

# **MENSEN kinderen**

*jaargang 9  
nummer 1  
september 1993*

***IN DIT NUMMER:  
VIEREN IN JENAPLANSCHOLEN***

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

Jaargang 9, nummer 1, september 1993

Uitgegeven door de Nederlandse  
Jenaplanvereniging.

Abonnees, individuele leden, scholen 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,- 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: Henk van der Weijden,  
Oudorp

- Foto's blz. 5,7. en 11: Paul Janssen,  
Leeuwarden

- Foto's blz. 13,14 en15:

Ine van den Broek, Leerdam

- Foto blz. ...: H.A.S. Oudshoorn, Haarlem

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 for-  
maat en drukgereed, met logo van school  
of bestuur.

Bij het Jenaplanbureau is ook een

VACATUREBANK voor Jenaplan-  
onderwijs ondergebracht.

Wie een baan zoekt en wie een vacature  
wil vervullen kan hier terecht.

Druk:

De Brandaen

Grafische Totaalservice, Amersfoort.

Oplage: 900

© Copyright

Nederlandse Jenaplan Vereniging

**ISSN 0920-3664**

# MENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplan onderwijs.



Het leven zit vol met tegenstrijdigheden. Vreugde en verdriet liggen soms dicht bijeen. Om met het laatste te beginnen: op 18 mei overleed Jos Elstgeest, 62 jaar oud. Hij was allang ziek (leukemie), had in de zomer van 1992 hoop op genezing, maar de ziekte kwam terug. Toen wist Jos (op dit terrein hoefde je hem niets wijs te maken): dit komt niet meer goed, dit is een aflopende zaak. Tot april ging het redelijk met hem, hij was en bleef helder van geest en leefde intensief met de zijnen, beleefde elke dag als gegeven. Zo'n verdrietige tijd kan, paradoxaal genoeg, ook een goede tijd zijn. De laatste maand ging het hard achteruit.

Bij de uitvaartdienst in de tjokvolle parochiekerk in Middelburg bleek weer eens wat voor een boeiend mens Jos was, met een fascinerend levensverhaal. Een mens ook die anderen wist te boeien door en voor ontdekkend-onderzoekend leren, vooral (maar niet alleen)

op natuurgebied. In Jenaplankringen heeft hij daardoor veel invloed gehad, van "Vraag het de mierenleeuw zelf maar" (in 1971) tot zeer recente publicaties. Suus Freudenthal had een neus voor wat belangrijk zou kunnen zijn voor de ontwikkeling van het Jenaplan-onderwijs en zij heeft in feite Jos Elstgeest ontdekt. Het merkwaardige verhaal van die ontdekking wordt verteld in het volgende nummer van Mensen-kinderen, dat in zijn geheel gewijd is aan wereldoriëntatie in de geest van Jos Elstgeest. Het gezin Elstgeest heeft een gevoelig verlies geleden en wij wensen Mary en de kinderen veel sterkte bij het verwerken daarvan. Maar ook de Nederlandse Jenaplanbeweging en het onderwijs in het algemeen heeft reden om te treuren over het verlies van een markant mens.

Zoals al gezegd, verdriet en vreugde liggen dicht bij elkaar. Reden tot vreug-

de is het feit dat Gerrit Hartemink op 1 augustus negentig jaar werd! Wij doen in Jenaplankring niet aan heldenverering en zelfs Peter Petersen wordt door ons niet om de haverklap geciteerd. Toch is het belangrijk om aandacht te geven aan de mensen die het Jenaplan ontwikkelden en ontwikkelen. Jenaplan is immers bij uitstek een persoonlijk concept. Aan Gerrit Hartemink en zijn bijdrage aan de ontwikkeling van de Jenaplanbeweging in ons land is het eerste artikel gewijd en is het tweede artikel (uit het Essenburgh-beraad van Jenaplanscholen, geschreven door Joop Haverkort) opgedragen en ook de bijdrage van Tjitse Bouwmeester ligt in die lijn.

Verder bevat dit nummer "van alles wat", over een nieuw schoolgebouw, rekenen, schrijven. Genoeg om in het team over te praten en er wellicht wat mee te gaan doen. Een goed school- en leesjaar toegewenst!

## VLINDEREFFECT

*'Het gaat erom dat we ons gedrag fundamenteel veranderen. Ik denk hierbij aan het vlindereffect. Dat is de overtuiging dat alles in de wereld zo geheimzinnig en veelomvattend met elkaar is verbonden dat de lichte, op het oog onbeduidende vleugelslag van een vlinder, ergens op onze aardbol, duizenden kilometers verderop een tyfoon kan ontketenen. De stelling moet worden verlaten dat ons microscopische, maar evengoed unieke dagelijkse handelen geen effect sorteert, omdat het de grote vraagstukken van onze tijd blijkbaar niet kan oplossen. Dat is een bij voorbaat nihilistische bewering en een uitdrukking van de arrogante moderne rationaliteit die de wereld meent te kunnen doorgronden.'*

*Wat weten we eigenlijk echt van de wereld af? Zou het niet zo zijn dat een en passant gevoerd gesprek tussen twee mensen de kern legt waaruit ooit later een prachtige bloem van grote betekenis zal groeien? In onze wereldomspannende beschaving behoeven alleen zij die technologische patentoplossingen zoeken, te wanhopen. Wie echter in alle bescheidenheid in de mysterieuze kracht van het eigen menszijn gelooft - een menszijn dat jezelf verbindt met de evenmin te bevatten kracht van het al zijnde in de wereld - heeft geen reden tot wanhoop.'*

Vaclav Havel.

## GERRIT HARTEMINK NEGENTIG JAAR

*De Nestor van het Nederlandse Jenaplan, Gerrit Hartemink, is op 1 augustus, j.l. negentig jaar geworden. Daaraan kunnen we niet ongemerkt voorbijgaan, ook gezien de betekenis die hij gehad heeft en nog steeds heeft voor de ontwikkeling van de Nederlandse Jenaplanbeweging. Van de lezers van ons blad hebben velen niet het voorrecht gehad Gert te ontmoeten, al probeerde hij de laatste jaren nog zoveel mogelijk bij landelijke vergaderingen aanwezig te zijn. We geven hier een korte levensschets en enkele typerende citaten uit wat hij schreef.*

### Geraakte mensen

Gerrit Hartemink groeide op in de Achterhoek, werd onderwijzer en later schoolhoofd in respectievelijk Westendorp, Overdinkel en Nijmegen en in 1951 schoolleider van wat later een van de eerste Jenaplanscholen in ons land zou worden: de Nederlandse Hervormde Gemeenteschool aan de Laan van Nieuw Guinea in Utrecht. In de jaren daarvoor was zijn wereld geleidelijk aan ruimer geworden. Komend uit een orthodox-christelijk milieu, waarin er vooral zekerheden en weinig vragen waren, kreeg hij met betrekking tot geloof en samenleving steeds meer aandacht voor de voorlopigheid van alle menselijke antwoorden en voor de betekenis van de levende ervaring van mensen. Dat gaat overigens door tot heden: hij las recent nog het boek van de theoloog Kuitert over "Het algemeen betwijfeld christelijk geloof" en begon in het laatste gesprek dat ik met hem had over de visie dat je over God alleen in metaforen kunt spreken en wat dat voor consequenties had voor zijn geloofsbeleving. Maatschappelijk-politiek gezien leerde Gerrit zich thuisvoelen bij de stroming van het religieus-socialisme, in ons land georganiseerd in de Woodbrookers, met hun vormingscentra in Barchem en Bentveld. Spiritualiteit en het streven naar sociale gerechtigheid gaan daarin samen. In de traditie van de quakers speelt de stilte een belangrijke rol: luisteren, meditatie, inkeer. Voor wie over de quaker-traditie niets weet kan de roman-trilogie van Jan den Hartog "Het koninkrijk van de vrede" aanbevolen worden. Over het thema "stilte in de school" schreef Gerrit dan

ook in Mensen-kinderen en hem verheugde de hernieuwde aandacht voor stilte en voor inkeer/meditatie in Jenaplankringen, o.a. in het proefschrift van Kees Vreugdenhil (zie Mensen-kinderen, mei 1993).

Pedagogisch gezien kreeg Gerrit Hartemink, vooral na de oorlog, steeds meer oog voor de noodzaak van de vernieuwing van het onderwijs. Zijn school in Utrecht werd in de jaren vijftig begeleid door een van de landelijke pedagogische centra, het CPS.



### In contact met Suus Freudenthal

In Utrecht kwam hij via een ouder van een van de kinderen op zijn school in aanraking met Suus Freudenthal. Dat ging zo:

De PTT bezorgde een pakket voorlichtingskranten op de school en Gerrit deelde deze uit, zonder ze te hebben ingezien. Hij had het erg druk en vertrouwde op de goede naam van de PTT. De kinderen namen de kranten mee naar huis en onder hen ook het kind van de hulp in de huishouding van Suus Freudenthal. De betreffende moeder las de krant ook, vond daarin passages die wij nu als "racistisch"

zouden betitelen en sprak daarover de volgende dag met Suus. Deze maakte zich boos, op de PTT en op het schoolhoofd dat zomaar dergelijke kranten uitdeelde en belde Hartemink op. Deze gaf, na kennis genomen te hebben van de gewraakte passages, de hem tot dan toe onbekende mevrouw Freudenthal volkomen gelijk en excuuseerde zich. Suus moet door de inhoud van deze reactie getroffen zijn en er is een blijvend contact gegroeid.

De contacten met Suus Freudenthal leidden ook tot een groeiend netwerk van relaties in kringen van onderwijsvernieuwers, met name in de Werkge-meenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs (WVO), toen nog geleid door Kees Boeke, waarvan Suus secretaresse in het landelijk bestuur was. Gerrit heeft zijn eigen pedagogische groei en die van de school wel eens geschetst in de volgende fasen of concentrische kringen:

-Aandacht voor de ideeën en praktijk van de Belgische onderwijsvernieuwer Ovide Décroly (er werden ook Décroly-scholen in en rond Brussel bezocht), met zijn grote aandacht voor zelfwerkzaamheid en (wat we nu zouden noemen) projectonderwijs. De observatiekring bijvoorbeeld is afkomstig uit de pedagogiek van Décroly en werd in "de school aan de Laan" een belangrijke werkvorm.

-Aandacht voor het Freinet-onderwijs, door het bezoeken van het congres van Freinetscholen in Frankrijk en de school van Freinet zelf in Vence. Ook Freinet-technieken als het schrijven van vrije teksten en taaldrukken werden in de school geïntroduceerd, waarbij ervaringen van kinderen en taalonderwijs nauw met elkaar verbonden werden.

Gerrit raakte door dit alles steeds sterker betrokken bij het werk van de WVO en vooral bij dat van de Werkgroep Moedertaalonderwijs.

-Het Jenaplan, als omvattend kader voor het voorgaande en tegelijkertijd als uitbreiding ervan. In het Jenaplan-concept van Peter Petersen kreeg voor Hartemink alles een betekenisvolle plek.

## Gezichtspunten voor de vrije tekst

De vrije tekst, zoals die uit de handen van onze kinderen komt, is vaak vrij pover. Maar niemand zal dit tegen het kind zo maar zeggen. Integendeel, bij elke tekst die het kind ons geeft of aande klas presenteert, past ons, menen we, een zeker respect. En terecht. Al zijn het maar enkele regels, we veronderstellen steeds: hier geeft het kind een stukje van zichzelf.

Onze reactie mag daarom geen andre zijn dan: positief waardierend. Het gaat er nu om wat dit precies inhoudt. Mijns inziens beslist meer dan "wat heb je dat leuk gedaan" of "dat is prachtig, goed zo". En ik heb de indruk dat het kind ook onbewust méér van ons verwacht. Het hééft zijn best gedaan, het gâf werkelijk iets van zichzelf, maar voelt en weet wel dat de uitspraak nog gebrekkig is en dat er nog veel meer te vertellen was dat verstopt bleef.

Hier sta je dan als leid(st)er in een merkwaardige subtiele situatie. Elke kramp is hier contrabande. Ik heb de indruk dat over dit punt onze franse collega's al heel wat hebben nagedacht en ook hebben geschreven. Elise Freinet schrijft dat de onderwijzer(es) zal weten: "faire passer le simple text à l'expression littéraire". ...Als dat gezegd is kunnen de Freinets de volgende gezichtspunten (let wel, 'gezichtspunten' en niet 'aanwijzingen' of 'richtlijnen', laat staan 'handleiding'!) voor benadering en verrijking van de vrije tekst geven:

1. de juistheid van wat verteld wordt
2. woordkeuze
3. verrijking van de werkwoords- en naamwoordsgroepen

4. afwisseling door levendigheid en spanning
5. eventuele toevoegingen, die het geheel literair verrijken
6. uitvoerigheid zonder breedsprakigheid
7. herhalingen
8. besnoeiingen
9. opbouw van de gehele tekst
10. zinsstructuur (hoofdzinnen, nevenschikkend-onderschikkend zinsverband; zinsontleding kan als behoefte worden gevoeld om tot rijkere zinsbouw te komen, maar wetenschappelijke terminologie kan daarbij zo lang mogelijk achterwege blijven)
11. vermijden van abrupte overgangen
12. correctie van taal- spellings- en interpunctiefouten
13. niet accepteren van banale teksten of banale passages
14. het poëtische weten te vinden in het alledaagse, vooral ook in de techniek, waar het kind echt in leeft
15. aanpassing van de uiterlijke vorm aan de dichtkunst van onze eigen tijd.

Zulke gezichtspunten hebben alle kans steriel te blijven als ze niet gaan functioneren....

... een originele tekst uit de tweede klas: Wij hebben een poes gehad en toen ik uit school kwam toen kwam hij niet terug. Als een kind ruim een jaar op school is en het brengt op deze manier zijn beleven tot verbale uiting, dan is er alle reden voor een positieve waardering. Dat wordt dan ook volop gegeven en de tekst komt op het bord. Wat hierna volgt is werkelijk lezen : doordringen door de vorm tot de

inhoud. Ontdekken ook, dat er véél meer was dan beschreven werd:

- hoe zag ht poesje eruit?
- was het een lief poesje?
- wat deed je, toen je uit school kwam (wel drie keer gevraagd!)
- en toen? waarom? en wat doe je nou nog telkens?

Een gesprek als dit laat zich zelfs op een band niet weergeven. Deze tekst kwam tevoorschijn:

Mijn poesje

Wij hebben een poes gehad.

Het was een lief poesje, zwart met witte stippen.

Toen ik uit school kwam, was zij er niet.

Ik riep heel luid: moortje!

Wel drie keer riep ik

Wij strooiden zand op de plaats om haar sporen te zien.

Maar we zagen niets.

Ik kijk alle dagen uit of mijn poesje terug komt.

De klas (plus de leid(st)er is na zo'n activiteit soms zo òp, dat bepaalde onvolkomenheden niet meer worden opgemerkt. Dat is mij meermalen overkomen en gebleken. Naderhand bleek bijvoorbeeld in verband met deze tekst dat 'een lief poesje, zwart met witte stippen' niet goed is waargenomen. Als we over de stippen nog wat doorpraten en na wat zoeken vlekjes vinden in plaats van stippen, zijn we weer een ervaring rijker.

Gerrit Hartemink

Mededelingenblad Werkgroep Moedertaalonderwijs WVO, nr. 6, p. 7-11

Een citaat van hem uit die tijd:

"Als we de voordrachten....(over taalontwikkeling, KB) aanhoren, dan komt er ineens zo'n moment dat je elkaar met een blik van verstandhouding aanziet die zegt: 'Daar heb je het weer'. Dat is een merkwaardige belevenis, die inderdaad schokt. Je bemerkt dat het bij de vernieuwing die wij voorstaan niet in de eerste plaats er op aankomt, of je die of die methode voor dit of dat vak kiest. Ook de discussie over de didactiek speelt zich af op een ondergeschikt plan. Ik

heb....(bij de voordrachten tijdens een bijeenkomst, waarop hij reageert, KB)) steeds aan Petersen gedacht.... Er is....steeds weer benadrukt dat het er om gaat de taal in haar totaliteit tot ontplooiing te brengen en dit creatieve omgaan met de taal in de ruimste zin is weer beschouwd als een onafscheidelijk deel van het creatieve leerproces. Ook bij Petersen hebben wij te maken met een pedagogische conceptie, Jenaplan, die een totaliteit betekent, een totaliteit van zowel leer- als onderwijsproces. Het is onmogelijk er

iets uit te pikken, zonder het geheel geweld aan te doen....Het zijn inderdaad schokkende zaken, als je soms 10 of 20 jaar of langer voor de klas hebt gestaan en je ervaart dan, dat je je krachten hebt gegeven aan bijzaken en dat het grote perspectief, de visie op het geheel, je is ontgaan"

(Mededelingenblad Werkgroep Moedertaalonderwijs WVO, nr. 9 (1959), blz. 29/30).

Inmiddels waren in "de school aan de Laan" de eerste experimentele stamgroepen begonnen, waaraan o.a. de

naam van Janny ten Hove verbonden is. Vele anderen, waaronder Ad Boes, deden op de school later hun ervaring op als groepsleid(st)er in een Jenaplan-setting. Ook anderen maakten via Hartemink kennis met het Jenaplan.

### Stichting Jenaplan en verder

Binnen de WVO kreeg het Jenaplan door het ijveren van Suus Freudenthal steeds meer aandacht. Dat leidde tot het oprichten van de Werkgroep Jenaplan van de WVO, die in 1964 in Amersfoort de conferentie "Onderwijsvernieuwing volgens Jenaplan" organiseerde. Van die conferentie was Hartemink voorzitter. De ontwikkeling ging door, er kwam behoefte aan een zelfstandige Jenaplanorganisatie, onafhankelijk van de WVO.

Het verhaal gaat dat op een zekere dag (in 1969) Suus Gerrit opbelde met de mededeling: "Gert, we hebben een Stichting Jenaplan opgericht". Vraag van Gerrit: "Wie zitten daar dan in?" Suus: "Nou, jij en ik". Het typeert de niet altijd gemakkelijke relatie tussen de zeer initiatiefrijke Suus Freudenthal en de bedachtzame Achterhoeker Gerrit Hartemink. Als bestuurslid en penningmeester van de Stichting Jenaplan leverde Gerrit jarenlang zijn bijdrage aan het beleid ten aanzien van de stormachtige ontwikkeling van het Jenaplanonderwijs in ons land.

