

MENSEN *kinde*ren

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs

**IN DIT NUMMER:
OPNIEUW AANDACHT
VOOR TAAL**

jaargang 19 - nummer 2 - november 2003

MENSEN KINDEN KINDEREN

Tijdschrift voor en over
Jenaplan onderwijs.

Jaargang 19, nummer 2, november 2003.

Uitgegeven door de

Nederlandse Jenaplanvereniging.

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 € 31,80 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 € 29,55 per abonnement,

Studenten/cursisten € 11,35 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) 253 4551.

E-mail: njpv.both@ixs.nl

Layout en opmaak:

Amanda van den Oever, Deil en

Tekstvaart, Ouderkerk a/d Amstel

Corrector: Dick Schermer

Fotografie:

omslag: Joop Luimes, Epe

binnenwerk: Joop Luimes, Epe

Emmy Breure, Ouderkerk ad A. (pag 16-20) en anderen

Advertenties:

(te regelen via het Jenaplanbureau,

Rembrandtlaan 50, 1741 KJ Schagen;

tel. 0224-213306)

kosten € 454,55 per pagina, € 227,25 per

halve en € 113,65 per kwart pagina.

NJPV-schoolleden krijgen 50% korting.

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

Druk: Grafifors, Amersfoort.

Gedrukt op totaal chloorvrij papier.

© Copyright Nederlandse Jenaplan
Vereniging

ISSN 0920-3664

INHOUD

VAN DE REDACTIE3

Kees Both

MENSEN IN HET WERK: MOED4

Cath van der Linden

THEMA: OPNIEUW AANDACHT VOOR TAAL

DE BARON, DE PRINS EN DOORNROOSJE - OVER HET VERBAND TUSSEN LEZEN EN INBURGEREN.....5

Rouke Broersma

Bij het leren lezen op school wordt als regel een sterke nadruk gelegd op het hoe ervan – de cognitieve kant – en op het sociale aspect: lezen en schrijven als communicatie. Het wat van het lezen – de culturele dimensie – krijgt ook in ‘traditionele vernieuwingsscholen’ veel minder aandacht. Ten onrechte. Lezen is betekenis geven, is je oriënteren in de cultuur, van vroeger en nu en met het oog op de toekomst. Elke school zou daarom een ‘canon’ van verhalen, boeken, gedichten en liederen moeten opstellen – als deel van wat ze aan de kinderen willen meegeven op hun levensreis.

DE TAAL VAN HET JENAPLAN (1).....8

Over enkele fundamentele uitgangspunten van ons taalonderwijs.

Tom de Boer

Het leerproces is van de kinderen zelf – dat is de achtergrond van het Jenaplanbegrip ‘overname’. Maar voor leraren geldt dat hun leren van henzelf is. Als kinderen en leraren als lerenden elkaar ontmoeten worden leren en onderwijzen spannend.

De school hoort voort te bouwen op wat kinderen meebrengen als ze op school komen en dat is voor taal vooral de mondelinge taal. De schriftelijke taal dient de mondelinge en moet weer tot leven gewekt worden.

Een fundamentele beschouwing met veel praktische voorbeelden over de wisselwerking tussen mondelinge en schriftelijke taal in een Jenaplanschool. Taal die niet alleen onderwezen wordt, maar ook en vooral geleefd wordt.

EN VERDER ...

DE BOERDERIJ ALS KLASLOKAAL.....14

Ceciel Verheij

Jenaplanscholen zijn (of horen te zijn) ‘wereld-oriënterende scholen’. Daaronder neemt de ontmoeting met de natuur een belangrijke plaats in. In deze korte bijdrage wordt ons een

spiegel voorgehouden van een groep scholen in Noorwegen die meedoen met het experiment ‘De Levende School’. Daarin wordt de grond rondom de school actief gebruikt als lesmateriaal en worden boerderijen in de omgeving ingeschakeld als educatieve bron. Een uitdagend verhaal.

VRAAG HET DE VOGELS ZELF MAAR!.....16

Activiteiten rond een voedertafel

Kees Both

Een praktijkgericht artikel over een boeiend maar lastig vorm te geven onderwerp: vogels. In de winter kunnen vogels dichterbij gelokt worden door een voederplaats in te richten. Er wordt aangegeven hoe je dat kunt doen en welke vragen richtinggevend kunnen zijn voor eigen onderzoek door de kinderen en nieuwe vragen kunnen oproepen.

Deze activiteit kan ook verbonden worden met een landelijk waarnemingsproject, inclusief het via internet zichtbaar maken van wat er zoal aan vogels waargenomen is.

“WHAT’S IN THE NAME?” – OVER SLEUTELBEGRIPPEN VAN HET JENAPLANONDERWIJS (7).....21

De blokperiode

Ad Boes

In de blokperiode leren kinderen werken op hun eigen niveau, onder eigen verantwoordelijkheid voor het wat, wanneer, met wie en waar van het werk, waarvoor een geïndividualiseerd contract is afgesloten. Essentieel is daarbij het sociale leren, met name het elkaar helpen en samenwerken.

Kinderen zijn – als hen duidelijk is wat van hen verwacht wordt en daarvan ook zoveel mogelijk de zin kunnen inzien – in staat hun eigen werk te organiseren. Misschien is voor hun voortgezette scholing dat wat ze in de blokperiode leren wel het belangrijkste dat ze in hun basisschoolperiode leren.

RECENSIES

‘HET GROTE BOEK’ OVER TESTS – COTAN- TESTBOEK VOOR HET ONDERWIJS.....24

Han Meliëzer

EIGENHANDIG.....25

Schrijfleergang voor basisonderwijs

Dick Schermer

...EN TOM OP DE ACHTERZIJD HOE DOET ZE HET?



Van de redactie

Bij het 89e nummer van *Mensen-kinderen*

Soms, als ik de krant lees of naar het journaal kijk, denk ik wel eens: 'Ben ik nou gek, of niet meer van deze tijd? Hoe zit dat?' Zie bijvoorbeeld het debat over 'het integratievraagstuk' en de 'multiculturele samenleving'. Het lijkt er soms op dat door misdragingen van kleine groepen – die veel te lang getolereerd zijn – hele bevolkingsgroepen in de beklagdenbank gezet worden, zoals 'jonge Marokkanen' of zelfs 'de Marokkanen in Nederland'. Er wordt gegrossierd in stereotiepe beelden van deze groepen en van 'de Islam', maar evenzo over 'de Nederlandse cultuur' die 'allochtonen' zich eigen zouden moeten maken. Een 'inburgeringscursus' voor 'autochtonen' zou ook niet misstaan. Een hooggeschoolde en volgens de gangbare normen 'zeer geslaagde' jongeman van Marokkaanse herkomst riep tijdens een hoorzitting van de Commissie Integratiebeleid van de Tweede Kamer op wanhopige toon uit: 'Wanneer word ik nou eindelijk eens beschouwd als "geïntegreerd" Als ik precies ben als een gemiddelde witte Nederlander?' Opvallend in positieve zin was de bijdrage van Jacques Wallage, burgemeester van Groningen. Hij zei onder andere: 'De gemiddelde Marokkaan is geen crimineel en de gemiddelde moslim geen fundamentalist. Maar als je mensen dwingt hun identiteit op te geven, creëer je onvrede. Mensen moeten trots op zichzelf kunnen zijn. Dat gaat niet als je telkens in een hoek wordt gezet en beschimpt. Je weet pas waar je naar toe moet, als je niet vergeet waar je vandaan komt. Die dubbele identiteit moet je ook kunnen uiten'.

Toen ik dat las dacht ik: 'Precies, dat is Jenaplan'. Je kunt het in de basisprincipes Jenaplan terugvinden. En ik heb ook het boekje 'Inclusief denken', geschreven door Feitse Boerwinkel, weer uit de kast gepakt, dat als ondertitel heeft 'Een andere tijd vraagt een ander denken' (Zie over Boerwinkel ook *Mensen-kinderen*, januari 1988). Een boekje uit 1968 dat veel Jenaplanners beroerd heeft. Ik veroorloof me enkele uitvoerige citaten:

'Niets is moeilijker dan een oude denkwijze, een oud denkpatroon op te geven en zich een nieuwe wijze van denken eigen te maken. Toch is dit het eerste dat moet gebeuren. Dit omzetten van ons denken, dit om-denken, gaat aan een nieuw handelen vooraf Tegenover het

oude antagonistische, exclusieve denken (wij tegenover zij) zou ik als adequaat antwoord op de totaal veranderde situatie willen stellen: een nieuw, een inclusief denken. Daaronder versta ik een denken, dat er principieel van uitgaat dat mijn heil (geluk, leven, welvaart) niet verkregen wordt ten koste van of zonder de ander, maar dat het alleen verkregen kan worden als ik tegelijk het heil van de ander beoog en bevorder. Men moet deze uitspraak niet in de eerste plaats idealistisch, maar realistisch opvatten. De bedoeling is niet dat het edeler of mooier is om het heil van de ander te bevorderen, maar dat het *verstandiger* is. En dat het daarom niet onedel en laag is om alleen voor eigen ... welvaart, leven, geluk te werken, maar *dwaas*..... Ogenscheinlijk heeft de volkswijsheid dat het hemd nader is dan de rok gelijk en zeker op korte termijn. In feite wordt echter door het eigen heil ten koste van of zonder de ander te zoeken een situatie geschapen, die vroeg of laat ook het eigen heil bedreigt, hetzij direct, hetzij indirect, doordat een spanningssituatie wordt geschapen, die in oorlog of revolutie z'n uitweg zoekt en waardoor al het verkregene weer teloor gaat.'

Het zou nu precies zo geschreven kunnen zijn, dit is wat Wallage bedoelde. Zonder daarbij de problemen tussen bevolkingsgroepen te ontkennen, de praktijk is weerbarstig. Jenaplanscholen – die met een etnisch gemengde bevolking en vrijwel witte scholen – zouden gezamenlijk antwoorden moeten vinden op deze nieuwe uitdaging.

In dit nummer opnieuw aandacht voor taal, in vervolg op de artikelen in het nummer van maart j.l.. Dat zal ons de komende jaargangen nog wel meer bezighouden, gezien het streven van de NJPV om hier de scholen zeer concrete handreikingen te bieden. Als uitdagende 'inleiding' op het artikel over vogels in de winter dient het verhaal over 'levende scholen' in Noorwegen. In het komende januarinumnummer komen we daar op terug. Ad Boes levert weer een bijdrage in de reeks over kernbegrippen van het Jenaplan, ditmaal over de blokperiode. En verder zijn er weer recensies opgenomen, met aandacht voor test en schrijfonderwijs. Veel inspiratie en leesplezier toegewenst bij dit afwisselende nummer.

MENSEN

IN

HET

WERK

MOED

'Misschien is het een goed idee als je het schoolplan leest voordat we met elkaar in gesprek gaan. Dan krijg je een beetje een indruk van wat wij belangrijk vinden. We hebben er hard aan gewerkt. Het is een intensief proces geweest. Daarmee is het voor ons gaan leven', zegt hij.

'Whatever you do, you need courage' (Ralph Waldo Emerson).

Het staat als citaat boven het hoofdstuk 'Middelen en voorzieningen'.

'Er is moed voor nodig om je eigen weg te gaan' zegt hij. 'Wij doen niet mee aan de CITO- toets en daarover moeten we elk jaar opnieuw verantwoording afleggen.

Er is ook moed voor nodig om trouw te blijven aan ons onderwijsconcept. Wij zijn een echte traditionele vernieuwingsschool. Ik zie scholen toch zwichten voor de keuze van methodes. Wij willen dat niet. Dat betekent dat wij vaak aangewezen zullen blijven op het zelf maken van onze onderwijsleermiddelen. En ik kan je verzekeren dat het niet gemakkelijk is om ouders die flitsende plaatjes en gelikte boeken verwachten te vertellen dat achter onze werkmiddelen een idee over ontwikkeling en leren zit. Soms denken mensen zelfs dat we te arm zijn om andere spullen te kopen.

Er is moed voor nodig om hier aan het werk te gaan, want je zult wel begrijpen dat een werkdag hier meer dan gemiddeld uren telt.'

Hij gaat op het puntje van zijn stoel zitten. 'Weet je wat ik nou zo lastig vind? Als ik zometeen met jou door de school loop, ben ik ervan overtuigd dat je écht lerende kinderen ziet, maar we hebben nog steeds geen goede manier om onze resultaten zichtbaar te maken. En ook al kiezen ouders heel gemotiveerd voor ons onderwijsconcept, die verantwoordingsdruk blijft. Ik snap de verleiding van de CITO daarom best wel. Die voel ik ook wel eens. Het is zo gemakkelijk als je cijfers voor de buitenwacht hebt, die laten zien dat je erop vooruit bent gegaan als school. Dat jouw inspanningen hebben geleid tot meetbaar verschil. Dit jaar heb ik voor het eerst de uitstroomgegevens in de schoolgids gezet. Daar heb ik lang over nagedacht. Toch maar gedaan uiteindelijk. Maar ik ben met het gevoel blijven zitten dat we daarmee niet laten zien welke resultaten wij nou relevant vinden. Onderwijs is geen product. Onderwijs voltrekt zich in een relatie.'

Hij staat op en loopt de kamer op en neer. 'De mensen ervaren de werkdruk op onze school als heel hoog. Te hoog. Toch willen ze hier niet weg. Ook kiezen ze altijd weer voor het belang van de kinderen. Ik denk dat het nodig is dat wij manieren gaan vinden om onze inspanningen meer zichtbaar te maken. Ik ben ervan overtuigd dat dan de hoge werkdruk ook meer hanteerbaar wordt.

De leerkrachten weten best wel waarom ze doen wat ze doen. Meer nog: ze hebben ervoor gekozen om hier op deze manier te werken. Maar de omgeving is veranderd. Er is vaker en gemakkelijker kritiek. Daarbij moeten onze leerkrachten meer toegerust worden om vanuit de kracht van ons onderwijsconcept ook tegen de stroom op te kunnen roeien. Vaardiger worden in het voeren van soms lastige gesprekken. Nu leren ze dat met vallen en opstaan.'

Hij gaat weer zitten. Er zit een lach in zijn ogen als hij zegt 'en misschien gaan we dan ook vaker onze resultaten vieren. Daar ben ik trouwens niet zo goed in. Misschien heb ik daar wel moed voor nodig.'

Cath van der Linden

*Senior-adviseur en projectleider Giralis, partners in onderwijs,
's-Hertogenbosch*

e-mail: cathvdlinden@compa.net.nl

DE BARON, DE PRINS EN DOORNROOSJE

over het verband tussen lezen en inburgeren¹

direct 'nuttig' of 'relevant' lijkt, maar wel levensnoodzakelijk is: cultuur, het cultureel erfgoed. Wat je leest is minstens zo belangrijk als hoe je leest. Het gaat om culturele geletterdheid, oftewel om 'inburgeren'. Leraren horen nog steeds dragers te zijn van een beschavingsideaal. Ook en zelfs 'traditionele vernieuwingscholen' - die immers 'vernieuwen uit traditie' - zullen zich bezig moeten houden met de vraag: 'wat vinden we belangrijk dat onze kinderen leren?' Hij pleit zelf voor een 'canon van verhalen, boeken, gedichten, liederen', die het waard zijn om te leren, 'by heart'.

Baron Von Münchhausen

Het slechte nieuws is dat veel vernieuwingscholen op de terugtocht zijn, op zijn minst in het defensief:

- Steeds vaker gebruikt men er klassikale methodes voor lezen, taal en rekenen.
- Elders ligt men in de clinch met de inspectie over de kerndoelen.
- Er heerst angst voor een lage schoolbeoordeling en de reactie daarop van ouders.

Wat doen we daaraan? Onszelf als de Baron Von Münchhausen aan de eigen haren uit het moeras trekken, dat wil zeggen op handlingsniveau wat - aanpassingen aanbrengen in de hoop dat de lucht opklaart? Of zoeken naar vaste grond onder onze voeten, even afstand nemen, herbezinning op onze visie, versterking van onze sterke punten?

Want dat is het goede nieuws: eigenlijk hebben vernieuwingscholen juist nu veel te bieden. Maar weten de anderen dat ook? Weten we het zelf nog? Laat ik drie actuele thema's noemen: het studiehuis, de waarden en normendiscussie, en Levend Lezen.

Drievoudig ontdekkingsproces

Patrick Stubbe² typeerde leren lezen en schrijven als een drievoudig ontdekkingsproces. Samengevat in mijn woorden:

Het *cognitieve* aspect: je moet bepaalde dingen onder de knie krijgen (bijvoorbeeld de klanktekenverbinding, leesstrategieën).

Het *sociale* aspect: door te leren lezen leer je via een tekst communiceren met een schrijver en door te leren schrijven leer je het omgekeerde.

Tijdens de presentatie van het boek 'Levend lezen, dat's de kunst' hield Rouke Broersma een voordracht over de waarde van oriëntatie op dat wat niet

Het *culturele* aspect: door je het schrift eigen te maken, als lezer en schrijver, krijg je deel aan de schriftcultuur.

In het onderwijs gaat het bijna altijd alleen over de eerste twee. Vaak nog versmald tot de vraag: wat moet eerst, de leesteknik (cognitief) en dan leesbegrip (sociaal)? of juist net andersom of misschien gelijktijdig? En in de bovenbouw, wat eerst? Eerst cursorisch leesstrategieën en studie-technieken trainen en dan toepassen of al doende aanleren tijdens wereld-oriëntatie-activiteiten?

