

MENSEN kinderen

*jaargang 8
nummer 1
september 1992*

***IN DIT NUMMER:
BASISVERHALEN EN
ZINGEVING***

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

Jaargang 8, nummer 1 september 1992
 Uitgegeven door de Nederlandse Jenaplanvereniging. Administratie-adres:
 Bureau NJPV, Berkenweg 28, 1741 VA Schagen. Abonnees, individuele leden, school-leden 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:

Jenaplanbureau, Berkenweg 28, 1741 VA Schagen. Voor zendingen aan één adres geldt: 5 tot 9 exemplaren f35,— per abonnement, 10 en meer exemplaren f32,50 per abonnement. Studenten/cursisten f32,50 per abonnement. Mutaties en abonnementen kunnen ingaan op 1 sept., 1 nov., 1 maart en 1 mei.

Redactie: Ad Boes, Kees Both, Hans Bijster, Cees Jansma, Felix Meyer, Pieter Quelle en Gerda van Vilsteren.
 Eindredactie: Kees Both (CPS)
 Redactieadres: LPC-Jenaplan/CPS, Postbus 30, 3870 CA Hoevelaken, telefoon.: 03495-41211

Layout en opmaak:
 Amanda van den Oever, Deil.

Illustraties:
 - Foto omslag: Ine van den Broek, Leerdam
 - Plaat in eerste artikel Piet Klaasse in: J.L. Klink, Bijbel voor kinderen II, Wereldvenster, Baarn 1961; met toestemming van de uitgever overgenomen.
 - Wereldoriëntatie in de praktijk: Ine van den Broek, Leerdam.
 - Verwondering: Geert de Vries, Assen.
 - Opgedoken...: Jenaplanarchief CPS, Hoevelaken.

Advertenties:
 (te regelen via het Jenaplanbureau, 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

MENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplan onderwijs.

INHOUD

Van de redactie.....3
Kees Both

Op verhaal komen4
 zingeving en basisverhalen in Jenaplanscholen
Kees Both

De ontwikkeling van het verhaalbewustzijn.....9
Ferry van der Miessen

De vertelcultuur van de stamgroep12
Tom de Boer

Marloes.....15
Joke Dwarshuis

Toen we onze school oprichtten hebben we hiervan gedroomd18
 wereldoriëntatie in de praktijk
Wim van Gelder

TOM22

RECENSIES

De Leeslijn23
Jan Neuvel

Kijken naar kleuters, hoe doe je dat?28
Ad Boes

Motivatie op school29
Ad Boes

Het kind centraal30
Ad Boes

Samenwerkingsverbanden BAO-SO.....30
Ad Boes

Tobias, wat doe je daar!30
Kees Both

WERKMIDDELEN (30)

Een zelf te maken kaart-/kwartetspel31
Dick Schermer

Opgedoken uit het Jenaplanarchief (1).....33
 Alleen het beste is goed genoeg- meubelen in Jena
Kees Both

OVER VERWONDERING (slot)35
Rachel Carson

VAN DE REDACTIE



“Op de vraag naar de zin van het leven antwoordt ieder met zijn eigen levensverhaal”. Deze zin van Gyorgy Konrad (in zijn roman “Het tuinfeest”) blijft bij mij haken. “Leven” en “verhaal”, telkens kom ik die combinatie de laatste tijd tegen. Dat geldt voor de ontwikkeling van het ervaringsgebied (binnen de wereldoriëntatie) “Mijn leven”, dat dit citaat van Konrad als motto meekreeg. Dat geldt ook voor andere werkerterreinen, met name de Jenaplan-werkgroep die zich bezig houdt met vragen rond zingeving en/in het Jenaplanonderwijs- de Jenaplanschool als zingevende school. In deze werkgroep is gekozen voor een benadering vanuit de levensverhalen van de deelnemers. Het idee daarvoor deed ik op tijdens een conferentie in Amerika.

Toen ik in het voorjaar van 1991 deelnam aan een conferentie van “progressive educators” ergens vlakbij Chicago trof mij de opzet van deze conferentie. In de plenaire zittingen werden de presentaties verzorgd door groepjes mensen die in een bepaalde werksituatie veel met elkaar te maken hadden (als leerkracht, begeleider, opleider, directeur), maar een zeer uiteenlopende cultureel-maatschappelijke achtergrond hadden. Zij vertelden over hun werksituatie en hun werkrelaties vanuit hun levensverhaal. Zeer indrukwekkend waren bijvoorbeeld de verhalen van een jonge zwarte leraar van

een binnenstadsschool in Chicago, een oudere blanke leerkracht die in dezelfde scholen werkt, de zwarte voorzitter van het ouderbestuur, hun begeleider van de universiteit. Verhalen van strijd, van keuzes en crises, van (vaak kleine) overwinningen (niet het minst op zichzelf), van onderlinge conflicten en misverstanden. Zie nog eens bovenstaande uitspraak van Konrad.

Na deze conferentie wist ik zeker: zo moeten we proberen het gesprek rond “zingeving” en “levensbeschouwing” in Jenaplanscholen op gang te krijgen. In het eerste artikel wordt daarover bericht, met een uitnodiging om tijdens een landelijke studiedag daarop verder te gaan. Het blijft niet bij dit ene artikel over verhalen. Ferry van der Miessen schrijft over de ontwikkeling van het verhaalbewustzijn bij kinderen en Tom de Boer over de ontwikkeling van een vertelcultuur in een stamgroep.

Een boeiend verhaal wordt verteld door Joke Dwarshuis, over Marloes, een mongoloïde kind in een Jenaplan-school. Tevens vanuit de schoolpraktijk een boeiend verhaal in woord en beeld over wereldoriëntatie in De Keerkring in Schagen.

Veel recensies ditmaal, waaronder een uitvoerige bespreking van “De Leeslijn” door Jan Neuvel.

In de reeks “Over verwondering” ver-

schijnt hierbij de laatste aflevering. De reeks over “schoolgebouwen en hun buitenruimte” zal in het novembernummer zijn (voorlopige) afsluiting vinden. Van de gebruikelijke rubrieken ontbreekt ditmaal “Gelezen, gehoord, gezien”. Een nieuwe, onregelmatig verschijnende rubriek is wel present, namelijk “Opgedoken, uit het Jenaplanarchief”, ditmaal over het meubilair in de school van Petersen in Jena.

Al met al weer interessante leesstof.

De komende jaargang zit er weer heel wat “in de pijn”. Zo wordt er onder andere ruim aandacht besteed aan de inhoud van het proefschrift van Kees Vreugdenhil over de “Führungslehre van Petersen”, waarop hij op 18 juni jongstleden aan de Universiteit van Amsterdam promoveerde. Veel leden van de “Jenaplanfamilie” waren daarbij aanwezig. Ook op deze plaats willen we Kees hiermee feliciteren en tevens onszelf met deze eerste “Jenaplan-doctor” geluk wensen.

Ik wil besluiten met een andere uitspraak over het thema dat in dit nummer zo prominent aanwezig is, verhalen. Het is een uitspraak uit de Joodse traditie, een traditie van rasvertellers (“als je een Jood een vraag stelt antwoordt hij met een verhaal”). Een Jood vraagt aan een andere: “Weet je waarom God de mensen geschapen heeft? Nee? Omdat Hij zo van verhalen

Natuurlijk
is het mijn schuld
als het licht
daar niet is
waar ik ben.

Hans Andreus

OP VERHAAL KOMEN

over de Jenaplanschool als zingevende school

Jenaplanscholen zijn, als het goed is, herkenbaar aan een aantal pedagogische kenmerken: allerlei vormen (de groeperingswijzen, de vormgeving van ruimte en tijd, het leerplan), de manier waarop mensen met elkaar en met planten, dieren en dingen omgaan en de waarden die aan dit alles ten grondslag liggen.

Anders gezegd: Jenaplanscholen hebben een duidelijke pedagogische identiteit. Die pedagogische identiteit heeft ook een levensbeschouwelijke dimensie, in de aandacht voor zingeving in het onderwijs. Petersen had het immers over de levenssferen "God", "natuur" en "mensenwereld"? Jenaplanscholen kunnen niet om levensbeschouwelijke vragen, vragen naar de zin van het mensenleven, heen. Deze zijn de kern van de wereldoriëntatie. Maar hoe doe je dat dan, zeker in een levensbeschouwelijk zo pluriform veld als het Jenaplanonderwijs? Het zal duidelijk zijn dat daarbij de persoon, het levensverhaal van de groepsleid(st)er niet buiten schot kan blijven. Daarnaast en daarmee verbonden zijn er verhalen die je kinderen niet wilt onthouden: basisverhalen of dragende verhalen.

Een verkenning van de Jenaplanschool als ZINGEVENDE SCHOOL.

houdt."

Het lelijke jonge eendje

In "De Lanteerne" in Nijmegen wordt de laatste tijd veel gewerkt met en vanuit verhalen om catechese-projecten vorm te geven. Zo werd rond Pinksteren het bekende sprookje van Hans Christiaan Andersen over het lelijke jonge eendje als uitgangspunt genomen. Voor kinderen biedt dit verhaal vele herkenningpunten/identificatiemomenten. Zij identificeren zich sterk met personen en situaties in het verhaal, betrekken het op hun eigen bestaan. Het verhaal van het lelijke jonge eendje dient als "spiegelverhaal" voor bijbelverhalen, die in deze school ook belangrijk gevonden worden om aan kinderen mee te geven. Het sprookje kent zes momenten- geboren, verstoet, eenzaam, lelijk (hier gaat de lijn naar beneden), herkenning en erbij horen (de lijn naar boven). Per moment wordt de relatie gelegd met ervaringen van kinderen en met ervaringen van de leerlingen van Jezus. Per week staat één moment centraal. In weekopening en weeksluiting komt dat aan de orde. De momenten worden daarbij ook uitgespeeld en gevisualiseerd.¹ In deze school is langzamerhand een

cultuur gegroeid van het werken met verhalen. Daarbij is men begonnen in teamvergaderingen (elke keer iemand anders) iets over zichzelf te vertellen, iets uit het eigen levensverhaal, iets dat je gaande houdt. Niet meer dan 10 minuten per keer, maar wel iedereen (het is een groot team) en elke keer opnieuw. Dat is de voedingsbodem geworden voor het op een intensieve wijze enkele keren per jaar met de hele school werken binnen het kader van een verhaal. Tot die verhalenschat behoort bijvoorbeeld ook "De Kleine Prins" van Antoine de Saint Exupéry, dat in de Kersttijd centraal stond.

Wat opvalt is de intensiteit waarmee teamleden en kinderen met zo'n verhaal bezig zijn: wat zegt het ons? hoe kunnen we dat beleven? wat is het "vreemde" en uitdagende aan dit verhaal? wat het herkenbare/vertrouwde/ troostende?

Een verhaal vertellen aan het weekbegin

In "De Morgenster" in Geldermalsen wordt de weekopening elke keer door een ander teamlid verzorgd. In die weekopening wordt zo goed mogelijk naar

voren gebracht waar het die week vooral om gaat: de project-thema's en de betekenis daarvan, etc. Op een gegeven moment begon schoolleider Rinus, toen hij "de beurt had", met het vertellen van een verhaal, vanuit het idee dat een verhaal een van de beste middelen is om duidelijk te maken waar het om gaat. Rond het thema "tevreden zijn" vertelde hij de fabel van de Japanse steenhouwer. Het aardige was dat collega's dit gingen overnemen, ook zij begonnen met het vertellen van een verhaal. Sommigen waren het uit het hoofd vertellen ontwend, zij waren gewend verhalen voor te lezen. Maar nu wordt er weer verteld, steeds vrijer van de gedrukte tekst. En dat voor 160 kinderen, collega's en ouders!

Naar aanleiding van de conferentie voor milieu en ontwikkeling in Rio de Janeiro vertelde een groepsleider bijvoorbeeld een verhaal over astronauten in een ruimteschip, hoe zij daar moesten leven en vanuit hun verre cabine naar de aarde keken. Zo, ver weg van de aarde, met alles meegenomen in hun kleine cabine, beseften zij hun afhankelijkheid van de planeet en van alle mensen van elkaar.

In de loop van de tijd bleek dat kinderen in de week die volgde vaak aan het vertelde verhaal refereerden. Het verhaal had hen geraakt, het haakte bij hen.

Verhalen die jong blijven

Uit bovenstaande praktijkvoorbeelden komt al naar voren dat het vertellen van verhalen op z'n best te maken heeft met

- de waarden die in deze school centraal staan;
- de persoon van degene die het verhaal vertelt.

De scholen van de voorbeelden zijn respectievelijk een r.k. en een p.c. Jenaplanschool. Maar zou het in openbare en algemeen-bijzondere Jenaplanscholen ook zo niet (kunnen) toegaan? Gaat het ook daar niet om levensvragen? Toegegeven, het levensbeschouwelijke kader is anders van aard in pc/rk scholen enerzijds en openbare/algemeen-bijzondere anderzijds. In de eerstgenoemde wordt de oriëntatie van kinderen expliciet verbonden met een christelijk religieus perspec-

tief, waarin bijbelverhalen (maar niet alleen deze) een belangrijke plek hebben. Het is van belang hoe je met zo'n perspectief omgaat. In beide Jenaplanscholen waaruit de voorbeelden afkomstig zijn probeert men dit perspectief niet als "leer" of "dogma" te hanteren, maar als richtpunt voor oriëntatie en toetsing. Daarbij zijn verhalen van groot belang. In de loop van de eeuwen domineerde in de kerken dikwijls de leer, het kerkelijk dogma, over het verhaal. Toch bleven de verhalen hun kracht behouden en klonken ze mensen telkens weer als nieuw in de oren. Het verhaal van de uittocht uit het slavenhuis Egypte, bijvoorbeeld, dat telkens weer inspireerde tot verzet en tot volharden in de hoop op betere tijden, voor de negerslaven en voor Martin Luther King (zie de spirituals), voor zwarten in Zuid-Afrika, voor boeren in Latijns -Amerika, voor onderdrukte Joden, voor zich emanciperende vrouwen. Ook de woestijnreis en de verleiding toch maar te kiezen voor de zekerheid van de "vleespotten van Egypte", in plaats van voor een riskante vrijheid horen daarbij. Geldt aandacht voor dergelijke verhalen uitsluitend voor pc/rk scholen?

Dat steeds weer nieuwe geldt voor vele verhalen die de tand des tijds hebben doorstaan: de klassieke griekse verhalen, sprookjes, etc.

Het zijn "verhalen die jong zijn gebleven, omdat ons bestaan wordt verwoord", om het met een liedje te zeggen. Dat geldt ook en misschien wel vooral voor kinderen. Die begrijpen het verhaal van het lelijke jonge eendje uitstekend, zeker als zij zelf de ervaring hebben van achtergesteld worden. Ook dit is een verhaal van bevrijding.

Het verhaal van je leven

Waarom houden mensen nog steeds van het verhaal van het lelijke jonge eendje? Of, om het persoonlijk te houden: waarom houd ik van dit verhaal? Misschien omdat ik zelf in mijn lagere schooltijd de ervaring heb van gekleineerd worden, van "jij kunt niet zoveel", "van jou valt niet zoveel te verwachten". Dat straalden de meeste leerkrachten naar mij toe uit en ze uit-

ten het tegenover mijn moeder op ouderavonden. En ik gedroeg me daar ook naar. Tot op een keer de meester van de zesde klas en tevens hoofd der school, meester Dousma, dit doorbrak. Toen mijn moeder op een ouderavond tegen hem zei: "het is zeker weer niets met Kees" protesteerde hij en gaf hij een opsomming van waar ik goed in was, van de mogelijkheden die ik waarschijnlijk in me had. Bij deze meester ben ik gegroeid, niet in het minst in zelfrespect.

Mensen zijn zelf een verhaal, leven een verhaal. En dat levensverhaal is van grote invloed op hun doen en laten, ook als zij later het onderwijs ingaan. Geert Kelchtermans heeft daarover in ons blad geschreven (zie de literatuur-opgave). Mensen schrijven hun eigen levensverhaal.² Vanaf mijn geboorte raak ik verwickeld in een web van verhalen, vertel ik met mijn leven een verhaal dat ik verbind met de meer omvattende, aan mij voorafgaande verhalen van mijn familie, mijn tijd, mijn cultuur. Verhalen waarin het mijne wordt opgenomen. Natuurlijk wordt mijn levensverhaal niet alleen door mijzelf geschreven en zijn er vele invloeden van elders en vroeger. Maar ik ben op z'n minst een beetje de co-auteur van mijn eigen bestaan en in elk geval de hoofdpersoon in mijn eigen verhaal en al vertellend krijgt mijn vertelling ook een plot. Elk mens vertelt met zijn leven een verhaal en probeert er op zijn manier ook een goed verhaal van te maken.

Elkaars verhalen delen

Toen in mei 1991 een twintigtal Jenaplanners in Amersfoort bij elkaar kwam om zich te bezinnen op de relatie tussen de pedagogische en de levensbeschouwelijke identiteit van hun school werd als invalshoek gekozen: het levensverhaal van de deelnemers aan dit beraad. Mensen, personen, zijn immers de dragers van de identiteit van een school. Aan deze mensen zullen de waarden die deze school beweert hoog te willen houden herkenbaar moeten zijn. Dat dit met vallen en opstaan gaat is vanzelfsprekend.

In een tweetal bijeenkomsten vertelden deze mensen elkaar hun pedagogische

(inclusief hun levensbeschouwelijke) biografie, waarbij onder andere aan de orde kwam welke gebeurtenissen (sleutelgebeurtenissen) en personen (sleutelpersonen) van invloed waren op keuzes die je gemaakt hebt. De verhalen werden ook opgeschreven, wat sommigen veel moeite kostte, maar achteraf algemeen werd beschouwd als de moeite waard.

Een manier van werken als deze breekt het gesprek open. Mensen worden als mens herkend, in de wegen die zij gegaan zijn: hun geschiedenis als kindthuis en op school, hun levensbeschouwelijke geschiedenis, hun zoektocht naar een plek waar zij iets van hun motivatie kwijt konden, de beroepsopleiding en de werkervaring in het onderwijs, de doodlopende wegen, "grenservaringen" en crises, "toeval-ige" ontmoetingen die beslissende gevolgen hadden, etc. Een van die autobiografische schetsen eindigt als volgt: "De periode in de Jenaplanschool aan de kust is van grote betekenis voor mij geweest. Ik heb er veel geschiedenis liggen, persoonlijk, maar ook als groepsleider. Het is een periode geweest van enorme persoonlijke groei. Ook wat mijn christen-zijn betreft. Geslotenheid heeft plaats gemaakt voor openheid, "zo is het" voor "misschien is het wel zo dat..." Gelukkig weet ik niet altijd het antwoord, maar ik blijf diep onder de indruk van "het grote geheim" (zoals mijn Jenaplancollega op de PA dat zo prachtig noemde)".³

Wat hoop je voor de kinderen in je school?

Het aan elkaar vertellen van en elkaar bevragen op zulke levensverhalen leverde, behalve vele momenten van herkenning en erkenning, ook inzichten op met betrekking tot de factoren in iemands levensverhaal die van belang zijn voor zijn/haar groepsleid(st)er-zijn nu. Hoe kunnen we vervolgens de sprong maken naar het levensverhaal van de kinderen die ons zijn toevertrouwd? Hun verhaal raakt immers verstrengeld met het onze? In het, inmiddels tot "Essenburgh-beraad van Jenaplanscholen" omgedoopte beraad (naar het vormingscentrum De Essen-

burgh bij Harderwijk) werd dit als volgt geformuleerd: wat hopen we aan zingeving voor onze kinderen, nu en later? En verder: wat zijn vindplaatsen van deze zin in onze school? Door middel van het schrijven van dagboeken en het gesprek over dagboekfragmenten werd geprobeerd daar een vinger achter te krijgen. Vindplaatsen van zin die wij ontdekten zijn onder andere:

Het ritme

De boog tussen de weekopening (waarin het perspectief van deze week aan allen duidelijk moet worden: waar gaat het deze week om, wat is wezenlijk?) en weeksluiting (in hoeverre hebben we dat deze week bereikt?). Deze week kan deel uitmaken van een bepaalde thematische cyclus, binnen een jaarritme; het dagritme past weer binnen dit weekritme.

Voor alle zekerheid: dit wil niet zeggen dat alle activiteiten in een week noodzakelijk gericht zijn op één thema, maar dat datgene waar het deze week om gaat wel regelmatig terugkomt;

Vieringen

Deze hebben een belangrijke functie in bovengenoemd ritme
Bij de betere vieringen staan waarden

centraal, bijvoorbeeld de waarde “vertrouwen”, en gaat het om het “openen” en “delen” van ervaringen. Een viering hoeft niet altijd “leuk” te zijn, ook verdriet en boosheid kunnen naar voren komen. Het beleven en herbeleven van wat in de schoolgemeenschap waardevol is krijgt in de viering een pregnante vormgeving. Kortom: er zijn veel argumenten om, ook in Jenaplanscholen, tot een opwaardering van vieringen te komen.

Gesprek

Leren luisteren met je hart, stilte in gesprekken, acceptatie van wat anderen zeggen, spreken over levensvragen, filosoferen met kinderen.

