

MENSEN kinderen

*jaargang 8
nummer 4
maart 1993*

***IN DIT NUMMER:
DE WEEKSLUITING***

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

Jaargang 8, nummer 4, maart 1993
 Uitgegeven door de Nederlandse
 Jenaplanvereniging.
 Abonnees, individuele leden, scholen en
 hun besturen of medezeggenschapsraden
 ontvangen dit tijdschrift vijf keer per
 schooljaar.
 Mensen-kinderen verschijnt in september/
 november/januari/maart en mei.
 Losse abonnementen à f 37,50 per jaar,
 schriftelijk op te geven bij het
 administratie-adres:
 Jenaplanbureau, Berkenweg 28,
 1741 VA Schagen.
 Voor zendingen aan één adres geldt:
 5 tot 9 exemplaren f35,— per abonnement,
 10 en meer exemplaren f32,50 per
 abonnement.
 Studenten/cursisten f32,— per abonnement.
 Mutaties en abonnementen kunnen ingaan
 op 1 sept., 1 nov., 1 maart en 1 mei.

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

Layout en opmaak:
 Amanda van den Oever, Deil.

Illustraties:
 - Foto omslag: Ine van den Broek, Leerdam
 - Foto blz. 4: H.A.S. Oudshoorn, Haarlem
 - Foto blz. 34: Jan Verhoeff, Hoevelaken

Advertenties:
 (te regelen via het Jenaplanbureau,
 Berkenweg 28, 1741 VA Schagen)
 kosten: f 500,— per pagina, f 250,— per
 halve en f 125,— per kwart pagina.
 Personeelsadvertenties 2 weken voor het
 uitkomen aan te leveren, in het goede for-
 maat en drukgereed, met logo van school
 of bestuur.

Bij het Jenaplanbureau is ook een
 VACATUREBANK voor Jenaplan-
 onderwijs ondergebracht.
 Wie een baan zoekt en wie een vacature
 wil vervullen kan hier terecht.

Druk:
 De Brandaen
 Grafische Totaalservice, Amersfoort.

Oplage: 900

© Copyright
 Nederlandse Jenaplan Vereniging

ISSN 0920-3664

MENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplan onderwijs.

INHOUD

VAN DE REDACTIE	3
<i>Kees Both</i>	
De weeksluiting op de Morgenster.....	4
<i>Rinus Korteweg/Henk Overeem</i>	
Wiskunde op de Jenaplanschool.....	6
<i>Tom de Boer</i>	
Engels in de stamgroep, een andere benadering.....	10
<i>Peter van Heereveld</i>	
Aan de haal met een verhaal; over de uitleg van (bijbel)verhalen.....	17
<i>Ron Benjamins</i>	
Ontdekkend-onderzoekend koken en eten.....	20
<i>Kees Both</i>	
TOM	23
RECENSIES	
Jeugdliteratuur en leesonderwijs in de basisschool.....	24
<i>Ad Boes</i>	
Vandaag kook ik met kinderen uit mijn kookboek.....	25
<i>Felix Meijer</i>	
De deur gaat open.....	26
<i>Felix Meijer</i>	
Het geluid van vrede.....	27
<i>Felix Meijer</i>	
Degas, de schilder en zijn verhaal.....	28
<i>Pieter Quelle</i>	
Maak je eigen spel.....	29
<i>Felix Meijer</i>	
Zorgverbreding: het had meer op kunnen leveren.....	30
<i>Tjitse Bouwmeester</i>	
Suus Freudenthal, de graal en de bibliotheek.....	34
<i>Kees Both</i>	



Zo'n twintig jaar geleden waren we in Jenaplankring druk bezig met het thema "vrijheid". We lazen onder andere "Leren in vrijheid" van Carl Rogers, "Freedom and Beyond" van John Holt en "Een school is geen gebouw" van George Dennison. Er werd onderscheid gemaakt tussen "vrijheid van.." en "vrijheid tot.." en we probeerden de relatie tussen vrijheid en verantwoordelijkheid te verhelderen. Deze discussies gaven aanleiding tot het analyseren van het werk in de blokperiode en van het samen-leven in de stamgroep. In de opleidingen was het boek "Lof der onaangepastheid" van Milikowski populair, geheel in overeenstemming met de tijdgeest.

Het thema "vrijheid" heeft naar mijn gevoel niets van zijn actualiteit verloren, zeker niet na de val van de Muur en de ontwikkelingen in Oost- en Midden Europa. Maar ook bij ons in het Westen blijft het actueel. Lea Dasberg stelde begin maart in haar lezing op de NOT het thema weer aan de orde in een ander kader, n.l. dat van "Meelopers en Dwarsliggers" (gepubliceerd in het katern "Letter en Geest" van Trouw, 6 maart 1993). Aan de hand van een beschouwing over de opvoeding van mensen uit het verzet in de Tweede

Wereldoorlog vraagt zij zich af hoe in onze tijd pedagogisch gezien de relatie ligt tussen de erkenning van gezag en verzet. De meeste verzetsmensen kwamen uit gezinnen waarin strenge waarden en principes golden, met stricte eisen van gehoorzaamheid, i.c. gereformeerde en communistische gezinnen. En toch kwamen ze in de oorlog in verzet, vanuit de gehoorzaamheid aan hogere principes. Morele opvoeding in deze tijd kan niet zonder dergelijke hogere principes of deugden, die in de loop van de geschiedenis ontleend werden aan God, de natuur of de menselijke rede. Over al deze bronnen vallen goede en lelijke dingen te zeggen, maar toch....

De morele keuze tussen goed en kwaad moet overgelaten worden aan de individuele verantwoordelijkheid, maar de moraal zelf, die bepaalt wat goed en kwaad is, is absoluut en overstijgt (transcendeert) mijn individuele oordelen en keuzen. In dit blad (maart 1989, blz. 9) hebben we een dergelijke visie ook al eens van Vaclav Havel kunnen vernemen. De hoogste innerlijke vrijheid, die tot verzet kan leiden, hangt mede samen met een gebondenheid en gehoorzaamheid aan een hoger gezag, van welke aard dan ook. Zouden we als

Jenaplanscholen die dimensie van zingeving/levensbeschouwing niet sterker in het centrum kunnen plaatsen dan we tot nu toe (althans gemeenschappelijk) doen? Over de rede van Lea Dasberg valt nog veel meer te zeggen, we komen er nog op terug.

In dit nummer komen, in tegenstelling tot het vorige, veel verschillende thema's aan de orde. Deze hebben voor een deel hun oorsprong in de Jenaplancursus: de artikelen over de weeksluiting en over Engels in de stamgroep. Ron Benjaminins schreef een artikel dat een vervolg is op het artikel over "Basisverhalen en zingeving" in het nummer van september 1992 en Tom de Boer maakt een start met een nieuwe reeks artikelen over rekenen/wiskunde in Jenaplanscholen. Magdaleen Kingmans brengt intercultureel onderwijs onder onze aandacht. Verder een tamelijk groot aantal recensies. De recensie over kookboeken gaf aanleiding tot een artikel over de mogelijke plaats van koken in het leerplan van een Jenaplanschool. Tenslotte wordt aandacht gegeven aan de opening van de Suus Freudenthal-Lutterbibliotheek en is TOM weer present met zijn column.

Een lenteruiker, met een rijke verscheidenheid aan artikelen. Lees ze!!

*When I dream alone
it is only a dream.
When we dream together
It's the beginning of reality.*

Dom Helder Camara

DE WEEKSLUITING OP DE MORGENSTER

In het schooljaar '89/'90 draaiden we mee in het rayon Nijmegen van de NJPV. Voor de schoolteams waren er dat jaar twee studieavonden en een studiedag over het onderwerp de weeksluiting als vierend element in de Jenaplanschool. De avonden werden besteed aan theoretische bezinning en verkenning van de mogelijkheden voor invulling van de studiedag vanuit de vragen die gesteld waren door de mensen van de deelnemende scholen.

De studiedag werd gevuld met onderdelen waaraan iedereen kon deelnemen ter voorbereiding van een viering aan het eind van de dag. Het gegeven was: 'de pop'. Er werd die dag hard en enthousiast gewerkt aan: dans, decor, muziek, pantomime, hoorspel en presentatie.

Hoe het eerst ging

Naar aanleiding van deze studiebijeenkomsten is binnen het team van de Morgenster gesproken over functie en vorm van onze weeksluiting.

Hoe ging het tot dan toe?

In onze weekopening werd aan de kinderen van de hele school het onderwerp van de weeksluiting gepresenteerd. Dat gebeurde door de groepsleid(st)er die de weekopening verzorgde.

Het onderwerp was wel afgesproken in het team, maar de uitwerking was vaak afhankelijk van de inventiviteit van de groepsleid(st)er: een gedicht, een lied, een stukje pantomime, of niet meer dan een mededeling. De onderwerpen die wekelijks in het team werden afgesproken werden vaak gezocht in de leef- of belevingswereld van de kinderen.

De vorm waarin de kinderen de weeksluiting uitwerkten werd aan de groep overgelaten. Dit resulteerde in veel toneelstukken en weinig andere vormen.

Een decor ontbrak en de presentatie bestond uit het aan elkaar praten van de onderdelen door de groepsleid(st)er die de weeksluiting verzorgde.

Daarnaast was er het streven om iedere stamgroep een keer in het schooljaar een zogenaamde 'grote

viering' te laten verzorgen: een viering waaraan alle kinderen van een stamgroep deelnamen. Het onderwerp was vrij en daarin kwamen meer vormen naar voren.

Deze vorm van viering was zeer arbeidsintensief, maar gaf in je groep wel een groot stuk saamhorigheid in het je samen verantwoordelijk voelen voor het uiteindelijke resultaat, wat te merken was aan een gezonde spanning.



Ontevreden

De studiedag maakte ons duidelijk waarom we ontevreden waren over de vorm en inhoud van de weeksluiting.

1. Het ontbreken van spanning. Naar onze mening leefde de introductie van het onderwerp zowel bij team als kinderen te weinig. In het team kostte het steeds meer moeite onderwerpen te vinden waarvan wij dachten dat het de kinderen zou interesseren. Voor de kinderen werd het onderwerp iets wat door het team was bedacht en soms leuk werd gebracht, maar de echte spanning ontbrak. Er zat te weinig uitdaging in. Dat werd mede veroorzaakt door het feit, dat het onderwerp van de weeksluiting niet ging over iets concreets, maar over een begrip, dat de kinderen moesten zien te raden. Daar moesten ze zich ook iets bij gaan voorstellen.

2. Het ontbreken van variatie. Na de introductie togen de stamgroepen aan het werk. Met de kinderen werd een uitwerking besproken. De uitvoering leidde in de meeste gevallen tot toneelstukken. Soms bracht een groepsleid(st)er zijn/haar groep zover dat het een andere vorm koos.

3. Het ontbreken van samenhang. Hoewel er door het team gekozen was voor een onderwerp, was de praktijk dat de weeksluiting niet boven het niveau uitkwam van een aantal op zichzelf staande toneelstukjes, mede veroorzaakt door het ontbreken van een passende presentatie. Door de groepsleid(st)er die de weeksluiting verzorgde werd vaak niet meer gezegd dan de aankondiging welke groep er aan de beurt was.

De ontwikkeling

Naar aanleiding van de ervaringen opgedaan bij de studiebijeenkomsten en de evaluatie van onze huidige vorm van weeksluiting werd besloten tot invoering van 'de kist'. In de kist worden door ons allerlei voorwerpen uit de leef- en belevingswereld van de kinderen gestopt. Dit kan variëren van een leesboek tot en met een rol toiletpapier. Bij de kist komt een aantal stroken waarop de vormen binnen de weeksluiting vermeld staan:

1. presentatie
2. toneel
3. dans
4. pantomime
5. hoorspel
6. decor
7. muurkrant
8. muziek
9. tableau vivant
10. poppenspel
11. spel
12. verhaal
13. gedicht

Door de kinderen wordt in de weekopening een voorwerp uit de kist gegrabbed en per groep een strook getrokken. De reacties zijn zonder meer enthousiast: het is enorm spannend om te ontdekken waar de weeksluiting nu weer over zal gaan en waarmee gewerkt wordt. Daarnaast is de ervaring dat in alle stamgroepen al in het begin van de week wordt gewerkt aan de voorbereiding. Het overleg binnen de stamgroep vraagt ook minder tijd.

In de eerste maanden is er door het team vooral op gelet dat de vormen 'presentatie' en 'decor' aan bod kwamen, omdat deze in het verleden nogal stiefmoederlijk waren bedeed. Voor de 'aankleding' van de weeksluiting zijn deze vormen een noodzakelijk bestanddeel.

Het kiezen van de stroken

Na verloop van tijd ontdekten de kinderen dat er met de stroken ook te kiezen was in hun eigen belang. Ze hadden toch een voorkeur voor bepaalde stroken, zoals bijvoorbeeld toneel. Dat ontdekten ze door de lengte van de stroken: 'decor' schrijf je nu eenmaal korter dan 'tableau vivant' en de strook 'toneel'

was door veelvuldig gebruik ook wat smoezeliger geworden.

Groepen liepen ook de kans meerdere weken dezelfde werkvorm uit de stapel stroken te trekken. Na enige tijd bleek dat ook bepaalde stroken nagenoeg niet aan bod kwamen.

Daar is het volgende op gevonden: alle stroken zitten nu in langwerpige enveloppen, waardoor niet meer gezien kan worden, wat je kiest. Verder is de keuzemogelijkheid door onszelf beperkt. We kiezen vijf of zes stroken uit, waardoor het gevaar van doublures en missen van onderdelen beperkt wordt. Tevens letten we erop, dat bepaalde stroken elkaar niet overlappen, bijvoorbeeld door muurkrant en decor te scheiden.

Presentatie van het onderwerp

In het begin werd een kind naar voren gehaald dat uit de kist (waarover een doek zat) een voorwerp mocht halen. Daarna kwam van iedere stamgroep een kind dat een enveloppe mocht trekken. Hierdoor was voor iedereen duidelijk wat het onderwerp was en hoe dat uitgewerkt moest worden. Toch zijn na verloop van tijd enige zaken gewijzigd:

1. De kist werd een rieten mand, waar meer in kan.
2. De volgorde werd gewijzigd: eerst trekken de kinderen een strook. Op zich is dit al spannend, vanwege de vraag: wat zullen we deze week mogen doen. Vervolgens komt het onderwerp uit de mand. Wat in verschillende gevallen heeft geleid tot heel opmerkelijke reacties: hoe doe je een dans met een batterij?
3. De mand komt niet iedere week aan bod. Er komen ook onderwerpen naar voren die ontleend zijn aan de WO-projecten die op de hele school aan bod komen: kinderboekenweek, beeldenproject, adventsproject en slotviering.

Wat heeft het ons opgeleverd?

De nieuwe opzet leidt bij de kinderen tot een veel directer betrokken zijn bij de keuze, de voorbereiding en de uitwerking van de weeksluiting. Hoewel het door ons is voorbereid leeft bij de kinderen duidelijk het gevoel dat het hun

weeksluiting is geworden. Volgens ons staan we hiermee dicht bij de invulling van het begrip 'pedagogische situatie' dan voorheen. Dat heeft er toe geleid dat iedere stamgroep ook iets heeft voor de weeksluiting. Dit in vergelijking met vroeger, toen het veel meer voorkwam dat een stamgroepleid(st)er meedeelde, niets te hebben voor de weeksluiting. Verder blijkt, dat door deze opzet er veel meer inventiviteit bij kinderen en stamgroepleid(st)er naar voren komt dan vroeger.

De afgelopen tijd is het aantal ouders dat speciaal voor de weeksluiting naar school komt gestegen, ook hun reacties naar ons toe zijn enorm positief. Ouders van kinderen die mogelijk binnenkort naar school zullen gaan, worden al vaak meegenomen naar de weeksluiting, om te ervaren wat voor leef- en werkge-meenschap De Morgenster is.

Toekomstige ontwikkelingen

Hoewel er momenteel met veel plezier gewerkt wordt, zien we dat we voor de toekomst attent moeten blijven op de volgende zaken:

1. Wanneer gaan de kinderen voorwerpen in de mand stoppen?
2. Staan we het overlappen van uitwerkingsvormen toe? Nu zien we gebeuren dat een verhaal bijvoorbeeld in de vorm van een muurkrant of in pantomime wordt gepresenteerd.
3. Hoe pas je ervaringen binnen je stamgroep over een ander onderwerp in in een weeksluiting die gaat over de mand? Viering moet ergens over gaan, maar wat doe je als er in je groep iets veel intensers leeft?
4. Je ziet vaker dat de werkvormen ook gebruikt gaan worden als de weeksluiting gaat over een WO-project. Dat zien we als een verrijking.
5. Je ziet dat de variatie van werkvormen door de kinderen steeds meer toegepast wordt bij andere vierende momenten in de week.

Rinus Korteweg en Henk Overeem zijn werkzaam aan "de Morgenster" in Geldermalsen.

WISKUNDE IN DE JENAPLANSCHOOL

In dit artikel wil ik door middel van drie scènes aangeven welke ideeën van invloed zijn geweest op mijn visie ten aanzien van de wiskunde in de jenaplanschool. Het zijn biografisch getinte momenten die elk een periode vertegenwoordigen: het kind, de jonge onderwijzer en de seniorleraar. Het draagt de sporen van een jarenlange praktijk, geschreven bij wijze van spreken met het krijt aan de vingers.

Wie geen verhaal meer heeft is zijn moeder kwijt.

Zo rond de tijd dat de eerste kieviten werden waargenomen zochten we onze polsstokken op. We trokken in kleine groepjes de landen in om sloten te vinden die een optimum aan mogelijkheden en uitdaging bevatten.

De stok wordt gezet; hierbij wordt gelet op de hoek, de zachtheid van de slootbodem, de afstand die overbrugd moet worden. Dan wordt de aanloop uitgemeten; via het gevoel wordt een ingewikkelde berekening gemaakt met als variabelen o.a. de bodem (materiaal en effenheid), het schoeisel, de te verwachten snelheid en sprongkracht.

En dan het moment suprême. Aanloop, sprong en landing zijn in één langgerekt moment samengevouwen. Alle berekeningen voegen zich tot één formule. Even ben je niet meer van deze wereld. Dit is hogere wiskunde.

Na een sprong of tien heb je het allemaal wel weer op een rijtje, ben je weer terug bij het punt waar je een jaar eerder was gebleven.

Ik ben een keer of wat in het water beland. Eén keer daarvan was onverwacht (de stok brak). De andere keren beseft ik dat het mis zou (kunnen) gaan. Ik lag bij wijze van spreken al in het water voor ik gesprongen had.

Steeds weer moet ik aan mijn kind-ervaringen denken als ik essentiële wiskundenoties onder woorden probeer te brengen. Het polsstokspringen, het vliegen, het bouwen van hutten. Wanneer je in bovenstaande schets alle wiskundige gevoelige woorden zou onderstrepen kom je op een behoorlijk aantal. Ze hebben te maken met oriëntatie in tijd en ruimte, met meten en experimenteren, met (kans)berekenen en evalueren.

Het gaat hier om iets zeer essentiëls. We waren, stuk voor stuk expert. Je

hoefde maar een polsstok in handen te krijgen, ervaren hoe hij aanvoelde, het gewicht, de balans, de veerkracht, en je wist: dit is een goeie, of: dit is niks. Deze deskundigheid staat in schril contrast met de vermeende onwetendheid waarvan de school met haar methoden het kind wil bevrijden. De school heeft de wiskunde ontkoppeld, het contact met de eigen ervaringen zo goed als verbroken. Ik ervaar dit als een verlies. Meer nog: als een gemiste kans.

Ervaringen zijn intrigerende verschijnselen. Er valt veel over te zeggen. Een paar belangrijke kenmerken wil ik hier noemen.

Er is een verschil tussen iemand met veel ervaring en iemand die veel is overkomen. Wanneer de eerste zijn verhaal vertelt zul je merken dat hij (mede)auteur en hoofdrolspeler is. (Het paradoxale van een t.v.-programma als IN DE HOOFDROL is dat je ervaringen je daar overkomen.) De tweede is het lijdend voorwerp van zijn ervaringen, speelbal van het lot. Blij verrast misschien met de hoofdprijs, maar zonder reden om trots te zijn. De school kan er veel aan doen om kind medeauteur en hoofdrolspeler van het eigen verhaal te doen zijn.

Ervaringen behoren tot het persoonlijk, onvervreemdbaar bezit van ieder mens. Ze kunnen ter sprake worden gebracht maar staan in principe niet ter discussie. Juist wanneer men merkt dat de eigen ervaring, de eigen gedachten en voorstellingen die men heeft gevormd, kortom: het eigen wereldbeeld door anderen met respect en echte interesse wordt tegemoetgetreden dan groeit het zelfvertrouwen. En daarop steunt de ontwikkeling.

