

MENSEN *kinnderen*

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



**IN DIT NUMMER:
KUNSTZINNIGE VORMING**

jaargang 21 - nummer 1 - september 2005

VAN DE REDACTIE 3

bij het 98e nummer van Mensen-kinderen

Kees Both

MENSEN IN HET WERK- ARENA 4

Cath van der Linden

KUNSTZINNIGE VORMING EN WERELD- ORIËNTATIE OP EEN GOA-SCHOOL.

Ed Silanoe

Het beeld dat een Jenaplanschool geen kinde-
ren uit 'achterstandsbuurten' heeft wordt in
dit artikel gecorrigeerd. Deze school is als Bre-
de School sterk verweven met de buurt, via
activiteiten op het terrein van kunstzinnige
vorming en wereldoriëntatie en ook door het
natuurnabije speelterrein om het schoolge-
bouw. Er wordt geschreven over onder andere
taalstimulering door haiku, cultuureducatie
over architectuur, muurschilderingen door
kunstenaars uit Nicaragua en 'kunst in de
buurt' 5

OVER MUZIEKONDERWIJS

Ad Boes



De aandacht voor mu-
ziek is in scholen vaak
marginaal. Daarmee
doe je geen recht aan
kinderen, maar ook
niet aan de cultuur
waarin kinderen moe-
ten ingroeien. Jena-
planscholen kunnen
zich in dit opzicht spie-
gelen aan de vrijescho-
len en ook steun vinden in nieuwe opvatin-
gen over intelligentie en leren: er bestaat
zoiets als een 'muzikale intelligentie', die kin-
deren kunnen ontwikkelen. 9

HET UTOPISCH PRAGMATISME VAN JOHN DEWEY

Joop Berding en Siebren Miedema

De pedagogiek van de Amerikaan John De-
wey, een wat oudere tijdgenoot van Peter Pe-
tersen en belangrijk exponent van de Reform-
pedagogiek, staat weer volop in de belang-
stelling. Kennismaking met diens denken en
de praktijk van zijn experimenteerschool in
Chicago kan ertoe leiden dat Jenaplanscholen
steviger komen te staan in hun kritische posi-
tie binnen huidige ontwikkelingen in het on-
derwijs. Belangrijke trefwoorden zijn participa-
tie, een breed en kritisch ervaringsbegrip, on-
derwijzen als roeping en kunst. 12

DE CITO-TOETS GETOETST

Rouke Broersma en Ad Boes

Wat toetst de Cito-toets eigenlijk en wat
vooral ook niet? Een belangrijke vraag,
omdat deze toets (oneigenlijk) gebruikt
wordt bij het beoordelen van de kwaliteit
van scholen. In dit artikel wordt de toets
getoetst aan het voorgeschreven onderwijs-
aanbod, zoals omschreven in de kerndoelen,
toegesplitst op taal. Met een onthutsende
uitkomst: 70 procent van de kerndoelen
voor taal worden niet getoetst! 16

DE KRACHT VAN HERHALING EN CONTINUÏTEIT:

REGELMATIG TERUGKERENDE

ACTIVITEITEN IN DE WERELDORIËNTATIE

Kees Both



Hoe kan je recht doen aan spontane vragen
van kinderen en situaties in de omgeving zoals
die zich voordoen? Dat zijn belangrijke vragen,
als het gaat om wereldoriëntatie. Een manier
om dat als groepsleid(st)ers en team te oefe-
nen is het ontwikkelen en onderhouden van
regelmatig terugkerende activiteiten, vooral –
maar niet alleen – activiteiten die betrekking
hebben op natuur. Dit wordt verduidelijkt aan
het een aantal jaren achtereenvolgende van
zingende vogels in het voorjaar. 20

EEN VAN DE MOOISTE BOEKEN UIT DE SUUS FREUDENTHAL – LUTTERBIBLIO- THEEK: ELWYN S. RICHARDSON, IN THE EARLY WORLD – DISCOVERING ART THROUGH CRAFTS.

Kees Both

Een beschrijving van een klas als leef- en
werkgemeenschap van 'kunstenaars en
wetenschappers' en van een leraar die het
maximale uit kinderen weet te halen. 25

...EN TOM OP DE ACHTERZIJDE

NIJLKROKODIL



Van de redactie

Bij het 98e nummer van Mensen-kinderen

Je hoort of leest soms dingen die je zeer tot nadenken stemmen. Dingen die blijven haken en die op een vreemde manier, vaak halfbewust, blijven 'woelen' in het raadselachtige domein dat we 'bewustzijn' noemen. Een van die dingen is wat ik hoorde over een groep pabo-studenten. Die hadden een keuze gemaakt voor de Jenaplan-verbijzondering, maar haakten af nadat zij wat beter kennism gemaakt hadden met de praktijk van Jenaplanscholen, zwaar teleurgesteld over wat ze daar meemaakten. Ik ken de details niet en je hoort het natuurlijk ook van één kant, maar heb de klacht vaker gehoord van pabo-docenten: 'de Jenaplanscholen hebben niet de kwaliteit die wij denken nodig te hebben voor onze studenten'. Het roept bij mij heel wat vragen op, die nader onderzoek behoeven. De eerste is die van de beeldvorming over Jenaplan bij studenten, voorafgaande aan de confrontatie met de praktijk. Wordt het Jenaplan – door docenten en in publicaties - te rooskleurig voorgesteld, te ideaal? Is dat überhaupt een trend in informatie over vernieuwingsonderwijs, met te weinig aandacht voor de problemen van het realiseren van al die op papier zo mooie dingen? In het Jenaplanarchief zit een stuk van een schoolleidster van een Jenaplanschool, die schrijft over wat zij noemt de 'conceptdruk' op leerkrachten, die ertoe leidt dat zij geneigd zijn de schone schijn op te houden tegenover elkaar en ouders en zich feitelijk afschermen voor reflectie. Zij schreef dat 25 jaar geleden en in hoeverre geldt dat nu nog in scholen? Er zijn heel wat scholen die daar geen last van hebben en naar een hoge kwaliteit streven. Maar bovenstaande vragen zullen wel aan de orde moeten komen. Zouden er behalve het opnemen van de basisprincipes in het schoolplan nog meer criteria moeten komen voor het lidmaatschap van de NJPV? Het lijkt me bijvoorbeeld geen goede zaak als scholen de naam 'Jenaplanschool' dragen en lid zijn van de NJPV, nooit meedoen aan regionale en landelijke bijeenkomsten, zelden wat van zich laten horen en blijvend de boot afhouden als zij benaderd worden. De vraag naar de Jenaplankwaliteit van de

scholen zal steeds belangrijker worden. Daarbij is de erkenning van de waarde van verschillen tussen scholen die samenhangen met plaatselijke omstandigheden essentieel. Maar hoe gaan we met dat spanningsveld om?

In dit nummer wordt de praktijk beschreven van een school die binnen het Gemeentelijk Onderwijs Achterstandbeleid valt. Een school die de stelling logenstraft dat Jenaplanscholen alleen kinderen uit midden- en hogere inkomensgroepen trekken en die op een creatieve wijze verbonden is met de buurt. Het allerlaatste artikel in dit nummer sluit daarbij aan: een beschrijving van een klas als 'gemeenschap van kunstenaars en wetenschappers'.

Muziekonderwijs is een stiefkind in het onderwijs en Ad Boes laat in zijn bijdrage zien hoe belangrijk muziek is. Van een heel andere orde is het artikel over de actualiteit van de participatiepedagogiek van John Dewey, een Amerikaanse reformpedagoog die ook Peter Petersen beïnvloedde. Een uitdagend artikel, van belang voor de conceptontwikkeling. Ronduit onthutsend is de uitkomst van een onderzoekje dat Rouke Broersma en Ad Boes deden naar de mate waarin de Cito-eindtoets dekkend is voor de kerndoelen voor taal. En als laatste artikel een bijdrage op het terrein van WO – waarvan het praktijkdeel pas in het voorjaar uitgevoerd kan worden, maar waarbij scholen de komende tijd de materialen en andere hulpbronnen bijeen kunnen brengen voor een fascinerend stukje WO.

In een bijdrage op het terrein van WO wordt beschreven hoe je kan oefenen in gevoeligheid voor het onverwachte, juist door bepaalde activiteiten te herhalen. Het beschrevene kan pas in het voorjaar uitgevoerd worden, maar scholen kunnen de komende tijd alvast de materialen en andere hulpbronnen bijeen brengen voor een fascinerend stukje WO.

Een goed Jenaplan-schooljaar toegewenst, inclusief een goed leesjaar wat betreft Mensen-kinderen.

MENSEN

IN

HET

WERK

Arena

De fusie is nu vier jaar geleden. De fusierapporten zijn opgeborgen. Ze hebben elkaar wel gevonden. Er is wederzijdse acceptatie en meer dan dat. Er is vertrouwen.

Soms moesten ze dat bevechten. Soms was het verleidelijk om vanuit hun eigen schuttersputjes te wachten op de eerste stap van de ander. Daar hebben ze echter niet voor gekozen.

Natuurlijk zijn nog niet alle restjes van het gescheiden verleden verdwenen. Als je luistert naar de docenten kun je daarvan mooie voorbeelden horen. Dat is ook niet erg. Het duurt nou eenmaal lang, voordat mensen weer een gezamenlijke geschiedenis hebben opgebouwd.

Het wordt anders als fricties de gezamenlijke ontwikkeling vertragen. Dat is nu het geval. Er zit een tijdvretend en hardnekkig patroon in het overleg van het managementteam. De directie wil dat doorbreken. Het is al druk genoeg zonder een terugkerende 'emmer met kikkers' zegt één van hen.

Daarom observeer ik vandaag hun overleg. Er is sprake van een grote informele cohesie. Mensen vinden elkaar merkbaar aardig, er wordt veel gelachen. De sfeer is ontspannen. Ik kijk mee in een groep leidinggevenden die hun werk leuk vinden en daarop betrokken zijn.

Toch begrijp ik in de loop van de ochtend de zorgen van de directie steeds beter. Opeens, zo op het oog zonder merkbare aanleiding, valt het team uiteen. Dan zitten zes afdelingsleiders luidkeels hun eigen belang te promoten. Ze hebben geen boodschap meer aan elkaar. Praten, nee roepen, door elkaar. Van gestructureerd en resultaatgericht overleg is geen sprake meer. Iedereen zit opeens in een rumoerige en onoverzichtelijke arena. Meninge, opvattingen, stellingen vliegen over de tafel. De humor blijft, maar heeft een scherp randje. De voorzitter kijkt rond. Pikt er één mening uit en legt die in het midden neer. De onrust ijlt nog even na, neemt dan af. Iemand loopt weg en komt weer terug. Dan keert ook de rust terug. Het overleg kan doorgaan.

Hetzelfde fenomeen doet zich die ochtend nog een keer voor. Dan duurt het ook weer bijna acht minuten. In het terugkijken achteraf is iedereen zich ervan bewust. Ze zeggen dat het in de tijd misschien acht minuten duurt maar voor het gevoel is het veel langer. Ze beleven het als onveilig, ongemakkelijk en irritant. Ze benoemen het als een gebrek aan discipline en als het niet kunnen luisteren naar elkaar. Ze zeggen dat ze er al zoveel afspraken over hebben gemaakt en dat het maar niet lukt om het te voorkomen. Ze zeggen dat het ook wel minder wordt, maar nog veel te vaak onverwacht de kop opsteekt. Dat het de onderlinge relaties niet ten goede komt, omdat ze steeds vaker geneigd zijn om beschuldigend naar elkaar te wijzen.

Hier hebben mensen overduidelijk last van een probleem en is al van alles geprobeerd. Afspraken maken en het gewoon anders doen werken duidelijk niet. Daarom kiezen ze uiteindelijk voor een aanpak die ogenschijnlijk weinig met het probleem te maken heeft. In de veronderstelling dat versterking van het individuele leiderschap het strijden om voorrang en aandacht kan verminderen, worden wekelijkse bilaterale gesprekken van elke afdelingsleider met de algemeen directeur afgesproken. Daarmee creëren ze een vrije ruimte voor aandacht en gesprek. Hopelijk wordt de arena daarmee overbodig.

Cath van der Linden

Senior-adviseur en projectleider Giralis, partners in onderwijs,

's-Hertogenbosch

e-mail: cathvdlinden@compaqnet.nl



KUNSTZINNIGE VORMING EN WERELDORIËNTATIE OP EEN GOA-SCHOOL

Een bericht over de praktijk van een Jenaplanschool die valt binnen het Gemeentelijk Onderwijs Achterstandsbeleid (GOA) en erin slaagt op een creatieve manier kunstzinnige vorming

en wereldoriëntatie met elkaar te verbinden. En daardoor ook bijdraagt aan de ondersteuning van de taalontwikkeling van deze kinderen: taalstimulering door haiku! De school wordt door de buurt gezien als een school van de buurt en omgekeerd is de buurt voor de kinderen veld van onderzoek en expressie.

Jenaplanscholen elitair?

In november 2004 was ik aanwezig bij de jubileumconferentie van de NJPV en tijdens de afsluitende forumdiscussie werd er een opmerking gemaakt, die mij bijzonder trof.

Het ging om de opmerking dat Jenaplanscholen 'bevolkt' worden door kinderen uit gezinnen, die voornamelijk uit de 'middenklasse' en het 'hogere opgeleide deel' van onze bevolking afkomstig zijn. Gelukkig reageerde Gerrit Fronik hierop met de mededeling dat hij zelf in een Jenaplanschool in een achterstandsbuurt gewerkt heeft. Zelf werk ik al jarenlang op een school die begin jaren zeventig van de vorige eeuw onder aanvoering van een begeesterde schoolleider aan het experimenteren ging om een schoolconcept te ontwikkelen, dat zo goed mogelijk aansloot bij de kinderen die onze school bezochten. Onze school ligt in één van de grootste achterstandsbuurten van Maastricht, Boschpoort genaamd. Na een jaar of tien zijn we uiteindelijk terecht gekomen bij het concept dat Peter Petersen ontwikkeld had en sinds begin jaren tachtig is onze school Jenaplanschool geworden. Vanwege de ligging van onze school en de aard van onze schoolbevolking vielen we al gauw binnen het zogenaamde onderwijsvoorrangsbeleid van de Gemeente Maastricht. Als team zijn we voortdurend blijven zoeken naar inhouden en werkwijzen die onze kinderen aanspreken en aansloten bij hun persoonlijke interesses. Bij dit alles stond de ontwikkeling van taal, omdat juist op dit gebied er in onze wijk een grote achterstand was, op de eerste plaats. Rond dit 'speerpunt' zijn we steeds op zoek gegaan naar creatieve mogelijkheden binnen onze school. De manier waarop we in onze school met kinderen en ouders omgingen, sprak ook vele ouders van buiten onze wijk aan, zodat al gauw een behoorlijk deel van de schoolbevolking afkomstig was van andere buurten in Maastricht en omgeving. Vanwege de ver-

grijzing in onze buurt, waardoor het leerlingenaantal onder het minimum kwam te liggen, moest onze school in 1991 eigenlijk als zelfstandige school gesloten worden. De schoolleider van de Openbare Basisschool Elckerlijc-Daalhof wist het Gemeentebestuur van Maastricht over te halen om onze school dependance te maken van zijn school. Deze schoolleider wilde namelijk al jarenlang van zijn school een Jenaplanschool maken en hoopte dat door de fusie met onze school zijn ideaal sneller verwezenlijkt kon worden.

'Proeftuin' Brede School

Toen in het schooljaar 1999/2000 binnen de Gemeente Maastricht drie buurtscholen in aanmerking kwamen om 'proeftuin' te worden voor de Brede School in Maastricht, werd onze school, de O.B.S. Elckerlijc-Boschpoort gevraagd om één van die 'proeftuinen' te worden. Qua onderwijsconcept zaten we allang op dit spoor en was het voor ons dus fantastisch dat een deel van onze plannen nog sneller uitgevoerd kon worden, omdat er nu ook extra budget voor kwam.

