

MENSEN *Kindereen*

jaargang 7
nummer 3
januari 1992

IN DIT NUMMER:

1492 - 1992

DE INDIANEN DICHTERBIJ

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

MENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplan onderwijs.

Jaargang 7, nummer 3, januari 1992
Uitgegeven door de Nederlandse Jenaplanvereniging. Administratie-adres: Bureau NJPV, Berkenweg 28, 1741 VA Schagen. Abonnees, individuele leden, school-ledenen en hun besturen of medezeggenschapsraden ontvangen dit tijdschrift vijf keer per schooljaar. Mensen-kinderen verschijnt in september/november/januari/maart en mei. Losse abonnementen à f 37,50 per jaar schriftelijk op te geven bij het administratie-adres. Voor zendingen aan één adres geldt: 5 tot 9 exemplaren f 35,— per abonnement, 10 en meer exemplaren f 32,50 per abonnement. Studenten/cursisten f 32,50 per abonnement. Mutaties en abonnementen kunnen ingaan op 1 sept., 1 nov., 1 maart en 1 mei.

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

Eindredactie: Kees Both (CPS)

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

Layout en opmaak:
Amanda van den Oever, Deil.
Foto omslag: Ine van den Broek, Leerdam
Foto pag. 6: Cor de Kock, Haaften
Foto's pag. 18/19: Mieke Beijer-Tollenaar
Foto's pag. 34/35: Geert de Vries, Assen

Advertenties: (te regelen via NJPV, Berkenweg 28, 1741 VA Schagen) 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

INHOUD

VAN DE REDACTIE	3
<i>Kees Both</i>	
De Indianen dichterbij: de Yanomani en wij	4
<i>Ben Boon</i>	
School, omgeving en geschiedenis (1)	8
<i>Jos Elstgeest</i>	
De wiskunde in de Jenaplan-basisschool (2)	12
<i>Tom de Boer</i>	
Onderhandelen in de bouwhoek	14
<i>Catherine Fuchs</i>	
Het gezicht van de school-leerfabriek of verzameling schoolwoonkamers	18
<i>Mieke Beyer-Tollenaar</i>	
De toekomst van het speciaal onderwijs.....	20
<i>Ad Boes</i>	
De NJPV toen, nu, straks jaarrede van de NJPV-voorzitter	23
<i>Hans de Wit</i>	
TOM	26
RECENSIES	
Enkele boeken over natuurbeleving.....	27
<i>Kees Both</i>	
Bizonjagers en muizenvrienden.....	30
<i>Ben Boon</i>	
Behoeders van de aarde	31
<i>Ben Boon (red.)</i>	
1492-1992- Berichten	32
WERKMIDDELEN (27)	
Hoe heet dit? een zelf te maken uitspraakspel.....	32
<i>Dick Schermer</i>	
GELEZEN-GEHOORD-GEZIEN	33
<i>Kees Both (red.)</i>	
OVER VERWONDERING (3)	34
<i>Rachel Carson</i>	



Voor opvoeding en onderwijs is het van belang dat de opvoeders aan kinderen een levensperspectief bieden: dat het goed is om te leven en dat we hoopvol mogen zijn met betrekking tot het leven op aarde. Deze stelling van Lea Dasberg is ook fundamenteel voor het Jenaplan-onderwijs en is terug te vinden in de basisprincipes Jenaplan. Maar toen ik rond Kerst en Oud en Nieuw terugkeek en tot me door liet dringen wat er dichtbij en veraf zo allemaal gebeurt, besepte ik weer eens dat je het daar als opvoeder soms moeilijk mee kunt hebben. De warboel op politiek, economisch, sociaal en cultureel terrein lijkt wel steeds groter te worden. Van het kijken naar het journaal en het lezen van de krant wordt ik zelden vrolijker. De situatie waarin wij als opvoeders-met-kinderen verkeren zit vol met onzekerheden en tegenstrijdigheden. De grotere openheid die is ontstaan geeft nieuwe kansen, maar ook voor nieuwe conflicten, zie Oost-Europa. En het zijn vooral de kinderen, die nu leven en die moeten leven op de aarde die wij hen nalaten, die het slachtoffer worden.

Deste belangrijker is het om te letten op tekens van verzet tegen de vanzelfsprekendheden van het spookrijden dat onze economie in feite is, tegen rassenaan en onrecht, tegen het schenden van de mensenrechten en het aantasten van het natuurlijke en culturele erfgoed. Dat zit soms in kleine dingen, zoals Remco Campert schreef in onderstaand gedicht. Al dat “tegen” moeten we steeds blijven zien in het licht van

waar we voor zijn: een duurzame en rechtvaardige economie, een in principe positieve waardering van verscheidenheid, het erkennen van “heel de mens”. Zie de basisprincipes. Een breed georiënteerde en diepgewortelde vernieuwingsbeweging als de Jenaplanbeweging is in de huidige situatie belangrijker dan ooit.

In het eerste artikel vertelt Ben Boon over activiteiten in zijn stamgroep over de Yanomani-indianen in het Amazone-gebied en zijn worsteling om een positieve grondhouding daarin te bewaren en uit te stralen. Andere “indianen-ervaringen” zijn welkom, graag melden bij de redactie! De thematiek van de positieve grondhouding komt ook naar voren in de recensie-rubriek, waar onder andere enkele boekjes over natuurbeleving worden besproken.

VRAGEN STELLEN

*Verzet begint niet met grote woorden
maar met kleine daden*

*zoals storm met zacht geritsel in de tuin
of de kat die de kolder in z'n kop krijgt*

*zoals brede rivieren
met een kleine bron
verscholen in het woud*

*zoals een vuurzee
met dezelfde lucifer
die de sigaret aansteekt*

*zoals liefde met een blik
een aanraking
iets dat je opvalt in een stem*

*jezelf een vraag stellen
daarmee begint verzet*

en dan die vraag aan een ander stellen

Remco Campert

Jos Elstgeest levert een eerste aflevering van een tweedelige serie over geschiedenis en schoolomgeving. Tom de Boer zet zijn reeks over wiskunde voort en hetzelfde geldt voor de reeks over schoolgebouwen en hun omgeving van Mieke Beijer-Tollenaar.

Ad Boes geeft een kritische beschouwing over wat ons allen sterk bezig houdt: de operatie “Weer samen naar school”.

Een prominente plaats wordt ook ingenomen door de jaarrede van de scheidende NJPV-voorzitter Hans de Wit, die op een rijtje zet wat de afgelopen jaren werd bereikt (en dat is niet gering!) en waaraan we met kracht moeten werken. Hierbij willen we Hans bedanken voor zijn inzet en we wensen hem het beste toe. Een dankwoord ook voor ons redactielid Harry Stoffels, die vanaf het begin het Seminarium voor Jenaplanpedagogiek in de redactie vertegenwoordigde. Harry stopt met het docentschap en daarmee ook met het redactiewerk. Harry, het ga je goed! De veranderde structuur van de NJPV komt vanaf nu ook tot uiting in het colofon van ons blad. Dat is nu niet meer een gezamenlijk tijdschrift van verschillende clubs, maar nu deze clubs in de NJPV zijn geïntegreerd is het voluit geworden wat het altijd al was: een blad dat uitgegeven wordt door de vereniging, een vakblad voor alle bij Jenaplan betrokkenen en in Jenaplan geïnteresseerden. Alle lezers een goed Jenaplanjaar 1992 toegewenst.

De Yanomani-Indianen en wij

In Mensen-kinderen van november 1991 werd, onder de titel “Columbus, de Indianen en wij” een voorzet gegeven voor aandacht voor de herdenking van 500 jaar “ontdekking” van Amerika.

Ben Boon gaat in dat spoor verder met een praktijkartikel over een project over de Yanomani-Indianen uit het Amazonegebied. Daarbij besteedt hij tevens aandacht aan het handelingsperspectief: wat kinderen kunnen doen. Hierbij tevens een uitnodiging aan de lezers om over hun eigen ervaringen met het thema “Columbus, de Indianen en wij” te schrijven!

De Yanomani-Indianen en wij Relativeren moeilijk voor kinderen

Kinderen beleven de wereld om hen heen op een intense wijze. Relativeren is een kunst die zij nog niet verstaan. Wat voor volwassenen een klein probleem kan zijn, kan kinderen ‘s nachts gillend wakker doen worden. Reden om als onderwijsgevende toch vooral voorzichtig te zijn met het aansnijden van onoplosbaar lijkende problemen. Dat is lastig. Zeker in deze tijd. Kinderen worden via de media overspoeld met ellende. Is het niet op het jeugdjournaal, dan is het wel in de allernieuwste clip van Michael Jackson of gewoon tijdens de les.

Kinderen kunnen moeilijk relativeren. Met deze wetenschap in het achterhoofd is het misschien heel onverstandig aandacht te schenken aan een thema als “Indianen”, of “Je zult maar ontdekt worden.” Want, hoe je het ook wendt of keert, als je eenmaal aan dit onderwerp begint, zul je de kinderen op den duur toch moeten confronteren met de gruwelijke gevolgen van de ontdekking van het Amerikaanse continent. Een gruwel die heden ten dage nog steeds voortduurt. Zelfs op dit moment leveren Indianen een strijd om het naakte bestaan en heus niet alleen in het Amazonegebied.

Aaibaar

Indianen hebben iets aaibaars. Kinderen hebben zich al generaties lang zeer gemakkelijk kunnen identificeren met deze “Nobele wilden”, zoals “het rode volk” in de vorige eeuw werd genoemd. Deze identificatie kan soms ver gaan, soms misschien wel te ver.

De keuze om aandacht aan een dergelijk thema te schenken in een bovenbouw zou niet lichtvaardig gemaakt moeten worden. Het is zinloos om kin-

deren op te zadelen met het frustrerende gevoel van onmacht. Evenzeer als het zinloos is om aandacht te besteden aan het verhaal van de Indiaan, zonder de blik op het heden en op de toekomst te richten.

Het is in mijn optiek van belang dat dergelijke onderwerpen alleen dan behandeld zouden moeten worden als kinderen greep op de situatie kunnen krijgen. Als ze in de mogelijkheid worden gesteld actie te ondernemen. Kortom: als hen handelingsperspectief geboden wordt. En het thema “Indianen” kan dit perspectief wel degelijk bieden. Het heeft lang geduurd voordat ik op school aandacht heb besteed aan dit thema, dat mij, om voor mij onbekende redenen, altijd buitengewoon heeft geïntrigeerd. Als kind las ik alles over Indianen wat in de bibliotheek te lenen viel en ik herinner me dat ik als puber ooit ben begonnen aan een pamflet waarin ik het op nam voor “het meest vervolgd en vertrapte volk op aarde”. Wat ik me vooral herinner is het onbegrip dat ik voelde voor de wandaden die begaan zijn en worden tegen de Indianen (en andere inheemse volkeren).

Uiteraard besteedde ik later als onderwijsgevende aandacht aan de ontdekkingsreizen en met name aan de reizen van Columbus. Maar ik durfde nooit verder te gaan. Wat wilde ik er mee bereiken? De kinderen de wonderen laten ontdekken van de indiaanse culturen en hen tegelijkertijd shockeren met onderwerpen als genocide, rassenhaat en de verwerpelijke manier waarop wij westerlingen om zijn gegaan met de leefomgeving van de “primitieve volkeren”? Zouden ze daar erg bij gebaat zijn?

De Rode Man en het regenwoud

Afgelopen cursusjaar besloot ik toch

dat het tijd werd om het thema Indianen op een of ander manier aan te pakken. Ik zag veel raakpunten met het onderwerp het tropisch regenwoud, dat toen (en nu nog) in het centrum van de belangstelling stond. De NOVIB zou de grote actie “Kappen met kappen” starten, het Wereld Natuur Fonds begon een actie om het oerwoud in Costa Rica te redden en in tal van media werd aandacht besteed aan de lotgevallen van de “Rode Man” en het regenwoud in het bijzonder. In feite werd ik door de actualiteit gedwongen aandacht te besteden aan deze moeilijke onderwerpen. Kinderen spraken erover in de kring en niet altijd op een optimistische manier. Nu geeft de problematiek ook weinig reden tot optimisme, maar ik bespeurde bij sommigen vormen van defaitisme, een houding van “We kunnen toch niets meer redden.....” Een van mijn leerlingen vertelde zelfs tijdens een fietstocht, dat hij moeite had om ‘s avonds in te slapen als hij aan al deze problemen dacht. Twaalf jaar oud!

Een project over de Yanomani

Een ander bezwaar dat aan de keuze van een dergelijk thema kleefte lijkt wel in tegenspraak met het bovenstaande. Onderwerpen als “Indianen” kennen het nadeel dat ze wel eens tot een erg “ver van ieders bed”-verhaal kunnen leiden. Hoe bied je zulke thema’s aan zonder in algemeenheden te blijven steken, zeker als het niet je affiniteit heeft? Veel literatuur over Indianen blinkt namelijk uit door vaagheid. Veel boeken besteden aandacht aan allerlei Indianenstammen, waarbij de werkelijkheid nogal eens met voeten wordt getreden. Zo lijkt het bijvoorbeeld alsof alle Noord-Amerikaanse Indianen in tipi’s of pueblo’s wonen en alle Zuid-Amerikaanse Indianen lijken Maya, Azteek of Inca te zijn. Het gevaar van het gebruik van dit soort boeken is volgens mij dat het onderwerp vervlakt en dat ieder greintje van emotie op den duur verdwijnt. Een waardevol, maar moeilijk aan te bieden thema als “Indianen” of “Je zult maar ontdekt worden” of “Het tropisch regenwoud” kan door het gebruik van dit soort boeken vervlakken, waardoor het de kinderen helemaal niets meer te bieden heeft. Gelukkig wordt het niveau van kinderboeken over dit onderwerp de laatste tijd steeds beter.

Voor mijn project heb ik gebruikt



gemaakt van het boekje “Yanomani” van de Engelse afdeling van het Wereld Natuur Fonds. Ik moest het noodgedwongen zelf vertalen, maar het loonde de moeite, want het voldeed aan veel van mijn eisen. Het gaf in mijn ogen kinderen de mogelijkheid te kruipen in de huid van Indianen nu (en van hen die hen bedreigen), en dan op zo’n beeldende manier, dat de alledaagse werkelijkheid van deze Indianenstam bijna tastbaar werd.

In de huid kruipen

De Yanomani-Indianen leven in het Amazone gebied en zijn ook nu nog volop in de actualiteit. Zij hebben meermalen een reservaat toegewezen gekregen, maar worden steeds verdreven door goudzoekers en wegebouwers. Afgelopen november zijn zij voor de zoveelste keer naar een ander reservaat verhuisd, nadat goudzoekers hen op beestachtige wijze uit het vorige hadden gejaagd.

Het boek “De Yanomani” verscheen een vijftal jaren geleden in Groot-Brittannië met als ondertitel: “Learning through action”.

Het geeft duidelijk weer hoe de Yanomani leven. De lezers worden gedwongen te kruipen in de huid van verschillende personen. In een achttal hoofdstukken komen achtereenvolgens een kind, een vrouw, een jager, een missionaris, een inspecteur van de wegen-

bouw, een shaman (medicijnman) en een medewerkster van het Wereld Natuur Fonds aan het woord. Doordat elk hoofdstuk in de ik-vorm is geschreven, is de identificatiemogelijkheid maximaal.

Het boekje wordt ook vergezeld van een video-film waarin je kunt zien hoe onderwijsgeevenden op een Engelse basisschool het onderwerp in een prachtig project hebben gegoten.

Elk hoofdstuk van het boekje leent zich uitstekend voor een aantal indringende kringgesprekken of andere verwerkingsvormen. In mijn groep spitsen de gesprekken zich voornamelijk toe op het geloof van de Yanomani, het kindzijn, de mening van de blanke en de uitzichtloosheid van de toekomst van de Indianen, in relatie met de aantasting van hun leefgebied (al wordt dit laatste onderdeel niet expliciet uitgewerkt in de verschillende verhalen).

“De Yanomani” biedt de mogelijkheid de verschillen tussen de leefwijze van de Yanomani en die van ons te vergelijken. Doordat een aantal hoofdpersonen in het boek hierover uitgesproken meningen heeft, word je als lezer ook als het ware gedwongen partij te kiezen. Uiteraard is dat de partij van de Yanomani.

Prachtige oerwereld

Met behulp van de informatie hebben

we vergelijkende relatieschema’s gemaakt over een dagrooster van kinderen in het oerwoud en van onszelf en hebben we een groot aantal vragen geformuleerd over het leven in het oerwoud, want daar ging, onder druk van de actualiteit, de meeste aandacht naar uit. Het feit dat de leefwereld van de Indiaan, die prachtige oerwereld, aan het verdwijnen is, maakte erg veel indruk op de kinderen. Het feit dat wij Nederlanders daar ook schuldig aan zijn was dan ook een heel onplezierige ontdekking.

Aan de hand van de Sam Sam van oktober 1990 ontdekten we nog veel meer wetenswaardigheden over het oerwoud. Zo ontdekten we dat allerlei waardevolle producten uit het oerwoud komen, zoals medicijnen en ook lekkere dingen zoals chocolade. We leerden ook dat het mogelijk moet zijn om goed voor het oerwoud te zorgen en er toch de vruchten van te plukken, maar dat we dan heel erg goed naar de Yanomani en andere indiaanse volkeren zouden moeten kijken.

Het was een regelrechte schok te ontdekken dat er elk jaar een gebied zo groot als Oostenrijk wordt gekapt. De schok werd heviger gevoeld toen we moesten concluderen dat dit levensbedreigend moet zijn voor de Yanomani. Na een klein onderzoek in school en thuis moesten we concluderen dat hardhout eerder regel was dan uitzondering.

We besloten om mee te doen aan de actie "Kappen met kappen." De klas werd ingericht als actie-centrum. De kinderen maakten collectebusjes met de bouwplaat in Sam Sam en we bespraken hoe we langs de deuren zouden gaan om de buitenlandse muntjes op te halen (het is de bedoeling van de actie om de vakantiemunten van mensen te vragen. Banken hebben zich bereid verklaard deze om te wisselen voor Nederlands geld).

Mensen moeten meer weten

In onze kringgesprekken werd al snel duidelijk dat niet iedereen evenveel over het oerwoud en de Yanomani wist als wij. Sommige kinderen hadden dat gemerkt in

Interview met wedhouder Maaren gem. Lingewaal/Asperen

gesprekken die ze tijdens het collecteren hadden gevoerd. Een van de kinderen zei zelfs: "Volgens mij vernielen grote mensen zoveel, omdat ze eigenlijk niet weten wat er allemaal aan de hand is." Al heel snel werd duidelijk dat wij hier een taak in zouden kunnen vervullen. Wij zouden de mensen meer moeten vertellen over het oerwoud, de Indianen en we zouden het de mensen duidelijk moeten maken dat we voorzichtig moeten zijn met het kappen van de oerwouden, dan zou er vast wat kunnen veranderen.

Het volgende plan werd uitgestippeld.

Voorafgaand aan de actieweek schreven we gedichten en verhalen.

Deze stuurden we naar een lokale krant en we vroegen of ze deze wilden publiceren. Verder schreven we brieven naar de ge-

meenten Lingewaal en Leerdam. We vroegen gesprekken aan met de wethouders die beslissingen konden nemen over de te gebruiken materialen in nieuwbouw-huizen en over eventuele andere maatregelen om het gebruik van hardhout te verminderen.

Inmiddels had een jeugdtijdschrift de school benaderd met de vraag of wij onze medewerking wilden leveren. De stamgroep zag meteen de mogelijkheid om een artikel te leveren over ons project onder de titel: "Grote mensen maken er maar een puinhoop van: Kappen met Kappen!"

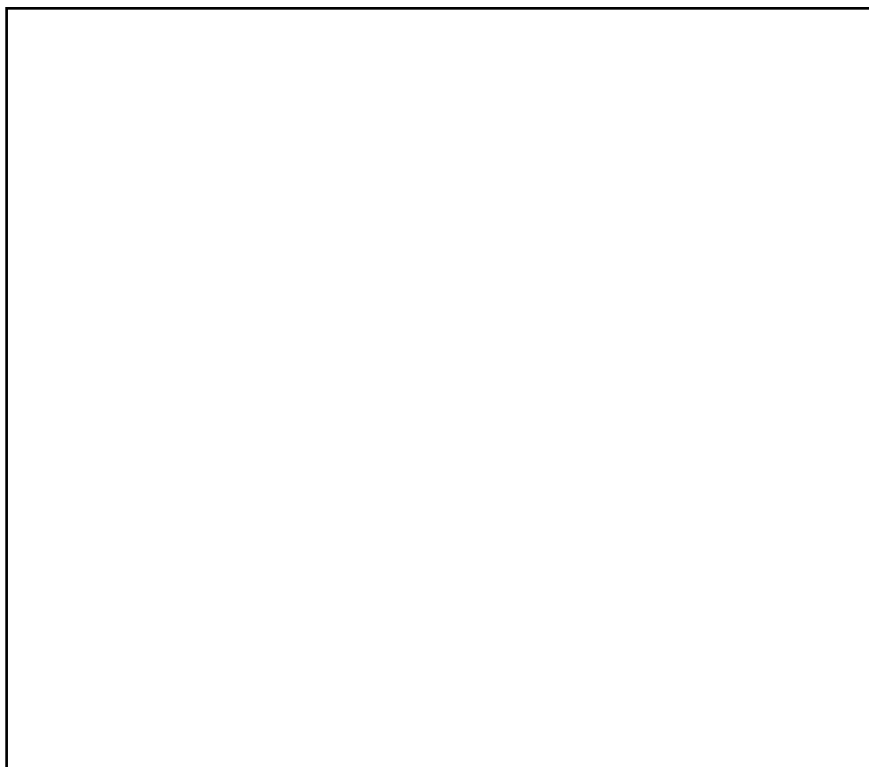
De wethouder van de gemeente Lingewaal reageerde intussen positief en een afspraak werd gemaakt. De eerder genoemde lokale krant had belangstelling en stuurde een fotograaf en een journalist.

