

Educatief repertoire voor een onderzoekende houding in het basisonderwijs

met uitwerkingen voor kunst- en cultuuronderwijs

Erik Vos



Aanleiding in een e-mail

Het begon allemaal met een e-mail. De e-mail bevat een veeleisende uitnodiging aan de auteur van dit boekje om een studiemiddag op een basisschool te verzorgen.

“Gisteren hebben we met de werkgroep cultuur van de school rond de tafel gezeten om precies in kaart te brengen wat we op de teammiddag aan de orde willen laten komen. Als voornaamste punten zijn naar voren gekomen: Open blik van kinderen ruimte geven. Onderzoekende houding van kinderen bevorderen. Kinderen moeten zich creatief kunnen en durven uiten. Ook kwamen steekwoorden en zinnen naar voren. Verwondering. Out of the box durven denken. Nieuwsgierigheid. Fantasie. Horen, zien en zwijgen en niet altijd je oordeel willen geven. Daarnaast kwam ook de veiligheid naar voren. Het vertrouwen om zich te durven uiten, om een open blik te houden of opnieuw te ontwikkelen. De leerling durft zich kwetsbaar op te stellen, durft zichzelf te zijn, durft zich te uiten.

*Verder vindt de werkgroep het belangrijk dat tijdens de studiemiddag veel tijd aan **praktisch werken/zelf aan de slag zijn** wordt besteed.”*

Ga er maar aan staan. Een lange lijst hoge onderwijskundige en pedagogische doelen en dan dikdrukken dat het wel praktisch moet zijn. Je voelt de angst voor de buitenstaander die een fraaie of saaie, maar niet erg praktische theorie komt verkondigen. Een wegwijsbord in de Gobi woestijn dat zegt: Beijing, linksaf, 3000 kilometer. Met hoge ambities is in het onderwijs niets mis. Maar dan? Hoe geef je hoge ambities, om het zo te zeggen, handen en voeten? Misschien hebben we er, in dit boekje, iets op gevonden.

Inhoud

Inleiding in het zoeken naar inspirerend repertoire /7

Hoe het educatief repertoire in dit boekje tot stand is gekomen en waarom het binnen korte tijd achterhaald zou mogen zijn /19

1. Argeloos voorstellen doen /22
2. Kinderen met een kunstwerk of kunstenaar verbinden /28
3. Platte personen levensecht maken /39
4. Vragen stellen en opdrachten geven waarmee het gewone onge-
woon wordt /45
5. Oppakken waar kinderen zelf mee komen /54
6. Perspectief bieden /58
7. Het anti-Paashaasreperoire /65
8. Verleidingen in de materiële leeromgeving aanbrengen /68
9. De geplande lesstructuur loslaten (of niet hebben in avontuurlijk
onderwijs) /77
10. Laten aanrommelen, in de goede zin van het woord /81
11. Openingsrepertoire /84
12 t/m 15 Nog niet uitgewerkt, maar veelbelovend repertoire
12. Onderwijs rond een hoofdvraag opzetten /89
13. Verhalen vertellen /89
14. Iets persoonlijks inbrengen /91
15. Het eerste niet het beste laten zijn /91
16. Ongesorteerd repertoire /93
*17 en 18. Twee grote, achterliggende geheimen in het handelen van
leraren*
17. Sleutelvragen stellen /96
18. Preconcepten laten construeren /108

Noten en verantwoording /114

Inleiding in het zoeken naar inspirerend repertoire

Al zolang onderwijs bestaat zijn er leraren die verzinnen hoe je dat het beste kunt geven. Het moet vele duizenden inspirerende vondsten hebben opgeleverd. Toch hebben we geen boeken, websites, apps of wat ook over de vondsten van gewone, maar inspirerende leraren. De praktijkkennis van de inspirerende leraar is grotendeels onzichtbaar, er wordt niet systematisch naar gezocht. Is dat, goed beschouwd, niet merkwaardig?

Dit boekje is het resultaat van onderzoek naar manieren waarop leraren de onderzoekende houding van kinderen bevorderen. En dan voornamelijk bij het verzorgen van kunst- en cultuuronderwijs. De werkwijze is eenvoudig en herhaalbaar. Je zoekt naar de mooiste onderwijsverhalen die je kunt vinden, bekijkt het handelen van de leraar, geeft dit handelen een naam en zoekt dan naar nieuwe verhalen bij de zojuist gekozen naam. Het resultaat is een verzameling educatief repertoire. Dat wil zeggen: een geordende verzameling van de mooiste onderwijsverhalen die typerend handelen van leraren zichtbaar maakt bij een bepaald doel. In dit geval is het doel: de onderzoekende houding van kinderen op de basisschool bevorderen.

Het zoeken naar de mooiste onderwijsverhalen is voor zowel de onderzoeker als de onderzochte heel plezierig werk. Je hebt er leraren bij nodig die gloedvol kunnen vertellen over het onderwijs dat zij verzorgen. Aan mensen die theoretisch weten hoe goed onderwijs in elkaar steekt, heb je als onderzoeker in dit geval helemaal niets. Je zoekt naar woorden bij daden, niet naar algemeenheden, en ook niet naar voorbeelden die nauwkeurig bedoeld zijn om een theorie te illustreren. Je

wilt ‘de volle praktijk,’ ‘het volle leven,’ zij het dan in korte verhalen die een bepaald handelen van een leraar zichtbaar maken. Plezierig is het om naar elkaars mooiste verhalen te luisteren, en dan naar namen te zoeken om het handelen te duiden.

Op het eerste gezicht is het misschien vreemd dat ‘mooi!’ bij het onderzoek de hoogste norm is. Er wordt gezocht naar de mooiste onderwijsverhalen. Van te voren is niet uitgewerkt wat daarmee wordt bedoeld. Zowel onderzoeker als de onderzochte leraren werken dus met hun eigen (voor)oordelen over wat zij mooi vinden. Bijgevolg ontstaan er bij het onderzoek geen uitspraken over wat werkt, waar of waarschijnlijk is. Er ontstaan ook geen voorschriften of aanbevelingen. Als in een onderwijsverhaal gedrag X van een leraar tot effect Y leidt, wordt niet meer gezegd dan: in dit geval werkte dit bij deze leraar. Meer niet. Er is geen enkele garantie op succes als een andere leraar ook gedrag X gaat vertonen. We vragen hooguit: vind je dit ook een mooi onderwijsverhaal? Heb je zoiets ook wel eens gedaan? Inspireert dit je? En wellicht gaan we in een later stadium zoeken naar de ‘rationaliteit van mooi’¹⁾. Daar zou niets mis mee zijn. Integendeel, dat zou geweldig zijn: onderwijs geven is een professie en niet louter een ambacht. Maar ‘mooi!’ blijft voor leraren de eerste en laatste norm voor het beoordelen van wat in het onderwijs van waarde is. De theorie plaatsen we daar – zij het niet in dit boekje – tussen in.

Educatief repertoire: tussen theorie en praktijk

In het onderwijs wordt wel gesproken van ‘de kloof tussen theorie en praktijk’. Er wordt van alles mee bedoeld. Als practici de theorie niet begrijpen of deze als onhaalbaar terzijde schuiven, is dit als ‘een kloof’ te ervaren. Of als wetenschappers leraren slechts zien als wispelturige variabelen die bovendien niet of niet steeds rationeel handelen, dan

kan dat binnen de wetenschap als relevant, maar in de praktijk ook als arrogant overkomen.

Wie zich met educatief repertoire van leraren bezighoudt, ziet geen kloof tussen theorie en praktijk, maar een rijk, onvoldoende onontgonnen gebied. De kloof verbreedt zich tot de terra incognita van de moderne, wetenschappelijke onderwijskunde. Het is het gebied waar theorieën tot leven komen tussen de veelheid van ogenschijnlijk ongrijpbare variabelen in het dagelijks lesgeven. Het is ook het gebied waar leraren, die tijdens hun opleiding goed zijn ingewijd in verschillende onderwijstheorieën, het geheel daarvan mengen met praktijk en er persoonlijk vakmanschap uit distilleren.

Een verzameling educatief repertoire moet illustreren dat het waardevol of nuttig is de onderwijspraktijk vanuit de onderwijskunde ook zonder strakke empirische modellen onderzoeksmatig te benaderen. Een verzameling educatief repertoire heeft waarde bij het ontwerpen van onderwijs. Daarnaast is het een rijke bron voor hypothesen. Een verzameling educatief repertoire – en het ook het zoeken naar educatief repertoire – vormt een deel van de *context of discovery* voor onderwijskunde als wetenschap.

In de lerarenopleiding is ‘theorie’ vaak een bepaald pedagogisch-didactisch concept. Vraaggestuurd onderwijs bijvoorbeeld, of ervaringsgericht onderwijs. Op sommige opleidingen kiest men voor een bepaald pedagogisch-didactisch concept, om daarmee eenheid van theorie en aan te leren onderwijspraktijk te verkrijgen. Dit uiteraard in de hoop dat een student naar de gekregen visie gaat handelen. Educatief repertoire ontstaat, zoals gezegd, in het gebied tussen theorie en praktijk. Een verzameling educatief repertoire is daarom niet beperkt tot één pedagogisch-didactisch concept. De onderwijsverhalen binnen de verzameling kunnen (en zoals later duidelijk wordt: zullen) mooi of

niet mooi gevonden worden bijna ongeacht de specifieke visie die men aanhangt. In dit boekje gaat het over het bevorderen van een onderzoekende houding van kinderen op de basisschool. Uiteraard moet men in dat geval van opvatting zijn dat het van belang is de onderzoekende houding van kinderen te bevorderen. Maar dit is zo algemeen gesteld dat vrijwel niemand daar *op voorhand* tegenstander van is.

Voor de lerarenopleiding leidt het verzamelen van educatief repertoire tot de gedachte dat ontwikkeling van visie vooral volgt op wat men kan en mooi vindt, en minder op rationaliteit-zonder-meer, hoe bevlogen ook naar voren gebracht. Ook in de lerarenopleiding, of beter: met name in de lerarenopleiding, behoort een verzameling educatief repertoire – en het zoeken ernaar – tot de *context of discovery*. Een verzameling educatief repertoire staat dan tussen de ontwikkeling van visie (of het kiezen voor een bepaald pedagogisch-didactisch concept) en de dagelijkse onderwijspraktijk.

Een verzameling educatief repertoire is niet gelijk aan de dagelijkse praktijk, het is er een heel beperkte weergave van. Er wordt immers niet gezocht naar handelen dat in het algemeen typerend is voor leraren, maar naar het mooiste, meest inspirerende handelen. In die zin brengt educatief repertoire geen praktijk in beeld, het is ‘super-praktisch’. Er wordt naar parels gezocht, niet naar oesters.

Het verschil tussen educatief repertoire en een kunstje

Educatief repertoire is persoonlijk vakmanschap. De beschrijving ervan is voor leraren en aanstaande leraren eerst en vooral bedoeld om het ontwerpen van onderwijs te inspireren. Educatief repertoire wordt beschreven met het accent op het handelen van een leraar. Educatief repertoire is in beginsel herhaalbaar, maar niet als kunstje of trucje.

Een beschrijving van educatief repertoire bevat de uitnodiging tot het (verder) ontwikkelen van persoonlijk vakmanschap.

Neem bijvoorbeeld het onderstaande onderwijsverhaal. Het wordt verteld door een opleidingsdocent die zich met natuur- en techniekonderwijs bezighoudt. Deze docent speelt verbazing en de hele klas ziet het, en gaat er in mee.

Het Asimov gesprek²⁾

Als docent natuuronderwijs kom ik de klas binnen met een plastic zak vol fruit: een limoen, sinaasappel, appel, banaan, peer en nog een paar andere soorten fruit. Ik begin te vertellen:

“We hadden gisteren een feestje en de fruitschaal was buiten blijven staan. Vanmorgen bleek het fruit wel een beetje vies te zijn geworden, dus spoelde ik het fruit af in de aanrecht vol met water. Toen gebeurde er iets heel vreemds. De kleine limoen zonk naar de bodem en de grote sinaasappel bleef drijven. Dat vond ik heel raar en ik dacht: “Hé, hoe kan dat nou? De kleine limoen en de grote sinaasappel.... dat zijn toch als fruit ‘broertje en zusje’? En als er dan een zwaarder is, dan is dat toch echt die grote sinaasappel...?! En toch... Toen begon ik het andere fruit ook uit te proberen. ..”

Er ontstonden prachtige redeneringen met de klas over waarom het ene fruit blijft drijven en het andere zinkt. Natuurlijk wilden ze het allemaal met hun eigen ogen zien. Dus zijn we het drijven en zinken van fruit gaan uitproberen; vervolgens sinaasappels lek gaan prikken en schillen, sinaasappelschillen om limoenen gaan binden, peren gaan doorsnijden, een feest van verbazen en verklaren. Nieuwe redeneringen ontstonden als vanzelf en de betrokkenheid was enorm.

Die verwondering, al dan niet ‘gespeeld’ is essentieel. Ik weet nog goed (en vertel dat ook aan mijn studenten) hoe ik een jaar of zes was en in bad zat te spelen met een bekertje en een nog droog washandje. Als ik vervolgens een droge papieren tissue in een glas stop, en dit glas omgekeerd onder water dompel, zijn er altijd wel weer studenten verrast als de tissue er weer droog uit komt. “Hoe kan dat nou?”, roep ik gespeeld verbaasd uit!

Kennelijk doe ik dit vaker, want toen ik laatst weer een ander probleem aan de studenten voorlegde, me op het hoofd krabde en een beetje vragend naar de klas keek, riepen de studenten in koor uit: “Hé, hoe kan dat nou?!?”, maar voor het daarna volgende denk-leer-gesprek maakte dat niet uit. Het verliep wederom met een gretigheid waarvan ik steeds opnieuw geniet. Ik noem dit nu “Asimov-gesprekken”, want Asimov heeft ooit gezegd:

*“The most exciting phrase to hear in science,
the one that heralds new discoveries, is not ‘Eureka!’ but ...
‘That’s funny...’”*

Het verhaal helpt allereerst het belang van ‘mooi!’ te illustreren. Je leest het verhaal en hebt er een emotieve reactie op. Je vindt het mooi, of niet. Je ziet hoe deze docent een spel speelt en zijn oorspronkelijke nieuwsgierigheid als het ware forceert op het moment dat het hem didactisch uitkomt. Hij kan “Hé, hoe kan dat nou?” roepen en dan zo dat de hele klas ziet wat hij doet, en toch meegaat in het nadenken over het dat nou kan. Als we vervolgens aanstaande leraren zouden leren dat zij van tijd tot tijd ‘hé, hoe kan dat nou?’ moeten roepen, zou dat als kunstje dan hetzelfde effect hebben?

Een ander voorbeeld van educatief repertoire is het volgende verhaal. Het is gekozen omdat de herhaalbaarheid van het handelen van de leeraar in het verhaal nog wat ingewikkelder ligt.

Eerlijk voortrekken³⁾

Vonden alle kinderen ineens vanmorgen in hun bakje dit gedicht:

*Alles in de zee
vissers vissen vissen
vissen springen
uit en in*

*schelpen in het water
rapen en bewaren
planten in het water
koraal*

*kriebelig en glibberig
als vissen langs je hand*

Geroezemoes, gebabbel, hè wat is dat nou? Een gedicht? Heb jij er ook één? Wat gek, wat grappig, hé dat gaat over ons thema. Wat een mooie woorden, kan een koraal wel langs je hand glibberen als een vis?

Een prachtig gesprek ontspon zich in de klas toen de leerkracht zich hardop afvroeg of alles in de zee buiten de zee net zo mooi zou zijn.

Wat knap van de dichter dat hij zoveel opriep dat de hele groep erover spreken kon. Maar wie was die dichter eigenlijk?

Die dichter, zeven jaar oud, zat gewoon tussen de andere kinderen, een beetje verlegen, heel trots. Want de dichter had in het geheim met de juf samen al die blaadjes in de laatjes van haar klasgenootjes gestopt. Hoe kun jij dat? vroegen de kinderen zich af, en kunnen wij dat ook leren misschien?

Mooi? Dit verhaal werd gestuurd aan honderd LinkedIn contacten van de auteur van dit boekje. Er lijkt wel common sense over te bestaan dat dit mooi is. Iemand toonde zich zelfs ontroerd.

Het handelen van de leraar in dit verhaal heeft twee effecten. De hele klas wil nu dichten over de zee en leren hoe dat moet. Hoeveel klassen willen dat? Het tweede effect is: er is een leerling heel trots geworden op eigen werk en zij werd even door de hele klas bewonderd. Het verhaal vertelt niet of deze leerling dat juist nodig had, maar het zou zomaar kunnen. Hoeveel leerlingen gun je dat? Maar de vraag was: is dit herhaalbaar repertoire of een uitnodiging een kunstje te doen?

De kunst en kunde van het verzamelen van educatief repertoire schuilt voor een belangrijk deel in het naamgeven, om daarna uitgaande van de benoeming nieuwe verhalen te verzamelen. De schrijfster van het verhaal gaf het als titel mee 'eerlijk voortrekken'. 'Eerlijk voortrekken' zou ook naamgegeven repertoire kunnen zijn. Dan moeten er meer onderwijsverhalen worden gezocht waarin leerlingen eerlijk worden voortgetrokken. Pas dan kun je leraren en aanstaande leraren vragen: zou je 'eerlijk voortrekken' onderdeel van je educatief repertoire willen maken? Wat zou je dan doen? Kunnen we nieuwe vormen van eerlijk voortrekken ontwerpen? Wil je iets uit de verzamelde onderwijsverha-

len uitproberen? Heb je eigen voorbeelden?

Het is ook mogelijk op de genoemde effecten in te zoomen. Hoeveel verhalen kennen wij waarin een leraar er in slaagt om zonder lesgeven een hele klas tot leren te motiveren? Het educatief repertoire is dan 'motiveren zonder lesgeven' of 'indirect de motivatie opwekken' of Je zou ook kunnen inzoomen op het dichten. Er zijn ongetwijfeld prachtige verhalen te verzamelen over hoe leraren een klas gretig aan het dichten krijgen. En dan is er nog de trotse leerling. De leraar heeft het voor elkaar gekregen dat een leerling bijzonder trots op het eigen werk kon zijn. Ongetwijfeld zijn er meer leraren die dat voor elkaar krijgen. Maar hoe? Zou ook dit niet een mooie, inspirerende verzameling onderwijsverhalen kunnen worden?