Taalontwikkeling door leesbevordering

Allereerst hebben we in het kader van ons 'speerpunt' taalontwikkeling een link gelegd naar taalverbreding door middel van leesplezier. We hebben een jaarlijks schoolleesplan opgesteld in samenwerking met Joop Vinck, één van de auteurs van de methode voor leesbevordering 'Fantasia'. Er waren al onderdelen binnen dit schoolleesplan, die wij in ons ritmisch weekplan hadden opgenomen. Voor een team is het belangrijk, dat datgene waar je aan wilt werken niet geheel nieuw hoeft te zijn. Vaak is het een aanvulling of uitbreiding van iets, dat al door de teamleden is ontwikkeld. In twee jaar tijd zijn de uitgangspunten van 'Fantasia' in de stam-groepen ingevoerd en geïmplementeerd. Daarnaast ben je als Brede School verplicht om deel te

nemen aan het landelijke Primacohort Onderzoek dat eens in de twee jaar wordt afgenomen en waarbij het gaat om te zien of de kinderen in de loop der jaren op het gebied van taal, rekenen en begrijpend lezen vooruitgang geboekt hebben. Naast de toetsen die afgenomen worden in het kader van het leerlingvolgsysteem, dat net als de schriftelijke eindtoets ontwikkeld is door het CITO, vormt zo'n onderzoek natuurlijk weer een onderdeel van de toetsbatterij, waaraan je als school, deel uitmakend van een bepaalde regio, verplicht bent deel te nemen. Als team hebben we er niet voor gekozen om alléén maar bezig te zijn met voorbereiden op deze testen en toetsen. De opvatting dat wereldoriëntatie het hart is van het Jenaplanonderwijs hebben we hoog in het vaandel gehouden! Net als ons uitgangspunt dat taalonderwijs méér is dan grammatica, ontleden en spelling!

'Vierhonderd jaar handelsbetrekkingen Nederland-Japan'

In 1999 schreef het Instituut voor Nationale Onderwijs Promotie (INOP) een wedstrijd uit voor scholen rond het thema '400 jaar Handelsbetrekkingen tussen Nederland en Japan'. Scholen die hierin geïnteresseerd waren, konden informatie opvragen. Omdat ik in dat schooljaar een project over ontdekkingsreizen had gepland voor mijn bovenbouwgroep, besloot ik om informatie aan te vragen, in de wetenschap, dat men dan een heleboel kosteloos materiaal zou ontvangen, dat ik natuurlijk goed kon gebruiken voor mijn geplande project. Als onderdeel van dit project heb ik aan de wedstrijd meegedaan door met de kinderen een bundel samen te stellen van door hen geschreven haiku's in combinatie met zelfgemaakte kleurenlinosneden. Wie schetst onze verbazing toen we te horen kregen dat onze inzending bij de tien beste basisschool-inzendingen van Nederland hoorde! We mochten meedoen aan een presentatie van onze inzending in het World Trade Center in Rotterdam. Een aardige bijkomstigheid was, dat we ook meededen aan een tekenwedstrijd, die met dit project samenhang. Één van onze leerlingen won daarbij een eerste prijs: een reis naar Japan voor één week! Deze prijs zou ook in het WTC worden uitgereikt. Een paar weken later belde de directeur van het INOP me op en vroeg mijn toestemming om onze haiku-inzending in te sturen voor de wedstrijd voor de



De blaadjes glimmen
De dauw maakt ze zo anders
Net kleine parels

Nicky



Soms wisselvallig
Dan regen en dan de zon
Vogelstrekken weg
Maickel

Onderwijsprijs van de provincie Limburg. Onze inzending werd er bekroond met de tweede prijs! Hier volgen enkele citaten uit het juryrapport: 'Binnen een project over de Gouden Eeuw werd aandacht besteed aan de handelsbetrekkingen van Nederland met het Verre Oosten. Omdat er bij veel leerlingen een taalachterstand is, heeft de school gekozen voor taalstimulering. De nadruk is gelegd op het maken van haiku (een Japanse dichtvorm) in combinatie met lino-sneden. De jury is aangenaam verrast door deze inzending. Het aanpakken van taalachterstand door middel van haiku. Je moet er maar op komen!' '...Door het maken van haiku leren kinderen hun gevoelens op creatieve wijze te uiten. De strenge regels van de haiku dwingen je na te denken over taal.' '...Het bleef niet bij haiku. De leerlingen maakten ook lino-sneden bij hun gedichten. Een fraaie combinatie van poëzie en beeldende kunst.' De jury kende aan O.B.S. Elckerlijc-Boschpoort de tweede prijs toe in de categorie primair onderwijs. Het was een ware beloning voor de wijze waarop wij door de jaren heen met de kinderen op een creatieve wijze met taalonderwijs bezig geweest zijn.

'In de ban van de architectuur'

In het schooljaar 2000/2001 heb ik gebruikgemaakt van de mogelijkheid om een projectvoorstel in te dienen bij de Gemeente Maastricht in het kader van een pilotproject Cultuureducatie. Omdat er in de buurt van onze school door de Gemeente plannen gemaakt zijn om een nieuwe wijk te bouwen en wij als Jenaplan-school altijd aan willen sluiten op nieuwe ontwikkelingen in de directe omgeving van onze school, dacht ik dat het een goed idee zou zijn om als school gedurende enkele maanden aandacht te besteden aan deze nieuwbouwplannen. Daartoe heb ik in samenwerking met een kunstenares, Goof Yerna, werkzaam



bij een creatief centrum in Maastricht, een project ontwikkeld dat we de naam gegeven hebben: 'In de ban van de Architectuur'. Goof zou twaalf weken lang in iedere stamgroep een les verzorgen rond het thema Architectuur. Daarnaast zou ik samen met de kinderen van de bovenbouw een onderzoek instellen naar het 'woongenot' in onze buurt. En verder zouden de bovenbouwers onder begeleiding van een medewerker van de Gemeente Maastricht het nieuw te bebouwen gebied gaan verkennen. Tenslotte zouden er ook nog enkele medewerk(st)ers van de Woningbouwcoöperatie 'Sint Servatius' een bezoek brengen aan de school en vertellen over hun werkzaamheden in onze wijk, Boschpoort.

Op deze wijze werd de pilot cultuureducatie geen losstaand project, maar werd het ingebed in ons reguliere lesprogramma.

In de kleuterbouw werden er allerlei bouwwerkjes ontworpen en uitgevoerd.

In de onderbouw (groep3/4, in onze school werken we met twejarige stamgroepen) werd er gewerkt rond allerlei panorama's, die via fotografie totstandkwamen. In de middenbouw werd voornamelijk gewerkt met het ontwerpen van woningen in de geest van Friedensreich Hundertwasser. En werden verschillende architecturale thema's uitgewerkt. Door de bovenbouwers werden er op ons speelterrein hutten gebouwd, er werden van karton gewelven in de school nagebouwd. Deze werden in het atelier van Kumulus beschilderd en later in onze school opgehangen. Na afloop van twaalf weken hard en gemotiveerd werken, werden alle werkstukken in onze school tentoongesteld. Ook hadden we nog genoeg geld over van de subsidie voor deze cultuurpilot, zodat we daarmee een boekje hebben kunnen laten drukken, waarin ons project van begin tot eind beschreven is.

Correspondentieschool Nicaragua

Sinds tien jaar houden we jaarlijks een Kerstviering en een Kerstmarkt, waarvan de opbrengst gaat naar onze correspondentieschool in het Nicaraguaanse Rama. Deze school draagt de naam Escuela Holanda. Als schoolteam vinden we het een goede zaak wanneer

onze kinderen regelmatig geconfronteerd worden met het feit dat er kinderen zijn die het veel slechter hebben dan de kinderen hier. Een actieve werkgroep in Maastricht, de Initiatiefgroep Stedenband Maastricht-Rama (ISMR), vroeg ons of wij er niets voor voelden een school in Rama te adopteren. Zij wist de kinderen en het team hiervoor warm te maken. En dat resulteerde in de hierboven gemelde jaarlijkse Kerstviering/Kerstmarkt.

Het aardige hierbij is dat er regelmatig mensen uit Nicaragua naar onze school toe komen. Vaak zijn daar ook mensen bij uit Rama en een enkele maal zelfs een leraar of lerares van de Escuela Holanda. In 1997 kwam er voor de eerste keer een Nicaraguaanse kunstschilder, Marvin Campos, op bezoek. Samen met de kinderen ontwierp hij een muurschildering.



Dit ontwerp werd later door hem uitgevoerd en de kinderen mochten helpen bij het 'inkleuren' ervan. Omdat er in onze wijk nogal wat graffiti werd aangebracht, hielden we ons hart vast dat onze muurschildering daar ook het 'slachtoffer' van zou worden, maar na acht jaar is er nog niets van het schilderwerk vernield. Vorig jaar kregen we weer bezoek van een kunstenares, Soraya Moncada Abel. Samen met de



Ik hoor de boom iets zeggen
hij wil mij iets uit gaan leggen
hij vertelt van de wind

en zegt: de wind die sprint
langs mijn oude takken
om me al mijn jonge blaadjes weer
af te pakken...

--- Susan Borgions ---

kinderen van de bovenbouw werd toen een tweede muurschildering ontworpen en uitgevoerd. Beide kunstwerken herinneren de kinderen, ouders en team dagelijks aan onze correspondentieschool in het verre Nicaragua.

Ons natuurlijk speelterrein

Tenslotte wil ik het nog hebben over het belang van de directe schoolomgeving voor de kinderen en de kansen, die je moet grijpen, zodra die zich voordoen. Rond ons hele schoolgebouw ligt een vrij smal stuk grond, dat aanvankelijk gebruikt werd als schooltuin om bloemen of groenten in te planten. Het onhandige daarbij is dat het oogsten van groenten vaak in de vakantietijd moest

plaatsvinden. Wij waren er op den duur niet meer tevreden over en wilden iets anders met dit terrein gaan doen! Omdat er in onze buurt nogal wat vervuilde grond aanwezig is en een paar kanalen in de buurt van de school liggen, is er voor de kinderen weinig 'natuurlijke plek' om veilig te kunnen spelen. Daarom kwam het team op het idee om in plaats van een groenten- of bloementuin een tuin te maken, waarin kinderen konden spelen en de natuur konden 'bestuderen'. In samenwerking met het Centrum voor Natuur- en Milieu-Educatie (CNME) in Maastricht ontwierpen de kinderen een natuurlijk speelterrein, waar bomen en struiken geplant werden, een terrein dat gebruikt kon worden om te spelen, hutten te bouwen en natuurobservaties te plegen. Er werd een soort 'dierenhotel' gebouwd bij het lokaal van de onderbouw, zodat de kinderen daar regelmatig konden kijken welke kruipende en vliegende beestjes op bezoek kwamen. Bij de kleuterbouw werd een voedertafel gemaakt, zodat de kleuters regelmatig konden observeren hoeveel verschillende vogels er kwamen eten en drinken. Voor kinderen van midden- en bovenbouw vormde dit terrein ook regelmatig aanleiding tot het schrijven van verslagen, verhalen en gedichtjes. Aan het begin van het schooljaar 2004/2005 kregen we van de Gemeente Maastricht de mogelijkheid om ons natuurlijk speelterrein uit te breiden met een braakliggend stuk grond, dat vlak naast de speelplaats van onze school ligt. Samen met Paul Janssen, een medewerker van het CNME in Maastricht, maakte ik een plan van aanpak, waarbij de kinderen een grote rol zouden spelen bij het ontwerpen van verschillende onderdelen voor dit natuurlijk speelterrein.

Natuurlijk zorgden we er ook voor dat de buurtbewoners rond de school steeds goed op de hoogte gehouden werden van de veranderingen en 'aanpassingen'

van dit terrein. Groot was de vreugde toen in oktober 2004 een begin gemaakt werd met de herinrichting van het nieuwe natuurlijke speelterrein van onze school. Onder het deskundige toezien oog van Paul Janssen (CNME) ging een graafmachinist aan het werk. Binnen enkele dagen werden de contouren van het nieuwe terrein al zichtbaar. Er werd onder andere een plek voor een waterpoel aangelegd, een zitkring van grote keien geformeerd en met behulp van rioolbuizen een soort 'vossenhol' gecreëerd. Natuurlijk stonden de kinderen er met hun neus bovenop. Hierna maakten zij tekeningen van het terrein en bouwden met behulp van twee zand-water-tafels uit de kleuterbouw een soort maquette van het nieuwe speelterrein. Samen met de foto's van de 'graafwerkzaamheden' werden deze werkstukken geëxposeerd in de aula van onze school. Alle ouders en buurtbewoners werden voor deze expositie uitgenodigd. Komend najaar zullen er nog bomen en struiken door de kinderen geplant worden en zullen er ook enkele tipi's van wilgentenen door de kinderen gebouwd worden. Dat dit terrein natuurlijk veel meer mogelijkheden biedt dan er alleen op te spelen, moge duidelijk zijn. In 'Mensen-kinderen' en 'De Wereld van het Jonge Kind' worden regelmatig mogelijkheden beschreven van wat je op dergelijke plekken kunt doen.

Kunst in de Buurt

Ik vermeldde al een paar keer hoe belangrijk wij het vinden de buurt te betrekken bij het schoolgebeuren. Omgekeerd vindt de buurt het ook belangrijk om de school te betrekken bij wat in de buurt plaatsvindt. Zo is er op dit moment een werkgroepje bezig om een kunstenaar uit te kiezen, die, in het kader van 'Kunst in de openbare Ruimte', voor onze wijk een kunstwerk mag ontwerpen. In dit werkgroepje hebben, buiten een vertegenwoordiger van de Gemeente Maastricht, Afdeling Cultuur, twee dames van een kunstadviesbureau zitting en een vertegenwoordiging van het buurtopbouwwerk en vertegenwoordigers van de buurtbewoners. Op aandringen van laatstgenoemden is ook mij gevraagd in dit werkgroepje zitting te nemen als vertegenwoordiger van de school. Het opmerkelijke hierbij is dat de vertegenwoordigers van de buurtbewoners er ook op hebben aangedrongen, dat de kinderen van de school een rol moeten krijgen bij de totstandkoming van het kunstwerk! Zo zal, wanneer het werkgroepje een kunstenaar heeft uitgekozen, deze ook contact moeten leggen met de school en samen met de kinderen de ideeën voor het nieuwe kunstwerk bespreken. Ik wil daar graag in een later stadium in Mensen-kinderen op terugkomen. Ik hoop door mijn verhaal duidelijk gemaakt te hebben, dat je als Jenaplanschool heel goed in staat bent om op een creatieve manier gestalte te geven aan datgene, wat een gemeente eist van een Brede School, een school die valt binnen het Gemeentelijk Onderwijs Achterstands beleid.

Namens Team en kinderen: Ed Silanoe, coördinator Brede School, O.B.S. Elckerlijc-Boschpoort, Jenaplanonderwijs, Pastoor Moormanstraat 96, 6219 AX Maastricht, e.silanoe@obselckerlijc-boschpoort.nl



OVER MUZIEKONDERWIJS

Met de situatie van muziek in het onderwijs is het niet best gesteld. Daarmee doe je kinderen tekort en laat je een

uiterst belangrijke culturele bron onbenut. Een pleidooi voor gerichte aandacht voor muziekonderwijs: via de praktijk van de vrijescholen, kerndoelen en muzikale intelligentie.

Muziek op vrijescholen

Het einde van het cursusjaar 2004-2005 nadert. Kinderen van de hoogste groepen van de bovenbouw van de vrijeschool in Groningen - zo heet daar het voortgezet onderwijs - voeren in Assen en Groningen grote delen van het Requiem van Verdi uit. Zij nemen de koorpartijen voor hun rekening, een viertal van hen treedt op als solist.

Het is een indrukwekkend optreden. In wit en zwart geklede pubers hoog geconcentreerd, een dirigent aan wie niets ontgaat en een ademloos luisterend publiek. Uniek? Niet in de bovenbouw van vrijescholen. Elk schooljaar eindigt daar met een vergelijkbare uitvoering.

Ik ben voor een lezing over Jenaplan op de pedagogische academie van de vrije scholen in Zeist. Ik ben op tijd en kan een dagopening mee maken. Er worden enkele teksten gelezen. Dan is er muziek, een aria uit Bach's Hohe Messe. Een studente neemt de vocale altpartij voor haar rekening, voor de begeleiding zorgen een fluitiste en een pianist, ook studenten. Ik kan herinneringen aan sublieme uitvoeringen van dit werk gemakkelijk even vergeten en ben ontroerd. Ook dit is onderwijs, beter nog: dit is onderwijs!