Tegelijkertijd was hij na zijn pensionering in 1969 enkele jaren landelijk begeleider van de Jenaplanscholen die vanuit het CPS ondersteund werden. Het ging daarbij om de prot. chr. en openbare en een enkele katholieke Jenaplanschool (de overige werden door het KPC begeleid), officieel voor één dag per week, maar in werkelijkheid bijna voor een hele weektaak. Toen heeft hij op vele plaatsen veel mensen geïnspireerd. Een van die mensen, Pieter Quelle, herinnert zich nog een typerende uitspraak van Hartemink: "Het borrelt, het bruist, het is bezig!". Tot dit werk behoorden soms ook uiterst concrete zaken als het via de Raad van State proberen vrijstelling van militaire dienst te verkrijgen voor leerkrachten die voor de ontwikkeling van een school onmisbaar geacht werden.

Een voorbeeld van het overstijgen van traditionele grenzen was ook (later) Gerrit's lidmaatschap van de Commissie Samenwerkingschool, waarin gesproken werd over mogelijkheden van samenwerking van openbaar en bijzonder onderwijs binnen één school: de samenwerkingschool. Daarbij zou de levensbeschouwelijke vorming op een zorgvuldige wijze aan bod moeten komen. De levensbeschouwelijke vorming -of beter: geloofsopvoeding- en dat zuilverstijgend, had zijn blijvende aandacht en hij verheugde zich de laatste jaren over het

Essenburgeraad van Jenaplanscholen, met als thema "de Jenaplanschool als zingevende school".

### Blijvende betrokkenheid

Na zijn terugtreden uit het bestuur van de Stichting Jenaplan bleef Gerrit Hartemink, zij het meer op afstand, betrokken bij de Jenaplanbeweging. Zo deed hij vanuit zijn grote belangstelling voor de taal jarenlang mee aan de bijeenkomsten van de Werkgroep Humane Taalkunde, vertaalde het boekje "Taal-zaak-kind" uit het Duits en voorzag het van een naschrift en verzorgde onder de naam Nestor tussen 1986 en 1988 een column in Mensenkinderen. Een van de laatste (sept. 1988) werd geschreven na het overlijden van zijn vrouw en had als titel het aan Petersen ontleende begrip "Grenssituatie".

Zoals gemeld leeft hij nog steeds mee, leest Mensenkinderen aandachtig, reageert daar regelmatig op.

Gerrit heeft de leeftijd van de "zeer sterken" bereikt en in dankbaarheid voor wat hij voor het Jenaplanonderwijs in ons land heeft betekend en nog steeds betekent feliciteren wij hem daarmee en wensen wij hem het allerbeste toe.

*1. Een uitvoerige pedagogische biografie van Gerrit Hartemink is verschenen in het Compendium Jenaplanonderwijs, afl. III.*

*Joop Haverkort*

## WAAKZAAM

### *Over vieren in de Jenaplanschool bij gelegenheid van de 90e verjaardag van nestor Gert Hartemink.*

#### Kouwe drukte.

Jenaplanscholen houden recht van spreken zolang ze hun bestaan te vieren hebben.

Gelukkig herinner ik me uit het recente verleden zulke momenten.

De vitaliteit van de Nederlandse Jenaplanscholen zou aardig in beeld gebracht worden door mensen te laten vertellen over momenten waarop ze hun schoolleven gevierd hebben.

Stel je voor dat mensen dan moesten

zeggen: "Jammer, maar daar hebben we het te druk voor gehad!" Dan hadden ze zich toch mooi om niks druk gemaakt. Kouwe drukte heet dat!

Er zijn zelfs druktemakers die ons willen doen geloven dat het oudste meetpunt voor effectiviteit, de viering, ver-spilde tijd zou zijn.

#### Dat jij er bent!

Anders dan in de beginjaren zijn landelijke Jenaplanconferenties uitzonderingen.

Enkele jaren geleden was er weer eentje. We vierden 25 jaar Jenaplan met een bijeenkomst over wereldoriëntatie: hart van het onderwijs.

Op de eerste rij zat temidden van genodigden onze nestor: Gert Hartemink.

"Goed, dat jij er bent, Gert!" was een opmerking waarmee velen zijn aanwezigheid als een viering ervoerden.

Gert zat daar tussen genodigden maar hij was er niet voor de gelegenheid, niet als historisch monument. Gert was op die dag alternerend leraar en leerling.

Gert de oud- dienende is nooit uit de school als leef - en werkgemeenschap verdwenen. Hij blijft founding father, stichter.

Er waren er ook die voor 't feestje kwamen. De historie van de Jenaplanschool had gedurende een bepaalde tijd parallel gelopen met hun persoonlijke ontwikkeling. Zoiets is nooit weg en een feestje is dan ook op z'n plaats. Daar is niets mis mee. Maar Gerts aanwezigheid gaat daar boven uit, heeft een extra dimensie. Daarmee legt hij een heel eigen, vierend accent op de school die als gemeenschap ook doel in zich is.

Gert is b.v. altijd enthousiast deelnemer gebleven van de werkgroep humane taalkunde. Van buitenaf kreeg deze groep nog al eens de kritiek dat ze te weinig produktgericht was.

De bijeenkomsten zouden toch minstens een programma taalbeschouwing voor de scholen moeten opleveren. De durende presentie van een vaste kern heeft aangetoond hoe zinnig het is, doel in zich, om "bij elkaar" te blijven komen, om de dingen op hun plaats te krijgen om ons als leerlingen in de wereld te oriënteren: "Waar maken we ons in Gods naam druk om?"

Die vraag is zo continu dat een school nooit tot middel alleen mag verworden: een instituut waar produktiemedewerkers via een prettige regeling steeds weer lichten nieuwe kinderen verzekerden van een plezierige toekomst.

De werkgroep humane taalkunde was doel in zich, erop vertrouwend dat hun bijeenkomsten rijkdom ontvouwde, mensen maakte. Dat is een andere benadering dan die van een smalle doelgerichte cursus als "Moeiteloos managen en leiding geven, zoals ik onlangs op een folder las.

Wie z'n vertrouwen in een dergelijke benadering van onderwijs stelt, zal op elke viering, b.v. een afscheidsreceptie, merken van welke kouwe kermis hij terug komt.

Zei Petersen al niet over een schoolgemeenschap: "De mens is hier nooit, zoals in een maatschappelijke instelling, middel tot doel, knecht, bediende, chef, o.i.d. maar steeds doel in zich zelf".

### **Waakzaamheid.**

In mei 1991 startte een groep Jenaplanners een beraad dat wilde nadenken over "zingeving" in Jenaplanscholen. Toen

de groep enkele keren in de Essenburgh, een vormingscentrum in Hierden, bijeen was gekomen, ontleende de groep aan die plaats z'n naam: Essenburgh-beraad.

Op die eerste bijeenkomst bracht Gert het begrip waakzaamheid in. Hij verkende dit begrip o.m. door de uitspraak van Jezus: "Wees dus waakzaam!" te vergelijken met de Duitse vertaling door Luther van deze passage met "Seid zur Sache".

Het begrip "waakzaamheid" verbindt zich dan met woorden als alertheid, scherpzinnigheid, helderheid, overzicht, uitzicht. Het verbindt zich uiteraard ook met de vraag:

Waartoe maak je je druk?

Waakzaamheid richt ons steeds op een verbinding met het midden van ons bestaan.

Waakzaamheid probeert te voorkomen dat we ons verliezen in de waan van de dag, in het vele.

Waakzaamheid is ook de continue vraag naar de actualiteit van waarden en normen.

### **Viering en waakzaamheid.**

In de Jenaplanschool kennen we de ritmische afwisseling van gesprek, spel, werk en viering.

Het is aardig deze ritmiek te vergelijken met de dagindeling in een klooster.

De samenhang van basisactiviteiten en de unieke waakzame betekenis van de viering in het schoolleven wordt in deze getijden helder.

De eerste samenkomst vindt plaats in het donker. De dag is enkele uren oud en in de duisternis wordt gewaakt. Deze eerste bijeenkomst van de nieuwe dag wordt dan ook vigilie, nachtwake, genoemd. De monnik richt zich niet afgeleid door het licht op de binnenkant van z'n bestaan.

Enkele uren later, wanneer het licht verschijnt, volgen de *lauden*.

Vanuit de nachtelijke concentratie kan nu de nieuwe dag met z'n mogelijkheden verwelkomt worden.

Daarna volgt het gewone werk. De uren worden simpel geteld met een afwisseling tussen in- en ontspanning: *priem, tert, sext, noen*. Dan volgen nog voor zonsopgang de *vespers*. De regel

schrijft voor dat het avondeten moet worden genuttigd wanneer het duister nog niet is ingevallen.

Tijdens die laatste maaltijd kan de dag dan op een natuurlijke wijze geëvalueerd worden en kan dat wat het daglicht niet kan verdragen uitgesproken worden.

Tenslotte keert de monnik weer tot zichzelf en wordt de dag afgesloten met de *completen*. De spanningsboog tussen vigilie en *completen* laat zich zowel vergelijken met dagopening en dagsluiting als met weekopening en weeksluiting.

Het is de spanning van de waakzaamheid.

Waar is het ons om te doen en wat vinden we er tenslotte van terug?

In een tijd die gekenmerkt wordt door toenemende individualisering en normvervaging wordt de kloof tussen individu en maatschappij steeds groter.

Het lijkt erop, dat we ons steeds minder met elkaar verbonden voelen, steeds meer bezig zijn met onze eigen vrijheid en steeds minder met het welzijn van de samenleving als geheel.

De essentiële waartoe - vraag wordt ontweken. De doelstellingen worden in toenemende mate in rendementen geformuleerd.

Het zicht op de vraag: "Waartoe zijn wij op aarde?" verdwijnt uit beeld en daarmee ook de perspectieven op een antwoord. Wellicht ligt daar ook de kern van het verlies aan waarden en normen.

Daardoor wordt de behoefte aan een nieuwe pedagogiek angstwekkend duidelijk. Hoe doe je dat in een pluriforme school, waarin de grote tradities geen onwrikbare referentiepunten meer bieden? In een school waar steeds meer en steeds meer gefragmenteerd bij komt?

### **Spiegeltje, spiegeltje aan de wand.**

Als ik in de spiegel kijk met onze school schrik ik van het overgewicht. We hebben van alles te veel en er komt dagelijks meer bij.

- meer kinderen met gedragsproblemen en hun ouders
- meer post en meer telefoontjes
- meer cursussen en meer agendapunten
- meer collegae in deeltijd en doorfusies
- meer educaties en vooral meer onderzoekers en artikelen zoals deze.

En steeds vaker kom ik tot de conclusie ja zelfs het goede voornemen: "En nu gaan we afslanken! Het is genoeg".

Maar ook in de schoolse consumptie-maatschappij is afvallen een groot probleem.

Je moet eerst je dieet samenstellen.

Daarover wordt al langer nagedacht. Ook in de jaren tachtig werd al overgewicht geconstateerd.

Een bekend Amerikaans dieet "Back to the basics" werd gewikt en gewogen in conferenties als "Basisvorming in de basisschool".

Maar kinderen blijven kinderen net als grote mensen. Ze zijn lief en dagen uit. Ze maken ruzie en ze maken het weer goed. Ze zijn verwend en komen tekort. Ze zijn begerig of weten het awel. En daar moet je op school wel wat mee.

Je deelt met kinderen hun dagelijks lief en leed, je kijkt met ze naar het journaal en naar de kastanje in het potje op de vensterbank; hij loopt al uit.

In de teamvergadering vraag je je af: "Wat stoppen we in onze wereldoriëntatie?" Waar richten we ons op, wat is de moeite waard? De antwoorden worden steeds onzekerder, steevast roept iemand: "Maar we moeten afslanken!"

Dat dilemma ervaar ik als de beslissende wending waar het onderwijs voor staat. Wat is genoeg?

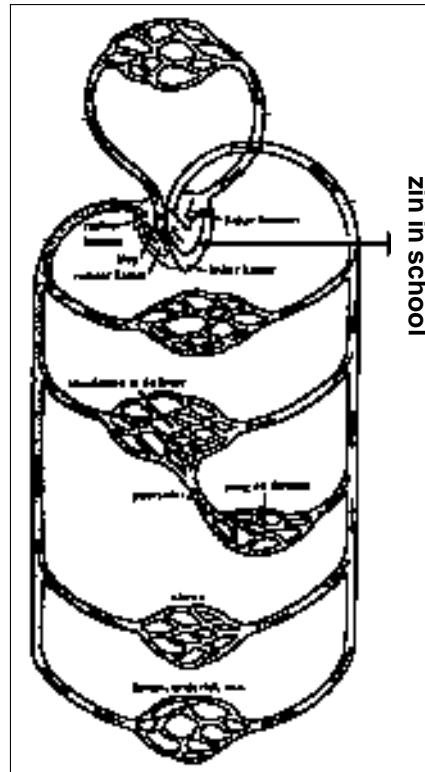
ofwel de kaatsende vraag: Wat komt deze school, nu en in deze omstandigheden toe?

Wat moeten we elkaar nu geven?

### De dubbele bloedsomloop.

Ieder menselijk leven begint met de schreeuw van de eerste adem. Zuurstof-arm bloed wordt vanuit de rechter kamer van het hart naar de longen gestuwd. Uitgeput komt het daar aan om zich met zuurstof te revitaliseren. Via de linkerboezem wordt het in een ritmische beweging door de linkerkamer naar het hele lijf gepompt, naar het hoofd, naar maag en darmen, naar alle menselijke functies.

Een organisatie als een school is een optelsom van organismen en heeft zelf ook weer kenmerken van een organisme.



Toen die school als instituut was geïncorporeerd in een groter geheel van b.v. koepelorganisaties was er regelmatig sprake van bloedtransfusie: doel en middelen werden aangeleverd.

Ik ervaar het niet meer of vaak niet meer als een verlies de totaliteit van "het grote verhaal" te zien verdwijnen.

Alles wordt onzekerder maar ook vrijer. Ook de school individualiseert Maar net als bij een baby, waarvan de navelstreng wordt doorgesneden, doet dat eerste zelfstandige ademen pijn.

Je denkt je fundamenteel kwijt te zijn. Je staat blauw van de kou in voortijdig licht, de zekerheid van de moederschoot voorbij. Hortend en stotend komt je eigen ademen op gang met kleine beetjes, kleine verhalen.

### Inademen, werken, uitademen.

Op onze school proberen we onze eigen longen te ontwikkelen. We moeten wel. Nog nooit heeft de school zo veel functies moeten vervullen. Het lijf schijnt steeds omvangrijker te worden en we gunnen ons geen tijd om op adem te komen.

Het lijkt alsof onze energie verwaait.

Daarom proberen we het ritme van de dubbele bloedsomloop op gang te bren-

gen. *Zingeving* noemen we dat.

We gebruiken daar de oude ritmiek van de getijden voor.

De week begint met een uur waakzaamheid, alertheid.

We noemen dit de weekopening.

### Zo ongeveer

Aan het begin van elke week, op maandagochtend, komen we met de hele school bij elkaar, in de aula. De leerkrachten zoeken een plekje tussen de kinderen. De conciërge zit achterin. Hij doet mee maar kan snel de telefoon aannemen of andere storingen voorkomen. Ouders die even tijd hebben of die nemen komen langzamerhand in groten getale een plekje langs de randen zoeken.

Wat ooit begonnen is als een feestelijke opening van de week heeft een belangrijke meerwaarde gekregen.

Middels muziek, kleine verhalen van actuele ervaringen en een her-"inneren" van verhalen uit de traditie, drama en beeldende vormen verkennen we de waarden van de komende week.

In een teamvergadering hebben we vooraf de inhoud van een serie weekopeningen globaal verkend en besproken. We laten ons hierbij leiden door de traditie van de jaarcyclus te openen.

De jaarcyclus blijkt zo veel gestolde ervaringen te bevatten, dat daarin ook ruimte is voor de veelkleurigheid van veel actuele ervaringen en mensen.

Het gesloten cyclische denken vindt een opening in de spiraal van de eigen ontwikkeling.

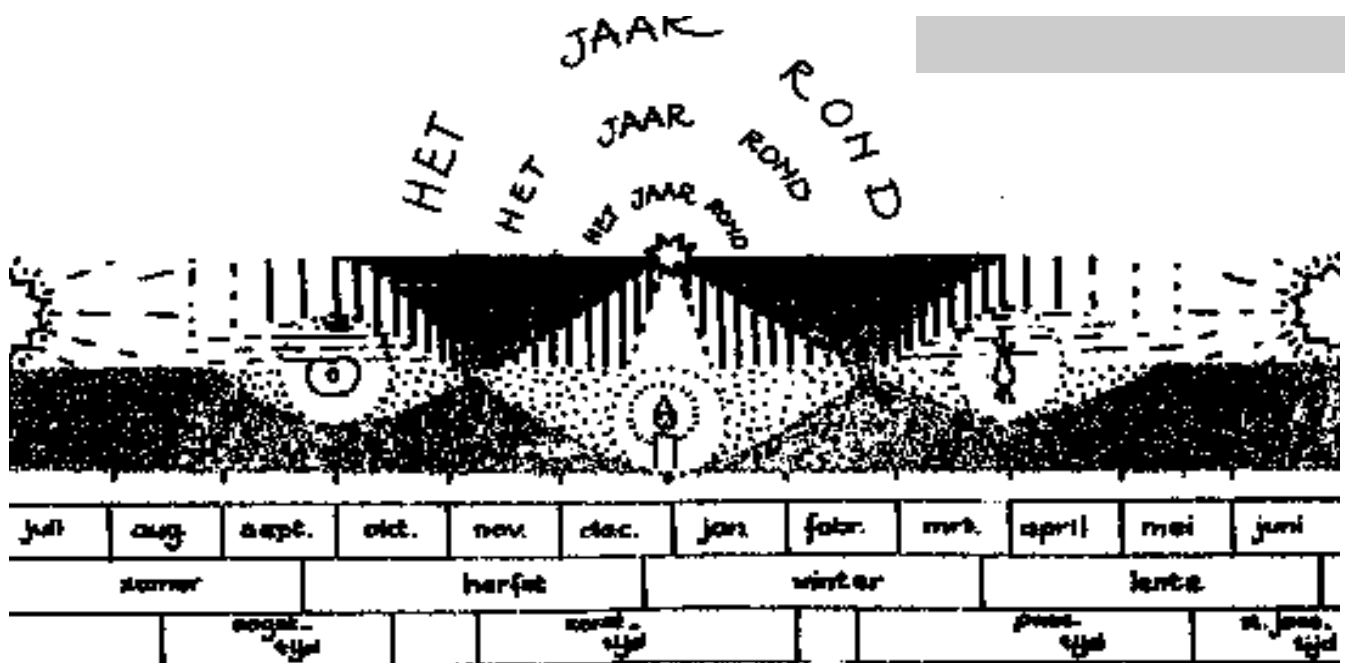
Zulke opmerkingen lijken al aardig hemels maar de praktijk is aards.