Ervaringen zijn metgezellen die vrijwillig met je mee gaan. Je hoeft ze niet te dwingen zoals (te) veel zogenaamde leerstof. Leugens maken je moe, je moet

ze onthouden, maar de waarheid weet je. Ervaringen kunnen onder woorden worden gebracht, ze kunnen worden medegedeeld. Ze hebben verhaalkarakter. Het meest krachtige medium waar kinderen over beschikken om ervaringen (mee) te delen is het spel.

We zijn terug bij het spel en het verhaal. Het lijkt erop dat de school nogal slordig omspringt met misschien wel de belangrijkste groeimogelijkheid van het kind. Spelen wordt al snel verruild voor leren, alsof dat een tegenstelling zou zijn! Wanneer je een kind zijn spel ontnemt, stagneert zijn ontwikkeling. Het beeld dringt zich op van een kind dat zijn moeder kwijt is: zijn wereld stort in één, wordt koud en onvoorspelbaar. Het kind staat als verlamd, er is geen reden om verder te groeien.

Daarentegen zou de school structuur en ruimte kunnen bieden aan het spel en de daaruit groeiende deskundigheden erkennen, bevorderen en in dialoog brengen met elkaar en met parallelle disciplines in de zogenaamde echte wereld. Vanuit een ontwikkelde huttenbouwcultuur (en dus met kennersoog) kijken naar volwassen hutten- en huizenbouw op andere plaatsen en in andere tijden.

Stel je voor: er ligt een enorme stapel kranten alsmede een aantal rollen afplakstrip (die gebruikt wordt door de huisschilder). Je maakt groepjes van vijf kinderen en geeft hen de opdracht een hut te maken die stevig staat en waar ze alle vijf in kunnen.

Het zou de start kunnen zijn van een huttenbouwproject, naar geloven uit te breiden met andere materialen en problematischer opdrachten. Als we ondertussen onze ogen en oren openhouden kunnen we een lijst aanleggen van 'sterke punten' van elk kind en daar ons voordeel mee doen.

Heel wat verwondering wordt in de kiem gesmoord.

Toen ik als jong onderwijzer in contact kwam met de Wiskobas-beweging ging er een wereld voor me open. Ik liep cursus in Den Bosch. 's Avonds zat ik vaak uren te puzzelen aan opdrachten en pro-

blemen die we ter overpeinzing mee hadden gekregen en die ik meteen wilde 'vertalen' naar de eigen klassesituatie. Behalve misschien sommige delen van de meetkunde was er in de wiskunde weinig dat me tot dan toe enige vreugde had verschaft. Twee dingen speelden hoegenaamd geen rol: fantasie (dat bracht je alleen maar op dwaalwegen) en gevoel (zij vertroebelt het logisch denken). Onze wiskunde was dus absoluut humorloos.

Nu was humor juist het eerste dat me open beviel bij het wiskobasgebeuren. Deze mensen hadden oprechte lol in hun vak en wisten dit over te brengen op anderen. We gingen met hernieuwde belangstelling naar ons rekenen kijken en groeven Aha!-Erlebnisse op die jarenlang onder de stoffige methoden op ons hadden liggen wachten. Wiskunde werd leuk.

Goed, ook daarvoor kon je aardige dingen doen, maar dat lag meer aan je inventiviteit, de manier waarop het gebracht werd. Het lag niet in de aard van het rekenen zelf om leuk te zijn. De tafels, bijvoorbeeld, moesten worden geleerd. Je kon daar van alles bij bedenken om dat voor elkaar te krijgen: lotto, domino, zingen, rappen, klappen, lopen, dansen, doosjes met lucifers, vingerhandschoenen (voor de tafel van 5). Je was een handige trucjesbedenker om de kinderen daar te krijgen waar je ze hebben wou. Iedereen (nou ja, iedereen...) voor de vakantie de kaart vol en na de vakantie de gaten opvullen. Er waren steeds veel grote gaten.

Helemaal geen gekke werkwijze. Maar ik had toch het gevoel dat ik de enige in de groep was die wist waar we zo ongeveer mee bezig waren. Ik was de gids op weg naar het doel (dat, tussen haakjes, nooit bereikt werd). Ik had ze liever zelf een kaart gegeven en een kompas. 'Kijk, jongelui, zo werkt dat. En nou in groepjes van drie op pad!'

Wiskobas was de poort naar de speeltuin. Een speeltuin voor jong en oud. Zelf dingen ontdekken. In die tijd verschenen er in de klas patronen op het bord als:

3	12	21	30	39	48	57	66	75	84	93	102
6	15	24	33	42	51	60	69	78	87	96	105
9	18	27	36	45	54	63	72	81	90	99	108

We konden daar zo een half uur over praten. Er werd van alles ontdekt, o.a.:

- het patroon dat even en oneven getallen maken
- de manier waarop de tafels van 6 en 9 erin verpakt zitten.
- dat de wortelcijfers steeds om beurten 3, 6 en 9 zijn.

(Het wortelcijfer van een getal krijg je als je alle cijfers van dat getal bij elkaar op telt (en als het nodig is deze bewerking herhaalt). Het wortelcijfer van 15 is dus $(1+5=)$ 6, dat van 75 is $(7+5=)$ 12, $(1+2=)$ 3, dat van 565 is 7. De eerste twee getallen zijn derhalve deelbaar door drie (immers hun wortelcijfer is deelbaar door drie), het laatste niet.)

- de verschillen tussen een getal en zijn 'buren':

39	48	57
42	51	60
45	54	63

- prachtige symmetrische reeksen:

3	12	21	30	39	48	57	66	75	84	93	102
6	15	24	33	42	51	60	69	78	87	96	105
9	18	27	36	45	54	63	72	81	90	99	108

Een cirkel is een oneindige getallenlijn (denk aan de klok). Als we de tafel van 3 daarin projecteren krijgen we een patroon dat weer nieuwe gespreksstof oplevert.

Hoe zouden de andere 'tafelsterren' eruit zien?

Er zijn meer ontdekkingen te doen aangaande de getallen uit de tafel van 3, ofwel de 3-vouden:

- als ik drie opeenvolgende getallen noem zit er stevast een 3-voud bij
- er zijn drie soorten getallen: $3v$ (ouden), $3v-1$ en $3v+1$
- als ik drie opeenvolgende getallen bij elkaar optel krijg ik een 3-voud

De verleiding is groot om zo nog even door te gaan. Later misschien. Het is trouwens veel leuker zelf eens wat te experimenteren. Wat ik hier wil aangeven is dat ik indertijd met heel andere ogen naar de wiskunde ben gaan kijken. Ik tuimelde van de ene verbazing in de andere verrassing. Het belangrijkste was wel dat ik zelf dingen ging onderzoeken. En ik wist zeker dat, als ik mijn kinderen in dat enthousiasme mee kon krijgen, er heel wat gewonnen was. Plotseling werden ook de opmerkingen van kinderen belangrijk. Ze waren niet enkel meer goed of fout maar gaven in veel gevallen een nieuwe kijk op bepaalde problemen. Bovendien kreeg ik een betere kijk op (het leren van) de kinderen zelf. Het is interessant te observeren hoe het volgende spel wordt gespeeld:

- we spelen met 2 personen
- we tellen samen tot 30
- om beurten tellen we 1 of 2 verder (dat mag je zelf weten)
- wie precies op 30 uitkomt heeft gewonnen

Het éne kind blijft maar op de 'bonne fooi' proberen en is elke keer weer verast door de uitkomst. Het andere heeft al snel door hoe je de afloop kunt beïnvloeden. Terwijl enkelen op den duur de winnende strategie leren toepassen op varianten van het spel.

Wiskobas heeft mij laten ervaren dat rekenen geen doel op zich is, maar een middel tot wiskundige oriëntatie. Bovendien is het gebied van de wiskunde ruimer dan de meeste methoden doen vermoeden.

Het belangrijkste voor mij blijft echter dat recht gedaan werd aan het affectieve aspect van het leren. Daardoor kreeg de verbeeldingskracht als creatieve functie

van het denken weer de plaats die haar toekwam.
Er waar weer plaats voor verwondering was.

Wie aan vragen recht wil doen is zui- nig met antwoorden.

‘Vandaag gaan we klokkijken’ zegt de collega van de middenbouw.

‘Waarom?’ vraagt ik.

‘Ik wil dat ze kunnen klokkijken.’

‘Moet dat nu meteen of kan het nog een paar weekjes wachten?’

‘Waarom vraag je dat?’

‘Omdat kijken naar de klok veel interes-
santer is dan klokkijken.’

‘Leg dat eens uit.’

‘Goed. Mag ik dan jouw groep even lenen?’

Les 1:

‘Beste mensen, kijk eens goed: hier hangt een klok.

Wàt? Hij hangt op de kop? Hoe weet je dat? O, de 12 moet bovenaan. Van wie moet dat? Oké, als jij het zegt. Er zit een 12 op de klok en die moet bovenaan van Nynke. Wat zie je allemaal nog meer aan deze klok?’

Op het bord verschijnt een lijst:

- cijfers
- streepjes (minuten)
- urenwijzer

We mogen alleen dingen noemen die we zien. Dus geen ‘radertjes’ of ‘stroom’. Kinderen zien meer dan je denkt:

- beweging
- een vliegepoepje
- dat het glimt
- tijd

Jaap zegt dat volgens hem tijd en bewe-
ging een beetje hetzelfde zijn. Daarop
barst een discussie los. Over het (verba-
zingwekkende) wezen van de tijd.

Les 2:

‘Kijk, hier hebben we de rij woorden van de vorige keer. Er zit nogal wat aan zo’n klok. Is dat nou allemaal wel nodig. Wat zouden we bijvoorbeeld best kunnen missen?’

‘De secondenwijzer kan wel weg.’

‘Gelukkig,’ zegt Geert, ‘want ik moet er telkens naar kijken als ik denk dat-ie bovenaan is.’ Kan ik me goed voorstel-
len, want ik heb hetzelfde in de buurt van een stationsklok.

Onze klok wordt langzaam uitgekled.

Bij de minutenwijzer is er een aarzelend protest: Hoe weet je nou of het bijna pauze is? Eén minuut voor tien. Theunis heeft daar al eens over nagedacht. Hij rekent rigoureus af met de minutenwij-
zer, die volgens hem ‘nergens op slaat’: Er is niet één klok op de hele wereld die de tijd precies aangeeft. Er mankeert altijd wel iets aan. Afvoeren dus.

Slechts de kleine wijzer blijft over.

Sabine komt twee dagen later naar me toe: ‘Ik heb er nog eens over nagedacht, maar als er maar één wijzer is, hoe weet je dan dat het de kleine is?’

En Jasper zegt: ‘Ik heb helemaal geen klok nodig, ik heb een horloge met cijfers.’

Les 3, enz.:

Over (bijna) elk onderdeel van de klok zijn (wiskundige) activiteiten te ontwer-
pen. Enkele ervan zijn hierna onder IDEEËN uitgewerkt. Zo zijn we bezig geweest met:

- de cirkel (zie: de slaapvogels, idee 1)
- romeinse en arabische cijfers (zie idee 4)
- digitale cijfers
- het getal 60
- wat is een minuut (de waterklok, idee 2)

We hebben een zeer interessante tijd beleefd met onze klok en en passant ook nog even klokkijken geleerd.

Waarom deze omweg? Is dit nou een voorbeeld uit de effectieve school? Het is goed om, mogelijk aan de hand van dit voorbeeld, eens in het team een gesprek te hebben over de functie van vragen en antwoorden. Of een snel antwoord wel zo goed is.

GEDACHTEN

1. Kijken is een specifieke vorm van zien. Als je aan het klokkijken bent zie je heel beperkt. Alle niet-relevante zaken laat je buiten beschouwing. In feite zie je de klok niet eens; je ziet enkel hoe laat het is.

2. Wanneer we het leerproces onder het regime van het (van tevoren gedefiniëerde) product brengen is onze enige hoop dat de leerweg via een uitgekiende methode efficiënt is. In principe is onderweg-zijn tijdverlies.

We zouden er daarentegen ook van uit kunnen gaan dat zolang het proces op

spanning kan worden gehouden het leren voortgang vindt en de producten als rijpe appels van de boom in onze schoot vallen.

3. In een warenhuis in Berlijn staat een reusachtige waterklok. Ik heb gefasci-
neerd staan kijken hoe de verschillen-
de waterstromen door de glazen spira-
len gingen, bollen opvulden, langs
buiswanden neersijpelden en weer
opgevangen werden in reservoirs. Ik
kwam die dag overal te laat omdat ik
maar naar de klok bleef kijken.

IDEEËN

In deze rubriek worden een aantal ont-
werpen verder uitgewerkt. Ze zijn stuk
voor stuk in de praktijk ontstaan en
daaraan getoetst.

De slaapvogels

Het grondidee is iets interessants te
doen met de wijzerplaat van de klok als
startgegeven (figuur 1).

In principe is de klok (elke klok) een
getallenlijn. Daar zijn verschillende
vormen van. In figuur 2 zijn er een aan-
tal getekend. Het is zeer boeiend daar-
over (als het kan: samen) na te denken
en daarmee te experimenteren. Je kunt
daarin behoorlijk ver gaan. Denk maar
aan de rekenlineaal.

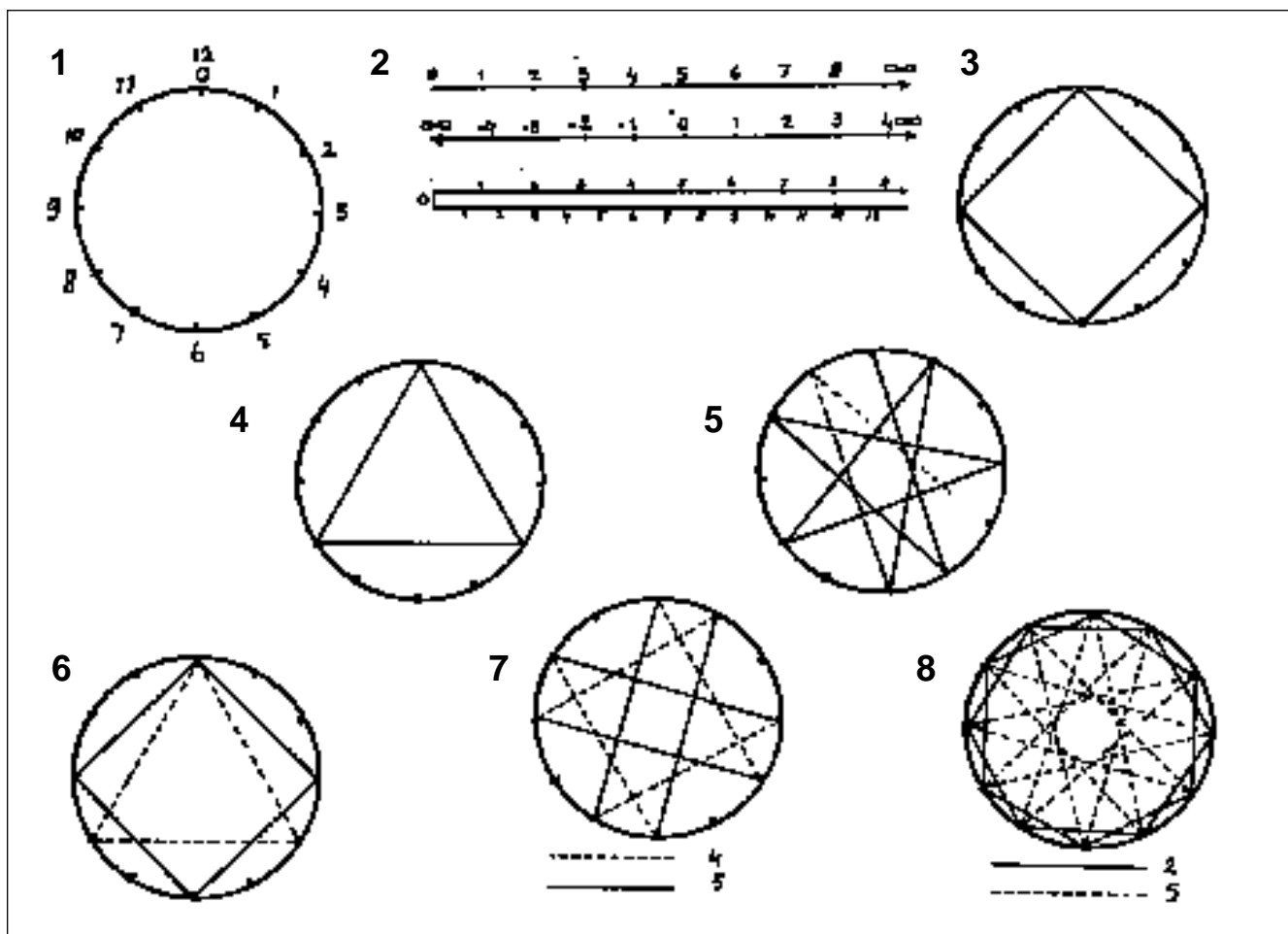
De klok is een vorm van oneindige
getallenlijn. Daarin schuilt haar beper-
king en haar kracht. In mijn zijdelingse
uitwijding over de tafel van drie (zie blz.
7) komen we de getallencirkel voor het
eerst tegen. Hier heeft zij de basis 10,
d.w.z. er zijn 10 punten op de cirkel, ter-
wijl 10 weer gelijk is aan 0. Deze getal-
lencirkel-basis-10 past uiteraard uitste-
kend bij ons 10-talig stelsel.

Wederom is het verrassend en leerzaam
eens verschillende getallencirkels uit te
proberen. Wij keren terug naar de klok:
een getallencirkel-basis-12.

Dus $12 = 0$. En $8 + 5 = 1$!

En is 3×5 hetzelfde als 5×3 ?

En dan nu de slaapvogels..... Je ziet ze
nooit want ze slapen bijna altijd. En als
ze wakker worden, dan pikken ze een
vliegje of een worm en meteen gaan ze
weer slapen. Nogal saai dus. Ook de
regelmaat waarmee ze wakker worden
is slaapverwekkend. Je hebt ze in soor-



ten. Je hebt er die om de drie uur wakker worden. Dus, beginnend bij 0 (elke slaapvogel wordt om 0 uur geboren), worden ze wakker om 3, 6, 9 en dan weer om 12 = 0 uur en vervolgens weer om 3, 6, 9, 0, 3, 6..... enz. uur. Dat kun je als volgt in een klok tekenen: (fig. 3) De 4vogel ontwaakt elke 4 uur, pikt een worm en slaapt weer door (fig. 4). En anderen, de 5vogels, slapen steeds 5 uren achtereen (fig. 5).

Kinderen vinden het interessant met dergelijke sterfiguren bezig te gaan en over de resultaten van gedachten te wisselen. Het wordt spannend als we vragen welke vogels elkaar (wanneer) tegen kunnen komen. Dit kunnen we ontdekken door met twee kleuren in een klok te werken. De 3vogel en de 4vogel ontmoeten elkaar elke rond een keer, nl. om 12 (0) uur (zie figuur 6). Zijn er vogels die elkaar nooit ontmoeten?

Nu wordt het wat ingewikkelder. Er trouwt een 4vogel met een 5vogel. Wat voor kuikens levert dat op denk je? Bij ons kwam de volgende klok op het bord: eerst 4 uur dan 5 uur later, en zo verder, om en om (fig. 7). Er werd enthousiast gewerkt aan verschillende gemengde huwelijken met als resultaat een aantal interessante klokken (fig. 8).

Het is moeilijk aan te geven wanneer een idee is 'uitgewerkt'. Het is best mogelijk dat op het slaapvogelthema nog meer variaties te bedenken zijn. Voor ons bleef het hier bij. We hebben er veel plezier aan beleefd.

2. De waterklok

De basis van dit idee is de lengte van een minuut zo intensief mogelijk te laten beleven. Andere ontwerpen zouden zich kunnen concentreren op een andere

tijdsduur: een seconde, een kwartier, een uur, een jaar.....

We geven aan een drietal (tafelgroepje) kinderen de volgende opdracht: maken jullie eens een klok die zo precies mogelijk een minuut aangeeft. Aanwezig zijn: een bak met water en een aantal plastic bekertjes. Met een prikken kun je één of meer gaatjes in een beker prikken..... Ga maar eens wat uitproberen. Als je meer dingen nodig hebt kun je die zelf pakken of je vraagt er om. Hier is een stopwatch om te kijken hoe precies je klok werkt.