Thematiseren

van alledaagse dingen en gebeurtenissen in het licht van waarden, van levensbeschouwing: waar gaat het hierbij (wezenlijk) om?

Pedagogisch klimaat

in de structuur van de school en in het handelen, de school als leef- en werkgemeenschap, waarin iedereen in principe aanvaard wordt in zijn zo-zijn (zie de eerste twee basisprincipes).

Verhalen

waarin beelden en symbolen een belangrijke rol spelen. Daarbij gaat het om andere dan logisch-discursieve wijzen van uiten, voelen en denken, om het aanboren van diepere lagen van ervaring en beleving; de belangrijkste van deze verhalen noemen we BASISVERHALEN.

Basisverhalen

In het Jenaplan hebben we basisprincipes en basisactiviteiten. In het Essenburgh-beraad van Jenaplanscholen zijn we op zoek naar basisverhalen of “dragende verhalen”. Verhalen die jij als groepsleid(st)er en julie als team zo belangrijk vinden, dat je die de kinderen niet mag onthouden. Verhalen die zin geven aan het bestaan. Kenmerken van basisverhalen:

- het zijn verhalen met een existentiële betekenis, over algemeen-menselijke

< *Het bijbelverhaal van de verloren zoon*

vragen, dilemma's, waarden (zie voor deze laatste de eerste tien basisprincipes Jenaplan);

- ze hebben te maken met mijn levensverhaal;
- het zijn verhalen die aanspreken, maar ons in de kern ook vreemd kunnen blijven, iets geheimzinnigs houden, ons “tegenspreken”, uitdagen;
- de metafoor van de reis of pelgrimstocht⁴ zal vaak een rol spelen in het verhaal, bijvoorbeeld de woestijnreis als beeld van het leven;
- het zijn verhalen als bagage “voor onderweg”.

Het is niet altijd te voorspellen of een verhaal een basisverhaal zal worden, al kun je de potentie van een verhaal wel vaak inschatten.

Niet elk verhaal is een basisverhaal

In Mensen-kinderen van september 1991 schreef ik al over de vraag in hoeverre het mogelijk is dat we het verhaal zelf zijn werk laten doen. We moeten hier onderscheid maken tussen⁵:

- klassieke verhalen, uit bepaalde tradities- religieuze tradities, sprookjes, levensverhalen van mensen die steeds weer verteld worden;
- eigentijdse authentieke verhalen: literatuur, biografieën, etc.;
- het gebruik van verhalen als didactisch middel; hierbij gaat het vaak om bedachte verhalen, teneinde bepaalde begrippen en waarden duidelijk te maken- de contextverhalen uit het realistisch reken-wiskundeonderwijs, geschiedenisverhalen, verhaaltjes die aanleiding geven tot filosofische gesprekken, een verhaal dat een duidelijke “moraal” bevat, de 'verhaallijn als didactisch model bij WO.; het verhaal is hier middel tot een didactisch doel.

De klassieke en eigentijdse authentieke verhalen worden overigens ook meestal vereenvoudigd en “gekuist”. Het spanningsveld tussen het “vreemde” van het verhaal (waaraan het nu juist zijn waarde ontleent) en het “vertrouwde” van de leef- en belevingswereld van de kinderen is niet zo eenvoudig te hanteren. Bij basisverhalen gaat het om zo authentiek mogelijke verhalen, die

je zoveel mogelijk zelf hun werk laat doen.

De functie en vindplaatsen van basisverhalen

Basisverhalen hebben als functie:

- inspireren en motiveren;
- identificatiemogelijkheden bieden;
- troosten;
- vormgeven aan belangrijk geachte waarden, gevoelig maken voor waarden, bijvoorbeeld van recht en onrecht;
- het integreren van de generaties- in het heden leren van het verleden met het oog op de toekomst;
- inspiratiebron zijn voor pedagogisch handelen.

Vindplaatsen van basisverhalen zijn:

- het eigen levensverhaal van groep(s)leider en kinderen, wat daar uit springt, oplicht;
- volwassenen en anderen uit de schoolomgeving, de soms grootse dingen die mensen (vaak in alle eenvoud) gedaan hebben; in de directe omgeving zijn ook “en toch...”-verhalen te vinden, van en over mensen die hun nek uitstaken voor anderen, het er niet bij lieten zitten; die verhalen moeten we verzamelen en vastleggen!
- sleutelbegrippen/waarden uit de wereldoriëntatie; verhalen bij de ervaringsgebieden;
- verhalen uit de cultuur/culturen, inclusief verhalen uit de religieuze tradities; ook verhalen over “grote mensen”- “heiligenverhalen”, verhalen over mensen die humaniteit uitstraalden;
- beeldende verhalen: één foto kan heel veel vertellen!
- verhalende liederen.

Basisverhalen worden niet alleen verteld, er wordt ook intensief mee gewerkt, ze komen tijdens de basisschoolperiode enkele keren op een hoger niveau (spiraalsgewijs) terug.

We kunnen ook bewust zoeken naar eigentijdse “spiegelverhalen”, die oude verhalen, bijvoorbeeld uit de bijbel, dichterbij brengen, een brug slaan tussen de ervaring van nu en het

“vreemde” en het “verre” van de basisverhalen.

Verhalen voor het leven

Als wij een verhaal horen of lezen en dat verhaal heeft bepaalde kwaliteiten, dan gebeurt er wat met ons. Tenminste, als wij ons openstellen voor het verhaal. In het eerder door mij geschreven artikel “De vergeten taal van het verhaal” beschreef ik enkele antropologische functies van verhalen, onder andere:

- het aanboren van diepere ervaringslagen- existentiële conflicten worden gedramatiseerd, de hoop dat het anders kan wordt levend gehouden; dit is de kernfunctie van het verhaal;
- het verwerken/helen van innerlijke conflicten (de therapeutische functie).

In sprookjes is bijvoorbeeld het element van schoonheid opvallend aanwezig, maar dit heeft meer dan alleen esthetische achtergronden.⁶ Beelden van zon en maan, goud en zilver (zelfs natuurlijke elementen als bomen of hele wouden kunnen ervan gemaakt zijn) wijzen op een voorliefde van het sprookje voor universele waarden, voor grenswaarden en extremen, voor verbanden met het kosmische, het religieuze, het transcendente. Het schone heeft een toverachtige invloed en wordt dikwijls gecontrasteerd met het hatelijke en het verachtelijke. Schoonheid is verleidelijk, gevaarlijk en roept de ervaring op van volkomenheid, heelheid. Symbooldragers als glas en kristal (glazen kisten, koetsen, bergen) verwijzen naar het heldere, eenduidige en extreme.

Maar de mens is in dit alles steeds het mooist, zij het dat het ook hier om een tijdloze schoonheid gaat. Schoonheid is vaak een uitdrukking van morele zuiverheid (zie bijv. “Vrouw Holle” van Grimm) en lelijkheid van morele verdorvenheid. Dieren zijn of helpers van mensen of mensen in diergestalte, die weer verlost willen worden tot mens. Sprookjes zijn verlossingsverhalen, waarin de hoofdpersonen vaak voor bovenmenselijke opgaven staan (opdrachten, verboden, etc.). In deze verhalen zit altijd een normatief element: de dingen zijn niet zoals ze behoren te zijn en kunnen zijn. “Het

sprookje leert dat de mens vertrouwen moet veroveren, dwars door gevaren en moeilijkheden heen. Het sprookje kent een principieel optimistische ondertoon”. Dit in tegenstelling tot de mythe, waarin vaak het tragische domineert, het lot dat mensen ondergaan.

In levensbeschouwelijke vorming, c.q. geloofsopvoeding, c.q. opvoeding tot zingeving (ik weet wel dat dit niet allemaal synoniemen zijn, maar zet ze hier even naast elkaar) zijn verhalen van grote betekenis.

Verhalen van de weg voor onderweg

Het is opvallend dat in veel verhalen het onderweg zijn, het op reis zijn, een belangrijke rol speelt.⁷ Het menselijk leven en de mensengeschiedenis worden in verhalen vaak getekend als een weg: de levensreis, de pelgrimstocht, de tocht door de woestijn naar het beloofde land, het zoeken naar de heilige graal, het op zoek zijn naar je bestemming, naar de zin van je leven en van de geschiedenis, de queeste.

Dat geldt voor bijbelverhalen, voor sprookjes, voor Griekse mythen en sagen (Odysseus, bijvoorbeeld!) voor eigentijdse verhalen als “Koning van Katoren” van Jan Terlouw of “De brief aan de koning” van Tonke Dragt. In de bijbelse reisverhalen begint elke reis met een probleem, een vraag of een crisis. De bestaande toestand is onacceptabel, er moet gezocht worden naar een oplossing, een uitweg (exodus). Alles is daarop gespitst, heel de mens en heel de gemeenschap zijn hierbij betrokken. Alles wordt in het zoeken naar een oplossing in de strijd geworpen. Tegelijkertijd is er een gespitst zijn op het onverwachte, op wat je overkomt aan hulp, is er een wijkende einder en een basisvertrouwen waarmee aartsvader Abraham op weg ging zonder te weten waar hij zou uitkomen.

De metafoer van de reis slaat ook op “de reis naar binnen”, de zoektocht in het eigen innerlijk. Nogal wat sprookjes zijn en worden geïnterpreteerd als afspiegeling van zulke innerlijke bewegingen en zouden kunnen helpen bij het begrijpen ervan.⁸

Dergelijke verhalen over de weg van

mensen zijn bagage voor onderweg. Daarbij gaat het om het levensverhaal van de groepsleid(st)ers, de verhalen van de kinderen, de verhalen uit de cultuur/culturen van de mensheid. Verhalen die moed geven. “En toch...”-verhalen.

Schoolidentiteit en basisverhalen

Een van de dingen waaraan een school herkend kan worden is het geheel aan basisverhalen dat daar verteld wordt. Het is een middel om het specifiek eigene van deze school te vinden en vorm te geven.

Het zoeken naar zulke basisverhalen is een belangrijk proces in het vormgeven aan zingeving in de school. “Wat zijn voor jou dragende verhalen en waarom?” “Kunnen we zelf met verhalen uit de voeten?” “Worden we zelf geïnspireerd door dit verhaal?” Zo kunnen we met elkaar in gesprek komen.

Voor dit gesprek over basisverhalen en het systematisch ermee werken wordt in het Essenburgh-beraad van Jenaplanscholen het komende half jaar een werkmodel ontwikkeld. Daarbij wordt geprobeerd een relatie te leggen tussen het persoonlijke van elke groepsleid(st)er en wat je als team de kinderen zou willen meegeven.

Het gaat om de groei van een verhalen-cultuur in de school.

De Jenaplanschool als zingevende school

Een Jenaplanschool is méér dan een “bedrijvige school”. Een Jenaplanschool is vooral een zingevende school, waar kinderen een perspectief voorgeleefd krijgen, waar geoefend wordt in aandacht en zorg voor elkaar, voor de natuur, in aandacht voor het geheim van de dingen, te benoemen als “God”, “geest”, “diepte”, of hoe dan ook. En waarbij het innerlijk, het “zelf” van de mensen, van groepsleid(st)ers en kinderen niet overgeslagen wordt.

Als er één onderwerp is waarover we ook met ouders in gesprek kunnen en moeten gaan is het dit wel.

Het Essenburgh-beraad van Jenaplanscholen heeft het komende half jaar het thema “basisverhalen” op de rol staan.

Wie aan dat beraad wil meedoen (twee studiedagen voor schoolvertegenwoordigers) is welkom. Wie van de resultaten op de hoogte gesteld wil worden kan op 23 april 1992 meedoen aan een studiedag. Zie voor aanmelding de blauwe pagina's in dit nummer.

Het valt te hopen dat, temidden van alle perikelen over bijvoorbeeld het formatie-budgetsysteem, “Weer samen naar school”, schaalvergroting en computers in het onderwijs Jenaplanscholen ook aandacht zullen besteden aan waar het in wezen om gaat: leren leven, zingeving.

Je kunt de vergelijking maken met de bloedsomloop van mensen: de grote bloedsomloop is het alledaagse schoolwerk, rekenen, taal, werken met kaarten, etc. Maar er is ook de kleine bloedsomloop, waar zuurstof wordt opgedaan en waardoor de hersenen en lichaamscellen van voedsel en zuurstof worden voorzien. Zodra dit laatste in de knel komt gaat het ook mis met het dagelijkse werk, lopen mensen een grote kans om cynisch te worden, gaat de “spirit” al te gauw verloren. Mede door basisverhalen kunnen we “op verhaal komen”.⁹

Dit artikel is mede tot stand gekomen door de discussies in het Essenburgh-beraad van Jenaplanscholen. Met dank aan Tom de Boer, Ad Boes, Albert Bols, Nelly Braaksma, Ruud Brandsma, Klaas Dijkhuis, Kees Hanegraaff, Anwerd Haverkamp, Joop Haverkort, Eelke de Jong, Rinus Korteweg, Ferry van der Miessen, Everhard Niemeyer, Peter Peels en Tjeerd de With. En aan Gerrit Hartemink, die, meer op afstand, nog steeds betrokken is.

Bronnen

We noemen hier enkele eerdere artikelen uit *Mensen-kinderen*, die mede ten grondslag liggen aan bovenstaand artikel:

- *Nestor, Grenssituatie, Mensen-kinderen, sept. 1988, blz. 38.*

Vanuit zijn persoonlijke ervaring reflecteert Nestor Gerrit Hartemink op het begrip “grenssituatie”, zoals dat bij Peter Petersen te vinden is. Daarbij gaat het om situaties die je hele (kijk op

het) leven veranderen, een existentiële betekenis hebben.

- *Toos van der Linden, Stilstaan bij de bron, Mensen-kinderen, mei 1988, blz. 4-7.*

Het is van groot belang dat groepsleid(st)ers in Jenaplanscholen van tijd tot tijd eens stilstaan en zich bezinnen op de bronnen van hun motivatie. Anders raakt de bron verstopt, branden mensen op of worden ze cynisch. “Waarom heb je ooit voor onderwijs, voor Jenaplanonderwijs gekozen?” “Wat houdt je gaande?” Stilstaan, ritme, het werken met beelden, dit wordt beschreven vanuit de praktijk van een regio-groep van Jenaplanscholen.

- *Kees Both, Levensbeschouwing en Jenaplanonderwijs: ervaringen en vragen, Mensen-kinderen, maart 1989, blz. 4-10.*

In een gesprek tussen Jenaplanners uit een prot.chr., r.k. en algemeen-bijzondere Jenaplanschool, een PABO-docent en de landelijk medewerker Jenaplan over de levensbeschouwelijke vorming in deze scholen werd gezocht naar overeenkomsten en verschillen. Het is duidelijk dat Jenaplanscholen hier van elkaar kunnen leren, over de grenzen van de traditionele “zuilen” heen.

- *Geert Kelchtermans, Wat de mens is kan hem enkel zijn geschiedenis verhalen - de biografische factor in het denken en doen van leerkrachten, Mensen-kinderen, november 1990.*

Waarom doen groepsleid(st)ers wat ze doen en zoals ze het doen? Reflectie op de eigen onderwijspraktijk is een belangrijke houding en vaardigheid. Tot die reflectie behoort ook het nadenken over de eigen persoon, vanuit de eigen levensgeschiedenis. Hoe ben je gekomen tot waar je nu bent? Welke kritische gebeurtenissen en personen waren daarop van invloed? Jezelf beter begrijpen draagt bij aan het beter begrijpen van anderen en van de onderwijssituatie.

- *Kees Both, De vergeten taal van het verhaal, Mensen-kinderen, sept. 1991.*

Verhalen vertellen dreigt geleidelijk aan weg te vallen en daarmee wordt het onderwijs killer. Verhalen hebben belangrijke functies in het leven van mensen en daarmee in de wereldoriëntatie in de school. Deze functies worden beschreven en er wordt voor gepleit het verhaal zoveel mogelijk zijn eigen werk te laten doen, zonder moraliseren of “uitleggen”.

EINDNOTEN

1. Zie over dit catechese-project in *De Lan-teerne ook*:

Leemers, M. (1992), *Het lelijke jonge eendje*, *School en godsdienst*, 1992, nr. 1, pag. 9-12.

2. De nu volgende beschouwingen zijn vooral geïnspireerd door de filosoof Paul Ricoeur. Zie daarover Lange, F. de (1990), *Het zieltogende zelf*, *Trouw*, 14 dec. 1990. Connelly, F.M./D.J. Clandinin - *Ervaringsverhalen en narratief onderzoek*. In: Both, K. (red.) (1992), *Leraren reflecteren, een reader*, uitg. LPC-Jenaplan/CPS, Hoevelaken. Oorspr.: *Stories of Experience and Narrative Inquiry, Educational Researcher*, Vol. 19 (1990), nr. 5, pag. 2-14.

3. Zie voor deze professionele biografie: Both, K. (red.) (1992), *Hoe ver te gaan en of er wegen zijn, nooit meer gebaande, verslag van het Essenburgh-beraad van Jena-planscholen 1991-92*, CPS, Hoevelaken.

4. Zie hierover:

Westerhof, J.H. *De leraar als pelgrim*. In: Both, K. (red.) (1992), *Leraren reflecteren, LPC-Jenaplan/CPS*, Hoevelaken. Oorspr. *The Teacher as Pilgrim*. In: Bolin, F.S./J. McConnell Falk (eds) (1987), *Teacher Renewal*, Teachers College Press, New York/London.

5. Zie hierover met name:

Willem de Haas, *Het vertellen van verhalen aan kinderen*. In: Ankersmit, F./M. Doeser/A. Kibédi, (red.) (1991), *Op verhaal komen, over narrativiteit in de mens en cultuurwetenschappen*, Kok Agora, Kampen. "Narratief" is "verhalend". Het gaat in dit boek over de plek van verhalen in de literatuur, de psycho-analyse, de geschiedenis-wetenschap, de theologie, de filosofie, de ethiek, het recht en de economie. Willem de Haas geeft een historisch-pedagogisch perspectief en laat o.a. zien hoe een modern onderwijskundige als Kieran Egan verhalen alleen als middel gebruikt, als voertuig van ideeën.

6. Zie voor dit gedeelte:

Boom, M. v.d. (1991), *Over het verhaal in de godsdienstige vorming*, Voorwerk, juni 1991.

7. Ideeën hiervoor ontleende ik met name aan:

Navone, J. (1990), *Seeking God in Story*, The Liturgical Press, Collegeville, Minnesota. Vooral blz. 131, e.v. over de metafoer van de reis.

8. Zie hierover:

Sölle, D. (1976), *De Heenreis, gedachten over religieuze ervaring*, Bosch en Keuning, Baarn. In het deel "haltes op de heenreis" bespreekt Sölle onder andere het sprookje "De gouden vogel" (van Grimm), met als motief het zoeken, verliezen en vinden.

9. Naar de titel van het boek onder redactie van Ankersmit, F./M. Doeser/A. Kibédi Varga, (red.) (1991), zie noot 5. Het zal inmiddels duidelijk zijn dat de titel van dit artikel aan genoemd boek is ontleend.

Ferry van der Miessen

schoolwerkplan 4.2.2

DE ONTWIKKELING VAN HET VERHAALBEWUSTZIJN

In *Mensen-kinderen* is de laatste jaren regelmatig aandacht besteed aan het gebruiken van verhalen in het basisonderwijs. Het is uitdrukking van hernieuwde aandacht voor het narratieve denken. Wij zien dat de laatste jaren in diverse en onderling verschillende wetenschappen naar voren komen. Aandacht voor het verhaal zien wij niet alleen in de literatuurwetenschap, maar ook in de theologie, de economie, de psychotherapie en in de onderwijskunde als didactisch model naar voren komen.

In dit artikel wordt samengevat wat bekend is over de ontwikkeling van het narratieve denken of verhaalbewustzijn bij kinderen. In de school moet het onderkend en gestimuleerd worden. Er wordt aangegeven hoe dat kan.

Narratief denken

Jerome Bruner onderscheidt het logisch-mathematisch denken van het narratieve denken. Het narratieve denken is het denken dat vooral gericht

is op de intenties en de betekenis (zin) van onze ervaringen. Illustratief voor deze twee vormen van denken zijn de volgende gedichten, die tevens duidelijk maken waarom het narratieve denken in onze tijd naar voren komt als aanvulling op het analyserend denken.

*Bloem in de gebarsten muur,
Ik pluk je uit de spleten; -
Houd je hier, wortel en al, in mijn hand,
Kleine bloem - maar kon bevatten mijn
verstand
Wat je bent, wortel en al, en al in al,
Dan zou ik weten wat God is en de mens.*

(G.Tennyson)

*Wanneer ik behoedzaam toekijk
Zie ik bij de haag
De nazoena bloeien !*

(Basho)

Wij worden ons steeds meer bewust van het feit dat het analyserend denken naast grote winst ook veel verlies oplevert: verzakelijking van de relaties, onverschilligheid, vernieling van het milieu, e.d. Deze effecten maken het

zinnig om aandacht te besteden aan een andere meer verbindende vorm van denken, het narratieve denken. Een denken dat mogelijk maakt dat wij gaan leven in verhalen. Er is nog niet zoveel bekend over de ontwikkeling van het narratieve denken bij kinderen. In dit artikel wil ik stilstaan bij een belangrijk verschijnsel, dat verbonden is met dat denken in verhalen, nl. het verhaalbewustzijn.