### Een weckglas met pruimen.

In de teamvergaderingen hadden we de periode van de herfst naar Kerstmis verkend.

We herinnerden ons dat we vorig jaar deze periode hadden laten dragen door een verhaal uit De Kleine Prins van Antoine de Saint-Exupéry. In dit boekje vraagt de schrijver, nadat hij een noodlanding met z'n vliegtuig heeft moeten maken in de Sahara, aan het ventje dat van een vreemde asteroïde ontsnapt is: "Hoe ben je hier gekomen?" Het ventje,





De Kleine Prins, antwoordt dan: "Ik geloof dat ik ontsnapte met een troep wilde trekvogels".

Dit verhaal en vooral ook deze zin hebben we toen gebruikt om de kinderen en ons zelf te laten vertellen over verhalen waarmee wij de winter in zouden durven trekken.

Door welke verhalen laten we ons meeslepen?

We zochten naar een nieuw dragend verhaal voor dit jaar.

Het diende zich niet zo maar aan.

We vonden wel een geschikt beeld: de naam van onze eigen school, de Lanteerne.

De redenering was ongeveer als volgt. Vanaf de herfst wordt tot aan Kerst het licht dagelijks minder. De natuur trekt zich terug tot in haar essentie: zaden, knoppen, bollen en knollen. Buiten wordt het steeds kouder. De warmte en overdaad van de zomer moet naar binnen gebracht worden.

Het licht moet ook als in een lantaarn naar binnen gebracht worden.

Met deze informatie in m'n hoofd liep ik thuis te ijsberen.

Hoe zouden we één en ander in de weekopeningen kunnen concretiseren?

M'n blik werd gevangen door een weckglas met pruimen. Door het uitverkoren plekje dat het op het aanrecht had gekregen, stond het daar in al z'n luister. Licht liet het helder geelrode van de pruimen gloeien. De bolvorm van de pruimen achter glas leek op de zon zelf.

Ik pakte de pot op en genoot van de kleurenpracht: gevangen zomer. (Ik ken een concervenfabrikant die de aantrek-

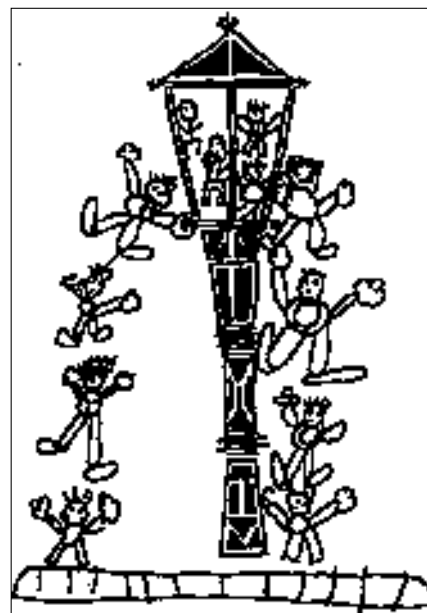
kingskracht van vruchten en groenten achter glas aardig weet uit te buiten).

M'n moeder had ons onlangs dit weckglas gegeven: "Papa en ik vonden dit jaar zo veel pruimen aan onze boom, dat we wel weer moesten gaan wekken. Bovendien vonden we het gewoon een leuk idee om alle kinderen zo'n pot met pruimen uit eigen tuin te geven".

Ik wist, onuitgesproken, dat dit leuke idee een veel grotere betekenis had.

Bij ons thuis in de kelder staat nog een groot weckglas met peertjes.

Ieder weet dat die er gewoon moet blijven staan. Hij staat daar al bijna twintig jaar. Het zijn de laatste peertjes die oma geweekt heeft van de pereboom rechts voor haar huis. Op bezoek in ons ouderlijk huis kom ik, net als m'n broers en zus, regelmatig in die kelder. Je kunt het dan moeilijk laten even een hand naar die pot met peertjes uit te strekken.



Kennelijk ben ik niet de enige. Door de stof op het deksel lopen meerder vingersporen.

Wanneer ik de volgende dag het kaarsje van "onze Lanteerne" tijdens de weekopening door het weckglas laat schijnen, voel ik hoe de betovering van het rood-gele toverlicht werkt. Met een kracht waarvan later blijkt dat hij tot na Kerstmis blijft werken.

In alle groepen van de school verschijnen weckglazen met verhalen.

Kinderen laten zien hoe je moet wekken. Opa en oma genieten van de demonstratie. Er worden grote schilderijen van gemaakt: zomerlicht in een potje.

Het weckglas, waarin als en een lantaarntje het licht naar binnen gedragen is, leidt tot vragen als: Wat zou jij van de zomer willen bewaren?

Het weckglas vormt een vanzelfsprekende verbinding met het lampionnetje van Sint Maarten.

### Sint Maarten.

Ineens zijn er tal van pompoenen in de school.

Een groep heeft een reuze exemplaar voorzichtig uitgehold. Er brandden kaarsjes in. Aan de buitenkant zitten geheime berichtjes gespeld. Kinderen schrijven herinneringen aan gouden momenten uit hun groep op. "Die moeten we bewaren voor als het "koud" wordt in onze groep. We nemen ze mee tot midden in de winternacht".

Tijdens de kerstvieringen met kinderen en ouders in de groep worden de "groepsgeheimen" onthuld.

Ook na de kerstvakantie blijkt het weckglas z'n dragende kracht behouden te hebben. In een middenbouwgroep vertelt Rik dat z'n opa dinsdagavond is gestorven.

Samen met de andere kinderen zoeken ze naar woorden om opa te herinneren.

"Rik, was je opa een praatopa?"

"Of een knuffelopa, een schaakopa misschien?" "Of...."

Rik kiest uit de woorden die hem aange-reikt worden. Dan vertelt hij van het landje van opa. "Opa hield van tuinieren. Hij verbouwde ook van alles voor ons. En wecken deed hij ook, peertjes". "Dat is het verhaal van onze weckpot", zegt een ander.

De volgende dag neemt Rik een weckglas met peertjes mee.

Het krijgt die dag een ereplaatsje midden in de groep. Er wordt een klein lichtje bij aan gestoken. Dan kun je de kleuren in het potje mooier zien.

"mijn opa was een weckopa", zegt Rik.

Ik hoorde dit verhaal op vrijdagmiddag na de weeksluiting.

Met een aantal collegae wisselden we nog een paar verhalen uit. Het was weekend: Completen dus.

### **School maken of school zien, soms even.**

Ik merk dat dit soort kleine verhalen me langzamerhand meer grond onder de voeten geeft dan niet bestaande abstracties als 'katholieke school', de 'bedrijvige school' of welk type school dan ook.

De school is een vervolghet verhaal, met eigen auteurs. Wat je ziet is slechts een vluchtig manifest worden van de idee, beperkt door de ruimte en tijd.

Onze school heeft net als andere scholen een eigen verhaal. Het beste ervan wordt soms even zichtbaar.

Voor auteurs, kinderen, leraren en ouders, geldt telkens het simpele devies: "We moeten er maar weer het beste van maken". De school die mij voor ogen staat 'verteld zichzelf' vragend en antwoordend. Zo'n school groeit van het kijken naar eigen beperkingen en mogelijkheden.

Deze school leeft van de mensen die zich ermee verbinden.

Zo'n school hoeft ook niet beter te zijn dan andere om toch de beste te zijn.

### **Noten op vaderdag**

Het volgende verhaal maakte me dat duidelijk.

Op vaderdag kreeg ik een delicatessen. M'n dochter wist dat ik dol ben op noten. Nu had ze na lang zoeken een heel persoonlijk cadeau gevonden: een puntzak met noten.

Met grote glanzende letters stond erop gedrukt: "voor de liefste vader".

"Hoe kan dat nou, pap, er lag een hele stapel van die zakken?"

### **Reductie.**

In dezelfde bijeenkomst waarin Gert het begrip waakzaamheid introduceerde, sprak hij ook over leven als een voortdurend proces van reduceren.

Misschien gaat het bij waakzaamheid wel hier om: Hoe voorkomen we dat we temidden van alle drukte het voor de hand liggende vergeten?

*Gert proficiat.*

*Tjitse Bouwmeester*

*schoolwerkplan 2.3.f/ 3.2.2./4.1*

## **FILOSOFEREN MET KINDEREN..... echt iets voor de Jenaplanschool!**

*De laatste jaren kunnen we spreken van een verhoogde belangstelling in het basisonderwijs voor het filosoferen met kinderen. Heeft het te maken met filosofische "vakspecialisten" die, gelet op de inhoud en vormgeving van het basisonderwijs, een hiaat constateren in het onderwijsaanbod en dit als wens vanuit de maatschappij willen oprekken? Of merken de werkers in de praktijk de waarde van het filosoferen met kinderen voor de basisschool? Men spreekt dan bijvoorbeeld over het verbeteren van de inhoud van gesprekken in de basisschool, over de bevordering van het denken bij kinderen, maar ook over verbetering van de pedagogische relaties binnen de school en meer aandacht voor de ontwikkeling van normen en waarden. Is deze verhoogde belangstelling voor filosoferen te beschouwen als een inhaalmanoeuvre van de gewone basisschool of kan juist ook de Jenaplanschool van deze ontwikkeling profiteren. De titel boven dit artikel spreekt voor zich.....*

### **Verrijking**

Sinds 1991 ben ik vanuit de Stichting Leerplanontwikkeling te Enschede (SLO), betrokken bij het project "Filo-

soferen op de basisschool", een samenwerkingsproject van SLO, enkele OBD'en en het Centrum voor Kinderfilosofie van de Faculteit Wijsbegeerte van de Universiteit van Amsterdam.

In het project wordt bekeken of de ideeën die er leven op het gebied van kinderfilosofie een verrijking zijn van het bestaande onderwijsaanbod van de basisschool en toepasbaar zijn binnen de gewone basisschool. Een project dus dat gericht is op de gewone basisschool, want de veronderstelling leeft dat het realiseren van "filosoferen met kinderen" in traditionele vernieuwings scholen gemakkelijker is. Laatstgenoemde scholen hebben vaak een lange traditie op het gebied van gesprekken met kinderen en er zouden daar ook meer voorwaarden aanwezig zijn die van belang zijn bij filosoferen met kinderen. Daar toe behoren de bespreekbaarheid van veel zaken in de school, een open houding leerkrachten en kinderen tegenover elkaar en een betrokkenheid van leerkrachten en kinderen bij vragen die tot het terrein van het filosoferen worden gerekend.

De ervaringen in de “gewone” basisschool bevestigen het belang van deze voorwaarden en we mogen dan ook veronderstellen dat het invoeren van het “filosoferen met kinderen” in de Jenaplanschool op minder problemen zal stuiten.

### Inspanning de moeite waard

In het project wordt “ filosoferen met kinderen in de basisschool”, gezien als een complexe activiteit. Er moet, bij leerkracht en leerlingen, aan heel wat voorwaarden voldaan zijn om een “ echt” filosofisch gesprek tot stand te brengen. Ik ga er vanuit dat een goede toepassing van deze activiteit ook voor Jenaplanners heel wat inspanning vereist. De inspanning is echter de moeite waard, want het helpt om inhoud en vormgeving van het Jenaplanconcept in de praktijk te verrijken. In het vervolg van dit artikel zullen daarvoor argumenten worden aangedragen, waarbij ik me voornamelijk beperk tot de verrijking van het Jenaplanonderwijs vanuit opvattingen die binnen het SLO-project leven. Een eigen geluid omtrent kinderfilosofie? Wel in vergelijking met opvattingen vanuit andere bronnen in Europa en de Verenigde Staten. In een volgende bijdrage zullen we de benadering van het SLO-project vergelijken met andere opvattingen en nagaan wat de betekenis daarvan kan zijn voor het Nederlandse Jenaplanonderwijs.

### Een complexe activiteit

Om de waarde en de mogelijkheden voor de Jenaplanschool te kunnen beoordelen is het gewenst om beknopt een beeld te schetsen van “ het filosoferen met kinderen”. Wat kenmerkt deze activiteit? Waarover gaat het en hoe en waarmee wordt het vorm gegeven?

Binnen het project typeren we het samen filosoferen in de school als volgt: Het is het **scheppen van een klimaat** waarin een **houding** (mede vanuit verwondering en nieuwsgierigheid), een **methode** van werken (in dialoog met elkaar een filosofisch probleem of vraag een stap verder brengen) en een **onderzoeksbereik** (het domein van de filoso-

fie) met elkaar verbonden worden.

Laten we deze omschrijving eens verduidelijken aan de hand van een praktijkvoorbeeld:

Een middenbouwgroep zit in de kring. In het midden van de kring staan twee vazen. In de ene staat een levende tulp en in de andere een plastic tulp. Het gesprek gaat over overeenkomsten en verschillen. Over levend en niet levend.” Die tulp kan niet meer levend zijn, want hij heeft geen bol meer”. Andere kinderen zijn het daar niet mee eens. Wat is eigenlijk levend? Hoe weet je dat iets levend is? Hoe neem je dat waar? Als iemand laat zien dat in de stengel van de levende tulp “ leefwater” zit, willen diverse kinderen het van dichtbij zien en aanraken. Anderen zitten nieuwsgierig, maar stil toe te kijken. Deze diverse houdingen van nieuwsgierigheid accepteert de leerkracht. Een kind dat iets wil zeggen krijgt van de leerkracht de beurt. Kinderen reageren op elkaar en de leerkracht stimuleert dat. “Francis... Mirjam zegt dat ze beide echt zijn. Wat vind jij daarvan?” De betrokkenheid bij het gespreksthema uit zich bij leerkracht en kinderen zowel in luisteren als spreken. Luisteraars en sprekers maken beide deel uit van het gesprek. De luisteraar verwerkt het thema innerlijk, terwijl de spreker uiterlijk vorm geeft aan zijn innerlijke denken. De inhoud die aan de orde komen zijn te typeren als filosofische thema’s. Het gaat om waarnemen en kennis en de relatie daartussen, over het onderscheid van levend en niet levend, mooi en niet mooi, thema’s die in inleidingen in de filosofie gerangschikt worden onder de kennistheorie, de ontologie (die reflecteert over de manier waarop de werkelijkheid opgebouwd is) en de esthetica. De activiteit in de kring eindigt met een opdracht voor de kinderen: “Teken op je blad links een mooie tulp en rechts een lelijke tulp.” De tekeningen zelf zullen het onderwerp zijn voor een vervolgesprek dat de leerkracht verderop in de week heeft gepland.

Bij de voorbereiding van deze les heeft de leerkracht gebruik gemaakt van de SLO-map “ Filosoferen op de basisschool”. In de les “De twee tulpen”, staan inhoudelijke suggesties bij diverse

filosofische thema’s, onder andere in de vorm van vragen. Afhankelijk van het verloop van het gesprek is de leerkracht van plan om deze vragen in te brengen. Tijdens het gesprek wordt duidelijk dat de kinderen veel van de vragen zelf inbrengen. De leerkracht beperkt zich tot de leiding van het gesprek. Bepaalde verrassende opmerkingen van kinderen noteert ze in haar verslagschrift, want het filosoferen geeft ook goede mogelijkheden om inzage in de denkontwikkeling van kinderen te krijgen.

### Een eigen keuze

Deze beschrijving geeft een beeld van een specifieke les filosoferen met kinderen op basis van de SLO-map. De keuzen die in de map gemaakt zijn :

- De SLO-map is een praktijkmap. De school krijgt een bronnenboek met achtergronden en concrete uitwerkingen aangeboden over het filosoferen met kinderen.
- Uitgewerkte voorbeelden geven mogelijkheden om verschillende terreinen van de filosofie te verkennen. Zo komen logische, antropologische, ethische en kentheoretische thema’s naar voren.
- Het filosoferen moet aansluiten bij de vraaghouding van kinderen en deze houding bevorderen. Mede vanuit deze benadering ontdekken kinderen vragen die niet zo gemakkelijk te beantwoorden zijn. Filosofische vragen horen tot deze laatste categorie.
- De lesvoorbeelden zijn inpasbaar binnen bestaande vak- en vormingsgebieden en zijn onder andere toepasbaar bij taal, rekenen/wiskunde en wereldoriëntatie.
- Filosoferen met kinderen is mogelijk vanuit diverse aanleidingen: een verhaal, een videoprogramma, een concrete werkelijkheid (twee tulpen) en vragen van kinderen en leerkracht.
- Het filosofische gesprek baseert zich op de kenmerken van een filosofische onderzoeksgroep. Het koppelt de dialoog aan houdingsaspecten als verwondering en nieuwsgierigheid.

Wat ligt aan deze keuzen ten grondslag? In de praktijk komen bij bestaande vak- en vormingsgebieden veel aanleidingen

naar voren om met kinderen spontaan te filosoferen. Ervaringen in het project hebben ons geleerd dat het filosofisch uitdiepen van deze aanleidingen voor veel leerkrachten een grote opgave is. Door het samenstellen van een map met lesvoorbeelden ondersteund door algemene achtergrondinformatie, krijgen leerkrachten meer inzage in filosofische thema's en suggesties om diverse soorten gesprekken te voeren. De lessen sluiten door de onderwerpen veelal aan bij bestaande vak-en vormingsgebieden. Op deze wijze wordt voor de gewone school het filosoferen grijpbaar:

- Leerkrachten en kinderen krijgen beelden van het filosofische domein door het bespreken van filosofische thema's en de daarbij mogelijke vragen en antwoorden.
- Leerkrachten en kinderen doen ervaringen op met de methode van werken, dat wil zeggen het in een dialoog bespreken van een filosofisch probleem.
- Leerkrachten en kinderen scheppen een klimaat, waarbinnen zich een houding van nieuwsgierigheid en verwondering voor filosofische problemen kan ontwikkelen.