Ook dit idee kan verder worden uitgewerkt. Het is heerlijk om de watertafel uit de kleuterklas eens weer te laten functioneren. Met druppelaars (apothek!) en plastic slangen kunnen we onze constructie misschien wel uitbreiden tot we een klok hebben die de hele dag werkt.

ENGELS IN DE STAMGROEP, EEN ANDERE BENADERING

In het verleden werkte ik in mijn stamgroep met een methode voor het vakgebied Engels, te weten: 'No Problem'.

Deze methode was al langer op school dan ik en het lag dan ook voor de hand, toen ik de groep overnam, dat ik ermee zou gaan werken. Het was een teamkeuze geweest, er was een investering gedaan en het schoolwerkplan verwijst ernaar.

Eén keer per week werkte ik er mee op de donderdagmiddag, gedurende zo'n 45 minuten, met de zevende- en achtstejaarskinderen.

Op zich zit de methode prima in elkaar. Er is een thema en elk thema is opgesplitst in deelthema's, zodat je iedere les een ander onderwerpje kunt behandelen.

Als de methode wordt gevolgd, wordt een bepaalde (hoeveelheid) leerstof gegarandeerd en staat een verantwoorde didactiek van de Engelse taal aan de basis van het onderwijs. Het werken met de methode beviel mij echter niet. De voorgekauwde leerstof, het semi-populaire, zogenaamd 'levende Engels' op de bandjes, het keurslijf van de thema's en deelthema's hinderden mij. Of ik dit uitstraalde, is mij niet duidelijk maar ook de kinderen vonden Engels niet echt leuk en leerzaam.

Voor sommigen kan een methode een veilig en verantwoord werkmiddel zijn. Voor mij geldt dat niet.

Het experiment

Tijdens het blok Kunstzinnige Vorming van het Seminarium voor Jenaplanpedagogiek, werkten we een avond met prentenboeken.

Ik koos die avond, vanwege mijn liefde voor de Engelse taal, een Engels prentenboek.

Een andere benadering van het Engels in mijn stamgroep was geboren, namelijk een benadering vanuit prentenboeken. Op dit moment wist ik nog niet precies hoe ik een en ander zou gaan aanpakken, maar ik was bereid een experiment te wagen.

Een bron van inspiratie daarbij was een aantal artikelen rond het werken met prentenboeken.

De methode 'No Problem' verdween in de kast en ik ging op zoek naar Engelse prentenboeken.

Al snel stuitte ik op een aantal boekjes met een sterk educatief karakter. De taal was simpel en helder. De inhoud was aantrekkelijk, de woorden en constructies waren eenvoudig. Een didactisch voordeel zat hem in het feit dat de teksten vol herhalingen zaten, zodat woorden en zinsconstructies vaak aan de orde kwamen.

Aan de hand van deze boekjes koos ik voor de volgende aanpak:

A. Voorlezen:

Ik las de verhalen nogal 'dramatisch' voor met verschillende stemmen. Ik vertelde of verklaarde af en toe wat tussendoor, waar ik dat nodig achtte. De kinderen smulden van de veelal komische verhalen en prenten.

B. Gesprek:

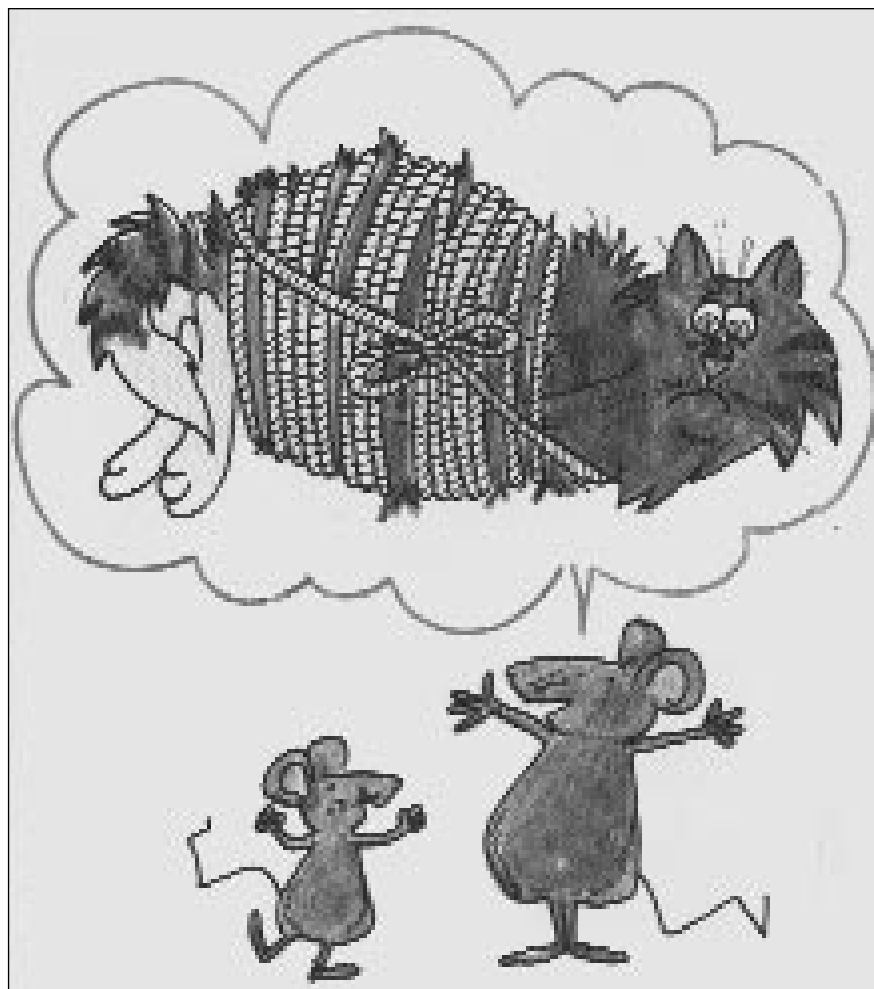
Ik stelde enkele vragen na aanleiding van het verhaal om te controleren of het begrepen was, liet soms het verhaal navertellen, vroeg wat ze er van vonden en liet ze reageren. Mijn streven was de kinderen tot Engels spreken te brengen.

C. Schriftelijke verwerking:

De voor de kinderen nieuwe woorden zetten ik op het werkblad. De kinderen moesten de woorden uit het hoofd leren, hetgeen de meesten heel goed oppikten.

Vervolgens gaf ik een aantal opdrachten rond het verhaal. Hierbij een voorbeeld ter illustratie:

uit: *The mice and the cat*, Carol Barnet



This paper belongs to:

The mice and the cat

New words, learn them by heart!

one mouse :	een muis	aunts and uncles :	tantes en ooms	right - left :	rechts - links
hungry :	hongerig	to tie up :	vastbinden	a piece of cheese:	een stuk kaas
a door :	een deur	to want :	willen	to shout :	schreeuwen
to look :	kijken	to understand :	begrijpen	an answer :	een antwoord
always :	altijd	two mice :	twee muizen	living room :	woonkamer
a voice :	een stem	the hole :	het gat	cousins :	neven
to invite :	uitnodigen	near :	dichtbij, naast	a rope :	een touw
to answer :	antwoorden	to look for :	zoeken	a ribbon :	een lint
a meeting :	een vergadering				

1. Why are mice afraid of a cat?
Mice are afraid of a cat, because (omdat):.....
2. Do you remember (herinneren) some names of the mice in the story ?
Yes/no, I remember.....
3. Where do the mice in the story live?
The mice in the story live.....
4. Finally (uiteindelijk) the mice had a good idea. What was the idea?
The ideawas
5. Translate into English (vertaal in het Engels):
 - a. Ik wil een kat:.....
 - b. De muizen leven in een hol naast de deur:.....
 - c. De muizen hebben een stuk kaas:.....
 - d. Ik begrijp het:.....
 - e. Mijn neven en mijn tante willen een lint:.....
6. Write the story in your own words (in short) and when you have got time left, make a nice drawing about the story.
(use the back of your paper).

Dramatiseren

Het experiment verliep naar wens, maar ik was nog niet tevreden. Ik vond mijn verwerkingen teveel schriftelijk verlopen. De artikelen rond prentenboeken benutten de bronnen veel uitvoeriger.

Ik ging bij mezelf te rade en ging op zoek naar boekjes met dramatiserbare verhaaltjes. Ik wilde ook het mondelinge Engels stimuleren.

Het eerste boekje voor dit experiment was 'Knock, knock who's there?' door Sally Grindley en Antony Browne.

Een meisje gaat naar bed en ziet in haar verbeelding allemaal enge verschijningen achter haar deur op de gang.

Steeds wordt er geklopt. 'Who's there'.

Het denkbeeldige gevaar maakt zich bekend en zegt wat het zal doen als ze het binnenlaat. 'Then I won't let you in!'

Uiteindelijk staat (echt) papa achter de deur. Hij komt haar welterusten wenssen. Vader mag er natuurlijk wel in.

Hoewel dit boekje voor jongere kinderen bedoeld is, werd er door mijn bovenbouwers ook van genoten.

De verwerkingsopdracht luidde:

'Bedenk zelf een denkbeeldig gevaar dat op de gang had kunnen staan. Teken of schilder dit en beschrijf in het Engels wat dat gevaar van plan is en of het wel of niet binnen mag.'

We bundelden ze tot een boek.

Enkele voorbeelden, die de kinderen bedachten: Knock, knock who's there?

- I'm the dragon. When you let me in I'm going to eat you.

- I'm the Grolsch bottle. When you let me in I'm going to make you drunk.

- I'm the skeleton. When you let me in I'm going to kill you.

Volgens het stramien van het prentenboek, maar ingevuld met de 'gevaren' van de kinderen, werd een toneelstuk opgezet.

Op een creatieve manier werden de vreselijkste monsters uitgebeeld : met kleden, kleren, maskers en stemmen.

Het Engels werd goed ingestudeerd en weergegeven. Achteraf bleek ook dat het Engels bij de uitvoering in de weeksluitering voor de hele school, ook voor

de kleuters geen bezwaar was. Het verhaal werd zo goed uitgebeeld, dat het verhaal zonder meer duidelijk overkwam.

Op vergelijkbare wijze, zij het met minder eigen inbreng door de kinderen, dramatiseerden wij 'The boy and the wolf' door Carroll Barnett:

Een jongen moet op schapen passen en verveelt zich. Hij verzint hoe hij het hele dorp in rep en roer kan brengen door net te doen alsof een wolf de schapen wil doden.

Hij rent als een bezetene door het dorp. 'Wolf, wolf!'

Het hele dorp rent naar de kudde, voorzien van knuppels en hooivorken..... voor niks.

De vierde keer komt er een echte wolf, maar de dorpelingen geloven de jongen niet meer. De schapen worden gedood.

Tenslotte dramatiseerden wij het verhaal van de vos en de ooievaar: 'The Fox and the Stork' door D.H. Howe.

De vos (mr.Fox) denkt slim te zijn. Hij nodigt de ooievaar (mrs.Stork) uit voor het eten. Hij serveert soep in een platte kom, zodat de ooievaar met haar lange snavel niks kan eten.

De vos eet haar portie ook maar op.

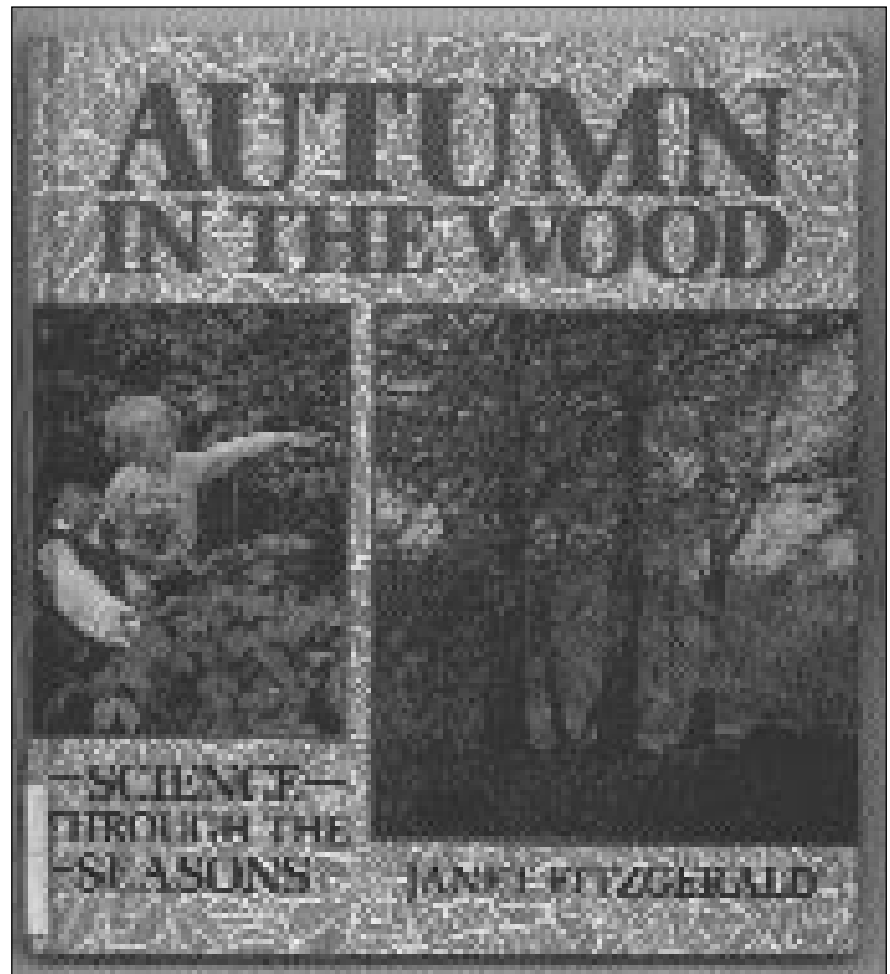
De ooievaar pakt de vos slim terug door deze thuis te trakteren op soep in een lange smalle fles. De vos kan er niet van eten en krijgt zodoende een koekje van eigen deeg.

Het uitspelen van de dialoog tussen de vos en de ooievaar slaagde goed, al was er zoveel tekst dat het opgelezen moest worden.

Het Engels lezen ging zo goed dat we besloten het als hoorspel op de lokale radio uit te zenden.

Ook non-fictie

De verhaaltjes en de werkwijzen tot dusver spraken de kinderen erg aan. Ook van ouders kreeg ik bij rapportagegesprekken heel positieve reacties te horen. Kinderen zouden nu veel meer dan voorheen spontaan Engels praten. Op zich waren dit signalen om op de ingeslagen weg voort te gaan. Het werken met het boekje 'Autumn in the



wood' door Janet Fitzgerald, deze keer een beschrijvend onderwerp, was ook een stap in dezelfde richting.

Beeldende verwerking

Allengs was ik ook begonnen met te vragen naar en te wijzen op beeldende facetten en verbond ik 'beeldende opdrachjes' aan de gepresenteerde verhalen:

• in gesprekken:

- Do you like the pictures or the drawings?
- What colours are used?
- What material is used, paint, ink, pencil?

• in de schriftelijke verwerkingen:

- You can make a drawing about the story.
- Teken of schilder het bedachte gevaar (Knock, knock).
- What colours do leaves get in autumn?

Dit spoor leidde tot een geslaagde 'lesson about colours' naar aanleiding van het prachtige prentenboek 'Winnie the Witch' door Korky Paul en Valerie Thomas.

Winnie de heks woont met haar zwarte kat Wilbur in een zwart kasteel met zwart interieur. Alles is zwart. Winnie struikelt dan ook herhaaldelijk over de kat die ze nooit ziet.

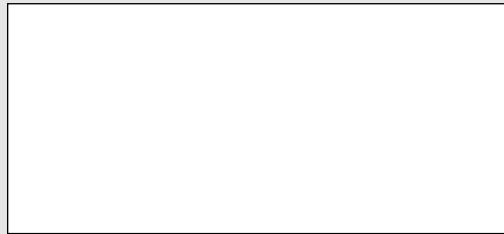
Ze probeert het probleem op te lossen door Wilbur van kleur te veranderen. Maar als hij groen is valt hij niet meer op in het gras en struikelt ze er nog over. Uiteindelijk is ze razend en tovert ze Wilbur in alle kleuren van de regenboog. Wilbur is ten einde raad en zeer bedroefd.

Winnie krijgt medelijden en komt uiteindelijk op het lumineuze idee om Wilbur weer zwart te toveren maar het kasteel en het interieur in allerlei (gewone) kleuren.

Vanaf dat moment zijn alle problemen opgelost en is Winnie verlost uit haar zwarte troostloze omgeving

A lesson about the season 'autumn'

- What seasons do we have in one year?
(write them down in English)
 - herfst
 - winter
 - lente:
 - zomer:
- What season do you like most?
I likemost.
I likemost, because.....
- What colours do leaves get in autumn?
In autumn leaves are.....
- What colour are leaves in spring and summer?
In spring and.....
- What do we call a big group of trees?
A big group of trees is a.....
- What can you find in a wood during autumn?
In autumn, in a wood we can find.....
- Draw (=teken) a cone.
What do squirrels
(eekhoorns) eat from a
cone?
Squirrels eat.....
.....
.....
from a cone.
- When you have got time left you can make a drawing about autumn on the back of this paper.
And..... don't forget to write your name on top of the page.



Verhaalopbouw

De combinatie schriftelijke verwerking-beeldende opdracht (lees: tekenopdracht) viel goed bij de kinderen. Ze werkten met ontzettend veel plezier aan het soort opdrachten, zoals ik die tot nu toe heb geschetst.

Om toch enige variatie te houden, ontwikkelde ik een les rond zinsbouw en verhaalopbouw.

Ik koos voor het prachtige boekje van John Burningham: 'John Patrick Norman McHennessy- The boy who was always late'. (In het Nederlands vertaald onder de titel: De jongen die altijd te laat kwam).

John P. N. McHennessy vertrekt elke dag keurig op tijd naar school. Onderweg wordt hij steeds opgehouden door achtereenvolgens een krokodil, een leeuw, een vloedgolf, die zijn weg versperren. Hij komt dus steeds te laat op school. De meester (Sir) gelooft hem niet en elke dag krijgt hij straf.

Op een dag komt John op tijd op school. Maar een grote harige aap heeft de meester te pakken genomen en hangt aan het plafond....met de meester.

Winnie the Witch,

by Korky Paul and Valerie Thomas

- Where did Winnie and Wilbur live?
- What colour was the house in the beginning?
- Wilbur's colours change (=veranderen) during (=tijdens) the story. Try to write them all down.
- Why did Winnie want to change the colour of the cat?
- What solution (=oplossing) did Winnie find in the end?
- Turn the page and make a very nice colourful drawing about the part of the story you liked most (die je het mooiste vond).
- When you've got time left, write beneath your drawing what is happening.
- Write your name on top of this paper and put it in Peter's correction box.

Laatstgenoemde roept om hulp, maar John draait de rollen om en zegt: 'There is no such thing as a big hairy ape' en hij vervolgt zijn weg.

Ik kopieerde de boekbeschrijving en verknipte het verhaal. Hetzelfde deed ik met twee situaties uit het boek.

De kinderen, die het verhaal hadden gehoord, gezien en besproken, moesten door middel van knippen en plakken de opbouw en volgorde van het verhaal en de zinsbouw van de twee fragmenten op juiste wijze maken.

Tenslotte weer de opdracht: 'Make a nice drawing about the story'. Ik begon steeds meer het nut te zien van dit soort opdrachten. Kinderen die moeite hadden met het zich uitdrukken in de Engelse taal konden zich middels een tekening toch uitdrukken. Anderzijds was het voor de meeste kinderen de opdracht waar ze naar uitkeken, omdat ze na de inspanning (het leren van de woorden, het beantwoorden van de vragen) in een wat meer ontspannen sfeer zich konden uitleven.

Strips

Prentenboeken zijn niet altijd voorhanden en soms kan een tip van iemand anders heel stimulerend zijn.

Pieter Quelle tipte mij over het gebruik van strips en het weg-witten van de teksten.

Ik koos uit het blad *Taptoe* enige verhaaltjes over Cor Daad, door Hanco Kolk. Ik zette twee verschillende verhaaltjes op één stencil, zodat de kinderen een keuze konden maken.

In het Nederlands kostte het niemand moeite om beide verhaaltjes van tekst te voorzien.

Het omzetten in Engels kostte duidelijk meer moeite. Er werd vaak een beroep gedaan op het woordenboek, maar ook op mij. Begrijpelijk, want het is een moeilijke opdracht.

Mijn opdracht om met kleurgebruik te letten op sfeer, emotie, teksten, etc. werd door een aantal kinderen goed opgepikt.

Anderen wilden per se het origineel zien, hadden minder voorstellings-vermogen en/of fantasie.

