

MENSENKINDEREN

tijdschrift voor en over jenaplanonderwijs



HET VERHAAL VAN DE KLEUTER

- ontwikkelingspsychologie
- spel
- taal en rekenen
- nieuwe media

Jaargang 27, nummer 128, september 2011

Uitgegeven door de
Nederlandse Jenaplan Vereniging

Redactie: Marjon Clarijs, Klaas Dijkhuis,
Remko Fijbes, Mariken Goris, Kees Groos,
Leo Sajet en Sylvia Schipper

Hoofd- en eindredactie: Felix Meijer
Gijsbrecht van Aemstelstraat 292,
1215 CS Hilversum, 035 6280242
06 44236283 mensenkinderen@hetnet.nl

Kopij en reacties voor het novembernummer
uiterlijk 1 oktober aanleveren via
mensenkinderen@hetnet.nl

Layout en opmaak: Amanda van den Oever
Corrector: Dick Schermer
Fotografie omslag: Joop Luimes
Fotografie: Felix Meijer
Cartoons: Frank de Man en
Janneke Kaagman

Abonnees, individuele leden, scholen en
besturen of medezeggenschapsraden
ontvangen dit tijdschrift vijf keer per
schooljaar, in september, november,
januari, maart en mei.

Losse abonnementen: € 35,00 per jaar.
Voor zendingen aan één adres geldt:
5 en meer exemplaren: € 32,00 per
abonnement.

Studenten/cursisten voor het jenaplandiploma
€ 20,00 per abonnement, mits aangemeld via
een Hogeschool, Jenaplanspecialist, SYNEGO,
JAS en aan één adres te verzenden.

Mutaties en abonnementen kunnen ingaan
op de eerste dag van de maanden,
waarin het tijdschrift verschijnt.
Schriftelijk op te geven bij het
Jenaplanbureau,
Postbus 4089,
7200 BB Zutphen.
(0575) 57 18 68; info@jenaplan.nl

Advertentietarieven:

Zwart-wit advertentie: hele pagina € 250,00
halve pagina € 175,00; kwartpagina € 95,00
Full-colour advertentie: hele pagina € 500,00
halve pagina € 290,00; kwartpagina € 160,00

Advertenties voor het novembernummer
kunnen tot 1 oktober aangeleverd worden
via njpvjaapmeijer@jenaplan.nl

ISSN 0920-3664

NIEUWSGIERIG.....1

Felix Meijer

HET VERHAAL VAN DE KLEUTER

Een thematische kern met aandacht voor de
ontwikkelingspsychologie van de kleuter, de
inrichting van de leeromgeving, spel en het
onderwijsaanbod in onderbouwgroepen.

HET VERHAAL VAN DE KLEUTER.....2

Jacqueline Hendriksen

Een artikel over de specifieke kenmerken en
behoeften van een kleuter.

KANSEN BENUTTEN IN EEN RIJKE LEEROMGEVING6

Wilma van Esch

Goed onderwijs aan jonge kinderen begint met het
inrichten van een rijke leeromgeving.

MOET EN MOED.....10

Dick Beijer

Wat moeten jonge kinderen al aan veel eisen
voldoen. Er is moed voor nodig, vooral van
groepsleiders, om dat niet allemaal te hoeven.



COÖPERATIEF SPEL VOOR KLEUTERS..... 11

Anne Mijke van Harten

Kunnen kleuters samenspelen of spelen ze naast
elkaar? Zijn er spelactiviteiten die samenspelen
bevorderen?

TAALTEKENINGEN14

Nanda Steinvooorte

Onderbouwers van de Paulusschool in Leeuwarden
schrijven vrije teksten en maken er passende
illustraties bij in hun taalwerkplaats.

SPELEN IN DE TAALJUNGLE16

Anita Chrispijn

In dit artikel wordt beschreven hoe een
prentenboek de woordenschat van kleuters kan
activeren.

TUINWERK19

Jimke Nicolai

Ook voor jonge kinderen ligt het rekenen voor het
oprapen, bijvoorbeeld in de schooltuin.

EN VERDER



ALS JE NIET SPEELT, KOMT HET NIET GOED MET JOU21

Sylvia Schipper

Een interview met wetenschapsjournalist Mark
Mieras over het belang van spelen.

JENAPLAN EN MEDIAPEDAGOGIEK24

Merel Beunk

Ook in scholen kunnen we niet meer om de vele
media en hun invloed heen. In dit artikel wordt
een pleidooi gehouden om kinderen mediawijs te
maken.

ALGEMEEN BIJZONDER JENAPLANONDERWIJS28

Ad Boes

Het vierde portret in de serie over de
levensbeschouwelijke identiteit van jenaplanscholen
over de algemeen bijzondere jenaplanscholen in
Haren en Hoogezand.

JE-NA AAN 'T HART33

Een rubriek van en voor de lezer.

...EN OP DE ACHTERZIJDE

Arjen Tabak
KLEUTERS



Kind kleuter ontwikkeling

materialen
onderbouw
eigen
welbevinden
speels
ander
rekenen
samen
plezier
verwoorden
betrokkenheid
stamgroep
volwassenen
beweging
groep
groeien
zelfstandig
alleen
taal
woordenschat
groepsleider

FELIX MEIJER

Mijn ervaring met kinderen van jonge leeftijd is niet zo groot. In de tijd dat ik directeur was mocht ik af en toe op verlofdagen van de groepsleiders hun groep overnemen. Ik vond het lastig om al die kinderen die allemaal iets te vertellen hadden en allemaal iets anders wilden zoveel aandacht te geven dat zij zich allemaal gezien voelden.

Waar ik me altijd op verheugde was het vertellen van zelf verzonnen verhalen; door hun nieuwsgierigheid en aandacht fantaseerde ik er op los; niets was ze te gek en ik mocht nooit meer stoppen. U snapt het al: de kleuter is het eerste thema van deze nieuwe jaargang; wat maakt de kleuter anders dan jongere en oudere kinderen en wat heeft dat voor consequenties voor het onderwijs? Hierboven kunt u zien wat er in dit nummer aan bod komt.

De bovenstaande woordcollage bevat de meest gebruikte woorden in dit nummer. Zijn dit ook uw woorden als u het over kleuters heeft? Door deze collage wordt wel duidelijk wat de auteurs van de artikelen belangrijk vinden bij het omgaan met kleuters, maar wat een kleuter nu zo bijzonder maakt, is nog niet verklaard. Bij de voorbereiding van dit nummer hebben we uitgebreid gesproken of we dit thema 'kleuter' of 'het jonge kind' zouden noemen. Na het lezen van alle bijdragen zijn we tot de conclusie gekomen dat de kleuter en het jonge kind niet

bestaan, maar wel veel verschillende kleuters en jonge kinderen. Uitgaan van leeftijdsgroepen, zoals in sommige kringen steeds populairder wordt, geeft geen informatie over ieder kind afzonderlijk. Luisteren en kijken naar een kleuter geeft ons volwassenen zicht op zijn denken en handelen, waardoor we aan kunnen sluiten bij zijn specifieke behoefte en ontwikkeling.

Natuurlijk konden we dit nummer het thema 'onderbouw' mee geven. Het blijkt echter dat de term 'onderbouw' op veel verschillende manieren wordt gebruikt. Er zijn scholen die met tweejarige stamgroepen werken en de groepen met jongste kinderen 'de kleuterbouw' noemen. De groepen met derde en vierde jaars vormen dan de onderbouw, terwijl deze op een school met driejarige stamgroepen de middenbouw vormen. En om de verwarring nog groter te maken: er zijn ook scholen die de eerste, tweede en derde jaars bij elkaar in een stamgroep hebben, omdat zij vinden dat zij daarmee beter in kunnen spelen op de individuele behoeften van ieder kind, zowel op cognitief als spelgebied.

Het zal u duidelijk zijn dat deze Mensenkinderen aandacht besteedt aan kinderen in de kleuterleeftijd en de manier waarop er in onderbouwgroepen gewerkt kan worden. Niet omdat de kleuter uit de ontwikkelingspsychologieboeken daarom vraagt of omdat het zo hoort bij deze leeftijdsgroepen, maar om u aan het denken te zetten hoe u met jonge kinderen wilt werken. We hopen dat u nieuwsgierig bent geworden om aan 'Het verhaal van de kleuter' te beginnen.



HET VERHAAL VAN DE KLEUTER



De leerkracht moet een ingang zoeken in de geest van het kind; hij moet luisteren en wachten op het juiste moment waarop het kind de vraag stelt.

Mazzetti, L. 2002

Gras groeit niet door aan de sprietten te trekken, maar door de wortels water te geven.

Hoe leren we kleuters om controle over hun leven te krijgen, om de juiste keuzes te maken?

Hoe geven we kleuters de ruimte om een eigen identiteit te ontwikkelen en een betekenisvolle relatie op te bouwen met de hen omringende wereld? Hoe kunnen wij de

omgeving van kinderen zodanig vormgeven dat zij opgroeien met vertrouwen in zichzelf en de wereld? Wellicht is dit de kernvraag van de opvoeding.

Over deze vraag zijn boeken geschreven, worden congressen georganiseerd, debatten gevoerd, onderwijs gegeven en diepe gedachtes geformuleerd. Het antwoord ligt misschien voor het oprapen, het ligt in de kleuter zelf.

Over deze vraag zijn boeken geschreven, worden congressen georganiseerd, debatten gevoerd, onderwijs gegeven en diepe gedachtes geformuleerd. Het antwoord ligt misschien voor het oprapen, het ligt in de kleuter zelf.

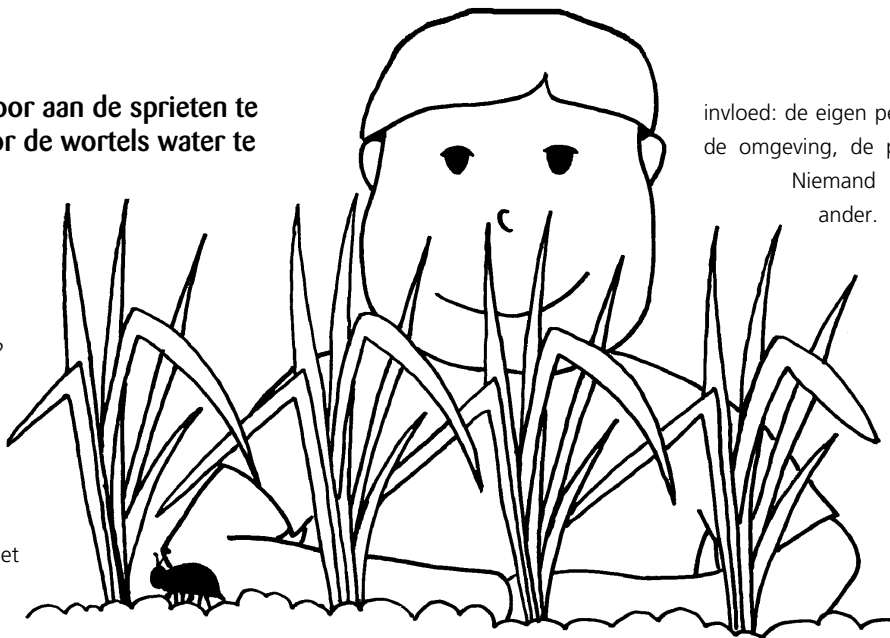
Van peuter naar kleuter

Wanneer we ons verdiepen in de kleuter zien we rond een jaar of drie, vier een bijna nieuw kind in vergelijking met de leeftijdsfase die eraan vooraf gaat, het kind is 'peuter-af'. We zien een actief kind, een kind dat alles wil uitproberen, een kind dat speelt en werkt, en leert, met al zijn zintuigen. Het lijkt alsof de kleuter ons zegt: 'Ik ontwikkel me en dat wil ik.' Het ik en de wil spelen een zeer belangrijke rol.

Wanneer we stilstaan en goed observeren zien we een kind dat zelfstandig wil zijn, dat zijn eigen weg zoekt. Soms wordt er gezegd dat het kind ineens zo koppig is, of zo eigenwijs, maar dat is niet meer dan normaal. Het is de nieuwe weg die het kind in zijn ontwikkeling inslaat. Het lijkt erop dat de kleuter geen opvoeder nodig heeft die hem vertelt wat hij moet doen. Hij heeft iemand nodig die hem durft los te laten. Dat is de pedagogische vraag die het kind ons stelt.

De kracht van binnenuit

Ieder mens heeft de drang om groot te worden, zijn eigen weg in de wereld te zoeken en zijn persoonlijkheid te vormen. Ontwikkeling is de weg die het kind bewandelt, die hem naar onafhankelijkheid voert. Op de weg naar groot worden zijn twee factoren van grote



invloed: de eigen persoon, wie het kind is, en de omgeving, de plek waarin het opgroeit.

Niemand kan groeien zonder de ander. Ieder mens, en zeker de

kleuter, ontwikkelt zich in interactie met de wereld om hem heen. Dat kunnen zijn ouders zijn, de andere kinderen, en de school.

Kennis van de ontwikkeling van het kind helpt ons om te snappen waarom het kind iets doet, en dat leidt weer

tot weloverwogen keuzes in ons handelen. Dan kunnen we

het kind een stukje verder op weg helpen in zijn ontwikkeling. In zijn eigen ontwikkeling.

De drang om je te ontwikkelen komt deels van binnenuit. Zo heeft ieder mens op een zeker moment de motorische aandring om te gaan lopen. Maar de aandring van binnenuit is niet voldoende om tot een volledige ontwikkeling te komen. Het kind vraagt ook om een helpende hand, een hulp van buitenaf. Zo is het fijn als je vader of moeder je vinger vasthoudt zodat je daadwerkelijk je eerste stapjes kunt maken.

De buitenkant

Vanaf een jaar of drie groeit het kind fysiek uit. De groei zit vooral in de romp, in de lichaamslengte. We zien een kind dat zijn eerste buikje kwijtraakt, door de groei in de lengte oogt het kind minder mollig. Het lichaam lijkt te kloppen, het kind komt fysiek in de 'juiste' proporties. Maar die groei van buiten heeft ook gevolgen voor de groei van binnen. Het groeien is duidelijk geassocieerd met groot worden. En dat is wat het kind wil. Dat is zijn doel. En daar denkt het over na, wat soms heel moeilijk is. Een kind dat in een concrete wereld leeft gaat zich bezighouden met een abstract vraagstuk als groot worden. Iets wat niet tastbaar is.



Kelly ligt in bed met grote ogen voor zich uit te staren. Haar moeder zegt dat ze nu echt moet gaan slapen.

Dan zegt Kelly: 'Weet je, Meike zegt dat als je twintig bent, dat je dan al een mens bent.'

Maar dan ben je pas een verschrikkelijk groot kind hè?'

In deze periode ontdekt het kind dat er een onderscheid is tussen kinderen en volwassenen. Het wordt zich bewust van het feit dat volwassenheid een status is, die je mede door fysieke groei kunt bereiken. Het fenomeen groeien, groot worden, wordt heel belangrijk. Het kind heeft er wel iets voor over om te groeien en is ook ontvankelijk voor opmerkingen, waarbij gerefereerd wordt aan de groei.

Sem wil niet eten. Hij heeft geen honger, hij vindt groente niet lekker, en die stomme oranje worteltjes al helemaal niet.

Zijn moeder weet dat heel goed en zegt:

'Worteltjes zijn niet zo lekker, maar je groeit er wel van.'

Sem kijkt naar zijn bord, ineens lijken de worteltjes er anders bij te liggen. Hij eet ze maar op.

De buiten- en binnenwereld, de fysieke en de psychische ontwikkeling zijn altijd onafscheidelijk met elkaar verbonden. Zoals het kind qua uiterlijk zijn eigen identiteit krijgt, zo vormt zich in deze fase ook psychisch de persoonlijkheid. Het kind is niet af, het groeit en ontwikkelt zich door, maar rond een jaar of zes is de basis van het Ik gelegd. Ouders realiseren zich dan bijvoorbeeld: 'Hé, dat deed ik vroeger ook.' Of oma zegt dan: 'Ongelofelijk, je bent precies je moeder, die deed vroeger ook zo.'

Andere kinderen

Een voorwaarde om geestelijk te kunnen groeien is de ontmoeting met de ander (Delfos, 1999). In de leeftijdsfase van de kleuter is het voor het kind vaak voldoende om in het gezelschap van een ander kind te zijn zonder per se iets gemeenschappelijks te ondernemen.

Kelly en Sem spelen in de bouwhoek. Kelly maakt een soort weggetje van blokken en laat er een paardje doorheen lopen. Het paardje hinnikt. Sem bouwt een hoge toren.

Hij is heel geconcentreerd bezig, soms wisselt hij een blok om, dan wordt de toren steviger. Hij moet bijna gaan staan om nieuwe blokken te stapelen. Sem en Kelly maken wel geluiden, maar ze praten niet met elkaar.

Juf komt langs en zegt dat ze naar binnen moeten komen, omdat ze in de kring gaan.

Ze kijkt naar de hoge toren en het lange weggetje en vraagt: 'Hebben jullie leuk gespeeld samen?'

'Ja,' verzucht Kelly, en ze kijkt heel blij.' Ja,' zegt ook Sem.

Ze hebben leuk samen gespeeld.

Kleuters spelen vaak naast elkaar, waarbij ieder verzonken is in zijn eigen spel. Af en toe komen ze elkaar tegen tijdens het spel. Deze spelvorm verloopt op een heel natuurlijke manier. Er zijn tussen de kinderen onderling weinig woorden nodig. Deze vorm van parallelspel is heel vormend voor de kleuter. Er is niets egocentrisch aan; het is een prachtige manier om de ander te ontmoeten. Want tijdens deze vorm van spel leert het kind rekening te houden met de ander. Kelly zal voorzichtig zijn en is erop gespist de toren van Sem niet om te



gooien, misschien helpt ze hem zelfs even. Het overleg tussen de kinderen gebeurt op een natuurlijke manier. Als er een conflict ontstaat, is de kleuter vaak goed in staat dit zelf op te lossen. Tenminste, als hij daartoe uitgedaagd wordt, als de opvoeder de verantwoordelijkheid bij de kleuters zelf legt. Ieder kind wil in principe leuk spelen en voelt zich dan blij. Dat draagt bij aan de ontwikkeling van het Ik.

Contacten met andere kinderen bevorderen dus niet alleen de sociale ontwikkeling, maar hebben een gunstige invloed op de hele persoonlijkheidsontwikkeling.

Zelfontwikkeling

Het meest opvallend bij de kleuter is de identiteit die vorm begint te krijgen. Onder invloed van zijn eigen ontwikkeling en de indrukken die het kind uit de omgeving opneemt ontwikkelt zich de identiteit. Het lijkt alsof het kind constant bezig is zijn eigen willetje te vormen. Er zijn telkens momenten, waaruit blijkt dat zich een eigen persoonlijkheid aan het vormen is.

Zo rond een jaar of vier, vijf begint het kind een duidelijk omljnd besef te krijgen van het eigen Ik.

Waar het kind in de periode van nul tot drie jaar nog onbewust indrukken opdeed en verwerkte, neemt de drie- tot zesjarige de indrukken uit de omgeving bewust op. Er vindt in deze periode een coördinatie en verdere uitwerking plaats van datgene wat 'geleerd' is in de eerste drie jaar. Hiervoor is het nodig concreet bezig te zijn, veel te handelen, en vooral te herhalen, eindeloos te herhalen (Montessori, 1937) Het gaat hierbij om echte handelingen, zoals knippen met scharen, opruimen van speelgoed en tafeldekken. De handeling, het concreet bezig zijn, staat in dienst van de opbouw van de gehele persoonlijkheid, van de identiteitsontwikkeling. Het kind weigert hulp en wordt zelfbewust. Het zelf doen, het zelf handelen, zonder hulp van de volwassene is een noodzaak voor het kind om zich te ontwikkelen tot een eigen persoon.