In het boek *Levend lezen, dat's de kunst* gaan we aan dit soort vragen bepaald niet voorbij, maar daarnaast vragen we uitdrukkelijk aandacht voor de culturele dimensie. Het moet in het onderwijs niet steeds en alleen gaan over het h^oe (werktuigen, werkwijzen) maar ook over het w^àt. W^àt willen we kinderen leren en waarom? Dus ook: wat leren we kinderen lezen, welke tekstsoorten, welke geschriften? En dan gaat het vanzelfsprekend ook om de denkbeelden in die teksten, om de traditie, om waarden & normen, ons cultureel erfgoed, ons collectief geheugen.

Drie visies op leesonderwijs

Stubbes drievoudig ontdekkingsproces correspondeert met drie stromingen in de leesdidactiek:

- Het accent ligt op het *cognitieve*, op beheersing, techniek, structuur.
- Het accent ligt op het *sociale*, op communicatie, informatie, functie.
- Het accent ligt op het *culturele*, op kennis, inhoud, waarde.

En deze driedeling verwijst op haar beurt naar drie opvattingen over onderwijs: scholing, vorming, beschaving. Een voorbeeld ter verduidelijking. Om een tekst te beoordelen (geschikt voor dit kind? bruikbaar voor deze fase in het leerproces?) kun je drie definities voor leesbaarheid hanteren:

- *Scholars* vragen: zijn lettergrootte, woord-, zins- en regellengte in overeenstemming met wat dit kind technisch aan kan? Is de tekst *makkelijk* genoeg?
- *Vormers* vragen: sluit de informatie functioneel aan bij ervarings- en belevingswereld van dit kind? Is de tekst *duidelijk* genoeg?
- *Beschavers* vragen: wat heeft de tekst het kind te bieden, welke waarden worden overgedragen? Is de tekst *mooi* genoeg?

De prins van Doornroosje

Wij willen met *Levend Lezen* ook stem geven aan die derde opvatting³. *Levend Lézen* (met de nadruk op *lezen*) is om te beginnen een manier van leren lezen. We willen het beste uit natuurlijk, ontdekkend, functioneel en interactief lezen combineren en daar nog iets aan toevoegen, door een rijkere betekenis toe te kennen aan het begrip lezen. Lezen is ook sterren lezen, iemands gelaatstreken lezen, iemand de hand lezen, iemand de les lezen, schilderijen lezen, de taal van beeld en geluid lezen, gebarentaal lezen; tennissers lezen de opslag van hun tegenstander.

Lezen heeft dus niet alleen betrekking op schrift, op letters lezen. Lezen is betekenis geven, zin geven. Zo gezien kan een kind dat plaatsjes in volgorde legt en een verhaal ziet ontstaan, lezen. Deze visie is van belang voor de wijze waarop we kinderen de schriftcultuur binnenvoeren: er valt eerder en meer te lezen dan letters. Zo raken we af van die fixatie op ontsleutelen, techniek, deelvaardigheden aanleren. *Levend Lezen* is een *hele* kunst.

Maar *Lévend Lezen* (met de nadruk op *levend*) wil ook zeggen: iets tot leven lezen. De daad van het lezen wekt een tekst tot leven en met die tekst een persoon, een schrijver die misschien allang dood is. Een lezer is als de prins in Doornroosje. Anders gezegd: lezen is veel meer dan een bundel deelvaardigheden, het is een levenskunst, of, zoals Freinet zei: *une technique de vie*. Want door te lezen treed je in contact met de wereld. De wereld van vandaag, van morgen en ook die van gisteren, de traditie die je ook moeten kennen. Want hoe weet je waar je heen moet, als je niet weet waar je bent, en als je niet weet waar je vandaan komt?

Het verloren ideaal van Erasmus

Wij doen er trouwens ook goed aan ons van tijd tot tijd af te vragen waar we vandaan komen. Wie gingen ons voor, in welke traditie staan we, wie zijn onze helden? Twee van mijn helden zijn Freinet en Petersen, en van langer geleden: Erasmus. Om met de laatste te beginnen: wat heeft die zestiende-eeuwer mij nu nog te zeggen, en nog wel over lezen? Dat kun je lezen in zijn traktaat *Over opvoeding*⁴. Daarin zegt hij: doel van de opvoeding is beschaving, kwaliteit van bestaan.

En die kwaliteit houdt in (ik vat samen in hedendaagse termen):

- kennis van kunst en wetenschap;
- respect voor god en je naasten;
- besef van waarden en normen;
- vaardigheid in sociale omgang.

Die laatste drie (respect, normbesef, sociaal gedrag) zou je tezamen burgerzin kunnen noemen, of verantwoordelijk burgerschap. Je kunt je die eigen maken via de eerste, de studie van kunst en wetenschap, de klassieke literatuur; dat wil zeggen: de bijbel en filosofen als Aristoteles. Die klassieke teksten zijn de dragers van onze beschaving. Leren lezen en schrijven vormen in de visie van Erasmus dus geen doel op zich, maar openen de toegang tot de bronnen van die beschaving. In ons spraakgebruik: door waardevolle teksten te lezen volg je een inburgeringscursus.

Dat nauwe verband tussen geletterdheid en beschaving / inburgering ging op den duur verloren. En daarmee werd geletterdheid een doel op zich, een middel om je te onderscheiden van de lagere klassen. De maatschappelijke modernisering als gevolg van de industriële revolutie, met nieuwe opkomende klassen, eerst burgerij, later de arbeidersklasse, bezorgde het humanistisch beschavingsideaal de doodsteek. Op alle niveaus kreeg onderwijs het karakter van scholing, voorbereiding op *economische participatie*.

Voor een tegenbeweging zorgden de reformpedagogen begin 20ste eeuw. Ook zij wezen het verstarde humanistische beschavingsconcept af: naast inwijding in de schriftcultuur, behoorden ook de introductie tot de natuur, tot de wereld van de volwassenen en tot de sociale werkelijkheid tot de essentiële onderwijsdoelen. Onderwijs is vorming, voorbereiding op *sociale participatie*.

Onze helden

En zo lijkt de derde component, voorbereiding op *culturele participatie* uit het zicht verdwenen. Lijkt, want veel hedendaagse volgelingen van Petersen en Freinet doen hun voorgangers geen recht op dit punt. Weliswaar denk je bij vernieuwingscholen eerder aan functioneel leren in authentieke werksituaties, aan een klaslokaal als woonwerkplaats, dan aan een vertellende of voorlezende leraar, maar daarmee is niet alles gezegd. Petersen bijvoorbeeld benadrukte het belang van literaire vorming. We zien die gedachte uitgewerkt in de leeskring aan de invoering waarvan Suus Freudenthal zo'n belangrijke bijdrage leverde: literatuurbeleving in een op kinderen afgestemd ritueel.

En Freinet bracht, gestimuleerd door zijn vrouw Èlise, zelf beeldend kunstenaar, zijn leerlingen in directe aanraking met de producten van kunstenaars en hield zijn collega's voor kinderen bekend te maken met de grote klassieke schrijvers.

Anders gezegd, we kunnen ons niet beroepen op deze helden als we het laten afweten in het debat over de

cultuuroverdrachtstaak, over behoud van cultureel erfgoed, over het vaststellen van een kenniscanon, over, ja het hoge woord moet er maar uit, over kerndoelen. Ook wij staan voor de vraag: *wat willen we dat onze kinderen kennen en kunnen?*

Scholing of vorming of beschaving

De *scholers* beheersen op dit moment het onderwijsdebat. Lezen heeft in die visie tot doel: maatschappelijk functioneren, economische participatie. En daarom benaderen zij het lezen voornamelijk als een bundeling van vaardigheden die methodisch aangeleerd moeten worden en stuk voor stuk toetsbaar zijn. En zo kan het gebeuren dat Nederlandse kinderen het minst lezen van alle Europese kinderen en toch het hoogst scoren op begrijpend lezen, dat wil zeggen: het hoogst scoren op toetsen voor begrijpend lezen. Kinderen, scholen en leraren worden vooral beoordeeld op deze toetsresultaten.

Daartegenover staan de *vormers* van het traditionele en actuele vernieuwingsonderwijs. Hun onderwijs is kindvolgend en maatschappijvormend, maar dan vooral gericht op sociale vaardigheden. Ook de leesaanpak is daarop geënt: functioneel, ieder in eigen tempo, gericht op communicatie

De derde stroming, die van de *beschavers*, is in Nederland vrijwel geheel verdwenen⁵. Daarbij onderging het woord geletterdheid ook nog eens een opmerkelijke betekenisverandering. Ooit stond geletterd voor: ontwikkeld, beschaafd, belezen. Nu betekent het vooral: kunnen lezen, gealfabetiseerd. En het lijkt er wel op dat hoe meer we *het* schrift leerden beheersen des te minder we van *De Schrift* weten, en hoe meer letters we lezen des te minder aandacht er is voor *De Letteren*. Het besef dat voor intellectuele en sociale ontwikkeling een cultureel fundament gelegd moet worden, is op de achtergrond geraakt.

Een historische kans voor de vernieuwers

Hier ligt een historische kans voor traditionele en actuele vernieuwers om zich op een zelfbewuste en offensieve wijze te mengen in het onderwijsdebat. Over een aantal actuele thema's hebben zij veel te bieden:

1. *Studiehuis en leren leren*. Ondanks accentverschillen waren de reformpedagogen het hierover eens: de school moet kinderen leren leren. Dat wil zeggen: niet alleen kennis overdragen, maar ook manieren om zelfstandig kennis te verwerven en verwerken. De school is een laboratorium (Montessori), een woonwerkkamer (Petersen), een werkplaats (Freinet). Kortom, een studiehuis, al vanaf de jaren twintig van de vorige eeuw. Niets nieuws onder de zon. Dus niet zo onbegrijpelijk dat multimediaal onderwijs goed gedijt op veel vernieuwingscholen: computer, internet, de digitale werkstukkenkast – het zijn nuttige studiewerktuigen en handige informatiebronnen. Akkoord, werktuigen, maar voor welke kennis, welke kerndoelen? Wat is onze inhoudelijke kwaliteit? Moeten we het daar ook niets eens over hebben?

2. *Waarden en normen, inburgeren*. De maatschappelijke verwarring als gevolg van individualisering en multi-etnisering stelt de samenleving als geheel en de school in het bijzonder voor de vraag: welke waarden & normen brengen we kinderen bij? Wat is daarin de taak van de school? En hoe voeren we die taak uit? Het antwoord is door de traditionele vernieuwers al lang geleden gegeven: proefondervindelijk. Maak van de school een leef-gemeenschap, een proeftuin voor de toekomstige samenleving, waarin kinderen vanaf het eerste moment mede verantwoordelijkheid dragen voor onderwijs en klassenleven. Maak ze tot ervaringsdeskundigen: werkplannen maken, klassenvergaderingen, vieringen, studies, presentaties. Geef ze de instrumenten in handen om zich een waarden- en normenpatroon toe te eigenen. Akkoord, *instrumenten*, maar voor welke waarden, welke opvoedingsdoelen? Wat is onze inhoudelijke kwaliteit? Moeten we het daar ook niet eens over hebben?

3. *Levend lezen*. Want daarvoor waren we hier immers, om een geesteskind te presenteren en te vieren. Een boek met, zoals de ondertitel meldt *Ideeën en technieken voor vernieuwend leesonderwijs*. En alweer, akkoord, *werktuigen/instrumenten/technieken* maar waarvoor? Voor welke kennis, welke waarden, welke teksten?

Dat lijkt me de opgave voor de komende tijd. We laten ons niet opjagen door kerndoelen van boven maar stellen zelf vast wat we willen, wat onze inhouden zijn, waar we naartoe werken, onze werkdoelen. Als team, maar ook, via uitwisseling, als scholen. Deftig gezegd, we gaan werken aan een kenniscanon voor vernieuwend onderwijs. En dan niet al te groots beginnen, maar dicht bij huis, bij school. Dat zou mij nou leuk en spannend lijken: met een schoolteam een canon van poëzie, verhalen en boeken samenstellen, klassen- en schoolbibliotheek daarop inrichten, kortom, een schoolbeleid op het gebied van vertellen en voorlezen: dit zijn de liedjes, versjes, gedichten, verhalen (sprookjes, sagen, mythen, legenden, bijbelverhalen) en boeken en schrijvers waarmee we onze kinderen in aanraking willen brengen. Ja, *Levend lezen dat's de kunst*.

NOTEN

¹ Enigszins ingekorte tekst van de toespraak bij de presentatie van het boek *Levend lezen dat's de kunst*, 15 maart 2003 De Windroos Wijk bij Duurstede.

² In het mooie artikel *Schrijftaal ontdekken dat verscheen in AKO*, het tijdschrift van de Vlaamse Freinetbeweging (jrg 2001).

³ Zie vooral hoofdstuk 1 en 3.

⁴ *DESIDERIUS ERASMUS, Over Opvoeding en vrije wil* (ed. Serna Weiland), Baarn 1992.

⁵ Zie in het verslag van het Eekhorst-Symposium *Vernieuwen uit traditie van 1997 mijn bijdrage: De Culturele dimensie van de Freinet-pedagogie*



DE TAAL VAN HET JENAPLAN (1)

Fundamentele uitgangspunten van ons taalonderwijs

zoveel te maken met de persoon en het wezen van de mens dat we ons bij het inrichten van het taalonderwijs wel drie keer moeten bedenken. De term "ontluikende geletterdheid" geeft een spanningsveld aan. Ontluiken is een poëtisch woord. We zien bloemen zich ontvouwen. Dat doen ze zelf, in samenspraak met het zonlicht. Geletterdheid heeft met letters te maken. Het beeld van de bloem vervaagt en wordt vervangen door dat van een boek. Hoewel er boeken zijn die over bloemen gaan is er toch een wereld van verschil.

Overname

In zijn omschrijving van de 'pedagogische situatie' heeft Petersen het over het 'overspringen van de vonk'. Zoals in een benzinemotor. Op het juiste moment op de juiste manier de kinderen voor de juiste uitdaging plaatsen. We maken dan gebruik van de natuurlijke nieuwsgierigheid die kinderen eigen is, de betrokkenheid met de wereld om hen heen, de bereidheid om in een verhaal te duiken. Het leren wordt (mede) van henzelf.

- Het gezin van Arno gaat verhuizen naar een oud pand. Er moet nogal wat verbouwd worden. Ze willen graag gerieflijk wonen. Maar tegelijk willen ze de geschiedenis zo veel mogelijk 'bewaren'. Het huis staat onder monumentenzorg.

Hoe raken we betrokken bij dit dilemma? Richten we een adviesbureau op? Volgen we de verbouwing op de voet? Hoeveel geschiedenis zit er in je eigen huis? Wat is het oudste huis van ons dorp?

- Onze oom Huub loopt naar Spanje... vertelt Geert in de kring.
Hoe reageren we op dit soort mededelingen?
- Schrijf eens dertig getallen op die je door elf kan delen. En laten we die eens onderzoeken. Het zal me benieuwen wie iets ontdekt...

Maar ook het contract, de weektaak bijvoorbeeld, dat afgesloten wordt is een vorm van overname. Gevoelsmatige betrokkenheid en beredeneerde acceptatie spelen beide een rol. Een goed voorbeeld hiervan is de leescultuur die er op school heerst. Spiegel die maar

Het begrip overname is in de Jenaplanschool een centraal gegeven. De gedachte die daar achter schuilt is dat het leerproces van het kind zelf is. En dat niemand anders zich zonder meer de regie daarvan mag toe-eigenen. De taal heeft

eens aan Petersens definitie van de 'pedagogische situatie'.

In de Jenaplanschool gaat het meer om het aanleren van een (betrokken, kritische en creatieve) houding ten aanzien van de leerstof, dan om de overdracht daarvan. Bij dit soort uitspraken denk ik steeds aan het grote voorbeeld dat de Braziliaanse pedagoog Paolo Freire ons gegeven heeft. Hij stelt dat de "politieke alfabetisering" vooraf dient te gaan aan de linguïstische (Freire, 1979).

Hij wijst er op dat bijvoorbeeld in de Afrikaanse koloniën het onderwijs er uitsluitend op was gericht de bestaande machtsverhoudingen in stand te houden. Kenmerken: antidemocratisch, afgesneden van de eigen werkelijkheid, selectief, paternalistisch, zonder belangstelling voor het eigene en een volstrekte minachting voor het authentieke bestaan van de plaatselijke bevolking: hun geschiedenis, hun cultuur, hun taal.

Ook Célestin Freinet zag het verband tussen taal en (on)afhankelijkheid. Hij stelde rond 1920 reeds een versie van "de rechten van het kind" op. Freinettechnieken zijn middelen tot uitwisseling, bewustwording, productie, kortom: tot ingrijpen in de eigen werkelijkheid. Gezamenlijke activiteit leidt tot zingeving, tot taal en vooral tot gemeenschap (zie Stubbe, 2000 - hst. 1). Evenals alfabetisering is geletterdheid een middel. Daar hoort een of andere vorm van emancipatie aan gekoppeld te worden. Anders wordt ze mogelijk tot een middel in de handen van anderen. Bijvoorbeeld van de kerk, of de staat, of Disney. Ons begrip overname is een vorm van emancipatie. Het leidt tot

communicatieve zelfsturing (zie Cornelis, 1990) van zowel de school (primaire overname) als de kinderen (secundaire overname).

Je kunt slechts doorgeven wat je eigen is. Als zelfsturend leren in school ons streven is moeten we ons allereerst afvragen hoe zelfsturend we zelf zijn. Alleen als we zelfsturing zien als een principe dat voor alle geledingen van de schoolgemeenschap waardevol is, kunnen we op authentieke wijze deelnemen aan het proces dat ons daarin moet doen groeien. En in dat proces ook de kinderen opnemen. Hen zien als subject (en niet als object) van het leren. Hen uitdagen tot een eigen overname.

