Wie in Jena uitstapt, ruikt onmiddellijk de krantenberichten. Het stinkt er naar bruinkolendamp. De stad ligt ongunstig, in een dal omsloten door heuvels tussen de 300 en 500 meter. Vanaf de Wilhelmshöhe, aan de oostkant kun je de dampen zien hangen boven het centrum. Benaauwenis, letterlijk en vroeger ook figuurlijk.

Oost-Duitsland na de 'Wende' van november 1989. Hoe zou het voormalige 'Arbeiterparadies' eruit zien? Niet onaardig op het eerste gezicht. Goed, het wegdek is op veel plaatsen slecht en bepaalde woonwijken zien er vervallen uit. Maar die komen in Nederland ook voor.

Jena-Oost bijvoorbeeld, in 1939 gebouwd tegen een heuvel voor de arbeiders van Carl Zeiss Jena, is een fraaie stadswijk. Ruime huizen, twee onder één dak, goed onderhouden, vriendelijke tuinen. En....veel nieuwe auto's voor de deur.

Weinig aan de hand dus. De winkels in het centrum zien er 'normaal', dus westers uit. Op de markt is van alles te krij-

gen, tot verse groenten en snijbloemen uit Holland.

De mensen zijn goed gekleed. Er wordt druk gewinkeld. De bossen rondom Jena zijn prachtig groen. De akkers golven weelderig. De appelbomen staan in bloei.

En in het Leutral tref je velden vol wilde orchideeën, hyacinthen en anemonen aan, vlak naast de Autobahn.

Beelden bijstellen dus, beelden die door de berichtgeving in het westen onwillekeurig zijn ontstaan: een vervallen en vervuild land.

De cijfers

Achter de façades en onder de oppervlakte blijkt toch meer aan de hand dan de buitenkant laat zien. Dan gaat het om de getallen en de verhalen. De getallen vertellen vooral iets over de ineenstorting ná de Wende, bij de omschakeling naar een markteconomie en het wegvallen van de vanzelfsprekende markt in Oost-Europa. Te snel oordelen is echter onjuist. Welke rampen zouden er in Nederland niet gebeuren als we van het ene jaar op het andere zouden moeten overschakelen op een totaal ander eco-

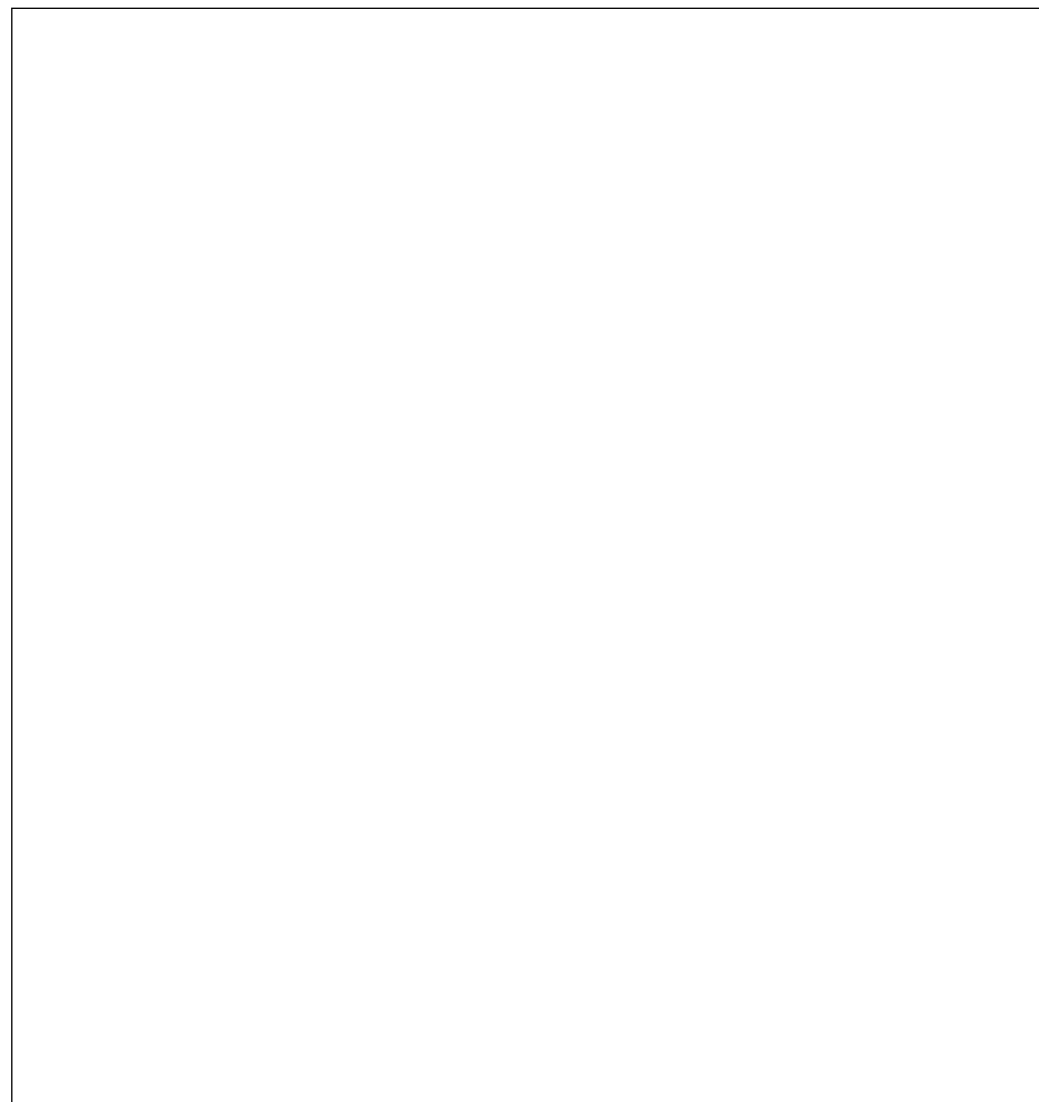
nomisch systeem waar niemand ervaring mee heeft? Als onze export in één klap zou wegvallen omdat onze afnemers ineens onze produkten niet meer hoeven? Gegarandeerd chaos.

Maar goed, de cijfers in het voormalige Oost-Duitsland liegen er intussen niet om. Begin juni was het derde deel van de beroepsbevolking werkloos. Men verwachtte dat na de zomervakantie de helft uit het arbeidsproces zou zijn gestoten. Van de grote glasfabriek Schott in Jena gaan binnenkort 3000 van de 4000 werknemers voorgoed de poort uit. Van de 27.000 arbeiders van Carl Zeiss Jena staat naar verwachting over enkele maanden driekwart op straat. Als we over de gammele Autobahn Jena naderen, horen we over de radio dat de productie de afgelopen maand opnieuw met 25% is afgenomen.

En over het milieu kunnen we maar beter helemaal niet praten, zegt een natuurkundige bij Schott. 'We krijgen nu eindelijk in de kranten de cijfers van allerlei metingen. Die liggen ver boven wat in het westen als toelaatbaar wordt geacht.'

De verhalen

We praten met Monika en Hellfried Notni. Zij is docente scheikunde en bio-



logie in het voortgezet onderwijs, hij natuurkundige bij Schott. Monika vertelt hoe het vóór de Wende was. Soms was ze alle propaganda, het gekoeioener en de chicanes zat en zei de waarheid. Dan, 's avonds thuis: 'Ik ben op school uit mijn slof geschoten. Wat moeten we doen?' 'Dat zien we wel als ze aan de deur komen. Jij hoeft jezelf niets te verwijten. We staan achter je.' Hellfried vertelt, als we door Jena lopen: 'Dit was twee jaar geleden nog niet mogelijk. De mensen hier meden vreemdelingen. Als er zich bezoek uit het westen voor je aandiende, moest je eerst toestemming vragen. Soms kreeg je die, soms niet, zonder opgaaf van redenen.'

Runa Jankowsky heeft dezelfde ervaringen. Ze heeft een zuster in het westen wonen. Die mocht ze pas bezoeken na haar zestigste verjaardag. En dan

nog alleen met toestemming, die zonder meer geweigerd kon worden.

Toen we terugkwamen van een bezoek aan het middeleeuwse kasteel de Leuchtenburg zei Runa: 'In 1989 was dat plotseling gesloten voor publiek. Later hoorden we dat de Stasi daar de boel ingericht had om dissidenten vast te houden. Ze dachten toen nog het tij te kunnen keren. Voor zulk soort zaken hadden ze altijd geld.'

Verbittering en onderhuidse agressie komen af en toe aan de oppervlakte als er verteld gaat worden: de willekeur, het klein houden, de domme macht van kleine baasjes, het bedrog. 'Mooi hè, die gerestaureerde huizen in de binnenstad! Laat je niet misleiden. Dat zijn alleen de gevels. Daarachter is de boel verrot, tientallen jaren niets aan gebeurd.'

Barbara en Matthias Mergner studeerden allebei aan de universiteit van Jena,

zij pedagogiek, hij Duits en geschiedenis. Tijdens de studie hebben ze geen van beiden ooit iets over Petersen of het Jenaplan gehoord. Petersen werkte daar bijna dertig jaar, van 1923-1952. Een forse periode dus, maar geheel weggeknipt uit de geschiedenis van de pedagogiek.

Wat er wel steeds aan de orde kwam, was het antifascisme. Het Oostduitse bewind was antifascistisch. Dat werd met de paplepel ingegoten. Als de opgroeiende jeugd soms twijfelde aan de juistheid van politieke beslissingen in hun land, dan werden die altijd gerechtvaardigd met een verwijzing naar de noodzaak antifascistische maatregelen te nemen.

