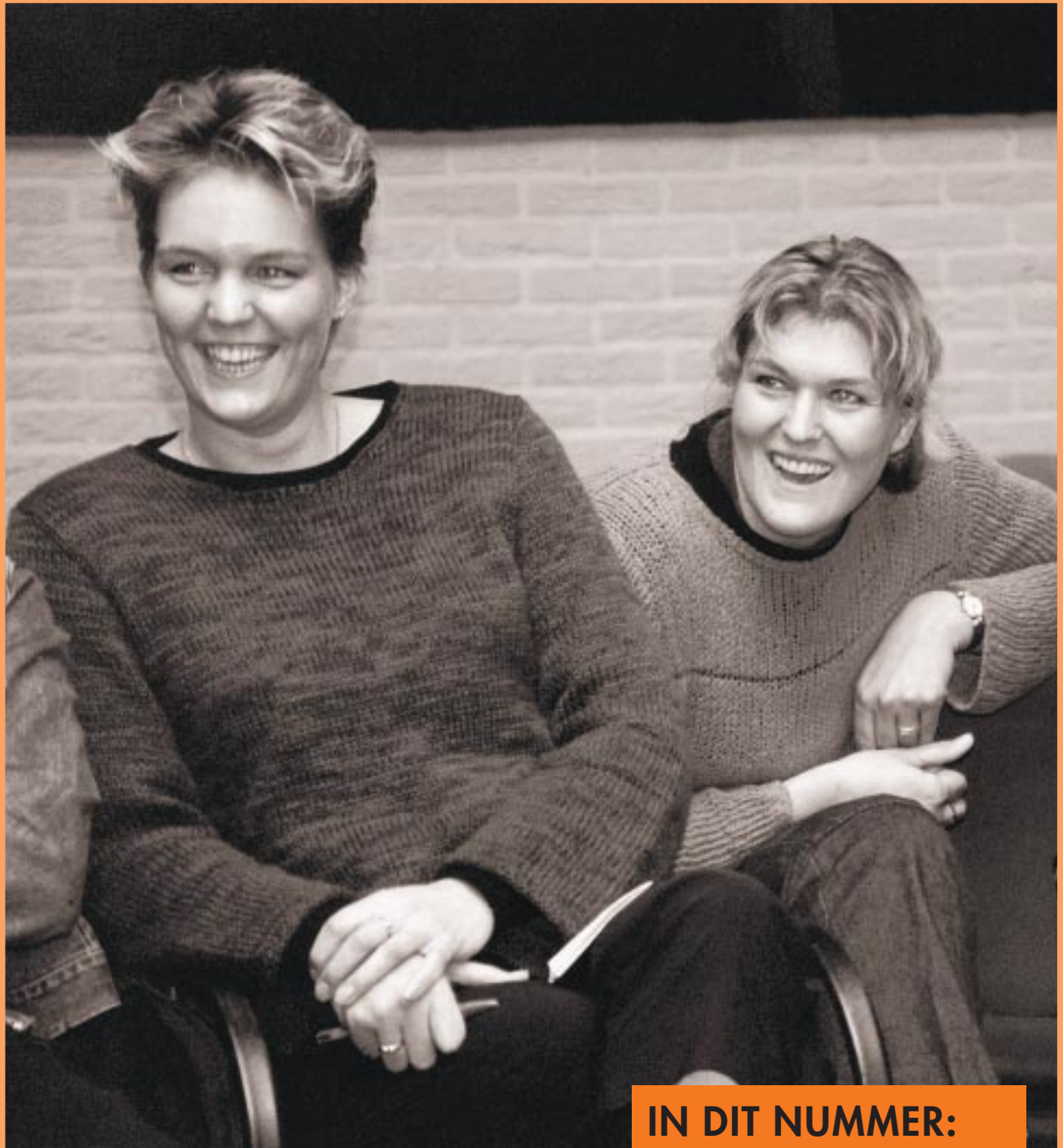


WIJZEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs

jaargang 16 - nummer 3 - januari 2001



**IN DIT NUMMER:
EEN ROZET VAN
KWALITEITEN**

Jaargang 16, nummer 3, januari 2001.

Uitgegeven door de Nederlandse Jenaplan-
vereniging. Abonnees, individuele leden, scholen
en besturen of medezeggenschapsraden
ontvangen dit tijdschrift vijf keer per schooljaar.

Mensen-kinderen verschijnt in september/
november/januari/maart en mei.

Losse abonnementen à f70,- per jaar schriftelijk
op te geven bij het administratie-adres:

Jenaplanbureau,

Rembrandtlaan 50, 1741 KJ Schagen.

Voor zendingen aan één adres geldt: 5 en meer
exemplaren f 65,- per abonnement,
Studenten/cursisten f 25,- per abonnement,
mits opgegeven via hogeschool en aan één
adres gezonden.

Mutaties en abonnementen kunnen ingaan op
1 sept., 1 nov., 1 jan., 1 maart en 1 mei, op te
geven aan het administratie-adres.

Redactie: Ad Boes, Kees Both, Felix Meijer,
Jan Tomas en Margot Ufkes.

Hoofdredactie: Kees Both

Redactieadres: Van Dedemlaan 27,
3871 TD Hoevelaken, tel. (033) 254 09 06.

E-mail: njpv.both@ixs.nl

Layout en opmaak:

Amanda van den Oever, Deil.

Corrector: Dick Schermer

Fotografie:

omslag foto: Joop Luimes, Epe

Foto's bij thema: Joop Luimes, Epe

Advertenties: (te regelen via het Jenaplanbureau,
Rembrandtlaan 50, 1741 KJ Schagen;
tel. 0224-213306)

kosten f 1000,- per pagina, f 500,- per halve en
f 250,- per kwart pagina.

NJPV-schoolleden krijgen 50% korting.

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

Druk: RWA Grafisch Centrum, Amersfoort.

Gedrukt op totaal chloorvrij papier.

Oplage: 1000

© Copyright Nederlandse Jenaplan Vereniging
ISSN 0920-3664

I N H O U D

VASTE RUBRIEKEN

3

VAN DE REDACTIE BIJ HET 75E NUMMER VAN MENSENKINDEREN

Kees Both

7

MENSEN IN HET WERK

Cath. van der Linden

32

RECENSIES

Mondige ouders en onderwijskwaliteit:
Ouder wint proces tegen school

Ad Boes



EN OP DE
ACHTERKANT
TOM

THEMA

EEN ROZET VAN KWALITEITEN

4

EEN ROZET VAN KWALITEITEN

Kees Both

Welk kwaliteitsbegrip hanteert een Jenaplan-
school? In elk geval een breed
kwaliteitsbegrip, met een primair peda-
gogische basis. De zes kwaliteitscrite-
ria voor een Jenaplan-basisschool zijn
daarvan een uitdrukking. Elk apart zijn
ze eenzijdig, in hun samenhang zijn ze
basaal voor een 'pedagogische
school'.

8

IT TAKES A VILLAGE TO RAISE A CHILD

Micha de Winter

Binnen de school en in een bredere ge-
meenschap om gezin en school heen
zal er aandacht en ruimte moeten zijn
voor de ontwikkeling van kinderen.
Sleutelbegrip is daarbij participatie – als
kind een serieuze bijdrage kunnen leve-
ren aan beslissingen over je eigen be-
staan, waaronder de vormgeving van
de woonomgeving. Dit levert tevens

een onmisbare bijdrage aan de vor-
ming van de kinderen tot toekomstige
burgers in een democratie.

10

OPVOEDING IN SCHOOL EN DE OUDERS

Lennart Vriens

Opvoeden doe je samen, als ouders en
school. Dat gold altijd al, maar zeker in
onze hectische tijd, waarin ouders veel
minder tijd hebben voor hun kinderen.
Bij alle aandacht voor mondigheid en
zelfstandigheid van kinderen wordt de
behoefte aan ondersteuning en afhan-
kelijkheid wel eens vergeten.

12

MEER ENERGIE IN TAAL

Jeroen Tans

Taalvorming en het gebruik van moder-
ne media (ICT) kunnen in principe pri-
ma samengaan. Een verslag van een
project 'taal-media' en de context
waarin dit ontwikkeld werd, vanuit een
Freinet-achtergrond.

18

DE MUZISCHE BASISCHOOL

Tom de Boer

Het muzische is wezenlijk voor mens-
zijn. Sleutelervaringen, ervaringen die
ons diep raken, vragen om een muzi-
sche vormgeving. Een pleidooi voor
een muzische cultuur in de school, met
aandacht voor verschillende soorten
'talent', waaronder talen van de ver-
beelding. Het gaat niet om toeschou-
wer zijn, maar om leren zien, om het
ontwikkelen van een eigen visie.



I N H O U D

22

BOOM – BOMEN, BOM – BOMMEN

Rouke Broersma

Het traditionele spelling-onderwijs geeft treurige resultaten. Dat is geen wonder, omdat het op verkeerde uitgangspunten gebaseerd is. Aan de hand van een beperkt gebied binnen de spelling wordt getoond dat onderwijs in spelling effectiever en vooral ook veel functioneler kan.



25

GEDREVEN EN BEDREVEN

Ad Boes

Kinderen en leraren lopen een poos met elkaar op. Aan de hand van de metafoer van de wandeling wordt getoond wat dat inhoudt en hoe gedrevenheid (motivatie, betrokkenheid, spirit) en bedrevenheid (vakmanschap - kennis en vaardigheden) van de leraar daarin een belangrijke rol spelen. Je groeit aan elkaar, als het goed is je leven lang. De school speelt daarbij een belangrijke rol, ten goede, maar soms ook ten kwade (als je niet aan elkaar groeit). De relaties in de school spelen daarin een sleutelrol.

30

INTERNET ALS INFORMATIE- EN COMMUNICATIEMIDDEL

Ton Groeneweg

Hoe een school een weg zoekt in de jungle van het internet en welke keuzes daarbij worden gemaakt.



BIJ HET 75E NUMMER VAN MENSEN-KINDEREN

In dit (alweer) 75e nummer van ons tijdschrift zijn teksten te vinden vanuit de Jenaplanconferentie 2000. Vanaf 1997 wordt weer jaarlijks een landelijke conferentie gehouden (de laatste daarvoor was in 1989, bij de viering van 25 jaar Jenaplan in ons land), als inhoudelijk concentratiepunt en inspiratiebron. De eerste in deze reeks (in Lunteren) ging over 'Jenaplanonderwijs voor de 21e eeuw', het toen gloednieuwe actuele basisschoolconcept. De tweede (in Lochem) ging over 'De Rozentuin – beeld van een Jenaplanschool', het zelfevaluatie- en spiegelinstrument dat toen in ontwikkeling was (en in 1999 werd gepubliceerd). De derde (in Arnhem) had als thema 'Vergeet MIJ niet in De Rozentuin' – oftewel de persoon van de opvoeder in de Jenaplanschool. De laatste – dit jaar – had als thema de zes kwaliteiten die in het basisschoolconcept zijn geformuleerd – 'Een rozet van kwaliteiten'.

Er zijn in deze conferenties enkele trends zichtbaar:

1. Het gaat steeds om thema's die passen binnen het langetermijnbeleid dat de NJPV nu al jaren achtereen probeert te realiseren, met de nadruk op de actualisering en concretisering van het Jenaplan-concept,
2. Er is een leidende metafoer, die het programma kleurt en waar mogelijk tot in de details wordt doorgetrokken – bijvoorbeeld het 'vergeet-mij-niet' in 1999 was tijdens de conferentie overal te herkennen, tot in het vergeet-mij-nietje op de gebakjes bij de koffie!
3. Iemand 'van buiten' (de NJPV) wordt gevraagd voor de beginlezing.
4. Het aantal deelnemers groeit, van ruim 120 in 1997 tot 300 in 2000. Steeds meer scholen komen met het totale team en hebben het in hun jaarplanning staan als vast gezamenlijk scholingsmoment. Het inspirerende en samenbindende karakter van dit jaarlijks evenement wordt blijkbaar in steeds ruimere kring herkend.

In dit nummer dus teksten van lezingen en vanuit workshops, achteraf tot artikel omgewerkt. Vele activiteiten gedurende de conferentie zijn hier niet terug te vinden, het is een selectie. Enkele artikelen konden niet op tijd gereed zijn, die volgen later in deze jaargang. De foto's van de conferentie, gemaakt door Joop Luimes, spreken hun eigen taal. Los van het conferentie-thema zijn de columns 'Mensen in het werk' en TOM plus de recensies opgenomen.

Tenslotte: De conferentie van 2001 is op 21 en 22 november, weer in Arnhem. De voorbereiding daarvan is nu al begonnen.

EEN ROZET VAN KWALITEITEN

'Het is geloof ik belangrijk kwaliteit én datgene wat je ter harte gaat te koppelen door erop te wijzen dat je van harte inzetten voor iets én kwaliteit, interne en externe aspecten zijn van hetzelfde. Iemand die kwaliteit waarneemt en ervaart in zijn werk, is iemand wiens werk hem ter harte gaat. Wanneer iemand gegrepen is door wat hij ziet en doet, kun je er zeker van zijn dat hij bepaalde kwaliteitskenmerken in zich heeft... Kwaliteit is het punt waarop subject en object bij elkaar komen. Kwaliteit is geen ding. Het is een gebeuren.'

Robert Pirsig, *Zen en de kunst van het motoronderhoud*, Amsterdam: Contact, 1998

Metaforen voor onderwijs en kwaliteit

Het spreken over 'kwaliteit' van het onderwijs is sterk economisch bepaald: het efficiënt en effectief inzetten van middelen om een zo hoog mogelijke 'output' te bereiken. De metafoor die hieraan ten grondslag ligt is die van het productieproces. Onderwijs is een productlijn, waarin kinderen 'worden bewerkt' en de 'toegevoegde waarde' van de school moet tussentijds en aan het eind van dit proces gemeten worden met behulp van methoden-onafhankelijke, gestandaardiseerde (= landelijk genormeerde) toetsen (Darling-Hammond, 1997; Traas, 1997). Daarbij wordt vooral dat gemeten waarvan verondersteld wordt dat het zal bijdragen aan succes in de verdere schoolloopbaan van de kinderen: begrijpend en studierend lezen, rekenen/wiskunde, bredere taalvaardigheden. Dit is het sterkste het geval in het 'onderwijsachterstanden-beleid', waar men probeert op deze manier de effectiviteit van de inzet van extra financiële middelen vast te stellen.

Je kunt onderwijs ook benaderen vanuit een *ecologische metafoor*: als een

- complex netwerk van interacties
- dat een zekere mate van onvoorspelbaarheid bezit,
- sterk contextgebonden is (aan deze plaats en tijd) en
- waarbij plaatselijke (en schoolgebonden) diversiteit dus van belang is en
- tevens de factor tijd een belangrijke rol speelt – patronen moeten zich kunnen ontvouwen, resulta-

ten moeten in dit proces zichtbaar worden (Capra, 2000; Darling-Hammond, 1997; Eisner, 1992 en 1998; Both, 1999).

Is weten alleen meten?

Kwaliteitszorg zal zich binnen deze laatste benadering primair richten op het optimaliseren van het proces, het versterken van de krachten van zelforganisatie in scholen, (stam-)groepen, individuele kinderen en leraren (Laevers, 1999; Bohnsack, 1999; Eisner, 1997). Kwaliteitsstandaarden 'van buiten' zijn bruikbaar om je aan te toetsen, maar mogen in geen geval leiden tot standaardisering (uniformering). Ook het afleggen van verantwoording moet mogelijk zijn op een wijze die bij het eigen schoolconcept past. Probleem is daarbij dat de metafoor van onderwijs als productielijn samengaat met de opvatting van 'meten is weten'. Wat je niet met gestandaardiseerde middelen kunt meten wordt gemarginaliseerd. Er wordt niet ontkend dat andere zaken ook bestaan en belangrijk kunnen zijn, maar je kunt er niets zinvols over zeggen. En in de praktijk zie je dan gebeuren dat de kwaliteitscriteria zo worden bijgesteld dat ze wel (eenvoudig) meetbaar zijn – waardoor essentiële zaken wegval- len (Hofman, 1996). De heersende positivistische wetenschapsopvatting in pedagogiek en onderwijskunde geeft weinig ruimte aan andere – kwalitatieve – onderzoeksmethoden. Die heten 'onwetenschappelijk'. Ik herinner me de discussie rond de aanvraag voor onderzoek naar de praktijk van 'Functioneel aanvankelijk

lezen' (FAL) rond 1986. De Stichting Jenaplan en de Freinetbeweging wilden een systematische beschrijving van de praktijk van deze didactiek in een aantal scholen. De subsidiegever wilde dit alleen goedkeuren, als er ook een meting kwam van het effect na enkele jaren. Vanwege de beschikbaarheid van 'betrouwbare' instrumenten beperkte dat effect zich tot prestaties voor technisch lezen, te meten met AVI. Er was geen geld om instrumenten te ontwikkelen om de bredere doelen van FAL vast te kunnen stellen. De essentie van de didactiek werd zo-doende feitelijk gemist. Toch hebben we destijds onder protest toegestemd met deze effectmeting, omdat het anders helemaal niet door zou gaan. Uit de metingen bleek overigens dat de kinderen qua technisch leesniveau vrijwel gelijk presteerden als kinderen die met een conventionele leesdidactiek hadden leren lezen.

Er ligt hier uiteraard voor Jena-planscholen wel een probleem: Er moeten systematische werkwijzen ontwikkeld worden die, ook als de kinderen niet vergeleken worden met een landelijke norm, toch voldoende betrouwbaar zijn, dat wil zeggen voldoende 'intersubjectief' zijn en niet afhankelijk zijn van de willekeur van individuele leraren. Het *gesprek over concrete werkstukken van kinderen* binnen het team – als vorm van scholing – vormt daarbij de kern, dat scherpt het oordeelsvermogen. Het gaat hierbij vooral om de discipline waarmee gegevens verzameld, gedocumenteerd en geëvalueerd worden, bijvoorbeeld in het kader van een portfolio. Vormen van authentieke evaluatie worden daarvoor ontwikkeld (zie de artikelenreeks daarover in Mensen-kinderen). Hierbij kunnen ook toetsen – met name methodegebonden toetsen – gebruikt worden voor die onderdelen waarbij dat past. Het gaat hierbij niet om normen (= landelijk gemiddelde), waarmee kinderen vergeleken worden, maar om zo helder mogelijke **criteria** waaraan kinderen zich kunnen meten ('in hoeverre beheers ik dit en waaraan is dat te zien?').

Een presentatie in de verslagkring (en de voorbereiding daarvan) is een voorbeeld van een authentieke evaluatievorm.

Soms hoor ik in Jenaplanscholen wel eens de mening 'dat wij als pedagogen en als verstandige mensen heel goed met gestandaardiseerde toetsen en de uitkomsten daarvan weten om te gaan', dus: maak je niet zo druk, doe niet zo 'apart', en gebruik 'gewoon' het CITO-leerlingvolgsysteem en vergelijkbare systemen. Ik ben echter van mening dat je door het binnenhalen van dit soort middelen gemakkelijk beïnvloed wordt in je denken over en kijken naar kinderen en pedagogisch 'ver van huis' kunt raken. Ik heb daarvan diverse voorbeelden gezien.

Een breed kwaliteitsbegrip

Jenaplanscholen hebben gekozen voor een breed kwaliteitsbegrip. Het gaat daarbij om discipline - van kinderen verwachten dat zij tot de grens van hun kunnen presteren en hen daarbij helpen, effectieve leertijd, hoge objectieve normen -, maar ook om concentratie, geduld, nauwkeurigheid, intellectuele eerlijkheid. Het gaat verder om verbeeldingskracht en om zorg voor elkaar (Brimfield, 1988). De eerste vijf basisprincipes zijn daarbij bepalend: uniciteit en authenticiteit (waarbij vergelijken met een gemiddelde niet relevant is), leren in persoonlijke relaties (een bepaalde kwaliteit), leren met hart - hoofd - hand, creativiteit. Verder beroepen wij ons als Jenaplanners op de Wet op het Primair Onderwijs (met name artikel 8 waarin de pedagogische uitgangspunten van basisonderwijs worden beschreven en artikel 9, waarin het totaal van leeren vormingsgebieden wordt beschreven, die 'waar mogelijk in samenhang' aan de orde dienen te komen) en op de leergebied-overstijgende kerndoelen (naast uiteraard de overige kerndoelen).