Hoe staat het met muziek?

Er kan weinig twijfel over bestaan dat het, in het algemeen gesteld, met het muziekonderwijs in basisscholen droevig is gesteld. Er zijn weliswaar kerndoelen - waarover later meer - maar die bieden geen enkele garantie voor goed muziekonderwijs, zelfs niet dat er muziekonderwijs wordt gegeven. In veel onderbouwgroepen wordt regelmatig gezongen, maar in de loop van de schooljaren wordt dat minder. Er is in veel scholen de jaarlijkse musical in groep acht. Op de meeste scholen wordt daarvoor een voorgebakken product ingekocht met ingeblikte muziek die, blijkens het resultaat, on-

geschikt is voor kinderstemmen. Voor veel scholen geldt dat er over muziekonderwijs niet veel meer te melden valt. Zijn er nog school- en jeugdconcerten, of zijn die wegbezuinigd? Gaan er nog musici naar scholen om kinderen voor onvergankelijke muziek enthousiast te maken?

Hoe zijn de opmerkelijke prestaties van vrijescholen dan mogelijk? De condities zijn er aanzienlijk gunstiger dan elders. Onderzoek zou zeker opleveren dat daar naar verhouding veel ouders hun kinderen naar muzieklés sturen, ook dat zij belang hechten aan goed muziekonderwijs. De vrijeschool kent een relatief homogeen leerlingenbestand, veel kinderen hebben hoogopgeleide ouders. Maar met die condities alleen kom je er niet. Voor muziekonderwijs wordt daar veel tijd uitgetrokken, twaalf jaar lang. Dat kan alleen als alle leraren het belang ervan onderschrijven.

In dit opzicht meer 'reguliere' scholen moeten het met veel minder doen, maar dat mag geen reden zijn om een belangrijk ontwikkelingsgebied voor kinderen niet te ontsluiten. De sleutel ligt, ook hier, bij de leraar. Wie vol is van iets zal willen proberen ook kinderen er warm voor te krijgen, dat geldt zowel voor ouders als voor leraren. Het is niet best als de aandacht voor een belangrijk onderdeel van het curriculum afhankelijk is van de min of meer toevallige belangstelling van een leraar, zoals nu vaak het geval is.

Leerlingen van vrijescholen krijgen systematisch en naar verhouding veel muziekonderwijs. Maar het allerbelangrijkste is continuïteit. Geen jaar zonder intensief muziekonderwijs. Het is ondenkbaar dat dit onderwijs een jaar stilligt omdat een leraar voor dat vak geen interesse heeft en het daarom maar niet geeft. Ook in vrijescholen gaat de leraar met de groep mee, al komt het daar steeds vaker voor dat tussentijds van groep wordt gewisseld. Er zijn vrijescholen met een vakleraar voor muziek, in andere nemen de groepsleraren het muziekonderwijs geheel voor hun rekening. Leraren die



zelf niet zingen zijn er niet, bij het gezamenlijk dag-begin van het team wordt altijd gezongen, zo werd mij onlangs nog verzekerd.

Waarom muziekonderwijs?

Waarom muziekonderwijs, anders dan omdat het voorgeschreven is? Muziek wordt door velen gezien als de hoogste kunstvorm die zich in de loop van eeuwen tot grote hoogte heeft ontwikkeld. Muziek speelt in het leven van heel veel mensen een grote rol. Het beleven van muziek heeft zowel een individuele als een sociale kant. Mensen kunnen helemaal in muziek opgaan zonder dat anderen daarbij zijn betrokken. Van muziek genieten is een hoge vorm van reflectie. Muziek wordt ook beleefd samen met anderen, in kleine groepen tot en met bijeenkomsten met duizenden anderen. Al bij heel kleine kinderen valt muzikale interesse én aanleg op te merken. Maar muzikale ontwikkeling moet wel worden gestimuleerd, die voltrekt zich niet vanzelf. Onderwijs is daarvoor heel geschikt. In binnen- en buitenland wordt het bewijs regelmatig geleverd. Bij ons zijn dat de vrijescholen en de weinige reguliere basisscholen die zich van andere onderscheiden door een intensief muziekprogramma. Veel Engelse en Amerikaanse scholen hebben orkesten. Daar geen 'assembly', bijeenkomsten met de hele school of bouw, zonder community singing. Het Hongaarse onderwijs is (nog?) bekend vanwege het opmerkelijke niveau dat met muziekonderwijs wordt bereikt. Ik weet van meerstemmig handzingen, ook al met jonge kinderen.

Meer over de kerndoelen

Welke motieven geeft de overheid in de kerndoelen voor muziekonderwijs? De tekst van de nu nog geldende versie van 1998 vermeldt daarover het volgende:

'Kinderen groeien op in een maatschappij waarin veel muziek klinkt: muziek uit hun eigen jeugdcultuur, muziek uit niet westerse culturen, oude en hedendaagse muziek, ontspanningsmuziek. Muziek doet daarbij iets met kinderen: ze komen in een bepaalde sfeer, ze bewegen erbij en ze genieten ervan. Kinderen doen ook iets met muziek: ze zingen enthousiast hun liedjes en spelen op instrumenten. Ze kiezen hun eigen muziek uit om naar te luisteren en ze praten met elkaar over muziek, hun idolen en favoriete groepen. Muziek op de basisschool is er op gericht dat de leerlingen hun aanwezige muzikale mogelijkheden ontdekken en verder ontwikkelen door het verwerven van voldoende kennis, inzicht en vaardigheden zodat ze deel kunnen nemen aan de huidige muziekcultuur in Nederland'.

Een paar dingen vallen op.

Waarom zou iets dat zich in de maatschappij voordoet voor onderwijs van belang zijn? Geldt dat voor alles? En zo niet, waarom wel voor muziek? Er staat: 'Muziek doet daarbij iets met kinderen: ze komen in een bepaalde sfeer, ze bewegen en ze genieten ervan'. Dat is ook het geval met muziek die zeker in de basisschool welbewust buiten de deur van de school wordt gehouden, zoals de sterk vercommercialiseerde popmuziek. Ook drugs 'doen iets met kinderen, ze roepen een sfeer op en kinderen (jeugdigen) genieten er zichtbaar van'. Dus? Muziekonderwijs is erop gericht, zo wordt gesteld, om deelname aan de huidige muziekcultuur in Nederland te bevorderen. Welke cultuur? Heavy metal, de disco's of de kleine zaal van het Concertgebouw? En waarom beperken tot Nederland?

In de toelichting ontbreken opmerkingen over de grote betekenis van muziek in een mensenleven. Muziek kan troosten. Muziek is onmisbaar bij bijzondere gelegenheden, van voetbalwedstrijden (vergelijk samenzang in Engelse en de Nederlandse in stadions!) en het zingen van het volkslied op 4 mei tot bijeenkomsten bij begravenissen. Muziek is van grote betekenis bij de vrijetijdsbesteding.

Wat eveneens ontbreekt is de notie dat onderwijs er ook is om wat de cultuur heeft voortgebracht over te dragen aan de nieuwe generatie. Zo is er ook literatuuronderwijs en onderwijs op het gebied van beeldende vorming en kunstbeschouwing. De gedachte daarachter is dat wat mensen aan cultuur hebben voortgebracht op een zo hoog niveau staat, dat je kinderen niet mag onthouden daarvan te (leren) genieten en uitnodigen om mee te doen.

Die notie vormt het motief om cultuur financieel te ondersteunen. De Nachtwacht verkopen vanwege het financieringstekort van de overheid? De Domkerk in Utrecht afbreken omdat de grond bij de verkoop aan een projectontwikkelaar veel oplevert? Wil een volgende generatie er het belang van blijven inzien, dan levert een intensieve kunstopvoeding voorwaarden voor constructief cultuurbeleid. De meeste jongeren in de bovenbouw van de vrijeschool zullen het Requiem van Verdi hebben moeten leren waarderen, wat ze hebben meegekregen gaat levenslang mee.

Leggen fundament

Maar is er wel een probleem? Nederland heeft een rijk muziekleven. Amsterdam heeft het Concertgebouw met de meeste concerten per jaar en de meeste bezoekers van de hele wereld. Er zijn in ons land veel koren en orkesten voor amateurs in allerlei genres. Veel kinderen krijgen muziekles. Maar grote groepen in de samenleving hebben er geen deel aan en het concertpubliek veroudert. Wat aan verworvenheden en cultureel bezit is zo belangrijk dat overdracht geboden is en wat kan worden genegeerd? De oplossing kan worden gevonden in het kiezen van exempels. Maar er is ook cultuur en kunst die niet kan worden gepasseerd. Bij de schilderkunst kunnen Rembrandt, Vermeer en Van Gogh natuurlijk niet worden genegeerd. Muziekonderwijs lijkt niet zonder Mozart, Beethoven, Schubert, Bach maar ook Strawinsky te kunnen. De voorbeelden zijn riskant, want ze hebben betrekking op de Westerse cultuur, er is immers veel meer. Kinderen hebben een leven voor zich om te beslissen met welke kunstuitingen ze zich willen bezighouden en aan welke cultuurontwikkeling ze zelf willen gaan bijdragen. Onderwijs kan daarvoor het fundament leggen. Het is kwalijk als die mogelijkheid onbenut blijft.

Kerdoelen hebben betrekking op het voorgeschreven onderwijsaanbod. Ze stellen, zo lijkt het, geen overdreven eisen aan leraren. Lijkt, want zij moeten onder meer in staat zijn zuiverheid te beoordelen, een lied foutloos voorzingen en wat een kind heeft geïmproviseerd vast te houden of te noteren. Voor het meer technische deel van het muziekonderwijs is de beschikbaarheid van iemand met een aanvullende opleiding onontbeerlijk. Iedere leraar moet echter in staat zijn met een groep te zingen, samen naar muziek te luisteren en daarvan te genieten.

Muzikale intelligentie

Er is nog een geheel andere invalshoek om het belang van muziekonderwijs te onderstrepen. De wetenschap onderscheidt diverse soorten van intelligentie. De theorie van Gardner en Kagan & Kagan kent acht typen, waaronder de muzikaal-ritmische. In de Nederlandse bewerking van hun boek (RPCZ 2000) wordt een hulpmiddel aangereikt om ze gemakkelijk te onthouden. (1) De verbaal-linguïstische en logisch-mathematische intelligenties heten de 'traditionele' (in welke school is er geen taal- en rekenonderwijs?). (2) Op de visueel-ruimtelijke en muzikaal-ritmische intelligentie wordt dikwijls bezuinigd. (3) Voor de ontwikkeling van de lichamenlijk-kinesthetische en ecologische intelligentie moet je naar buiten. (4) Resten nog de interpersoonlijke en de intrapersoonlijke intelligentie.

In het rijtje van acht intelligenties van Gardner zit nog beweging en ontwikkeling, het onderzoek gaat verder. Zo is duidelijk geworden dat tussen de diverse soorten intelligenties relaties bestaan, ook dat culturen die ongelijk waarden.

De muzikale intelligentie is een bijzondere. Sommige dieren kunnen iets dat aan rekenen doet denken. Ze beschikken over enkele taalfuncties, maar de dierenwereld kent niets dat op beleving van muziek wijst.

'Misschien maken chimpansees geen muziek omdat hun innerlijk leven niet gemarkeerd wordt door de eb en vloed en van stijgende en dalende harmonieën en disharmonieën, ritmen, tonen, wijsjes, spanningen' (RPCZ I, p.4-31). En Heinrich Heine 'Er is iets wonderlijks aan muziek. Ik zou bijna zeggen, dat het zelf een wonder is. Zijn positie ligt ergens tussen het gebied van gedachten en dat van fenomenen; een schitterend medium tussen brein en materie, verbonden met allebei en toch zo verschillend van beide. Spiritueel en toch met een behoefte aan ritme; materieel en ook onafhankelijk van ruimte (idem I, 4-30).



De behoefte aan muziek maken is groot. Leg maar ergens ritme-instrumenten neer, voorbijgangers kunnen er niet van af blijven, ook een toetsenbord nodigt onweerstaanbaar uit. 'Overall waar we mensen aantreffen, in primitieve stammen tot hoog ontwikkelde culturen, van naakte kinderen tot volwassenen in een driedelig kostuum, we vinden er muziek'(idem I, p. 4-30).

Als alle onderscheiden vormen van intelligentie even belangrijk zouden zijn - dat valt uiteraard nog te bezien - betekent dat noodzaak van goed taal- en rekenonderwijs, van ambachtelijk en kunstonderwijs (tekenen, handvaardigheid, muziek en beweging), biologie/natuurkunde, aandacht voor alles wat betrekking heeft op wat tussen mensen gebeurde en gebeurt (vgl. de categorieën tijd en ruimte en de schoolvakken geschiedenis en aardrijkskunde), voor reflectie die leidt tot zelfkennis en voor het creëren van situaties waarin kinderen en volwassenen elkaar kunnen leren kennen. Het verband met de basisprincipes en pedagogische situaties die in het Jenaplanonderwijs worden onderscheiden, kan gemakkelijk worden gelegd. Het onderwijsconcept bepleit een breed leerplan dat ook alle acht intelligenties omvat.

Een goede school? Die gonst van muziek! En een goede Jenaplanschool? Eveneens, en geen gezamenlijke viering zonder muziek en samenzang.

GENOEMDE LITERATUUR

Kagan/ Kagan (2000), 'Meervoudige intelligentie', 3 delen., RPCZ Middelburg; ISBN 90-74233-05-8. www.meervoudige-intelligentie.nl



HET UTOPISCH PRAGMATISME VAN JOHN DEWEY

De 'reformpedagogiek' is terug van weggevoerd en de aandacht richt zich nu ook op niet-Europese vertegenwoordigers van deze brede vernieuwingsbeweging. In dit artikel

laten we zien dat het werk van de Amerikaanse pedagoog John Dewey interessante aanknopingspunten bevat voor de verdere ontwikkeling van het Nederlandse onderwijs en zeker ook voor Jenaplanscholen. Dewey presenteert namelijk een alternatief voor een type opvoedingsdenken dat zich steeds dominanter lijkt te manifesteren: het op beheersing, afrekenbaarheid en meetbare output gerichte denken. Daartegenover stelt Dewey participatie en gemeenschap centraal.

Een utopische school

In 1933 houdt de dan 74-jarige filosoof en pedagoog John Dewey (1859-1952) een toespraak op een conferentie over het kleuteronderwijs in New York. De onderwijsvisie die hij daar presenteert wijkt in veel opzichten af van de gangbare. Dewey neemt namelijk flink afstand van het gevestigde instituut 'school' en vraagt zich af hoe een dergelijk instituut eruit zou kunnen zien als we helemaal opnieuw konden beginnen. Zouden we dan van die op fabrieken gelijkende gebouwen neerzetten, waar leraren en kinderen afgezonderd van het 'echte' leven hun dagen doorbrengen met het overdragen en verwerven van boekenwisdheden? Wat zouden we te zien krijgen bij een bezoek aan Utopia, hoe zou een 'utopische school' eruit zien? Volgens Dewey zou het meest kenmerkende zijn dat er helemaal geen afzonderlijke school zou bestaan. Wel zouden volwassenen en kinderen op verschillende manieren met elkaar samenwerken in ruimtes die diverse activiteiten toelaten: werkruimtes met uiteenlopende natuurlijke materialen zoals hout, stoffen en metalen, musea, laboratoria, ateliers en een centrale bibliotheek. Niet alleen de volwassenen vervullen opvoedende taken, ook de oudere kinderen hebben de leiding over de jongere. Als argeloze bezoeker van dit pedagogisch Utopia vraagt Dewey wat nu precies de doelstellingen van al deze activiteiten zijn, maar daar reageert men met verbazing op. Waarom aparte doelstellingen formuleren voor iets dat zozeer met 'leven' verbonden is? Was de doelstelling van het leven niet simpelweg te groeien en zich te ontwikkelen? Zorgvuldige observatie maakt Dewey duidelijk dat de doelen 'verborgen' zitten in de activiteiten zelf: door actief en

met plezier te leren ontdekken de kinderen hun sterkere en zwakke kanten, hun voorkeuren en mogelijkheden. Dewey stelt nog een naïeve vraag, namelijk welke methodes worden gebruikt voor het leren van de verschillende vakken. Ook deze vraag ontmoet verbazing: waarom zijn daar methodes voor nodig? Zijn kinderen niet uit zichzelf nieuwsgierig, leergierig en onderzoekend? Komt het er niet op aan dit te begeleiden en waar nodig te kanaliseren? De Utopiërs zien het gangbare onderwijs als een vorm van individualisme en competitie en bespeuren een gebrek aan gemeenschapszin en gezamenlijk onderzoek. Zij geven ruimte aan individualiteit in plaats van aan individualisme en samenwerking vervangt concurrentie. Hun onderwijs is een vorm van gezamenlijk onderzoek waarin iedereen zijn beste krachten verder kan ontwikkelen. Aan de basis hiervan ligt een gevoel voor de positieve krachten in het leven. Door deze te versterken kan in de Utopische samenleving iedereen tot zijn recht komen en een bijdrage leveren aan het welzijn van allen (Dewey, 1989).