Kinderen bezochten verplicht in schoolverband Buchenwald, het concentratiekamp van de Nazi's dat even buiten Weimar ligt, zo'n 15 kilometer van Jena verwijderd.

Daar is een tentoonstelling ingericht over de gruwelen die de Nazi's bedreven en over de communistische helden, die vrijwel als enigen verzet zouden hebben geboden. Nu is er sinds kort in een nevenruimte ook een tentoonstelling ingericht over het omvangrijke kerkelijke verzet in de Nazitijd.

Barbara is in haar schooltijd enige malen in Buchenwald geweest. Heeft er ook aan georganiseerde demonstraties meegedaan bij het kolossale monument. Na de Wende in 1989 ondeckte men dat buiten de afgraving nog 13.000 graven lagen.

Allen mensen die na 1945 door het communistische bewind als tegenstanders in het kamp waren opgesloten en er omkwamen. Verscheidenen hadden ook al jarenlang onder de Nazi's in Buchenwald gezeten, omdat ze lid waren van de sociaal-democratische

partij. Voor jonge mensen als Barbara en Matthias is een wereld ingestort.

Een moderne Jenaplanschool

In Jena wonen nog mensen die in de Petersenschool, zoals men die vroeger noemde, werkten of er onderwijs ontvingen. Toen binnen Neues Forum, de beweging die zo'n belangrijke rol speelde in de voorbereiding van de Wende, nagedacht werd over het leven na de socialistische heilstaat, kwam uiteraard ook het onderwijs ter sprake. Men zocht naar nieuwe vormen van onderwijs, naar een alternatieve pedagogiek.

In Jena werd in de herfst van '89 een beweging in het leven geroepen onder de naam 'Alternatieve Pedagogiek'. Barbara Mergner sloot er zich in februari 1990 bij aan. Men oriënteerde zich op ontwikkelingen in het westen, de Gesamtschule en ook het Jenaplan.

In januari j.l. werd een conferentie op kasteel de Leuchtenburg georganiseerd. Daar spraken ook de Westduitse Jenaplanmensen uit Giessen. Sindsdien is Jenaplan het gevleugelde woord voor de vernieuwing van het onderwijs. Maar niet kritiekloos. Men is niet van plan zich nog eens door links of rechts, oost of west te laten indoctrineren. Dus kritische analyses van en discussies over de reformpedagogische erfenis, ook over de ontwikkeling van Jenaplan in de jaren zestig en zeventig. Daarbij kwam men door Huub van der Zanden mede op het spoor van het Nederlandse Jenaplan. Inmiddels blijkt dit laatste sterk aan te slaan, vooral ook door de basisprincipes. Men herkent er de eigen wensen in: open onderwijs, kindgericht en vooral ook betrokken op het leefmilieu. Barbara Mergner had niet voor niets al in herfst van 1990 een onderwijswerkplaats gesticht onder de naam 'Werkplaats voor praktisch en ecologisch handelen'!

Een moderne Jenaplanschool, die moet er komen, vond men. Als alles goed is gegaan, draait die school inmiddels. Voor zes- tot twaalfjarigen, twee groepen middenbouw zouden wij zeggen, en twee groepen bovenbouw. Per 1 september. Met zo'n tien leraren, deels vakleraren.

Eind mei had men een schoolgebouw. Verder nog niets. Ook geen leermiddelen. De (West)duitse Jenaplanvereniging is daar in juni met een actie op ingesprongen. Maar einde mei blijkt er een ander, groot tekort. Er zijn leraren die het nieuwe willen. Maar hoe geef je dat nieuwe vorm? Wat is open onderwijs precies en hoe hanteer je dat? Barbara Mergner heeft nog tijdens haar studie kennisgemaakt met projectonderwijs. Dat oefent ze nu met haar leraren. Belangrijk, maar niet genoeg om de weken door te komen met een stamgroep. Vandaar de onderwijswerkplaats als een plek voor nascholing, bijscholing, materiaalontwikkeling, maar ook de plaats waar voor de leraren een documentatiecentrum is ingericht met vakliteratuur, video en computer. Helaas, die onderwijswerkplaats bestaat nog niet. Er is geen geld voor. En de werkplek waar Barbara Mergner een klein kantoor had, dat als werkplaats in oprichting dienst deed, is inmiddels opgeheven door het Schulamt van de gemeente Jena.

Tegenwind

Vorig jaar, vertelt Matthias Mergner, kregen alle leraren in alle scholen het verzoek om mee te denken over de toekomst van het onderwijs. Het ministerie van onderwijs in de deelstaat Thüringen, waar Jena toe behoort, nodigde elk schoolteam dringend uit voorstellen schriftelijk in te leveren. Daarna zou men een alternatief onderwijsbeleid ontwikkelen.

De meeste scholen deden mee, eerst schoorvoetend, niet gewend om na te denken over het eigen onderwijs, niet gewend ook om met elkaar over onderwijsverandering te praten. Allengs groeide de betrokkenheid. Leraren ontwikkelden perspectief. Er kwamen heel wat voorstellen binnen op het ministerie. Toen werd het stil. Er waren eerst andere zaken te regelen op het ministerie. Vervolgens zei men daar, dat beter eerst de verkiezingen afgewacht konden worden. Die werden gehouden. Er kwam een regering voor de deelstaat. En een minister van onderwijs, met adviseurs uit West-Duitsland.

Nu wordt het onderwijs opnieuw gestructureerd, naar Westduits model.

Nee, liever geen Gesamtschule. Een moderne Jenaplanschool? Nou, hooguit als experiment. Men wilde net als in het westen van het land naar een vierjarige lagere school. Compleet met een gedetailleerd leerplan vanuit het ministerie en met voorgeschreven leermiddelen en door de minister benoemde leraren. 'Het is niet verstandig dat jullie 'Ossies' je in nieuwe avonturen stort', fluisteren de 'Wessies' achter de stoel van de onervaren, nieuwbakken minister van onderwijs in Thüringen. En onverstandig wil deze startende minister zeker niet zijn. Komt niet het meeste geld uit het westen?

En de voorstellen van de leraren dan? Die zijn niet meer uit de grote la, die elke minister heeft, tevoorschijn gekomen. 'Heel wat collega's van me zijn nu moedeloos', zegt Matthias. 'Vóór de Wende hadden we niets te vertellen, werd alles van bovenaf voorgeschreven. Dat gebeurt nu dus weer. Zij we daarvoor in 1989 de straat opgegaan?'

De school voor voortgezet onderwijs, waar Matthias directeur van was, is inmiddels 'umstrukturiert' tot een lagere school. Daar is Matthias niet voor bevoegd. Op straat dus. Zijn vrouw Barbara werd samen met een aantal anderen bij het Schulamt ontslagen per 1 augustus. Geen geld meer.

'Collega's in West-Duitsland verbazen zich over ons concept van een onderwijswerkplaats, gekoppeld aan de Schulamt en ingericht voor nascholing van leraren. Of het lukt?' schreef Barbara Mergner in april j.l. aan haar leraarngroep.

Jena, bruinkooldampen en tegenwind. Opnieuw benauwenis. Van de communistische regen in de westers-koloniale drup. Hoog tijd om als Nederlandse Jenaplanbeweging in actie te komen!

RECENSIES

Verhalen

Hoe kom je aan verhalen? Vroeger werden verhalen mondeling overgedragen. Daardoor neem je, behalve de inhoud van het verhaal, ook veel op van het vertellen - als - handeling: houding, mimiek, stemgebruik, etc. Deze mondelinge verhaalcultuur is grotendeels verdrongen door andere media, met name teksten en beelden. Toch moeten we gespitst blijven op de mondelinge verhalen die er nog wel zijn: belevenissen van mensen, ("oral history"), bijvoorbeeld van oude mensen uit de buurt, van kinderen, van onszelf als groepsleid(st)er en ouders; ook kunnen er nog resten van volksverhalen aanwezig zijn. Zulke bronnen moeten we benutten en waar mogelijk tevens vastleggen, op video, op geluidsband of op papier.

De voor ons belangrijkste bron zijn toch verhalenboeken. Er verschijnen gelukkig nog steeds verhalenbundels. Daarvan kun je er in de school niet gauw teveel hebben.

Het jaar rond.

Nogal wat bundels hebben een cyclische opzet, waarbij ze de gang van het jaar volgen: de jaargetijden en de feesten. Daarvan worden er nu drie kort besproken.

Leven met het jaar

Deze bundel heeft als ondertitel: verhalen, liedjes en spelletjes, recepten en knutsels. Het is een uitgave van Christoffor in Zeist en dat is te merken ook: De jaarfeesten van de Vrije School (de antroposofen) vormen het stramien. De verhalen en andere zaken dienen met name ter voorbereiding van deze feesten. De samenstellers vinden dat (en ik denk: terecht) belangrijk. Zo kun je je op het feest instellen, óók door het geduld dat je moet opbrengen voordat het hoogtepunt, het feest, daar is. De verhalen worden "omspeeld" door andere feest-elementen: versiering, lichtjes, voedsel, kleding, muziek. Aan de orde komen o.a.: Maria-Lichtmis, Palmпасen, Pasen, Walpurgisnacht, Sint Jan, Midzomernacht, De feestdag van Michaël, Sint Maarten, Sint Nicolaas, Sint Lucia, Kerstmis, Driekoningen. Geheel in de Vrije Schooltraditie worden christelijke en Germaanse elementen (op een bepaalde, mystieke wijze) met elkaar verbonden. De verhalen en activiteiten zullen vooral kinderen in

onder- en middenbouw aanspreken. Een rijke bron van verhalen en ideeën voor het ervaringsgebied "Het jaar rond", al valt er kritiek te leveren op de (al te?) romantische levensvisie die eruit spreekt.