Beide verhaaltjes werden tijdens een weeksluitering opgevoerd.

Aan het eind van de experimenteerperiode liep ik bij toeval aan tegen een artikeltje in het Engelse jeugdtijdschrift 'Hello You' over graffiti.

We hielden een thematische leeskring over het onderwerp. Aan de orde kwam het ontstaan van graffiti in Amerika, de ontwikkeling van het illegale naar het legale en geaccepteerde (graffiti als kunstvorm), het overwaaien naar Europa, graffiti in de schoolomgeving, wat vinden we ervan, etc.

Ook bespraken we verschillende graffiti-werken.

Een en ander mondde uit in een beeldende opdracht om zelf een graffiti-werkstuk te maken. We inventariseerden van te voren een aantal criteria/kenmerken: felle kleuren, vaak omrandingen, overlappingsen, nauwelijks nog 'wit' zichtbaar.

De materiaalkeuze was vrij.

Natuurlijk hadden we het liefst met echte spuitbussen gewerkt maar we konden dat niet realiseren (milieu en financiën werden genoemd). Dit vormde bij de werkzaamheden echter nauwelijks een beletsel, want de kinderen werkten heel enthousiast en zorgvuldig en doordacht met potloden, stiften en ook houtskool.

Na deze les had ik het idee dat Engels en kunstzinnige vorming goed samen kunnen gaan.

De balans na drie maanden

In de artikelen over prentenboeken (zie bronvermelding), maakte ik kennis met een verticale manier van werken: de boeken worden op vele wijzen benut. Eén boek is een bron voor allerlei activiteiten.

In mijn experiment met de Engelse prentenboeken had ik meer een horizontale manier van werken: elk boek werd gebruikt voor één (of slechts enkele) activiteit(en).

Ten aanzien hiervan ben ik mij ervan bewust dat veel van de door mij gebruikte boeken meer mogelijkheden in zich bergen. Zo had ik bijvoorbeeld

kunnen duiken in de achterliggende moraal van 'The boy and the wolf' en had ik naast tekenwerk en drama ook ruimtelijk werken kunnen stimuleren.

Ik heb, zoals vaak (en dikwijls ten onrechte) gebeurt, kunstzinnige vorming als middel tot een ander doel gebruikt. Toch zie ik het als een verantwoord gebruik. Het tekenen bij de lessen verantwoordde ik reeds bij de behandeling van 'Jan Patrick Norman McHennessy' (zie terug).

Ik heb verdieping van veel zaken (moraal bijvoorbeeld) nog laten rusten. Mijn doelen liggen voorslansnog op het gebied van taalbeheersing: leren spreken, luisteren en zo mogelijk schrijven.

Een zwakke kant van de nieuwe werkwijze met Engels is de leerlijn. Ik zal, wil ik structureel voor deze werkwijze kiezen, een leerlijn, opbouw, kortom een gedegen didactische en inhoudelijke verantwoording moeten ontwikkelen.

In de eerste plaats om gedegen onderwijs in de Engelse taal te kunnen verzorgen en in de tweede plaats om eventuele opvolgers of invallers zicht op zaken te kunnen verschaffen. In de evaluatievergadering (einde dit schooljaar), zal het team polsen of 'No Problem' in de kast kan en mag blijven (ter lering en vermaak van de kinderen uit de bovenbouw).

Een ander zwak punt van mijn werkwijze is dat de nadruk bij het werken nog steeds veel ligt op het reproduceren.

Geïnspireerd door het artikel 'De muziek van taal', trachtte ik de kinderen in gesprekken en door opener vragen in de schriftelijke verwerkingen, uit te nodigen tot het gesprek van spontaan, eigen Engels (vergelijk de term 'mijn-taal').

Ik hoopte dit te bevorderen door van tevoren duidelijk te stellen dat de kinderen gerust fouten mochten maken en dat ze zich mochten uitdrukken door alles, behalve de Nederlandse taal. Dit bleek toch wat hoog gegrepen. De meeste kinderen beschikken over te weinig beheersing van het Engels (de 'jouw-taal') om zich te kunnen uiten (in de 'mijn-taal').

Ook het gebrek aan durf speelt een rol, hoewel kinderen die zich in het Neder-

lands makkelijk durven uiten ook in het Engels minder schroom vertonen. In de schriftelijke verwerkingen zaten over het algemeen ook meer reproductief getinte opdrachten. Opener vragen zoals 'Write the story in your own words', leidden door gebrek aan paraat Engels tot veel overschrijverij. De tekenopdrachten gaven een diverser beeld. Sommige kinderen gaan spontaan natekenen of proberen een benadering te maken van de prenten in het boek.

De balans na anderhalf jaar

De afgelopen anderhalf jaar ben ik min of meer op dezelfde manier blijven werken.

Bij het voorbereiden van de lessen hanteer ik als leidraad zoveel mogelijk het 'Advies kerndoelen voor de basisvorming in basisonderwijs en voortgezet onderwijs' door de Commissie Herziening Eindtermen (uitgave juni 1990). Dit om te garanderen dat ik zinvol en effectief werk.

Om de lessen boeiend en leuk te maken gebruik ik mijn fantasie en speur ik naar geschikt materiaal. Het valt niet altijd mee om in de lessen een evenwicht te vinden tussen effectiviteit en aantrekkelijkheid. Sommige lessen mislukken en belanden dan ook in de prullenbak.

Ik werkte onder andere aan:

- een mini-musical naar aanleiding van het lied 'Counting Sheep' door Jan Rot;
- toneelstukjes als verwerking van een thema, bijvoorbeeld: 'Shopping around', 'Going to the doctor'.
- toneelstukjes naar aanleiding van prentenboeken. 'Trompet voor Olifant' door Max Velthuis (Amsterdam 1990) werd het toneelstuk 'Neighbours';
- vertellingen. Een verhaal, dat qua inhoud en vorm mogelijkheden biedt laat zich al gauw vertalen in eenvoudig Engels. Daarna houd ik een vraaggesprek, zet woordjes op het bord, in het schrift of op stencil en geef er een verwerkingsopdracht bij.
- beeldende expressie.

De kinderen tekenen de prachtigste landschappen en plattegronden waar ze in het Engels, door gebruik te maken van ruimtelijke begrippen, hun groepsleden door moeten leiden.

Ook maken ze poppen met de meest fleurige kleding om in het Engels er een modeshow-praatje bij te houden.

Enkele kinderen laten zich omtrekken op een grote flap papier en gaan vervolgens, gewapend met het woordenboek, alle lichaamsdelen benoemen. Veel plezier beleven ze aan het versieren en schilderen van de aldus verkregen 'figuren'. Wanneer we een hoorspel voor de lokale omroep en een toneel-

stuk voor de weeksluiting gaan voorbereiden over 'To the doctor', worden de opgezochte lichaamsdelen extra functioneel.

Nog een voorbeeld van beeldende expressie bij Engels:

Prachtige winketalages worden getekend en gekleurd wanneer ieder een winkel moet ontwerpen met in de etalage etiketten en prijskaartjes bij de artikelen. Opschriften als Barth Blacksmith, Sportshop, Playtoys en Dumpstore worden verzonden. Boodschappen worden gedaan bij de verschillende winkeliers, alle 'shoppers' betaalden met £ 50,— = (fifty pound). Er vloeit een complete rekenles uit voort over het rekenen met verschillende valuta.

Zo ligt er inmiddels een hele stapel ideeën om uitgewerkt te worden tot een map met kant en klare lessen.

Ik heb het mondeling taalgebruik weten te stimuleren door meer te werken met drama. Ik maakte een deelschoolwerkplan rond mijn 'never ending story'.

Never ending, want ik blijf zoeken, bijstellen, fantasieren, etc.

Al met al bewandel ik nog steeds naar volle tevredenheid de alternatieve weg, die ik ruim anderhalf jaar geleden ben ingeslagen.

*Peter van Heereveld, Jenaplanschool 't Vlot'
postbus 16, 9600 AA Hoogezand
tel.: 05980 - 23082*

Een kind geniet van poëzie omdat het bezig is de taal te ontdekken, het ritme, de klanken. Het is bezig de taal meester te worden. Volwassenen menen dat ze daarin geslaagd zijn, maar vaak is hun idioom slechts toereikend om hun vijand te verslaan, of om iets te verkopen, niet om leed te verzachten of vreugde te brengen. Wie jong is heeft nu eenmaal een minder geblokkeerd gevoelsleven. Een volwassene is geneigd zijn geestelijke blikveld te vernauwen. Hij wordt functioneel en de definitie van het functionele is het doelgerichte, het beperkte. De schoonheid van poëzie daarentegen is alles omvattend: 360 graden.

Joseph Brodsky, Russisch-Amerikaans dichter en essayist

AAN DE HAAL MET EEN VERHAAL over de uitleg van (bijbel)verhalen

Het thema “verhalen” blijft boeien! We schreven over “De vergeten taal van het verhaal” (sept.1991) en “Op verhaal komen- over basisverhalen en zingeving” (sept. 1992). Verhalen vertellen is belangrijk in de school. Maar er zijn verhalen en verhalen. Ron Benjamins gaat in dit artikel in op gecomponeerde verhalen uit de religies en levensbeschouwingen (bijbelverhalen zijn hier exemplarisch), de literatuur, voor speciale gelegenheden gemaakte verhalen. Als je dergelijke verhalen vertelt heb je te maken met (meestal) verschillen in CONTEXT waarin het oorspronkelijk verteld en opgeschreven is en de context waarin je het nu vertelt. Daarnaast hebben gecomponeerde verhalen een zekere COMPLEXITEIT en meerduidigheid, waar we mee ‘spelen’. Hoe ga je hiermee om bij het vertellen van verhalen?

Bijkletsen in de kroeg

In cafés verbaas ik me altijd weer over het vermogen van mensen om uren achtereen in gesprek te zijn. Vaak kan ik het niet laten om met een half oor mee te luisteren. De boeiendste gesprekken zijn die, waarin mensen elkaar vertellen wat ze beleefd hebben. Dan gaat het er niet om wat ze vinden, of hoe ze een of andere kwestie willen oplossen, maar gewoon, om wat ze meemaakten en om wat ze dachten toen ze het meemaakten. ‘Even bijkletsen’, heet dat. Wie zegt dat er geen verhalen meer verteld worden, gaat te weinig naar de kroeg.

De leukste gesprekken gaan niet over de meest ingrijpende gebeurtenissen. Juist niet. Het gaat over de meest alledaagse dingen, hoe de zaterdag werd doorgebracht, wat de hond nou weer gedaan heeft of wat de buurman weer gezegd heeft. Het lijkt, alsof het vertellen minstens zo belangrijk is als de gebeurtenis zelf. Of sterker nog, alsof de gebeurtenis aan kracht wint door het te vertellen. Niet door het sterker, mooier of boeiender te vertellen, maar enkel en alleen door het vertellen zelf.

Dit is een van de functies van een verhaal: de directe overdracht van ervaringen. Ik heb iets beleefd en door het je te vertellen maak ik je deelgenoot van die belevenis.

Maar er is een ander soort verhaal, dat minder argeloos verteld wordt. Die verhalen hebben een andere functie. Die verhalen worden zorgvuldig gecomponeerd. De zeggingskracht van elke scè-

ne wordt op een schaalte gewogen. In één verhaal wordt een heel wereldbeeld ontvouwd.

Zo weet Oom Dagobert het altijd klaar te spelen om Donald Duck voor zijn karretje te spannen, maar de overwinning van het kwade is nooit volledig. Zo is Ebenezer Scrooge niet één vrek die op kerstavond tot inkeer komt, maar alle vrekken en al het vrekke in ons tegelijk. Zo is Davids overwinning op Goliath niet alleen die van een herdersjongen op een reus, maar de overwinning van het kwetsbare op brute overmacht.

Context en complexiteit

Beide soorten verhalen, het bijkletsen en de gecomponeerde verhalen, hebben twee wezenlijke kenmerken. Ze staan in een bepaalde context, en ze hebben een zekere mate van complexiteit. Door de context en de complexiteit krijgt het verhaal betekenis.

Een verhaal staat niet op zichzelf. Een verhaal wordt verteld, bedacht of geschreven in een bepaalde context, in een bepaalde situatie. Isabelle Allende schrijft andere verhalen dan Youp van ‘t Hek. Voor een deel komt dat door de verschillende situaties waarin ze verkeren, de context waarin het verhaal is ontstaan, bedacht of geschreven. Bij bijklets-verhalen is die context meestal bekend. Bij gecomponeerde verhalen is de context soms wel bekend, soms ook niet.

De context van de verhalen van Youp van ‘t Hek is voor de meesten van ons bekend. Als hij snerende opmerkingen

maakt over ‘hockeytrutten’, dan weten we meteen naar wie hij verwijst en welke omgangsvormen hij met die term op het oog heeft. De context van de verhalen van Isabelle Allende, die zich dikwijls afspelen in het verleden van Zuid-Amerika, is voor de meesten van ons minder bekend. Soms roepen die verhalen daardoor vragen op. Als Allende bijvoorbeeld vertelt over de verschijning van geesten, zou je willen weten of dat verwijst naar algemeen geaccepteerde gebeurtenissen, of dat dat in de context van het verhaal een bijzondere gebeurtenis is.

Dat je de context niet kent, roept overigens niet alleen vragen op. De verhalen kunnen om dezelfde reden des te meer fascineren.

In de tweede plaats is een verhaal complex.

Bij het bijkletsen valt dat nog wel mee, de verhalen zijn niet ingewikkelder dan nodig is om de ander op de hoogte te stellen van een gebeurtenis. De bijklets-verhalen zijn een directe weergave van ervaringen.

Gecomponeerde verhalen zijn meestal ingewikkelder. Ze zijn ook niet bedoeld om ervaringen direct weer te geven, maar juist om gebeurtenissen in een bepaald perspectief te zetten, een visie op de werkelijkheid te ontvouwen.

Ongერიjdheden, toevalligheden, onlogische gebeurtenissen krijgen volop hun kans. Er wordt gespeeld met sympathieën, slechteriken zijn niet volledig slecht. Er worden zijwegen ingeslagen die op het eerste gezicht dood lijken te lopen en pas later ergens toe leiden. Er wordt gespeeld met voorkennis; de hoofdpersoon zit nog in de rats, terwijl de lezer al weet dat hulp onderweg is.

Een gecomponeerd verhaal lijkt zo ingewikkeld als het leven zelf. Maar toch is het gecomponeerd: de schijnbare toevalligheden in het verhaal zijn door de auteur doelbewust gekozen.

Bijbelverhalen

Bijbelverhalen zijn ook gecomponeerde verhalen. Bijbelverhalen zijn doorverteld en opgeschreven in een bepaalde situatie, waarin die verhalen van belang waren. Maar de context van die

verhalen is slechts ten dele te achterhalen. We moeten het hebben van wat we uit de verhalen zelf kunnen opmaken en wat we uit andere bronnen weten over de tijd en situatie waarin de verhalen werden verteld en opgeschreven. Bijbelverhalen zijn ook complex. De gebeurtenissen worden met een bepaal-

de bedoeling verteld. In de verhalen wordt een visie op de werkelijkheid ontvouwd. Vandaar dat verhalen graag en veel in het godsdienstonderwijs worden gebruikt.

Vandaar ook dat de bijbelverhalen bijna nooit zomaar verteld worden. In divers lesmateriaal wordt het een en

ander uitgelegd aan de kinderen. Die uitleg kan op verschillende manieren worden aangepakt.

Aan de hand van een bijbelverhaal bekijken we twee voorbeelden van hoe die uitleg in z'n werk kan gaan. Het bijbelverhaal is zo kort, dat ik het in z'n geheel opneem.

'En Hij (Jezus) ging tegenover de offerkist zitten en zag met aandacht, hoe de schare kopergeld wierp in de offerkist. En vele rijken wierpen er veel in. En er kwam een arme weduwe, die er twee koperstukjes in wierp, dat is een duit. En Hij riep zijn discipelen en zeide tot hen: Voorwaar, Ik zeg u, deze arme weduwe heeft het meeste in de offerkist geworpen van allen, die er iets in geworpen hebben. Want allen hebben erin geworpen van hun overvloed, maar zij heeft van haar armoede erin geworpen, al wat zij had, haar ganse levensonderhoud'. (Marcus 12, 41 e.v.)

Dit korte verhaal kan aanleiding zijn voor veel uitleg. De gebeurtenis speelt zich af in de tempel. In die tempel is kennelijk een offerkist. Een weduwe gooit daar twee koperstukjes in. Maar wat is een tempel, hoe ziet die eruit? Wat is een offerkist? Wat is een offer? Een weduwe, dat weten we wel, die zijn er nog: dat is iemand van wie de man overleden is en die meestal van een uitkering of van een pensioen leeft. Toch?

Er is lesmateriaal voor het godsdienstonderwijs dat achtergrondinformatie biedt die op deze vragen aansluit. Met andere woorden: de context van het verhaal wordt uitgelegd om te voorkomen dat het verhaal de oorspronkelijke betekenis verliest.

Het verhaal kan ook met andere middelen uitgelegd worden. De manier waarop Titus Gilhuis in zijn boeken 'Nudan, luister' en 'Vertel mij toch...' bijbelverhalen behandelt, is daarvan een voorbeeld. Hij schrijft over dit verhaal onder andere: 'Het gaat bij de vrouw om een totale, restloze overgave aan de God van haar leven'.

Met deze zin formuleert Gilhuis de betekenis van het verhaal, gedestilleerd uit de context en de complexiteit van

het verhaal zelf. Daarmee maakt Gilhuis een keuze. Hij zegt: "Hier gaat het om" en bijvoorbeeld niet: "Het gaat in dit verhaal om iets uit de doeken te doen over gebruiken in de tempel rond de offerkist." Overigens legt Gilhuis wel uit hoe hij ertoe komt om de betekenis van dit verhaal zo te formuleren en omdat dit verhaal nog tamelijk eenvoudig is, kan iedereen zien dat hij hierin wel gelijk heeft.

Vervolgens zet Gilhuis een stap verder. Hij borduurt voort op de door hem aangegeven betekenis van het verhaal. Hij schrijft onder andere: "Van de liele en de vogel kan een mens leren dat hij tevreden moet zijn met het feit dat hij mens is en dat hij moet afleren zichzelf te vergelijken met andere mensen (...). Deed de mens dat ook maar! Louter mens zijn. Tevreden met wat God van hem maakte. Was dat de mens maar genoeg. Hoe onbezorgd zou hij zich dan aan zijn Schepper toevertrouwen." Vanuit deze verbreding van het thema vertelt Gilhuis een verhaal, met een andere context, dat volgens zijn uitleg hetzelfde thema behandelt. De beide verhalen leggen elkaar uit: verschillende verhalen (met een verschillende context en een verschillende complexiteit) die toch dezelfde betekenis hebben.

Het eerste voorbeeld geeft uitleg over de context van het verhaal, met als gewenst effect dat de betekenis van het verhaal niet veranderd of vertekend wordt. Maar over de betekenis zelf wordt geen uitspraak gedaan.

Gilhuis gaat verder, hij formuleert de betekenis van het verhaal en verheldert dat door gebruik te maken van een spiegelverhaal, een verhaal met dezelfde betekenis.

Uitleggen

In het godsdienstonderwijs is het uitleggen van bijbelverhalen algemeen gebruik. In methoden wordt vaak een toelichting voor de leerkracht gegeven, waarin iets verteld wordt over de context en complexiteit van het verhaal. Op grond van die uitleg worden vaak suggesties gegeven voor het vertellen van het verhaal. Voor de leerlingen

volgt dan een 'verwerking', waarbij kinderen aan de slag kunnen met de betekenis van het verhaal.

Op het eerste gezicht is deze gang van zaken logisch. Als de context onbekend is en de complexiteit groot, dan moeten we die zaken uitleggen. Anders verliest het verhaal zijn betekenis.

Toch zitten er bij het uitleggen van verhalen een paar addertjes onder het gras. Het is de vraag of we de context altijd kunnen achterhalen. Zolang het nog om de waarde van kopergeld gaat, kunnen we dat nog wel begrijpen. Maar kunnen we wel begrijpen hoe mensen tweeduizend jaar geleden dachten en voelden? Die subjectieve zaken vormen ook onderdeel van de context van een verhaal. Voor een deel blijft de context van veel verhalen niet te achterhalen.

Het uitleggen van de complexiteit van verhalen is vaak moeilijker dan het uitleggen van de context. Laten we nog eens het voorbeeld nemen van Ebenezer Scrooge in het kerstverhaal van Dickens. Als we een socioloog om een analyse vragen van dit verhaal, zou die waarschijnlijk zeggen dat het verhaal gaat om klasse-verschillen in de vroeg-industriële Britse samenleving. Daar is wat voor te zeggen. Een psycholoog zou eerder zeggen dat dit verhaal gaat over de rol van het geweten in de psyche van mensen. Ook daar is wat voor te zeggen. Vrijwel elke analyse is een beperking van de betekenis van een verhaal. Typisch geval van 'operatie geslaagd, patiënt dood'.