Verhaalbewustzijn

Aan de hand van twee voorbeelden kunnen we het begrip "verhaalbewustzijn" duidelijk maken. Het gaat om jonge kinderen die een prentenboek vertellen.

"Tina en een jongen en een hond. De grootmoeder danste. Zij maken muziek. Bob ziet grootmoeder en geeft haar een bloem." (Kirsten, 3 jaar)

"Paddy en zijn moeder gingen naar de stad en gingen naar de winkel. Paddy keek en zag het circus naar de stad komen. Hij wachtte op zijn moeder. Hij deed de deur open en keek naar de circusstoet. Hij glipte naar buiten toen zijn moeder even niet keek en liep achter het circus aan. Hij kwam bij een kruispunt en nam de verkeerde weg. Hij verdwaalde en het werd donker. Paddy begon te huilen. Een boze wolf sprong te voorschijn. Hij nam Paddy mee naar zijn huis. Paddy viel in slaap. De wolf wilde Paddy koken. Hij greep hem bijna, maar hij rende weg. Hij rende en rende. Hij vond het circus. De familie Beer liet trucjes zien. Hij liet alles vallen. De beren werden kwaad en sturden hem weg. Mevrouw muis vertelde hoe hij thuis moest komen. Hij rende naar zijn moeder en zij stopte hem in bed. Het einde. (Thomas, 4 jaar)

Deze mondelinge teksten laten zien dat de kinderen reeds duidelijk een idee hebben over wat een verhaal is. Zij weten het een en ander over de vorm en taal van het verhaal. In de tekst van Thomas zijn de zogenaamde verhaalelementen reeds goed te onderscheiden. Er is sprake van een hoofdpersoon en andere karakters, het verhaal is een opeenvolging van

gebeurtenissen en speelt zich af in een bepaalde ruimte (plaats) en tijd. Hij geeft duidelijk het slot aan. Thomas laat ook zien dat hij de verhaalelementen in een structuur (schema) weet te zetten.

Hoe ontwikkelt zich nu het verhaalbewustzijn?

Het verhaalbewustzijn kunnen wij omschrijven als een mentaal schema, een cognitieve structuur. De laatste tijd zijn er studies gepubliceerd, die deze ontwikkeling in kaart brengen. Laten we eens kijken naar Anne Crago.

Vanaf haar eerste verjaardag wordt Anne door haar ouders omringd door boeken. Haar reacties op het voorlezen, de gesprekjes naar aanleiding van het boek, haar zelfstandig met een boek omgaan, het spelen, etc. zijn zoveel mogelijk door haar ouders vastgelegd.

Met 1,9 (1 jaar en 9 maanden) herkent Anna - door aan te wijzen en benoemen - de hoofdpersoon.

Met 1,10 wordt van de laatste bladzijde gezegd: "einde".

Met 2,1 gaat zij een volgorde zien. Zij bladert door het platenboek en zegt: "en dan gaat hij naar bed; en dan gaat hij naar buiten; en dan kleren uit, naar bed." Op deze wijze ontstaat bij Anne het schema van opeenvolging der gebeurtenissen.

In deze periode gebruikt zij ook een beginformule: "Op een dag ..."

Met 2,7 maakt zij onderscheid tussen voorlezen en vertellen: "Lees het voor, mama, niet zeggen"; "Is dat een verhalenboek?" Vanaf haar tweede jaar mag ze mee naar de bibliotheek boeken halen. De boeken stimuleren haar taalgebruik. Dat komt naar voren in de monologen tijdens de periode voor het slapen gaan. Naast ervaringen van de dag komen ook de boekinhouden naar voren. Opvallend daarbij is dat de monologen omvangrijker zijn als er geen volwassene in de buurt is. Met het ouder worden zijn haar zinnen merkbaar beïnvloed door de omgang met boeken en het voorlezen. De zinnen

zijn completer. De thema's van de boeken komen ook tot uitdrukking in haar spel. Vanaf het derde levensjaar ontstaat bij Anna het rollenspel. Er wordt onderscheid gemaakt tussen werkelijkheid en fantasie. In het spel worden ook steeds meer de waarden-thema's van het verhaal opgepakt: goed - slecht; fijn - niet fijn, e.d. Vanaf 1,6 is er een lijn te onderkennen in het omgaan met emoties. Zij is dan blij als de hoofdpersoon weer thuis is. Met 1,9 spreekt zij zorg uit voor de hoofdpersoon, die naar haar idee pijn lijdt "Kroon af, pijn". Met 2,6 geeft zij aan dat ze het karakter of de gebeurtenis niet waardeert: "Ik houd niet van deze bladzijde", "het is een droevig verhaal".

De ontwikkeling van het verhaalbewustzijn werkt niet alleen door in taalgebruik en spel. Het is tevens verbonden met leesplezier. Het verhaalbewustzijn is een belangrijker factor voor het leren lezen dan de diverse zgn. leesvoorwaarden. Dat een goed ontwikkeld verhaalbewustzijn (verhaal-schema) ook belangrijk is voor het begrijpen van teksten en het zelf schrijven van teksten komt in diverse studies naar voren.

School en verhaalbewustzijn

Wat kan of moet je met dit begrip doen in het onderwijs?

Allereerst is daar het onderkennen van het verhaalbewustzijn. Waaruit bestaat op dit moment het verhaalschema van het kind en hoe gebruikt hij/zij het?

Je kunt kijken naar de structuur van de verhalen, die het kind vertelt. Een verhaal oproepen kan via:

- * een favoriet prentenboek navertellen of voorlezen;
- * gesprek met het kind over een prentenboek zonder tekst;
- * een onbekend prentenboek laten voorlezen/vertellen bij dat boek;
- * een mondeling verhaal navertellen.

Ook in teksten van het kind is de ontwikkeling van het verhaalbewustzijn na te gaan. Het is daartoe wel noodzakelijk om de teksten over een

periode te verzamelen (NB. een tekening is ook een tekst). De teksten kunnen dan geanalyseerd worden op aandachtspunten als:

- * de omvang van de beschrijving van de hoofdpersoon en de handelingen;
- * de thema's, de plot van het verhaal;
- * de beschrijving van de situatie (tijd en plaats).

De ontwikkeling van het verhaalbewustzijn in kaart brengen is een moeilijker, maar is wel een rijkere vorm van leerlingvolgsysteem.

Werken aan de ontwikkeling van het verhaalbewustzijn vindt allereerst plaats op een indirecte manier. Kinderen moeten van jongs af aan in aanraking komen met verhalen en boeken. Met spel is het een aandachtspunt voor opvoedingsondersteunende instanties in de peuterleeftijd. In de onderbouw (bij de kleuters) zal de school contact hebben met de ouders over het omgaan met verhalen en boeken, het praten met de kinderen over de inhoud. Bevorderen van het rollenspel (vergelijk het Ervarings Gericht Onderwijs en het project Basisontwikkeling in deze) en het de kinderen laten dicteren van verhalen werken eveneens stimulerend.

Naar mijn mening zal kinderliteratuur een grotere plaats moeten krijgen zowel in relatie tot het leren lezen en de leeskring als in verbinding met wereldoriëntatie. Aan het einde van de middeleeuwen kan op een meer directe wijze gewerkt worden met en aan het verhaalbewustzijn. Het wordt een onderdeel van de taalbeschouwing; het onderzoeken van eigen en andermans taal. Voorbeelden van activiteiten:

- * voorspellen hoe een verhaal verder gaat;

- * vergelijken van verhalen: "is dit net zo'n boek als .."
- * de volgorde van de gebeurtenissen van het verhaal op een ketting schrijven;
- * de figuren in een verhaal (of de hoofdpersoon) verder uitwerken: beschrijven, tekenen, maken van klei, etc;
- * het probleem in het verhaal (plot): zijn er andere manieren om het op te lossen? uitspelen;
- * gesprek over het verhaal, verbinden met de eigen ervaring;
- * wanneer en waar speelt het verhaal? hoe weet je dat? kan het verhaal ook op een andere plaats spelen (in een

andere tijdsperiode)? wat zou er dan veranderen in het verhaal? herschrijven van het verhaal (relatie met wereldoriëntatie);

- * het verhaal herschrijven vanuit een andere persoon (een ander perspectief);
- * het verhaal spelen: schimmenspel, poppenkast, video, etc., maken van een draaiboek;
- * het verhaalschema (structuur van de elementen) laten invullen, webschema maken;
- * verhaalpatronen van verschillende genres vergelijken.

LITERATUUR

Applebee, A.N., The child's concept of story, Univ. of Chicago Press; Chicago, 1978.

Ankersmit, F., e.a., Op verhaal komen; over narrativiteit in de mens- en cultuurwetenschappen, Kok, Kampen, 1990

Bruner, J., Narrative and paradigmatic modes of thought; in: Actual minds, possible worlds; Harvard, 1986.

Butler, D., Cushla and her books; Penguin books; Harmondsworth; 1987.

Crago M./H.Crago, Prelude to literacy; Southern Illinois Univ. press; Carbondale, 1983.

Freeman-Smulders, A., Leren lezen is niet genoeg; Meulenhoff, Amsterdam, 1990 (met name par. 3.4 en 4.2)

Jensen, M.A., Story awareness; Young Children, nov. 1985

McGee L.M./D.J. Richgels, Literacy's beginnings; Allyn and Bacon, Boston, 1990

Miessen, F. v.d., Laat het verhaal zijn werk doen: terug naar de essentie van de leeskring, Mensen-kinderen, maart 1990, p. 4-6

Nelson, k., Narratives from the crib; Harvard, 1989.

Shermann, J., Yes, Virginia, we can see your story; examining story elements in the drawing and writing of children; Insights into open education; Univ. of North Dakota; volume 22, no. 4, dec. 1989.

Wells, G., The meaning makers; Hodder and Stoughton, London, 1987.

Een vluchteling klopt aan bij een huis: "Help me, de geheime politie zit achter me aan". "Dat kan ik helaas niet doen, ik heb een gezin, het spijt me". De vluchteling wordt gepakt. Later vraagt de rabbijn aan de huisvader: "Waarom heb je die vluchteling niet verborgen?" "Omdat het gekkenwerk zou zijn. Ja, als de Messias komt, dan zullen we tot zulke daden in staat zijn". Zegt de rebbe: "Het was de Messias".

Joods verhaal

DE VERTELCULTUUR VAN DE STAMGROEP

Cultuur als doelstelling

Wanneer we doelstellingen willen formuleren ten aanzien van ons werk in de school is het van wezenlijk belang te weten waarop we ons daarbij richten. We streven naar een evenwichtige keus uit drie gebieden:

- Het concept zoals dat binnen de schoolgemeenschap wordt generaliseerd. Hierbij denken we voornamelijk aan de algemene doelen.
- De cultuur van de school, in optima forma aan te treffen in de stamgroep. Veel van deze doelen worden vervat in termen van vaardigheden en attitudes. In het vervolg van dit artikel wordt dit idee verder uitgewerkt.
- De leerstof. Hier wordt gewerkt met eindtermen en volgsystemen.

In veel gevallen is het raadzaam de stamgroepcultuur als kader voor de doelstellingname te nemen. Aan de ene kant vermijden we te hoge woorden, terwijl we aan de andere kant niet in verlegenheid raken doordat we in de intimiteit van de opvoedingsrelatie treden.

Het is uiteraard niet mijn bedoeling hier een verhandeling te houden over doelstellingenbeleid in de Jenaplan-school. Veel problemen echter (ook ten aanzien van de leerstof) kunnen effectiever worden aangepakt wanneer men zich meer op het optimaliseren van processen binnen de stamgroep richt en minder op de individuele kinderen. Vandaar bovenstaande aanbeveling.

Als het goed is, zal de stamgroep het concept van de school weerspiegelen. Het zal daar als het ware de praktische consequentie van zijn. Bovendien is (wederom: als het goed is!) elk individu (zowel het kind als de volwassene) betrokken op deze stamgroepcultuur. Op twee manieren: zij geeft structuur en veiligheid en ieder is medeverantwoordelijk voor de kwaliteit ervan.

Communiceren via vertellen

Binnen de stamgroep wordt de intimiteit van de opvoedingsrelatie uit-

gewerkt. Dat is een creatief proces. Veel hangt daarbij af van de communicatievormen en -vaardigheden die daarbij worden gehanteerd. Een belangrijke vorm van communiceren gaat via het (opvoeden tot) vertellen.

Met opzet wordt gesproken over het *opvoeden tot vertellen* in plaats van *opvoeden door vertellen*. De stelling dat vertellen de toehoorder passief en weerloos zou maken is begrijpelijk, maar niet terecht. Een goede verteller laat de toehoorder in zijn waarde en geeft hem binnen deze specifieke relatie een eigen verantwoordelijkheid. Hij brengt een dialoog op gang tussen de toehoorder en het verhaal. Maakt zichzelf overbodig en laat die twee het verder zelf uitzoeken. Misschien hebben ze aan elkaar een goede metgezel gevonden.

Communicatie is een kernbegrip binnen elke cultuur. Laten we dat begrip eens nader bekijken.

Communicatievormen en -vaardigheden

Misschien is het wel zo dat de verschillende culturen die we kennen kunnen worden getypeerd door hun manier van communiceren. Opvallend daarbij is het dat er geen cultuur bestaat zonder verhalen. In feite is elke cultuur gebaseerd op één of meer basisverhalen. Er zijn culturen (geweest) zonder schriftelijk taalgebruik. Sommige bereikten een grote mate van beschaving zonder dat ze daarbij papier en pen gebruikten.

In de school lijkt het soms wel of de schriftelijke taalcommunicatie de enige is die er werkelijk toe doet. De school leert het kind lezen (en een beetje rekenen) en de rest is franje. Reeds in de tijd van de oude Grieken, toen het schrift pas goed tot cultuurbepalende communicatiemogelijkheid werd verheven, waarschuwde men tegen het geschreven woord als "woord zonder ziel" of "woord dat niet kan spreken".

De verleiding van vandaag is evenwel nog groter. De media (radio, t.v., cassette-recorder, e.d.) wekken de indruk wèl te kunnen spreken, maar bezitten nog steeds geen ziel. Verderop in dit artikel willen we daarom wat meer aandacht besteden aan de mondelinge taalcultuur, waartoe het vertellen behoort.

Naast de taal worden nog andere "communicatievelden" onderscheiden die elk hun eigen waarde en mogelijkheden bezitten:

- grafische communicatie (tekeningen, kaarten, enz.)
- mathematische communicatie (wiskunde)
- houding en beweging (dans, drama)
- muziek
- vormen (beelden, bouwwerken, enz.)

Een cultuur uit zich op verschillende wijzen. Zij is gebaat bij een wijd scala aan mogelijkheden en nuanceringen. De geschreven taal is in combinatie met de wiskunde bijvoorbeeld in staat heel wat informatie te verwerken. Maar krachtige ideeën die iets werkelijk nieuws brengen worden vaak via andere disciplines ontwikkeld. Inspiratie bedient zich meestal van vormen van communicatie die minder exact en meer beeldend zijn. Het vertellen van verhalen is daar één van.

Nigel Proctor stelt in zijn artikel "Redefining the basics of primary education" (1985), waarin de kreet "back to basics" op de korrel wordt genomen, dat deze term niet slaat op de vakken, maar op de vaardigheden (in het communiceren). Kennis zonder vaardigheden kent een lange en droevige historie. Aangezien dergelijke vaardigheden meer "groepsverworvenheden" zijn dan persoonlijke prestaties, is het vanzelfsprekend dat zowel doelstellingen als evaluatie en waardering zich richten op de betreffende groep.

Ter verduidelijking enkele voorbeelden.

- 's Ochtends gaan we altijd eerst in de kring zitten om met elkaar de dag door te spreken. Meegebrachte spullen komen op een tafel. Daarover wordt straks ook gesproken. Wie heeft een onderwerp waarover hij wil vertellen, vragen stellen of zijn hart wil luchten? Vaak komen hier vervolgvacatures

uit voort, want wij nemen (bijna) niets voor kennisgeving aan.

b. In de gang is een hoek ingericht waar je kunt telefoneren (met de telefoonboeken van heel Nederland) en brieven schrijven.

c. Kinderen die extra hulp nodig hebben kiezen of krijgen voor een bepaalde tijd een "maatje" dat hen begeleidt en helpt. Samen met de groepsleider wordt die hulp geëvalueerd. Ook in de stamgroep wordt er over gesproken. Omgaan met elkaar, hulp vragen en zelf helpen, willen weten "hoe het zit", goede onderzoeksmethoden ontwikkelen; dat zijn enkele van de basisvaardigheden van de groep.

Er zijn scholen die de goede gewoonte hebben de eerste maanden van de nieuwe cursus speciale aandacht te geven aan wat ik zou willen noemen "het bouwen aan de stamgroepcultuur". Een activiteit waarbij ook het team haar eigen kwaliteiten op dit gebied kan testen.

De stamgroepcultuur

Binnen de Jenaplanschool hebben we een behoorlijke hoeveelheid hoogwaardig bouwmaterialen voorhanden. Neem de basisactiviteiten: gesprek, spel, werk en viering. Neem het groepenwerk, de inscholings- en keuzecursus. Neem de kring, de tafegroepen, de stamgroepen. Neem vooral het begrip schoolgemeenschap. Dit laatste duidt erop dat er een speciale verhouding is tussen groep en individu. Dat de groep haar cultuur zo vorm geeft dat elk individu daar gedijen kan.

De cultuur binnen de school behoort niet wezensvreemd te zijn aan wat daarbuiten aan cultuur zich voordoet. Dat lijkt vaak wel zo. Het is al verschillende keren opgemerkt dat de school haar eigen cultuur heeft gevormd, waarbij het opvalt dat zij vooral steunt op het schriftelijk taalgebruik. Als je alle boeken uit de school zou verwijderen rest er weinig anders dan te dansen en te zingen. Lesgeven is gebaseerd op het schriftelijk taalgebruik, op het boek, op de methode. Het gesprek is exponent van de mondelinge taal, evenals het verhaal. Een opstel

maken is iets anders dan een tekst schrijven. Hoe vreemd het ook klinkt, een vrije tekst is in principe mondeling taalgebruik, althans het hoort binnen die cultuur.

Het wordt de Jenaplanschool vaak voor de voeten gegooid dat zij ietwat wereldvreemd zou zijn. Immers daar buiten heerst de prestatie maatschappij? Is dat zo? 't Is maar net hoe je het bekijkt. Daarbuiten vinden we ook een enorme rijkdom aan cultuur. Ik ben ervan overtuigd dat onze school daar redelijk op aansluit.

Met de gesprekken die we voeren, met de vieringen en ook bijvoorbeeld met het spel (zie mijn vorige artikel) leren we communicatievormen beheersen die verwant zijn aan wat we in velerlei situaties tegenkomen: kerk, theater, noem maar op. Elk van deze situaties heeft een eigen taal die men zich kan veroveren door eraan deel te nemen. Bovendien creëren we evenzovele mogelijkheden de "opvoedingsdialoog" te voeren met onze kinderen.

Een cultuur, ook die in de stamgroep, kent een scala aan communicatievormen. Een belangrijke vorm is de taal. Er wordt gewoonlijk onderscheid gemaakt tussen mondelinge en schriftelijke taalculturen. In onze maatschappij spelen beide een rol.

Gezien de ontwikkelingsfase waarin de kinderen zich bevinden doen we er goed aan het mondelinge taalgebruik bijzondere aandacht te geven.

Als we letten op de taalcultuur van de kinderen zien we dat dit (ook als ze het lezen en schrijven al min of meer beheersen) een mondelinge cultuur is. Hun woorden staan dicht bij het handelen dan bij het denken. Hun taal heeft allerlei kenmerken die onderzoekers ook aantreffen bij vroegere en vreemde culturen waar men het schrift niet kende:

- gebruik van verschillende ritmes;
- herhalingen en varianten van beken de thema's;
- verschillende soorten rijm;
- vaste schema's waarlangs zich verhalen e.d. ontwikkelden;
- koppelen van woorden aan bewegin-

gen (zoals bij het dansen, touwtjespringen, kaatseballen, aftellen).

Deze lijst is niet volledig. In de uitgebreide literatuur hierover kan de geïnteresseerde lezer hierover meer te weten komen. Dr. Tjaard W.R. de Haan schreef in 1982 "Volk en dichterschap" uitg. Kruseman, waarin wordt verwezen naar vele andere werken. Het is zijn stellige overtuiging dat de schriftelijke cultuur wortelt in de mondelinge. In overeenstemming daarmee kunnen we stellen dat de mondelinge communicatievaardigheden fundamenteel zijn en blijven binnen de totale taalontwikkeling. Om het wat pathetisch te zeggen: de stamgroepcultuur is doordrenkt van de mondelinge taalcultuur. En nogmaals: het verhaal speelt daarin een centrale rol.