De feesten van het jaar

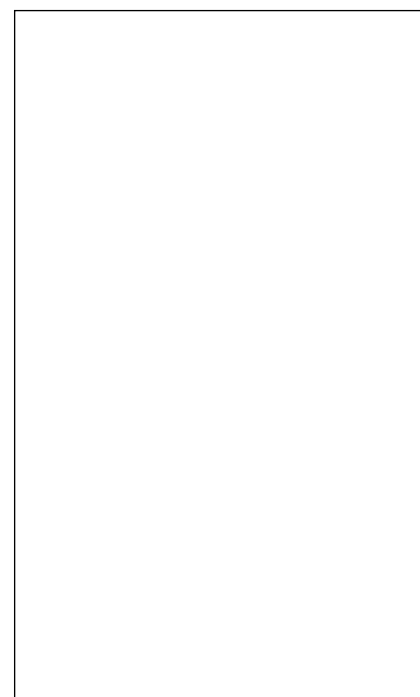
An Kessler-van der Klauw stelde onder deze titel een bundel met verhalen en verzen samen. Behalve over feesten gaat het ook over de seizoenen. Motto van het boek is: "Wat de woning is voor de ruimte zijn de feesten voor de tijd." Het cyclische aspect van het jaar, zo'n belangrijk aspect van het ritme in Jenaplanscholen, komt ook in deze bundel goed tot zijn recht.

De feesten die aan de orde komen zijn vrijwel gelijk aan die van hierboven besproken bundel. De verhalen en gedichten komen echter uit meer verschillende soorten bronnen: Russische legendes, Willem Wilmink, Mischa de Vreede, Paul Biegel, Astrid Lindgren en Stijn Streuvels, om er maar enkele te noemen. Het boek is daardoor minder eenzijdig (en ook minder samenhangend) dan "Leven met het jaar". Zo wordt ook aandacht gegeven aan 5 mei en je kunt je voorstellen dat deze "nieuwe" gedenkefeesten uitgebreid worden: Romero - herdenking, "Earth Day", etc. Er zijn verhalen en gedichtjes voor zowel onder-, midden- en bovenbouw. De geschikt geachte leeftijd is bij elk verhaal aangegeven. Zeer aanbevolen, naast de eerdere voortreffelijke bundel die deze auteur samenstelde - "Sta eens even stil".

Het hele jaar rond

Deze bundel, onder redactie van Marijke van Raephorst, is een tussenvorm tussen beide hierboven besproken bundels. Het boek volgt dezelfde gang als "Leven met het jaar", maar biedt een breder spectrum aan schrijvers en "sfeer" van teksten: Ann Rutgers van der Hoeft, Luise Rinser, Ernesto Cardenal, Jean Dulieu, e.a. Het richt zich vooral op de oudere kinderen (9-13 jaar). Er is qua materiaal geen overlap met de vorige bundel.

De ondertitel luidt: "Onze feesten in folklore, verhalen, sagen en legendes." Een rijke bron dus, opnieuw, voor het gedeelte van het ervaringsgebied (van W.O.) "Het jaar rond" dat over "Feesten" gaat.



Volksverhalen uit kleurrijk Nederland

Worden in bovenstaande bundel de feesten vanuit een westers perspectief benaderd, in de bundel "Feesten" die uitkwam in de serie "Volksverhalen uit kleurrijk Nederland" is dat anders. Daarin worden verhalen over feesten geboden uit de Chinese, Joodse, Nederlandse, Indiase, Turkse, Marokkaanse en Surinaamse verteltraditie. Elke hoofdstuk (over een bepaald verteltraditie) wordt ingeleid met beknopte informatie over de feesten in die tradi-

tie. En dan volgt een rijke boeket aan verhalen, prachtig geïllustreerd. Achterin het boek wordt verdere informatie over de feesten gegeven en wordt de geïnteresseerde verwezen naar verdere literatuur.

De andere bundels in deze reeks gaan over Dieren, List en bedrog, Betoverd, Draken, Reizen. De serie kwam tot stand met medewerking van het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (project Intercultureel Onderwijs) en de Faculteit der Letteren van de Rijksuniversiteit Leiden.

Dit is echt een verrijking van het arsenaal aan verhalen, als bijdrage aan het "leren leven met verschillen en tegenstellingen", oftewel: inclusief denken. En wat is plezieriger dan met het oog hierop verhalen te vertellen?

Zelf een thematische verzameling maken

Het is natuurlijk ook mogelijk zelf een bundeltje bijeen te sprokkelen, rond een thema. Bronnen daarvoor kunnen zijn "klassieke" verhalen en kinderboeken.

Zo maakte ik zelf bijvoorbeeld een verzameling van verhalen over de "winter" ontleend aan "Het kleine huis in de prairie" (van Laura Wilder), "De zilveren schaatsen" (Margreet Bruijn), "De kinderen van de grote Fjell", e.a. Op een soortgelijke wijze kunnen bij thema's als "erbij horen", "dood", "bang zijn", etc. verhalen gezocht worden.

We moeten ons hierbij bewust zijn van beperkingen en gevaren: een verhaal wordt uit een eigen context (boek, een traditie) weggehaald en in onze thematische kaders geplaatst. Het lezen van de verhalen is met name belangrijk als aanleiding tot gesprek. Zo komt de leeskring in beeld.

Een leeskring rondom Vredesonderwijs

Korrie en Eelke de Jong en Wessel Ytsma (zij schrijven allen in Mensen-kinderen) stelden voor thematische leeskringen een set leeskaarten samen, ontleend aan diverse kinderboeken.

In de handleiding wordt aangegeven dat dit materiaal een hulpmiddel wil zijn voor de integratie van vredes-edu-

catie in het "gewone" onderwijs. Eén zo'n "gewone" onderwijssituatie is de leeskring. Hier gaat het dus om thematische leeskringen, rond thema's als ruzie, jaloezie, vriendschap en boosheid (over "de kleine vrede", heel dichtbij) en oorlog, verzet en maatschappijkritiek (structurele oorzaken van oorlog en conflicten in het algemeen - de "grote vrede").

Voor de voorbereiding van de leeskring worden aanwijzingen gegeven, óók voor kinderen: "Hoe bereid je jou beurt in de leeskring voor?". Dan volgen respectievelijk vijf (voor de middenbouw) en 21 leeskaarten, met boekfragmenten. Elk fragment wordt eerst steeds in de context van het hele boek geplaatst.

De vergeten taal van het verhaal

Willem Zuidema, christelijk theoloog en kenner van de Joodse traditie, schreef een boek waarin hij pleit voor de herwaardering van het verhaal. "Wij redeneren op elkaar in, in plaats van te luisteren naar elkaars verhalen. Wij zijn altijd bezig dingen te bewijzen in plaats van te communiceren. Het lijkt wel of de redenering en het betoog onze enige middelen van overdracht zijn geworden."

Hij ziet zijn boek als uitnodiging om "de grammatica van het verhaal (weer) te leren en zo tot nieuwe vormen van communicatie te komen."

Voor degenen die geïnteresseerd zijn in "de grammatica van het verhaal" biedt Zuidema boeiende studiestof. Na een hoofdstuk over "het verhaal als taal" wordt aan de hand van het verhaal van Abraham die zijn zoon Isaäk zou (moest?) offeren getoond hoe zo'n verhaal door hervertellen (bijvoorbeeld door de Joodse rabbijnen) telkens opnieuw geïnterpreteerd wordt, recent ook tegen de achtergrond van de Holocaust. Dan volgen hoofdstukken over de droom als vertelvorm, de verbeelding van de werkelijkheid (vergelijk Gilgamesj - epos en bijbelse scheppingsverhaal), variaties op een thema en het maken van verhalen.

In de bijlagen worden voorbeelden gegeven van hervertelde verhalen, "The last seven days" als hervertelling van het bijbelse scheppingsverhaal en

over Simson en de opera Lohengrin van Wagner. Aanbevolen voor wie in verhalen geïnteresseerd is.

Tenslotte

Graag wil de redactie geattendeerd worden op materiaal over en ervaringen met verhalen.

BESPROKEN WERDEN

C. Kutik/E.M. Ott, e.a. -Leven met het jaar verhalen, liedjes en spelletjes, recepten en knutsels. uitg. Christofoor, Zeist, 1990. Prijs f 39,50

A. Kessler-van der Klauw -De feesten van het jaar een verhalenboek over feesten en seizoenen. uitg. Gottmer, Haarlem, 1991. Prijs f 39,90

M. van Raephorst -Het hele jaar rond, onze feesten in folklore. verhalen, sagen en legende. uitg. Lemniscaet, Rotterdam, 1985. In herdruk.

I.B.H. Abram, e.a. (red) -Feesten volksverhalen uit kleurrijk Nederland. uitg. Lemniscaet, Rotterdam, 1990. Prijs f 39,90

E. en K. de Jong -Leeskaarten vredesonderwijs. en W. Ytsmauitg. CPS, Hoevelaken, 1988. Prijs f 9,75 (excl. porto)

W. Zuidema -De vergeten taal van het verhaal. Ten Have, Baarn, 1989. Prijs f 23,50

De letterkundige dr. J.G. Bomhoff, emeritus-hoogleraar aan de rijksuniversiteit Leiden, zei enige jaren geleden in een lezing:
"Sprookjes zijn niet alleen verrukkelijk amusement, maar geestelijk voedsel voor een kind, omdat ze een al oud en wijs commentaar op het leven geven. Ze beelden in eindeloze repetities de reacties op het leven uit. De echte sprookjes zijn niet lief en hoeven ook niet lief te zijn. Een kind heeft behoefte aan strenge regels en voorspelbaar gedrag. Het verneemt met diepe instemming dat de buik van de wolf wordt opengesneden. Hij heeft het ernaar gemaakt".
Bettina Hürlimann in 'Europäische Kinderbücher': "Sprookjes stellen de werkelijkheid niet voor, maar een symbolische bovenwerkelijkheid, die veel minder gevaarlijk voor kinderen is dan welke fotografische voorstelling van welke vergelijkbare realiteit dan ook."