Reformpedagogiek

Een Utopische visie, zeker. Maar met verrassende en verstrekkende praktische implicaties als we haar serieus zouden nemen. De organisatie en werkwijzen, de leerinhouden en de manier van interactie en communiceren in onze scholen zouden er allemaal anders uit komen te zien. Het visionaire aan Deweys standpunt is zeker niet nieuw. Veel reformpedagogen hebben in deze geest gewerkt en geprobeerd de school met het leven te verbinden, haar kindgerichter te doen zijn en actief leren handen en voeten te geven. Niet alleen

Petersen, maar ook Decroly, Montessori, Parkhurst (Dalton), Steiner en Korczak en Nederlandse pedagogen als Ligthart, Thijssen en Boeke worden tot de 'beweging' van de reformpedagogiek gerekend. Het gaat om heel verschillende persoonlijkheden die allen een eigen(zinnige) uitwerking gaven aan hun pedagogische programma's en scholen oprichtten waarin ze – vaak tegen de tijdgeest in – hun visie trachtten te realiseren. Dewey wordt wel een van de aartsvaders van de reformpedagogiek genoemd en zijn invloed op het algemene (reform)pedagogisch denken is onmiskenbaar en groot (Berding, 1999). Hij combineert utopisch denken met een goed gevoel voor wat in de praktijk van alledag nodig is voor goed onderwijs. Zijn visie op opvoeding en onderwijs is bovendien gestoeld op een filosofisch programma, dat bekend is onder de term pragmatisme. In dit artikel brengen we twee kernpunten van Deweys pedagogiek voor het voetlicht, namelijk participatie en gemeenschap. We illustreren dit met enkele praktische voorbeelden en met een korte beschouwing over de meer filosofische aspecten. We wijzen ook op enkele opvallende parallellen met Petersens inzichten en met moderne Jenaplanvisies.



*Girl using printing press, 1910
An eighth grade girl using the school printing press.
The class learned skills for setting type and proofreading.*

Participatie

Meer dan een kwart eeuw vóór zijn utopische lezing, tijdens de hoogtijdagen van de reformpedagogiek, geeft Dewey in zijn experimentele lagere school in Chicago tussen 1896 en 1904 zelf vorm aan de nieuwe onderwijsvisie. Veel bekende elementen zijn daarin terug te vinden: de school als een verzameling werk- en studieplaatsen, met laboratoria, bibliotheken, tuinen en ontspanningsruimtes. Er is veel nadruk op het gezamenlijk onderzoeken van de wereld, door naar buiten te gaan in de vorm van werkbezoeken, excursies en veldonderzoek en door de wereld de school in te halen, door middel van materialen, experts die als gidsen optreden en platen en boeken. Er is geen onderwijs in afzonderlijke vakken als taal, rekenen, de zaakvakken en de creatieve vakken, maar er wordt gewerkt met een geïntegreerd geheel van grote blokken leerinhouden, thematisch georganiseerd, over voeding, kleding en huizenbouw. Het is projectonderwijs *avant la lettre* (vgl. Tanner, 1997). Dewey beschrijft zijn aanpak in een van de twee boeken van hem die in het Nederlands zijn

vertaald, namelijk *School en maatschappij* (1929). Hij ziet de lagere school als een proeftuin, niet alleen omdat deze verbonden is met de Universiteit van Chicago waar hij als hoogleraar pedagogiek werkt, maar ook omdat hij in die school als in een wetenschappelijk laboratorium nieuwe werkwijzen wil uitproberen. De kern van dit experiment is de opvatting dat kinderen leren doordat zij actief deelnemen – participeren – aan gezamenlijke activiteiten en niet omdat ze van volwassenen leerstof krijgen 'overgedragen'. Al deelnemend aan die praktijken ontwikkelt zich de individualiteit van het kind. Dewey is dus geen pedagoog die eerst het kind 'centraal' stelt en dan beziet hoe verschillende individuen zich met elkaar verbinden. Het is precies andersom: de mens en dus ook het kind is een wezen dat 'van nature' sociaal is. In dat opzicht wijkt Dewey af van veel andere reformpedagogen, maar is er een duidelijke overeenkomst met Petersen op dit punt. Bij Dewey staat de interactie en communicatie centraal die zich afspeelt tussen mensen die gezamenlijk iets ondernemen. De taal speelt daar uiteraard een zeer belangrijke rol in. Zij verwijst immers naar betekenissen die kinderen zich in die sociale context kunnen toe-eigenen. Ook hier zien we een opvallende overeenkomst met het Jenaplanonderwijs waar immers het gesprek een centrale plaats inneemt als toe-eigeningsplek en als praktijk waar in gezamenlijkheid betekenissen kunnen worden geconstrueerd.

Actief, participierend leren is dus een kernthema bij Dewey. Vanuit zijn filosofie lichten we dat nog wat toe. Als filosoof bekritiseert Dewey zijn voorgangers die het individualisme en met name het denkende individu centraal stelden, zoals de Franse filosoof René Descartes (1596-1650) die stelde: 'Ik denk, dus ik ben'. Volgens Dewey heeft deze filosofie een negatieve invloed gehad op de beeldvorming over de moderne mens. Ze heeft het 'ik' voorop geplaatst, is zichzelf als het centrum van de wereld gaan beschouwen en heeft bovendien het denken als allesbepalend aspect van het menselijk bestaan gepresenteerd. Dit heeft geleid tot een ongebreideld individualisme. Het resultaat was een beeld van de mensheid als een losse verzameling, autonome, onafhankelijke 'ikken' die menen dat de enige manier om 'de werkelijkheid' te kennen bestaat uit het denken én die bovendien menen dat dit denken een individuele 'prestatie' is. Deweys visie is compleet tegengesteld. Mensen worden niet als 'ik' geboren: zij groeien uit tot een 'ik' doordat ze in een gemeenschap worden opgenomen, waarin ze gezamenlijke activiteiten ondernemen met de taal als samenbindend element. Het 'ik' is het *resultaat* van zulke groeiprocesen. Voor Dewey is het idee van gemeenschap primair, maar niet ten koste van de individuele mens. Het individuele en het sociale zijn twee zijden van een medaille, zij zijn onscheidbaar: de samenleving bestaat uit individuen en de mens is altijd een sociaal individu. De mens dankt letterlijk zijn bestaan aan de gemeenschap (vgl. Berding en Miedema, 2005). Individu en samenleving zijn dus geen tegengestelden, maar horen bij elkaar. Deze sociale individualiteit neemt bij Dewey de plaats in van het onbegrensde individualisme. Ook hier zien we een



Greek Chariot, 1932 Students in costume with pennant and chariot, in front of Sunny Gym. Closeup of the chariot. The students are wearing cloth sandal straps over their shoes. From 1904, the sixth grade studied Greece and its the struggle for liberty. The students had Olympic games in May or June.

treffende parallel met de gedachte achter het Jenaplan in zijn moderne conceptie.

Het denken

Ook het denken krijgt bij Dewey een andere plaats. We zagen al dat het denken geen individualistische prestatie is: de woorden waarmee we onze gedachten vormen, hebben we al niet eens van onszelf! Maar bovendien geeft Dewey het denken een bepaalde functie: het dient ergens toe, namelijk voor het oplossen van proble-

men. Mensen gaan denken zodra ze de situatie waarin ze zich bevinden als problematisch ervaren. Wie dagelijks met de tram naar zijn werk reist, zal de schrik herkennen als je je realiseert dat je abonnement nog thuis ligt. Door middel van het denken zal dan een uitweg moeten worden gezocht. Je 'scant' als het ware de verschillende mogelijkheden – terug naar huis, los kaartje kopen, zwart rijden – en kiest er dan een die het meest effectief lijkt en/of ook moreel te verantwoorden is. Bij dit proces is niet alleen het verstand betrokken maar zijn ook andere ervaringsvormen in het geding. Om te beginnen de schrik dat iets niet verloopt zoals verwacht. Dewey noemt een dergelijke reactie een 'primaire ervaring' die vervolgens het denken – de secundaire ervaring – oproept. Tegelijk maakt Dewey duidelijk dat het denken, anders dan Descartes en zijn volgelingen meenden, niet de enige ervaringswijze is van de mens. Wij hebben op heel uiteenlopende manieren toegang tot de wereld. Naast de cognitieve ervaringsvorm kunnen ook kunstzinnige, religieuze, morele of lichamelijke ervaringen worden opgedaan. Dewey plaatst het denken waar het volgens hem hoort: het is een hulpmiddel om problemen op te lossen, en niet de enige of 'beste' manier om de wereld te kennen. Dat is de kern van zijn filosofisch pragmatisme. 'Ervaring' duidt bij Dewey op de transactionele relatie van mens en omgeving. Transactioneel, omdat er sprake is van een dubbele verbinding van mens en omgeving in de vorm van doen en ondergaan. Een interessante vraag voor nadere uitwerking – die niet in het bestek van deze korte bijdrage kan worden behandeld - is hoe Deweys ervaringsbegrip zich tot de vier basisactiviteiten van het Jenaplan verhoudt.

Gemeenschap

Opvoeding in en door de gemeenschap, zie hier in een notendop hoe Dewey tegen opvoeding en onderwijs aankijkt. De samenleving heeft de taak en de verantwoordelijkheid om de nieuwe generaties op te voeden tot volwaardige en kritisch-betrokken deelnemers aan

de cultuur. In de Nederlandse Jenaplanbeweging zien we sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw in de twintig basisprincipes van Jenaplan ook de nadruk op een samenlevingsvisie ontstaan en uitgewerkt worden. Het gaat om een visie op school (basisprincipes 11-20) in nauwe samenhang met een visie op mens (basisprincipes 1-5) en samenleving (basisprincipes 6-10). Vanuit de genoemde doelstelling staat bij Dewey participatie centraal en is taal cruciaal. Dat geldt niet alleen 'breed' in de zin van opvoeding en onderwijs als maatschappelijk 'project', maar ook voor de school als instituut waar een belangrijk deel van deze processen zich afspeelt. De school zou in Deweys visie een gemeenschap in het klein moeten zijn, een 'embryonale gemeenschap'. Hier wordt het beste dat maatschappelijk voorhanden is aan de leerlingen gepresenteerd. Er worden veel gezamenlijke activiteiten ondernomen, er wordt veel gediscussieerd en gecommuniceerd, er gelden democratische afspraken, hier hebben kinderen een stem en mogen meebeslissen: de lezer vulle zelf in en aan. Kortom, de school als leef- en werkgemeenschap. Een utopie, of zetten we stappen in de goede richting?

Discussie: Dewey en Jenaplan

Zouden Deweys opvattingen een rol kunnen spelen in de verdere ontwikkeling van het Nederlandse Jenaplan-onderwijs? Een intrigerende vraag! Er zijn immers veel raakvlakken tussen Deweys pedagogische opvattingen en die welke binnen het Jenaplanonderwijs zijn geformuleerd in de bekende twintig basisprincipes (Both, 1997). Wij denken hier met name aan het sociale karakter van opvoeding en onderwijs, de centrale plaats van het gesprek (de dialoog) binnen het onderwijs en de vier basisactiviteiten waarin kinderen (leer)ervaringen opdoen. Ook het gegeven dat Dewey en Petersen hun school zagen als een pedagogisch 'laboratorium' is een belangrijke parallel. Een Jenaplan-school wil een ervarings- en ontwikkelingsgerichte school zijn die voor de leerkrachten en de kinderen een leef- en werkgemeenschap is waarin gezamenlijk kritisch de wereld wordt onderzocht en betekenis gegeven. Met deze kwaliteitscriteria en de verdere concretisering daarvan in de basisprincipes en vervolgens in haar eigen praktisch handelen, positioneert een Jenaplanschool zich in het turbulente onderwijsveld (vgl. Both, in voorber.).

Vanuit Deweys opvattingen zijn bij verschillende aspecten enkele vraag- en uitroeptekens te plaatsen. Zo is 'ervaring' of 'ervaringsgerichtheid' als zodanig geen kwaliteitscriterium. In Deweys optiek is het verschil tussen de 'oude' (traditionele) en de 'nieuwe' (reform-pedagogische) school niet dat kinderen in de eerste wel en in de tweede géén ervaring zouden opdoen: het verschil zit in het type ervaring en de kwaliteit ervan (Dewey, 1999). De ervaring in de oude school werd gevormd door stilzitten, luisteren en doen wat de meester je opdraagt. In de 'nieuwe' school - en hopelijk ook in de Jenaplanschool - gaat het om ándere kwaliteiten: actief leren, medeverantwoordelijkheid (willen) dragen, keuzemogelijkheden benutten, mee mogen beslissen, communiceren met anderen, leren met en

van anderen in leersituaties die je aanspreken en uitdagen. In zo'n school gaan kinderen ándere dingen doen en ánders handelen. Dat betekent ook dat moet worden gewaakt tegen een te smalle invulling van het begrip ervaring, smal in de zin van 'individuele' ervaring als alpha en omega van het opvoedingsproces en smal in de zin van teveel gericht op de emotionele aspecten, zoals in sommige uitwerkingen van ervaringsgericht onderwijs. Dewey hanteert een in dubbel opzicht breed ervaringsbegrip: sterk sociaal gericht én gericht op vele aspecten van de menselijke existentie. Wellicht dat hier Dewey en Jenaplan elkaar weten te vinden?

Ook voor 'ontwikkelingsgerichtheid' geldt iets dergelijks. Is niet elke school gericht op de 'ontwikkeling' van haar leerlingen? Dit begrip is zo algemeen dat het niet meer differentieert tussen de kwaliteiten van scholen. Iets anders is het wanneer men werkt vanuit de kwaliteitscriteria van het op Vygotskij gestoelde Ontwikkelingsgericht Onderwijs (met hoofdletters). Dan worden van de leerkracht kwaliteiten (competenties) verwacht die verrassend dicht in de buurt liggen van Dewey's opvattingen over het leraarsvak. In zijn nog steeds zeer aansprekende 'pedagogische geloofsbelijdenis' uit 1897 (Dewey, 1975) spreekt Dewey over het leraarsberoep als 'roeping' en ziet hij het onderwijzen niet als een techniek maar als een kunst. De taak van de leerkracht (of breder en beter: de opvoeder) is dan ook niet het kind te 'maken', maar te begeleiden, te inspireren en te stimuleren en dat niet alleen in individuele maar ook in sociale zin. Precies dit zijn de kwaliteiten waarover elke Jenaplanschool dient te beschikken wil zij haar opdracht: een leef- en werkgemeenschap zijn, kunnen realiseren.



Japanese tea party Four third grade girls in kimonos, kneeling on mats made to look like tatami.
Location: Blaine classroom

Wat we in deze bijdrage te berde brachten, zijn eerste – zeker geen laatste – gedachten over wat de opvattingen van Dewey zouden kunnen betekenen voor het Jenaplanonderwijs. Uiteraard is een verdere verdieping nodig wil een Jenaplanschool niet alleen op theoretisch maar ook op praktisch niveau van Dewey profiteren. Het eerste moet trouwens niet worden onderschat. Het onderwijs blinkt niet uit door duidelijke werkconcepten die het handelen sturen. Verdieping in onderliggende concepten blijft daarom noodzaak. Hiermee is meer

gemoeid dan alleen het (uiteraard legitieme) belang van de individuele Jenaplanschool.