Het op deze wijze gebruik maken van de filosofiemap schept voorwaarden om als leerkracht zelf uitstapjes te maken naar nieuwe aanleidingen en andere onderwerpen. Spontane filosofische gesprekken krijgen dan de kwaliteit die ze verdienen. Allerlei vragen waarmee kinderen min of meer bewust zitten, krijgen de kans om onderzocht te worden. Op filosofische vragen kun je in een documentatiecentrum niet even een antwoord vinden. De "werkelijkheid" heeft nog veel meer vragen dan mensen kunnen beantwoorden. Het bevorderen van deze houding is een belangrijke keuze in de filosofiemap. Bekijk in verband met deze houding eens figuur 1.

### Filosofie en het Jenaplanconcept

De waarde van het filosoferen voor de Jenaplanschool kunnen we eerst bekijken vanuit het concept.

Het belang van het filosoferen met kinderen in de Jenaplanschool, is in Mensen-kinderen (mei 1993) door Kees

Vreugdenhil als een duidelijke les van Petersen naar voren gebracht. Petersen benadrukt in het oorspronkelijke Jenaplanconcept de belangrijke rol van de stamgroepleider om de pedagogische situatie zo in te richten dat de persoonlijkheidsontwikkeling optimale kans kan krijgen in zowel individueel als sociaal opzicht.

In het grondpatroon van de opvoeding hebben we te maken met **innerlijke en uiterlijke grondvormen**.

Onder innerlijke grondvormen verstaat Petersen **vormen van zelfopvoeding** en hij noemt daarbij; overleggen, filosoferen, aanschouwen, ervaren, waarnemen, zich verdiepen, bidden en aanbidden.

De uiterlijke vormen zijn dan gesprek, werk, spel en viering. **Petersen noemt ze de gemeenschapsvormen van het zichzelf vormen**.

De innerlijke vormen liggen volgens Petersen besloten in de uiterlijke vormen, maar slechts datgene wat gaat via de innerlijke vormen, kan echt persoonlijk bezit worden.

Het filosofisch gesprek is zo'n vorm waarin afstemming tussen innerlijke en uiterlijke vorm plaatsvindt. Daar waar Petersen bij filosoferen spreekt over "het innerlijk denken over het denken", benadrukken wij bij het filosofische gesprek het in dialoog treden over het denken. Bij het filosoferen in de schoolsituatie gaat het om het samen onderzoeken, het samen denken. De individuele, innerlijke verwerking is daarbij uiteraard van belang. Benadrukt Petersen vanuit zijn metafysica vooral de

boven-rationele kenvormen als het "schouwen" en de intuïtie, vanuit het filosofieproject ligt de nadruk op de meer rationele manieren van kennen en het verkennen van de grenzen van het rationele. Wel verschillende accenten, maar toch sluit het filosofie-project goed aan bij een concept dat het belang onderstreept van innerlijke, zelfstandige verwerking.

Het filosofie-project sluit eveneens aan bij de gedachte van Petersen om in het onderwijs (in de pedagogische situatie), de kinderen in contact te brengen met de werkelijkheidsgebieden God, natuur en mensenwereld, waarbij vanuit "probleemvolle levenssituaties" opvoeder en kinderen samen bezig zijn met levensvragen. Daarbij gaat de opvoedkundige taak van de school verder dan de overdracht van kennis over de werkelijkheid die de wetenschappen hebben opgeleverd. Het kennismaken met de werkelijkheid levert ook vragen op, waarop volwassenen via de wetenschap (nog) geen eenduidige antwoorden hebben gekregen. Deze vragen komen veelal in de filosofische thema's naar voren. Vragen die niet alleen van deze tijd zijn, maar die staan in een lange culturele traditie. In het filosofie-project sluiten wij aan bij deze lange en brede traditie. Het Jenaplan-concept kan verrijkt worden vanuit deze brede inhoudelijke vulling. Daarom is er in de praktijkmap aandacht voor de breedte van de filosofische discipline. In de "levenskring" wordt op deze wijze aandacht gegeven aan vragen op het terrein van taal en betekenis,

waarden en normen, de metafysica, vragen die vaak spontaan bij kinderen opkomen wanneer de wereld om hen heen verkend wordt. De titel van het boekje over kinderfilosofie in de Opvoedkundige Brochuren Reeks is dan ook: "Filosoferen is een soort wereldverkenning". Bezig zijn met deze vragen in de pedagogische situatie plaatst de school in een lange traditie van culturele ontwikkeling.

### Filosoferen en Jenaplan actueel.

Het realiseren in de huidige Jenaplanpraktijk van het filosoferen met kinderen ligt, zoals we zagen, in het verlengde van het oorspronkelijke concept. Toch zal iedere school zich weer moeten afvragen wat de waarde van het filosoferen met kinderen in de eigen praktijk kan zijn. Puntsgewijs wat gedachten in deze.

1) Diverse onderzoekingen bevestigen een beeld van de Jenaplanleerkracht die veel aandacht besteedt (wil besteden) aan doelen op het gebied van houdingen/waarden. Daarbij worden tevens accenten gelegd op de relaties in de groep (openheid, warmte, gelijkwaardigheid). Filosofische gesprekken veronderstellen deze zaken uitdrukkelijk, bij leerkrachten en kinderen. Via vorm en inhoud van de lessen filosofie in de map kan de Jenaplanschool aan deze attitudedoelen vorm en inhoud geven.

2) De huidige Jenaplanschool is de laatste tijd op diverse vlakken bezig met een inhoudelijke vulling van het onderwijs. Het gaat om het leggen van eigen, specifieke accenten, ook in relatie met de kerndoelen basisonderwijs en de consequenties daarvan voor de inhoud van cursussen en wereldoriëntatie. Bij het filosoferen met kinderen komen thema's naar voren die een existentiële gerichtheid van het onderwijsaanbod mogelijk maken. Bij het vormgeven van het WO-project worden, met name bij de ervaringsgebieden Mijn leven en Samenleven, ook inhoud gekozen die vanuit het filosoferen met kinderen naar voren komen, bijvoorbeeld:

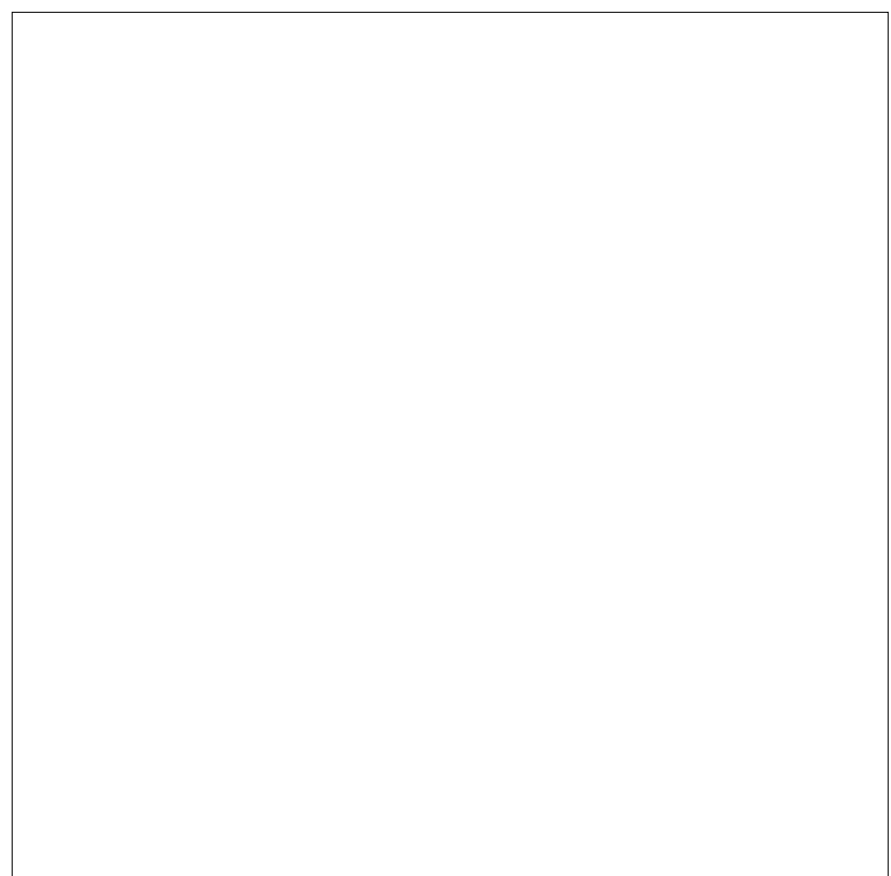
- gesprekken over het denken, beelden van mentale processen (zie figuur 2);

- bewustwording van criteria die spelen bij het oordelen (normen en waarden);  
- de school als aandachtsgebied in verband met regels, democratisering (in een open dialoog is iedere situatie bespreekbaar).

3) De basisactiviteit gesprek is binnen het Jenaplanonderwijs een voortdurende bron van reflectie. Welke soorten gesprekken zijn wenselijk? Hoe kan ik de praktijk van gesprekken verbeteren? De filosofiemap kan helpen om vorm en inhoud te geven aan diverse soorten gesprekken. Met name de nieuwe inhoud helpt de leerkracht om professio-

ding die wenselijk is een situatie waarin ieder onderwijsconcept steeds opnieuw bevroegd wordt. Het filosoferen is niet alleen goed voor de kinderen, maar juist ook voor de leerkracht die de kinderen bij de persoonlijkheidsvorming wil begeleiden.

Aan verbetering van voorwaarden bij leerkrachten en kinderen op school- en stamgroepniveau zal gewerkt moeten worden. De SLO- map kan daarbij, ook voor Jenaplanscholen, een goede ondersteuning zijn.



neel te leren omgaan met levensvragen van kinderen.

Op school-en groepsniveau kan dit helpen om de innerlijke en uiterlijke vorm bij het gesprek te heroverwegen (positie van de spreker en van de luisteraar).

4) Voor de leerkrachten binnen de Jenaplanschool kan het filosoferen met kinderen de reflectieve houding bevorderen die zo wenselijk gevonden wordt binnen een bewuste pedagogische organisatie. Reflectie op het denken, oordelen en waarden,

bevordert mijns inziens de bewuste hou-

### LITERATUUR

*-Filosoferen op de Basisschool*

*onder redactie van: Tjitse Bouwmeester, Berrie Heesen, Karel van der Leeuw en Leen Speelman  
uitgegeven door: SLO Postbus 2041, 7500 CA Enschede.*

*-Filosoferen is een soort Wereldverkenning*

*door: Karel van der Leeuw*

*Uitgegeven door Zwijzen, Tilburg (OBR 332).*

# WISKUNDE IN DE JENAPLAN-BASISSCHOOL (3)

## HET GROEPSBOEK

*Nergens is de terreur van de methode zo sterk als bij de wiskunde. Maar ja, wat wil je? Het is immers algemeen bekend: Verlaten we het pad van de methode dan wacht ons daar enkel chaos en onzekerheid. In hoeverre dit juist is is nog maar de vraag. Sommigen beweren het tegendeel: de methode geeft schijnzekerheden en zet ons daarmee op het verkeerde been. Na verloop van tijd merken we dat pas en dan is het vaak te laat. Ieder zal hierin eigen afwegingen maken. Het is goed er naar te streven de zaak zoveel mogelijk in eigen hand te houden. Daarom is het de moeite waard eens na te gaan in hoeverre het mogelijk is structuur 'over te hevelen' uit de methode naar de eigen manier van werken. Want daarover moet je je immers verantwoordelijk maken. Een onmisbaar middel daarbij is het groepsboek.*

### Hoe denk je over kinderen?

Wanneer je deze vraag stelt aan ouders, collega's, of aan jezelf dan krijg je meestal zeer lovenswaardige antwoorden. Kijk maar eens in een willekeurig schoolwerkplan: de tranen springen je in de ogen, zo mooi, zo treffend en zo diep zijn de gedachten die daar worden ontvouwd. Te mooi om waar te zijn, bijna. Enige argwaan is gepast. Laten we de vraag eens anders stellen, meer indirect. Bijvoorbeeld zo: Beschrijf eens je laatste ontmoeting met een kind. Herinner je je nog een gesprek, een conflict, een waardevol moment? Wanneer je over de antwoorden hebt nagedacht krijg je misschien een beeld van jouw werkelijke opvattingen over kinderen.

Wat staat er op de agenda van de teamvergadering? Hoe ziet ons volgsysteem eruit? Aard en wijze van ons handelen zeggen vaak meer dan onze woorden over hoe we elkaar zien. Over teamvergadering en volgsysteem zullen we het later nog hebben. Eerst willen we kijken naar het groepsboek. Ook daarin komt ons handelen aan het licht en leggen we, en passant, getuigenis af van ons denken over kinderen.

afb. 1

### De functie van het groepsboek.

Elke stamgroep heeft een groepsboek waarin de inhoud en de praktische vormgeving van het onderwijs wordt beschreven. Er wordt min of meer verslag gedaan van het reilen en zeilen van de groep en haar leden, zowel kinderen als groepsleider. Het is als het ware een actualisering van (en tegelijk een commentaar op) het activiteitenplan, voorzover het deze specifieke groep betreft. In het algemeen gesteld is de functie ervan optimalisering van het stamgroepgebeuren. Het groepsboek helpt ons bij:

- het overzichtelijk maken van ons werk;
- de reflectie op ons werk;
- het communiceren over ons werk;
- het afleggen van verantwoording over ons werk.

Het is duidelijk dat het vooral een praktisch document moet zijn. Dit houdt in dat men zich moet beheersen ten aanzien van de uitgebreidheid. Er zijn collega's die zo in de ban van het administreren geraken dat het wekelijks uren kost om alles bij te houden. Dit kan men niet van iedereen vragen. Elke dag zo'n tien minuten moet voldoende zijn.

Het is aan de individuele school om te bepalen wat er in het groepsboek aan de orde komt en hoe dat vorm krijgt. Ik behandel hier slechts een deel ervan: de wiskunde. Om niet al te abstract te worden doe ik dat aan de hand van een voorbeeld. Zo zou je het kunnen administreren. Het ander voordeel hiervan is dat het (althans op één school) is uitgeprobeerd. En daar werkt het.

### Kring, wereldoriëntatie en wiskunde.

In mijn vorige artikel ben ik uitgebreid ingegaan op de stamgroepkring en de wereldoriëntatie. We hebben daar gezien dat veel onderwerpen geschikt zijn om verdere (ook wiskundige) acti-

viteiten mee te ondernemen. Nu zullen we zien hoe deze in een consistente structuur kunnen worden opgenomen. Daardoor wordt ons werken methodisch: we krijgen overzicht, het wordt bespreekbaar en we kunnen ons ook in dezen verantwoorden.

De afbeeldingen 1 en 2 geven de weg aan waarlangs wordt gewerkt. Allereerst (afb.1) worden de onderwerpen verzameld die via de kring of langs andere routes zijn aangedragen. Ze worden genoteerd onder het kopje: 'onderwerpen kring'. Meestal zet ik daarvoor het nummer van het kind dat het onderwerp heeft ingebracht. Dit gebeurt op het weekoverzicht, waarop uiteraard nog een aantal andere zaken aangetekend worden, zoals afwezigheid en dergelijke. Eén of enkele van deze onderwerpen wordt (worden) tot thema gekozen. Dit gebeurt meestal in samenspraak met de groep. Zo in de trant van: "Wieger, jij had het over jouw oom die in Cambodja zit. Daar waren nogal wat vragen over. Zou je hem eens een brief willen schrijven? Zoek maar iemand uit die het samen met je wil doen." Deze thema's worden op de rechter bladzijde nader uitgewerkt. Daar kunnen ook wiskundige aspecten bij zitten. Of, anders gezegd, veel onderwerpen bieden mogelijkheden tot mathematische activiteiten. Enkele voorbeelden:

- In het dorp zal een wielerronde worden gehouden. Wanneer we ons daar van tevoren op bezinnen kunnen we een eigen stand plannen, die ergens op een strategische plek aan de route staat, waar we de ronden, de snelheden en wat niet al bijhouden. (Trouwens: waarlangs zal de route lopen, hoe lang is deze en wat moet er gebeuren om hem zo veilig mogelijk te maken?) Van tevoren moeten we dan wel het nodige afspreken en organiseren.

- Er zijn nogal wat zieken, dus komt de dokter ter sprake. Wat zit er allemaal in dat koffertje van hem? Wat onderzoekt hij? En hoe doet-ie dat? In de rubriek IDEEËN is dit gegeven uitgewerkt (idee 1).

- Gjalt-Jan is dol op dinosaurussen. Hij maakt samen met nog twee kinderen een grote kijkdoos waarin een

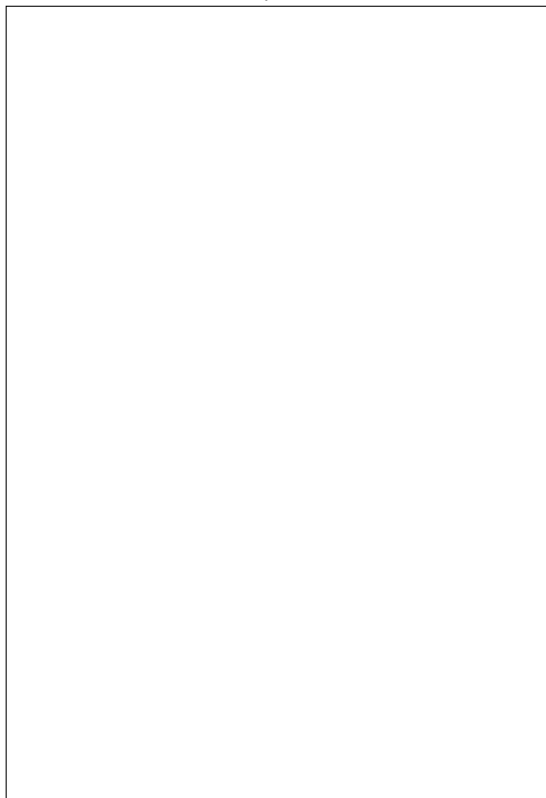
aantal modellen worden getoond. Op de buitenkant komen gegevens over deze dieren en de tijd waarin ze leefden.

Er zijn veel thema's waarbij de wiskunde (zonder die er aan de haren bij te moeten slepen) een rol speelt. Aanvankelijk zie je dat niet meteen. Maar je kunt je daarin oefenen. De teambijeenkomst is daarvoor de geëigende plek. Ieder neemt zijn lijst met onderwerpen mee en samen of in paren gaan we brainstormen en ontwerpen maken voor de verschillende stamgroepen.