Kelly heeft een nieuwe jas; een mooie jas met een rits.

Als ze naar school gaat, trekt ze haar jas aan en wil ze de rits dichtdoen. Haar moeder buigt zich voorover en zegt: 'Kom maar, ik doe het wel'.

'Nee', zegt Kelly resoluut en ze draait zich om. Ze laat ondertussen de onderkant van de rits niet los. Haar moeder begint te zuchten: 'We moeten naar school, schiet op'. ►

► *Met een heftige schouderbeweging geeft Kelly aan dat ze doorgaat met de rits. Ze wordt zenuwachtig en nu lukt het helemaal niet meer.*

En dan, zomaar, bijna toevallig, zit de rits vast. Kelly draait zich om, en ritst heel triomfantelijk haar jas dicht. Ze straalt, pakt haar tas en loopt naar buiten.

Het kind wil zelfstandig zijn, niet altijd, niet de hele dag door en niet voor de rest van zijn leven. Maar op het moment dat het iets wil, iets zelfstandig wil, dan moet dat ook gebeuren.

Het kind heeft er absoluut geen behoefte aan om alleen maar 'bediend' te worden en dingen om zich heen te kunnen zien. Dit levert een schijnbare bevrediging op. Een gemakkelijk leven is niet voldoende om ontwikkeling te kunnen zien. Het kind heeft iets veel wezenlijkers nodig. Het moet alle dingen zelf kunnen doen. Dat is de werkelijkheid.

Als Kelly uit school komt, straalt ze. Iedereen in haar omgeving ziet dat ze blij is. Thuis gaat ze naar Sharon. Ze komt binnenlopen en zegt bijna achteloos: 'Ik heb de bakkentaak'.

'De wat?' vraagt Sharon.

'De bakkentaak. Moet je de bakken binnen zetten bij het eten en drinken? Eerst had Brian de bakkentaak, maar we doen het nu om de beurt,' vertelt Kelly in één adem.

Ze kijkt verheerlijkt.

De kleuter wil niet alleen zelfstandig zijn, maar kan nu ook verantwoordelijkheid dragen. De zorg voor de omgeving, het op orde houden van de klas is heel belangrijk voor Kelly. Ze ervaart hiermee dat ze een belangrijke schakel in het geheel is. De bakkentaak zorgt er mede voor dat Kelly een stukje van haar identiteit ontdekt.

Autonoom handelen en het geven van zelfstandigheid betekenen niet dat het kind alles alleen moet doen. Het heeft behoefte aan een omgeving die duidelijkheid en zekerheid biedt. Het gaat hierbij zowel om de stoffelijke omgeving, zoals de klas waar alles een vaste plaats

heeft. Maar ook om de geestelijke omgeving, de aanwezigheid van een volwassene. Het kind kan alleen de verantwoordelijkheid nemen, als het weet dat er een volwassene is die hem op weg helpt en op wie hij aankan dat die ook aanwezig is als hij hulp nodig heeft. Bijvoorbeeld iemand die de eerste keer voordoet hoe iets moet. Juist in deze fase is het voor het kind belangrijk dat het kan vertrouwen op de opvoeder, dat er een relatie is. Vanuit de relatie kan het kind zijn eigen weg zoeken, een eerste stap doen op weg naar de grote wereld en zichzelf ontwikkelen.

Kleuterfase

We hebben gezien dat de kleuterfase een periode is, waarin het kind zich in razend tempo ontwikkelt en waarin vooral de identiteitsontwikkeling centraal staat. Als de opvoeder en dus ook de groepsleider het kind de kans geeft om zelf ontdekkingen te doen en om zelfstandig handelingen te verrichten, krijgt het kind meer gevoel autonoom te kunnen zijn. Het is belangrijk voor zijn zelfbeeld dat de opvoeder juist nu zorgt voor een omgeving waarin het kind zich als hele persoonlijkheid kan ontwikkelen en waar het zelf ontdekkingen kan doen.

De opvoeder kan hierbij een belangrijke rol spelen door het kind de gelegenheid te bieden om sociale contacten op te doen. Vrij spel en buitenspel zijn heel belangrijk. Als we het kind daarbij de vrijheid geven om zijn eigen ontdekkingen met de ander op te doen, dan weten we dat we bijdragen aan de ontwikkeling van zijn eigen ik, aan zijn mens-zijn. Belangrijk is dat het kind ervaart dat er iemand is die naast hem staat, die hem af en toe meeneemt of een beetje wegwijs maakt. Maar vooral iemand die hem de vrijheid geeft zichzelf te zijn en zijn eigen weggetje te volgen, zijn eigen verhaal te maken. Iemand die het kind los durft te laten. Een mooie uitdaging voor groepsleiders in de onderbouw.

*Jacqueline Hendriksen is werkzaam op een hogeschool. Daarnaast verzorgt ze lezingen, cursussen en trainingen voor het onderwijs. Ze is pedagoog en auteur van het basisboek ontwikkelingspsychologie: 'Het Verhaal van het Kind'. Voor meer informatie: hendriksen@edith.nl
Fotografie: Rolf Hendriksen en Felix Meijer
Cartoon: Janneke Kaagman*



Literatuur

- Aalsvoort, G.M. vd, Ruijsenaar, A.J.J.M. (red) (2000) *Jonge risicokinderen*, Rotterdam: Lemniscaat
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard university press.
- Delfos, M. (1999) *Ontwikkeling in vogelvlucht* Lisse: Swets en Zeitlinger
- Hendriksen, J.L.N., Dijkstra, H. Stoverink, W. (2011) *Het verhaal van het kind*, Utrecht: Thieme Meulenhoff
- Montessori, Dr. M (1937) *Zelfopvoeding; Methode voor het lager onderwijs*, Amsterdam: V. Holkema & Warendorf

KANSEN BENUTTEN IN EEN RIJKE LEEROMGEVING

WILMA VAN ESCH

Onderwijs aan jonge kinderen biedt een geweldige kans om de energie en capaciteiten van jonge kinderen te bevrijden en een brede, harmonieuze ontwikkeling op alle gebieden te bevorderen. Toch worden scholen en lokalen zelden vanuit pedagogische gedachten ontworpen en ingericht. Slechte concentratie van kinderen wordt gemakkelijk psychologisch verklaard, terwijl de wijze waarop de ruimte en inrichting betrokkenheid bevorderen of belemmeren ook van grote invloed kan zijn. Daarom in dit artikel aandacht voor de pedagogiek en de mogelijkheden van de leeromgeving.

Een rijke, uitdagende leeromgeving

De rust, concentratie, vrolijkheid en betrokkenheid die voelbaar aanwezig zijn in sommige onderbouwgroepen maken indruk als je er binnen komt. Wat maakt dat je je in een kleutergroep direct goed voelt en aan de slag wilt gaan?



Een goed ingerichte ruimte vraagt om zorgvuldig nadenken over welke ervaringen en mogelijkheden je de kinderen in de ruimtes en materialen wilt bieden. Vanuit een prettige sfeer en een ruimte die vertrouwd en leefbaar voelt, kunnen we volop mogelijkheden bieden om geïnspireerd te raken, contact te maken, kennis op te

bouwen en alle zintuigen weloverwogen, maar tegelijkertijd spannend te prikkelen.

Bekijk je lokaal en de ruimtes eens door de ogen van een kind. Wat zie je? Wat valt je op? Waar voel je je goed bij, waar niet? Waar wil je direct spelen? Waar niet?

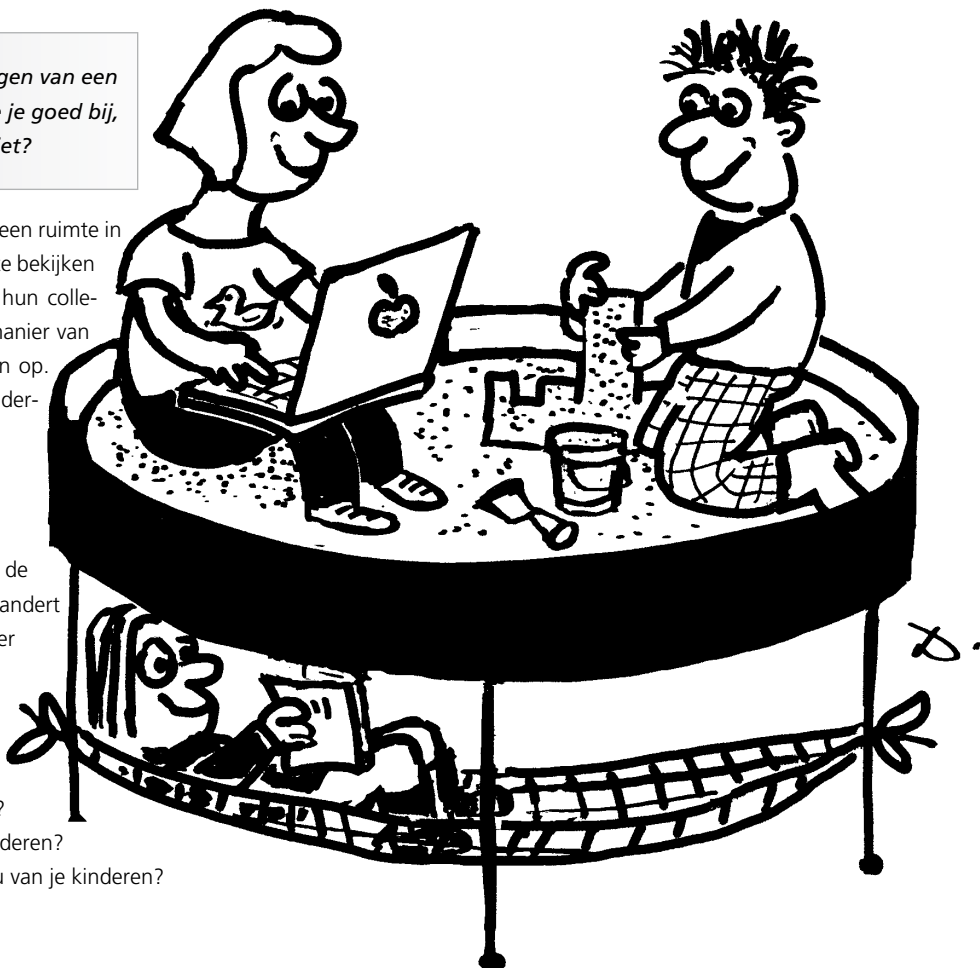
Op studiedagen vraag ik groepsleiders regelmatig een ruimte in te lopen, door hun knieën te zakken en de ruimte te bekijken door de ogen van een kind. Of: de ruimtes van hun collega's bekijken door de ogen van een kind. Deze manier van kijken, geeft een ander beeld, roept volop vragen op. Het geeft letterlijk een ander perspectief, dit onderzoek.

Criteria voor een rijke, uitdagende omgeving

De betekenis van een ruimte wordt bepaald door de ervaringen die kinderen er opdoen. De ruimte verandert als het goed is voortdurend door de kinderen die er in spelen. Vanuit onderstaande vijf criteria kun je je ruimtes telkens opnieuw bekijken:

1. Zijn je hoeken/ruimtes uitdagend?
 - Likt het betrokkenheid en activiteit uit? Zet het aan tot spelen, ontdekken en onderzoek?
 - Is het aangepast aan de leefwereld van je kinderen?
 - Is het aangepast aan het ontwikkelingsniveau van je kinderen?
 - Verandert je aanbod regelmatig?

2. Zijn de materialen hanteerbaar?
 - Kunnen kinderen gemakkelijk zelfstandig spelen?
3. Is de ruimte overzichtelijk en eenduidig?
 - Vindt een kind gemakkelijk zijn weg?
 - Hoe zit het met pakken en opruimen van materialen?
4. Prikkelers?
 - Zijn er verschillende weloverwogen, maar tegelijk spannende prikkels in licht, kleur, reuk, geur, geluid?
 - Zijn er mogelijkheden de 100 talen van kinderen aan te spreken?
 - Vertellen de materialen hun verhaal en dagen ze uit tot het stellen van vragen?
 - Is er te veel/te weinig materiaal voorhanden?
5. Sfeer?
 - Is het er gezellig en mooi?
 - Zijn er duidelijke afspraken?
 - Zijn er mogelijkheden tot afzondering of samenspelen?



Het kind
 bestaat uit honderd
 Het kind heeft
 honderd talen
 honderd handen
 honderd gedachten
 honderd manieren van denken
 spelen en praten
 Honderd alsmaar honderd
 manieren van luisteren
 verbazen, liefhebben
 honderd vreugdes
 om te zingen en te begrijpen
 honderd werelden
 om te ontdekken
 honderd werelden
 om uit te vinden
 honderd werelden
 om te dromen
 Het kind heeft
 honderd talen (en nog eens
 honderd honderd honderd)
 maar ze stelen er negenennegentig
 De school en de cultuur
 scheiden het hoofd van het lichaam
 Ze zeggen hem:
 te denken zonder handen
 te doen zonder hoofd
 te luisteren en niet te praten
 te begrijpen zonder vreugde
 lief te hebben en zich te verbazen
 alleen met Pasen en met Kerstmis
 Ze zeggen hem:
 dat spel en werk
 realiteit en fantasie
 wetenschap en verbeelding
 hemel en aarde
 verstand en droom
 dingen zijn die niet bij elkaar horen
 Kortom, ze zeggen hem
 dat de honderd er niet is
 Het kind zegt:
 Zeker, de honderd is er wel!

Loris Malaguzzi



Onderzoeken, verzamelen en experimenteren

Een rijke ingerichte speelleeromgeving nodigt voortdurend uit tot onderzoek. Volwassenen herkennen lang niet altijd de mogelijkheden en waarden van materialen en inhoud. Het is een boeiende zoektocht om sober en onbekend materiaal uit te proberen en te kijken hoe kinderen hierop reageren. Welke verhalen roept dit op? Betrokkenheid en welbevinden van je kinderen zijn je belangrijkste graadmeters om te weten of je op het goede spoor zit.

De middag is vooral gericht op projectwerk. In de klas zijn uitnodigende hoeken ingericht. Op een kijktafel ligt een wespennest met een loep. Daarbij wat boeken en geplette wespen onder een

Een praktijkvoorbeeld

Maandagochtend, Marina, de leerkracht van groep 2/3 zit in de kring. De klas vult zich met kinderen en ouders. Enkele kinderen laten vol trots hun schriftjes zien aan hun ouders. Sommigen kruipen direct bij Marina in de kring en beginnen druk te vertellen over hun weekend. In de knutselhoek zitten drie meisjes met het vouwboekje waar ze op vrijdagmiddag mee waren geëindigd. En Bram... Bram heeft geen oog meer voor zijn moeder. Hij klimt direct op de verhoging waar zijn vrienden al druk aan het bouwen zijn. De kist met ridders is erbij geschoven. Bram groet zijn vriendjes en zoekt in de kist naar zijn trouwe, sterke, zwarte ridder. 'Hé jongens, ik was Zwartbaard, toch?' De ochtend is begonnen.

Terwijl de ouders de klas verlaten, kijkt Marina rond. Een aantal kinderen is zo druk in de weer, dat het jammer zou zijn ze in de kring te vragen. Met het groepje dat zich wel genesteld heeft gaat ze in gesprek, over het weekend, over gemiste goals en bezoekjes aan opa en oma. Bram werpt terloops een blik naar beneden. Zijn blik kruist die van Marina. Ze knipoogt. 'Yes, jongens, we mogen nog even!' Hij vervolgt zijn spel. Wat later start groep 3 vanuit de instructiekring met taken en geeft Marina aan waaruit vandaag gekozen kan worden. Bram is volop bezig met het leren van de letters. Terwijl gekozen wordt uit diverse reken-, taal-, lees- en schrijfactiviteiten kiest Bram voor zijn plakboek. Vorige week heeft hij een kasteel getekend, vandaag wil hij met Zwartbaard aan de slag. Zwartbaard wordt opgehaald uit de bouwhoek en met zijn tong tussen de tanden tekent Bram zijn held.

Op het schild, het harnas en het zwaard verschijnt de letter Z. Naast Bram zit Tom. ►

► Ook Tom heeft gekozen voor het plakboek en samen beleven ze al tekenend de verdere avonturen van de ridders. Marina komt langs en vraagt of ze woorden mag schrijven bij de tekeningen. Terwijl Bram en Tom om beurten roepen, schrijft Marina de woorden er in blokletters bij. Bram probeert de letters na te tekenen. Na een half uur geeft Marina het signaal dat er bijna opgeruimd gaat worden. Bram laat trots zijn tekening aan wat kinderen zien. 'Mag ik hem in de kring laten zien, juf?' Hij glundert. De klas verzamelt zich in de kring. Op de grond ligt een bonte verzameling van 'Knexx-werk', tekeningen en knutsels. Vol enthousiasme vertelt Bram over wat hij gemaakt heeft, ridder Zwartbaard in zijn knuist.

plakbandje, het intensieve werk van een aantal kinderen. De huishoek is veranderd in een heus kasteel. Jonkvrouwen en ridders drinken uit eerder gewonnen prijsbokalen. Er hangen zelfgemaakte schilden en vlaggen en uit karton zijn kantelen geknipt. Ook hier liggen prenten- en informatieve boeken over de riddertijd.

Bram heeft zijn nieuwe fiets meegebracht. De tafel in de kring is aan de kant geschoven. Bram en zijn vrienden debatteren druk over alle wetenswaardigheden van zijn fiets. Op rechthoekige kaartjes worden de woorden geschreven die bij de fiets horen en Bram, als heuse eigenaar, mag de kaartjes met plakband aan zijn fiets hangen. Marina heeft een werkblad over fietsen gevonden in de verkeersmethode waarop diverse opdrachten staan en legt deze terloops op de kringtafel neer. In de knutselhoek zijn twee meisjes aan het knippen en plakken over 'het konijn'. In een groezelig plastic zakje zit konijnenvoer en in een potje wat keutels...

Goed kijken naar kinderen

Cruciale vragen als bron van pedagogisch handelen zijn: Wie ben jij, wat boeit jou, wat wil je leren? Deze vragen gelden niet alleen voor kinderen, maar ook voor de groepsleiders en ouders. Ook wie zij zijn is van belang. Kinderen en volwassenen maken samen de cultuur en maken samen zichtbaar waar zij mee bezig zijn en wat ze interesseert. De taak van de volwassenen is de ruimtes optimaal te laten functioneren door goed te kijken en te luisteren naar kinderen. Door te fotograferen, uitspraken en ontdekkingen van kinderen op te tekenen, door voortdurend oog te hebben voor welbevinden en betrokkenheid. En door veel te praten met collega's en experts vanuit verschillende invalshoeken. Kijk eens met een kunstenaar naar het proces van kinderen, met een tuinman, met een bouwvakker en ontdek de werelden die dan voor je opengaan.



Om tot steeds meer diepgang en verrijking te komen, kun je je vragen stellen als:

- Welke aspecten kunnen we aan dit onderwerp of thema ontdekken?
- Welke verbindingen met andere onderwerpen kunnen gelegd worden?
- Welke ontwikkelingsgebieden van de kinderen kunnen er bij de uit-

Alleen van de kinderen zelf kun je de dingen leren die over kinderen gaan en voor hen bestemd zijn.

Loris Malaguzzi

werking van het onderwerp betrokken zijn?

- Welke mogelijkheden zijn er om gebruik te maken van andere ruimtes en materialen ofwel welke talen worden aangesproken?