Het groepslokaal als museum

Na al deze successen kregen we de smaak te pakken. "We moeten nog meer doen" was de reactie. Aangezien wij als stamgroep erg veel ervaring hebben in het inrichten van het groepslokaal als museum, viel de keuze al snel op deze vorm. De groep werd verdeeld in "afdelingen". Verschillende groepen kinderen hielden zich met deelonderwerpen bezig. Zo werkten kinderen aan een afdeling over de Yanomani-Indianen en hier hadden we een prachtige diavoorstelling bij. Anderen richtten een tentoonstelling in over Chico Mendes en de rubberappers (we hadden inmiddels geleerd dat ook anderen op een verantwoorde manier

gebruik maken van het oerwoud), weer een andere groep verzamelde producten van hardhout, er kwam een afdeling over oerwoudproducten en ons dagelijks leven, er werd een topografie-hoek ingericht en we verzamelden heel veel boeken over de Indianen in het Amazonegebied en uiteraard ook over het dieren- en plantenleven. Uitnodigingen werden gemaakt, plattegronden, beschrijvingen van de voorwerpen, kortom het was een drukte van belang.

Amerigo Vespucci (1451 - 1521), de Florentijnse zeevaarder, naar wie Amerika is genoemd. Zoals vele zeevaarders uit zijn tijd hoopte hij het aardse paradijs te vinden.



Inmiddels ging de collecte door. In de uitnodiging aan volwassenen werd gemeld dat entree mogelijk was na betaling met buitenlandse muntjes. Kinderen uit andere stamgroepen begonnen ook warm te lopen voor het onderwerp en brachten ook muntjes uit de vreemdste landen mee (Hetgeen later leidde tot een onderzoek over munten, maar dit terzijde).

Inmiddels was de pers zo geïnteresseerd geraakt, dat ze ook aandacht wilde besteden aan ons museum, zodat

onze doelstelling ruimschoots werd gehaald. In "de Gecombineerde" van 7 november werd bijna een hele pagina over onze actie geschreven.

Ook de collecte werd een groot succes. We haalden meer dan f 1000,- op. Het grootste deel van dit geld werd aan de actie "Kappen met Kappen" geschonken. Met de rest kochten we bij het Wereld Natuur Fonds zes lapjes oerwoud in Costa Rica. Aan het einde van de actieweek boden we tijdens de weeksluiting elke stamgroep een lapje oerwoud aan van 160 m2. Elke groep kreeg een prachtig certificaat van het Wereld Natuur Fonds en een door onze stamgroep gemaakt stukje oerwoud van karton.

Handelingsperspectief

Het project liep wat uit de hand. Toen ik er met de groep aan begon had ik nooit verwacht dat de doorwerking er van zo groot zou zijn. Wat ik wel merkte was dat de kinderen geleerd hebben dat je je niet hoeft neer te leggen bij onoplosbare problemen en dat je ook andere mensen kunt helpen, zonder dat je ze kent. Eindelijk had ik dan een project gegeven over Indianen, dat op een positieve manier werd afgerond.

DE PEDAGOGIE VAN DE HOOP

Het is pedagogisch onverantwoord in kinderen emoties te wekken zonder die te helpen ontladen in daden. Daarzonder ontstaan er spanningen die gemakkelijk leiden naar drugs, demagogen, mystiek en zelfmoord. Beter dan Enzensberger kunnen we het niet verwoorden: "De ondergang is de negatieve vorm van de utopie. De ondergang is wellicht nog de enige alles omvattende toekomstvisie van wat het menselijk verstand als toekomst kan bevatten. Als je niet meer kunt geloven in de utopie van de liberale vrijheidsstaat, niet meer in de communistische heilsstaat, of niet meer in het personalisme van de anarchie, dan bestaat het gevaar dat de Apokalyps als enig toekomstbeeld overblijft".

De pedagoog moet bij zijn invoering van kinderen in de wereld deze wereld niet alleen pedagogisch vertalen, hij moet er zelf in geloven. Hij moet voor zich zelf helderheid hebben, en dat ook kunnen overdragen, volgens welke waarden en normen het hopen op de toekomst gerechtvaardigd is. Angst voor hel en verdoemenis heeft mensen nog nooit fatsoenlijker gemaakt. Integendeel, radeloosheid leidt tot agressie en destructie. Er bestaat geen andere pedagogie dan de pedagogie van de hoop.

SCHOOL, OMGEVING EN GESCHIEDENIS

Middenin een oud stadje ligt de school. Aan ene kant loop de Nieuwstraat (daar, in die naam, heb je al een stukje recente geschiedenis!). Aan de achterkant ligt de Molenstraat zonder molen, maar waar ooit een molen koren maalde. Een schaalmodel ervan draait nog vrolijk in een voortuin. Het stadje is gegroeid en de school staat tussen oud en nieuw. Volg je Nieuwstraat naar rechts, dan worden de huizen steeds jonger en wandel je naar de tegenwoordige tijd. Loop door de Molenstraat de andere kant op, dan verdwijnt je meer en meer in het verleden, waar veel individuelere huisjes en huizen hun geschiedenis vertellen van dichtgemetselde stalraampjes, verzakte schoorstenen en vernieuwde voorgevels. Muurankers verraden houten balken binnen, en vele huisjes dragen namen van vroeger. De verstreken tijd wordt hier zichtbaar in de veranderingen die de mensen hebben aangebracht.

Naast de school staat een rijtje hoge populieren zomaar te staan. Die zijn kennelijk ouder dan de school. Het gewone werk van populieren hier is wind vangen, zodat de verse appels en peren niet aan de herfststormen ten prooi vallen. Vroeger stond hier dan ook een boomgaard. De kinderen hadden liever gehad dat de appelbomen gebleven waren en niet die hoogmoedige populieren. Nog pas hebben de kinderen van deze school een stukje geschiedenis beleefd toen er, vlak buiten de ramen, een supermarkt werd gebouwd. Ze hebben het hele wordingsverhaal gevolgd vanaf het gebagger in de klei tot de feestelijke opening. Dit stukje geschiedenis kon hen niet ontgaan, en was veel interessanter dan de Franse tijd!

De omgeving van elke school zit vol geschiedenis en vol lering. Het is een open boek, vol verhalen en illustraties. Het leeft en spreekt. Maar om het goed te verstaan, moet je dit leerboek leren lezen. De kinderen moeten er de taal van leren verstaan. Het is de taak van de school dit te bewerkstelligen: wij moeten de schoolomgeving zodanig ontsluiten voor de kinderen dat zij “het verleden” direct ontmoeten kunnen in

de heel tastbare (en eigenlijk vertrouwde) vorm waarin het hen in hun eigen leefwereld tegemoet treedt. “Het verleden” en “de geschiedenis” zijn echt abstracte begrippen waaraan kinderen slechts inhoud en zin kunnen geven als ze worden opgebouwd vanuit hun eigen belevingswereld. De onderwijzende opvoeder dient daarom deze belevingswereld binnen te treden

samen met de kinderen, om er zo van binnenuit belevingsaan te helpen geven, want alleen vanuit een persoonlijke belevingsaan kan een kind zich oriënteren in de wereld waartoe het behoort. Welnu, tot deze belevingswereld van ieder kind behoort ook de school en dus ook de schoolomgeving.

Kinderen hebben nog niet zo veel “verleden”, van zichzelf, maar zij zijn zich wel bewust van veranderingen en van een opeenvolging van gebeurtenissen om hen heen. Hun begrip van “tijd” en van “toen” en van “eerst dit en dan

dat” is dus wel in volle ontwikkeling, en dit helpt hen begrijpen dat dit altijd zo geweest is. Het begrip van “verleden tijd” kan het best verbonden worden met dat wat nog te zien is. Dat kunnen overblijfselen (monumenten) van vervlogen dagen zijn, maar ook de sporen van veranderingen die hebben plaats gehad.

Omdat we hier ietwat snel van stapel lopen, even een paar voorbeelden.

-Elke eenvoudige bouwconstructie, zoals een fietsen-afdak bij de school, vertelt een eenvoudig tijdsverhaal. Als je goed kijkt en erbij nadent dan zie je

zo dat de betonnen paaltjes het eerst in de grond gezet moeten zijn, want al het andere staat daarop. De steunbalkjes zijn aangebracht vóór het golfplattendak en de bevestigde moeren zijn het laatst aangedraaid. Dit is slechts een aanloopje.

-In de kerk van St. Laurens, een dorp op Walcheren, hangt een groot schilderij van het dorp zoals het er jáááren geleden moet hebben uitgezien. Veel dorp staat er nog niet op, maar wel een groot kasteel, ‘Popkensburg’ geheten. Dat kasteel bestaat al lang niet meer, maar

een oude boerderij, thans ombouwd met woninkjes voor krasse bejaarden, draagt de naam van Popkensburg nog. Volgens het schilderij in de kerk, waarop het oude dorp getoond wordt zoals een kraai (of een engel?) het ziet die boven de kerk vliegt, ligt het huidige Popkensburg erg dichtbij wat ooit het kasteel was. Achter de kerk om loopt de 'Singelstraat'. Daar is geen singel te zien...of toch? Als je over de heg kijkt zie je in het akkerland tussen deze straat en Popkensburg duidelijk een daling in de grond. Dat zou wel eens de gracht van het oude kasteel geweest kunnen zijn. En dat kun je zowel verder onderzoeken, als verifiëren op het schilderij in de kerk.

-In Oost-Souburg staat een wat oudere villa tussen wijken vol met huizen, straten en winkels. Op de voorgevel prijkt in smeedijzeren kalligrafie: Huize LANDZICHT. Dat geeft je te denken. En wat te denken van de nog steeds duidelijk zichtbare karolingische burcht, waaraan dit dorp zijn naam ontleent?

-Een boutique voor wat deftiger eigentijdse kleding heeft een stoep van mooi terrazzo werk. Hierin staat met kunstige letters "Uw Bakker". Deze tijdspuzzel is niet zo moeilijk voor de kinderen om uit te werken.

Op zich betekenen deze opstapjes nog niet zo zoveel. Het zijn slechts momentopnamen die de kinderen een doorkijkje gunnen naar een vroegere tijd. Wel illustreren zij hoe "het verleden" tastbaar aanwezig is in de leefomgeving van de kinderen. Aaneengeregen in een kleine wandeling kunnen deze flitsjes van voorbije verandering de kinderen inleiden tot een bepaalde manier van kijken en interpreteren, en zo in een nieuwe manier van leren. En om dat laatste gaat het hier juist.

Kinderen moeten leren omgaan met dingen uit het verleden. Ze moeten die kunnen manipuleren, onderzoeken, er vragen aan stellen en er antwoorden aan ontfutselen. Op deze wijze reconstrueren ze een tijdsverhaal. Dit tijdsverhaal heet "geschiedenis". Het opnieuw opmaken van een tijdsverhaal is geschiedenis bedrijven, geschiedenis doen. De kinderen treden hier binnen in het historisch proces en trachten inzicht te krijgen in het hoe en het wanneer, in het spel van oorzaak en gevolg, en in de

invloeden van menselijk handelen op en andere bemoeienissen met het verloop van de gebeurtenissen. Dit interpreteren van het historisch proces is de basis van de geschiedkundige wetenschap en volgt een eigen discipline.

Hier gaat het "-kundige" aan het "weten-" vooraf. Dit is geschiedkunde. Het is in deze kunde dat we de kinderen willen inleiden.

Tijdsverhalen ontwaren en ontwarren

Het doel van geschiedenis bedrijven is het kunnen: het zelfstandig gebruik kunnen maken van bronnen van kennis zodat het kennen er als van nature uit volgt. Een van de bronnen van historische kennis is de schoolomgeving, waarin de kinderen het proces van "eerst dit en dan dat" op verscheidene manieren kunnen terugvinden, herkennen of reconstrueren en vervolgens navertellen.

"De geschiedenis van de mensheid is immers een zeer gecompliceerd tijdsverhaal dat voor kinderen eigenlijk veel te ingewikkeld is, evenals voor vele anderen, om het te kunnen overzien, om het te doorzien of om het te ontwarren. Door eenvoudige tijdsverhalen te ontrafelen in verband met de concrete dingen uit de omgeving waarmee we vertrouwd zijn, leren we - leren onze kinderen - een weg te vinden ook door andere, meer ingewikkelde en verder van ons af liggende geschiedenissen. Door in de schoolomgeving enkele eenvoudige tijdsverhalen te ontwaren en te ontwarren leren de kinderen zich bewust te worden van het element van verandering in tijd en ontwikkeling binnen hun eigen wereld. Dit bewustzijn ligt ten grondslag aan het historische besef van de kinderen dat we ons ten doel stellen in ons geschiedenisonderwijs. Op deze wijze draagt ons geschiedenisonderwijs werkelijk bij tot de wereldoriëntatie van het kind. Het gebruik van de schoolomgeving wordt dan wel niet de vulling van het geschiedenisonderwijs, maar wel degelijk een noodzakelijke aanvulling, een voorwaarde tot vervulling van onze doelstellingen:

- 1) Het kind een levendig besef bij te brengen
 - a) van veranderingen en ontwikkelingen in de tijd,
 - b) van chronologische verhoudin-

- gen (eerst dit, dan dat),
- c) van verhoudingen van oorzaak en gevolg,
- d) van de invloed van menselijke en andere interventies op het verloop van de gebeurtenissen.

- 2) Het kind die vaardigheden van geschiedkunde aan te leren en te laten beoefenen waarmee het zich zelfstandig de hierboven geschetste elementen van de historische wetenschap kan verwerven en verder ontplooiën."

Elke schoolomgeving uniek

Dit lange citaat ontleen ik aan het boekwerkje "School, Omgeving en Geschiedenis" dat ik ter ondersteuning van een mogelijk te kiezen "invoeringsprogramma" geschreven heb (en dat bij het APS te Amsterdam te verkrijgen is). Het is geschreven om de creatieve juf en meester - en het innoverende schoolteam - op weg te helpen bij het opzetten van aantrekkelijke leer-mogelijkheden voor hun kinderen. Het is geen methode, en vervangt die ook niet. Een goede methode neemt je heel wat werk uit handen, althans bij het voorbereiden, en de drukke leraar of lerares moet daar ook dankbaar gebruik van maken. Maar, ofschoon methodes ons daar toe doen neigen, de verantwoordelijkheid voor goed en relevant onderwijs aan onze kinderen mogen we niet op de methode afschuiven. We moeten zelf de baas blijven. Omdat elke schoolomgeving zo uniek is, is daar natuurlijk geen methode tegen gewassen. Iets unieks kan nooit in algemene termen gevat worden. Het gebruik van de eigen schoolomgeving vult de methode aan, waar deze van nature te kort moet schieten. Anderzijds kan de goede methode ingebracht worden in de leeromgeving van de kinderen, en zo deel van de schoolomgeving gemaakt worden. Met andere woorden, de omgeving die de school heeft, en de door methodes gevulde omgeving die de school is, vormen beide het stramien waarop men zijn eigen creatieve onderwijskunst kan uitweven en uitleven.

Het idee van "School, Omgeving en Geschiedenis" is natuurlijk geenszins gebonden aan een door wat magere faciliteiten ondersteund landelijk project van invoeringsprogramma's. Elke school dient aan te sluiten bij de levenswereld van het kind. Deze waarheid

is echter tot een uitgekauwd cliché verworden, en we zeggen nog wel “jaja” ertegen, maar we handelen “nee nee”. Doodjammer is dat. Want wat kunnen we door het gebruik van de schoolomgeving bewerkstelligen in ons geschiedenisonderwijs? We halen het levensvreemde uit ons geschiedenisonderwijs. We plaatsen onze kinderen in het midden van hun historie en we helpen hen daarin rond te wandelen en rond te kijken, zodat ze beseffen dat ze ertoe behoren. Ze worden zich ervan bewust dat het historische verhaal nog lang niet af is en dat we het met z'n allen verder vertellen, maar dat dit “verder vertellen” aan moet sluiten bij wat, onveranderlijk, eraan is vooraf gegaan.

Waar gaat het dus eigenlijk om in “School, Omgeving en Geschiedenis”? Het gaat erom de kinderen gebruik te laten maken van alle middelen in hun eigen omgeving, om hen ermee te laten werken, zowel zelfstandig als aangespoord en geleid door de leraar, om er zo iets van te leren hetzij in de sfeer van vaardigheden, hetzij in de sfeer van kennis (en bijna altijd in de sfeer van allebei). Het is een vorm van wereldoriënterend onderwijs, want het betreft de eigen wereld waarin het kind zich aan het oriënteren is.

Kind actief betrokken bij “leerstof”

Jammer genoeg is het begrip “wereldoriënterend onderwijs” door veel geredekavel vaag en veelduidig geworden in plaats van eenduidig en helder, maar deze discussie gaan we hier niet aan. Alle kennisgebieden hebben iets wereldoriënterends, en van mij mogen de “zaakvakken” op hun heel eigen wijze aan de wereldoriëntatie van de kinderen bijdragen. Ook bij geschiedenis, of liever geschiedkunde ligt voor mij het accent op een werkwijze die het kind actief betreft bij de “leerstof”. In dit geval is het ons eigen tijdsverhaal: de geschiedenis der mensheid. En we beginnen bij dat stukje mensheid dat ons het meeste aangaat.

De nieuwe wet op het basisonderwijs is heel kort in het bepalen van wat er onderwezen moet worden. Artikel negen noemt enige kennisgebieden waarbinnen in ieder geval aandacht besteed moet worden aan geschiedenis. Dat is alles. Maar de wet bedoelt niet dat wij even kort en summier te werk

mogen gaan. Integendeel, de wet maakt ons verantwoordelijk voor de vormgeving, de werkwijze en de tijdsbesteding van ons geschiedenisonderwijs in de basisschool. Dat is fijn en bemoedigend, maar we kunnen ons niet gemakkelijk van deze opgave afmaken. Als we ons onderwijs betekenisvol willen maken, dan dienen we ons af te vragen wat “geschiedenis” eigenlijk is en betekent voor basisschoolkinderen.

Is geschiedenis louter een “kennisvak”? Wat is een “kennisvak” dan? Hoe kom je aan die kennis? Met welke kunde kun je die kennis vergaren? Welke rol speelt die kunde dan in het dagelijks onderwijsgebeuren? Een kunde wordt nooit overgedragen door erover te praten. Een kunde maak je je slechts eigen door die te beoefenen. Welnu, geschiedkunde is een discipline met een eigen karakter die vooral bestaat in het kunnen opzoeken, het gebruik kunnen maken van velerlei bronnen om zo de gevonden gegevens dusdanig te ordenen en te vergelijken dat waarheidsgetrouwe informatie daaruit voortkomt. De discipline van de geschiedkunde bestaat uit het (h)erkennen en hanteren van gegevens die het mogelijk maken een tijdsverhaal van voorbije gebeurtenissen op te stellen, te reconstrueren, te verifiëren, op waarde en waarheid te schatten en in samenhang met andere gebeurtenissen en feiten te verklaren, te begrijpen en er zin en betekenis aan te geven. Dit geldt zowel voor het simpelste verhaal van ‘eerst de muren en dan het dak erop’ als voor de meer gecompliceerde verhalen die we in de geschiedenisboeken tegenkomen.

Is dat geen onmogelijke opgave voor basisschoolkinderen? O ja, het is heel wat, en we moeten het zeer ernstig nemen, maar het is niet onmogelijk. Wat moeilijk klinkt voor ons hoeft niet onmogelijk te zijn voor kinderen. Hun hele geestelijke ontwikkeling klinkt moeilijk voor ons, maar vindt toch plaats.

Wat voor elke in een kind zich ontwikkelende wereldoriënterende kunde geldt, dat geldt ook voor geschiedkunde. Ieder kind oriënteert zichzelf in de wereld, en dat is zijn eigen wereld. Elk kind is zelf met zijn eigen wereld bezig en het hangt heel veel van ons, onderwijzende opvoeders, af hoe die oriëntatie zich ontplooit, hoeveel betekenis deze interactie met

de eigen wereld voor het kind zal hebben, hoeveel prille wijsheid hij eruit zal kunnen putten. “De wereld van het kind” is een afgezaagde, veel gebruikte, vage en versleten uitdrukking die maar al te vaak misbruikt wordt. Niettemin leeft ieder kind in een zeer reëel en concreet stukje wereld, noch is hijzelf daarbinnen een abstractie, want hij springt erin rond en speelt en leeft en kijkt en luistert en voelt en bepaalt er zich een plaats binnen. En de wereld van dit kind is wat hij zich eigen gemaakt heeft door directe ervaring en ontmoeting met van alles en nog wat dat zijn pad kruist en dat daarom van onmiddellijk belang en van unieke betekenis is. Die eigen omgeving is altijd uitgangspunt van verder ervaren en verder leren en zeker niet alleen als de kinderen voor het eerst met zaakvakken beginnen in de klas.