### De uitwerking van een thema

Steeds weer stuiten we op het gegeven dat er in de Jenaplanschool een soort spanning bestaat (gecreëerd wordt) tussen stamgroep en individu. Het is juist deze spanning die voor een groot deel de energie levert voor het leerproces. Leren is geen eenzaam avontuur. Persoonlijke bevindingen worden steeds ter sprake gebracht in de groep. Een thema kent altijd een start in de kring. We zijn immers op zoek naar een gezamenlijke terminologie die de basis vormt voor de communicatie. Deze wordt genoteerd (zie afb.2). Het zijn de bouwstenen voor verder onderzoek.

afb. 2



Op deze wijze ervaren we hoe wetenschap werkt!

Een voorbeeld maakt weer veel duidelijk. Het onderwerp was: parachutes. Het gevolg was dat ieder die dat wilde een eigen parachute mocht ontwerpen en maken. Vanaf de vide die ons lokaal rijk is werd die dan neergelaten. Met de stopwatch werd de zweeftijd gemeten. Dit gebeurde in seconden en in honderdsten daarvan. Martijn had een soort propeller geknutseld die het wel goed deed, maar volgens sommigen niet onder het begrip 'parachute' viel. Er moest een lijst worden gemaakt van voorwaarden waaraan een parachute behoorde te voldoen. (De propeller kreeg een eigen categorie.)

Op welke punten zou je je parachute kunnen verbeteren? Misschien kun je experimenteren met oppervlakte, materiaal of vorm van het scherm. Of met de lengte van het tuig. Of met het gewicht van de ballast.

Zo ontstaat een rij termen die gaan functioneren binnen de communicatie van de groep. In het verlengde daarvan kunnen we ook tot bepaalde wetmatigheden komen. Deze hebben te maken met het systeem als geheel en worden ook genoteerd (afb. 2). "Een schuine zweefvlucht duurt langer" of (sprekend over het scherm): "Als de zijde van het vierkant

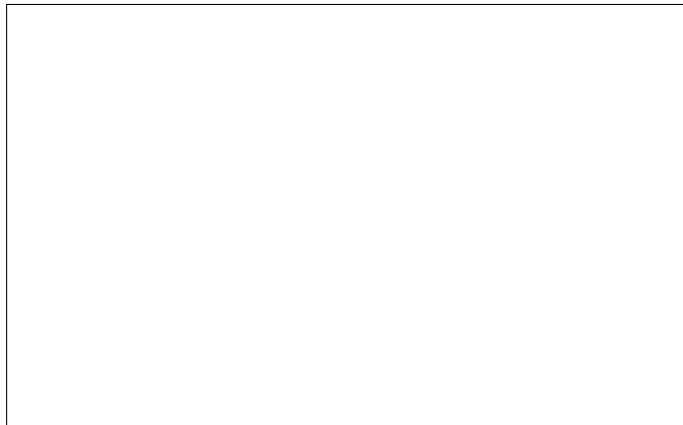
twee keer zo groot is, dan is de oppervlakte vier keer zo groot." Los van de logica die achter deze beweringen steekt is het van groot belang dat we tot uitspraken zijn gekomen die gebaseerd zijn op het resultaat van eigen waarnemingen. Ze worden dan ook met een zeker ceremonieel vertoon vastgesteld en krijgen vaak de naam van de ontdekker mee: De Zweeftheorie van Simone, of De Oppervlaktewet van Klaas.

### De inscholingscursus

Wanneer we op bovengenoemde wijze binnen onze wereldoriëntatie het zeer krachtige middel wiskunde hoe langer hoe meer adequaat leren hanteren, krijgen we vroeg of laat de behoefte bepaalde vaardigheden apart aan te leren en te oefenen. Dit

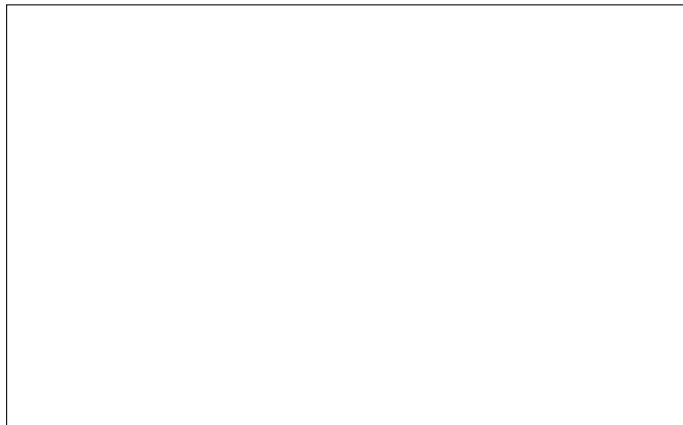
gebeurt in een inscholingscursus. Zo zal het in ons parachute-voorbeeld wellicht nodig zijn met een aantal kinderen het gebruik van de chronometer door te nemen. Of het handig bepalen van het verschil van de zweeftijden. De verhouding tussen wereldoriëntatie en cursus wordt wel als volgt aangegeven (zie afb. 3):

afb. 3



Veel commentaar is hierop na het voorgaande niet nodig. Enkel dit: dat de cursus qua vorm en inhoud liefst een direct verband dient te hebben met een toepassing in de wereldoriëntatie. Als aanvulling geef ik daarom vaak het volgende schema (afb. 4):

afb. 4



We zien hier de cursus als intermediair tussen de theorie en de leefwereld van de kinderen. In het groepsboek zal een overzicht moeten komen van cursussen die gegeven zijn. Later zullen we uitgebreid aandacht besteden aan de ontmoetings- en organisatievormen (het werken in hoeken, de ontdektafel, de blokperiode, e.d.) en hoe deze verdeeld (kunnen) worden binnen de context van het ritmisch weekplan. Ook de functie van leermiddelen, zoals de getallenlijn, de abacus en de rekenbalans, komt nog ter sprake. Hier zij alvast vermeld dat ook

deze in het groepsboek beschreven moeten zijn om een min of meer volledig beeld te geven van het wiskundeaanbod binnen de school.

### Zorgbreedte

Een aanpak die zich richt op handelend bezig zijn, op communicatie en op het honoreren van eigen interesse en initiatief kan rekenen op een grote betrokkenheid van de kinderen. Het individu kan rekenen op de zorgbreedte van de groep. Kennis en vaardigheden zijn voor een belangrijk deel aspecten van de groepscultuur waarin de enkeling participeert. Samen leren is een integraal onderdeel van het samen leven. Het is mijn vaste overtuiging dat veel (niet alle!) kinderen met 'rekenproblemen' meer geholpen zijn met het verbeteren van deze stamgroepcultuur dan met een individuele benadering.

## IDEËËN

### 1. De dokter

Het idee is dat je een stukje van de werkelijkheid neemt en daar iets mee doet. Ik werk hier drie voorbeelden uit, elk vanuit een ander principe:

#### *a. De geïsoleerde werkelijkheid*

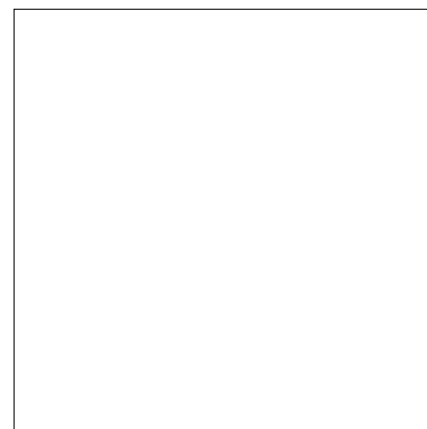
Op levensgrote stukken behangpapier maken we van ieder kind een omtrek. Hierop gaat iedereen aangeven waar hij of zij een litteken heeft of waar een of andere kwaal, ongemak of breuk zit of gezeten heeft. Bij elke plek hoort een verhaal, een plaats- en een tijdsaanduiding (indien mogelijk). Tekeningen en teksten maken de plattegrondsilhouetten tot interessante objecten. We leren elkaar weer een beetje beter kennen en bovendien ontdekken we dat in onze groep jongens vaker een arm of been breken dan meiden. Toeval?

#### *b. De getransformeerde werkelijkheid*

Dit is een spelbenadering van het gegeven: het koffertje van de dokter. "Luister goed. De dokter moet weer eens kinderen onderzoeken. Elk tafelgroepje moet nu een apparaat ontwerpen waarmee hij zo'n onderzoekje kan doen. Eerst bedenk je natuurlijk wát hij gaat onderzoeken. Bijvoorbeeld de ogen, of de inhoud van de longen, of ..... (zelf bedenken, of samen met de groep). Dan spreek je af hoe het onderzoek plaatsvindt. De uitkomsten moeten worden genoteerd, enz. Hoe betrouwbaar is het ontwerp? Tenslotte maak je het werktuig en voert het onderzoek uit. De resultaten komen op een muurkrant." N.B. We proberen niet te raden wat er werkelijk in het koffertje van de dokter zit. We maken niets na. Ons ontwerp bedenken we zelf en hoogstens vergelijken we het later met het 'echte'.

#### *c. De gereduceerde werkelijkheid*

Uitgangspunt is de plattegrond van het dorp met daarop aangegeven waar de kinderen uit de groep wonen (standaard aanwezig). Een willekeurig vijftal kinderen meldt zich ziek. Wij moeten voor de dokter de meest snelle route samenstellen. Dit gegeven kunnen we gebruiken in een rooster: Hoe kom je zo snel mogelijk van A naar B? We drukken dit uit in het aantal eenheden (roosterlijnen). Zijn er meerdere korte wegen? Hoeveel? Ik ben eens in het oude materiaal van Wiskobas gedoken en heb daar een aantal interessante oefeningen gevonden:



afb. 4

### 2. Verslagkring

De verslagkring in de middenbouw is op elke dinsdagochtend en bestaat uit een



#### *bedoeling*

*Dit blad bezit een sterk onderzoekskarakter. Het gaat erom, dat de kinderen, al proberend, de kortste rondrit vinden.*

*Daarbij komt het begrip 'omtrek' van een rechthoek en andere rechthoekige figuren naar voren.*

*De activiteit is vooral geschikt voor de bovenbouw, maar is ook in de middenbouw te doen.*

#### *opdrachten*

*Een witkar staat in s (start), moet een rondrit maken langs alle halteplaatsen en weer in s eindigen.*

#### *Opdrachten:*

- *Teken zo'n roete, noteer hem en bereken de lengte.*
- *Wie heeft de kortste?*
- *Is het mogelijk duidelijk te maken, wat en waarom het de kortste roete is?*

keur van activiteiten waaronder proefjes, verzamelingen en onderzoek. Van elk hier een voorbeeld in het kort:

#### *a. Proefjes*

Nadat Foppe ons heeft geleerd hoe je metselspecie maakt, gaan we experimenteren met de verhoudingen waarin we zand, portland en water met elkaar mengen. We maken staafjes (in frikandebakjes) om later de sterkte ervan te kunnen vaststellen.

#### *b. Verzamelingen*

In de middenbouw een sterk onderdeel!

Waar hebben we al niet verzamelingen van aangelegd..... Deze keer gaat het over spijkers, bouten en schroeven.

Je kunt ze op verschillende manieren indelen, op gebruik, materiaal, lengte, gewicht, enz.

#### *c. Onderzoek*

Hierbij gaan we meestal uit van een vraag of een stelling.

- Is de verdeling van letters in het scrabble-spel juist?
- Jongens breken vaker een arm of een been dan meisjes.

Het is belangrijk steeds samen de vraag te stellen hoe het onderzoek het best uitgevoerd kan worden. Elk onderzoek eindigt in een presentatie. Ook dan is de beoordeling tweeledig: hebben we een bevredigend antwoord gekregen? en: hoe is de werkwijze geweest? Sommige onderzoeken worden uitgebreid. Als we weten dat jongens vaker iets breken dan meisjes willen we ook weten hoe dat komt. Leven ze roekelozer, zijn ze dommer of hebben ze misschien zwakkere botten?

## **GEDACHTEN**

### **Idealen**

Wie de ideale man of vrouw heeft getrouwd mag nu opstaan. Wie aan een ideale school werkt, late het weten. Ideale kinderen, daar heb je geen kind aan. Idealen hebben te maken met (al of niet gerechtvaardigde) verwachtingen, die buiten het hier en nu staan. Ik sta daarom wat achterdochtig tegenover modellen die discrepantie-analyse ten grondslag hebben: wat mis ik wat er zou moeten zijn?

Leerlingvolgsystemen zijn daarin nogal sterk. De signaleringslijn geeft zonder uitzondering de mankementen aan. Nimmer iets wat een belofte inhoudt, wat ons geloof in de

ander versterkt en onze hoop levend houdt. Je moet nooit iets onderzoeken waar je niet van houdt, want dan krijg je de verkeerde beelden.

### **Realisme**

Door ons te storten op wat er niet is, vermeederen wij wel onze zorgen, maar onze zorg wordt er niet breder op. Laten wij ons richten op wat er wèl is. Dat is onze zorg waardig. Daarmee bevestigen wij onze kinderen: goed dat je er bent zoals je bent!

### **Oriëntatie**

Testen oriënteert zich op het verleden, observeren op de toekomst.

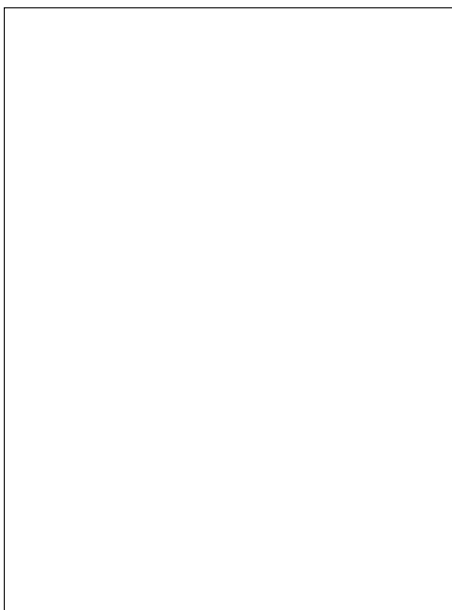
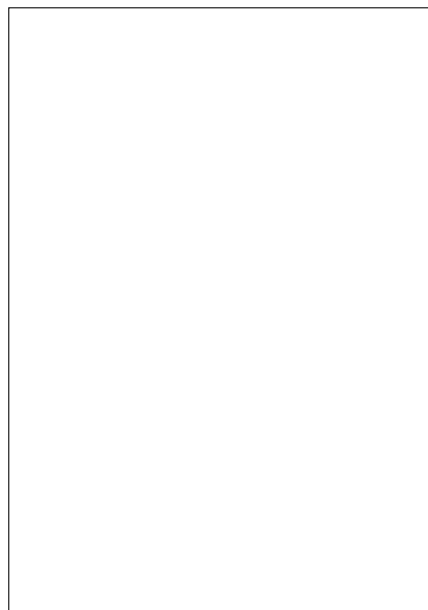
## IK WORSTEL EN...

*In dit artikel wil ik beschrijven hoe we in de afgelopen jaren op onze school hebben geworsteld met rekenen en dit eigenlijk nog steeds doen. Ik zal proberen de reken-ontwikkelingslijn te schetsen gedurende ongeveer twintig jaar. Op het eind ruiken we nog even aan het coöperatieve realistische rekenen. In een tweede artikel wil ik graag duidelijk maken hoe we hiermee op dit moment (met name gedurende het laatste jaar) bezig zijn en eventueel ook hoe dit in de toekomst gestalte zal krijgen.*

### In het begin was er...

Ruim twintig jaar geleden werd er gewerkt met 'Naar zelfstandig rekenen'. Dunne boekjes met antwoorden-deeltjes die klassikaal werden doorgeworsteld. We hadden toen nog geen stamgroepen, maar jaargroepen. Een jaar nadat ik begonnen was gingen we over naar stamgroepen. Al vrij vlot werd besloten om rekenen helemaal buiten de stamgroepen te laten en er organisatorisch

Organisatorisch was het te behappen. Je kon gelijktijdig op twee niveaus instructie geven. Maar na een aantal jaren begon het toch wat te kriebelen. We constateerden dat de doorgaande rekenlijn haperingen vertoonde. Kinderen begonnen al die taken en al die rijtjes ook wat saai te vinden. Sommigen maakten er een 'race' van, anderen bleven teveel achter. Van iedere taak hebben we toen een minimum-overzicht gemaakt. Niet meer alle kinderen hoefden alle sommen te maken.



een niveau-rekenlijn van te maken. Na ongeveer twee jaar besloten we als team over te stappen naar een nieuwe niveau-cursus rekenen: de methode van de werkgroep Vossen. Een methode die volgens mij organisatorisch nog steeds sterk is. In de beginfase hebben we ons heel precies aan alle onderdelen van de handleiding gehouden. Op grote vellen hielden we alles per kind bij: de oefentaken, de herhalingstaken en de proeftaken. We spraken ook een aantal momenten af waarop gedurende het jaar (per vijf weken) kinderen konden doorstromen naar een volgend niveau.

Ook verdwenen de geplande data waarop kinderen konden doorstromen naar een ander niveau. Niet alleen de kinderen, maar ook wij als team, begonnen het levensechte, w.o.-matige tijdens het rekenen te missen (dom cijferwerk, te weinig 'attractief bezig zijn' met vraagstukken).