De eerste vijf basisprincipes vormen dan ook de achtergrond van het rozet aan kwaliteitscriteria zoals die in het actuele Jenaplan-basischoolconcept geformuleerd worden. Deze



zullen we nu langslopen, met per kwaliteitskenmerk een korte omschrijving en het aangeven van mogelijke valkuilen: wat er kan gebeuren als je dit ene kwaliteitscriterium te veel isoleert. Een uitvoerige toelichting is te vinden in Both (1997).

Een rozet van kwaliteiten

Een Jenaplan-basischool is

1. Ervaringsgericht

Hier gaat het om mogen zijn wie je bent (bevestiging), om welbevinden en betrokkenheid (de Duitsers hebben voor dit laatste ook het begrip 'Ergriffenheit', het gegrepen zijn door iets), om voort te bouwen op je sterke punten.

Valkuilen hierbij kunnen zijn: een te sterke gerichtheid op het individu, met verwaarlozing van de sociale context, een te sterk 'therapeutische' benadering zonder daarvoor de deskundigheid in huis te hebben, te weinig intellectuele uitdaging.

2. Ontwikkelingsgericht

Hier is aan de orde dat kinderen uitgedaagd worden tot hun grens te gaan, zelfsturing (leren hoe te leren, zelfverantwoordelijk leren), de ontwikkeling van brede competenties, het ontwikkelen van een eigen expertise.

Valkuil kan hier zijn: een te grote na-

druk op cognitie, met verwaarlozing van drijfveren (verlangens) en emoties.

3. Een leef- en werkgemeenschap

Hierbij gaat het om participatie van kinderen en ouders in de vormgeving van schoolleven en onderwijs, om het leren van en met elkaar (coöperatief leren) en het zorgen voor elkaar, het delen van plezier en verdriet, democratisch (sociocratisch) leren handelen en denken.

Valkuilen kunnen hier zijn: te weinig aandacht voor het spanningsveld tussen individu en groep, voor tegenstellingen en conflicten (vanuit een romantisch gemeenschapsbegrip) en verder te weinig aandacht voor de inscholing van sociale vaardigheden (c.q. de reflectie die daarbij hoort) die hiervoor nodig zijn en die niet elk kind soms in voldoende mate bezit.

4. Een wereldoriënterende school

De centrale plek die wereldoriëntatie inneemt is een belangrijk kenmerk van een Jenaplanschool, een kenmerk dat de komende tijd wel eens belangrijker zou kunnen worden. Leren kun je overal doen, de school is hoofdkwartier en uitvalsbasis. De kwaliteit van de ontmoeting met mensen, planten en dieren, dingen, ideeën moet hoog zijn. In de school wordt nagedacht over wat informatie waard is, worden ervaringen geordend en ingekaderd.

Hier zien we voorlopig nog geen *valkuilen*.

5. Een kritische school

Niet alles wat op de school afkomt en in de school gebeurt wordt voor zoeke koek geslikt, maar er wordt kritisch over nagedacht, mede op grond van de basisprincipes. We gaan met de kinderen ook op zoek naar mensen die ergens voor staan en zijn zelf ook herkenbaar aan de keuzes die we maken, zonder te moraliseren.

Valkuilen hierbij kunnen zijn: dogmatisme en moralisme, elkaar de maat nemen, het geheven vingertje, met daarbij een loodzware ernst. Echter: het feestvieren en het kritisch kijken naar jezelf horen hier ook bij. Zelfs 'versoberen' hoeft niet identiek te zijn aan 'versomberen', maar kan ook leiden tot een grotere vrijheid en onafhankelijkheid.

6. Een zin-zoekende school

Hier komen voorgaande kwaliteiten min of meer samen. Het gaat hier om het zoeken naar een levensperspectief (waar gaat het mij, ons om?), om spiritualiteit en verbondenheid.

Valkuil hierbij kan zijn: zweverigheid, de ander de eigen mening opdringen, maar ook: relativisme en elkaar niet echt serieus nemen. Openheid voor existentiële ervaringen en vragen (inclusief religieuze vragen) is hierbij essentieel.

Al deze kwaliteitscriteria krijgen een evenwichtige plek binnen het instrumentarium voor kwaliteitszorg, waaraan de NJPV werkt. Dat is al het geval in De Rozentuin, dat zal ook het geval zijn in het vervolg daarvan.

Slot

In dit nummer komen de verschillende kwaliteiten aan bod. Het artikel van Micha de Winter gaat vooral over de leef- en werkgemeenschap, dat van Ad Boes eveneens, maar tevens over de zin-zoekende en kritische kwaliteiten. Ton Groeneweg schrijft over de wereldoriënterende kwaliteit, in de artikelen van Rouke Broersma



en van Jeroen Tans gaat het vooral om de ontwikkelingsgerichtheid (al heeft Jeroen het tevens over de leef- en werkgemeenschap). Tom de Boer tenslotte legt de nadruk op de ervaringsgerichte kwaliteit.

LITERATUUR

- BOHNSACK, F. (1999), *Qualität von Schulen*, Bochum: Vortrag 20. Internationales Symposium European Forum for Freedom in Education
- BOTH, K. (1997), *Jenaplanonderwijs op weg naar de 21e eeuw*, Amersfoort: CPS. Met name hoofdstuk 4 – 'Kwaliteitskenmerken Jenaplan-basis-scholen'
- BOTH, K. (1999), *Standaarden zonder standaardisering. Naar kwaliteitsstandaarden voor NME*, in: Hovinga, D./C. v.d. Berg/K. Both – *Werken met standaarden: een perspectief. Kwaliteitscriteria voor doelen, didactiek en leerinhouden van Natuur- en Milieu-educatie*, Amsterdam: IVN Vereniging voor Natuur- en Milieu-educatie
- BRIMFIELD, R.M.B (1988), *Imagination, Rigor and Caring: one framework for educational reform*, in: *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol. 3, nr. 3 (Spring). Samenvatting bij Kees Both te verkrijgen.
- CAPRA, F. (2000), *De taal van de natuur*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 15, nr. 3 (januari)
- DARLING-HAMMOND, L. (1997), *The Right to Learn*, San Francisco: Jossey Bass
- EISNER, E.W. (1992), *Educational Reform and the Ecology of Schooling*, in: *Teachers College Record*, Vol. 93, nr. 4 (samenvatting in: Kees Both (red.), *Werkpapieren Schoolontwikkeling Jenaplan*, Amersfoort: CPS, 1994)
- EISNER, E.W. (1998), *The Kind of Schools We Need. Personal Essays*, Portsmouth (NH): Heinemann
- HOFMAN, O. (1996), 'Het onderwijs is geen machine', in: *Didaktief*, okt.
- LAEVERS, F. (1999), *Kwaliteit van het leven als richtsnoer*, in: *EGO-Echo*, mei 1999
- NODDINGS, N. (1995), *Goal Setting in Education*, in: Miller, R. (ed.), *Educational Freedom for Democratic Society*, Brandon (Vt.): Resource Centre for Redesigning Education
- PIRSIG, R.M. (1998), *Zen en de kunst van het motoronderhoud. Een onderzoek naar waarden*, Amsterdam: Bert Bakker
- TILT, E. VAN (1999), *De moraal van het kwaliteitsverhaal: pleidooi voor culturele ongehoorzaamheid*, in: *Vorming*, jrg. 14, nr. 3 (febr.)
- TRAAS, J.C. (1997), *Cijfers en schedelmetingen*, in: *Didaktief & School*, dec.

MENSEN IN HET WERK

BRAM

Ze zegt dat hij helemaal vastloopt op school. Die jongen met een psychiatrische stoornis. Hij is eigenlijk niet te handhaven. Veroorzaakt voortdurend ergernis. Hij is nergens op zijn plaats. Ons onderwijssysteem is niet op hem berekend. Maar hij is wel hoogbegaafd.

Ze zegt dat, als hij niet goed door deze tijd heen komt, hij een gevaar wordt voor zichzelf, of voor de samenleving. Ze zegt wat ze ziet: zijn overgevoeligheid, zijn angst, zijn vervreemding, zijn ontheemd zijn, zijn kwetsbaarheid, zijn wanhoop, zijn verlangen. Hij laat het soms zien, al duurt dat maar heel even. En alleen aan haar. De buitenwereld ziet zijn grote mond, zijn verzet, zijn gebrek aan interesse.

Maar zij mag geen kinderen begeleiden. Zij is interne begeleider en dan zou haar tijd op school heel snel op zijn. Ze heeft tenslotte maar vijf ochtenden! Desondanks heeft ze gesproken met zijn psychiater, zijn mentor, zijn ouders. Ze voelt zich wel de aangewezen persoon om hem een tijdje bij de hand te nemen. Ze kan alleen maar vermoeden wat dat van haar zal vragen.

Daarom is ze op zoek gegaan naar middelen. Geld maakt deuren open, tenslotte. "Trouwens", zegt ze, "je kunt van een school ook niet verwachten dat die zo'n groot probleem zonder extra middelen aanpakt." Die leerlinggebonden financiering is er toch niet voor niets, zo'n rugzakje met geld, waarmee de extra begeleiding die hij nodig heeft betaald kan worden. Maar stel dat er geen geld gevonden wordt, omdat de regels niet gelden voor deze school? Daar houdt haar hart echter geen rekening mee, met tijd en geld.

En wat gebeurt er als er wel geld gevonden wordt? Iedereen kijkt naar haar: Bram, zijn ouders, de psychiater, de collega's. "Ik weet niet of ik het durf", zegt ze. "Wat als ik het niet volhoud, wat als het probleem te groot is

voor mij? Ik ben bang dat het me niet lukt. Maar kan ik het maken om deze jongen te laten staan? Kan ik net doen of ik hem niet zie, als zijn ogen mij volgen in de kantine? Kan ik net doen of ik niet zie dat hij af en toe zijn masker laat zakken als we praten?"

"Ik ben bang om de verbinding aan te gaan", zegt ze tegen mij.

"Dat is te begrijpen", zeg ik, "maar betekent die angst dat je het niet moet doen?"

En: "Hoe zou het zijn als je het niet alléén zou hoeven te doen?"

We praten over haar condities. Over wat zij nodig heeft om aan de hulpvraag van deze jongen te durven voldoen.

Een paar weken later is er teamvergadering. Ze zit de hele vergadering op het puntje van haar stoel. Om kwart voor vijf komt de rondvraag.

"Ik zit met Bram", zegt ze. "Ik maak me zorgen, als hij zo doorgaat gaat hij zonder diploma van school af en zijn wij hem kwijt. Ik weet niet of hij het dan wel redt. Ik vind dat we dat niet mogen laten gebeuren. Ik weet best dat hij méér dan lastig kan zijn. Dat hij eigenlijk niet te handhaven is. Maar toch. Wij willen immers iets met zorg voor leerlingen op onze school? Als wij het opgeven of niet denken te kunnen, wie dan wel? Dat kunnen we toch niet maken?"

"Ik vind dat we iets moeten doen. Hij kan het niet alleen. Ik zou een project willen. Ik weet ook nog niet hoe dan, maar zoiets als 'Help Bram de vierde door'. Wie doet er mee?"

Ademloos gaat ze weer zitten. Haar handen trillen een beetje. Het blijft even stil. Dan gaan handen de lucht in. Ze helpen Bram de vierde door.

Cath van der Linden

Senior-adviseur en projectleider Giralis,
partners in onderwijs, 's-Hertogenbosch
e-mail: cathvdlinden@compaqlnet.nl

IT TAKES A VILLAGE TO RAISE A CHILD

Vertrouwen hebben in de jeugd

Ons handelen ten aanzien van kinderen wordt sterk bepaald door de beeldvorming ten aanzien van de jeugd. Een beeld dat sterk beïnvloed wordt door de media, die hierin vaak uiterst eenzijdig zijn. Kinderen ervaren wel problemen, maar die hebben – als je ze het zelf vraagt – vooral te maken met een gebrek aan steun (inclusief grenzen stellen, kinderen willen ook daar in serieus genomen worden), aandacht en ruimte voor ontwikkeling.

Behalve ouders en scholen moet de bredere gemeenschap zich weer sterker verantwoordelijk gaan voelen voor kinderen, onder andere in de vormgeving van de ruimte. Kinderen moeten kunnen participeren in beslissingen over hun bestaan, ook met het oog op het democratisch leren denken en handelen.

Actief betrokken

“Kinderen in deze tijd, in relatie tot de veranderende leefomgeving en het onderwijs”, dat is het thema waarover men mij gevraagd heeft te praten. Ik ben zelf een fan van het Jenaplan, mijn kinderen hebben een paar jaar geleden het Jenaplan goed overleefd. En ze praten er met veel plezier over.

Het is het jaar 2000 en we hebben net de “Eeuw van het Kind” afgerond. Ik noem de komende eeuw: de “Eeuw van het actief betrokken Kind”.

In 1900 liet de Zweedse onderwijzeres Ellen Key in haar werk een luid protest horen tegen de autoritaire opvoeding. Ze zei dat de schoolse opvoeding kinderen hun eigen initiatief en geweten afleert. Ze worden volgestopt met maatschappelijke ideologieën. Ellen Key stond in de traditie van Locke en Rousseau, mensen die pleitten voor de natuurlijke ontwikkeling van het kind.

Teveel gelijkgeschakeld

Kinderen zijn door de veranderingen in de opvoeding steeds meer apart komen te staan. Lea Dasberg betitelde het resultaat van die pedagogische ontwikkeling: “Grootbrengen door kleinhouden”.

Opvoeden is op het ogenblik weer heel erg in de mode. Iedereen wil praten over opvoeden. De AVRO

gaat bijvoorbeeld de komende tijd al haar programma's in het teken zetten van de opvoeding. In Elseviers Magazine stond kortgeleden een artikel met als titel: “Wij zijn veel te lief voor de jeugd”. Er moet – volgens dat artikel – meer wrijving komen tussen jong en oud. Vanaf de jaren zeventig zijn jong en oud teveel gelijkgeschakeld. Nederland dweept met de jeugd. Willen de jongeren een coffeeshop, dan krijgen ze die. Ze hebben te veel rechten en te weinig plichten.

Toekomst

Dit is een beeld dat bij heel veel mensen bestaat. Aan de ene kant heb je mensen, die zich het vuur uit de schoenen lopen om te pleiten voor de rechten van het kind, aan de andere kant zien we een groepering die wijst op de plichten van de jeugd. Wat moeten we daarmee? Ongeveer een jaar geleden zag ik in de Telegraaf de kop: “Geweld voor de jeugd is normaal”. En daarboven stond: “Jongeren zijn zeer negatief over de toekomst”. Dit klopte helemaal niet met mijn eigen beeld, en met wat ik over de jeugd uit onderzoek weet. De krant refereerde aan een marktonderzoek, waarbij een van de vragen luidde: “Vind je onder bepaalde omstandigheden geweld acceptabel?” Een derde van de jongeren had dit beaamd. De Kosovo-crisis was nog niet zo lang achter de rug. Je ziet

dan hoe een krant het beeld vormt. Zijn jongeren zo negatief over de toekomst? Ook hier bleek in het onderzoek weinig van. Ze waren wel bezorgd over oorlog en de ozonlaag. Ze hebben ook positieve verwachtingen en ambities. Als de lezers van kranten keer op keer dit soort negatieve publiciteit horen en zien, dan nestelt dit zich in hun bewustzijn. Dit is geen losstaand incident. Met mijn studenten bekijk ik al heel lang de berichtgeving over de jeugd in de media. En dan schrik je je een ongeluk. Vijf en negentig procent van alle berichtgeving over jongeren is negatief.

Beeldvorming en handelen

Als pedagoog verzet ik me daartegen. Want die beeldvorming beïnvloedt sterk het handelen ten aanzien van kinderen. Het jeugdbeleid staat heel vaak in het teken hiervan. Met de allergrootste groep van kinderen gaat het goed, maar men richt zich te sterk op negatieve tendensen.

Grenzen stellen aan kinderen vinden we heel moeilijk. We hebben als ouder weinig referentiekader. Je moet veel zelf uitvinden.

Kinderen hebben in materiële zin veel meer dan vroeger. Tegelijkertijd zijn de mogelijkheden voor kinderen om zelf de wereld te verkennen steeds beperkter. Zij kunnen steeds minder ‘vrij’ buitenspelen, vanuit de angst die hun ouders – vaak terecht – hebben voor ongelukken.

We barsten van de vooroordelen ten aanzien van de jeugd. Bijvoorbeeld dat ze geen normen en waarden meer hebben. In onderzoek wijkt de jeugd op dit punt niet af van volwassenen. Het zijn waarschijnlijk maar kleine groepjes die verantwoordelijk zijn voor dit verkeerde beeld. Ook is er het beeld dat kinderen niet meer opgevoed worden. Ook dit blijkt een misvatting te zijn. Is de jeugd van nu egocentrisch? Nee, ze zijn juist heel erg geïnteresseerd in de wereld om hen heen. Is de jeugd lui en racistisch? ‘Lui’ klopt niet, want de economie zou instorten als de



Micha de Winter in gesprek

jeugd zou ophouden met hun bijbaantjes. 'Racistisch' is ook onzin, want ze zijn gewend te leven in een multiculturele samenleving. 'Agresief' is ook niet juist, iedereen wordt over een grotere tijd gemeten minder gewelddadig, ook tolereren we het minder.

Een positief pedagogisch denkkader

Wat willen we wel met kinderen? We moeten, om deze vraag te beantwoorden, aandacht hebben voor de condities in de bredere leefsituatie. Denk daarbij aan ruimte om te spelen, hoe buurten in elkaar zitten. Nieuwbouwwijken zijn zeer kindonvriendelijk opgezet. Het spelen is tot een paar vierkante meter teruggebracht, met anderhalve wikip erop. In de publieke ruimte gaan andere zaken, zoals kantoren, het verkeer, en dergelijke boven de belangen van kinderen.

We bouwen enorme scholen in het voortgezet onderwijs (4000 kinderen) wat funest is voor (zwakke) kinderen.

Bij een positief denkkader hoort aandacht voor de wijze waarop kinderen zelf naar hun omgeving kijken. Hoe zien zij bijvoorbeeld de school? Dit soort vragen stellen we nauwelijks. Dat betekent dus ruimte maken voor *participatieve betrokkenheid* van kinderen.

Bij een positief kader hoort ook het kijken naar en bevorderen van wat goed gaat. Wat voor perspectief geven wij kinderen? Lea Dasberg zei dat het bieden van een hoopvol perspectief onmisbaar is voor de ontwikkeling van kinderen. De samenleving is zich aan het individualiseren. Waar leren kinderen de eigen behoeften afstemmen op die van anderen? Waar de coördinatie van een grote mondigheid met sociaal gevoel?

Tijd voor kinderen

Uit onderzoeken die wij in Utrecht doen is een beeld te vormen hoe kinderen hun leefwereld ervaren. Heel veel kinderen zijn tevreden met thuis, ofschoon sommige ouders en docenten van hen wel eens naar een opvoedingscursus mogen.

Armoede maakt opvoeding moeilijk. De tolerantie ten aanzien van kinderen is afgenomen, ze mogen te weinig kattenkwaad uithalen. In de buurt zijn te weinig mensen geïnteresseerd in kinderen, dit kan variëren van huiswerkbegeleiding tot jeugdwerker.