Als we dan toch het verhaal zouden vertellen, is het vertellen van het verhaal niet langer doel op zich, maar een 'middel tot'. Voor de socioloog is het verhaal een middel geworden om te zeggen: kijk eens hoe de klasseverschillen toentertijd lagen. Voor de psycholoog is het verhaal een middel geworden om te zeggen: kijk eens hoe belangrijk het geweten kan zijn. Willem de Haas noemt dit de 'pedagogisering' van het verhaal, hij is er geen voorstander van.

Een ballon in prikkeldraad

Dit is het dilemma: als we iets willen doen met het verhaal, moeten we het uitleggen, maar als we het uitleggen,

gaat het verhaal kapot. Als een ballon gewikkeld in prikkeldraad: zo kunnen we er niet mee spelen, maar als we het prikkeldraad afwikkelen, gaat de ballon geheel kapot.

Sommigen zien er daarom vanaf om verhalen uit te leggen. Ze stellen voor om de boel op z'n beloop te laten. Ook al snapt de toehoorder, de lezer of de kijker niet alles van de context, ook al krijgt hij niet mee wat de bedoeling is van bepaalde gebeurtenissen. Als het verhaal boeit, is er kennelijk iets dat betekenisvol is. Dat dat misschien iets anders is dan de betekenis die oorspronkelijk aan het verhaal werd verleend, maakt niet uit. Het gaat er niet om wat de oorspronkelijke betekenis van een verhaal is, het gaat erom wat het verhaal, hier en nu, bij ons teweegbrengt.

Dit is een oplossing om uit het dilemma te komen, maar fraai vind ik het niet. Het getuigt van al te weinig respect voor de context en complexiteit van het verhaal zelf.

Dus: een ballon in prikkeldraad.

Wat we kunnen doen is dit: heel voorzichtig een klein stukje van het prikkeldraad eraf halen. Een spelletje bedenken, zodat we wèl met een ballon in prikkeldraad kunnen spelen.

Maar één ding nooit doen: ermee aan de haal gaan.

Voor je het weet knapt 'ie.

LITERATUUR

- *Over interpretatie*, U. Eco e.a., Kok Agora, 1993
- *Op verhaal komen, over narrativiteit in de mens- en cultuurwetenschappen*, F. Ankersmit, M. Doeser en A. Kibédi Varga (red.), Kok Agora, 1990
- *Voorwerk, tijdschrift voor godsdienstige vorming in school en kerk*, jr.7, nr.4, uitgave van het Centrum voor Godsdienstige Vorming, thema; verhalen vertellen.
- *Vertel mij toch...*, T.M. Gilhuis en L. Ribbens, Kok Kampen 1990
- *Aan de hand van de bijbel*, W.C. v.d. Waal, Kok Kampen, z.j.

Ron Benjamins is medewerker voor godsdienstonderwijs bij het CPS, Hoevelaken.

ONTDEKKEND-ONDERZOEKEND KOKEN EN ETEN

over koken in het leerplan van een Jenaplanschool

In nogal wat schoolkranten van Jenaplanscholen is een kookrubriek voor kinderen te vinden. In veel andere scholen maakt het koken deel uit van het aanbod aan keuze-cursussen. In hoeverre is het koken een onderdeel van de kern-activiteiten van een Jenaplanschool, in de trant van "koken moet"? In dit artikel wordt gesteld dat koken een zeer belangrijke activiteit is in een Jenaplan-basisschool, omdat het een bijdrage levert aan een groot aantal doelstellingen, met name van wereldoriëntatie.

Ervaringen

Toen ik zo'n vijftien jaar geleden met Jenaplan verwante scholen in de USA bezocht viel het op hoe vaak de (vijf- tot zevenjarige) kinderen in situaties die lijken op onze blokperiode de mogelijkheid hadden om koken te kiezen. Daartoe gingen ze naar een ruimte waar enkele fornuizen bij elkaar stonden en waar tevens eenvoudige recepten te vinden waren. Onder leiding van een ouder of hulp-leerkracht werden daar dan koekjes of broodjes gebakken of werd soep gekookt. Aan het eind van de morgen werden de resultaten in de slotkring binnengebracht en meestal gezamenlijk verorberd (en geëvalueerd!). De groepsleid(st)ers rangschikten deze activiteit onder de belangrijke ervaringen die kinderen op school kunnen opdoen: iets zelfstandig voortbrengen (produceren), dat bovendien bijdraagt aan de klas als gemeenschap.

Een andere ervaring met koken deed ik op in de bovenbouw van een Jenaplanschool in ons land. In het kader van een jaarlijks (rond Pasen) terugkerend project, waarbij de vogels in een naburig parkje vooral op hun zang geïnventariseerd en gekarteerd werden vond ook een excursie plaats naar een gebied iets verder weg, 's morgens heel vroeg. Er werden vrijwilligers gevraagd (met name vijfdejaars kinderen, die het project voor de tweede keer meemaakten) om voor de kinderen die op excursie gingen het ontbijt te verzorgen, wanneer ze terug zouden komen. Er werd overlegd over de inhoud van het ontbijt, over de kosten (de kinderen moesten zelf

inkopen doen, binnen een bepaald bedrag) en over alle overige werkzaamheden. Verder moesten ze alles zelf organiseren en wel zó dat, als de vroege vogelaars terug zouden komen de tafels gezellig gedekt zouden staan, met sneetje brood en een broodje, beleg, een gekookt ei en thee voor iedereen. Dat alles vraagt veel van de kinderen, ga maar na: de inkopen - goed en niet te duur; het berekenen van hoeveelheden, bijvoorbeeld van de benodigde thee en het aantal broden; het inschatten van de tijd die je nodig hebt om niet te vroeg en niet te laat alles klaar te hebben, etc.

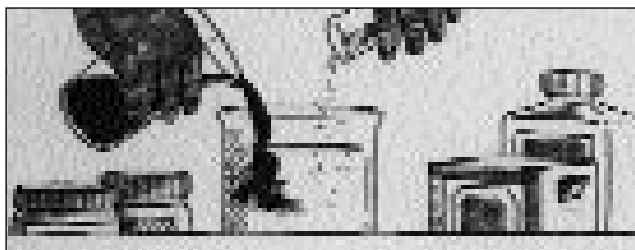
Het werd een prachtig ontbijt, geleid door de voorbereiders en ik heb vooral genoten van de zelfbewuste wijze waarop deze kinderen handelden, het plezier dat ze uitstraalden: dat hebben we toch maar mooi gefikst!

Binnen het project "Natuuronderwijs voor de Basisschool" werd in sommige ontwikkelscholen ook veel aandacht gegeven aan koken en ik heb zelf veel met kleuters gedaan op dit terrein. Dat heeft mijn aandacht voor de potenties van het koken vergroot en in de literatuur vond ik deze intuïtie bevestigd.

Zo weet ik er nog wel een paar!

Koken is heel belangrijk, o ja? Waarom dan wel? De school, ook de basisschool moet al zoveel. Jenaplanscholen vinden al jaren dat een school meer is dan het geven en volgen van lessen in rekenen,

lezen, taal, schrijven en verder in de kennisgebieden en de terreinen van de kunstzinnige vorming. In de Wet op het Basisonderwijs is voor alle scholen vastgelegd dat er aandacht moet zijn voor heel het kind en voor het leven in een multiculturele samenleving. Dat vraagt om een brede vorming en dit is voorts weer vastgelegd in het wetsartikel waarin wordt aangegeven welke inhoudelijke terreinen ("waar mogelijk in samenhang") in een basisschool aan de orde moeten komen. Een goede zaak, mits er ook goed nagedacht wordt over genoemde samenhang. Want anders wordt het gewoonweg teveel en te oppervlakkig en er komt steeds meer bij, zoals de verschillende "educaties". Er moet zoveel en je moet van goeden huize komen als je beweert dat koken in het kernprogramma van een Jenaplanschool thuis-



hoort. Op z'n minst moet je dan laten zien waar het koken (te omschrijven als het bereiden van smakelijke spijzen door middel van koken, bakken, braden en tevens door het combineren van rauwe producten, bijvoorbeeld in salades) een plek heeft in wat toch al "moet". Verder kun je aangeven aan welke doelen koken en de activiteiten daaromheen een bijdrage kunnen leveren.

Integrale doelen

Er zijn doelstellingen die met recht "integrale doelen" voor basisonderwijs volgens Jenaplan genoemd kunnen worden. Ze hebben betrekking op de inhouden (en niet voor één bepaald vak of vormingsgebied) en ook op schoolorganisatie en -klimaat.

Voor ons zijn er in dit verband een aantal belangrijk, deze worden hieronder kort (en beslist niet uitputtend) besproken.

Koken levert een bijdrage aan:

-sociale vorming: samenwerken, iets klaarmaken dat bijdraagt aan de groeps sfeer, iets maken dat anderen gebruiken

en waarover deze tevreden zijn, positief kritisch zijn over wat anderen gemaakt hebben, zorg aan iets besteden;

-de ontwikkeling van gevoelens en waarden: leren omgaan met het onbekende (voedsel) en dat uitproberen, ontwikkeling van smaak, verfijning van smaak, belangstelling voor de voorkeuren van anderen, erkennen van verschillende voorkeuren en gewoonten van zichzelf en anderen, aandacht voor esthetische aspecten van het voedsel en de maaltijd, aandacht voor morele en levensbeschouwelijke aspecten die met koken en eten te maken hebben (religieuze voorschriften en de achtergrond daarvan, keuzes met het oog op een gezond milieu, het welzijn van dieren en/of de mensen in de “Derde Wereld”, etc.), aandacht voor gezondheidsaspecten in het algemeen;

-praktische vaardigheden: de vele (ook liefelijke) vaardigheden die met koken en voedsel te maken hebben en die te vangen zijn onder het kopje “zelfredzaamheid”; deze staan ook in dienst van zorg voor anderen; hieronder valt ook het inkopen kunnen doen, omgaan met geld, etc.;

-ontwikkeling van kennis: kennis van producten en hun herkomst (er kan, ook praktisch, heel goed een relatie gelegd worden met het kweken van met name groenten, om te beginnen met tuiniers), van natuurkundige- en chemische processen in verband met koken en andere aspecten die hieronder iets verder uitgewerkt worden;

-ontwikkeling tijdsbegrip/leren omgaan met tijd: zie daarvoor onderstaand schema; hier liggen belangrijk aanknopingspunten met rekenen/wiskunde.

Educaties

In bovenstaande opsomming zijn al aspecten van verschillende educaties terug te vinden:

-natuur- en milieueducatie- land- en tuinbouwmethoden, keuze van voedsel (kritisch consumeren), omgaan met water en energie;

-ontwikkelingseducatie- kritisch consumeren met het oog op de Derde wereld, “consuminderen”;

-intercultureel onderwijs- verschillen in voedsel, nieuwe soorten groenten en fruit en nieuwe gerechten, voedselvoorkeuren, omgaan met voedsel, etc.

-roldoorbrekend onderwijs: leren van verzorgende activiteiten door jongens en meisjes, met alles wat daarbij komt kijken.

Koken in de ervaringsgebieden van wereldoriëntatie

De verschillende hierboven genoemde aspecten komen tot op grote hoogte “in samenhang” aan de orde in de ervaringsgebieden van wereldoriëntatie. Dat geldt voor:

-Het jaar rond- voeding en de seizoenen,

vroeger en nu;

Techniek- verschillende werktuigen en gereedschappen die gebruikt worden, het materiaal waarvan ze gemaakt zijn, energiegebruik en dat ook vroeger en elders (in andere culturen);

-Samen leven: voeding en gemeenschapsvorming; het organiseren van een multiculturele feestmaaltijd of een zomerfeest voor de hele schoolgemeenschap

-Mijn leven (inclusief Mijn lijf): individuele gezondheid, persoonlijke voorkeuren, levensverhaal, verschillen tussen de generaties (“recepten van oma”, eten in de oorlog);

en vooral voor

-Maken en gebruiken!

Maken en gebruiken

Binnen het ervaringsgebied “Maken en gebruiken” gaat het om een aantal sleutelbegrippen, vaardigheden en houdingen/waarden die veel, zo niet alles te maken hebben met koken en eten. Hieronder staan de voornaamste samengevat.

Deze doelen worden uitgewerkt in een drietal sub-terreinen, “domeinen” genoemd: “arbeid”, “consumptie” en

“duurzaam duurt het langst”.

Binnen “Arbeid” gaat het onder andere om betaalde en niet-betaalde arbeid, om werkverdeling, gelijke kansen en veiligheid, om trots op resultaat, taakbesef, onderlinge afhankelijkheid, teamwerk.

Daar kun je je in verband met koken van alles bij voorstellen. Koken is een

goed voorbeeld van een productieproces, waarin grondstoffen, werktuigen, energie, handelingsvoorschriften (recepten), specifieke handelingen,

dingspatronen (bijvoorbeeld vegetarisme) en motieven daarvoor.

Experimenten die je kunt opeten

Om deze activiteiten heen kunnen allerlei onderzoekjes gedaan worden, die liggen op het terrein van natuuronderwijs. Vergelijkend warenonderzoek bijvoorbeeld, naar verschillende broodsoorten, de prijs per gewicht, de smaak van mensen. Ik heb een paar boekjes staan met de titel "Science experiments you can eat" en daarin staan eenvoudige experimenten beschreven met witte keukenpoedertjes, met gist, rodekoolsap als zuur-indicator en vele andere. De lezer die dat eens wil uitproberen kan ze lenen, op voorwaarde dat een verslag van de uitkomsten weer voor anderen ter beschikking komt.

Continuïteit

Koken biedt vele aanknopingspunten voor goed onderwijs. Het raamwerk van sleutelbegrippen, vaardigheden en houdingen/waarden dat hier globaal geschetst werd biedt mogelijkheden om tot een opbouw door de school heen te komen. Het is ook interessant om eens een ontwikkelingslijn te beschrijven voor recepten van onder- tot bovenbouw. In de map voor "Maken en gebruiken" zullen we zo'n lijn opnemen. Mochten er lezers zijn die daarvoor een bijdrage kunnen leveren of tevens in hun schoolwerkplan koken hebben uitgewerkt, dan zijn die gegevens zeer welkom! Dat geldt ook voor de praktische oplossingen die mensen in de scholen hebben bedacht voor praktische problemen, bijvoorbeeld het gebrek aan kookpitten of ovens. Een grote en goed ingerichte keuken is natuurlijk wel handig, maar sommigen gaan ook met mobiele oventjes en Campinggasstellen aan de gang. Er is hier ook een lijn naar het voortgezet onderwijs, naar het vak

"verzorging" in de Basisvorming, maar ook naar natuuroriëntatie en andere inhoudelijke gebieden.

Het gaat misschien te ver om te zeggen "koken moet!" Maar er valt veel voor te zeggen!

LITERATUUR

*In *De Grabbelton*, uitgegeven door de SLO, zijn enkele bijdragen over koken verschenen, onder andere:

- Natuuronderwijs in de keuken* (p. 4-49, e.v.)
- Van graan tot brood* (p.4-149, e.v. en p. 4-171, e.v.)
- Wat kinderen van koken kunnen leren* (p. 5-59, e.v.).

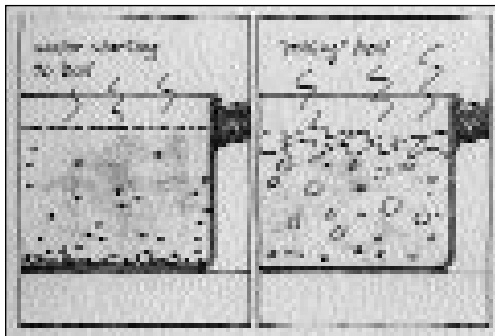
*In het blad "Die Grundschule" verscheen, in combinatie met "Praxis Grundschule" een reeks van vier artikelen over "Kochen und Essen in der Grundschule". Deze zijn gebundeld en opgenomen in de *Suus Freudenthal-Lutter Bibliotheek op het CPS en daar te lenen*.

*Hoven, T. van (1986), *Keukelen: een werkvorm, Het Jonge kind*, jrg. 1986, no.3.

*Vicki Cobb, *Science Experiments you can eat*, Penguin Education, Harmondsworth, 1974

Vicki Cobb, *More science experiments you can eat*, Lippincott, New York, 1979.

Beide opgenomen in de *Suus Freudenthal-Lutter Bibliotheek* (p/a CPS).



afval een rol spelen. Andere werkplekken en productieprocessen kunnen bestudeerd worden naar analogie van een gezins-(en school) huishouding.

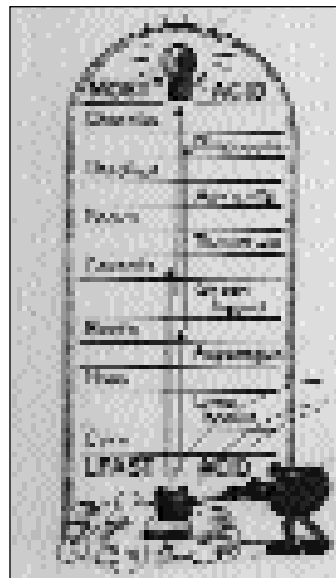
Binnen "Comsumptie" gaat het onder andere om inkomen, behoeften, arm/rijk, letten op de samenstelling van produkten en warenkennis, kritisch consument zijn.

Binnen "Duurzaam duurt het langst" gaat het onder andere om de natuur als bron en als put, om hergebruik en kringloop, beter omgaan met water, energie en materiaal, afwegen en keuzes maken.

Belangrijke leerervaringen van kinderen in de onderbouw zijn onder andere: een eenvoudig productieproces daadwerkelijk reconstrueren, zoals een brood bakken, koken, daarop reflecteren; complexe taken met behulp van handelingsvoorschriften uitvoeren, inkopen doen, bereiden van voedsel van in de natuur verzameld materiaal.

In de middenbouw wordt een complexer productieproces daadwerkelijk gereconstrueerd, wordt aandacht gegeven aan mannen- en vrouwenwerk thuis en op school, worden bij inkopen prijzen en kwaliteit vergeleken, komen "exotische" groenten en fruit onder de aandacht en wordt opnieuw voedsel bereid uit in de natuur verzameld materiaal.

In de bovenbouw komen bestedingspatronen aan bod, wordt de herkomst van produkten getraceerd, worden concrete produkten bekeken en vergeleken, wordt onderzoek gedaan (ook door zelf uitproberen) naar verschillende voe-



NAAR EEN MULTICULTURELE MAALTIJD OP SCHOOL

Welke nationaliteiten zijn op school vertegenwoordigd en in de schoolomgeving te vinden? Er wordt een maaltijd voorbereid door de kinderen en zoveel mogelijk door hen-zelf verzorgd.

Groepsleid(st)ers maken samen met de kinderen een tijdsplanning op het prikbord: in welke week moet wat door wie gebeuren? Hieronder staan de belangrijkste stappen:

-verzameling van recepten op een prikbord;

-een avond voor en met ouders ter ondersteuning van de activiteiten van de kinderen;

-keuze van recepten (zo nodig vertalen ervan), omzetten in voorstellen voor uitwerking door groepjes kinderen;

-definitief samenstellen van het menu voor de gezamenlijke maaltijd;

-planning voor het bereiden: wie, wat, waar, wanneer?

-de dag zelf: koken en eten!

TOM Karbonkel

- Dag Roel, goeie morgen!
- Dag meester, hoe is 't?
- Nou, eigenlijk niet zo best.....
- Hoezo dan meester?
- Ik ben mijn karbonkel kwijt.
- Oei.....!

Daar is Roel even stil van. Dit is serieuze pech. Hoe nu?

- Je vindt hem wel weer meester. Ik ben hem al drie keer kwijt geweest. Maar ik heb hem nog. Kijk!

Hij haalt hem tevoorschijn. 't Is een mooie; dof lichtgroen en elegant van vorm. Als een wonderlijke parel ligt hij daar in de groezelige handholte. Hij is vooral mooi vanwege het verhaal dat eraan vastzit. In feite is een karbonkel een gekristalliseerd verhaal. Vooral deze.

Ik zal het vertellen.

Het speelde, bijna twee jaar geleden nu, in de middenbouw. Roel was toen tien. Als ik eraan terugdenk beleef ik nog het gevoel dat ik had als ik in de buurt van het lokaal kwam. Er was iets niet in orde. Op de gang hoorde je een schrill soort rumoer. En dan:

- Stil, daar komt-ie!!