Inspiratie en ingrediënten

Bij de inrichting van een rijke speelleeromgeving voor jonge kinderen zijn er gelukkig goede praktijkplekken waar je geïnspireerd kunt raken. Het bezoeken van goed ingerichte onderbouwgroepen geeft groepsleiders volop beelden en inzichten. Ook vakliteratuur geeft

Spelen is de meest wezenlijke bezigheid van het veilige kind met een wereld die nog van alles kan blijken te zijn.

M.J. Langeveld

handvatten en inspiratie.

De belangrijkste, vaste ingrediënten bij het indelen van een ruimte zijn:

Een sfeervolle eigen groepsruimte, een thuis. Een plek waarvan een

groep kinderen weet, dit is onze plek. Hier komen we samen, hier ontmoeten we elkaar.

Om samen te praten, te zingen, te dansen, verhalen te luisteren of te vertellen.

Met foto's van de kinderen, tekeningen en interessante materialen. Een vaste kring met volop bewegingsruimte. Daarnaast is veel, heel veel ruimte voor spel nodig. Kinderen ontwikkelen zich al spelend en een ruimte zal in dit opzicht dienstbaar en ondersteunend moeten zijn. Je kunt hierbij denken aan:

- Ateliers waar kinderen materialen kunnen leren kennen, vaardigheden kunnen oefenen en werken aan onderwerpen die hen bezig-



houden. Inspirerende materialen die kinderen stimuleren in hun ontdekkingstocht en spel.

- Een huishoek met vertrouwde, herkenbare voorwerpen. Zodat kinderen kunnen experimenteren met verschillende rollen en identiteiten, het samen verhalen opbouwen en het verbinden van culturen.
- Een plek om te bouwen. Waar steeds nieuwe materialen te vinden zijn om te construeren, technische ontdekkingen te doen en werelden te creëren.
- Een werkplek om geconcentreerd aan de slag te kunnen met je eigen gedachten en ideeën. Met kantoorspulletjes als papier, enveloppen, plakband, nieltang, pennen, potloden, schaar, lijm, postzegels, foto's etc.
- Individuele plekjes waar je je werk kunt bewaren, waar jouw spulletjes liggen, waar jouw familiefoto's hangen.
- Water- en zand: Een speelplaats om vrij te experimenteren met deze basale materialen.
- Een boekenhoekje met boeken, prentenboeken, plaatjesboeken, om te ontspannen, om inspiratie op te doen, om tot rust te komen of informatie te vergaren.

'Het mooie is dat de hersenen een nieuwe route, als die eenmaal is ingeslagen, niet meer vergeten. Een kind dat heeft gefietst, zal het fietsen niet meer verleren. Datzelfde geldt voor aandacht, de ervaring van zuivere schoonheid, verbeelding en creativiteit. Je kunt het een beetje vergelijken met een kind dat bij de geboorte de longen vult met lucht en daarna altijd blijft ademen'

Mark Mieras

- Bronnen**
- M. Meeuwig, W. Schepers, T. van der Werf
'Sporen van Reggio' Uitgeverij SWP ISBN 978 90 6665 892 9
 A. Huisingsh, R. Hulshoff Pol, E. van den Bomen *'Toeval Gezocht'*
 Uitgeverij Lemniscaat ISBN:9789047701255
 F. Laevers, L. Depont *'ErvaringsGericht werken met kleuters in het basisonderwijs.'* Uitgeverij CEGO ISBN 90 74798 97

En natuurlijk horen de gemeenschappelijke ruimtes bij de vaste indeling. Iedere ruimte in een school zou ten dienste moeten staan en vanzelfsprekend onderdeel moeten zijn van het pedagogische klimaat. Je maakt immers deel uit van een grotere gemeenschap: Hoe zichtbaar is dat op jouw school?

Hoe uitnodigend ziet je entree eruit? Is er informatie voorhanden voor bezoekers en ouders? Proef je bij binnenkomst wat voor werk- en sfeer het gebouw uit wil ademen? En hoe zit het met je plein, de speelzaal, de buitenspeelplaats en de tuin: Nodigen die ruimtes uit tot ontmoeting, ontdekking en het stimuleren van jonge kinderen?

Visie

De pedagogische waarde van een rijke leeromgeving hangt nauw samen met je visie. Hoe ontwikkelen kinderen zich en wat betekent dat voor je aanpak? Wat hebben kinderen nodig om hun talenten ten volle te ontwikkelen en op te groeien tot evenwichtige mensen die zich redden in onze samenleving? Beseffend dat we niet weten hoe de toekomst er voor onze kinderen uit zal gaan zien, mogen we mee op pad, als onderzoekers, als vormgevers en partners van kinderen, van ouders en van elkaar. Goed kijken, luisteren, onderzoeken en telkens weer nieuwe plannen maken, dat is de geweldige uitdaging van het onderwijs en dat is wat zichtbaar zal worden in onze rijke, uitdagende speelleeromgeving.

*Wilma van Esch (1966) is projectleider van het expertisecentrum E.G.O. Nederland, eindredacteur van het tijdschrift Egoscoop en voorzitter van het docentennetwerk Jonge Kind. Zij verzorgt lezingen, tweedaagsen, studiereizen, trainingen en workshops voor leerkrachten, schoolleiders en docenten HBO. www.wilmavanesch.nl / w.vanesch@fontys.nl
 cartoon: Cor den Dulk*





MOET EN MOED

DICK BEIJER

In Trouw las ik in een artikel van Ricus Dullaert met als titel: 'Kleuters moeten te veel leren op school'. Zijn betoog was dat veel oudere kleuterleidsters vinden dat er zoveel moet met jonge kinderen. Op één van de genoemde scholen in dat artikel moet de juf zelfs alle kinderen minimaal zeventien letters leren vóór ze naar groep drie gaan. Dullaert haalt een enquête van het Aobblad aan, waaruit bleek dat veel 'Klossers' zich zorgen maken over het kleuteronderwijs: 'Leressen die nog de oude opleiding tot kleuterjuf hebben gedaan, beter bekend als de Klos, zijn ongerust over het kleuteronderwijs. Van de ruim 350 Klossers vindt 90 procent het onderwijs te schools. Ook de Cito-toetsen aan het eind van groep 2 zijn niet populair. Volgens de enquête neemt 75 procent van de juffen de toets alleen af omdat het moet.'

Moet

Ik vind dat wel mooi van die Klossers. Ze verzetten zich tegen wat 'het kind' moet.

En ze moeten inderdaad veel. Het vervelende is alleen dat het de volwassenen zijn die bepalen wat 'het kind' moet. Die volwassenen weten zó vreselijk goed wat goed is voor de kinderen, dat je er haast stil van wordt. En dus doen groepsleiders maar gedwee wat moet. Het is immers goed voor 'het kind'. Ik vind het protest van die kleuterjuffen dus wel mooi.

Maar in wezen maken ze dezelfde fout. Nu zijn zij het die gaan bepalen wat 'het kind' moet: kinderen moeten spelend leren, moeten veel langer 'fröbelen', moeten veel langer kind zijn.

Goed voor het kind

Ach, wanneer houdt het eens op? Wanneer stopt het eindelijk eens dat volwassenen alsmear blijven bepalen wat goed voor 'het kind' zou zijn. Ongetwijfeld met de beste bedoelingen vindt de ene pedagoog werkwijze A goed voor 'het kind', terwijl de andere pedagoog juist vindt dat werkwijze Z voor 'het kind' zo ontzettend goed is.

En ongetwijfeld met even goede bedoelingen bedenken groepsleiders, teams en soms zelfs hele groepen scholen daar weer allerlei varianten op. En iedereen is er van overtuigd: als we het zó doen, pas dán is het goed voor 'het kind'.

Mogen

Misschien valt het u op, maar elke keer als ik 'het kind' schrijf, zet ik dat tussen aanhalingstekens. 'Het kind' bestaat namelijk niet. Daar

wringt nou juist de schoen. Daar gaan we met al onze goede bedoelingen hopeloos de mist in. Wie zijn wij, volwassenen, dat we kunnen bepalen wat goed is voor het kind? En ook wat het kind allemaal wel of juist niet moet. Waarom kijken we niet gewoon naar ieder individueel kind? Gewoon een kwestie van goed kijken en soms eens iets uitproberen.

Ik ben de trotse vader van vier zoons. En ik merkte al snel dat mijn oudste en mijn derde zoon heel vroeg interesse hadden in letters. Als ik de P of de Z een lettertje noemde, dan werden ze boos. Kennelijk zagen ze al heel snel dat twee verschillende tekens nooit hetzelfde konden heten. Vanaf het moment dat ik ze 'Pee' en 'Zet' noemde, waren ze tevreden en wilden ze meer weten. Het gevolg was dat ze konden lezen, nog voor ze vier jaar waren. En ik heb echt geprobeerd met hen te 'fröbelen': knippen, plakken, kleien, kralen rijgen en wat al niet meer. Ze wilden er niets van weten. Ze waren gelukkig met wat ze wel mochten en niet wat ze van mij moesten. Ook al had ik op de PABO ooit geleerd dat het goed voor ze zou zijn. Zij wilden er niets van weten. Mijn tweede en vierde zoon wel. Die wilden weer niets van letters weten. Die wilden tekenen, kleien, knippen en zelfs met poppen spelen.

Moed

Waar halen we met z'n allen toch de arrogantie vandaan om te weten wat goed voor een kind is. Kijk naar ze, probeer wat uit en volg hun honger om wat te leren.

Want die honger hebben ze. En zoals we kinderen eten geven, als ze honger hebben, zo moeten we ook hun honger stillen naar feitjes, letters, knippen en plakken, breien of cijfers. En zeg nooit tegen een kind dat letters wil leren: 'Jij moet nu gaan tekenen, want leren lezen doe je wel in groep 3'. En zeg ook nooit tegen een kind dat echte interesse heeft in verven: 'Jij moet nu letters gaan leren, want je moet er zeventien kennen als je naar groep 3 gaat'.

Laten we ophouden te bepalen wat goed is voor het kind. Laten we ophouden tegen hen te zeggen wat moet.

Ik geef toe: daar is wel moed voor nodig.

Dick Beijer is directeur van Monton, een stichting van Montessorischolen.

Dit artikel verscheen eerder in VBSchrift en is met toestemming daaruit overgenomen.

COÖPERATIEF SPEL VOOR KLEUTERS



ANNE MIJKE VAN HARTEN

Spel is niet: een leuke manier van leren of een manier om de motivatie wat op te krikken of een manier om wat variatie aan te brengen. Het is geen vorm die ten gunste van het leren of de ontwikkeling geëxploiteerd kan worden. Het is juist andersom: in spel manifesteert zich het leven en daarmee het leren.

Spelen is volledig betrokken zijn

Het belangrijkste kenmerk van spel is vrijheid. Spelen heeft het doel in zich. Er is geen doel buiten het spel: kinderen spelen niet, omdat ze iets willen leren. Ze spelen en daarin leren ze. Je kunt kinderen dan ook niet verplichten te spelen: dan is het geen spel meer. En ook al leren kinderen heel veel van spel: voor kinderen is en blijft het doel het spelen zelf. Spel is de meest natuurlijke manier van leren die kinderen tot hun beschikking hebben. In goed spel vergeten kinderen de wereld om zich heen, terwijl ze deze tegelijkertijd met al hun zintuigen in zich opnemen. Bij goed spel gaan kinderen op in de speelwereld. Wat je dan ziet aan hun gedrag is dat ze volledig betrokken zijn op elkaar en bij het spel en dat tijdsbesef verdwijnt. En dan weet je: daar gebeurt het, er wordt geleerd. Het kind is er met zijn hele lichaam, van zijn hoofd tot aan zijn voeten, bij betrokken.

Een spelletje doen is nog geen spelen

Die volledige betrokkenheid wil je in je groep creëren: spelsituaties waar kinderen in opgaan en waarin ze met al hun zintuigen aan het leren zijn, waarbij ze de wereld in zich opnemen. Zodra er 'moeten' in het spel komt of een doel van buitenaf, is er in feite geen sprake meer van spel. We kunnen ons daarmee afvragen of er, wanneer we

kinderen competitieve spellen aanbieden omdat we vinden dat ze tenslotte 'tegen hun verlies moeten kunnen', nog wel sprake is van spel. In competitieve spellen is de scheidslijn tussen 'to play or not to play' - tussen spel en geen spel - erg dun. We beginnen een spelletje, omdat we graag iets samen willen doen, maar zodra duidelijk is dat we verliezen, is het plezier er al vanaf. Dan zie je geen betrokkenheid en plezier meer bij het spel. In plaats daarvan vliegen spelstukken over tafel of zijn er sippe gezichten of boze kinderen die vinden 'dat het niet eerlijk is'. Gelukkig kan het ook anders.

Competitief of coöperatief

Bij coöperatieve spelvormen staat niet het van elkaar winnen, maar het plezier van samen spelen centraal. In coöperatieve spelvormen spelen kinderen mét elkaar in plaats van tegen elkaar. Kinderen leren veel in coöperatieve spellen. Ze leren samen oplossingen te bedenken, te delen, naar elkaar te luisteren, samen te werken, creatief te denken en hun fantasie te gebruiken. De sfeer in de groep wordt open en er is zichtbaar plezier en een hoge betrokkenheid bij het spel en bij elkaar. Vaak heb ik ouders horen verzuchten: 'De dag dat mijn kind naar school ging werd het competitief, daarvoor had het dat eigenlijk niet zo.' Ik vind dat schokkend en zie het als een beroep op scholen om

na te denken over de vanzelfsprekendheid waarmee ze competitie inbrengen in het leren en spelen. Daarvoor is kennis van de spelontwikkeling nodig.

Spelontwikkeling bij kleuters

Kleuters genieten van samen zijn en samen dingen doen. Ze bedenken uit zichzelf allerlei samenwerkingsactiviteiten, wanneer er regelmatig coöperatieve spellen aangeboden worden. Ook gaan ze elkaar meer helpen. De zorg voor elkaar en het gevoel van eigenwaarde groeien. Kinderen in deze leeftijdsfase houden van afwisseling, maar willen ook graag een paar spelletjes die ze goed kennen steeds opnieuw spelen. Zorg bij kleuters voor afwisselend actieve en rustige spelletjes, zodat de kinderen kunnen uitrusten en dan weer actief kunnen zijn. Kleuters hebben veel plezier, als je ze meeneemt in belevingen. Ze kruipen graag in de huid van een ander: stampen als een olifant, waggelen als een eend en stappen rond als een beer. Ze genieten ook van spelletjes die over hun eigen dagelijkse ervaringen gaan. Maak verhalen en neem kinderen daarin mee. Prikkel de fantasie. Wek stemmen en gevoelens, breng beelden tot leven. Neem kinderen mee in een denkbeeldig bos, op eilanden in de Stille Oceaan, laat iedereen in slaap vallen en maak de kinderen daarna één voor één wakker, maak samen een regenbui met onweer, donder en bliksem. Speel met de energie van de groep en speel met humor: maak onverwachte grapjes en plezier, samen met de kinderen.

Zinvol spel stimuleren

Creëer spelmogelijkheden in verschillende situaties: op het plein buiten, in de speelzaal, in diverse hoeken, in de kring en tijdens vieringen. Een paar lappen, grote dozen, een beetje zand en schelpen op een blauw doek bieden in alle eenvoud speelmogelijkheden en kunnen veel bijdragen aan het spel. Maak tijd voor spel en geef kinderen ook tijd om iets af te maken of om het later weer op te pakken. Zorg voor variatie: bied een scala aan spelmogelijkheden aan in de school. Zorg voor geplande en zeker ook voor spontane spelmogelijkheden. Zorg voor nieuwe impulsen om te verbreden en te verdiepen wat kinderen al weten en kunnen. Bied gelegenheid om te spelen in tweetallen, in kleine groepen, alleen, samen met anderen, met oudere of jongere kinderen, met volwassenen, met of zonder begeleiding. Straal in je houding uit dat er in de speelwereld geen 'goed' of 'fout' bestaat.

Taalontwikkeling

Spel is van groot belang voor de taalontwikkeling van het jonge kind. Het verwoorden van het spel van het kind is een van de basistechnieken voor het begeleiden van spel, waarmee zowel de spel- als de taalontwikkeling worden gestimuleerd. Door het onder woorden brengen, krijgt het spel meer verdieping. Door te verwoorden leg je verbanden tussen losse speeldingen, waardoor de handelingen zinvol worden, minder toevallig en betekenis krijgen. Je kunt het spel met geluid begeleiden en benoemen wat je zelf doet, hoort en ziet: 'Nu rol ik de bal naar jou toe'. Je kunt lichamelijke belevingen bij het spel verwoorden: 'Zacht hè, dat zand'. Je kunt met verwoorden ook helpen ordenen en verbanden leggen met woorden als naast elkaar, dicht bij elkaar, de grote auto, de moeder van het kindje, dat is zijn auto, daar gaan ze, alle wilde dieren en daarnaast de tamme dieren. Je geeft daarmee verbanden in ruimte en tijd en legt relaties tussen personen en dingen. Je kunt door je intonatie betekenissen versterken of afzwakken. Je kunt anticiperen op komende gebeurtenissen:



'Dat zou straks weleens...' En je kunt met verwoorden gedachten en gevoelens van de spelpersonnen onder woorden brengen: 'De hond dacht, ik ga naar het meisje toe om haar te waarschuwen'.

Coöperatieve spellen

Als afsluiting van dit artikel wil ik nog een aantal suggesties geven voor coöperatief spel in de onderbouw. Ga op zoek naar spelletjes, waarin kinderen ervaren elkaar nodig te hebben, zoals in de volgende eenvoudige spellen.

Regenbui

Ga met z'n allen in een kring staan. Leg je handen op je benen en zeg de kinderen dat jullie samen een regenbui gaan maken. Begin zachtjes met platte handen op je benen en nodig de kinderen uit om mee te doen. Dat zijn de eerste druppels. Voer het tempo langzaam op: het gaat steeds harder regenen. Harder en harder. Dan gaat het ook onweten: stap hard met beide voeten op de grond en ga dan weer verder met regenen. Klap dan samen een paar keer hard in de handen, en ga weer verder met regenen. Wissel regen, donder en bliksem een poosje af. Laat de bui dan weer rustig zachter worden. Tot er nog maar af en toe een druppel valt (vinger tikt op handpalm) en het uiteindelijk helemaal stil wordt.

Een heerlijk spel om samen te doen en energie kwijt te kunnen en weer op te laden. Zie ook Youtube, zoek op Perpetuum Jazzile Africa voor een professioneel uitgevoerde regenbui!

Samen een toverbal maken

Teken een cirkel ter grootte van een grapefruit op een groot papier. Werk in kleine groepjes van vier kinderen. Elk kind kiest een mooi kleurpotlood uit. Een kind begint een klein kleurvlak in de cirkel te kleuren en vraagt na verloop van tijd aan een ander kind: 'Kom je bij

me in de cirkel?'. Zo kleuren de kinderen samen de toverbal, tot deze helemaal vol is. Ze kunnen af en toe een andere kleur pakken en de kleuren kunnen ook over elkaar heen aangebracht worden. Kinderen genieten en de rust in de groep is voelbaar. Samen iets moois maken geeft een goede sfeer.