Leren lezen is niet genoeg

Het is verfrissend als mensen van buiten het onderwijs een blik werpen op wat in de school gebeurt. Onbevooroordeeld kunnen zij oordelen over wat daar aan leerprocessen op gang worden gebracht. Interessant is het als iemand uit de wereld van de bibliotheek naar het leesonderwijs kijkt. Dan kan het zijn dat wat we in de school vanzelfsprekend zijn gaan vinden eigenlijk helemaal niet zo logisch is. De auteur van 'Leren lezen is niet genoeg' is geen onbekende. Van haar hand verscheen o.a. in 1983 'Het kinderboek als struikelblok'. In de tweede bijlage van dat boekje - 'Het (technisch) leesonderwijs: hoe het is en hoe het zou kunnen' - maakt ze duidelijk wat de gevolgen zijn geweest van het gebruik van groepslezen als werkvorm, gecombineerd met een bepaalde toetspraktijk. In haar nieuwe boek worden tal van thema's uit het eerste boek, die daar nog slechts werden aangetipt, uitgewerkt.

De auteur stelt de vraag of het wel zo zeker is dat de cyclus van doelstellingen voor het leesonderwijs noodzakelijk leidt tot het bereiken van het einddoel, namelijk zelfstandig lezen. Ze verwijst in dat verband naar een Raamplan voor lezen dat ten behoeve van de cursus zorgverbreding in 1985 werd gepubliceerd. Achtereenvolgens zou het bij leesonderwijs moeten gaan om technisch aanvankelijk lezen, technisch voortgezet lezen, begrijpend lezen, studerend lezen, belangstellend/informatief lezen, boekbesprekend lezen en integrerend lezen. Daardoor krijgen, op volgorde, leesteknik, leesbegrip en leesbeleving voldoende aandacht.

Mevrouw Freeman wijst erop dat in de zogenaamde 'natuurmethoden' het verwoorden van de leesbeleving zowel uitgangspunt is en centraal staat, m.a.v. het kan ook anders. Over het traditionele leesonderwijs merkt ze op dat de doelstellingen van het voortgezet technisch lezen 'bijna uitsluitend zijn gericht op waarneembare aspecten van het (hardop) lezen'. Ze beschouwt het hardop lezen als een zeer geavanceerde leesvorm, geschikt voor beroepsvoor-

lezers en vergevorderde lezers. Sterker nog, hardop lezen bemoeilijkt het begrip. De beheersing van het lezen op het niveau van AVI9 is meestal het einddoel voor het leesonderwijs, terwijl de voor lezen onontbeerlijke vaardigheden als begrip en stilleestempo in het geheel geen rol spelen. Het toenemen van de leesvaardigheid, met Brus en/of AVI geconstateerd, geeft geen enkele zekerheid of het eigenlijke doel van het leesonderwijs wordt bereikt.

In het eerste hoofdstuk waarvan ik nu de hoofdgedachte heb weergegeven wordt de toon gezet voor wat volgt. In hoofdstukken over de reden waarom kinderen lezen, over lezen als liefhebberij en over de rol van ouders en bibliotheken bij het leren lezen van kinderen herkent de lezer steeds het uitgekozen uitgangspunt. In de uitwerking van haar ideeën over goed leesonderwijs ligt het accent op de voorwaarden waaronder een kind tot een geïnteresseerde lezer

kan uitgroeien en minder op allerlei technische aspecten. Dat komt omdat een kind lezen leert door te lezen en niet door allerlei didactische details en overvloedig hulpmateriaal. Mevrouw Freeman voert in haar boek een krachtig pleidooi voor ontschoolst leesonderwijs en geeft daarvoor een overvloed aan suggesties.

Haar publikatie komt op een goed moment. Terwijl velen in het onderwijs (onverantwoord) veel tijd besteden aan het opzetten van complexe leerlingvolgsystemen maakt haar boek duidelijk dat het beter is de beschikbare tijd en energie te besteden aan al die voorwaarden die 'gewoon' lezen mogelijk maken. Dat betekent voor veel onderwijs allereerst het wegnemen van belemmeringen. In een drietal teambijeenkomsten kan een schoolteam het boek doornemen. Met zo'n activiteit zou de vigerende leespraktijk in elke school indringend aan de orde gesteld kunnen worden.

Van harte aanbevolen!

BESPROKEN WERD: 'Leren lezen is niet genoeg'; door: Annemieke Freeman-Smulders
Uitgegeven door Meulenhoff Educatief; prijs f 37,50

De belangrijkste vraag die wij ons bij verhalen kunnen stellen is: "Waarom vertelt de verteller ons (nu juist) dit verhaal?" Die vraag heeft alles met het eigene van verhalen en vertellen te maken. Maar het is tevens de vraag die merkwaardigerwijze in onze cultuur nauwelijks meer bij allerlei verhalen gesteld wordt. En zeker niet bij de verhalen die uit oeroude culturen van vertellen komen: sprookjes, mythen, legenden, bijbelverhalen, enz. Culturen waar verhalen nog een taal waren die men verstond. Wij hebben de neiging een verhaal alleen te beoordelen naar de geloofwaardigheid of ongeloofwaardigheid van wat er verteld wordt, de inhoud van het verhaal, de gebeurtenis. Niet naar de communicatieve waarde ervan, datgene wat erdoor overgedragen wordt.

Dus: Waarom vertelde de verteller die verhalen?

Wat bezielde bijvoorbeeld de joodse verteller in Babylonië om daar aan zijn landgenoten in ballingschap het verhaal van Abrahams 'uittocht' uit Oer Kasdai (Oer der Chaldeeën; Genesis: 12) te vertellen? Ging het daarbij alleen om feitelijke informatie over wat X-honderd jaar geleden gebeurd was? Wat bracht een verteller ertoe een bepaald verhaal zó te vertellen als hij doet? Wat bracht de grieken ertoe om het verhaal van Iphigeneia (Euripides: "Iphigeneia in Aulis") te vertellen, de joden het verhaal van Isaaks offer (Genesis 22), verhalen die met het verhaal van Sneeuwwitje tot eenzelfde categorie horen?

Wat droegen de griekse vertellers over met hun 'overlevingsverhaal' van Deukalion en Pyrrha, de babyloniërs met hun 'overlevingsverhaal' over Gilgamesj en Oetanapisjtjim en de joden met hun 'overlevingsverhaal' over Noach en zijn familie?

Waarom vertelden de vertellers deze verhalen? Kennelijk omdat ze iets te vertellen hadden! En kennelijk omdat ze iets te vertellen hadden, wat alleen door het vertellen van deze verhalen over te dragen was! Of wat zij alleen maar via deze verhalen wensten over te dragen!

Basislessen bewegingsonderwijs: een reactie

Na positieve recensies in andere onderwijsbladen komt “Mensenkinderen” van mei j.l. met een negatieve recensie van de hand van Bram Donkers over het boek “Basislessen Bewegingsonderwijs”.

Op zich prima.

Jammer is dat achter de negatieve woordkeus geen of aantoonbaar onjuiste argumenten schuilen. Extra jammer is dat dit artikel in het blad voor Jenascholen staat. Juist die scholen kunnen dit boek bijzonder goed gebruiken.

Hieronder wil ik daar nader op ingaan, aan de hand van de door Bram Donkers (BD) geschilderde ‘gebreken’.

1. “Oppervlakkigheid”

In denigrerende termen veroordeelt BD al direct in de inleiding het hele boek. Er wordt gesuggereerd dat 1,5 jaar ervaring met 12 scholen in de gemeente Heerenveen de enige basis vormt. In die periode is de kiem gelegd. Die gemeente gaf ons de opdracht een doorgaande lijn uit te werken in concrete lessen en een daarbij behorend deelschoolwerkplan bewegingsonderwijs te produceren. Dit omdat de basisscholen van mening waren dat de bestaande literatuur, ook die welke BD noemt, onvoldoende praktisch en onvoldoende volledig is uitgewerkt. Teveel moeten teamleden zelf uitknobbelen. In de praktijk komt het daar dan niet van en dat leidt tot een praktijk van het bewe-

gingsonderwijs in de basisscholen waar vakdocenten vaak heel smalend over doen. Terecht, maar omgekeerd hebben zij, w.o. de SLO-medewerkers voor bewegingsonderwijs, niet kunnen leveren waar het basisonderwijs om vroeg. De gemeente Heerenveen heeft deze vraag omgezet in een opdracht voor 2 vakdocenten. Wat in de gemeente Heerenveen is ontwikkeld is daarna toegepast in de gemeenten Beemster en Smalingerland, waar de twee schrijvers, zoals de achterkant van het boek meldt, als consulenten bewegingsonderwijs werkzaam zijn. In die periode zijn de kinderziektes er uitgehaald. Ook zijn de bruikbare ideeën uit de bestaande literatuur gehaald en is de vertaalslag gemaakt van de “halffabrikaten” van de theoretici en de bestaande boeken, naar de praktijk en de mogelijkheden van de modale groepsleerkracht in de basisschool van vandaag.

2. “Ontbreken spellessen”

In de recensie wordt herhaaldelijk in verwijtende zin gesproken over het ontbreken van spellessen. Alsof de schrijvers dat vergeten zijn!

In de inleiding staat echter al dat dit boek zich beperkt tot gymnastiek met toestellen, atletiek en bewegen op muziek. Dat heeft een praktische reden: het boek omvat nu al 360 pagina’s. Als ook de spellessen en het theoretische en het schoolwerkplandeel daarvan toege-

voegd zouden worden zou het boek onhanteerbaar dik en zwaar worden. Aan een apart deel over spellessen wordt op dit moment gewerkt.