Verhalen vertellen in samenhang met het spel

Zodra het kind geboren is gaan we ermee spelen. Het is de eerste taal die we voeren en daarmee misschien wel de meest fundamentele. We ervaren het elke keer weer als een wonder hoe snel dit spel een genuanceerde dialoog oplevert. Belangrijke kenmerken hierbij zijn het oogcontact en het feit dat er veel gelachen wordt. Ook het aanraken is kenmerkend: het kind wordt op bepaalde momenten zelfs het speelgoed van de volwassene. Bekijken we de functie van de taal hierbij dan valt op dat vooral het muzikale facet een rol speelt. Er wordt gespeeld met klank en ritme. En er wordt eindeloos herhaald.

Het is interessant hier een vergelijking te maken met de taal van mensen die verliefd zijn. Wat de overeenkomsten en de verschillen zijn. Uiteraard heeft het begrip "intimiteit" hiermee te maken. De uitkomsten van een dergelijke studie zouden kunnen helpen vulling te geven aan de uitdrukking "humane taal".

Tegelijk met het spel beelden we een verhaal uit. Er is een begin, er is een spanningsboog en er komt een eind. Zelfs het simpele spelletje "Pie... Ba!" waarbij je je voor het kind verstopt en plotseling weer tevoorschijn komt

bevat deze fasen. Daar worden natuurlijk allerlei varianten op bedacht zodat we telkens voor verrassingen komen te staan. Maar het hoofdschema moet blijven. Het is ronduit misdadig om na "Pie..." weg te lopen.

Dan is er een rijk scala aan liedjes en rijmpjes, spreuken, raadsels en grapjes. Knieliedjes en -spelletjes. Vingerrijmpjes over Duimelot en zijn broertjes. Van een zakdoek vouw je een muis, van een theedoek knoop je een konijn. En daar gaan we weer. Het loont de moeite eens een verzameling aan te leggen van wat er (nog) aanwezig is in de kring van ouders en grootouders. Vooral in de multiculturele stamgroepen kan dit een aantal leuke verrassingen opleveren.

Maar laten we dit soort zaken asjeblijft niet beperken tot een aardige ouderavond in de kleuterbouw. Het lijkt me een typische taak voor de school om met dit materiaal verder te werken en het uit te bouwen. Er is direct op aan te sluiten met muziek, spel, zang en dans. We vinden hier de elementen voor een deel van onze verhalencultuur.

Deze verhalen hebben vaak de vorm van fragmenten:

- Toen Jonas in de walvis zat, van je één, twee, drie!
- De sleutel is gebroken.....
- Wat hangt eruit? Een gouden fluit!

Dit zijn slechts drie van de vele beelden die ik in het begin van mijn leven heb meegekregen en die ik als kleinoden bewaar, opgeborgen ergens in de buurt van mijn hart.

De verhalen van de kinderen

In mijn artikel over spel (Mensenkinderen, mei 1992) had ik het over Vivian Gussin Paley. Hoe zij haar kleuters verhalen en verhaalfragmenten ontlokte en daarmee aan het werk ging. Er werd getekend, geknutseld en gedramatiseerd; alles naar aanleiding van wat de kinderen vertelden. Bovendien, en dat was bijzonder fascinerend, werden de kinderen als het ware uitgedaagd hun verhalen met elkaar te delen. Ze konden elkaar uitnodigen in hun verhaal te komen spelen en dat aan te vullen met hun eigen verhalen. Het betrof een therapeutische groep waarin kinderen zaten die allen min of meer

problemen hadden met het leggen van contacten. Wat in de realiteit niet lukte, kwam wel tot stand via hun eigen verhalen. Het meisje dat zich voortdurend opsloot in de poppenhoek, temidden van alle poppen die steeds ziek waren of vervelend, vroeg eindelijk of het jongetje met de helikopter haar kind zo snel mogelijk naar het ziekenhuis wilde brengen.

Paley liet ze naar elkaars verhalen luisteren. Ze ging die opnemen op de band, uittypen, dramatiseren. Ze kwam er in persoonlijke gesprekjes met de kinderen op terug, besprak ze soms in de kring. Zo werden de persoonlijke verhalen toegevoegd aan de groepsmythologie.

Kinderen communiceren via spel, via hun verhalen. Men kan de beelden, de persoonlijke archetypen, die ze in zich meedragen en die via verhaal en spel zichtbaar worden uit hun isolement halen. Dat is wat Paley deed. Dat was namelijk het probleem waarmee de kinderen te kampen hadden: hun verhalen waren in een kringetje gaan rondraaien, waren verdwaald of in het ergste geval versteend.

Maar ook "gezonde" kinderen (en niet alleen kinderen) vinden het heerlijk als anderen bereid zijn hun verhaal te delen en worden graag uitgenodigd dat van een ander te betreden. In het artikel over spel is daarover al het één en ander gezegd.

In veel gezinnen gebeurt het nog dat het kind aan het eind van de dag op schoot wordt genomen en dat dan de dag nog even wordt gerecapituleerd.

"En er was een hond en die had bijna mijn been eraf gebeten maar hij was gelukkig nog in zijn hok maar ik hoorde hem wel en ik fietste hard weg..."

Als het kind op die manier leert vertellen wat het heeft meegemaakt krijg je een aantal bouwstenen aangeboden voor een antwoordverhaal. Het zou in ons geval over een bange hond kunnen gaan. Of over een razendsnelle fiets. Het zou zelfs over een jongetje kunnen gaan die al drie keer door een hond van een been was beroofd. Het is een zaak tussen die twee daar die bij elkaar op schoot zitten, hoe het verhaal uitpakt.

Je kan natuurlijk niet een hele stamgroep kinderen op schoot nemen. Maar in de klas is daar wel een variant op te bedenken. Wanneer je serieus naar de verhalen van de kinderen luistert krijg je stof genoeg om je eigen verhalen te componeren.

Enkele tips zet ik even op een rijtje:

- thema's uit de eigen leefwereld;
- laat het spelen in de eigen omgeving;
- vertel in de tegenwoordige tijd;
- gebruik zoveel mogelijk de directe rede;
- kruip zelf in het verhaal (je bent de hoofdpersoon);
- laat zoveel mogelijk zintuigen aanbod komen;
- ontwikkel een eigen stijl, maak een bewuste keus: wel of geen "stemmetjes", wel of geen attributen, enz.

Dit zijn tips, en geen wetmatigheden. Soms is het juist nodig voor het verhaal om de omgeving totaal anders te doen zijn of afstand te nemen door de verleden tijd toe te passen.

Verhaalcultuur

De kinderen en ook wijzelf behoren tot een groot aantal gemeenschappen tegelijk. Het gezin, de school zijn niet alles. Ook de kerk, het dorp, de familie, de streek, de natie, de taal, en noem maar op. Je zou het kunnen tekenen als een groot aantal cirkels die elkaar geheel of gedeeltelijk (en soms geheel niet) overlappen. Maar elke cirkel heeft haar eigen verhalen!

De kerk heeft er een bijbel vol en nog veel meer. Als wij ons oor te luisteren leggen op de vertelavonden in ons dorp worden wij heel wat gewaar. En dan, als de familie bij elkaar is: de verhalen over oom Teake zijn beroemd en worden steeds fraaier verteld. Moet ik de verbeelding nog verder op gang helpen? Op zoek naar verhalen kom je vast interessante mensen tegen die een goed verhaal kunnen vertellen.

Eén van de mooiste kampen die we met de bovenbouw hebben gehad was het verhalenkamp op Schiermonnikoog. In groepjes van vijf gingen we op verhalenjacht. Verhalen over de zee, de walvisvangst, de vuurtoren, de reddingsboot en wat niet al. En tenslotte, om precies middernacht, in de oude kerk,

bij kaarslicht, ging de meester het verhaal vertellen van "it wite wiif"..... en in die stilte zong er plotseling vanaf het orgel een vrouwstem een zeer weemoedig lied.

Het is altijd mogelijk de cirkel groter te maken. Via de literatuur bijvoorbeeld. Dezelfde en soortgelijke thema's die de kinderen (en wij) te berde brengen vind je ook in bijvoorbeeld sprookjes, in kinderboeken, in gedichten en balladen. In elke school hoort een arsenaal te zijn van verhalenboeken.

Een goede manier om structuur te brengen in wat je als school aan wilt bieden (er is immers zo veel) is na te gaan met welke cirkels je te maken hebt of wilt hebben. En bij elke cirkel de verhalen te zoeken. Waarbij de volgende driedeling aan te bevelen is:

- a verhalen van onszelf;
- b verhalen van anderen die we hebben gehoord;
- c verhalen uit de literatuur.

Het is overbodig erop te wijzen dat een goed contact met de bibliotheek belangrijk is. Daar vind je een overvloed aan materiaal en ideeën. Je kunt zelfs schrijvers in de klas laten komen. En er komen gelukkig de laatste tijd steeds meer beroepsvertellers, die de kunst van het vertellen ook aan anderen willen leren.

Tenslotte: elke cirkel heeft haar eigen basisverhalen. Het is goed samen na te gaan welke dat (voor ons) zijn en deze een ereplaats te geven binnen de school. Verhalen waar we steeds op kunnen terugvallen. Verhalen die, evenals Jonas, de sleutel en de gouden fluit, met ons mee-gaan als goede reiskameraden.

Joke Dwarshuis

schoolwerkplan 1.6.1/3.5

MARLOES

Al enkele jaren worden in basisscholen mogelijkheden onderzocht om mongoloïde kinderen in het reguliere onderwijs een plaats te geven. Hun plaatsing daar zou zowel hen als de andere kinderen ten goede kunnen komen, zo luidt de argumentatie. Aan scholen worden in beperkte mate faciliteiten ter beschikking gesteld. Joke Dwarshuis, werkzaam aan de Jenapleinschool (het staat er goed!) in Zwolle, doet verslag van de plaatsing van Marloes.

Hoe het begon

Veel mensen op de Jenapleinschool kennen Marloes wel. Ze is het zusje van Karlijn en Annemiek. En ze is een mon-gooltje. Haar moeder en zij kwamen de zusjes vaak ophalen. Later zagen we haar niet zo vaak meer, ze was in een andere stad op een zmlk-school. Toen kwamen de ouders met de vraag of Marloes bij ons op school zou kunnen komen. Er waren immers al meer leerlingen met het syndroom van Down opgenomen op basisscholen. We waren er stil van.... Zouden we dat aankunnen? Welke consequenties zou het hebben voor Marloes, de andere kinderen en voor onze schoolorganisatie?

We zijn ons daarna breed gaan oriënteren, gingen lezen wat we te pakken konden krijgen, bezochten bijeenkomsten van de V.I.M.¹ en bespraken in

het team nauwkeurig wat onze mogelijkheden waren. Wilde iedereen van ons Marloes in de groep opnemen? Overzag ieder, voor zover mogelijk, alle consequenties? De proefperiode was met name bedoeld om te ervaren of het gedrag van Marloes spoorde met de groep. Zou haar gedrag storend worden, zodra een onderwerp haar boven de pet ging? Konden we haar op het gebied van lezen en schrijven genoeg bieden? Met deze vaardigheden moest Marloes nog helemaal beginnen.

Een nieuwe uitdaging

Voor ons was en is het van groot belang dat de zusjes van Marloes bij ons op school zitten. De betrokkenheid van de ouders bij school zou meehelpen de integratie van Marloes te bevorderen.

We hebben afgesproken hoe we extra formatie² zouden inzetten.

In het contact met de zmlk-school was het mogelijk daar eens op bezoek te gaan. Er werd een regeling afgesproken, zodat Marloes, bij wijze van kennismaken, vrijdag al bij ons op school kwam; de andere dagen bleef ze nog op de andere school.

Voor Marloes kon het niet snel genoeg gaan, ze kende al kinderen op school en ze wilde graag met haar zusjes naar school toe gaan. Wij hadden wat meer tijd nodig. Toen mij werd gevraagd om Marloes individueel te begeleiden, sprak mij dat onmiddellijk aan. Het betekende een nieuwe uitdaging. In januari 1990 kwam ze bij ons. We hadden bij collega's die al ervaring met deze kinderen bezaten, bergen informatie en materiaal gehaald.

De kinderen in de groep kregen door de kennismakingsdagen wel een beetje een idee hoe het zou zijn om Marloes bij hen in de groep te ontvangen. Als Marloes er niet was, waren er regelmatig kringgesprekken over hoe je met haar zou kunnen omgaan. Vooral in het

begin werd Marloes wel eens onredelijk boos en daar schrokken de kinderen erg van. Marloes huilt gauw en ze kan het ook gebruiken om haar zin te krijgen.

Ruimte voor experiment

De ouders van de groep werden op een stamgroepavond op de hoogte gesteld. De ouders van Marloes waren er ook. Sanny (groepsleidster van Marloes, tevens directeur van de school) en zij vertelden over de plannen met Marloes. Alle ouders vonden dat er ruimte op onze school moest zijn voor het experiment een gehandicapte in onze gemeenschap op te nemen.

De kinderen, die Marloes ontvingen in de groep, zagen het eerst vooral als grote opdracht om het Marloes naar de zin te maken.

Ze genoot ervan. Gelukkig ging de aanpassing voorspoedig en Marloes bleek met haar handicap toch ook een gewoon kind met haar eigen karakter. Marloes zit bij Sanny in de stamgroep en ik geef, als toegevoegde leerkracht, Marloes individuele hulp.

Tussen Sanny en mij zijn goede afspraken gemaakt zodat de ontwikkeling van Marloes voor beiden geen echte verrassingen kent.

In de tijd dat ik voor Marloes zorg is er aandacht voor de instructie op het gebied van lezen, schrijven, getalbegrip en het maken van een tekst. Daarbij geef ik uitgezocht verwerkingsmateriaal mee naar de groep. Ook praat ik met haar over het project in de groep. Deze hulp is er drie keer in de week, anderhalf tot twee uur per keer. Wij hebben voor deze inzet van de formatie gekozen, de tijd wordt helemaal voor Marloes gebruikt.

Lezen moet je doen

We voeren gezamenlijk gesprekken met de ouders. We schrijven samen een verslag. Tot mijn taak behoort het bezoeken van de V.I.M.-dagen en daar ontmoet ik collega's die op veel praktische problemen al antwoorden gevonden hebben. Onze inzichten ten aanzien van de leeslijn in school zijn zeker beïnvloed door de kleine didactische stappen, die in "Lezen moet je doen" worden gemaakt.³

De methode gaat er vanuit dat lezen een eenduidige vaardigheid is. Je moet de letters kennen en je moet klanken kunnen analyseren en synthetiseren. De letters leer je aan met ondersteunende gebaren en als je een paar letters kent kun je al woorden lezen. Zelf woorden vormen is een stap verder en hoort niet bij het lezen. Omdat je met Marloes maar kleine stapjes kunt doen in de leerstof, wordt heel duidelijk hoe didactisch het leren lezen in elkaar zit, wat versiering is en wat absoluut noodzakelijk.

Steeds leert Marloes een letter aan, ondersteund door het gebaar. We bespreken de vorm van de letter, om deze goed te leren herkennen. We doen aantrekkelijke oefeningen op het gebied van klankanalyse en synthese waarbij de aangeboden letter centraal staat. Deze eenvoudige aanpak kan voor moeilijke lezers net het nodige steuntje geven. De kinderen, die meer aankunnen, gaan ook ontdekken hoe je die letters kunt gebruiken in teksten.

Volgend schooljaar gaan we zeker op deze "leesweg" door. Voor Marloes is het een voordeel dat ze in een stamgroep zit. Ze is nu 10 jaar en met haar ontwikkeling past ze heel goed in de middenbouw. Samen hebben we besloten dat ze daar ook volgend schooljaar nog zal blijven. Omdat steeds maar een klein gedeelte van de groep wisselt, is er voor Marloes genoeg stabiliteit.

Toen Marloes in de groep kwam, werd ze echt als een jongste beschouwd. Als de kleuters nu op bezoek komen om kennis te maken in de nieuwe groep, kan Marloes ook vertellen waar je de scharen kunt vinden of waar de w.c. is.

Van collega's hoor ik dat er in een jaarklassesysteem soms moeilijke keuzes gemaakt moeten worden: gaat het kind met de groep mee (sociale omgeving stabiel) of blijft het zitten (beter aansluitend bij haar emotionele en intellectuele ontwikkeling)? Gelukkig hoeven we deze keuze niet te maken.

Alles een beetje erger

We zijn blij met de heel speciale invloed die Marloes op de groep heeft. Ik ken geen kind dat zo goed in staat is iemand met verdriet bij te staan. Marloes kent daar geen barrières, het leert onze kinderen iets over de grote mogelijkheden die Marloes heeft, naast alle begrenzingsen.

Naast de individuele instructie en hulp van mij, onder andere bij leren lezen, tekst schrijven, kleuren, knippen, leren schrijven, voorlezen, samen bekijken, bal gooien, kleien, touwtje springen tot rekenen toe, werken we ook met een klein groepje kinderen samen aan kleine afgebakende opdrachten binnen het lezen. Dat groepje is dan net op hetzelfde niveau als Marloes en moet dan bijvoorbeeld ook veel oefenen met wisselrijtjes, of is toe aan het herhalen van alle letters met de gebaren.

Tot nu toe gaat dat prima, voor Marloes is het een goede oefening om ook in een groepje te worden aangesproken, voor andere kinderen is het goed om samen te werken met Marloes en ze krijgen wat extra aandacht. Als ik de kinderen vraag: Hoe vinden jullie het dat Marloes bij ons is, zegt één van de meisjes: "Ze doet eigenlijk alles net een beetje erger: ze lacht wat harder, ze huilt wat sneller, ze troost je meteen, ze is wat sneller overstuurd, daar moet je wel rekening mee houden. Maar verder is het wel een gewoon kind".

Uitgaan van mogelijkheden

Eén ding weet ik zeker, dat geldt voor ons allemaal: geestelijk gehandicapt zijn heeft voor ons een andere betekenis gekregen. Voordat Marloes bij ons op school kwam, dachten we vooral aan haar onmogelijkheden en nu gaan we vooral uit van haar mogelijkheden.

Hoe lang is het voor de ontwikkeling van Marloes goed dat ze bij ons blijft? Hoe het zal gaan met Marloes als ze naar de bovenbouw gaat? Of het voortgezet onderwijs ook gaat experimenteren met integratie-onderwijs? Het blijven allemaal vragen die nu niet beantwoord kunnen worden. Eén ding weet ik heel zeker: Onze kinderen

anders aankijken tegen geestelijk gehandicapten. Als je ermee samen hebt geleefd, weet je welke waardevolle inbreng deze mensen in ons leven kunnen hebben.

EINDNOTEN

1. *V.I.M.-vereniging voor geïntegreerde opvoeding van mongoloïde kinderen.*
2. *Extra formatie is vanaf groep 3 voor een kind met het syndroom van Down 0,2.*
3. *“Lezen moet je doen” leesmethode speciaal voor leerlingen met het Syndroom van Down, door Trijntje de Wit-Gosker.*

Vragen aan de ouders van Marloes

- *Wat heeft U destijds bewogen om Marloes op een “gewone” school te plaatsen?*

Mongooltjes leren vooral door te imiteren, van hun directe omgeving moeten ze het daarom hebben. Die ervaring hadden we al toen Marloes op de kleuterschool zat. Toen ze daarna naar een school voor zeer moeilijk lerende kinderen (zmlk) ging veranderde de omgeving voor haar ingrijpend, ze kreeg minder prikkels en minder “klankbord”. De zmlk-school was op een dusdanige afstand dat Marloes het contact met haar sociale woonomgeving verloor.

Ze had hier geen vriendinnetjes, haar zusjes wel. Voor haar was dat soms een probleem. Nu zij op een school hier in de buurt zit heeft ze die contacten op een natuurlijke wijze. Zo blijft ze een deel van ons gezin en onze leefgemeenschap.

De faciliteiten die de V.I.M. had bewerkstelligd, o.a. 0.2 formatie op een integratieschool, goede ervaringen en opvattingen van de vereniging gaven mede de doorslag voor onze beslissing.

- *Welke ontwikkelingen verwachtte U als gevolg van plaatsing in het reguliere onderwijs?*

We hadden niet zo’n heel duidelijk verwachtingspatroon, wel op het gebied van de sociale ontwikkeling. We zouden wel afwachten wat de effecten van de plaatsing zouden zijn.

- *U kunt nu op enkele jaren ervaring terug zien: welke ontwikkelingen hebben plaatsgevonden?*

Marloes is inderdaad deel geworden van onze en daarmee ook haar leefgemeenschap. Op alle gebieden is er, in mindere of meerdere mate, van ontwikkeling sprake geweest. Het meest opvallend zijn die op het gebied van de grove motoriek, spreekvaardigheid, lezen en de omgang met andere kinderen. Van belang is zeker ook het proces dat bij de andere kinderen van haar groep op gang is gekomen.

- *Acht U een Jenaplanschool voor een plaatsing van Uw dochter in het bijzonder geschikt voor haar ontwikkeling?*

Het is een groot voordeel van zo’n school dat er kinderen van drie jaargroepen in één stamgroep zitten. Marloes zit drie jaar of langer in dezelfde groep met dezelfde leerkrachten.