Het verschil tussen educatief repertoire en het toepassen van een trucje wordt in het volgende verhaal van Jan Ligthart, beroemd onderwijzer aan het begin van de vorige eeuw, treffend geïllustreerd. Let wel, we schrijven het jaar 1905 of daaromtrent.

De streepjesmeester

Er was eens een streepjesmeester. Die had in zijn kast een klein schrijfboekje met een potlood. En als nu eens een jongen erg lastig of ondeugend was, nam hij hem mee naar de kast. Daar schreef hij de naam van de overtreder in het boekje. En dan zei hij niets anders dan: "Pas op, dat het geen driemaal wordt".

Dat middel scheen verbazend te helpen. De jongens raakten zo onder de indruk van dat ene streepje achter hun naam dat ze wel zorgden geen tweede streepje te krijgen. En nog nooit had er een, ook al was hij bij andere meesters een doodgestrafte deugniet, een derde streepje bekomen. De gang naar de kast was als een gang naar het schavot.

Een collega hoorde van dat prachtig succes. Ook hij had wel eens lastige jongens, heel vaak zelfs. En die nu te kunnen bedwingen met een enkel potloodstreepje, dat leek hem bijzonder gemakkelijk. Hij schafte zich ook een klein schrijfblokje aan, legde dit met een potlood in de kast en nam bij de eerste gelegenheid een bengel mee naar de kast. Daar schreef hij dan de naam in het boekje. En daarbij zei hij ook niets anders dan: “Pas op dat het geen driemaal wordt.”

Maar het werd al spoedig tweemaal en driemaal en vijfmaal en tienmaal en twintigmaal. Er kwam een hele rij namen in het boekje en achter iedere naam zag het zwart van de streepjes. Het werd een wedstrijd onder de jongens wie de meeste streepjes halen zou. En de gang naar de kast was als een gang naar een eretribune, waar de gouden medaille werd uitgereikt.

Toen werd deze collega heel verstoord op de streepjesmeester. Hij vond dat die vent een praatjesmaker en een kwakzalver was. Zo ‘n streepje achter een naam, dat was klinkklare onzin. Het was bespottelijk, dat hij er nog een ogenblik aan geloofd had. Een kind kon wel begrijpen, dat zulke schooiers niets om een streepje zouden geven, om een streepje in een boekje. Op hun donder moesten ze hebben.

En hij liet het overvolle boekje liggen en gaf die schooiers op hun donder. En dat doet hij nog tot op de huidige dag. Evenwel, zonder dat het helpt. Want de slagen zijn in deze hand even machteloos als de streepjes.

Waarom?

Educatief repertoire voor leraren en aanstaande leraren is ten eerste bedoeld als bon van inspiratie voor het ontwerpen van onderwijs, ten tweede voor het zichtbaar benoemen van persoonlijk vakmanschap en

ten derde voor het ontwikkelen van persoonlijke paradigma's die aan de persoon vastgeklonken beelden van mooi onderwijs zijn en goede aanleidingen voor theorievorming.

In dit boekje wordt educatief repertoire vooral beschreven als bron van inspiratie voor het ontwerpen van basisonderwijs. De combinatie van min of meer technische benoeming van herhaalbaar handelen en het zoeken naar de mooiste onderwijsverhalen lijkt goed te werken. Kijk welke onderwijsverhalen je het mooist vindt en bedenk daarna hoe je het in het verhaal geïllustreerde handelen zelf zou kunnen toepassen. Educatief repertoire is voor leraren goed op te vatten als gereedschap, didactisch gereedschap. Wat haal je vandaag uit de gereedschapskist? Een Asimov-gesprek? Eerlijk voortrekken? Eén kind uit de klas heel trots maken op eigen werk? Ga je indirect motivatie opwekken? Of ...

Educatief repertoire maakt – dat was het tweede doel – duidelijk dat persoonlijk vakmanschap zichtbaar te maken is. Leraren ontwikkelen persoonlijk vakmanschap, maar zullen het in de regel niet benoemen: veel vakmanschap is min of meer woordloos verscholen in het handelen. Door naamgeving ontstaat een betere mogelijkheid tot overdracht of uitwisseling, bijvoorbeeld binnen een schoolteam. Naamgeving leidt naar verwachting ook tot een meer bewuste inzet van vakmanschap en tot meer zelfbewustzijn over eigen kunnen.

Het derde doel heeft te maken met het verbinden van theorie en praktijk – of met het theoretiseren over praktijk. Educatief repertoire wordt beschreven middels onderwijsverhalen. Sommige onderwijsverhalen zeggen veel over hoe je onderwijs wilt geven, anderen laten mooie, kwaliteitsbepalende details van het lesgeven zien. De onderwijsverhalen die voor een leraar of aanstaande leraar 'echt iets zeggen

over hoe ik onderwijs wil geven, zijn op te vatten als persoonlijke paradigma's. Het zijn in woorden gevatte beelden van wat persoonlijk als goed onderwijs wordt ervaren. Daar is veel van waarde mee te doen. Je kunt er de ontwikkeling van eerstejaars student tot volwaardig leraar mee volgen. Je vindt er prachtige aanleidingen voor theoretiserende reflectie en het bestuderen van onderwijstheorie. Je kunt er in een schoolteam prima mee bespreken en mee duidelijk maken waar je met je onderwijs voor staat. Nadenken over 'wat er mooi is aan dit verhaal' of over 'waarom ik dit mooi onderwijs vindt' is een vorm van theoretiseren die gebaseerd is op diep gevoelde beleving van wat in het onderwijs van waarde is ⁴⁾.

Hoe het educatief repertoire in dit boekje tot stand is gekomen en waarom het binnen korte tijd achterhaald zou mogen zijn

Alle activiteiten voor dit boekje zijn in samenwerking met, of in opdracht van, Kunstbalie Tilburg ontstaan. In het kader van het programma ‘De cultuurloper’⁵⁾ werd een ontwerpcurcus over educatief repertoire opgezet met de titel ‘Socrates momenten’. De cursus werd op enkele basisscholen gegeven en later ook op enkele kunstcentra die met Kunstbalie Tilburg samenwerken. In de eerste ontwerpcurcussen werd voornamelijk educatief repertoire naar voren gebracht dat wel gericht was op het bevorderen van een onderzoekende houding van kinderen op school, maar niet specifiek voor kunst- en cultuuronderwijs.

In samenwerking met kunstcentrum Muzelinck in Oss en Kunstbalie Tilburg werd de cursus over educatief repertoire gegeven aan rond de vijftig kunstenaars die lessen in het basisonderwijs verzorgen. De kunstenaars beschreven hun lessen achteraf in korte teksten en met hulp van foto’s en video’s. De lessen zijn op educatief repertoire geanalyseerd, dat wil zeggen: er werden namen gezocht voor het educatief repertoire dat in de onderwijsverhalen naar voren kwam. Het resulterende ‘Muzelinck-repertoire’ is tijdens een studiemiddag aan de kunstenaars voorgelegd en door hen gebruikt voor het maken van nieuwe onderwijsontwerpen. Een deel van deze repertoire-verzameling is opgenomen in dit boekje.

Kunstbalie Tilburg startte bovendien een KOG, een kennis- en ontwikkelgroep, voor het verzamelen van educatief repertoire en voor het ontwerpen van een nieuwe cursus voor het basisonderwijs. Deze

ontwikkelgroep werd gecoördineerd door Kunstbalie medewerkster Esther Leenders en begeleid door de auteur van dit boekje. De andere leden van de groep waren:

Astrid Albers
Angelique Alma
Dymph van Griensven
Ilona van den Koedijk
Iris Oltheten
Lilian van Overbeek
Ingrid Ruijgh
Jillis verbeek

Veel van de onderwijsverhalen in dit boekje zijn afkomstig van de leden van deze kennis- en ontwikkelgroep. Na de eindnoten wordt aangegeven wie een verhaal naar voren bracht. Enkele leden van de groep zullen de cursus 'educatief repertoire' voor het basisonderwijs gaan verzorgen.

Verzamelingen educatief repertoire zijn nooit definitief en ook nooit volledig. Het mooiste zou het zijn als de nu verzamelde verhalen over enige tijd als achterhaald worden beschouwd en vervangen door nog betere verhalen. Dit boekje wil niet meer zijn dan een demonstratie van wat een onderzoek naar educatief repertoire in betrekkelijk korte tijd kan opleveren. Elk opgenomen verhaal bevat de impliciete uitnodiging 'vervang mij door iets beters'. Ben je het niet eens met een bepaalde benoeming van repertoire? Bedenk een nog betere naam. Wil je een andere ordening aanbrenge? Ga gerust je gang. Zie je belangrijke omissies? Vul de gaten op!

Ben je een leraar die het van harte eens is met de inhoud van de e-mail die op de eerste bladzijde van dit boekje is afgedrukt? Dat wil zeggen, ben je de leraar die op allerlei manieren de onderzoekende houding van kinderen op school wil bevorderen? Je zult zien dat je sommige onderdelen van het benoemde educatief repertoire al doet, zonder het te benoemen. Iedere leraar ontwikkelt educatief repertoire. Is er iets bij dat je aan je repertoire wilt toevoegen? Welke onderwijsverhalen zijn het mooiste? Stelen mag, en zelf aan het ontwerpen gaan kan geweldig leuk zijn. Er zijn twee regels:

1. Succes is niet verzekerd. De verzameling bevat geen verhalen over wat je moet doen, en ook geen aanbevelingen. Je leest over wat iemand anders deed, meer niet.
2. Niemand kan je zeggen wanneer je bepaald repertoire moet inzetten en wanneer niet. Ook dat is een eigen besluit.

Klinkt dat als vrijblijvend? Weet dan dat alles in dit boekje met grote betrokkenheid en veel enthousiasme is verteld en opgeschreven. Veel inspiratie gewenst!

1. Argeloos voorstellen doen

Wie dit onderdeel van educatief repertoire beheerst treedt in de voetstappen van een historische ‘grootmeester’ als Jan Ligthart of een moderne als de Schotse lerares Barbara Frame. Beiden doen kinderen regelmatig bijna argeloos voorstellen. Daarna ontstaat als vanzelf een enorme gretigheid bij kinderen om aan het uitzoeken en onderzoeken te gaan. Loop eerst even de klas binnen van de in de vorige eeuw beroemde schoolmeester Jan Ligthart, begin 1900.

Onderwijs met je handen in je zakken

Jan Ligthart is op fietsvakantie geweest en vertelt erover aan zijn leerlingen. Hij heeft veel gezien. Jan praat (stellen wij ons voor) een beetje aarzelend, hij laat kinderen veel invullen. Vooral als hij het heeft over de kalkovens en steenovens die hij heeft gezien. Hoe zouden die werken? Hij weet het niet precies. De kinderen ook niet, al hebben ze vermoedens.

Wat nu? Hoe gaat het onderwijs verder?

Jan Ligthart doet een voorstel. ‘Zullen we die kalkovens en steenovens hier in de klas eens bouwen?’, stelt hij voor. Jan Ligthart zegt niet: ‘Dit gaan we doen.’ Hij doet een voorstel, als was het een argeloos voorstel, ter plekke verzonnen. Het is alsof de kinderen ‘nee’ mogen zeggen. Maar dat doen ze natuurlijk niet. Niet veel later zien we de kinderen hard aan het werk, bij het ontwikkelen van de eerste bouwvoorstellen. Jan Ligthart staat erbij en kijkt. Hij heeft zijn handen in de zakken van zijn colbert. Plotseling begrijp je niet meer wat er zo moeilijk is aan het bevorderen van een onderzoekende houding.

Jan Ligthart zei zelf niet dat hij kinderen argeloos voorstellen doet. Zelf zei hij onder meer: “Op een goede school doet de di-

recteur niets, de leraren doen weinig en de kinderen doen veel.” Misschien leuk om eens te kijken of het doen van een argeloos voorstel iets bijdraagt aan het realiseren van dit uitgangspunt. Worden kinderen er energiek van, gaan ze voorstellen doen over een aanpak, willen ze...

Is dit nu repertoire? Nog niet... We hebben een naam: ‘Argeloos een voorstel doen’. En er is één voorbeeld. Er zouden veel meer voorbeelden moeten zijn!

Buitenaardse wezens

Dus lopen we anno nu een Schotse klas binnen, waar lerares Barbara Frame juist met de kinderen in gesprek is over buitenaards leven. ‘Ik had het er met mijn buurvrouw over’, zegt Barbara, ‘en volgens haar zijn er buitenaardse wezens. Maar zelf aarzel ik nog. Wat denken jullie?’ Een dag later komt Barbara Frame op het onderwerp terug, ze heeft het even laten sudderen. Het gesprek gaat verder en veel kinderen denken dat er wel degelijk buitenaardse wezens bestaan. Dan komt Barbara met een argeloos voorstel. ‘Als er buitenaardse wezens bestaan, hoe zouden die er dan uit kunnen zien? Zullen we anders gewoon eens proberen een buitenaards wezen te maken?’ Het argeloos gepresenteerde voorstel maakt onmiddellijk energie vrij, niet alleen voor het maken, ook voor het onderzoek naar de vraag wat een levend wezen kenmerkt. Biologie en kunst gaan ineens hand in hand op weg naar iets moois.

Net als bij Jan Lighthart wordt het voorstel niet alleen quasi argeloos naar voren gebracht, het is ook een beetje buiten de orde. Lighthart kan zomaar voorstellen de steenoven op het schoolplein echt brandend te

krijgen. En ook het voorstel van Barbara Frame lijkt aanvankelijk iets te zijn dat ze als het ware naast het gewone onderwijs van kinderen vraagt. Misschien kunnen argeloze voorstellen ook iets ondeugends hebben. Zijn er meer voorbeelden van dit ‘argeloos een voorstel doen’? Zeker! Maar dit is ook een mooi moment om (als je leraar bent) te vragen: welk argeloos voorstel zou jij kinderen kunnen doen?

“Nou”, zei een collega van je, “volgende week gaan we met de klas op excursie naar een molen. Normaal zou ik kinderen de opdracht geven om vragen op te schrijven die ze aan de molenaar willen stellen. Dat is altijd een beetje Obligaat. Misschien kan ik kinderen in overweging geven dat zij zelf zo’n molen kunnen ontwerpen, precies bedenken hoe een molen werkt, want zo moeilijk kan dat toch niet zijn. Ze hadden tenslotte al molens in de middeleeuwen. Ik ga kinderen vragen om zelf eerst een eigen molen te ontwerpen, door goed te bedenken hoe die zou werken als ze hem zelf mogen uitvinden.”

Klinkt veelbelovend! Want de zelf bedachte molen is als het ware de hypothese over hoe een echte molen werkt.

Maar andere collega’s bedachten...

Iets maken wat nog niet bestaat

Met kunstonderwijs wil je ook dat kinderen buiten de bestaande kaders leren kijken. Daar heb ik een mooi voorbeeld van. Tijdens een scholing zei de docent: ‘Laten we iets gaan maken wat nog niet bestaat’. Mijn nieuwsgierigheid werd meteen gewekt. Iets maken wat nog niet bestaat? Kan dat? Natuurlijk kan dat!

We gingen aan de slag. Iedereen kreeg een aantal lucifers, kneedgum en kleine stukjes gekleurd plastic. De opdracht was om iets te maken wat nog niet bestond. Iedereen ging enthousiast aan de slag, en kwam bij elkaar kijken hoe ze te werk gingen. Niemand ervoer een drempel, want iets maken wat nog niet bestaat, dat

kan niet mislukken toch? Toen iedereen trots naar zijn werkje stond te kijken, ging iemand rond met een doos met allerlei kleine lampjes in de rode en witte kleur. Nu kon je met deze lampjes je kunstwerk gaan belichten. Dit gaf weer een andere dimensie aan je werk. Er ontstond een echt kunstwerk. Door het te belichten werd het naar een hoger niveau getild.

Een bijzondere toepassing is **het argeloos doen van een voorstel tot brainstorming**. Dan wordt soms ‘de techniek met grote aantal’ toegepast. Dat wil zeggen, je stelt de klas voor een bepaald aantal ideeën, voorstellen of wat ook te verzinnen en dit aantal ligt hoger dan makkelijk te halen is. Het komt vaak voor dat het gestelde aantal makkelijk haalbaar blijkt en dat je – als je eenmaal op gang bent gekomen – nog veel meer kunt verzinnen.

Twintig niet bestaande wezens worden er veertig

“Ik vertelde het verhaal van James die met zijn reuzenperzik op een planeet terecht gekomen was. De kinderen en ik lagen op onze buik in een kring om een stuk papier. ‘Volgens mij kunnen we wel twintig wezens verzinnen die James kan tegen komen op die planeet’, zei ik. ‘Mogen het ook niet bestaande wezens zijn?’ Dat mocht en toen verzonnen de kinderen er zeker veertig; bestaande en niet bestaande wezens, die ik allemaal op het papier schreef.

De kinderen gebruikten een stuk zilverfolie om een ademhalingsapparaat of lichaamsdeel mee te maken. Sommigen verzonnen dat ze via hun heup konden ademen en anderen dat ze dat konden via hun kruin. Daar ontstonden hele originele wezens met bijzondere bewegingen en geluiden uit.”

Badeend in de kring

Je gaat met de kinderen in een kring zitten en haalt achteloos een voorwerp te voorschijn. In dit geval een badeend.

Je vraagt: “Zouden wij met z’n allen 30 dingen kunnen benoemen over deze eend? Geef de eend door en ieder kind benoemt een kenmerk.”

Hij is geel

Hij is zacht

Hij is van rubber

Hij zegt piep

Hij ruikt naar rubber

Hij.....enz

De lijst is oneindig en de lijst met voorwerpen ook. Ervaring is dat kinderen eerst denken dat het niet lukt om zo veel kenmerken/eigenschappen te benoemen maar door te kijken, voelen, ruiken komt er steeds weer een nieuw woord.

Dit kan overigens met ieder ander beetje aantrekkelijk ogend voorwerp...

Wiegerende mollen

We zijn bezig met een prentenboek waar mollen in voorkomen en ik doe het argeloze voorstel: misschien kunnen we wel tien dingen verzinnen die mollen onder de grond doen. Mollen leven onder de grond. Hoe graven ze een gang?