3. “Onvolgroeid, onprofessioneel, overbodig”

Zonder dit goed te onderbouwen worden dergelijke kwalificaties gebruikt om de kachel aan te maken met dit boek.

Vergelijk een dergelijke recensie eens met de grondige recensie over dit boek in HET vakblad voor docenten bewegingsonderwijs (zie “De Lichamelijke Opvoeding”, nr.17)

Daarin wordt o.a. gesteld dat dit boek ook in de vakwereld ervaren wordt als het eindelijk vullen van een gat in de markt. Vergelijk de mening van BD eens met de mening van de schoolteams: binnen een half jaar heeft meer dan de helft van de basisschoolteams dit boek aangeschaft.

Omdat het overbodig is?

Omdat het onvolgroeid is?

Omdat het onprofessioneel is?

Ik zou zeggen: vraag het een Jenaplanschool, die “Basislessen bewegingsonderwijs” gebruikt, zelf maar! *

Wim van Gelder jr.

Tel.: 02240-13306

* De Jenaplanschool “De Ynlaet”, die hier al 3 jaar mee werkt, is bereid hierover meer te vertellen: 05130-26667

Verhalen kunnen redden:

Wanneer de grote rabbijn Israël Baäl Shem Tov zag dat ongeluk de joden bedreigde, was het zijn gewoonte naar een bepaalde plek in het bos te gaan om te mediteren. Daar maakte hij een vuur, bad een speciaal gebed en er gebeurde een wonder, het ongeluk werd afgewend.

Later, wanneer zijn volgeling, de gevierde Maghid van Mezritsh, met de hemel in gesprek wilde komen, ging hij naar dezelfde plaats in het bos en zei: “Heer van het heelal. Ik weet niet hoe ik een vuur moet maken, maar ik kan nog wel het gebed bidden.” En weer gebeurde er het wonder. Nog later ging rabbijn Moshe van Sassov nog eens naar het bos om zijn volk te redden en hij zei: “Ik ken het gebed niet, maar ik weet de plaats en dit moet voldoende zijn.” En het was voldoende, het wonder gebeurde. Toen moest rabbijn Israël van Ritzim een ongeluk te boven zien te komen. Zittend in zijn leunstoel, zijn hoofd in zijn handen, zei hij tot God: “Ik kan geen vuur maken en ik ken het gebed niet. Ik kan zelfs de plaats in het bos niet vinden. Al wat ik kan is het verhaal vertellen en dat moet voldoende zijn.”

WERKMIDDELEN

Het bekroonde werkmiddel 1991: Kijk eens door het raam!

0. Aanloop

Op 12 april 1991 boog de jury van het Suus Freudenthal-Lutter Fonds zich over de jaarlijkse prijs voor het beste werkmiddel. Uit de inzendingen koos zij het originele kijk- en ontdekboek van Wilma Looman uit Zutphen. Haar prentenboek-met-doorkijkramen over de vier jaargetijden wordt, zoals al een beetje traditie met een dergelijke bekroning, in Mensen-kinderen besproken. Zoals ook de uitreiking van de prijs tij-

kloek en stevig, ingebonden, prentenboek. Het is 24 cm breed, 31 cm hoog en 1 cm dik. De voor- en achterkant zijn van karton, beplakt met een frisse tekening, bovendien geplastificeerd. Op de voorzijde is het nog gesloten doorkijk-slaapkamerraam van ons hoofdpersoon-tje Peter Veer uitgebeeld. Op de achterzijde zie je zijn slaapkamer, met het bed in typisch perspectief. Het prentenboek telt 18 bladzijden, in totaal 10 bladen, met 4 doorkijkramen.

dens de jaarlijkse vergadering van de Nederlandse Jenaplanvereniging (NJPV) een goed gebruik is geworden.

1. Algemene gegevens

Wilma's werkmiddel bestaat uit een

Steeds vormt de slaapkamer van Peter het veilige vertrekpunt om de omringende wereld te verkennen. Zijn beer, blokken en autootjes komen telkens in beeld, zij het op verschillende plaats of in een andere hoeveelheid. Door naar

buiten te kijken zie en ontdek je prachtige vergezichten in plakkaatkleuren. Achtereenvolgens beleef je, ondersteund door berijmde teksten, het opkomen van de zon, de zomer, de herfst, de winter, de lente, en de nacht.

2. Leerdoel en leeftijd

Het leerdoel van "kijk eens door het raam" wordt door Wilma zo omschreven:

- bewustworden van de omgeving om je heen, daarbinnen het ontdekken van de verschillende jaargetijden;
- bewustworden van plaatsbegrippen en hoeveelheden door spelenderwijs bezig te zijn met taal.

Het prentenboek wil met name onderbouw-kinderen (4-6 jaar) uitdagen om zelf allerlei ontdekkingen te doen. Al is het niet in eerst instantie bedoeld om als oefen- en herhalingsmateriaal te dienen, kinderen zullen het graag meermalen te hand nemen.

3. Specifieke gegevens

Er is steeds een verrassende afwisseling van binnen (slaapkamer) en buiten (dag, jaargetijde, nacht). In de slaapkamer van Peter blijkt dat het aantal van zijn beertjes, blokken en wandtekeningen toeneemt van een tot en met vijf. Het idee om met doorkijkramen te werken, lokt nieuwsgierigheid uit bij Mensen-kinderen om te willen weten wat daarna komt. De plakkaatverftekeningen zijn heel sprekend, geven veel te zien en te ontdekken, waarbij de gedichtjes gerichte steun geven.

4. Controle en correctie

Wilma geeft aan dat geen van beide beoordelingsvormen van toepassing zijn. Ik kan me echter voorstellen dat ze, bij een bepaald gebruik van het prentenboek, wel in aanmerking kunnen komen. Als bijvoorbeeld een kind mag vertellen wat het op een tekening ziet, dan kan het zich vergissen, of iets niet onder woorden brengen. De groepsleid(st)er, of de groep/kring, kan in zo'n geval helpen. Ook het omgekeerde is denkbaar, als de volwassene "onzin" uitkraamt en de kinderen "corrigeren"!

5. Pedagogisch en (ortho-)didactisch
Dit prentenboek is op velerlei manieren te gebruiken - individueel, per tweetal, in een kleine groep, met een jaar- of stamgroep. Kinderen kunnen er "onder leiding" mee aan de slag, als je opzettelijke aandacht aan de zintuigelijke ontwikkeling of de taalvorming wilt geven, bijvoorbeeld bij kinderen met een beperkte woordenschat (nederlands- dan wel anderstalig). Natuurlijk kunnen ze er ook vrijelijk, zelfstandig kennis van nemen. Dit laatste kan echter een meerwaarde krijgen, als er tevoren een "aanbeveling" (uitleg, instructie) is geweest. Ook na invoering kan het prentenboek, af en toe, enige belangstelling krijgen door bijvoorbeeld:

- één jaargetijdetekening samen te

bekijken;

- te vragen welk gedichtje bij de betreffende tekening staat, of dit voor te lezen en te vragen welke tekening erbij staat;

- de volgorde van de gevisualiseerde seizoenen na te lopen.

Het prentenboek van Wilma past zeker binnen Petersens definitie van een werkmiddel - (jonge) kinderen kunnen zich er vrij en zelfstandig door ontwikkelen.

6. Tips voor vervaardiging/gebruik

Een prentenboek, met doorkijkramen en jaargetijden, is een navolgbaar en uitbreidbaar idee. Als andere onderwerpen zou je kunnen denken aan:

- de delen van een dag;

- de dagen van de week;

- de maanden van het jaar;

- de tekens van de dierenriem.

Ten behoeve van bewuste taalvorming zou je op een bandje bij elke tekening suggesties kunnen inspreken om naar te kijken en/of aan te wijzen. Zo creëer je een controlemogelijkheid die door jezelf of een kind (helper) uit te voeren is.

Voor beginnende lezers of kinderen met spellingproblemen kun je woordkaarten maken en op de juiste plaats laten neerleggen, dan wel laten nastempelen, natypen (tekstverwerker), of naschrijven.

Welbedankt voor jouw onthullende prentenboek en hartelijk gefeliciteerd met dit bruikbare "werkmiddel 1991", Wilma!

Misschien ligt juist dáár het wezenlijke van verhalen: de verteller drukt er iets in uit van zichzelf en de luisteraar hoort erin iets van zichzelf.

Men zou dat in verband kunnen brengen met het verschijnsel identificatie: ieder die naar een verhaal luistert identificeert zich met iets of iemand in het verhaal. Die identificatie kan positief of negatief zijn: men kan zichzelf innerlijk zo van bepaalde figuren of gebeurtenissen in een verhaal distantiëren dat men zichzelf wijsmaakt dat er geen identificatie heeft plaatsgevonden: "Ik herken mij in niemand in dit verhaal!" Toch heeft het verhaal dan al zijn werk gedaan. Het heeft een vraag gesteld. Er is een antwoord gekomen. Het heeft de luisteraar uitgedaagd zich met iets of iemand in het verhaal te identificeren. De luisteraar heeft zijn keuze gedaan. Het antwoord bleek negatief.

Willem Zuidema

UIT EEN CURSUS VOOR BESTUURS- EN MR-LEDEN

Gedurende het schooljaar 1990/1991 werd door de NJPV in alle uithoeken van het land een cursus georganiseerd voor bestuurs- en MR-leden van Jenaplanscholen. Hieronder volgen enkele impressies van deelnemers.

"Het besturen van een Jenaplanschool"
Toen aan het eind van de laatste cursusavond gevraagd werd of er mensen waren, die een reactie wilden schrijven voor "Mensen-kinderen", heb ik mij na een korte aarzeling opgegeven. Ik aarzelde even, omdat ik als ouder/MR-lid niet gewend ben aan het schrijven van een dergelijk stukje.