Hierdoor kent ze het reilen en zeilen in de groep door en door:

een vertrouwde basis en een duidelijke structuur. Na een jaar verdwijnt weliswaar een deel van de kinderen, maar het grootste deel blijft.

De filosofie van Jenaplanonderwijs impliceert dat kinderen en leerkrachten samen op weg zijn, elkaar helpen en waarderen en open staan voor elkaar. Het uitgangspunt “inclusief denken” spreekt ons erg aan: een kind dat anders is past daar heel goed in. Op zo’n school is er veel aandacht voor de wereld om ons heen op een praktische manier, er is ervaringsgericht leren.

Marloes kan zich daarin zowel uitleven als inleven; ze beleeft veel, kortom ze *lééft!*

Niemand beging een ernstiger fout dan degene die niets deed, omdat hij slechts zo weinig kon doen.

Edmund Burke

“TOEN WE ONZE SCHOOL OPRICHTTEN, HEBBEN WE HIERVAN GEDROOMD”

Binnen het project “Wereldoriëntatie in Jenaplanonderwijs” doen vier Jenaplanscholen uit Hoogezand, Epe, Leerdam en Boxtel mee.

De ideeën en ervaringen van deze scholen worden neergelegd in mappen over ervaringsgebieden, die dit schooljaar worden afgemaakt.

De andere 200 Jenaplanbasisscholen doen echter óók aan WO. We zullen enkele van deze praktijken beschrijven ter inspiratie in de zin van “zo kan het ook” Eén situatie van een onderbouw-(kleuter)groep, één situatie van een middenbouwgroep en (in dit artikel) een situatie in een bovenbouwgroep.

Natuurlijk zijn er méér situaties waarin succesvol W.O. wordt verzorgd, waarin W.O. het hart van het onderwijs vormt. De projectgroep zou daar wel graag bekend mee raken! Dus graag opgave van scholen waar in alle of een deel van de groepen zo gewerkt wordt. Tips en opgaven naar het Jenaplanbureau, Berkenweg 28, 1741 VA SCHAGEN.

bekijken en me de volgende vragen stellen:

- hoe ziet die situatie er precies uit?
- hoe is die situatie opgebouwd en tot stand gekomen?

Dit eerste artikel is gericht op de bovenbouwgroep van Wouter Muller, schoolleider van de o.b.s. “De Keerkring” in Schagen. De groep telt 28 kinderen.

De Buitenkeer

Eerst de beschrijving van de situatie die ik aantrof op dinsdag 2 juni 1992 van 13.00 uur tot 15.00 uur.

Vandaag is de groep in tweeën gesplitst: één helft verblijft op “De Buitenkeer”. “De Buitenkeer” is een tijdelijke buitenplaats van “De Keerkring”, waar nu 3 jaar gebruik gemaakt wordt van een deel van een stuk land van één van de ouders in Schagerbrug, een dorp op 2 kilometer afstand van Schagen. Afgesproken is dat het nog 3 jaar gebruikt kan worden. Drie jaar geleden heeft die groep in het kader van een WO-project over de prehistorie op dat stuk grond een prehistorisch dorp gebouwd en heeft daar ook een paar dagen gewoond. Dit sloeg zo sterk bij de kinderen aan, dat een aantal dagen, verspreid over het zomerhalfjaar, er nog steeds gewoond en gewerkt wordt op “De Buitenkeer”. Daar ben ik nu. Ik kijk rond en ik schrijf op wat ik zie.

1. Het bouwen van hutten en terreinafscheidingen. Daarvoor doen de kinderen het volgende:

- kiezen juiste wilgetakken;
- afsnijden overbodige takken;
- het villen van de schors; deze taaie en zachte schors wordt bewaard om als touw gebruikt te worden, o.a. bij het verbinden van horizontale en verticale takken;
- het vlechten van het wilgehout tot een hecht hekwerk.

Vandaag gaat het om lage afscheidingen rond kleine akkertjes waarop allerlei tuinbouwproducten geteeld worden.

2. Het bewerken van de akkers: zaaien, onkruid wieden, geleiden, “dieven”, oogsten, spitten, etc.

zullen altijd

Ideaal en werkelijkheid

Wereldoriëntatie in een Jenaplan-school: Wat houdt dat in?

- ontdekking en verwondering;
- leren-door-doen, vanuit het “echte” leven;
- betrokkenheid vanuit het hele kind.

De werkelijkheid blijft hier vaak bij

achter. Is dat omdat het niet kan?

Of zijn de idealen gewoonweg te hoog gegrepen? Als dat zo is, dan bestaan zulke situaties niet.

Hier en daar bestaan ze echter wel. En wel zo dat dat niet als uitzondering wel eens gebeurt op een enkele middag, maar dat dit structureel is en dus behoort bij de normale gang van zaken.

In dit artikel wil ik zo’n situatie nader

3. Eten maken:

land- en tuinbouwprodukten selecteren, snijden, stampen, vuur aansteken en onderhouden op de (vaste) kookplaatsen, waar grote pannen en ketels hangen boven de vuurplaatsen. Voor het bakken van o.a. brood is een oven gebouwd.

4. Kleren maken, van vlas, wol en huiden. Soms worden ze met natuurlijke sappen ook gekleurd. Vaardigheden als weven en naaien worden geleerd.

5. Spellen maken.

Zo wordt van klei o.a. het oeroude Wari-spel gekneet en gebakken.

6. Tekeningen en schilderijen maken. Van wat er is, wat je ziet, vooral planten en bloemen.

7. Teksten schrijven.

Deze worden o.a. voorgelezen bij het kampvuur 's avonds.

8. Muziek maken.

Daarvoor worden o.a. fluiten en slaginstrumenten gemaakt. En: liederen. Vooral: vanuit bekende melodie eigen teksten maken. Ook deze worden bij het kampvuur gezongen.

9. Hut bouwen: dit doorloopt de fasen:

1. op school tekening maken
2. op school maquette maken
3. bij schaalberekeningen wordt aardig wat rekenwerk betrokken
4. bouwen wanden
5. bouwen waterdicht dak
6. zorgen voor goede afwatering rondom de hut
7. Stro in de hut als vloerbedekking.

In die hutten wordt ook geslapen en overdag, vooral bij slecht weer, gelezen of een spel gedaan. Eén apart klein hutje is het toilet voor de "grote boodschap". Daarvoor is eerst een diepe kuil gegraven. De "kleine boodschappen" worden gedaan bij de "pispaal": een door een paal gemarkeerd discreet plekje bij de sloot, die langs het terrein loopt.

10. Het maken van gebruiksvoorwerpen: potten van klei die gebakken moeten worden, geschikte vuurstenen, pijlen, sikkels, messen, bijlen, etc.

11. Het verzorgen van dieren: kippen, konijnen, bijen en een hond. Deze zijn er overigens nog niet allemaal.

12. Het inventariseren van flora en fauna. Dit wordt bijgehouden in een logboek en een herbarium.

Wat erg opvalt, is de zeer ontspannen, rustige en plezierige manier waarop kinderen met elkaar omgaan. Hier is sprake van "De school van de stilte" zoals Petersen die omschreef. In veel schoolsituaties is negatieve spanning merkbaar en demotivatie: wel (mee)doen, maar niet van binnenuit.

En als kinderen enthousiast zijn, manifesteert zich dat vaak in een opgefokte, onrustige, schreeuwerige toestand. Opvallend is ook dat er niet gewerkt wordt met een duidelijk rooster of een groepsindeling. Urenlang zijn kinderen met één activiteit bezig en als

ze daarmee klaar zijn of er genoeg van hebben, dan zie je ze rondkijken, soms een tijdje niks doen, soms wat praten of geinen in een hut en op een goed moment gaan ze weer iets doen. Wel is het zo dat wat er móet gebeuren, bij alle kinderen bekend is en daar wordt voor gezorgd.

Hoe kan dit?

Via een interview met Wouter wordt me het volgende duidelijk:

1. Deze manier van werken is de normale. Op school wordt in wezen net zo gewerkt. Enige uitzondering is één uur

instructie per dag. Maar verder gaat het om een afwisseling van werkvormen die niet verschilt van die op school. Alleen kan de aard van de activiteiten hier verschillen.

2. Zorg voor uitnodigende situaties. Deze hele "Buitenkeer" is er één, maar daarbinnen zijn ouders met verschillende "specialismen" bezig: kleren maken, instrumenten, hutten, etc. Nu zijn er vier ouders mee die zelfs als er geen kinderen meedoen, bezig zijn met hun specialisme. Vroeg of laat doen

kinderen daar wel aan mee.

3. Geen uniforme recepten.

Wat kinderen doen, is de uitkomst van het samenspel van de volgende factoren:

- de mogelijkheden;
 - hun spanningsboog;
 - de interactie met andere kinderen;
 - afspraken in de kring (die hier ook wordt gehouden)
 - het contact met groepsleider Wouter.
- Daarnaast zijn er ook activiteiten die

met de hele groep gebeuren: een wandeling, kampvuur, etc.

Ook wat ouders doen is sterk afhankelijk van wat zij kunnen en willen. Er gaat geen uniform briefje naar alle ouders in de zin van: hiervoor hebben wij ouders nodig en u kunt invullen waar u aan mee wilt doen. Het is een zaak van opbouw en ontwikkeling van ouderparticipatie, die ongeveer als volgt ver-

4. Bewuste sturing van sociaal-emotionele processen

Als die sturing er niet is, leeft er in een groep de wet van de jungle: de sterkste(n) geven aan wat goed is, wie gepest wordt, wie privileges krijgt, etc. Als die wet regeert, ontbreekt er rust en een gevoel van gemeenschap. Als je Jena-planschool wilt zijn moet je hier veel aandacht aan geven en bewust gaan

oudsten komt, gemakkelijk bewaard blijven.

5. De onderwijskundige organisatie
Iedere dag is een uur gereserveerd voor de cursussen voor rekenen (3 x p.w.) en taal (vooral spelling: 2 x p.w.). De stof voor deze cursussen omvat de leerstof die onvoldoende aan bod komt tijdens de meer natuurlijke vormen van leren, zoals de blokperioden en de kringen. Daarin worden ook de opdrachten gemaakt. Behalve incidentele uitzonderingen wordt er tijdens de blokperioden niet gewerkt aan cursusopdrachten. Dat verlost het blokkuur van het vele "eigenlijk moet ik..."

Daarnaast is buiten bewegingsonderwijs, expressie-cursussen en vieringen bijna alles WO te noemen wat er gebeurt. Ook het studierend en begrijpend lezen vindt binnen dat kader plaats. Hiervoor worden geen aparte methoden gebruikt.

Tijdens de kringen neemt WO een belangrijke plaats in, evenals tijdens de erop aansluitende blokperioden.

Enkele keren is er een geleid project. Thematisch worden dan belangrijke onderdelen van de stof uit de kennisvakken uitgewerkt. Ook worden de kinderen dan vaardigheden geleerd om een gekozen onderwerp goed uit te kunnen werken. Zo worden de kinderen steeds getraind in het gebruik van tijdbalken en kaarten.

Methoden worden gebruikt voor rekenen en spelling. Daarbuiten gebruikt men geen methoden voor alle kinderen. Wel zijn er enkele voor alle kennisvakken, omdat ze gebruikt kunnen worden om bepaalde onderwerpen goed uit te werken. Belangrijk is dat die uitwerkingen esthetisch goed verzorgd zijn. Daarom is het van belang dat de kunstzinnige vorming, o.a. tijdens expressie-cursussen, op peil staat.

6. De schoolinrichting

Die moet ondersteunend werken. Functioneel om kinderen goed zelfstandig te kunnen laten werken en tevens een uitnodigend en stimulerend karakter hebben. Daarom hebben alle groepen in "De Keerkring":

- Kijkhoek/kijktafel: met voorwerpen waarover gesproken is of gesproken gaat worden.
- open kasten waar alle werk- en hulp-

loopt:

- Huisbezoek bij nieuwe stamgroep kinderen. Daar nagaan wat interesses en mogelijkheden van deze ouders zijn.
Eventueel eerste afspraak maken.
- Inzet bij vrij eenvoudige activiteiten. B.v. meegaan met een excursie naar "buurvolken" (andere prehistorische dorpen, er zijn er nu ± 5 in Nederland). Observeren hoe ouders dat doen en hoe de wisselwerking verloopt tussen kinderen en deze ouder.
- Door een meer kennis specifieke inzet van ouders, welke past bij de mogelijkheden en capaciteiten. Doordat dit ook betrokkenheid oproept bij de ouders, ontstaat een spiraal die leidt tot de optimale ouderparticipatie zoals die hier zichtbaar is.

sturen. Deze sturing blijkt bijv. uit het besluitvormingsproces over wie bij wie in de hut slaapt. Er kunnen steeds vier mensen in één hut slapen. De keuzevrijheid heeft Wouter op enkele punten ingeperkt:

- Volwassenen en kinderen slapen apart;
- In een hut van vier kinderen liggen steeds twee jongens en twee meisjes;
- De besluiten over de indeling worden met de hele groep in de kring genomen.

Verder is de keus vrij. In de kring worden argumenten en gevoelens neergelegd en afgewogen. Dat kan soms pijnlijk zijn. Belangrijk hierbij is wel dat de normen en waarden door het stamgroepsysteem, waarin jaarlijks éénderde jongsten bij de tweederde

- middelen staan, waarmee kinderen zelfstandig kunnen werken
- c. Enkele thematische hoeken. In enkele lokalen zijn daarbij verdiepinkjes aangebracht. Dit vergroot ook de functioneel te gebruiken oppervlakte per lokaal.
 - d. Geen \pm 34 sets, maar \pm 7 grote groeps- tafels
 - e. Vitrines voor driedimensionale werkstukken, passe-partouts voor tweedimensionale werkstukken.

Vakmanschap

Als voorwaarde voor dit alles ziet Wouter het ontwikkelen van het vakmanschap van de teamleden ten aanzien van de volgende punten:

- hoe ga je om met kinderen; individueel en als groep; empathie en agogische vaardigheden zijn hierbij belangrijk. En gewoon: het fijn vinden om met kinderen te werken;
- de basisschool-leerstof en de daarbij behorende didactiek. Juist om ermee te kunnen spelen, moet je eerst weten wat dit inhoudt.

Deze twee voorwaarden vormen de basis. Heel belangrijk is het daarom dat teamleden hiervoor voldoende mogelijkheden krijgen en benutten! De rest ontwikkelt zich dan als het ware vanzelf. Waar dit toe kan leiden, ontlokte de fotografe Ine van den Broek, die hier voor het eerst was, de verzuchting: "Dit is waarvan we droomden, toen we onze school oprichtten".

TOM

Ontmoetingen

Wat is een school?

Zeg dat maar eens in een paar zinnen. Een aardige vraag om zo eens losjesweg aan een willekeurig iemand te stellen. Wij kwamen op de volgende omschrijving:

Een school is een instituut dat ontmoetingen organiseert.

Ik heb er wel eens over zitten fantaseren. Dat ik een bureau had. Een bureau voor Toevallige OMstandigheden. Uitgezonderd het weer kun je veel dingen naar je hand zetten. Heel wat zaken die toevallig lijken kunnen heel goed georganiseerd zijn. Een gemiste trein bijvoorbeeld of een ontmoeting met een vroegere kennis of een prijs in de loterij. Allerlei dingen die redelijk gemakkelijk op bestelling te organiseren zijn.

Categorie A. Er zijn natuurlijk lastiger opdrachten. U wilt graag een eenvoudige heldendaad verrichten, goed genoeg voor de voorpagina van de plaatselijke krant? Het verhinderen van een overval op het postkantoor bijvoorbeeld? Het bureau voor Toevallige OMstandigheden (TOM B.V.) regelt het.

Categorie B, uiteraard wel iets duurder. Ga maar eens na op wat voor manier je je man of je vrouw indertijd hebt ontmoet. Daar zitten duidelijke elementen van toeval in. Mijn vrouw Akky bijvoorbeeld was bijna verhuisd naar het midden des lands, voor wij elkander ontmoetten. Terwijl wij toch beiden zeker weten dat we voor elkaar bedoeld waren. Ja, zult U zeggen, maar dat kan toch nooit TOM geweest zijn die dat georganiseerd heeft! Daar kan ik alleen op antwoorden dat we in de toekomst ook van plan zijn in het verleden te gaan werken.

TOM B.V. is tot veel dingen in staat. Als kind dacht ik al dat de wereld eigenlijk niet echt bestond, maar bedacht was. Door mijzelf. En door gesprekken met kinderen ben ik er achter gekomen dat er meer zijn die dat denken.

Hoe weet je zeker of iets toeval is? Boze tongen beweren dat de Golfloorlog voor president Bush teveel populariteitswinst heeft opgeleverd om toevallig te zijn. Ons bureau weigert hierop elk commentaar (Categorie Z).

Mijn fantasie gaat soms danig met mij op de loop. Laten we terugkeren tot onze oorspronkelijke bewering dat de school ontmoetingen organiseert. Met God, natuur en medemensen. De kwaliteit ervan hangt af van de diverse communicatievaardigheden die we de kinderen en onszelf verschaffen. In feite is al het handelen in de school erop gericht de dialoog met de wereld om ons heen tot stand te brengen, te onderhouden en te intensiveren.

Nu komt het. Bij het organiseren van de verschillende ontmoetingen gaan op een gegeven moment de dingen zichzelf organiseren zo lijkt het wel. De zaken lopen uit de hand, zoals dat heet. Er vinden "toevallige" ontmoetingen plaats. Niet gepland, maar toch zo in de lijn van de bedoeling dat TOM B.V. werkelijk aan het werk schijnt te zijn geweest (vroeger, nu of in de toekomst). Hier volgt een voorbeeld.

De vorige keer heb ik verteld over het Lancaster-project. Er was een opgraving van een in de oorlog neergestorte Lancaster-bommenwerper. De school zag hierin de mogelijkheid een aantal zeer interessante ontmoetingen te organiseren en stuurde om te beginnen een kleine delegatie kinderen erop af. Onder het motto: Wij willen weten! Uiteindelijk resulteerde deze actie in het opzetten van een tentoonstelling die uitging van de vraag: Wat gebeurde er die nacht?

Er was een ontmoeting georganiseerd met vliegers van het Squadron 106, waartoe "onze" Lancaster behoorde. Sidney was één van hen en hielp mee met het opbouwen van de tentoonstelling. Zwaar werk: meer dan twee ton aan materiaal was bij ons op de stoep gedropt. Maar Sidney, met z'n 72 jaar, sjouwt onvermoeibaar heen en weer. Hij is zeer enthousiast over ons project en vertelt de ene anekdote na de andere. Allemaal in cockney-Engels. En allemaal over de oorlog, vijftig jaar geleden.

Kijk, en daar zit Sylvia. Zij schrijft de kaartjes die bij alle onderdelen komen te liggen. Ruim een jaar geleden hebben we haar voor het eerst ontmoet. Ze maakte deel uit van een groep Duitse studenten die onder leiding van hun professor op zoek waren naar Jenaplan in Nederland. Ze kwamen bij ons terecht en van het één kwam het ander, zoals dat vaak met ontmoetingen gaat. Nu loopt ze samen met een collega een paar maanden stage bij ons.

Ik zie hoe Sidney gekheid met haar staat te maken en dan realiseer ik me plotseling dat Sylvia uit Dachau komt (jazeker, dat is niet verzonnen; in Dachau worden ook mensen geboren) en dat Sidney Hamburg heeft gebombardeed (niet zonder trots vertelt hij dat hij 38 vluchten heeft gemaakt) en dat ze nu samen bezig zijn de onderdelen van dit gecrashte vliegtuig bij elkaar te zoeken en van kaartjes te voorzien... Op een bouwtekening van de Lancaster zijn de aanwezige wrakstukken ingekleurd. Sylvia heeft daarbij een kaartje gemaakt:

KUNT U DE ONDERDELEN NOG TERUGVINDEN?

Een school is een instituut dat ontmoetingen organiseert

Deze definitie is niet compleet. Het geeft slechts voor de helft aan wat er gebeurt. Want tegelijk geldt het volgende:

Ontmoetingen organiseren de school. Het één is het gevolg van het ander. Want ontmoetingen zijn zelden vrijblijvend. Je maakt je keus en je wordt gekozen. Je organiseert en onmiddellijk gaat ook TOM B.V. aan de slag. Wanneer je de wereld vragen stelt komt onherroepelijk het moment dat er iemand komt die vraagt: En jij? Wie ben jij en waar ben je eigenlijk mee bezig?

RECENSIES

NIEUWE METHODEN VOOR AANVANKELIJK LEZEN(2) LEESLIJN

Het voorbereidend en het aanvankelijk leesonderwijs zijn, na een lange periode van betrekkelijke rust, het afgelopen decennium in beweging geraakt. Nieuwe opvattingen over het leren lezen gingen daarbij hand in hand met kritiek op bestaande methoden. Tezamen met de invoering van de basisschool heeft dat ertoe geleid dat oude methoden langzamerhand zijn verdwenen (Letterstad) of zich in een nieuw jasje hebben gestoken (Veilig Leren Lezen) en dat geheel nieuwe methoden voor leesonderwijs aan jonge kinderen op de markt zijn verschenen. In twee eerdere afleveringen van Mensen-kinderen (maart en mei 1990) heb ik één van de eerste nieuwe methoden, Balans, beschreven en besproken. In deze aflevering is Leeslijn aan de beurt. Leeslijn wordt uitgegeven door Meulenhoff Educatief.