In dit artikel hebben we laten zien dat er veel parallellen zijn tussen de opvattingen van Dewey en die welke in het hedendaagse Nederlandse Jenaplanonderwijs worden aangehangen en gepraktiseerd. Dit type reformpedagogisch gedachtegoed staat weer op de agenda, in een krachtenveld van politiek, maatschappij en onderwijs waarin dat niet vanzelfsprekend is. Het Nederlandse onderwijs is in zijn algemeenheid immers niet gericht op de bevordering van brede ervaring, participatie en gemeenschapsvorming, maar op controleerbare output en de productie van leerresultaten. Daarom lijkt het ons de moeite waard in de komende tijd na te gaan waar mogelijkheden liggen voor een gezamenlijke versterking en versteviging van dit 'andere' geluid door Jenaplanners en Deweyanen.

LITERATUUR

- Berding, J.W.A. (1999). *De participatiepedagogiek van John Dewey. Opvoeding, ervaring en curriculum*. Leiden: DSWO-Press. (verkrijgbaar via de auteur)
- Berding, J.W.A. en S. Miedema (2005). *Individualiteit, socialiteit, democratie en het curriculum. De opvoedingsfilosofische denkbeelden van John Dewey*. In L. Logister (red.). *John Dewey: een inleiding tot zijn filosofie*. Budel: Uitgeverij Damon.
- Both, K. (1997). *Jenaplanonderwijs op weg naar de 21ste eeuw*. Amersfoort: CPS.
- Both, K. (in voorber.). *Zichtbare kwaliteit*. In Both, K. e.a., *School-zelfevaluatie en kindvolgsysteem. Een map voor Jenaplan-basisscholen*. Zutphen: Nederlandse Jenaplanvereniging.
- Dewey, J. (1929). *School en maatschappij*. Vertaling, voorbericht, inleiding en bibliografie van Tj. de Boer. Groningen/Den Haag: Wolters. (Oorspronkelijk *The School and Society*, 1899)
- Dewey, J. (1975). *My pedagogic creed*. In J.A. Boydston (Ed.). *John Dewey. The Early Works. Volume 5*, pp. 84-95. Carbondale & Edwardsville: South Illinois University Press. (Oorspronkelijk 1897)
- Dewey, J. (1989). *Dewey outlines utopian schools*. In J.A. Boydston (Ed.). *John Dewey. The Later Works. Volume 9*, pp. 136-140. Carbondale & Edwardsville: South Illinois University Press. (Oorspronkelijk 1933)
- Dewey, J. (1999). *Ervaring en opvoeding*. Inleiding en vertaling van G. Biesta en S. Miedema. Houten/ Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum. (Oorspronkelijk *Experience and Education*, 1938)
- Tanner, L. (1997). *Dewey's laboratory school. Lessons for today*. New York/London: Teachers College Press.

De foto's bij dit artikel zijn van de Laboratory School van Dewey en werden ontleend aan:
http://www.ucls.uchicago.edu/photo_album/1890s/

Joop Berding werkt als onderwijsadviseur bij de CED-groep in Rotterdam. Siebren Miedema is hoogleraar godsdienstpedagogiek bij de Faculteit der Godgeleerdheid en hoogleraar Algemene Pedagogiek bij de Faculteit Psychologie en Pedagogiek, Vrije Universiteit, Amsterdam.
Contact: jwa.berding@wanadoo.nl



DE CITO-TOETS GETOETST

Wat toetst de Cito-eindtoets eigenlijk? Een belangrijke vraag als men bedenkt dat de kwaliteitsbeoordeling van een

school mede door de score op de eindtoets wordt bepaald. En hoe verhoudt die toets zich nu precies tot het onderwijsaanbod, zoals voorgeschreven in de kerndoelen?¹⁾ Dus nogmaals: wat toetst die Cito-toets eigenlijk? We zijn dat eens nagegaan voor taalonderwijs en legden de toetsen voor taal en studievaardigheden van 2005 naast de taalkerndoelen. Met een nogal onthutsende uitkomst, mogen we wel zeggen.

Kerndoelen taal

Om ons onderzoekje te kunnen controleren heeft de lezer het opgavenboekje ²⁾ nodig en de kerndoelen voor taal, die we hieronder opnemen. Ze zijn onderverdeeld in vier domeinen ³⁾, of liever taalgebruiksvormen (A t/m D) en deze weer in items, waarvan sommige ook nog eens in subitems (bijvoorbeeld: A.2.1).

A Domein mondelinge taalvaardigheid

- 1 De leerlingen weten dat men kan luisteren en spreken met verschillende doelen.
- 2 De leerlingen kunnen
 - 2.1 de inhoud en bedoeling van wat er tegen hen gezegd wordt begrijpen;
 - 2.2 vragen stellen om informatie te verzamelen over een door henzelf gekozen onderwerp;
 - 2.3 verslag uitbrengen;
 - 2.4 iets uitleggen;
 - 2.5 hun ervaringen, mening, waardering of afkeuring op persoonlijke wijze weergeven;
 - 2.6 deelnemen aan een formeel gesprek.
- 3 De leerlingen kunnen bij het realiseren van het voorgaande in voorkomende situaties gebruik maken van communicatiemiddelen.

B Domein leesvaardigheid

- 4 De leerlingen weten, dat men kan lezen met verschillende doelen.
- 5 De leerlingen kunnen
 - 5.1 informatieve en betogende teksten, verhalen, poëzie en dialogen voor hoorspel, poppenkast of toneel onderscheiden
 - 5.2 hun manier van lezen aanpassen aan een door henzelf of door de leerkracht gesteld lezersdoel;
 - 5.3 hoofdzaken van een informatieve tekst weergeven;

5.4 bij een betogende tekst de hoofdlijn van het betoog aangeven en weergeven hoe hun mening zich verhoudt tot de mening in de tekst.

- 6 De leerlingen kunnen algemeen gebruikte schriftelijke informatiebronnen hanteren.

C Domein schrijfvaardigheid

- 7 De leerlingen weten, dat er geschreven wordt met het oog op verschillende doelen
- 8 De leerlingen kunnen
 - 8.1 hun gedachten, ervaringen, gevoelens en bedoelingen uiten bijvoorbeeld in een verhaal, een gedicht en in een dialoog voor hoorspel, poppenkast of toneel;
 - 8.2 teksten schrijven, waarin zij hun eigen ervaringen, mening, waardering of afkeuring duidelijk weergeven;
 - 8.3 een brief schrijven volgens algemeen geldende conventies;
 - 8.4 op basis van eigen kennis en waarneming of op basis van verkregen informatie een werkstuk maken;
 - 8.5 schrijven toepassen als middel om gedachten, ervaringen, gevoelens en bedoelingen voor henzelf te ordenen.
- 9 De leerlingen kunnen de vormgeving en de presentatie van hun teksten verzorgen door aandacht te besteden aan de leesbaarheid van hun spelling, de leesbaarheid van hun handschrift, zinsbouw, bladspiegel, beeldende elementen en kleur.

D Domein taalbeschouwing

- 10 De leerlingen kunnen met voorbeelden aangeven
 - 10.1 hoe talen en taalvarianten relaties tussen mensen kunnen bepalen en hoe die relaties samenhangen met culturele overeenkomsten en verschillen;

10.2 dat de betekenis van een taaluiting mede beïnvloed wordt door de situatie, de vorm, onuitgesproken bedoelingen, lichaamshouding, gezichtsuitdrukking en gebaren;

10.3 dat een taal of taalvariant op verschillende manieren gebruikt kan worden;

10.4 dat mondelinge en schriftelijke communicatie gebaat is bij regels. Zij kunnen voorbeelden van situaties geven, waarin zulke regels functioneel zijn.

11 De leerlingen kennen een aantal taalkundige principes en regels.

11.1 Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden.

Zij kennen

11.2 a !-regels voor het spellen van werkwoorden;

b !-regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden;

c !-regels voor het gebruik van leestekens.

12 De leerlingen kunnen begrippen hanteren die het hun mogelijk maken over taal te denken en te spreken:

12.1 betekenis, beeldspraak, letterlijk en figuurlijk taalgebruik, uitdrukking, gezegde, spreekwoord, synoniem, gevoelswaarde, symbool, beeldtaal, pictogram;

12.2 moedertaal, tweede taal, vreemde taal, dialect, meertalig, gespreksregels, formeel en informeel taalgebruik;

12.3 spelling, uitspraak, onderwerp van een zin, persoonsvorm, werkwoordelijk gezegde, deelwoord, onbepaalde wijs, werkwoord, tegenwoordige tijd, verleden tijd, enkelvoud, meervoud;

12.4 gedicht, poëzie, verhaal, drama, toneelstuk, jeugdboek, monoloog, dialoog;

12.5 hoofdstuk, paragraaf, alinea, zin, klemtoon, lettergreep, komma, punt, puntkomma, vraagteken, uitroepingen, dubbele punt, aanhalingstekens.

Cito-toets getoetst aan kerndoelen

Hieronder worden de opgaven voor taal en studievaardigheden uit de Cito-eindtoets van dit jaar (2005) vergeleken met de kerndoelen. De schema's spreken min of meer voor zich:

- In kolom 1 staan de nummers van de opgaven.
- Kolom 2 bevat een korte karakteristiek: welk taalaspect, hoe getoetst?
- En kolom 3 geeft antwoord op de vraag: waar staat dat in de kerndoelen? Er zijn verschillende antwoorden mogelijk:
 - (a) Kerndoel 11.2b betekent: daar staat het met zoveel woorden.
 - (b) Niet expliciet in de kerndoelen betekent: nergens te vinden.
 - (c) Zie kerndoel 5.3 betekent: je zou het eruit af kunnen leiden.
 - (d) Soms staat er een combinatie van (b) en (c). Dat wil zeggen: het voordeel van de twijfel. Zie bijvoorbeeld bij Taaltaak 2, rij 5, laatste regel het onderdeel *spreekwoorden*. Nergens in de kerndoelen wordt kennis van spreekwoorden vereist; wél vraagt kerndoel 12.1 dat het begrip *spreekwoord* wordt aangeboden ⁴⁾.

TAAL TAAK 1

1	Opgave 1 - 10: Spelling	Woordbeeldtoets. Volgens de aanpak: wat is fout gespeld?	Kerndoel 11.2b
2	Opgave 11-14: Zinnen .	Tekstbegrip: inzicht in tekstopbouw. Aanpak: zinnen in de juiste volgorde zetten.	Niet expliciet in de Kerndoelen.
3	Opgave 16 -20: Tekstverklaring	Tekstbegrip: inzicht in tekstopbouw Aanpak: stukjes tekst invoegen in een tekst.	Niet expliciet in de Kerndoelen. Zie kerndoel 5.3 en 5.4
4	Opgave 21 -30: Spelling	Spelling: werkwoordsvormen. Volgens de aanpak: wat is fout gespeld?	Kerndoel 11.2a

TAAL TAAK 1

5	Opgave 1-16: Tekstverklaring	Woordkeus, woordenschat Leestekenkennis Tekstbegrip, -opbouwinzicht Alinea Briefconventies Congruentie Onderwerp/persoonsvorm Verbindingswoorden Zinsbouwpatronen Tijdsbegrip Kennis spreekwoorden	Niet expliciet in de Kerndoelen. Kerndoel 11.3 Zie 5.3 en 5.4 Zie 12.5 Zie 8.3. Zie 11.1. Niet expliciet in de Kerndoelen Niet expliciet in de Kerndoelen Niet expliciet in de Kerndoelen Niet expliciet in de Kerndoelen, zie 12.1
6	Opgave 17-20: Tekstverklaring	Leestekens Woordkeus Zinsbouw Tekstopbouw, verbanden	Zie Kerndoel 11.3 Niet expliciet in de Kerndoelen Niet expliciet in de Kerndoelen Zie 5.3 en 5.4

STUDIEVAARDIGHEDEN TAAK 1

7	Opgave 1-8: Bronnen gebruiken	Woordenboekgebruik Naslagwerk, studieboek De juiste bron zoeken Op internet zoeken	Zie kerndoel 6 Zie kerndoel 6 Zie kerndoel 6 Zie kerndoel 6 ⁵⁾
8	Opgave 9-20: Bronnen gebruiken	Internet Alfabetiseren Tekstbegrip Studietechniek: onderstrepen Studietechniek: schema's maken Informatie ordenen	Zie Kerndoel 6 Zie Kerndoel 6? Zie 5.3 en 5.4 Niet in de Kerndoelen voor taal Niet in de Kerndoelen voor taal Niet in de Kerndoelen voor taal

STUDIEVAARDIGHEDEN TAAK 2

9	Opgave 1-10 Studeren: Informatie Verwerven	Informatie ordenen Grafieken lezen Tabellen lezen Indeling werkstuk	Niet in de Kerndoelen voor taal Niet in de Kerndoelen voor taal Niet in de Kerndoelen voor taal Niet in de Kerndoelen voor taal
10	Opgave 11-20 Studeren: Atlas	Kaart lezen Vragen lezen Aardrijkskundekennis Wiskunde toepassen	Niet in de Kerndoelen voor taal Niet in de Kerndoelen voor taal Niet in de Kerndoelen voor taal Niet in de Kerndoelen voor taal

TAAL TAAK 3

11	Opgave 1-10 Woorden	Woordenschat Tegengestelden	Niet expliciet in de Kerndoelen Niet expliciet in de Kerndoelen
12	Opgave 11-20 Woorden in zinnen	Synoniemenkennis Woordbetekenis	Niet expliciet in de Kerndoelen Niet expliciet in de Kerndoelen
13	Opgave 21-25 Woorden in teksten	Synoniemenkennis Woordbetekenis	Niet expliciet in de Kerndoelen Niet expliciet in de Kerndoelen
14	Opgave 26-30 Tekstverklaring	Tekstbegripvragen	Zie 5.3 en 5.4

TAAL TAAK 4

15	Opgave 1-6 Tekstverklaring	Zie Taaltaak 2, 16-20 Maar nu bij informatieve tekst	Zie Taaltaak 2, 16-20
16	Opgave 7-14 Tekstverklaring	Taalgevoel, registerkennis Tekstopbouw, tekstverband Zinsopbouw Zinswendingen	Niet expliciet in de Kerndoelen Niet expliciet in de Kerndoelen Niet expliciet in de Kerndoelen Niet expliciet in de Kerndoelen
17	Opgave 7-13 Tekstverklaring	Tekstopbouw Hoofd- en bijzaken Woordbetekenis in tekstverband	Zie 5.3 en 5.4 Zie 5.3 en 5.4 Zie 5.3 en 5.4

Kerndoelen getoetst aan Cito-toets

Het mag op zijn minst vreemd genoemd worden dat de opgaven van de Cito-toets vaker niet dan wel met de kerndoelen in verband zijn te brengen⁶⁾. Nu de omgekeerde vraagstelling: welke kerndoelen zijn in de Cito-toetsen terug te vinden?

A. Omdat de Cito-toets schriftelijk is komen de belangrijke taalgebruiksvormen *Luisteren & Spreken* (in de

woorden van de Kerndoelen: Domein mondelinge taalvaardigheid) uiteraard niet aan de orde. Maar als men zich door toetsing een beeld van de taalvaardigheid van kinderen wil vormen – bijvoorbeeld om hun kansrijkheid in het vervolgonderwijs te voorspellen – zou dat toch eigenlijk wél op een of andere manier moeten gebeuren. Bij het vreemdetalenonderwijs wordt toch niet alleen gelezen?

B. En daarmee zijn we bij de taalgebruiksvorm *Lezen* (domein leesvaardigheid). Een puntsgewijze bespreking:

- Doel 4 is niet meer dan een open deur en hoeft dus niet getoetst te worden, zo hebben de toetsmakers blijkbaar – en terecht - gemeend.
- Doel 5.1 gaat over het kunnen onderscheiden van verschillende teksten. Komt niet aan de orde.
- Doel 5.2: Natuurlijk moeten kinderen een gedicht anders lezen dan een woordenboek en dus bijvoorbeeld ook de toetsvragen in het opgavenboekje van de Cito-toets anders dan de tekst waarop ze betrekking hebben. Zouden ze dat niet kunnen, dan konden ze de toets niet maken. En dus zou je met veel goede wil volgens deze redenering kunnen vaststellen dat 5.2 inderdaad, zij het impliciet, getoetst wordt.
- Bij verschillende vragen zijn 5.3 en 5.4 aan de orde. Maar de wijze van toetsen is wel heel indirect. Eigenlijk zou het zo moeten: geef de kinderen een tekst en vraag ze die kort samen te vatten, of in een schema weer te geven, maar daarmee vervalt de mogelijkheid om een meerkeuzetoets te gebruiken.
- Kerndoel 6. Dit is het enige doel waarvan zonder reserve valt zeggen dat die volledig door de Cito-vragen wordt gedekt, namelijk bij de Taken Studievervaardigheden.