Omgeving als erfenis

Laten we ons deze kinderwereld aansluiten en deze verrijken. De omgeving van de school en de wereld van de kinderen die die school bezoeken liggen erg dicht bij elkaar: de school behoort zelfs tot die wereld van het kind. We moeten van dit belangrijke en betekenisvolle leergebied zo vruchtbaar gebruik trachten te maken. Het is dus onze taak om de omgeving van de school dusdanig te verkennen en te kennen dat we ieder kind met aanwijzing en duiding, met vraag en opdracht, met informatie en probleemstelling kunnen stimuleren om zich betekenisvol en ontdekkend wegwijs te maken. De omgeving is dan niet een stuk wereld waarover je leert, maar het is een belangrijke bron waarvan je leert, waaruit je lering en inzicht tapt.

De onmiddellijke omgevingswereld van de kinderen is natuurlijk niet van vandaag of gisteren. Het is een overblijfsel uit tijden vóór hun eigen bestaan. Het is een erfenis waaraan zichzelf zijn toegevoegd, maar waar ze nu deel van uit maken en dus invloed op uit oefenen, hoe klein die ook zal zijn. Deze omgevingswereld heeft voordat deze zijn huidige vorm verkreeg ontwikkelingen en veranderingen ondergaan tengevolge van nabije en verder verwijderde gebeurtenissen en invloeden, of tengevolge van direct gewilde bemoeienissen. De mensen die in vroegere jaren tot deze omgeving behoorden, hebben er mede vorm aan

gegeven. Hoe ze dat gedaan hebben zal in veel gevallen nog zichtbaar en zelfs herkenbaar zijn, want over de tijdsgrenzen heen heeft hun handelen aan de omgeving die de kinderen nu ervaren zijn huidig karakter gegeven.

- Hoe kunnen wij kinderen helpen iets te ervaren van die veranderingen en ontwikkelingen-in-de-tijd van deze, hun eigen, omgeving?
- Hoe kunnen dingen, bouwsels, ver bouwsels, constructies, versieringen, overblijfsels uit oudere of recentere tijd in die onmiddellijke omgeving door de kinderen zo gebruikt worden dat ze hun historisch besef kunnen ontwikkelen en verdiepen?
- Hoe gebruik je die dingen uit de schoolomgeving als bron van informatie?
- Hoe ontsluit je de schoolomgeving als 'historisch monument' voor de kinderen?
- Hoe ontmoeten de kinderen in hun omgeving de dingen die hen iets vertellen over, die hen heenwijzen naar, en die hen in contact brengen met datgene wat aan hun dagelijks leven tje voorafging?
- Hoe komen de kinderen zo tot 'samenspraak' daarmee, dat ze de 'verhalen' kunnen verstaan?

Deze vragen, vers geplukt uit het boven aangehaalde boekwerkje, vormen een behoorlijke uitdaging, die evenwel zeer boeiend is. Ofschoon men op die vragen uitgebreid kan ingaan, niet in een artikel, maar wel in een boekje, kunnen er toch maar weinig directe antwoorden gegeven worden. Het echte, laatste antwoord moet je namelijk zelf zoeken en vinden in je eigen schoolomgeving, die voor een ander onbekend is en in de meeste gevallen ook blijft. Het dagelijks ritme van de kinderen thuis en in school waarbinnen ze tijd beleven; hun eigen levensgeschiedenis, kort, maar zeer reëel; hun familiegeschiedenis, thuis opgevangen en nagevraagd; de belevenissen door ouders en ooms doorverteld; plaatselijke gedenkwaardigheden overlevend in monumenten, in verhaal en legende, in folklore, liederen of rondedansen; alles ligt te grijp, zeer dichtbij, maar het moet aandachtig opgepakt worden en in de zeer eigen kleur aanvaard worden. De vele mogelijkheden die de eigen schoolomgeving biedt moeten worden geïnventariseerd en op waarde geschat. De aandacht van de kinderen voor al dit

moois wordt gevestigd en gestimuleerd daar waar een antwoord te vinden is. Het formuleren van deze juiste, tot kijken, doen en denken nodende vragen kan slechts in de eigen omgeving

betekenisvol geschieden. Je moet je dus eerst van de plaatselijke mogelijkheden goed op de hoogte stellen, er als het ware een omgevingsprofiel van samenstellen, om daarmee aan het werk te gaan. Het gebruik van de schoolomgev-

DE WISKUNDE IN DE JENAPLAN-BASISSCHOOL (2)

ing in geschiedenisonderwijs zet de creatieve juf of meester danig aan het werk.

In de eerste aflevering van deze reeks vertelde Tom de Boer over de manier waarop een andere wijze van denken over het rekenen in zijn school ontwikkeld wordt. In deze tweede aflevering komt de keuzecursus "Beeldende Vorming" in beeld. In de volgende afleveringen wordt een en ander verder inhoudelijk uitgewerkt.

Een keuzecursus beeldende vorming

Joop van Bergen, consulent Kunstzinnige Vorming, vertelt: Ongeveer gelijktijdig met de lessen wiskunde op de Jenaplan-basisschool

van kunstzinnige vorming met andere vakken op school is volgens mij heel belangrijk, omdat bijna niets op zichzelf staat.

Wat is er nu interessant aan kunstzinnige vorming en wiskunde? In de wiskunde gaat men uit van axioma's; van conclusies trekken op grond van gevonden gegevens. Vanuit axioma's wordt het denkproces op gang gebracht. Kinderen ervaren die logica niet of nauwelijks en zien het alleen als een "onthoudvak". In de kunstzinnige vorming speelt het vrije, het expressieve een grote rol. Als we de wiskunde nu eens wat kunstzinniger zouden benaderen en de kunstzinnige vorming wat aan de structuur van de wiskunde zouden kunnen binden? Dit

DE FINNE in Rottevalle ben ik met Tom de Boer gestart met een keuzecursus beeldende vorming met als titel: 'Vormen'.

Door deze cursus waren we in staat vergelijkingen te trekken. Hoe verhouden de gebieden beeldende vorming en wiskunde zich tot elkaar? Welke rol speelt taal daarbij? En in hoeverre kun je daarbij tot een eigen taal komen?

De samenwerking en ervaringen van andere jaren op deze school maakten mij meteen enthousiast voor bovengenoemde keuzecursus. De integratie

werd een leerzaam proces. Zowel de wiskunde als de kunstzinnige vorming hebben te maken met vorm. Met de binnen de expressie gevonden vormen kun je ruimtelijk werken, kun je 'rekenen'. Je creëert iets, trekt er conclusies uit en je komt tot nieuwe initiatieven. Door met vormen als het ware te gaan rekenen en tevens recht te doen aan de fantasie en de expressie van het individuele kind gaan ontdekken en logica een verbinding aan. Hierdoor ervaren kinderen dit als één geheel, als eigen verworvenheid en niet als iets dat in het geheugen moet worden gestampt.

Hoewel elk gebied haar eigen specifieke mogelijkheden en onmogelijkheden heeft kunnen ze elkaar aanvullen en verrijken.

Tot zover Joop van Bergen.

Uitgangspunten

Twee belangrijke principes speelden steeds een rol, zowel bij het wiskunde-project als bij de keuzecursus:

a. het dialoogprincipe
De motivatie voor het bezig zijn moet voortkomen uit de omgang met de dingen (de ervaring). We moeten de activiteiten zo organiseren dat er voldoende uitdaging in zit. Open vraagstellingen, gevarieerde werkvormen en mogelijkheden tot differentiatie zijn daartoe de geëigende middelen.

b. het structuurprincipe
Er moet een zekere ontwikkeling aan te tonen zijn. We moeten als het ware steeds dieper in de materie doordringen, steeds deskundiger worden. Kennis en vaardigheden breiden zich uit. 'Wetenschap en begrip als resultaat van menselijke activiteit'.



Beide principes hebben veel gemeen. De rol van de taal, of liever: de rol van de communicatie is fundamenteel. We zullen dat in volgende afleveringen merken.

Tenslotte: de kwaliteit van elk leren wordt uiteindelijk bepaald door de speciale verhouding die er is tussen de jongeren en de volwassenen in een gemeenschap. Bij ons werd die door Joop van Bergen als volgt gekarakteriseerd: Een samenzwering.

Afsluitend

In het geheel van de wiskunde speelt het zogenaamde procedure-denken, zoals we dat in optima-forma bij de computer aantreffen, slechts een bescheiden rol. Wanneer we spelenderwijs, experimenterenderwijs en communicativerwijs het gebied van de vormen verkennen bevinden we ons al gauw op het terrein van de beeldende vorming. Misschien komt dat wel omdat daar de-mens-als-geheel wordt aangesproken.

Tijdens ons project stelden we twee criteria: de dialoog en de structuur. Zowel bij de wiskundelessen als in de keuzecursus is aan deze criteria voldaan. Waaruit hebben we dat opge-maakt?



Het dialoogprincipe koppelden we aan de motivatie, de intensiteit waarmee werd gewerkt. Deze kwam voornamelijk voort uit het bieden van een context waarin een ongedwongen ontmoeting mogelijk was.

De kwaliteit van het structuurprincipe werd vooral afgemeten aan de mate waarin beheersingssystemen werden ontwikkeld: kennis, vaardigheden, inzicht en een gezamenlijke terminologie. Interessant is het hierbij op te merken dat hier de specifieke kenmerken van de verschillende disciplines aan het licht treden. Driehoeken worden in het wiskunde-jargon anders behandeld dan bij de beeldende vorming. Dit leidt tot andere activiteiten en ontdekkingen.

De conclusie mag duidelijk zijn: het verdient aanbeveling dat grote delen van de wiskunde, met name het

ONDERHANDELEN IN DE BOUWHOEK

In een kleuter-(stam-)groep vinden vele sociale processen plaats, die groep-sleid(st)ers gemakkelijk ontgaan. Door te letten op specifieke situaties (eventueel met behulp van een extra waarnemer) kun je er achter komen wat er tussen de kinderen gebeurt en kun je daar vervolgens iets mee doen. Als vervolg op Anne Martins artikel in Mensen-kinderen van september j.l. weer een voorbeeld van 'klein kijken' en daardoor wezenlijke zaken zien, in dit geval de rollen waarmee kinderen oefenen. De bouwhoek biedt daarvoor vele mogelijkheden.

gebied 'vormen', mede vanuit de discipline van de beeldende vorming worden verkend.

Wordt vervolgd.

INLEIDING

Mike zegt tegen Sjoerd: 'Weet je Rockstar nog?' Sjoerds ogen beginnen te glinsteren. 'Ja laten we dat na gaan bouwen!' roept hij

enthousiast. De twee jongens beginnen te bouwen en ze gaan zo doeltreffend te werk, dat het lijkt alsof ze deze constructie al eens eerder in elkaar hebben gezet....

David komt in de buurt staan. 'Wat zijn jullie aan het maken?' vraagt hij.

'Een Rockstar,' antwoordt Mike.

'Waarom geen Bronco?' suggereert David.

'We hebben geen wielen,' zegt Sjoerd bedachtzaam.

David wil de al half afgeronde constructie duidelijk veranderen en vraagt: 'En een cirkel dan?' En meteen begint hij de al neergelegde blokken te verplaatsen.... Mike, die zich nu ook afvraagt hoe zij de constructie kunnen veranderen zegt: 'Een vogel.'

David zegt beslist: 'Een dinosaurus.'

Jonas vraagt aan Sjoerd: 'Wat wil jij maken?' 'Ik heb een raket gemaakt, enne... ik ben de baas,' antwoordt hij Jonas gedeceerd.

Nol komt ook bij de jongens staan. Hij zegt: 'Ik mag ook met de blokken.'

'Mij best, zegt Sjoerd streng. 'Maar ik ben de baas,' voegt hij er nog aan toe.

'Een gebouw?' vraagt Nol, terwijl hij doelt op de half afgebouwde constructie. 'Nee', zegt Sjoerd. 'We zijn een raket aan het bouwen.' En om zijn leiderschap te vestigen of te onderstrepen

roept hij tegen de jongens: "OK en laten we nu opschieten!"

Hoe onderhandelen kleuters?

Dit zijn een paar fragmenten uit een observatie tijdens het blokkenspel in de bouwhoek in een kleutergroep. Als er meer kinderen met de blokken gaan spelen, wordt bijna altijd gevraagd: 'Wat gaan we bouwen?'

De vraag die ik me heb gesteld in mijn onderzoek was: Hoe onderhandelen kleuters tijdens het samen bouwen en spelen met de blokken? Hoe komen zij werkelijk tot de voltooiing van hun constructie? En tenslotte: wat voor resultaten bereiken zij met hun gezamenlijke inspanning?

UIT DE LITERATUUR

Na literatuuronderzoek kon ik concluderen dat onderzoekers en historici het eens waren in relatie tot het spelen met blokken.

Blokken zijn van wezenlijk belang in de kleuter- (onder-)bouw.

Blokken zijn onderdeel van de elementaire materialen in de kleutergroepen. Wij, groepsleid(st)ers, moeten kinderen tijd en ruimte geven en gelegenheid bieden om te experimenteren met blokken. Kushner (1989) zegt dat we 'kinderen ook moeten tonen dat we hun spel in al zijn vormen waarderen.'

De waarde voor kinderen van blokken en het spel eromheen staat gedurende de hele geschiedenis van de kleuterschool al buiten kijf. Fröbel (1782-1852), de vader van de kleuterschool, preeft het belang ervan en voegde ze als leermiddelen toe aan zijn leerplan.

Anderen hebben er op gewezen dat blokken katalisatoren zijn die de sociale, cognitieve, fysieke en esthetische ontwikkelingen van de kinderen uitlokken.

Blokken zijn ook het aangewezen middel om zintuiglijke ontdekkingen te doen, alsook om te leren om zintuiglijke relaties te manipuleren (zoals ruimte, grootte, vorm, evenwicht). Tegelijkertijd met de taal - en motorische ontwikkeling, heeft men ze ook waarde toegedicht als middelen waarmee kinderen leren organiseren, plannen en zich vrij te uiten.

Gelfer en Perkins (1987) beweren: 'Blokkenstructuren zijn symbolen waarmee de kinderen vorm geven aan hun ervaringen. De structuren zijn concepten (neerslagen) van die ervaringen. Door deze ervaringen in blokstructuren te verwerken, door deze concepten vorm te geven, worden deze versterkt en uitgebreid.'

Dit onderschrijft de uitspraak dat de kinderen blokken gebruiken om iets te representeren en deze symbolische representatie omvat alle menselijke methoden om uiting te geven aan de activiteiten van hun geest.

Het benoemen (naamgeven) van blokconstructies onthult de representatieve betekenissen. Representatie is een samenspel tussen mensen, objecten en hun symbolische lading.

Als ik zeg: 'Dat is een auto', dan is het ook zo en rijden we samen weg, de onbekende verten tegemoet.

Spel is een basisbehoefte van kinderen. Juist nu kinderen steeds meer druk voelen om te moeten slagen op allerlei levensterreinen, is spel van enorm belang voor hen. Maar het spel van kinderen hangt voornamelijk af van de spelmaterialen, hulpmiddelen en rolvoorbeelden die voorhanden zijn.

OBSERVATIESTUDIE: DE KINDEREN, DE JUF, DE REGELS...

Deze observatiestudie is gericht op de onderhandelingen van kinderen tijdens gezamenlijk spel met blokken in een kleutergroep in de Verenigde Staten. De groep bestond uit 23 kinderen, waarvan tien jongens en een groepsleidster. De blokken in

kwestie waren de bekende grote, holle, houten blokken.

De blokkenhoek was ingericht in de linker-achterhoek van het lokaal, vanuit de ingang gezien. Als de blokken niet werden gebruikt, lagen ze op planken die aan de wand bevestigd waren. De hoek was bekleed met tapijt en de kinderen moesten deze hoek zelf schoonhouden.

Andere regels in deze hoek waren:

1. De blokken mogen niet worden omgegooid.

2. Vier kinderen krijgen de gelegenheid om in de blokkenhoek te gaan. Deze kinderen mogen er spelen, maar ze mogen ook plaatsvervangers kiezen.

3. De kinderen mogen alleen zo hoog bouwen als hun eigen lengte.

Deze regels moeten gerespecteerd worden. Zo niet, dan moeten de kinderen de hoek verlaten.

De beperkte hoeveelheid blokken, het afgebakende gebied en het systeem: 'Wie kan nu in de blokkenhoek spelen?' voorzag mij van een natuurlijke omgeving om mijn studie te volbrengen. Het was in deze setting duidelijk dat ik vanzelf kleuteronderhandelingen zou kunnen observeren.

Ik observeerde de groep elf keer. Elke keer duurde ongeveer veertig minuten, gedurende vrije keuzeactiviteiten. De groepsleidster had mij voorgesteld als 'iemand die komt kijken hoe kleuters hun dag doorbrengen.' Het duurde echter niet lang voordat de kinderen door hadden dat ik hun bouwspel kwam observeren. Hoe onopvallend ik ook mijn aantekeningen probeerde te maken, toch kwamen de kinderen al bij mijn derde bezoek zeggen: 'Ik denk niet dat iemand al in de blokkenhoek mag, hoor.'

Een kind was een constructie aan het bouwen en ik probeerde het te tekenen. Ze vroeg: 'Probeer je het te schrijven?' Daarna waarschuwde ze me: 'Er komt nog meer!'

Op dagen dat er geen belangstelling voor de blokkenhoek was, probeerde de juf, miss Anderson, om de kinderen aan te moedigen.

"Danny, jij zou vandaag toch in de blokkenhoek?" Zijn antwoord:

"Maar juf, ik wil in het zand spelen." Dan drong ze aan: "Vraag dan iemand anders voor de blokkenhoek!"

De juf vertelde me dat kinderen in het begin van het schooljaar veel belangstelling hadden voor de blokkenhoek, maar dat die belangstelling in de loop van het jaar verflauwde. Halverwege mijn onderzoek veranderden ze de manier waarop ze kinderen in de blokkenhoek indeelde, in de hoop hun gedrag te beïnvloeden. De nieuwe strategie was een jongen en een meisje de opdracht te geven om in de blokkenhoek te gaan. Deze waren dan vrij om zelf een ander te vragen om mee te doen. Als een van beiden niet wilde, dan mocht de overblijvende zelfs drie kinderen vragen. Dit hielp. De belangstelling werd groter.

Na de uitwerking van mijn aantekeningen probeerde ik patronen te ontdekken. Ik lette eerst op Sjoerd de aanvoerder en Jonas, het kind dat het meest in de blokkenhoek had gespeeld. Ik koos deze jongens, vanwege hun creatieve interesse voor het spelen met blokken. Daarna bekeek ik de groep als geheel.

De hieronder volgende aantekeningen beschrijven de verschillende vormen van onderhandelingen tijdens het spelen met blokken.

De kinderen gebruikten een veiligheidshelm om duidelijk te maken wie de "baas" was, citeerden regels en gebruikten gesprekken om hun onderhandelingspogingen te ondersteunen en ze steunden van tijd tot tijd op hun groepsleidster voor bepaalde interventies in het spel.

SJOERD

Sjoerd is een magere, blondharige en blauwogige kleuter. Hij lijkt heel intelligent en wordt vaak gezien als leider van de klas.

Sjoerd neemt het spelen in de blokkenhoek erg serieus. Voor hem is de oranje veiligheidshelm een teken van autoriteit. Wie hem draagt is de "baas". Sjoerd gebruikt dit symbool van macht in de onderhandelingen tijdens het spelen in de blokkenhoek. Hij gebruikt het om zijn opvattingen en wensen ten aanzien van het spel generaliseerd te krijgen.

Sjoerd houdt de helm in zijn handen, terwijl hij benaderd wordt door David. David kijkt hem aan en zegt: "Wat gaan we vandaag maken, baas?" Sjoerd antwoordt: "Een flat."

David stemt in: "OK baas."

Sjoerd zet de helm op en begint te werken.

Sjoerd komt uit de constructie tevoorschijn en roept uit: "We gaan een deur maken!"

Alex voegt toe, wijzend op een papieren bloem: "En dit is zogenaamd ons inbrekersalarm."

Sjoerd gaat akkoord: "OK" Maar om zijn gezag te herstellen voegt hij toe: "Maar ik ben de baas Alex. We gaan een deur maken."

Alex geeft toe: "OK, laten we een deur maken."

Sjoerd (in een poging om een ruzie te beëindigen in de bouwhoek): "Als je tegen de baas kliert, moet je de blokkenhoek uit!"

Sjoerd, de "baas", heeft vaak een gewillig oor voor suggesties, maar hij heeft steeds het laatste woord als er veranderingen in de constructies worden aangebracht.

Sjoerd heeft respect voor de regels binnen de bouwhoek en helpt de orde te bewaren in dit gebied door deze regels regelmatig te citeren.

Alex komt in de blokkenhoek en zegt: "Ok, ik zal je helpen."

Sjoerd antwoordt: "Jij mag vandaag niet in de bouwhoek."

Alex werpt tegen: "Jawel, hoor."

Sjoerd wijst op het bord waar de namen op staan en zegt: "Jonas en Sjoerd."

JONAS

Jonas wordt vaak in de bouwhoek gesignaleerd - hetzij alleen spelend, hetzij met anderen. De veiligheidshelm is voor hem niet zo belangrijk, maar het heeft wel enige betekenis.

Jonas en Danny zijn de eerste twee jongens in de bouwhoek. Jonas vraagt: "Ben jij de baas over de blokken, Danny?" (want Danny had een oranje veiligheidshelm op).

Danny geeft geen commentaar. Jonas begint te werken met de blokken. Danny neemt de helm af, geeft deze aan Jonas en verlaat vervolgens de bouwhoek.

Als Jonas alleen bouwt, praat hij vaak met kinderen die vlakbij aan de zandtafel spelen. Hij probeert ze bij

zijn spel te betrekken en soms lijkt hij alleen hun aandacht te willen trekken.