Autowasstraat

Bij kleuters werken spelletjes dichtbij het eigen lichaam goed. Speel samen bijvoorbeeld de autowasstraat. Hierbij zitten zes kinderen tegenover elkaar. Zij zijn samen de wasstraat. Een kind is de auto en mag op handen en knieën de autowasstraat in rijden. Het wasprogramma begint: De auto wordt natgemaakt (met vingers zachtjes tikken op de rug), ingezeept (zachtjes rondjes draaien), het gaat schuimen (stevig rondjes draaien), de auto wordt droog geblazen (blazen), opgepoetst (van hoofd tot voeten strijken), en mag tot slot weer uit de wasstraat rijden. Zo gaan de kinderen na elkaar door de wasstraat. Let op: zorg samen voor een prettige ervaring voor het kind dat de auto is.

Samen kun je iets

De kinderen wandelen rustig door elkaar. Wanneer de begeleider in de handen klapt, stopt iedereen en zoekt een kind dat dichtbij staat op (zorg voor een even aantal!). De begeleider noemt een actie en de kinderen voeren deze uit, zoals handen schudden, poortje maken met benen wijd zodat de ander er onder door kan, een buiging maken voor elkaar of een high five geven.

Kleuterspel

Kleuters genieten het meest van spelvormen die hen meenemen in hun beleving en die eenvoudige spelregels hebben. Het spelplezier, de betrokkenheid en het opgaan in het spel zijn belangrijker dan het strak volgen van de regels. Bij kleuters is het aanbieden van niet op competitie gebaseerde spellen een logischer keuze dan het inbrengen van competitie. Wanneer de school zorgt voor speeltijd en een boeiend 'speellandschap' met steeds weer nieuwe uitdagingen, blijft de speelzin van de kinderen wakker. Dit spel biedt een stevige basis, waarbinnen veel kan worden geleerd.

Anne Mijke van Harten is oprichtster van Earth Games en geeft workshops op het gebied van coöperatief spel. Meer informatie over coöperatief spel is te vinden op www.earthgames.nl.

Fotografie: Beacom, M. Lindroos en E. Lijbers



Bronnen

*Invoeringsprogramma Spel als basisactiviteit, CPS, ISBN 9065083154
Reader Spelmethodiek, Opleiding Spelbegeleiding, Hogeschool van Utrecht*

*Laat ze toch spelen, de rol van het spel van jonge kinderen, Janet Moyles, Kees Both, red., uitgeverij Intro, ISBN 9026661304
Kinderen en hun spel, Christiane Kutik, Uitgeverij Christofoor, ISBN9062385192*

Kinderspel – beslissend voor het leven, Heidi Britz- Crecelius, Uitgeverij Christofoor, ISBN 9062380263

Spelen zonder winnen, Terry Orlick, ISBN 9060197453

Aanraken een levensbehoefte, Marijke Sluijter, ISBN 906665435



GROEIEN EN BLOEIEN

Een NJPV uitgave mede ter ondersteuning van zelfevaluatie op basis van de jenaplankernkwaliteiten.

Nog niet in huis? Bestel de map via www.jenaplan.nl/webwinkel

NJPV Nederlandse Jenaplan Vereniging

TAALTEKENINGEN

NANDA STEINVOORTE

VRIJE TEKSTEN SCHRIJVEN IN DE ONDERBOUW

Wanneer kleuters op de St. Paulusschool in Leeuwarden aan een thema werken, proberen we hun fantasie te prikkelen en steeds dieper op het onderwerp in te gaan. Vol enthousiasme willen ze dan zelf een vrije tekst schrijven. Deze tekst is echt een vrije tekst, omdat ze het onderwerp zelf bepalen.



Taaltekeningen

Door de opleiding tot taalgids zijn we geïnspireerd om kinderen teksten te laten schrijven en vanuit de teksten ons taalonderwijs vorm te geven. Wij raakten erg enthousiast over het aanpakken van de vrije tekst. De kwaliteit was bij ons op school vaak onder de maat. Er werd niet voldoende uit de teksten gehaald om een taalles aan te kunnen koppelen. Ook waren de kinderen weinig gemotiveerd.

Bij de opleiding en via het boekje van 'Levend lezen, dat's de kunst' zagen we hoe het ook kon. En ook dat kleuters een tekst konden maken. Ze hebben er genoeg fantasie voor. Vooral als je ze binnen het thema een tekening laat maken. Kleuters hebben vaak al snel een verhaal in hun hoofd bij het maken van een tekening. Als groepsleider helpen we de kinderen deze verhalen op papier te krijgen. De kunst is dan om er de juiste vragen over te stellen om zo een eigen tekst van het kind erbij te maken. Vragen als 'Wat heb je getekend, wat is dat?', zijn geen juiste vragen, omdat hierbij geen tekst tot stand komt. Kinderen worden hierdoor niet uitgedaagd om te gaan vertellen. Maar een vraag als 'Wat gebeurt daar?', brengt bij de kleuter veel meer op gang. Vanuit die vraag ontstaat er een gesprek en wordt de gebeurtenis beschreven. We duiken met het kind in het verhaal achter de tekening. Het ligt aan de tekening waar we verder vragen over stellen. De groepsleider schrijft de gebeurtenis op bij de tekening of laat een kleuter die er al aan toe is dit zelf op de computer uittypen. Zo ontstaat de vrije tekst bij de kleuters, die we taaltekeningen noemen.

Spelling

Wij vinden het belangrijk dat de correcte spelling wordt toegepast, omdat ze gepubliceerd worden. De teksten die door de kinderen zelf getypt zijn, worden samen met het kind nog even bekeken. Ze wor-

den daarna opgehangen in het oudercafé. In de toekomst zijn we van plan om mooie teksten en illustraties te bundelen en zo een inspiratieboek te maken.

De teksten zijn soms één zin of maar een paar regels lang. Dit bepaalt de kleuter ook zelf.

Soms gaat hun fantasie met ze aan de haal, waardoor de zinnen weinig meer met de tekening te maken hebben. We proberen dan hun aandacht weer bij de tekening te halen door een vraag te stellen over wat ze getekend hebben.

Dit hele proces kost veel tijd. Daarom proberen wij tijdens een werkles met niet meer dan één of twee kinderen teksten te maken. Tekeningen kunnen altijd worden gemaakt, terwijl het schrijven van de tekst bij de tekening ook op een ander moment kan gebeuren.

Tekstbespreking

De teksten worden in een tekstbespreking in de kring besproken. De teksten worden tijdens de bespreking geprojecteerd op het digitale schoolbord. De ingescande taaltekening en de illustratie worden bij de tekst getoond.

Met behulp van de leerlijn uit 'Dat's andere taal' kijken we naar de stappen in fase 1 en soms uit fase 2. Daarbij komen de volgende begrippen aan de orde: is een verhaal echt of niet echt gebeurd, wat is een woord, letter, klank, zin en natuurlijk wat is een tekst? Ook wordt tijdens zo'n bespreking duidelijk dat je opnieuw kunt beleven wat je hebt opgeschreven door het te lezen.

Taaldrukwerkplaats

Om de teksten mooi te verzorgen met illustraties hebben wij een taaldrukwerkplaats ingericht. Hier kunnen de kinderen van de hele school

met verschillende druktechnieken hun teksten verfraaien. Het idee van deze werkplaats hebben wij opgedaan tijdens een excursie naar een grafische drukkerij in Orvelte. We hebben daar onder leiding van twee ervaren drukkers kennism gemaakt met veel verschillende druktechnieken. Onder leiding van de taalgidsen en met hulp van vrijwillige ouders hebben we bij ons op school een werkplaats ingericht. Kinderen willen er graag aan het werk met technieken als sjablonerende, stempelen met celrubber, schuimdruk, tamponnerende en letters stempelen. Er zijn nog veel meer technieken, waar we de kinderen mee kennis willen laten maken. Maar de resultaten zijn nu al groots.



Ook de kleuters maken veel gebruik van deze werkplaats. Ze nemen hun teksten op A4 papier mee. Daar maken ze rondom, door de tekst heen of op een apart blad een illustratie die bij de tekst past. Sommige kinderen kiezen ervoor om een woord uit de tekst te vergroten of te accentueren. Met de hulp van een aantal vrijwilligers komen ze trots met prachtige resultaten terug in de groep.

Nanda Steinvorte is groepsleider van een onderbouwgroep van de St. Paulusschool in Leeuwarden.

RECENSIE

In juni is het elfde deel van De Reeks verschenen met als titel 'Mooi werk'. Het maakt duidelijk dat het gebruik van illustratietechnieken nauw aansluit bij het levend leren en het schrijven van vrije teksten. Het geeft een beschrijving van gereedschappen, materialen en hulpmiddelen. Het grootste deel van het boek wordt besteed aan achttien veel toegepaste illustratietechnieken: welke materialen en inkten heb je nodig? Een goed stappenplan aangevuld met nuttige tips maakt de techniek helder en overzichtelijk. Bij alle technieken zijn ook voorbeelden van kindwerk geplaatst. Een mooi vormgegeven boek dat een prima hulpmiddel en inspiratiebron is voor het verrijken van kinderteksten.

*Besproken werd door
Felix Meijer:
'Mooi werk', Jeroen
Tans, serie De Reeks,
Freinetbeweging, ISB
978 90 70961 008,
128 pagina's,
€ 15,00*



SPELEN IN DE TAALJUNGLE

ANITA CHRISPIJN

Het opbouwen en eigen maken van een ruime woordenschat is onmisbaar bij het samen leren, spelen en ontwikkelen. Om goed mee te kunnen doen moet je als kind dus niet alleen veel taal aangeboden krijgen, maar ook de gelegenheid krijgen je die taal eigen te maken. In dit artikel spelen en werken de kinderen van de St. Jozefschool uit Blokker over de jungle. De onderbouwers besteden deze keer extra aandacht aan het uitbreiden van de woordenschat. Ze gebruiken voor dit project het prentenboek 'Feest in de jungle' als basis voor het activiteitenaanbod. Het verhaal slaat in als een bom en er ontstaat al snel een jungle aan taal.



Korte inhoud van het boek 'Feest in de jungle'
Wanneer Python na een week zoeken nog steeds een knorrende maag heeft, verzint hij een list: hij nodigt al zijn 'vrienden' in de jungle uit voor een feestje. Helaas blijkt de uitnodiging niet zo feestelijk te zijn, als de dieren hadden verwacht en loopt het bijna verkeerd af. Gelukkig is olifant net iets slimmer en worden alle dieren gered.

In de onderbouw luisteren de kinderen ademloos naar juf Marian. De meeste kinderen hebben al snel door dat de slang niet te vertrouwen is: om zijn honger te stillen heeft hij een list bedacht. Ruben weet wat dat betekent: een plannetje. Juf Marian gaat er kort op in. De conclusie wordt getrokken: een list is een gemeen, stiekem plannetje. Tijdens het voorlezen van het prentenboek last juf Marian nog een paar van dit soort momenten in, maar het is zo spannend dat de kinderen snel willen weten of het goed afloopt. Tijdens het nagesprek maakt juf Marian een start met de woordenlijst. De belangrijkste woorden uit verhaallijn worden genoteerd.

de jungle
 de slang
 honger
 gemeen
 een list verzinnen
 zijn maag
 het feest
 uitnodigen
 een kunstje

De woordenlijst wordt gedurende het thema uitgebreid door inbreng van de kinderen (spel, gesprek, boeken) en door aanvullingen van de stamgroepleider. Zo wordt bijvoorbeeld bij het woord jungle het woord bos toegevoegd om het verschil te kunnen bespreken. Dit levert dan weer woorden op als dichtbegroeid, vochtig, struiken en planten. Op deze wijze sluit het aanleren van nieuwe woorden naadloos aan bij de bestaande woordenschat van kinderen.

Spelen met taal

De eerste activiteit is het opbouwen van de vertelafel naar aanleiding van het prentenboek. Er is van te voren goed nagedacht over :

- het verbinden van betekenisvolle activiteiten aan de gestelde leerdoelen
- het spelscript: het is een lang verhaal, dus niet alle illustraties kunnen gebruikt worden
- de taal in het boek: hoe zorgen we ervoor dat de taal die bij het verhaal hoort ieder kind eigen wordt?

Juf Sarina heeft doelbewust zes kinderen uitgenodigd om bij haar aan tafel mee te doen met het inrichten van de vertelafel. Het prentenboek, dat zij vanmorgen in de grote kring heeft voorgelezen, ligt open op tafel. Als juf Sarina erbij komt zitten zegt Ruben direct: 'Hij heeft een list bedacht.' Het groepje raakt in gesprek over de eerste scene van het verhaal: over de slang die honger heeft, waarom we de andere dieren niet zien, wat de slang denkt of zegt. Juf Sarina heeft ook een slang meegenomen en nodigt de kinderen uit om te doen alsof ze de slang zijn. Zegt de slang iets of denkt hij het, hoe praat je als je een list bedenkt?

Alle kinderen doen en denken mee.



Het gesprek met dit kleine groepje levert grote betrokkenheid bij de kinderen op: het eerste stuk van het verhaal wordt herhaald en uitgediept, doordat juf Sarina de kinderen op allerlei manieren uitdaagt tot meedoen. De kinderen gebruiken hun eigen en nieuwe woorden en denken na over het verhaal. Nu er over dit deel van het verhaal is gesproken, gespeeld, gelachen en nagedacht, zijn ze goed voorbereid op de vervolgpodricht.

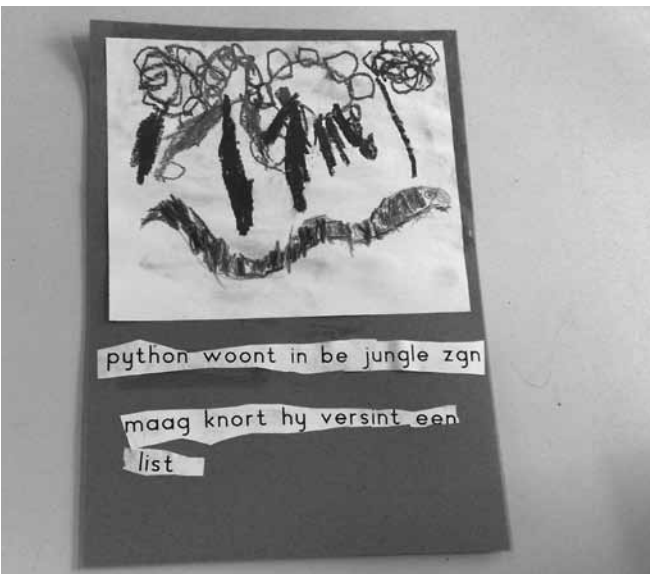
Vertelafel

Juf Sarina gaat met de zes kinderen aan de slag met activiteiten voor de vertelafel. Een van de activiteiten is een tekening maken voor het spelscript. Lisa gaat aan de slag. Ze tekent met grote precisie de besproken scene. Robbert is bezig met de tekst die erbij hoort. Samen met juf formuleert hij de zin waarin terugkomt wat zojuist is besproken. De anderen zijn bezig met het schilderen van de achtergrond (de jungle) en het knutselen van de slang.

Ondertussen gaat het gesprek over die gemene slang gewoon door.



Tessa tekent de jungle, het decor voor de vertelafel



Lisa en Robbert hebben samen aan het spelscript gewerkt

Aan het einde van de dag brengt ook dit groepje verslag uit tijdens de eindkring. Zo is iedereen weer op de hoogte van de ontwikkelingen binnen het thema en is straks de vertelafel toegankelijk voor alle kinderen uit de groep. De eindkring is tevens het moment waarop de woordenlijst aangevuld wordt.

De stamgroepsleider maakt gebruik van het verhaal uit het boek en zet scene voor scene in om de woordenschat uit te breiden:

- bestaande en nieuwe woordenschat worden aangeboord en aangeboden
- onbekende taal of taalgebruik wordt uitgelegd, uitgespeeld en voorgedaan
- aan de slag met de reeds bestaande en nieuwe taal: we tekenen, spelen, praten, lachen en knutselen erover, zodat het kan bekijken.

de jungle
de slang
honger
gemeen
een list verzinnen
zijn maag
het feest
uitnodigen
een kunstje
chagrijnig
kronkelen
de struiken
lianen
sluw
het oerwoud
de planten en bloemen

Vreemde dieren

Vandaag neemt juf Marian de kinderen mee in een muziek- en dansactiviteit. Zij zet hiervoor het lied 'In het oerwoud' (Dansspettters, M. Speth) in met de bedoeling kinderen het oerwoud te laten beleven vanuit de oerwoudgeluiden. De kinderen reageren direct op de tekst van het liedje: er ontstaat een gesprek over de vraag of je wel op vakantie kunt gaan naar het oerwoud: 'Wat neem je dan mee, hoe noem je dat, is het niet gevaarlijk, wie is er wel eens geweest?' Het gesprek wordt in de wacht gezet, zodat het dansspel kan beginnen. Het wordt een spannend avontuur, als blijkt dat er in het oerwoud zigzagmuizen, bloktakdieren, slungelapen en een nijlfantkoe rondlopen.

Gelukkig weet een van de kinderen te vertellen dat een kompas je de weg naar huis kan wijzen. Hij belooft om er een mee te nemen.

Ook naar aanleiding van deze activiteit wordt de woordenlijst verder aangevuld. Daarnaast wil de stamgroepsleider de opbrengsten van deze activiteit gebruiken bij het opbouwen van thematisch spel. Daar hoeft ze echter niet veel voor te doen.

de jungle
de slang
honger
gemeen
een list verzinnen
zijn maag
het feest
uitnodigen
een kunstje
chagrijnig
kronkelen
de struiken
lianen
sluw
het oerwoud
de planten en bloemen
zigzaggen
een kompas
de weg kwijt
verdwalen
de juiste richting
bang
zenuwachtig
op safari gaan

Op safari

Marco, Eli en Bo gaan in de huishoek spelen om op safari te gaan. De stagiaire van juf Marian vangt het signaal op en sluit zich (in de begeleidende rol) bij de kinderen aan. Ze vindt het een prachtig plan, maar waar is het oerwoud eigenlijk? Juf nodigt de kinderen uit om hierover na te denken en al snel groeit het plan om een oerwoud te maken in een hoekje van de speelzaal. Nadat er een plan op papier gezet is, gaat het groepje aan de slag. Vol enthousiasme en elkaar helpend wordt het plan gerealiseerd.

Het is een hele klus. Aan het einde van de ochtend wordt het oerwoud gepresenteerd aan de rest van de groep. Juf Marian maakt zich nog wel zorgen, want ze weet niet zeker of 'op safari gaan' zomaar kan. Een aantal kinderen weet er meer van: 'Je moet een rugzak mee en ook flessen water.' Juf stelt voor om het daar morgen eerst met elkaar over te hebben.

De stamgroepsleider wil het enthousiasme en de vragen van de kinderen verbinden aan een activiteit, waarbij zij de safari goed gaan voorbereiden. Hiervoor ontwerpt zij een reken-/wiskundeactiviteit om kinderen te leren werken met een schema. Zij kiest bewust voor vijf kinderen en nodigt ze de volgende dag hiervoor uit.

Juf Marian komt eerst terug op het spel van gisteren: op safari door het oerwoud. Bovendien heeft ze een foto van een jungle die ze op tafel neerlegt. Wat waren jullie van plan? Waar moet je rekening mee



houden? Wat neem je mee? En wat juist niet? Dan legt ze uit wat de bedoeling is: we maken een schema waarop iedereen kan zien welke voorbereidingen er nodig zijn bij een safari naar de jungle. De één schrijft, de ander tekent en de volgende zoekt op of het 's nachts koud is in de jungle. Juf Marian is tevreden, zij heeft een stevige reken-/wiskunde activiteit met de oudsten kunnen doen waarvan het resultaat inzetbaar is voor alle kinderen van de groep. Het spel wordt hiermee naar een hoger niveau gebracht.