C. Van de kinderen wordt nergens gevraagd een stukje tekst te produceren. Dat betekent eenvoudig dat de taalgebruiksvorm *Schrijven* (domein schrijfvaardigheid) strikt genomen niet wordt getoetst.

- Voor wat betreft kerndoel 7 is dat geen ramp: even gratis en nietszeggend als de kerndoelen 1 en 4 en nog krakkemikkig geformuleerd ook.⁷⁾
- 8.1. en 8.2. komen niet aan bod: er wordt niet geschreven.
- 8.3 en 8.4. komen impliciet aan de orde, bijvoorbeeld bij een vraag naar de opbouw van een brief. Maar alweer: er wordt niet geschreven.
- 8.5: komt niet aan de orde.
- 9: idem.

D. *Taalbeschouwing*. Weer een puntsgewijze bespreking.

- 10.1 t/m 10.4 worden niet getoetst; en misschien moeten we zeggen: dat is maar gelukkig ook. De stof is interessant, daar gaat het niet om, maar met de hier gebruikte eisenformulering bevinden we ons wel op universitair niveau.
- 11.1. Wordt niet getoetst. Dit doel zou overigens drastisch herzien moeten worden.⁸⁾
- 11.2, 11.3 en 11.4 worden wel getoetst.
- Ten slotte 12. De subdoelen 12.1-12.4 worden niet getoetst. De terminologische kennis, zoals geformuleerd onder 12.5, wordt aanwezig verondersteld.

Conclusies

1. In de Cito-toets komt een flink aantal aspecten voor die in de Kerndoelen niet voorkomen. En bepaald geen onzinnige zaken, maar waarvoor zijn die Kerndoelen dan nodig?

2. Anderzijds worden veel Kerndoelen niet of nauwelijks getoetst. Cijfermatig beredeneerd: we hebben aan ieder van de vier domeinen een gewicht van 25% toegekend en dat percentage vervolgens verdeeld over items en subitems. Bij twijfel gingen we uit van (volledige) dekking. We hebben kunnen vaststellen dat van de Kerndoelen de domeinen A (mondelinge taalvaardigheid) en C (schrijfvaardigheid) geheel ontbreken in de Cito-eindtoets, B (leesvaardigheid) en D (taalbeschouwing) worden elk voor ongeveer 14,5 % getoetst.
3. Dat is tezamen 29%. Anders gezegd, nog geen derde deel.
4. Nog weer anders gezegd: 70 % van de kerndoelen voor taal wordt niet getoetst.
5. Eigenlijk gaat het om één grote leesvaardigheidstoets. Maar dan wél een heel specifieke leesvaardigheid, want of kinderen een gedicht kunnen lezen en interpreteren, of ze van een mooi boek kunnen genieten, of ze een hoofdstuk uit een geschiedenisboek kunnen voorbereiden voor een proefwerk, dat alles wordt niet getoetst.
6. Kortom, deze toets toetst vooral de toetsvaardigheid.

NOTEN

- 1) *In Zicht op toezicht (extra nummer van Mensenkinderen, juni j.l.) wordt ook aandacht besteed aan de verhouding tussen de nu geldende kerndoelen en de Cito-eindtoets in het licht van het onderzoek dat de onderwijsinspectie doet naar de kwaliteit van basisscholen.*
- 2) *CITOGROEP, Eindtoets, opgavenboekje 1ste toetsdag 1 februari, Cito Holding b.v. Arnhem 2005.*
- 3) *De Kerndoelenschrijvers gebruiken de term 'taaldomein'. Nogal ongelukkig, omdat in de taalkunde deze term een heel andere betekenis heeft: een domein dat zich kenmerkt door een bepaald taalgebruik, zoals de school door schooltaal, de straat door straattaal, het stadhuis door stadhuistaal, enzovoorts. Daarom hanteren wij liever de veel passender term 'taalgebruiksvorm'.*
- 4) *Hier stuiten we op een manco van de kerndoelen: ze zijn vaak zo weinig inhoudelijk. Vergelijk dat eens, als we zo vrij mogen zijn met de werkdoelen voor taal in ROUKE BROERSMA E.A., Dat's andere taal, bouwstenen voor levend taalonderwijs, Valthe 2005.*
- 5) *Hier staat een vraagteken: het vraagt enige welwillendheid om in dit (alfabetiseren) uit het zo algemeen en weinig zorgvuldig geformuleerde Kerndoel 6 af te leiden*
- 6) *Scholen die graag hoog willen scoren, moeten derhalve niet de kerndoelen, maar de Cito-toets gebruiken om hun taalaanbod te bepalen. Maar wat zou de inspectie daarvan vinden?*
- 7) *En dat in een stuk waarin de overheid vertelt welke taalvaardigheden haar onderdanen dienen te bezitten.*
- 8) *Waarom niet de persoonsvorm? Waarom niet gewoon gezegde in plaats van werkwoordelijk gezegde? Dat laatste impliceert immers dat er ook andere gezegdes zijn. Het dwingt de leraren bovendien om hun leerlingen alleen zinnen met werkwoordelijke gezegden aan te bieden! Zie in dit verband p. 81 en 82 uit Dat's andere taal, bouwstenen (zie noot 4)*



DE KRACHT VAN HERHALING EN CONTINUÏTEIT

Regelmatig terugkerende activiteiten in de wereldoriëntatie

bron zijn van activiteiten. Een bekend didactisch model als 'de fiets van Jansen' is bedoeld als steun in dit hele proces. Ook het leerplan 'Wereldoriëntatie in ervaringsgebieden' is bedoeld als inhoudelijk kader om kinderen primair met de dingen zelf in aanraking te brengen, ontmoetingen waaraan vragen kunnen ontspringen. Jenaplanscholen hebben nogal eens grote moeite om dit ideaal te realiseren. Het ontwikkelen en onderhouden van activiteiten die regelmatig terugkeren kan daarbij tot steun zijn. Zoals bijvoorbeeld het een aantal jaren achtereenvolgend karteren van zingende vogels in het voorjaar.

Als het om wereldoriëntatie in Jenaplanscholen gaat is het ideaal toch nog steeds dat de vragen van kinderen zelf – spontane en gewekte vragen – de belangrijkste

Gevoeligheid voor het onverwachte

Zaken die zich onverwachts voordoen, de aandacht trekken en pedagogisch en didactisch kansen bieden zijn hier in het bijzonder van belang. De Amerikaanse pedagoog David Hawkins duidde dergelijke onverwachte gebeurtenissen en kansen aan met de metafoer 'de vogel in het raam'. We geven hier nogmaals het vaker aangehaalde citaat weer:

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

De 'vogel in het raam' geeft aanleiding tot vragen en onderzoeken. Maar hoe kunnen groepsleid(st)ers dergelijke 'gouden momenten' opmerken en daar pedagogisch en didactisch munt uit slaan, zonder de kinderen hun eigen vragen af te pakken? Hawkins schrijft elders: 'The bird in the window is there for the prepared mind'. Het gaat hier om het ontwikkelen van gevoeligheid, c.q. ontvankelijkheid, bij kinderen, maar nog meer bij groepsleid(st)ers. Een van de middelen voor het bevorderen daarvan is het ontwikkelen en onderhouden van activiteiten – je kan het 'projecten' noemen – die regelmatig terugkomen. Plus het documenteren daarvan in verslagen die voor deze en nieuwe kinderen en leraren de mogelijkheid geven om steeds weer aan een thema voort te bouwen, zodat er sprake is van een doorgaande lijn. Een dergelijke aanpak lijkt op gespannen voet te staan met 'het vragende kind' en 'de vogel in het raam'. Ik wil laten zien dat dit niet zo hoeft te zijn, dat het juist een scholing is in gevoeligheid voor het onverwachte.

Cycli in de school

In Jenaplanscholen zijn veel activiteiten te vinden die regelmatig terugkomen: weeksluitingen; vieringen van feesten, die vaak samengaan met een project; het vieren van verjaardagen, etc. Het samenleven en -werken binnen het schooljaar en de schoolweek geeft daarvoor vele aanleidingen. Ook de jaargetijden vormen zo'n cyclus die aanleiding geeft tot wereldoriënterende activiteiten. Niet voor niets is er een ervaringsgebied 'Het Jaar Rond'.

Er kan hier gedacht worden aan activiteiten als:

- het adopteren en volgen van de ontwikkeling van een boom, een vierkante meter met begroeiing, een individuele plant; eventueel een aantal jaren achtereen, bij een boom zelfs de hele basisschoolperiode;
- het voeren en observeren van vogels in de winter (zie Mensen-kinderen, november 2003);
- het jaarlijks in het voorjaar inventariseren van zingende vogels in een park of bosje en dat een aantal jaren achtereen;
- nestkasten ophangen op het schoolterrein, zo mogelijk zelf maken, en als het tot broeden komt de vogels observeren (zie Mensen-kinderen nov. 2004, januari en maart 2005);
- het monitoren van seizoensverschijnselen, participeren in het netwerk van www.natuurkalender.nl (zie Mensen-kinderen, mei 2004);
- natuurbeheer op het schoolterrein of in een natuurgebiedje in de buurt;
- tuinieren – produceren van groenten en/ of bloemen;
- het in elk seizoen samen maken van dezelfde wandeling door de buurt, c.q. hetzelfde natuurpad lopen, gericht op het vaststellen van veranderingen;
- het leggen van een relatie met de seizoenen via een plant die bloeit op de verjaardagen van de kinderen of een dier (geen huisdier) dat dan te zien is;
- de – vaak door ouders gemaakte – seizoenstafel op een centrale plek in de school;
- studie van de gang van de zon door middel van het vergelijken van schaduwen – richting en lengte -, waar de zon opkomt, op zijn hoogste punt staat en weer ondergaat, de tijden van zonsopgang en –ondergang, etc.

De in dit rijtje genoemde mogelijkheden zijn vaak te combineren en er moet uiteraard ook een keuze uit gemaakt worden.

Al met al ligt er dan toch heel wat vast aan activiteiten. Sommigen krijgen daar de kriebels van:

- 'waar is het vragende kind?' 'waar de actualiteit/ de "vogel in het raam"?'
 - 'dan kan je net zo goed een methode aanschaffen'.
- Dat laatste klopt niet – de methode die bovenstaande plaatsgebonden activiteiten bevat moet volgens mij - als die al te maken is - nog gemaakt worden.

Een beeld: vogels in de lente

In Mensen-kinderen is niet zolang geleden (november 2003) aandacht gegeven aan het thema 'Vogels in de Winter'. In het verlengde daarvan wordt nu een project voor de bovenbouw besproken dat een school jarenlang heeft uitgevoerd rond vogels in de lente: het met bovenbouwkinderen karteren van zingende vogels in een parkje in de buurt van de school. 'Vogels' is – ik herhaal wat ik daarover eerder schreef – een lastig thema in de school, omdat de dieren zo beweeglijk zijn. Het lokken van dieren op een voedertafel is daarom zo aantrekkelijk om de vogelstudie te beginnen. Een voordeel van het inventariseren van zingende vogels in het voorjaar is dat deze dieren door hun zang een broedterritorium markeren en verdedigen – goed hoorbaar en zichtbaar zijn (als er nog geen bladeren aan de bomen zitten) en gedurende langere tijd aan een plek gebonden zijn.

Algemene opzet

Er volgen nu puntsgewijs enkele algemene opmerkingen over een project als dit:

a. Leren met de kinderen

Dit project is in eerste instantie ontwikkeld in enkele scholen, waar in het team geen specifieke kennis van vogels aanwezig was. Aldoende staken de teamleden veel op, van het werken met de kinderen, maar ook door contact met inhoudelijke deskundigen van buiten de school. Ze hadden bij wijze van spreken nog nooit over een tjiftjaf gehoord, laat staan bewust de zang van de tjiftjaf gehoord en nu vertelden ze elkaar een jaar na het project dat ze de eerste 'tjif' gehoord hadden. Dus je hoeft niet veel te kennen om het toch te kunnen. Hoewel het natuurlijk handig is als er in het team wel kennis aanwezig is.

b. Hulp van buiten

Deze is als regel nodig. Het is een mooie aanleiding om contacten te leggen met vogelkenners in de omgeving. Voor WO is een netwerk van ervaringsdeskundigen op allerlei terreinen belangrijk, ook met het oog op onverwachte gebeurtenissen ('de vogel in het raam'), waarbij ze kunnen assisteren, maar ook verder als praatpaal voor de kinderen en gastdocent. Je kunt als school niet alles weten, maar het is ook goed als kinderen merken dat er deskundigheid buiten de school aangeboord kan worden. De deskundigen helpen in dit geval vooral bij het bepalen van de vogelsoorten die geïnventariseerd zullen worden en zullen tijdens het project een of meer keer aanwezig zijn, als begeleider van een groepje kinderen en/of in de verslagkring.

c. Tijdschema

Het project omvat jaarlijks twee weken – een voorbereidingsweek en een waarnemingsweek. De waarnemingsweek vindt plaats in een periode dat een aantal zomervogels al teruggekeerd is uit het zuiden en de bomen nog niet in blad zijn. In de praktijk komt dit tegenwoordig neer op de eerste week van april, of iets eerder.

Het is belangrijk om het project enkele jaren te herhalen, om de waarnemingen te kunnen vergelijken. Een school voerde het project vier jaar achtereen uit, daarna een jaar of

zes niet en vervolgens weer een aantal jaren achtereen wel. Als de gegevens goed vastgelegd worden (zie verderop) levert dit een prachtige gelegenheid tot vergelijken tussen de jaren. Het feit dat het binnen een stamgroep gebeurt is een groot voordeel bij het herhalen in



Tringa paintinga: groenling

openvolgende jaren – 2/3 van de kinderen heeft het al een of twee keer meegemaakt en kan helpen bij het inleiden van nieuwelingen.

d. *Hetzelfde en ook steeds weer anders.*

Vogels zijn bij uitstek vertegenwoordigers van de wilde, spontane natuur – ze gaan hun eigen gang. Er zit herhaling/voorspelbaarheid in – de zang in het voorjaar, het broeden, het gedrag tegenover rivalen, de trek, bij veel soorten ook plaatstrouw. Dat laatste kan zelfs zover gaan dat de kinderen zich afvragen of die zingende tjiftjaf daar in die berk bij de vijver misschien dezelfde is als die van vorig jaar? En tegelijkertijd is het ook weer onvoorspelbaar – in dit geval welke soorten er zullen zitten en hoeveel van elk, hoe groot de territoria zullen zijn, etc. Je hebt de vogels niet aan een touwtje en dat is maar goed ook.

e. *Functioneel kaartgebruik*



Tringa paintings: tjiftjaf

Bij de ontwikkeling van kaartbegrip en kaartvaardigheid wordt heel vaak uitgegaan van de volgorde: kaarten klaslokaal – eigen buurt – stad/dorp – streek – Nederland – Europa – de wereld. Dus van gebieden die

kinderen direct kennen naar verre en grote gebieden die ze niet direct kennen. Er is echter ook een groei in complexiteit van kaartvaardigheid, ook met betrekking tot de eigen omgeving: het karteren van allerlei verschijnselen en het gebruik van complexe kaarten van de eigen omgeving. In de 'leerlijn ruimte' van het leerplan WO-Jenaplan is dan ook een van de einddoelen het kunnen lezen van de topografische kaart schaal 1:25.000 van de eigen omgeving.