Binnen de context van het opvoeden is het belangrijk daarin twee fasen te onderscheiden: de primaire overname, die van volwassenen (in ons geval de school) en de secundaire overname, die van het kind / de kinderen.

OVERNAME

Petersen hanteert het begrip 'overname' binnen de context van zijn omschrijving van de Pedagogische Situatie:

Een 'pedagogische situatie' is:

- | | | |
|---|----------------------------|-------------------------------------|
| 1. een van leven tintelende groep kinderen of jeugdigen rond een groepsleider. Deze groep zit met allerlei vragen. | vormgeving van de omgeving | leiding van het onderwijs |
| 2. Door de groepsleider is deze groep met een pedagogische bedoeling zodanig geladen, | spanning | |
| 3. dat elk lid van de groep gedwongen (geprikkeld, gedreven) wordt om als totale persoon te handelen, actief te zijn. | overname | begeleiding in het onderwijs |

De spanningen worden niet overgenomen zoals iemand een appel van een ander aanneemt en vervolgens opeet. Ook niet zoals je een stukje mechanisch speelgoed opwindt en dan laat aflopen. Ook niet als een gedicht dat net 'aan de beurt is' en geleerd moet worden.

Nee we moeten echt appelleren aan het 'zelf', het eigen wezen moet uitgedaagd worden en dit kan betrekking hebben op het individu, de hele groep of zelfs de hele schoolgemeenschap.

Het heeft geen enkele pedagogische waarde die spanningen op commando, op de een of andere manier van buitenaf binnen de situatie te halen, om bevelen te laten opvolgen en allerlei dingen te laten doen. Op zo'n manier volgt er nooit een overname zoals wij die verlangen, de enige die we als pedagogisch beschouwen.

(Petersen, 1990, blz. 22)

Rollen

In onderstaande tekening heb ik beide vormen van overname in één schema samengebracht. De horizontale pijl duidt de mate van primaire overname aan, de verticale pijl de secundaire. Samen verdelen ze het vlak in vier sectoren.

Bij elke sector een typerend voorbeeld:

I. instructie

Stap voor stap voor- en nadoen van een vouwblad-opdracht, een rekenalgoritme, een gymoefening,

een regel toepassen voor het vinden en schrijven van de persoonsvorm.

II. vertelling

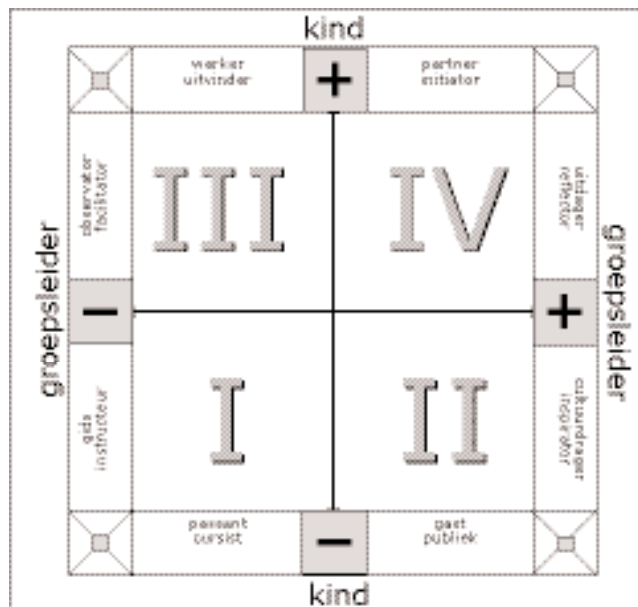
Een geschiedenisverhaal, een geleid museumbezoek.

III hoeken

Bouwhoek, poppenhoek, taalleeshoek, constructiehoek, slooptafel, zandbak

IV ^portfolio

Documentatie van leerprocessen bespreken. Plannen.



Er valt bij dit schema nog heel wat te nuanceren en uit te werken. Voorlopig is het voldoende ons van de overname bewust te doen zijn. Die van ons zelf en die van de kinderen.

Bij elke hoek passen rolpatronen waarin de ruimte voor overname in beeld wordt gebracht. Als partner (IV) stel ik andere vragen dan als instructeur (I), verteller (II) of observator (III). Mijn rol roept bij het kind de bijpassende (aanvullende) rol op. Er zijn veel meer rollen dan in het schema zijn opgenomen. Ik kan voortdurend de rol van deskundige spelen, het kind wordt dan in de rol van vragensteller gedwongen. De al te zeer verzorgende leraar kweekt afhankelijke kinderen.

Een mooie teamoefening: typeer je eigen of elkaars voorkeurrol. Bijvoorbeeld: de rechtvaardige rechter, of: de begripende vriend, of: de creatieve chaos... Je zou er een 'levend kwartet' mee kunnen spelen. Welke rollen horen typisch bij een bepaalde hoek van het schema? Hoe zit het met de (kans op) overname? Welke rol past bij jou?

- Welke zou je willen leren?
- Welke rol roept jouw (voorkeurs)rol bij kinderen op?
- Voel je weerstand of onwennigheid ten aanzien van een bepaalde hoek?
- Welke verschillen ontdekken we binnen het team?

Sector IV is de meest complexe en tegelijk de meest interessante. De twee vormen van overname komen hier voluit tot hun recht en beïnvloeden (stimuleren) elkaar wederzijds. Jenaplanonderwijs is niet gebaseerd op didactiek maar op dialoog. De inbreng van leerling en leraar vullen elkaar aan en dagen elkaar uit. Ze zijn verschillend van aard, maar voor beide geldt dat het

leren (met name dat van de kinderen) centraal staat. Zo zal bijvoorbeeld bij een kringgesprek de groepsleidster haar groep regelmatig bestoken met opmerkingen, vragen en opdrachten in de trant van:

- Wat vind je van dit argument?
- Vat dat eens samen!
- Stop! Wat zegt Joris hier precies?
- Bespreek dit vijf minuten in je tafelgroepje...
- Denk na: hoe kun je dit probleem aanpakken.
- Maak een lijstje!
- Weten we hierover wel genoeg?
- Denk je dat of weet je dat?
- Wat heeft dit met ons hier te maken?

Op eigen wijze participeert de leraar in het leerproces. Vanuit een persoonlijke betrokkenheid heeft ze deze taak op zich genomen (primaire overname). Haar opmerkingen zijn stuk voor stuk uitdagingen tot betrokken, kritisch en creatief leren.

Uiteraard bevinden we ons tijdens het onderwijzen niet voortdurend in één of andere hoek. Wel is het in de Jenaplanschool nodig te weten waar en hoe we bezig zijn. Waar onze sterke punten liggen en wat we bij kunnen leren. Het schema kan helpen de positie te bepalen en nieuw onderwijs te ontwerpen. In het voorbeeld van het tekstschrijven dat we verderop gaan uitwerken wordt dat duidelijk.

De letter stoot de geest aan

We gaan inzoomen op ons onderwerp: de taal, de geletterde taal, de schriftelijke taal. Het woord "letter" is betrekkelijk jong. Het betekent: "krabbeltje" of "veeg". Oude Grieken zoals Plato waarschuwden voor overwaardering: het letterlijke woord is niet het einde (zie bijv. Havelock 1991). Letterknechten en schriftgeleerden zijn enge personen. De apostel Paulus schrijft(!) in het Nieuwe Testament: 'De letter doodt en de geest maakt levend'. Want wat geschreven staat is nog maar een begin: het wil ons aan het denken zetten, het verwacht iets van ons, het daagt uit tot overname. Immers: het mondelinge taalveld is het gebied waarbinnen de taalontwikkeling in feite plaatsvindt: samen spreken, zingen, vertellen, stamelen, schreeuwen, zwijgen, huilen en lachen, liefhebben en strijden, leven en sterven. Wat geschreven staat wacht er op om weer mee te mogen doen. Daarom kun je leesstrategieën het best omschrijven als manieren om slapende woorden weer tot bewustzijn te wekken.

Als de fundamenteën van onze taal al lang en breed zijn gelegd, in feite als we het gebouw van de taal al bewonen, gaan we leren lezen en schrijven. Spreken is een basisactiviteit, lezen en schrijven zijn cultuurvaardigheden. Ik pleit hier voor het idee dat de schriftelijke taal in eerste instantie het spreken moet dienen: initiëren, structureren, verankeren.

Een kringgesprek in de kleuterklas werd "genotuleerd" door middel van tekeningen, pijlen, symbolen, namen en woorden op een groot stuk papier. Het werd daarna weggehangen bij de andere "verslagen". Na zes weken konden de kinderen zich het gesprek zonder mankeren herinneren aan de hand van het papier.

Grensverkeer: lees- en schrijfstrategieën

Het laatste voorbeeld laat zien hoe in de marge van het kringgesprek een schrijfstrategie wordt ingezet. In het grensverkeer tussen mondelinge en schriftelijke taal liggen voor de school interessante mogelijkheden tot het creëren van levendig taalonderwijs. Ter vergelijking een voorbeeld van een lees-schrijfstrategie bij een kringgesprek in de middenbouw:

De groepsleidster vraagt of de kinderen die iets willen vertellen het kernwoord van hun verhaal op een strook papier (etiket) willen schrijven. Die worden in de kring gelegd en die gaan we eerst maar eens even aandachtig lezen en bespreken.

- Welke woorden zeggen al veel over het onderwerp?
- Welke verhalen schuilen er achter, denk je?
- Bij welke woorden krijg je beelden, gevoelens, herinneringen?
- Passen bepaalde woorden bij elkaar?
- Over welk woord wil je wel eens wat meer horen?

Het kringgesprek is een levende-taalles. De lijst links bovenaan deze pagina geeft aan wat er allemaal mogelijk is. Het niveau van taalontwikkeling is hier vele malen hoger dan bij de doorsnee methodeles.

Lijstjes, etiketten en denkkladjes

Voilà, drie schrijfstrategieën die door de hele school, van kleuterklas tot bovenbouw, bijna dagelijks kunnen worden toegepast. Elke bouw heeft er wellicht nog een aantal, maar deze horen tot het vaste repertoire. Elk van hen heeft een aantal interessante varianten. In feite raak je er niet op uitgekeken. Ik stel ze u in het kort voor.

a lijstjes

De smalle stroken papier die bij het snijapparaat liggen worden niet weggegooid maar dienen voor het samenstellen van lijstjes. Die kunnen heel divers zijn. Wij beginnen de maandagochtend nu en dan met het maken van een lijstje, bijvoorbeeld:

- welke deuren ben je in het weekend doorgedaan? (tekenen)
- op welke plaatsen heb je gezeten?
- welke dingen heb je in je handen gehad? (lange lijst)
- welke dieren heb je wel eens aangeraakt?

Dit type noemen we 'ervaringslijstjes'. De items hoeven niet te worden bedacht, ze zijn er al, in de herinnering, ze hoeven alleen maar te worden opgeroepen. Het is verbazingwekkend wat er via de techniek van 'lijstjes' allemaal kan worden opgehaald.

De ervaring is een onuitputtelijke bron. Ook door andere technieken als 'interview' en 'geleide imaginatie' (sluit je ogen en stel je voor...) kan hieruit worden geput.

Wat we doen is het aan de orde stellen van thema's uit het eigen leven. Dat geeft de woorden uit deze lijstjes een meerwaarde: elk woord fungeert als hyperlink naar een verhaal. Beelden en gevoelens komen bij het schrijven vaak spontaan naar boven.

Teken eens een deel van je familiestamboom. Allerlei personen dienen zich aan. Over een aantal kun je verhalen vertellen. Anderen blijven schimmig. Over sommigen zou je meer willen weten. Een enkele keer roept deze opdracht zoveel aan ervaringen, beelden en gevoelens op dat er naar een alternatief gezocht moet worden.

De verhalen waar het over gaat zijn namelijk niet vrijblijvend. Ze hebben te maken met de persoon. Ze behoren in principe tot het privé-domein. Verder dan het uitnodigen tot het delen van de verhalen met anderen kunnen we dus niet gaan.

Meestal rakelt een lijst zoveel op, dat het vertellen daarvan spontaan losbarst. Op zulke maandagochten gonst het van de verhalen in onze klas. En de lijsten worden bewaard. In de schrijfportfolio. Voor verdere studie en als inspiratiebron voor teksten. Hier een lijst met lijsten:

besluitenlijst	klussenlijst	boomdiagram	recept
boekenlijst	ledenlijst	catalogus	register
boekenlijst	leerlingenlijst	competitie-	rekening-
boodschap-	namenlijst	stand	overzicht
penlijst	paklijst	cv	route
cijferlijst	passagierslijst	doopceel	schema
controlelijst	telefoonlijst	dossier	stamboom
deelnemerslijst	thelijst	index	strafblad
fotolijst	verlanglijst	inhoudsop-	top-10
gastelijst	waslijst	gave	verzameling
jaartallenlijst	woordenlijst	montagevoor-	
kandidatenlijst	zwarte lijst	schrift	
klachtenlijst		overzicht	
		planning	
		protocol	
lijsten		lijstachtigen	

In de 'Muzische Vijfster' staan de kernbegrippen van bovenstaande in een schema. Alle vijf hoekpunten zijn met de andere verbonden. Waar begin- en eindpunt van de reis door de ster liggen wordt per opdracht bekeken.

- Waar was je zaterdagmiddag om drie uur? (ervaring)
- Wat zag je om je heen? (beeld)
- Hoe voelde je je? (gevoel)
- Vertel! (verhaal)
- maak hierover een tekst. (taal)

DE MUZISCHE VIJFSTER

Ervaring, beeld en gevoel vormen een soort drie-éénheid. Ze komen, zeker in de kinderwereld, zelden geïsoleerd voor.



Taal en verhaal vormen eveneens een geheel. Zo iets als vorm en inhoud. Het begrip 'taal' moet hier dus ruim worden genomen: ook dans, muziek, enz. zijn talen.

Tenslotte vormen beide groepen een totaal waarvan de delen niet van elkaar te scheiden zijn.

b etiketten

Beroemd is het verhaal van de onderbouwgroep die het plan had opgevat 'de hele wereld' van etiketten te voorzien. Dat is nog eens overname! Het was in de klas begonnen maar ook bij de kinderen thuis verschenen overal etiketten met woorden. Zelfs in het dorp ontwaarde men bordjes met toelichtende teksten: KERK, PAAL, HEK.

Het is een krachtig kenmerk van de geschreven taal: structuur. En daaraan hadden deze kinderen behoefte. Toen ik in de klas op bezoek kwam was er juist een discussie gaande rond het etiket WOLK. Waar moet je dat nou aan hangen?. En wat te denken van VRIEND, of LEUK? Het bleek dat deze kinderen al behoorlijk zinnig woordsoorten konden onderscheiden en in categorieën plaatsen.

Als je de woorden van lijsten losknijpt heb je etiketten. En daar kun je werkelijk van alles mee doen. 'Woorden proeven' doe je aan de hand van etiketten:

- Waar komt dit woord vandaan?
- Welke vragen kun je er aan stellen?
- Uit welke onderdelen is het opgebouwd?
- Wat betekent het (voor jou)?



Het mondelinge taalveld vormt een integraal onderdeel van de context (het volle leven).

In het 'grensverkeer' tussen mondelinge en schriftelijke taal worden lees- en schrijfstrategieën aangewend.

Het voert te ver om hier uitgebreid op in te gaan. Ik volsta met de opmerking dat we in het dagelijks leven voortdurend dit soort strategieën toepassen. De belangrijkste leesstrategieën zijn:

- oriënterend lezen (een tijdschrift doorbladeren)
- (re)creatief lezen
- kritisch lezen
- studerend lezen (met aantekeningen, onderstrepingen, enz.)

(zie: Faber, 1998)

Lees- en schrijfstrategieën zijn middelen. Zij dienen de taalontwikkeling maar brengen deze slechts ten dele in beeld. Het is op z'n minst merkwaardig dat in de meeste scholen wel hieraan de taalontwikkeling van kinderen wordt afgemeten.

Zo, in het grensverkeer tussen mondeling en schriftelijk, doen we nogal wat aan taalbeschouwing, etymologie, idioom, woordenschat en waarschijnlijk nog veel meer. Het is mijn ervaring dat als het gemiddelde Jenaplan-team in de juiste stemming bij elkaar zit er in no time legio ideeën om met etiketten te kunnen werken op tafel komen. Meteen maar even een lijstje van maken.

c denkkladjes

Denkkladjes worden ingezet om structuur te verlenen aan complexe taalhandelingen. Deze uitspraak vereist enige toelichting.

Ten eerste het moeten we het begrip 'klad' opwaarderen. Als we naar de eigen ervaring met het schriftelijk taalgebruik kijken zien we dat we meestal 'kladwerk' leveren: een lijstje, een korte notitie, een schema, ... Denkprocessen kunnen via kladjes in beeld worden gebracht.

Met name in de mondelinge communicatie is het taalproces complex: behalve het uitwisselen van informatie wordt er bijvoorbeeld ook een relatie geregeld. Er worden rollen gespeeld. Al pratend kijk ik naar de ander: komt mijn bedoeling over? Het is de toon die de muziek maakt. Niet alleen de taalregels, ook de spelregels van het omgaan met elkaar zijn belangrijk. Als ik een geintje maak, moet dat wel als zodanig worden opgevat...