Het oerwoud	Gevaarlijk?	Nodig?
Geen huis	x	tentje
Geen eten/drinken		
Overall struiken en planten		
Geen paden		
Apen		
Spinnen		

De eindkring wordt weer gebruikt voor het uitwisselen van alle ervaringen van de ochtend. Nu kan iedereen op safari, ze zijn immers goed voorbereid. De woordenlijst wordt weer aangevuld met bekende en nieuwe woorden, die nodig zijn bij het samen spelen en werken aan de vertelafel, in de huishoek of tijdens de safari.

Na vijf weken spelen en werken in de jungle sluiten we af met een spetterend feest. Python is uiteraard niet uitgenodigd.

Anita Chrispijn is onderbouwcoördinator op de St. Jozefschool in Blokker en begeleidt kinderen met een rugzak.

de jungle
de slang
honger, hongerig
gemeen
een list verzinnen
zijn maag
het feest
uitnodigen
een kunstje
chagrijnig
kronkelen
de struiken
lianen
sluw
het oerwoud
de planten en
bloemen
zigzaggen
een kompas
de weg kwijt
verdwalen
de juiste richting
bang
zenuwachtig
op safari gaan
voorbereiding
de rugzak
de tent
de slaapzak
zaklantaarn
een zakmes
de veldfles
kampvuur
proviand
expeditie
de voorraad
gevaar
de medicijnen
insecten
insectenspray
kruipen en sluipen
kamperen
beschermen

3 en 4 november 2011 DE ZESTIENDE NJPV CONFERENTIE

Voor inschrijven:
www.jenaplan.nl

Menu nieuws
NJPV agenda

NJPV conferentie 2011 inschrijven



TUINWERK JIMKE NICOLAI

Levend rekenen in de onderbouw

Jonge kinderen leren het meest als ze zelf actief zijn. Ruiken, voelen, proeven: doen en ervaren levert veel meer op dan abstracte 'lesjes en werkjes aan de tafel'. Stel kinderen, vooral jonge kinderen in de gelegenheid veel te experimenteren, veel te ontdekken. Rekenen ligt voor het oprapen, bijvoorbeeld in de schooltuin. Daar leren ze van.

Een groepje kinderen van de onderbouw werkt in de schooltuin: er worden plantuien gepoot.

Plantuien poten? Juist voor jonge kinderen is die plantui een prachtig gewas. Want wat je in de grond stopt, komt er, als je tenminste een paar maandjes geduld hebt, ook weer uit, alleen dan een flink stuk groter! Al na een paar weken (als het weer een beetje meezit) zie je resultaat. Om niet helemaal afhankelijk te zijn van de weergoden kun je tegelertijd ook in de klas plantuien in potjes planten.

Tijdens het groeiproces is er veel te ontdekken: 'Ze worden telkens langer! De ui groeit. Deze is dikker.'

Dat proces leggen we vast door te tekenen en/of te fotograferen. Uitgelezen kans om de groei van de ui te verbinden aan de groei van het maatbesef bij de kinderen. Zie het kader.

Groei in maatbesef. De grootte lengte staat bij het meten in de onderbouw vaak centraal. In de didactiek van het rekenen wordt deze volgorde geschetst.

1 meten via vergelijken en ordenen

2 meten via afpassen aan de hand van een maateenheid

3 meten met een meetinstrument.

Voor het werken met de plantuien zou dan kunnen gelden:

1 kinderen zetten de plantuien op volgorde van lengte / grootte. Van klein naar groot. Wijzen de grootste aan, de op een na grootste, de langste, de kortste.....

2 kinderen meten de lengte van de plantui met een 'torentje' van gestapelde bloempotjes, blokjes of doosjes

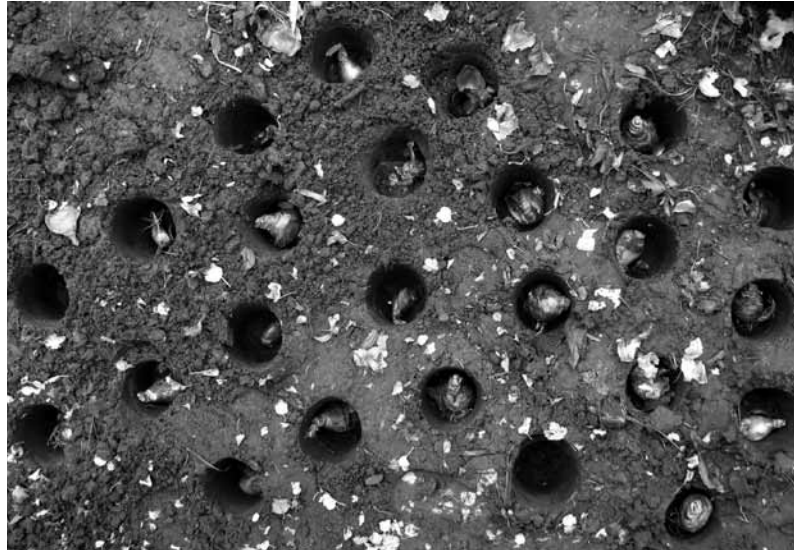
3 kinderen meten de lengte van de plantui met een liniaal of duimstok

Bij het meten van de lengte van de plantuien kunnen kinderen profiteren van elkaars inzicht en vaardigheid. Maar dat vraagt wel zorgvuldige begeleiding van de leraar bij deze lessen.

Bij besprekingen krijgen bij voorkeur eerst de kinderen de beurt die nog werken aan de basis van het maatbesef. Juist in de brede stamgroep is het prachtig om de ontwikkeling in het maatbesef langs de 'natuurlijke weg' ook in de besprekingen te volgen. Wie van jullie heeft ideeën om de lengte met blokjes te meten?

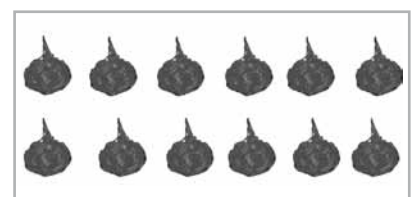
Hoe daag je de kinderen uit die het meten van de lengte al in de vingers hebben? Laat deze kinderen voorspellingen formuleren, waarbij ze aan de groep vertellen waarom ze denken dat hun voorspelling uit zal komen. Spannend om na een week te controleren wie gelijk had.

We vinden het belangrijk om doelgericht te werken. Als er gewerkt wordt met Levend Rekenen is het van belang dit op te nemen in je bereedeneerde aanbod. Het werken vanuit leerlijnen biedt houvast.



Zo is er in de leerlijn tuinwerk aandacht voor meten, meetkunde, bewerkingen, en vanzelfsprekend is er, zeker voor de jonge kinderen, veel tijd en aandacht voor het tellen. Vanzelfsprekend, want tellen is de belangrijkste voorwaarde om te kunnen rekenen. Dat is lang niet altijd zo makkelijk als het in eerste instantie lijkt. Want hoeveel uitjes hebben de kinderen op de foto hiernaast geplant?

In de nabespreking gaan we met de kinderen in gesprek over 'slim tellen'. De onderbouwers die al resultaatief en mogelijk verkort kunnen tellen zullen verwoorden dat het makkelijker wordt als je in rijtjes gaat ordenen. De kinderen die nog niet (synchroon) kunnen tellen zullen profiteren van zo'n gesprek. De groepsleider vervangt de uitjes eventueel door blokjes of fiches die willekeurig geordend worden of keurig in tweetallen of op een lijn worden gepositioneerd. En telkens tellen en vertellen hoeveel je er hebt.



Levend Rekenen, (net als Levend Taalonderwijs) vraagt van de groepsleider dat hij kan putten uit een behoorlijk vakdidactisch repertoire om deze processen zo te begeleiden, dat er niveauverhoging ontstaat bij alle kinderen in de groep. Daarbij kunnen krachtige voorbeelden hulp bieden. Vanaf september 2011 zijn op een vernieuwde site www.rekenhoek.nl voorbeelden, achtergrondartikelen, brevetten voor levend rekenen gratis beschikbaar. Alle materialen zijn ook geordend op leerlijn en rekendomein. En dat helpt!

Slim tellen kan een kleuter dat?

We weten dat jonge kinderen vooral moeten leren tellen. Tellen wordt gezien als een belangrijke voorwaarde voor getalbegrip. Maar wat is dat? We leggen het uit met de uitjes:

Als kinderen de plantuien krijgen wordt er geteld. Het zijn er 12.

De kinderen kennen de telrij. Ze weten dat deze langer wordt als je er eentje aan toevoegt en dat deze korter wordt als je er eentje weghaalt. Het maakt niet uit welke je weghaalt.

Een kind met getalbegrip begrijpt dat 12 een aantal is. De laatste plantui die geplant wordt is de twaalfde. Een kind met getalbegrip weet dat (bijvoorbeeld) de eerste ook de twaalfde had kunnen zijn. Het gaat om 12 in totaal.

Een kind van ongeveer 6/7 jaar heeft door dat het niet uitmaakt of je van links naar rechts of van rechts naar links telt. Ze begrijpen ook dat het handiger kan zijn om een structuur aan te brengen, maar voor het aantal maakt dat niet uit. $12 = 12!$

En als er nu behalve 10 plantuien ook 4 aardappels worden gepoot? Dan snapt een kind met getalbegrip dat er 14 in totaal zijn gepoot. Net als bij de oogst....als we 5 reuzenuien hebben en 2 kleintjes. Het maakt niet uit: we hebben er 7!

LEVEND REKENEN!

- meer rendement
- meer rekenplezier
- meer tijd voor WO & kunst

Voor visieontwikkeling, advies, ontwerp en materialen

kunt u contact opnemen met:

www.levendleren.nl
info@lewendleren.nl
 06 12549966.

Levend Leren!

Jimke Nicolai is mede-auteur van Dat Telt. Bouwstenen voor levend rekenwiskundeonderwijs, Nij Beets, 2010.



We hebben grote en kleine. Maar voor het aantal maakt het niet uit.

ALS JE NIET SPEELT, KOMT HET NIET GOED MET JOU

Tijdens een dag van een leergang intensief coachen, ontmoette ik Mark Mieras, wetenschapsjournalist en schrijver van de boeken 'Ben ik dat?' en 'Liefde'. Hij vertelde over passie, leren en wat hersenonderzoek ons nog meer te bieden heeft. Ik hing van begin tot eind aan zijn lippen. Reden om hem uit te nodigen voor een interview om zijn kennis te delen met de lezers van Mensenkinderen.

'Leren is geen uitvinding van de school', aldus Mieras. 'Voordat het instituut bestond, ontwikkelden mensen zich al. De hersenen hebben hun eigen leersysteem. Kinderen leren ook vanzelf wel. Gelukkig maar! Toch doet de school er wel degelijk toe', zegt Mark. Hij heeft zich na zijn studie theoretische natuurkunde toegelegd op hersenonderzoek en schrijft hier al tien jaar over. Hersenonderzoek geeft ons meer inzicht hoe en wanneer kinderen leren en wat daarvoor belangrijk is.

Hoe kinderen leren

Als je naar gezonde kinderen kijkt, zie je dat ze niets liever willen dan uniek zijn, bijzonder zijn. Kinderen hebben een enorme dorst om dingen te leren; zomaar dingen leren, maar liefst dingen, waarin ze bijzonder zijn. Uit psychologisch onderzoek weten we dat een rijke identiteit bijdraagt aan je geluk. Identiteit zorgt ervoor dat je een verhaal te vertellen hebt, dat je bijzonder bent en dat je anders bent dan andere mensen. Iets diep in ons heeft de drang om bijzondere hersenen te ontwikkelen. 'Als je de ogen van kinderen of volwassenen ziet glinsteren, dan weet je dat de hersenen in de leerstand staan, het interne leersysteem is



actief. Die breintoestand is gekoppeld aan het plezier dat we aan de buitenkant aan iemand ervaren,' vertelt Mark.

Eenmaal in de ontwikkeltoestand komen er in de hersenen stoffen vrij die de structuur van de hersenen veranderen. Dat is leren. Hersenen zijn een leven lang bezig om de juiste structuur te vinden om optimaal te kunnen functioneren. De omstandigheden veranderen voortdurend en daarom zijn hersenen ook levenslang bezig, waarbij de ontwikkeling in de eerste twintig jaar erg hard gaat.

Het gedrag dat bij de leertoestand van de hersenen hoort, lijkt in eerste oogopslag vrij inefficiënt. Het is wanordelijk gedrag. Kinderen vertonen speels gedrag, ze worden heel springerig. Een goede groepsleider weet dan echter het goede moment te pakken te hebben. De hersenen geven een signaal: 'Dit is leuk.' Ze geven tegelijk een signaal: 'Probeer om zo breed mogelijk gedrag te ontwikkelen, want dat hebben we nodig om de juiste hersenverbindingen te kunnen weven'. Je bent kwetsbaar, als je dingen maar op één manier hebt geleerd. Hersenen die op verschillende manieren iets hebben geleerd, zijn veel flexibeler. Ze hebben een rijker

handelingsrepertoire om zich te kunnen aanpassen aan de omstandigheden.

Mark: 'Braaf en ordelijk gedrag in de klas ziet er misschien leuk uit, maar zet een kurk op de fles van de ontwikkeling. Spelgedrag staat wel op gespannen voet met het traditionele schoolsysteem van stil zitten en doen wat er gezegd wordt. Het schoolsysteem dat begin vorige eeuw is bedacht, was gebaseerd op orde en gecontroleerde ontwikkeling. De traditionele leraar is iemand die tegen de stroom in roeit en zich dan ook nog eens stoort dat het water zo hard de andere kant op stroomt. Gelukkig zijn er vanaf het begin pedagogen geweest die dat inzagen. Mensen als Petersen die al zo'n tachtig jaar geleden beschreef dat kinderen bewegingsvrijheid nodig hebben om te kunnen leren. Letterlijk en figuurlijk. Onderzoek geeft onderwijsvernieuwers als Petersen groot gelijk.'

Spel in scholen

Spel wordt nog vaak terzijde geschoven, merkt ook Mieras op. Er heerst nog altijd die diepe overtuiging dat iets wat leuk is, niet serieus kan zijn. Het tegendeel is waar: daar waar het plezier begint, wordt het leren serieus. Spelen versnelt de aanleg van nieuwe verbindingen in de hersenen. 'Spelen is veel meer dan alleen voetballen in de straat', aldus Mark, 'Zelfs zwaar gehandicapte mensen kunnen spelen. De natuurkundige Steven Hawking is een prachtig voorbeeld. Hij heeft een spierziekte waardoor bewegen onmogelijk wordt en toch berust zijn wetenschappelijke roem op zijn speelse geest. Hij speelt in zijn hoofd. Spelen heeft zoveel dimensies. Een kind moet leren het eigen spel te verbreden. Dat doet het in interactie met andere kinderen én volwassenen. Op een goede school zie je kinderen experimenteren, meanderen. Ze verbreden hun vindingrijkheid en diversiteit in gedrag. Dat wil niet zeggen dat er soms ook gewoon doorgezet moet worden. Leren lezen is het begin van een geweldig spel, maar je moet eerst wel die letters onder de knie krijgen.'

Er is verschil in spel tussen meisjes en jongens. Jongens zijn vaak motorisch aan het spelen, zoals trekken en vechten. Dat is ook spel! Meisjes spelen meer in de sociale dimensie: 'Als ik dit zeg, wat zeg jij dan, en wat vertel je dan aan die andere vriendin.' Ook spel. Die meisjes kun je ook niet stil krijgen, zodra je even niet oplet zitten ze weer te kletsen. Er is eenzelfde ongebreidelde drift om dat gedrag ten toon te spreiden. Uit hersenonderzoek blijkt dat meisjes anders omgaan met informatie dan jongens. Meisjes leggen ervaringen talig vast, van-

daar het gekwebbel. Jongens zitten meer in de fysieke ervaringen en hebben de neiging het als zintuiglijke ervaringen op te slaan en niet te abstraheren in taal. Als je mondeling overgedragen informatie bij een jongen schriftelijk overheert, moet hij dat bij wijze van spreken vertalen. Van de ene modaliteit (gesproken taal) omzetten naar de andere (geschreven taal). Jongens en meisjes gaan ook anders met stress om. Meisjes kletsen om stress te verwerken, jongens krijgen er alleen maar stress van. Die moeten elkaar aanraken.

Je begrijpt de ander vaak door je eigen systeem als voorbeeld te gebruiken. Trekken en duwen zal door een vrouwelijke groepsleider veel eerder als agressie gelabeld worden dan door een meester, omdat die van binnenuit aanvoelt dat het bevrijdend kan zijn en stressverlagend werkt. Dat principe doorzien kan de juf wel helpen om dit gezonde jongensgedrag te waarderen.

De groeiende kennis over de ontwikkeling van de hersenen levert scholen de komende jaren een flinke uitdaging om het schoolaanbod in de pas te laten lopen met het ontwikkelprogramma van de hersenen, met zijn gevoelige periodes. Het zal niet meevallen om alle kansen te benutten, om alles wat van waarde is in het curriculum te krijgen. Daartoe is het belangrijk om activiteiten te combineren. In spel zie je vaak de integratie van verschillende leeractiviteiten: sociaal contact, taalontwikkeling, nieuwsgierigheid naar letters, beweging. Vaak is het in combinatie nog uitdagender en leuker en gaat het leren beter.

Hersenonderzoek toont aan waarom het spelgedrag zo gezond is. Dat moeten volwassenen serieus nemen. Spelen geeft plezier en succes. Kinderen kunnen excelleren in hun spelgedrag. Dit zou de hele schoolperiode mogelijk moeten zijn, ook in het voortgezet onderwijs, meent Mark.

Rol van de stamgroepsleider

Als je hersenen hun gang laat gaan, dan zullen ze het kind sturen en dat gedrag laten vertonen dat het nodig heeft. Hun gang laten gaan houdt hier niet in: niet naar omkijken. Integendeel! Als volwassene moet je het kinderspel verrijken. Dit vraagt dat je goed naar kinderen kijkt en dat je aan de andere kant je eigen speelsheid ontwikkelt. Meespelen zonder het spel over te nemen of je eigen ideeën te projecteren is de beste manier om te verrijken. Het kind gaat het dan doen voor de groepsleider en niet omdat het dit zelf zo leuk vindt. Door de levenservaringen en kennis van de volwassenen wordt het spel verdiept. De volwassene stelt open vragen, biedt uitdagende materialen aan en toont betrokkenheid, waardoor het kind zich verder ontwikkelt. Met het kind vanuit betrokkenheid in gesprek gaan, leidt tot succeservaringen. Mark waarschuwt: 'Niet zeggen "Goh, wat teken jij knap", want dat werkt averechts; het kind denkt dan dat de volgende tekening ook knap moet zijn. Praat over die tekening in kwalitatieve zin: wat je ziet, wat je voelt. En besef vooral dat het om het tekenen gaat en niet om de tekening. Natuurlijk is het fijn als het kind iets moois mee naar huis kan nemen, maar dat moet geen doel op zich zijn.'

In het vierde en vijfde levensjaar is de emotie heel sterk in ontwikkeling, in het zesde tot het negende levensjaar is de motorische ontwikkeling vooral aan de orde. Kinderen moeten in deze levensfase uitgedaagd worden om te bewegen. Mis je de boot dan kun je dat later waarschijnlijk nooit meer helemaal inhalen. Rond het zesde jaar





Mark Mieras

zijn de hersenen bij de meeste kinderen rijp om te leren lezen. Het moet dan gebeuren! Niet later, maar ook niet eerder: 'Eerder heeft vaak geen zin, dan ben je heel inefficiënt bezig,' vertelt Mark. 'Het kost gemiddeld 340 uur om een kind in onderbouwgroep 16 letters aan te leren. Een kind in groep drie kost het in de meeste gevallen maar veertig uur om ze alle 26 te leren.'