Vervelender kun je de klas niet binnenkomen.

- Wat is er aan de hand?!

- O, niks!

Maar er was natuurlijk wel iets. Op de derde dag zag ik het. Het had met Roel te maken. In de kring was er ruimte tussen zijn stoel en, aan beide kanten, de rest. Terwijl de kinderen die naast hem zaten, met de rug half naar hem toegekeerd, de neus dichtknepen en gezichten zaten te trekken. Vanuit mijn ooghoeken observeerde ik hoe anderen daarop reageerden. Sommigen leken er plezier in te hebben. Anderen geneerden zich een beetje. Een paar (zoals bijvoorbeeld Marcel) hadden niets door. Roel hield zich groot en onverschillig, maar was klein en verslagen.

Natuurlijk! Veel werd plotseling duidelijk. Pesterijtjes. Ruzies op het plein. Niet bij Roel in het groepje willen zitten. Zinspelingen op alles wat met stin-



ken te maken had. Roel was inderdaad niet altijd even fris. Hij had niet veel contacten. Maar ook aan de rand van een gemeenschap kun je er nog wel volwaardig deel van uitmaken. Nu was er een proces gaande dat Roel over de rand dreig-

de te werken. Zijn eenzelligheid werd tot eenzaamheid.

Ik wist genoeg om tot actie over te kunnen gaan. Demonstratief zette ik mijn stoel buiten de kring:

- Dit is geen kring voor mij! Dit is een leugenkring, die kring van jullie! Je doet net alsof je de dag samen wilt beginnen en ondertussen zit je er eentje uit te pesten.....

Sprekendeweg verhef ik mijn stem. Ik werd kwaad. Echt kwaad. Ik heb ze de huid volgescholden. Woorden en beelden dienden zich als vanzelf aan. Ervaringen van vroeger, racisme, schijnheiligheid, en wat niet al. Als een oudtestamentische profeet heb ik staan oren. Toen met veel misbaar weggelopen, de deur achter me dichtgemept (het glas rammelde gevaarlijk) en vervolgens op de gang geluisterd naar het effect. Een vreemde mengeling van performance en authenticiteit.

Daar stond ik. (Een kind uit de onderbouw kwam langs: - Ha, die meester, eruitgestuurd? Grapje...) Wat nu? Hoe weer binnenkomen? Eerst maar eens praten, we zitten toch in de kring? Ik deed liever iets anders, dat gesprek kon later nog wel, maar wat? Plotseling wist ik het.

In de koffiekamer stond een bakje met kleine stukjes gepolijste halfedelsteen. Ik had ze eens meegenomen om te laten zien, samen met een aantal grotere kristallen. Allerlei soorten en kleuren kwarts, agaat, amethyst, tijgeroog en dergelijke. Prachtig om te zien, te voelen en te horen als je ze door je vingers laat glijden.

Met dit bakje kwam ik weer binnen. Weer was het stil. Er werd nauwelijks geademd. Vijfentwintig paar ogen waren op mij gericht. Wat gaat-ie doen, wat heeft-ie nou weer verzonnen? Ik hou van drama, ik genóót.

- Beste jongelui, sprak ik opgewekt, kijk nu eens goed wat er in dit bakje zit!

Ik keerde het om en daar rolden de gladde steentjes in een feest van glinstering en kleuren over de vloer. Het waren er minstens vijftig. Er ging een zucht van bewondering door de groep:

- Gôh.....!

Marcel vroeg:

- Wat zijn dat, meester?

- Edelstenen, loog ik, edelstenen van onschatbare waarde. Ik zou je niet kunnen vertellen voor hoeveel duizenden guldens hier ligt. En ik moet je meteen maar vragen het aan niemand te vertellen wat je hier hebt gezien. Kan ik daarop vertrouwen? Marcel, belooft gij dat?!

- Wat?

- Dat je het geheim van de karbonkels bewaart!

- Karbonkels...?

- Ja, karbonkels. Zelfs die naam mag niet eens luidop worden genoemd. Dit zijn karbonkels. Er is er één voor elk van jullie. Hij ligt daartussen. Marcel, zoek jij die van jouw er eens tussenuit.

- Ja maar, hoe weet ik nou welke van mij is?

- Zoek hem maar je merkt het vanzelf. Er is er één die op jou ligt te wachten.

En Marcel zocht een karbonkel ertussenuit. Ieder kreeg er één. Ik ook. De rest verdween weer in het bakje.

Het werd een samenzwering, een bondgenootschap, een geheim van ons als groep. Als we elkaar waar en wanneer dan ook tegenkwamen dan was er de karbonkelceremonie: Mag ik je karbonkel even zien? Een groot amethistkristal met veel facetten werd in de klas gezet als symbool van onze eenheid. (- En als er iemand van ons ziek is, meester, dan mag die hem een tijdje thuis hebben...)

- Zoek eens iemand die een karbonkel heeft met ongeveer dezelfde kleur als die van jou. Vandaag trek je de hele dag met hem op..... Langzamerhand werd ook Roel weer opgenomen in het gezamenlijke spel. Het gesprek werd pas een half jaar later gevoerd, toen er voldoende afstand was.

Het karbonkelverhaal had vele vervolgen. Roel was de eerste die hem kwijt was, verdikkeme de volgende dag al. Wat doen we met dat gegeven?

- Hij doet niet meer mee! Hij vond het

toch al flauwekul...

- Nee, da's niet eerlijk.....

Roel kreeg een tweede kans. De dag daarop liet hij hem al weer aan me zien. Volgens mij had hij hem thuis verstopt. Bij Sharon thuis was de hele familie

aan het zoeken geweest toen ze de karbonkel kwijt was. Hij lag in de tuin. Sommige karbonkels zijn voorgoed verdwenen (- Maar ze zijn er nog wel..... ergens!). Er zijn karbonkels verhuisd. En de grote karbonkel heeft op

verschillende nachtkastjes gelegen.

Dit jaar gaat het laatste deel van de 'karbonkelgroep' van school.

Op hun afscheidsfeest zullen we het vast over dit verhaal gaan hebben.

Ik wou dat ik mijn karbonkel terug had.

RECENSIES

Jeugdliteratuur en leesonderwijs in de basisschool

Ad Boes

Lezen voor je plezier

Na de boeken van Annerieke Freeman, die hier eerder zijn besproken (sept. 1986 en januari 1992), verschenen "Lees meer fruit" van Will van Peer en "Lezen voor je plezier" van H. Blok over verwante thema's.

In het boekje van Blok wordt verslag gedaan van een voorstudie op het gebied van jeugdliteratuur op de basisschool. In 1990 en 1991 is in de groepen 7 en 8 in een dertigtal basisscholen in Amsterdam en omgeving de positie van jeugdliteratuur in beeld gebracht. De aanleiding voor het onderzoek vormen aanwijzingen uit het onderzoek naar het taalonderwijs bij het project PPON. Slechts op de helft van de basisscholen wordt regelmatig aandacht besteed aan jeugdliteratuur. De oorzaak zou gevonden moeten worden in overaccentuering van de zakelijk-communicatieve aspecten in het taalonderwijs, maar ook in verandering van het vrijetijdsgedrag van kinderen.

Met behulp van vragenlijsten voor leerkrachten en voor leerlingen is getracht een indruk te krijgen van de onderwijspraktijk op het gebied van jeugdliteratuur.

De auteur trekt uit het onderzoek een aantal conclusies:

- bij veel leerlingen kan worden gesproken van een positieve leeshouding (vergelijkingsmateriaal ontbreekt overigens)
- bij meisjes is die houding positiever
- bij vrije-tijdsbesteding scoort lezen hoog
- lezen blijkt een overwegend individuele bezigheid te zijn, lezende kinderen krijgen weinig steun, suggesties, tips; ze praten weinig met anderen over wat ze hebben gelezen.

Blok eindigt het verslag met suggesties voor vervolgonderzoek. Een deel daarvan zou als onderdeel van het volgende PPON-taalonderzoek kunnen worden opgenomen. Bij het vorige, in 1990, is literatuuronderwijs volgens hem ten onrechte buiten beschouwing gebleven. Onderzocht zou ook moeten worden of er samenhang bestaat tussen de leeshouding van kinderen en de didactiek in een groep of school. Meer dan indicaties dat die relatie er ook is zijn er op dit moment nog niet. Voorts zou een onderzoek naar voorleespraktijken, waarbij interactieve en weinig of niet interactieve didactieken worden vergeleken, de moeite waard zijn. Het vooronderzoek maakt duidelijk dat er grote verschillen bestaan in leeshouding bij allochtone kinderen. Nader onderzoek zou de oorzaken daarvan boven tafel kunnen krijgen.

Het aardige van het verslag van deze voorstudie is dat de vragenformulieren als bijlage zijn opgenomen. Zonder dat men daaraan vergaande conclusies kan verbinden is het mogelijk de lijsten in de eigen school te gebruiken. Met dat materiaal wordt een beter beeld verkregen dan bijvoorbeeld met de leesattitudeschalen die het CITO op de markt heeft gebracht.

Waarom wel zo leren lezen en niet zo?

Will van Peer doet in "Eet meer fruit", waarvan de titel is ontleend aan een gedichtje van Annie M.G. Schmidt, verslag van onderzoek op diverse deelgebieden van leesonderwijs, waaronder het leren vertellen door kinderen, de plaats van literatuur in het gezin, de effecten van Sesamstraat, literatuur op cd en cassette, televisie en lezen en hardop lezen, het laatste in een hoofd-

stuk over "lessen tegen de literatuur". Ik heb het boek met bijzonder veel plezier gelezen, omdat ik er zoveel in herkende, maar ook omdat het een belangrijke bijdrage levert aan argumentaties voor de ene leespraktijk en tegen de andere. Het boekje geeft een frisse kijk op wat er in scholen plaatsvindt en waarbij logica zo vaak lijkt te ontbreken. Ik beperk me nu tot de inhoud van enkele hoofdstukken.

Wat is literatuur?

De auteur besteedt allereerst aandacht aan de vraag wat literatuur is. Hij hanteert een breed begrip hiervan en beoordeelt prentenboek, poëzie-album, jeugdboek, mop, anekdote, tekenfilm en Bert en Ernie (Sesamstraat) op literaire kenmerken. Zo hebben prentenboeken een pre-literair karakter, terwijl tekenfilms sterke overeenkomsten vertonen met literaire teksten. Het hoofdstuk verlost de lezer zo nodig van krampachtigheid: men herinnere zich discussies of "Kees de jongen" van Theo Thijssen tot literatuur gerekend kan worden....

In een hoofdstuk over lezen in het gezin wordt onder meer duidelijk gemaakt dat er belangrijke verschillen zijn tussen de diverse manieren waarop in het gezin wordt (voor-)gelezen. Van Peer onderscheidt, inhakend op een door Van Lierop verricht onderzoek, een formele- en functionele visie op literatuur. In het eerste gezin wordt er gelezen omdat dat "moet", in het tweede staat het antwoord op de vraag wat gelezen zou kunnen worden veel meer centraal.

Boeiend is het hoofdstuk over de ontwikkeling van het vertellen van verhalen door kinderen en de rol die volwas-

senen daarbij kunnen spelen. Een verhaal vertellen is een interactieve activiteit bij uitstek. Het verslag van het onderzoek bevat de analyse van protocollen, met behulp waarvan duidelijk wordt welke processen vertellers ondergaan.

Het hoofdstuk over Sesamstraat eindigt met de conclusie dat beeld en geluid ieder eigen specifieke mogelijkheden hebben voor het overdragen van informatie. Belangrijk acht Van Peer dat kon worden vastgesteld dat kinderen van vijf jaar bij het navertellen van een verhaal in staat zijn onderscheid te maken tussen teksten en de context waarin die zijn ingebed. Zo'n literaire benadering is al aanwezig voordat kinderen systematisch met leesonderwijs beginnen. Wat daarbij precies de rol van een programma als Sesamstraat is of zou kunnen zijn is nog niet duidelijk.

Lessen tegen literatuur

Het hoofdstuk "Lessen tegen de literatuur" is het meest prikkelend, omdat het alledaagse onderwijspraktijken aan de kaak stelt.

De auteur somt op in welke situaties mensen met hardop lezen worden geconfronteerd en vergelijkt dit vervolgens met de functie van het hardop lezen in de leesdidactiek. Hij maakt duidelijk hoe hardop lezen het begrip ernstig kan verstoren. Zijn betoog wordt geïllustreerd met een voorbeeld uit "De gelukkige klas" van Theo Thijsen (Amsterdam 1982): Vanmorgen leest-ie het zinnetje: - Het kwam er op

aan, den vijand vóór te zijn. Met nog een extra-nadruk op 'zijn'.

Ik laat hem stoppen. Denk natuurlijk: daar snapt-ie toch klaarblijkelijk niets van.

Ik vraag: -Wat moesten ze nu?

- De vijand vóór zijn, zegt Fok, d'r eerder zijn dan hij.

- Was dat erg nodig? vraag ik.

- Nou natuurlijk, zegt Fok glimlachend.

- Zo, hoe weet je dat?

- Het staat er.

- Wat staat er?

- Dat het er op án-kwam.

- Precies zeg ik heel voldaan.

- Nou, begin dan nog 'es.

Ik had werkelijk weer 'es hoop, dat het zinnetje nu beter zou gaan. Maar Fok las weer als 'n volslagen idioot: Het kwam er op aan, de vijanden voor te zijn (p.32).

Het geloof dat de leesvaardigheid van een kind zal toenemen door hardop te lezen is, zo merkt Van Peer op, "echter niet in overeenstemming met de volgende feiten:

1. Kinderen (én volwassenen) met een povere techniek in het hardop lezen, kunnen desondanks wat zij hardop lezen adequaat begrijpen
2. Het is heel goed mogelijk dat een kind (of volwassene) een tekst op uitstekende wijze hardop leest en er desondanks weinig of niets van begrijpt".

Leesplezier onmogelijk maken

In traditioneel leesonderwijs, of dat nu klassikaal of in groepen plaatsvindt doet er niet toe, wordt leesplezier syste-

matisch onmogelijk gemaakt, omdat gezamenlijke beleving er ontbreekt, er geen genoegen worden verschaft en aan vormkenmerken geen aandacht wordt besteed. Het leestempo wordt bepaald door wie hardop leest, "het vocale apparaat kan de snelheid van onze hersenprocessen niet bijhouden. (...) Er wordt op een willekeurig moment in het verhaal begonnen, op een willekeurig moment gestopt. (...) Wat hier gebeurt is systematische destructie van literatuur en literaire vorming".

Studiemateriaal

Het is zinvol om van beide boeken kennis te nemen. Het boek van Van Peer leent zich uitstekend voor een studiebijeenkomst over het leesonderwijs: elk teamlid leest een of meer hoofdstukken, doet daarvan verslag en geeft leiding aan de bespreking ervan in het licht van de eigen leesfilosofie en praktijk. Enkele hoofdstukken, zoals die over lezen thuis en leren vertellen, lenen zich voor een bewerking in een ouderkrant. Lezen is een van de belangrijke deelgebieden in het onderwijs waar huis en school elkaar beslist moeten ondersteunen.

BESPROKEN WERDEN

- Will van Peer "Lees meer fruit", Bohn/Staf-leu/Van Loghum, Houten/Zaventem 1992 (prijs f42,7), ISBN 90-3680-191-5
- H. Blok, "Lezen voor je plezier, hoe staat het daarmee bij leerlingen op de basisschool?", Rapport nr. 286, SCO, Grote Bickersstraat 72, 1013 KS Amsterdam, 1992 (prijs f10.-), ISBN 90-6813-118-4.

Vandaag kook ik met kinderen uit mijn kookboek.

Felix Meijer

De redactie van *Mensen-kinderen* ontvangt regelmatig schoolkranten. Het is opvallend dat bijna iedere krant een kookrubriek heeft, sommige zelfs speciaal gericht op kinderen. Om de redacties wat te helpen bespreken we hier drie net verschenen kookboeken.

Koken met kinderen.

Charlotte Borggreve en Josien Eissens, medewerkers van het Kinderkookcafé in Amsterdam, waar kinderen van zes tot en met twaalf jaar in groepjes van

zes terecht kunnen om een diner of lunch te bereiden, schreven 'Koken met kinderen'. Ze richten zich daarbij op het koken in het buurthuis of thuis met een groepje kinderen en zelfs op school met een hele klas.

Bij alle recepten wordt er van uitgegaan dat er één volwassene meewerkt. Naast de recepten wordt er aangegeven welke taken er zijn en in welke volgorde deze uitgevoerd moeten worden.

Hoewel de beschrijvingen voor kinderen duidelijk zijn, is de hulp van een volwassene noodzakelijk. Daardoor is het mogelijk om dit boek al vanaf zes jaar te gebruiken, onder begeleiding van een volwassene.

Er zijn ongeveer vijftig recepten opgenomen, die niet alleen uit Nederland afkomstig zijn, maar ook uit Polen, Marokko, Spanje en Turkije.

Vandaag kook ik.

Dit kookboek, geschreven door L. Olthuis, is meer gericht op de individuele jonge kok. De beschrijvingen zijn dan ook wat uitvoeriger en gestructureerder, terwijl tevens de moeilijkheidsgraad van een recept aangegeven wordt.

Het boek heeft vele overzichtelijke rubrieken, zoals Basisrecepten, waarin geleerd wordt om aardappels, eieren, pasta en rijst te koken, Voor-, Hoofd-, Bij- en Nagerechten, traktaties, tussendoortjes enz. enz.

Ten slotte is er nog een rubriek met wetenswaardigheden, waarin op een eenvoudige en duidelijke manier allerlei informatie gegeven wordt over bijvoorbeeld de groeiwijze van tomaten, cacao, kokosnoten en rijst; hoe kweek je een ananasplant, ui, knoflook of taugé; hoe maak je diverse soorten groente schoon; wat voor vlees levert een koe en varken; hoe dek je de tafel; enz. enz.?

Het bevat een inhoudsopgave, geordend per rubriek en een register. Bij ieder recept wordt vermeld hoeveel tijd de bereiding vergt. Voor kinderen vanaf ca. tien jaar een uitstekend boek om zelfstandig mee aan de slag te gaan.

In beide bovengenoemde boeken zijn zwart-wit pentekeningen opgenomen, die meer de functie van versiering dan van uitleg hebben.

Mijn kookboek.

In dit boek van Caroline Green, vertaald vanuit het Engels, spelen de foto's



Illustratie Thea Peters uit: 'Vandaag kook ik'

een veel grotere rol. Na een inleiding en moeilijke informatie over eiwitten, koolhydraten, vetten, vitamines, mineralen en vezels volgen de recepten. Ieder recept beslaat twee pagina's, waarop het eindprodukt, plaatjes met tekst, waarmee stap voor stap wordt uitgelegd hoe de bereiding verloopt, een kader met ingrediënten en een kader met benodigd keukengerei afgebeeld zijn.

Door deze overzichtelijke manier van presenteren kunnen kinderen vanaf ca. tien jaar met behulp van dit boek zelfstandig koken. Bij het gebruik van een mes, het fornuis of de oven wordt steeds de tip gegeven om een volwassene om hulp te vragen.

Het bevat een inhoudsopgave met als rubrieken Ontbijten, Hoofdmaaltijden, Zoete lekkernijen, Feesthapjes, Feestdrankjes en Een compleet diner. In het register zijn alle recepten nog eens opgenomen.

Het boek biedt door het grote formaat (27x29 cm) en de vele kleurenfoto's een aantrekkelijk beeld, terwijl de vertaling geen problemen oplevert.

teacher van kinderen uit groep drie. Haar beschrijvingen lijken wat op die uit een logboek, met dat verschil dat hier de nadruk op het kind ligt en min-

Tenslotte

Mocht u als redactielid van een schoolkrant overwegen om één van deze boeken aan te schaffen: 'Mijn kookboek' geeft een overzichtelijk beeld van een recept, gemakkelijk om direct over te nemen in uw krant. Het vraagt weinig bewerkingen, slechts wat knip- en plakwerk. De keuze van de recepten is echter minder verrassend dan in de andere twee boeken.

Zowel 'Vandaag kook ik' als 'Mijn kookboek' is gericht op één tot twee koks, terwijl 'Koken met kinderen' juist laat zien hoe dat met een grote groep georganiseerd kan worden.

Alleen in het laatstgenoemde boek heeft men ook oog gehad voor de buitenlandse keuken.

'Vandaag kook ik' geeft de meeste informatie, niet alleen over de diverse gerechten, maar ook over zaken, die met ons voedsel te maken hebben.

Welk boek u ook kiest, het effect zal hetzelfde zijn: u zult trek krijgen en enthousiast worden om zelf of met kinderen te gaan koken.