Taal is expressie, is socialiseren, is conceptualiseren, is experimenteren, en is leren over taal. 't Is of je een instrument moet leren kennen, moet leren bespelen en tegelijk een uitvoering geven. Al met al redelijk complex. En toch ben ik er van overtuigd dat kinderen meer op de complexe benadering zijn geprogrammeerd. Ik heb eens een lijstje gemaakt van wat ze al min of meer kunnen:

Complexe Taalvormen (Zie Bok, 2001)

Welke kunnen de kinderen van jouw groep al toepassen? Tot welke kun je ze uitdagen?

<i>argumenteren</i>	<i>interpreteren</i>	<i>bewegen</i>
<i>uitleggen</i>	<i>redeneren</i>	<i>tekenen</i>
<i>formuleren</i>	<i>concluderen</i>	<i>muzisch vormgeven</i>
<i>vertellen</i>	<i>consequenties trekken</i>	<i>verkennen</i>
<i>samenvatten</i>	<i>afwegen</i>	<i>gedachten ontwikkelen</i>
<i>typeren</i>	<i>concentreren</i>	<i>attent zijn</i>
<i>luisteren</i>	<i>inleven</i>	<i>respecteren</i>
<i>inleven</i>	<i>duiden</i>	<i>informer</i>
<i>verbeelden</i>	<i>zingen</i>	<i>ruzie maken</i>
<i>herinneren</i>	<i>verbanden zien</i>	<i>bemiddelen</i>
<i>relateren</i>	<i>taalbeschouwen</i>	<i>modereren</i>
<i>verklaren</i>	<i>helpen</i>	<i>omschrijven</i>
<i>controleren</i>	<i>stimuleren</i>	<i>onderstrepen</i>
<i>ondervragen</i>	<i>ontwerpen</i>	<i>schematiseren</i>
<i>interviewen</i>	<i>strategisch denken</i>	<i>omspelen</i>
<i>analyseren</i>	<i>evalueren</i>	<i>vleien</i>
<i>testen</i>	<i>documenteren</i>	<i>verleiden</i>
<i>filosoferen</i>	<i>reflecteren</i>	<i>amuseren</i>
<i>structuren</i>	<i>perspectief nemen</i>	<i>uitbeelden</i>
<i>verdedigen</i>	<i>perspectief wisselen</i>	<i>troosten</i>
<i>nuanceren</i>	<i>standpunt bepalen</i>	<i>aanvoelen</i>
<i>kritisieren</i>	<i>relativeren</i>	<i>zwijgen</i>
<i>toelichten</i>	<i>stelling nemen</i>	<i>mediteren</i>
<i>preciseren</i>	<i>dramatiseren</i>	<i>bidden</i>
<i>gesticuleren</i>	<i>spelen</i>	<i>zingen</i>
<i>reciteren</i>	<i>engageren</i>	<i>musiceren</i>
<i>annoteren</i>	<i>associëren</i>	<i>rationaliseren</i>

Voorbeelden van denkkladjes zijn:

- woordveld
- schets
- concept-map

- indeling
- boomdiagram; cyclusediagram
- visgraatschema

enzovoort... (zie voor enkele voorbeelden blz. 13)

Ze helpen bij het genereren van ideeën, bij het brainstormen. Ze brengen complexe structuren in beeld en maken die daardoor bespreekbaar. Ze helpen bij het integreren van nieuwe ideeën in bestaande kennis. Ze dagen uit tot gedachte-experimenten. Ze helpen bij het opsporen van inconsequenties. En waarschijnlijk nog veel meer.

Tenslotte

In dit artikel heb ik voor mij twee belangrijke en voor het taalonderwijs in de Jenaplanschool bepalende uitgangspunten naar voren gebracht:

1. het belang van de dubbele overname en
2. de dienende rol van de schriftelijke taal.

Vooral bij het laatste punt schieten de wenkbrauwen omhoog: Wat gaan we nu beleven? De boeken de deur uit? Wat blijft er dan van de school over?

Wie voorgaande tekst zorgvuldig gelezen heeft (ook een strategie!) weet dat ik dat niet bedoel. Schriftelijke taal is een uiterst belangrijk gegeven in onze cultuur. Daar valt niet aan te ontkomen. En zeker binnen de school zal zij een centrale rol blijven vervullen.

Alleen: vanuit het perspectief van de taalontwikkeling valt op dat er in de school maar mondjesmaat (!) wordt voortgebouwd op wat met onze kinderen de school komt binnenwandelen. We schakelen veel te snel over naar de cultuurtechnieken lezen en schrijven. En wat erger is: er wordt gedaan alsof alleen die er toe doen! In een volgend artikel wil ik deze ideeën toepassen op het gebied van het tekstschrijven. Daarmee wil ik onderstrepen dat de schriftelijke taal wel degelijk een krachtig middel is tot taalontwikkeling bij kinderen. Ik wil hier graag eindigen met enkele opmerkingen bij de kerndoelen.

In de toelichting daarbij staat dat het onderwijs in Nederlandse Taal gericht is op:

- het ontwikkelen van vaardigheden voor doelmatig gebruik in verschillende situaties
- het verwerven van kennis en inzicht omtrent betekenis, gebruik en vorm
- het hebben en houden van plezier in het gebruiken en beschouwen van taal

(Kerndoelen Basisonderwijs 1998)

De nadruk ligt hier op het functionele aspect van taal. We leren de kinderen deze effectief in te zetten bij het leren en bij het communiceren met anderen. Mensenkinderen leren de taal, ze leren door middel van de taal en ze leren over de taal.

Maar taal doet meer! Taal doet iets met je. Kan je in verwarring brengen, kan je troosten, kan je inzicht geven. Mensenkinderen verwezenlijken zich door hun taal. Taal brengt mensen aan het licht!

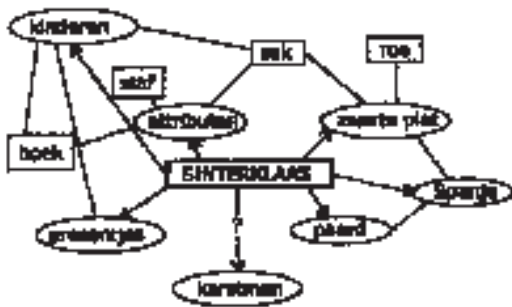
- Terwijl ik het vertelde viel alles plotseling op z'n plek.
- Haar verhaal raakte me diep.
- Ik was stomverbaasd en wist niet wat te zeggen. Het meest wezenlijke van "Gesprek" als basisactiviteit gaat dieper dan een aantal vaardigheden die je eventueel kunt meten en beoordelen. Een goed gesprek is

een geschenk en een gegeven paard kijk je niet in de mond.
 Taal is iets wat zich tussen mensen voordoet. Na een goed gesprek bedanken de deelnemers elkaar wederzijds. Het is onmogelijk uit te maken wie welke bijdrage precies geleverd heeft. Er is geen persoonlijk auteursrecht. Taal behoort tot de (stamgroep)cultuur. Hoe rijker deze cultuur naar vormen en inhouden, hoe beter en

hoe meer er "geleerd" wordt.
 Het is met name door taal dat de persoonlijkheid ontluikt en tot die unieke identiteit komt die haar van anderen onderscheidt; en tegelijk maakt diezelfde taal ons bewust van onze fundamentele verbondenheid met elkaar.

Literatuur - de literatuurlijst komt bij het tweede artikel

DENKKLADJES IN SOORTEN



Relatieschema
 DOEL: verzamelen van aaneengesloten kenmerken, in beeld brengen van relaties.

	A	B	C
kenmerk 1			
kenmerk 2			
kenmerk 3			
kenmerk 4			
kenmerk 5			

Matrix
 DOEL: categorieën en vergelijkend van eigenschappen.



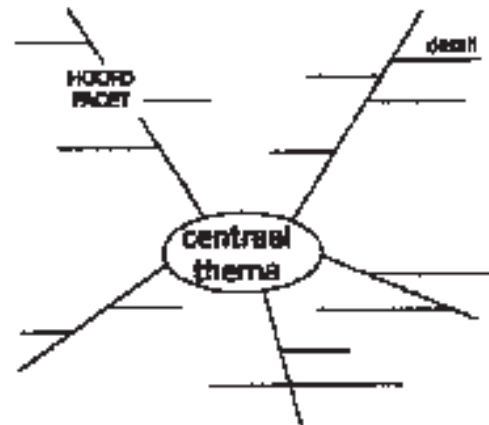
Soortdiagram
 DOEL: het tonen van causale, hiërarchische verbanden



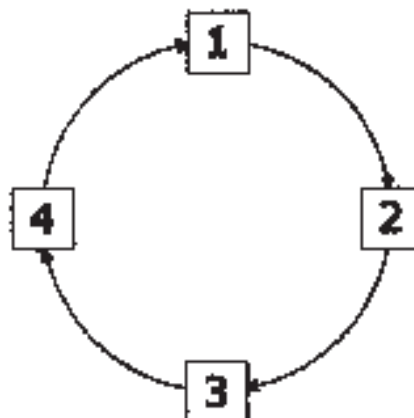
Continuum
 DOEL: rangschikken op een bepaald kenmerk (tijd, gewicht, eigenaarschap, bekendheid, populariteit, e.d.)



Opsevolging
 DOEL: op een rij zetten van gebeurtenissen, handelingen, items, procedures, e.d.



Spinnerweb
 DOEL: in beeld brengen van een centraal idee in relatie tot een aantal bepaalde aspecten



Cyclus
 DOEL: tonen van opsequentiële situaties in een proces dat zich voortdurend herhaalt



De boerderij als klaslokaal

Voordat ik naar Noorwegen reisde had ik al gehoord over een spraakmakende onderwijshervorming die het Noorse Ministerie van Onderwijs in 1997 doorvoerde. Uitgangspunt daarbij was de idee dat onderwijs in de buitenlucht voor kinderen van grote waarde is. Vanaf 1997 brengen alle leerlingen vanaf zeven jaar in Noorwegen onder schooltijd minstens een dag per week buiten de schoolmuren door.

Alle zintuigen wagenwijd open

De Bergen Steiner School aan de Noorse westkust heeft hier een bijzonder interessante invulling aan gegeven. Op dit paradepaardje van het Levende School-project geeft Linda Jolly les. Als ik met haar rond de schoolgebouwen wandel, vertelt Linda enthousiast over de bloemen-, moes- en kruidentuinen. Elke leeftijdsgroep heeft een eigen stuk van de tuinen onder zijn hoede. "Wij wilden een tuin creëren waar de kinderen zich veilig voelen. Voor elk kind hebben we wel een plek waar het zich op zijn gemak voelt."

Om me heen zie ik het resultaat van twintig jaar vrijwilligerswerk: op weg naar de groentetuin lopen we langs een klein amfitheater voor bijeenkomsten. Vanaf het dak loopt een regenpijp naar een aquaduct. Kleuters, spelend en spetterend met het water, hebben zichtbaar plezier. Iets verderop is de 'Sprookjestuin'. Deze is speciaal gemaakt voor de leerlingen van de onderbouw die nog niet in de moestuin mee kunnen werken. Ze kunnen hier de verschillende planten, bloemen en kruiden ontdekken. Verder zijn er veel verstopplekjes, waar alle kinderen dol op zijn. Met voorbeelden om haar heen probeert Linda Jolly me de kern van de pedagogische aanpak duidelijk te maken. "Hoe leren we de nuances in het vogelgekwetter of de kleuren van een bloem te onderscheiden? Dat is niet onbelangrijk. Hoe meer we betrokken zijn bij een ervaring, des te dieper kan die ervaring doordringen. Vandaag de dag ondergaan kinderen een bombardement aan zintuiglijke prikkels. Terwijl de dosis geluid en beeld van radio, tv en computer hand

In 1996 begon in Noorwegen een bijzonder experiment: 'De Levende School'. Het doel was natuur en school dicht bij elkaar te brengen. Het experiment was tweeledig: de grond rondom de school actief te gebruiken als lesmateriaal en boerderijen in de omgeving in te schakelen als educatieve bron. Inmiddels zijn er al acht van deze scholen. Ceciel Verheij ging in Bergen op bezoek bij Linda Jolly, een van de initiatiefnemers.

over hand toeneemt, zijn er steeds minder prikkelingen uit de natuurlijke omgeving. Het zou een belangrijk aandachtspunt van scholen moeten zijn om kinderen te helpen al hun zintuigen te ontwikkelen."

Lesmateriaal groeit overal

Volgens de visie van de oprichters van de Levende School zou de schoolomgeving moeten krioelen van leven: met planten en water, stenen en stengels, met ateliers voor handvaardigheid en kunst, met geheime plekjes, tafels en banken voor feesten en dagelijkse ontmoetingen. Voor elke groep is er in de schooltuinen wel lesmateriaal te vinden. Als we langs enkele kegelvormige bouwsels lopen vertelt Linda: "In de klas hebben de jongste leerlingen geleerd hoe ze cirkels kunnen maken. Met deze kennis gaan ze naar buiten en maken ze cirkelvormige versieringen voor in de tuin. Een paar klassen hoger leren ze de verschillen tussen de planten en de afkomst ervan: een biologie- en aardrijkskundeles in één". Met een beetje fantasie en goede wil kan een leraar natuur en school, kennis en vaardigheid in zijn lessen integreren. Eén dag in de week brengen de kinderen in de tuin door. Op deze manier leren ze spelenderwijs de groentes, bloemen en insecten herkennen. En wat misschien belangrijker is, een aantal kinderen dat binnen de muren van het schoolgebouw niet goed kan leren, begrijpt mogelijkterwijs de lessen in de natuur



wel, omdat ze het geleerde daar direct in de praktijk kunnen toepassen.

We lopen door naar de moestuin. Daar werken de oudere leerlingen. Groenten, fruit en bloemen worden op school verwerkt. Kruidenzout en -thee, jams en sappen worden zelf gemaakt en in de lente en herfst is er een schoolmarkt waar verse en ingemaakte etenswaren worden verkocht. Vorig jaar verdienden de kinderen hiermee ongeveer 9.000 euro! Daarnaast maken de oudsten een maaltijd van eigen oogst voor de leraren. Zelf eten ze gezellig mee. Door elk stapje dat voorafgaat aan de maaltijd zelf te hebben meegemaakt, hebben ze de reis die het voedsel van aarde naar eettafel heeft afgelegd direct kunnen ervaren.

Linda Jolly: "In het globaliseringsproces is de afstand tussen wat we eten en waar het vandaan komt steeds meer toegenomen. Het is nu meer dan ooit belangrijk is dat kinderen het lange proces van voedselproductie en -bereiding zelf ervaren. Uit Brits onderzoek blijkt dat maar een kwart van de onderzochte kinderen weet waar brood van wordt gemaakt. Veel kinderen en jongeren hebben ongezonde eetgewoontes en in toenemende mate zijn die eetgewoontes zelfs ziekelijk te noemen. Uit ervaring weten we dat kinderen hun eten meer waarderen als ze zelf bij het kweken en klaar maken van het voedsel dat ze eten zijn betrokken."

Rekenen met geiten

Naast de schooltuinen is de nauwe samenwerking van de scholen met een aantal boerderijen een onderdeel van het project. Sinds 1999 is de boerderij van Anne en Leif Gruttle betrokken bij de Levende School. In hun boerderij Straumøy is geen schoolmeubilair te vinden. En de geiten op Straumøy hebben er geen benul van dat ze een onderdeel zijn van het leerplan. "Het is belangrijk om kinderen te laten ervaren dat er ook nog andere manieren van leren zijn dan louter uit een rekenboek. We proberen hier het dagelijks leven met school te integreren. Bijvoorbeeld door uit te rekenen hoeveel het dagelijks voer van een schaap de boer kost. Het in het echte leven toepassen van de op school geleerde theorie vergroot de kennis van kinderen", aldus Anne. Een keer per week komen de schoolkinderen naar Straumøy. De dag begint met eieren in het kippenhok verzamelen, schapen voederen en varkens de etensresten van de dag ervoor geven. Daarnaast kunnen de kinderen zelf kiezen welke werkzaamheden ze doen en wat ze willen leren die dag. Een favoriete taak in de lente is het vervoeren van de geiten naar de onbewoonde eilanden in de fjorden. Ze houden daar de karakteristieke heide in stand. "Een handvol geiten, wat kinderen en enkele volwassenen samen in een bootje op de golven, zo'n ervaring versterkt de band tussen mens en dier." Op zo'n eilandje krijgen de kinderen ieder de verantwoordelijkheid over een deel van de kudde en leiden de geiten als volwaardige herders het eiland over. Leif en Anne houden een oogje in het zeil en doen zelf het zwaarste werk. Ze hebben nog nooit een kind gezien dat *niet* enthousiast was over het werk op Straumøy. Ook op de schapenboerderij in de bergen van Valborg Kløve Graue komen wekelijks



kinderen. Ze werken daar samen met ouders en bejaarden. De boer weet waar hij voor staat: "Op een boerderij kom je in aanraking met de kringloop van de tijd, dingen die zichzelf jaar na jaar herhalen. Die herhaling geeft rust in je hoofd en vertrouwen in wat er komen gaat. De kinderen leren ook dat inspanning en resultaat onlosmakelijk met elkaar zijn verbonden. Ze weten nu dat wanneer de boer de grond niet goed voorbereidt voor het zaaien, de oogst het jaar daarop ook tegen zal vallen. Het resultaat van hun werk geeft de kinderen een heerlijk bevredigend gevoel, waar ze intens van kunnen genieten. En dat is belangrijk voor onze toekomst. Mensen die als kind nooit de gelegenheid kregen te ervaren hoe nauw hun leven met de aarde verweven is, zijn onvoldoende toegerust om oplossingen voor onze milieucrisis te bedenken. Want die crisis is geworteld in het onvermogen van de moderne mens om zich innerlijk met de levende Aarde te verbinden."