Een kenmerk van jenaplanonderwijs is de uniciteit van een kind centraal stellen. Je zit met elkaar in een groep om te ontwikkelen. Tevens houdt de school de ruimte dat ieder kind anders is, omdat ieder stel hersenen anders is. Mark: 'Sterker nog: die hersenen hebben een sterke behoefte om anders te zijn. Als je ze aan een standaardontwikkeling onderwerpt veronachtzaam je misschien wel de belangrijkste drang die in een kind aanwezig is. Ieder kind heeft behoefte aan zijn eigen succeservaringen. Om te ervaren dat jij iets kunt wat bijzonder is. Om die bijzondere kant van jezelf te ontdekken is een hele zoektocht voor de hersenen. Hersenen kennen zichzelf slecht, kunnen niet naar binnen kijken. Ze ontdekken hoe ze in elkaar zitten door te kijken hoe de buitenwereld reageert. Ze analyseren hun eigen kracht door de sociale reactie op het kind te peilen. Als je kinderen geen succeservaringen kunt, worden hun hersenen stuurloos en passief. Ze gaan stil in een hoekje zitten. Die toestand zie je vaak in een uitgesproken vorm bij kinderen met een handicap, met bezorgde ouders die alles voor ze doen. Psychologen spreken dan van aangeleerde hulpeloosheid. Gebrek aan succes kan in ernstige gevallen ook leiden tot depressie.' Dé uitdaging voor stamgroepsleiders: kinderen succeservaringen op laten doen.

Brede ontwikkeling op school

We hebben allemaal zelf op school gezeten en voor iedereen is dat een intense, maar ook stressvolle ervaring. Dat trekt zijn wissel op ons. Neem bijvoorbeeld de spanning die in de samenleving bestaat

rond spelfouten. Mark, als dyslecticus ook zelf nooit een onberispelijk speller geworden, ondervindt aan den lijve hoe dwangmatig en irrationeel mensen daarop kunnen reageren. 'Ze kunnen heel beledigend zijn. Dat komt denk ik, omdat mensen zelf op school daar pijnlijke ervaringen mee hebben gehad: ook bij hen ging vroeger de rode pen erdoor. Ook zij hebben het gevoel ervaren dat ze niet deugden vanwege die spelfouten. De pijn die jou als kind is aangedaan, neem je als standaard over, omdat er stress op ligt. Een algemeen psychologisch mechanisme. School activeert gevoelens van gene, angst en van afkeuring. De pijn en stress maken ons stram. Dat maakt ons zo traditioneel als het om het onderwijs gaat.'

Bij de beoordeling van ons onderwijssysteem hebben we allemaal de neiging om op de zekerheden van onze eigen schoolervaringen terug te grijpen. Dit verklaart waarom zo veel ouders zich vaak overmatig druk maken over spelling, rekenen en taal, terwijl er in het huidige onderwijs zoveel meer aangeboden wordt. Het onderwijs zit klem tussen moderne ideeën en oude emoties.

Hersenonderzoek maakt tastbaar wat mensen uit de praktijk, die goed naar kinderen kijken, al lang weten: namelijk dat leren meer is dan kennis tot je nemen. 'Ik denk dat hersenonderzoek onderwijsmensen en pedagogen kan helpen om steviger in hun schoenen te staan in hun pogingen om het onderwijs te verbreden tegen de huidige stroom van versmalling in. Tijdens lezingen die ik in het onderwijs geef, voel ik elke keer het enthousiasme en de lust van docenten en groepsleiders om doeltreffender te worden. De lust om weer in zichzelf te geloven. Dat laatste stemt mij nog het vrolijkst, want je kunt zoveel eisen en voorwaarden voor het onderwijs verzinnen, uiteindelijk draait het om mensen. Dat moeten we nooit vergeten. Ontwikkeling is een sociaal proces: daarom moeten groepsleiders in zichzelf en hun vak kunnen geloven.'

Een fundamentele basis

De basis van de hersenstructuur wordt in de kindertijd gelegd. Wat geactiveerd wordt blijft; wat niet wordt geactiveerd, verdwijnt langzaam. Het is de cultuur en het zijn de ouders en groepsleiders die dat sturen door wat ze het kind aanbieden. Natuurlijk kun je ook als volwassenen nieuwe dingen leren, maar het fundament wordt in de kindertijd gelegd. Ervaringen uit die tijd zijn een onuitwisbare basis voor de manier waarop je later naar de wereld kijkt. Kortom: school doet er toe!

Meer info over Mark Mieras is te vinden op zijn website www.mieras.nl

Sylvia Schipper is redactielid van Mensenkinderen en andere speltherapeut en coach voor haar eigen bedrijf www.inje-element.nl

Cartoon: Cor den Dulk



HEEFT U AL MET HET NJPV DIGITAAL ZELFEVALUATIE-EVALUATIE-INSTRUMENT GEWERKT?

Nog niet? Aanmelding door een schoolcontactpersoon via njpvjaapmeijer@jenaplan.nl



JENAPLAN EN mediapedagogiek

MEREL BEUNK

Aan het jenaplanonderwijs ligt een pedagogisch concept ten grondslag dat de tand des tijds kan doorstaan. De jenaplankernkwaliteiten geven richting aan een actuele en hedendaagse onderwijspraktijk. Doordat de omgeving waarin kinderen opgroeien sterk gemedialiseerd is, zijn groepsleiders en ouders genoodzaakt hun opvoedingstaak hierin te moderniseren.

Levensles

Ruim twaalf jaar geleden stond groep 7/8 van jenaplanbasisschool Het Tweespan rond meester Hans en de schoolcomputer. De groep ging voor het eerst online. Met veel gekraak, geping en geduld werd er ingebeld voor een verbinding met het wereldwijde web. Meester Hans vertelde enthousiast over alle mogelijkheden van een internetverbinding. Hij legde uit hoe je een mailtje moet sturen naar het e-mailadres van iemand anders. Het bleek een les voor het leven.

Pedagogiek en ICT

In de afgelopen jaren is er veel veranderd. Inbellen voor een internetverbinding hoeft niet meer. Op praktisch elke hoek van de straat kun je met je laptop, smartphone of tablet online, mits je niet al constant connected bent. Locatiegegevens en statusupdates worden getoond op je online profiel. Op school is er gemiddeld een computer voor elke vier kinderen aanwezig en steeds meer kinderen hebben hun eigen laptop. In 2010 was het gebruik van digitaal leermateriaal in het hele onderwijs in vergelijking met 2009 bijna verdrievoudigd naar 45%.¹ Bovenop gebruik van deze digitale leermiddelen komt nog het computergebruik van de standaard kantoortoepassingen zoals tekstverwerker, internetbrowser en e-mailverkeer. Dit betoog sluit aan op het artikel in Mensenkinderen door Sander van Acht² in mei 2011, maar gaat dieper in op de pedagogiek. Want wat doet dit met onze



manier van denken, handelen en communiceren? Wat moeten wij ermee doen in de onderwijspedagogiek?

In de stroomversnelling van ontwikkelingen in informatie- en communicatietechnologie (ICT) en nieuwe media lijkt het zo langzamerhand alsof je achterblijft als je er niet aan meedoet. In die snelheid van ontwikkelingen is het een zoektocht naar de zin en onzin van deze middelen. Er ligt een opvoedingstaak aangaande mediagebruik en -gedrag. Ik pleit voor meer bewustwording van onze attitude ten opzichte van media en de invloed van media op ons mens-zijn en communicatie. De rol van pedagogiek in ICT en mediatoepassingen moet namelijk vooropstaan, juist in de jenaplanschool.

Definitie media (meervoud van medium): middelen om informatie (content) over te dragen voor communicatie met velen. Er is een onderscheid tussen eenwegcommunicatiemiddelen en tweewegcommunicatiemiddelen. Media die functioneren als informatiezenders zijn de zogenaamde 'oude' media: krant, radiopodcast, fotografie, film en televisie. Media waarbij een mate van interactiviteit met het systeem of met mensen wordt verlangd zijn de zogenaamde 'nieuwe' media: mobiele telefoon, games, internet.³

Invloed van nieuwe media

Er wordt door verschillende wetenschappers en deskundigen getwist over de mate waarin de media invloed hebben op ons leven én of dat positieve of negatieve gevolgen heeft. Zo ook in het boek 'Jenaplan, op weg naar de 21e eeuw' (1997) door Kees Both.⁴ Daarin wordt bij de trend Informatie omschreven dat de informatiedichtheid groter wordt en informatie overal verkrijgbaar is via media en computers. In die toekomstvisie heeft hij gelijk gekregen. Een voordeel is dat het de mondigheid van mensen heeft vergroot, meer tegenwicht biedt tegen manipulatie en dat men beter geïnformeerd is.

Nicolas Carr beweert in het onlangs vertaalde boek 'Het ondiepe, wat internet met onze hersenen doet' dat Internet ons oppervlakkig maakt.⁵ Carr stelt dat wij onze hersenen trainen om snel van aandacht te wisselen en te multitasken. Langzamerhand raken we ons vermogen kwijt om lang en geconcentreerd te werken en rustig en diep na te denken. Dit komt overeen met de theorie van de communicatiewetenschapper Marshall McLuhan.⁶ Hij schrijft de media ook een grote invloed toe en beschrijft een medium als een verwijding van de menselijke capaciteit die altijd in de plaats komt van iets. Daarmee verliezen we de vaardigheid zelf. Zo verloor de ontdekking van het wiel ons op andere manieren voort te bewegen; de wegenkaart verloor ons de sterren te gebruiken als oriëntatiepunt; het huidige navigatiesysteem verloor ons om zelf een route te vinden.



Verder voorspelde Both de trend dat er een gevaar is voor manipulatie via de media. Actuele voorbeelden daarvan zijn een soapserie, waarin bepaalde merken worden gebruikt, of ANP Capital die reclames als actualiteiten verpakt. Deze gesponsorde 'actualiteiten' staan ook in de krant of op een nieuwssite. Daarmee wordt duidelijk dat informatie nog geen kennis is, laat staan wijsheid. Anderzijds willen mensen zich graag verbinden aan merken. Merken willen op hun beurt door middel van reclame hun waarheid of werkelijkheid tegen een prijs verkopen.

Een ander geluid over nieuwe media komt van onder andere Steven Johnson. Hij beoogt in zijn boek 'Alle slechte dingen zijn goed voor je'⁷ dat de populaire cultuur ons juist slimmer maakt. In tv-series en games zijn steeds meer verhaallijnen door elkaar gaan lopen en is de inhoud van die lijnen verdiept. Naast Johnson geeft ook Jane McGonigal in haar boek 'Reality is broken'⁸ voorbeelden van de positieve kanten die games hebben. Gamers van over de hele wereld kunnen via multiplayer role games samenwerken om problemen op te lossen.

Ook op andere vlakken is samenwerking via nieuwe media mogelijk. Crossmediaal worden mensen op nationaal en internationaal niveau geactiveerd te participeren, zoals bij 'Het glazen huis' van 3FM. Een sms-oproep op de radio, berichten die langskomen op de tv-uitzending, sociale profielen die gebruikt worden om donaties te

verzamelen. Grote internationale bedrijven maken intensief gebruik van nieuwe media voor scholing en de interne communicatie, zoals chat en virtuele werelden.

Daarnaast wordt er via sociale media veel gediscussieerd en helpen mensen elkaar verder. Helaas komt een verkeerde interpretatie via een medium regelmatig voor, er zijn veel vaardigheden nodig om goed te communiceren. Ook kennen de (sociale) media, net als in het echte leven, zwarte kanten, zoals geweld, pesterijen en privacy-beschadiging.

Media en pedagogiek

De didactiek en organisatie in de school zijn met de jaren veranderd door nieuwe mediavormen en het schoolbeleid is hierop aangepast. De middelen die we gebruiken, worden steeds praktischer en steeds vaker digitaal. Het digitale leerlingvolgsysteem en crossmediale educatieve programma's zijn niet meer weg te denken. Begrijpend lezen

is bijvoorbeeld veel interessanter met nieuwsitems als basismateriaal. Een project over een ver land is levendiger met beeldmateriaal evenals een live videogesprek met kinderen aan de andere kant van de aarde. Beleef de lente live door middel van webcams in de nesten van diverse wilde dieren.

Geweldige kansen om de leefwereld van het kind en actualiteiten beter in het onderwijs te betrekken. En er is nog steeds veel winst te

behalen door efficiënter en effectiever gebruik van ICT. Echter, de kwaliteit van onderwijs is meer dan alleen het effectief en efficiënt aanleren van kennis en vaardigheden. Belangrijk is dat nieuwe media en ICT niet het doel, maar het middel zijn waar iedereen mee moet leren omgaan. Formuleer als jenaplanschool eerst een pedagogische visie op het gebied van nieuwe media en ga vervolgens aan de slag met de uitwerking daarvan in didactiek en organisatie. Pas de basisprincipes toe in het licht van media. Een voorbeeld bij punt 3 kan zijn: Media, zoals foto, film, websites, chat en online sociale profielen, zijn in de huidige cultuur nodig bij de ontwikkeling van de eigen identiteit. Deze visie zal bijdragen aan de vorming van kinderen tot zelfstandige en zelfverantwoordelijke personen in hun mediagedrag.

Mediawijsheid

Mediawijsheid duidt op het geheel van kennis, vaardigheden en mentaliteit, waarmee burgers zich bewust, kritisch en actief kunnen bewegen in een complexe, veranderlijke en fundamenteel gemedialiseerde wereld.⁹

Aandacht voor de werking en invloed van media speelt al jaren een rol in het onderwijs. De term media-educatie is in 2005 door de Raad voor Cultuur verbreed tot 'mediawijsheid'. Mediawijsheid is een theorie om mediapedagogiek vorm te geven. Om te kunnen



participeren in de democratische samenleving zijn volgens de Raad voor Cultuur bepaalde kennis, vaardigheden en attitudes nodig met betrekking tot media. Samen bepalen deze het menselijk gedrag. Mediawijsheid uit zich dus ook in een bewuste, kritische en actieve houding, wat voor onderwijzers een pedagogisch streven is. 'Actief' is te lezen als participatie in media als gebruiker én maker, de consument is tegenwoordig een prosument. Aspecten van mediawijsheid zijn techniek, creativiteit, analyse en reflectie.¹⁰

De Nederlandse overheid volgt de Raad voor Cultuur in haar adviezen om de burger mediawijzer te maken: 'Het onderwijs krijgt een grote rol toegedicht bij het bevorderen van de mediawijsheid van de toekomstige burgers.'¹¹ Mediawijsheid is een onderdeel van burgerschapsvorming. Echter de competenties die beschreven zijn in de Doorlopende Leerlijn Mediawijsheid op www.mediawijsheid.nl zijn geen verplichte onderwijsdoelen.

In de afgelopen jaren zijn er vele initiatieven ontstaan rondom mediawijsheid. Vanuit het ministerie van OC&W is het expertisecentrum Mediawijzer.net opgezet. Verder zijn er online vele lessen te vinden, zijn er (online) workshops en bestaat er een speciale cursus om media-coach te worden. Er wordt veel onderzoek gedaan en er zijn boeken over mediawijsheid voor peuters tot bejaarden. Bibliotheken proberen hun plek te verwerven als centraal punt voor mediawijsheid.

Jenaplanonderwijs

Uit onderzoek (Mijn Kind Online) is gebleken dat opvoeders denken dat zij hun kinderen niets meer over media en internet kunnen leren. Het is echter slechter gesteld met de competenties van kinderen dan wordt verondersteld. Opvoeders moeten hun rol niet onderschatten en hun ervaring, hun voorsprong weer durven innemen. Jongeren met betrokken opvoeders gedragen zich minder risicovol op Internet, ze zijn zelfstandig in hun mediawijze gedrag. De media-Invloed neemt pas schrikbarend toe als het toezicht van volwassenen wegvalt, zoals bij de WIFI-generatie¹². Zij gebruiken media namelijk niet meer alleen in de huiskamer, maar ook op hun mobiel met internet. Belangrijk is om juist vóór de puberteit mediawijsheid als onderwijsdoel te stellen. Vanuit de neurologie is er namelijk geconcludeerd dat het maken van keuzes bij pubers in bepaalde fasen van de hersenontwikkeling mogelijk negatief beïnvloed wordt. Ook de peergroup voert druk uit. Opvoeders moeten hen helpen bij het maken van keuzes. Als ze voor

de pubertijd een grotere morele ontwikkeling hebben doorgemaakt, heeft dat ook weerslag op het mediagedrag.

Binnen mediawijsheid zijn er vier niveaus van mediawijsgedrag te noemen: mediabewustzijn (de rol van media in ons leven), mediabegrip (de invloed en totstandkoming van media), mediahouding (het kritische vermogen), mediagedrag (stilstaan bij consequenties van gedrag).¹²

Ervaringsleren 2.0

Om de nadelen van media te lijf te gaan, moet je media juist niet ontwijken maar kinderen er mee leren omgaan. Wel is het de vraag of mediawijsheid een onderwijstaak is. Ik denk dat het onderwijs, in het bijzonder het jenaplanonderwijs, zichzelf tekortdoet door mediawijsheid niet als taak te zien. In lessen mediawijsheid leren de kinderen namelijk meer dan alleen mediagebruik; ze zijn ook bezig met het ontwikkelen van vaardigheden in taal, communicatie, sociaal, analytisch en reflectief denken. Zie het als ervaringsleren 2.0.

Enkele adviezen

- Bespreek met het team het mediagebruik en de publicatie van media op school. Stel gezamenlijk prioriteiten vast en verwoord waarom bepaalde keuzes zijn gemaakt. Maak beleid op media-onderwijs en geef dit vorm. Het Handboek Mediawijsheid en de mediawijsheidcirkel kunnen daarbij helpen.
- Zorg voor ethisch en veilig media-aanbod, waarin het kind kansen heeft te ontdekken en te ervaren. Werk aan zelfstandigheid en zelfverantwoordelijkheid bij kinderen. Maak keuzes over bijvoorbeeld het gebruik van een internetfilter, een speciale kinderbrowser (MyBee) of een kinderzoekmachine.
- Organiseer een ouderavond over mediaopvoeding en mediawijsheid. Dat kan met een informatief karakter zijn, maar even zo goed coöperatief.
- Geef lessen mediawijsheid binnen het ritmische weekplan. Gesprek, spel en viering kunnen zich richten op mentaliteit, werk op mediakennis en -vaardigheden. Gebruik de ervaringen van kinderen om onderwerpen van mediawijsheid aan te kaarten. Toon interesse in hun belevingswereld. Ga het gesprek in zonder direct een oordeel te geven.
- Zet wereldoriëntatie in om de informatievaardigheden van kinderen te vergroten. Leer kinderen zoeken in oude en nieuwe media; leer ze bronnen selecteren en beoordelen; leer ze informatie ordenen en gebruiken. Leer ze dat niet het vele goed is, maar het goede veel.