Leeslijn, de afgelopen tien jaar ontwikkeld door medewerkers van het Regionaal Pedagogisch Centrum Zeeland, is bedoeld voor het leesonderwijs aan kinderen van groep1 tot en met groep6 van de basisschool. Mijn bespreking beperkt zich echter hoofdzakelijk tot het gedeelte van Leeslijn dat is bestemd voor de eerste drie leerjaren, de periode die traditioneel het voorbereidend en het aanvankelijk leesonderwijs omvat. Hoewel ik grotendeels heb kunnen beschikken over het materiaal zoals dat door Meulenhoff Educatief wordt uitgegeven, was dat nog niet het geval voor de handleidingen. Daarvan heb ik alleen conceptversies kunnen bestuderen.

In het artikel zal ik de methode eerst in hoofdlijnen beschrijven. Daarna wijs ik op enkele sterke en zwakke punten van Leeslijn.

Uitgangspunten en didactische keuzes

Onderzoek in het begin van de jaren tachtig liet zien dat bij zo'n kleine tien procent van de kinderen in groep3 de leesontwikkeling al in een vroeg stadium mis liep. Eigen praktijkervaringen van medewerkers van het Regionaal Pedagogisch Centrum Zeeland leverde een vergelijkbaar beeld op. De problemen werden geweten aan de klassikale, hoofdzakelijk op de leestechiek gerichte aanpak van de leesmethoden die toentertijd de markt beheersten: Veilig Leren Lezen en Letterstad. Kinderen die in de kleuterjaren nog nauwelijks zinvolle ervaringen met geschreven taal hadden kunnen opdoen moesten in een paar maanden tijd, onder druk van een groepsgewijze instructie de basisprincipes van ons schrift leren met een methodiek die ongeschikt is voor zwakke, taalarme leerlingen. Die kritiek is de aanzet geweest voor de ontwikkeling van

Leeslijn.

Leeslijn is in feite gebaseerd op drie uitgangspunten.

1. Leerlingen zullen alleen gemotiveerd en met succes deelnemen aan het leesonderwijs als ze geïnteresseerd zijn geraakt in ons schriftsysteem en als ze een beeld van de waarde en mogelijkheden ervan hebben gekregen.

2. De verschillen tussen leerlingen in (taal)kennis en leercapaciteiten zijn zo groot dat in elke methode met die verschillen rekening moet worden gehouden om recht te doen aan de mogelijkheden van alle leerlingen.

3. In de leesontwikkeling zijn een zevental fasen te onderkennen.

Het eerste uitgangspunt heeft geleid tot de keuze voor betekenisvol leren lezen, het tweede uitgangspunt tot de keuze van een geïndividualiseerde, sterk gedifferentieerde methodiek om kinderen te leren lezen (ontdekkend leren naast sturend, stapsgewijs leren), het derde uitgangspunt

tot een benadering waarin leerstof en activiteiten aansluiten of enigszins vooruit lopen op de fase waarin een leerling zich bevindt (zône van naaste ontwikkeling). Omdat die indeling in fasen als het ware de ruggegraat vormt van Leeslijn, is die indeling in zeven fasen tezamen met enkele belangrijke gegevens of kenmerken van elke fase in de tabel (pag. 24) opgenomen.

Doelstellingen, leerstof en leermateriaal

Leeslijn kent twee hoofddoelstellingen:

1. kinderen het nut, de betekenis en de mogelijkheden van geschreven taal als communicatiemiddel laten ervaren en
2. de leesvaardigheid, met name de technische leesvaardigheid, bij kinderen ontwikkelen. Inzicht in de waarde en mogelijkheden van geschreven taal wordt als een belangrijke voorwaarde beschouwd om gemotiveerd deel te kunnen nemen aan het leesonderwijs. Het eerste hoofddoel staat daarom op de voorgrond in leesfasen1 en2, maar tot leesfase5 (groep3) blijft er aandacht voor, en het tweede hoofddoel. Het leren lezen zelf, staat centraal in de leesfasen3 tot en met7 (zie ook de tabel). Voor elk hoofddoel is er een aparte "lijn" van activiteiten (leerstof en leermateriaal): brede taalactiviteiten moeten vooral het inzicht in het nut en de mogelijkheden van (geschreven) taal als communicatiemiddel helpen ontwikkelen en meer specifieke lees-taalactiviteiten zijn bedoeld om de leesvaardigheid en de daarvoor noodzakelijke deelvaardigheden aan te leren. Uiteraard zijn die twee soorten activiteiten niet altijd los van elkaar te zien. Een belangrijk onderdeel van die specifieke activiteiten is De Leesweg, een aparte, zeer gestructureerde leergang voor het technisch lezen.

Geschreven taal als communicatiemiddel: brede taalactiviteiten

Onder brede taalactiviteiten worden activiteiten verstaan die kinderen kunnen uitvoeren als deelnemer aan betekenisvolle communicatieve situaties, als gesprekspartner in een



kringgesprek of als toehoorder bij voorlezen. Hoewel activiteiten met kleine groepen of met individuele leerlingen niet helemaal worden uitgesloten, wordt sterk de voorkeur gegeven aan situaties en activiteiten waaraan alle kinderen in de groep kunnen deelnemen. Alleen communicatieve situaties met een open karakter komen daarom in aanmerking; alle leerlingen moeten er, gezien hun kennis, ervaringen en capaciteiten, aan kunnen deelnemen en er mogen geen specifieke eisen worden gesteld aan de resultaten. De handleiding (activiteitenboeken) bevat tal van suggesties voor dergelijke, voor kinderen betekenisvolle communicatieve situaties. De situaties zijn, op grond van hun aard, in vier typen ingedeeld. Van elk type wordt een bepaalde bijdrage aan de algemene doelstelling verwacht.

1) *Uiten, begrijpen, gesprek.*

Deze activiteiten moeten inzicht verschaffen in de relatie tussen innerlijke ervaring en het gesproken woord. Voorbeelden zijn: de poppenkast en een kind iets aan de groep laten vertellen over een prentenboek (uiten); opdrachten geven zoals "loop naar de kast en doe..." en een verhaal uitbeelden (begrijpen); een kringgesprek over het weekend en kinderen laten vertellen wat ze aan het doen zijn (gesprek).

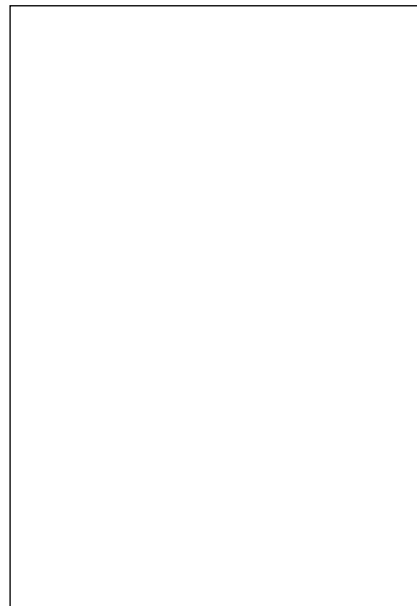
2) *Geschreven taal ervaren.*

De activiteiten in deze categorie moeten de kinderen bewust maken van de mogelijkheden en beperkingen van geschreven taal. Naast tal van suggesties (zoals het "lezen" en doorkijken van jeugdbladen in de lees-schrijfhoek, kinderen betrekken bij het zelf (als groepsleider) lezen van de krant of bij het benutten van een gebruiksaanwijzing) zijn er speciaal voor de eerste twee leesfasen (groep1 en groep2) vier uitgewerkte thema's rond specifieke kinderfiguren ("typetjes"). Die "typetjes" keren ook in het verdere (lees)materiaal van de methode terug. Elk thema is apart uitgewerkt en er is leermateriaal beschikbaar in de vorm van boekjes, werkbladen en spelmateriaal. De boekjes zijn aangepast aan het niveau (leesfase). Om ook voor

kinderen die al verder zijn in hun leesontwikkeling zinvol materiaal te hebben zijn er voor de leesfasen3-4 ook thematische leesboekjes.

3) *Gesproken taal "schrijven".*

Hier gaat het vooral om de overeenkomst en het specifieke van



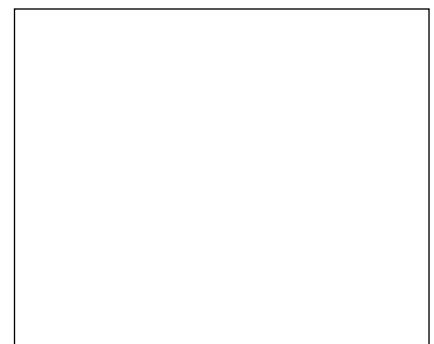
geschreven taal in vergelijking met andere taalvormen (gesproken taal, beeldtaal). Voorbeelden van situaties zijn: samen een tekst op een kaart voor een ziek klasgenootje schrijven, samen een tekst maken voor de schoolkrant en samen of individueel een verhaal bij een tekening maken. De lees-schrijfhoek, een hoek die een belangrijke plaats inneemt in het werken met Leeslijn, moet kinderen a) motiveren tot het willen leren lezen en schrijven door er oudere klasgenootjes bezig te zien met allerlei soorten lettermateriaal (stempels, flanelletters, letterdoos, uitgeknipte letters, enz.) en b) ervaring en kennis leren opdoen met het schrift door kinderen ruime gelegenheid te bieden om met lettermateriaal en woordmateriaal te experimenteren.

4) *Geschreven taal "lezen".*

Het zelfstandig "lezen" van verhalen wordt gezien als een belangrijke voorwaarde om kinderen de waarde en het nut van lezen directer te laten ervaren. Tot het leermateriaal van Leeslijn behoort daarom een zeer uitgebreide serie leesboekjes (de zogenaamde Spoorzoekers). Voor de eerste drie leesfasen bestaan de boekjes voor-

namelijk uit beeldverhalen met eenvoudige teksten. Voor leesfase4, waarin kinderen zelfstandig gaan lezen, zijn 20 boekjes in opklimmende moeilijkheidsgraad beschikbaar. Er komen alleen bekende, eenvoudige, voornamelijk eenlettergrepige en klankzuivere woorden in de verhaaltjes voor. Wat betreft de inhoud draaien alle verhalen om een aantal, langzamerhand vertrouwd wordende kinderfiguren.

Uitgezonderd de vier vaste thema's (bij ervaren van geschreven taal) wordt er bij dit belangrijke onderdeel veel aan de leerkracht zelf overgelaten. Deze moet zelf een keuze maken uit de suggesties of uit andere zelfbedachte mogelijkheden en hij/zij moet die activiteiten grotendeels zelf invullen (de didactische uitwerking is, zoals gezegd zeer summier). Hoewel de vrije keuze en de eigen invulling mogelijkheden bieden om juist betekenisvolle situaties voor leerlingen te scheppen, kan het ontbreken van voldoende houvast "verwaarlozing" van dit belangrijke onderdeel met zich meebrengen. Daarom zijn er al vier goed uitgewerk-



te thema's in de methode opgenomen en daarom wordt waarschijnlijk ook de suggestie gedaan om drie specifieke activiteiten wekelijks te laten terugkeren. Dat zijn a)de voorleeskring, en vanaf groep3 b)de boekenkring (het samen bespreken van (voor)gelezen boeken) en c)de tekstkring (het samen maken van een groepstekst). De didactische uitwerking van deze "kringen" is echter ook zeer summier. Voor een deel is dat ook het gevolg van een te geringe uitwerking van de doelstellingen. Ik kom hier in het laatste deel van het artikel nog op terug.

Leesvaardigheid: specifieke

lees-taalactiviteiten

Vanaf leesfase3 komt het accent te liggen op het ontwikkelen van de leesvaardigheid, en met name op de ontwikkeling van een goede technische leesvaardigheid. Als einddoel wordt in leesfase7 het AVI-niveau9 voor alle leerlingen wenselijk geacht. Vanaf leesfase3 is de weg naar het einddoel in subdoelen opgedeeld (zie ook de tabel). De weg komt in grote lijnen overeen met de weg die welke in Veilig Lerend Lezen wordt gevolgd en weerspiegelt de toename van orthografische complexiteit in het Nederlandse vocabulaire. Die weg begint met deelvaardigheden om de elementaire leeshandeling (het van links naar rechts verklanken van eenvoudige klankzuivere woorden, uitmondend in het vloeiend uitspreken van het woord) te kunnen uitvoeren. Na de verwerving van alle klank-letter combinaties in klankzuivere woorden (woorden zoals "kat", "boom", "been", enz.) worden vervolgens orthografisch steeds moeilijker woorden aangeboden (woorden met meer medeklinkercombinaties, tweelettergrepige woorden enz.). Ik ga er vanuit dat deze weg voldoende bekend is bij de lezers van dit artikel.

Per leesfase biedt de handleiding een groot aantal activiteiten om de verschillende tot het betreffende niveau behorende specifieke vaardigheden te leren. Een deel van de activiteiten sluit aan op de brede taalactiviteiten (analyse- en synthese-oefeningen met woorden uit een tekst bij een tekening), een ander deel van de in de handleiding beschreven activiteiten bestaat uit zelfstandige, vaak speelse oefeningen (bijvoorbeeld letters met chenilledraad of klei maken) en tenslotte zijn er activiteiten met leer- en leesmateriaal dat bij Leeslijn is ontwikkeld (spelmaterialen, werkbladen en leesboekjes). De al eerder genoemde reeks van 20 Spoorzoekers, boekjes met verhalen waarin steeds terugkerende kinderen de hoofdrol spelen en die oplopen in moeilijkheidsgraad (onder andere door opname van steeds meer verschillende letters in de woorden) vormen een belangrijk deel van het leer materiaal voor het technisch leren lezen in leesfase4. De Spoorzoekers vormen

daarmee een voorbeeld van materiaal dat meerdere doelen tegelijkertijd (leesmotivatie en technisch leren lezen) kan dienen. Veel van de in de handleiding beschreven activiteiten moedigen het ontdekkend leren van ons schriftstelsel aan. Het werken met lettermateriaal in de lees-schrijfhoek, het nastempelen of naleggen van teksten bij tekeningen en het zelfstandig kunnen lezen in Spoorzoekers zijn daar voorbeelden van. Andere activiteiten, zoals het samen met de leerkracht maken van rijmoefeningen of het samen lezen van eigen woorden bij een tekening bieden mogelijkheden voor enige sturing. Evenals bij de brede taalactiviteiten vormen de vele specifieke lees-taalactiviteiten een aanbod aan mogelijkheden waaruit de leerkracht (voor bepaalde leerlingen) een keuze kan maken.

De Leesweg

Bij de samenstelling van Leeslijn is er vanuit gegaan dat een flink deel van de leerlingen het technisch lezen via een keuze uit het aanbod van aanbevolen activiteiten zelfstandig en ontdekkenderwijs leert. Voor een deel van de kinderen wordt die aanpak echter als ontoereikend beschouwd: de ontwikkeling van het technisch lezen gaat voor deze kinderen te lang duren of kan zelfs stagneren. Daarom biedt Leeslijn voor die leerlingen via een aparte, zeer systematische en zeer gestructureerde aanpak (De Leesweg) een alternatieve leerweg om tot technisch lezen te komen. De Leesweg is een minitueus uitgewerkte aanpak (in Leeslijn wordt zelfs gesproken van een orthopedagogische aanpak), met gestuurde activiteiten. Die systematiek en die sturing liggen grotendeels al opgesloten in het leer materiaal dat bij De Leesweg hoort (een instructieboek, allerlei werkbladen en de Wegwijzers), een aparte serie zeer eenvoudige leesboekjes.

De organisatie en inrichting van het leesonderwijs

In de handleiding staat dat kiezen voor Leeslijn betekent kiezen voor kindgericht onderwijs. Organisatorisch betekent dat in ieder geval dat tot en

met groep 3 voor een benadering wordt gekozen zoals die uit het kleuteronderwijs bekend is. Er worden drie soorten activiteiten onderscheiden:

- grote groepsactiviteiten (kringactiviteiten);
- kleine groepsactiviteiten (voor het werken in hoeken);
- werken in tweetallen en individuele activiteiten (specifieke lees-taalactiviteiten).

Veel van de brede taalactiviteiten die gericht zijn op het bevorderen van inzicht in de communicatieve functie van (geschreven) taal zijn kringactiviteiten waaraan alle kinderen moeten kunnen deelnemen. Een deel van die activiteiten gebeurt ook in allerlei hoeken. Naast de "verplichte" hoeken (de luisterhoek, waarin onder andere naar ingesproken boeken kan worden geluisterd en de lees-schrijfhoek, waarin met allerlei lettermateriaal kan worden gewerkt) kunnen dat hoeken zijn zoals de poppenkast, de kleitafel, de constructiehoek, enz. In groep1en2 wordt daarbij het "vrije keuze-model" gehanteerd: leerlingen mogen zelf bepalen wat ze in een hoek gaan doen. Ze mogen bijvoorbeeld zelf bepalen hoe ze het lettermateriaal in de lees-schrijfhoek gebruiken of ze kunnen zelf kiezen welk spel ze in de poppenkasthoek gaan spelen. In groep 3 krijgen leerlingen steeds meer specifieke opdrachten voor de hoeken. Bijvoorbeeld samen met de leerkracht een tekst bij een tekening bedenken en stempelen of naar een bandopname van een boek luisteren. Dit vereist dat de leerkracht een overzicht van activiteiten bijhoudt. De handleiding bevat hier schema's voor.

De specifieke lees-taalactiviteiten die zijn gericht op het aanleren van de (technische) leesvaardigheid vinden in groep1en2 grotendeels in tweetallen of individueel plaats. De instructie heeft in die beide groepen nog een sterk individueel karakter. Rekening houdend met de leesfase van het kind en met verworven deelvaardigheden moet een leerkracht bij het maken en opschrijven van een tekst bij een tekening eventueel aandacht besteden aan specifieke problemen die een leerling heeft (auditieve

analyse, rijmen, klank-letter koppeling, enz.) of een leerling op bepaalde punten stimuleren. Vanaf groep3 wordt aanbevolen de instructie meer groepsgewijs te organiseren aan de hand van de leesontwikkeling. Een richtlijn daarvoor is de driedeling die hieronder wordt gegeven.

1) Kinderen die in groep2 volledige of bijna volledige letterkennis hebben verworven en daarmee hebben laten zien zelfstandig te kunnen leren lezen, werken op de oude voet door (ontdekkend leren met incidentele instructie en stimulering). Vooral het zelfstandig of in tweetallen lezen van boekjes neemt een belangrijke plaats in. Voor technisch lezen worden de Spoorzoekers gebruikt. Voor begrijpend lezen zijn er twee andere series bij Leeslijn, de Voortrekkers en de Meelopers, respectievelijk fictieve en informatieve leesboekjes met opdrachten.

2) Kinderen die een redelijke, maar zeker nog niet volledige letterkennis hebben verworven (tussen de 10 en 20 letters), gaan grotendeels ook op de oude voet door, waarbij voor het individueel of in tweetallen lezen van de Spoorzoekers of vergelijkbare boekjes steeds meer tijd wordt uitgetrokken. Voor nog niet geleerde, lastige letters krijgen deze leerlingen echter gerichte instructie. Daarbij kan gebruik worden gemaakt van materiaal uit De Leesweg, met name van de werkbladen voor bepaalde letters. Gezien de mogelijke verschillen in specifieke letterbeheersing tussen leerlingen moet er rekening mee worden gehouden dat deze instructiegroep wisselend van samenstelling zal zijn.

3) Kinderen die in groep 2 minder dan tien letters hebben geleerd, krijgen vanaf groep 3 systematisch instructie met De Leesweg. De Leesweg wordt met deze leerlingen in zijn geheel doorgewerkt, wat impliceert dat ze vanaf groep3 tot en met groep6 met deze methode werken.

Om bij alle kinderen een doorgaande leesontwikkeling te kunnen realiseren moeten zij activiteiten op hun eigen niveau of net daarboven (zône van naaste ontwikkeling) kunnen uitvoeren. Een leerkracht moet daarom een vrij precies beeld hebben van de

leesontwikkeling en de vorderingen van haar leerlingen. Dat beeld kan, volgens de handleiding, in groep1 tot en met groep3 gemakkelijk worden verkregen door gerichte observaties tijdens het werken (bijvoorbeeld tijdens het maken van een individuele tekst of bij het samen lezen van een boekje). Bovendien biedt het leer materiaal bij Leeslijn/ De Leesweg soms mogelijkheden om bepaalde kennis en vaardigheden snel en gericht te controleren, zoals aan de hand van een overzicht van aangeboden letters achter in elk leesboekje. Er zijn ook tabellen om per kind en per groep de uitgevoerde activiteiten en de verworven kennis en vaardigheden snel en overzichtelijk te registreren. Op basis van die gegevens moeten er dan per les voor alle kinderen geschikte activiteiten worden gepland en moet er voor worden gezorgd dat alle noodzakelijke leer materialen klaar staan of zelfstandig gepakt kunnen worden.