Als anderen zich bij Jonas voegen in de bouwhoek zegt hij wel: "Wie het eerste in de bouwhoek komt is de baas."

Danny, die bij de zandtafel staat, antwoordt: "Ik mag in de bouwhoek spelen. Hij voegt zich bij Jonas. Jonas probeert zijn autoriteit te bewijzen: "Ik ben de baas, want ik was hier het eerst, ja?"

Sjoerd: "Ik heb een gaaf idee. Ik maak een raket!"

Jonas: "Ik heb een veel beter plan."

Sjoerd: "Maar ik ben de baas, hoor. Ik had hem het eerst," en wijst op de oranje veiligheidshelm.

Jonas: "Maar jij ging weg."

Sjoerd: "Ik ben de baas."

Jonas: "Jij bent altijd de baas. Ik zou maar niet weggaan, want dan ben ik de baas!"

DE GROEP

Onderhandelen tijdens gezamenlijke activiteiten in de bouwhoek was voor deze groep "succesvol", vanwege de bereidheid van de kinderen om hun ideeën verbaal te uiten. De groepen kinderen praatten regelmatig met elkaar gedurende de constructiewerkzaamheden, waarbij ze goedkeuring of afkeuring tentoonspreidden:

Nol besluit mee te gaan bouwen: "Ik zal wel helpen. Hebben jullie tapijt nodig?" vraagt hij, terwijl hij een paar stukjes tapijt omhoog houdt. Sjoerd antwoordt: "Nee, want we bouwen een raket!"

"Hee, je moet dat blok niet daar neer leggen," zegt Lee afkeurend, als hij twee muren verbindt met een blok.

Anne poogt een blok toe te voegen bij de ingang. Martien beëindigt deze poging beslist: "Zulke blokken hebben wij niet nodig!" En ze pakt het blok van Anna af en legt het op de plank.

Jonas vertelt Larry waar hij de volgende blokken neer moet leggen: "We hebben daar een paar blokken nodig." Larry plaatst de blokken op de aangegeven plek.

Jonas wil nu de vormgeving van de "baksteen" blokken veranderen. "Nee," zegt Larry. "We hebben ze juist

zo nodig."

"Ik zal je helpen," zegt Larry. Elke jongen legt een paar dakpannen op de daarvoor bestemde plaats. Jonas selecteert een plank die gelegd moet worden en geeft het aan Larry.

Het uiterste hoekje van de bouwhoek wordt in beslag genomen door de zandtafel en vaak is er sprake van een tweerichtings-communicatie-systeem tussen de kinderen bij deze tafel en de kinderen in de bouwhoek.

Twee jongens ruziën: "Ik ben in de bouwhoek!" beweert Alex. "O, ja?" zegt Sjoerd, "Ik mag in de bouwhoek!" Dan komt er een stem vanuit het groepje bij de zandtafel: "Hee, jongens, niet vechten," en een ander: "Ik krijg hoofdpijn van jullie!"

Jonas blijft de blokken stapelen, totdat ze vijf hoog gestapeld liggen. Een jongen bij de zandtafel draait zich om en zegt: "Knap, hoor Jonas!"

"Danny," zegt Jonas, "Kijk naar de deur." Danny kijkt heel even, zonder commentaar, op vanaf de zandtafel.

Alex komt langs en zegt: "Hee, dit is tof!" Maar realiseert zich dan dat het bouwwerk wel heel erg dicht in de buurt staat van de zandtafel waarheen hij op weg is. Hij wringt zich er langs en zegt dan: "Lee, ik denk dat je wel wat weg moet halen. Ik gooi het wel om!" Lee kijkt hem nietszeggend aan en zegt: "Uh.ha."

Verbale onderhandelingen vinden ook duidelijk plaats bij het naam geven aan de constructies. Het kind dat in elk afzonderlijk geval als "baas" wordt gezien is verantwoordelijk voor de beslissing over wat er gemaakt zal gaan worden en hoe het zal gaan heten. Meestal opperen kinderen ideeën en als groep accepteren ze, verwerpen ze of negeren ze de verschillende suggesties.

Leen roept naar de rechterkant van een constructie en zegt: "Dit is mijn kantoor."

Lee reageert: "Nee, dit is mijn kantoor, want ik bouwde het!"

Ik vraag Jonas: "Wat heb je vandaag gebouwd?" Hij antwoordt: "Een brandweerauto. En het was moeilijk, joh!"

Lee begint aan een groot bouwwerk. Hij zet de blokken rechtop, de grootste eerst. Leen komt de hoek binnen. Lee zegt: "Laten we een groot gebouw maken." Leen stemt hiermee in: "Ja een groot gebouw."

David vraagt: "Zullen we een vliegtuig maken?" Sjoerd die dit hoort, antwoordt: "Ja, ja, ja!" Mike komt met een aanvullend idee: "Wat zeg je van een militair vliegveld?"

Sjoerd antwoordt opgewonden: "Ja ... JA!"

David vindt dat ze een militair vliegveld voor raketten moeten maken.

David besluit dat ze geen vliegtuig moeten bouwen. Tegen Mike zegt hij: "Ik weet wat we kunnen maken."

"Wat dan?" vraagt deze. Sjoerd bemoeit zich er ook mee: "Een straaljager?"

Mike roept uit: "Hee, dit is onze boot jongens!" Sjoerd gaat akkoord. "Ja, dat kan best!" David is het er niet mee eens: "Nee, het wordt geen motorboot!"

Sjoerd beslist: "Laten we een omni.... een ruimte gevechtsstation maken."

David stemt toe: "Ja".

De groepsleidster van deze klas hield zich bezig met het scheppen van voorwaarden om tot leren te komen. De regels waren bepaald voor de bouwhoek en daardoor reguleerde het zichzelf. Af en toe echter werd ze gevraagd om leiding te geven en te helpen bij de onderhandelingen:

Lee vraagt aan juf Anderson: "Mag ik in plaats van Danny in de bouwhoek?" Ze antwoordt: "Danny is er niet, je mag."

Nol verlaat de hoek en gaat naar de juf: "Juf, hoe komt het dat ik vandaag uit mag delen en dat ik in de bouwhoek mag?" Ze antwoordt: "Nou, ik denk dat het vandaag jouw geluksdag is!"

"Juf Anderson, KIJK!"

"Dat is fantastisch, Jonas"

"Juf, mag Martien hier komen?"

Juf Anderson antwoordt: "Dat moet ze aan de jongens vragen."

Een kleuter tracht aandacht van wie

dan ook te krijgen voor zijn bouwwerk en roept de leidster: "Juf, kijk! Ik ben nog steeds groter."

De juf voelt Jonas' frustratie. Ze loopt naar hem toe en vraagt: "Waarom viel het, denk je?"

Jonas: "Sjoerd duwde zijn hoofd omhoog en toen vielen de planken naar beneden."

De juf: "Kom, dan maken we het samen. Wat moeten we eerst doen, zodat het niet zal vallen?"

Jonas: "Het maken."

De klas was vrij van stereotyperingen, al waren de meisjes niet altijd even geïnteresseerd in de bouwhoek terwijl ik observeerde. De leidster zei dat de meisjes vaak samenwerkten en hele mooie constructies hadden gemaakt. Soms werkten de meisjes en de jongens zelfs samen. De kinderen zijn echter niet altijd geïnteresseerd in het bouwen. Soms zijn er gewoon teveel andere leuke activiteiten die de aandacht ervan afleiden. Wellicht is de manier van taakstellen ("Wie mag met de blokken?") ook wel van invloed op de belangstelling en het soms ontbreken daarvan.

De leidster vertelde me onlangs dat ze haar strategie hierin heeft gewijzigd. Ze selecteert steeds twee jongens en twee meisjes om samen te werken. De groepen werken fantastisch samen!

ANTWOORD ONDERZOEKS VRAAG

Het antwoord op mijn vraag: "Hoe onderhandelen kinderen tijdens gezamenlijke bouwactiviteiten?" luidt: Door conversatie, door het benoemen van bouwwerken, met behulp van symbolen zoals de veiligheidshelm en middels de regels in de groep. Verder moet de omgeving zo zijn ingericht dat het uitnodigt tot samenwerken.

Hieronder heb ik een aantal suggesties verzameld van onderzoekers, die het bouwen tot een meer succesvolle leerervaring zullen maken:

(1)

-De leeromgeving moet georganiseerd worden en plaatsvinden in een vooraf bepaald deel van het lokaal, waar toegang is tot houten blokken en andere in de constructies in te bouwen materialen.

-In een bouwhoek zouden tekeningen

van bouwwerken tentoongesteld moeten worden, zodat de kinderen gestimuleerd worden om deze na te bouwen.

-De groepsleid(st)er moet beschikbaar zijn om assistentie te verlenen.

(2)

-We moeten het belang niet onderschatten van het feit dat namen aan activiteiten gekoppeld worden. Als een naam gekoppeld is aan iets dat het kind gedaan heeft, kan dat een gevoel van trots en een grotere waardering van de activiteit teweeg brengen.

-We kunnen dit bevorderen door:

- foto's maken van de bouwwerken;
- briefje naar ouders;
- naambordjes aan de produkten hangen;
- kinderen laten "schrijven" over de activiteiten.

(3)

-Een vrije vloer met een sterk patroonloos tapijt;

-De ruimte moet echt vrij zijn tijdens het werken in de bouwhoek. Er moet geen 'doorgaand' verkeer zijn en andere activiteiten moeten ook elders plaats vinden;

-Kinderen moeten alleen die blokken en materialen pakken die ze onmiddellijk nodig hebben;

-De blokken moeten op lage, open planken worden opgeslagen;

-De blokken moeten met zorg behandeld worden.

(4) Verdere suggesties:

-Houten blokken moeten elk jaar geschuurd en gelakt worden, zodat ze lekker "glad" blijven;

-Blokken moeten niet gestort worden in een ton of iets dergelijks, dit brengt beschadigingen met zich mee;

-Een zandtafel moet een eigen hoekje hebben.

-Het is beter de bouwhoek te situeren in het huiselijke gedeelte van een lokaal of in het buurt van een poppenhoek.

Tijdens het bouwen komt ook veel rollenspel voor. Door de bouwhoek juist hier te situeren schep je goede voorwaarden voor het rollenspel. Verder stoort het andere kinderen die elders aan het werk zijn niet.

Enkele laatste opmerkingen van de kinderen beëindigen dit artikel:

"Blijf het hier staan?" Hij antwoordde: "Wat ik maak blijft staan." Ik vroeg:

"Wat maak je?" Zijn antwoord luidde: "Als ik klaar ben weet ik wat het is." Hij bleef doorwerken.

Mike vraagt: "Van wie is dit ruimteschip?" en antwoordt zichzelf: "Het is van E.T.!"

Sjoerd antwoordt: "Het is van ons!"

GERAADPLEEGDE LITERATUUR:

Cartwright, S. (1988). Play can be the building blocks of learning. *Young Children*, 43(5), 44-47.

Gelfer, J.I. & Perkins, P.G. (1987). Using blocks to build art concepts: A new look at an old friend, 22 page paper.

Hirsch, E.S. (1984). *The block book*. Washington, DC: The National Association for Education of Young Children.

Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D.P. (1979). *Young children in action* (p. 37). Michigan: High/Scope Press. (Vert. Kleuters in actie in de basisschool, Thieme, Zutphen)

Isenberg, J., & Quisenberry, N.L. (1988). Play: A necessity for all children. *Childhood Education*, 138-145.

Kuschner, D. (1989). Put your name on your painting, but... the blocks go back on the shelves. *Young Children*, 45(11), 49-55.

Reifel, S. (1981). The development of symbolic representation: The case of building, 2 page paper.

Verder:

Beek, Frank Ter (1988), *Verder bouwen na de kleuterschool*, LPC-Jenaplan/CPS, Hoevelaken.

Beek, Frank Ter (1988), *Bouwen aan je eigen wereld*, LPC-Jenaplan/CPS, Hoevelaken.

Oorspronkelijke titel: A Study of Kindergarten Children's Negotiations During Block Play

Met toestemming van de uitgever overgenomen uit: *Insights into Open Education*, Vol. 23, nr. 4, dec. 1990.

Uitgegeven door Center for Teaching and Learning, University of North Dakota, Grand Forks, USA.

Vertaling: Ben Boon, Leerdam

HET GEZICHT VAN DE SCHOOL

Leerfabriek of een verzameling schoolwoonkamers?

Dit artikel is het vierde in een serie van zeven over de architectuur van Jenaplanschoolgebouwen en hun bijbehorende buitenomgeving.

We herinneren ons misschien nog wel, die oudere scholen: de lokalen naast en soms boven elkaar gestapeld als een blokkendoos, ieder lokaal hetzelfde. Soms kon je aan de gevel niet eens zien waar het ene lokaal ophield en het volgende begon. Alleen de werkstukjes of de planten voor het raam gaven iets bloot van de sfeer achter dat bewuste raam. In ieder geval kwam zo'n school wel over als één geheel. Alleen de plaats waar de kamer van de bovenmeester was, was aan de buitenkant afleesbaar.

Hoe zit dat na zoveel jaar met onze, meest nieuwe, Jenaplanschoolgebouwen?

Nee, de blokkendoos ben ik op mijn speurtocht langs Jenaplanscholen niet tegen gekomen.

Wat ik wel tegenkwam vind je op bij-

gaande foto's van een aantal Jenaplanschoolgebouwen.

deze school moest ik het echt hebben van het opgegeven adres, want aan de zijde vanwaar ik kwam aanrijden zag de school eruit als een aantal lage rijtjeswoningen aan het water. Door zijn uiterlijk straalde deze school iets huiselijks uit, een gebouw dat in zijn maatvoering is uitgegaan van het individuele kind in plaats van de maat van de groep als geheel.

De vraag is natuurlijk of een Jenaplanschoolgebouw het karakter van een schóól moet uitstralen of juist dat van een verzameling schoolwoonkamers. Ik denk dat wij ons van die uitstraling in de ontwerpfase nauwelijks bewust zijn. Toch zou het, denk ik, goed zijn als een team dat in de luxe positie verkeert een school te mogen laten bouwen, nadenkt over het gezicht dat zij als school naar buiten toe wil uitstralen.

Als je, zoals ik, op zoek bent naar scholen, is een gebouw vaak al vanaf een afstand als school herkenbaar: langgerekte gevels, met veel grote ramen op een rij.

Een uitzondering voor mij was "de Kring" in Oegstgeest: op zoek naar

◀ De Morgenster (Geldermalsen) en
▲ de Rietkraag (Lelystad): de school-
(gemeenschap) als maatbepalende factor.

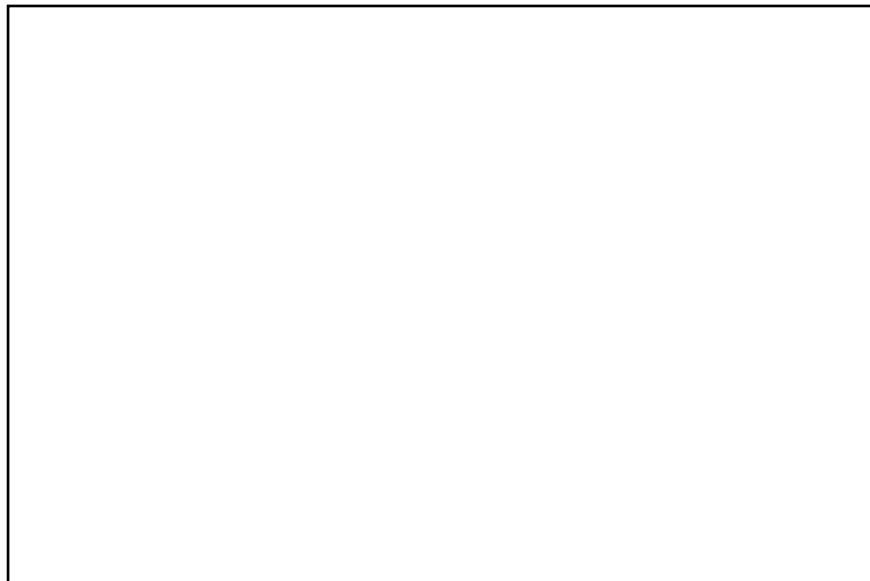
Maar wat moet je daarmee? De meesten van ons hebben te maken met een schoolgebouw als een gegeven situatie. Slechts een enkeling heeft het bouwproces op korte termijn voor de boeg.

Toch heeft het denk ik zin ook over gegeven situaties na te denken. Vaak kun je met kleur al zoveel doen, want waarom moet een gevel altijd in zijn geheel in dezelfde kleur geschilderd worden? Of waarom moeten de zonweringen aan de buitenzijde allemaal dezelfde kleur hebben? Zou niet iedere schoolwoonkamer zijn eigen kleuraccent kunnen krijgen?

Ik denk dat wij misschien bang zijn veel kleur op een gevel te gebruiken, bang om ons te onderscheiden. Toch zijn er in de praktijk goede voorbeelden te vinden. Deze zwart-wit uitgave biedt niet de mogelijkheid daarvan iets te laten zien maar wie geïnteresseerd is moet maar eens een afbeelding opzoeken van "het Moederhuis" in Amsterdam, van de architect Aldo van Eyck. Of kijk gewoon om je heen in woonwijken waar mensen aan hun

eigen huis een kleuraccent geven om zich te onderscheiden van de burens, of gewoon omdat ze vinden dat die kleur bij hen past. Nu is dit voorbeeld van de woonwijk in dit verband niet zo'n erg goed voorbeeld, omdat in een straat iedereen meestal op zijn eigen houtje bezig is geweest, zodat van enige harmonie geen sprake is. Ik denk echter dat ook kinderen (en groepsleiders?) er behoefte aan hebben dat dat ene stukje van de gevel van buitenaf herkenbaar is als hun schoolwoonkamer, dat het een eigen sfeer heeft. Waar het naar mijn mening om gaat is om in het totaalbeeld van de gevel, de afzonderlijke groepen herkenbaar te laten zijn.

Toen ik tijdens mijn studie architectonische vormgeving een project ter hand moest nemen voor het vak "omgevings-vormgeving", koos ik



voor het schoolplein van de school van mijn kinderen: Jenaplanschool "de Regenboog" in Maarssenbroek. En terwijl ik bezig was plannen te maken voor een herindeling van de buitenruimte van deze school, kwam ik op het idee ook de gevel van de school in mijn ontwerp van de buitenruimte mee te nemen.

De bestaande gevel was namelijk geheel geschilderd in een lichtgele tint en door de architectuur van het gebouw was niet direct zichtbaar waar de grens was tussen de ene en de andere schoolwoonkamer. In dit geval lag de oplossing voor de hand: ik verdeelde de kleuren van de regenboog over de lokalen die in een bijna complete cirkel om de gemeenschaps-

ruimte gelegen zijn. Ieder lokaal dichtte ik een eigen kleur of tint toe en stelde me voor dat de raampjes in de gevel in de betreffende kleur van het lokaal geschilderd zouden worden. Lopend of rijdend langs de school zou zo de regenboog aan je voorbij gaan en ieder kind herkent zijn eigen plekje al van een afstand.

Wat als studieopdracht is begonnen, is inmiddels via het enthousiast geworden team en bestuur, meegenomen in de opdracht voor de 5-jaarlijkse buitenschilderbeurt.

Wellicht inspireert dit verhaal om eens over je eigen gebouw na te denken voordat het weer voor heel wat jaren in de verf gezet wordt.

▲ *De Kring (Oegstgeest) afgestemd op de maat van het kind.*

Meer het uiterlijk van woningen dan van school.

◀ *De Waterval (Lisse): van veraf één geheel, van dichtbij een verzameling schoolwoonkamers.*

DE TOEKOMST VAN HET SPECIAAL ONDERWIJS

Ik hoorde onlangs een schoolleider aan buitenlanders informatie geven over het speciaal onderwijs in ons land: 3 tot 6 % van de kinderen in de basisschoolleeftijd zou bij ons naar het speciaal onderwijs gaan en de overheid gaat om louter financiële redenen over tot het afschaffen van een flink deel van het speciaal onderwijs. Als het zo eenvoudig ligt was het publiceren van dikke rapporten en nota's over het samengaan van regulier en speciaal onderwijs niet nodig geweest. Veel meer kinderen gaan naar het speciaal onderwijs en de motieven van de overheid zijn gemengd van aard: zowel financiële als onderwijskundige overwegingen spelen een rol bij de voornemens, die inmiddels in een eerste stadium van uitvoering verkeren.

Verhoudingen zoek

We kunnen het in ons land gauw eens zijn over de strikte noodzaak om minder kinderen naar het speciaal onderwijs te sturen. Aan de nog steeds toenemende groei van met name het lome mlk-onderwijs moet een einde komen. Maar ook een evenwichtiger verdeling van middelen moet worden doorgevoerd. Wie zowel het basisonderwijs als speciaal onderwijs van nabij kent kan moeilijk tot een andere conclusie komen dan dat de verhoudingen volstrekt zoek zijn. Relatieve voorzieningen in het basisonderwijs en bijna overdadige in het speciaal onderwijs. In het speciaal onderwijs word je ontvangen door een conciërge, er zijn administratieve medewerkers, de schoolleider is, omdat hij/zij geen groep heeft, beschikbaar voor het ontvangen van bezoekers. De groepen zijn er klein tot zeer klein. In de basisscholen kun je het vergeten onder schooltijd de schoolleider te spreken te krijgen, een heel enkele keer kom je er een conciërge tegen die in het kader van een werkgelegenheidsproject werd aangesteld, groepen van meer dan 30 kinderen (ook kleutergroepen!) zijn geen uitzondering. Schrilte tegenstellingen zijn er ook in het basisonderwijs zelf, vooral als je kijkt naar de inzet van wie daar werkzaam zijn. Er zijn groepsleiders die om half vier zonder tas weggrijden, terwijl anderen ook nog een deel van de avond aan het werk op school besteden.