Ook hebben ze last van anonimiteit, voelen zich bijvoorbeeld een nummer op te grote scholen. Echt tijd voor je hebben mensen niet, na een paar gesprekken schuiven ze je door, wat het afschuiven is van verantwoordelijkheid, zo ervaren de kinderen dat tenminste. Als oplossingen zien kinderen met name: Betere informatie

over opvoeding voor ouders en docenten. Op school en in de buurt veel meer opvang en persoonlijke aandacht. Ook meer veiligheid op straat (meer politie).

Het allerliefst willen ze dat er meer met hen gepraat wordt. Niet over hen, maar met hen! Wij als volwassenen denken genoeg met hen te praten, maar kinderen zelf delen die mening niet. Echt op een "dialogische" manier met kinderen praten is eerder uitzondering dan regel op school.

Regels zijn belangrijk, maar kinderen kunnen zelf prima meedenken en meepraten over regels.

Participatie als pedagogisch perspectief

Participatie is een belangrijk pedagogisch perspectief. Het is een belangrijk opvoedkundig principe, dat past in de veranderende leefomgeving van kinderen, en dus moet het ook een belangrijke rol in het onderwijs spelen.

In het internationale verdrag voor de rechten van het kind staat als nieuw onderdeel dat participatie een recht is. Kinderen moeten betrokken worden bij beslissingen over hun wereld. Als je kinderen serieus neemt, dan blijkt de kwaliteit van de voorzieningen beter te worden (de scholen bijvoorbeeld worden verbeterd).

Als je kinderen actief betreft bij een leefomgeving zoals de school, dan heeft dat positieve consequenties voor allerlei aspecten van hun ontwikkeling. Normbesef en sociale ontwikkeling nemen toe bij dialoog met kinderen. De dialoog behoort tot de **basics**. Het bevordert zelfs de schoolprestaties, de intellectuele ontwikkeling. Het pedagogische en didactische wordt zo weer op één lijn gebracht.

Participatie heeft tenslotte ook een politieke betekenis. Als je er van uitgaat dat een samenleving democratisch moet zijn, dan hoort daar een pedagogische vraag bij, namelijk hoe wij kinderen leren dat democratie belangrijk is. Praten met kinderen, hen verantwoordelijkheid laten dragen,

niet alleen voor zichzelf maar ook voor anderen om hen heen.

Sociale verbondenheid

Er zijn bibliotheken vol geschreven waarom het met kinderen al dan niet goed gaat in hun leven. Het is eigenlijk heel simpel. Uit onderzoek komt naar voren dat "sociale verbondenheid", de Amerikanen noemen het "connectedness", een cruciale factor is die bepaalt of het goed gaat met kinderen. Dat houdt in: als kinderen

welkom zijn, er positieve verwachtingen zijn ten aanzien van kinderen, ze er in hun omgeving toe doen ("to make a difference") een constructief onderdeel van de samenleving zijn. Is dit zo dan zijn ze verbonden en is er veel minder risico voor verslaving, geweldadigheid enz. Die connectedness is maakbaar.

It takes a village to raise a child. De hele gemeenschap is hier nodig. Ouders hebben een belangrijke rol, maar kunnen het niet alleen. De gemeenschappelijke verantwoordelijke

rol van de samenleving moet weer terugkomen.

Belangrijk is dat we niet alleen privé, maar ook in de publieke ruimte weer van kinderen gaan houden. In Frankrijk zag ik deze zomer heel groot op een gebouw geschreven: "Confiance aux jeunes". Heb vertrouwen in de jeugd! Dat lijkt me nu eens een goed product om massaal te importeren. ■

Micha de Winter is hoogleraar pedagogiek aan de Universiteit Utrecht.

Lennart Vriens

OPVOEDING IN SCHOOL EN DE OUDERS

Micha de Winter heeft in zijn lezing/artikel gezegd, dat het persoonlijke zo belangrijk is. Daarom begin ik met enige autobiografische informatie. De afgelopen tien jaar ben ik bijzonder hoogleraar vredespedagogiek in Utrecht geweest en heb met daarbinnen bezig gehouden met de vraag wat oorlog en vrede betekenen in opvoeding en onderwijs. Hierbinnen heb ik projecten begeleid en er materiaal voor ontwikkeld. In de jaren tachtig heb ik bestudeerd wat de problemen van oorlog en vrede voor kinderen betekenen.

Ik ben nu gevraagd als theoretisch pedagoog een bijdrage te leveren over opvoeding in de school en hoe je dat samen met ouders kunt doen. Opvoeding is meer dan een zaak van de betreffende opvoeder en het kind. De UNESCO lanceerde het motto: 'It takes a whole village to raise a child' en hiermee is aan te geven dat de gemeenschap ook een pedagogische potentie heeft.

Vanaf de jaren zeventig heb ik al binding met het Jenaplanonderwijs.

Leraar als opvoeder

Ik wil het dus hebben over de relatie school – ouders, in verband met het opvoeden van kinderen. Zelf ben ik als onderwijzer begonnen op een school in Noord-Holland.

Ik had een goede sfeer in de klas. Er was alleen erg weinig contact met ouders.

Toch voelde ik me opvoeder van de kinderen. In die tijd ontstond de ouderparticipatie.

In de jaren tachtig is de medezeggenschapsraad opgericht en in 1985 is ouderhulp in de wet vastgelegd.

Nu blijkt het een grote toer te zijn om ouders bij de school te betrekken. In veel gezinnen werken beide ouders. Bij diverse groeperingen van allochtonen besteden is de opvoeding per definitie een zaak van de school, waar je je per definitie niet mee bemoeit. In grote steden komt het voor dat kinderen op school komen, zonder dat hun elementaire behoeftes, bijvoorbeeld een ontbijt zijn vervuld. De ouders komen er door allerlei oorzaken niet aan toe om hen goed te verzorgen. Scholen springen dan een beetje in.

Pedagogisch potentieel

Ik denk dat er een verband is tussen de opvoedende invloed van de ouders en het pedagogisch potentieel van de school. Waar het een sterker wordt, wordt het andere zwakker en omgekeerd. Neemt de invloed van de ouders af, dan wordt een groter beroep gedaan op de pedagogische betrokkenheid van de school.

Het bewust kinderen een bepaalde richting opsturen neemt in betekenis af. Je ziet een terugdringen van autoriteit. In opvoeding en onderwijs ontstaan meer egalitaire verhoudingen. Normativiteit komt in het algemeen onder druk te staan. De traditionele kaders vallen weg. De volwassene als voorbeeld valt een beetje weg.

Er is een hele jeugdcultuur ontstaan, mede door de moderne media, waaronder televisie. We hebben een ander beeld van de werkelijkheid gekregen. Het is niet meer zo duidelijk wat schijn is en wat werkelijk, de grenzen tussen wat is echt en niet-echt is vervagen. De opvoeding wordt onder invloed hiervan ook onduidelijker. Onderwijs moest kansarme kinderen helpen gelijke kansen te krijgen.

Emancipatie van het onderwijs

Een van de gevolgen van de opmars van het reformpedagogische onderwijs is meer waardering van het kind zelf en minder aandacht voor de opvoeder. Misschien is de opvoeding niet teruggedrongen, verdwenen of in betekenis afgenomen, maar gewoon heel duidelijk veranderd. Opvoeding is democratischer geworden, is meer onderhandelen geworden, ook in het onderwijs, bijvoorbeeld: de voornaamste theorie hoe mensen(kinderen) leren is, dat leren met elkaar onderhandelen is over kennis en de betekenis van kennis.

Je kunt je de maatregel rond het studiehuis alleen maar voorstellen als de voorstanders ervan kennis beschouwen als iets dat niet vast ligt, maar wat je opbouwt in onderhandeling met je omgeving, dus met medeleerlingen, leerkrachten, en dergelijke.

Het is niet verwonderlijk dat Jenaplan en andere traditionele vernieuwingscholen in de jaren zeventig als paddestoelen uit de grond schoten, omdat hier meer dan in het traditionele onderwijs ruimte was voor de opvatting van opvoeden als onderhandelen. Nederland alleen heeft meer Jenaplanscholen dan de rest van de wereld samen. De onderwijswetgeving bij ons heeft erkend dat de school (mede) van de ouders is en maakte het mogelijk dat ouders bij het stichten van een school subsidie konden krijgen.

Scholen pedagogischer

In de jaren negentig worden scholen opgeroepen om zich weer wat pedagogischer op te stellen. In de jaren daarvoor wilden ouders dit liever in eigen hand houden. Wat voor plaats hebben de ouders nog in de opvoeding van het kind? Is aandacht in dat ene kwaliteitsuurtje per dag wel voldoende?

Als het niet helemaal goed gaat met de opvoeding komt men bij de school terecht. Uit de scholen kwamen antwoorden op problemen van de samenleving: er ontstonden bijvoorbeeld brede scholen. Ook in samenwerking met club- en buurthuiswerk, de politie enzovoorts.

Scholen met een pedagogische benadering spreken mij wel aan, je kunt mijns inziens het didactische deel niet van andere aspecten scheiden.

Opvoeden is niet iets wat alleen maar gebeurt tussen een ouder en een kind of tussen een leerkracht en een kind. Opvoeden doe je samen. Je kunt opvoeden op twee manieren opvatten: breed en smal. Eigenlijk denk ik dat je, als je enthousiast bent in het onderwijs, dat je altijd gecommiteerd bent aan een brede opvoeding. Dan interesseert het je niet alleen of kinderen zich ontwikkelen voor rekenen of taal, maar dan interesseert het je ook dat ze zich goed ontwikkelen en een goede eigen weg in de wereld vinden! Ze hebben daar wezenlijk hulp bij nodig. Ze zijn (fysiek, moreel, sociaal en cognitief)afhankelijk van goede opvoeders. Het is goed dat de eigen inbreng van kinderen meer erkenning heeft gekregen, maar kinderen hebben ook recht op afhankelijkheid. Ze kunnen ook in hun zelfstandigheid overbelast worden. ■

Dit is de neerslag van de lezing die Lennart Vriens op 9 november 2000 hield tijdens de landelijke Jenaplanconferentie, Papendal, Arnhem. Lennart Vriens is werkzaam bij de Vakgroep Onderwijskunde van de Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Utrecht.



Jaap Meyer, tevreden over het verloop

MEER ENERGIE IN TAAL

Onze school is een kleine openbare vernieuwingschool met een vriendelijk, rustig werkklimaat, waarin leerlingen met voor hen zinvol werk bezig zijn, ieder op het eigen niveau. We bieden een warme, veelzijdige, inspirerende leer- en werkomgeving, die de leerling uitdaagt tot het nemen van initiatieven.

We vinden het belangrijk dat onze leerlingen zelfstandig kunnen werken, waarbij ze verantwoordelijkheid moeten nemen voor de gemaakte keuzen.

Onze manier van werken, de rol van de leerkrachten, de schoolgrootte en de komst van ICT zijn volgens ons bepalende factoren waardoor ons taalonderwijs de afgelopen acht jaar zo ingrijpend kon veranderen en het verandert nog steeds. Ieder jaar passen we onderdelen aan en regelmatig doen we mee aan projecten of nemen zelf het initiatief tot een project. Het vorig jaar gestarte taal-media project is daar een voorbeeld van.



Eigen manier van taalonderwijs

We maakten deel uit van het onderwijsvoorranggebied Noordwest Overijssel, met als gemeenschappelijk kenmerk de geringere taalontwikkeling van ouders en leerlingen. Daarom vonden we als team zo'n acht jaar geleden dat er meer energie in ons taalonderwijs gestoken moest worden, zowel wat betreft het mondeling als het schriftelijk taalgebruik. Dat hebben we gedaan.

De verschillende stappen die we hebben gezet, beschrijven we hieronder in het kort, met daarin verweven de projecten waar we aan mee doen of hebben gedaan. Het geheel geeft een beeld van onze heel eigen manier van taalonderwijs, waar ICT niet meer uit weg te denken is en waar we trots op zijn. Ons laatste project, "taal-media", is een logisch gevolg van de eerdere ontwikkelingen op school.

Kringgesprekken en leren schrijven

Wat betreft het mondelinge taalgebruik zijn we begonnen om in alle groepen kringgesprekken in te voe-

ren. Leerlingen leren praten door het veel te doen in een voor hen zinvolle samenhang. Het gaat ons daarbij steeds om het formuleren en herformuleren. Naast de taalontwikkeling blijkt het doel van een kringgesprek heel veelzijdig. Ze vormen nu een centraal deel van ons onderwijs. We willen er een aantal doelen mee realiseren die voor ons onderwijs van belang zijn:

- stimuleren van de taalontwikkeling
- durven spreken, leren gedachten onder woorden te brengen
- leren luisteren
- samen doen, samen beleven, zorgen voor een goede werksfeer in de groep
- plannen maken, organiseren, verdelen van werk en materiaal
- leren kiezen en daar verantwoordelijkheid over afleggen
- verantwoordelijkheid leren nemen
- stimuleren van zelfstandigheid
- afspraken maken en zich aan regels houden
- bespreken van gemaakt werk, nieuwe ideeën opdoen, inspireren tot nieuw werk
- leren om in een groep leiding te geven

- leren om in een groep leiding van anderen te accepteren.

Vervolgens lieten we de leerlingen opschrijven wat ze in de kring verteld hadden. Daardoor is de drempel om wat te vertellen en te schrijven lager.

De moeite waard

De kinderen die dat willen lezen hun eigen teksten en gedichten voor in de kring. Dat kan een spannende aangelegenheid zijn, omdat het vaak verslagen zijn van heel persoonlijke ervaringen. De ene keer vragen groepsgenoten uitgebreid naar het verhaal achter de tekst en willen ze nauwkeuriger weten hoe het gegaan is. Een andere keer vragen ze naar de beleving: "Wat vind je daar zelf van?" Ze reageren ook regelmatig met het vertellen van een eigen, vergelijkbare ervaring. Opnieuw leren kinderen elkaar gericht en systematisch bevragen. De schrijver wordt geholpen zijn ervaringen nog beter te formuleren, nog beter op te schrijven. De teksten zijn vaak levensecht en voor de groepsgenoten herkenbaar. Het maakt ervaringen gemeenschappelijk en al schrijvend, voorlezend en pratend groeit hun taal. Met taal komen ze tot een voorstelling van de wereld waarin ze leven.

Kinderen leren dat ze niet voor een cijfer schrijven, maar ze gaan schrijven om voor henzelf dingen vast te leggen of om anderen iets te vertellen. Ze ervaren vanaf het begin dat het de moeite waard is om dat te leren.

Er wordt op een andere manier geschreven

Kinderen ervaren dat taal een flexibel werktuig is. Als zij gewend raken aan het schrijven, gaan ze al tijdens dat schrijven steeds meer spelen met taal. We hebben inmiddels de beschikking over een netwerk met ruim één computer per vier leerlingen. Ze schrijven dan ook regelmatig rechtstreeks op het scherm, waarbij hun manier van schrijven anders wordt. Het proces van herschrijven en veranderen begint nu al tijdens het

schrijven. Als je in je schrift schrijft moet je van te voren goed nadenken over wat je wilt schrijven. Met een tekstverwerker ga je makkelijker aan de slag. Veranderen gaat immers heel eenvoudig en het resultaat blijft mooi. Leerlingen schrijven nu ook veel vaker met z'n tweeën een verhaal. Samen achter het scherm blijkt makkelijker te gaan dan samen in een schrift. Verschillende invallen die tijdens het werken ontstaan kunnen worden ingepast en aan het eind maken beiden een printje om voor te lezen, om mee te nemen.



Meer schrijven ... meer variatie

De geprinte tekst, liefst met een mooi gekleurde kop erboven, is iets om trots te laten zien en mee te nemen. Dat is motiverend voor de volgende tekst of voor groepsgenoten. Om kinderen te inspireren bieden we ze een paar keer per jaar een taaldruktechniek aan: een kleine dichtvorm of we laten ze schrijven op een van tevoren met elkaar afgesproken manier. Ook werken onze leerlingen een week per jaar samen met leerkrachten en studenten van de Hogeschool Utrecht, afdeling literaire vorming. Dan zijn we intensief met allerlei vormen van taal bezig.

Meer met een printer

Op de Menno van Coehoornschool uit Leeuwarden kwam ik een potloodtekening van een hooiberg tegen, waarover 'een speld in een hooiberg zoeken' geprint was. Die tekening kwam bij ons op school en dat was het begin van een hele reeks nieuwe experimenten. Met de inktjet printer blijf je over heel wat materiaal te kunnen printen. Deze combinatie van illustratie en tekst leverde een extra motivatie om nog meer te gaan schrijven.

Klasse(n)krant

We wilden nog wat meer doen met de printjes. Op dat moment zagen teamleden op basisschool Het Anker uit Emmen een klassenkrant hangen. De krant werd meegenomen naar

school en vanaf die week verschijnt er in groep 6 7 8 een eigen krant. Ook in de groepen 1 2 en 3 4 5 worden inmiddels klassenkranten gemaakt.

Door de krant leren leerlingen ook, dat je bij het schrijven rekening moet houden met je grotere lezersgroep. Mensen buiten school moeten de verhalen ook begrijpen. Dat levert opnieuw een andere manier van schrijven op.

Met de klassenkrant dienen we, op een voor de leerlingen zinvolle manier, een hele rij doelen tegelijk. Hij is actueel en:

- informeert familie en schoolgenoten
- stimuleert het op papier zetten van gedachten
- stimuleert het schrijven van verhalen
- levert goede oefeningen in het stellen
- stimuleert het samenwerken
- zorgt voor meer vaardigheid op de computer
- leert leerlingen letten op vormgeving
- levert een functioneel gebruik van illustratietechnieken
- stimuleert foutloos spellen
- wordt veel gelezen en herlezen.

Tekstbesprekingen

Om nog meer greep op het schrijven te krijgen zijn we vervolgens begonnen met tekst-besprekingen. Iedere week wordt met de groep een tekst besproken op inhoud, manier van

schrijven en spelling. Kinderen ervaren dat het herschrijven en vervolmaken van een tekst hoort bij het proces van je duidelijk schriftelijk uitdrukken. Ze ervaren dat ze kunnen zeggen en schrijven wat ze op hun hart hebben.

Verder taalwerk

Op de teksten sluit ook het taalwerk aan. De leerlingen maken heel gericht oefeningen in die onderdelen waar ze moeite mee hebben. Dat doen ze in hun schrift, maar ook steeds meer op de computer, waarvoor we al over wat speciale oefenprogramma's beschikken. Die oefeningen kunnen per leerling dus heel verschillend zijn.

Ook bij het ontleden zijn de computers voor de hogere groepen goed te gebruiken. Leerlingen kruipen nu zelfs na schooltijd nog achter het apparaat "om nog even wat met 'Taalbank' te ontleden." Dat hebben we in al die jaren voor het computertijdperk nog niet eerder meegemaakt.

Lezen

Bij het lezen gaat het bij ons op school voortdurend om de samenhang met het andere schoolwerk, met name met het spreken, het natuurlijk lezen, de tekstbespreking en de wereldverkenning. Het lezen staat voor onze leerlingen steeds in een zinvol verband. Lezen is bij ons op school vanaf het eerste begin begrijpend lezen. Om de kleuters met geschreven taal in aanraking te



brengen, schrijft de leerkracht regelmatig teksten van de kinderen bij hun tekeningen, leest ze voor en richt tentoonstellingen in, waarin ook boeken voorkomen. Ze houdt samen met de kinderen een dagboek bij en maakt met hen een klassenkrant. In groep drie sluit de leerkracht daarop aan. Ze gaat bijvoorbeeld verder met eigen teksten, met een klassenkrant en met een dagboek. Bij het leren lezen zijn hun eigen verhalen, hun eigen zinnnetjes uitgangspunt. Zo krijgt ook lezen voor de leerlingen direct een zinvolle en motiverende context. Er verschijnen tegenwoordig heel veel leuke leesboeken voor kinderen en we hebben de laatste jaren veel nieuwe leesboeken en prentenboeken aangeschaft. We vinden het belangrijk om uit te zoeken welke boeken leuk zijn voor welk kind, wat betreft inhoud en leesniveau. Een van de ouders gaat wekelijks met een groepje leerlingen naar de bieb en zoekt zorgvuldig vers leesvoer uit. In alle groepen wordt bijna dagelijks voorgelezen. We hebben de afgelopen twee jaren meegedaan met het succesvolle OVG- project 'Bieb

2000'. Dit is een door onze school bedacht leesproject, waarbij de kinderen van acht scholen dezelfde boeken lezen. Vervolgens e-mailen ze met elkaar over die boeken. Enkele kinderen lezen een paar keer in de week hardop bij een leesouder. Het geheel van deze leesactiviteiten moet er voor zorgen dat onze leerlingen plezier in lezen krijgen. We vinden we het bemoedigend dat voor de kinderboekenjury de laatste jaren bijna al onze leerlingen van de hoogste groepen op vrijwillige basis mee-lezen. We schaffen er ieder jaar een set extra boeken voor aan.