Beoordeling en conclusies

Leeslijn is een onderwijsleerpakket bestaande uit richtlijnen, suggesties en ondersteunend lees- en oefenmateriaal om de leesontwikkeling van jonge kinderen op een kindgerichte en toch systematische wijze te stimuleren en te ondersteunen. Kinderen zullen veel gemotiveerder zijn om gedurende lange tijd een vaardigheid te leren als ze direct kunnen ervaren welke waarde en mogelijkheden die nieuwe vaardigheid voor hen heeft en als ze ook de ruimte krijgen om op hun eigen manier, dat wil zeggen spelender- en ontdekkenderwijs, die vaardigheid te leren. Een dergelijke, kindgerichte aanpak brengt ook risico's met zich mee. De didactische keuzes die ten grondslag liggen aan Leeslijn beperken die risico's echter. In de eerste plaats bestaat er bij een kindgerichte en betekenisgerichte benadering het risico dat de allerlei lees- en taalactiviteiten niet leiden tot een gerichte ontwikkeling van de leesvaardigheid. Daarvoor is een aanbod van activiteiten op maat (zône van naaste ontwikkeling) nodig. Kinderen moeten steeds in (nieuwe) situaties worden gebracht die hun leesontwikkeling ook echt stimuleert. Leeslijn biedt

daar een redelijke garantie voor, omdat het hele onderwijsleerpakket als het ware "gebouwd" is rond het fasenmodel van de leesontwikkeling. Op grond van kenmerken die in de handleiding voor elke fase zijn beschreven kunnen leerkrachten niet alleen vaststellen in welke fase van de leesontwikkeling een kind zich feitelijk bevindt, voor elke fase worden in Leeslijn ook specifieke lees- en taal activiteiten beschreven waaruit een keuze kan worden gemaakt en bovendien is het leer- en leesmateriaal dat bij Leeslijn hoort zelf ook al geconstrueerd op basis van het ontwikkelingsmodel. Een tweede risico van een kindgerichte aanpak is dat het spelenderwijs en ontdekkenderwijs leren niet bij alle kinderen tot gewenste resultaten leidt. Niet elk kind is in staat om grotendeels op eigen kracht zijn weg te vinden in een zo complexe materie als ons schriftsysteem. Sommige kinderen hebben meer steun en systematische begeleiding nodig van volwassenen. Met de leergang De Leesweg biedt Leeslijn zo'n gestructureerde en stapsgewijze leerweg voor die kinderen. Die "schoolserere" leerweg wordt echter pas ingeslagen als er duidelijke aanwijzingen zijn dat kinderen niet op hun eigen manier de leesvaardigheid voldoende snel onder de knie krijgen. Ik vraag me echter wel af of het nodig en wenselijk is om zo'n gestructureerde aanpak ook voor het hele verdere verloop van de (technische) leesontwikkeling voor die kinderen te handhaven. Voor die kinderen is het immers ook belangrijk om zelfstandig dingen te leren. In feite zou Leeslijn/De Leesweg daar ook een bijdrage moeten leveren, wat naar mijn indruk nu niet gebeurt.

Hoewel Leeslijn veel ruimte en mogelijkheden biedt om het leesonderwijs aan jonge kinderen op een zinvolle en aantrekkelijke wijze te organiseren, wil ik toch ook wijzen op enkele andere tekortkomingen of gevaren van de methode.

Wie het fasenmodel (zie de tabel) bekijkt zal al snel bemerken dat het model hoofdzakelijk de ontwikkeling van het technisch lezen weergeeft. In overeenstemming met wat hierboven is gezegd betekent het dat de handleiding en het

ontwikkelde materiaal vooral steun bieden voor de gerichte ontwikkeling van het technisch lezen. Voor de ontwikkeling van inzicht en kennis van het nut, de functies en de aard van geschreven taal ontbreekt zo'n model en hetzelfde geldt voor de ontwikkeling van het begrijpend lezen. Een gevolg is bijvoorbeeld dat in de handleiding wel wordt aanbevolen om wekelijks een gezamenlijke tekst met de leerlingen te maken, maar dat er geen enkele aanwijzing of ondersteuning is voor een aanpak waarin successievelijk bepaalde aspecten of problemen van geschreven taal aan de orde komen. Voor het schrijven en lezen van teksten moet je bijvoorbeeld weten dat een tekst of een deel ervan over een bepaald onderwerp gaat, dat zinnen iets met elkaar te maken hebben, dat er belangrijke en minder belangrijke informatie over een onderwerp is, dat je niet alle teksten op dezelfde manier moet schrijven of lezen, enz. Dat is kennis van geschreven taal die niet zomaar verondersteld mag worden bij kinderen, maar die wel van groot belang is om effectief te communiceren. Juist het samen maken en bespreken van de eigen teksten biedt mogelijkheden om aan dit soort aspecten systematisch en gericht aandacht te besteden en om kinderen ook op hun eigen produkten en werkwijzen te laten reflecteren. Voor het begrijpend lezen geldt een vergelijkbare kritiek. Belangrijke deelvaardigheden, zoals het leren maken van inferenties, het opzoeken van de hoofdgedachte van een stukje tekst, het in de gaten houden of iets wel goed is begrepen, enz. worden niet gesignaleerd en er worden derhalve ook geen aparte activiteiten voor gesuggereerd of beschreven. Kinderen krijgen in Leeslijn wel de kans om veel te lezen, ook informatieve boekjes met opdrachten, maar van een zekere sturing of stimu-

lering van de ontwikkeling van die belangrijke deelvaardigheden voor het goed begrijpen van wat kinderen lezen is met deze "vrijblijvende" aanpak dus geen sprake. Deze kritiek geldt niet alleen voor wat Leeslijn leerlingen tot en met groep3 te bieden heeft, maar ook voor het onderwijsleerpakket voor groep4 tot en met groep6. Een deel van de leerlingen zal daarom noodzakelijke inzichten en vaardigheden om geschreven taal inhoudelijk goed te verwerken niet of maar zeer gedeeltelijk ontwikkelen.

Een bijkomend gevaar van het ontbreken van een "ontwikkelingsmodel" voor functionele kennis (zogenaamde "metacognitieve kennis") en voor begrijpend lezen, of tenminste van een overzicht van belangrijke doelen voor die aspecten, is dat die beide aspecten ook minder serieus genomen kunnen worden. De leerkracht ziet immers zo niet dat er vooruitgang geboekt wordt. Omdat de ontwikkeling van technisch lezen wel precies op de voet kan worden gevolgd en kan worden gestimuleerd met activiteiten en materialen is het niet denkbeeldig dat het technisch lezen zo ongewild teveel aandacht en nadruk krijgt, met name voor de zwakke lezers. Het is dan ook niet denkbeeldig dat De Leesweg, de zeer gestructureerde methode die eigenlijk voor enkele zwakke lezers is bedoeld, dan voor grotere groepen gebruikt gaat worden. Als dat dreigt te gebeuren dan zou de winst van Leeslijn ten opzichte van de oude klassikale, op leestechniek gerichte methoden weleens helemaal verloren kunnen gaan. En als zo'n ontwikkeling zich al in de kleutergroepen zou aandienen, dan is de kritiek van degenen die toch al moeite hebben om bij kleuters de leesontwikkeling in gang te zetten niet helemaal onterecht. Mijn conclusie is echter dat Leeslijn, ondanks de genoemde

tekortkomingen, door de kindgerichte aanpak met mogelijkheden voor systematische steun, een vooruitgang is ten opzichte van de oude, klassikale en grotendeels op leestechniek gerichte methoden. Het leermateriaal bij de methode is goed verzorgd en ziet er voor kinderen aantrekkelijk uit. Vooral belangrijk is ook dat er veel leesmateriaal beschikbaar is in de vorm van leesseries en dat de boekjes ook zelfstandig kunnen worden gebruikt. Of de inhoud van de verhalen, waarin steeds dezelfde personen terugkeren, voor kinderen ook na verloop van tijd nog interessant is, betwijfel ik. Over de toegankelijkheid en de gebruikersvriendelijkheid van de handleiding (activiteitenboeken voor de leerkracht) ben ik niet zo enthousiast, maar mogelijk heeft dat te maken met de conceptversies die ik onder ogen heb gehad.

Degenen die willen kiezen voor Leeslijn moeten echter wel bedenken dat ze geen methode zullen aantreffen met reeksen kant en klare lessen. Veel van de planning, organisatie en uitvoering van lessen komt op de eigen schouders neer. Voor wie die uitdaging wil aangaan om kinderen op een andere manier te leren lezen, biedt Leeslijn een goede basis. De uitgangspunten, de mogelijkheden om in en uitgaande van betekenisvolle communicatieve situaties de leesontwikkeling van kinderen te helpen stimuleren en de mogelijkheden tot ontdekkend leren zijn mijns inziens kenmerken van Leeslijn die ook leerkrachten in het Jenaplanonderwijs zullen moeten aanspreken.

Jan Neuvel is wetenschappelijk medewerker van het Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam. Hij deed onderzoek naar Functioneel Aanvankelijk Leesonderwijs in Jenaplan- en Freinet-scholen. Zijn werkadres is: Grote Bickersstraat 72, 1013 KS Amsterdam.

KIJKEN NAAR KLEUTERS, HOE DOE JE DAT?

"Zeg mij hoe je je onderwijs evalueert en ik zal je zeggen welk onderwijs je voorstaat". Deze variant op een bekend gezegde zou motto kunnen zijn voor

"Kijken naar kleuters, hoe doe je dat?" Over het waarom en hoe van onderwijs aan kleuters is veel te doen. Sommigen willen terug naar de tijd voor 1985,

anderen willen nog verder terug. Er zijn ook recente ontwikkelingen. We zouden kunnen leren van wat in de Sovjet-Unie is onderzocht (Van Parreren). Het is ook mogelijk bij onze zuiderburen te gaan kijken, naar de achtergronden en praktijken van het Ervarings

Gerichte (Kleuter) Onderwijs (EGKO; Laevers c.s.). De sterk uiteenlopende meningen over wat voor kleuters wenselijk is, kunnen op z'n minst voor verwarring zorgen.

Een manier om enig zicht te krijgen op wat vanuit diverse invalshoeken wordt gezien als belangrijk voor kleuters in school is kennismaken van instrumenten met behulp waarvan hun ontwikkeling in kaart wordt gebracht. De auteurs namen die moeite en geven een tot op heden bijgewerkt overzicht van daarvoor beschikbare middelen. Ze onderscheiden observatielijsten en observatiepakketten. De eerste vervullen de functie van signaleren; met behulp van observatiepakketten is het tevens mogelijk te diagnostiseren en te handelen. Er worden elf lijsten en tien pakketten besproken, goedkope en relatief kostbare. Maar de prijs is natuurlijk niet het eerste criterium als

aan schaf en invoering wordt overwogen. De tekst in de brochure geeft een goed overzicht van de bedoelingen van de auteurs van de instrumenten waarmee kan worden beslist of materiaal in een school past.

Veel materiaal dat wordt besproken is van recente datum. Maar dat wil niet zeggen dat de opvattingen en theorieën waarop dat is gebaseerd steeds bij de tijd zijn. Waar wordt gesproken van leesvoorwaarden is, gezien nieuwe inzichten, een waarschuwing op zijn plaats. Waar staat dat met behulp van een instrument snel kan worden vastgesteld of een kind in groep drie kan beginnen met het aanvankelijk lees- en rekenonderwijs moet, met de wet in de hand, worden vastgesteld dat zo'n praktijk niet meer te verdedigen valt. Sommige lijsten scoren prestaties in de categorieën jongste, middelste en oudste kleuters. Daar gaat een gevaarlijke

suggestie van uit, omdat daardoor een flink deel van een schoolpopulatie bij de start van het onderwijs al tot de categorie "probleemkinderen" zal behoren. Het is noodzakelijk verschillen tussen kinderen tot uitgangspunt van onderwijs te kiezen en vervolgens voor ieder kind na te gaan hoe we zijn of haar ontwikkeling het best kunnen bevorderen. Van tijd tot tijd vaststellen hoe het ervoor staat, beter nog: diagnostiserend onderwijzen, is daarbij zeker noodzakelijk. De brochure kan ons helpen de weg te vinden op zoek naar goed hulpmateriaal.

Ad Boes

BESPROKEN WERD:

Kijken naar kleuters, hoe doe je dat?

door G. van Harveld en J. Vermeij
uitgegeven door het CPS, Postbus 30, 3870 CA
Hoewelaken, 1991,
Prijs f 27,50.

'MOTIVATIE OP SCHOOL'

Het boek is een bijgewerkte versie van "Van faalangst tot verantwoordelijkheid", dat voor het eerst in 1975 verscheen. Die uitgave is, zo heb ik vaak geconstateerd, betrekkelijk onopgemerkt gebleven. Ten onrechte, omdat ook de eerste versie belangrijke informatie bevat voor ieder die wil dat kinderen in school geleidelijk meer verantwoordelijkheid voor hun werk dragen. In hoofdstuk vier van de oorspronkelijke uitgave bespreken de auteurs een tiental gedragsaspecten van docenten die van direct invloed zijn op de omgang met faalangst en met nemen van persoonlijke verantwoordelijkheid door kinderen. De aspecten zijn verwerkt in een instrument waarmee docenten hun oordeel en dat van leerlingen over het eigen onderwijsgedrag kunnen vergelijken. Ik laat het boekje vaak gebruiken als studenten zicht willen krijgen op het ontwikkelen van zelfstandigheid in blokperioden: zijn er slechts opgelegde taken? is er sprake van een contract waarbij een kind wordt geholpen een inzicht in eigen mogelijkheden te verkrijgen? hoe worden kinderen met weinig zelfsturing geholpen en hoe wordt getracht die hulp op termijn overbodig te maken? enz.

In de nieuwe uitgave van het boek is wat nu bekend is op het gebied van faalangst verwerkt. Aan oorzaken van succes en mislukking in de school wordt ruim aandacht besteed, evenals aan de wijze waarop, afhankelijk van de gebruikte standaarden, leerresultaten van kinderen gewaardeerd kunnen worden. De vragen die daarbij aan de orde komen hebben betrekking op het kiezen van doelen (door de docent of door de leerling) en op het vergelijken van resultaten (vergelijken met vroegere prestaties en/of met die van anderen). De in het boek besproken praktijken op het gebied van taakbevestiging komen uit de Rogeriaanse school. Ze blijven van grote betekenis voor een humane én effectieve schoolpraktijk. Wat vanuit de laatste jaren in het kader van het EG(K)O-project is gepubliceerd maakt dat duidelijk. Maar is meer van vroeger dat kennelijk aan waarde niet heeft ingeboet: Hermans c.s. bespreken ook het destijds door de socioloog Tönnies gemaakte onderscheid tussen "Gesellschaft" en "Gemeinschaft" en komen tot de conclusie dat de aard en structuur van ons onderwijs een sterk beroep doet op de kwaliteit van affectieve relaties op microniveau, in klas en gezin.

Het meso- en macroklimaat van het onderwijs vertoont steeds meer kenmerken van een "Gesellschaft", op microniveau is een tegenwicht noodzakelijk.

In een slotwoord merken de auteurs op dat het bevorderen van motivatie bij leerlingen niet voorbij mag gaan aan de inhoudelijke aspecten van de leerstof. Leerstof moet aansluiten op de belevingswereld van de leerling, anders "ontaardt de motivatiebevordering tot een puur formele aanpak, die elke vaste bodem mist". (p.164)

Opgemerkt moet nog worden dat het boek is geschreven voor de onderwijspraktijk van de bovenbouw van de basisschool en het voortgezet onderwijs. Maar het toepassingsgebied van het aan de orde gestelde omvat veel meer. "Motivatie op school" is een pittig boek over een heel belangrijk thema.

Ad Boes

BESPROKEN WERD:

Motivatie op school

door: Hubert Hermans, Theo Bergen en René Eyssen

Uitgegeven door: Swets en Zeitlinger, Amsterdam/Lisse, 1991.

Prijs f 35,75.

“HET KIND CENTRAAL”

Matthijs, psychiater-psychotherapeut in België, vraagt met zijn boekje de aandacht voor de basisvoorwaarden voor een groeibevorderende relatie tussen kinderen en volwassenen. Hij constateert dat moeilijkheden met kinderen vaak met drastische middelen te lijf worden gegaan en acht het nodig “om mensen die met opvoeding bezig zijn te laten vertrekken van hun eigen mening, vanuit hun eigen gevoel en persoonlijkheid”. Achtereenvolgens komen aan de orde basisbehoeften van kinderen (niet “de” basisbehoeften, daarmee ruimte latend voor andere opvattingen en accenten), de kenmerken

van een goede pedagogische relatie, waarnemen van kinderen, kinderen helpen en bijsturen, autoritair of anti-autoritair opvoeden en het kind en zijn thuissituatie. Het slothoofdstuk bevat praktische oefeningen, “ze reiken denk materiaal aan om de eigen ideeën concreter te krijgen, en gespreksstof om discussie binnen een team los te trekken”. Het boekje geeft m.i. een overzicht van wat “antropologische minima” genoemd kunnen worden. Het getuigt van inzicht in al die factoren die voor “het gewone leven” van een kind (W. ter Horst), op zich en in het perspectief van toekomstig bestaan van

beslissende betekenis zijn. Voor kindbesprekingen op team-niveau en voor het evalueren van ervaringen met huisbezoek geeft deze uitgave een uitstekend referentiekader. Voor Pabo's acht ik het boekje eveneens heel geschikt, zeker als het geen stof is voor een schriftelijk tentamen, maar deel uit maakt van opdrachten zoals het maken van een biografie van een kind of van een analyse van de eigen opvoedingsgeschiedenis.

Ad Boes

BESPROKEN WERD:

“Het kind centraal”

door: Frieda Matthijs

uitgegeven door: Garant, Leuven/Apeldoorn, 1991 Prijs f23,75.

SAMENWERKINGSVERBANDEN BAO-SO

Afgezien van de vraag of Weer Samen Naar School (WSNS) als gevolg van onenigheid tussen bonden en overheid vertraging zal ondervinden is het van belang te onderzoeken wat kan worden gedaan om de kloof tussen regulier en speciaal basisonderwijs te overbruggen. We hebben in ons land te maken met twee systemen die min of meer los van elkaar staan. Een ongewenste situatie, daar is ieder het wel over eens. Die scheiding is mede oorzaak van de nog altijd onstuimige groei van het speciaal onderwijs en het onvoldoende beschikbaar komen van inzichten in het speciaal onderwijs verkregen die voor goed basisonderwijs van betekenis kunnen zijn. Maar ook omgekeerd is er een probleem. In het

speciaal onderwijs is men vaak onvoldoende op de hoogte met de omstandigheden waaronder in het basisonderwijs gewerkt moet worden en hoor je te vaak dat een basisschool niet deugt omdat er niet of nauwelijks kinderen worden verwezen: misschien is daar al een praktijk waarbij verwijzingen terecht tot een minimum zijn teruggebracht.

In “Samenwerkingsverbanden bao-so” wordt verslag gedaan van praktijken op het gebied van coöperatie van beide schooltypen die voor andere situaties bruikbaar zouden kunnen zijn. De bundel meldt ook successen. Zo leidde in Opsterland (Friesland) een nauwe samenwerking tot een spectaculaire vermindering van het aantal verwijzingen

gen naar speciaal onderwijs en een groei van zg. terugplaatsingen. In Rotterdam werkt men sinds kort aan het creëren van een continuüm tussen regulier en speciaal onderwijs.

In Twente is gekozen voor de scholing van interne begeleiders en collegiale consultatie, enz. De praktijken worden vrij gedetailleerd beschreven. Natuurlijk is veel informatie in deze brochure snel verouderd. Dat hoeft geen bezwaar te zijn: er kan met de auteurs en scholen contact worden opgenomen, wellicht kan een bezoek worden afgesproken.

Ad Boes

BESPROKEN WERD:

Samenwerkingsverbanden bao-so

door: Henny Damen en Hessel de Boer

uitgegeven door: CPS, postbus 30, 3870 CA Hoevelaken 1991, prijs f 14,50.

TOBIAS, WAT DOE JE DAAR!

We kunnen het zo mooi zeggen in ons schoolwerkplan: ontdekkend-onderzoekend leren is een belangrijk doel. We zien graag nieuwsgierige, snuffelende kinderen, die je de oren van het hoofd vragen, van alles willen weten, willen uitzoeken hoe dingen in elkaar zitten en willen uitproberen hoe dingen werken. Vaak hoor je de klacht: veel kinderen zijn passief, vragen nauwelijks wat, lijken alles vanzelfsprekend

te vinden. Wat is er met zulke kinderen aan de hand?

Nee, dan Tobias! Dat is het prototype van een ontdekkend-onderzoekend kind. Zo zou je ze allemaal wel willen hebben. Of toch maar liever niet?

De Tobias van dit boekje wil weten waar de muziek in de piano zit, of de staart van de poes vast zit (uit te proberen door eraan te trekken), parachuteert (letterlijk) zijn beer van

het balkon, trekt in de winkel een spookpak aan en jaagt daarmee mensen de stuipen op het lijf, enzovoorts, enzovoorts.