De werkomstandigheden in het onderwijs moeten nodig onderwerp van studie worden.

In basisscholen worden die vaak genoemd als reden om zorgverbreding niet die aandacht te geven die nodig is om kinderen die bijzondere zorg beho-

even "binnen" te houden. Enkele onderwijsgeevenden in het basisonderwijs bij mij in de regio, geconfronteerd met wat men in een lomschool aan extra zorg biedt, kwamen mijns inziens tot de terechte conclusie dat ze tot hetzelfde in staat zouden zijn als hun werkomstandigheden die van lom-school zouden benaderen.

Samen naar school

De rapporten van Doornbos c.s. (De groei van het speciaal onderwijs, 2 dln., 's Gravenhage 1987 en 1988) maken duidelijk dat het onmogelijk is om de oorzaak van de buitensporige groei van het speciaal onderwijs tot een enkele factor terug te brengen. Er zijn allerlei mechanismen die er toe bijdragen dat kinderen betrekkelijk gemakkelijk in het speciaal onderwijs verzeild raken. Dezelfde Doornbos, hoogleraar orthopedagogiek in Amsterdam, is de redacteur van "Samen naar school", dat onlangs met de ondertitel "Aangepast onderwijs in gewone scholen" is verschenen. In het laatste hoofdstuk van het boek maakt Doornbos duidelijk waarom het boek is verschenen. Na genoemde rapporten is het stil gebleven, terwijl de tijd rijp was voor actie. "Samen naar school" geeft een overzicht van alle problemen die met de integratie van speciaal en regulier onderwijs te maken hebben, zowel inhoudelijk als beleidsmatig, mede in internationaal perspectief. Duidelijk wordt onder meer dat het probleem waar het hier om gaat niet alleen kenmerkend is voor ons onderwijsstelsel.

In het onderstaande ontleen ik een aantal gedachten aan "Samen naar school" en doe ik verslag van enkele

bevindingen met speciaal onderwijs in het licht van te verwachten ontwikkelingen. De plannen die moeten leiden tot "Weer samen naar school", titel van een nota van staatssecretaris Wallage, zijn inmiddels door de Tweede Kamer aangenomen, terwijl met de uitvoering is begonnen.

Geen bedreiging

De stelling die Doornbos in "Samen naar school" overtuigend naar voren brengt is de volgende: "Integratief funderend onderwijs is geen bedreiging, doch juist een voorwaarde voor het voortbestaan en floreren van speciaal onderwijs voor wie daar werkelijk op zijn aangewezen" (p.10). Doornbos wil, met anderen, waaronder de overheid, een einde maken aan speciaal onderwijs als een van regulier onderwijs geïsoleerd bestaande voorziening. We kennen in Nederland al langer vormen van intensieve samenwerking tussen basisonderwijs en speciaal onderwijs, maar regel is die zeker niet. Het ontbreekt vaak aan terugkoppeling van de ervaringen die men in het speciaal onderwijs opdoet, alsof het daar niet zou voorkomen dat men concludeert dat ten minste een deel van de problemen waarmee men wordt geconfronteerd voortkomen uit systeemfouten in het reguliere onderwijs. Het valt mij op dat men in scholen voor speciaal onderwijs waar niet of nauwelijks banden bestaan met basisonderwijs het hardst klaagt over de kwaliteit van dat onderwijs. Men maakt zich er vaak ernstig zorgen over scholen die geen kinderen "leveren", zonder zich de vraag te stellen of zo'n school wellicht zelf kans ziet problemen tot een oplossing te brengen. Zulke scholen zijn er meer dan men in het speciaal onderwijs vermoedt of voor mogelijk houdt, zo is mijn indruk.

Wereldvreemde doelstelling

Doornbos accentueert de onderwijskundige oorzaken van de groei van speciaal onderwijs. Problemen die kinderen in de school ondervinden worden bijna automatisch uitgedrukt in termen van achterstanden. Daarbij wordt uitgegaan van de wenselijkheid en noodzaak om die weg te werken, vanuit de veronderstelling dat dat mogelijk is. Hij spreekt in dit verband van een wereldvreemde doelstelling

en acht het inlopen van achterstand “alleen al vanuit theoretische gronden een onnozele illusie”. De grote projecten op het gebied van onderwijsvoorrang tonen dat overduidelijk aan. Hoewel de intentie om “achterstanden” weg te werken ethisch en sociaal-politiek deugt is deze niet praktisch. Doornbos heeft het hier niet over de individuele leerling waarbij het soms haalbaar blijkt om een achterstand in te halen of om anderen voorbij te streven. Hij doelt op een onderwijsfilosofie die uitgaat van de mogelijkheid dat kinderen in principe in staat zouden zijn tot het leveren van ongeveer gelijke prestaties: wie achterblijft krijgt extra aandacht, indien deze niet tot “inhalen” leidt wordt gezocht naar een oplossing buiten het reguliere onderwijscircuit, dus in het speciaal onderwijs. Ook voor veel lom-onderwijs, aanvankelijk bedoeld als een tijdelijke “reparatie-werkplaats”, geldt dat kinderen die daar terecht komen niet meer terug gaan naar de reguliere school, omdat het onderwijs daar in de tussentijd gewoon verder is gegaan.

De overheid heeft gekozen voor een aanpak waarbij deze problematiek de zorg wordt van besturen van regulier en speciaal onderwijs samen. Daarmee wordt de verkokering een halt toegeroepen, zo wordt gehoopt. Het onder één bevoegd gezag brengen van besturen van regulier en speciaal onderwijs is ook daarom een goede zaak, omdat inkrimping van met name het speciaal onderwijs geen gevolgen heeft voor het personeel, dat kan worden ingezet in het regulier onderwijs. Daarmee wordt de weg vrij gemaakt voor het direct beschikbaar zijn van in het speciaal onderwijs ontwikkelde deskundigheid. Het is wens van velen dat het binnen regio's tot samenwerking komt over de grenzen van het verzulde onderwijs heen. Volgens Doornbos is dat noodzakelijk, om te voorkomen dat een nieuwe strijd om de leerlingen ontstaat. Hij twijfelt er aan of genoemde samenwerking mogelijk zal zijn. Inmiddels weten we dat in tal van gebieden een denominatieve en niet districts-gewijze samenwerking tot stand komt.

Geringe oogst

De samenwerking van speciaal en regulier onderwijs heeft onder meer ten

doel dat deskundigheid die in het speciaal onderwijs is ontwikkeld beschikbaar komt voor het gehele onderwijs. Uit eigen waarneming kan ik daarover iets vertellen. De oogst aan ervaringen op het gebied van bijzondere methodieken en materialen van studenten die stage hebben gelopen in het speciaal onderwijs is, elk jaar weer, gering. Niet zelden worden sterk verouderde methoden gebruikt (soms zelfs oude versies van bijvoorbeeld “Naar zelfstandig rekenen”), een enkele keer wordt melding gemaakt van het invoeren van nieuwe leesmethoden, zoals de “Leeslijn” van Kees de Baar.

Voor een deel van studenten is de omgang met kinderen “nieuw” in vergelijking met wat ze op dat gebied hebben meegemaakt in het basisonderwijs. Het komt ook voor dat studenten in het speciaal onderwijs worden geconfronteerd met een smal curriculum waar men op de vraag wat wordt gedaan aan sociale ontwikkeling antwoordt dat daar, omdat het wegwerken van achterstanden zo veel tijd vraagt, geen tijd voor is.

Natuurlijk is het van groot belang dat een structurele samenwerking tussen regulier en speciaal onderwijs van de grond komt. Wat daarna gebeurt is natuurlijk nog belangrijker: op welke wijze krijgt extra zorg in een bredere basisschool vorm, nog duidelijker: wie maakt daar de dienst uit? De vraag is daarom zo belangrijk omdat door het accentueren van in het speciaal onderwijs aanwezige deskundigheid visies binnen dat onderwijs van doorslaggevende betekenis kunnen worden.

Twee soorten lom-scholen

Om die reden stel ik twee soorten speciaal onderwijs (i.c. lom-scholen) tegenover elkaar. In zuivere vorm komen die niet voor, maar de elementen in de beschrijvingen heb ik alle in praktijken van lom-scholen aangetroffen.

In het ene type (A) wordt een sterk accent gelegd op het wegwerken van achterstanden, waarbij de gemiddelde prestatie van de basisschoolleerling criterium is. Daar kan men ouders met behulp van gegevens door toetsing verkregen precies vertellen hoe het kind ervoor staat. Het curriculum en met name het weekrooster maken

duidelijk wat het allerbelangrijkste is: reken- en (schriftelijk) taalonderwijs. Natuurlijk heeft een deel van de leerlingen daar baat bij, om de eenvoudige reden dat veel kinderen in het reguliere onderwijs niet de juiste aandacht kregen. De grote klassen worden zo goed als altijd als oorzaak van dat probleem aangegeven. Doorgeredeneerd: indien de gewone basisschool over dezelfde mogelijkheden zou kunnen beschikken is lom-onderwijs niet langer nodig. Ik denk dat deze conclusie voor veel lom-scholen geldt.

Er is ander lom-onderwijs (B), waar allereerst opvalt dat er, in vergelijking met veel basisonderwijs, een ander klimaat heerst. De dreiging die voor veel zwakkere kinderen in het regulier onderwijs voelbaar is (niet bijblijven, onvoldoende, extra huiswerk, gemopper tegen wie niet meekunnen) ontbreekt er. Er worden niet in aanwezigheid van anderen standjes uitgedeeld, bemoedigen en het bevorderen van een positieve grondhouding tegenover zichzelf en anderen vormen de basis van de onderwijsfilosofie. In zulke scholen worden hiervoor gezamenlijke afspraken gemaakt. Studenten die dezelfde kinderen in regulier en in (zulk) speciaal onderwijs hebben gezien maken melding van “andere” kinderen. Ouders krijgen niet tot in details de vorderingen te horen om kinderen te beschermen tegen opjagerij thuis. Er worden geen toezeggingen gedaan dat een kind zijn probleem wel zal oplossen dank zij een andere aanpak. In de terminologie van Ter Horst is de eerste prioriteit “herstel van het gewone leven”.

Bruikbare en riskante deskundigheid

De eerste lom-school (A) gaat, al of niet noodgedwongen, uit van basisonderwijs dat aan de bedoelingen van de wet van 1985 nog niet is toegekomen: een continue ontwikkeling mogelijk maken voor ieder kind, waarbij ongelijke vorderingen een gegeven vormen. De tweede school (type B) gaat van het laatste uit, zonder zich overigens bij problemen neer te leggen. De deskundigheid van de tweede lom-school is in het samenwerkingsverband van speciaal en regulier onderwijs buitengewoon bruikbaar. De deskundigheid van de eerste

daarentegen is riskant: men beschikt over verfijnd materiaal om van ieder kind nauwkeurig vast te stellen of het "voor", "achter" of "bij" is en zou het liefst van ieder kind frequent het verloop van vorderingen vaststellen. De gedachte achter veel leerlingvolg-systemen, voor SAVU toonde ik dat eerder aan (zie Msk januari 1990), is geen andere: nauwkeurig volgen of een kind nog in de pas loopt waarbij de gemiddelde ontwikkeling van kinderen maatgevend is.

We kunnen ervan uitgaan dat de werkomstandigheden in het basisonderwijs niet veel zullen veranderen. Het uit het speciaal onderwijs beschikbare personeel van het type A zal, zo kan worden verwacht, worden ingezet voor het opzetten van volgsystemen en het opzetten van remedial teaching vanuit de "bijwerk"-filosofie. Het is niet moeilijk te voorspellen wat daarvan het resultaat zal zijn: nog veel meer kinderen dan men tot dan had gedacht komen eigenlijk voor een "geheel andere aanpak" in aanmerking. Het basisonderwijs blijkt nog slechter dan men altijd al heeft gedacht...

In de lom-school van het type B komt men tot andere conclusies. Het personeel daar stelt vast dat men in het regulier onderwijs, redenerend vanuit het gelijkheidsideaal, vooral problemen maakt, dat ieder kind recht heeft op een eigen ontwikkeling, dat verschillen inherent zijn aan elke menselijke ontwikkeling en dat ieder kind de uitdaging behoeft die bij hem/haar past. Een voor ieder weldadig klimaat is daarvoor de allerbelangrijkste voorwaarde. Die lom-school heeft de traditionele basisschool veel te vertellen op pedagogisch gebied.

Pedagogisch en antropologisch kader

Het gaat hier niet om een belangenstrijd tussen "pedagogiek" en "didactiek". Steeds is een verfijnde didactiek van het grootste belang, maar het pedagogisch en antropologisch kader is bepalend voor wat de school wil bereiken. Didactiek dient daaraan ondergeschikt te worden gemaakt. Annerieke Freeman illustreert een smalle didactische aanpak als ze in Didactief (december 1991) verslag doet van haar bevindingen met op AVI-gebaseerde toetsing. De vraag wat lezen in het leven van een kind zou moeten betekenen wordt in veel onderwijs niet gesteld. Men hanteert een heel beperkte doelstelling, die in zogenaamde beheersingslijsten wordt concreetiseerd.

Echte zorgverbreding

Je kunt veranderingen in het onderwijs op allerlei manieren op gang brengen. Een daarvan is "van bovenaf" via schoolbesturen, de ingang waarvoor nu is gekozen. Daarbij is er vooraf geen garantie dat het samenwerken van regulier en speciaal onderwijs er toe bijdraagt dat het ideaal van goed basisonderwijs voor iedereen dichterbij komt. Daar komt bij dat onderwijs als systeem dat wordt gekenmerkt door permanente selectie nog altijd goed aansluit bij het marktmodel dat in andere sectoren van de samenleving overheerst. Het leven is daar een meedogenloze race om de beste plaatsen en materiële voorzieningen. Echte zorgverbreding behoeft erkenning van ieders rechten op een volwaardig bestaan. Dat kan slechts daar tot stand komen waar het in harmonie met elkaar samenleven zowel middel als doel

is. De bescherming die kinderen in het speciaal onderwijs van nu krijgen moet in samenwerkend speciaal en regulier onderwijs worden gecontinueerd. Dat vraagt in veel basisscholen om een andere grondhouding tegenover kinderen en hun presteren. Anders gezegd: het is buitengewoon ongelukkig dat pogingen om tot samenwerking te komen tussen speciaal en basisonderwijs samenvallen met het uitbreken van "toets- en meet-gekte" in het basisonderwijs.

Scepsis in de pers

Berichten in de pers over "Weer samen naar school" getuigen van weinig vertrouwen in wat gebeuren moet. "Directeuren zijn de komende tijd bezig met ontslagen en rechtsposities (als gevolg van de schaalvergrotingsoperatie), die komen helemaal niet toe aan extra zorg voor probleemleerlingen. Nog jaren niet" (een directeur van een school voor speciaal onderwijs in Trouw, 26 oktober jl.). Er zijn andere twijfels. Onderzoeker Kool (eveneens een bericht in Trouw) verwacht een groei van het lom-onderwijs. Het gewone onderwijs is niet in staat om op allerlei vormen van moeilijk gedrag en problematisch leren op passende wijze in te spelen. Daar komt bij dat de status van veel lom-onderwijs, waaronder het voortgezet lom-onderwijs, is verbeterd. Ook bij de besturenbonden is er scepsis, gezien de aanpak waarvoor is gekozen een uiterst belangrijke partij. "Op zijn vroegst kan er in 1993 sprake zijn van het tot stand brengen van de groei van het speciaal onderwijs, als dit al lukt" (NRC, 2 november jl.).

DE NJPV TOEN, NU, STRAKS

Jaarrede NJPV voorzitter

Beste bestuursleden, directeuren, ouders, groepsleiders, aankomend groepsleiders, individuele leden en belangstellenden,

De afgelopen jaren werden er in elke Algemene Leden Vergadering (ALV) belangrijke beleidsbeslissingen genomen. Zo ook vandaag! Dat we de laatste jaren zulke zware beslissingen moesten nemen heeft m.i. te maken met de weg die de NJPV als organisatie zoekt binnen onderwijsland in samenhang met het huidige en toekomstige overheidsbeleid.

Regeren is vooruit zien, inspelen op komende ontwikkelingen ter bescherming van de belangen van Jenaplanscholen. Hoe groot we relatief ook zijn, we blijven een kleine minderheid binnen onderwijsland en dat betekent knokken voor de instandhouding en zelfs uitbreiding van Jenaplanonderwijs. Dat vereist een actief, flexibel beleid. Ageren in plaats van reageren. Handelen in plaats van afwachten.

Voor leden is het wellicht niet altijd even makkelijk de sprongen in het beleid van het bestuur te volgen. Dat is mede het gevolg van het feit dat de basis, de ALV, 1 keer per jaar bij elkaar komt.

Met het sociocratiseren van onze organisatie hopen we daar een oplossing voor te vinden.

Het bestuur werd dit jaar zó geconfronteerd met de gevolgen van de groter wordende organisatie, dat er ons inziens een herbezinning nodig was. Een realistisch beleid voor de komende jaren is dan ook noodzakelijk.

Voor ik daar verder op in ga, lijkt het me goed om terug te blikken op de afgelopen 5 jaar, waarin de NJPV nieuwe stijl, bestaat.

In 1986 is de NJPV veranderd van een vereniging van individuele leden in een bond van scholen, waar ook individuele leden bij aangesloten kunnen zijn. Dit om de belangen van Jenaplanscholen beter te kunnen behartigen.

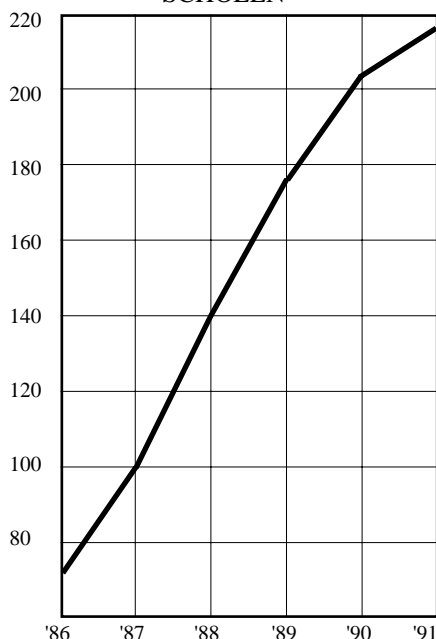
Tevens zijn toen diverse landelijk

opererende Jenaplan-organisaties en periodieken gebundeld. De activiteiten van de Stichting Jenaplan en het Seminarium gaan nu op in de sociocratisch georganiseerde NJPV. "Mensenkinderen" is het blad geworden voor diegenen die bij Jenaplanonderwijs betrokken zijn.

Het was in 1986 nog maar de vraag hoeveel Jenaplanscholen echt mee zouden doen en contributiegelden daarvoor beschikbaar wilden stellen.

Met behulp van enkele grafieken en schema's wil ik een indruk geven van hetgeen sindsdien gebeurd is.

AANTAL AANGESLOTEN SCHOLEN



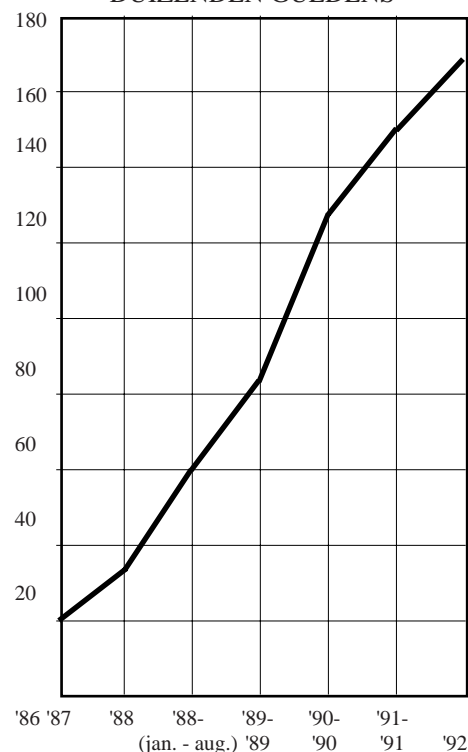
Aantal scholen

Het aantal aangesloten scholen is gestegen van 89 tot 207, 3 PABO's en 1 ZMLK-school. Daarmee is de NJPV de grootste georganiseerde onderwijsvernieuingsbeweging van ons land geworden. De hoeveelheid geld die omgaat in de NJPV is echter nog veel sterker gestegen, zoals de volgende grafiek laat zien.

Omvang geldstromen NJPV

Een toename van f 20.000,— 5 jaar geleden, tot f 167.000,— in dit

OMZET NJPV IN DUIZENDEN GULDENS



schooljaar. Deze toename is ontstaan door:

- de sterke groei van het aantal leden
- de verhoging van de lidmaatschaps-gelden
- de ROPO-subsidie
- de Netwerk-bijdragen
- de SLO-gelden (W.O.-project)

Hopelijk geeft het hoge bedrag van f 167.000,— u geen vertekend beeld. Daar zal de penningmeester u uitvoerig over inlichten.

Mijlpalen

Je kunt het ook bekijken vanuit enkele mijlpalen die de afgelopen 5 jaar zijn bereikt.

Deze mijlpalen zijn een direct gevolg van de lijnen die in de grote beleidsconferentie in 1987 werden uitgezet.