- Bespreek in de stamgroep samen met de kinderen het gebruik van oude en nieuwe media. Stel gezamenlijk prioriteiten en verwoord waarom jullie keuzes maken. Geef duidelijkheid over keuzes en principes: 'Zo doen we dat hier en daarom'.
- Laat kinderen participeren in het ontwikkelen en handhaven van leefregels omtrent het gebruik van media in de stamgroep. Op de eerste plaats voor het gedrag in de stamgroep, op de tweede plaats ook in de privésituatie.
- Let op de aandacht voor lijfelijk-zintuiglijke ervaringen van de dingen als tegenwicht voor media. Houd de tijdsduur van digitaal mediagebruik in de hand, hoewel je moet beseffen dat je helemaal verliezen in een boek ook niet als ernstig wordt ervaren! Zorg voor een voldoende aanbod van aandachtig werken, communiceren en waarnemen (observatiekring). Zorg voor gebruik van media als middel om tot fysiek contact te komen.
- Maak de lessen zo praktisch mogelijk en laat de kinderen ervaren en ontdekken. Let op de functie van media als communicatiemiddel; hoe communiceer je in gesproken taal, in geschreven taal, in beeldtaal? Bespreek bij de diverse media telkens basisvragen als: wie is de maker, wat is het doel, wat is de boodschap, hoe is het gemaakt en voor wie?
- Neem je voorbeeldfunctie serieus: 'Teach what you preach'. Zorg ervoor dat je zelf mediawijs bent of ga gezamenlijk, met de kinderen, collega's of in een werkgroep, deze uitdaging aan!

Merel Beunk is stamgroepleider op de Jenapleinschool te Zwolle. In augustus 2011 is zij afgestudeerd als Master of Education in de richting mediapedagogiek.

Voor meer informatie: merelbeunk@gmail.com en www.merelbeunk.nl

Fotografie: Merel Beunk

Websites

- www.mediawijzer.net De website van het landelijke expertisecentrum mediawijsheid.*
- www.mediawijsheid.nl Een website van onder andere EYE Filminstituut, waar doorverwezen wordt naar de doorlopende leerlijn.*
- www.kennisnet.nl Het expertisecentrum voor ICT en onderwijs.*
- www.mediaenmaatschappij.nl Biedt deskundigheidsbevordering aan voor professionals over mediawijsheid.*
- www.medialessen.nl Lessen over media en mediawijsheid.*

www.wikiwijs.nl Een onafhankelijk platform voor docenten waar lesmateriaal gedeeld kan worden, opgericht in opdracht van het Ministerie van OC&W. Zoek naar 'mediawijsheid'.

www.mijnkindonline.nl Een stichting die heel actief is rondom mediawijsheid. Op deze website zijn onder andere de boeken 'Handboek Mediawijsheid; praktische gids en inspiratie voor het onderwijs' en 'App Noot Muis; peuters en kleuters op internet' te downloaden of bestellen.

www.puberbrein.nl De site bij het boek 'Puberbrein binnenstebuiten'. Voor docenten en ouders met kinderen vanaf 10 jaar.

Bronnen

- Kennisnet Vier in Balans Monitor 2010 en het Wikiwijs vervolgonderzoek mei 2011, op basis van TNS NIPO 2011*
- Van Acht, S (2011). 'Leren met Nieuwe Media'. Mensenkinderen, 26/5, mei 2011*
- Doorlopende Leerlijn Mediawijsheid via www.mediawijsheid.nl*
- Both, K (1997). 'Jenaplan, op weg naar de 21e eeuw; Een concept voor Jenaplanbasisonderwijs'. Uitgever CPS, Amersfoort.*
- Carr, N (2010). 'Het ondiepe; Hoe onze hersenen omgaan met internet.' Uitgever Maven Publishing, Amsterdam.*
- McLuhan, M (1964). 'Understanding media. The extensions of men.' New York: McGraw-Hill. Via: De Boer, C & Brennecke, S (2009). 'Media en publiek; Theorieën over media-impact.' Uitgever Boom onderwijs.*
- Johnson, S (2005). 'Alle slechte dingen zijn goed voor je.' Meulenhoff, Amsterdam*
- McGonigal, J (2011). 'Reality is broken; Why games make us better and how they can change the world.' Uitgever Vintage UK. http://www.ted.com/speakers/jane_mcgonigal.html*
- Raad voor Cultuur (2005). 'Mediawijsheid, de ontwikkeling van nieuw burgerschap; Advies Raad voor Cultuur.' Van <http://www.mediawijsheidinperspectief.nl>*
- Pardoen, J & Zwanenberg, F (2010). 'Handboek Mediawijsheid; praktische gids en inspiratie voor het onderwijs.' Uitgave van Stichting Mijn Kind Online.*
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008). 'Kamerstuk Mediawijsheid.' Te vinden op <<www.rijksoverheid.nl>>*
- Hop, L. & Delver, B. (2009). 'WIFI-generatie, De jeugd op het mobiele Internet, Vliegenvlug en Vogelvrij.' Nationale Academie voor Media & Maatschappij, in samenwerking met HUB uitgevers.*

ALGEMEEN BIJZONDER JENAPLANONDERWIJS

AD BOES

Naast openbare, protestants-christelijke en (rooms-)katholieke jenaplanscholen en één oecumenische in Hoevelaken zijn er ook algemeen bijzondere jenaplanscholen. Dit artikel gaat over die laatst genoemde categorie. Ik sprak met de voorzitter en met de schoolleider van twee intensief met elkaar samenwerkende jenaplanscholen onder één bestuur en met één vereniging: met Joost Herman, voorzitter van het bestuur en met Henriëtte Bakker, directeur van beide scholen.

In Haren was het één moeder die het initiatief voor de oprichting van een Jenaplanschool nam, de psychologe Edith Sauer. Ze zag haar kinderen op reguliere en klassikale scholen verpieteren en erger. Met succes zocht ze naar medestanders. Een moeizame procedure ging aan de opening van de school vooraf. Het gemeentebestuur en de bestaande scholen in Haren werkten op allerlei manieren tegen. Uiteindelijk bleek tegenhouden onmogelijk.



Kritische ouders

Toen het aanzienlijk gemakkelijker was om een nieuwe basisschool te beginnen dan nu het geval is, heeft een groep ouders in 1978 in Haren een school opgericht die past bij hun opvattingen over opvoeding en onderwijs. Er ging een ruime oriëntatie aan vooraf. Unaniem werd na een aantal voorlichtingsbijeenkomsten voor Jenaplan gekozen. Zo kwamen in die periode in heel Nederland jenaplanscholen op initiatief van kritische ouders van de grond. Kritisch, want ze konden zich niet vinden in het klassikale (toen nog lager) onderwijs en ze misten een warm pedagogisch klimaat. Die twee hebben met elkaar te maken. Wie leerstof strikt aan leerjaren bindt heeft te maken met kinderen voor wie het leerstofaanbod (veel) te vroeg komt en met anderen voor wie het leerstofaanbod geen enkele uitdaging betekent. In Nederland hebben we voor de eerste groep een collectie etiketten voorhanden, geen ander land doet dat ons na. Voor kinderen van de andere categorie, ze worden hoogbegaafd genoemd, is er sinds kort wat meer aandacht gekomen. De noodzakelijke ontkoppeling van leerjaar en leerstof is een van belangrijkste kenmerken van het jenaplanonderwijs. Dat spreekt ouders aan die zich enigszins hebben verdiept in de achtergronden en de organisatie van het onderwijs.

Opmerkelijk is het tot stand komen van een jenaplanschool in Hoogezand, die de naam 't Vlot kreeg. Een groep ouders had hun kinderen op de Peter Petersenschool. Ze dachten de tijd aan transport van hun kinderen besteed aanzienlijk te kunnen bekorten als er ook in Hoogezand een jenaplanschool zou komen. Zo gezegd, zo gedaan, al ging dat ook hier niet vanzelf.

Enkele jaren later besloten ouders in Veendam die hun kinderen naar Hoogezand stuurden tot oprichting van een eigen jenaplanschool. Er gaat een verhaal dat ouders in Stadskanaal, die hun kinderen dagelijks naar Veendam brachten, op hun beurt hebben geprobeerd om daar ook zo'n school van de grond te krijgen. Deze is er niet gekomen: ontbrak het aan ouders die het initiatief kunnen en moeten nemen?

De vierde zuil

De scholen in Haren en Hoogezand zijn aangesloten bij de Vereniging van Bijzondere Scholen (VBS), na de openbare, de katholieke, de protestants-christelijke de vierde 'zuil' in omvang. Ten onrechte wordt deze groep nog vaak neutraal genoemd, alsof ze geen opvattingen zou huldigen. Hun grondslag of identiteit is van pedagogische en niet van religieus-kerkelijke aard. Ze onderscheiden zich daarmee van con-

fessionele bijzondere scholen. Het bijvoeglijk naamwoord 'bijzonder' heeft betrekking op de bestuursvorm. Het bestuur is niet in handen van de (lokale) overheid, zoals bij openbare scholen het geval is, maar van privépersonen. De Peter Petersenschool in Haren kende aanvankelijk de stichtingsvorm. Nu is er één vereniging voor beide scholen waarvan alle ouders lid zijn.

Beide scholen betrekken kinderen uit de wijde omgeving. De school in Hoogezand heeft slechts 1,3 % procent kinderen uit de wijk waar de school staat. Een probleem? Belangrijk is het antwoord op de vraag of ouders bewust voor een school kiezen en niet 'de school om de hoek'. Beide scholen hebben te maken met een hoog percentage bewust kiezende ouders. Het zou goed zijn als de schoolpopulatie een betere afspiegeling zou zijn van de samenleving als geheel. Dan kan de



school beter het voorportaal van de samenleving zijn, waar kinderen leren hoe ze met anderen, ook in sociaal-maatschappelijk en cultureel opzicht, kunnen omgaan. Bij de voorlichting en bij de intake komt de schoolkeuze uitvoerig aan de orde: 'Wat deed u besluiten om voor onze school te kiezen?' Er wordt ook verteld dat op intensieve betrokkenheid van ouders wordt gerekend. Dat is veel meer dan het lidmaatschap van de vereniging en andere meer afstandelijke vormen van ondersteuning. Mijn gesprekspartners zijn over de betrokkenheid en participatie van hun ouders in beide scholen zeer te spreken.

Opvoeden doe je samen

Ik moet onwillekeurig terugdenken aan de pionierstijd van het jena-planonderwijs in Nederland. Ook in Haren, ik maakte die van dichtbij mee. Ik constateerde dat sprake was van een overdosis aan bemoeienis van ouders met de dagelijks onderwijspraktijk. Veel teams hadden daar problemen mee. Bij algemeen bijzondere scholen lijkt dat risico het grootst. Ouders beschouwen de school al gauw als de hunne, het personeel bestaat dan uit hun werknemers. Er is in dit opzicht veel ten goede gekeerd, ook in Haren en Hoogezand. Er is bij beide partijen, team en ouders, duidelijkheid over de aard van bemoeienis en verantwoordelijkheid over en weer. Dat wil niet zeggen dat

sprake is van een hinderlijke scheidslijn tussen het team en de ouders, opvoeden doe je immers samen. Natuurlijk vertellen ouders waar ze zich zorgen over maken, ook als dat het onderwijs betreft, maar dat geldt omgekeerd net zo. Groepsleiders kunnen bezorgd zijn over de huiselijke situatie waarin kinderen verkeren. Ze zullen proberen er met de ouders over te praten, hoe moeilijk dat ook kan zijn. Overbodig te zeggen dat aan het team, collectief én individueel, ook in dit opzicht hoge eisen worden gesteld.

Voordelen

Heeft een algemeen bijzondere school in vergelijking met confessionele en openbare voordelen? Veel van die scholen zijn 'éénpitters'. Zij kennen geen voortdurend uitdijende besturen als gevolg van fusies en ook niet het aantrekken van hoog ingeschaalde pro-

fessionelen die de autonomie van een school bedreigen.

Ook deze scholen ervaren dat er sprake is van groeiende bemoeienis van de overheid die de pedagogisch-onderwijskundige autonomie gemakkelijk tenietdoet. Voorts kan de financiële en nog oplopende krapte bij de bekostiging van scholen leiden tot nog meer schaalvergroting. Deze en andere ontwikkelingen maken het moeilijk om ter zake bekwame bestuursleden aan te trekken, aan hen worden steeds meer taken en verantwoordelijkheden toebedeeld.

Algemeen bijzondere Jenaplanscholen kennen geen gemeenschappelijk levensbeschouwelijk fundament. Ze lijken in dit opzicht op openbare scholen die dat evenmin hebben, maar daar is er vaak sprake van terughoudendheid bij controversiële thema's. In een goede jena-

planschool komt ook wat discutabel is nadrukkelijk aan de orde. Niet voor niets wordt wereldoriëntatie in het jena-planonderwijs gezien als het belangrijkste onderdeel van het curriculum.

Ontzuiling

Deze serie artikelen zou, indien veel eerder geschreven, op een belangrijk punt een andere inhoud hebben gekregen. Vroeger leefde veel sterker dan nu het besef dat scholen openbaar, confessioneel bijzonder of algemeen bijzonder zijn, misschien wel in de eerste plaats. In de serie bleek dat een katholieke Jenaplanschool zich eerder Jena-planschool dan een katholieke noemt. Openbaar en bijzonder onderwijs zijn naar elkaar toegegroeid. Is hun onderscheid nog relevant? In een afsluitend artikel dat in het najaar verschijnt ga ik nader in op de relatie tussen openbaar, confessioneel bijzonder en algemeen bijzonder in het perspectief van het oorspronkelijk onderwijsconcept van Petersen en dat van de jena-planscholen op dit moment. Er zijn ontwikkelingen van recente datum die voor de identiteit van de jena-planschool van belang zijn. Ook daaraan zal ik aandacht besteden.

Ad Boes is beleidsadviseur van de Nederlandse Jenaplan Vereniging

De laatste nog levende **STAMGROEOPLEIDSTER** uit de **UNIVERSITEITSSCHOOL**

Er bestaan in ons land scholen voor voortgezet onderwijs die over een jenaplanafdeling beschikken. Ooit was dat in de Universiteitsschool in Jena ook het geval. Hoe werd daar gewerkt? Daar zijn weinig antwoorden op. De Jugendlichengruppe (JG) werd pas in 1947 door Petersen gesticht. In 1950 sloot de regering van de DDR de school. Drie jaar Oberstufe dus met als doel het eindexamen van de middelbare school te halen. Leidster van de JG was Ingeborg Maschmann. Deze vrouw leeft nog, vitaal en wel en publiceerde vorig jaar haar pedagogische autobiografie. Zij beschrijft in dit boek onder meer haar ervaringen in de JG. Deze bijdrage gaat over de pedagogische levensreis van Maschmann en vooral over haar JG-jaren.

Een vrouw met idealen

Ingeborg Maschmann werd in 1921 geboren in Hamburg. Haar ouders waren allebei docent. Haar vader kende Petersen in Hamburg. Ze waren betrokken bij de onderwijsvernieuwing die daar in de eerste dertig jaar van de vorige eeuw hoogtij vierde. Ingeborg groeide op in een idealistische woongemeenschap in een dorpje buiten Hamburg. Ze bezocht er de hogere leerjaren van een vooruitstrevende lagere school. Die stond in schril contrast met een ouderwetse drilschool met lijfstraffen waar ze haar eerste leerjaren had doorgebracht. In haar boek beschrijft ze levendig wat dat met je doet om in twee heel verschillende onderwijswerelden op te groeien. Het bepaalde later verregaand haar keuze voor het Jenaplan.

Na haar gymnasiumexamen studeerde ze vanaf januari 1940 aan de universiteiten van Hamburg en Marburg geschiedenis als hoofdvak en Duits, Engels en filosofie als bijvakken. In Marburg specialiseerde zij zich in Duitse grammatica en volgde er ook cursussen Nederlands. Ze kan nog altijd zonder veel moeite Nederlandse teksten lezen.

In 1944 sloot ze haar studie geschiedenis aan de universiteit van Freiburg gediplomeerd af. Haar grote wens was leraar te worden. Op een of andere manier had ze van Jenaplan en Petersen gehoord. Vandaar dat ze al eind 1943 haar vader per brief vroeg die beroemde professor, tenslotte een oude bekende, te schrijven: 'Ik wil daar echt graag heen. Misschien stel ik mij die werksituatie daar te ideaal voor, maar daar moeten beslist knappe en inspirerende mensen te vinden zijn met een brede, uitgebreide horizon en bereid om aan de toekomst te werken. (...) Ik wil zo graag na afsluiting van mijn studie ergens aan kunnen meebouwen (...) en ik hoop en geloof dat in Jena eerder te vinden dan aan een andere school.'

Dat speelde zich allemaal af in oorlogstijd. Die tijd ervaren wij als Nederlanders anders dan onze Duitse burens. Maar ook daar was het oorlogstijd met ontberingen, dagelijkse bombardementen en grote tekorten aan eerste levensbehoeften. Een vrouwenwereld ook; de meeste mannen vochten aan fronten, fungeerden als bezettingsmacht of werkten in de oorlogsindustrie. Voor iemand als Ingeborg Maschmann was het een bizarre en ongewilde toestand. Als telg uit

een sociaal-democratisch gezin met een overtuigde democratische instelling hoopte ze vurig op een einde aan de oorlog en een nieuw democratisch begin voor Duitsland. Dat proef je ook in de brief aan haar vader.

Kennismaking met Petersen

Petersen reageerde welwillend. Die jonge afgestudeerde vrouw moest zich maar komen voorstellen. Dat gebeurde begin 1944. Over de ontmoeting met Petersen schreef ze aan haar vader: 'Hij is een waardige heer met wit haar, groot en slank, een typisch Noordduitse verschijning, zeer spiritueel, dat straalt zijn hele persoonlijkheid uit. Hij moet een zeer gedreven mens zijn, dat zag ik meer dan eens aan zijn manier van doen. In het algemeen was hij echter het tegendeel daarvan: terughoudend, erg zakelijk en gereserveerd. Zijn dunne mond was stevig samengeknepen en enigszins naar beneden getrokken. Ik merkte steeds weer in zijn hele optreden dat hij vreselijk verbitterd moest zijn, teleurgesteld in het leven, maar desondanks met een bewonderenswaardige bereidheid om de strijd aan te gaan. Wij spraken heel open met elkaar, hij ook vooral, en dat verheugde me natuurlijk zeer, want daar bleek vertrouwen uit. Hij liet me persoonlijk de school zien, waar op dat moment negentig leerlingen naar toegingen. Hospiteren kon ik helaas niet, omdat het vakantie was. Het zag er allemaal eenvoudig uit, maar beslissend was de daar heersende sfeer!'

Petersen gaf te kennen dat hij haar wilde aannemen. Haar vakken kon hij goed gebruiken, als ze maar beseftte dat er voor het werk in zijn school heel andere voorwaarden golden dan die voor de doorsneeschool. In de zomer kon ze naar Jena komen. Hij wilde graag dat ze een promotieonderzoek in de pedagogiek zou beginnen en hoopte in de herfst ook een plaats als groepsleidster beschikbaar te hebben. Ingeborg Maschmann reageerde per brief aan haar vader uiteraard heel blij: 'Hoe meer ik mij in gedachten met Jena vertrouwd maak, des te sterker trekt alles mij daarheen. (...) Nu ook de wereld van het kind binnendringen, het kind in zijn omgeving gaan begrijpen, dat lijkt mij een prachtige en verrijkende taak te zijn. (...) Dat moet ik dan met Petersen bespreken.'

Naar Jena

Ingeborg Maschmann werkte van 1944 tot 1950 bij Petersen in Jena aan de oefenschool van de Universiteit. De eerste paar maanden was ze assistent in de Erziehungswissenschaftliche Anstalt (EA), de wetenschappelijke afdeling die onderzoek deed en de theorie van het Jenaplan ontwikkelde. Daar werkten toen ook mensen als Döpp-Vorwald, Dietrich en Mieskes die na 1950 in andere delen van Duitsland probeerden het Jenaplan verder te verspreiden als hoogleraar aan verschillende universiteiten.

Al snel werd Maschmann in het diepe van het onderwijs gegooid.