Niet, omdat ik niet enthousiast ben over de cursus. Dat ben ik namelijk wel. Ik heb er veel gehoord over de achtergronden betreffende het besturen van een school. Al blijft het erg belangrijk, dat je je realiseert, dat je de theorie moet ombuigen naar de praktijksituatie binnen je eigen school. De uitwisseling van gedachten en ideeën onderling werd

door de MR-leden als zeer waardevol beschouwd. Het gevolg was wel dat de daarvoor beschikbare tijd soms als te kort ervaren werd. Er was natuurlijk een aanloop nodig, want er waren mensen met zeer verschillende achtergronden, maar daarna was de sfeer ontspannen en gezellig. Een ontmoeting als deze, tussen mensen die zich inzetten voor "hun" Jenaplanschool is voor mij voor herhaling vatbaar.

*Maria van Beekum-van Ruitenbeek
"Het Tweespan"
Veenendaal*

De Jenaplanscholen in het gebied van

Zit u wel eens in een file

Zit u wel eens in de file? En dan liefst zo dicht mogelijk achter uw voorligger, dan lijkt het tenminste of je zo snel mogelijk vooruit komt? Het lijkt dan of je echt wat doet om vooruit te komen. Maar of dat nu zo handig is, is de vraag. Om een beetje overzicht te krijgen wat het verkeer gaat doen, kun je beter iets meer afstand bewaren, dan zie je eerder of er alweer hard geremd wordt. Of dat er misschien nu een mogelijkheid is om even door te stoten. En denk erom dat de afslag al over 600 meter is en je zit nog in de linker baan! Het schijnt met schoolbesturen net zo te zijn. Je moet niet de hele tijd met je neus op je taak blijven zitten, al is het nog zo verleidelijk om snel alles af te werken. Je moet af en toe wat afstand nemen om de boel eens rustig te overzien. Dat voorkomt onverwachte rem- en bijstuurpartijen of tijdverlies wanneer er weer vaart in komt. En wat is er beter geschikt om even afstand te nemen dan een cursus schoolbesturen van de NJPV? Dat was nou eens een nuttige cursus! Werkelijk alle aspecten van het schoolbesturen werden in kaart gebracht. En de “kaarten” kreeg je in een heldere map mee om je verdere bestuursleven of MZR-leven lang te raadplegen. Ik kwam een aantal blinde vlekken bij mezelf tegen, en ook op welke punten ons bestuur zich moet ontwikkelen. Dat gold voor alle deelnemers, of ze nu in een MZR of een bestuur zaten. Sommigen slaakten wel erg diepe zuchten in het begin, zo in de trant van: bij ons klopt er werkelijk niets van! Maar dat bleek later toch weer mee te vallen. Jenaplanscholen, hoe verschillend ook, zijn toch vrijwel altijd scholen waar veel mensen met een grote inzet rondlopen. En dan kan er hier en daar wat aan de organisatie ontbreken, er is tenminste een bodem waarop je die kan opbouwen. Het was gewoon ook erg leuk om eens met mensen te praten die voor dezelfde opdrachten staan en te horen hoe zij sommige zaken aanpakken. Het is een lekker gevoel als je merkt dat iets bij jou op school beter geregeld is - maar ook: als iets bij jou niet zo goed loopt, om te horen van een ander dat daar best een oplossing voor is. Er was stevig huiswerk bij de cursus, en dat moet

ook. Er zijn wezenlijke knelpunten gesignaleerd, zodat je ze aan kunt pakken. Er zijn concrete beleidsplannen gemaakt, goede adviezen gegeven en een wereld aan informatie doorgegeven. Ja, een aanrader!

Henriët Ferguson, Bontebrugschool, Silvolde

Mensenkinderen, daar zit je

Mensen kinderen, daar zit je dan als schoolbestuurder. Dan wordt er in vier avonden een hoeveelheid stof over je heen gestort waar je maanden mee vooruit kunt! Maar dat was dan misschien precies de bedoeling.

Schoolbesturen is al lang geen zaak meer van een aantal min of meer verplichte nummers, lees vergaderingen, om te horen dat het goed gaat. Dat men binnen de magische driehoek team - ouderraad - medezeggenschapsraad de zaak nog steeds onder controle heeft. Neen, schoolbesturen, dat is ons weer eens goed duidelijk gemaakt, is een actief beleid voeren. Ook voor de lange(re) termijn. Maar schoolbesturen moet ook geleerd worden. Voor de meesten van ons is het een “pro Deo” activiteit en besturen en beleid ontwikkelen is nu eenmaal niet ieders vak.

De NJPV heeft op dit probleem ingehaakt en voor de besturen en medezeggenschapsraden de cursus “Het besturen van een Jenaplanschool” samengesteld. Ook een delegatie van de St. Franciscusschool uit Nunspeet heeft aan de cursus van april/mei jongstleden in de Shalomschool in Apeldoorn deelgenomen. De timing van de cursus was voor ons perfect; wij waren toe aan een nieuwe aanpak. De zaken die elkaar bij ons om voorrang verdringen vereisen een efficiënt opereren. Anders komen wij er niet meer (op tijd) uit.

De cursus heeft ons veel stof gegeven om uit te werken, om te bestuderen, om mee te werken; maar ook stof tot nadenken. Behalve een diepgaande bespreking van de “ins and outs” van het besturen van een Jenaplanschool werd er tijdens de cursus vooral aandacht besteed aan een aantal actuele pro-

blemen zoals schaalvergroting, het formatiebudgetsysteem e.a. Jammer was wel dat door de hoeveelheid te verwerken stof de tijd voor discussie en (formele en informele) gedachtnuitwisseling wat beperkt was. Ervaring en kennis uitwisselen zou mijns inziens binnen zo'n cursus een wat groter plaats mogen innemen. Vooral gezien het feit dat sommige scholen in de “bestuursontwikkeling” duidelijk al wat verder waren dan andere.

Voor ons is de tijd van zelfwerkzaamheid aangebroken. Eerst de cursus verwerken, evalueren en nog eens herlezen. Dan de mouwen opgestroopt en er tegenaan. Er moet een beleidsplan komen. Geen gemakkelijke opgave, dat werd tijdens de cursus wel duidelijk. Niettemin hebben wij er vertrouwen in dat wij onze doelstelling zullen bereiken. Welke dat is? Ons beter inrichten voor het voeren van een beleid (deskundigheid vergroten, goede taakverdeling), een beleidsplan gezamenlijk op papier zetten en de uitvoering gezamenlijk aanpakken.

George van der Sluis en Hans de Wit hebben ons op het spoor gezet. Hartelijk dank voor jullie “vaardige” cursus. De volgende zet is aan ons. Wanneer het ons lukt laten wij het jullie weten; wanneer wij er niet uitkomen horen jullie nog eerder van ons.

*Joop van Leeuwen
St. Franciscusschool, Nunspeet*

GELEZEN - GEHOORD - GEZIEN

Maas, Rijn, etc.

Via Arjen Wals, een Nederlander die in de Verenigde Staten studeert en werkt (zie ook Mensen-kinderen van januari 1989, blz. 21) ontving ik de nieuwsbrief van "The Global Rivers Environmental Education Network" (afgekort tot GREEN). Het begon in de Verenigde Staten, waar scholen begonnen met het bestuderen en in de tijd volgen van de kwaliteit van wateren in de omgeving. Daarbij werd gelet op planten en dieren die er voorkwamen en (in het voortgezet onderwijs) ook op de chemische kwaliteit. Deze scholen werden verenigd in een netwerk, waarin per computer gegevens uitgewisseld werden. Wat ligt dan meer voor de hand dan het ordenen van de deelnemende scholen naar de stroomgebieden van rivieren? Geïsoleerde wateren vallen zo min of meer buiten de boot, alleen stromend water komt in aanmerking, maar verder is het een sterk idee. De wateren die onderzocht worden staan immers met elkaar in verbinding en via het water ook de scholen. Ik zie het al voor me, in ons stroomgebied van de Maas bijvoorbeeld, van Maastricht, via Bokhoven tot.....? Of langs Rijn en Waal: van Gendt tot Gorkum. Of in het stroomgebied van de Dommel, of van Dinkel en Vecht (van Losser tot Dalfsen) of van de Eem (van Veenendaal via Hoevelaken tot Eemnes). Een en ander kan aanleiding zijn tot contacten met het Waterschap, om het stroomgebied (met alle beken, stuwen, etc.) in kaart te brengen. Als het idee aanslaat, zou het een mooie invulling zijn van een deel van het ervaringsgebied "Omgeving en Landschap". Net zoals in de V.S. kunnen ook gegevens uitgewisseld worden met scholen in andere stroomgebieden, nationaal en internationaal. Wat te denken van het betrekken van de Keulse Jenaplanscholen in zo'n netwerk? Wie hieraan zou willen werken, contactpersoon is: Kees Both.

*Gemiddeld inkomen van de ouders
f 80.000,—*

Het was tijdens een audiovisuele presentatie van/over een Jenaplanschool. Een kijker zei, na afloop: "Ik schat het

gemiddeld inkomen van de ouders van deze school f 80.000,—. De betrokken persoon is zeer goed thuis in de scholen met veel kinderen uit etnische minderheden en in "Onderwijsvoorrangsgebieden". Bij navraag wat hij met deze opmerking bedoelde legde hij uit dat hij het onderwijs dat gepresenteerd werd prima vond, daar geen bezwaren tegen had, integendeel. Maar het zou volgens hem ook en juist voor minder "elitaire" (let wel, dit was en is geen verwijt!) scholen veel kunnen betekenen. De indruk moet vermeden worden dat Jenaplan alleen of vooral iets is voor de "happy few". Waarvan acte! Blijft de vraag hoe we dan dat beeld kunnen corrigeren. Allereerst door (inMensen-kinderen) mensen/scholen aan het woord te laten die juist in onderwijsvoorrangsgebieden vorm proberen te geven aan Jenaplanonderwijs. En daarnaast misschien proberen een project te starten waarin je laat zien dat Jenaplanonderwijs ook dáár een "effectieve school" kan zijn en meer dan dat.