Beleidsplan beleidsconferentie 1987

In 1987 werd een beleidsconferentie over de ondersteuning van het Jenaplanonderwijs gehouden, waar een aantal beleidslijnen uitgezet is.

Ik zal nu even stilstaan bij elk daarvan en opnoemen wat wèl en niet bereikt is.

1. De naam "Jenaplanschool"

wèl:

- acceptatie basisprincipes
- vrijwel alle JP-scholen zijn lid van de NJPV
- scholen stellen het bezit van het Jenaplandiploma steeds meer als functie-eis

MIJLPALLEN

- | | |
|------|--|
| 1986 | Heroprichting van de NJPV als Scholenbond
Begin uitgave Mensenkinderen |
| 1987 | De ALV spreekt zich uit voor netwerk ontwikkeling |
| 1988 | Oprichting Jenaplan-Netwerk o.a. met behulp van ROPO- en Netwerkbijdragen
Aanstelling bestuurlijk medewerker voor 16 uur per week |
| 1989 | Erkenning van het Jenaplan-diploma door het Ministerie van O en W |
| 1990 | SLO-project W.O.
Aanstelling administratief medewerkster voor 16 uur per week |
| 1991 | Aanstelling tweede administratief medewerkster (samen met de SJPO) |

niet:

- controle op de opname van de basisprincipes in het schoolwerkplan
- we hebben nog geen toetsingscommissie die desgevraagd de ontwikkeling in Jenaplanzin kan bekijken.

2. Ontwikkeling van een landelijk (inhoudelijk) raamwerk voor Jenaplanscholen

wèl:

- gezamenlijke structuur schoolwerkplan
- SLO-project rekenen/wiskunde

- invoeringsprogramma blokperiode
- verschillende brochures: spel, bouwen.

niet:

- verschillende modellen voor de ontwikkeling van een Jenaplanschool in een totaalplaatje (organisatie-elementen) en routes daar naar toe.
- volledige en gedegen concept-uitwerkingen inclusief raam- leerplannen voor de verschillende vak- en vormingsgebieden
- een model voor zelf-evaluatie voor scholen.

3. Landelijke ondersteuning op juridisch, administratief en rechtspositioneel terrein

wèl:

- rijkserkenning Jenaplandiploma
- bureau voor de NJPV (waar vele telefoontjes per dag binnenkomen voor allerhande informatie)
- vademecum
- nota's over hoe met overheidsbeleid omgegaan kan worden
- ontwikkeling van een organisatie-model om als school-gemeenschap op een haalbare wijze onderwijsbeleid te kunnen maken en uit te voeren

niet:

- erkenning als pedagogische richting
- er bestaan nog wat knelpunten met betrekking tot garantielopers

4. De opzet van regionale ondersteuning

wèl:

- verbreding en regionalisering van de nascholingscursussen
- cursussen voor bestuursleden, MZR-leden, ouders en management—cursussen voor schoolleiders
- afspraken met WPRO/OBD-en over hoe de Jenaplanbegeleiding in de regio's het beste vorm kan krijgen
- in een aantal regio's is een samenwerking tot stand gekomen tussen PABO's en SBD-en
- ROPO-subsidie en Netwerkbijdrage gerealiseerd

niet:

- een aantal regio's die nog problemen hebben om met elkaar samen te werken
- onvoldoende faciliteiten voor coördinatoren
- er moet een sterkere gerichtheid

komen in de regio's op de inhoudelijke ontwikkeling

- de profielschets van een Jenaplan-begeleider moet naar buiten toe uitgedragen worden

5. Verbreding en regionalisering van de (na-)scholing van groepsleiders en schoolleiders

wèl:

- de rol van de schoolleider is meer benadrukt
- kwaliteitsbewaking uitgevoerd door kring Scholing en Begeleiding
- meer cursusplaatsen
- veel ontwikkeld t.b.v. de nascholingscursus bijvoorbeeld de afstemming van de onderdelen.

niet:

- samenhang initiële opleiding PABO's en nascholing
- meer vakdidactische Jenaplanscholing (verschillende onderdelen van het ritmisch weekplan uitwerken)

6. Samenwerking met andere vernieuwingsrichtingen

wèl:

- bundeling van krachten van vernieuwingsorganisaties in Samenwerkende Organisaties voor Ondernemingsvernieuwing verband, waar door het Ministerie een subsidie voor wordt verleend van f 30.000,—
- Nationaal Onderwijs Tentoonstelling.
- aanvraag om de erkenning als pedagogische richting bij het ministerie
- samenwerking met de SBD Vrije Scholen voor scholen die wilden uit-treden uit de eigen SBD
- versterking en verdieping van de kring Voortgezet Onderwijs (VO).
- ondersteuning en ontwikkeling leerplan Voortgezet Onderwijs door het CPS.

niet:

- leerplan + VO-Jenaplan + scholingsmogelijkheden V.O. t.b.v. bijv. basisvorming
- V.O. scholen oprichten per regio (gezamenlijke scholen voor basisvorming)

U ziet dat er enorm veel gerealiseerd is van wat er in die beleidsconferentie aan lijnen werd uitgezet. Daar is door u allen op verschillende niveau's en in verschillende mate hard aan gewerkt.

Tot zover het terugblikken en nu het oog op de toekomst.

Zoals bekend stopt de ROPO-subsidie 1 januari a.s. Daarmee valt een belangrijke inkomstenbron weg. Ook voor de scholen die de vrijwillige Netwerkbijdrage tot nu toe geheel of gedeeltelijk betaalden uit de ROPO-subsidie.

Gelukkig zijn er relatief veel scholen bereid geweest de netwerk bijdragen so wie so te betalen.

Wat te doen in deze situatie?

- 1) De dienstverlening beperken?
- 2) De contributie verhogen?
- 3) De dienstverlening opsplitsen in een basispakket, dat betaald kan worden uit de gewone contributie, en extra dienstverlening, die apart betaald moet worden?

Het NJPV-bestuur stelt, zoals U uit de stukken heeft kunnen opmaken, het laatste voor, zij het dat we wat betreft "Mensenkinderen" nog geen oplossing op lange termijn gevonden hebben. Tevens wordt, binnen de voorstellen, die apart betaalde dienstverlening grotendeels uitbesteed.

Uit de praktijk van de afgelopen jaren blijkt dat intensief werk, behorende bij onze organisatie, nog nauwelijks door vrijwilligers gedaan kan worden. Dit telt met name voor het administratieve, financiële en rechtspositionele werk. Het bestuur heeft daar zo haar handen aan vol gehad, dat haar eigenlijke taakstelling in het nauw kwam.

Door het uitbesteden van uitvoerende taken kan de NJPV zich vrijstellen voor haar primaire taak: het organiseren van beleid dat de belangen van Jenaplanscholen ten goede komt. Op korte termijn gaat het daarbij om het goed inspelen op de volgende veranderingen:

Het dereguleringsbeleid

Naar besturen van scholen gaan méér geld en bevoegdheden.

- Hoe gaan die besturen met die toegenomen macht en dat extra geld om?
- Welk aanbod zal er komen van organisaties die Jenaplan-

deskundigheid in huis hebben.

- In hoeverre kunnen zij op elkaar afgestemd worden, met elkaar samenwerken?

- Moet de NJPV als bemiddelaar gaan optreden? Of de regio's? Of de scholen zelf?

Het gaat om een voor het onderwijs nieuwe situatie die nieuwe mogelijkheden, maar ook gevaren met zich meebrengt.

De NJPV is juridisch en qua men-skracht niet in staat om deze markt te reguleren. Dat is waarschijnlijk ook niet helemaal gewenst om dat dit zou ingaan tegen de autonomie die ieder schoolbestuur nu eenmaal bezit. Wel wil de NJPV het volgende doen:

1) Er zijn nu 8 PABO's die opleidingen verzorgen voor het Jenaplan-diploma. Het NJPV-bestuur vindt dit voorlopig voldoende en zal geen nieuwe verzoeken van PABO's om erkenning door de NJPV in behandeling nemen.

2) Het NJPV-bestuur streeft naar vakkundige Jenaplan-begeleiding per regio die zowel de schoolgebonden als de schooloverstijgende begeleiding verzorgt. In enkele regio's heeft dit geleid tot beduidende verbeteringen. Het zijn echter ook de diensten en de scholen in de regio zelf die daar actief naar moeten streven, want anders lukt dit niet, of niet voldoende.

3) Voor zover er gaten in deze ondersteuning door PABO's en begeleidingsdiensten vallen kunnen aan de NJPV vragen gesteld worden. De NJPV gaat echter niet zelf ondersteuning verzorgen. Deze wordt uitbesteed aan instituten en organisaties die Jenaplan-deskundigheid in huis hebben.

4) Voor zover organisaties die Jenaplan-deskundigheid in huis hebben menen geschaad te worden door andere organisaties met Jenaplan-deskundigheid kunnen zij dit voorleggen aan de Kring Scholing en Begeleiding. Deze Kring heeft de bevoegdheid gekregen de Jenaplan-ondersteuning zo goed mogelijk op elkaar af te stemmen.

5) Al het bovenstaande vindt zijn grenzen in het recht van iedere school, regio, SBD en PABO om zelf te bepalen waar welke ondersteuning aangevraagd wordt.

Zeker zullen door het opengooien van de onderwijs-ondersteunende markt hier en daar problemen ontstaan. Toch denk ik dat deze situatie voor Jenaplanscholen meer voordelen dan nadelen biedt. Begeleidingsdiensten en PABO's hebben vaak om een aantal redenen begrijpelijkerwijs geen of onvoldoende deskundigheid in huis. Daarbij moet gezegd worden, dat veel Jenaplanscholen hun eigen begeleidingsbehoefte niet duidelijk omschrijven en het zelfs laten om hun ondersteuningsbehoefte kenbaar te maken. In de huidige situatie zijn Jenaplanscholen van de SBD-en afhankelijk met betrekking tot het wel of niet honoreren van hun ondersteuningsvraag.

Door het overheidsbeleid kunnen Jenaplanscholen in de toekomst hun geld besteden bij die organisaties die Jenaplan-deskundigheid in huis hebben. Voor scholen die nu al adequate ondersteuning ontvangen, zal er weinig veranderen. Scholen waarbij dat niet het geval was, krijgen in de toekomst steeds meer de kans om de voor hen nodige ondersteuning te verwerven.

Het schaalvergrotingsbeleid

Het ziet er naar uit dat ± 60 van de 207 Jenaplanscholen in de komende jaren moeten fuseren met andere scholen.

In de meeste gevallen zijn die andere scholen klassikale scholen. De gevolgen laten zich raden. Het zal moeilijk worden om het Jenaplan-onderwijs binnen die fusies te integreren. De meeste van ons weten wat er van mensen gevraagd wordt om dat onderwijs te realiseren.

In een schaalvergrotingsnotitie heeft de NJPV al aangegeven wat in deze situatie het beste gedaan kan worden. In "Mensenkinderen" van november staat een vervolg op deze notitie aangekondigd, die er op gericht is zoveel mogelijk Jenaplan-onderwijs te kunnen behouden. Ons advies is: afwachten tot de beslissing in de kamer valt en niet te gretig op de fusie-trend inspringen.

Dames en Heren, de NJPV is nu zover "gesociocratiseerd" dat de taak van het bestuur vanaf vandaag wordt overgenomen door de Verenigingskring. In die Verenigingskring

zullen de scholen via hun coördinatoren sterk vertegenwoordigd zijn. Dit om duidelijk tot uiting te laten komen dat de NJPV primair een scholenbond is.

Verdere maatregelen met het oog op invoering van de sociocratische organisatie die binnenkort genomen worden zijn:

- iedere kring beschrijft eigen doelstellingen en reglementen: deze worden getoetst door de Verenigingskring en de implementatiegroep Sociocratie;
- de topkring wordt geïnstalleerd; dit is de kring die contacten buiten het Jenaplanonderwijs onderhoudt, met name met landelijke en overkoepelende onderwijsorganisaties, en de Verenigingskring gevraagde en ongevraagde adviezen geeft.
- last but not least: komend jaar wordt, volgens de voorstellen, de laatste Algemene Ledenvergadering gehouden.

Daarna is de landelijke organisatiestructuur van de NJPV volgens de plannen geheel “gesociocratiseerd” en is daardoor de vertegenwoordiging en wederzijdse beïnvloeding van het

hele Jenaplanveld voldoende geregeld. Daar past de ALV in de huidige opzet niet meer in.

Om wel gelegenheid te bieden aan persoonlijk en landelijk contact zal daarna jaarlijks een ontmoetingsdag of conferentie georganiseerd worden, die een resonansfunctie zal hebben naar de verenigingskring toe.

Na de 5 jaren van groei, kan de NJPV, als u de voorstellen vandaag bekrachtigt, zich in de komende jaren nog meer gaan richten op het opkomen voor de belangen van Jenaplan-scholen. De omvang van de NJPV-activiteiten wordt beperkt tot wat qua financiën en vrijwillige men-skracht op te brengen is.

De NJPV moet daarbij helpen de voorwaarden voor Jenaplanonderwijs veilig te stellen. Het is aan de scholen en regio's zelf om die voorwaarden zo goed mogelijk te benutten.

Het is mijn overtuiging dat we als Jenaplanscholen al veel bereikt hebben, maar ook, dat we er nog niet zijn. Veel onderwijs-inhoudelijke en

schoolorganisatorische zaken vragen dringend om verder ontwikkeld te worden.

Op en andere plek, als coördinator van de Stichting Jenaplan-Ondersteuning, hoop ik in nauwe samenwerking met de NJPV, daar aan verder te werken.

Om mogelijk ongunstige belangenverstremming tegen te gaan treed ik daarom niet alleen af als voorzitter van de NJPV, maar stel ik me ook niet beschikbaar voor opname in de Verenigingskring. De samenwerking met de NJPV zal, zo is dat statutair vastgelegd, door tenminste 2 bestuursleden verzorgd worden.

Jullie, NJPV-ers wil ik danken voor de met sommigen heel intensieve samenwerking. Het werken voor de NJPV heeft me veel gekost, maar ook veel gegeven.

Ik wens de NJPV en de haar ondersteunende instellingen een toekomst toe waarin ze een rol van betekenis kan blijven vervullen voor de besturen, de schoolleiders, de teamleden, de ouders en uiteindelijk, en vooral, voor onze kinderen, onze jeugd, onze toekomst.

TOM

LEVENSVERRHAAL (1)

Voor sommigen is het leven een omgevallen letterdoos. Anderen zitten met verliefde oortjes zo in hun eigen verhaal dat de hele wereld erdoor gekleurd is. Wee degene die zich in het verhalenweb van een ander laat vangen. Het loont de moeite na te gaan welke verhalen in je leven spelen en wat hun herkomst en karakter is. Wellicht krijg je zo een beter zicht op het vervolgverhaal dat zich in je stamgroep afspeelt.

Het verhaal van je leven kan langs verschillende lijnen getekend worden. Er zijn in feite vele verhalen, oneindig veel. Het verhaal van de mensen die ik heb ontmoet. Het verhaal van de fietsen die ik heb gehad. Het verhaal van de landschappen waarin ik heb gewoond. Van mijn reizen. Mijn dromen. De muziek.

Wie een goed verhaal heeft wordt geloofd. Wordt vrijgesproken. Wordt

weer gezond verklaard. Wordt tot president gekozen. Wint de Nobelprijs. Je ziet: een goed verhaal heeft een enorme kracht. Je wordt erdoor betoverd en met jou de hele schepping.

Dit wordt het verhaal van mijn verhalen.

Voorlezen

In het grote bed, met mijn broertjes (er waren er altijd wel een stuk of wat). Heit had ons één voor één op zijn schouders door de tuin gedragen om alles welterusten te zeggen: de appelboom, de oude muur, de vogels, de sterren. Mem heeft het ‘gouden vertelboek’ gepakt. We kiezen, zoals bijna altijd, het verhaal van ‘de morspotter’. W.G. van de Hulst op z'n best. We genieten. Het gaat over een jongetje dat een enorme troep maakt van de verf die de schilders in het schuurtje

hebben laten staan.

‘Maar Kees, jongen.....wat doe je nou?!.... Je pakt de kwast en doopt hem zomaar, kopje onder, in de rode verf.... Maar dat mag toch niet.....? O, en je ogen glinsteren van pret. En je ziet niet eens dat er al een grote rode veeg op je wang zit... en op je trui...’ En wij de grootste lol. Moest je zelf eens doen: met een verfveeg op je trui thuis komen. (Pèts! Daar heb je d'r één!! Naar boven jij! Pèts!!) En nu lieten we mem dit verhaal voorlezen, met haar lieve stem, terwijl wij veilig in bed lagen: ons kon niks gebeuren.

De preek

De zondag had een aparte glans. Ze bevatte de volgende ingrediënten: Zondagse kleren, schoenen inplaats van klompen. Twee keer naar de (gereformeerde) kerk. De nazit van de ochtenddienst bij pake en beppe thuis. Wandelen. Visite. Lekker eten. Op deze dag hebben heit en mem tijd voor andere dingen dan het werk in huis en in de winkel.

Wij, heit en ik, gaan al, ver voor het lopen naar de kerk begint (hele gezinnen op rij gebruiken de volle breedte van de straat, bijbels en psalmboeken, minzaam groeten, vanuit alle richtingen komen ze en steeds gaan weer deuren open om groepjes mensen door te laten, mensen die je kent van door de week, maar nu zijn ze anders want zonder hun werk, zelfs de geluiden in de straat zijn zondag). Heit moet de psalmen die gezongen zullen worden opschrijven. Met krijgt op een zwart bordje. Hij houdt daarbij het hoofd schuin en het puntje van de tong komt nu en dan tevoorschijn. Hoe kan hij dat zo mooi? Het zijn dezelfde letters en cijfers als op de prijskaartjes in de etalage van onze winkel. Maar nu zijn ze zondag. Eigenlijk jammer dat ze straks weer worden uitgeveegd, of nee: toch maar beter, want deze cijfers en letters horen niet thuis op maandag. Ik zit al lang in de diakenbank als de eerste mensen binnenkomen. Ze zullen wel denken: Daar zit die jongen van Feike die de bordjes zo mooi heeft geschreven.

Als de preek begint moet je altijd even opletten. In het eerste stukje, voor de tussenzang, vertelt de dominee hoe hij zijn preek heeft ingedeeld. Die bestaat onveranderlijk uit drie punten. Als je nou straks, bij de nazit bij pake en beppe thuis, deze drie punten moeiteloos kunt navertellen, kan je scoren. Waarderend geknik van al die ooms, heit achteloos trots daartussen, oom Jan die zegt: Jij kunt ook wel dominee worden.

Kees Both

RECENSIES

Twee boeken over natuurbeleving

Enkele jaren geleden werd ik opgebeld door Marjan Margadant- van Arcken met de vraag of ik de namen van enkele Jenaplanscholen in het Zuiden des lands zou kunnen doorgeven ten behoeve van een onderzoek naar natuurbeleving van jonge kinderen. "De Kleine Akkers" in Goirle ging, naast andere scholen, meedoen met dit project en de neerslag van het onderzoek is te vinden in het boek (dat ook dienst

Vertellen

Meester Pruiksmá, die kon pas vertellen! Bijna elke dag was het raak: Bijbelse Geschiedenis, Vaderlandse Geschiedenis, Kerkgeschiedenis. Ook bijvoorbeeld aardrijkskunde was voor hem een vertelvak. Wij hadden regelmatig ruzie onder elkaar; is-ie daar nou echt zelf geweest of niet.....

Maar het mooiste was op de vrijdagmiddag: het vrije verhaal. Het waren vaak vervolgv verhalen. Zeer dramatisch. Bijvoorbeeld van een moeder die stierf en hoe de kinderen zich daarna moesten redden. Dickens-achtige vertellingen.

Al tijdens het tekenen of opstelschrijven dat eraan voorafging was er de voorsmaak. Dan las hij het verhaal nog even voor zichzelf door, halffluid soms en met wilde bewegingen. Dan weer zat hij stil voor zich uit te kijken, de klas in, zonder iets te zien (behalve dan wat zijn fantasie hem liet zien). We huiverden: straks zullen ook wij het zien.

Op een gegeven moment barstte hij los. Soms nog onder het tekenen. Soms terwijl hij, de deur open, op de gang kwam aanlopen. Je schrok je wezenloos.

Hij vertelde met heel zijn lijf. Met alle mogelijkheden van zijn stem. Je voelde de zon op je huid. Je had een ellendig brok in de keel. De spanning was sommigen soms teveel: dan barstte er iemand in tranen uit. Maar hij vertelde door. Het was alsof hij in de ban van zijn eigen verbeelding was geraakt. Zelf verbijsterd over het verloop van de geschiedenis. En opgelucht over de (altijd) goede afloop.

deed als proefschrift) "Dierenjuf". Zo noemden de kinderen Marjan, als zij weer met haar menagerie op school kwam om de reacties, ideeën en gevoelens van de kinderen te onderzoeken.