Zij had geen lerarenopleiding genoten, was alleen in enkele vakken opgeleid zonder benul van pedagogisch en didactisch handelen. Bij het begin van het nieuwe schooljaar werd haar gevraagd het Morgenfeier te leiden voor alle leerlingen van de school. Zij bereidde iets voor over Hindenburg. Het liep goed af, zo blijkt uit een brief aan haar ouders: 'En o wonder, ze vielen niet in slaap en begonnen ook niet met hun stoelen te smijten. Integendeel, ze luisterden geïnteresseerd. (...) Alles liep geweldig en ik hoefde niet één keer te blozen. Ik had dat nooit van mezelf verwacht.'

Starten in de onderbouw

Maschmann kreeg in de herfst de leiding over wat wij een middenbouwgroep noemen. Er zaten zesentwintig jongens en meisjes in tussen zes en acht jaar. Aan haar ouders in Hamburg schrijft zij daarover: 'Denken jullie je dat eens in, ik kom hier als een onbeschreven blad, zonder het geringste vermoeden van hoe je onderwijs geeft en zonder praktische ervaring, alleen met grote idealen (...) en de professor schenkt mij zijn volle vertrouwen, door me de leiding over zesentwintig kinderen in handen te geven! Dat alleen al is uitzonderlijk (waar heb ik dat aan verdiend?), maar verder: hij gaf mij geen enkele richtlijn, geen enkel voorschrift of een verplichte methode, noch een aanwijzing die mij in de weg zou zitten, maar liet aan mij het brede veld over om voor mijzelf, helemaal alleen een weg te banen. Ik kan en mag beginnen met wat en hoe ik dat wil! Waar in Duitsland vind je zoiets? Waar wordt een mens de vrijheid gegund, zich zijn weg en daarmee zijn geestelijke ontwikkeling zelf vorm te geven? En zo duidelijk neem ik nog iets anders waar: dat in vrijheid de beste morele krachten groeien.'

Let wel, het gaat hier over de herfst van 1944 midden in Nazi-Duitsland. Vrijheid als belangrijkste werkprincipe in de Universiteitsschool! Natuurlijk waren er ook voor Maschmann wat Petersen de voorordeningen noemde. De kinderen zaten in een stamgroep. Ook Maschmann paste gesprek, spel, werk en viering toe. Ze hield leeskringen en gebruikte Arbeitsmittel in plaats van methodes. Maar hoe ze dat deed, bepaalde zij zelf, hoewel in overleg met collega's en binnen wat men in de Universiteitsschool onder Jenaplan verstond. Uit haar beschrijvingen blijkt dat zij het Kleine Jenaplan wel degelijk gelezen had en ook toepaste. Dus lezen we over Kursen en Gruppenarbeit, over individueel werken en gegenseitige Hilfe, de vrijheid ook van kinderen om hun eigen tempo en middelen te kiezen.

De Jugendlichen Gruppe (JG)

De JG begon in augustus 1947 met tweeëntwintig leerlingen. De oorlog was inmiddels voorbij en Thüringen behoorde sinds 1946 tot het Oostblok. De machthebbers wilden een Einheitsschule invoeren, die alle leerlingen van zes tot circa achttien jaar een plaats zou bieden: een Unterstufe, Mittelstufe en Oberstufe. De Universiteitsschool kon de eerste twee fasen bieden, de derde nog niet. Het was een oude wens van Petersen de Universiteitsschool ooit uit te bouwen voor alle leerlingen. En nu was plotseling de kans daar. De Oberstufe kon ingericht worden binnen de nagestreefde Einheitsschule. Het doel was om de leerlingen in de JG, die dat wilden en konden, op te leiden voor het afleggen van het Abitur, een vwo-eindexamen.

Maschmann wordt de groepsleidster van JG. Dat betekende in de praktijk dat zij zeventien uur per week met de groep werkte. De overige uren (een schoolweek was dertig uur) kregen de leerlingen

onderwijs van andere vakleerkrachten. De overige uren gaf de inmiddels gepromoveerde Maschmann les aan studenten in de universiteit. Ze maakte hen vooral enthousiast voor het Jenaplan en voor de nieuwe opvoeding in het algemeen.

Uitvoerig citeert Maschmann uit haar toenmalige Arbeitsberichten over de drie jaar dat zij de JG leidde. Vooral de Gruppenarbeit krijgt veel aandacht, mede omdat zij met haar JG enige malen per jaar een week lang buiten Jena verbleef om onderzoek te doen. Zij geeft verder haar eigen vak Duitse taal en literatuur, vaak via leesen literatuurkringen. De leerlingen discussiëren veel, meestal over onderwerpen uit de Gruppenarbeit, waarbij ethische en filosofische gedachtwisselingen regelmatig aan de orde waren.

Als het jaar 1950 nadert, blijkt het voortbestaan van de Universiteitsschool steeds meer in gevaar te komen. De DDR-regering wantrouwde de school van Petersen. Het bestuur van de Faculteit Opvoedingswetenschappen van de Universiteit Jena belegde in februari 1949 een speciale zitting, gewijd aan 'het geval Petersen en Mieskes'. Petersen moest waar mogelijk gedwarsboomd worden, omdat hij uit de persoonlijkheidspedagogiek was voortgekomen. De Universiteitsschool diende vernietigd te worden, omdat ze uit een liberalistische periode stamde.

Het werd voor Maschmann en de andere medewerkers in de Universiteitsschool steeds duidelijker dat zij binnen afzienbare tijd hun werk zouden moeten staken. Maschmann besloot toen in het schooljaar 1949-1950 voorbereidingen te treffen om haar JG-leerlingen bij andere scholen onder te brengen. Petersen was daar zeer op tegen, omdat hij de strijd niet wilde opgeven. Maar Maschmann zette door, want het belang van de leerlingen ging haar voor alles. Ze bereidde hen stelselmatig voor op het leren in de andere scholen. Toen in de zomer van 1950 de Universiteitsschool definitief door de minister werd gesloten, konden haar leerlingen zonder veel problemen hun studie elders voortzetten. Maschmann vertrok naar de Pedagogische Hogeschool, later Universiteit Lüneburg, waar zij als lerarenopleider en hoogleraar tot aan haar pensioen zou werken.

Tenslotte het boek

Maschmann beschrijft in een heldere en prettig leesbare stijl haar eigen schooljaren en de zes jaren die zij bij Petersen in Jena werkte. Het boek leest als een roman, ook omdat de turbulente Duitse geschiedenis in de eerste helft van de vorige eeuw voortdurend op de achtergrond meespeelt. Het biedt bovenal een interessante blik in de Duitse onderwijs traditie in die eeuwhelft. Dat geeft inzicht hoe bijzonder en in zekere zin ook revolutionair het Jenaplan toen was. Ongeveer veertig procent van het boek is gewijd aan haar jaren in Jena. De gegevens van het boek luiden als volgt:

Ingeborg Maschmann (2010). Hamburg – Jena – Lüneburg. 1921 bis 1950. Meine pädagogische Lebensreise im 'Zeitalter der Extreme'. Uitgever: Books on Demand GmbH, Norderstedt/BRD. ISBN: 978-3-8391-5557-8.

Kees Vreugdenhil was onder meer schoolleider van een jenaplanschool, directeur van het APS en lector aan een hogeschool. Hij promoveerde in 1992 op een studie over de Führungslehre van Petersen. Hij geeft momenteel lezingen en workshops over breinbewust onderwijs.



SCHOOLONTWIKKELING

levend taalonderwijs

taal zonder methode maar met een heldere jenaplanstructuur:
DE DIKKE DAT



levend rekenonderwijs

rekenen kun je niet alleen met een rekenboek, maar ook vanuit wereldoriëntatie
DAT TELT biedt de mogelijkheden



één zorgroute

passend onderwijs is goed jenaplan-onderwijs: vanuit het jenaplan-concept de groepszorg vormgeven

jenaplan
advies & scholing

stamgroepwerk – W.O.

wereldoriëntatie is het hart van ons onderwijs: dat gaat echt over de dingen die ons bezig houden met de **FIETS VAN JANSEN** kun je echt op reis!



zelfverantwoordelijk leren

kinderen willen we zelf verantwoordelijk maken voor hun leerproces: daar zijn goede afspraken voor nodig!



goed voor mekaar

werken aan sociaal emotionele ontwikkeling op een jenaplan-manier: een twee of driejarig traject voor de hele school

www.jenaplan.nu

OPLEIDINGEN

Jenaplandiploma

je wordt opgeleid voor het officiële en erkende post- HBO-diploma

JP diploma kinderopvang

ook voor de groepsleiders in de kinderopvang is er een jenaplanopleiding op maat samengesteld

Jenaplan PLUS

KPZ en JAS verzorgen samen een Jenaplan PLUS opleiding. Een opleiding op master-niveau met wetenschappelijk onderzoek.

Jenaplan schoolleider

voor schoolleiders zonder jenaplanachtergrond een intensieve opleidingsweek (vooral theoretisch):
ma-10-10-2011 t/m vr-14-10-2011

Jenaplan bouwcoördinator

leren leiding geven aan collega's vanuit jenaplanperspectief drie tweedaagsen:
15&16-10-'11, 7&8-11-'11, 19&20-01-'12

Jenaplan videocoach

coachen met video-opnames om leraarshandelen te verbeteren: leren filmen, analyseren en coachen

LEVEND LEREN MONITOR

Een eigentijdse school organiseert zijn onderwijs digitaal: geen mappen, geen rapporten maar modern digitaal klasmanagement.

INTERIM-MANAGEMENT

De schoolleider speelt een belangrijke rol in het dagelijks schoolleven. Soms hebben scholen tijdelijk geen schoolleider. Het JAS kan zorgen voor een interim-directeur.

SCHOLENBOUW

Niet tevreden over de huisvesting? Ga eens in gesprek om te onderzoeken welke mogelijkheden er zijn.



KNAPVILLA

De Knapvilla en JAS werken samen in het jenaplan-kenniscentrum te Echten.

UITGAVEN te bestellen in onze webwinkel op www.jenaplan.nu:

- taal: **nieuw; De dikke dat** (bouwstenen voor levend taalonderwijs)
- rekenen: **Dat telt** (bouwstenen voor levend rekenonderwijs)
- wereldoriëntatie: **De fiets van Jansen** (structuur voor wereldoriëntatie)
- M.I.-waaier** (werken met meervoudige intelligentie in je stamgroep)
- jenaplan: **nieuw; Knopenboekje** (tabellenboekje voor jenaplanners)
- Petersen en Freinet** (wat is een goede school?)

en er is nog meer.....

Thema's Mensenkinderen

Bij het verschijnen van dit eerste nummer van 27ste jaargang is de redactie bezig met de invulling van de volgende thema's:

- viering (november)
- middenbouw (januari)
- ouders (maart)
- bovenbouw (mei)

We hopen door deze keuze aan te sluiten bij uw interesses en behoeften door veel praktijkverhalen en verdiepende artikelen te plaatsen. Uw bijdrage in de vorm van suggesties, informatie, cartoons, gedichten, foto's en/of artikelen wordt door ons erg op prijs gesteld.

Kinderen in Mensenkinderen

In Mensenkinderen wordt veel over kinderen geschreven, maar nooit door kinderen. Daar willen we in deze jaargang verandering in aanbrengen. We vragen bovenbouwers om een verhaal of gedicht te schrijven, passend bij de bovengenoemde thema's. Als suggestie denken we aan de volgende titels:

- De onhandige jongen op het feest of het onhandige meisje op het feest
- O jee, ik ben nu middenbouwer
- Een vader/moeder verstopt zich in de stamgroep
- Niet op kamp..., of toch wel?

Deze titels sluiten aan bij de thema's van Mensenkinderen. Een andere passende titel over het thema is uiteraard ook van harte welkom.

We wilden in dit nummer een verhaal over de onderbouw op de achterkant van het blad plaatsen. Helaas hebben we nog slechts enkele verhalen ontvangen, maar geen een over de kleutertijd. We hopen dat er voor de andere thema's meer reacties binnen komen. De school en het kind wiens bijdrage geplaatst wordt worden beloond met een boek of boekenbon.

Om ook uw kinderen te bereiken heeft iedere school via de NJPV-regioleider brieven over deze verhalenwedstrijd ontvangen. Ook op de website www.jenaplan.nl zijn de brieven te vinden. We hopen vele verhalen en gedichten te ontvangen.



Voor meer informatie, aanmeldingen, suggesties, foto's, kinderverhalen, artikelen en/of cartoons kunt u terecht bij de hoofdredacteur, Felix Meijer, Gijsbrecht van Aemstelstraat 292, 1215CS Hilversum, 035 6280242 / 06 44236283 of via het mailadres mensenkinderen@hetnet.nl.



Redactie

Gelukkig kunnen we melden dat de redactie weer voltallig is. Naast de oudgedienden Marjon Clarijs, Sylvia Schipper, Mariken Goris, Klaas Dijkhuis en Felix Meijer hebben drie nieuwe leden zich aangemeld, namelijk Kees Groos, stamgroepleider van De Canadas in Boxmeer, Remko Fijbes, stamgroepleider van De Tandem in Hoorn en Leo Sajet, voorheen groepleider van Antonius Abt in Engelen. Daarmee hebben we weer een mooie mix van praktische en theoretische achtergrond en ervaringen in de gelederen.

Digitaal

Enige tijd geleden is de website van de NJPV herzien. Het is nu mogelijk om alle jaargangen van Mensenkinderen digitaal in te zien en te downloaden. Als u een artikel

over een bepaald thema zoekt, kunt u met behulp van de zoekfunctie een verwijzing naar het betreffende nummer vinden. Ideaal als voorbereiding van een thematische teamvergadering of de onderbouwing van een studie. www.jenaplan.nl, rubriek Mensenkinderen.

Hetkind.org

Sinds 1 september is Mensenkinderen een samenwerking aangegaan met Hetkind. Artikelen die voor beide aantrekkelijk zijn kunnen over en weer overgenomen worden. 'Hetkind is een visie, die past bij de snel ontwikkelende samenleving en wetenschappelijke kennis over leren en menselijke ontwikkeling. De visie kent drie elementen:

1. Het zet het de mens – en in dit geval het kind – centraal op grond van de overtuig-

ging dat ieder kind is toegerust voor zijn eigen ontwikkeling.

2. Daarvoor is een bepaalde leraar nodig en
3. (school)leiderschap om de randvoorwaarden te creëren.

Het kind is volledig toegerust voor zijn eigen ontwikkeling en is hiervoor intrinsiek gemotiveerd, vanuit zijn behoefte aan relatie, competentie en autonomie. Potentieel tot wasdom te laten komen vraagt om uitdaging en ondersteuning. Leren gebeurt in interactie. Daarvoor is een relatie nodig met de leraar die: beschikbaar is, verbindt, vertrouwt, talent oproept, werkt vanuit zijn eigen persoon en die uiteraard zijn vak verstaat.

Leiderschap in scholen moet de randvoorwaarden creëren voor inspiratie, moreel kompas en het besef dat alles er toe doet.'

Voor meer informatie, zie <http://hetkind.org>

Kleuters

Aanrollend rumoer in de koffiepauze. Mijn collega van de kleutergroep was onwel geworden. Ter plekke en ter stond. Paniek. Er moest gebeld worden. Er moesten telefoonnummers komen. Er moest een groep opgevangen worden. Wie kon men vragen? Wie kon dat doen? Ik wel. (Mijn klas had het komende uur gymnastiek van een ander.) Algemene verbijstering: Een bovenbouwer?

De groep waar ik binnenstapte was in schril contrast met het rumoer in de koffiekamer en de middenruimte. De kinderen waren in alle rust de tassen aan het uitdelen voor het fruit eten. Ze zaten in de kring. De zon scheen er naar binnen. En toen ik zei dat ik even bij ze zou zijn, omdat de juf naar de dokter moest, leidde dat niet tot groot oproer of onrust. Een roze meisje met lang blond haar kwam me het voorleesboek brengen: 'Dan moet jij nu voorlezen.'

En daarmee was de hele machtswisseling officieel voltrokken. Al stoorden mijn nieuwe onderdanen zich er wel aan dat ik een verkeerde tekst zong bij het fruitlied.

De kinderen zelf stuurden daarna de rest van het uur. Twee groepjes gingen aan het plakken, een groep in de bouwhoek, een groep in de poppenhoek en een drietal kinderen kwam bij mij staan. Toen ik niet goed begreep wat zij van mij verwachtten, haalde hetzelfde roze meisje de map van de juf. Ze wist zelfs het juiste tabblad te vinden en ik zag aan de voorliggende bladzijde dat van mij verwacht werd, dat ik woordenschatoefeningen moest gaan doen.

'Eh, ... welke dagen van de week ken je?', vroeg ik aan een jongetje met verf op zijn trui.

'Nee, je moet vragen: Welke dag is het vandaag.', zei het jongetje. Ik schoot in de lach en herhaalde gehoorzaam:

'Welke dag is het vandaag?'

'Dingendag,' zei hij.

'Dinsdag', verbeterde het roze meisje.

'Dingendag', verdedigde hij zich. Het meisje wilde opnieuw verbeteren, maar ik hief mijn hand naar haar op en vroeg nieuwsgierig: 'En welke dag is het morgen?'

'Boemsdag,' zei het jongetje vol overtuiging.

'Nee hoor', zei het roze meisje en daarna kijkend naar mij: 'Nee, hè?' Mijn knipoog naar haar smeedde een geheim verbond met haar waarbinnen ik de ruimte kreeg om het jongetje zijn gedachten te ontdekken.

'Wat doen jullie altijd op woensdag?', vroeg ik hem.

'Dan mogen we dingen meenemen.'

'Dat kun jij heel goed onthouden, hè?', zei ik.

'Ja, want ik moet op Dingendag uitzoeken wat ik op Boemsdag moet meenemen.'

'Dat dacht ik al. En heb je al iets uitgezocht?'

'Ja, mijn Nintendo.'

Dit werd het roze meisje te veel: 'Oh, dat mag niet. Je mag geen Nintendo meenemen.'

Met een rood gezicht kwam een van mijn dierbaarste collega's binnen rennen. Ze was zo snel mogelijk gekomen, toen ze was gebeld door de schoolleider. Ook zij keek wat verbaasd rond hoe haar bovenbouwcollega de touwtjes in handen had.

Ik verliet het zonovergoten lokaal en liep terug naar stapels rekentoetsen. Ik bedacht mezelf hoe deze kleuterwereld me aanstond: Alles had zijn plek, zijn orde, zijn zekerheid, zijn overtuiging en vooral ook zijn betekenis.

Waar of wanneer waren mijn bovenbouwers dat verloren? Mijn groep waar zoveel onrust en beweging is. Mijn rode pen, die ook zoveel onzekerheid brengt. Ik denk aan twee jongens, die steeds met elkaar wedijveren. Hun eerste vraag vanmiddag zal ongetwijfeld zijn hoeveel fouten ze in de toets hebben. Om daarmee op te scheppen en elkaar af te troeven. Ik antwoord daar nooit op. Doe ik nooit. Omdat ik onvermoeibaar steeds weer vertel dat de toets alleen maar bedoeld is om bij te sturen; hen en mij.

Was dat mijn eerste voorlopige antwoord? Het verfjongetje uit de onderbouw had zich niet laten aftroeven door het roze meisje. Ik was zijn baken geweest. Het roze meisje was voor hem slechts ruis op de achtergrond. En hij had zonder zich gekrenkt te voelen, later van mij aangenomen dat het 'dinsdag' en 'woensdag' was. Zijn hoofd had instemmend geknikt, toen ik het hem zei.

Arjen Tabak is 20 jaar stamgroepleider van een bovenbouwgroep geweest.