Correspondentie

Sinds een jaar of zes schrijven en mailen de kinderen van onze school met die van andere scholen. In een groepscorrespondentie wisselen ze van alles uit: teksten, klassenkranten, werkstukken, videobanden en creatief werk. Daarbij gaat het er ons onder andere om dat ze leren hun vragen en antwoorden duidelijk op papier te krijgen en dat ze hun horizon verbreden. Dat geldt zeker voor

het schrijven met leerlingen in het buitenland. Groep 6 7 8 schrijft wekelijks met leerlingen van de Vlaamse binnenstadsschool De Appeltuin. (appeltuin@artefact.be) We zijn er in 1999 met behulp van EG-subsidie zelfs op bezoek geweest. Het leven van die leerlingen levert veel stof op om over te schrijven. Wat voor onze leerlingen heel gewoon is, is voor hen bijzonder en andersom. Leg maar eens uit wat trefbal is of hoe een ligboxenstal met melkrobot werkt. Schrijf maar eens precies op wat je bedoelt. Gewone dingen worden ineens met heel andere ogen bekeken. Er is een heleboel waar ze zo aan voorbij lopen. Het dwingt ze om over hun eigen zaken na te denken. Dat laatste geldt trouwens ook voor de leerkrachten. ■

ARTIKELLEN DIE ZIJN VERSCHENEN OVER ONS TAALONDERWIJS

- *Met een printer kan veel meer. School en computer 1996*
- *Het nieuwe werkwoord emailen. Computers op school, jaargang 9, februari 1997*
- *Tekstverwerkers, stimulerende factor bij anders schrijven. School en computer 1997*
- *Een klasse(n)krant, een eenvoudig, veelzijdig en krachtig onderwijskundig hulpmiddel, Computers op school, jaargang 9, juni 1997*
- *Klassenkrant. Computers op school, jaargang 10, juni 1998*
- *Hallo boeken neuzen. De schoolmediatheek, 1998 nummer 2*
- *Daar kunnen we computers goed bij gebruiken. JSW, februari 1999*
- *Correspondentie De schoolmediatheek voorjaar 2000*

IN VOORBEREIDING

- *De klassenkrant, verschijnt in Praxis*
- *Boekmail, verschijnt in Praxis*

HET KLASSENKRANTEN-PROJECT

Idee: Rolpaal Blokzijl

Dit taalproject is een logisch vervolg op de eerdere ontwikkelingen van teksten, klassenkranten, corresponderen en het mailen over leesboeken.

Een ontwikkelproject

Op de basisscholen de Rolpaal uit Blokzijl, de Carrousel uit Dalfsen en de Horizon uit Ens worden klassenkranten gemaakt. Op de drie scholen lopen 3e of 4e jaars stagiaires van de pabo Meppel stage. Aan iedere school is minstens 1 student van de Hogeschool voor de kunsten Utrecht HKU afdeling literaire vorming gekoppeld.

De groepen van de scholen maken regelmatig een klassenkrant en versturen die klassenkrant naar alle deelnemers. Leerlingen, studenten, leerkrachten, docenten en ouders kunnen reageren op stukjes uit die kranten. Alle deelnemers zien op de kring van kennisnet alle reacties en kunnen via de groep weer reageren op deze berichten.

Aan het project werken leerlingen en leerkrachten van basisscholen, studenten en docenten van een pabo en de HKU samen, met ieder een eigen inbreng. Verschillende deelnemers hebben heel verschillende verwachtingen. Zo stelden we ons van te voren voor dat:

- leerlingen
 - leren teksten schrijven over eigen ervaringen en belevingen
 - leren hoe ze een klassenkrant kunnen maken en versturen
 - lezen kranten van andere scholen
 - eren vragen stellen aan andere kinderen
 - leren helderder formuleren en kritisch omgaan met hun eigen tekst
 - vergroten op een zinvolle manier hun computervaardigheid
- studenten van de pabo
 - leren een groep begeleiden bij het maken van klassenkranten
 - leren inzien wat bij teksten van leerlingen belangrijk is
 - leren met leerlingen corresponderen over teksten van leerlingen
 - ervaren hoe studenten literaire vorming met teksten omgaan
 - vergroten op een zinvolle manier hun computervaardigheid
- studenten van de hku
 - hebben vanuit hun opleiding en ervaring in het werken met teksten een heel eigen en inspirerende inbreng
 - ervaren hoe pabo-studenten met teksten omgaan
 - vergroten op een zinvolle manier hun computervaardigheid
- leerkrachten basisonderwijs
 - leren werken met klassenkranten en tekstbesprekingen
 - voor de leerkrachten van onze school is het een nieuwe impuls in het werken met de klassenkranten
 - leren van de hku-mensen een andere manier van het benaderen van teksten
 - vergroten op een zinvolle manier hun computervaardigheid
- voor pabodocenten
 - is het een confrontatie met de inhoud van hun opleidingsmodulen
 - vergroten op een zinvolle manier hun computervaardigheid

Het is een project dat eenvoudig is van opzet, zonder strakke doelstellingen vooraf, maar wel met verwachtingen en duidelijke afspraken over de regelmaat van mailen en antwoorden op berichten. Een project dat zo open mogelijk wordt gelaten en dat door de inbreng van de verschillende deelnemers heel anders kan worden, dan het van te voren bedacht is. De kracht er van zit in de eenvoud en in de samenstelling van de groep. E-mail zal binnen de discussies en verdere ontwikkelingen een belangrijke plaats innemen. Onze droom van te voren was dat het een waterval van mailen zou gaan worden. Dat is nog niet helemaal uitgekomen, maar we zijn een heel eind op weg.

Tot nu toe:

In het voorjaar van 1999 is op de pabo Meppel een eerste bijeenkomst voor belangstellenden geweest. Jeroen Tans heeft daar uitgelegd wat de opzet was en er is gebrainstormd over wat er allemaal mogelijk is of misschien wel zou kunnen zijn.



Daarna hebben onze collega's Janny Eissen en Jeroen Tans de collega's van de Carrousel uit Dalfsen en de Horizon uit Ens op twee woensdagmiddagen geschoold in het maken van klassenkranten.

Ook de deelnemende studenten hebben zich geschoold, zodat zij de groepen kunnen begeleiden waar het maken van een krant nog problemen oplevert.

In het begin van dit schooljaar 1999 - 2000 kon, nadat er op de pabo Meppel nog wat organisatorische aanpassingen geregeld moesten worden en er een projectleider kon worden aangesteld in de persoon van Jans ter Bork, het project van start gaan.

De drie basisscholen produceren nu wekelijks alle drie klassenkranten. En er verschijnen al heel wat mailen van deelnemers op ons scherm met reacties op teksten uit de kranten en de verwachting is dat dit nog aanzienlijk toe gaat nemen.

Alle deelnemers hebben in het najaar van 1999 op een woensdagmiddag en avond deelgenomen aan een cursus over het maken van teksten op de hku in Utrecht. En in het voorjaar 2000 aan een cursus tekstbesprekingen op de pabo in Meppel.

Er is een groep op Kennisnet, de site van het ministerie, in werking ter ondersteuning van de communicatie en ter illustratie voor derden.

Begin schooljaar 2000 - 2001 zijn de leerkrachten van de scholen en de pabostudenten en docenten bij elkaar geweest op de pabo om over het tweede jaar te overleggen. Iedereen is gemotiveerd. Er zijn nieuwe afspraken gemaakt over inhoudelijke inbreng van studenten. Daarvoor is er ook dit jaar vanuit de hku een scholing voor alle deelnemende pabo studenten en leerkrachten van de drie basisscholen. De scholen krijgen een beamer voor de tekstbesprekingen er wordt een chatbox gezocht waar studenten en leerlingen tegelijk over een tekst uit een krant met elkaar kunnen chatten.

Organisatie op onze school

Het maken van een krant gaat nu vrij eenvoudig

De redactie

Iedere week op maandagochtend bespreken we in de kring kort de krant van de vorige week. Daarna kiezen we met elkaar twee leerlingen uit de groep die de redactie vormen. De animo om er in te gaan zitten is groot. Deze redactie let in de loop van de week op wat er in de groep gebeurt, op verhalen die leerlingen in de kring voorlezen, op mooie dingen die gemaakt worden, ze noteren grappige voorvallen en soms vragen ze iemand uit de groep om over een bepaald onderwerp wat te schrijven.

Leren met en van elkaar

In het begin van het schooljaar werkt in de redactie een leerling die het al goed kan samen met een leerling die nog het een en ander moet leren. De samenstelling van de koppels is steeds wisselend. Nu zijn er redacties, waar ik me helemaal niet meer mee bemoei. Tot en met het printen en kopiëren doen ze alles zelf.

Een tekstverwerker

De redactie beschikt in ieder geval op donderdag en vrijdagmorgen over een tekstverwerker. De leerlingen werken nu in "word 6.0". Een minder ervaren redactie moet goed doorwerken, ervaren koppels hebben aan een paar uur genoeg. Het werk bestaat voor het grootste gedeelte uit het invoegen van bestaande bestanden uit de leerlingenmappen van ons netwerk en het uittypen van verhalen uit de tekstschriften. Ook het verzorgen van de lay-out zoals het verdelen in twee kolommen en het toevoegen van de vaste kop gaat met "Word" vrij eenvoudig. Gewoon doen ... oefening baart kunst, blijkt hier voor de leerlingen de praktijk te zijn. De redactie deelt vrijdag bij de deur trots de krant uit. Ook wordt hij in de kring van Kennisnet gezet.

Doordat de krant iedere week uitkomt blijft hij actueel.

Reageren

Van nieuwe kranten van de andere scholen worden in kring de titels voorgelezen. Vervolgens besluiten we welke teksten helemaal worden voorgelezen. Deze worden meestal uitgebreider besproken. De leerling die de kring leidt, wijst uit de vrijwilligers twee leerlingen aan die op de artikelen zullen reageren. Deze reacties komen op de kring van Kennisnet.

Dagelijks wordt door een leerling op die kring gekeken of er op onze kranten of onze reacties gereageerd wordt. Dan kunnen de aangeschreven leerlingen weer terugschrijven en op deze manier ontstaat een stroom van mailen over de teksten.

Bij al het schrijven gaat het er steeds om. Staat er wat je wilt vertellen ... Kan je zeggen en schrijven wat je op je hart hebt. ■

WINTER

*Winter. Je ziet weer de bomen
door het bos, en dit licht
is geen licht maar inzicht:
er is iets nieuws
zonder de zon.*

*En toch is ook de nacht niet
uitzichtsloos, zolang er sneeuw ligt
is het nooit volledig duister, nee,
er is de klaarte van een soort geloof
dat het nooit helemaal donker wordt.
zolang er sneeuw is, is er hoop.*

Herman de Coninck

DE MUZISCHE BASISCHOOL

Het leren van de kunst en de kunst van het leren

KLEIN KLEIN KLEUTERTJE

*vlinderdansend
over het plein*

*jouw droomvis
voelt zich
in het water*

*zing
en dwing
tot overgave*

*kom eens in ons huisje
en we zullen je leren*

*de kortste verbinding tussen twee
punten
hoe koud het bloed van vissen is
en de risico's van de betovering*

tdb

Kunst in school.

Waar halen we het vandaan?

Het lijkt me verstandig eerst maar eens te kijken naar wat we al in huis hebben. We verbazen ons vaak over 'het hoge kunstzinnige gehalte' van bijvoorbeeld kleutertekeningen. De schepper heeft het klaarblijkelijk zinvol gevonden mensen iets in het basispakket mee te geven dat hiermee te maken heeft.

Of heeft het eigenlijk niets met kunst van doen? Is het eerder een gevolg van kinderlijke argeloosheid en onkunde, een soort infantiele authenticiteit. Iets wat voorbijgaat en later moeilijk meer terug te halen is? Hooguit, maar dan uiteraard minder argeloos, door getalenteerde DaDa-isten, die er voor hebben doorgeleerd.

Beschouw het eventueel als een gedachten-experiment. Laten we er eens van uit gaan dat het muzische

dat kleine kinderen als een aura omgeeft een aangrijpingspunt kan zijn voor de kunstzinnige ontwikkeling zoals die op het kernprogramma van de basisschool staat.

De muzische mens

In zijn boek *De muzische Mens* vertelt Jon-Roar Bjørkvold over de volgende ervaring¹ om aan te geven wat hij met deze titel bedoelt:

Storm en wilde golven. Drie doodsbangen mensen in een 6,5 meter lange houten boot op een woeste zee. Twee kinderen en hun vader.

Mijn God, wat heb ik gedaan. De kinderen meenemen naar zee in dit vreselijke weer. Zelfs als de zee kalm is, heb ik moeite met het afmeren van de boot bij de kade.

Mijn kleine zoon klampt zich vast aan de spanten. Hij kent mijn beperkingen in een boot. De tranen stromen over zijn wangen.

Chaos op zee, chaos in mij. Ik voel dat ik de controle verlies. Alles is drijfnaat. Een koninkrijk voor vuurpijlen en droge lucifers.

Dan hoor ik zingen. Het is de stem van mijn dochter van twaalf. Eerst voorzichtig en onzeker. Dan steeds vaster, steeds intenser. Het lied stijgt hoger en hoger, over het motorhuis en de blauwe kajuit, tegen de wind en de regen in. De tonen verzwakken geen moment. Wat zingt mijn dochter? De oude afscheidspalm van de Titanic? Nee, zeker niet! Het is een kinderliedje dat het tegen de storm opneemt:

Klein klein kleutertje
wat doe je in mijn hof

je plukt er alle bloempjes af
je maakt het veel te grof!
Ach, mijn lieve mamaatje
zeg het niet tegen papaatje,
ik zal zoet naar school toe gaan
en de bloemetjes laten staan....

Bloempjes plukken, naar school gaan – in deze storm! Even verbijt ik een lach, voor de angst zich weer van mij meester maakt. Ik voel me misselijk.

Mijn dochter blijft zingen. Het lied is een overlevingsstrategie geworden: We shall overcome!

Langzaam krijgt het lied grip op mij, het maakt me rustiger. De angst raast niet langer ongecontroleerd door mijn lichaam. Hij is er nog wel, maar ik heb hem op een vreemde manier onder controle.

Door de regen, die bijna horizontaal in de lucht staat, kan ik vaag mijn dochter zien. Ze heeft een bleek gezicht en is drijfnaat in haar oranje reddingsvest. Tegelijkertijd is ze onbuigzaam. Door het liedje heeft ze de leiding overgenomen. Zo intens als ze zingt omarmt ze haar broertje. Molto Serioso. Hij houdt op met huilen. Hij leunt met zijn hoofd tegen haar schouder. De wilde golven bereiken hem niet meer, hoewel de zee rond de boot onverminderd tekeergaat. De kracht van het liedje heeft de storm in ons bedwongen.

Door dit liedje, door dit zingen is het meisje verbonden met iets wat in ons allemaal leeft en wat we onder andere met verbazing waarnemen bij kleine kinderen: het muzische. Geen mens kan van het muzische worden ontdaan zonder daarbij iets wezenlijks te verliezen. Het is onze opgave te proberen deze muzische mens iets beter te begrijpen.

Eenheid

In het verhaal van de storm worden innerlijke en uiterlijke wereld als eenheid ervaren. Edith Cobb tekent in haar boek over de kindergeest en de ecologie van de verbeelding² soortgelijke ervaringen op. Ze heeft talloze interviews gehad met kunstenaars over hun sleutelervaringen. Steeds weer komt dit thema van 'vormscheppende ogenblikken waarin het zelfbewustzijn wordt vergroot' terug. Voor veel kunstenaars zijn dit soort ervaringen niet zozeer weemoedige herinnering, maar eerder een leidmotief dat in hun leven voortdurend meespeelt. Zowel bij het scheppen als bij het ondergaan van kunstwerken komt men dan in een soort trance waarbij 'hemel en aarde, subject en object' tot éénheid versmelten.

DEBUSSY

*twee smalle handen over de ivoren
toetsen scheppen hun eigen romantiek
een tedere meeslepende muziek
wordt als een glimlach, als een droom geboren
in deze droom voel ik mijn hart ontwaken
verwonderd, door ontroering overmand
voor ik het weet heb ik mij laten schaken
door Debussy – terug in kinderland
waar poppen serenades komen brengen
waar kleine herders slapen, bloemomkrans
en sneeuwverliefd voorbij de vensters danst
schijnt humor zich met weemoed te
vermengen
een teddybeer maakt sprongen en grimassen
dan – met een slag – valt de piano dicht
en in het nuchtere namiddaglicht
voel ik me onherroepelijk volwassen.*

Hanny Michaelis: *Children's Corner*³



Hoewel de dichteres haar volwassenheid duidelijk als noodlot ervaart is er bij tijd en wijle toch deze roesvan-eenheid die als een geschenk uit de hemel haar overvalt tijdens een 'onbewaakt moment'. Herkenbaar? Luc Stevens⁴ stelt dat ons onderwijs het kind vaak van het zaakgericht leren afleidt naar het egogericht leren. De school gebruikt het leren (het werk, de inzet, de overgave) van kinderen om cijfers te genereren. In onze maatschappij gaat dat tegenwoordig bijna automatisch. We krijgen zelfs last van een bepaald soort geweten wanneer we dat niet doen. Via het egogericht leren wordt de éénheid tussen subject en object onder druk gezet. We vragen ons immers voortdurend af wat het rendement is van onze activiteiten.

Er is een zekere onverschilligheid voor nodig om de betrokkenheid in stand te houden. Heel duidelijk zien we dat in het spel. Als kinderen spelen zijn ze in een andere wereld, of beter gezegd: zijn ze anders in de wereld. We spreken dan van tijdvergeten bezig zijn.

Schoolpleingejoel markeert wijd en zijd het territorium van de kindercultuur. Het is Iona Opie geweest die, aanvankelijk samen met haar man Peter, studie heeft gemaakt van wat zich op de speelplaats afspeelt.⁵ Ze schetst een uitermate interessant beeld van de geheel eigen folklore van kinderen. Over een periode van meer dan 20 jaar heeft ze systema-

tisch onderzoek verricht naar spelletjes, rijmpjes, verhalen, spreuken, rituelen en wat dies meer zij. Je wordt onwillekeurig bepaald bij het vaak tegenstrijdige verschil tussen plein en school, slechts enkele meters van elkaar verwijderd. Op het signaal van de schoolbel verstomt het gejoel, er vormen zich rijen, afgescheiden groeperingen, volwassenen doen zich gelden, de stoet zet zich in beweging en een paar minuten later klinkt de dreun van de tafel van zeven.