Het is geweldig om te zien hoe kinderen op het voorstel reageren. We verzinnen een hele verzameling werkwoorden. Krui-
pen, glijden, wiebelen, klimmen, enz. Het wordt een mooie bewegingsles. Achter elkaar in rijtjes gaat de mollen familie door de gangen. De voorste geeft de beweging aan. We krui-
pen,

glijden, wiebelen, ...

Ik vroeg hoe mollen een gang graven en een van de kinderen deed het even voor. Ze ging heupdraaiend staan met de ellebogen omhoog. Het was een soort samentrekking van wiebelen en tijgeren. 'Hoe zou je dit noemen?', vroeg ik. Iemand zei: 'Wiegeren'. En daarna verzonnen ze allemaal hun eigen manier van wiegeren.

2. Kinderen met een kunstwerk of kunstenaar verbinden

Dit repertoire is echt iets voor kunst- en cultuuronderwijs. Leraren hebben prachtige manieren gevonden om kinderen met een kunstwerk te verbinden, ook met kunst waar kinderen aanvankelijk niet nieuwsgierig naar zijn. De verhalen over deze vondsten inspireren tot het zoeken naar eigen manieren om kinderen en kunst te verbinden, maar uiteraard kun je ook gewoon een van de voorbeelden overnemen. Het mooie is: dit repertoire is ook bedoeld voor leraren die zichzelf niet als kunstkenner zien.

Er zijn veel verschillende vondsten te melden. Hieronder proberen we met een of enkele woorden te duiden wat het werkzame bestanddeel is.

Het werkzame bestanddeel in het volgende onderwijsverhaal is: eerst kinderen een eigen beeld laten vormen, bijna als hypothese, dan laten vergelijken met het echte kunstwerk.

Kunstenaar in de klas

De klas heeft een kunstenaar op bezoek, een kunstschilder. De kunstenaar heeft ook een kunstwerk bij zich. Het staat bij het bord. Met een doek erover. De kunstenaar vertelt eerst wat hij wilde maken, wat hem voor ogen stond. Het verhaal wordt zo verteld dat de kinderen zich beelden vormen. Ze mogen natuurlijk ook vragen stellen. De kunstenaar vertelt dat hij verliefd was, maar dat het uit raakte en dat hij eerst dus heel vrolijk en daarna verdrietig was. Hij vertelt ook iets over zijn stijl van werken. Daarna vraagt hij de kinderen schetsen te maken. Hoe denken zij dat het kunstwerk van de kunstenaar er uit ziet, wil

de kunstenaar weten. Maar dan verandert hij de vraag. ‘Hoe ziet het schilderij er uit als jij het maakt?’ Goede vraag. De kinderen schetsen hun voorstelling, heel nauwkeurig.

Dan pas laat de kunstenaar het eigen werk zien. Sommige kinderen vinden hun eigen uitwerking mooier. Maar ze kijken allemaal, heel goed, heel nauwkeurig, beschrijvend, analyserend en beoordelend naar het werk.

Ook in het onderstaande verhaal maken de kinderen eerst een eigen versie van het kunstwerk, maar nu zelfs zonder het te kennen... Het effect is gelijk: er wordt intensief gekeken naar het origineel, bij sommige kinderen ontstaat zelfs een blijvende band met het kunstwerk.

Guernicaatjes

In het voorjaar is groep acht in de ban van de Tweede Wereldoorlog. Bezoek aan kamp Vught, ze werken aan werkstukken en boekverslagen en het onderwerp wordt akelig actueel door een bombardement op een dorp in Gaza. Discussies volgen en vergelijkingen met de Tweede Wereldoorlog worden getrokken.

Ik besluit La Guernica van Picasso weer te geven op 32 kleine doeken. De kinderen krijgen een deel van het schilderij met de opdracht om tijdens handvaardigheid dit doek te bewerken met 5 verschillende soorten materialen. De zwarte lijnen die op het doek staan moeten goed zichtbaar blijven verder mogen ze ermee doen wat ze willen. Wat ze niet weten is dat dit schilderij samen la Guernica vormt.

Naast papier, stof, verf, potloden, krijt en wol (aanbod op school) komen gaandeweg ook andere materialen naar school.

Zand, pasta, pur, blaadjes en bloemen vormen een inspiratiebron om goed bij elkaar af te kijken en je te laten inspireren door anderen (om het kwartier even een rondje door de klas maken). De kloten van de stier worden als een hart ingekleurd. De lamp met glitters tot een ster uitgebeeld.. Hoe maak je bloed juf? De kleur rood wordt onderzocht op pigmenten en bekeken wordt hoe dik de vloeistof moet zijn om die te laten "lopen". De stoerste gasten doen fanatiek mee. Ruim een maand zijn ze in de weer met hun kunstwerk.

Als de doeken klaar zijn monteer ik ze samen tot een enorm doek van twee bij drie meter. Naast het feit dat de groep diep onder de indruk is van de afmetingen van dit kunstwerk reageren ze enthousiast over de uitstraling; de vrolijkheid spat eraf, hoe elkaars werk versterkt wordt door het werk ernaast, gelachen wordt over de rode kloten van de stier. Ze zien enorme figuren verschijnen als ze zich losmaken van hun eigen werk. Een stier, het paard, een soldaat, een lamp en een raam met iemand erin.

Ik laat het origineel van Picasso zien en laat ze reageren op de verschillen. Ze vinden het maar een depressief schilderij vergeleken met hun "Guernica". Waarom? Wat vinden ze mooi en niet mooi, wat werkt en wat werkt niet in vergelijking met hun eigen werk. Iedereen doet mee, de hele groep is gefascineerd want hun werk is in het geding.

Ik vertel het verhaal achter La Guernica, trek de parallel met het bombardement op Gaza, een bombardement op de bevolking, net als het bombardement op Guernica, een experiment van de Duitsers, in opdracht van Franco op een dorpje in het noorden

van Spanje. Ik vertel het verhaal over wat Picasso heeft proberen te doen met dit schilderij en waarom hij in ballingschap dit geschilderd heeft. Wij discussiëren over de betekenissen van metaforen en symbolen. De kinderen leggen verbanden met hun eigen werk. Die glitters van de lamp moeten eigenlijk scherpe stukken glas zijn en de kloten van de stier pikzwart.

Er wordt nu elk jaar in groep acht een kunstenaar besproken en “behandeld”. Ik heb later vernomen dat er twee jongens in de groep La Guernica in Madrid hebben bezocht en enthousiast hun ouders erover verteld hebben...

De verbinding tussen kind en kunstwerk kan ook zo tot stand komen: eerst iets (een voorwerp, een thema, wat dan ook, je slaapkamer bijvoorbeeld) onder woorden brengen, dan de woorden verbeelden.

De slaapkamer, de brief en het schilderij

De aanleiding voor het onderwijs is een schilderij van Van Gogh van zijn slaapkamer en een brief naar zijn broer Theo over deze slaapkamer. De leerlingen gaan zelf een brief schrijven naar een klasgenoot waarin ze hun slaapkamer onder woorden brengen. Details, kleuren, de opstelling, het uitzicht, zoveel mogelijk komt in de brief. De klasgenoot ontvangt de brief en schildert de slaapkamer zoals die in de brief beschreven staat. Als het schilderij af is krijgt de briefschrijver zijn (geschilderde) slaapkamer te zien door de ogen van de schilder.

Het verhaal vertelt niet wanneer de leerlingen de brief van Van Gogh lezen en het bijhorende schilderij bekeken. Maar het zou voorafgaand aan hun eigen brief-met-schilderij kunnen, en ook achteraf. Zou dat

iets veranderen aan het leereffect van het omzetten van woorden naar beelden, ook om de beelden beter te leren zien? Wat zou jij doen? Eerst de kinderen de brief en het schilderij van Van Gogh laten zien of dat bewaren voor het eind? Welk effect verwacht je?

In het volgende onderwijsverhaal ontstaat de verbinding tussen kinderen en kunstwerk door de kijk- of luisteroutine radicaal wijzigen.

De liggende luisteraars

Maanden hadden we gewerkt aan dit project. Het zou, nee, het moést wel bijzonder worden. Als educatief medewerker was het me gelukt om het Limburgs Symfonie Orkest te strikken voor een samenwerking met het museum waar ik werkte. Professionele musici zouden ter plekke, bij de kunstwerken in de zaal, imponerende muziek maken. Zo ontstond er een totaalbeleving waarbij beeldende kunst en klassieke muziek elkaar zouden versterken. Docenten van het voortgezet onderwijs waren super enthousiast. Een enkeling hielp ons bij het ontwikkelen van lesmateriaal in de klas, zodat leerlingen goed voorbereid waren.

Enigszins gedesillusioneerd keken we toe hoe de eerste groep, een havo 4 klas, de zaal na het concert verliet. “Zo, en nu naar de McDonalds!” was het algemene geluid. Zeker, ze waren braaf aan het luisteren geweest (op een groepje giechelende meiden na), maar het oogde al met al behoorlijk passief. Het beoogde ‘wow’ effect bleef uit.

Wat konden we nu nog doen om dit tij te keren? Bij de volgende groep deden we – bij wijze van experiment – iets ‘radicaals’. De leerlingen moesten verspreid over de zaal op hun rug gaan

liggen, met hun ogen gericht op een kunstwerk naar keuze. De muziek begon en het was muisstil, de volle 20 minuten lang.

Na afloop verliet de groep beduusd de zaal. Even bijkomen van deze ervaring, gepraat werd er niet. We hoorden later terug van de docenten dat het concert bij velen indruk had gemaakt. Het was een goede voorzet geweest om te onderzoeken wat kunst voor hen zou kunnen betekenen. De verwondering had zijn werk gedaan!

Het volgende werkende bestanddeel van het verbinden van kinderen met een kunstwerk of kunstenaar zou je deftig 'Intermediale kunst-toepassing' kunnen noemen (schrijft de verteller van het onderstaande verhaal). Je combineert twee kunstvormen. Hieronder: woorden bij beelden maken, in een verhaal.

De week van Jeff Wall

Maandagochtend. Op het digibord zijn meerdere foto's van de kunstenaar Jeff Wall te zien. Als een soort raamwerk. 'Deze foto's zijn van Jeff Wall. Hij is een kunstenaar en maakt foto's. Dit zijn geen toevallige foto's uit het dagelijkse leven. Jeff Wall bereidt zijn foto helemaal voor. Dus alles wat op de foto komt kiest hij met zorg uit. Alsof je een toneelachtergrond maakt voor een toneelstuk. Zo is zijn foto eigenlijk ook een soort toneelstuk.

Ik kies een foto uit en maak hem groter op het digibord. 'We gaan een verhaal schrijven bij een foto van Jef Wall. Bijvoorbeeld bij deze. Kijk eens naar deze foto. wat valt je op? Wat zouden we kunnen gebruiken voor het begin van een verhaal?' (De kinderen noemen dingen, ik vraag een aantal keer door over een

genoemd aspect.) Een begin van een verhaal ontstaat.
'Kies een foto uit de verzameling en schrijf er een verhaal bij. Elke ochtend deze week schrijf je een nieuw verhaal bij de foto die je vandaag kiest. Het wordt jouw foto voor de hele week. Dus aan het eind van deze week heb je vijf verhalen geschreven bij dezelfde foto. Misschien kun je er 's avonds in bed al een beetje over nadenken waar je volgende verhaal over zal gaan? Als jullie het leuk vinden kunnen we er vrijdag een boekje van maken.'

Verhalen schrijven vraagt om een duidelijk kader bij de leerlingen. Hoe schrijf je een goed verhaal? Dit heb ik met kinderen eerder al geoefend. Een verhaal schrijven is niet hetzelfde als een opstel schrijven; dat weten ze.

Meerdere verhalen schrijven bij één foto laat leerlingen ontdekken (en onderzoeken) dat er meerdere mogelijke werelden bestaan.

De woorden kunnen ook een vorm krijgen die nog het meest lijkt op een recensie. Kinderen volgen daarbij wel het trio aandachtspunten 'ik zie', 'ik denk', 'ik vind'. In het onderstaande verhaal vormt het denken vanuit (en werken met) zgn. *thinking routines* de structuur van kijken, reflecteren en waarderen. De gebruikte *thinking routine* is hieronder cursief gedrukt.

Vragen aan de balloon dog van Jeff Koons

Op het digibord staat een afbeelding van de Balloon Dog van Jeff Koons.

See: kijk 30 seconden stil naar dit kunstwerk.

Connect: wat denk je dat je hier al vanaf weet? De leerkracht schrijft de ideeën op het bord.

Filosofisch: waarom zou dit kunst zijn denk je? Kan iets 'simpels' kunst zijn? Kan kunst ook grappig zijn?

Daarna vertel je als leraar iets over het kunstwerk, je geeft informatie.

Extend: waar ben je door deze informatie anders over gaan denken?

Challenge: wat vraag je je nu nog af? Zijn er nog vragen in je opgekomen over het idee dat iets 'simpels' ook kunst kan zijn?

Filosofisch: als je van jezelf een ballonversie als dier zou maken, welk dier zou je dan kiezen? Waarom kies je voor dat dier?

Maar bij een ander kunstwerk zou het ook zo kunnen gaan:

See: kijk 30 seconden stil naar dit kunstwerk. Waar dacht je als eerste aan toen je dit beeld zag? Welk gevoel krijg je bij deze foto? Denk aan blij/bang/boos/bedroefd/vreemd.....

See: wie denkt er te kunnen zien hoe deze foto is gemaakt?

Nu geeft de leraar eerst informatie over het kunstwerk. Dan:

Sentence: schrijf in een zin op waar dit kunstwerk over gaat. Bespreek het in tweetallen, daarna met de klas. Met het gezamenlijk bespreken schrijft de leerkracht een aantal ideeën op het bord.

Word: schrijf nu in 1 woord wat het belangrijkste is waar dit werk over gaat.

De leerkracht schrijft een aantal ideeën op het bord

De leraar geeft informatie over het kunstwerk.

Kijk nog eens goed naar het kunstwerk. Denk terug aan de ideeën die je in het begin van het gesprek had over wat er op de foto te zien is. Zie je nu hetzelfde als voor het gesprek? Denk je er hetzelfde over? Of is het anders? Wat is hetzelfde/anders?

Woorden bij beelden maken... met een gedicht.

Dichten over kunstwerken

Ik heb mijn collegae geïnspireerd met Plint. Plint koppelt gedichten aan kunstenaars die bij de gedichten illustraties maken. Deze gedichten worden gedrukt op posters en kaarten, bij iedereen bekend op mijn school.

Tijdens Kinderboekenweek kregen wij allen de opdracht met je eigen groep aan de slag te gaan met gedichten schrijven. Met deze gedichten hebben al mijn leerlingen (groep 4) een eigen dichtbundel gemaakt met eigen illustraties.

Elke week een nieuw gedicht, ook elke week een nieuwe illustratie met een verschillende invalshoek; techniek, kunststroming etc.

Elke week liet ik de kinderen beelden zien van diverse kunstenaars en hun technieken. Picasso en Monet kwamen aan bod, Moore, Giacometti en Van Gogh. Er werd geschilderd, getekend, met klei beelden gemaakt (foto kwam in het boek). En

de echte wereld in, wij zijn op pad geweest om beelden in de openbare ruimten van het dorp te bekijken. Eindresultaat was een prachtige dichtbundel met eigen gedichten en prachtige eigen illustraties.

Ik kreeg later feedback van een ouder dat ze nergens meer ‘gewoon’ voorbij een beeld kon lopen. Haar zoon van negen wil elk beeld wel even van alle kanten bekijken en becommentariëren.

Heerlijk, die onderzoekende en creatieve luiken zijn geopend!

Is dit alles? Net als je als verzamelaar van educatief repertoire denkt dat het zo wel even genoeg is (je streeft immers geen volledigheid na), kom je in een museum en zit daar een medewerker van het museum, zomaar op de grond met een groep kinderen, onder een schilderij. Zij vertelt, wijst, vertelt. En de kinderen kijken met open mond heen en weer van medewerker naar kunstwerk. Zo kan het natuurlijk ook.

En nadoen, een kunstenaar proberen te imiteren. Mag dat ook? Zo bijvoorbeeld?

Kleine Theo Jansens

Onderzoeken hoe je bewegende objecten kunt maken die door de wind worden voortgedreven. Kunst en techniek komen hier samen. Kinderen gaan op onderzoek uit. Verzinnen allerlei oplossingen om draaiende, rollende, scharnierende verbindingen te maken.

Als introductie en inspiratie laat je een aantal YouTube filmpjes zien van kunstenaar/uitvinder Theo Jansen waarin hij zijn fan-

tastische strandbeesten bouwt en laat voortbewegen door de wind. De meeste zijn aan de fantasie ontsproten, een enkeling heeft het karakter van een echt beest zoals een neushoorn. Hij schept metershoge, poëtische beesten van elektriciteitsbuizen. De kunstenaar/uitvinder vergelijkt elektriciteitsbuizen met eiwit. Daarmee kun je alles maken: huid, zenuwen, spieren, ogen. In de wereld van Jansen kan datzelfde met gele kunststof buizen.

In het lokaal leg je een berg electriciteitsbuis, veel verbindingstukken, tape, touw en plakband. Kinderen gaan hun eigen 'strandbeest' maken. Ze bedenken hoe hun beest er uit ziet, wat hij zo al kan, welke naam het heeft, waar hij het liefst is en zo creëren ze hun eigen fantasiebeest.

Handig is om een aantal verbindingstechnieken uitleggen. Je kunt er ook voor kiezen om kinderen eerst zelf oplossingen te laten bedenken om delen te laten bewegen, draaien, enz. Uit ervaring blijkt dat ze erg inventief zijn. Belangrijk is wel om ze uiteindelijk een paar handvatten te geven waarmee beweging in gang kan worden gezet. Als uiteindelijk de ontwerpen daadwerkelijk bewegen, draaien en over het schoolplein lopen (of voortgetrokken worden)..... fantastisch!