### Stamgroeprekenen

We hebben toen geprobeerd om het rekenen weer wat levensechter te maken. Maar omdat we 'het gewone rekenen' ook niet kwijt wilden (de kin-

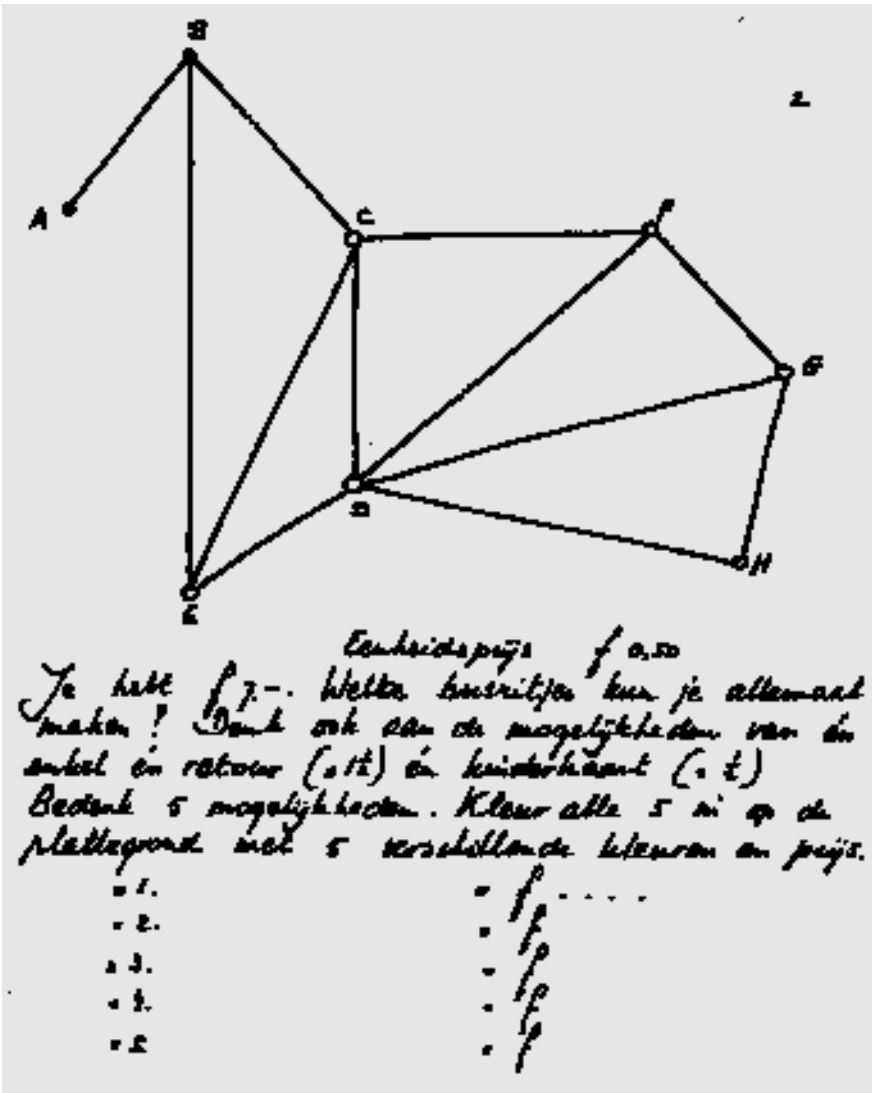
deren moesten immers wel wat blijven leren op dit gebied) werd besloten om het rekenen voor een deel in de stamgroep te doen. Vier van de vijf dagen bleven we werken met de methode Vossen. Eén dag per week werd er een uur aan stamgroepenrekenen gewerkt. Dit werd in de stampgroepen in midden- en bovenbouw gedaan. Er werd gewerkt aan de hand van thema's die we haalden uit Wiskobas, Kien, en dergelijke. Er is ook even een fase geweest dat we dit hebben gedaan naar aanleiding van onderwerpen waarmee de kinderen kwamen tijdens de weekendkring op de maandagmorgen. Was een onderwerp volgens ons (rekenkundig gezien) aantrekkelijk genoeg, dan gingen we daarmee met de hele stamgroep aan de gang. Het stamgroeprekenen had toen veel w.o.-achtige elementen in zich, zoals: overleggen binnen de tafelgroep, komen tot een goede taakverdeling en onderwerpen die uit de kinderen kwamen. In die tijd hebben we ook op dit gebied studenten aan het werk gezet. Kinderen en instructieleders waren erg enthousiast. Maar na een aantal jaren ontstond er...

### Metaalmoehid

Het werd steeds moeilijker om steeds maar inventief en creatief te blijven. Onderwerpen waren er genoeg. Maar een reservoir aan min of meer kant-en-klaar materiaal ontbrak. En om iedere keer, week in week uit, alleen of per bouw een voorzet te geven tot verwerking van een bepaald thema ging ons ook niet in de koude kleren zitten. Stamgroeprekenen, rekenen onder de paraplu van de totale wereld-oriëntatie, is heel leuk. Maar we hebben er na een jaar of drie toch maar een punt achter gezet. Toch is het tekenend voor het enthousiasme van toen dat we nog steeds materiaal uit die periode bewaren.

### Een retourtje

Dan toch maar weer helemaal terug naar Vossen. Nog steeds beschouwd als reddingsboei. Hoewel deze boei ook zijn langste tijd had gehad. Er zaten gaten in en het drijven ging ook hoe langer hoe moeilijker. Met Vossen als basis zijn we een heleboel zaken gaan bij- en omwer-



ken. Thematisch materiaal werd gemaakt, geleend en gekopieerd. Na enige tijd was de methode inhoudelijk nog deels, maar organisatorisch nog nauwelijks herkenbaar. De manier van werken in mijn eigen praktijk (niveau achtste jaars) komt, kort geschetst, op het volgende neer: Voor het schooljaar van 40 weken heb ik een strak wekelijks overzicht gemaakt bestaande uit de volgende elementen: technisch hoofdrekenen (tafels e.d.), inzichtelijk hoofdrekenen, huiswerk, getalstructuur, optellen, aftrekken, vermenigvuldigen, delen, breuken, procenten/rente, metriek stelsel, verhoudingen, grafieken/tabellen, wiskunde. De eerste helft van ieder schooljaar worden al deze onderwerpen centraal aangeboden, met deels een uitwerking op twee à drie niveaus.

### Banden plakken

Fietsen is gezellig en gezond. Maar fietsen op een fiets met een lekke band is al een stuk minder leuk. Wanneer er op rekengebied nog gaten of gaatjes zitten geldt hetzelfde. Gedurende het eerste half jaar probeerden we deze gaatjes te plakken, zodat het fietsen op de rekenfiets weer ontspanning werd. In het eerste half jaar krijg ik per kind zoveel rekengegevens dat ik de tweede helft van het jaar helemaal individueel per kind kan rekenen. Zelfs met zo'n dertig kinderen is dit mogelijk. Hierbij gelden natuurlijk duidelijke afspraken en voorwaarden. Het allerbelangrijkste is dat kinderen gewend zijn om zelfstandig te werken. Aan materiaal is geen gebrek. In het instructielokaal zijn allemaal rekenlaatjes, met per thema meer dan genoeg stof in een heleboel variaties en niveaus. Hiervoor wordt materiaal van

Vossen gebruikt, maar ook uit een heleboel andere methodes. Er zit sommenmaakmateriaal, maar ook doe-materiaal bij. Variatie genoeg en de kinderen kunnen op drie à vier verschillende niveaus aan het werk. De methode Vossen is nauwelijks meer herkenbaar.

### Toch niet gelukkig

Ondanks de ombouw van Vossen naar onze eigen rekenkundige inzichten zijn we hier nog steeds niet gelukkig mee. Daarom hebben we twee jaar geleden rekenen toch maar als veranderingsonderwerp gekozen. Binnen het rekenen missen we wat. Wat dit precies is vind ik heel moeilijk te omschrijven, maar ik wil het toch proberen. We missen: het samenwerken van kinderen. Op andere gebieden is het heel natuurlijk: levensecht rekenen. Maar er zijn in de school te weinig rekenwortels die vanuit de maatschappij en vanuit het leven van kinderen in die maatschappij hun voeding krijgen. Het is dus niet levensecht. Wat we zouden willen is kort gezegd: coöperatief realistisch rekenen. Coöperatief: samen een probleem te lijf gaan, een gezamenlijk brok motivatie, samen door de zure appel heen bijten, elkaar helpen, ondersteunen. Om kinderen echt coöperatief te leren werken moeten ze voldoen aan een aantal voorwaarden en vaardigheden beheersen.

En het fijne is dat deze communicatieve vaardigheden niet alleen te gebruiken zijn bij het rekenen, maar de hele dag door. Over wat coöperatief leren nu eigenlijk is en over welke aan te leren vaardigheden we het hebben, wordt in een volgend artikel gesproken.

### Realistisch

Tijdens de periode dat we stamgroeprekenen hadden kwamen de onderwerpen hiervoor uit de weekendkring, uit Wiskobas, uit Kien en dergelijke. Het waren onderwerpen die rechtstreeks uit de wereld van de kinderen kwamen. Ze hadden er een emotionele of zakelijke binding mee. De onderwerpen hadden wortels vanuit hun eigen beleving. Iets wat trouwens moeilijk is om gedurende de hele rekenontwikkelingslijn vol te houden. De vraag is ook of dit altijd wel noodzakelijk is. Hoe wij met dit probleem zijn omgegaan komt ook in het volgende artikel terug.

## Meneer Feiv telt tot vijf

Meneer Feiv is een russische meneer die tegenwoordig in een Nederlandse lampenfabriek werkt. Hij is gelukkig getrouwd met een Hollandse vrouw en hij kan al gedeeltelijk Nederlands spreken. Meneer Feiv werkt in de fabriek op de inpakafdeling. Hij moet de lampjes inpakken. Nu is het rotte voor meneer Feiv dat hij niet verder dan vijf kan tellen. Eerst doet hij vijf lampjes in een strip. Daar moet hij ze indrukken. Heeft hij vijf strips vol met lampjes gedrukt dan plakt hij die vijf strips aan elkaar en heeft hij een kaart. Heeft hij vijf kaarten vol gedrukt met lampjes dan doet hij die kaarten in een doos. En dan is het inpakken klaar.



Op een dag krijgt meneer Feiv de opdracht 37 lampjes verzend klaar te maken. Hoe doet hij dat? Hoeveel strips en kaarten heeft hij nodig?

De directeur van de fabriek Filip Edison is erg tevreden over het werk van meneer Feiv. Daarom geeft hij meneer Feiv een papiertje met een lijstje van kleine verzendingen. Meneer Feiv had die 37 lampjes zo snel klaar dat de directeur dacht hij moet maar wat meer van zulke kleine opdrachten hebben. Hieronder staat het lijstje van meneer Edison, zet jij hier achter hoe meneer Feiv de lampjes inpakt, hoeveel strips en hoeveel kaarten en hoeveel dozen hij gebruikt.

22 lampjes -	0 dozen	0 kaarten	4 strips	2 losse lampjes
49 lampjes -	....	- .....	- .....	- .....
31 lampjes -	....	- .....	- .....	- .....
53 lampjes -	....	- .....	- .....	- .....
73 lampjes -	....	- .....	- .....	- .....
93 lampjes -	....	- .....	- .....	- .....

Meneer Feiv kan dus maar tot vijf tellen en bij het inpakken van de lampjes heeft hij hier ook helemaal geen last van. Maar meneer Feiv kan die andere getallen ook niet schrijven. Daarom heeft hij een hele aparte manier van opschrijven, hoeveel lampjes hij ingepakt heeft.

Als hij in zijn notitieboekje schrijft 123 lampjes dan betekent dat niet dat hij honderddrieëntwintig lampjes heeft ingepakt. Nee, dat betekent het volgende: die 3 betekent 3 losse lampjes, die 2 betekent 2 strips met elk vijf lampjes en die 1 betekent 1 kaart (die kaart bestaat uit 5 strips van elk vijf lampjes, dus  $5 \times 5 = 25$  lampjes) met 25 lampjes.

Hier onder zie je een bladzijde uit het notitieboekje van meneer Feiv. Schrijf jij nu achter de getallen van meneer Feiv hoeveel lampjes dat zijn.

123	38 lampjes
144	... lampjes
321	... lampjes
203	... lampjes

# SCHRIJVEN IS MEER DAN HET OEFENEN VAN LETTERS

*Hoewel ik voor mezelf meer na- dan voordelen aan de vakantiespreiding zie, kon ik deze keer dankbaar gebruik maken van het feit dat de kinderen van de basisschool 'De Zandhope' in 't Zand nog naar school gingen, terwijl ik al vakantie had. De derde en vierde jaars waren bereid om mij te laten zien hoe enthousiast zij bezig waren met het schrijven, zoals dat op deze school op een bijzondere manier plaatsvindt.*

## Het a-patroon

Op het bord laat de leerkracht Hetty van Gelder het a-patroon zien. Alle kinderen schrijven mee, met viltstift op een blanco blaadje. De beweging wordt ondersteund door de teksten 'rond, rechte rug, terug en een touwtje.' Dan volgt er een regel losse letters a met één vinger tussenstand; dan volgt het a-patroon weer, gevolgd door een regel met twee verbonden aa's, afgesloten door nog een regel a-patroon (voorbeeld 1).

Vanuit dit a-patroon volgt het d-patroon, weer ondersteund door 'rond, omhoog, recht en een touwtje'. (voorbeeld 2).

Hierna gaan ze over op het g-patroon, ook nu weer vanuit het a-patroon. (voorbeeld 3).

Dan krijgen alle kinderen een schrijfblaadje met liniatuur 6-3-6 en een potlood, waarmee ze 'aan, dan, gaan en dan' schrijven. (voorbeeld 4). Na deze intensieve oefening beginnen ze vol enthousiasme hun blad met allerlei ingewikkelde patronen te versieren en dagen mij uit om het ook eens te proberen.

Met Hetty praat ik over haar aanpak van het schrijven leren.

## Beginnen met basispatronen

*Het valt me op dat je bij deze instructie steeds weer terugkomt op het a-patroon. Waarom doe je dat?*

Hetty: Voor kinderen is het op deze manier duidelijk dat de vorm a steeds de grond-

vorm voor andere letters is, zoals a, d en g. Zo kennen we ook het m-, u-, e-, c- en o-patroon. Vanuit deze patronen zijn de andere letters af te leiden. Van het m-patroon leiden we bijvoorbeeld de n, h, b en r af.

*Je leert ze bij deze patronen tegelijkertijd de losse als de verbonden letter. Is dat niet verwarrend voor kinderen die net beginnen met het schrijven van letters?*

Hetty: Je hebt nu de derde- en vierde-jaars beide met hetzelfde bezig gezien, maar dit hebben we natuurlijk al heel vaak geoefend. De derde jaars beginnen eerst met het maken van vloeiende bewegingen, dus vele verbonden grondvormen en letters aan elkaar. Wanneer dat lukt kunnen ze ook losse letters gaan maken.

*Hoe bouw je dat dan verder uit?*

Hetty: Wanneer de basispatronen geoefend zijn, kunnen met deze letters zinvolle woorden gemaakt worden, zoals we vanuit het a-patroon woorden als 'aan, dan, gaan en daan' schreven. Maar iedere keer grijpen we weer terug op de bekende patronen. Later oefenen we de woorden van de spellingpakketten op deze manier, waarmee we voorkomen dat kinderen allerlei zinloze woorden schrijven, zoals dat in vele schrijfmethode gebeurt. Een taalfout is vaak een schrijffout. Netjes schrijven voorkomt spellingfouten.

*Heeft het uitgaan van de patronen de consequentie dat kinderen bij het leren lezen de woorden nog niet schrijven?*

Hetty: Dat zou wel het mooiste zijn. Maar ik heb in al die tijd gemerkt dat ze het woord 'boom' meteen willen opschrijven om aan vader en moeder te laten zien. Het eerste woordje wordt dan ook meteen thuis nog een paar keer geschreven. Wanneer de schrijfwijze dan niet correct is, blijkt het heel moeilijk te zijn om dat later te corrigeren. Daarom leer ik ze tegenwoordig direct de lettervormen op de goede manier schrijven. Mijn uitgangspunt blijft daarbij het schrijfpatroon. Bij het oefenen van de schrijfpatronen, beginnen we met het o- en m-patroon. Daarna leer ik ze de b. Van daaruit kunnen kinderen het woord 'boom' schrijven. Ons schrijfschrift sluit nauw aan bij het 'leesschrift', zodat het mogelijk is om het schrijven als motorische ondersteuning bij het leren lezen te gebruiken.

## Plezier in schrijven

*Je liet zowel de derde- als de vierde-jaars aam deze oefening meedoen. Gaat het schrijven van deze patronen niet snel vervelen?*

Hetty: Wanneer je dat als enige zou doen, natuurlijk wel. Maar wij proberen door allerlei combinaties te maken kinderen plezier in schrijven te geven en zoals je aan het einde van de activiteit hebt kunnen zien, lukt dat heel goed. Wanneer je bijvoorbeeld een regel letters omgekeerd tegen een andere regel letters zet, krijg je heel verrassende patronen. (voorbeeld 5).

Kinderen krijgen steeds meer oog voor dit soort patronen en gaan steeds vaker en ingewikkelder experimenteren. We stimuleren kinderen om deze versieringen overal bij te gebruiken. De meesten vinden het heel leuk om een verhaal op deze manier te versieren. Wanneer wij regelmatig een nieuw patroon aanbieden, gaan zij steeds meer mogelijkheden ontdekken.

*Op deze manier sla je twee vliegen in één klap?*

Hetty: Zelfs drie - de kinderen krijgen

oog voor verzorging van hun werk, houden plezier in het schrijven en oefenen last but not least de fijne motoriek.

*Doen jullie dit ook met bovenbouwers?*

Hetty: Zij maken vaak hele mooie dingen met allerlei ingewikkelde patronen, waarbij ze ook veel aandacht aan kalligrafieren besteden.

We krijgen regelmatig complimenten uit het voortgezet onderwijs over de werkverzorging en het handschrift van de kinderen, die bij ons op school hebben gezeten.

*Jouw handschrift en dat van de kinderen heeft een heel karakteristiek beeld. Sommige letters, zoals g, s en r, worden niet met de andere verbonden, terwijl er helemaal geen lusletters bestaan. Hebben jullie deze vorm zelf gekozen of is het een bestaande methode?*

Hetty: Dit handschrift licht dicht bij het normschrift, zoals dat terug te vinden is in 'Writing and Writing Patterns'.

(voorbeeld 7) We hebben echter enige aanpassingen gemaakt, omdat wij dat mooier vonden. Je zegt dat je geen verbindingen ziet. Dat klopt wel, maar er zijn wel schijnverbindingen: je maakt de bewegingen van de lussen wel, maar zet hem niet op papier.

### **Keuze**

*Hoe zijn jullie tot deze keuze gekomen?*

Hetty: Ongeveer elf jaar geleden sprak ik mijn ontevredenheid uit over de schrijfmethode, waarin kinderen meer bezig waren met het krampachtig natekenen of overtrekken van allerlei woorden, die ze nog niet konden lezen. Dat moest ook nog tussen bepaalde lijntjes, terwijl sommige kinderen daar nog helemaal niet aan toe waren. Daar kwam ook nog bij dat ik jaloers was op het mooie

handschrift dat twee collega's op de Pedagogische Academie geleerd hadden.