Karteren van verschijnselen – hier vogels – is een complexe activiteit. Je moet niet alleen de vogels herkennen, maar ook de plek van die vogel zo precies mogelijk op de kaart kunnen aangeven ('lokaliseren'), daarbij een code gebruiken die in een legenda toegelicht wordt. Daarbij worden diverse vaardigheden voorondersteld. Het is in de praktijk zelfs zo gegaan dat een van de eerste aanzetten van de langlopende leerlijn 'ruimte' ontstond aan de hand van de vraag: 'als dit – het karteren van zingende vogels - een bovenbouwactiviteit is, wat moet er dan – te beginnen bij kleuters – aan vaardigheden ontwikkeld worden?'

f. *Klein maken/ afbakenen*

We moeten onderscheid maken tussen de 'roep' van vogels, waarmee ze contact met elkaar houden, elkaar waarschuwen voor gevaar, etc. en de zang – alleen van de mannetjes, die eerst gericht is op het lokken van een vrouwtje en later op het afbakenen van een broedterritorium. Alleen zeer geoefende vogelaars kunnen vogelsoorten herkennen aan de roep (met enkele uitzonderingen, zoals de alarmroep van merels als er een kat in de buurt is). Het herkennen aan de zang is

verhoudingsgewijs veel eenvoudiger.

Toch hebben veel mensen ook moeite met het herkennen van de vogelzang. Allereerst omdat ze in veel gevallen door elkaar heen zingen en je in dat koor als beginneling de afzonderlijke stemmen onvoldoende kan onderscheiden. Maar ook als er minder vogels tegelijk zingen is het zo dat de zang van sommige soorten voor niet geoefende lieden teveel op elkaar lijkt. Naar mijn ervaring is dat bijvoorbeeld het geval voor de roodborst en het winterkoninkje. Het is in het begin belangrijk dat de kinderen een klein aantal soorten waarvan de zang goed uit elkaar te houden is kunnen herkennen. Dat beginnetje geeft vergelijkingsmateriaal – vormt een soort bruggenhoofd - en dient als smaakmaker.

Zo kan bijvoorbeeld in een groen buurtje of parkje geluisterd worden naar de zang van:

Tjiftjaf (lijkt op het tikken van een klokje),

Koolmees (hun 'sisida' lijkt op 'schiet in 't vuur' of er is het tweetonige 'zagen'- ziezie),

Houtduif - 'tot de dood (langer aangehouden) toe tobben', of 'm'n opoe is dood',

Merel – meestal bekend

Zanglijster - idem

Vink – 'ruttuttuttamrezwiet'(het laatste langer en omhoog)

Groenling – een rateltje met op het eind een nasaal 'ie'.

Voor de keuze van de soorten is hulp van een deskundige noodzakelijk: komen de gekozen soorten daar hoogstwaarschijnlijk als broedvogel voor? En is hun zang gemakkelijk uit elkaar te houden?

Van bovengenoemd rijtje kan dat, met uitzondering van de tjiftjaf die pas later arriveert, enkele weken voor het project vastgesteld worden. Het is goed om als de waarnemingsweek begonnen is de keus zo nodig nog bij te stellen.

Er kan ook een 'pluslijst' gemaakt worden voor die kinderen die meer willen leren, bijvoorbeeld – om bij het voorbeeld van broedvogels in de gebouwde omgeving te blijven – met boomklever, heggemus, spreeuw, pimpelmees.

Zie over het inscholen van het herkennen van geluid (zang) en uiterlijk hieronder, bij 'inscholingsweek'.

g. *Vorbereiding vaker bruikbaar*

Het project vraagt het eerste jaar om een flinke investering in de voorbereiding. Maar volgende jaren kan je letterlijk weer die grote doos tevoorschijn halen, met het draaiboek, de kaarten, het oefenmateriaal, e.a. dat grotendeels weer zo gebruikt kan worden. Het is hetzelfde en toch weer anders. Bovendien werk je aan het netwerk van ervaringsdeskundigen.

h. *Meer ervaringsgebieden*

Bij dit project zijn minstens drie ervaringsgebieden in het geding: Het Jaar Rond (beleving seizoenen), Omgeving en Landschap (beter leren kennen omgeving; territoriumgedrag dieren) en Communicatie (in de natuur). Het is dus een rijk thema, dat, zoals bij punt e. aangegeven is, ook een brandpunt is van ruimtelijke vaardigheden.

De inscholingsweek

De week voordat het waarnemen en karteren van de zingende vogels begint worden verschillende vaardigheden op een speelse manier ingeschoold. Allereerst het *gebruik van de verrekijker*: het 'mikken' op ding of dier dat je willen bekijken. Op het schoolterrein kunnen kinderen in tweetallen (om elkaar te helpen en te corrigeren) daarmee en met het scherpstellen oefenen. Dat is een soort spel en een wedstrijd met jezelf – lukt het me steeds beter?

Dan het *herkennen van het beeld en geluid (zang)* van de geselecteerde soorten. Ook dat kan in spelvorm, bijvoorbeeld als onderdeel van de blokperiode. Van de gekozen soorten (en van de uitbreiding) zijn afbeeldingen en geluidsopnames (van cd's van Vogelbescherming) beschikbaar, eventueel in meer sets. Het gaat nu om de koppeling van zang en afbeelding. Een van de kinderen laat het geluid horen, andere kinderen zoeken daar de goede afbeelding bij of omgekeerd. En verder: kunnen kinderen bij het horen van de zang gelijk zeggen: 'dat is een ?'

De kinderen worden ook geïnstrueerd in het *gebruik van de kaart bij het inventariseren* en het gebruik van een code (eerste letter soortnaam bijvoorbeeld). Als de inventarisatie al een of meer keren eerder plaatsgevonden heeft kunnen de kaarten van vorige jaren er bijgenomen en met elkaar vergeleken worden. Voor kinderen die er al eerder aan meegedaan hebben is het spannend: hoe zal het nu zijn? Ze kunnen vertellen hoe ze het toen beleefd hebben.

Er wordt ook gesproken over de *samenwerking in de groepjes* en de *taken*: luisteren en kijken (lieft allemaal een kijker), plaats van de vogel bepalen en intekenen op de kaart, verdere dingen die je van de vogels hoort en ziet – waar ze zingen, of ze andere vogels wegjagen, andere zaken het gedrag betreffend - en vragen kort opschrijven.

Materiaal en hulp

Het belangrijkste 'materiaal' is het terrein waar je gaat werken: een parkje, bosje, boomrijke woonbuurt met grote tuinen, etc. Zo dicht mogelijk bij de school, in het ideale geval kan je er binnen 10 minuten naartoe lopen.

Verder heb je nodig:

- Afbeeldingen van de gekozen vogelsoorten – voor het inoefenen van de beelden (*herkenning*) en als illustratiemateriaal bij het verslag: kaart en korte teksten over de waarnemingen op het prikbord. Ansichtkaarten van de betreffende vogelsoorten kunnen besteld worden bij de firma *Tringa Paintings* tringa-paintings@zonnet.nl. Aanbevolen: per deelnemende stamgroep 3 setjes – deze plastificeren. Ook zijn goede kleurenkopieën uit een goede vogelgids te gebruiken, mits verstevigd (opgeplakt) en geplastificeerd.

Bij Vogelbescherming (www.vogelbescherming.nl, info@vogelbescherming.nl) zijn gratis twee fraaie brochures aan te vragen (ook in grotere hoeveelheden): 'Genieten van vogels kijken' en 'Meer vogels in de tuin'.

- Geluidsopnames van de gekozen vogelsoorten – op cd's van Vogelbescherming, te betrekken van ouders of NME-centrum of kopen bij Vogelbescherming – adres zie boven.
- Een kaart van het gebied, het liefst schaal 1:5000 of nog preciezer, waarop zoveel veldkenmerken staan dat de

kinderen nauwkeurig een plek op de kaart kunnen bepalen. Een basiskaart van deze schaal is meestal bij gemeente of andere beheerder te krijgen, deze kan eventueel nog iets meer ingevuld worden. Als hulpmiddel bij het lokaliseren kunnen tijdens de projectweek bomen en struiken eventueel met gekleurde lintjes gemarkeerd worden of worden nummers aangebracht. Deze tekens komen dan uiteraard ook op de kaart te staan.

- Werkkaartjes voor de kinderen, - dezelfde kaart, in een paar stukjes op A4-formaat, plus stevige onderleggers met elastieken.

- Verrekijkers – bij ouders of bij een NME-centrum te lenen: 8x32, 8x40, e.a. Dus met een redelijk groot zichtbeeld.

Pabo – studenten kunnen als onderdeel van hun studie (WO, aardrijkskunde, natuuronderwijs) ook helpen bij het verzamelen en gebruiksgereed maken van materialen.

Er zijn volwassenen nodig om de groepjes kinderen te begeleiden. Daarvoor is een instructiebijeenkomst nodig, met de oefeningen met het herkennen en het kijkergebruik (dat is ook voor volwassenen boeiend), het bekijken van terrein en kaart en het afspreken over de wijze van begeleiden. Tot dit laatste behoort ook: regelmatig aan de kinderen vragen of ze zeker weten dat het om die en die soort gaat, stimuleren de vogels ook in de kijker te krijgen en dat alle kinderen daarbij aan bod komen en waar nodig hulp en controle bij het intekenen van de vogels op de kaart.

Bepaalde materialen worden gebundeld in een 'projectcentrum', met vogelboeken, een blanco kaart plus eventueel een ingevulde kaart van vorig jaar en er omheen afbeeldingen van de betreffende vogelsoorten, een mogelijkheid om nog eens de geluiden te beluisteren, teksten en tekeningen van kinderen (zie onder), e.a.

Waarnemingsweek

Deze week gaan groepjes kinderen naar het gebied. De grootte van de groepjes zal hoogstens acht kinderen zijn. Het wordt aanbevolen om per dag vier keer naar het gebied te gaan, 's ochtends: van 7- 8 uur, van 8 – 9 uur, 9-10 uur en 10 – 11 uur. De meeste vogelzang is immers 's morgens te horen. Wat trouwens ook aanleiding kan geven om op andere tijden eens te luisteren naar wat er dan zingt. Roodborsten zingen zelfs 's avonds in het donker.

Na elk bezoek krijgen de kinderen bij terugkomen op school tijd om even na te praten en individueel een korte tekst te schrijven. De vroegste groep krijgt een ontbijt op school. De gegevens worden ook – eerst met potlood – op de grote kaart ingetekend. Van elke dag wordt zo een kaart met alle waarnemingen gemaakt.

Elke dag is er ook met de stamgroep een korte terugblik en het uitwisselen van ervaringen. De laatste dag wordt een overzichtskaart van alle waarnemingen gemaakt, waarbij



Tringa paintings: zanglijster

geprobeerd wordt de losse waarnemingen te combineren tot territoria van de dieren ('punten' op de kaart worden 'vlekken'). Er wordt een slotgesprek gehouden waarbij conclusies worden getrokken: Welke soorten broeden daar? Hoeveel van elke soort? Hoe zijn ze over het gebied verdeeld? Zijn er min of meer duidelijke territoria zichtbaar? Waren er vaste zangplaatsen van de vogels? Welke waren dat? Is het verdedigen van de territoria waargenomen? Waren er verschillen in zang binnen een soort?

Hoe is het vogels kijken beleefd? Zijn er bijzondere dingen (naar het gevoel van de kinderen) waargenomen? In de weeksluiting wordt iets van de ervaringen en beleving gepresenteerd.

Er wordt een samenvattend verslag gemaakt, in tekst en beeld, dat mooi verzorgd wordt en als boekje in het documentatiecentrum komt, nadat het eerst een poos ter inzage gelegen heeft voor elke belangstellende. Er kan ook een digitaal verslag komen (als powerpointpresentatie?) op de computer, met de geluiden en beelden erbij.

Ook voor de plaatselijke pers wordt een artikel gemaakt.

Andere activiteiten

Omdat het hier om een gebiedje in de omgeving gaat valt te verwachten dat verschillende kinderen hun ouders meenemen om daar vogels te kijken.

Op school kunnen de kinderen verder de volgende *keuzeactiviteiten* doen:

- individueel werkstukje ('studie') maken over een vogelsoort die in de omgeving voorkomt;
- natekenen vogels uit een boek, inclusief inkleuren; dit is een goede manier om vormen en kleuren letterlijk 'in de vingers' te krijgen; vergelijken afbeeldingen van dezelfde soort in verschillende vogelboeken;
- 'ik zie ik zie, wat jij niet ziet': de afbeeldingen van een tiental vogelsoorten liggen op tafel; in een groepje wordt een raadspelletje gedaan, waarbij iemand een vogel in gedachten neemt en de anderen stellen om de beurt een vraag (is de vogel?), waarbij het antwoord is: ja, nee of 'weet niet'; het gaat erom met zo weinig mogelijk vragen de juiste vogel te vinden;

- collage maken of een beeldkaart van de vogels in hun omgeving (groepswork);
- een interview met een 'vogelaar' die regelmatig aan dit soort onderzoek meedoet;
- met alle betrokken kinderen een vroege vogel-excursie (bijvoorbeeld van 6 tot 8 uur) naar een terrein iets verder weg houden, met enkele volwassenen als gids, met luisteroefeningen naar het vogelkoor en de stemmen daarbinnen, met een gemeenschappelijk ontbijt na terugkomst op school.



Tringa paintings: houtduif

Volgend jaar? Volgende jaren?

Het jaar erop kan de doos met ingevulde en blanco kaarten, vogelafbeeldingen, het verslagboek en het draaiboek, etcetera uit de kast gehaald worden en weer ingezet worden. Juist door een activiteit als deze enkele keren te herhalen wordt de waarde ervan groter – de resultaten kunnen met elkaar vergeleken worden. Maar nog belangrijker is de beleving. Zoals een oud-leerling het uitdrukte, die na vele jaren weer terug kwam naar zijn basisschool van vroeger:

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

Dit artikel wordt tijdig geplaatst, zodat scholen ruim de tijd hebben om een en ander te verzamelen en gebruiksgereed te maken.

David Sobel beschrijft een klein vergelijkend onderzoek naar de effecten van intensief milieu-onderwijs aan zevenjarige kinderen, gericht op milieuproblemen. Hij vergeleek dit met kinderen die meer met sociale en speelse activiteiten bezig geweest waren, naast hun reguliere schoolwerk. De eerste groep kinderen werd geconfronteerd met ontbossing, rivieren vol met rotzooi, milieurampen ('ook wel 'catastrofen-pedagogiek' genoemd). De tweede groep met meer positieve zaken, zonder expliciete relatie met natuur- en milieuproblemen. De eerste groep vertoonde bijvoorbeeld desgevraagd minder waardering voor fijne omgevingen om te leven, dan de tweede. Sobel waarschuwt hier voor negatieve gevolgen van dergelijke programma's voor de grondhouding van kinderen, 'waarbij hun besef van tijd, plaats en hun eigen "zelf" nog volop in ontwikkeling zijn'. *'Het is belangrijk dat kinderen in de gelegenheid gesteld worden om zich te verbinden met de natuur, leren deze lief te hebben en zich daar op hun gemaakt te voelen, voordat hen gevraagd wordt de wonden die mensen de natuur hebben toegebracht te genezen'. Kennis is belangrijk, maar 'ons probleem is dat we een beroep doen op kennis en een besef van verantwoordelijkheid, voordat we ruimte geven aan de opbloei van een liefhebbende relatie.*

Uit: Sobel, D. (1996), Beyond Ecophobia. Reclaiming the Heart in Nature Education, Great Barrington (MA): The Orion Society, p. 10

EEN VAN DE MOOISTE BOEKEN UIT DE SUUS FREUDENTHAL – LUTTERBIBLIOTHEEK:

Elwyn S. Richardson, *In the early world – discovering art through crafts*, Pantheon Books, 1969

Om meer bekendheid te geven aan de Suus Freudenthalbibliotheek zal regelmatig een boek voorgesteld worden. Dat is uiteraard een uitnodiging om dat boek ook zelf ter hand te nemen, maar dit artikel moet op zichzelf ook al voldoende informatief en als het kan ook inspirerend zijn. Het sluit ook mooi aan bij het eerste artikel in dit nummer.

Gemeenschap van kunstenaars en wetenschappers

Het boek is een persoonlijk verslag van een leider van een kleine school in het Noorden van Nieuw-Zeeland. Zijn verhaal wordt geïllustreerd door talrijke teksten van kinderen, zowel proza als poëzie. Essentiële onderdelen van het boek zijn dan ook de visuele illustraties – foto's van de kinderen aan het werk en de resultaten daarvan en afdrukken van lino'sneden en andere grafische technieken, gemaakt door de kinderen. Het boek is qua inhoud en vormgeving één geheel.