In onze arbeid hebben mijn man en ik getracht een overzicht te geven van de enorme rijkdom, de verscheidenheid en de opmerkelijke levenskracht van de kindercultuur. In dit boek doe ik een poging het gebeuren op het speelplein zelf in beeld te brengen. Hoe het culturele erfgoed van kind op kind wordt overgeleverd; hoe gelegenheidsspelletjes ontstaan en hoe het gedrag is van de 'kunstenaars' en hun publiek. Maar vooral wil ik getuigen van het gevoel omgeven te zijn door de enorme verscheidenheid aan vitaliteit van dat lachende, schreeuwerige, overmoedige schoolpleinvolk.⁶

Muzische cultuur

Ik zou de leefwereld van kunstenaars, primitieven en kinderen een muzische cultuur willen noemen. Zij hebben een aantal gemeenschappelijke



kenmerken. Die ga ik hier niet uitputtend behandelen. Ik noem er slechts een paar. De muzische cultuur is

- lichamelijk, concreet, zintuiglijk, direct
- muzikaal, beweeglijk, ritmisch
- verhalend, beeldend, betoverend
- totaal, gevoelsmatig, gericht op interactie
- sterk verbonden met het hier en nu, procesgericht

Dit is onder andere vooral te merken aan het feit dat kinderen in een mondelinge taalcultuur leven. Het vertellen staat daarin centraal en vormt een eenheid met andere expressievormen als zingen, dansen, dramatiseren en tekenen. De vertelkring kan als startpunt fungeren voor een rijk palet aan muzische activiteiten.

Wat je nu vaak ziet is dat deze mondelinge taalcultuur door de school terzijde wordt geschoven. Er wordt, parallel met het leren lezen en schrijven, een schriftelijke taalcultuur voor in de plaats gezet. Kijk maar eens goed: Wat het spel is in de kleuterbouw zijn de boeken in de bovenbouw. Heel het leren speelt zich daaromheen af. Onderweg verdampt het muzische element van het leren. De verbeelding ontsnapt ons als water tussen de vingers. In plaats van het mondelinge als primair te zien beschouwen we het als primitief.

Het is mijn stellige overtuiging dat niet alleen in de schoolleeftijd, maar ook in het verdere leven en leren, het schriftelijke steunt op het fundament van het mondelinge. Teksten steunen op verhalen.

Een eenvoudig voorbeeld kan deze bewering verduidelijken.

Voor veel kinderen is het schrijven van een 'opstel' een lastig karwei. Wanneer we van eigen ervaringen uitgaan en eerst daarover laten ver-

tellen (Waar en met wie heb je wel eens een hut gebouwd?) en tekenen, wanneer we aandacht besteden aan beelden en gevoelens die daarbij aan de orde komen, wanneer we daarna in een brief aan een toenmalig vriendje de herinnering aan die gebeurtenissen nog eens laten verwoorden, dan stuiten we op weinig problemen. Ook hier is, om met Stevens te spreken, de zaakgerichte aandacht van wezenlijk belang. We moeten werkelijk geïnteresseerd zijn in het hutten bouwen en al wat daarmee samenhangt. Het schrijven van een foutloze, prettig leesbare, goed-ogende brief is van secundair belang (maar niet onbelangrijk).



Verschillende talen

Derek Rasmussen⁷ maakt onderscheid tussen concept-talen en patroon-talen. Kenmerkend voor patroontalen is dat ze ingebed zijn. Ze vormen een onlosmakelijke eenheid met het hier-en-nu waarbinnen ze functioneren. Het vertellen is daarvan een prachtig voorbeeld. Verhalen blijven bestaan door middel van voortdurend herscheppen. De lijfelijke aanwezigheid, de wisselwerking tussen performer en publiek, het ritme, de stiltes, alles speelt mee. De hypnose van het moment. Samen creëren wij. Samen zoeken we opnieuw onze verhouding met de wereld vorm te geven. De wereld om ons heen en de wereld binnen ons. In onze westerse beschaving hebben de concept-talen (geletterdheid, gecijferdheid) een hogere status dan de patroon-talen. Wie ze niet voldoende beheerst is onderontwikkeld. Kinderen en primitieven zijn dat dus per

definitie. En bij veel handelingen die je vroeger gewoon deed 'omdat het zo hoorde' (binnen het patroon) worden nu vraagtekens gezet. Er kan niets meer worden geleerd zonder dat het 'onderwezen' is. Door gekwalificeerde leraren. Vanuit isogenormeerde instituten. Plotseling moeten zaken als opvoeden, overleggen, hulpverlening, omgaan met emoties, en wat niet al via cursussen geleerd worden. Wat eerder door de gemeenschap via patroontalen werd geleerd wordt nu door boeken overgenomen.

Onze kinderen (en ook wij zelf) doen veel aan patroonleren. Bijvoorbeeld het spreken van de moedertaal. De mens heeft ten aanzien van het leren een generatief vermogen: niet alleen de woorden worden geleerd, ook de structuren en zelfs de onderliggende principes daarvan. Patroonleren is altijd complex, maar zelden gecompliceerd.

Het construeren van verkleinwoorden levert voor de driejarige nauwelijks problemen: armpje, kommetje, borsteltje, autootje. Het wordt pas moeilijk als we er in groep vier les in gaan geven: arm – armpje, doe hetzelfde met been – ; bloem – ; zon –

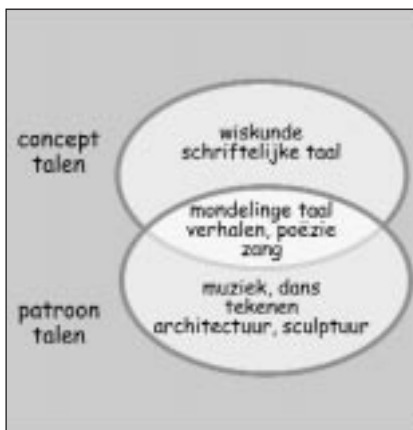
We zouden dezelfde tijd en energie kunnen gebruiken door samen met de kinderen te ontdekken hoe je met de taal steeds preciezer kunt omschrijven wat je bedoelt. Taalbeschouwing. Kinderen van groep vier hebben daar wel het een en ander over te melden.⁸

Er is een heel palet aan (muzische) patroontalen. Niet alleen het vertellen, ook drama, muziek, beeldend vormen. Het inrichten van het lokaal, de lay-out van de schoolkrant, het programma van de viering. Overal en onophoudelijk bedient een gemeenschap zich van patroontalen die op organische wijze deel uitmaken van de buiten- en binnenwereld van haar leden.

Het is de moeite waard hier als school bij stil te staan. Al is het alleen maar om tegenwicht te bieden aan



Muzische werkvormen



Twee soorten talen

de overwaardering voor concepttalen in onze cultuur. Over de hele wereld worden 5100 talen gesproken, waarvan bijna 95% patroon-gebaseerd. Deze hebben echter een lage status: enkel interessant vanwege de folklore. Ze dreigen daardoor te verdwijnen, terwijl ze de genen-bank vormen voor een nieuwe toekomst.

De muzische school

Hoe zou een school het muzisch perspectief een plaats kunnen geven in haar visie? In de eerste plaats door te erkennen dat de verbeelding in het leren (want daar gaat het tenslotte om in de school) een minstens zo grote rol vervult als bijvoorbeeld het geheugen. We hebben alle grote uitvindingen, ontdekkingen en filosofieën te danken aan mensen met verbeeldingskracht.

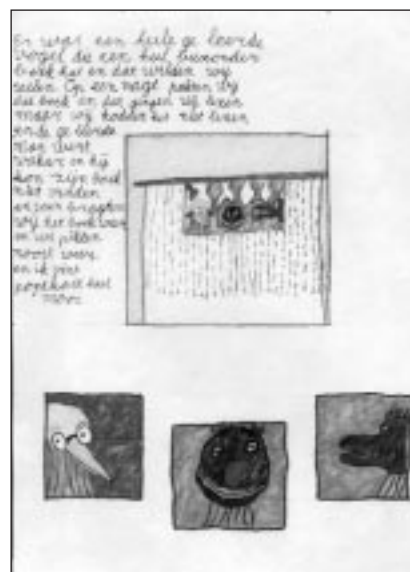
Daarnaast is het vanuit sociaal-maatschappelijk oogpunt van belang dat we onze kinderen opvoeden tot

mensen die verder kunnen zien dan wat de realiteit suggereert, tot niet alleen toeschouwers, kijkers, maar tot mensen met een eigen visie, tot zieners. De muzische disciplines ontwikkelen daartoe attitudes en vaardigheden. Zij stellen ons in staat tot een veelzijdige en evenwichtige dialoog met de wereld om ons heen. Ook met de wereld van de 'kunst'.

De groep was intensief bezig geweest met de vraag: Wie ben ik? en Hoe ziet iemand anders mij? In aansluiting daarop maakte ieder een zelfportret. Er werden teksten, sommige in dichtvorm, bijgeschreven. Hoe zie ik mezelf? Hoe zie ik jou? Technieken, materialen en kleuren werden met zorg gekozen.

Tenslotte gingen we naar een tentoonstelling van zelfportretten en konden daarbij praten met een kunstenaar. Deze was blij verrast over de aard en de diepgang van de vragen die werden gesteld. Het was een gesprek van kunstenaars onder elkaar zagezegd.

De belangrijkste reden tot muzisch leren heeft te maken met onze verantwoordelijkheid als opvoeders. Door op te voeden brengen we een toekomstvisie in beeld. Het is het cultiveren van vertrouwen. Het is een bij uitstek muzisch proces. Het is een gedicht dat pas af is als het gelezen wordt. ■



Tom de Boer is schoolbegeleider bij GCO-fryslân. Dit is de tekst van zijn lezing tijdens de Jenaplanconferentie 2000, Papendal, Arnhem.

NOTEN

- 1 BJØRKVOLD, JON-ROAR: *De Muzische mens – Ad. Donker (1992)*; de tekst is door mij iets aangepast tdb
- 2 COBB, EDITH: *The Ecology of Imagination in Childhood – New York (1997)*
- 3 MICHAELIS, HANNY: *Wegdraven naar een nieuw Utopia – Querido (1971)*
- 4 In zijn lezing tijdens de Jenaplanconferentie 1999 op Papendal
- 5 o.a. Opie, Iona: *The People in the Playground – New York (1993)*
- 6 t.a.p. blz. ix
- 7 RASMUSSEN, DEREK – *Our Life out of Balance in ENCOUNTER*, zomer 2000
- 8 AD BOK – slotlezing EGO -symposium, Zwolle, november 2000



BOOM - BOMEN, BOM - BOMMEN

Onderwijs in spelling neemt heel veel tijd van het taalonderwijs, ten onrechte. Dat komt ook door een slecht doordachte didactiek, die kinderen eerder in verwarring brengt, dan dat ze ermee geholpen zijn. Spelling is een facet van verzorging – dat is de functionele context. En leraren moeten eerst zo goed mogelijk doorhebben wat de belangrijkste problemen zijn bij het spellingsonderwijs, voordat ze methoden bedenken of uitkiezen. De thematiek wordt uiteengezet aan de hand van een exemplaar.

Foute tweeling

Voor ik tot de zaak kom twee inleidende opmerkingen. Eerst deze: Nog geen week na mijn workshop op Papendal over *boom-bomen, bom-bommen* kreeg ik in een stageschool het zoveelste misleidende ezelsbruggetje in verband met deze lastige kwestie voorgeschoteld: “De **oo** van **boom** is een tweelingletter,” zo hield de juf haar leerlingen voor. Wat is daar dan verkeerd aan? Het volgende: tweeling suggereert verdubbeling van eenling. De **oo** van **boom** zou dus de verdubbeling van de **o** van **bom** zijn. Dat nu is een misverstand, zoals we verderop zullen zien.

Maar er is nog iets wat me in deze aanpak niet bevalt – en dat geldt voor veel andere net zo: de juf gaat uit van het schrift, maar taal is in de eerste plaats klank, zeker voor kinderen. Heel veel spelfouten van kinderen zijn terug te voeren op het feit dat de schrijfwijze van een woord niet overeenstemt met de hoofdregel van onze spelling, te weten:

De fonologische regel:
elk foneem (elke betekenis-onderscheidende klank) heeft zijn eigen teken.
In taal voor kinderen:
schrijf wat je hoort,
althans wat je zou moeten horen.

Onze eenvoudige spelling

Een tweede opmerking vooraf. U kunt het geloven of niet, maar vergeleken met de Engelse spelling is die van ons een wonder van eenvoud.

Een voorbeeld. De klank EE kun je in het Engels op wel zes verschillende manieren schrijven: **great, grey, way, main, hate, eiderdown** (sprei) – en dan reken ik **straight** en **eight** nog maar even niet mee. Voor andere klinkers geldt in meerdere of mindere mate hetzelfde. Tel daarbij op al die gevallen waarin medeklinkers en medeklinker-combinaties niet of op verschillende woorden uitgesproken en je vraagt je af hoe Engelse kinderen ooit leren lezen. En toch leren ze het.

Maar dat gebeurt dan in elk geval niet op onze Veilig Leren Lezen-manier. In de nieuwste versie van deze methode mogen dan wel allerlei aan het functioneel lezen ontleende toeters en bellen gehangen zijn, in feite komt het erop neer (net als in alle andere klassikale leesmethodes) dat we kinderen eerst de klank/tekenverbinding aanleren, daarna overgaan tot snellere woordherkenning, om ze vervolgens zinnen en daarna teksten te leren lezen. (Met als gevolg dat heel veel kinderen heel lang spellend blijven lezen, maar dit terzijde)

En dat kan alleen zo, omdat onze spelling zo eenvoudig en eenduidig is dat je, als je een paar uitzonderingen zoals *de* voor *lief* neemt, er zelfs boekjes van eenlettergrepige, klankzuivere (bedoeld is natuurlijk: *tekenzuivere*) woorden mee kunt maken. En dat gebeurt dan ook op zeven van de tien scholen; en vaak vanuit de gedachte dat dit de enige manier is en dat ze het over de hele wereld zo doen. Niet dus. Op deze manier kan het alleen in een taal met een eenvoudige spelling, zoals de onze en

die van bijvoorbeeld Noorwegen.

Maar, om met Cruyff te spreken: *Elk voordeel heeft zijn nadeel*. Want wat in groep 3 zo prettig makkelijk lijkt bij éénlettergrepige woorden – elke klank zijn eigen teken, schrijf wat je hoort – dat keert zich vanaf groep 4, als er ook meerlettergrepige woorden gelezen en geschreven moeten worden, tegen ons. We hebben bij kinderen een één-dimensionaal denkpaadje ingeslepen en nu komen de uitzonderingen: We hebben niet alleen *boom* maar ook *bomen* en *boter* en *boodschappen* en *bode*. Wat nu?

Eerst WAT dan HOE

Ja, wat nu? Aanstaaende en al praktiserende onderwijzers willen meteen kant-en-klare methodiekjes. Vandaar dat ze zich zo vaak in de luren laten leggen door handige uitgeverij die daar op inspelen. Maar aan de vraag: ‘Hòe leg ik het uit, hòe pak ik het aan?’ gaat een andere vraag vooraf: ‘Wàt leg ik uit, wàt is het probleem?’

Daarom eerst een paar afspraken:

- Ik maak onderscheid tussen klanken en tekens. *Klanken* hoor je, *tekens* zie je.
- Als ik het over hoorbare klanken heb, schrijf ik hoofdletters en als ik het over de zichtbare tekens heb, schrijf ik kleine letters. Dus met ‘AA’ bedoel ik bijvoorbeeld de eerste klank van *aap* maar ook van *apen*, terwijl ik met ‘aa’ het eerste teken van *aap* (en dus niet die van *apen*) aanduid.
- Een teken kan uit meer dan één letter bestaan, bijvoorbeeld de ‘ui’ van *duiken*, de ‘oe’ van *moeder*, de ‘nk’ van *bankier*, de ‘ch’ van *goochelen*. Ik zou ervoor willen pleiten beide onderscheidingen – dus zowel (a) als (b) – ook bij kinderen te gebruiken. Heldere voorstellingen aanbrenge en die koppelen aan heldere begrippen, adviseerde Freinet in navolging van de ten onrechte in vergetelheid geraakte Herbart.

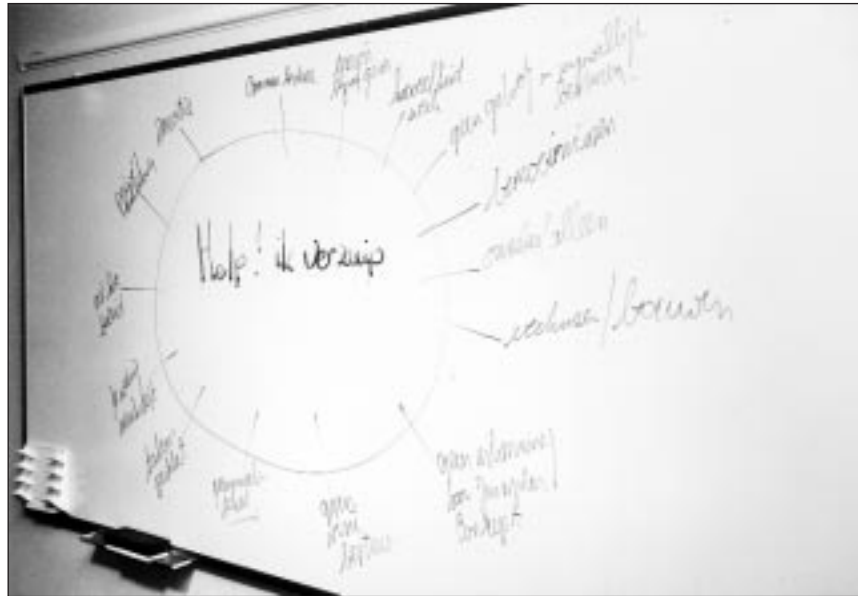
(d) Bij klanken moet je dan weer onderscheiden (daar helpt echt geen moedertje-lief aan) tussen *klinkers* (AA, A, UI, OE, O, IJ, etc.) en *medeklinkers* (V, F, G, R, S, etc.). Wie betere termen heeft, mag het zeggen, maar ik ben nog nooit een goed (dat wil zeggen taalkundig juist en didactisch bruikbaar) alternatief tegengekomen. En mijn persoonlijke ervaring is dat kinderen deze termen best kunnen snappen. Ze staan namelijk precies voor wat ze doen: klinken en mede-klinken.

(e) Hoe je het wendt of keert, de term *lettergreep* kun je niet missen.

(f) Met het onderscheid tussen *korte* en *lange* klinkers kan ik niet uit de voeten. De AA van *Jaap* is niet de lange variant van de A van *pap*, en het omgekeerde is even grote onzin: de A is niet de verkorte AA. Bovendien, een A kun je heel lang laten klinken, net zo goed als je een AA razend snel kunt uitspreken. Nee, het verschil tussen een AA en een A zit hem niet in de lengte van de klank maar in de mondstand: bij de AA sper je je mond wijder open dan bij de A. Anders gezegd: de verschillen tussen O (van *mond*) en A (*mand*) en U (*mont*) en AA (*maand*) zijn vergelijkbaar. Ze hebben altijd met mondstand en liprondding (en dus niet met lengteverschil) te maken. Nog weer anders gezegd: Eigenlijk wordt er door de schrijfwijze een onderlinge overeenkomst tussen AA en A en tussen OO en O en tussen UU en U en tussen EE en E en tussen I en IE gesuggereerd die er niet is.

En dan nu het HOE

Maar wij schoolmeesters zitten mooi met de gebakken peren. Want wat doen we met al deze wijsheid? Wat hebben we hier aan? Wacht even, de Wet van Herbart geldt ook voor schoolmeesters: Eerst zelf heldere voorstellingen maken, eerst zelf snappen waar het over gaat (en dus



ook waar het niet over gaat, wat onzin is, wat met Kooreman en Letters-tad, tekendieven, letterzetters, tweelingletters en al die ingewikkelde algoritmen de container in kan), voordat je het probleem aan kinderen kunt uitleggen. Maar hoe dan?