Meer weten:

<http://www.gspr.no>, met informatie in het Engels en Duits.

Pril begin Levende Scholen in Nederland

Ook in Nederland is er een aanzet tot het ontwikkelen van 'Levende Scholen'. Mensen uit onder meer de wereld van de natuur- en milieueducatie, het ontwerpen en aanleg van tuinen en het basisonderwijs hebben in 2001 het netwerk Springzaad opgericht. Het netwerk werkt aan meer waardevolle (natuur)pedagogische, begeleide buitenruimtes voor kinderen in Nederland.

Voor meer informatie, bel 024 -6771974, schrijf naar oasenet@wish.nl en raadpleeg de hierna genoemde tijdschriftartikelen:

- Kees Both - *Het schoolterrein als leerlandschap. Leren van 'Learning through Landscapes'.* In: *Mensen-kinderen*, maart 1999, p. 35-41
- Kees Both - *Het schoolterrein als leerlandschap.* In: *De Wereld van het Jonge Kind*, april 2002, p. 228-231
- Kees Both - *Leerlandschappen om de school: Engelse ervaringen.* In: *De Wereld van het Jonge Kind*, januari 2002, p. 144-147
- Kees Both - *Natuurtuin als bron van inspiratie.* In: *De Wereld van het Jonge Kind*, juni, 2003 p. 332-335
- Sigrun Lobst - *Het verhaal bij het schoolplein.* In: *De Wereld van het Jonge Kind*, januari 2003, p. 149-151

Ceciel Verheij is coördinator van ECEAT Scandinavië, woont in Zweden en was in Nederland als ouder sterk betrokken bij een Jenaplanschool. Dit artikel verscheen eerder in Educare, jaargang 20, 2003/1



VRAAG HET DE VOGELS ZELF MAAR!

Activiteiten rond een voedertafel

eerder projecten organiseerde rond hommels, vliegezwammen en vlinders. Het aardige van zo'n laagdrempelig project is dat mensen beter gaan kijken in hun eigen omgeving en dat hun waarnemingen ingevoerd worden in een landelijke databank. Zodoende worden ze ook nog nuttig gebruikt en kom je als waarnemer ook te weten wat anderen ontdekt hebben. Mij schoot weer het artikel te binnen dat ik ooit schreef voor *Pedomofose*, voorganger van *Mensen-kinderen*, met bovenstaande titel.¹ Dat kan grotendeels nog dienst doen – ook los van het genoemde landelijke waarnemingsproject - en is hier op verschillende punten geactualiseerd. Op de internetsite www.jenaplan.nl is onder 'Mensenkinderen' extra informatie te vinden, zowel achtergrondinformatie als lijsten waar je werkmateriaal kunt krijgen, internetadressen, etc.

"Vogels kijken"

Aldus luidt de – wat provocerende – titel van het schoolplan van een Jenaplanschool.² Op de omslag staat een foto van een Boomkruiper op een berkenstam. Het voorwoord begint als volgt:

'Hij is inmiddels 32 jaar oud en komt nu terug naar zijn basisschool van vroeger. Hij heeft foto's meegenomen en praat warm over toen.

"Ik weet nog dat we vogels gingen kijken in Park Weldam, met een verrekijker. Dat we elk voorjaar met een groepje onder leiding van een volwassene uitzochten welke vogels na de winter teruggekeerd waren. In welke boom ze zaten. Dat moesten we op een plattegrond noteren. Sindsdien heb ik altijd belangstelling gehad voor vogels. Dat ze terugkomen, elk voorjaar, dat geeft een soort vertrouwen. Het maakt dat je je deel voelt van een groter geheel. Een soort troost. Vogels komen altijd terug."

Hier gaat het niet over vogels in het voorjaar, maar in de winter. De essentie is echter dezelfde: Stel je open voor de natuur om je heen, die zowel steeds terugkerende patronen kent, als wel verrassingen voor ons in petto heeft. Vogels hebben, net zoals alles in de natuur, steeds beide facetten – het vertrouwde en steeds terugkerende en het verrassende. Dat laatste met name – daar zit die Grote Bonte Specht opeens op de boom of voedertafel en hij kan ook zo weer wegvliegen. En, het is niet te geloven, daar zit een paartje Goudvinken. Wat een pracht! Zomaar, opeens. Vogels zijn bij uitstek

symbolen van de wilde natuur. Naast hun beweeglijkheid en fraaie uiterlijk is dat wat ze voor mensen zo aantrekkelijk maakt, zeker ook voor kinderen.

Je kunt leren er attent op te zijn. Het doet me denken aan het citaat van de Amerikaanse pedagoog David Hawkins, dat in het boek 'Jenaplan op weg naar de 21e eeuw'³ het hoofdstuk over het leerplan inleidt, en dat ook heel goed past bij het hierboven geciteerde schoolplan:

'In een goede klas is er een essentieel gebrek aan voorspelbaarheid over datgene dat gaat gebeuren, niet omdat er geen controle is, maar juist omdat die controle er is die er moet zijn, juist omdat de groepsleid(st)er zijn of haar beslissingen baseert op het waarnemen van de kinderen, zoals ze nu in actuele situaties zijn, hun actuele problemen en interesses en de dingen die "onderweg" onverwacht gebeuren en die niemand kan voorzien. Daarbij moeten we trouwens bedenken dat belangstelling niet alleen uitgangspunt, maar ook resultaat van activiteiten in de school kan zijn. De planning van activiteiten door de groepsleid(st)er kan, als dat nodig is, altijd bijgesteld worden.... Iedereen weet dat de beste momenten in ons onderwijs altijd een gevolg waren van de een of andere onverwachte gebeurtenis, waardoor de aandacht gericht werd op nieuwe dingen of aspecten, die een vroegere interesse die uitgedoofd was weer tot leven wakte. Plotseling is het er. De vogel vliegt het raam binnen en dat is nou net het mirakel dat je nodig had. Dit wijkt nogal af van het stereotiepe beeld van de school waar je zo'n beetje

alles mag, omdat hier groepsleid(st)ers betrokken zijn, die pedagogisch en didactisch munt weten te slaan uit de onverwachte gebeurtenissen die "onderweg" plaatsvinden, maar ook uit hun eigen verantwoord opgezette werkwijze om de aandacht op iets nieuws te richten'.

Sommige mensen hebben (zien) nooit zo'n vogel in het raam, anderen wel. Die laatsten hebben daar feeling voor ontwikkeld. Hawkins zegt: 'The bird in the window is there for the prepared mind'.

In dit artikel gaan beeld en werkelijkheid in elkaar over, staan de activiteiten over vogels model voor een vorm van wereldoriëntatie waarbij open blijft wat er precies zal gebeuren, maar er wel een letterlijk uitnodigende omgeving gemaakt is voor de vogels en de kinderen, er een positieve gespannenheid is – 'the prepared mind'.

Vragen oproepen voor onderzoek

De hieronder beschreven activiteiten rond de wintervoeding moeten worden opgevat als ideeën, waarmee de kinderen van alles kunnen doen, naar aanleiding waarvan vragen kunnen rijzen, die weer aanleiding geven tot verder onderzoek. De kern van de zaak is, dat zij een poos samen gericht bezig zijn met de vogels rond school en huis.

Didactische opmerkingen

1. Vrijwel alle basisschoolkinderen zijn sterk geboeid door vogels. Het is 'spannend' om ze te observeren. Je hebt de vogels echter niet aan een touwtje, ze komen en gaan in hun eigen ritme en reagerend op hun eigen manier. Die 'vluchtigheid' stelt bepaalde eisen aan een 'vogeldidactiek', zeker bij ongeduldige kinderen die gewend zijn aan natuurfilms, waar je vogels een poos vol in beeld kunt zien en rustig kunt bekijken (en niet meer ziet hoeveel uren er niets of weinig te zien was). Een goede voorstructurering – zoals hier met de voedertafel – is daarom nodig.⁴ Niet alle kinderen zullen – zeker in het begin – evenveel geduld en concentratie kunnen opbrengen. Ga ervan uit dat de kinderen die dat wel kunnen door hun enthousiasme vele anderen zullen 'besmetten'.
2. Een voedertafel kan gemakkelijk een concentratiepunt van vogels worden, die zich daar gemakkelijk laten observeren.
3. We helpen de vogels en hopen zo ook iets van 'mede-schepsel' aan te kweken.
4. Kinderen kunnen via eigen waarneming een besef krijgen van de verscheidenheid in de levende natuur. Dit is een belangrijke doelstelling van natuuronderwijs en natuur- en milieueducatie. Zij kunnen vogeltypen (zaadeter, insecteneter enz.) en vogelsoorten al vroeg leren onderscheiden.
5. Het waarnemen van vogels kan gemakkelijk aanleiding geven tot gericht vragen stellen en proberen antwoorden te vinden: 'vraag het de vogels zelf maar', door gericht waarnemen en experimentjes te doen, experts te vragen ('navraagvragen') en ten slotte tertiaire bronnen te gebruiken ('naslagvragen'). Zo kan ook kritisch denken bevorderd worden, door het vergelijken van verschillende bronnen.
6. Er zijn vele aanknopingspunten voor gericht onder-

zoeken, beeldende vorming, techniek (dingen maken voor de voederplaats), teksten schrijven, rekenen, logisch denken, etc. Elk kind kan wel iets van zijn gading vinden en het is een bijzonder rijk thema.

7. Het is een rijke vormgeving van leerervaringen uit de ervaringsgebieden 'Het jaar rond' en wel de volgende leerervaringen: onderbouw 3 en 7; middenbouw 12; bovenbouw 13 en 14 en 'Omgeving en landschap', de leerervaringen: middenbouw 1 en 3; bovenbouw 5 en 6.

Mogelijke aanleidingen/beginsituaties

- a. De landelijke wintervogeltelling – eventueel op een speelse wijze geïntroduceerd in weeksluiting of – opening.
- b. Een wandeling of een opdrachttocht, waarbij verkend wordt welke vogels in de omgeving van de school leven.
- c. Er wordt een dode vogel gevonden.
- d. Verhalen of vragen over het voeren van de vogels thuis, bijvoorbeeld in de maandagmorgenkring.

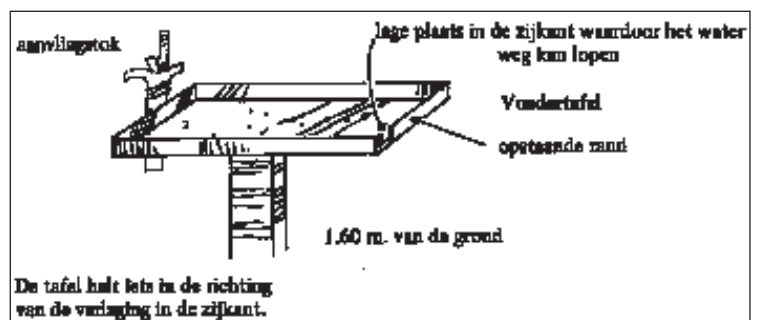
Tijdens een kringgesprek, waarin dit aan de orde komt, kan de groepleid(st)er voorstellen (ook) bij de school vogels te gaan voeren en aan de telling mee te doen. Als niet alle kinderen enthousiast zijn, kan er alleen met de wel enthousiasten verder worden gewerkt. Waarschijnlijk zal de groep van enthousiastelingen dan steeds groter worden.

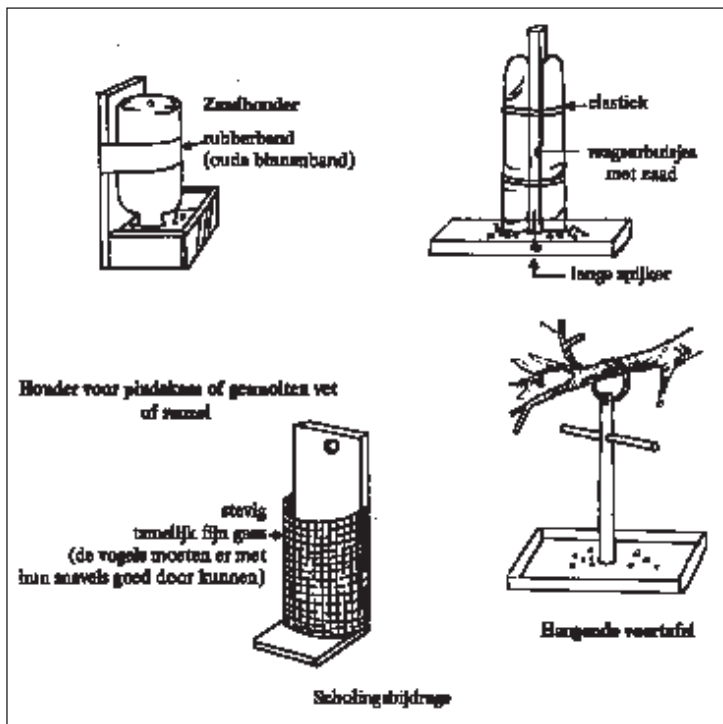
Inrichting voederplaats

Beginvraag: "Waar leggen we het voer neer?"

Als de kinderen allerlei mogelijkheden noemen, vraag dan naar het WAAROM, naar de voordelen en nadelen. Belangrijke zaken, die de kinderen in dit verband vaak vergeten zijn rust en gevaar van de kant van katten en sperwers.

- a. Rust – Dit ontdekken de kinderen zelf wel, als zij de voertafel op een niet-rustige plaats neerzetten en er komt nauwelijks een vogel op af of de dieren die het wel proberen worden snel opgeschrikt.
- b. Katten – de groepleid(st)er laat, indien nodig, alleen maar het woord 'katten' vallen en de kinderen zullen waarschijnlijk ook die factor laten meespelen in hun beslissing. Nu kan de groepleid(st)er eventueel de voedertafel als veiliger voederplaats voorstellen (als dat al niet door de kinderen is gedaan). De plaatsing daarvan is ook een punt van discussie. Let ook op bomen, katten kunnen vanaf een dikke tak op de tafel springen! Eventuele dunnere takken zijn geen bezwaar. Daar kunnen we integendeel van alles aanhangen!





- c. Sperwers: Deze roofvogel komt laag aanvliegen en vliegt vlak over de voedertafel, intussen met zijn klauwen een prooi grijpend, in de vlucht. De voedertafel wordt aantrekkelijker voor bezoekers als er in de buurt een bosje is waar ze in kunnen wegduiken. Sperwers worden overigens al vaak ver van tevoren 'aangekondigd' door de alarmkreten van eksters of gaaien die hoog in de bomen op de uitkijk zitten.
- d. Strooi ook voer op de grond, er zijn vogels die het liefst op de grond eten.

Er moet hier beslist worden of we de kinderen dit alles zelf laten uitvinden, met het bezwaar dat het (te) lang duurt voordat het boeiend wordt, met verschillende vogelsoorten op en rond de voedertafel, of dat de groepsleid(st)er hier informatie geeft die sneller tot een voor de kinderen aantrekkelijk resultaat leidt. Er moet ook rekening mee gehouden worden dat het een aantal dagen duurt voordat de vogels de voederplek ontdekt hebben. Vogels wennen heel snel aan gestrooid voedsel, zeker als er op een vast tijdstip gevoerd wordt, en zullen er dankbaar gebruik van maken. Voer het liefst in de ochtenduren op een vast tijdstip en later op de dag nog een keer. Begin met de 'officiële' telling pas een week nadat de voederplaats is ingericht.

De voedertafel kan zo gemaakt worden, dat hij elke avond binnengehaald kan worden. Daarvoor zijn verschillende mogelijkheden beschikbaar. Op mijn eigen school heb ik destijds met de kinderen een betonnen voet met een buis erin gemaakt. In die buis kwam de paal van de voedertafel te staan. De voet van een parasol kan hier ook dienst doen.

Het verdient aanbeveling enkele 'voerapparaten' te kopen en/of te maken. Het laatste is een fraaie taak binnen 'techniek'.

De voorraad voedsel kan zo groter zijn en vooral zaad wordt minder snel overal heen verspreid.

Ruim 's avonds overtollig voedsel op. Anders lokt men ratten en muizen aan.

Wat voeren we?

De kinderen hebben hier zelf ook wel ideeën over en ervaringen mee opgedaan, die besproken worden. Belangrijk is dat we geen voedselresten met zout erin (behalve dan in brood) neerleggen. Ook kan er met voedsel en voedselvoorkeur geëxperimenteerd worden. Maar voor de keuze van voedsel zullen we toch in de eerste plaats op deskundigen moeten afgaan. Er valt verder nog genoeg zelf uit te zoeken. Zie over aan te bieden voer de extra informatie op internet.⁵

Welke vogelsoorten komen er?

Zorg ervoor dat de voederplaats zo waar te nemen is, dat de vogels ongestoord hun gang kunnen gaan. Dat is een aardig probleem voor de kinderen om een oplossing voor te vinden.

Welke vogels komen op de voederplaats? We kunnen een soortenlijst maken:

datum	vogelsoorten
21-2	h m
22-2	h k s
23-2	s m

k = koolmees
h = huismus
m = merel
s = spreeuw
etc.

Hiernaast kan een totaalijst bijgehouden worden van alle waargenomen soorten, met achter de voor de kinderen bijzondere soorten de datum waarop deze werd(en) waargenomen.