Degene die het voorwoord schrijft typeert de in dit boek beschreven school als een *community of artists and scientists*, een gemeenschap waarin homo ludens en homo faber, voelen/ spelen en denken/ onderzoeken samen aan hun trekken komen.

Wandelen, kijken, ruiken, tasten

Richardson beschrijft hoe dat allemaal zo groeide. De school werkte toen hij er kwam met een hoofdzakelijk formeel, schools, programma. Vanuit een persoonlijke

Wilg

interesse voor de natuur en voor het werken met klei begon hij met het maken van wandelingen in de omgeving, waarbij onder-tussen gepraat, gekeken, geroken, getast en gezocht werd. Deze wandelingen droegen in hoge mate bij aan de groei van een vertrouwensrelatie tussen hem en de kinderen. De kinderen ervoeren dit eerst niet als werk, hoewel ze zeer enthousiast en doelgericht bezig waren. Soorten klei die ze

vonden werden vergeleken, onder andere vanuit de vraag: 'wat is de beste boetseerklei?' Dit leidde tot afspraken over objectieve, 'eerlijke' vergelijkingen onder gecontroleerde omstandigheden. Deze wetenschappelijke aanpak werd later ook spontaan gebruikt bij andere vergelijkende onderzoekjes.

Door dit bezigzijn met concrete materialen ontstond 'a new form of discipline and responsibility to the people and the materials which I had not seen before. The work itself appeared to maintain a new control over the individuals.' (blz. 18) Het pottenbakken slaat erg aan en wordt gedurende een periode één van de hoofdactiviteiten van de school. Er worden reuze – potten gemaakt. Ontdekkingen in vroege samenlevingen (vuur, ijzer, brons etc.) worden aan de orde gesteld en bepaalde metalen worden gesmolten. Dit leidt voorts tot het werken met hout (maskers).

Hoog niveau van expressie

Andere expressievormen/ media om zich uit te drukken worden door de groepsleider geïntroduceerd: allerlei druktechnieken, verf- en tekentechnieken, verbale expressie. Samen met de oriëntatie in de leefwereld van deze kinderen leidt dit op den duur tot een niveau van expressie dat je bijna niet voor mogelijk houdt.

Zomaar een willekeurig voorbeeld:

*Fish
The silver bellied fish
Flick, flick from the worm baited line
In the drain.
But slowly from the dark weeds
Rises a fierce looking eel.*

Hoe komen ze zover? Achtereenvolgens zullen we zo beknopt mogelijk bespreken:
- de rol van de groepsleider



- de rol van de kinderen
- de ontwikkelingen van de taalexpressie
- de plaats van de wereldoriëntatie

De rol van de groepsleider

Hoe brengt Richardson de kinderen tot het ontdekken van de wereld om hen heen en hun eigen mogelijkheden om daar vorm aan te geven in allerlei kunstzinnige activiteiten? Hij is een type van de responsieve leraar, die zijn kinderen door en door kent, die uitdagingen creëert en nagaat hoe de kinderen daarop antwoorden, die op hun antwoorden verder bouwt, die ook inspeelt op wat de kinderen spontaan inbrengen. Verreweg de meeste uitdrukkingen in het boek die met 'ik' beginnen zijn uitdrukkingen als 'I saw,...watched, observed, recognised, noticed.'

Hij merkt op dat de kinderen onverwachte ontdekkingen doen.

Hij herkent de goede en minder goede - clichéachtige - kwaliteiten van het werk van kinderen.

Hij merkt op wat kinderen graag doen, bijvoorbeeld klankrijm, met klei werken, reuzepotten maken, dieren bespieden. Hij gaat na wat voor effect de korte lessen hebben die hij geeft.

Hij herkent de eigenheid van de kinderen in hun producten - de teksten die ze schrijven, de potten die ze bakken, etc.

Hij herkent de eigenheid van de kinderen in hun voorkeur voor bepaalde uitdrukkingsmiddelen.

Hij voelt aan als de kinderen nieuwe ideeën - technieken, kennis over de omgeving - nodig hebben.

Hij scheidt situaties waarin zoveel vrijheid is dat hij de kinderen kan leren kennen zoals ze werkelijk zijn en daarbij kan aansluiten.

Hij is zelf wezenlijk geïnteresseerd in datgene wat kinderen doen.

Hij creëert uitdagingen en geeft leiding.

De responsieve leraar is niet iemand die alleen maar zit af te wachten tot de kinderen iets doen.

Hij kent ideeën en vaardigheden, waarvan hij het belangrijk vindt dat kinderen ze leren en waarvan hij het vermoeden heeft dat tenminste enkele kinderen in zijn groep op dit moment het zullen oppakken - en andere, geïnspireerd door deze kinderen - wellicht later.

Hij organiseert wandelingen en natuurverzameltochten.

Hij suggereert nieuwe onderwerpen voor studie en expressie, waardoor de kinderen beter gaan waarnemen... let daar eens op... ga eens regelmatig en voorzichtig bij die broedende vogel kijken, hoe komt die varen de grond uit? Etc. Hij vraagt de kinderen bij de kunstzinnige (beeldende) producten een tekst te schrijven, zodat de anderen van denkbelden en ontdekkingen kennis kunnen nemen.

Hij prijst goede aspecten van het werk en moedigt op die manier aan in een goede richting, zonder één richting als 'goed' te beschouwen.

Hij introduceert nieuwe beeldende technieken, omdat hij vindt dat kinderen de mogelijkheid daarvan tenminste moeten kennen.

Hij moedigt het zelf ontdekken van nieuwe technieken aan. Hij geeft korte lessen over onderwerpen die tenminste enkele kinderen bezig houden. Deze bestaan meestal uit gericht waarnemen - waaronder een soort observatiekring - en gesprekken daarover. Ze werken meestal aanvullend ten aanzien van de ontdekkingen die de kinderen zelf doen.

Hij ordent de tijd in perioden voor formeel leren, vrij werken aan zelfgekozen onderwerpen en activiteiten van de klas als geheel.

Hij eist dat teksten met een medeleerling of met hemzelf besproken worden, zodat de kinderen zich bewuster worden van vorm en fouten.

Hij is terughoudend als hij denkt dat een kind het best zelf kan rooien.

Hij dwingt kinderen niet tot het bezig zijn met bepaalde onderwerpen en technieken, maar biedt mogelijkheden aan.

Terugkijkend op tien jaar ervaring zegt hij dat hij soms teveel en soms te weinig directe leiding gaf.

Op deze manier zouden we door kunnen gaan voor andere aspecten van zijn rol en die concreet kunnen invullen.

De rol van de kinderen

De kinderen zijn in de loop van de jaren Richardson's belangrijkste leermeesters geweest! Zij kunnen zich ontplooiën en bezig zijn met wat hen interesseert, als individu en als groep. Bepaalde interesses verbreiden zich als een olievlek in de groep.

Er worden vele voorbeelden gegeven van een individueel - persoonlijke vormgeving van een gezamenlijke interesse.

Het onderlinge vertrouwen is de basis voor hun ontwikkeling.

De ontwikkeling van de taalexpressie

Richardson besteedde eerst veel tijd aan de ontwikkeling van de smaak en vaardigheid op andere expressie-terreinen, bijvoorbeeld linsneden maken. Ze maken deze naar aanleiding van studies, individueel en in groepjes, van diverse onderwerpen in hun omgeving. Hij vraagt hun dan om over hun ervaringen te vertellen

Wespennest





Bomen en vogels

of te schrijven, zodat ook anderen erin kunnen delen. Het proces van de ontwikkeling van de taalexpressie wordt minutieus beschreven. We zullen er enkele punten uitlichten:

- *Vooraf werd er niet over gepraat of er in proza- of poëzievorm geschreven zou worden, pas achteraf, naar aanleiding van concrete teksten van een kind, werd dit aan de orde gesteld.*
- *Uitdrukkingen in kinderteksten, waarvan de groep dacht dat ze waardevol en interessant waren, werden verzameld en met andere mooie dingen ergens tentoongesteld en later in het maandblad van de klas gepubliceerd. Zo werd de smaak ontwikkeld.*
- *Alle werk werd in een of andere vorm gepresenteerd aan de hele klas en bediscussieerd (beoordeeld). De kinderen ontwikkelden zo normen voor beoordeling, ook met betrekking tot de prestatie van dit kind ('that is very good for Colin!')*
- *Door intensieve studie van de leefomgeving hadden de kinderen steeds nieuwe thema's om over te schrijven. Het waarnemen, ondersteund door gerichte opdrachten van de groepsleider, leidde tot een verhoging van de kwaliteit van de teksten. Vanuit concrete ervaringen kwam de vormgeving daarvan in de verbeelding ook op een hoog peil.*
- *De waarnemingen hadden vaak de vorm van het bekijken van iets vanuit verschillende gezichtspunten. Een voorbeeld met betrekking tot gras wordt gedetailleerd uitgewerkt.*

Kinderen hadden al beschrijvingen gegeven als 'spinnen-ellebooggras', uiteraard na enige studie van grassen en spinnen.

De vormen en functies van een aantal verschillende grassen werden bestudeerd, hoge en lage. Hoe zien grassen er uit als het regent en als het geregend heeft? Hoe reageren ze op wind? Hoe beleef je grassen op sombere dagen en wanneer het erg heet is? Papier en potloden werden meegenomen naar buiten, kinderen lagen in het gras en spraken met elkaar. Sommigen peuterden de graspluimen uit elkaar, zoals kinderen overal ter wereld doen. 'Ik vroeg hen om voor het eerst een tekst over gras te schrijven en over wat voor soort gras het zou gaan. Het ging eerst om heel korte teksten, van enkele zinnen en alle kinderen hadden binnen een paar minuten zo'n tekst.' Een andere oefening was het kijken naar gras ver weg. Als je in het gras ligt is het gras veel groter dan de bomen er omheen. Uit de verte is dat weer heel anders. Het levert een nieuwe soort poëtisch bewustzijn op, het besef dat er verschillende perspectieven zijn op hetzelfde verschijnsel.

- *De kinderen werden ertoe aangemoedigd met betrekking tot hetzelfde onderwerp meerdere uitdrukkingsmiddelen te gebruiken, bijvoorbeeld linsneden met gedichten.*
- *Later werd intensief geoefend in associatief schrijven: 'Schrijf 10 minuten lang door zonder stoppen'.*
- *In het begin maakte Richardson zich zorgen, omdat het geleverde werk van slechter kwaliteit was dan datgene dat ze in het formele taalonderwijs produceerden. Maar al na enkele weken zag hij duidelijk dat door de creatieve methoden beter werk geleverd werd dan in de formele benadering mogelijk zou zijn. En bovendien weerspiegelden deze teksten wat de kinderen echt zelf konden en waren ze zo van grote diagnostische waarde.*

De plaats van de wereldoriëntatie

De oriëntatie in de omgeving is de basis van het schoolprogramma. Richardson is ervan overtuigd dat een kind alleen geestelijk kan groeien als het greep krijgt op zijn omgeving zoals het deze beleeft (vergelijk Paolo Freire: "The aim of education is.....becoming critically aware of one's reality in a manner which leads to effective action upon it").

De relatie tussen oriëntatie in de natuur en kunstzinnige activiteiten is in dit boek duidelijk uitgewerkt. In mindere mate geldt dit ook voor de sociale wereldoriëntatie. Het boeiende is dat een exacte, zakelijke, experimentele studie van de dingen en een gevoelsmatige benadering zo harmonisch samengaan in het leven van deze kinderen en hun groepsleider.

Ik heb nog nooit een boek gelezen dat mij op zo'n indringende wijze heeft geconfronteerd met wat een 'open school' is en kan zijn.

Zie www.jenaplan.nl . Het nummer van het boek is SJP 1222



TOM

NIJLKROKODIL

Om de gaten in het opvoedingspakket wat op te vullen nemen we de kleinkinderen eens per jaar mee als bijlage op onze vrijreizenkaart van de NS. Ze worden dan railrunners genoemd, maar dat nemen we op het koopje toe.

De trein is een vrijwel onbekend fenomeen voor de meeste kinderen van onder de tien. Doodzonde. Een belangrijk deel van het onderwijsprogramma kun je met enkele jaarkaarten openbaar vervoer bekostigen. Die worden dan dus aan de grootouders verstrekt. Zij stippelen, samen met de kinderen, hun ouders en eventuele deskundigen (jenaplanleraren lijken mij daartoe uiterst competent), routes en bestemmingen uit.

Wereldoriëntatie? Kijk maar uit het raam! Taal? Hoe wil je het hebben, mondeling of schriftelijk? En waar vind je zoveel wiskunde als op een treinstation?

Wij gaan deze keer met drie rugzakkinderen Anne (8), Riemkje (6) en Tom junior (3) naar het dierenpark van Amersfoort. We hebben speciaal een route genomen waarbij we moeten overstappen (Zwolle).

- Ik wil de Nijlkrokodil opzoeken, verklaart Tom als we op het perron staan.

- Die hebben we op internet gezien, zegt Anne. En daar heeft hij het steeds over.

- Internet? vraag ik.

- Ja, zegt mijn vrouw, de dierentuin heeft een eigen site. Dat is voor de voorpret en zo.

Mij bekruipt een vage onrust die ik altijd voel bij het onderwerp dierentuin. Zijn dat wel de echte dieren die ze daar hebben? Of meer een soort klonen? En die nijlkrokodil in Tom's bewustzijn is daar duidelijk illegaal...

Riemkje heeft ondertussen contact gemaakt met een vriendelijke mevrouw en legt haar uit wie we zijn en wat het doel is van onze expeditie. En dat vader en moeder nu ook eens wat leuks kunnen doen, samen.

- O ja, wat dan? vraagt de mevrouw. Mijn vrouw er wil zich mee bemoeien, maar Riemkje zegt:

- Dat mogen ze zelf weten.

Anne beweert dat de stationsklok een seconde per minuut teveel gebruikt.

- Kijk maar want telkens als de wijzer bovenaan is

wacht hij even...

- Dan is de trein misschien al lang voorbij, zeg ik.

Even waart er schrik over Anne's gezicht. Maar zie daar komt de trein juist aan. Precies zo laat als in het boekje. En dat is misschien wel een jaar geleden gedrukt. Weet jij wat je over een jaar precies op deze tijd doet? We stappen in.

Nauwelijks in Amersfoort en de nijlkrokodil duikt weer op.

- Waar is-ie nou? vraagt Tom.

- In de dierentuin natuurlijk! roepen de andere twee. Ik zou dit zinnetje wel eens grondig willen analyseren maar besluit hiermee nog een paar jaar te wachten.

- Ik dacht dat ik hem al hoorde, zeg ik.

- Wat voor geluid maakt hij dan? vraagt Tom.

- Ja, dat weet ik niet. Ik weet ook niet alles. Trouwens, ik heb nog nooit een echte nijlkrokodil gezien.

We zetten de stap er flink in en letten ondertussen scherp op ongewone geluiden in de verte. Wat we bijvoorbeeld hoorden:

. trein (meestal vlakbij)

. een knal (twee keer, bankoverval?)

. een politiesirene (geen brandweer, bankoverval)

. getoeter (vaak)

. zwembadgeluiden (heel ver weg)

. een nijlkrokodil (drie keer: twee keer misschien, één keer waarschijnlijk)

Deze laatste drie waarnemingen werden alle door Tom gedaan.

Het werd nog een heel zoek. Want het is een dierenpark met allemaal hoekjes en weggetjes. We bestudeerden de plattegrond en de wegwijsbordjes.

We vroegen mensen die we tegenkwamen of ze de nijlkrokodil hadden gezien. Gehoord, wellicht.

Iemand dacht al aan opgeven maar we hebben er een erezaak van gemaakt.

- Als het nodig is gaan we hier in een hotel en zoeken we morgen verder.

We hebben hem tenslotte gevonden, dezelfde dag nog. In 'de oude stad', een soort ruïne. In een waterbassin onder in een schemerige kelder. Daar lag hij. Roerloos. Met rond zijn opengekieerde kaken een heimelijke grijns.