Omdat ik niet de enige in ons team was met deze klachten, besloten we om met zijn allen een cursus te gaan volgen bij die P.A.-docent. Hij liet ons kennis maken met deze Engelse methode, die veel werkte met patronen. Aan de hand hiervan hebben we onze eigen ideeën ontwikkeld en uitgeprobeerd.

*Werken jullie er nog allemaal mee?*

Hetty: Iedereen was en is zo enthousiast over de manier van werken en het handschrift dat het schrijven een hele centrale positie in onze school in neemt.

*Wanneer je door de school loopt, is dat inderdaad te zien.*

Hetty: We proberen de fijn motorische ontwikkeling op allerlei manieren te stimuleren, door bijvoorbeeld allerlei materiaal te gebruiken.

Kinderen krijgen bij mij in de groep regelmatig de kans om de patronen groot op het bord te schrijven, met verf te schilderen, met viltstift of met potlood op allerlei formaten papier. Daarbij vind ik het belangrijk dat ze veel op ongelinieerd papier werken, zodat ze niet gebonden zijn aan een bepaalde grootte.

In de bovenbouw werken ze veel met pen en inkt en maken ze allerlei toepassingen. Daarnaast beleven ze veel plezier aan het verfraaien van hun werk, onder andere door middel van kalligrafieren.

*Stel je ook speciale eisen aan het materiaal?*

Hetty: Ja zeker, ik ben daar heel fel in. De derdejaars schrijven met een potlood, de vierde- en vijfde jaars met een

fijnschrijver. Geen fijnschrijver met een vilten punt, die direct krom gaat staan, maar met een rollende punt. Vanaf groep zes wordt er met een vulpen geschreven.

Verder vind ik het noodzakelijk dat er schriften en blaadjes van minstens 80 gramspapier gebruikt worden, zodat het geschrevene niet doordrukt. Ik wil niet van die floddere. Dat geldt ook voor kleurpotloden.

Ik gebruik potloden met een dikke punt, bijvoorbeeld van Jolly, zodat ze niet om de haverklap breken. Wanneer je het schrijven belangrijk vindt, moet je ook goed materiaal hebben en dat moet dan maar wat meer kosten.

### Van de schrijfmethode af?

*Heb je nog adviezen voor collega's, die ook van hun schrijfmethode af willen?*

Kies in ieder geval voor goed en veel verschillend materiaal, waarmee zo te werken is dat het voor kinderen stimulerend is. Wanneer iemand kiest voor het werken vanuit patronen, kan hij er natuurlijk ook voor kiezen om het schrijven meer te individualiseren. Ik vind het zelf prettig om met alle kinderen tegelijk te schrijven, omdat er de noodzakelijke rust en concentratie ontstaat. Het is echter ook mogelijk om kinderen individueel te laten werken, zeker

wanneer het om de ingewikkelde patronen gaat, door deze op kaart te zetten en te plastificeren. Zo kun je bijvoorbeeld een kaartenbak met allerlei patronen, kalligrafeeropdrachten en versieropdrachten maken. Het is volgens mij erg belangrijk dat kinderen op veel verschillende manieren hun fijne motoriek kunnen oefenen. Het maken van allerlei creatieve opdrachten stimuleert de motoriek en het plezier in schrijven. Daarom wil ik ook een lans beken voor de zo vaak verguisde kleurplaten: het kleuren van tekeningen is juist een prima oefening. Mooi schrijven leer je echt niet alleen door oneindig vaak allerlei letters en zinnestjes te schrijven.

*Met dank aan Hetty van Gelder en groep 3 en 4 van de OBS De Zandhope.*

### Noten

1. Voor meer informatie kunt u zich wenden tot Hetty van Gelder, Berkenweg 28, 1741 VA Schagen, tel. 02240 - 13306.

2. 'Writing and Writing Patterns', Marion Richardson, Hodder and Stoughton Ltd., Mill Road, Dunton Green, Seven Oaks, Kent.

Deze methode bestaat uit een aantal boekjes met voorbeelden en een Engelstalige handleiding. Voor zover bekend, slechts verkrijgbaar in Engeland.

Pim Kleinveld

schoolwerkplan 1.2

## EEN SCHOOLGEBOUW

### *Beschrijving van de Kath. Agnietenschool, school voor Jenaplan-basisonderwijs.*

#### Een droom

In het noodgebouw dat wij in 1985 betrokken, werd de basis gelegd van een droom. De realisering van een schoolgebouw dat beantwoordde aan eisen die ontstonden tijdens het werken in ons houten gebouw. Verder werd er veel gedacht over een bijzonder markant gebouw dat als een baken in de wijk zou staan. Herkenbaar aan de vorm en de nieuwsgierigheid prikkelend.

Vanuit het vorm-volgt-functie-principe werd gekozen voor een school waarin de basisvormen gesprek, spel, werk en viering centraal zouden staan.

In de loop van de tijd werden vele praktische punten in een lijst bijgeschreven en zo ontstond de basis voor wat er in het gebouw gerealiseerd diende te worden.

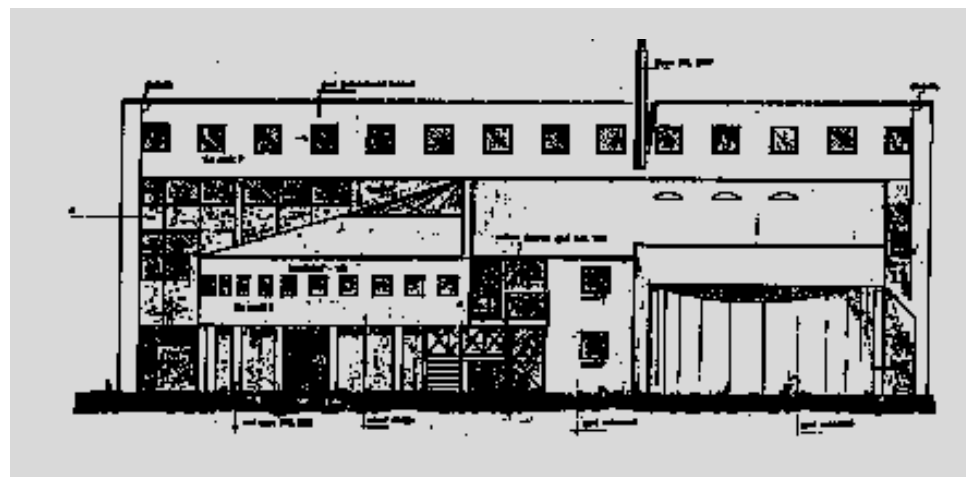
Door artikelen over scholenbouw in 'Mensen-kinderen' en een bezoek aan de school in Balinge viel onze keus op de architect R. Visser uit Borger. Hij was verantwoordelijk voor de fraaie verbouwing in Balinge.

Enthousiast over de raampartijen, verhoging(zolder) werd de architect uitgenodigd tot ontwerpen en bouwen van onze nieuwe school.

#### Uitgangspunten

De architect ging met de volgende uitgangspunten aan het werk:

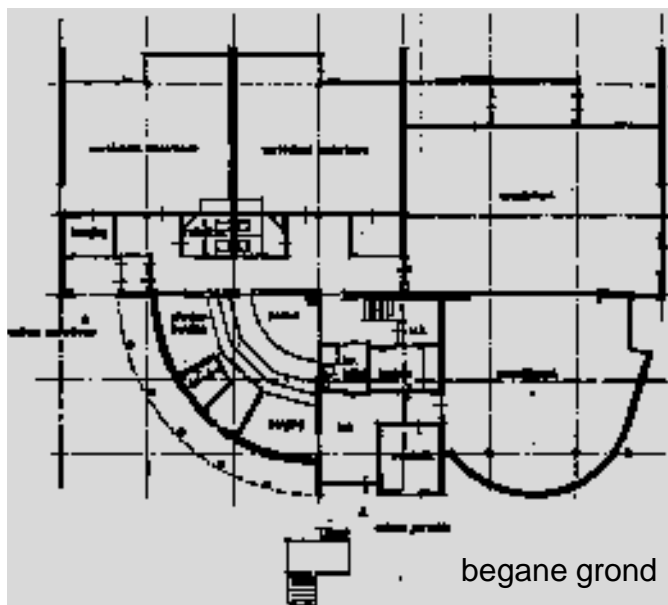
1. De oppervlakte van de bouwkveld, die beperkt was en een onhandige vorm had. Hierdoor ontstond ook een



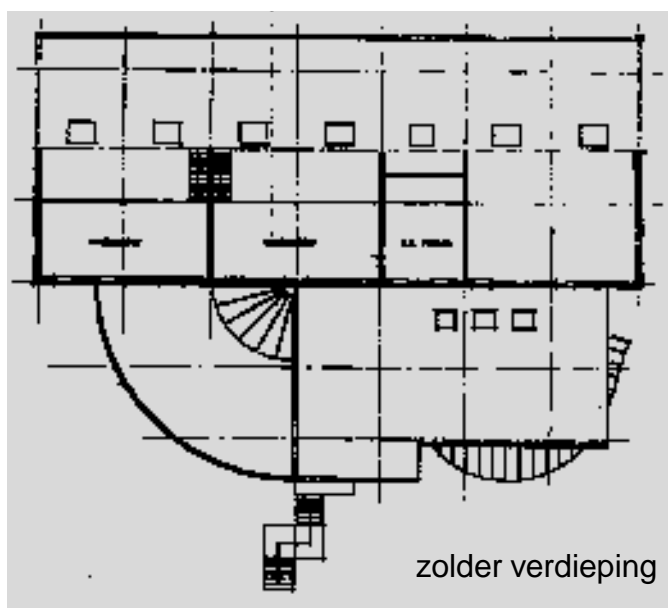
- beperkte bezonning.
2. Een programma van eisen dat was opgesteld door het team. Aan de hand van de brochure scholenbouw van het ministerie van O & W werd een 20 pagina's tellend wensenpakket opgesteld dat tot in detail onze wensen weergaf.
  3. Pedagogische en didactische wensen voortvloeiend uit de Jenaplangedachte. Het gebouw zou minder de uitstraling van een schoolgebouw moeten hebben en meer de gedachte van een (t)huis moeten oproepen. In de ruimte zouden de basisactiviteiten een duidelijke en herkenbare plek moeten hebben.

4. Een integratie van school en parochiezaal, waardoor de mogelijkheid zou ontstaan om wederzijds gebruik te maken van elkaars ruimten.
5. Gemeentelijke bepalingen, bijvoorbeeld ten aanzien van de hoogte van de dakgoot.
6. Wensen ten aanzien van het buitenterrein: hoogteverschillen, speelgelegenheden, schooltuin en natuurpad rond de school.

Vanaf augustus 1990 kom ik elke morgen door de wijk naar school gereden. En elke keer geniet ik weer van de aanblik die het gebouw biedt.



begane grond



zolder verdieping

### Om de school heen

Het hoge front met daarin de ritmiek van de zolderraampjes, de verschillende vormen van het gebouw, de zuilen waarop het auditorium rust, geven het geheel een prachtig aanzicht.

Uit ervaring heb ik gemerkt dat nieuwkomers de buitenkant nogal massief vinden en vaak benieuwd zijn om binnen te kijken.

Want de buitenkant verraaft niet wat er binnen te zien is. Het gebouw is een rechthoekige doos met etages. Het front heeft verschillende uitbouwen in ronde en vierkante vormen. Een pannendak bedekt de hoofdvorm. Verschillende kleuren baksteen, geel en chocolade-bruin, geven een extra accent aan het uiterlijk. Rond de school wandelend komen we aan de achterzijde.

Duidelijk is nu te zien dat er een verdieping in het gebouw is geplaatst. Beneden huizen de onderbouwgroepen en boven de midden- en bovenbouw.

Onder het lezaarsdak dat doorgetrokken moest worden naar de gewenste dakgoothoogte verschuilt zich ook nog een zolder die de middenbouw- en bovenbouwlokalen aanzienlijk vergroot. Door het dak een schuinere hoek te geven ontstond zo deze zolderruimte. Verder kon onder het dak een grote nis worden gecreëerd waarin de raampartijen werden aangebracht. Een kleine uitbouw beneden in de kleuterlokalen kon als een huisje worden ingericht (poppenhoek).

In het dak zijn grote dakvensters aangebracht. De regenpijpen zijn weggewerkt in de muur, waardoor vandalisme minder kans krijgt.

Het gebouw staat midden op het terrein. Rond het gebouw is een plein en tuin aanwezig. Het was onze wens om de kinderen mogelijkheden te bieden om diverse activiteiten te ontplooiën in de pauze en middaguren. Zo kan het gebouw kinderen de kans geven om verstopplekken te zoeken. Er kan op het grasveld achter de school gebald worden.

Kinderen kunnen in de schooltuin kijken en rondlopen. Het natuurpad aan de andere zijde van het gebouw geeft de kinderen de mogelijkheid om helemaal om het gebouw heen te lopen. Het tegelplein en de 'bult' zijn speelgelegenheden. Naast de zandbak is ook een ondiepe waterput aanwezig. Zo kunnen de kinderen zand en water gebruiken. Een plank, speciaal gemaakt voor de verbinding tussen put en zandbak, wordt door kleuters gebruikt om taartjes te bakken. Terug aan de voorkant van het gebouw kunnen we kiezen uit twee ingangen. De ingang voor de jonge kinderen is aan de zijkant beneden.

### Beneden

De trap ontsluit de verdieping. De benedenverdieping bestaat uit twee groepslokalen en een speellokaal. Verder zijn er beneden een keuken, bergingen en het podium van het auditorium te vinden. Omdat de kleuters op een andere wijze werken en de werkruis van jongere kinderen vaak anders is dan in de bovenbouw, werd gekozen voor een werkplek waar de jonge kinderen



niet storend voor oudere kinderen waren en tegelijkertijd zelf ongestoord hun werk kunnen doen. In de ruimte die wij beschikbaar hebben kon deze wens gehonoreerd worden. Het auditorium is de open verbinding naar boven en zo verbindt de basisvorm 'viering' de bouwen met elkaar.

Wat nog aardig is om te zeggen over de groepslokalen van de onderbouw is dat er in de lokalen een schuifpui is waardoor een directe verbinding met buiten ontstaat. Verder heeft elk lokaal een eigen berging, waar de materialen die voor het werken met kleuters nodig zijn, kunnen worden opgeborgen.

Elk lokaal heeft een eigen garderobe en toiletunit.

Zo kunnen het netjes houden van garderobe en verantwoordelijk zijn met je groep voor de 'reinheid' van de toiletten worden geoefend en geïntegreerd worden in de dagelijkse praktijk.

De ruimten buiten de lokalen worden ook door de kleuters benut. Zij kunnen daar werken aan tafels, maar ook gebruik maken van de podiumvloer bij het uitleggen van grote puzzels. Tegelijkertijd oefenen de kinderen in de gemeenschappelijke ruimte het letterlijk stil-werken.

De gymzaal is multifunctioneel. De vloer kan tegen een stootje en de schuifwand biedt mogelijkheden om van de zaal een groot toneel te maken.

De stoelen van de parochiezaal worden dan omgedraaid.

Via een centrale trap of de trappen in het



auditorium kunnen we naar boven. De bovenverdieping bestaat uit drie groepsruimten, een documentatiecentrum en een aantal werkvlakken voor de lokalen.

Verder is boven het personeelskamertje te vinden.

De oppervlakte van de middenbouwlokalen, die op de eerste verdieping zijn gesitueerd bestaat uit een basis werkvloer en een grote verdieping in het lokaal.

### Zolderhoeken

Op de basisvloer vinden kringen plaats en zijn een aantal tafelgroepen geplaatst. Verder is er ruimte voor instructiehoeken voor de derdejaars. Een trap richting zolderverdieping met het aan-

recht eronder.

Er zijn twee borden: een kleiner in de instructiehoek en een groter centraal bord.

De hoeken op de zolder zijn ingericht als leeshoek, bouwhoek en ruimte voor tafelgroepen of stilwerk-plekken. De werkvlakken buiten de groepslokalen behoren tot het 'stil-werkgebied'. In de gangen wordt de rust gehandhaafd ten behoeve van zelfstandig- en stilwerken. Het bovenbouwlokaal is qua oppervlakte groter. Op het zoldertje zijn tafelgroepen en stilwerkplekken te vinden.

Op de basisvloer beneden vinden we tafelgroepen en een grote ruimte ten behoeve van kring- en instructiemomenten.

Elk lokaal heeft een groot aanrecht met kastjes.

In de nabijheid van de bovenbouwstamgroep vinden we het documentatiecentrum. Ook in deze ruimte zijn werkplekken voor kinderen gecreëerd.

Het personeelskamertje kan zowel door groepsleiders als door kinderen als werkplek worden benut.

### Viering als het hart van de school

Het auditorium is een open verbinding tussen beneden- en bovenverdieping. De gedachte dat viering als gemeenschappelijke schoolactiviteit verankerd hoort te zijn in het gebouw, krijgt zo zijn vorm.

Het is het hart van de school, waar de



Beneden huizen de onderbouwgroepen en boven de midden- en bovenbouw.



ontmoeting van jong en oud plaats vindt.

Op een omloop boven in het auditorium kunnen ouders de vieringen volgen.

Vanaf deze plek op de omloop is het aanzicht op de totale school compleet. Zowel de beneden- als bovenverdieping zijn totaal te overzien.

Het thema waarop het schoolontwerp berust was: Open/(be)sloten. Dit is vanaf deze plek duidelijk zichtbaar. Het

gebouw kent vele hoeken en besloten plekken, maar is tegelijkertijd heel overzichtelijk. Je kunt diagonaal dwars door het gebouw kijken. Het vele glas waarmee gewerkt is om ruimten af te scheiden, bevordert dit.

#### Witte wanden

Om de school ook een culturele functie te geven zijn de wanden wit. Deze wanden worden regelmatig gebruikt door kunstenaars om hun werken tentoon te stellen. Verder gaat er van deze wanden een rust uit dit wij belangrijk achten voor kinderen.

De vele werkplekken boven en beneden geven tevens de mogelijkheid om de keuzeactiviteiten onder te brengen.

Het is dan ook een groot feest wanneer de kinderen tijdens de keuzecursus op alle werkplekken bezig zijn.