Al onderzoekend veroorzaakt Tobias allerlei kleine rampen. Hij vraagt op het kantoor van zijn vader “wat is dat voor een knop?” Vader antwoordt: “de knop voor het brandalarm”. Men leze het vervolg zelf.

Een kostelijk boekje over een ondernemend kind, waarvan één exemplaar in

je groep je als groepsleid(st)er je al handen vol werk bezorgt.

Om aan kinderen in de onderbouw voor te lezen en voor middenbouwers om zelf te lezen. En voor groepsleid(st)ers ter bezinning op ontdekkend-onderzoekend leren. Tot “lering en vermaak”, niet in het minst vanwege de fraaie illustraties van Jenny Dalenoord.

Kees Both

BESPROKEN WERD

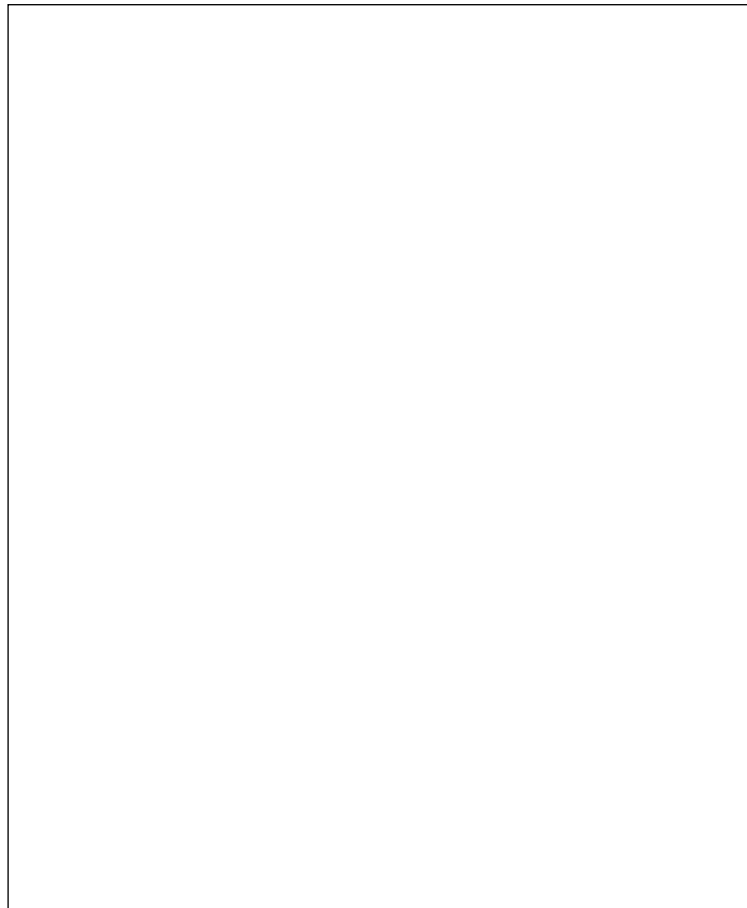
Tobias, wat doe je daar!

door: Simone Kramer (tekst) en Jenny Dalenoord (illustraties).

uitgegeven door Ploegsma, Amsterdam, 1992.

ISBN 90 216 1454 5

prijs: f.18,50.



Dick Schermer

Schoolwerkplan 1.11

WERKMIDDELEN 30

Een zelf te maken kaart-/kwartetspel!

0. Aanloop

Wat een basketbalvereniging in Zevenaar kan, moeten Jenaplanscholen in Nederland óók kunnen! Enige toelichting gewenst? Met genoegen!

In het vroege voorjaar van 1991 kreeg de bedoelde vereniging - Basketiers '71 - een folder toegestuurd uit Alphen a/d Rijn. Daarin werd het bestuur voorgesteld een spel over de gemeente Zevenaar uit te brengen, waarmee je zou kunnen kaarten en kwartetten. Zo'n spel zou niet alleen leuk zijn, het zou ook geld in het laatje kunnen brengen:

- een aantal kaarten wordt “gesponsor”, omdat er een bedrijf, instelling of winkel op staat (tegen betaling);
- de burgers van de gemeente kunnen zo'n spel kopen via een huis-aan-huis

actie, nadat de burgemeester het eerste exemplaar heeft gekregen en de pers daaraan aandacht heeft besteed.

M'n sportclub heeft de handschoen opgenomen! Een paar mensen hebben veel tijd gestoken in het interesseren van “sponsors”, contact gelegd met de gemeente en met een fotograaf, thema's gekozen voor de kwartetten, gezorgd voor onderschriften en het organiseren van de actie. En zo werden de elders gedrukte spellen juist vóór Sinterklaas en Kerst '91 aan burgemeester en bevolking van Zevenaar aangeboden....en werd de begrote winst ruimschoots gehaald!

Waarom zou een Jenaplanschool, al dan niet met winst oogmerk, niet ook zo'n kaart- en kwartetspel van haar stad, dorp, wijk of omgeving maken?

Zo'n spel, met afbeeldingen en teksten, kan een waardevol werkmiddel worden voor wereldoriëntatie!

1. Algemene gegevens

Het kaart-/kwartetspel bestaat uit 55 kaarten, d.w.z. 52 speelkaarten, 13 kwartetten dus, en 3 “jokers”. Zoals bij een kaartspel gebruikelijk is komen harten, ruiten, schoppen en klaveren erin voor van 2 tot en met aas. Daarbinnen zijn de 13 kwartetten van elk vier kaarten opgenomen. In ons geval kwamen we tot deze thema's:

- | | |
|------------------------|----------------------------|
| - in de natuur | - gezondheid en verzorging |
| - bezienswaardigheden | - bekende gebouwen |
| - sport en recreatie | - kerken |
| - kunst en cultuur | - transacties |
| - historische gebouwen | - werk |
| - veilig rijden | - verszaken |
| - educatie en vorming | |

De drie jokers hebben wij zo ingevuld: foto en tekst over de gemeente, de sportraad, de basketbalvereniging.

2. Leerdoel en leeftijd

De bedoeling van zo'n spel kan velerlei zijn. Allereerst is er het leren kaartspe- len, niet alleen van verschillende soorten kaartspe- len, maar ook het zich leren houden aan spelregels, maar niet minder het leren winnen en verliezen! Vervolgens is er het leren kennen van de eigen woonplaats via de foto's en teksten op de speelkaarten. Dit laatste is wereldoriëntatie van het zuiverste water! Hans Wolff sprak van "heemkunde" en omschreef haar zo: "Topografie, omgeving, natuurobserva- tie, tuinwerk, levensonderwijs in aansluiting op het dagelijks leven en de omgeving". (Een lagere school volgens de basisprincipes van de leef- en werkgemeenschapsschool, Hoevelak- en/CPS 1987, p. 58.)

Ik vermoed dat onderbouwers al veel plezier kunnen beleven bij het herken- nen van de "plaatjes", dat midden- bouwers de teksten erbij leren lezen en genieten van het kwartetten, dat boven- bouwers alle mogelijkheden van het spel kunnen beproeven.

3. Specifieke gegevens

De speelkaarten (Corona-kwaliteit) hebben op de achterkant het gemeente- wapen, dat in kleuren wordt gedrukt. De plaatselijke overheid dient daarvoor toestemming te verlenen. De voorkant kan in zwart-wit of in kleur worden uit- gebracht. Vanzelfsprekend is er dan van een prijsverschil sprake (f 8,50 of f 10,50).

Wij hebben gekozen voor relatief veel tekst onder de foto's, waardoor de informatieve waarde flink wordt verg- root. Het spel zit in een stevig karton- nen doosje. Op de ene kant staat weer het in kleuren uitgevoerde gemeente- wapen; op de achterkant en de korte zijkanten kan "reclame" (dus inkom- sten) worden opgenomen.

Wij vonden een fotograaf bereid om alle foto's te maken in ruil voor zijn naam en telefoonnummer op een korte zijkant!

4. Controle en correctie

Bij kaartspe- len is het gewoonte dat er volgens regels gespeeld wordt, ook, dat zij tevoren duidelijk worden uitgelegd. De introduc- tie van een spel of werkmiddel gebeurt vaak in de kring, soms in een kleine groep, heel soms in een keuzecursus. De controle en correctie vindt tijdens of direct na het spel plaats, door- gaans door de spelers zelf; soms kan het wenselijk zijn dat een (volwassen) spellei- der of -leidster hierop toeziet.

5. Pedagogisch en (ortho)- didactisch

Met dit kaart- en kwartetspel kunnen kinderen zich vrij en zelfstandig vermaken, aannemend, dat speelwijze en spelregels tevoren zijn geïntro- duceerd. Daarmee wil ik dit spel als een waardevol werkmiddel karakteriseren. Maar het heeft méér. Op (ortho-)didac- tisch gebied zijn er interessante activiteiten mogelijk:

- leren benoemen van de speelkaarten (bijv. harten 9, klaver boer)
- herkennen en aanwijzen of benoe- men van de "plaatjes"
- leren lezen van de teksten onder de afbeeldingen
- opzoeken van de gebruikte afkortingen in het woor- denboek
- nagaan welke reken- of aardrijkskundige begrippen erin voorkomen
- kiezen van een interessante kaart, daar nadere gegevens over verza- melen, er een werkstukje over schrijven of verslagkring over houden.

6. Tips voor vervaardiging

Het is een bijzonder boeiende, maar ook tijdrovende bezigheid geweest om

zo'n officieel kaart-/kwartetspel te pro- duceren, met alles daaromheen. Daar zijn we prima bij geholpen door de man die de folder stuurde - de heer G.J.M. Dullaart van DEFKA (postbus 485, 2400 AL Alphen a/d Rijn).

Met veel m i n d e r m o e i t e , tijd, kosten (èn winst) is zo'n spel te maken met behulp van tekeningen (door ouders of kinderen) en kopieer- of off- setwerk op stevig papier. Het overwegen waard? In elk geval warm aanbevolen!

OPGEDOKEN (1) ALLEEN HET BESTE IS GOED GENOEG-

BAUHAUS-MEUBILAIR IN JENA

Op het CPS bevindt zich het historische Jenaplanarchief: verslagen, correspondentie, teksten van lezingen, studies, publicaties, foto's, etc.

Het ordenen en verder ontsluiten van dit archief of er zomaar wat in grasduinen levert soms verrassende vondsten op. Met onregelmatige tussenpozen zal in deze kolommen over vondsten bericht worden. De titel hierboven verwijst naar de parlevisser. Ditmaal een bijdrage over de "Jenaer Möbel" uit de tijd van Petersen.

Leiding geven

In de "Führungslehre des Unterrichts" (vertaald als "Van didaktiek naar onderwijspedagogiek") schrijft Petersen over onderwijsplanning. Die planning wordt gezien op twee niveaus:

A "Führung des Unterrichts", oftewel het in de schoolstructuur inbouwen van de optimale voorwaarden voor een veelzijdige ontwikkeling van kinderen.

B "Führung im Unterricht", oftewel het daadwerkelijk leidinggeven binnen de onder A. gestructureerde situaties aan de kinderen, in interactie met de kinderen.

Voor beide geeft Petersen gedetailleerde aanwijzingen, vanuit de overtuiging dat voor de schoolpedagoog niets te gering is. Het komt op de aandacht voor de details aan, als onderdeel van het weefsel van de situatie. De kleuren van de wanden en van de schoolborden, de totale inrichting van de ruimte tot in de kleinste details en idem voor die van het gebouw als geheel, het schoolterrein, etc. Alles is pedagogisch en niet alleen didactisch van belang. Petersen streeft naar het samengaan van didactische en hygiënische gezichtpunten, binnen een pedagogisch kader, met het oog op gemeenschaps- en persoonlijkheidsvorming. Dat daarbij het meubilair belangrijk is behoeft geen betoog. In Petersens tijd zaten kinderen meestal nog in starre banken. De vernieuwing van het onderwijs komt vooral ook tot uiting in de inrichting van de ruimte en in het meubilair dat in de "schoolwoonkamer" aanwezig is (Van didaktiek naar onderwijspedagogiek, blz. 22-24).

Experimenten met meubilair

In Jena werd grote waarde gehecht aan zelfverantwoordelijk werken, aan "het bundelen van de innerlijke krachten van het kind", aan het stimuleren van het leren "van binnenuit". Daarom werd begonnen het lokaal zoveel mogelijk het karakter van een huiskamer te geven. In plaats van het gebruikelijke, "schoolse", meubilair staan daar "eenvoudige tafels, uitgevoerd in de natuurlijke houtkleur en volgens de beste schoolhygiënische inzichten geconstrueerde stoelen, zowel met als zonder armleuningen". In de middenbouw (6-9-jarigen) werd de voorkeur gegeven aan lichte inklapbare stoeltjes, die de kinderen gemakkelijk kunnen versjouwen en indien nodig mee naar buiten nemen, als daar les wordt gegeven. Men leze zelf verder wat Petersen (op blz. 60-61 van de "Onderwijspedagogiek") schrijft over stoelen en tafels ("echte tafels" en "niet van die tafels waar de normen voor

"schoolgebruik" er met de haren zijn bijgesleept").

Ook in het logboek van Hans Wolff wordt op vele plaatsen over stoelen en tafels geschreven (blz. 3, 7, 8, 26, 42, 62/63) en over het OEFENEN in het hanteren ervan. Men leze het zelf na. Ter overweging in de keus tussen individuele "setjes" of groepstafels, tussen "kastjes" in de "eigen tafel" van kinderen of een ander opbergsysteem voor individuele spulletjes (zo'n plek voor eigen spulletjes was voor Petersen uiterst belangrijk, maar dan anders georganiseerd dan meestal gebeurde/gebeurt), etc.

Jenaer schoolmeubelen

Op foto's uit de universiteitsschool is te zien hoe het meubilair binnen korte tijd veranderde. Bijgaand een foto (uit de groep van Hans Wolff, toen nog bij de 6-9-jarigen), waarop bovengenoemde klapstoeltjes zichtbaar zijn (foto 1).

In de hierbij afgedrukte, uit 1925-1927 afkomstige advertentie, wordt gesproken over "Jena- Schulmöbel". Uit andere gegevens is bekend dat deze werden ontworpen door notabene iemand uit de "Bauhaus"-groep. Dat is niet mis! Het Bauhaus is in 1919 in Weimar opgericht als hogeschool voor de beeldende kunst en vestigde zich in 1925 in Dessau. Docenten als Paul Klee en Wassily Kandinsky streefden naar het samengaan van alle kunsten binnen een gerichtheid op de samenleving. Toegepaste vakken als industriële vormgeving, typografie en architectuur kregen veel aandacht. "Alledaagse" dingen moesten goed (functioneel en mooi) vormgegeven worden.

Het is niet duidelijk of de klapstoeltjes door Bauhaus ontworpen zijn. Wel is duidelijk dat dit geldt voor het nieuwe meubilair in de bovenbouw. Op foto 2 zien we stoelen met een leren zitting, die een duidelijk niet-schools karakter hebben, fraai vormgegeven, maar gezien het klassieke karakter waarschijnlijk niet door Bauhaus bedacht.

Het nieuwe meubilair op foto 3 komt duidelijk wel uit deze koker, evenals waarschijnlijk de groep-

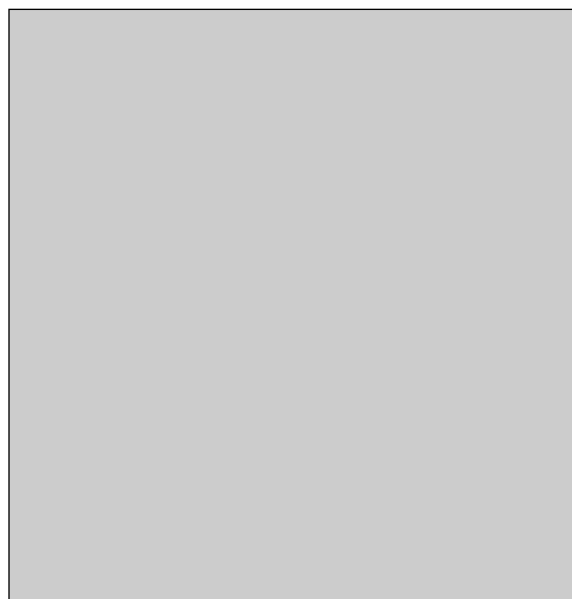


Foto 1

stafels. In het archief vond ik ook een originele schets voor deze stoelen, waarschijnlijk van de hand van Hans Wolff.. Op de achterkant daarvan staat geschreven dat deze stoelen in samenwerking met het Bauhaus ontworpen werden.

Hoeveel scholen hebben tegenwoordig zulke fraaie meubelen? Alleen het beste is blijkbaar goed genoeg. Dat kunnen we leren van de Vrije Scholen (die ook vaak fraai meubilair hebben) en van de eigen Jenaplantraditie. Alleen de financiële grenzen worden ons dan ook pijnlijk duidelijk.

AANGEHAALDE LITERATUUR

Peter Petersen, Van didaktiek naar onderwijspedagogiek, uitg. LPC-Jenaplan/CPS, Hoevelaken 1990.

Peter Petersen/ Hans Wolff, Een lagere school volgens de basisprincipes van de leef- en werkge-meenschapsschool, LPC-Jenaplan/CPS, Hoevelaken 1987.

Beide boeken zijn nog bij het CPS te koop.

Met dank aan Dick Schermer voor de bronverwijzingen bij Hans Wolff.

OVER VERWONDERING (6)

De Amerikaanse biologe Rachel Carson trok in de zestiger jaren internationaal de aandacht met haar boek "Silent Spring" (vertaald als "Dode Lente"). In dit boek toonde zij aan hoe de mensen door het omvangrijke en onoordeelkundige gebruik van bestrijdingsmiddelen de natuur diepgaand aan het ontwrachten waren en (via voedselketens) uiteindelijk ook zichzelf bedreigden. Dit boek had een grote invloed, niet in het minst door de ethiek van het respect voor alle leven dat erin doorklonk. Deze vrouw schreef ook een boek voor ouders en leraren over natuurbeleving: "The Sense of Wonder". Uit dat boek publiceerden wij vanaf september 1991 fragmenten in vertaling. Een algemene inleiding tot de reeks is te vinden in Mensen-kinderen van september 1991. Ditmaal de zesde en laatste aflevering, opnieuw met foto's van Geert de Vries.

Tot nu toe heb ik weinig gezegd over het op naam brengen van de vogels, insecten, stenen, sterren of welke andere levende en niet-levende dingen dan ook die deze wereld met ons delen. Natuurlijk is het gemakkelijk als je een naam kunt geven aan dingen die onze interesse wekken. Maar dat is een probleem apart en wel een probleem dat opgelost kan worden door elke ouder die een beetje om zich heen kan kijken en door het kopen van goede handboeken, die tegen een redelijke prijs te koop zijn.

Ik denk dat de waarde van het spel van op naam brengen afhangt van de manier waarop je het speelt. Als het een doel in zichzelf wordt is de waarde niet groot. Het is mogelijk om uitvoerige lijsten op te stellen van planten en dieren die je gezien en op naam gebracht hebt, zonder dat je ooit maar een (adembenemende) glimp hebt opgevangen van het wonder van het leven.

Als een kind mij een vraag stelt waarin een vaag besef doorklinkt van het geheim achter de aankomst van een trekkende strandloper op het strand op een morgen in augustus, dan doet mij dat veel meer plezier dan het blote feit dat hij wist dat het een strandloper was en geen plevier.

Wat is de waarde van het behoud en versterken van dit besef van ontzag en verwondering, dit herkennen en erkennen van iets buiten de grenzen van het

menselijk bestaan? Is het verkennen van de natuur vooral een plezierige manier om een goede kindertijd te hebben of heeft het te maken met dieperliggende zaken?

Ik weet zeker dat er iets veel diepers achter zit, iets dat van blijvend belang is en van beslissend belang voor mensen. Zij die, als wetenschapper of als geïnteresseerde leek, wonen tussen de schoonheid en de geheimen van de aarde zijn nooit alleen en levensmoe. Hoeveel zorgen en verdriet zij in hun persoonlijke levens ook mogen hebben, hun gedachten kunnen wegen vinden die leiden naar innerlijke vrede en een vernieuwde verrukking over het leven. Zij die zich verdiepen in de schoonheid van de aarde, daarover mediteren, die beschouwen, vinden krachtbronnen die een leven lang beschikbaar blijven. Het trekken van de vogels, de eb en vloed van de getijden, de in de knop opgevouwen bladeren die klaar zijn voor de lente- al deze verschijnselen hebben zowel een symbolische als een actuele schoonheid. De steeds herhaalde refreinen van de natuur hebben een oneindig genezende kracht- de zekerheid dat na de nacht weer een morgen komt en na de winter een lente.

De blijvende genoegens van het contact met de natuur zijn niet alleen gere-

serveerd voor natuurwetenschappers, maar beschikbaar voor iedereen die zelf de invloed wil ondergaan van de aarde, de zee, het uitspannel en het verbazingwekkende leven waardoor deze bewoond zijn.