Mede op grond van dit boek schreef zij een artikel in Mensen-kinderen dat (typerend!) als titel heeft: "Natuur- en milieueducatie vanuit een positieve grondhouding". Als vervolg op dit on-

Fantaseren

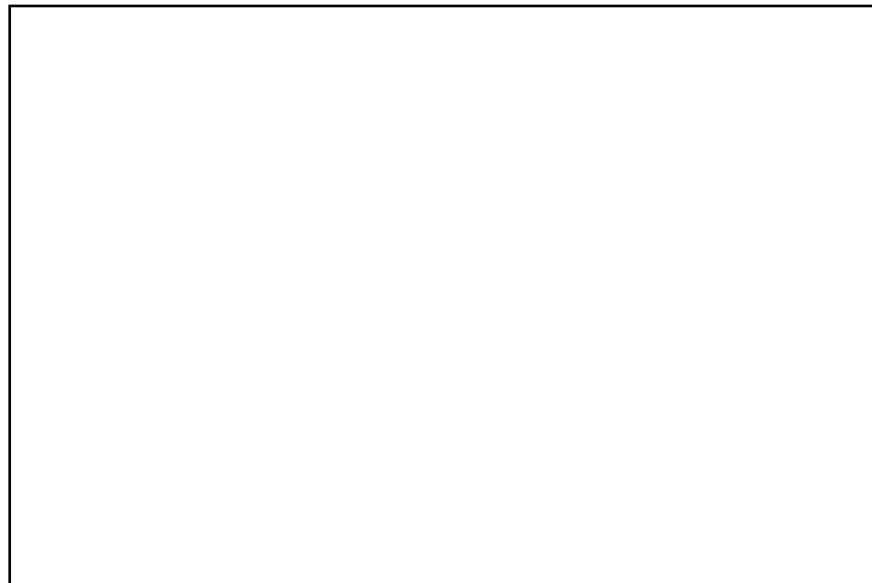
Grotesk, wreed, goddeloos en hartverscheurend waren de fantasieën die in het donker van de slaapkamer tot leven werden geroepen door ons vieren als broers. Daar, tussen de hoge balken, in de plooiën van de gordijnen, rond de roetvlekken op het behang van het schoorsteenkanaal (wind- en vogelgeluiden gaven de verbeelding vleugels), daar creëerden wij een mythologie die bevolkt werd door monsters en wangedrochten. Wij rekenden genadeloos af met alles en iedereen die ons in het gewone leven dwars zat, inclusief onze eigen familie en God de Heer. Bloedstollende taferelen hebben zich daar afgespeeld.

Waren wij milder gestemd, dan werd de toonzetting aangepast. Dan gingen wij bijvoorbeeld de wereld om ons heen wetenschappelijk verklaren. Dat de maan ademt en hoe wormen met elkaar praten. Ook hadden wij op ons genomen alle bestaande woorden in twee categorieën in te delen, nl. in 'echte' en 'onechte woorden'. Een beproefde methode daarbij was: het driemaal langzaam uitspreken van het woord. Onechte woorden vallen daarbij onherroepelijk door de mand. 'Hark' bijvoorbeeld hield hoe dan ook zijn tanden (dus echt). 'Tafel' echter had al na twee keer geen poot meer om op te staan (onecht).

Wie weet het meest vieze woord, de meest vervaarlijkste vervloeking, de meest gruwelijke marteling.

'Stil, er staat iemand achter de deur!'

derzoek kreeg zij de opdracht onderzoek te doen naar de natuurbeleving van 8-12-jarige kinderen. Hierin deed ook de pedagoge Maya van Kempen (voor lezers van Mensen-kinderen geen onbekende, zie Msk.sept.1988) mee. Dat leidde tot het boek "Groen verschieet", dat in 1990 uitkwam. Laatstgenoemde boek was weer uitgangspunt voor een symposium "Verder werken met 'Groen Verschieet'" (waarvan een verslag verscheen) en tot de brochure die hier besproken wordt. De titel is: "Natuur in kinderhanden", met als ondertitel "Bevordering en integratie van natuurbeleving in het basis-onderwijs".



Allereerst uitnodigende natuur

Belangrijk uitgangspunt is dat je kinderen in de basisschool niet zomaar met milieuproblemen op het lijf mag vallen, maar dat beleving van “natuur” de basis is voor natuur- en milieu-educatie. Maar wat is dan de “natuur” en hoe geef je ruimte en vorm aan “beleving”?

“Natuur” is voor kinderen (de “geleefde betekenisverlening”) allereerst uitnodigende natuur. Daarmee wordt bedoeld:

.uitdaging tot het beleven van spannende avonturen;

.het gebruik van dingen uit de natuur, om te eten (kinderen zijn gek op wilde groenten, e.d.) of mee te spelen (bijv. fluitjes van een vliertak of van fluitekruid);

.intigerende natuur, die uitnodigt tot “spieden en speuren”, tot ontdekken en onderzoeken;

.natuur die mooi en/of lelijk is;

.natuur als decor voor spel en andere recreatieve activiteiten.

Daarnaast is “natuur” voor kinderen ook de bedreigde natuur. Elk van deze betekenissen wordt uitvoerig toegelicht met “uit het leven gegrepen” materiaal- citaten van kinderlijke uitspraken, observaties.

In tegenstelling tot veel andere natuur- en milieueducatieve programma’s menen de auteurs dat het inzicht in grotere verbanden dat nodig is voor het begrijpen van “milieuproblemen” kinderen van 8-12 jaar grotendeels boven de pet gaat en dat hier het gevaar op de loer ligt van verbalistische “kennis”.

Vormgeving in de dagelijkse praktijk

De vormgeving in de dagelijkse praktijk wordt beschreven aan de hand van een aantal voorwaarden.

Op z’n minst moet er voldoende tijd zijn voor natuurbeleving en vooral ook voor een goede nabespreking (reflectie). In het overvolle leerplan van basisscholen ontbreekt meestal de tijd om echt iets uit te diepen. Er moet dus gekozen worden, net zoals wij in het project Wereldoriëntatie Jenaplan kiezen en herordenen, juist om tijd te winnen voor enige diepgang. Verder moet de natuur binnen handbereik zijn, binnen en buiten: het gebruik van de directe schoolomgeving, de schooltuin, tijdelijk levende wezens in de school. Er worden voorbeelden van eenvoudige verkenningsoopdrachten gegeven. Ook binnen de gekozen thema’s moet beperking plaatsvinden, in tegenstelling tot het uitwaaiëren in de breedte. Het gaat om eenvoud en helderheid in thematiek, ook voor de kinderen- “hier hebben we het nu over”. Dat is een belangrijke voorwaarde voor betrokkenheid. Maar tevens moeten de kinderen ruimte krijgen voor het uiten van hun gevoelens en ideeën, in “aanrommel-situaties” en open gesprekken. Om aan deze verschillende voorwaarden recht te doen (in het boekje staan ook voorbeelden van hoe het niet moet) is een bepaalde fasering van activiteiten nodig en er wordt dan ook uitvoerig ingegaan op een didactische strategie die hier passend is.

Milieuproblemen niet uit de weg gaan

We hoeven milieuproblemen niet uit de weg te gaan, de kinderen komen er zelf mee. Maar we moeten kinderen helpen er iets mee/aan te doen, hoe klein ook.

Het boekje wordt besloten met een uitvoerige bespreking van allerlei bronnen die scholen kunnen aanboren, allereerst in hun eigen omgeving.

Bij alle besproken zaken wordt geput uit een rijk arsenaal van praktijkkennis, op grond van een visie op kinderen die wij in Jenaplan kringen herkennen als verwant met de kindersociologie die wij zelf hanteren.

Al met al een boekje dat ik in veel Jenaplanscholen zou wensen, maar dat zeker studiemateriaal in de opleiding zou moeten zijn.

Een nadeel is de mijns inziens te sterke gerichtheid op het geven van lessen. Nu is er niets tegen het geven van lessen aan stamgroepen of niveau-groepen. Misschien wordt deze organisatievorm in Jenaplanscholen wel te weinig of te “arm” gehanteerd. Maar de les is slechts een van de organisatievormen van wereldoriëntatie in de Jenaplanschool. Maar ook voor het plannen van projecten en voor activiteiten in de blokperiode is hier veel te vinden.

Het verschil tussen kennis en ervaring

“Als je een egel meeneemt naar school en je vertelt dat er zoveel egels platgereden worden omdat ze bij gevaar niet wegronnen maar zich oprollen, volg je een kennislijn. Het gaat erom dat kinderen iets bepaalds over die egel leren. Als kinderen vertellen over een egel die ze in een bos zagen wegkruipen is dat wat anders.

Wat kinderen zelf waarnemen en

De worm
Hij is kronkelig
Hij lijkt net spaghetti
Het voelt ruw aan
Zijn kop is dun

poëtische manier van kijken.

Stap voor stap wordt beschreven hoe er geluisterd, gekeken, geschreven wordt en ook hoe de geschreven teksten besproken en herschreven worden en tenslotte gedrukt worden. Met de gedrukte teksten en lino's, etc. wordt tenslotte een tentoonstelling gemaakt.

De brochure wordt besloten met een beschrijving van bronnen.

Betrokkenheid

Ik ben heel enthousiast over dit boekje. Kern van de natuur- en milieueducatie in de basisschool (maar ook later) is wat mij betreft het stimuleren van betrokkenheid van kinderen bij hun omgeving. Een betrokkenheid die de basis vormt voor een groeiende verantwoordelijkheid. Daarnaast is verwondering van belang, als basis voor respect. Het begrip "verwondering" komt in deze brochure niet voor, de zaak is voortdurend aan de orde.

Belangrijk is ook het op elkaar betrekken van verschillende vakken en vormingsgebieden, hier de kunstzinnige vorming en natuuronderwijs. In een tijd waarin het denken in termen van deelvaardigheden en onafhankelijk functionerende deelgebieden, elk met uitgewerkte leerplannen en bijbehorende materialen voor leerkrachten en leerlingen hoogtij viert (of is die golf al weer op zijn retour?), zijn zulke verbindingen heel belangrijk. Het gaat immers om het ene kind en om de ene wereld, welke kapot dreigt te gaan aan onder andere het atomistische denken, zonder voldoende oog voor het geheel. En juist met betrekking tot die samenwerking tussen vakken en vormingsgebieden heb ik vragen en bezwaren.

Een half verhaal

De ondertitel van het boekje luidt: "Werken met gedichten in het natuuronderwijs". Ik meen dat deze beter zou kunnen luiden: "Literaire vorming, met de natuur als thema". Want het natuuronderwijs is als discipline vrijwel onvindbaar. In het overzicht van verdere informatiebronnen achterin wordt niet een publicatie op natuuronderwijsgebied genoemd. Is de auteur niet op de hoogte van recente ontwikkelingen op dat gebied? Dat zou je bijna denken als je het wat cari-

waarover ze elkaar vertellen is de ervaringslijn. Die twee lijnen moeten apart aandacht krijgen en niet door elkaar gehaald worden.

In dit project brengen we weinig in, maar er komt zeer veel uit. Je kunt echter niet voorspellen wat er uitkomt. We stellen niet vast wat de kinderen moeten weten.

We brengen ze in contact met de schoolomgeving.

De ontdekkingen doen ze zelf.

Op deze manier leren de kinderen minstens even veel als aan de hand van gestructureerde natuurleren.

Je kunt daar best op vertrouwen."

Nieuwsgierig naar onze natuur

Dit citaat staat aan het begin van een brochure met de titel "Nieuwsgierig naar onze natuur". Deze is geschreven door Henk van Faassen en uitgegeven door de Stichting Kunstzinnige Vorming Amsterdam, waarvan de Taaldrukwerkplaats deel uitmaakt.

In de brochure wordt beschreven hoe het zelf kijken, luisteren, ruiken, etc., kortom het ontdekken met al je zintuigen, verbonden kan worden met het luisteren naar/lezen van gedichten en het zelf schrijven van gedichten en andere teksten. Dichters kijken op een bijzondere, intensieve en persoonlijke manier naar de dingen om hen heen. Ze ontdekken zo het bijzondere in het algemene en via het lezen van hun gedichten kun je ook zien wat zij gezien hebben. Het gaat om een

caturale beeld opmerkt, dat vooral in tussenzinnen van natuuronderwijs wordt geschetst: er wordt geschreven over "invulbladen" en over "lastige vragen die jou gesteld worden en waarop je het antwoord niet weet" (dit doet me denken aan het kostelijke verhaal van Jos Elstgeest, over "Vraag of antwoord"). In modern natuuronderwijs wordt juist de nadruk gelegd op leren door zelf ontdekken en onderzoeken en zelf vragen leren stellen die je door onderzoek kunt beantwoorden. Als er verband gelegd wordt tussen een procesgericht benadering van natuuronderwijs en kunstzinnige vorming kan duidelijk worden dat wetenschap en kunst op het niveau van de basisschool heel goed op elkaar betrokken kunnen worden. We hebben in het basisonderwijs volstrekt geen belang bij een gevecht tussen disciplines, maar juist bij samenwerking, om zo invulling te geven aan het "waar mogelijk in samenhang" waarover de Wet op het Basisonderwijs spreekt. Dat geldt nog sterker voor het Jenaplanonderwijs, dat immers volgens de map "Jenaplan en het Schoolwerkplan" getypeerd is als "een weg naar meer samenhangend onderwijs". In het project "Wereldoriëntatie Jenaplan" wordt daar ook aan gewerkt. Voor deskundigen op het terrein van natuuronderwijs en voor kunstzinnige vormers is het een uitdaging om elkaar serieus te nemen en samenhangen te ontdekken, wat mij betreft in het kader van geïntegreerde wereldoriëntatie.

ACHTERGROND VAN DEZE
RECENSIE WORDT O.A. GEVORMD
DOOR:

Marjan Margadant-van Arcken,
Dierenjuf, natuureducatie en natuurbeleving bij jonge kinderen, dissertatie, Utrecht, 1988.
Besteladres: Vijverlaan 5, 7975 BW, Uffelte

Marjan Margadant-van Arcken, Natuur- en milieueducatie vanuit een positieve grondhouding, Mensen-kinderen, sept.1988

Marjan Margadant-van Arcken/Maya van Kempen, Groen Verschiet- natuuronderwijs en natuurbeleving bij 8 tot 12-jarige kinderen, SDU, 's-Gravenhage, 1990

Ard Alblas/Dirk Huitzing (red), Verder werken met Groen Verschiet, Ministerie van Landbouw, Natuurbe-

heer en Visserij, 's-Gravenhage, 1990
Kees Both- Van observeren tot schrijven, in: Werkboek Ontdekkend-onderzoekend Leren, CPS, Hoevelaken, 1989

Kees Both (red.), Wereldoriëntatie-een reader ten behoeve van de nascholing Jenaplan, CPS, Hoevelaken, 1991 (bevat ook : Jos Elstgeest, Vraag of antwoord?)

Jeanet Elders/Fred Heering/Geert Koefoed, Een reden om te schrijven-werken met kinderen aan poëzie, Phoenix Nuenen, 19885, ook bij het

CPS te koop.
Ed Silanoe, Haiku, Mensen-kinderen, sept.1988

BESPROKEN WORDEN:

Natuur in kinderhanden, bevordering en integratie van natuurbeleving in het basisonderwijs

door: Marjan Margadant-Van Arcken/Maya van Kempen

uitgegeven door de SLO, Postbus 2041, 7500 CA, Enschede, 1991

105 pagina's. Prijs f.17,50

Nieuwsgierig naar onze natuur door: Henk van Faassen uitgegeven door: Stichting kunstzinnige vorming Amsterdam, 1991.

Mauritskade 24, 1091 GC Amsterdam, 57 pagina's. Prijs f.10,-

Bij deze brochure is een Kinderkrant verkrijgbaar, voor f.1,- per stuk.

Ben Boon

Bisonjagers en muizenvrienden

De ontdekking van de Amerika's staat dit jaar in het centrum van de belangstelling. Boeken over de reizen van Columbus verschijnen in grote oplagen en menig uitgever brengt boeken over Indianen op de markt.

Hierdoor verschijnen veel titels, die meer om het onderwerp dan om de inhoud uitverkoren zijn de schappen van boekhandels te bezetten.

Als consument kun je je aardig vergissen. Veel van deze Indianenboeken zien er prachtig uit. Fantastische omslagen, wondermooie illustraties, maar als je de inhoud echt kritisch bekijkt, dan blijken nogal veel van deze boeken flink tegen te vallen.

Een boek in deze categorie is naar mijn mening "Bisonjagers en muizenvrienden; De Indianen van Noord-Amerika" van Karin von Welck, dat uitgegeven is door Meulenhof. Het is volgens de uitgever bestemd voor kinderen van 10 jaar en ouder.

In nog geen 80 pagina's komen de volgende onderwerpen aan bod: Lakota Indianen, de Pueblo-Indianen, de Inuit, de ontdekking van Amerika, het beeld dat de eerste Europeanen van de Indianen kregen, reservaten, hoe Indianen door blanken werden behandeld, de Indianen van de Grote Meren, de bewoners van de noordwestkust, en ga nog maar even door.

Op zich is hier natuurlijk niets op tegen. Het boek heeft niet voor niets de bijtitel :Indianen van Noord-Amerika. Maar van een kinderboek met een dergelijke titel moet je volgens mij

meer kunnen verwachten. De informatie blijft noodgedwongen aan de oppervlakte en het grootste bezwaar is dat de informatie verpakt is in een voor kinderen moeilijk te vatten taalgebruik.

Verder wordt van de lezer een behoorlijke achtergrondkennis verwacht. Wat te denken van tussenzinnen als: "Misschien kun je ze het beste vergelijken met de heiligen van de katholieke kerk. In tegenstelling tot de heiligen keren de kachina elk jaar enige maanden op aarde terug." En: "De Nootka-Indianen-van wie de huizen trouwens door John Webber werden getekend-waren bovendien beroemde walvisvangers."

Het boek behandelt in 13 hoofdstukken de Noord-Amerikaanse Indianen en hun geschiedenis in vogelvlucht. Daar kun je als lezer niet al te veel van verwachten. Zo wordt er in elk hoofdstuk met reuzeschreden door verschillende eeuwen geschiedenis gestapt. Voor kinderen verwarrende tijdsaanduidingen als "In de late zestiende eeuw," of: " In de tijd van Karl Bodmer" zijn bijna op elke bladzijde te vinden.

"Bisonjagers en muizenvrienden" is geen boek waar kinderen met plezier in zullen lezen. Het vereist veel van de lezer en teveel van de jeugdige lezer. Voor de leerkracht biedt het boek echter wel het een en ander. De illustraties van Gabriele Hafermaas zijn fantastisch. Aan de hand van deze tekeningen zouden kinderen wel heel erg veel kunnen leren en ze vormen een hele goede ondersteuning van eventuele lessen over bepaalde Indianenstammen. De schriftelijke informatie lijkt me echter ook voor leerkrachten te oppervlakkig. Het lijkt mij onmogelijk om op basis van de informatie een lessenserie of les te geven. Daarvoor zijn veel betere boeken te verkrijgen. Ik denk daarbij aan het boek "Toen er nog bizons waren" van Kathe Recheis, dat in de vorige aflevering van Mensenkinderen is behandeld.

"Bisonjagers en Muizenvrienden" is uitgegeven door Meulenhoff, Amsterdam onder ISBN nummer:90 290 9829 5 Het is voor het eerst in 1988 verschenen.

De prijs is f 29,50.

BEHOEDERS VAN DE AARDE (2)

Natuur- en milieueductie in intercultureel perspectief.

HOE SCHILDPAD NAAR HET ZUIDEN TROK VOOR DE WINTER

Het was de tijd van het jaar dat de bladeren van de (espen) begonnen te vallen. Schildpad liep een beetje rond toen hij een heleboel vogels zag die zich verzamelden in de bomen. Ze maakten veel lawaai en schildpad werd erg nieuwsgierig.

“Hee”, zei schildpad, “wat gebeurt er?”

“Weet je het niet?” zeiden de vogels, “Wij maken ons op om naar het zuiden te vliegen voor de winter.”

“Waarom doen jullie dat?” vroeg schildpad.

“Weet je dan helemaal niets?” antwoordden de vogels. “Het wordt hier binnenkort heel erg koud en er zal sneeuw gaan vallen. Er zal niet veel eten meer te vinden zijn. In het zuiden is het warm. De zomer leeft daar altijd en er is meer dan genoeg te eten.”

Schildpad spitste zijn oren toen hij hen over eten hoorde praten.

“Kan ik met jullie mee?” vroeg hij.

“Je zou dan naar het zuiden moeten vliegen” zeiden de vogels.

“En jij bent een schildpad. Jij kunt niet vliegen”.

Maar schildpad wilde niet van opgeven weten. “Is er echt geen manier om mij mee te nemen?” smeekte hij. Eindelijk stemden de vogels in, alleen om van zijn gezeur af te zijn.

“Kijk”, zeiden ze. “Kan jij je aan een stok vasthouden met je mond?”

“Da’s geen probleem”, pochte schildpad. “Als ik iets met mijn mond grijp, krijgt niemand het los, totdat ik ermee klaar ben”.

“Goed”, zeiden de vogels. “Dan moet jij je vasthouden aan deze

stok. Deze twee vogels hier zullen ieder een uiteinde ervan in hun klauwen nemen. Op deze manier kunnen zij je meedragen. Maar vergeet niet je mond dicht te houden!”

“Dat is gemakkelijk”, zei schildpad. “Laten we nu naar het zuiden gaan waar de zomer al dat eten bewaart”.

Schildpad greep het midden van de stok en twee vogels kwamen en grepen de uiteinden ervan in hun klauwen. Ze sloegen hun vleugels uit en tilden schildpad van de grond. Al snel waren ze hoog in de lucht en vloegen ze naar het zuiden.

Schildpad was nog nooit zo hoog boven de grond geweest, maar hij vond het prachtig. Hij keek naar beneden en zag hoe klein alles leek. Maar toen ze nog maar even gevlogen hadden, begon hij zich af te vragen waar ze eigenlijk waren. Hij vroeg zich af hoe het meer zou heten dat zich onder hen uitstreekte en hoe de heuvels in de verte heetten. Hij vroeg zich af hoe ver ze al waren en hoe ver ze nog

zouden moeten om in het zuiden te komen waar de zomer leefde. Hij wilde de vogels vragen hoe ze heetten, maar hij kon niet praten met zijn stijf gesloten mond.