Voorbeeld:

1. huismus
2. merel
3. spreeuw
4. koolmees
5. pimpelmees (21 Februari 2002)
6. kokmeeuw



Herkennen en op naam brengen kan op verschillende manieren gebeuren:

- Het direct herkennen door het vergelijken met platen. Voor de meeste soorten zal dit niet moeilijk zijn, al is het goed dat kinderen elkaars oordeel checken, elkaar vertellen waaraan zij (menen te) zien dat het om die en die soort gaat en het met elkaar eens worden.
- Het gebruik van een 'zoekkaart' - een pijlschema met kenmerken en keuzemogelijkheden. Voorwaarde is wel dat het dier lang genoeg blijft zitten. En niet alle waargenomen vogels zullen erop staan.
- Een vogel die niet op plaat of zoekkaart staat kan opgezocht worden in een vogelboek. Maar dan moet er wel een beschrijving gemaakt worden - het opzoeken zal, zeker in het begin van het project - vaak achteraf plaatsvinden, als de vogel alweer gevlogen is.
- Als de waarnemingen ook visueel vastgelegd worden - door tekeningen of afbeeldingen van de waargenomen soorten (zie verderop) - kan daarop steeds gemakkelijker teruggerepen worden en zien kinderen ook snel 'die hebben we nog niet gehad hier'.

Het beschrijven van een vogel kan met eigen taal gebeuren - het zoeken van woorden voor wat je ziet is

een waardevolle activiteit – en aan de hand van een tekening van een vogel met daarbij begrippen. Dergelijke schema's staan in elk vogelboek – ook bijvoorbeeld in 'De kleine vogelgids' (uitg. Ploegsma). Het benoemen van de kleuren is daarbij een hoofdstuk apart, met een eigen taal. Probeer bijvoorbeeld maar eens te beschrijven welke kleuren een huismus allemaal heeft!

Vrouwtjes en mannetjes, jongen en volwassen dieren

Is er verschil tussen vrouwtjes en mannetjes? En tussen jongen en volwassen dieren? En zo ja, kunnen we dat ook zien? Komen er meer mannetjes dan vrouwtjes, jongen of volwassen dieren?

Hoe bewegen ze zich voort?

Op de grond: hippen of lopen? In de lucht: vliegen ze recht uit of in een golvende vlucht?

Is de manier van voorbewegen kenmerkend voor de soort?

Kan je een vogel als individu herkennen?

Komen dezelfde vogels vaker terug? Deze vraag is alleen te beantwoorden als je individuele dieren kunt herkennen en dit is bijna onmogelijk. Elk dier is verschillend van een ander dier. Soortgenoten herkennen elkaar individueel, maar het is voor ons zelden weggelegd om bijvoorbeeld een individuele koolmees te herkennen – 'daar heb je hem weer', tenzij je ze merkt, zoals onderzoekers doen, bijvoorbeeld met kleurringen. Merels zijn soms als individu te herkennen – bijvoorbeeld aan een witte staartpen. Die krijgen dan ook prompt een eigen naam.

Wat gebeurt er in een half uur?

Een kind of enkele kinderen maken een verslag over een half uur waarnemen:

Bijvoorbeeld

Tijd	Wat er op de voedertafel gebeurde
2 uur	Koolmees op voedertafel, eet van het zaad
1 min. over 2	Huismus jaagt koolmees weg

Wat eten de vogels graag?

Kinderen kunnen proberen om gedurende een half uur (zie hiervoor) te letten op wat verschillende soorten eten en dat in een tabel noteren. Op onderstaande manier, in twee kolommen.

Soort voedsel	Soorten vogels

Of op een andere manier opgeschreven (een tabel met twee ingangen):

Soorten voedsel	Koolmees	huismus	spreeuw	Merel
	+	+	-	-
	+	-	+	-



Wellicht kunnen de kinderen ook experimenten met nieuwe soorten voedsel. Laat ze eens een 'eerlijk' experiment bedenken en uitvoeren.

Wie is de baas?

Er kan ook gelet worden op het feit dat bepaalde soorten vogels andere verjagen. De kinderen kunnen een lijst maken van 'brutale' vogels, die andere wegjagen en 'schuwe' vogels die zich gauw laten verjagen. Hoe zit dat tussen soorten onderling? Of zijn er – binnen een bepaalde soort – individuen die de baas zijn? Laat de kinderen een schema of schema's voor dit onderzoekje bedenken! Welke soorten vogels zitten liever op de grond dan op de tafel?

Kleurvoorkeur?

Een onderzoek naar de voorkeur voor kleuren kan aardig uitgelokt worden door het feit dat de vogels een afkeer hebben van wit en dat van witte schoteltjes minder wordt gegeten dan van gekleurde. Laat de kinderen eens een experiment ontwerpen!

Een mogelijkheid is eierdozen in bakjes uiteen te halen en die in verschillende kleuren te schilderen.

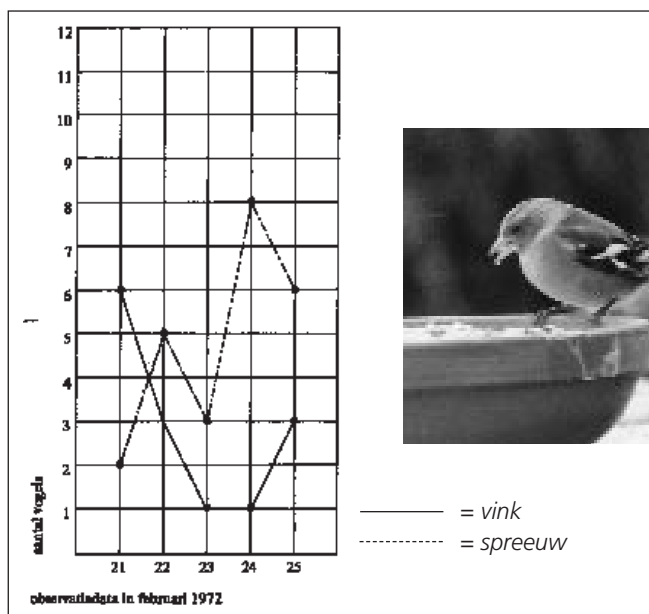
Hoeveel vogels zien we?

Voor de landelijke wintertelling moet elke dag vijf minuten geteld worden, op een vaste tijd elke dag. In het project op school kan ook vaker geteld worden. Hoe vaak en hoe lang moet je tellen om een goed beeld te krijgen? De hele dag? Dat is teveel en ook saai op den duur. Maar hoe dan? Waarom zou je op vaste tijden per dag moeten tellen, zoals ze van het landelijke project willen?

Het beste kan op vaste tijden geteld worden, elke keer even lang. De resultaten verwerken in een grafiek op ruitjes- of millimeterpapier: een histogram of staafgrafiek (histos = balk)

Opmerking: eventueel kunnen ook vogelfiguurtjes gebruikt worden (stempel!) in plaats van kruisjes. Elke vogel is gerepresenteerd door een x of andere figuur.

Na bijvoorbeeld 10 dagen kunnen we een verzamelgrafiek maken van een vogelsoort:



— = vink
 = spreeuw

xxxx	xxxxxxx	xxxx	xxxx			
koolmees	vink	merel	spreeuw			
Datum: 22 febr.						

xxxx	xxxxxxx	xxxx	xxxx			
21 febr.	22 febr.	23 febr.	24 febr.			
koolmees						

Laat de kinderen hun observaties ook eens in een lijngrafiek vastleggen! Bijvoorbeeld het bezoek van een vogelsoort aan de voedertafel in de schoolweek van 21 t/m 25 Februari. De kinderen die dat willen doen krijgen een blaadje met grote ruitjes van 1 cm²: Ze trekken twee lijnen langs de voorgetekende hokjeslijnen, zodat ze loodrecht op elkaar komen te staan. Langs de horizontale lijn komt aan het einde van elk hokje een getal van 1 tot b.v. 12 (dat hangt van het grootste aantal kruisjes in de staafgrafiek – zie hierboven rechts – af. Geef de kinderen deze aanwijzingen niet, maar laat ze zelf naar de vorm van het grafiekveld zoeken!).

Hoe komt het dat er opeens veel meer komen?

Er komen opeens grote aantallen vogels. Hoe komt dat? Een belangrijke vraag: is er verband met het weer? Samen met de tellingen kunnen we ook een weersoverzicht bijhouden. Vooral de temperatuur en de aard van de neerslag zijn van belang. De temperatuur kan weer in een grafiek verwerkt worden.

Verdere mogelijkheden

- Nagaan wat de vogels in de natuur eten – in de zomer en in de winter – en dat vergelijken met het voedsel nu. Vraag: Hoe kunnen we dat handig opschrijven (de kinderen erover na laten denken en ze voorstellen laten doen!).
- Kijken naar de snavels.
Dikke snavels – zaadeters (klopt dat met onze waarnemingen?)
Dunne snavels – insecteneters (wat eten die nu?)

Er komen vrijwel zeker nieuwe vragen, die naar analogie van de gegeven voorbeelden uit te werken zijn. Die voorbeelden geven trouwens alleen maar mogelijkheden aan. Laat de kinderen zoveel mogelijk zelf hun problemen oplossen! Een hint hier en daar en vooral steeds weer vragen:

HOE WEET JE DAT? WEET JE DAT ZEKER? HOE KUN JE DAT TE WETEN KOMEN?

Deze vragen zijn voor de kinderen een belangrijke steun.

Wat maken we ervan? – mogelijkheden voor expressie

Beeldende expressie

- Er kan een groot schilderstuk gemaakt worden met een voederplaats erop, wat bomen en nog veel meer
- Daarop kunnen vogels worden geplakt die de kinderen eerst hebben getekend, gekleurd en uitgeknipt.

- Reliëfs maken van vogels in klei.
- Knipsels maken, bijvoorbeeld voor een eigen vogelboekje.
- Natekenen vogels uit een boek (= niet overtrekken!) – verhoudingen, vormen, kleuren. Schilderen van vogels in allerlei technieken.

Taalexpressie

- Vrije teksten over belevingen met vogels.
- Dialogen tussen twee vogels over de mensen.
- Gedichtjes over vogels schrijven.
- Gedichtjes over vogels laten opzeggen – eventueel opschrijven in een eigen vogelboekje.

Vogelboek maken

Individueel of groepsgewijs kunnen de kinderen een boekje maken, waarin alle verslagen, tekeningen en verhalen enz. een plaats krijgen. Eventueel wordt er een gezamenlijk vogelboek gemaakt door de hele groep, waaraan individuele kinderen en/of subgroepjes een bijdrage leveren; er moet dan wel uit de leerlingen – oudere en jongere – een redactie aangesteld worden, die alles samenvoegt tot een mooi en overzichtelijk geheel. Laat de kinderen er een titel voor bedenken. Het komt in het documentatiecentrum, als bron voor volgende onderzoekers. Zie voor verdere suggesties en bronnen website www.jenaplan.nl en www.wintervogeltelling.nl

EINDNOTEN

¹ Vraag het de vogels zelf maar. *Pedomorfose* nr. 12, februari 1972. De titel verwijst naar de reeks artikelen die in *Pedomorfose* verscheen als vervolg op de 'klassieker' van Jos Elstgeest – Vraag het de mierenleeuw zelf maar. Dit laatste is ook opgenomen in de *Algemene Map van de materialen van het project Wereldoriëntatie Jenaplan (SLO, nu uitgegeven door de NJPV, zie www.jenapl.nl)*. Andere artikelen uit de reeks in *Pedomorfose*: 'Vraag het de cavia zelf maar' (nr. 11, okt. 1971) en 'Vraag het de rupsen zelf maar' (nr. 13, mei 1972).

² Schoolplan van De Hoeve in Hoevelaken.

³ Kees Both – *Jenaplan op weg naar de 21e eeuw*. CPS Amersfoort, 1997. p. 117. Te bestellen via www.jenaplan.nl

⁴ De eerder geciteerde school structureerde de vogelwaarnemingen ook sterk bij het karteren van zingende vogels in het voorjaar: beperking tot een zestal soorten die op zang en uiterlijk goed uit elkaar te houden zijn (met uitbreidingsmogelijkheden), een week voorbereiding met een speelse inscholing van uiterlijk en zang van deze zes soorten en van het gebruik van de verrekijker, duidelijke kaarten om zingende dieren in te tekenen, een aantal jaren achtereen hetzelfde project doen waarbij in de stamgroep oudere kinderen het al eerder hebben meegemaakt en er vergeleken kan worden met vorige jaren, etc.

⁵ De tekst van het artikel en de extra informatie staan tot eind januari 2004 op de website. Er wordt aanbevolen om dat materiaal te downloaden en uit te printen en dan, samen met een kopie van dit artikel, op te bergen in de WO-map van 'Het jaar rond' of in de kast met WO-thema's.





"WHAT'S IN THE NAME?" – OVER SLEUTELBEGRIPPEN VAN HET JENAPLANONDERWIJS (7)

De blokperiode

ander de ervaring om te gaan met leeftijdgenoten van een ander geslacht of het opbouwen van een hechte relatie met een andere volwassene dan de ouders. Voor wie het getroffen heeft gaat het leven thuis en op school in elkaar over en is er tussen beide geen principieel verschil. Het komt dan ook vaak voor dat een kind in school juf met 'mamma' aanspreekt. Dat is ondenkbaar in de winkel, het zwembad of bij de dokter, maar bij oma gebeurt het weer wel. Een gelukkig kind leeft in twee of meer groeibevorderende milieus, die elkaar aanvullen en over en weer stimuleren. Zo kun je naar de betekenis van blokperioden kijken. Het gaat niet in de eerste plaats om een andere organisatie van onder meer het reken- en taalonderwijs, maar om een pedagogische situatie met het oog op een scala aan opvoedingsdoelen, die ook op andere momenten van belang zijn, thuis en school.

Geen identieke prestaties in dezelfde tijd

Eerst een aantal onderwijskundige opmerkingen. Blokperioden maken het mogelijk te breken met een hardnekkige onderwijspraktijk, waarbij wordt verwacht dat kinderen in dezelfde tijd identieke prestaties leveren. Dat is in veel onderwijs nog altijd het geval. Zo wordt in een rekenles – met een inleiding, kern en verwerking – het te maken werk besproken. In de resterende tijd gaan de kinderen 'zelfstandig' aan het werk. Er is in die praktijk wel iets veranderd. Zo wordt de instructietijd tegenwoordig tot op zekere hoogte gevarieerd. Vaak zijn er drie groepen: voor wie geen of nauwelijks instructie behoeven, voor wie instructie nodig hebben en voor wie extra instructie niet kunnen ontberen. Veel methoden kennen kern- en keuzeopgaven, of een BHV-aanpak, waarbij door een deel van de kinderen na de basisstof leerstof (B) wordt herhaald (H) of verrijkt (V). Met deze varianten is kernprobleem van de grote en in de loop van de basisschool nog verder groeiende ongelijkheid in vorderingen niet echt opgelost. Alleen een consequente ontkoppeling van leerjaar en leerstof biedt hier uitkomst.

In een blokperiode werken kinderen op hun niveau, beter: in de naaste zone van hun ontwikkeling. Ze doen dat niet geïsoleerd, maar in aanwezigheid van andere kinderen. Die zijn vlakbij in de eigen tafelgroep, anderen verder weg in de eigen groepsruimte en waar dat mogelijk is in andere ruimten, waaronder die van andere stamgroepen. Het gelijktijdig plannen van

Je kunt lang strijden over het antwoord op de vraag wat voor kinderen in een school het belangrijkste is, maar een deel van het antwoord is zeker is dat je dat in het algemeen niet kunt zeggen. Voor het ene kind gaat op school de buitenwereld voor het eerst echt open, voor de ander is het de ontdekking van de wereld van het boek, voor weer een

blokperioden, niet alleen in de parallelle bouwen, biedt grote mogelijkheden voor zowel samenwerken als soepel differentiëren.

Helpen

Kinderen blijken elkaar geweldig te kunnen helpen, zo is bij herhaling vastgesteld, waarbij het zowel onmogelijk is als onnodig blijkt vooraf precies te bepalen wie wie wanneer dient te helpen. Helpen krijgt de meeste kans als werk dat kinderen zichzelf hebben opgedragen én dat anderen van hen eisen – beide zijn van belang – zich leent voor samendoen. Daarmee vervalt het verschil tussen 'zwakken' die geholpen worden en 'sterken' die helpen. Dat onderscheid is in een stamgroep sowieso al minder relevant, omdat veeleer de bewust gekozen leeftijdsverschillen én verschillen in mentale ontwikkeling de verhoudingen bepalen. Omdat er in een stamgroep tenminste jaarlijks kinderen bijkomen én weggaan krijgen de onderlinge verschillen er nooit een statisch karakter.

Vrijheden

Blokperioden worden gekenmerkt door een aantal vrijheden. Ze zijn zo essentieel dat ze niet kunnen ontbreken in een optimale onderwijspraktijk in Jenaplanscholen, maar niet alleen daar. De overeenkomsten met Montessori- en Freinetonderwijs en met Ontwikkelingsgericht en Ervaringsgericht Onderwijs zijn hier opmerkelijk. Dat is geen wonder, want in al deze onderwijsconcepten wordt veel belang gehecht aan

het initiatief van kinderen, aan het ontwikkelen van zelfstandigheid, het werken onder eigen verantwoordelijkheid en aan samenwerken. Genoemde vrijheden hebben vooral betrekking op

- a. de keuze van activiteiten - een kind bepaalt zelf wat het doet;
- b. de keuze van het moment waarop iets wordt gedaan;
- c. de keuze van de plaats waar iets wordt gedaan;
- d. de keuze om samen te werken en met wie, of om iets alleen te doen.

Daarbij de volgende notities.