1. Zoals gezegd, veel leesmethodes zijn gebaseerd op de gedachte: Eerst de eenvoudigste klanktekenverbindingen aanleren. Dus eerst alleen regelmatig gespeelde (abusievelijk ook wel klankzuiver genoemde), éénlettergrepige woorden aanleren. Gevolg? Kinderen leren eerst een jaar lang OO = oo, AA = aa, O = o, A = a; dus: boom, baal, bom, bal, maar dan opeens, in groep 4, blijkt OO op twee manieren gespeeld te kunnen worden: als oo in **boom** en als o in **bomen** en **boter**, terwijl dat teken o ook al voor O stond; kijk maar naar **bom**. Met andere woorden: Voorkom deze geprogrammeerde eenzijdigheid en bied vanaf het begin zowel een- als meerlettergrepige woorden aan. Maar als het goed is, gebeurt dat natuurlijk ook al in Jenaplanguroepen! Overigens was de aanpak van die ouwe Hoogeven (u weet wel, van *aap*, *noot*, *mies* en het leesplankje), door naast *aap* ook *scha-pen* (met lettergreepscheiding en een liggend streepje op a) en *wei-de* (met let-

tergreepscheiding en het e-teken voor de stomme 'e') te bieden, op dit punt superieur aan veel huidige methodes.

2. Wie alles overziende zich afvraagt: Om het goed uit te leggen moet ik ze wel erg veel termen op heel jonge leeftijd aanleren, is dat wel zinnig? Klank, teken, letter, klinker, medeklinker, lettergreep – het is nogal wat! Maar wat dacht je van letterzetter, gehoormanne-tje, korteklankstraat, etc, etc.? Eerder meer dan minder. Toch blijft het veel. Kunnen we de uitleg niet uitstellen of maar liever helemaal vergeten? Dat lijkt me geen slecht idee. Immers, veel leren kinderen als vanzelf, door het vaak te zien, vaak te doen.
3. En kinderen die het niet moeten hebben van hun slimheid, maar van een goed, vast woordbeeld, gaan juist fouten maken op het moment dat je hun vanzelfsprekendheden tot probleem verheft. Helemaal mee eens.
4. Maar de slimme lezers met slecht woordbeeld dan, die het wel van regeltjes moeten hebben? Die geef je dus regels. Maar zo weinig mogelijk.

Enkele regels

1. Als je OO, AA, EE, UU hoort, schrijf je oo, aa, ee, uu in een woord van één lettergreep: *boom, woord, slaap, paard, veel, meest, vuur, huurt*.
2. Als OO, AA, EE, UU in een woord van meer lettergrepen gevolgd worden door meer dan één letter van een medeklinker, schrijf je ook oo, aa, ee: *boomgaard, goochelen, haasten, slaappleats, hij praatte, meester, huurhuis, hij stuurde*.
3. Als OO, AA, EE, UU in een woord van meer lettergrepen gevolgd worden gevolgd door slechts één medeklinker, dan schrijf je o, a, e, u: *horen, lopen, motor, varen, vader, lever, pekel, heten, huren, minkukel*.
4. **Kortom, collega's, het kan nog korter: als je OO, AA, EE, UU hoort schrijf je altijd oo, aa, ee, uu. Dat is normaal. Er is echter een uitzondering: geval 3.**
5. Als je O, A, E, I, U hoort in een woord van één lettergreep, is er niks aan de hand; gewoon o, a, e, u schrijven: *bom, bonk, bal, balk, bek, berk, bil, bink, buk, bulk*.
6. **Maar nu komt het: Als je O, A, E, I, U hoort in een woord van meer lettergrepen, moeten er altijd twee medeklinkerletters volgen (niet per definitie twee gelijke!): *lokken, morsen, vallen, voetballer, lekker, werking, zitting, winkel, spullen, hurken*.**
7. De oplettende lezer heeft de II gemist. Ja, die II-klank is een lastig



geval. Bij woorden met één lettergreep schrijf je *ie*: *ziek, lief, piest*. Als de II-klank wordt gevolgd door twee medeklinkerletters, dan ook steeds: *ie*. Maar als de II-klank gevolgd wordt door één medeklinker, dan schrijf je soms *i*, zoals bij *liter*, en soms *ie*, zoals bij *liever*. Ik kan het ook niet helpen.

Ten slotte

Samenvattend, het draait om drie dingen:

- Stap af van die eindimensionale leerlijn in groep 3. En als het dan toch zo nodig Veilig moet (net als vrijen), ga dan in elk geval (bij wijze van variatie) de uitzonderingen, de meerlettergrepige woorden niet uit de weg. Het mag best wat avontuurlijker.
- Vertrouw wat meer op het zelflerend vermogen van kinderen: heel

vaak komt het allemaal als vanzelf in orde.

- Als je iets wilt uitleggen, zorg dan dat je het zelf voor honderd procent doorhebt, meestal snap je dan ook waar voor kinderen het probleem zit.
- Gebruik zo weinig mogelijk regels. Als je het goed inkadert, kun je volstaan met de vetgedrukte regels 4 en 6.

Het is een kwestie van wennen mis-schien, maar het is – al zeg ik het zelf – van alle aanpakken de meest logische, de eenvoudigste, met het kleinste aantal regels, met een beperkt aantal termen, bovendien taalkundig correct en zonder gedoe met ingewikkelde algoritmen. ■

Rouke Broersma is docent aan Hogeschool Drenthe – Pabo De Eekhorst in Assen.

DE SEIZOENEN

*In de winter ben je vrij om al je dagen te verdromen
Maar je tijd is om, het land is leeg, het regent dat het giet
Je verlangt met hart en ziel naar nieuwe bloemen aan de bomen
Maar de seizoenen komen terug. De jaren niet
Er zal bloesem komen die je niet meer ziet.*

Ivo de Wijs

GEDREVEN EN BEDREVEN

In relatie tot onderwijs en opvoeding worden de termen “gedreven” en “bedreven” niet of weinig gebruikt. Ik hanteer ze graag omdat ze uitdrukken dat werken met kinderen en hun ouders meer is dan het toepassen van wat je ergens hebt geleerd, het uitvoeren van een techniek of het hanteren van een vaardigheid. Je wordt gedreven door een ideaal en bedrevenheid haalt het bereiken ervan dichterbij.

Het pedagogische primair

Als mij wordt gevraagd wat de kern is van Jenaplan, dan heb ik een tweeledig antwoord. Een pedagogisch en een onderwijskundig-didactisch antwoord. Het tweede is ondergeschikt aan het eerste. Daar kan, wie zich realiseert wat Petersen en zijn navolgers beoogden, weinig misverstand over bestaan. Bij het pedagogische hoort het: *“Wil het onder mensen ooit anders worden dan is een nieuwe vorm van dienen nodig”* (uit het voorwoord van de Führungslehre des Unterrichts, vertaald als ‘Van didactiek naar onderwijspedagogiek’). Het gaat bij opvoeding om relaties tussen mensen en daarmee ook tussen volwassenen en kinderen. Petersen hield die relaties, zoals ze in zijn tijd bestonden, scherp tegen het licht en dat leverde een pedagogische theorie op en – in het verlengde daarvan – ingrijpende onderwijskundige voorstellen.

De “leerkracht” op het podium

De oude school had volwassenen op een podium geplaatst, natuurlijk omdat de leraar daardoor beter zichtbaar is, maar vooral omdat zijn positie zo wordt gemarkeerd. Hij, als “leerkracht” spreekt en de kinderen, “leerlingen”, gehoorzamen. Wat daarbij aan de orde komt is “leerstof”. Zo luidde en luidt nog altijd de ongeschreven wet in het overgrote deel van het onderwijs. De organisatie van de school was daarbij gericht op het “verwerken” van grote aantallen kinderen. De klassikale school is het op zich creatieve antwoord op het probleem dat ontstond toen zovelen van onderwijs konden gaan profiteren. De autoritaire opvoeding thuis, met het opkweken van gehoorzame kin-

deren als hoofddoel, werd op school voortgezet. Neen, zeiden de onderwijsvernieuwers, zo moet het niet! Een hele eeuw voor het kind (Ellen Key), we willen met behulp van de school kritische burgers (Freinet), we willen genormaliseerde kinderen die we langs een universele ontwikkelingslijn de weg wijzen (Montessori), we willen door de opvoeding van kinderen gemeenschapsmensen maken (Petersen), we willen een veelzijdige en harmonieuze groei waarin haast ontbreekt (Steiner). In die traditie analyseerde Dasberg en anderen na haar (De Winter, Koops, maar ook Postman kunnen hier worden genoemd) wat er in de vorige eeuw heeft plaatsgevonden en wat er nu nodig lijkt.

Wat is echt belangrijk?

We mogen nu best vinden dat de onderwijsvernieuwers van het begin van de vorige eeuw naïef zijn geweest, dat ze te simpel hebben gedacht. Als we daarbij maar bedenken, dat de komende generaties net zo over ons zullen oordelen. Het oordeel over het (pedagogisch) verleden mag wat mij betreft hard zijn. Velen hebben de tekenen des tijds niet begrepen en dat heeft slachtoffers gemaakt. Ons staat niets anders te doen dan te proberen zulke fouten niet te maken. Maar we worden zo opgeslorpt door de dagelijkse zorgen, dat we gemakkelijk vergeten wat echt belangrijk is. Een daarover wil ik het hier en nu hebben. De school voedt op. Ja natuurlijk, er is veel meer dan het leren van tafels en het foutloos schrijven van een werkwoordsvorm. De school oefent veel meer invloed uit, dan met het taal van vakinhouden mogelijk is. De leeftijdsgenoten die een kind er tegenkomt hebben misschien wel

meer betekenis dan de ouders, zo betoogt de Amerikaanse Harris in een geruchtmakende publicatie vorig jaar. In de taal van Petersen: Het verkeren in een menselijke gemeenschap heeft een opvoedend, een vormend effect. Als iemand in een groep van mensen leeft, heeft dat een enorme invloed. Dat geldt voor de kleine gemeenschap van het partnerschap met vriend of echtgenoot, voor het kleine of grote gezin, maar ook, zij het in mindere mate, voor de straat, het dorp en de stad. Ik ben getrouwd en verkeer in een, naar ik hoop, levenslang proces van groei. Groei van mijn relatie en van mijzelf, ze zijn geen van beide ooit “af”. Zo ben ik ook vader, niet bij toeval, maar bewust. Als het goed is maak ik ook een levenslange ontwikkeling door in de relaties met mijn kinderen, ook die zijn nooit voltooid. Tot vorige week was ik docent en collega, 31-jaren ononderbroken groei, zo ervoer ik die periode. Ik ben ook nog Drent, als is het geen echte, ik verkeer in een kerkelijke gemeente, ik ben inwoner van Assen maar ook Nederlander. Ik zou ook nog Europeaan moeten zijn, maar misschien kan ik die rol maar beter direct verruilen voor het wereldburgerschap.

Samen oplopen

Zo is een kind gezinslid, broer of zus, neef of nicht, kleinkind, en schoolkind. Daar verandert en groeit het. Voor het laatste zijn we, zoals we hier bij elkaar zijn, verantwoordelijk. Dat weegt zwaar omdat een kind die situatie niet kiest, die wordt hem of haar eenvoudig opgelegd. Een deel van de ouders kiest bewust voor een school. Maar vaak is er van een keuze geen sprake, want de school om de hoek is lekker dichtbij. Voor de opvoeding zijn diverse beelden en metaforen voorhanden. Dat geldt ook voor de school. Langeveld spreekt in dat verband over de weg die een kind in onze cultuur gaat. Het is een mooi beeld, ook Eugen Rosenstock-Huussy gebruikte het. In de opvoeding lopen twee generaties een periode gelijk op. Ze zijn in elkaar geïnteresseerd en stellen elkaar



vragen. De volwassene is bezorgd om de jongeren, want de reis is vermoeiend. Hij moet vooraf al iets (of veel) van kinderen weten, maar wat echt van belang is leert hij vooral onderweg want "ieder kind is er één". Op dat deel van de levensweg, tot de volwassenheid intreedt en het kind, volwassen geworden, zelf zijn weg kiest, gebeurt er veel. Een volwassene die zijn taak verstaat kiest een begaanbare en boeiende route. De reis zelf is soms al zo mooi, dat je het doel bijna zou vergeten. Het is geen wandeling over een vierbaansweg of over beton, zou dat beslist niet moeten zijn. Wie een voetreis maakt is geïnteresseerd in het doel, maar dat valt soms samen met de wandeling zelf. Je kijkt vooraf en tijdens de wandeling op de kaart naar wat onderweg kan worden aangedaan. Als je ergens heel snel moet zijn, is daarvoor geen tijd beschikbaar en dat is erg jammer, een gemiste kans zelfs. Bij haast is een rechte en gladde weg het meest effectief. Dan kunnen we het beste ook maar allemaal even hard lopen, wie dat tempo niet haalt haakt af en blijft in de berm hangen. Een bezemwagen doet aan het einde van de dag de rest. Chauffeurs van zulke voertuigen hebben in onze samenleving veel te doen.

De kaart is niet het landschap

Het kind heeft bij zo'n wandeling geen koptelefoon op. Dat kun je het toch niet aandoen? Je kunt dan niet met je partner spreken, maar ook

niet van de stilte genieten. Je kunt als volwassene wel zingen en je zult zien dat het kind je lied overneemt. Je laat het tempo waarin je loopt van het kind afhangen, maar maakt het van tijd tot tijd duidelijk dat het niet mogelijk is bij alle fijne plekjes onderweg eindeloos te blijven hangen. Je hebt een kaart bij je en een kompas, maar geen cd-rom die je op een beveltoon voorschrijft welke route je moet kiezen. De kaart maakt al wel duidelijk wat je zo ongeveer gaat zien, maakt ook nieuwsgierig, maar kan de werkelijkheid niet vervangen. Onderweg is er voedsel. Je hebt het een en ander bij je, soms is het nodig er iets bij te kopen. Voor de nacht is er onderdak, dan is er welverdiende rust. Je merkt daarbij dat de behoefte aan voedsel en rust bij ieder kind weer anders is.

We kunnen de metafoor van de voetreis nog eindeloos uitwerken. Maar ik moet me beperken. Op dit moment lopen we niet, we staan onderweg stil bij ons dagelijks werk en vragen ons af waar we eigenlijk mee bezig zijn. Het kan daarbij haast niet anders of we stellen vast dat we de reis met onze kinderen niet of maar ten dele zelf plannen. Ook de uitvoering zelf wordt ons voor een flink deel uit handen genomen.

Alleen gelaten?

Zo lopen we, dankzij de vakbonden die hebben gezorgd voor een uiterst versnipperd personeelsbestand, mischien maar korte stukjes mee. Dan

weten we niet wat er in aanwezigheid van andere volwassenen allemaal is gebeurd. Het kind heeft geen zin om aan elke nieuwe volwassene die zich aandient opnieuw te vertellen wat het heeft meegemaakt. Waar volwassenen voortdurend wisselen ervaart het kind dat het eigenlijk alleen loopt. En als het merkt dat de volwassene moe is stelt het geen vragen meer. Kinderen zijn voor zulke signalen uiterst gevoelig.

De volwassene kan ten koste van het kind te sterk gericht zijn op het einddoel van de wandeling, dan is de wandeling zelf bijzaak geworden. Kwam er maar een auto voorbij, waarin zou kunnen worden meegelift. Dat lijkt een voordeel te bieden, maar de gebeurtenissen onderweg maken het kind juist rijp voor het einddoel. Daar blijft weinig van over als je de wandeling vervangt door een sprint per auto met een snelheid die tien keer hoger is, laat staan dat je per vliegtuig zou gaan.

Ingrijpend verbouwingsplan

Het onderwijsconcept van Petersen vertoont enkele geniale trekken. Het bestaat, allereerst, uit een ingrijpend verbouwingsplan. Bouw de jaarklasse om tot – volstrekt logisch! – groepen van kinderen van verschillende leeftijden bij elkaar. Daar horen een of meer volwassenen bij, die ononderbroken zijn betrokken bij het wel en wee van de kinderen die hen zijn toevertrouwd, gedreven en bedreven. Waar de continuïteit in de zorg ontbreekt is een stamgroep onlogische constructie. Om dezelfde reden kan een kinderhuis een gezin nooit vervangen of evenaren. In Reggio Emilia zijn er voor iedere groep jonge kinderen twee volwassenen volledig beschikbaar.

De kern van de activiteiten, in de tweede plaats, wordt niet langer gedefinieerd door vakinhouden of leerstof. In principe kan een kind met tal van uiteenlopende onderwijsinhouden groeien. De totaal verschillende curricula van vernieuwingsscholen – vergelijk bijvoorbeeld die van Freinet- en Montessorionderwijs en dat in de Vrije Scholen – bewijzen dat. Het

antwoord van Petersen op de leerstofschoon is een grote mate van openheid in de planning van het programma van kinderen op school. Grote delen van ons reken- en taalonderwijs zijn toevallig van inhoud. Misschien is voor het onderwijs in het Nederlands aan allochtone kinderen duidelijk wat essentieel is. Dat geldt niet voor kinderen die zich die taal al zo goed als volledig in de voorschoolse periode hebben eigen gemaakt.

Activiteiten die verbinden

Onderwijs bestaat in het concept van Petersen uit activiteiten die mensen met elkaar verbinden. Ze spreken, spelen, werken en vieren. In het spreken leren ze zichzelf en anderen kennen. In het spel zijn ze in staat zichzelf in fascinerende bezigheden te verliezen. In vieringen wordt verbondenheid zowel ervaren als beoefend (bij de meest indrukwekkende vieringen die ik in een groot aantal pabo-jaren heb meegemaakt keken we elkaar als collega's aan en zeiden: "Dit is onderwijs!". Studenten waren er natuurlijk allemaal bij, ze kregen voor hun aanwezigheid en activiteiten geen punten en aan evaluaties had niemand behoefte). Ligt het onderwijs tijdens een viering stil? Natuurlijk niet, het is misschien wel de meest vormende activiteit tussen mensen in een school. Ergens bijhoren én een eigen aandeel leveren, waar gaan individualiteit en socialiteit beter samen? En, natuurlijk, er wordt gewerkt, samen en alleen. Als werk op een hobby gaat lijken zijn we dichtbij het ideaal, dan zijn kinderen zowel gedreven als bedreven, maar voor de voor het onderwijs verantwoordelijke geldt hetzelfde. Wereldoriëntatie roept de behoefte op om dingen systematisch te leren. Wie een brief schrijft wil een goede indruk maken, dan wordt het belangrijk om spellingregels te leren. Het gaat hier steeds om werk. Arbeid, een activiteit waarmee mensen zich van andere levende wezens onderscheiden, brengt cultuur tot stand en die levert de grondslag voor een humane samenleving.

Schoolleven

Het belangrijkste in het concept van Petersen acht ik echter de eigen betekenis van het schoolleven. Wat is daar zo bijzonder aan? Opvoeding kan eenzijdig in het teken van de toekomst staan, bijna uitsluitend of alleen gericht zijn op "later". Een goed pedagogisch klimaat is daarbij geen "smeerolie" voor een effectief leerproces, maar een standaard voor humane condities in de school. De structuur én inhouden van de vier basisactiviteiten kunnen daaraan in hoge mate bijdragen. In een school waar de aandacht eenzijdig op de toekomst is gericht, is er slechts "werk". Daar houden gesprekken alleen maar op ("gaan we ook nog iets doen vandaag?"), is spel "nog niet werken" en de viering slechts franje. Het is in dit verband van belang op te merken dat de basisactiviteiten in "Fehlformen" kunnen verkeren. Dan is gesprek gezwam, is spel een stervende bezigheid, is werk geestdodend en bestaat een viering uit een 'opvoering' waarin je 'kunt afgaan' of uit botte lol. Wie basisactiviteiten in zijn school invoert stelt zichzelf een geweldige opgave: een schoolcultuur ontwikkelen en op spanning houden.