Alternatief of fatsoenlijk?

De Amerikaanse pedagoog en schrijver Herbert Kohl zegt in een interview: "Ik gebruik liever niet de term 'alternatief onderwijs'. Ik spreek over fatsoenlijk onderwijs. Mensen die zichzelf 'alternatief' noemen plaatsen zichzelf in de marge. Ik denk dat we bij het onderwijs voor alle kinderen vragen moeten stellen en dat we moeten proberen alle scholen te verbeteren. Dat wil niet zeggen dat elk kind op precies dezelfde manier leert. Het betekent ook niet dat er één soort 'beste' school is voor iedereen. Maar alle scholen moeten zorgzame plaatsen zijn en moeten functioneren zonder de vrees voor falen als centrale motiverende kracht. Niet een school mag kinderen kapot maken".
bron: Phi Delta Kappan, May 1991

Basisvaardigheden

Elders in dit interview zegt hij:

Er zijn vaardigheden die kinderen nodig hebben om als volwassene effectief en mede-levend (met "compassie") te functioneren. Zo moeten we ons rich-

ten op:

- .de taal juist en bewust kunnen gebruiken;
- .een probleem kunnen doordenken en met oplossingen kunnen experimenteren;
- .natuurwetenschappelijke en technologische ideeën kunnen begrijpen en werktuigen gebruiken;
- .de verbeelding kunnen gebruiken en mee kunnen doen aan verschillende vormen van individuele- en groepsexpressie en die vormen ook waarderen;
- .kunnen begrijpen hoe mensen in groepen functioneren en deze kennis kunnen toepassen op groepsproblemen in het eigen bestaan;
- .weten hoe je je hele leven kunt blijven leren;
- .de wereld vanuit verschillende culturele perspectieven kunnen begrijpen;
- .racisme en sexisme kunnen begrijpen, bestrijden en proberen te overwinnen in het eigen sociale en persoonlijke leven en in de maatschappij.

Eén wereld of geen wereld

Hij eindigt aldus:

"We moeten begrijpen dat de Verenigde Staten niet nummer één kan en zal worden op de manier als we denken dat we geweest zijn en dat is een goed ding. De wereld heeft heelheid en eenheid nodig, geen dominerende macht. We zullen dat moeten accepteren of de wereld opblazen. Wij gaan een multiraciale en multiculturele maatschappij tegemoet, of we dat nu fijn vinden of niet. Wij zullen steeds beter moeten begrijpen wat economische en sociale democratie betekenen en dat geldt voor iedereen. En bovenal zullen we manieren moeten vinden om onze persoonlijke en collectieve menselijke hulpbronnen te cultiveren, in plaats de aarde te vernietigen, een aarde die niet veel meer van onze gedachteloosheid en hebzucht kan verdragen".

bron: Phi Delta Kappan, May 1991, p. 681.

Spelen om te presteren?

Rimmert van der Kooy, spelonderzoeker uit Groningen, maakt zich zorgen over het kinderspel. Dat wordt volgens

hem misbruikt, omdat het steeds meer beschouwd wordt als een handig hulpmiddel om kinderen te leren lezen en rekenen. Spel heeft per definitie geen doelen buiten zichzelf. Maar nu is zelfs babyspeelgoed al gericht op toekomstige kennisverwerving. Ouders vragen naar "leerzaam" speelgoed, zoals puzzels en speel-leermateriaal. Desgevraagd vindt bijna de helft van de ouders de cognitieve ontwikkeling het belangrijkste bij het spel. In huizen komt er één ding nog maar weinig tegen, n.l. "Wereldspel" - huisjes, boompjes, beestjes. Daarin kan de wereld nabootst worden. Losse elementen die kinderen tot een "wereldje" kunnen uitbouwen zijn nauwelijks of niet meer te

krijgen. Scholen moeten daar wellicht tegenwicht tegen bieden.

Ook de opvoeders zijn volgens Van der Kooij niet meer op het wereldspel gericht; ze sturen meer in de richting van de techniek, van het constructiespel. "Prima spel, maar minder geschikt om te leren organiseren. Het wereldspel biedt een breder scala van activiteiten". Het is volgens Van der Kooij wel mogelijk dat computerspel dezelfde functie heeft als het wereldspel. Hij is geen tegenstander van computerspelletjes. "Ik denk dat je een kind moet opvoeden in een wereld waar het thuis hoort. En kinderen imiteren altijd. Als hun vader en moeders vaak achter de computer zitten, is het logisch dat zij dat ook graag willen". Van die "practi-

ge" computerspellen waarmee je tanks moet wegvagen, vindt hij goed. "Daarmee leren ze agressie te reguleren" een discutabele stelling, zeker na de Golfoorlog, toen de gruwelijke werkelijkheid van de oorlog net een computerspel leek, K.B.) Maar hij heeft uiteraard moeite met reken- en taalspelletjes op de computer. "Die zijn te doelgericht. Spelen moet juist breed zijn, waardoor kinderen een rijke ervaringswereld krijgen. Spel dient om grenzen af te tasten, om tot zelfcontrole te komen. Vandaag spring ik van de derde traprede, morgen van de vierde. Zo leer je je aan de regels te houden, zodat je dat later ook met maatschappelijke regels doet".

bron: Trouw, 24 april 1991

Kees Both

OVER VERWONDERING

inleiding tot een serie

"Als je het mij een maand geleden gevraagd had zou ik gezegd hebben dat mijn achtertuin 's nachts een zeer vredige plaats was. Dat was voordat ik daar op onderzoek uitging, met een zaklantaren en gezien had hoe de bosjes, de oerwouden van mos en gras en zelfs de stapel hout vol zaten met jagers. Na een uur zo met de zaklantaren bezig geweest te zijn, realiseer je je als nooit tevoren dat de nacht vol van leven is. De nacht is levend, met duizend waakzame ogen. Hij is vol van de gespannenheid van zwakkere wezens die snel moeten zijn om aan hun sterkere vijanden te ontkomen. Het vibreert van de waakzaamheid van hen die hun prooi moeten grijpen om in leven te blijven."

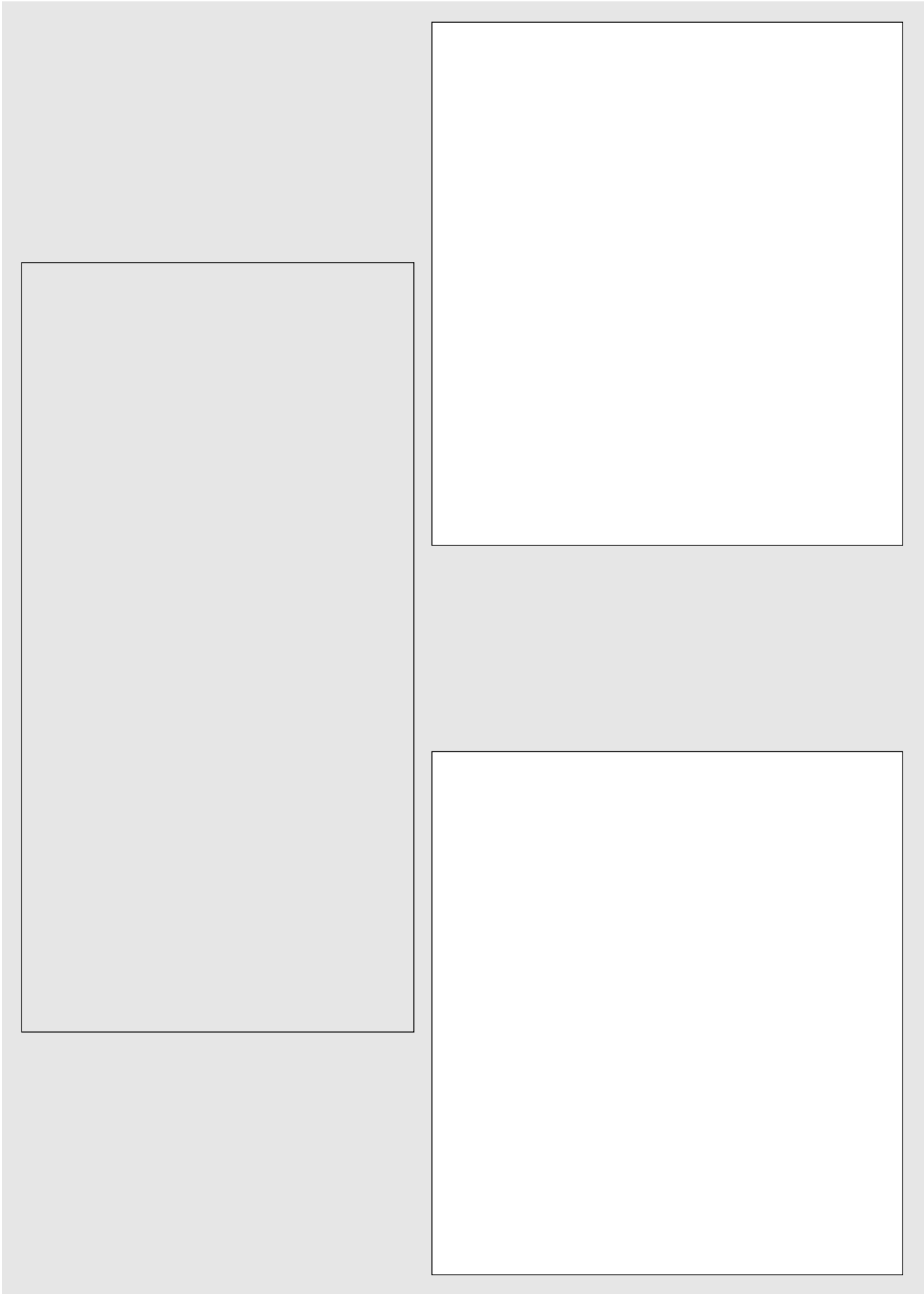
Dit schrijft de biologe Rachel Carson in 1946 in haar dagboek. Verderop vertelt zij over de spinnen in en op de houtstapel en wat die