BESPROKEN WERDEN:

- 'Koken met kinderen'
C. Borggreve en J. Eissens,
Kosmos, Utrecht, 1991
ISBN 90 215 1664 0
64 pagina's, prijs f 19,90
- 'Vandaag kook ik'
L. Olthuis,
Ploegsma, Amsterdam, 1991
ISBN 90 216 1413 8
144 pagina's, prijs f 24,95
- 'Mijn kookboek'
C. Green,
M & P, Weert, 1992
ISBN 90 6590 652 5
96 pagina's, prijs onbekend

De deur gaat open ...

... een kind komt binnen.

Zo beginnen alle hoofdstukken van het boek waarin Ettie Huizing verslag doet van haar ervaringen als remedial

Felix Meijer

op de leerkracht of op het handelingsplan. Wat er met de kinderen gedaan wordt en waarom, wordt zeer sporadisch aangegeven.

De negen kinderen worden op een sobere manier beschreven, maar daarmee wordt wel duidelijk dat hier iemand met zorg en gevoel voor kinderen aan het werk geweest is.

“(...)'Jij bent helemaal geen juf'
'Ik ben wel een juf.’

Het geluid van vrede.

De laatste tijd komen kinderen uit mijn bovenbouwgroep regelmatig met verhalen over het Jeugdjournaal of met foto's uit de krant naar school: oorlog in het voormalige Joegoslavië, gevechten in het Midden Oosten, ontspoorde treinen, neergestorte vliegtuigen, hongersnood in Afrika, enz., enz.

Aan de ene kant vind ik het belangrijk dat kinderen er met elkaar over praten, maar tegelijkertijd wil ik er voor waken dat ze al het wereldleed op hun schouders nemen. Daarom twijfel ik ook nog wel eens aan het nut van de actualiteitenkring, het bekijken van het School TV-journaal of het Jeugdjournaal. Belasten we kinderen niet teveel met allerlei ellende, waar ze zelf geen invloed op uit kunnen oefenen?

Het liefst zou ik ze het volgende idee mee willen geven, dat Theo Olthuis in zijn nieuwe bundel 'Het geluid van vrede' in het gedicht 'Voor Anne F.' weer geeft:

'Lieve Anne,

Wat je schrijft is waar.
Grote mensen doen maar.
Laten bommen vallen,
pikken een land.
vervuilen de lucht,
de zee en het strand.
Rijden te hard
en drinken te veel.
Gaan uit elkaar of spelen toneel
Maar ik heb een mooi visioen:
Eens ...
zullen wij het anders doen!

Je vriendin Kitty' (bladzijde 12)

In tegenstelling tot Olthuis' vorige bundel 'Ergens is een heel eind weg' heeft de thematiek van deze gedichten te

Weer dat intrigerende lachje: 'Niet waar.' Een beetje verbluft vraag ik wat ik dan wel ben.

Ze had daarover nog niet nagedacht. Ze taxeert me en zegt dan: 'Ja nou, ik weet het niet hoor. Je bent gewoon een mens.'" (bladzijde 38)

maken met allerlei problemen in de wereld. De bundel opent met het gedicht 'Pril':

'Je wordt wakker
enkel stilte.
Je kijkt om je heen,
de bekende dingen.
Een blik door het raam:
geen vuiltje aan de lucht.
Aan deze dag is nog niets stuk.
Nu heel voorzichtig opstaan.
(bladzijde 9)

en eindigt met het gedicht, waaraan de bundel zijn naam ontleent:

'Het geluid van vrede

M'n moeder op het balkon,
genietend van de voorjaarszon,
af en toe een zuchtje.
M'n vader met de krant,
languit op de bank.
Afen toe geritsel
en een kuchje.
Geen televisie, geen telefoon.
Wel bijzonder, heel gewoon
de stilte,
zelfs boven en beneden.
Dit is het dus,
zolang het duurt:
het geluid van vrede.'
(bladzijde 46)

BESPROKEN WERD:

- 'De deur gaat open'

E. Huizing

Kok, Kampen, 1991

ISBN 90 242 6790 0

103 pagina's, prijs f 20,50

Felix Meijer

Daartussenin staan 33 gedichten, die onder andere gaan over dieren mishandeling, marteling, overvallen, zwerfkinderen, kogels, oorlog, pesten en angst.

In het artikel 'Oorlog voeren is mensenwerk, vrede maken ook.' in Mensen-kinderen, november 1992 stelt J.D. Tuinier:

'(...)Want als we het begrip vrede als een toestand omschrijven (zoals in 'Het geluid van vrede' F.M.) en daarnaast ook nog eens moeite hebben om negatieve aanduidingen te vermijden, wordt het niet gemakkelijker om aan vredesopvoeding te werken. We hebben dan de neiging om al het niet-humane en het problematische in onze (wereld)samenleving in ogenschouw te nemen in de hoop dat we via de opvoeding het tij kunnen keren. Maar zo krijgt vredesopvoeding een anti-karakter. Dat zien we bijvoorbeeld het sterkst in de begrippen anti-discriminatie onderwijs of anti-racistische vorming. Maar ook mensenrechten en milieueducatie nemen de schendingen van de mensenrechten en de vernieling van de schepping als startpunt. We moeten ons realiseren dat dit anti-karakter onze mogelijkheden beperkt. Het is veel zinvoller om het startpunt van vredesopvoeding te leggen in een positieve formulering. Waarin vrede niet mijlenver in de toekomst ligt, maar dagelijks in ons zijn en ons handelen en dat van kinderen zichtbaar gemaakt kan worden.' (bladzijde 18 en 19)

Als in tegenspraak met Olthuis' opmerkingen met deze bundel: hij probeert kinderen bewust te maken van allerlei misstanden in de wereld. Het is niet het met Tuinier eens dat het is om met kinderen te werken aan



de goede dingen in het hier en nu. Ook ik vind dat het beter is om het bos in te gaan en daar de natuur echt te beleven dan een project op te zetten over de gevolgen van zure regen voor dit bos. Toch wil ik de negatieve zaken in de wereld niet constant vermijden: struisvogelpolitiek lijkt me ook voor kinderen niet juist. Deze gedichtenbundel geeft de gelegenheid om kinderen in aanraking te brengen met de minder leuke facetten van hun leefwereld, niet alleen gericht op de verre toekomst, maar juist op het heden: ze nodigen uit tot een gesprek

over het lot van de marmot in zijn kooitje, de eenzaamheid van een Turks meisje op de speelplaats, de schrik van een oudere man, wanneer een jongetje plotseling voor zijn fiets springt, het pesten en gepest worden en om het positief te besluiten, zoals Tuinier dat voorstaat, het sluiten van vriendschap. De overige gedichten zijn volgens mij goed te gebruiken als illustratie van de gevolgen voor kinderen in een oorlog: eenzaamheid, gebrek aan voedsel, verdriet. Dit als tegenhanger voor de zakelijke manier waarop kinderen praten over cijfers en feiten van diverse ram-

pen en oorlogen, of die nu in werkelijkheid of in een film gebeurd zijn. Deze bundel biedt iedere bovenbouwgroep een prima aanleiding of afronding van een gesprek, dat niet over de omvang, maar over de emoties van een gebeurtenis gaat. Rest nog de sfeervolle potloodtekeningen van Harmen van Straaten te vermelden.

BESPROKEN WERD:
"Het geluid van vrede" T. Olthuis
Ploegsma, Amsterdam, 1992
ISBN 90 216 1464 2
48 pagina's, prijs f 19,95

Wapen

*Het grootste wapen
 is je mond,
 hier kun je alles
 stuk mee maken.
 Het snelste wapen
 is je mond;
 met woorden
 kun je feilloos raken.
 Maar nog sneller dan 't geluid
 is de snelheid van het licht.
 Als blikken konden doden,
 deed je gauw je ogen dicht.*



Voldoende

*De vrede is getekend.
 De ruzie, waar geen eind
 aan leek te komen,
 bijgelegd.
 Mijn vriendje en ik,
 we hebben alletwee
 geen woord gezegd.
 Maar één blik
 was toevallig
 net voldoende.*

(bladzijde 28-29)

Degas, de schilder en zijn verhaal

Pieter Quelle

Kinderen informatie verschaffen over een schilder - en het bijzondere van die schilder - op een zodanige wijze dat ze daardoor in hem geïnteresseerd raken, in zijn 'bezetenheid' en dus voor beeldende kunst, is geen eenvoudige zaak. Educatieve medewerkers van musea houden er congressen over en schrijven dikke boeken, wanneer men met een bepaalde methode succes denkt te hebben. Er is ook een andere methode, los van het museum, via een leesboek. Soms heel ambitieus opgezet zoals de twee delen van 'Hoe schilder hoe wilder' van Miep Diekmann en Marlieke van Wersch. Veelal verliezen de auteurs zich in vervelende verhaaltjes met veel verbale informatie, niet terzake doende details, onwaarschijnlijke gebeurtenissen en kinderen die als volwassenen reageren. Kortom, van enige identificatie kan geen sprake zijn.

Eigenlijk ken ik maar één uitzondering: 'Ik houd van de tuin van Monet' van Christina Björk en Lena Anderson, eerder in Mensenkinderen (september 1989) besproken. Het bijzondere van dat boekje is dat de hoofdpersoon, Linea, van bloemen houdt en daardoor geïnteresseerd raakt in een schilder die ook zo van bloemen hield: Monet. Als lezer worden we primair geconfronteerd met een emotie van de hoofdpersoon en die emotie wordt herkend bij een schilder.

Er is ook een mogelijkheid om de schilder zelf de hoofdpersoon te laten zijn. De schilder vertelt in de ik-vorm aan de (jeugdige) lezer al wat hij denkt dat de lezer wil weten. Deze manier van benaderen is interessant en wordt toegepast in de serie: 'Op bezoek bij.....' van Gottmer in Bloemendaal.

Bij uitgeverij Casterman verscheen het afgelopen jaar een serie boekjes onder de titel 'De schilder en zijn verhaal', met deeltjes over Da Vinci, Bruegel, Van Gogh, Matisse, Picasso, Chagall en Degas. Het zijn vertalingen uit het Frans. Wij kregen het boekje over Degas toegestuurd.

Het boekje is opgezet volgens het verhaalprincipe: een enthousiaste onderwijzer organiseert een museumbezoek voor kinderen die 'overlopen' van creativiteit (deze kinderen gaan liever zelf aan de slag, volgens mij) en de schrijver strooit maar met de meest onwaarschijnlijke informatie.

'En wie is nu jullie lievelingsschilder?', vraagt Jasper aan het einde van het bezoek. Enig idee wie bijna al onze stemmen kreeg? Degas. Daar kijk je van op? Natuurlijk er zijn genoeg ande-

re interessante kunstenaars maar....'

Het boekje gaat over Degas en de schrijver wil dat de kinderen in het boek na een museumbezoek Degas uitroepen tot lievelingsschilder. Zo werkt dat dus in boeken, maar niet in het echt bij de lezer.

Op deze wijze kabbelt het verhaal in al zijn onwaarschijnlijkheden maar door met allerlei vragen en opmerkingen van kinderen die kinderen niet maken en die dus stierlijk vervelend zijn om te lezen.

Maak je eigen spel

Het eerste deel, dat de titel 'Het plannen, ontwerpen en aanbieden van sport- en spelactiviteiten meegekregen heeft, vormt een inleiding op het tweede, praktische deel. De sport- en spelactiviteiten worden voornamelijk opgezet om in een gymzaal te spelen, waarbij beweging centraal staat. De Amerikaanse auteurs hebben veel papier nodig gehad om duidelijk te maken dat bij het veranderen van een spel een aantal factoren beïnvloed kan worden: het doel, het aantal spelers, het aantal groepjes, welke bewegingen er gemaakt moeten worden, welk materiaal

Wat overblijft is het slechte Nederlands: 'We heugden ons al op de volgende bijeenkomst...' in plaats van 'We verheugden ons op....' en de mooie plaatjes van de schilderijen, maar die kan je ook, en beter, bekijken als je een echt boek over Degas koopt.

BESPROKEN WERD:

De schilder en zijn verhaal: Degas.

door: Jacqueline Loumaye

uitgegeven door Casterman Nederland, Dronten, 1992. Prijs: f 24,90.

VERDER GENOEMDE LITERATUUR:

- *Christina Björk/Lena Anderson. Ik houd van de tuin van Monet, Ploegsma, Amsterdam, 1988.*
- *Miep Diekmann/Marieke Wersch. Hoe schilder, hoe wilder, Leopold, Den Haag 1986/1988.*
- *Serie: Op bezoek bij.....(respectievelijk: Picasso, Rembrandt, Degas, Rousseau), Gottmer, Bloemendaal.*

Felix Meijer

er gebruikt wordt en de organisatie.

In het tweede deel worden voorbeelden van spelen en van diverse veranderingen gegeven. Men geeft bij ieder spel een beschrijving, het benodigde materiaal, de organisatie, de alternatieven en een aantal vragen, waarin geïnformeerd wordt naar het resultaat van een verandering. De auteurs stimuleren hiermee leerkrachten en kinderen om creatief met spelen om te gaan door steeds één aspect te veranderen.

Aan bod komen tik-, werp- en vangspelen, estafettevormen, balspelen (honk-, soft-, basket- en volleybal, tennissen)

en ten slotte enige cognitieve spelen (geheugen-, taal- en rekenspelletjes). Voor gymlessen op de basisschool geven met name de beschrijvingen van de tik-, werp- en vangspelen en de estafettevormen vele suggesties om direct aan de slag te gaan en zelf te gaan experimenteren.

BESPROKEN WERD:

"Maak je eigen spel" G. Morris en J. Stiehl

vertaald door B. Boetes

Intro, Nijkerk, 1992

ISBN 90 266 1992 8

144 pagina's, prijs f 27,50

Gebed

*Om der kinderen wille
voor wie de wereld nieuw is
die de ontdekkingsreis van hun leven
maken
bidden wij tegen onze eigen vermoeidheid
en tegen ons cynisme
want wij weten hoe oud de wereld al is
hoe lang de geschiedenis al
hoe ver de vrede
wij weten dat hun ontdekkingsreis
zal stuiten op een werkelijkheid die
bitter is
wij bidden dat we het kind in ons
dat we waren en dat we zijn
niet verloochenen zullen
maar het liedje van verlangen blijven
zingen*

ZORGVERBREDING: het had meer op kunnen leveren

In het eerste gedeelte van de recensie over het boek van Els Schram “Zorgverbreding in vernieuwingsscholen”, hebben we geprobeerd de aangedragen informatie zo te ordenen dat schoolteams hun eigen opvattingen over zorgverbreding konden spiegelen aan opvattingen van de collega’s, die in het onderzoek van Schram beschreven werden. Vandaar ook een uitgebreide beschrijving met concrete tabellen en kijkwijzers die in het onderzoek naar voren kwamen.

Naast deze overdracht van informatie volgt nu toch ook een kritische reflectie. Kritisch naar het onderzoek van Schram toe, maar ook kritisch naar de zorgverbredende Jenaplanpraktijk.

De verwachting die de auteur van te voren had, dat met name gerenommeerde vernieuwingsscholen als Jenaplan en Montessori een goede aanzet zouden geven voor een verantwoorde zorgverbreding, werd door het onderzoek helaas niet bevestigd. Sommige “gewone” scholen deden het in dit onderzoek nog beter. Ten opzichte van de Montessori-scholen kwamen de Jenaplanscholen relatief goed naar voren, maar toch! Groepsleiders in deze Jenaplanscholen (te zwaar belast) hebben op zich wel een goede grondhouding, maar in de praktijk weten ze niet goed met verschillen tussen kinderen in de stamgroep om te gaan. Het concept van Petersen geeft volgens Schram wel goede mogelijkheden voor een brede zorg. Is de praktijk dan een verkeerde weg ingeslagen? Of heeft de onderzoeker misschien te weinig oog gehad voor de echte zorgverbreding in de Jenaplanscholen?

Dit is het tweede deel van de recensie over het proefschrift van Els Schram. Het eerste deel verscheen in Mensen-kinderen van januari 1993.

Een wijze van kijken

Een van de onderdelen van het blok antropologie in de nascholing Jenaplan, is het maken van een logboek. Groepsleiders beschrijven daarin een kind uit hun stamgroep op een subjectieve manier. Geen saaie objectieve weergave van “uiterlijk gedrag van het kind”, maar een betrokken beschrijving. Een pogen het kind in zijn breedte en diepte tot zijn recht laten komen, en tegelijkertijd je eigen persoon als stamgroep-leider daarbij te betrekken. De nadruk ligt op de reflectie op en in de relatie opvoeder - kind. Het groepsgewijs lezen en becommentariëren van elkaars logboeken richt zich op inhoud en wijze van beschrijven, maar vooral op het kindbeeld dat volgens de lezer uit de beschrijving naar voren komt. In de afgelopen jaren kwamen in de diverse logboeken pareltjes van pedagogische betrokkenheid voor, met name: een duidelijke gerichtheid op de eigenheid van het kind, oog voor diverse facetten van de relatie opvoeder-kind, een bewustzijn van de rol die de opvoeder zelf speelt in de pedagogische relatie.

Een vergelijkbare kind-benadering komen we tegen in een publikatie vanuit het EGO-project: “Begeleiden van kleuters in moeilijkheden”, door Annie van Poucke en Danny Defruyt. Een prachtig boek. Geen afstandelijke beschrijving van probleemkleuters, maar een betrokken opvoeder die het probleem van de kleuter wil verhelderen en helpen oplossen. Een opvoeder/beschrijver, die zichzelf uitdrukkelijk in beeld brengt bij dit probleem. Een kindgerichte en relatiegerichte benadering.

Recente orthopedagogische literatuur benadrukt het belang van de relatie opvoeder - kind. Stevens (in: Doornbos, 1991) heeft het dan over de leraar als pedagoog, die zijn pedagogische verantwoordelijkheid moet waarmaken. Een leraar die zich bewust moet zijn van (kinderlijke) behoeften als vertrouwen en zelfvertrouwen. Een leraar die ook recht kan doen aan het perspectief van de kinderen. In het project “Orthopedagogische Afstemming” (Op-A) van de Rijksuniversiteit Utrecht (verspreid door het CPS) worden voor dit laatste instrumenten aangedragen.

Deze referentiepunten kwamen bij mij naar voren na het lezen van de proefschrift van Schram. Zouden de beschreven Jenaplan- en Montessorischolen op deze wijze omgaan met zorgenkinderen? Hanteren ze daarbij de eerder genoemde betrokkenheidsbenadering of volstaan ze met een benadering waarin het gebruik van toetsen domineert? Hoe spelen de leeftijdsverschillen een rol bij de observatie? Zijn veel genuanceerde gegevens door de wetenschappelijke reductie teruggebracht tot zinnen als: “De signalering van achterblijvende of opvallende kinderen vindt plaats op basis van correcties van het (schriftelijk) werk van leerlingen door de leerkracht en toetsresultaten. Het regelmatig toetsen van vorderingen vindt plaats in alle scholen”? Herkennen de groepsleiders uit de onderbouw zich ook in deze opvatting of moest en zou er nu eenmaal een teamopvatting uitkomen? En hoe is dan de relatie met de geroemde grondhouding? Onderzoeken is een kwestie van kijken, maar je moet je wel bewust zijn van de facetten waarop je let.

De kijkwijzer (het analysekader)

Welke opvattingen bestaan er in “gewone”, Montessori- en Jenaplanscholen over zorgverbreding? Dat was het doel van het onderzoek. Later is dit probleem geoperationaliseerd in “verbreding van de verantwoordelijkheid in het omgaan met verschillen tussen kinderen van 4 tot 12 jaar.” Welke facetten zijn van belang bij het omgaan met verschillen?