Waarschuwen

Ik ga mogelijk binnenkort naar Ethiopië voor het opzetten van structurele contacten tussen de pabo waar ik tot voor kort werkte en twee opleidingen voor het basisonderwijs, één in Afrika en één in Azië. Ik weet nu al dat een van mijn activiteiten daar zal zijn mensen bij de opbouw van een onderwijsstelsel waarschuwen dat ze niet in dezelfde fout vervallen van veel onderwijs bij ons: Het zich beperken tot overdracht van kennis en vaardigheden in een kunstmatige setting, met autoritaire verhoudingen tussen volwassenen en kinderen. Of zulke waarschuwingen helpen? De boeken van Neil Postman, geschreven in de jaren tachtig in de USA, konden worden gelezen als een ernstige waarschuwing. "Het kind verdwijnt", zo stelde Postman en hij bedoelde er bepaald niet mee te zeggen dat dat

hoog tijd wordt, integendeel. "Waarom is zo'n boek hier vertaald?", vroeg menige student bij een mondeling tentamen zich toen af. "Het gaat toch over Amerika?" Die reacties hoor ik al enige tijd niet meer, wellicht omdat wat in "Het verdwijnende kind" wordt geschetst inmiddels ook bij ons zichtbaar is. Onlangs stelde Koops, hoogleraar in de ontwikkelingspsychologie, vast dat de kindwereld ook bij ons snel aan het verdwijnen is. Kinderen worden steeds eerder opgenomen in een razende wereld. Ze zijn een commercieel gezien interessante doelgroep, de negatieve invloed van media op hun leef- en denkwereld valt moeilijk nog langer te ontkennen. Het gebruik van de computer en internet kan gemakkelijk leiden tot oppervlakkig onderwijs, omdat kennis en informatie worden verward. Critici uit de USA weten inmiddels waarover ze spreken.

Je kunt natuurlijk in een land als Ethiopië zeggen dat ze voor het bereiken van de beschaving even moeten wachten tot ieder kind een laptop heeft. Maar ze doen er beter aan eerst te zorgen voor goede gebouwen (en voorzien van hygiënische toiletten, daar kunnen wij nog iets van leren). En als we uitkomen bij de belangrijke vraag wat de school kan bijdragen aan het geluk van mensen kan met een betrekkelijk eenvoudig advies worden volstaan. Maak de school tot een instelling waar kinderen en volwassenen met elkaar spreken, waar wordt gespeeld en gevierd. Haal werk in de school dat kinderen boeit. Ga op school verder met een orale traditie (mondelijke taalcultuur), lever die nooit in! Dan houden de ouderen in de samenleving de plaats waar ze recht op hebben.

Ordening en verdieping

En wat staat ons hier te doen? In het leven van een kind ordening en verdieping brengen. Bij voorkeur samen met ouders, maar zo nodig zonder hen. We geven een kind zo waar het recht op heeft. Ordening: we brengen structuur in de chaos die buiten

school over kinderen wordt uitgestort. Het lijkt er op dat dit steeds vaker ook in het gezin het geval is. Een hoog percentage kinderen verkeert thuis in een verband met volwassenen en leeftijdgenoten dat onvolledig genoemd en in ieder geval weinig stabiel genoemd kan worden. Verdieping: bij goed gekozen exemplen zorgen voor onderwijs dat diep op onderwerpen ingaat. Daarom zijn kerndoelen zo riskant; het zijn pogingen om het geheel te vatten. Dat betekent op zijn slechtst in het curriculum het langs rennen van afvraagbare kennis. Onderwijs in de kennisgebieden in het overgrote deel van de scholen staat daarvoor model. Kinderen lezen onvoorbereid een tekst in een deeltje van een "wereldoriëntatie-methode", de leerkracht voegt daar niets of nauwelijks iets aan toe (uit tijdnood, maar ook omdat hij niet beschikt over de nodige achtergrond), hij deelt een werkblad uit waarop op stippeltjes ontbrekende woorden en zinnen worden ingevuld.

Voor het organiseren van ordening en verdieping als hoofdtaken voor onderwijs in onze tijd zijn bijzondere eigenschappen van leraren nodig. Ik kom nu bij de kern van de hoofdbegrippen die in de titel van deze inleiding worden genoemd, "gedreven" en "bedreven". De volgorde is niet toevallig. Gedreven is iemand die vanuit een innerlijke kracht een taak oppakt. Hij of zij is niet opgejut, opgepept of aangespoord, laat staan gedwongen. Hij doet het werk uit innerlijke overtuiging. Wie gedreven is weet het beste wat nodig is om het vak op een hoog niveau uit te oefenen. Want er is ook bedrevenheid nodig, dat is een hoge mate van vakmanschap.

Diepe interesse voor leven kind

Gedrevenheid wordt gevoed door diepe interesse voor het leven van een kind en voor diens ontwikkeling. Niet alleen het laatste, want dat fixeert ons teveel op groei en de snelheid waarmee die zou moeten plaatsvinden. Waar de kinder- en vol-

wassenwereld geheel gaan samen-vallen en de wereld van de laatste wordt gekenmerkt door geforceerde groei worden kinderen eenvoudig meegesleept. Dat is nu al te vaak het geval.

Gedrevenheid heeft evenzo betrekking op diepe interesse voor de werkelijkheid waarin kind en volwassenen beiden verkeren. Het kind nog maar kort, de volwassene al veel langer en daaraan ontleent de laatste een groot deel van zijn gezag. Hij is op de hoogte, heeft meer ervaring en heeft erover nagedacht wat in het leven werkelijk van belang is. Daarom kan hij een kind inleiden in betekenissen (Imelman), maar ook, in alle bescheidenheid, een richting wijzen (wereldoriëntatie). Natuurlijk neemt hij daar de tijd voor.

Deze noties krijgen in het onderwijs maar weinig aandacht. Kinderen en scholen worden afgerekend op "tijd-winst" die ze maken. Wie kinderen eerder dan gebruikelijk confronteert met leerstof wordt beloond in de tabellen die duidelijk zouden maken of een school goed presteert. Er zijn bij vergelijkend onderzoek geen absolute criteria, er wordt altijd vergeleken. Dat hebben we overgenomen uit dominante sectoren in onze samenleving, met name de economie. Amerika was niet sterk, maar sterker dan de Sovjet-Unie. Koersen zijn niet hoog, maar hoger dan vorig jaar of een uur geleden. De schoolresultaten in Amsterdam zijn niet laag, maar lager dan in niet-stedelijke gebieden. De armoede of rijkdom in een land wordt uitgedrukt in vergelijking met de levensstandaard elders. Meer en sneller is het algemene devies. Uitstel van behoeften is er niet bij. We moeten snel met BEN bellen, dat kan kennelijk geen uitstel verdragen. Een hoogleraar op het gebied van de kinderlijke taalontwikkeling gelooft niet meer dat zo veel kinderen ADHD "hebben", als een eigenschap. Ze zijn zo geworden, omdat het kinderen op jonge leeftijd aan rust en aandacht ontbreekt. Ze zijn slachtoffer van omstandigheden, waaraan wij hen overleveren.

Gefascineerd

Ik kan terugkijken op 40 jaren onderwijs, ik weet ook wat me daarin al die jaren zo heeft gefascineerd. Dat is intensief contact met kinderen, jongvolwassenen en volwassenen die ik mocht begeleiden op weg naar een bestemming. In de beste gesprekken stond de tijd stil. Maar daarvoor moet je een aantal zaken laten liggen, zoals bijvoorbeeld alle toevallige of opgedrongen modes.

Bedrevenheid van de opvoeder is het product van een eigen groeiproces, dat niet versneld mag worden. De hoogste vorm vind je bij mensen met ervaring, tenzij ze zich onderweg gek hebben laten maken en aan zichzelf niet meer zijn toegekomen. Dan zijn ze uitgeblust en gaan hijgend naar de eindstreep. Dat zo velen voortijdig afhaken in het onderwijs en de zorgsectoren is een veeg teken. De condities waaronder dat werk gedaan moet worden zijn al moeilijk, dat wordt nog versterkt doordat de samenleving als geheel het belang van onderwijs en zorg onvoldoende onderkent. Dat is voor de zorg het allergergste, onderwijs aan kinderen is daar een bijzondere vorm van. Kinderen worden tot op zekere hoogte nog serieus genomen, al worden ze meer en meer geprest in een richting die past bij wat de economie nodig heeft. Ouderen voelen zich afgeschreven, het gaat om een snel groeiend probleem.

De school kan hier het goede voorbeeld geven door oudere mensen een plaats te geven. Er kunnen structurele contacten met ouderen zijn in de school, zoals bezoek aan een bejaardencentrum op en rond hoogtijdagen. Opa's, oma's en oudere buurtbewoners kunnen in de school als gastdocent optreden en keuzecursussen verzorgen.

Postman, die ik al eerdere noemde, heeft in "Het einde van de opvoeding" een aantal interessante voorstellen gedaan voor onderwijs waarin mensen wel zicht hebben op wat voor kinderen van belang is. Er wordt geen strikt van de volwassenen gescheiden wereld bedacht. De ramen en deuren staan open, maar van tijd



tot tijd is het nodig zich even af te schermen tegen 'buiten'. Het is dan tijd voor bezinning, dat kan het beste in de binnenkamer. Postman stelt een curriculum voor waarin onder meer de relatie tussen taal en wereldbeeld, kunst en kunstvoorwerpen en filosofie een centrale plaats innemen. Dat veronderstelt een diepe interesse van de leraar zelf voor die gebieden, een interesse die met gedrevenheid kan worden aangeduid. Maar ook bedrevenheid om ze toegankelijk te maken voor kinderen is nodig.

Opvoeden is zelf groeien

Functioneringsgesprekken zouden gedrevenheid en bedrevenheid als enige thema kunnen hebben. Heb je je idealen behouden? In hoeverre zijn die veranderd? Sadder and wiser? Ouder en rijper? Wat maakt je werk onnodig zwaar, moeilijk of misschien zelfs tot een onmogelijke opgave? Een goede schoolleider heeft ook een groep, namelijk zijn of haar team. Is er een grotere voldoening denkbaar voor iemand in de schoolleiding als kan worden vastgesteld dat mensen in de school hun werk met veel plezier doen? De aandacht daarvoor is alleen mogelijk als prioriteiten worden gesteld. Maar ook als er midde-

len komen, ik noem maar iets, waardoor het administratieve werk voor het grootste deel kan worden uitbesteed of tot een minimum wordt teruggebracht. Natuurlijk hoort groepsverkleining erbij, niet omdat dan betere resultaten worden bereikt, de wetenschap gaat door met het aantonen dat dat effect er nauwelijks is, maar om de werksituatie te verlichten. Dat is daarvoor het doorslaggevend argument.

Gedrevenheid en bedrevenheid staan niet los van elkaar. Hun relatie is dynamisch van aard. Hoe meer bedreven, des te beter is een opvoeder en leraar in staat om kinderen de ogen te openen voor wat het leven zo oneindig boeiend maakt. Maar hij zal merken zelf meer betrokken te raken bij wat hij aan de orde stelt. En zo is opvoeden ook zelf groeien. Zou dat er de reden van zijn dat we ons werk met kinderen, door dik en dun en vaak tegen de stroom in, volhouden? Wie het bijltje erbij neergooit doet immers zowel zichzelf als kinderen tekort! ■

IN DIT ARTIKEL GENOEMDE LITERATUUR

- DASBERG, L. (1984), *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel*, Meppel: Boom
- DASBERG, L. in: de Groot R en Van der Ploeg J.D.(red; 1999) *Het kind van de eeuw: het kind van de rekening?*, Houten: Bohn, Stafleu en Van Loghum
- HARRIS, J.R. (1999) *Het misverstand opvoeding*, Amsterdam/Antwerpen: Contact
- HASSELAAR J.M.(1973), *Inleiding tot het denken van E. Rosenstock-Huessy*, Baarn: Ten Have. Met name hoofdstuk 5: *Onderwijs als levensvoorwaarde*
- IMELMAN J.D. (1982) *Inleiding in de pedagogiek*, Groningen: Wolters-Noordhoff
- KOOPS.W. (2000), *Gemankeerde volwassenheid*, Houten/Diegem: Bohn, Stafleu en Van Loghum
- LANGEVELD, M.J. (1960), *Die Schule als Weg des Kindes*, Braunschweig: Westermann. Vertaald als: *Scholen maken mensen*, Purmerend: Muusses, 1967
- PETERSEN, P. (1998), *Van didactiek naar onderwijspedagogiek*, Amersfoort: CPS
- POSTMAN, N. (1982), *Het verdwijnende kind*, Weesp: Wereldvenster
- POSTMAN, N. (1996), *Wij voeden op tot niets*, Amsterdam: Balans
- WINTER, M. DE (1995), *Kinderen als medeburgers*, Utrecht: De Tijdstroom

Dit is de neerslag van de lezing die Ad Boes op 10 november 2000 hield tijdens de landelijke Jenaplanconferentie, Papendal, Arnhem.

INTERNET ALS INFORMATIE- EN COMMUNICATIEMIDDEL

Werken met Basislink -

<http://www.brunssum.net/~kees/basislink>

Nu Kennisnet voor alle basisscholen bereikbaar wordt gaat internet een steeds grotere rol spelen in het onderwijs. Het WWW wordt gebruikt om te zoeken naar informatie voor werkstukken of spreekbeurten. Leerkrachten zetten lessen op het net en veel onderwijsinstaties geven up-to-date informatie. Leerlingen e-mailen en chatten met kinderen van andere scholen. Scholen presenteren zich via hun home-page.

Een schoolbegeleider doet verslag van de eerste kilometers op de elektronische snelweg van een basisschool in Brunssum.

Hoe het begon

Basislink is gestart vanuit de begeleidingsaanpak op de OBS De Trampoline (<http://www.brunssum.net/~trampoline/>). Opzet was om in de bovenbouw vanuit de zeven ervaringsgebieden van het SLO-leerplan Wereldoriëntatie Jenaplan kinderen werkopdrachten te geven. Daartoe zouden leerlingen informatie zoeken op het WWW. Deze manier van werken sloot aan bij de internetcursus (Basisbits – uitg. Thieme), die de kinderen volgden.

Als eerste stap werden de mogelijkheden van internet-als-onderwijsmiddel verkend. Daarbij bleek al snel dat er ook mogelijkheden lagen voor de onder- en middenbouw.

Globaal werden er vier functies onderscheiden :

- Raadplegen
- Communiceren
- Produceren
- Teleleren

Per functie werd bekeken wat dit voor wereldoriëntatie betekende.

Raadplegen

In de onderbouw gaat het om jonge kinderen die nog niet kunnen lezen en zich in feite op het WWW vermaken en verwonderen. Spelenderwijs leren jonge kinderen met de internetomgeving kennis te maken. Zo zoeken kinderen, samen met de groepleid(st)er, bij het ervaringsgebied "Het jaar rond" naar tekeningen, versjes en activiteiten rond de herfst.

In de middenbouw wordt de vraag naar informatie door nieuwsgierigheid en interesse in de wereld groter. Internet gaat hier verder dan de grenzen van het documentatiecentrum. Kinderen gaan op zoek naar eigen (multimediale) informatiebronnen en maken korte werkstukken. Deze worden vaak nog door "knippen en plakken" vormgegeven.

In de bovenbouw worden de mogelijkheden verder uitgediept. Een werkstuk bevat, naast tekst en plaatjes, ook geluid- en filmfragmenten. Er kan worden doorgelinkt naar de bronnen, zodat andere leerlingen op dit werkstuk kunnen voortbouwen. Zo leidt deze informatie weer naar nieuwe bronnen en zoekroutes.

Ook voor leerkrachten is het WWW een bron voor informatie, informatie die ter voorbereiding van activiteiten wordt gebruikt. Steeds meer onderwijsinstellingen, uitgeverijen en scholen bieden achtergrondinformatie (ter vervanging van handleidingen bij methodes!) en suggesties voor activiteiten.

Communiceren

Het realiseren van een realistische context binnen de ervaringsgebieden is door de komst van internet en e-mail organisatorisch gemakkelijker geworden. De kinderen kunnen via veel sites in direct contact komen met deskundigen. Een voorbeeld hiervan is de site van De Gouden Muis (www.goudenmuis.nl) waar kinderen kunnen chatten en e-mailen

met de kinderboekenschrijver van de maand en kunnen meedoen aan een kinderjury. Voor de bovenbouw kan het binnenhalen van de werkelijkheid met moderne technieken heel letterlijk worden uitgevoerd. Bij e-mail en nieuwsgroepen geldt immers onafhankelijkheid van plaats en tijd.

Over een jaar zijn alle scholen aangesloten op Kennisnet, waar gebruik gemaakt kan worden van kringen, waar leerlingen rond bepaalde thema's met elkaar in contact komen. Een aantal openbare bibliotheken is dergelijke themakringen voor scholen in hun gebied aan het voorbereiden. Ook voor leerkrachten geldt dat zij binnen Kennisnet (<http://kringen.kennisnet.nl/>) elkaar informeren over gebruikerservaringen met educatieve software en andere onderwijskundige zaken. Ook de NJPV-site (<http://www.jenaplan.nl/>) is een voorbeeld van zo'n internetomgeving, waar zowel openbare informatie als afgeschermd interne nieuwsgroepen hun plaats vinden.

Schriftelijke communicatie zal meer via internet verlopen. Steeds meer instanties, organisaties en besturen vragen gegevens via e-mail. Videoconferencing is een voorbeeld van het gebruik van internet, waarbij leerkrachten op een gemakkelijke wijze met elkaar in contact kunnen komen, omdat de afhankelijkheid van plaats is verdwenen.

Produceren

Internet biedt kinderen ruimte om ook zelf informatie aan te bieden via een eigen homepage. Dit vraagt van hen nieuwe vaardigheden (welke informatie bied ik aan en op welke wijze? wie gaat dit lezen? enz.) en doet een beroep op hun creativiteit. Aspecten van vormgeving zijn daarbij zeker van belang. Schrijven voor internet is immers anders dan schrijven op papier.

Voorbeelden van homepages die door kinderen zijn gemaakt zijn:

Remco the railrunner – 9 jaar : treinen – <http://dbertens.www.cistron.nl/railrunner.htm>

Sjors – 9 jaar : griezelen – <http://members1.chello.nl/~hb.ferwerda>

Anne en Liska – 12 jaar : Harrie Potter – <http://members1.chello.nl/~h.kip/> Groep 7 van de Eerste Jan Ligthart-school uit Tilburg: <http://www.janligthart.nl>

Ook kunnen kinderen hun werkstukken openbaar maken. Op de site van de Digitale Werkstukkenkast (<http://www.dwk.nl/>) staan hier voorbeelden van. Pabostudenten zijn bezig deze werkstukken te voorzien van hyperlinks en tips voor leerkrachten. Ook voor leerkrachten is internet een nieuw medium dat verder ontdekt moet worden. Het geven van informatie is in eerste instantie vaak gericht op het presenteren van de eigen school aan de “wereld”. Deze informatie kan worden uitgebreid naar nieuwe thema’s en interessegebieden, bijvoorbeeld via producten van kinderen, of met een portaal voor ouders.

De Scholenlijst (<http://www.scholenlijst.nl/>) geeft een overzicht van scholen die op internet staan.

Teleleren

Voor teleleren zijn veel definities en termen in gebruik. Naast ‘teleleren’ vinden we ook vaak de term ‘afstandleren’. Wat je in ieder geval van teleleren kunt zeggen is dat het leerproces of onafhankelijk van tijd of onafhankelijk van plaats of onafhankelijk van de leerkracht of een combinatie hiervan is. Dat stelt hoge eisen aan de vormgeving van datgene wat “geleerd” moet worden.

Een voorbeeld : Nu de ziekenhuis-scholen opgeheven zijn en de onderwijstaak overgenomen moet worden door de eigen leerkracht, zullen steeds vaker langdurig zieke kinderen thuis of in het ziekenhuis via afstandleren geholpen worden. Eenzelfde beweging is te zien bij de scholen voor de trekkende beroepsbevolking (kermis- en circuskinderen) en bij ouders die thuisonderwijs organiseren.