's nachts uitvoeren. Een van die spinnen leerde zij vrij goed kennen. Deze spin leefde in een trechtervormig web en elke nacht dat de schrijfster de houtstapel bezocht scheen ze even in haar trechter om te zien of ze daar nog was. "Een bepaalde nacht was ik verbaasd daar in de trechter een vreemde spin te zien - een groter en hariger schepsel met een sinister uiterlijk. Ik hield de lamp zo dat ik de trechter over de volle diepte kon bekijken en zag toen, diep in de trechter, een klein lijf, dat eruit zag als de overblijfselen van een spin. Ik moest wel aannemen dat een donkere en afschuwelijke tragedie mijn vriend

overkomen was."

Uit deze aantekeningen blijkt een scherp waarnemingsvermogen, een grote belangstelling voor het doorgaans verborgen leven, nota bene in haar achtertuin. Met daarbij een sterke betrokkenheid bij levende wezens. Deze betrokkenheid zou later leiden tot pedagogische adviezen aan ouders en leraren, waarover verderop meer. Maar haar grootste bekendheid dankte zij aan haar in 1962 verschenen boek "Silent Spring". Dat boek veroorzaakte een schok in de V.S., maar ook elders, ook in ons land. Het werd hier in vertaling uitgebracht als "Dode lente". Het boek was gericht tegen het gebruik van insecten-verdelgingsmiddelen en toon-

de aan hoe desastreus dat was voor natuur en mens. Er zou een lente (kunnen) komen waarin geen vogel meer zingen zou, een dode lente. Ik herinner me nog heel goed hoe eind jaren zestig in Drenthe buizerds massaal stierven ten gevolge van landbouwvergiften. Dat kwam toen heel dichtbij. Sindsdien is een aantal landbouwvergiften verboden, de roofvogelstand heeft zich bij ons hersteld. Maar via het grondwater blijft de dreiging aanwezig. "Silent Spring" maakte vooral zo'n sterke indruk door de wijze waarop het geschreven was. Behalve dat het een rijk gedocumenteerd overzicht gaf van de problematiek bracht Carson, door haar schrijfstijl, dat wat er gebeurde wel heel dichtbij. Ik heb mijn exemplaar van "Dode lente" (uit 1963) weer eens ter hand genomen en werd weer getroffen door die stijl. Een voorbeeld: "Darwin zelf zou nauwelijks een beter voorbeeld hebben kunnen vinden voor de werking van de natuurlijke selectie dan wordt verstrekt door de manier, waarop het verschijnsel van de resistentie plaats vindt. Uit de oorspronkelijke insectengemeenschappen, waarvan de leden sterk verschillen in structuur, gedrag of fysiologie, zijn het de 'taaiere' insecten, die de chemische aanvallen overleven. De besproeiingen doden de zwakkelingen. De enige overlevenden zijn de insecten, die de een of andere



aangeboren eigenschap hebben, welke hen aan letsel doet ontsnappen. Dit zijn dan de ouders van een nieuwe generatie, die alleen door erfelijkheid alle eigenschappen van 'sterkte' van haar voorvaderen meekrijgt. Onvermijdelijk volgt hieruit dat intensieve besproeiingen met krachtige chemicaliën alleen maar het probleem verergeren, dat zij eigenlijk hadden moeten oplossen. Na enkele generaties zullen er, in plaats van een gemengde insektenbevolking met zwakke en sterke broeders, alleen insekten overblijven, die sterk en resistent zijn."

Het boek vond veel bijval, maar ontmoette ook veel kritiek, met name in landbouwkringen, waar men volstrekt geen heil zag in de door Carson voorgestelde biologische bestrijdingsmiddelen. Belangrijker nog was dat Carson vraagtekens plaatste bij het recht van mensen om de natuur naar willekeur te gebruiken en te misbruiken. Zij is hierin wel vergeleken met een andere Ame-

rikaanse schrijfster, Harriët Beecher Stowe, de auteur van "De Negerhut van Oom Tom". Dit laatste boek was mede van invloed op het feit dat ook op slaven (die tot dan toe als 'beneden-menselijk' werden beschouwd) de mensenrechten van toepassing werden - een uitbreiding van de kring van de ethiek. Zo werd de beweging tot afschaffing van de slavernij in gang gezet. Door Rachel Carson's boek kwam in discussie dat ("wilde") planten en dieren ook rechten hebben, onafhankelijk van de mens. Zij droeg het boek op aan Albert Schweitzer, die sprak over een ethiek van "Eerbied voor het leven", dat wil zeggen dat wordt uitgegaan van het besef: "ik ben leven dat leven wil temidden van leven dat leven wil". In 1963 ontving Rachel Carson voor haar werk de Albert Schweitzer prijs. In 1964 overleed zij, 54 jaar oud.

Deze vrouw schreef ook een boekje over natuurbeleving van en met kinderen "The Sense of Wonder".

In dit boekje probeert zij haar visie op de natuur ("eerbied voor het leven") pedagogisch te vertalen, mede op grond van haar ervaringen met haar neefje Roger, die in vakanties vaak bij haar logeerde aan de kust. Uit dat boekje publiceren wij de komende jaargang gedeelten die voor ons, in ons land van betekenis kunnen zijn. De teksten zullen vergezeld worden door foto's van Geert de Vries uit Assen en, waar dat zinvol is, door enkele aanvullende suggesties voor thuis en school.

Voor deze inleiding werd gebruik gemaakt van de volgende literatuur:

.R. Nash, *The Rights of Nature*, University of Wisconsin Press, Madison, 1989, p. 78-82.

.P. Brooks, *The House of Life*, Rachel Carson at work, George Allen and Unwin, London, 1972.

Rachel Carson

OVER VERWONDERING (1)

Toen Roger mij bezocht in Maine en we wandelden in de bossen, deed ik geen bewuste poging om hem de namen van planten en dieren te leren of hem allerlei dingen uit te leggen. Wat ik wel deed was het uiting geven aan mijn eigen plezier in wat we zagen en zijn aandacht vragen voor dit of dat, precies zoals ik met een andere volwassene ontdekkingen zou delen. Later was ik vaak verbaasd hoe de namen zich in zijn geest vastgezet hadden, want als ik dia's van bosplanten laat zien is het Roger die ze kan benoemen. "Oh, dat is die waar Rachel zo van houdt - dat is Eenbes" of "Dat is Jenever" (Jeneverbess), "maar die groene bessen kun je niet eten - die zijn voor de eekhoorns." Ik weet zeker dat veel instampwerk bij hem nauwelijks effect zou hebben wat betreft namen leren, in tegenstelling tot de wandelingen in het bos, in de geest van twee vrienden op expeditie, die samen opwindende ontdekkingen doen. Op dezelfde manier leerde Roger de namen van de schelpen op ons strandje aan zee. Toen hij nog maar

anderhalf jaar oud was, leerde hij deze kennen als "winkies" (periwinkels of strandschelpen, KB), wuks (wulken) en mokkies (mossels), zonder dat ik precies weet hoe, want ik had niet (bewust) geprobeerd ze hem te leren.

Wij lieten Roger delen in onze vreugde over dingen die mensen gewoonlijk aan kinderen onthouden omdat ze wat ongemakkelijk zijn, waardoor de kinderen later naar bed gaan of waardoor er modder op het kleed komt. Wij hielden hem bij ons in de donkere huiskamer, als we voor het grote raam zaten, het licht uit, om de volle maan te zien dalen, lager en lager, tot het strand in de verte geraakt werd en het water zilveren vlammen vertoonde, met duizend diamanten in de stenen op het strand als het licht weerkaatste in de mica-kristallen in de stenen.

Ik denk dat we aanvoelden dat de herinnering van zo'n scène, jaar na jaar als het ware weer als foto vastgelegd in de geest van het kind, voor hem als volwassene veel meer betekent dan de

slaap die hij miste. Hij vertelde mij op zijn eigen manier dat dat inderdaad zo zou zijn, toen we deze zomer weer zo'n volle maan hadden, vlak na zijn aankomst. Hij zat rustig op mijn schoot, keek naar de maan en het water en de nachtelijke hemel en fluisterde toen "Ik ben blij dat ik er weer ben".

Suggesties:

.Wandel met kinderen regelmatig dezelfde route in hetzelfde bos. Probeer dingen van vorige keren te herkennen - is het er nog?

Wat is nieuw?

Probeer zo een steeds verfijnder beeld op te bouwen van wat ergens te zien is. Wat valt kinderen op?

.Let vooral op holletjes, die fascineren kinderen. Kunnen we weten of er iets inzit zonder iets te verstoren?

.Ga eens op "ongewone tijden" met kinderen naar buiten - midden in de nacht, als de maan schijnt of tegen zonsopgang, heel vroeg in de ochtend.

.Volg de maan eens - waar komt hij op? waar gaat hij onder? hoe laat? etc. (zie *Mensenkinderen*, maart 1991, p. 7, e.v.).

*Een verhaal dat de tand des tijds
doorstaat.*