In de gangen zijn geen jassen te vinden. Boven is voor de kinderen een grote garderobe bij de ingang gebouwd. Zo blijven de natte kledingstukken in de herfst en winter buiten de werkplekken en gangen. Wel zijn in de gangen kastjes aangebracht waar de kinderen hun gymkleding kunnen opbergen.



Een basis werkvloer en een grote verdieping in het lokaal.

#### Een eigenwijs gebouw

Onze behoefte aan bergruimte (een frustratie overgehouden aan het noodgebouw) werd ruim bevredigd.

Onder het auditorium zijn grote bergingen. Onder de schuine kap zijn ook bergingen aangebracht. Daarmee is bereikt dat de school altijd een opgeruimde indruk maakt.

Het gebouw is nu al een aantal jaren in gebruik en voldoet aan onze verwachtingen. In het gebruik ontdekken wij steeds nieuwe mogelijkheden. Het is een eigenwijs gebouw met een eigen uitstraling.

Het moest uitstralen wat wij met de kinderen voorhebben:

1. De betekenis van gesprek, spel, werk en viering.
2. Mogelijkheden bieden tot het oefenen van zelfstandig werken.
3. Omgaan met ruimten. Verantwoordelijk zijn voor de afspraken ten behoeve van het gebruik.
4. Oproepen van een gevoel van vrijheid;
5. Oproepen van een gevoel van een gemeenschap te zijn, met verantwoordelijkheid voor elkaar.
6. Mogelijkheden in de ruimte creëren om het onderwijs dynamisch te maken. Kinderen mogen lopen, mogen zich terugtrekken, kunnen samenwerken, kunnen apart zitten, enz.
7. Een gebouw waar iedereen zich verantwoordelijk voelt voor het totaal. Dus geen rommel laten liggen. Het is één geheel.

Inmiddels zijn uit dit onderwerp al varianten ontstaan in den lande. Mocht er bij de lezer de behoefte zijn om eens een kijkje te nemen dan kan dit op afspraak.

*Kath. Agnietenschool,  
Hoekwant 45,  
8081 NA Elburg  
tel.: 05250-4400*



*Je kunt diagonaal dwars door het gebouw kijken.*



*Op een omloop boven in het auditorium kunnen ouders de vieringen volgen.*



*bergruimte*

# TOM

## DE MAN DIE DEETMAN NIET SCHOPTE<sup>5</sup>



Op de verjaarsvisite kwam Stijn naast me zitten. Ik zie hem altijd als iemand die iets niet gedaan heeft. Normaal erkent men een mens in zijn daden, daarvoor worden plaquettes aangebracht en standbeelden opgericht. Bij Stijn ligt dat anders.

Niet dat hij iets verzuimd heeft wat hij had behoren te doen, zoals een wissel omzetten of een cruciaal doelpunt scoren of zijn zitplaats aanbieden aan een oud vrouwtje. Niets daarvan. Het gaat hier om het feit dat hij Deetman niet heeft geschopt.

Nu zult U zeggen: 'Daarin staat hij niet alleen. Ook ik.....' Ja, maar er is ook niemand die dat beweert. Van Stijn dacht op een gegeven moment bijna iedereen dat hij het wèl had gedaan. En wie het niet dacht had zo zijn twijfels. Tenslotte voelde zelfs Stijn zich soms vaag schuldig: 'Het zou eenvoudiger en minder bedreigend zijn als ik het wel gedaan had. Is het wel mogelijk dat een simpele waarheid de werkelijkheid zo gecompliceerd kan maken?' Hoeveel Kafka, vroegen wij ons af, zit er in elk van onze levens? Dit is het verhaal van Stijn:

In de wandelgangen van de universiteit werd hij aangesproken door een medestudent die hij vaag kende. 'Heb je zin om mee te gaan, morgen? Demonstreren tegen Deetman, in Amsterdam. We gaan er met de boot naar toe.' Welja, waarom niet. Deetman moet het nu maar eens weten. Protesteren dus. En tegelijk een dagje uit. Mooi toch? Niet dan?

Mooi weer, prima stemming. Er werd een blad met liederen uitgedeeld: even

oefenen jongens, daar gaat-ie! Zingend geloof je makkelijker, dat is bekend. De melodie helpt je wel door de tekst heen. Varend in de Amsterdamse grachten ben je in een wereld apart. Vanaf de bruggen wordt gespuugd en gewuifd, maar je vaart dwars door het spiegelbeeld de donkerte in. Daar klinkt het gezang als in een kerker: We shall overcome! En dan is er het nieuwe licht.

Er werd aangemeerd. Op een gegeven ogenblik bevond hij zich in een halfduistere ruimte. Iemand hield een korte, bijtende toespraak waar hij weinig van mee kreeg. Een ander iemand lichtte een strategie toe, die hij ook al niet helemaal begreep. 'Goed, ik zie wel,' dacht hij. 'Ik kan er altijd nog mee kappen.' Dat dacht hij.

Er kwam beweging. Naar buiten! Naar de frisse lucht. Een nieuw lied werd ingezet. Bij de deur kreeg hij een plastic tas in de handen geduwd. Voor hij iets kon vragen stond hij alweer in het volle daglicht. Hij keek in de tas: eieren, tomaten en nog wat troep. Hij zette hem tegen een paaltje: dit was niet zijn stijl.

Het geheugen is een vreemd ding. Of het nu kwam door het verwarrende karakter van de gebeurtenissen van die dag (de meeste dingen overkwamen hem als in een film, hij deed ze niet) of door de vele verhoren in de dagen erna (die voor een deel de bedoeling hadden hem in de war te brengen om hem zodoende op leugens te kunnen betrappen), een precieze chronologische volgorde kon Stijn mij niet geven.

Meer nog dan op de boot werd hij mee-

genomen door de massa. Het zingen was overall. De M.E. hield hen staande. Verontwaardiging, woede bij sommigen. Maar een gevecht werd het niet. Het duurde even voor men achteraan ook wist dat het niet verder ging. Één van de betere wapens werd in stelling gebracht: er werd gediscussieerd. Met de politie. Opgelucht voelde Stijn meteen een vermindering van de spanning. Er werd zelfs gelachen, gejoeld, bij rake opmerkingen of absurde beweringen. Ook hij deed mee en raakte in debat met twee agenten.

Plotseling was er verderop een heftig rumoer. Stijn keek op. Hij zag een grote auto. Iemand werd daarin haastig naar binnen geduwd. Deetman! Hij zag alleen de achterkant, maar hij wist het zeker: Deetman! De minister dook op een groteske manier ineens. Het portier klapte dicht. De auto zette zich brullend in beweging. Het lawaai werd sterker. Daar gingen wapenstokken omhoog. Rake klappen! Geschreeuw..... Natuurlijk werden de verkeerden geraakt. Hij moest maken dat 'ie wegwam. Zo snel mogelijk. Binnen de kortste keren was de chaos compleet. Overall rennende, schreeuwende mensen. Een meisje lag gillend op straat. Een jongen stond verdwaasd om zich heen te kijken. Er liep bloed langs zijn gezicht maar hij scheen het niet te merken. Stijn had maar één gedachte: wegwezen.

Een straat verder, waar het iets rustiger was, liep hij twee agenten tegen het lijf. Het waren dezelfde twee waarmee hij had staan discussiëren. Hij dacht: 'Gek eigenlijk. Ik zou niet kunnen zeggen of dit nu mijn tegenstanders of mijn lotgenoten zijn...' Hij maakte de beweging van een groet en besefte te laat dat de manier waarop ze op hem afkwamen iets dreigends in zich had. Zijn beginnende groet werd soepel omgebogen in een houdgreep.

## RECENSIES

### DE MUZISCHE MENS

Een uit het Noors vertaald boek, dat de ondertitel "antropologie van de muziek" zou kunnen dragen. In een omvangrijk betoog schetst de auteur de bronnen van de muzische beleving van de mens, toegespitst op het muzikale aspect dat geluid en beweging omvat. Hij volgt daartoe de ontwikkelingslijn van de mens, van voor de geboorte tot de dood.

#### Ver voor de geboorte

In het eerste hoofdstuk wordt gesteld dat de basiselementen geluid en beweging lang voor de geboorte in de zintuigen worden gevormd. Bjorkvold sluit aan bij gedachten die al bij Plato worden aange troffen. We weten er nu veel meer over. Zo is het mogelijk om vanaf de 35e week van de zwangerschap lichte beschadigingen van het gehoor vast te stellen. Geluiden worden door kinderen al heel vroeg in het geheugen geprent. De stem van de moeder, vooral haar zingen, speelt een belangrijke rol. De auteur adviseert moeders met hun ongeboren kind te communiceren: praten, dansen en zingen. Ver voor de geboorte kan een belangrijke basis voor een gezonde ontwikkeling worden gelegd. De wetenschap staat op dit punt nog in de kinderschoenen. We weten al wel wat voor kinderen schadelijk is: gebruik van alcohol en nicotine, het continu ondergaan van harde geluiden. Over wat bevorderlijk is voor hun ontwikkeling tasten we voor een flink deel nog in het duister.

#### Kinderzang

In het deel over de vroege jeugd wordt verslag gedaan van enig onderzoek, waarbij is gezocht naar kenmerken van kindersang in Noorwegen, de voormalige Sovjet-Unie en de Verenigde Staten. Het onderzoek is weliswaar beperkt van omvang, maar toch meent de schrijver te kunnen concluderen dat bijvoorbeeld de dalende terts tot de universele kenmerken van spontane kindersang behoort.



Curt Sachs, een vermaard musicoloog, verdedigde die stelling al eerder. Het zangmateriaal zelf daarentegen is afhankelijk van de cultuur waarin kinderen opgroeien, waaronder de ouders en grootouders, onder de voorwaarde dat ze zingen. Ook hier bepleit de auteur nader onderzoek, vooral naar de invloed van muziek die kinderen via de media bereikt.

De auteur vergelijkt motieven in kindersongjes uit genoemde culturen. Er is veel gemeenschappelijks, dat voor een deel kan worden verklaard uit een relatief grote verwantschap.

Op dit moment beïnvloeden culturen elkaar sterk, meer dan ooit eerder het geval is geweest.

#### Een ecologie van het leren

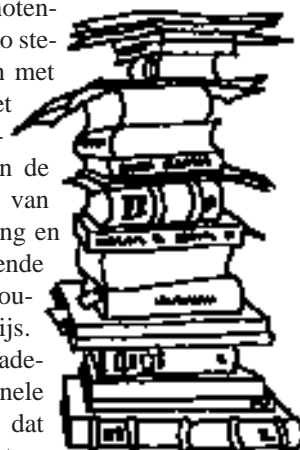
In het derde hoofdstuk wordt het leren van kinderen in een ecologisch perspectief geplaatst. Bjorkvold uit zich op negatieve wijze over de invloed van het schoolse leren. Dat betekent doorgaans een inbreuk op rijke vormen van leren die deel uitmaken van de kindercultuur. "De ecologie van lichaam en geest, de fantasie en het verstand, de innerlijke wereld en de buitenwereld wordt afgebroken". Er wordt in dit verband aan de auteurs Cobb en Winnicott gerefereerd, geen onbekenden bij lezers van *Mensen-kinderen* (zie het artikel "Voortbouwen op de sterke punten van kinderen", door Pat Carini, *Mensen-kinderen* januari 1993).

Veel onderwijs maakt leren met behulp van wat wordt genoemd "ecologische leerketens" onmogelijk. Het is bekend wat we aanrichten als oerwoud wordt gekapt, "maar wat weten we eigenlijk van de ecologie van de geest en de catastrofale gevolgen voor de ecologie van het leren als het kind van zijn heelheid van leren en inzietsontwikkeling

berooft wordt?" In een nadere analyse komt de westerse dominantie van schriftelijk taalgebruik uitvoerig aan de orde, ten nadele van mondelinge communicatie, bewegen en lichamelijkeheid: op school zit je stil en schrijft. De auteur constateert ook in zijn land een ontwikkeling die leidt tot een vervroeging en versnelling van leerprocessen en vreest gevolgen daarvan, zoals omvangrijk analfabetisme dat in de Verenigde Staten kan worden vastgesteld. Hij bepleit een ecologische benadering van het onderwijs. Daarbij moeten de volgende vragen worden gesteld: in welke context vindt het leren plaats, hoe spelen werkelijkheid en kind op elkaar in, zonder een van beide geweld aan te doen? In een "ecologische school" passen volgens Bjorkvold onder andere heterogene leeftijdsgroepen, een andere indeling van de school-tijd dan in perioden van 45 minuten en ruime aandacht voor muzisch leren.

#### Muziekonderwijs

Een flink deel van het boek gaat over muziekonderwijs, zowel op school als privé. Hij bekritiseert de gebruikelijke benadering via het leren van notenschrift. Het is net zo steriel als lezen leren met behulp van het ABC. Het kinderen, ook dat van de puber, zit vol van muziek en beweging en die bieden voldoende ingangen voor inhoudelijk rijk onderwijs. Bij een andere benadering dan de traditionele kun je bereiken dat kinderen open staan voor allerlei vormen van muziek: volksmuziek, pop, jazz, klassiek, enz.



Bestaande aanpakken met een alternatief karakter, zoals het vioolonderwijs volgens Suzuki en het systeem van Kodaly, dat uitgaat van pentatoniek (toonladders van vijf tonen), worden in het boek uitvoerig besproken. Ten onrechte worden aan zulke methodieken universele kenmerken toe-

gekend, zo wordt gesteld. Ze komen voort uit een bepaalde cultuur en zijn om die reden beperkt toepasbaar.

Het is aantrekkelijk nog veel meer uit dit rijke boek naar voren te halen, maar ik moet me beperken. Er zou in iedere school iemand moeten zijn die met behulp van dit boek de muzische vorming doorlicht en in het team bespreekbaar maakt. Zeer aanbevolen!

Pieter Quelle

## Op bezoek bij...

Ik kan mij nog zeer goed herinneren dat we, toen ik in Amsterdam op de lagere school zat, met de hele klas naar het museum gingen. Ik spreek nu over 1953 of 1954. Vijf maal naar het Rijks- en daarna vijf maal naar het Stedelijk Museum. Daar was iemand die zeer boeiend over de aanwezige schilderijen kon vertellen, Ik moet dat althans zeer boeiend gevonden hebben, want terug op school noteerde ik alles wat ik had gehoord vrij letterlijk in een schrift: 'Weet je wat compositie is? Nee? Nou dan zal ik het je vertellen', enz.

Ik wist niet, of realiseerde mij niet, dat de man die ons in deze nieuwe onbekende wereld inleidde, zelf schilder was, totdat ik de eerste prijs won voor al die aantekeningen die ik had gemaakt, waarschijnlijk voor de moeite die ik eraan had besteed. Als prijs mocht ik een bezoek brengen aan de schilder in zijn atelier.

Dat bezoek heeft grote indruk op mij gemaakt. Ik weet nog de straat: Westend, bij het Frederiksplein en ik weet nog...maar dat is nu niet terzake. Wat wel terzake is, is dat deze schilder door zijn educatieve activiteiten een belangrijke invloed op mijn leven heeft gehad (ik moet toch eens uitzoeken hoe hij heette).

Ik vind het dus zeer waardevol als kinderen in schoolverband naar het museum gaan of een atelier van een schilder bezoeken. Nou is dat niet altijd mogelijk, omdat schilders nou eenmaal moeten schilderen en omdat sommige schil-

### BESPROKEN WERD

*Jon-Roar Bjorkvold, De Muzische mens, uitgegeven door Ad Donker, Rotterdam 1992, ISBN 90 6100 375X, prijs f 65.-*



ders al (lang geleden) zijn overleden. Dan is er nog maar één mogelijkheid: een bezoek brengen via een boek. Volgens dit principe heeft uitgeverij Gottmer in Haarlem in 1992 twee boeken uitgegeven. 'Op bezoek bij...Picasso' en 'Op bezoek bij...Rembrandt'.

Het is een genot om deze boeken door te nemen. Ze staan vol prachtige reproducties en interessante foto's. Niet even ertussen gepropt maar volop over de pagina's.

De tekst is heerlijk: 'Schrik niet van de troep in deze kamer', zegt Picasso, 'dit is mijn atelier, en al mijn ateliers stonden binnen de kortste keren vol met allemaal rare dingen. En o wee als iemand het waagt om eraan te komen, dan word ik razend...Waarom? Dat zal ik je vertellen'.

Het gebruik van de directe rede heeft het effect dat je als lezer persoonlijk wordt aangesproken en daardoor raak je betrokken, word je 'verleid' om verder te lezen.

De tekst is ook functioneel. De passage over de troep in het atelier van Picasso staat er niet voor niets. Het is de opmaat voor inzicht in het waarom van zijn assemblages zoals de apin en de stierkop. Nog al te vaak wordt Picasso gestigmatiseerd als de schilder van die vrouwen met dubbele neuzen. Met dit boek kunnen kinderen zich verwonderen over het fenomenale talent Pablo Picasso. Als zestienjarige kon hij al tekenen als Rembrandt.

Maar dat was niet wat hij wilde en dat

had een reden. Het is geloofwaardig om die redenen van de schilder zelf te horen. Evenals andere belangrijke zaken: de invloeden van tijdgenoten, de fascinaties voor beelden uit andere culturen, de vrouwen, de stierengevechten en vooral het nooit-stil-kunnen-zitten. Het komt allemaal in dit boek aan de orde. Summier weliswaar, maar dat kan niet anders, als het maar nieuwsgierig maakt naar meer. Kortom, een heerlijk boek. Het deel over Rembrandt is van dezelfde kwaliteit. Voor mijn gevoel mogen ze in geen enkele schoolbibliotheek ontbreken.

Helaas moet ik één kritische noot kwijt. Kun je over het fenomeen Picasso schrijven zonder de Guernica te behandelen? Ik vind van niet. Het wordt algemeen beschouwd als het hoogtepunt uit het oeuvre van Picasso en het ontbreekt in dit boek. Ik begrijp werkelijk niet waarom. Er moet een reden voor zijn, maar welke...? Gelukkig heeft de auteur van 'Op bezoek bij...Rembrandt' wel aandacht besteed aan de Nachtwacht. Je moet er toch niet aan denken dat hij ook...?

Ik hoop dat er nog meerdere deeltjes in deze reeks zullen verschijnen.

### BESPROKEN WERDEN

*P. Bonafoux, Op bezoek bij REMBRANDT en F. Rodari, Op bezoek bij PICASSO, uitgegeven door J.H. Gottmer, Haarlem, 1992. Prijs per deel f 34,90*