3. Platte personen levensecht maken

Hoe vaak komen in de schoolmethode niet personen voorbij die voor de kinderen net zo plat blijven als het papier waarop zij gedrukt zijn? En hoe graag zou je niet willen dat ook tal van andere mensen, van buiten de school, goede kennissen van de kinderen worden? Wie zich dit onderdeel van educatief repertoire eigen maakt, gaat kinderen op een heel handige manier vragen stellen. De vragen zorgen ervoor dat de kinderen zich een persoon, vaak heel gedetailleerd, voorstellen. Soms laat je het daarbij, als leraar. Vaak is de ‘voorgestelde persoon’ aanleiding voor nader onderzoek, wat prachtige wereldoriëntatie op kan leveren.

In een repertoire-cursus voor leraren basisonderwijs wordt dit onderdeel een enkele keer als volgt gedemonstreerd.

Het meisje achter de kassa

Situatie: cursusgever met een groep deelnemers aan de cursus, allen leraar basisonderwijs.

De cursusgever: “Laten we gewoon, zomaar, een willekeurige persoon nemen om dit onderdeel van educatief repertoire te illustreren. Ik heb op weg naar jullie getankt. Het was bij een Shell station. Er zat een meisje achter de kassa, het was meisje met een Marokkaanse achtergrond. Hoe heet ze, denken jullie?”

Iemand zegt: “Fatima.”

“Nee, ik denk niet Fatima. Niet alle Marokkaanse meisjes heten zo. Weten jullie een andere naam die ook mooi is?”

“Chakira”, zegt iemand.

“OK, dat is het, Chakira. Hoe oud is Chakira?”

“Twintig”, roept een van de deelnemers. “Achttien!”, zegt een

andere.

“Laten we dan zeggen, negentien. Chakira is negentien jaar oud. Maar nu wil ik graag weten: wil zij haar hele leven achter de kas-sa blijven?”

Nee, vinden de meeste mensen. Het is een tijdelijke baan voor Chakira.

Meer vragen volgen. Als het een tijdelijke baan is, wat wil ze dan echt worden? Heeft zij een vriend? Wat vinden haar ouders van de vriend? Komt zij uit een groot gezin?

Het is wonderlijk hoe snel het niet bestaande meisje tot leven komt. “Aan leerlingen zou ik op zeker moment de vraag stellen: wat moet je van iemand weten om hem of haar goed te kennen? Misschien moeten wij dat lijstje ook even maken.”

Er ontstaat een lijst met biografische categorieën op het bord. Zoals naam, leeftijd, familie, hobby's, relaties, geloof. Houding tegenover school. En dergelijke. Als er tijd is, gaan groepjes deelnemers aan de cursus vijf minuten werken aan een van de onderdelen van de biografie. In een klas zou dat wat langer mogen duren. Een groepje tekent het portret van Chakira.

Het is maar een korte demonstratie. Maar zelfs na korte tijd zou ook gevraagd kunnen worden: schrijf nu een dag in het dagboek van Chakira. Zo goed heeft men haar leren kennen. En juist als de cursusgever wil zeggen dat dit ook kan met een kunstenaar, Willem van Oranje, de vuilnisman, de asielzoeker, de jongen van een andere school die vaak gepest wordt, de ... , vraagt een deelnemer: “Waar is dat tankstation, want ik wil daar straks meteen naar toe. Ik wil Chakira ontmoeten.”

Technisch gezegd is de voorstelling die zo van een persoon wordt gemaakt niet meer dan een verzameling vooronderstellingen. Soms is dat

genoeg om de belangstelling te wekken, en laat je het zo. De kleuters die op deze manier een verdwaalde muis tot leven hebben gebracht, geheel zoals zij zich de muis denken, ga je waarschijnlijk niet meteen confronteren met echte muizen. In veel gevallen is toetsing gewenst.

Ben je leraar? Tel dan eens hoeveel mensen er vorige schoolweek in de klas voorbij kwamen, in schoolmethode, in het gesprek, in de krant of gewoon letterlijk: langs de school. Het zijn er heel veel. Is er iemand bij die je op deze manier met kinderen en voor kinderen tot een bekend persoon zou willen maken?

In het onderstaande verhaal bezoeken kinderen een tentoonstelling. Heb je daar niet de beschikking over, laat dan ook de tentoonstelling door kinderen maken...

Wie past er op Lodewijk?

Een Ansichtkaart komt in de klas waarmee Lodewijk wordt voorgesteld. De kinderen worden uitgenodigd voor de tentoonstelling van Peter Bastiaanssen.

De hond Lodewijk past op het huis, want zijn baasje is op vakantie. Maar wie past er op Lodewijk? Juist..., de kinderen. Zij gaan op bezoek bij Lodewijk.

Peter Bastiaanssen heeft een gezellig herkenbaar wereldje gecreëerd met tafel, stoeltjes, een kachel met koffiepot, een schilderij, een koekoeksklok, een grote goudvis en een hond op een kleedje. Buiten is een tuintje met wasgoed aan de lijn, de kabouter staat naast de vijver te vissen. In de tentoonstelling speelt net als in al het andere werk van Peter een hond een grote rol.

Alles is van hout en heel groot.

Door de ansichtkaart in de klas te laten bezorgen worden de kinderen nieuwsgierig en raken geprikkeld. Dat zij bij Lodewijk op bezoek gaan en voor hem mogen zorgen maakt de betrokkenheid groot. De kleuters gaan iets voor Lodewijk meenemen: een tekening, een ander werkstuk, iets waarvan ze denken dat Lodewijk daar heel blij van wordt.

Kinderen tekenen en kleien speelgoed, een riem, een vriendje, een bot, hondenbrokjes enz. Alle tekeningen en objecten gaan mee naar de tentoonstelling. Ook nemen ze echte hondenbrokken mee en Unox rookworsten. Ook als ze zien dat Lodewijk een houten hond is, is dat geen probleem.

Sterker nog, als de tentoonstelling op school in de gymzaal staat en wordt afgebroken, dan wordt Lodewijk in een houten kist de school uit gereden. Regelmatig barsten de kleuters in tranen uit omdat ze het zo zielig voor Lodewijk vinden.

Inderdaad, een triest eind, dat niet in het verhaal past. Het doet denken aan de oplossing die leraar Niko vond voor Jochem, de levensgroot gebouwde uitvinder, die door de kinderen was gemaakt. De kinderen zeiden hem 's morgens goedendag, zo echt was Jochem. 's Middags werkten de kinderen aan hun eigen uitvindingen en zochten zij naar 'de beste uitvindingen in de geschiedenis van de mensheid'. Maar wat moest er met Jochem gebeuren, toen het onderwijs klaar was? Je kunt een levensechte uitvinder moeilijk bij het grofvuil zetten. Niko schreef een brief namens de familie van Jochem in Canada. Hij liet de brief in de klas bezorgen en las hem voor. De familie in Canada miste hem zo! Kon hij niet onmiddellijk naar Canada komen? "Ha, ha", zei-

den de kinderen , “maar dat doet hij echt niet, hij blijft.”

In een dansles ging het zo:

Beweging van een dierencombinatie

In mijn danslessen aan de onderbouw behandel ik vaak het thema dieren. Ik vraag kinderen: Hoe beweegt een olifant, een kat, een vogel... Mooi is het om te zien hoe kinderen deze dieren bijna worden als ze de bewegingen gaan doen. Allemaal verschillende bewegingen en dynamieken. Langzaam, zwaar, vloeiend, hoog, laag en snel.

Maar wat als je nu verschillende dieren in één bent. Wie heeft er een idee? De volgende ideeën werden geopperd: de ooiekat, de ganslang(slang met zwemvliezen), krokofant, enz. Hoe denk je dat die bewegen?

Onderzoek doen is soms: puzzelen op het verband tussen ogenschijnlijk ongerijmdheden. Hieronder zie je dat gebeuren; al doende wordt een kunstenaar iemand die je denkt te kennen.

Wat is deze kunstenaar aan het maken?

Afgelopen weekend was ik bij een kunstenaar op bezoek en heb een hele serie foto's gemaakt. De afbeeldingen worden één voor één getoond. Van alles komt langs. Dat kunnen afbeeldingen van internet zijn. Een kruiwagen vol pingpongballen, een schaar rechtop in de tafel, pantoffels, een omgevallen brievenbus, een politieagent op een motor, wegvliegende eenden, een staaloven, een interieur, een brandende schemerlamp, enz. De leerlingen vormen een beeld van het leven van de kunstenaar en zijn werk. Wat zou de kunstenaar aan het maken zijn? Welk kunstwerk

was hij aan het maken toen ik op bezoek was? Laat zien. Teken het, maak het.

4. Vragen stellen en opdrachten geven waarmee het gewone ongewoon wordt

Wie 'het gewone met kinderen ongewoon maken' op zijn of haar repertoire heeft, leert kinderen kijken. Het is een bijzonder fijnzinnig onderdeel van het educatief repertoire van en voor leraren: je stelt kinderen vragen, of geeft opdrachten, die tot doel hebben het dagelijkse onderzoekend te bekijken.

De vragen hieronder zijn door één persoon bedacht. Zij nam de uitdaging aan om minstens dertig vragen aan kinderen te bedenken waarin het gewone ongewoon wordt. Het is een typische brainstorming-lijst. Als het gesteld aantal van dertig stuks bereikt is, gaat het denken gewoon door, bijna als vanzelf. De lijst bevat rijp en groen; een beoordeling heeft (nog) niet plaatsgevonden. We laten de beoordeling graag aan de lezer over. Sommige vragen zijn opdrachten geworden. Niettemin: wie verzint de volgende serie? Of: welke vind je het mooiste om echt aan de klas te stellen?

Dertig plus twee vragen, plus een

1. Ik heb hier een prachtig gedicht gevonden. Het gaat over een vreemd wezen. Kunnen jullie eens luisteren, en tekenen hoe het wezen eruit ziet? Welke naam zou je het wezen geven?
2. Zou je een muziekstuk kunnen tekenen?
3. Hoe kun je de songtekst van je favoriete liedje vangen in een beeld?
4. Een andere omgeving creëren (onderwaterwereld, planeet, jungle) hoe zien de wezens eruit? Hoe lopen ze? Hoe communiceren ze met elkaar?
5. Er komt een brief in de klas met een probleem van (de directeur,

- burgemeester)
6. Leerlingen een doos met een aantal materialen geven. Wat voor een bewegend voorwerp kun je maken van deze materialen?
 7. Zou je een schilderij kunnen maken met je lichaam ? Hoe kunnen we dat aanpakken? En zijn er kunstenaars die dat al een eerder hebben gedaan?
 8. Ik vind het echt jammer dat je niet altijd je dromen kunt onthouden. Zullen we zelf proberen een droom te maken? Wanneer is iets een droom? Hoe zou dat er uit zien?
 9. Hoe kunnen we een oud mannetje uitbeelden?
 10. N.a.v een beeld, foto, kunstwerk? Wat zegt dit werk tegen jou? En Hoe ziet jouw reactie eruit ?
 11. Een krantenbericht? Leerlingen uitdagen; gezocht:
 12. Zorg ervoor dat jullie nieuwsitem in het nieuws of schoolkrant komt. Wanneer wordt er iets geplaatst in de krant? Hoe zit een interessant artikel in elkaar?
 13. Hoe zou jij een auditie doen bij So you think you can dance? Welke muziek zou je gebruiken?
 14. Kun je je humeur vangen in een glazen potje?
 15. Gevonden sleutel, waar zou dit de sleutel van zijn? Wat zou deze persoon willen bewaren?
 16. Sleutelgat: wat zou je zien als je er door kijkt? Wat ligt er achter deze deur verborgen?
 17. Vreemde taal of geschrift: wat betekent dit? Hoe zien de mensen er uit die het geschreven hebben?
 18. Hoe zou dit dier er uit zien als een fossiel?
 19. Hoe zou jij er uit zien in de tijd van de Romeinen?
 20. Zou je kunnen schilderen met: een hamer, pollepel, pureestamper, trekker
 21. Kunnen we een beest maken dat beweegt door de wind?

22. Kun je een steen laten vliegen?
23. Hoe dansen de mensen in oelalaloela (onbekende bestemming)?
24. Wat is een monument? Hoe zou het allermooiste monument voor jouw idool eruit zien? En waaraan kun je zien dat het voor jouw idool is? Kun je dit tekenen? En kun je dit ook maken? Op welke plek zou het komen te staan?
25. Welke geluiden zou je horen in New York? Kun je daar een geluidscompositie van maken?
26. Maak een machine door alle materialen uit deze tas één voor één aan elkaar te verbinden, geef jouw machine een naam.
27. Materialen zoals kralen, potjes, spijkers, wasknijpers, knikkers klaarzetten. Hoe maak je een muziekorgel met deze voorwerpen? Kun je een presentatie geven? En kun je er een opvolging in laten horen? B.v. van hard naar zacht, groot naar klein
28. Animatie in het natuurmuseum met opgezette dieren; hoe zou je deze dieren tot leven kunnen wekken?
29. Leerlingen worden in een rol geplaatst bij een speurtocht. Jij hebt de rol als onderzoeker, jij als fotograaf enz. De leerlingen kijken dan door de ogen van de fotograaf. Ze kijken anders dan normaal naar hun omgeving. Toerist in eigen school of interieurstylist in de klas.
30. Je legt een grote stapel voorwerpen neer. B.v. Een steen, een gekke Barbie, gras enz. Wie is de hoofdrolspeler? Wie is de tegen-speler? Is dit een vriend of vijand? Waar speelt het zich af? Wat gaat er gebeuren? Dit kun je b.v. gebruiken om een script voor een film te maken.
31. Opdracht aanbieden door middel van een plaatje; op het plaatje staat een hoofd wat opgeklapt is. Naar de hersenen toe loopt een ladder. Hoe ziet jouw hoofd er vanbinnen uit? Een leerling zegt: het ziet er uit als een spinnenwebje met allemaal dunne draad-

- jes. Ik kan als klein spinnetje daar heel snel overheen lopen. Met allerlei materialen mochten de leerlingen de binnenkant van hun hoofd nabouwen voor een table top foto.
32. Andere vraagstelling: hoe weeg je een olifant? Daarna vragen om een olifant te tekenen. Je krijgt 30 verschillende olifanten.
 33. Nagekomen bericht. Als je eenmaal begonnen bent is het moeilijk op te houden. Op de gekste momenten schiet je nog iets te binnen. Deze bijvoorbeeld:

Wakker worden

Ik verslaap me altijd. Door de wekker slaap ik heen, ook als ik er drie zet. Kunnen jullie iets uitvinden om mij op tijd wakker te maken? Hoe kunnen we er achter komen of het nog niet bestaat? Kun je het tekenen? Kun je het nu ook maken? Welke naam zou je je deze uitvinding geven? Op welke manier kun je de uitvinding het beste presenteren?

Wat is er gewoner dan het tafeltje waar je in de klas elke dag achter zit? En de stoel waarop je zit, wat weet je ervan? In het volgende onderwijs worden tafeltje en stoel ongewoon gemaakt, en daarmee objecten van onderzoek.

Het beeld in je hoofd

De leerlingen komen het tekenlokaal binnen. Midden in het lokaal staat iets verborgen onder een laken. 'Wat zit er onder?' 'Ik zal het zo vertellen. Ga eerst maar zitten.' Ze zoeken snel een plekje. 'Hieronder staat een stoel met tafel uit jullie klas. ik ga het laken er nog niet afhalen want ik ben heel benieuwd wat jullie allemaal weten over jullie stoel en tafel. Hoe die er uit zien? Jullie zitten er elke dag op en aan. Roep maar als je iets weet.' Re-

acties volgen elkaar op. De leerlingen kunnen als groep best veel benoemen, tot aan kleine details. 'Wow, jullie hebben veel kunnen beschrijven. We gaan kijken of dit allemaal klopt.' Het laken gaat eraf. De leerlingen zien dat ze veel goed benoemd hebben. En ze zien dat het beeld van de stoel en tafel in hun hoofd aardig overeenkomt met de objecten zelf. 'Goed gedaan.'

'Ik heb hier allerlei materiaal en gereedschap liggen en ook genoeg van alles. Kartonnen platen, kleine en grote kokers, golfkarton, tape, scharen, papier, behangplaksel. We gaan de stoel en tafel namaken op ware grootte, met al deze materialen. Ik laat een paar dingen zien om jullie op weg te helpen. Bijvoorbeeld: hoe maak je een bocht in een kartonnen koker? Je maakt eerst inkepingen in de koker, drie of vier maal en daarna buig je de koker in de goede bocht, zoals de bocht bij de tafel of stoel. Om de bocht stevig te maken tape je hem goed in. De kleuren kun je ook zelf maken, mengen. Gebruik deze verf en maak gebruik van dit boek over kleurenleer. Je kunt alle kleuren mengen, dus ook de kleuren van de tafel en de stoel. Met deze stevige tape kun je alles aan elkaar tapen. aan het eind maak je het extra stevig met papier machée. Kijk steeds goed naar de tafel en stoel en vergelijk afmetingen, bochten en kleuren.'

Tekenen, vooral natekenen, levert behalve tekenvaardigheid ook het effect op dat het gewone ongewoon wordt, of althans met verse blik wordt gezien of gezien. Natekenen kan dan een mooie manier van onderzoeken zijn. Wat denk je van de volgende verhalen? Hoe gewoon is een appel als je goed gaat kijken?

De appelhoek⁶⁾

De tekenhoek in de Jenagroep van Marjolein is niet zo erg in trek. De meeste kinderen vinden het helemaal saai om iets na te tekenen. Toch hoort dat er ook bij. En dus, vindt Marjolein, moet er iets gebeuren. Ze bladert in gedachten door haar educatief repertoire: actualiteit inzetten, een lokkend perspectief maken, humor. En daar ergens tussenin ontstaat haar ontwerp:

Als de kinderen in de tekenhoek komen ligt daar een blozende appel op hen te wachten. In het onderwijs zijn die meestal niet om te eten, maar om er het delen mee uit te leggen. Maar deze is echt om op te eten. Maar je moet hem wel verdienen: Eerst goed natekenen; dan mag je één hap nemen en weer natekenen; vervolgens nog eens een hap en een tekening; en tenslotte mag ie op tot de kroes, die tenslotte ook nog eens wordt afgebeeld. Zo komt een mooi vierluik tot stand, dat een proces vertoont.