Buitenstaanders zouden gemakkelijk tot de conclusie kunnen komen dat zo slechts van 'vrijheid-blijheid' sprake kan zijn. Valt onder (a) ook nietsdoen? Is het niet nodig of wenselijk om een kind (ook) opdrachten te geven? Er zijn hier enkele vooronderstellingen, die van groot belang zijn. Daartoe reken ik allereerst het gegeven dat kinderen zich wensen te ontwikkelen en bereid zijn tot activiteiten die daaraan bijdragen. De vraag waarom op school iets gedaan moet worden is een serieuze, die te weinig gesteld wordt en, als dat wel het geval is, te weinig wordt beantwoord. Kinderen hebben er recht op te weten waarom iets gedaan moet worden. Een simpel voorbeeld. Dat je moet proberen

HERKOMST 'BLOKPERIODE'

Verschillende 'reformpedagogen' gaven aandacht aan 'concentratie' – kinderen moeten gestimuleerd worden om zich werkelijk in iets te verdiepen. Het traditionele rooster van lesuren verhindert dat door de verbrokkeling van de tijd. Montessori gaf ruimte aan interessegolven van individuele kinderen, bijvoorbeeld een kind dat een poos bijna niets anders wil doen dan rekenen en daarmee meestal aangeeft dat er een doorbraak is in inzicht en interesse. Steiner introduceerde het 'periodenonderwijs': intensieve cursussen, waarbij geconcentreerd een vak of vakonderdeel gedurende enkele weken – met dagelijks enkele uren – geïntroduceerd wordt. Bij Petersen was wat wij nu de 'blokperiode' noemen een belangrijk middel om concentratie en verdieping te bevorderen. In de school in Jena werden daarom dagelijks twee lesuren van 50 minuten in een blok samengevoegd, zoals ook nu nog wel in het voortgezet onderwijs over 'blokuren' gesproken wordt. Deze tijd was bestemd voor 'Gruppenarbeit', ook wel 'gruppenunterrichtliches Verfahren' genoemd, waarbij kinderen in groepen aan zelfgekozen activiteiten konden werken. Hoofddoel daarvan was het met anderen leren werken aan zelfgekozen taken, met als subdoelen het opdoen van teamvaardigheden, leren indelen van de tijd, werk leren plannen in verantwoordelijkheid voor de eigen taak (taakbewustzijn) en medeverantwoordelijkheid leren dragen voor het werkklimaat in de groep. Onze blokperiode ('blokuur' roept het misverstand op dat het steeds om 60 minuten gaat) werd ook beïnvloed door de 'open planning' in Engelse en Amerikaanse scholen en recenter door het 'contractwerk' van het Ervaringsgericht Onderwijs, waar met geïndividualiseerde contracten gewerkt wordt.

schrijffouten te vermijden begrijpt ieder kind als het bij spelling geleerde in (echte!) brieven kan worden toegepast. Hoe meer leren en toepassen in elkaars verlengde liggen, hoe beter. Leraren moeten het verband tussen wat cursorisch wordt aangeboden en geleerd én de toepassingen in en buiten de school leggen, waar dat voor kinderen niet onmiddellijk duidelijk is. Zodra een kind het nut van iets leren inziet mag worden verwacht dat het zichzelf leeropgaven stelt. Natuurlijk kan het nodig zijn dat een kind daarbij een zetje krijgt. Er zijn bovendien kinderen bij wie zelforganiserend leren moeizaam tot stand komt of waar het inmiddels is verdwenen.

Leraren doen er verstandig aan om zo veel mogelijk gebruik te maken van leerprocessen die – zo lijkt het – min of meer vanzelf gaan. Zo lijkt het, want ook daarvoor gelden voorwaarden. Een kind dat zich voor opgaven gesteld ziet die het niet aankan, kan eenvoudig niet leren en een kind dat activiteiten moet verrichten die geen enkele uitdaging betekenen zal nog maar weinig of zelfs niets leren. De meeste kinderen zijn in hoge mate in staat hun leren zelf te organiseren, dat doen ze buiten school en er is geen enkele reden om hen die mogelijkheid in school te ontzeggen, omdat de organisatie van het onderwijs dat niet toelaat. Er hoeft geen tegenstelling te bestaan tussen wat kinderen op school moeten leren en wat ze willen leren. 'Behoeft', want die tegenstelling kan er wel degelijk zijn. De oplossing van dat probleem behoort in iedere school de hoogste prioriteit te krijgen.

Ook nietsdoen kan nuttig zijn

In (a) is een principe aangegeven dat het beste in praktijk wordt omgezet als werkafspraken tot stand komen die het karakter van een contract hebben. Afhankelijkheid van wat een kind aankan, maar zeker ook van wat het dént aan te kunnen, beslaat dat een korte of een langere periode.

Een tijdje nietsdoen kan ook nuttig zijn. Ook volwassenen doen dat tijdens hun werk. Ze gaan even lopen, eten of drinken wat, maken een babbeltje. Een chef die dat alles verbiedt maakt zich volstrekt belachelijk. Waarom toch zou dat op school anders moeten zijn? De lopende band van het type dat in Chaplins 'Modern times' is te zien is onmenselijk, omdat daar alles ondergeschikt is gemaakt aan ononderbroken werken.

De vrijheid onder (a) veronderstelt dat er veel verschillends te doen is en dat tijd in ruime mate beschikbaar is. Een deel van het werk is verplicht, zoals 'maak in de komende veertien dagen een vrije tekst'. Dat betekent, onder de eerder besproken voorwaarden, niet dat een kind dat niet zou willen doen. Montessori heeft dat in haar concept fraai opgelost, ook zij ontkoppelde leerinhoud en leermoment. Of dat in de praktijk goed loopt is afhankelijk van de kwaliteiten van wie aan dit proces leiding geeft. Daarbij staat leraren het volledige scala ter beschikking, van voortdurend krachtig leiding geven tot al of niet op afstand toekijken. Arme kinderen die een leraar hebben die slechts een van beide extreme vormen van 'leiding geven' toepast. En om het

nog wat ingewikkelder te maken: kinderen behoren over de volle breedte van het curriculum niet tot een bepaald type dat wel of geen leiding behoeft. De behoefte daaraan is veeleer afhankelijk van de inhoud en aard van de activiteiten.

De onder b, c en d genoemde vrijheden vloeien uit het voorgaande voort, want

(b) Er is geen reden om (a) in hoge mate vrij te laten en (b) centraal te organiseren

(c) Niet alle beschikbare plaatsen zijn geschikt voor specifieke activiteiten.

(d) Samen leer je vaak veel meer, maar dat sluit het belang van (ook) alleen kunnen werken niet uit.

Bij (b) is verondersteld dat een kind inzicht in de tijd heeft. Het kan zijn dat het de vrijheid onder (a) aankan, maar bij (b) hulp nodig heeft. Ook het omgekeerde is denkbaar. Het onder (c) en (d) genoemde stelt hoge eisen aan de beschikbare ruimte en middelen. Zo zijn er ruimten waar gesprekjes de andere aanwezigen niet storen. Voor (c) zijn veel meer plekken en meubilair nodig dan er kinderen zijn.

Betekenis voor kinderen

Binnen het sleutelbegrip 'blokperiode' (de term 'blok-uur' kan echt niet meer) zijn tal van varianten mogelijk, zoals perioden waarin - bijvoorbeeld om akoestische redenen - (nog) niet mag worden samengewerkt.

Zo zijn er in scholen stilwerkperioden, maar ze kunnen blokperioden niet vervangen als 'samenwerken' daarmee onverenigbaar is.

Wat betekenen blokperioden in acht jaar basisonderwijs voor een kind? Het heeft zich breed kunnen ontwikkelen op het gebied van vakken en leergebieden én, niet in de laatste plaats, op het gebied van wat deels is ondergebracht bij de zogenaamde 'leergebiedoverstijgende kerndoelen': verantwoordelijkheid en zelfstandigheid, kunnen samenwerken met anderen, initiatief nemen, inzicht in eigen mogelijkheden en beperkingen, kunnen plannen, bereid zijn tot het ontvangen en geven van hulp. Het is zeer aannemelijk dat deze onderwijsdoelen, die alleen op de lange termijn bereikt kunnen worden, van doorslaggevende betekenis zijn voor zowel succes in het vervolgonderwijs als voor het nu én later functioneren in de buitenschoolse wereld.

Geen man ontvangt zoveel onvoorwaardelijke liefde van zijn vrouw als een paard van zijn bakvis.

Spel is iets doen zonder te weten wat je doet. Vadertje-en-moedertje kun je alleen spelen zolang je niet goed weet wat vader en moeder doen. Roofdieren spelen als jonkie rovertje zonder roofzucht. Meisjes van dertien aaien hun pony met een gebaar dat u en ik ogenblikkelijk herkennen, om jaloers van te worden zo erotisch, zonder een greintje seks. Dat iets spel is en geen ernst, merk je zonder twijfel aan de onvermoeibaarheid. De jacht gaat door zolang de speelsheid duurt. In het echt is de jacht met één sprong voorbij. Een wolf gaat zijn schaap heus niet voor een tweede of derde keer bespringen, maar getemd tot hond brengt hij zijn stok eindeloos terug om hem weer weg te laten werpen. Dat maakt het spelen met een hond tot zo'n uitzichtloze onderneming. Of met een kind. Bij volwassen mensen is de speelsheid allang geperverteerd tot 'kunstkritiek' balbezit en rode kaart. Leren is voor een kind net zo vanzelfsprekend als vliegen voor een vogel. Het speelt met zijn hersenen. En dan moet het, in de woorden van Guus Kuijer in *Het geminachte kind*, naar de 'kinderverwerkingsfabriek'. Het moet naar school.

Hoe de school erin geslaagd is van het leergierige kind een onverschillige cijfertjesjager te maken, is de treurige geschiedenis van de systematische verachting van het kinderlijke. In ons hart weten we allemaal dat hoe 'modern' de school zich ook voordoet, het kastijdingsapparaten zijn waar de kinderlijkheid weggeramd wordt, weggestraft, begraven onder een dodelijk en definitief weten.

Op school wordt de nieuwsgierigheid vermoord. Je krijgt er antwoord op vragen die je je nooit hebt gesteld en blijft met de echte vragen zitten tot het vlammetje flakkert en dooft. Op school beschouwen ze je als een vat dat moet worden volgestampt, niet als een spons die zich vanzelf volzuigt, zolang je de gaatjes maar niet met onzin verstoppt.

Midas Dekkers heeft kennelijk minder goede herinneringen aan zijn onderwijs. In 'De larf' schrijft hij onder meer: 'Het is bijna onmogelijk om een kind het leren te beletten, maar op school krijgen ze het voor elkaar. Geef je een kind kennis die het niet lust, dan is zijn veto even sterk als bij kool en spruitjes. Dit is geen vrijbrief voor een pretpakket, integendeel, maar je kunt ook pret beleven aan vragen waar je zelf niet op was gekomen. Als het goed is, zit de pret niet in de lesstof maar in het leren. Kinderen kennen het genot van de plotselinge doorbraak van een inzicht net zo goed als wij. Ze begrijpen heel goed wat het betekent als in een stripverhaal plotseling een lampje boven iemands hoofd gaat branden'.

Uit 'De larf', over kinderen en metamorfose'. Midas Dekkers, Amsterdam/Antwerpen 2002, p. 152/153

RECENSIES

'HET GROTE BOEK' OVER TESTS

COTAN TESTBOEK VOOR HET ONDERWIJS

*So are they all, honourable man
Shakespeare: Julius Caesar, Anthony, act III, scene I.*

In de grijze oudheid waren psychologen mysterieuze lieden die na gebruik van ondoorzichtige instrumenten tot krachtige uitspraken over hun medemensen kwamen. Ze lieten je bijvoorbeeld uit grillig gevormde stukken hout een rechthoekig blok samenstellen (Wiggly blok) en vertelden je vervolgens dat je wel of niet voor ingenieur kon gaan studeren. Psychologen zijn echter in de eerste plaats mensen en dus vormden ze een vereniging (toen het NIPP, thans het NIP) en bespraken onderling regelmatig hun werkproblemen en zochten naar oplossingen voor die problemen. Vanuit die ontwikkeling stelden zij de Commissie Test Aangelegenheden Nederland (COTAN) in, die als opdracht kreeg (en heeft) "het bevorderen van de kwaliteit van tests en testgebruik in Nederland". Niets minder. Maar ook niets meer.

Een van de bevorderingsmiddelen is het geven van kwaliteitsbeoordelingen op basis van een bepaald analysemodel. De makers van die tests, doorgaans ook psychologen, bieden hun producten vrijwillig aan ter beoordeling, dus lang niet alle tests worden aan de COTAN aangeboden. Bovendien bestaat de COTAN uit niets meer dan een handvol nijvere psychologen die naast hun COTAN arbeid gewoon hun psychologenbrood moeten verdienen. Ik vermoed dat ze een hele waslijst hebben van tests met het label "nog te bekijken".

Een ander middel ter bevordering is de informatievoorziening, zowel naar hun collega's (het NIP) als naar de Nederlandse samenleving. Deze informatievoorziening voor de samenleving vindt zijn neerslag in "COTAN Testboek voor het onderwijs", een boek dat mijns inziens (ja, ja, ik jaag u op kosten) in geen school mag ontbreken, **MITS HET NIET MISBRUIKT WORDT**. Met 'misbruik' bedoel ik: deel 2 gebruiken zonder deel 1 (pag. 9 t/m pag. 42) tot object van grondig studerend lezen te hebben gemaakt en u te verdiepen in de verklarende woordenlijst achterin. En leest u dan vooral ook de *Internationale richtlijnen voor het gebruik van*

tests. Ook de COTAN zelf waarschuwt in feite tegen onnadenkend gebruik, dus misbruik. Met name bijvoorbeeld de paragrafen over begripsvaliditeit en criteriumvaliditeit verwijzen naar een zeer complexe problematiek

Want eigenlijk begint het misbruik al eerder: Veel instrumenten die zijn ontworpen als meetinstrument, dus om ergens informatie over te verkrijgen, worden thans gebruikt als beleidswerktuig om ontwikkelingswegen te blokkeren voor de een en open te stellen voor de ander. En dat terwijl de COTAN slechts informatie geeft, zonder de pretentie dat hun opinie, gebaseerd op hun analysemodel, een wet van Meden en Perzen is.

Laat ik in dit bestek niet proberen u in te leiden in het begrip 'selectieratio' of in de problematiek van het voorspellen voor een individu op basis van steekproefstatistiek. Ook de COTAN beseft de complexiteit, zoals blijkt uit de uitspraak op pagina 17: "Voor belangrijke individuele beslissingen". De beslissing met betrekking tot de schoolkeuze van onze eigen kinderen vonden wij te belangrijk om ons alleen maar op testuitslagen (hoe *statistisch* betrouwbaar ook) te baseren. En mocht u (ik hoop dat u zich niet in die situatie bevindt), moeten kiezen tussen wel of niet toch nog een chemotherapie (TROUW 23 september, de Verdieping), kies dan zeker niet op grond van alleen maar statistiek.

Laat ik proberen wat ik bedoel duidelijk te maken met een vergelijkend verhaaltje. Natuurlijk loop ik het risico van vergelijkingen die mank gaan maar dat risico neem ik:

Het is kersttijd en een winkelier heeft nog wat, niet veel, kerstboompieken in voorraad en die wil hij weggeven tegen zeer scherpe prijzen. Die pieken liggen op een hoog geplaatste plank en omdat hij geen helpende handen genoeg heeft besluit hij tot het volgende: Alle gegadigden moeten door een poortje. Ieder die niet hoeft te bukken mag er niet in want die kan immers toch niet bij die plank en loopt dan de anderen in de weg wordt kwaad enz. enz.. Dat is hem al eerder gebleken. Natuurlijk is er veel gemor, de winkelier wordt beschuldigd van willekeur, discriminatie enz.. Omdat de onvrede hem niet duidelijk is gaat hij bij zijn collega kijken want ook die heeft weinig kerstboompieken waar veel vraag naar is. En wat ziet hij daar? Hij ziet natuurlijk vele kleine mannekes die teleurgesteld met lege handen het pand verlaten. Maar hij ziet ook veel blijde (te) kleine mannekes die wel zo'n schaarse kerstboompiek weten te bemachtigen:

- een kleintje heeft maat 45 voeten, die reikt, op zijn tenen staand, net iets hoger dan anderen;
- een kleintje is een geducht springer en die lukt het dus ook;

- een kleintje heeft een krukje mee gebracht;
- twee andere kleintjes helpen elkaar; elk geeft op zijn beurt de ander een steuntje;
- weer een ander kleintje ——— enz., enz.

Vervangt u het poortje eens door een test, de lengtemaat door een IQ-score, de kerstboompeken door een of ander veel begeerd niveau van onderwijs en u voelt stellig wat ik bedoel.

Ja, ik weet het. Onderwijs is duur, dank zij onze selectietechnieken voorkomen we dat er nutteloze(?) geld kostende pogingen worden gedaan om "te domme" leerlingen toch maar door de HAVO te sjoeren. Maar anderzijds? Hoe "vergoeden" we de tranen, de frustratie en het verdriet van diegenen die ten onrechte zijn afgewezen? Ik heb in mijn kennissenkring drie 'Delftse' ingenieurs, die de lange weg aflegden via 'ambachtsschool', MTS, HTS en tenslotte Delft. Ja, dat kon in mijn

generatie nog. Er wordt heel veel tijd en moeite en (ons) geld gestoken in het zoeken naar "waterdichte" selectie- en indicatiesystemen. Ik pleit ervoor om veel van (dat) geld te steken in bijvoorbeeld de ontwikkeling van adaptief onderwijs, onderwijsondersteuning etc. En als u dan toch voor uw school op weg gaat naar het samenstellen van een "testbatterij", richt u dan minder naar "commissies", maar overleg met een gemotiveerd orthopedagoog/psycholoog van vlees en bloed. Uiteraard met het COTAN-boek op tafel. Dit klinkt als een oproep tot burgerlijke ongehoorzaamheid? Om met Bommel te spreken 'Ik wist niet dat ik het in mij had'. Het zij zo.