Voor leerkrachten gaat in toenemende mate gelden dat cursussen voor een groot gedeelte via kennisnetkringen plaatsvinden. Op dit moment krijgen op de Hogeschool Limburg, bij de nascholingscursus voor ICT-

coördinator, de deelnemers hun opdrachten en modulestukken via een eigen kring toegeleverd. Zij overleggen hier met elkaar en becommentariëren hun thuiswerk. Hierdoor is het aantal cursusbijeenkomsten drastisch teruggelopen. Op de site van HCC (<http://www.onderwijs.hcc-net.nl/>) vindt u meer informatie over afstandleren.

Het vervolg

Kees Schroyen (de ICT-er van OBS De Trampoline) en ik kregen de opdracht om de mogelijkheden van internet voor het team en de leerlingen te onderzoeken. Als voorbereiding werden twee onderwerpen uit de concentrische cursus “Tijd” uit het SLO Leerplan Wereldoriëntatie Jena-plan uitgewerkt, namelijk “Romeinen” en “Napoleon”.

Als eerste stap werd gekozen voor het “open” zoeken via de zoekmachines Alta Vista en Ilse.

Al snel bleek dat er op deze wijze problemen ontstonden. Het grote aantal adressen (Ilse meer dan 700 en Alta Vista 6.000, resp. 161.000) maakten het niet gemakkelijk snel geschikte sites te vinden. Uiteraard is het interessant de handboogschietvereniging De Romein uit Rotterdam of de lunchkaart van de high school uit Napoleon, Ohio te bekijken, maar het schoot niet echt op. Ook de sexclub en het SM-standje die de naam Napoleon droegen voldeden niet echt aan onze bedoeling. Verder was de informatie op sites die wel inhoudelijk aansloten op het thema vaak niet geschikt (Engels, Frans of een te hoog niveau).

We besloten dan ook het pad van het “vrije” zoeken te verlaten en zelf een klein aantal sites te selecteren, waarmee de leerlingen konden starten. We wilden toe naar een “half-open” systeem. De kinderen beginnen hun zoektocht vanuit een geselecteerde site en kunnen vandaaruit zelf op het WWW verder gaan: Basislink werd geboren.

Geschikte sites moeten aan een aantal criteria voldoen:

- Kinderen moeten kunnen doorlinken. Sites die op zich geschikte

informatie bevatten, maar zonder linkmogelijkheid, voldoen dus niet.

- Bij het doorlinken mogen kinderen niet op sex- en geweldsites terecht komen. Alle sites worden daarom tot op het derde niveau nagegaan. Blijven ze binnen het onderwerp, dan worden ze geselecteerd.
- De inhoud van de sites moet aansluiten op de kerndoelen van het basisonderwijs. Dit criterium geeft meteen het niveau van informatie aan.
- De inhoud moet aansluiten op de inhoud van de methode die de school gebruikt. De kinderen krijgen per slot van rekening opdrachten vanuit de les die op dat moment in de klas aan de orde is.
- De site moet mogelijkheden bieden om werkstukken te maken of spreekbeurten voor te bereiden.
- Zo mogelijk wordt nagegaan wie de betreffende site onderhoudt. Een beheerder met een onderwijsachtergrond heeft de voorkeur. Ook moet duidelijk zijn dat de site geregeld vernieuwd wordt.

Op de site van de Surfplank (<http://www.sad.nl/surfplank/>) staat een uitgebreide lijst met criteria om sites nader te beoordelen.

Opzet en inhoud van Basislink

Tijdens het zoeken naar sites die aansloten bij de WO-activiteiten kwamen we informatie tegen die op zich te moeilijk was voor de leerlingen, maar die toch goed, leuk en interessant was.

Vanuit andere scholen werd de vraag gesteld of de OBD niet een overzicht kon geven van sites die informatie bevatten die als extra achtergrond kon dienen bij de handleiding van methodes of die informatie gaven over schoolorganisatorische zaken. Toen er ook vragen van ouders kwamen naar informatie over opvoedings- en leerproblemen werd Basislink bijgesteld.

We besloten een vierdeling in de webwijzer-opbouw te maken:

- een gedeelte voor leerlingen;

- een gedeelte voor leerkrachten, begeleiders en pabo-studenten;
- een gedeelte voor ouders;
- een gedeelte met andere zoekmachines of webwijzers.

Het gedeelte voor de leerlingen

De links voor leerlingen dienen twee doelen:

- 1 Leerlingen leren surfen. Daarbij moeten zij leren een goede, duidelijke vraag te stellen en daarbij een techniek hanteren om de juiste sites te kiezen. Een belangrijk onderdeel daarbij is het omgaan met hyperlinks, die in veel documenten voorkomen. Leerlingen leren hoe zij in het internetbos geschikte paden kunnen bewandelen en zo niet tussen de bomen verdwalen.
- 2 Het WWW als onderwijsleermiddel : het wordt gebruikt om verdiepende opdrachten uit te voeren vanuit de methodes die op school gebruikt worden. Samen met de leerlingen bepaalt de leerkracht welke opdrachten geschikt zijn om uit te voeren en op welke wijze die verwerkt worden.

De leerlingssites zijn dan ook geordend naar de indeling, zoals de kerndoelen voor de vak- en vormingsgebieden die aangeven. Omdat de kerndoelen ook inhoudelijk een criterium zijn, zijn sites met een niet-onderwijsgerelateerde inhoud niet opgenomen.

Onder de kop "Algemeen" vinden kinderen cursussen en informatie over het werken met internet.

Voor de bovenbouw is een onderdeel "Voortgezet Onderwijs" toegevoegd. Hierin staan sites die informatie geven over de keuze voor een VO-school.

Omdat kinderen vaak niet denken (en dus zoeken) in de hiërarchische structuur van de kerndoelen is er een zoekmachine toegevoegd. Deze zoekmachine zoekt alleen in Basislink. Het is dus geen rechtstreekse uitgang naar het WWW. Op dit moment zoekt de machine alleen naar termen (onderwerpen) die in de titels van de opgenomen sites staan. Bin-

nenkort wordt hij bijgesteld zodat leerlingen op onderwerpen die onder de titels liggen, kunnen zoeken.

Het gedeelte voor leerkrachten, begeleiders en pabo-studenten

Dit linkoverzicht wil een goede ingang bieden naar informatie die aansluit bij de organisatie van de school. Dit onderdeel bestaat uit drie onderdelen :

- een organisatorisch deel, waarin sites over landelijk onderwijsbeleid, schoolorganisatie, zorgverbreiding, onderwijssystemen en uitgeverijen staan. Deze sites zijn vooral gezocht op basis van vragen van directies en onderwijsbegeleiders.
- Een didactisch deel, waarin algemene didactische aanpakken, het gebruik van ICT en suggesties voor het werken met jonge kinderen zijn opgenomen.
- Een vakinhoudelijk deel, waarin alle vak- en vormingsgebieden zoals die in de WPO zijn opgenomen. De sites geven inhoudelijke informatie, die verder gaat dan die de handleiding van de gebruikte methode biedt. Ook zijn hier lesbrieven en projectbeschrijvingen te vinden.

Het gedeelte voor ouders

Dit site-overzicht handelt over opvoeding en over hulp voor kinderen met leerproblemen.

De sites zijn in vier onderdelen geordend:

- Een algemeen gedeelte, waarin informatie over de rol van ouders in het onderwijs, onderwijsgidsen en wegwijzers voor het vinden van de juiste school.
- Een gedeelte over ouderverenigingen en ouderparticipatie.
- Een gedeelte over opvoeding, waarin sites met opvoedingsadviezen en met webkringen waar ouders contact met elkaar kunnen zoeken.
- Een gedeelte waarin verwezen wordt naar instituten of ouderkringen, die ouders met kinderen die leer- of opvoedingsproblemen hebben daadwerkelijk ondersteunen.

Ook hier zijn het veelal sites, waar ouders via hyperlinks verder het WWW op kunnen.

Het gedeelte van andere webwijzers

Niet alle sites die in Basislink worden opgenomen voldoen aan onze criteria. Zo linken we onder andere door naar specifieke startpagina's en andere webwijzers, die ook verwijzen naar niet-onderwijskundige sites. Vaak begeven die zich op hetzelfde terrein als Basislink. Toch zijn er verschillen. Basislink is geconstrueerd volgens schoolorganisatiemodellen en de inhoudelijke structuur van de kerndoelen, om aldus zo nauw mogelijk aan te sluiten bij het gebruik van schoolmethodes. Dit heeft tot gevolg dat een aantal leuke, motiverende of verzamelsites niet binnen Basislink passen. Voor een werkstuk over darts of skeelers moet je bij andere webwijzers zijn, die zich meer richten op het gebruik van internet door kinderen thuis. Daarom hebben we deze "concurrenten J" in een apart onderdeel opgenomen. Op deze manier ontstaat er een groot netwerk van webwijzers die zich richten op kinderen, leerkrachten en ouders.

Tot slot

Wij zijn niet verantwoordelijk voor de inhoud van in de portal opgenomen sites. Omdat ervan uit wordt gegaan dat alle voor publiek toegankelijke informatie op internet openbaar is, wordt er van tevoren geen toestemming gevraagd aan eigenaren van sites voor het opnemen in de database. ■

Ton Groeneweg

Onderwijsbegeleider WO en ICT

OBD Oostelijk Zuid-Limburg, Heerlen

RECENSIES

BELEVEN VAN TIJD EN NADENKEN OVER TIJD: TWEE INSPIRERENDE BOEKEN

Tijd als integraal doel

Het leren omgaan met de tijd en het leren nadenken over tijd is een van de 'integrale doelen' van Jenaplanonderwijs (zie hoofdstuk 4 van 'Jenaplan op weg naar de 21e eeuw'). Deze doelen hebben daarom betrekking op de inhouden van het onderwijs, het samenleven in de school en de schoolorganisatie. Ze gelden evenzeer voor de volwassenen in de school, als voor de kinderen. Als het schoolteam en individuele leraren niet bewust bezig zijn met tijd – serieus proberen bewust met de tijd om te gaan en over tijd na te denken – dan kunnen ze daarin ook geen model zijn voor de kinderen. De literatuur over TIJD die vorig jaar in Mensen-kinderen besproken werd, heeft dan ook betrekking op al deze facetten van het onderwijs.

En het thema (en de hier besproken literatuur) is om die reden ook van belang voor opleiding en nascholing.

Tijdsbeleving in verhalen: intercultureel

NOVIB gaf, in samenwerking met Uitgeverij Schuyt, een bundel 'verhalen en gedichten over tijdsbeleving uit alle windstreken' uit, onder de titel 'Zandlopers'. Het is een prachtig kijk-en-blader-boek geworden, door de foto's en korte teksten. De ruggengraat van het boek wordt gevormd door negen verhalen voor volwassenen, uit evenveel landen: Mongolië, Nigeria, Bhutan, India, Marokko, Zanzibar, Columbia, Nederland en Zwitserland. Deze verhalen zijn voor een deel ook goede grondstof voor verhalen voor kinderen, al is het jammer dat ze niet direct daarvoor geschikt zijn.

Elk verhaal wordt 'omspeeld' door prachtige foto's, die een eigen verhaal vertellen, en gedichten, spreuken, sprookjes en legenden.

Het raadselachtige van de tijd en de grote culturele verschillen in het beleven van de tijd komen daarin fraai naar voren:

Met oelevlog

Enkele voorbeelden – fragmenten:

'Dan horen de mannen het koeren van duiven boven hun hoofden. Die kondigen het middaguur aan. Djori geeft zijn vrienden een teken: pauze'(Bhutan). Dit citaat laat zien hoe dicht mensen bij de natuur leven. Natuurverschijnselen geven tijdsmomenten aan en niet een machine die een abstract wiskundig raster over de tijd legt (de klok), zoals bij ons. Ook bij ons gebruikten mensen in de Achterhoek vijftig jaar geleden nog een tijdsaanduiding als

'met oelevlog' = als de uil gaat vliegen. Dat betekent niet dat we klokken weg moeten doen, maar wel dat we kritisch moeten nadenken over onze cultuur, die ons vreemd maakt van onze natuurlijke omgeving, en dat we proberen in ons persoonlijk leven en in het onderwijs daar iets tegen te doen.

Er staat ook een prachtig gedicht in uit Uganda – 'Er is geen vaste tijd om een baby de borst te geven', waarin een vrouw tot haar man spreekt, die stipt volgens de klok en het principe van 'tijd is geld' probeert te leven. Hij wordt er volgens zijn vrouw niet gelukkiger van en haar woorden doen denken aan 'Momo en de tijdspaarders' van Michael Ende.

De verteller laat een visser uit Zanzibar zeggen: 'Uren, minuten en seconden betekenen niets voor mij. In tijd en ruimte komt het voor mij slechts op de maan aan; schijnt hij, of schijnt hij niet. En op de wind: waait hij of waait hij niet.'

Er moeten tradities zijn

Bij het verhaal uit Marokko, dat veel aandacht besteedt aan de structurering van de tijd door feesten en rituelen (zeer belangrijk in verband met 'viering!'), staat een citaat uit 'De kleine prins', van de Saint Exupéry:

Er moeten tradities zijn, zegt de vos. 'Wat wil dat zeggen, "tradities"?' vroeg de kleine prins. 'Ook dat wat in de vergetelheid is gerakt', zei de vos. 'Het is datgene wat de ene dag van de andere onderscheidt, het ene uur van de andere uren'.

Kan dat nog wel – een gemeenschappelijk ritme van de tijd – in een samenleving als de onze, die zo sterk individualiseert (met ook de grote voordelen daarvan) en commercialiseert? Zouden we terug willen en kunnen naar zo'n 'bezield verband'? Of moeten we niet zo 'groot' denken en als sub-groep zelf zo'n bezield verband proberen te vormen, in de school, in een vriendenkring, etc.? Grote vragen, die direct te maken hebben met ons dagelijks leven. Vanuit de culturele vergelijking komen ze weer op, worden onze vanzelfsprekendheden van een vraagteken voorzien.

Het zijn maar enkele facetten van 'tijd', die in dit fraaie boek naar voren komen.

Het verhaal van de tijd

Het tweede boek, van dezelfde uitgeverij, is veel breder. Dit zeer rijk geïllustreerde en prachtig vormgegeven boek begint bij het begin – bij 'De schepping van de tijd' – bij scheppingsverhalen in verschillende culturen, die tevens het begin van de tijd proberen te duiden en te verbeelden. Dan volgt een heel uitvoerig deel over 'Het meten van de tijd' – hoe dat gaat en hoe wij in het Westen daartoe gekomen zijn – met de astronomie als fundament (bij de oude Egyptenaren en Babyloniërs te beginnen): het jaar, de maand, dag en etmaal, uren en seconden. Er zijn

afbeeldingen uit vele culturen, met uitvoerige bijschriften, die laten zien hoe mensen hiermee omgegaan zijn en nog omgaan. Dat is prachtig bronnenmateriaal voor het onderwijs, ter ondersteuning van de langlopende leerlijn TIJD! Het derde deel gaat over 'De voorstelling van de tijd' in de kunst: vergankelijkheid, eeuwigheid, het vangen van het 'nu' (impressionisme), etc., ook multicultureel gezien. Het vierde deel gaat over 'De beleving van de tijd' en in het laatste deel – 'Het einde van de tijd' wordt de vraag aan de orde gesteld of ons heelal ook ooit een eind zal hebben.

Ultieme tijdboek?

Gezien de volledigheid van dit boek en de rijkdom aan afbeeldingen, kom ik bijna in de verleiding om dit het 'ultie-

me boek' over tijd te noemen. In de opleiding mag het zeker niet ontbreken, maar als ondersteuning voor de leerlijn tijd kan het ook in de basisschool goede diensten bewijzen.

En voor leraren is het een heerlijk boek om een poos thuis te hebben en vaak in te bladeren, te lezen en te kijken.

BESPROKEN WERDEN:

- *Zandlopers. Verhalen en gedichten over tijdsbeleving uit alle windstreken, samengesteld door B. Clewing, 132 pagina's, ISBN 90 6097 531 6, prijs f*
- *Het verhaal van de tijd, onder redactie van Kristen Lippincott, groot formaat, 303 pagina's, ISBN 90 6097 5286, prijs f 98,50*

Beide uitgegeven door Schuyt & Co, Haarlem.

TEAM BUILDING

Team Building is gespecialiseerd in het vertalen van uw Jenaplan-onderwijsvisie naar

optimale huisvesting

waar extra ruimte is voor sociale interactie, wereldoriëntatie en gezamenlijke activiteiten.

Team Building staat u terzijde in alle fasen van uw huisvestingsontwikkeling van het allereerste bezoek tot en met de nazorg. Sleutelwoorden hierbij zijn (bouwkundige) flexibiliteit, uitbreidbaarheid en duurzaamheid. Team Building geeft zelfs harde garanties op de financiële haalbaarheid van uw wensen.

TEAM BUILDING b.v. Huisvestings-strategie

Postbus 40
5690 AA Son en Breugel

Tel.: 0499-494 720
Fax: 0499-494 725

TOM

Wat hoort ik?



Baby Joris is in zijn wieg gelegd en nu liggen Pepijn en zijn moeder even te rusten op het grote bed. Dat doen ze wel vaker.

Ze kijken naar het plafond.

Ze evalueren het gebeuren op de peuterspeelzaal.

Ze kletsen wat.

Ze bespreken wat komen gaat.

Ze zingen een liedje.

Ze mediteren.

Ze bedenken een verhaaltje.

Ze knappen een uiltje

Of ze stoeien een beetje.

Ze luisteren naar geluiden van buiten of van binnen het huis. Er is altijd wel wat te horen, je hoeft maar even te wachten en er dient zich een geluid aan. En ze weten overal wel commentaar op te leveren. Zij wel. Maar ja, zij hebben ook al heel vaak geoefend.

Als Pepijn iets interessants hoort, bijvoorbeeld een harde boem, dan zegt hij:

- Wat hoort ik?

Het hangt nu van het antwoord van moeder af in welk genre ze belanden.

- Een olifant op het dak!

- Hè?! Een fant?

- Ja, hij bouwt een nest.....

Pepijn weet nu dat er veel kan en draagt zijn steentje bij:

- Een fant met vleugels, hè mamma...?

- Ja hoor, een vleugelfant..

De oplettende lezer heeft uit dit eenvoudige voorbeeld al kunnen opmaken dat een grondregel van het spel is dat nieuwe ideeën altijd worden verwelkomd.

Vandaag is er een bijzonder geluid. Ze liggen nog maar net en hebben de stilte over zich heen geroepen. Dan borrelt het in moeders buik alsof er een gootsteen leegloopt. Pepijn spits de oren.

- Wat hoort ik?
- Da's in mamma's buik...
- Wat is daarin?
- Allemaal geretzooi.....

Binnenin is nu een pot koffie klaar.

Pepijn legt zijn hand op de buik van zijn moeder. Zoals hij vroeger ook wel deed.

- Eerst was Joris in je buik hè mamma...?

- Ja....

- En Pepijn ook hè?

- Ja hoor, Pepijn ook.

Even is het stil. Ze denken beide aan die mythische tijd van voor het begin. In de buik begint een betonmolen te draaien. Pepijn begrijpt dat het nu menens wordt. Hij trekt de lijn nog even door:

- En pappa...

- Hè?!

Maar ze corrigeert niet. Ze luistert naar het vervolg.

- En Sis...

Sis is de goudvis.

- En Snor...

Nog met zijn hand op haar buik, als een zegenend gebaar, bouwt Pepijn verder aan zijn schepping. Zijn hele wereld in de buik van zijn moeder. Tot en met Sinterklaas en de trein naar Utrecht. Terwijl hij maar doorgaat dommelt moeder in...

Plotseling merkt ze dat het stil is naast haar.

Is Pepijn in slaap gevallen? Ze kijkt.

Maar hij kijkt terug en zegt:

- En jij mamma, waar was jij?

- Ik? Ik was er ook, hoor. We waren er allemaal...

Dan lacht hij opgelucht en vat samen:

- Gezellig!