Via literatuurstudie en vooronderzoek op drie scholen (geen Jenaplanscholen!) zijn de categorieën van de kijkwijzer verzameld. De kijkwijzer is dus een wezenlijk instrument in het onderzoek. Schram heeft het onderzoek vooral toegespitst op de categorieën: Onderwijsprogramma, organisatie en pedagogisch- didactische situatie. Laten we eens kijken naar de uitwerking van pedagogisch-didactische situatie (zie bijgaand kader). Het zou aanwijzingen moeten geven waarom een kind zich in ene groep thuisvoelt en in de andere niet. Waarom de ene groepsleider goede relaties met kinderen weet



op te bouwen en de andere niet. Waarom je als observator de ene groep als prettig ervaart en de andere niet. Oog voor wat je noemt het pedagogisch klimaat en de pedagogische omgang met elkaar. Het zijn deze aspecten die veelal bepalen waarom een kind in een situatie kan opbloeien en in de andere niet. Het zijn ook deze aspecten die een belangrijke fundering zijn geweest zijn van de groei van het speciaal onderwijs. Wie op zoek wil gaan naar verbredingsmogelijkheden van zorg (verantwoordelijkheid) in het basisonderwijs, zal moeten proberen om zo goed mogelijk greep te krijgen op deze pedagogische component. Een gemis aan geëigende didactische middelen kan nog opgevangen worden. Een pedagogische relatie en een pedagogisch klimaat is echter een wezenlijke voorwaarde voor een verbreding van verantwoordelijkheid in de basisschool. Doornbos (1991) formuleert het als volgt:

“Reflectie op ervaring en systeemkritische situatieanalyses doen vermoeden, dat het effect van een orthopedagogische benadering en van orthodidactische werkwijzen in hoge mate afhangt van de visie en de pedagogische houding van het schoolteam, van de uitstraling van de school als geheel en van de sfeer en de omgang in de groepen.”
In deze sfeer spelen de onderlinge relaties van kind en groepsleider en kinderen onderling een belangrijke rol, maar ook aspecten als indeling van en omgang met de ruimte en de beleving

van tijd. Vandaar de brede opzet van het zorgverbredingshoofdstuk zoals Kees Both en Ad Boes die in het vorige nummer van *Mensen-kinderen* naar voren brachten.

Observatie in de praktijk, met name in de “meer pedagogisch gerichte onderwijsystemen” zal op school- en groepsniveau uitdrukkelijk aan deze aspecten aandacht dienen te besteden. Aanvulling van het analysekader is hier wenselijk. Hiermee wil niet gezegd zijn dat Schram dit aspect niet in de praktijk heeft waargenomen tijdens haar (participerende) observatie. Ze zegt zelf dat ze juist tijdens haar observaties het belang van “een grondhouding” op het spoor is gekomen. In het analysekader komen deze aspecten echter te weinig naar voren. Dit betekent niet dat de resultaten van het onderzoek in de Jena-praktijk er dan per definitie anders hadden uitgezien. De spiegel die voorgehouden is aan concept en praktijk had dan wel een meer verantwoord karakter gehad. Overigens ook meer passend in een concept dat de pedagogische component een belangrijke plaats toedicht.

Een onderzoeker die het concept “zorgverbreding” mede op basis van kijken naar gerenommeerde vernieuwingscholen op het spoor wil komen kan niet om deze aspecten heen. Een verantwoorde verbreding van zorg in het kader van “Weer Samen Naar School” evenmin.

Toch waardevol

Ondanks het belang dat we hechten aan de verbreding van de categorieën bij het kijken naar Jenaplanscholen, zijn de onderzoeksgegevens van waarde voor de ontwikkeling van het Jenaplan-onderwijs.

1. Het oorspronkelijk concept van Petersen biedt volgens de onderzoeker goede kaders om een verantwoorde zorgverbreding als uitgangspunt te nemen. Verschillen tussen kinderen in begaafdheid, ontwikkelingsniveau en interesse dragen bij aan de totale persoonsvorming van het kind in de groep. De organisatie in diverse groepen, met name de stamgroepen, geeft goede mogelijkheden om met verschillen tussen kinderen rekening te houden. Een nadere bezinning op uitgangspunten die Petersen hanteerde ten aanzien van zorg/verantwoordelijkheid en op de vormgeving in de praktijk, zou wel eens nieuwe ideeën kunnen opleveren voor de zorgverbreding in de huidige Jenaplanschool. Hoe kon Petersen in slechts een derde van de schooltijd de basisvaardigheden aan de orde stellen? Zijn wij in de huidige structurering van het onderwijsaanbod doorgeschoten? Wat moeten kinderen nu allemaal méér leren, als we dat vergelijken met het aanbod in de tijd van Petersen? Schram maakt ons nogmaals attent op dit gegeven en het verdient aandacht.

2. In de vijf Jenaplanscholen constateert de onderzoeker een duidelijke toename van een gerichtheid op kennis en vaardigheden, waarbij inhouden sterker gekoppeld worden aan bouwgroepen en zelfs jaarklassen. Deze, wat Schram noemt, tijdgebonden invulling van het Jena-concept gaat gepaard met aanschaf van jaargroep-gebonden methodes, homogenisering van instructiegroepen en wat je zou kunnen noemen een sterkere programgerichtheid van het onderwijs. De onderzoeksscholen geven aan dit als een duidelijk dilemma te ervaren in hun praktijk. Een begrip als “achterstand”, selectie-criteria, een remedial teacher die bijwerkt, de praktijk is zich bewust van de problemen hier omheen.

Een vergelijkbare constatering doet Schram ten aanzien van de Montessori-scholen. In de ontwikkelingslijnen van het materiaal worden meer jaarnormen en -cesuren opgenomen. Op zich is het materiaal longitudinaal gericht, maar hoge eisen van ouders en concurrentie-overwegingen ten aanzien van andere scholen zorgen voor een sterke neiging om tegemoet te komen aan “de maatschappelijke druk”. Een gemeenschappelijk probleem bij Montessori- en Jenaplanscholen. Iedere vernieuwingsrichting zal het op een conceptgebonden manier moeten oplossen. Maar zou samenwerking hier niet meer voor de hand liggen? Met name ten aanzien van het omgaan met leerlijnen/streefdoelen, zonder te vervallen in jaargroepgebonden cesuren met zijn uitwassen van uitval, achterstand en bijwerken? Wat overigens te denken van het gemeenschappelijke verschijnsel van schoolduurverlenging in een bouwgroep? Hoe wordt dit concreet ingevuld en wel zo dat het echt iets anders is dan het zittenblijven in een leerstof-jaarklassen-school?

3. Een volgende belangrijk punt waarop Schram ons attent maakt is de positie van scholing/begeleiding van de Jenaplanschool. Groepsleiders die van klassikale scholen komen en die dit onderwijsgedrag in de Jenaplanschool continueren. Die de instructiegroep maken tot een jaargroep en die de stamgroep maken tot een combinatieklas van drie jaargroepen. Scholing, nascholing en begeleiding zullen sterk de nadruk moeten leggen op de relatie van vorm en functie. De twee “gewone” scholen die in het onderzoek een brede zorg realiseren, hanteren allerlei vormen van Jenaplan, terwijl de vormen op deze scholen een duidelijk pedagogische functie hebben. Zijn deze twee scholen eigenlijk niet meer Jenaplanschool dan enkele van de onderzochte Jenaplanscholen, die het etiketje wel hebben maar die de relaties tussen vorm en functie te weinig in de gaten houden?

4. Schram constateerde een grondhouding bij de Jenaplanscholen om een brede populatie op te vangen. Dit

ondanks een groot aantal “kinderen met problemen.” Er wordt ook niet zo snel gesproken over “echte LOM - kinderen.” De onderzoeker wijst daarbij op de rijke overlegstructuur die Jenaplanscholen hebben, wanneer het gaat om bespreking van kinderen. Groepsleiders ervaren dit als zinvol, maar wel zeer zwaar. Dit punt verdient nadere overweging. Er zullen verantwoorde prioriteiten gesteld moeten worden, met name waar het gaat om het verzamelen van gegevens over kinderen, de inhoud van het overleg en de wijze waarop intern en extern gerapporteerd wordt. De nadruk zal moeten liggen op kwetsbare kinderen en daarnaast zal men meer oog moeten hebben voor de autonomie van de andere kinderen.

5. De kwantitatieve gegevens die Schram heeft proberen te verzamelen maken duidelijk hoe gevoelig we in de praktijk zijn voor kinderen die van school wisselen. Doornbos noemde de concurrentie tussen scholen een van de duidelijke knelpunten in het streven van “Weer Samen Naar School”. De structuren die nu opgezet worden willen een duidelijker samenwerking bevorderen. Vanuit het onderzoek komt overigens een zeer gebrekkige samenwerking naar voren tussen Jenaplanscholen en scholen voor speciaal onderwijs. Het Jenaplan heeft op concept- en praktijkniveau iets te bieden. Moeten we dan zo bang zijn voor samenwerking? Schram adviseert meer discussie en onderzoek op het terrein van samenwerking tussen basis- en speciaal onderwijs en samenwerking tussen basisscholen onderling.

Maar toch

Het onderzoek heeft geen spectaculaire, maar toch wel waardevolle gegevens opgeleverd voor de streefrichting van Jenaplanscholen. In deze werkt het bewustwordend door middel van een betekenisvolle spiegel die ons wordt voorgehouden. Toch wel wat kanttekeningen:

1. De noodzaak van een bredere kijkwijzer hebben we al voldoende benadrukt.

2. De reductie van de gegevens tot een groepsverslag van vijf scholen maakt samenvattende gegevens zo algemeen, dat het concrete beeld van een school verloren gaat. Wetenschappelijke reductie en analyse van “een schat aan gegevens” is voor het doel van de promovendus voldoende. Voor de praktijk zou nadere concretisering betere beelden hebben opgeleverd om je eigen onderwijs aan te spiegelen, bijvoorbeeld het gebruik van middelen en evaluatie-instrumenten. Een aanvullend deel zou veel vragen opgelost hebben en waardevol zijn voor de streefrichting van zorgverbreding in Jenaplanscholen.

3. Aansluitend bij het vorige punt is er iets te zeggen over het aantal scholen en de onderzoeksstrategie. De onderzoeker is op iedere school drie à vier dagen geweest. Naast het bestuderen van schriftelijk materiaal vonden teamgesprekken, participerende observaties, nagesprekken op deze dagen plaats. En dat bij een totaal van 17 scholen. Had een vermindering van het aantal scholen met meer tijd voor onderzoek in iedere school, niet een hoger rendement opgeleverd voor het uiteindelijke doel van het onderzoek en voor de praktijk?

4. Bij het lezen van het samenvattend verslag heb je voortdurend het gevoel dat de aandacht van het teamstandpunt zich meer richtte op de oudere groep kinderen dan op de jongste groep. Een sterke programgerichtheid is toch niet de praktijk in de onderbouwgroepen? Of hebben teams het beeld dat zorgverbreding primair gaat over de bovenbouw?

Deze verbreding had ook plaats kunnen vinden naar de spreiding in Jenaplanscholen. Het voornaamste criterium dat bij Jenaplanscholen is gehanteerd, betreft het lid zijn van de NJPV. Bij de “gewone” scholen is gezocht naar diverse vormgevingen van basisonderwijs. Ook bij Jenaplanscholen had een breder beeld kunnen ontstaan van de diversiteit aan realiseringen van het concept. Het had de gegevens rijker gemaakt. Maar dat had een andere procedure voor schoolkeuze vereist.

5. De onderzoeker heeft zich voor het Jenaplanconcept voornamelijk beperkt tot het oorspronkelijke concept. De Nederlandse versie die Suus Freudenthal als streefrichting formuleerde krijgt zeer geringe aandacht, laat staan de geactualiseerde Nederlandse versie in de vorm van de 20 basisprincipes. Misschien had de praktijk beter bekeken kunnen worden vanuit deze basisprincipes. Toch een gemiste kans.

6. In het algemeen geldt dat er in het boek te weinig gereflecteerd wordt op de wijze waarop praktijk en concept aan elkaar getoetst kunnen worden: De toetsing van de praktijk van nu aan het concept van Petersen, kan dat zomaar? Dat doen wij als hedendaagse Jenaplanners in ons land meestal ook niet op zo'n rechtstreekse manier, hoe nuttig het af en toe ook kan zijn. Bovendien maken wij (na het onderzoek naar

Traditionele Vernieuwingscholen eind zeventiger jaren) onderscheid tussen een algemeen (landelijk) Jenaplanconcept en het plaatselijke (schoolgebonden) concept. En tenslotte gaat het in het aan elkaar toetsen van concept en praktijk om een pendelbeweging: kijken in de praktijk op zoek naar concepten die mensen daadwerkelijk hanteren en toetsing daarvan aan de uitgangspunten (basisprincipes).

LITERATUUR

-E.C Schram : *Zorgverbreding in vernieuwingscholen*. Wolters-Noordhoff, Groningen 1992

-Prof. dr. K.Doornbos e.a.: *Samen naar school*. Intro, Nijkerk 1991

-A. van Poucke/Danny Defruyt : *Begeleiden van kleuters in moeilijkheden*. Projectgroep Ervaringsgericht Kleuteronderwijs. Leuven 1987 (ook te bestellen via het KPC, Postbus 482, 's Hertogenbosch, tel. 073-215435).

-Voor informatie over het OPA- project kunt U terecht bij het CPS, Hoevelaken.

Tjitse Bouwmeester is docent (antropologie van het kind) nascholing Jenaplan en projectleider van het project Wereldoriëntatie Jenaplan van de SLO.

De klok gaat me te vlug

*Nu al tijd? Nu al naar binnen?
't Hoeft voor mij nog lang niet, hoor.
Maar de school gaat al beginnen,
en we gaan de schooldeur door
achter meester's brede rug
De klok gaat me te vlug.*

*Ja. Te vlug. En als ik meedoe
aan een leuke rekenles,
nou. Dan ben ik aan som 2 toe,
en de rest is aan som 6.
En dan gaat ineens de bel.
De klok gaat me te snel.*

*Soms vertelt de meester grappen,
en dan lacht de hele klas.
Ik kan dat zo gauw niet snappen:
's Nachts in bed, dan lach ik pas.
Dan begrijp ik alles wel.
De klok gaat me te snel.*

*Alles wat anderen kunnen,
kan ik ook. Maar ik ben te traag.
't lijkt wel of ze 't me niet gunnen
als ik ook een keer wat vraag.
'k Hoor gelach achter mijn rug.
De klok gaat me te vlug.*

*Later maak ik schilderijen,
waar ik heel lang over doe.
Mensen komen, hele rijen,
daarvoor naar 't museum toe.
Dacht je dat er iemand vroeg:
'Maakte hij dat snel genoeg?'*

Willem Wilmink

SUUS FREUDENTHAL, *de graal en de bibliotheek*

Suus Freudenthal's zoektocht naar beter onderwijs dan haar eigen kinderen genoten hadden had veel weg van een verhaal uit de legenden over koning Arthur, n.l. over het zoeken naar de heilige graal. Deze vergelijking maakte Kees Vreugdenhil tijdens de feestelijke opening van de Suus Freudenthal-Lutterbibliotheek op 15 januari, j.l. Deze opening had het karakter van een minisymposium en ongeveer 70 personen, voor het grootste deel mensen uit het

twee verschillende zaken waartussen de betrekkingen bestaan. In dit geval vielen, tenminste voor een zeer lange en beslissende tijd, Suus Freudenthal en het Nederlandse Jenaplan samen. Suus WAS het Jenaplan. Zij was eerst medewerkster van Kees Boeke in het bestuur van de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs (de WVO, die nog steeds bestaat). In deze periode ontdekte zij "Het Kleine Jenaplan" van Peter Petersen en

net zoals in het verhaal, naar het hof van de koning gebracht worden, opnieuw een moeilijke en gevaarlijke tocht. Zij richtte de Werkgroep Jenaplan op binnen de WVO en nog later de Stichting Jenaplan. Suus deed alles, adviseerde scholen, schreef enorm veel, voerde actie naar de politiek, voerde de redactie over het vermaarde Pedomorfose en over brochures en de vele stencils die bij de Stichting uitkwamen, etc., etc. Zij wist mensen om zich heen te verzamelen. Zonder Suus Freudenthal zouden er in Nederland hoogst waarschijnlijk geen Jenaplan-



Mirjam Freudenthal bekijkt folder en bord van de bibliotheek

Jenaplanveld, afkomstig uit heel Nederland en zelfs uit België en uit verschillende geledingen vulden de hal van het CPS in Hoevelaken.

Kees Vreugdenhil sprak over "De relatie tussen Suus Freudenthal en het Jenaplan in Nederland" en begon met te melden dat die relatie niet bestond. Want een relatie veronderstelt immers

deze ontdekking had iets van een bliksemslag, zoals zij later vaak verteld heeft. Hier trof zij de school aan die zij altijd gezocht had, de voor haar ideale synthese van verschillende vernieuwingsstrevingen in het onderwijs (zij wist veel over de geschiedenis van de onderwijsvernieuwing in ons land). De graal was gevonden, maar moest nu,

scholen geweest zijn, laat staan een Jenaplanbeweging. Daarbij had zij een fijn ontwikkeld zintuig voor belangrijke ontwikkelingen in haar tijd, binnen en buiten het onderwijs.

De bibliotheek die zij voor haar werk opbouwde getuigt daarvan. Het is een neerslag van de onderwijsvernieuwing in ons land van 1955-1985. Niemand

die deze periode wil bestuderen kan om deze bibliotheek heen. Maar deze collectie is bovendien sterk internationaal gericht, een kenmerk van de Nederlandse Jenaplanbeweging. Wij kunnen niet beter doen dan in onze tijd vanuit eenzelfde houding in de school en in maatschappij en cultuur staan en van daaruit opnieuw formuleren wat voor ons Jenaplan betekent. Daarbij bewaren wij het goede en bruikbare uit de concepten van Petersen en Suus Freudenthal. Wij verrijken ons concept, net zoals zij deden, met wat er internationaal in deze geest ontwikkeld wordt en is.

Suus heeft zich sterk met Petersen geïdentificeerd in diens strijd voor een humane school. Kees Vreugdenhil eindigde met het voorlezen van een citaat uit "Jenaplan- wezen en waarden", een lezing die zij hield tijdens een symposium over hetzelfde thema dat in 1962 georganiseerd werd door de Raad voor de Zaken van kerk en School van de Ned.Herv.Kerk. Dit citaat- over het begrip "grenssituatie" bij Petersen, is het beste wat daarover in ons land geschreven is, maar het zegt ook veel over Suus zelf: "'Grenssituaties' noemen wij bijvoorbeeld de ervaring, dat de mens de strijd om het bestaan niet kan ontlopen, dat hij altijd 'in situatie' is (dat wil zeggen dat hij het leven, hoe ondraaglijk ook, geen seconde kan stopzetten), dat hij op elke situatie moet antwoorden en dat hij sterfelijk is. De mate van geestelijke rijpheid wordt bepaald door de levenshouding, die de mens zich ten aanzien van de grenssituaties verworven heeft".

Kees Both ging nader in op de Jenaplandocumentatie die op het CPS aanwezig is. Behalve een besloten gedeelte (het archief met correspondentie, bestuursstukken, etc., dat vooral van historisch belang is) bestaat het uit een ladenkast met informatie die geordend is volgens het schoolwerkplanstramien Jenaplan, een ladenkast met ideeën voor thema's van WO en de Suus Freudenthal-Lutterbibliotheek.

In deze laatste bibliotheek is het materiaal opgenomen dat Suus tijdens haar leven verzameld heeft, maar ook: -thematische verzamelbundels met arti-

kelen uit binnen- en buitenland (bijvoorbeeld alleen al acht bundels over aspecten van "spel");

-alle Jenaplantijdschriften: een complete verzameling van Pedomorfose (de nummers 1 tot en met 50 en de thematische banden), de ingebonden jaargangen van Mensen-kinderen, De Grote Kring, Jenaplan-informatie, Jenaplan-perspectieven, Jenaplan Communicatie en de Mededelingen van de Werkgroep Jenaplan van de WVO;

-recente proefschriften en (geselecteerde) scripties;

-onderzoeksverslagen.

De bibliotheek zal op een bescheiden wijze aangevuld worden.

Gerrit Jan Makaske, directeur Primair Onderwijs van het CPS, ging voorts in op de plaats van het Jenaplanwerk binnen het CPS. Het Jenaplan is een duidelijk voorbeeld van de actualiteit van het verleden, van het bewust omgaan met een pedagogische traditie. Voor het CPS is het Jenaplan een aspect van schoolidentiteit, n.l. een vormgeving van de pedagogische identiteit van een school. Het pedagogische kader van het Jenaplan is ook van belang voor de levensbeschouwelijke identiteit van scholen. En de geactualiseerde uitgangspunten voor Jenaplanonderwijs, de Basisprincipes Jenaplan, zouden wel eens de kern van een Europees schoolconcept kunnen vormen.

Hij overhandigde een folder over de nieuwe bibliotheek aan Mirjam van der Velden-Freudenthal, dochter van Suus, die voorts de officiële opening verrichtte en nog enkele anecdotes vertelde over haar moeder.

In een informele sfeer werd de bibliotheek bezichtigd en werd het ontsluitingssysteem gedemonstreerd.

Een bijeenkomst met een historisch karakter, in twee opzichten:

-het openen van een toegankelijk documentatiecentrum voor en over het Jenaplanonderwijs in Nederland, een historisch moment;

-bezinning op het verleden, dat hier nog zo tastbaar en inspirerend aanwezig was en is.

Nu moet de bibliotheek zijn gebruikswaarde bewijzen.