BESPROKEN WERD

COTAN Testboek voor het Onderwijs, uitgegeven door Uitgeverij Boom, Meppel, 2002. ISBN 9053528075. Prijs € 30.-

Recensie door Han Meliëzer, psycholoog

EigenHANDIG

schrijfleergang voor basisonderwijs

Kenmerken van Eigenhandig

De schrijfleergang onderscheidt zich van andere methoden doordat de handleiding en werkbladen naast elkaar in één map zitten, op elk werkblad voor de leraar kort het doel, extra uitdaging/variëaties, opmerking, signalen en/of advies staat aangegeven, de werkbladen in lichthellend en rechtopstaand uitgevoerd zijn (module 3, 4, 5, 6). Bovendien kan in de bovenbouw de leerling zelfstandig modules (6 en 7) doorwerken en (in 6) zichzelf toetsen, leert de leerling kritisch naar het eigen schrijfwerk kijken, zijn er bij elke module toets- en signaalbladen beschikbaar (kolommen: onderwerp, mogelijke oorzaken, advies), is er een duidelijke link tussen schrijven en gedrag en is de methode tenslotte een kopieersysteem (met mogelijkheid tot vergroten of verkleinen).

Als voorbeeld van mogelijke oorzaken c.q. gedrag wordt onder "wijd schrift" vermeld:

Onderwerp:

de breedte van de letter is groter dan de romphoogte ervan

Mogelijke oorzaken:

- eigen voorkeur
- gedrag: vooruitstrevend, of te roekeloos?

Advies:

- geen bezwaar, mits duidelijk en verzorgd geschreven



- oefeningen in vormgeving en concentratie (schrijf-orthotheek)

Dick Schermer

Doelen

De **hoofddoelstelling** is: een duidelijk leesbaar, sierlijk en eigentijds schrift te leren schrijven.

Subdoelen zijn: kinderen plezier doen beleven aan het schrijven en kinderen met schrijven creatief bezig doen zijn.

Van het begin af aan wordt de nadruk gelegd op het natuurlijke bewegen. Als basis is gekozen voor een lichthellend schrift met weinig lussen en als grondvorm voor de kalligrafische italic.

Het altijd verplicht in losse letters schrijven heeft volgens de auteurs deze gevolgen: veel persoonlijke handschriften in losse letters tonen botsende letters en zijn moeilijk te herkennen, tenzij de lezer goed kan raden. Alleen mensen met een uitstekende fijne motoriek kunnen heel snel, vlak boven het papier hun pen optillen tussen de losse letters. (Zie p. 12 van het katern "Overzicht methode met voorbeelden").

Opbouw Eigenhandig

De schrijfleergang bestaat uit zeven modules:

1. Groep (1), 2: Tijd en ruimte oriëntatie, schrijfvoorwaarden, 4-6-jaar
2. Groep 2, (3): Basisbewegingen, 4-7-jaar
3. Groep 3: Lettervormen los en verbonden, 6-8-jaar

- 4. Groep 4: Schrijfvaardig worden, 7-10-jaar
- 5. Groep (4), 5: Hoofdletters, 7-10-jaar
- 6. Groep (5), 6: Het schrift verder ontwikkelen, 9-12-jaar
- 7. Groep (6), 7: Persoonlijk handschrift ontwikkelen, 10 jaar en ouder

Los van de leergang zijn te gebruiken:

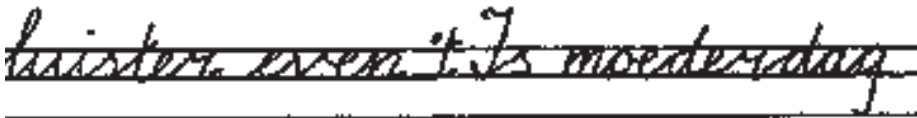
- Beeldend schrijven - Kalligrafie (deel 1) en Letterpret (deel 2).
 - Schrijforthotheek (vanaf 6 jaar), met speelse opdrachten op het gebied van ruimte, beweging en vorm.
 - Speciale zorg bij schrijfproblemen (alle groepen).
- De modules zijn niet aan een bepaalde tijd of leerjaar gebonden. Het deel "Beeldend schrijven kalligrafie" ondersteunt (de motivatie) tot het schrijven.

Kopieersysteem

De methode is een kopieersysteem. De aanwijzingen aan de linkerzijde van elk werkblad maken het mogelijk verregaand te differentiëren; daar wordt kort het lesdoel vermeld, staan variaties, tips en opmerkingen voor de leraar.

Differentiatie en organisatie

De methode biedt gelegenheid tot vergaande aanpassing aan individuele verschillen van leerlingen door middel van verschillende (keuze)mogelijkheden binnen de modules.



Jongens groep 3 (verkleind tot 80%)

Eigenhandig laat de mogelijkheid open om klassikaal, in groepjes, op niveau, of individueel te werken. Ze is ontstaan in gewoon, klassikaal onderwijs en ook het experimenteren gebeurde jarenlang op scholen, die heel gewoon werkten, niet anders dan de meeste scholen in Nederland. Aan de leraar de taak om bij individuele begeleiding ondersteunend, adviserend en signalerend werkzaam te zijn.

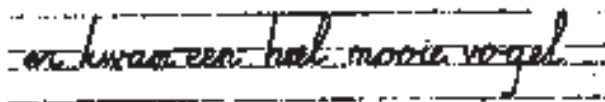
De auteurs beogen hiermee de leerlingen een grote vrijheid te geven in het zoeken naar een 'eigen' handschrift, dat overigens moet voldoen aan wat in de doelstelling staat verwoord.

Concreet:

- leerlingen willen op een bepaald moment 'los' schrijven; in module 7 is hier aandacht voor;
- waar mogelijk vermijdt de methode het schrijven van 'lussen'; in module 7 staat oefenmateriaal om lusletters te schrijven;
- de methode biedt meerdere varianten: licht-rechtop, verbonden-los, stokken-lussen; in de loop van de basisschool is de keuze aan de leerling zelf.

In "Naast Elkaar Schrijven" staat onder de kop differentiatie: "De methode is niet voor een klassikale start. Dit

betekent dat voor elk kind vastgesteld wordt in welke schrijffase het zit. De methode geeft geen aanwijzingen voor het inrichten van differentiatie in de klas. In de module zijn signaal- en toetsbladen opgenomen om kinderen te volgen. Op grond van deze bladen kan al dan niet een handelingsplan worden vastgesteld. In de instructie worden soms aanwijzingen gegeven voor extra (als je klaar bent of als remediërende oefening)". In een erratum voegde Van Alphen later toe: "Eigenhandig is wel geschikt voor een klassikale start". In een recente JSW-bespreking wordt de methode 'uniek' genoemd en "als er een methode adaptief is, dan is deze het wel".



Meisje groep 6 (verkleind tot 80%)

Toetsen

Achterin elke module staat een toets, die beoogt de leerkracht adequate hulp te geven. Toetsen en leerlinglijsten in de modules vormen de rode draad die door de hele methode een centrale rol spelen.

Waardering

We kennen Petersens overtuiging "de enig zaligmakende methode bestaat niet". De nieuwe leraar "moet er meer kennen en kunnen onderwijzen, om zich aan de kinderen aan te passen en niet opnieuw zelf slaaf van een methode te worden en daarin vast te roesten".

Als we dit standpunt nog altijd ondersteunen, dan lijkt het in elk geval wenselijk, dat 'Eigenhandig' daar deel van uitmaakt. Vooral de modulaire opzet en het kopieersysteem lenen zich heel goed voor respectievelijk inleidingscursus en zelfstandige verwerking in het blokkur. Het deel over "Beeldend schrijven kalligrafie" kan binnen een inscholingscursus of een keuzecursus prima tot zijn recht komen. De "Schrijforthotheek" is voor de groepsleid(st)er en de remedial teacher een welkome aanvulling.

Voor verdere informatie

Naast Elkaar Schrijven, Monique van Alphen, Edux Onderwijsadviseurs, Roosendaal, 2002 (waarbij genoemd erratum ontbrak)
Eigenhandig, Joop Stoeldraijer, in: Jeugd in School en Wereld (JSW), april 2003

BESPROKEN WERD

Eigenhandig, uitgegeven door Eduforce, Leeuwarden, 2002
Auteurs zijn: Tineke ten Zijthoff, De Reedmakker 10, 9005 RM Wergea (Fr.), tel. 058-2551349
Arjanne Huls, Zwettewei 96, 8629 EE Scharnegoutum, tel. 0515-417012

e-mail: auteurs.eigenhandig@hetnet.nl

www.eduforce.nl

Nadere informatie aldaar te verkrijgen

VEERTIG JAAR JENAPLAN IN NEDERLAND

In 2004 – om precies te zijn 13 en 14 maart – is het veertig jaar geleden dat in ons land de eerste grote landelijke Jenaplanconferentie werd gehouden: een gebeurtenis die te zien is als het officiële begin van de Jenaplanbeweging in ons land. In 1989 vierden we dat dit 25 jaar geleden was met een conferentie op Woudschoten. Het komende jaar zijn er diverse activiteiten rond het 40-jarige jubileum en in Mensen-kinderen zullen we diverse keren terugblikken. Dat doen we aan de hand van het in 1967 verschenen rapport *'Naar een Nederlandse Jenaplanschool. Eerste gemeenschappelijke bezinning'*, uitgebracht door de Werkgroep Jenaplan van de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs. Grondslag voor dit rapport was een aan de aangesloten scholen toegezonden vragenlijst en *'Enkele pedagogische richtlijnen voor een Kindergemeenschap volgens Jenaplan'* – wat je zou kunnen beschouwen als de allereerste versie van de basisprincipes. In de titel valt al de invloed te bespeuren van de Werkplaats Kindergemeenschap van Kees Boeke. Ze werden opgesteld door Suus Freudenthal, in samenspraak met Ben Keyl en prof. M.J. Langeveld. Deze 'pedagogische richtlijnen' worden in dit en het volgende nummer van Mensenkinderen opnieuw afgedrukt.

Enkele pedagogische richtlijnen voor een Kindergemeenschap volgens Jenaplan

1. Een Kindergemeenschap volgens Jenaplan gaat van de volgende grondprincipes uit:
 - a. de genoemde 'Kinder'- gemeenschap is in feite een gemeenschap van kinderen, ouders en leerkrachten;
 - b. elk pedagogisch-didactische handelen is op *het kind in de leerling* gericht;
 - c. het onderwijs dient derhalve aan de opvoeding ondergeschikt te worden gemaakt;
 - d. deze gewijzigde verhouding tussen opvoeding en onderwijs verlangt flexibele groeieringsmogelijkheden door middel van een combinatie van stamgroepen en cursussen, waardoor een optimale ontplooiing van de talenten mogelijk wordt.
2. De school dient een stuk begaanbare levensweg voor het kind te zijn. Het doel, waar deze weg heenleidt, is zedelijke en maatschappelijke volwassenheid. De wijze, waarop elke Kindergemeenschap voor zich 'zedelijke volwassenheid' interpreteert, wordt bepaald door het eigentijdse denken in het algemeen en voor de bijzondere Kindergemeenschappen door het eigentijdse theologische denken.
3. Het opvoedingsdoel bepaalt er zowel het samen – *leven* als het samen – *leren*
4. Al het dagelijkse pedagogisch-didactische handelen vindt zijn uitgangspunt in de menselijke relatie tussen volwassene en kind en zij steeds op het kind in de leerling gericht.
5. Het opvoedingsdoel stelt hoge eisen aan de menselijke kwaliteiten van de onderwijzer, die allereerst pedagoog dient te zijn. Zijn didactisch-methodische bekwaamheid zal voor een niet onbelangrijk deel door zijn pedagogische bekwaamheid worden bepaald. Dit houdt een belangrijke opdracht voor de kweek-scholen in.
6. De leiding van deze Kindergemeenschappen dient het opvoedingsdoel steeds voor ogen te houden. Dit geldt in de eerste plaats bij het adviseren inzake de aanstelling van nieuwe leerkrachten. Zij dienen door hun persoonlijke aard en door hun doen en laten in de school aan deze Richtlijnen concrete inhoud te geven. Hetzelfde geldt voor de leerkrachten onderling en voornamelijk in hun relatie tot de kinderen. De volwassenen dienen aldus door hun natuurlijke dagelijkse voorbeeld de kinderen de aan echte gemeenschap inherente wetten duidelijk te maken en deze zo voor de hele gemeenschap normatief te stellen.

wordt vervolgd

advertentie

pagetti Jeugdtheater

25 jaar ervaring met schoolvoorstellingen
voor projecten of feestelijke gelegenheden
sterk in samenwerking met zijn publiek
lesmateriaal voor diverse thema's

Nieuwe theatervoorstelling voor
onder- en middenbouw:

“De Kleurenkoning”

Nar vindt een kleurrijke schat bij de Regenboog, maar de
Kleurenkoning houdt alleen van blauw... Nar bestookt
de Kleurenkoning met humor, muziek en list.



Overige voorstellingen:

Het Berenhuis	4 - 8 jr
Beertje, Knuffeltje	2 - 6 jr
Clown Gevraagd	4 - 11 jr
Pagetti wordt Clown	4 - 7 jr



Informatie: bel met de speler - Janus van Hal
0226-391855 of kijk op www.pagetti.nl



TOM

HOE DOET ZE HET?

- En, vraag ik de stagiaire, hoe bevalt het bij juf Gabi? Een oude rot in het vak. Kan je wel iets van leren, dacht ik zo.
Ze heeft wat moeite met het antwoord.
- Ja, ze kan er wat van. Alleen, ik weet niet hoe ze het doet.
- Je ziet het toch gebeuren? Elke dag? Goed kijken, zou ik zeggen.
- Helpt niet. Het gebeurt vlak onder mijn neus maar ik zie het niet.
- Nou, dan vraag je het haar toch? Hoe ze het doet?
- Ze weet het zelf ook niet!
- Wat?!
- Nee. Ik heb het haar gevraagd. Als ik vraag: "Hoe doe je dat nou?" dan zegt ze: "Dat weet ik niet, dat doe ik altijd zo..." Tja, en daar schiet ik weinig mee op.
- Wees eens concreet.
- Oké. Let op. Voorbeeld. Het is een zootje in de klas. Lawaai van jewelste. Net een boom vol spreuwen. D'r spelen wel tien dingen tegelijk. Heb je dat? En dan komt zij binnen. Ze kijkt rond. En het wordt stil. Zomaar. Net als na een plensbui: nog een paar druppelen, en ... stil. Ik heb het goed geobserveerd, hoe ze het deed. De bewegingen, de blik, de lichaamstaal. En vanmorgen heb ik het zelf geprobeerd, eerst thuis voor de spiegel geoefend, en vanmorgen dus echt in de klas. Wat denk je? Niets! Niente! Nada! Ze zagen me niet eens stáán.
Ik geloof het. Ik ken Gabi. En hoe ze het doet, ik weet het ook niet, eerlijk gezegd. We krijgen iets samenzweerderigs, de stagiaire en ik. We moeten er achter zien te komen. Het is belangrijk. Ik kom de volgende keer ook in de klas. En dan zullen we zien.

Een video zou mooi zijn. Maar daar moet Gabi niets van hebben. Dat vindt ze zo'n circus. 't Is dat ze me kent, anders had ze van mijn aanwezigheid ook nog een punt gemaakt. En die cassetterecorder van jou laat je maar mooi in je koffertje. Wie weet wat je later met die opnamen gaat uitvreten...
We moeten het zelf doen. We zetten ons schrap. Trouwens, Gabi weet niet eens precies waar we zo op gespitst zijn. Dat vonden we beter om maar niet te vertellen. Het zou haar gedrag kunnen beïnvloeden. En dat is het laatste wat we willen. We zijn alert, maar niet opzichtig.

't Is exact wat de stagiaire mij schilderde. De groep dendert binnen, middenbouw, 34 kinderen. We treffen het. Een pleinruzie dieselt nog behoorlijk na. Wij, achterin, worden nauwelijks opgemerkt. Hoge stemmen, drift, verontwaardiging, woede. Ik zet bijna toch maar even mijn recorder aan: dit is pas taal! Met zo'n opname zou je veel kunnen doen. Maar ik houd me aan de afspraak.

Dan slaat er plotseling een stiltewak in het lawaai. Ik kijk in de richting van waaruit de stilte zich verspreidt. En ja hoor, daar staat ze. Wanhoop slaat omhoog in mij: ik heb niets gezien! Ja, het nabeeld: Gabi die rondkijkt. De rust zelve. Dan zegt ze:
- Waar is Bertus?

En dan weet ik het: het zit hem in het kijken! Dat is niet zomaar wat om je heen zien. Dat is scannen, fileren, duiden, de situatie in je opzuigen, er één mee worden. In die eerste twee seconden na haar verschijnen heeft ze elk kind 'gehad', en die weet dat ook. Bovendien weet ze, is ze zich bewust van het feit dat er iemand mist. Problemen zijn tot daar aan toe, laten we eerst maar eens kijken waar Bertus is.