De eerste groepen vinden het fantastisch. “Wanneer mag ik in de appelhoek?”, zeuren ze. De kinderen die de appel helemaal aan het opeten zijn, gaan met opzet uitvoerig kauwend en smakend voor diegenen staan, die nog niet zijn geweest. Gaandeweg ontstaat er ook een mode: de kroes ook nog opeten, zodat je aan het eind alleen maar een steeltje en wat pitten hoeft te tekenen.

Voor de laatste groepen is de lol er eigenlijk al af. Totdat een tekengroep onderbroken wordt door een les bewegingsonderwijs. “Ik laat hem liggen tot ie bruin is”, zegt een pienter manneke, op zijn kroes wijzend. Na de gymles rennen ze naar de appelhoek om te zien of de kroes al smerig genoeg is om na te tekenen.

Het modeltekenen, hierboven met een appel, is natuurlijk op tal van manieren uit te werken. Een leraar gaf met succes deze opdracht:

Alles in het lokaal

De leerlingen gaan een tekening maken.

In de tekening gebruik je alle voorwerpen in het lokaal om een nieuw bouwwerk te maken.

- Maak een tekening met alle voorwerpen uit het lokaal.
- Teken een bouwwerk van deze voorwerpen.
- Gebruik de kleuren van de voorwerpen in je tekening, zodat ze goed herkenbaar zijn.

Kijken, verwoorden, luisteren... en daar steeds beter in worden. Zo bijvoorbeeld:

Tekenopdracht

Zorg voor voldoende kunstansichtkaarten van portretten en/of stillevens.

De kinderen gaan twee aan twee tegenover elkaar zitten.

Het ene kind krijgt een ansichtkaart met daarop afgebeeld een eenvoudig portret (schilderij) van persoon met liefst een eenvoudig voorwerp. Of... Een eenvoudig stilleven.

Het ene kind bekijkt de kaart goed en beschrijft wat hij ziet. Het andere kind luister goed en tekent wat hij hoort. De ervaring is dat kinderen heel goed en precies moeten beschrijven over wat ze zien en woorden gaan vinden om de ander duidelijk te maken wat ze moeten tekenen. De tekenaar moet de woorden omzetten in beelden.

Na 7 à 10 minuten mag de beschrijvende leerling de kaart laten zien. De verrassing is vaak groot. Ohhh, ziet het er zo uit! Als je

daarna de rollen omdraait merk je dat de kinderen al veel beter weten wat ze moeten vertellen en verwoorden om de ander duidelijk te maken hoe hij dingen kan tekenen.

Ze leren van deze opdracht enorm kijken, verwoorden en luisteren, taal omzetten in beelden, beeld omzetten in taal.

Hoe gewoon is het gezicht van een kind in de klas als je er echt goed naar gaat kijken?

Koppen kijken

In de klas zet ik de kinderen twee aan twee tegenover elkaar, met ieder een karton met daarop een vel tekenpapier. Ze kijken elkaar strak aan en tekenen elkaars portret met potlood zonder dat ze de punt van het papier halen. In één lijn. Ze kijken niet op hun papier maar alleen naar elkaar.

Als de kinderen klaar zijn laten ze de werkstukken aan elkaar zien.

De werkstukken lijken op een bepaalde manier wel op de geportretteerde.

Bespreek het werk.

Waar doet het portret je aan denken.

Vind je het portret op jezelf lijken?

Wat vind je goed gelukt?

Was het moeilijk om te doen?

Gewone dingen kunnen ongewoon worden als je bedenkt wat er gebeurt als ze er niet zouden zijn. In dit verhaal een stad zonder pleinen. Maar kan de vraag 'wat gebeurt er als dit er niet was' niet over alles worden gesteld?

Een stad zonder pleinen

Wat missen de mensen in een stad zonder pleinen? De kinderen noemen op wat ze missen. (Uit eigen ervaringen op een plein.) Bijvoorbeeld kermis, de zon, afspreken met iemand anders. Waar spreken de mensen uit deze stad zonder pleinen af, waar staat de kermis? Oplossingen worden gevonden. Het beeld van deze stad ontstaat.

De stad zonder pleinen. De stad zonder liefde. De stad met 1000 torens. Bedenk zelf een stad waar iets eigenaardigs mee is. Hoe ziet die stad eruit? Hoe zien de gebouwen eruit? Hoe leven de mensen in jouw stad zonder liefde? Fantaseer en schrijf er over, teken de stad. (Gebaseerd op het boek 'De onzichtbare Steden' van Italo Calvino.)

5. Oppakken waar kinderen zelf mee komen

Een onderdeel van educatief repertoire dat ogenschijnlijk voor durf-
allen onder leraren is. Maar het hoeft niet tot waaghalzerij te leiden.
Oppakken waar kinderen zelf mee komen, lukt niet als je een van te
voren bedachte kant-en-klare les wilt uitvoeren (waar in het algemeen
gesproken uiteraard niets tegen is). In de verhalen bij dit onderdeel van
repertoire zie je hoe plezierig het is, of kan zijn, om te improviseren
met iets waar kinderen zelf mee komen.

Het is niet bekend of de lerares in het onderstaande verhaal een les had
voorbereid, maar zij neemt in elk geval de tijd om te zien of de kinde-
ren met iets komen. De lerares zet iets neer... en wacht af.

Levende poppen

Buiten was het grijs en het miezerde. De kinderen uit groep 5 /
6 kwamen binnen voor hun theaterles. Ze gingen tikkertje doen
tussen de blokken die al waren klaargezet.

Een meisje klom op een blok en ik zette hele rustige muziek op
van Kitaro.

Het meisje deed alsof ze in slow motion bewoog. Ik wees de
andere kinderen op haar bewegingen, wat zou ze aan het doen
zijn?

Een kind verzon dat het een pop was die langzaam tot leven
kwam. Dat wilden de andere kinderen ook wel zijn. We zetten
nog meer lange blokken verspreid over de vloer en alle kinderen
verzonnen een eigen manier om erop en eraf te komen. Elke pop

kreeg een eigen karakter. Ze ontdekten steeds meer verschillende manieren om in slow motion van de blokken af te komen. De hele les draaide om die poppen die tot leven kwamen.

Je hebt met de andere leraren van de school een project gepland. Dat kost tijd en moeite. Zou er iets zijn dat je ertoe kan brengen het project niet uit te voeren? Hoe ontstaat onderwijs dat nog mooier is dan een schoolproject?

Boomhut vervangt schoolproject

Wegens ruimtegebrek kreeg mijn groep een vide in de klas. Feest bij de kinderen maar de vide was nogal saai vonden ze.

‘Nou hoe gaan we dat dan veranderen?’ Was meteen mijn vraag. ‘Dit is onze/jullie groep en hoe moet het er dan uitzien? Ik help jullie om dit in het echt te gaan maken.’

Er werden ontwerpen op papier getekend en o.a. van blokken, kurk en takken werden modellen gemaakt.

Geen nieuw schoolthema voor ons. Wij gingen aan de slag met onze vide!

Met de groep besloten we om er een boomhut van te maken. Tijdens het hele ontwerpproces werden alle tekeningen aan de vide vast gemaakt en de modellen in de buurt gezet. Zelfs kinderen uit de andere groepen hadden wel tips (ontwerpen), ouders kwamen met materialen aanzetten. Takken, boomstronken, oud hout en zelfs afgedankt gereedschap vulde ons lokaal.

Ouders werden weer kinderen en kinderen voelden zich grote mensen.

Wat hebben we nodig?

Hoe meten we het op?

Hoe boor je gaten en zaag je houten planken? Ik daagde ze lekker uit en hielp met het verwezenlijken van hun plannen.

Alle vragen werden opgeschreven en kinderen en ouders gingen met elkaar in overleg wanneer wie wat kon doen.

Er werden timmerlessen gegeven, kinderen leerden gaten boren. Ze leerden meten met een meetlint, duimstok, nieuwe woorden vlogen ons om de oren. Wat een prachtig project. Wat een verdieping. Letterlijk en figuurlijk.

De lerares in het volgende verhaal heeft aan een enkele uitroep van een kind al genoeg om aan het improviseren te gaan. Toch heeft zij wel van te voren een lesdoel bedacht, en zich daar ook aan gehouden.

Juf ik kan de Chachacha!

Onlangs was ik op een basisschool in Vught en hospiteerde daar bij een muziekles aan groep die/vier, gegeven door Esmee.

Doel van de les was om op een onderzoekende wijze kennis te maken met de klankeigenschappen van het door de school nieuw aangeschafte instrumentarium en met Esmee als dirigent. Esmee had zich voorgenomen om in te haken op (muzikaal) materiaal wat vanuit de leerlingen zou komen.

Voordat Esmee ook maar kon beginnen stak een meisje haar vinger op en kon niet wachten met haar boodschap: "Juf, ik kan de chachacha!"

Vanaf dat moment ging de hele les over het ritme van de chacha-cha! De leerlingen hebben vol overgave gedanst op dit ritme, het ritme is op allerlei instrumenten uitgevoerd, er is alleen gemusiceerd en samen, er is geïmproviseerd, er zijn namen gezocht die bij het ritme passen, lettergrepen zijn geteld, er is het prentenboek bekeken dat de groepsdocent aan het voorlezen is, daaruit is een klankverhaal ontstaan dat de leerlingen, na klankonderzoek van de instrumenten, al musicerend hebben meegespeeld. etc. etc. Er is gewerkt aan klank, vorm en betekenis, er waren activiteiten in de 5 domeinen, er is vakoverstijgend gewerkt en de leerlingen hebben ontdekt, gecreëerd en gereflecteerd!

Leuk zou het zijn om eens met een groepje leraren te bedenken wat lerares Esmee had kunnen doen als niet direct en spontaan een aanleiding voor de improvisatie was ontstaan. Dat zou een mooi begin kunnen zijn voor het verzamelen van meer verhalen. En je zou meteen het volgende vermoeden kunnen toetsen: leraren improviseren veel vaker dan zij denken en laten daar vakmanschap bij zien dat met de zojuist vertelde verhalen nog nauwelijks in beeld is gebracht.

6. Perspectief bieden

Leraren die ‘perspectief bieden’⁷⁾ op hun repertoire hebben, hoeven kinderen niet meer voor afzonderlijke lessen te motiveren. Er is de kinderen iets in het vooruitzicht gesteld, dat hen langere tijd motiveert om actief aan het uitzoeken en onderzoeken te gaan – en als leraar hoef je dat alleen maar in banen te leiden. Waar werken kinderen graag naar toe? Of: waar werkt dit kind graag naar toe?

De naam ‘perspectief bieden’ en het daarna ondernomen onderzoek naar uitwerkingen begon met dit onderwijsverhaal .

De tas van Trudy

Trudy is een regelmatige invalster bij de kleuters in groep één en twee. Elke keer als ze naar school komt, heeft ze een tas bij zich. Altijd zit er iets in dat voor de kleuters aantrekkelijk is. Een prentenboek bijvoorbeeld, of een paar grappige fluitjes. Meestal neemt Trudy gewoon iets van thuis mee, iets wat daar de aandacht trok. Vorige week bevatte de tas een felicitatiekaart die ‘happy birthday’ zegt als je hem open doet. Zo’n kaart is een wonder als je hem voor het eerst ziet.

Vandaag slepen de kinderen, net als altijd, de tas om een uur of tien ’s morgens de kring van stoeltjes in, waar de opening van de tas plaats zal vinden. Twee kleuters hebben een klein complot gesmeed. Eentje is er met grote ogen van ondeugendheid op Trudy’s stoel gaan zitten en de ander heeft de tas niet bij die stoel, maar aan zijn eigen voeten gezet. Nu maar met z’n allen kijken wat Trudy gaat doen. Pret van kleine mensen is om van te genieten natuurlijk.

Net voor de tas open gaat, roept een van de kleuters heel hard: “Happy birthday to you!”. Het is Engels, maar het slaat op wat al een week eerder is gebeurd. Het is altijd spannend als de tas open gaat. Ook al voert Trudy er geen geheimzinnige rituelen bij op en praat ze zonder mysteriescheppende stemverbuigingen.

Het gevolg van de tas is dat de kleuters naar Trudy uit gaan zien. Trudy-dagen zijn bijzondere dagen. Op een Trudy-dag ben je liefst niet ziek. Op een dag was een van de kleuters wel ziek, maar weigerde het te zijn. Deze kleuter wilde, na onderhandeling, alleen in bed blijven als zijn moeder naar school zou bellen om te informeren wat er deze keer in de tas zat. Wat z'n moeder dan maar deed. Zij wilde meteen weten wat er in vredesnaam gedaan was om haar kind zo gretig te maken om naar school te gaan; met haar andere kinderen had zij dat wel eens anders meegemaakt.

Perspectief kan een krachtige motor van een leerproces zijn. In dit onderwijsverhaal gebeurt zelfs iets dat onmogelijk werd geacht, namelijk Arie leren lezen. Het geheim is dat hij het zelf gaat doen.

Arie's rijbewijs⁸⁾

Voortgezet speciaal onderwijs. Arie, zestien of zeventien jaar oud, kan niet lezen. Of althans, hij heeft in zijn hoofd gezet dat hij niet kan leren lezen. Het is vaak genoeg geprobeerd. Om het vanuit de Russische leerpsychologie te zeggen: Arie heeft een oriënteringsbasis op lezen van hier tot aan de evenaar. Alles wat maar aan methodes beschikbaar was, is in de loop van jaren op hem uitgeteerd. Maar hij kan het nog steeds niet of nauwe-

lijks. De boekjes waar Arie nu mee moet leren lezen zijn voor jonge kinderen gemaakt. Dus daar gaat voor Arie geen enkele motivatie van uit. De zaak lijkt vast te zitten.

Arie loopt stage op een boerderij. Af en toe mag hij op de tractor zitten en hooguit een rondje over het erf rijden. Dus vraagt Arie's lerares: "Arie, zou jij niet je tractorrijbewijs willen halen?" En dat wil hij zeker, heel graag zelfs! Gelukkig is er een boekje over hoe je je tractorrijbewijs moet halen en later komt er een boek met theorie. Lange tijd is Arie niet bezig met leren lezen, maar met het halen van zijn tractorrijbewijs; hij heeft behoorlijk wat hulp nodig bij al het lezen dat daarvoor nodig is, maar het is hulp waar hij zelf om vraagt. En weet je wat? Hij heeft het gehaald. De dag waarop Arie zijn tractorrijbewijs haalde was een feestdag.

'Perspectief bieden' is repertoire waarvan sommige mensen vinden dat het 't allemooist denkbare onderwijs oplevert. Het onderstaande verhaal werd verteld als antwoord op het verzoek 'schrijf je mooiste onderwijsverhaal op'. Ben je het ermee eens, bevat 'het schoolkamp' het mooiste denkbare onderwijs? (Zo niet, wat is jouw mooiste onderwijsverhaal? Er staan in dit boekje vast nog wel andere kandidaten voor de titel.)

Het schoolkamp⁹⁾

Groep 8 van basisschool 't Vlindertje in Utrecht. Het is september. Op deze school is het traditie dat groep 8 in mei een week op kamp gaat. Al jaren is dat naar kampeerboerderij 't Heerke in Ruinen. Die boerderij heeft binnen de school bijna mythische kracht: vanaf halverwege groep 6 leven de leerlingen bij wijze

van spreke al toe naar het kamp naar het 't Heerke. Al jaren worden de kinderen door ouders heen en weer gereden. Kortom: het draaiboek voor het kamp is er en ligt al jaren vast. Juf Marja heeft ruime ervaring in groep 8 en het kamp kent ze ook al lang.

In september komen de leerlingen met vragen over het kamp. Ze hebben er zin in. Dan besluit Marja het dit keer anders te doen. Ze zegt tegen de leerlingen dat het altijd een geweldig kamp is, maar dat het wel nog even georganiseerd moet worden. Daar zijn ze even stil van...

Dan gaan ze aan de slag. Eerst inventariseren ze in de klas wat er zoal moet gebeuren. Daarna verdelen de kinderen de taken.

Van september tot mei zijn de leerlingen, uiteraard in vlagen van enthousiasme (dus niet elke week verplicht een uurtje, maar slimmer georganiseerd) bezig met het organiseren van het kamp. Ze merken niet dat ze allerlei dingen leren. Marja zorgt er voor dat ze schrapt uit de methode wat niet meer nodig is en juist benadrukt wat ze kunnen gebruiken.

Het volgende verhaal lijkt op het eerste verhaal 'Trudies tas' en lijkt iets te bevatten dat zeer aantrekkelijk is voor aanstaande leraren. Nu maar hopen dat dit boekje niet al te bekend wordt, of in elk geval dat leraren-in-opleiding verstandig genoeg zijn om niet allemaal met tassen en koffers naar de stageschool te gaan! Hoe mooi dat ook kan zijn...

De koffer van de meester

Bij de lessen in groep 1/2 ging ik steeds uit van een koffer die ik elke stagedag meenam. De koffer was een sterk uitgangspunt

bij mijn lessen naast de lessen van de juf (mijn mentor) en goed afgestemd op mijn activiteiten bij de kleuters. Tevens verbeeldde de koffer voor mezelf en ook voor de kleuters de gastrol die ik ‘speelde’ als stagiair bij hun in de groep. Al snel was ik voor de kleuters de meester met de koffer. ‘Meester, heb je de koffer weer bij je?’ Bij al mijn lessen heb ik deze koffer steeds ingezet. Zo kwam er een keer een spannende schatkaart uit de koffer. De kleuters moesten eerst op zoek naar de drie geheime woorden door goed te kijken wat er op een drietal plaatjes stond afgebeeld, van boven af gefotografeerd. Fiets, boot, katten. Deze drie woorden moesten ze eerst op het papiertje schrijven en daarna hardop roepen, dan pas zou de koffer open gaan (een korte omschrijving van mijn zelfontworpen les “Het Hoge Tekennannetje”).

Bij taallessen kwam er bijvoorbeeld een letter uit de koffer. De letter(greep) ee zat dan onder het zand op de bodem van de zee (in de koffer). Arie de Letterkanarie (onderdeel van lesmethode Villa Letterpret) dook dan onder water om de ee op te duiken.