Schildpad rolde met zijn ogen, maar de vogels bleven maar door vliegen.

Toen probeerde schildpad met zijn benen te wuiven om hun aandacht te trekken, maar ze deden net alsof ze het niet zagen.

Nu werd schildpad boos. Als ze hem meenamen naar het zuiden, konden ze hem toch op zijn minst vertellen waar ze waren!

Mmph”, zei schildpad om hun aandacht te trekken. Het hielp niet. Eindelijk verloor schildpad zijn humeur.

“Waarom luisteren ju.....” maar dat was alles wat hij zei, want zodra hij zijn mond opende, liet hij de stok los en viel hij.

Sneller en sneller viel hij. Hij werd zo bang, dat hij zijn benen en hoofd introk om zichzelf te beschermen.

Toen hij de grond raakte was de klap zo hard, dat zijn schild kraakte. Hij had geluk dat hij het er levend van af bracht, maar hij had wel overal pijn. Zo erg, dat hij zich naar een vijver sleepte. Hij dook erin en zwom naar de bodem. Daar groef hij zich in de modder om zo ver van de hemel te komen als mogelijk. Daar viel hij in slaap en hij sliep de hele winter door en werd niet wakker eer het lente werd.

Nu weet je waarom de vogels vandaag de dag nog naar het zuiden vliegen, naar het land waar de zomer woont, terwijl de schildpadden, die nu allemaal gekraakte schilden hebben, de hele winter door slapen.....

Uit: Keepers of the Earth, Native American Stories and Environmental Activities for Children.

Geschreven door Michael J. Caduto en Joseph Bruchac.

Vertaling: Ben Boon.

They flapped their wings hard and lifted Turtle of the ground. Soon they were high in the sky and headed toward the south

1492-1992 BERICHTEN (1)

Veel musea en instellingen zullen in 1992 aandacht gaan besteden aan het Columbusjaar. In het volgende nummer van Mensenkinderen leest u hier meer over.

Voorafgaand hieraan wil ik u wijzen op de volgende activiteiten:

*Femia-Cools Jantzen bestudeert geruime tijd het leven en de cultuur van de Pueblo-indianen in Arizona en New-Mexico in de Verenigde Staten. Tijdens haar bezoeken aan deze stammen heeft zij een indrukwekkende dia-verzameling opgebouwd.

Zij verzorgt presentaties en dia-voorstellingen waarbij zij ook een expositie verzorgt van indiaans handwerk en een twaalfstal fotopanelen waarop in kort bestek het verhaal van de Pueblo's te zien is.

Femia Cools-Jantzen reist door het land met deze tentoonstellingen en dia-series. Met haar kunnen ook afspraken gemaakt worden over de inhoud van eventuele presentaties op school.

Het contactadres is:
Femia Cools - Jantzen
"Het andere Amerika"
Frederik Hendiklaan 16
2582 BB Den Haag
telefoon 070-3558612

• De Nederlandse Bibliotheek Centrale heeft een kleine reizende tentoonstelling antiquarische kinderboeken georganiseerd die te zien zal zijn in een aantal Nederlandse Bibliotheken. U kunt contact opnemen met de Openbare Bibliotheek in uw omgeving om deze tentoonstelling te reserveren.

• In april verzorgt het Museon in Den Haag een tentoonstelling over de Pueblo-indianen in het zuidwesten van de V.S. De foto's zijn o.a. gemaakt door Pueblo-indianen zelf. Femia Cools zal hier aan meewerken.

• Het Maritiem Museum Prins Hendrik in Rotterdam organiseert de schooltentoonstelling 'Veertien-negentwintig' voor kinderen van 10-14 jaar. Ontdekkingsreizen, achtergronden en motieven en uiteraard de reis van Columbus. Verder staat de ontmoeting van de verschillende culturen centraal. Het museum heeft een inventarisatie gemaakt van in Nederland aanwezig educatief materiaal (ook AV). Verder is er samengewerkt met de NOT.

• De Nederlandse Onderwijs Televisie verzorgt twee televisie-afleveringen van 20 minuten elk over de ontdekkingsreizen van Columbus met leerlingbladen en handleiding.

Dick Schermer

WERKMIDDELEN (27)

Hoe heet dit? Een zelf te maken uitspraakspel

O. Aanloop

Een tijdje terug toverde Jacqueline Bootsma ineens een interessant werkmiddel tevoorschijn. Terwijl we namelijk over praktische hulp aan een kleuter van Chinese komaf spraken, kwam ze met haar zelfgemaakte articulatie-spelletje op de proppen. Dat had ze in het kader van haar opleiding tot kleuterleidster bedacht en vervaardigd. In haar dagelijkse praktijk als leidster van een groep jongste basisschoolkinderen is dit werkmiddel al meermalen goed van pas gekomen. Ze ging er graag mee akkoord, dat ik haar geesteskind voor Mensen-kinderen wilde beschrijven... en aanbevelen.

1. Algemene gegevens

Het articulatiespel bestaat uit 89 kartonnen kaartjes (7 x 7 cm). Ze worden onderscheiden in vijf series en nummers, aan de achterkant, door; aan diezelfde zijde staat ook het geschreven woord dat aan de voorkant is uitgebeeld. De series zijn:

- serie 1: enkele medeklinker vooraan het woord, bijv. paddestoel, boot, fiets (nr. 1 t/m 18);
- serie 2: enkele medeklinker aan het eind van het woord, bijv. pop, boom, duif (nr. 19 t/m 30);
- serie 3: klinkers, bijv. maan, groen, hek (nr. 31 t/m 45);
- serie 4: meerdere medeklinkers voor aan het woord, bijv. prikpen, plant, brood (nr. 46 t/m 65);
- serie 5: meerdere medeklinkers aan het eind van het woord, bijv. wesp, tulp, arm (nr. 66 t/m 89).

De uit te spreken woorden zijn smaakvol en kleurrijk getekend. De kaartjes zijn geplastificeerd, wat de aantrekkelijkheid verder verhoogt en de levensduur vergroot.

2. Leerdoel en leeftijd

Dit werkmiddel dient feitelijk twee doelen. In de eerste plaats gaat het na of een kind de woorden achter de plaatjes kent. Daarmee wordt de (actieve) taalschat gepeild. In de tweede plaats, in dit geval de belangri-

wordt achterhaald welke klinkers en/of medeklinkers het kind goed uitsprekt en welke nog niet.

Hoewel Jacqueline dit uitspraakspel binnen haar KLOS-studie heeft ontworpen, kan het de kleuterperiode zeker overschrijden. Wat te denken van andere, oudere kinderen met een beperkte of anderstalige achtergrond?

3. Specifieke gegevens

Bij de vijf series kaartjes is een stapeltje blanco exemplaren gevoegd, uiteraard nog niet geplastificeerd. Ze kunnen als uitbreiding worden aangewend. Een opmerkelijk detail - kaartje 81 ontbreekt! Ik vermoed dat Jacqueline geen aansprekend woord kon vinden dat op -ms (bijv. gems) eindigt. Of dienen daar de blanco kaartjes mogelijk voor?

4. Controle en correctie

De controle is afhankelijk van het leerdoel, met andere woorden ook hier bepaalt de functie (bedoeling) de vorm (de werkwijze). Als het doel is

erachter te komen of een kind de woorden kent (taalschat), dan kan een ander kind, dat al wel over dit kapitaal beschikt, zowel controleren als corrigeren. En dit uit het hoofd of door de achterkant van het kaartje te raadplegen. Is het doel echter de uitspraak (articulatie) te toetsen, dan lijkt de groepsleidster de aangewezen persoon om de oren te spitsen.

5. Pedagogisch en (ortho-)didactisch

Dit werkmiddel is, om het eens duur te zeggen, polyvalent. Je kunt het op meerdere manieren gebruiken. Laat ik er een aantal bedenken:

- zodra je merkt dat een kind taalschat- of articulatiekortoren vertoont, kun je naar het spel grijpen;

- in de kring, of met een groep(je) kinderen, kun je de plaatjes aan de orde stellen en er allerlei spelletjes mee doen:

- zelf of een kind een omschrijving van het woord (laten) geven, waarna

de luistervinken mogen raden;

- laten uitspreken, individueel en samen;
- rijmwoorden bedenken;
- een verhaaltje, met één of enkele kaartjes, laten bedenken en liefst ook uitbeelden;

- bij het aanvankelijk lezen kun je de woorden (vanuit het plaatje) laten stempelen of naleggen op de letterdoos, waarbij de achterkant als zelfcontrole kan dienen;

- bij het spellingsonderwijs kun je de woorden (weer vanuit het plaatje) laten opschrijven, waarbij de achterkant het 'antwoord' geeft.

Bij dit alles wil ik wijzen op de waarde van de samenwerking tussen groepsleid(st)er en kind of tussen het ene en het andere kind - helper en geholpene. De opvoedkundige betekenis van dit zo logopedisch lijkende werkmiddel wordt daarmee duidelijk.

Kees Both

GELEZEN, GEHOORD, GEZIEN

MENSELIJK KAPITAAL

Het is opmerkelijk hoe vaak je pleidooien hoort voor een bredere vorming van jonge mensen. Professor H.M. Langeveld zei in de rede ter gelegenheid van haar afscheid van de Erasmusuniversiteit in Rotterdam onder andere het volgende:

“Onze zo welvarende en geïndividualiseerde samenleving is sterk afhankelijk van haar ‘menselijk kapitaal’. Het tekort schieten van mensen die niet opgewassen zijn tegen de vele eisen is meteen merkbaar in de samenleving. De maatschappij functioneert niet meer onder de bescherming van sociale verbanden, maar door de kwaliteit van elk individu afzonderlijk. Er wordt een grote wissel getrokken op individuele personen, zij moeten geestelijk op eigen benen staan....

Vermoedelijk hebben in onze westerse samenleving nog nooit zoveel mensen zoveel ruimte gehad om hun eigen leven naar eigen believen in te richten als nu. Vermoedelijk zijn ook nooit zoveel mensen afhankelijk geweest van zoveel anderen als nu. Van het

Individu vraagt de ogenschijnlijke paradox heel veel: kennis, probleemoplossend vermogen, initiatief en creativiteit, durf en sociale en communicatieve vaardigheid, het vermogen emoties te kunnen verwerken, een sterk verantwoordelijkheidsgevoel en normbesef....

Zowel op het privéterrein van de relaties als op de arbeidsmarkt groeien de eisen die aan de (jonge) mens worden gesteld: Relaties vereisen nu ruimte voor persoonlijke ontplooiing bij een gelijke machts- en rolverdeling. Daarnaast moet er sprake zijn van een intensieve, intieme verhouding tussen de partners, waarvan elk zich geheel voor de ander open moet stellen. Voor dit moeilijk evenwicht bestaat er geen sjabloon, partners zijn onderworpen aan een voortdurende onderhandelingsdwang. Meer en meer staat men dus voor het feit dat relaties niet ‘vanzelf’ gaan, maar dat bezinning nodig is en dat daarover gesproken moet worden. De spanningen die dit oplevert worden vergroot doordat velen niet goed geleerd hebben te communiceren met de partners en juist afstand nemen. Ook op het verwerken van

6. Tips voor vervaardiging/gebruik

Een dergelijk werkmiddel kan - bij voorkeur - met de kinderen samen worden gemaakt! Als groepsleid(st)er kun je de woorden bedenken, bijv. gebruikmakend van de vijf series/categorieën van Jacqueline. Een andere mogelijkheid is om “kernwoorden” uit bijv. de maandagochtendkring, de lees- of de w.o.-verslagkring te (laten) halen. De kinderen kunnen deze woorden vervolgens tekenen en kleuren op stukjes tekenpapier van 7 x 7 cm. Via gezamenlijke beoordeling kan het best geslaagde tekenprodukt op karton worden geplakt en geplastificeerd. Op de achterkant komt, vanzelfsprekend, het bedoelde woord te staan. Het is afhankelijk van de situatie, waarin de woorden zijn verkregen, hoe er verder gebruikt wordt gemaakt van de zo samengestelde set kaartjes. Jacqueline verdient navolging, nietwaar?

emotionele teleurstellingen die er ongetwijfeld uit volgen, zijn nog maar weinig mensen in hun jeugd al voorbereid.”

Individualisering

Volgens Langeveld zal de individualisering zich ook doorzetten op het terrein van arbeid. “Mensen worden beter opgeleid en hebben in hun vrije tijd een keur van mogelijkheden om initiatieven te nemen. Dan zijn zij ook minder tevreden met arbeidsplaatsen waar zij zich eenzijdig moeten aanpassen en verantwoordelijkheid niet wordt aangemoedigd. Dat betekent dat een centraal geregelde, bureaucratische organisatie slecht is voor de produktie. Daar komt bij dat velen in hun leven meer dan één beroep zullen uitoefenen en dat de duur van het arbeidsleven eerder weer verlengd dan verder bekort zal worden. De omwenteling naar een flexibeler arbeidsorganisatie vraagt veel sociale vaardigheid. De tijd nadert echter snel dat de ‘ontgroening’ dwingt tot een optimaal gebruik van menselijk kapitaal en dus andere organisaties”.

Als laatste terrein dat nieuwe eisen stelt aan de (opgroeijende) mens noemde Langeveld de ‘publieke

sfeer': "Er is van alles aan de hand met de normen en het normbesef. Nieuwe waarden, bijvoorbeeld het milieu, hebben velen nog niet bereikt. Tal van regels zijn niet functioneel meer. De verscherping van controle is veelal terecht, maar moet samengaan met een nieuw normbesef dat zo veel mogelijk stoelt op een individueel verantwoordelijkheidsgevoel." Om deze 'nieuwe mens' te helpen functioneren zijn volgens Langeveld de eerste levensjaren van cruciaal belang.

LEREN OMGAAN MET HET ANDERE

In de pauze van een bijeenkomst lopen we buiten een rondje. Eén begint over Joegoslavië. Dat het mechanisme van "wij Kroaten tegenover Serviërs" (en omgekeerd), het je afzetten tegen mensen met een andere taal en cultuur en een ander geloof, je verbaast en bang maakt. Hoe komt dat toch? Economische tegenstellingen spelen hierin ongetwijfeld een rol. Maar speelt ook niet een rol dat mensen hun identiteit blijkaar ook ontleen aan een herkenbare groep? We herinneren ons de film "The Wave", waaruit een angstwekkend groepsconformisme naar voren komt en de experimenten aan de Universiteit van Utrecht waarbij proefpersonen er al te gemakkelijk toe gebracht konden worden anderen

Rachel Carson

OVER VERWONDERING (3)

De wereld van een kind is fris en nieuw en prachtig, vol van verwondering en opwindende zaken. Ongelukkig genoeg geldt voor de meesten van ons dat dat heldere oog, dat ware instinct voor wat mooi is en ontzag wekt, wordt vertroebeld en zelfs verloren raakt, voordat we volwassen worden.

Als ik enige invloed zou hebben op de goede fee, waarvan men zegt dat deze toeziet op de ontwikkeling en vorming van alle kinderen, dan zou ik haar vragen om aan elk kind van de wereld een besef van verwondering te geven, zo sterk, dat het niet kapot te krijgen is en het hele leven in stand blijft, als een werkzaam tegengif tegen de verveling, teleurstellingen en ontgoocheling van latere jaren, tegen de steriele voorkeur

pijn te doen, weer door sociale druk. Onafhankelijk leren denken, leren omgaan met verschillen en tegenstellingen (conflicten), is belangrijker dan ooit. De stamgroep is daarvoor in principe een uitstekende context. Daarbij moeten we oppassen om te romantische ideeën te hebben over de sociale processen in stamgroepen. Kinderen zijn niet altijd per definitie aardig voor elkaar (al is er in stamgroepen minder concurrentie dan in jaarklassen), de relatie tussen oudere en jongere kinderen voldoet niet steeds aan het ideaal, etc. Dat hoeft ook niet, als het maar (h)erkend en bespreekbaar gemaakt wordt.

In sommige scholen zijn ook heel goede ervaringen met bijvoorbeeld mongooltjes in een "gewone" groep. Daaraan leren de "gewone" basisschoolkinderen om te gaan met kinderen (mensen) die "anders" zijn en hun eigen kwaliteiten hebben. Andere basisscholen hebben een werkrelatie met z.m.l.k.-scholen. Zijn er Jenaplanscholen die hiermee ervaring hebben? Waar een gesprek over Joegoslavië allemaal niet toe leiden kan!

MOETEN WE MEER OP DE TAAL LETTEN?

In allerlei schrijfsels van Jenaplanners die ik onder ogen krijg zitten meer-

malen uitdrukkingen en begrippen die ik, als ik ze moet redigeren, waar mogelijk verander.

Ik bedoel het gebruik van begrippen als "leerkracht", "leerling" en "klas".

"Leerkracht" vervang ik, als het over/om iemand gaat die aan een Jenaplanschool werkt, door "groepsleid(st)er" of "stamgroepleidster". Als het om een algemene aanduiding gaat kan "leerkracht" blijven staan of vervangen worden door "leraar".

"Leerling" wordt bij mij, voorzover het om de basisschool gaat, altijd "kind". Ook in samenstellingen als "leerlingvolgsystemen" en "kindvolgsystemen" klinkt het al anders.

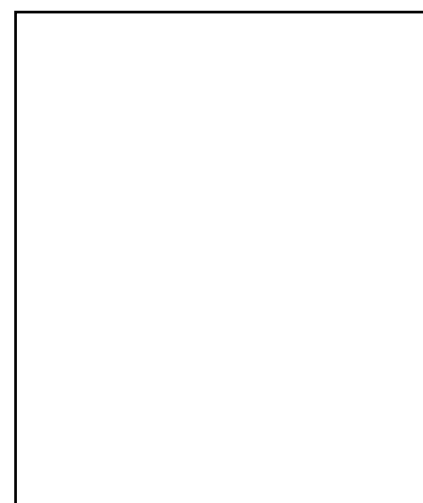
Met "klas" wordt of de groep bedoeld, of het lokaal. In het eerste geval verander ik het met betrekking tot Jenaplanscholen in "stamgroep". In het laatste geval vervang ik "klas" door "groepslokaal" of "schoolwoonkamer".

Zo zijn er ongetwijfeld meer begrippen op de korrel te nemen. Moeten we hier preciezer in worden met elkaar? Of worden we daardoor sectarischer? Ik denk dat we een specifieke Jenaplantaal moeten gebruiken, naast de algemene onderwijstaal.

voor kunstmatige dingen, tegen de vervreemding van de bronnen van onze kracht.

Om een kind in staat te stellen zijn aangeboren besef van verwondering levend te houden (en wel zonder de tussenkomst van een goede fee) heeft het de kameraadschap van tenminste een volwassene nodig die met hem de vreugde, de opwinding en het mysterie van de wereld waarin wij leven kan delen en opnieuw kan ontdekken.

Ouders voelen zich vaak onbekwaam, als ze aan de ene kant geconfronteerd worden met de onstuimige en gevoelige geest van een kind en aan de andere kant met een complexe natuurlijke wereld, bewoond door zulke gevarieerde en ongewone



levensvormen dat het een hopeloze zaak lijkt deze teordenen en onder te brengen in een geordend geheel van kennis. Wanhopig roepen ze daarom: "Hoe kan ik mijn kind iets meer leren over de natuur, als ik de

reis en vele gedaanteveranderingen-
van zee naar lucht naar land.

Als u in de stad woont kunt u plaatsen vinden, misschien een park, waar u de mysterieuze trek van de vogels en de veranderende jaargetijden kunt observeren. en met uw kind kunt u het mysterie van een groeiend zaad overdenken, zelf als het er maar een is, in een pot met grond op de vesterbank in de keuken.

ene vogel niet van de andere kan onderscheiden?"

Ik geloof serieus dat het voor het kind en voor de ouder die het wil begeleiden niet half zo belangrijk is te weten dan te voelen. Als feiten de zaden zijn die later kennis en wijsheid voortbrengen, dan zijn de gevoelens en emoties en de indrukken van de zintuigen de vruchtbare aarde waarin de zaden moeten groeien.

Als deze gevoelens eenmaal gewekt zijn- een besef van schoonheid, de opwindende over het nieuwe en onbekende, een gevoel van sympathie, medelijden, bewondering of liefde- dan willen we ook meer weten over het voorwerp van onze gevoelsmatige reactie. Eenmaal gewekt, is dit van blijvende betekenis. Het is belangrijker om zo de weg te plaveien voor het kind dat wil weten, dan hem op een dieet van feiten te zetten, die hij nog niet kan verteren.

Als u een ouder bent die denkt dat u maar weinig natuur ter beschikking hebt, dan is er toch nog veel dat u kunt doen voor uw kind. Met dit kind kunt u, waar u ook bent en wat u ook verder ter beschikking hebt, naar de lucht kijkende schoonheid van zonsopgang en -ondergang, de bewegende wolken, de sterren 's nachts. U kunt luisteren naar de wind, of deze nu met een majestueuze stem door een bos blaast of met een veelstemmig koor om uw huis zingt en dit luisteren wekt vele gedachten. U kunt ook de regen voelen op uw gezicht en denken aan zijn lange



***IN HET VOLGENDE NUMMER KOMT
ONDER ANDERE***

- *Actie-onderzoek met kinderen en wereldoriëntatie*
- *Vlinders in de school*
- *Computers in de Jenaplanschool*
- *Een (Jenaplan-) school voor asylzoekers*