Bij rekenen had ik een grappig aapje, dat altijd langs kwam. Slaapaap heette hij. Ik vertelde dan dat ik eigenlijk Rekenaap uit had genodigd om mee te komen, maar die was zo druk met rekenen in het hele land dat Rekenaap Slaapaap meestuurde naar de kleuters om mij te helpen bij de lessen. Maar Slaapaap sliep natuurlijk altijd, liggend in de koffer. Voordeel van Slaapaap was dat ik de kleuters (in stilte) zelf aan het werk kon zetten met rekenen, omdat Slaapaap lag te slapen én dat ze heel stil moesten zijn, want Slaapaap wilde die ochtend lekker doorslapen. De koffer was dus telkens mijn uitgangspunt voor een pakkende,

boeiende introductie en speelde vaak de hele les een grote rol. Hieronder nog een uitgeschreven fragment van een les bij een voorleesmoment van het boek 'Kleine bever en de echo' om te laten zien hoe ik op verschillende momenten de koffer inzette.

De echokoffer

Ik zet mijn koffer midden in de kring. Het is een hele bijzondere koffer, let maar eens op...Ik roep "Haaaalo" in de koffer en luister dan aandachtig of ik iets hoor. Hé, wat vreemd, ik hoor niks, het blijft stil. Ik roep nog eens "haaaaalo!" Horen we nu iets? Ik luister weer aandachtig. (Dat gaat zo even door.) Op een gegeven moment zullen er kinderen zijn die "hallo" terugroepen. Hé, hoor ik dat goed? Een echo! Ja, mijn echokoffer doet het weer! Mijn vriendje is terug! Eens even kijken wat hij nog meer kan...Ik roep van alles in de koffer wat de kinderen vervolgens nadoen. De ene keer heel hard, de andere keer fluisterend.

Ik laat vervolgens enkele kinderen in de koffer roepen. Doet de koffer het nu ook?

Ik klap boven de koffer. Ik klap 1x, 2x, 5x... De kinderen doen dit na. Dan klap ik een aantal keer snel en de kinderen doen het na. Dan een aantal keer heel langzaam. Zo ga ik langzaam naar het klappen van een simpel ritme.

Als dat lukt, mogen de kinderen één voor één weer in de koffer/put klappen en klapt de groep het ritme na.

Perpectief ontstaat in het volgende verhaal bij opdrachten voor creatief schrijven.

De afwezige leerling

In het lokaal staat een lege stoel met tafel. Het is de plek van een (fictieve) leerling die er nooit is. Hij is altijd afwezig en hij heet...Benny. Wat zou Benny op dit moment aan het doen zijn? Waar is hij nu? Om maar niet naar school te hoeven bedenkt Benny elke dag een smoesje. Het zijn briefjes met altijd een titel en een kort verhaal. Aan het begin van de week zijn er in de klas vijf titels te lezen op het bord. Wie weet de smoes van Benny deze dag. Een 'aanwezige' leerling kiest een titel en maakt er een verhaal bij. Improvisatie. Titels die ik gebruikt heb zijn bijvoorbeeld: 'Gevangen in een andere tijd' en 'De avondtrein zonder spoor'. Aan het eind van de week zijn alle titels gebruikt en is het Benny weer gelukt om de hele week niet naar school te komen! Spannend is ook om in het laatste van Benny te kijken...

'Perspectief bieden' en creatief schrijven... zouden er dan niet ook bij andere vakken toepassingen zijn? Hoe ziet 'perspectief bieden' er uit als je het bij het rekenonderwijs toepast? En bij aardrijkskunde, en ...

7. Het anti-Paashaasreperoire

Oftewel: Hoe wék je de bewondering van ouders?

Soms wil je als leraar dat kinderen iets maken dat zij cadeau kunnen doen. Denk aan Moederdag, Pasen, e.d. In het ‘anti-Paashaas reperoire’ zie je leraren zoeken naar manieren om kinderen iets moois te laten maken, maar dan zonder dat alle producties er precies hetzelfde uitzien. En dat is ook heel goed bruikbaar als het geen Moederdag of Pasen is. Extra is hier nog: lukt het om de bewondering van ouders te wekken, ook voor producties die dat niet als vanzelf doen?

Het kind als ambassadeur van het creatief proces

Tijdens mijn lespraktijk als dwarsfluitdocent en AMV docent maakte ik geregeld mee dat veel ouders vinden dat je tijdens een muziekles vooral ‘noten moet leren’.

Bij de leerlingen hoorde ik dat na de les wel eens terug. Bijvoorbeeld als een ouder aan het kind vroeg: “En wat heb je geleerd?”
“Oh niks!”

Dat gaf mij het idee om de leerlingen ambassadeur te maken van hun eigen creatief proces. Ik liet hen ‘aanrommelen’ en onderzoeken, ervaren en benoemen. Zij gingen thuis uitleggen waarom we dat deden. Thuis lieten kinderen trots hun eigen gecomponeerde klanken horen. Het noten lezen kwam natuurlijk spelenderwijs ook goed en de leerlingen werden vrije, creatieve musici (met trotse ouders)

Volgens mij is zo iets dergelijks van groot belang bij het Anti paashaasreperoire . De resultaten van het creatief proces (bij-

voorbeeld de paarse paashaas) van kinderen moeten thuis natuurlijk wel met bewondering worden ontvangen! Dus als kinderen op school iets doen dat door ouders niet meteen begrepen wordt, maak kinderen dan ambassadeurs van het creatief proces.

Presentaties aan ouders bieden ook mogelijkheden...

Paradijs door Sam en Lieke

Dromen in mijn bed

Dat is doller pret

Dan droom ik over een koe

En die zegt boe (en die is meestal moe)

Dan ga ik naar het paradijs

En dan op reis

(En dan) met de trein naar Parijs!

Op school werd er in groep vier gewerkt aan gedichten. Maar hoe kun je daar nu iets van maken dat leuk is om naar te kijken en te luisteren? Die middag zouden de ouders komen kijken, dus de kinderen wilden er iets moois van maken.

De kinderen wilden er heel graag een rap van maken. Ze kozen één gedicht uit de gedichten die in de ochtend gemaakt waren. Het gedicht van Sam en Lieke. Toen vroeg ik of ze in groepjes alle plekken konden uitbeelden die in de rap kwamen. En vanuit de houdingen die ze hadden verzonnen mochten ze uitproberen wat ze allemaal met het gedicht konden doen. Alle kinderen gingen druk aan de slag met ritmes en herhalen en ook zingen, hard en zacht. Het was een kakofonie van geluid en beweging.

Aan het einde van de workshop lieten de groepjes het gedicht aan elkaar horen en zien en het publiek zat op het puntje van de stoel.

8. Verleidingen in de materiële leeromgeving aanbrenge

De materiële leeromgeving: dat is in deze verzameling verhalen vooral het klaslokaal. Je verandert als leraar iets aan de klas, legt iets neer, haalt iets weg... Traditioneel is dit iets wat vooral bij de kleuters gebeurt. Maar in onze verzameling verhalen zie je hoe leraren van alle groepen verleidingen in de leeromgeving aanbrenge, die aanleiding zijn voor uitzoeken en onderzoeken. Mooi om te doen, want dit lijkt een krachtig hulpmiddel voor het bevorderen van een onderzoekende houding van kinderen. Zeker bij kunst- en cultuuronderwijs, maar ook breder.

De kunst van het neerleggen¹⁰⁾

Visie kan benauwend zijn, gestolde woorden, als het vet op een afgekoelde bouillon. Af en toe moet je de ruimte nemen om kinderen opnieuw te ontdekken. Bijvoorbeeld door de kunst van het neerleggen te beoefenen.

Eerst een onderwijsverhaal waarin de kunst van het neerleggen wordt beoefend. Stel je voor, je ziet kleuters in je klas met een denkbeeldig stuur spelen, ze rijden in een even denkbeeldige auto. Dus geef je hen een hoepel, maar die is veel te groot om als stuur te kunnen dienen. Je zou eigenlijk een echt autostuur moeten hebben, bedenk je. Je vraagt vrienden en kennissen, maar die maken allemaal hetzelfde grapje. “Ik heb een stuur maar het zit vast in mijn auto.” Het duurt weken voor je bedenkt dat je naar een autosloper kunt gaan. Je vertelt de autosloper dat het stuur voor kinderen is en je krijgt gratis een prachtig houten stuur uit een sportauto mee.

Nu komt een belangrijke vraag. Hoe ga je het stuur in de klas introduceren? Het is intussen niet zomaar een stuur, je hebt er moeite voor gedaan; je bent er trots op of blij mee. Wat doe je? Ik stelde de vraag aan een zaal vol mensen en er kwamen veel feestelijke antwoorden. Vaak wordt het stuur onderwerp van een kringgesprek. Sommigen pakken het stuur in, als een kado. Anderen vertellen er een spannend verhaal bij. Een enkeling stelt zich voor om geheel verkleed als autocoureur de klas binnen te komen, met het stuur onder de arm.

Hier is het antwoord van Aly Liefhebber, indertijd inspirerend kleuterleidster te Enkhuizen. Aly legde het stuur niet opvallend in een hoekje van de klas, meer niet. Ze vond het heel spannend. “Ik moest naar de andere kant van het lokaal gaan en me aan een tafel vasthouden om niet roepen: ‘Er ligt daar een stuur, hebben jullie het al gezien?’” Een eerste kleuter ontdekt het stuur, loopt er een beetje bedremmeld omheen en gaat er voor de zekerheid een ander kind bij halen. Als er een paar kinderen bij het stuur staan, roept er een: “Aly, er ligt hier een stuur!” “Ja”, zegt Aly, “er ligt een stuur.” “Mogen wij ermee spelen?” “Ja, hoor”, antwoordt Aly zo neutraal mogelijk. Twintig minuten later is de hele klas een busreis begonnen. Het stuur is in een springkast gestoken en alle kinderen zijn onderweg naar Frankrijk. Aly geniet en meldt: “Ik had wel zes dingen bedacht die de kinderen zouden kunnen gaan doen, maar zoals steeds, zij zijn inventiever dan ik. Ik ben blij dat ik het stuur gewoon heb neergelegd.”

Als dit met een stuur lukt, kan het ook met minstens vijfenzeventig andere dingen. Toch? Ik vroeg het verschillende groepen aanstaande leraren en iedereen kwam elk afzonderlijk tot minimaal veertig. Lieve lezer, als je er even voor gaat zitten, kun je

zelf NU vast en zeker vijftwintig dingen verzinnen. Binnen zes minuten. Uiteraard verwijder je scherpe of gevaarlijke voorwerpen. Daarna begint de oefening in de kunst van het neerleggen. Kies een object van de lijst en leg het onopvallend in de klas. Zelf houd je zo lang als mogelijk tactisch afstand. Maar je kijkt goed. Zie het kijken als de test van een theorie. Breng eerst nauwkeurig onder woorden wat je verwacht dat kinderen zullen gaan doen, zodat je de theorie kunt testen dat kinderen inventiever zijn dan jij. Je bent nu met recht en reden een onderzoekende leraar, want je hebt hypothesen en een theorie. Dat is alles. Er waren aanstaande leraren die na deze oefening het licht zagen, en tot verwoording van een visie kwamen. Maar visie stolt snel...

Ongetwijfeld is een lijst te ontwerpen van zaken die eenmaal opgehangen of neergezet zonder meer voor verwondering zorgen.

Skelet

Tijdens mijn vakantie op Kreta, in een heel rustig deel van Kreta, heb ik tijdens mijn dagelijkse strandwandelingen een heel "skelet" van houtjes bij elkaar gesprokkeld. Het begon met een enorm "dijbeen" van aangespoeld olijvenhout, alleen het hoofd heb ik nooit gevonden.

Met een tas vol hout, verwonderde blikken bij de beveiliging, naar huis gevlogen. En thuis alles in elkaar gezet. Voor de grap opgehangen (levensgroot) aan de muur in de eetkamer. Mijn kinderen wisten wel beter maar alle vriendjes waren er heilig van overtuigd dat dit een echt skelet was. Gekscherend een tijdje volgehouden dat dit opa was die we weer hadden opgegraven. Het skelet meegenomen naar school en opgehangen in ons ate-

lier met de tekst: niets is wat het lijkt! Een tentoonstelling over leren kijken.

Prachtige reacties. Kinderen (en volwassenen) vinden het heerlijk om uitgedaagd te worden. Hun ogen zijn weer geopend voor de wereld om hen heen.

Objecten kunnen uiteraard ook binnen een lesontwerp aanleidingen tot onderzoeken zijn, zoals hieronder het geval is.

Onder een doek

Midden in het lokaal ligt een bordeauxrode, fluwelen doek. Daaronder heb ik allerlei voorwerpen gelegd die de spelers om de beurt mogen voelen. Ze moeten beschrijven wat ze voelen. Er liggen eetbare spullen uit de toko en onbekende vruchten en groenten van de markt onder.

Dan laat ik de spelers de vruchten en groenten bekijken en beschrijven wat ze zien.

Vervolgens stel ik ze de volgende vragen; Stel dat die groente of die vrucht een planeet / landschap was, hoe zou het zijn om daar te leven? Wat doe je in zo'n omgeving? Wat voor soort mensen of dieren zouden daar wonen?

Ze gaan in kleine groepen een scène / ontmoeting spelen die ook in niet bestaande taal mag zijn of gezongen.

Omdat sommigen nog nooit een granaatappel hebben gezien worden ze erg nieuwsgierig naar de smaak ervan. En dus pellen we de granaatappel en beschrijven ze hoe die proeft.

De omgeving bevat niet alleen objecten, ook geluiden! Het onderstaande verhaal wordt verteld door een onderzoekster die ook leraar is, en betreft een onderzoeksproject. De essentie lijkt ook zonder die context inspirerend. Een geluidenjacht. En daar muziek van maken. Muziek met zelf bedachte instrumenten. Foto's als partituur voor een muziekstuk. Zijn er nog meer essenties uit het verhaal op te diepen?

Sven en de houtmuziek

Twee jaar werkte ik 6 maanden (januari-juni) in twee kleuterklassen op een basisschool. De rest van het schooljaar werd besteed aan studie en het ordenen van al ons materiaal. Het belangrijkste aspect van het project is namelijk, dat er zo zorgvuldig mogelijk wordt gedocumenteerd wat er precies gebeurt tijdens de muzieksessies.

Ik wil dit verhaal toespitsen op één jongetje, Sven (toen 5,5 jaar oud). Hij zat in groep 2 in het voorjaar van 2012. Maar ik moet eerst een beetje context van het gehele project geven. Na enkele 'vrije' muzieksessies met de hele klas bleek in het nagesprek met de juf dat wij beiden vonden dat de groep weliswaar aan het musiceren was, maar dat er een gezamenlijke noodzaak, een drive voor verder onderzoek, ontbrak. Wat als we een thema zouden introduceren, dat de kinderen nauw aan het hart ging, waar zij als groep muziek-onderzoek naar zouden kunnen doen?

We besloten dat dit het beste een plek zou kunnen zijn, waardoor we deze fysiek zouden kunnen bezoeken en de plek en zijn geluiden zouden kunnen leren kennen. Op 5 minuutjes lopen van de school lag een moerasgebiedje, dat Ratteneiland heet.

Een tot de verbeelding sprekende plek! Diezelfde dag ging ik op onderzoek uit, om te kijken of de paden veilig genoeg waren om met een kleuterklas te betreden. Met wat extra ouders als begeleiders zou dit geen probleem moeten zijn, was de conclusie.

De volgende week trokken we eropuit, waarbij we de kinderen de opdracht meegaven vooral te gaan luisteren wat er allemaal te horen viel op het ratteneiland. De resultaten verschilden enorm; van fantasie-geluiden: “ik hoorde hele grote ratten!” tot natuurgeluiden (de wind, het ruisende riet, de golven in het water, vogels) en zelfgemaakte geluiden: takken in het water gooien, trommelen op boomstammen, met een stok door het riet zwaaien, vogels nadoen, in de modder stampen.

Een aantal weken lang zijn de kinderen, ook terug op school, niet af te remmen in hun enthousiasme over ‘hun’Ratteneilandmuziek. We gaan verschillende keren terug naar het eiland om nieuwe geluiden te verzamelen, en in tegenstelling tot de eerste keer mogen ze nu ook dingen mee terug naar school nemen. Sven en zijn groepje hebben uitgebreid gedrumd op een boomstam en nemen heel veel takken mee terug naar school. Ook hebben ze veel takken in het water gegooid, waaronder een hele grote.

Dan, op een middag in het muziekatelier, (er zijn inmiddels 5 groepjes met een eigen onderwerp, Sven zit in de hout-groep), gebeurt dit:

- Sven luistert met zijn vriendjes naar de mp3 speler met alle houtmuziek die ze tot dan toe hebben gemaakt.
- Ze zingen hun zelfgeschreven liedje “Eksalaja”, dat ze al eer-

der op een bankje buiten op het Ratteneiland zongen, zichzelf begeleidend op takken.

- De vriendjes gaan terug naar de klas, maar Sven blijft hangen. Hij is nog niet klaar.
- Ik stimuleer hem door naar zijn verhaal over vissen te luisteren, ik vraag geïnteresseerd door en onderbreek hem niet. Als ik voorstel om daar een liedje over te maken, zegt Sven: Nee, nu eerst even over Moederdag. En zingt een zelfgemaakt moederdagliedje.
- Dan geef ik hem een ritme terug van een liedje “Eksalaja” dat hij samen met zijn vriendjes heeft bedacht en samen spelen we dat met takken en instrumenten.
- Ik ga naar een ander groepje en laat Sven alleen. Een assistent filmt hem, maar er is geen interactie met degene achter de camera. Doordat we overal opname-apparatuur hebben zijn de kinderen hier zo aan gewend dat hij zich alleen waant.
- Sven gebruikt de foto’s, die we eerder op Ratteneiland maakten, als partituur voor nieuwe korte muziekjes.
- Per foto zoekt hij zorgvuldig een voorwerp of instrument uit en speelt hierop.
- Aan het eind van de les herhaalt hij dit voor de andere kinderen.

Even hebben we gedacht aan het uitwerken van repertoire met de titel ‘dansen voor dummies’, maar het kwam er niet van. Het idee zat in de vraag: zou dansonderwijs ook goed gegeven kunnen worden door leraren die zelf niet goed kunnen dansen? Je zou dan moeten kunnen laten zien dat zelfs een Houten Klaas dansles kan geven. Stel je bent min of meer van hout als het op dansen aankomt. Zou je de onderstaande les kunnen geven?

De afstandsbediening

Ik neem een afstandsbediening mee van een dvd-speler en leg die neer in de klas. Wat heeft dit nu met dans te maken, vragen de kinderen zich af, gaan we een filmpje kijken?

Nee, we gaan meteen beginnen.

Ik zet de muziek aan en laat de kinderen zich verplaatsen door de zaal, kriskras door elkaar. Huppelen, galop, springen, trippelen, enz.

Dan pak ik de afstandsbediening en druk op de pauzeknop (ook stop ik de muziek). De kinderen staan stil. Dan vraag ik wie er nog meer knoppen weet en wat de knoppen op de afstandsbediening betekenen. Pauze, snel vooruit of achteruit wordt er geroepen.

Dan pak ik de afstandsbediening en vraag aan de kinderen hoe ze bewegen als ik de snel vooruit, pauze en slowmotion indruk. Na deze oefening leer ik de kinderen een combinatie van 4x8 tellen aan.

De groep wordt in drieën gedeeld:

Groep 1 krijgt de opdracht de combinatie te veranderen met de pauzeknop

Groep 2 krijgt de opdracht de combinatie te veranderen met de slowmotionknop

Groep 3 krijgt de opdracht de combinatie te veranderen met de fast forward/ vooruitspoelknop

(Achteruit spoelen en repeat zouden ook nog kunnen.)

De kinderen laten elkaar zien wat ze hebben gemaakt. Ook een idee is om niet van elkaar te weten wat de opdracht was zodat de andere kinderen moeten raden welke knop van de afstandsbediening het is. De volgende opdracht zou kunnen zijn om de combinatie met alle drie de knoppen na elkaar uit te voeren.

Om de dans in het groepje gelijk te krijgen moeten de kinderen afspreken welke beweging veranderd moet worden en hoe lang de beweging/pauze duurt. Best wel moeilijk om dit democratisch te doen...

Moelijk? Er zit wat vakkennis in 'na deze oefening leer ik de kinderen een combinatie van 4x8 tellen aan'. Is te achterhalen wat dit betekent? Is de les nu te doen? Als het niet lukt, kun je het resultaat altijd nog gymnastiekonderwijs noemen :))

Heel andere vraag. Is een vol klaslokaal verleidelijker dan een leeg lokaal? We weten van kleuterleraren die het jaar met een praktisch leeg lokaal beginnen en er vervolgens een steeds rijkere leeromgeving van maken.

Iemand zegt: "Ik pleit voor de week van het lege lokaal. Start bijvoorbeeld met een aantal blokken en je zult zien hoe snel inspiratie en onderzoek ontstaan". Er is helaas geen onderwijsverhaal bij deze uitspraak. Wie kent er een?

9. De geplande lesstructuur loslaten (of niet hebben in avontuurlijk onderwijs)

Ter illustratie van dit onderdeel van repertoire ga je op bezoek bij twee avontuurlijke leraren. Avontuurlijke leraren zijn leraren die hun planning als het ware ter plekke maken en zeggen dat zij ‘alles uit de kinderen’ laten komen. In werkelijkheid doen deze leraren zelf ook heel veel.

In het nu volgende verhaal zie je een leraar aan het werk die meegaat in waar de kinderen betrokkenheid bij tonen; zij probeert daar het uiterste aan leren en onderzoeken uit te halen. In zekere zin krijg je daar zwalkend onderwijs van. Hieronder wordt eerst een gepland schoolproject aan de kant gezet als de kinderen eerst en vooral in mummies geïnteresseerd blijken. Daarna gaat het van mummies naar ‘inpakken’, dan naar de kunstenaar Christo en de mogelijkheid bijna alles in te kunnen pakken. Is dat onderwijs dat van de hak op de tak springt, onderwijs waarin de rode draad ontbreekt? Of worden rode draden van goud als je zo belangstelling van kinderen aan het uitdiepen bent?

De mummie van Christo

Tijdens het verkennen van een nieuw thema in de onderbouw merk ik al gauw dat de betrokkenheid van mijn groep geheel niet bij het thema ligt maar de kant opgaat van mummies. Ik besluit een mini-les over de oorsprong van mummies te geven. De mini-les groeit uit tot een week lang het oude Egypte verkennen. In PowerPoints laat ik o.a. hiërogliefen zien en de rituelen rond de dood waar mummies letterlijk en figuurlijk in allerlei vormen terug komen. De kinderen verwonderen zich erover dat ook katten en andere dieren ingepakt worden. Ze gaan zelf aan de slag en pakken de knuffels en de pop uit de huishoek in. Tij-

dens buitenspelen spelen ze faraoetje, Toetanchamon in een kist, met gekruiste armen, en er verschijnen hiërogliefen op de stoeptegels van het schoolplein.

In een kringgesprek filosoferen we over de rituelen van de Egyptenaren rond de dood. Spullen worden meegegeven naar het hiernamaals en zo komen er verhalen los wat iedereen mee zou willen nemen als je dood bent. "Ik wil de auto van mijn vader mee dan kan ik lekker crossen over de wolken." "Maar dat kan niet ingepakt worden, dat is veel te groot."

Ik laat, op dat moment, een plaatje zien van een ingepakt kasteel van de kunstenaar Christo (lang leve het digibord!). Alles kan, roep ik vaak (en ik help jullie daarbij). Totale verbijstering. "Dan kan je alles inpakken!" De volgende dag laat ik in een PowerPoint werk van Christo zien en vertel ik zijn gedachten achter zijn kunstwerken, waarom hij dingen wil inpakken. Er gaat een wereld voor ze open..

De Egyptenaren zijn niet meer zo interessant en de kinderen gaan onderzoeken wat ze allemaal kunnen inpakken en hoe. Met welke materialen. Maar ook waarom ze iets willen inpakken. Ze schrijven verhalen bij de ingepakte voorwerpen. In de kring wordt gesproken over de inpakkunst in de klas. Maar ook: wat is dan kunst? Is de ingepakte auto kunst of om mee te nemen naar de hemel?

"Kan je lucht inpakken?"

"Ja, dat is een ballon!"

Ik merk dat de kinderen gefascineerd raken door de vormen die ontstaan als ze iets inpakken. Waarom het er is of waarvoor je

het gebruikt doet er steeds minder toe. Dit moeten we aan iedereen laten zien! De klas wordt omgebouwd tot een museum, met entreekaarten en iedereen mag komen kijken (afsluiting van ons thema). De klas ligt een week lang vol ingepakte voorwerpen, zelfs de deur is ingepakt. Bezoekers vinden het leuk om te raden wat het allemaal is. Er worden rondleidingen gegeven waar kinderen vertellen over het werk van Christo.

Er is op een ochtend zelfs een levend kunstwerk! Een meisje heeft zich met wc-papier laten inpakken en is, heel stil, twee uur lang op een stoel gaan zitten. "Ik hoef geen fruitpauze want ik kan toch niet eten, maar ik wil wel om twaalf uur naar huis nadat mama mij heeft gezien." Er komt een bordje bij te liggen: 'De levende-kunstenaar-mummie, nu zie je mij anders'.

Sindsdien vertel ik vaker (op verzoek) wat over een (bekende) kunstenaar of kunstwerk en leer ik de kinderen anders kijken naar de wereld om hen heen. "Ik zie nu veel meer, juf!" "Ik zie alles!" Ik vind het prachtig om de fantasie te prikkelen en de kinderen de ruimte te geven om te filosoferen over kunst. De sfeer is veilig en ze praten vrijuit en ronduit. Iedereen mag anders denken en daar wordt met respect naar geluisterd. Knap voor een groep van vijf en zes jarigen.

Nog zo'n verhaal. Het is veel te kort. Kan ook een veel te kort verhaal inspirerend zijn?

De pizzakoerier

Hoe ziet de brommer van een pizzakoerier eruit? Mijn leerlingen willen 'pizza's' in de andere groepen bezorgen vanuit hun

restaurant in de klas.

Ik leer ze hoe ze een telefoongesprek moeten voeren en zelf bel-
len ze onze plaatselijke pizzeria op voor een afspraak.

Een pizzakoerier met brommer komt echte pizza's in de klas be-
zorgen, zijn brommer wordt uitgebreid bekeken , door vooral
de jongens.

Kinderen willen niet meer in de bouwhoek spelen maar in het
restaurant. Ze willen een brommer bouwen en pizza's gaan be-
zorgen. Binnen een week hebben ze een kar in elkaar gezet en
sjezen ze over het schoolplein naar de bovenbouw. Ze hebben
geleerd hoe ze met geld om moet gaan, hoe ze moeten afreke-
nen en geld terug moeten geven. De beste rekenaar in de groep
beheert de portemonnee.

Er wordt gerekend, geschreven, getekend, er worden gesprekken
gevoerd, er worden ontwerpen gemaakt, enzovoort, dit project
is door de kinderen zelf bedacht en uitgevoerd. Ik ben ervoor
om ze te ondersteunen en ze bij te sturen.

10. Laten aanrommelen, in de goede zin van het woord

Aanrommelen in de goede zin van het woord¹¹⁾ is: verkennen, uitproberen, exploreren, aftasten, e.d. Dat zijn normale, en goede, leeractiviteiten. Onderzoekers lassen vaak aanrommelperiodes in, al zullen ze het misschien niet zo noemen. Aanrommelen is dan de fase waarin je een onderwerp in allerlei richtingen verkent of proeft aan veronderstellingen. Dat kan in je klas ook, als je dat wilt.

De tegenhanger van het aanrommelen-in-de-goede-zin-van-het-woord is het aanrommelen dat ontstaat bij werk dat als vrijblijvend wordt ervaren. Dan is de opdracht een ‘doe maar wat, zie maar, maak maar wat’ opdracht geweest. Een soort anti-repertoire. Dat wil je natuurlijk niet in je klas.

Je zou kunnen zeggen dat aanrommelen een eerste fase is. Er moet daarna een tweede of derde fase komen waarin het aanrommelen zich ontwikkelt tot meer gericht onderzoek. Een andere redenering is: wie iets vaker doet, wordt er vanzelf beter in. Dan worden kinderen al aanrommelend beter in wat zij doen.

De ontwerpersvraag bij de onderwijsverhalen is daarom niet alleen hoe jij zinvol aanrommelen kunt stimuleren (en of je dat wilt). De vraag is ook wat daarna gebeurt. Wat is de volgende stap?

Graffiti

Er komt een kunstenaar op school, een echte graffiti kunstenaar. Buiten in het gras naast het plein zet hij grote borden neer, met daarnaast kratten vol spuitbussen met verf. “Hier staat het, alles wat je nodig hebt voor graffiti kunst”, zegt hij tegen de kinderen, “ga je gang.”

Is dit nu aanrommelen in de goede zin van het woord? Of is het een soort *laissez faire* opdracht, een ‘doe maar wat, zie maar, maak maar wat’-opdracht? Je kunt het zien als je naar de kinderen kijkt die aan het werk zijn. Zie je verkennen, uitproberen, aftasten, ..., het begin van onderzoek? Of zie onbetrokken vrijblijvendheid, hier van het type ‘we spuiten maar wat.’ Het zal niet moeilijk zijn het verschil te zien. Aanrommelen kan ook in een geplande opbouw vorm krijgen, zoals hier:

Lettervormen

In dit verhaal zien we een leraar die met een persoonlijke opening op haar repertoire heeft. “Ik begin met een korte beeldende introductie van eigen werk. Zo laat ik kinderen mijn eigen liefde voor typografie en verschillende druktechnieken zien. Meteen wordt zo de link gelegd naar de opdracht om zelf een nieuw lettertype te ontwerpen. We beginnen met een beschouwing van de letter B in verschillende verschijningsvormen. De kinderen maken voorbeelden met plakaatverf. Er zijn meteen al mooie vormen bij. Dan geef ik een korte technische uitleg. Daarna gaan de kinderen eigen vormen maken.”

In het volgende verhaal staat ‘meteen doen’ hoog in het vaandel van het onderwijsontwerp. Het experimenteren met het materiaal staat centraal.

Vergeet mij nietje

In dit atelier staat het prentenboek *Vergeet Mij Nietje* centraal. Het prentenboek gaat over de emotie ‘missen’ en ons gaat het om de verschillende manieren waarop de emotie wordt uitgedrukt (taal, lichaamstaal) en afgedrukt (beeld). Maar voorlopig komt het prentenboek niet op tafel.

Het atelier start met een gezamenlijke activiteit voor alle kinderen. Aan de hand van lichaamsoefeningen gaan kinderen letterlijk en figuurlijk taalgebruik aan den lijve ervaren. Bijv. 'Knopen in je buik en betekenissen rondom het woord 'druk'. Daarna gaan de kinderen meteen DOEN. De overgang wordt gemaakt naar het platte vlak, kinderen gaan met verschillende materialen afdrukken maken op voornamelijk papier. Kinderen in groep 6-7-8 vinden het interessant om aan de hand van technieken en hulpmiddelen aan het werk te gaan. Zodat iets kan lukken (of mislukken). Zij kunnen zo vaardigheden oefenen. Voor hen is het tevens belangrijk dat met behulp van technieken iets 'gaafs' tot stand komt, om trots op te zijn. Door hen vrij te laten oefenen en experimenteren leren ze de materialen steeds beter te hanteren. En kan er vervolgens worden gezocht naar een eigen en persoonlijke stijl.

Het prentenboek komt pas later in het atelier aan bod. De kinderen herkennen de afdrukken in het boek. Van daaruit wordt verbinding gemaakt met de sociaal-emotionele wereld van de hoofdemotie in het boek 'missen'.

11. Openingsrepertoire

Schakers hebben het, leraren nog niet: een openingsrepertoire dat mogelijke eerste zetten beschrijft. Het openingsrepertoire voor schakers is voorzien van mooie namen. Ook in het onderwijs is een goed begin het halve werk. Daarom hebben we verhalen verzameld over hoe leraren hun onderwijs starten, en dan vooral bij cultuuronderwijs. Repertoire om kinderen aan het werk te flitsen, de opening met een incident, en vele andere!

De opening met een incident

's Morgens, als de kinderen in het lokaal komen, blijken overal woorden te zijn verdwenen. Van het bord, van de muren, uit boeken en nog veel meer. Wat is er aan de hand?

Of: De kinderen komen de klas binnen. Er is iets vreemds aan de hand. De vanzelfsprekende indeling van deze ruimte is er niet meer. Het is anders dan normaal, alles staat op z'n kop! Het is vandaag een wonderlijke dag, dat zal nog blijken.

Ook van de volgende soort opening zijn talloze voorbeelden te geven (en te bedenken):

De opening met een intrigerend voorwerp

Project X (drama/literatuur): een koffer met een grote "X" staat in de klas. Er zitten oude stickers op. Waar is de koffer geweest? Wat betekent de letter "X"? Op zoek naar antwoorden komen steeds meer vragen omhoog, zeker als overal op school de letter 'X' verschijnt.

Of:

Uit een leskist komt een zwaard. Het is uit de ijzertijd, maar dat weten de kinderen nog niet.

Voor dit zwaard heb je een leskist nodig en zelfs dan is het zwaard een kopie. Wat kun je thuis aan historische voorwerpen vinden, of bij ouders of vrienden?

‘Advance organizers’ komen in het onderwijs veel voor, in allerlei varianten. De naam van dit repertoire-onderdeel is niet zelf verzonnen, maar een bekende uit de literatuur, bedacht door de Amerikaanse psycholoog David Ausubel. Hieronder gebruiken we een ruime definitie van Ausubels uitvinding: van te voren het leren organiseren.

Advance organisers

We gaan met zijn allen in een kring zitten. Op de grond liggen een aantal voorwerpen Aan de hand van het lied: Wat ligt daar voor een ding laat ik de leerlingen manieren zien om geluid met de voorwerpen te maken. Hierna worden de leerlingen uitgenodigd om zelf voorwerpen in het lokaal te onderzoeken op geluid en deze in de kring te leggen. Dan laat ik de leerlingen zien dat ze de namen van de voorwerpen kunnen klappen, ieder voorwerp heeft zijn eigen ritme. Door een aantal voorwerpen achter elkaar te leggen en deze na elkaar te klappen ontstaat er een muziekstukje. Pas daarna gaan de kinderen in groepjes hun eigen muziekstuk maken. Ze snappen precies hoe het moet.

De kinderen gaan een animatiefilm maken met kleifiguren. Niet zomaar, het werk wordt van te voren goed georganiseerd. De kinderen bekijken een bestaand animatiefilmpje, en er is een les over de te gebruiken animatietechniek.

Bij kunstzinnige producties wordt de *advance organizer* wel gebruikt om kinderen daarna juist meer experimenteerruimte te geven.

Wat is mijn talent? Dat is de titel van de les die ik heb gegeven. De kinderen gaan het antwoord op die vraag met foto's in beeld brengen. We beginnen met een klassikale inspiratiefase. Ik laat eerst zien wat de bedoeling is, en de volgorde van werken. Dan bekijken we met de hele klas welke verschillende mogelijkheden van fotograferen er zijn, zoals: van onderen of van boven, met en zonder tegenlicht, dichtbij of zelfs heel dichtbij, enz. Pas daarna gaan de kinderen aan het werk.

Het grappige aan openingen is dat je er zelfs op verjaardagsfeestjes of bij familiebezoek onderzoek naar kunt doen. Vooral als je eerst een paar sappige openingsverhalen verteld. Dan blijkt bijna iedereen wel een openingsverhaal te kunnen vertellen. Je krijgt dan bijvoorbeeld 'de emmer'.

De emmer

Deze is van vroeger, toen ik op de H.B.S. zat. Het was zo'n warme dag, je weet wel, zo'n dag waarop je als leerling bij elke leraar het voorstel doet om de les buiten voort te zetten. Toen de leraar Nederlands het lokaal binnen kwam, had hij een grote emmer met water bij zich. Hij zette de emmer bij het bord. En ging les staan geven, zoals altijd. We waren heel benieuwd wat hij met die emmer van plan was en wachtten af wat er zou gebeuren. De les ging inmiddels onverdroten verder. De emmer onder het bord. Toen de bel ging, en de les was afgelopen, stond de emmer er nog steeds. Ik geloof dat we het pas snaptten toen we al op de gang waren.

Waarop iemand reageert met:

Gedeeld geheim

Toen ik jaren geleden als schoolmeester begon, stond ik op een school met een streng hoofd. Mijn klas was met de zijne verbonden door een deur met een raampje. Tijdens de les zag ik dan af en toe het hoofd van het hoofd voor het raampje verschijnen, dat toezag of alles ging zoals het behoorde. Op een dag was het net zo warm als in het verhaal van de emmer. Dan krijg je op een gegeven moment zo'n sloom, drukkend sfeertje in de klas. Ik ging naar een van de kinderen toe en vroeg fluisterend of hij 'n tafel en stoel en z'n rekenschrift naar buiten kon krijgen zonder dat het 'door de deur' te horen zou zijn. Hij begreep heel goed wat ik bedoelde en begon bukkend bij de deur heel voorzichtig z'n stoel naar buiten te dragen. Toen begreep iedereen het, zeker toen ik gebaren maakte van 'st..., hèl stil...' en 'kom...'. Zo ging de hele klas stiekum onder het raampje door naar buiten. We hebben een uur buiten zitten rekenen, ook heel stil. Toen weer op dezelfde manier naar binnen. Echt sluipend. Het hoofd heeft er niets van gemerkt. Maar nog weken lang hebben we er in de klas zo'n ontzettend plezier om gehad...

En zo gaat het verder.

Sommige eerder opgeschreven onderwijsverhalen, zoals over perspectief bieden, zijn ook onder het openingsrepertoire te rangschikken. Als aparte categorie is openingsrepertoire interessant omdat het je als leraar specifiek richt op, zeg, de eerste vijf minuten van een onderwijssituatie. Wat doe je zelf graag en regelmatig? Sluipen er routines in je openingsrepertoire ('doe je boek open op bladzijde 15 en maak

oefening 14³) die makkelijk te vermijden zijn? Is er een bepaald type opening dat je met veel succes en in allerlei varianten inzet om kinderen nieuwsgierig en onderzoekend te maken? Wat doen de collega's op jouw school? Stel dat alle lerarenvergaderingen standaard beginnen met een kwartier openingsverhalen vertellen? Zou dat helpen om creatief te blijven of nog creatiever te worden? Namen voor repertoire kun je zelf verzinnen. Dat schept een gemeenschappelijke vaktaal. De James Bond opening. De knallende opening. Het 'mat in drie zetten' (je denkt iets moois verzonnen te hebben, maar het gaat meteen fout) en andere zwarte humor. En vele andere! ¹²⁾

12 t/m 15 Nog niet uitgewerkt, maar veelbelovend repertoire

Nu volgen vier kort uitgewerkte onderdelen van educatief repertoire voor het bevorderen van een onderzoekende houding. Ze lijken alle vier veelbelovend, maar zijn nog nauwelijks voorzien van onderwijsverhalen. Wie vindt hier de allermooiste onderwijsverhalen bij?

12. Onderwijs rond een hoofdvraag opzetten

“Zouden wij het fileprobleem kunnen oplossen?“, vroeg een leraar eens aan zijn klas en de klas dacht dat wel te kunnen. Het leverde onderwijs op ‘rond een hoofdvraag’. Vaak hoeft je als leraar het werk alleen maar te structureren – of kinderen vragen te stellen over hoe zij het werk gaan aanpakken. Het lijkt zo eenvoudig, en herhaalbaar voor tientallen kwesties. Wie...? De vraag over het file-probleem betreft de oplossing van een maatschappelijke kwestie. Welke andere maatschappelijke kwesties breng je zo de klas in? Moet het in onderwijs rond een hoofdvraag altijd over maatschappelijke problemen gaan?

13. Verhalen vertellen

Dit is aloud repertoire. Sommige leraren zijn geweldige vertellers van verhalen, en alle kinderen zou je goede verhalen gunnen. Met een goed verhaal kun je bij kinderen bijna altijd wel binnenkomen. Als hommage hier een korte impressie van de prachtige, ouderwetse vertelkunst van W.G. van der Hulst.

Als de stormwind jaagt

’t Is een duistere nacht.

Donkere wolken jagen langs de lucht. Maar de wind, de gierende, wilde wind komt, en scheurt ze vaneen, en drijft ze weg

de duistere verte in. Die wilde wind, hoor, hoe hij loeit! ...

En daar beneden, diep op de donkere aarde, staat een schamele hut, van takken en graszoden gebouwd; en in die hut, op wat stroo, ligt een kleine knaap, een jongen van het stoere volk der Bataven.

Maar... slapen doet hij niet. Hij luistert naar het wilde jagen van den wind, en angstig duikt hij dieper weg onder de berenhuid, die zijn naakte lichaam dekt.

Hij luistert...

“Hoor”, denkt hij, - “hoor, Wodan rijdt door de lucht. O, hoor eens dat wapperen van zijn groote mantel, dat trillen van zijn geweldige speer, dat woeste snuiven van Sleipnir, zijn paard!”

Met enkele collega's is eens op een rijtje gezet, welke feiten in dit verhaal passeren, als je het vertellen een half uur volhoudt. Het werd een hele lijst. Godsbeelden van de Bataven komen aan de orde, en religieuze beleving. Je weet nu ook dat mensen in de tijd van de Bataven nog niet met een pyjama aan naar bed gingen. Dagelijkse gewoonten komen naar voren, eetgewoonten bijvoorbeeld. En nog veel meer. Stel nu dat je de hele lijst van feiten aan een groep auteurs van educatief materiaal zou geven, zonder het verhaal, met het verzoek er onderwijs van te maken. Wat zou je terugkrijgen? Je zou aan het verzoek best eens een stapel werkbladen en lesbrieven kunnen overhouden. Want het ligt niet voor de hand om door een rij feiten een verhaal te weven en het verhaal in een half uur te vertellen. Verhalen geven toegang tot feiten. Verhalen brengen feiten in een onderling verband. Verhalen kunnen heftige leereffecten veroorzaken, en blijvende nieuwsgierigheid naar het onderwerp van het vertelde verhaal. Verhalen brengen boodschappen over, of maken het mogelijk dat mensen zelf betekenis aan feiten gaan hechten. Het is nogal wat. Wat zou je moeten doen

om ‘verhalen vertellen’ op je repertoire te krijgen? En zijn de bedoelde effecten dan zichtbaar te maken?¹³⁾

14. Iets persoonlijks inbrengen

Stel je voor dat je onderwijs wilt ontwerpen dat kinderen zich over dertig jaar nog herinneren. Dat is een mooie, uitgevoerde opdracht voor een ontwerpessie met aanstaande leraren. Wat zou je doen? Ooit hield de auteur van dit boekje interviews in een bejaardenhuis. Welk onderwijs herinnert men zich na al die jaren nog? Dat zou informatie moeten leveren over het soort onderwijs dat leerlingen zich levenslang blijven herinneren. De bejaarden noemden: onderwijs waarin de leraar iets persoonlijks liet zien. Een nogal strenge leraar nam op een dag zijn wandelstok mee naar school. Het was een wandelstok met veel schildjes, van de plaatsen waar hij had gewandeld. Een andere leraar nam een viool mee. Dat wist men nog. ‘Iets persoonlijks inbrengen’ als de start van uitzoeken en onderzoeken in de klas. Zou dat iets zijn om te proberen?

15. Het eerste niet het beste laten zijn

Is het in jouw klas normaal dat het eerste wat kinderen bedenken of maken niet meteen het beste is, zodat onderzoekend kan worden gewerkt? Schetsen gaan vooraf aan een kunstproductie. Van verhalen schrijven kinderen twee of meer versies, voor het goed is. Brainstorming over de beste aanpak, voorafgaand aan activiteit. Bij dat en meer heb je ‘het eerste niet het beste laten zijn’ op je repertoire.

Schrijven in versies

Geen enkele tekst is onmiddellijk goed. Het is belangrijk de kinderen vanaf het begin duidelijk te maken dat een geschreven tekst altijd een eerste versie is. Herlezen, fouten en losse eindjes

ontdekken, commentaar krijgen en aan de slag gaan voor een tweede versie is essentieel om tot een goed eindresultaat te komen. Het gaat er bij het bespreken van elkaars werk niet om de ander te betrappen op fouten maar om elkaar te helpen tot een goed resultaat te komen.

Ik besteed aandacht aan hoe kinderen commentaar moeten geven en ontvangen. Het gaat erom de ander informatie terug te geven over wat hij gemaakt heeft. De schrijver krijgt te horen wat voor effect zijn tekst op de lezer heeft. Het gaat nooit om goed of fout.

Wie commentaar geeft, begint altijd met iets positiefs. Wat is sterk, mooi, origineel of bijzonder? Ik laat de kinderen zo feitelijk mogelijk commentaar geven door ze zinnen en woorden aan te laten wijzen. Leer ze zeggen: 'Dit snapte ik niet' in plaats 'Dit is stom.'

Het kan heel gevoelig liggen als kinderen commentaar krijgen. Ik leer de leerlingen om commentaar eerst rustig op zich te laten inwerken zonder in de verdediging of in discussie te gaan. Laat ze wel vragen stellen als ze bepaald commentaar niet begrijpen. Laat ze om een voorbeeld te vragen.

16. Ongesorteerd repertoire

Bij het verzamelen van onderwijsverhalen over mooi cultuuronderwijs kwamen we er ook tegen die niet meteen ergens onder te brengen zijn, maar wel mooi onderwijs opleveren. Want waar laat je inspirerende zaken als ‘zinzigen’ of ‘de menselijke tetris’? Het ongesorteerde repertoire is als het rommelhoekje op zolder, met onverwachte schatten.

Menselijk Tetris

Kinderen worden bij een dansles de hoofdpersonen in een computergame, zoals hier bij het spelletje Tetris gebeurt.

Om de kinderen voor te bereiden op de dansvoorstelling vraag ik wie er weet wat Tetris is. Sommige kinderen wisten dat het een computerspelletje is. Ik vraag ze uit te leggen hoe het werkt en laat daarna een filmpje of het spelletje als voorbeeld zien .

Daarna vraag ik of dit spelletje ook met mensen gespeeld zou kunnen worden en zo ja, hoe?

Dan geef ik de opdracht om in groepjes te werken en een aantal hoekige vormen te bedenken net als de blokjes van Tetris.

De kinderen moeten de hoekige houdingen in elkaar zien te passen, net als bij het spel Tetris. Daarna laat ik ze bedenken hoe het blokje zich voortbeweegt om daarna bij elkaar terecht te komen.

Erg leuke vormen en bewegingen komen er tevoorschijn! Vaak helpt een filmpje de kinderen op weg om een voorstelling van iets te kunnen maken¹⁴).

Na deze les bekijken de kinderen de voorstelling Tetris op YouTube ¹⁵).

Zinzingen, Zingen van dagelijkse dingen

Met mijn dochter fietste ik vanaf haar 4e verjaardag over de brug langs de Dommel.

Op een dag zagen we een omgekeerde sloep op de kant liggen met een groot gat erin.

“Mama hoe komt dat gat in die boot?” vroeg ze? “Dat weet ik niet”, zei ik. “Er zwemt vast een haai in de Dommel”, zei ze. “Dat is een mooie zin”, zei ik. En we herhaalden; er zwemt een haai in de Dommel en we verzonnen er een melodietje bij dat paste bij de toonhoogte van de spreekzin.

Op dat ene zinnetje heb ik uiteindelijk een hele musical gebaseerd.

Formalisering in het verschiet

‘Formalisering in het verschiet leggen’ is bijzonder repertoire waarvan maar enkele toepassingen bekend zijn. In een les ‘Muziek lezen zonder noten en papier’ gebeurt het op een boeiende wijze. De kinderen maken muziekstukken die herhaalbaar zijn op grond van voorwerpen die bij elkaar zijn gezocht en bij elkaar een bepaald ritme afdwingen. Aan het eind van de les klapten de kinderen een muziekstuk dat zij gezamenlijke bij elkaar hebben gesprokkeld – en dat zij dus muzikaal kunnen lezen.

Werken met een halffabricaat

De kinderen krijgen een product te zien dat nog niet af is. Zij gaan het ontbrekende deel invullen. Mooi bedacht. Er zijn wel voorbeelden van leraren die een stuk uit iets kant-en-klaars knippen, om kinderen de gelegenheid te geven het ontbrekende stuk zelf te gaan maken. In een lessenserie met de titel Let’s dance wordt het begin van een choreografie met kinderen geoefend.

Maar het is alleen het begin. De kinderen bedenken hoe het verder moet en dansen dan het hele stuk.

17 en 18. Twee grote, achterliggende geheimen in het handelen van leraren

In de gepresenteerde verzameling repertoire is overlap te ontdekken. Sommige verhalen kun je op meer dan één manier benoemen. Bij het analyseren van alle verhalen zie je bovendien dat veel verhalen tot een soort basisrepertoire te herleiden zijn, dat zonder de concrete uitwerkingen waarschijnlijk niet veelzeggend is.

Twee onderdelen van achterliggend repertoire worden hier, als laatste teksten van dit boekje, naar voren gehaald: het stellen van sleutelvragen en het aanboren van preconcepten van kinderen ¹⁶).

17. Sleutelvragen stellen

De betekenis van het stellen van sleutelvragen komt pas duidelijk naar voren als je er een ander soort vragen tegenover stelt. Sleutelvragen worden in het onderwijs gesteld opdat kinderen er een eigen antwoord op geven. Het zijn de vragen die je stelt zonder dat je een van tevoren bepaald antwoord wilt horen. Bij veel vragen in het onderwijs is dat niet het geval. Dan moeten kinderen het antwoord zeggen dat de leraar in het hoofd heeft.

Het is moeilijk om sleutelvragen aan de orde stellen, vooral omdat het voor goed begrip nodig is de contrasterende vragen ook te benoemen. Bijna alle leraren stellen kinderen vragen die als bedoeling hebben kinderen te laten zeggen wat de hij of zij wil horen. Het is de vraag is of dit soort vragenstellen effectief is.

Stomme vragen

Vele jaren geleden werd de toenmalige projectgroep 'educatief ontwerpen' uitgenodigd om voor studenten van een verkorte lerarenopleiding enkele college's te geven. In die tijd werd over-

al nogal drastisch bezuinigd op contacturen met studenten. En zelf hadden we ook weinig tijd. Dus we meldden dat het onderwijs alleen succesvol kon zijn als we twee weken lang, van 9 tot 5, met de studenten konden werken. We dachten: dat gaat dus niet door. Maar dat was fout gedacht, we konden meteen aan het werk. Halverwege de eerste werkdag bespraken we met de studenten een kort artikel dat we juist hadden gelezen. Het ging over het gebrek aan effectiviteit van de vragenstellende leraar. Vooral de vragen die een leraar stelt om een van te voren bepaald antwoord te horen. Ik was er erg van onder de indruk ¹⁷⁾.

Een leraar stelt een vraag. Kinderen die het antwoord denken te weten, steken hun vinger op. Soms zelfs zo gretig dat ze bijna van hun stoel vallen. De kinderen die het niet weten, wachten stil af. Het antwoord dat een kind geeft, is bijna nooit helemaal goed. Dan kan de leraar de vraag nog een keer stellen. Er zijn leraren die hun hele lesstijl hierop baseren en wel tot tachtig vragen per uur komen.

Verontrustend vond ik vooral dat ik zelf ook zulke vragen stelde. Bijna iedereen doet het, in het onderwijs. Ik denk zelfs dat als je leraren niet opleidt, maar gewoon volwassenen voor een klas zet, dat ze dan onmiddellijk in een soort vragenaanstellerij vervallen.

Ja, vragenaanstellerij, zo ben ik het gaan zien. Ik ben er zelfs allergisch voor geworden. Dan staat een aanstaande leraar voor de klas en houdt een grote lineaal omhoog. Daarmee gaat zij straks klassikaal iets meten. En zij vraagt: "Wie weet wat dit is?" De hele klas zwijgt. Dus zegt zij luid en duidelijk: "DIT IS EEN LINEAAL." Dan lopen de rillingen over m'n rug. Ik denk dan, ga naar huis en bereidt vragen voor waar die kinderen echt al metend mee aan de slag kunnen. Maar goed, die twee weken

met de studenten van een verkorte opleiding heb ik gebruikt om af te kicken. De afspraak met de studenten was: wat we ook aan het doen zijn, als ik een vraag stel alleen om een antwoord te horen dat ik in mijn hoofd heb, onderbreek mij dan onmiddellijk.” De studenten gaven dit type vragen ook een naam. Ze noemden deze vragen ‘stomme vragen’. Ik ben in die twee weken tamelijk vaak onderbroken; het was echt afkicken.

Het vragenstellen heeft in elk geval sinds de eerste nationale onderwijs-wet van 1806 een vaste plaats in het onderwijs. Vragen stellen gebeurt in deze wet vanuit een mooi ideaal van de Verlichting. De leraar en de klas zouden al vragenstellend tot waarheid komen. Het onderzoekend vragenstellen of redekavelen brengt de leerlingen tot rede. Prachtig toch? Het lijkt een heel modern ideaal. Toch voert het onderzoekend vragen stellen veel verder terug, naar Socrates (460 tot 399 v.Chr.). Socrates was een fascinerende leraar. Een leraar die van zichzelf beweert dat hij zelf niets weet. “Ik weet niets, maar ik kan wel goed vragen stellen,” zou Socrates’ motto kunnen zijn. Het motto klinkt meer dan 2000 jaar later door in de eerste nationale onderwijswet, de wet waarin het klas-sikaal onderwijs wordt geregeld (en het schoolbord en het lesrooster). “Ik weet niets, maar kan goed vragen stellen.” Natuurlijk deed Socrates meestal maar alsof. Als hij de slaaf Meno door zijn manier van vragen stellen de stelling van Pythagoras zelf laat ontdekken, lukt dat natuurlijk alleen omdat hij die stelling zelf goed heeft begrepen. Niettemin: met het antwoord van de leerling begint een gezamenlijk onderzoek. In de onderwijspraktijk anno nu, is dat soms niet het geval.

Deze trein gaat naar het westen

Ik zit in de trein op het station van Utrecht. Het is een trein in twee delen, het voorste treinstel gaat naar Rotterdam en het

achterste deel naar Den Haag. Pas in Gouda worden de treinstellen losgekoppeld. Het is dus zaak in het goede deel te stappen als je naar Rotterdam of Den Haag moet. Net voor de trein vertrekt stuiven twee dames binnen, een van de dames is boos en verontwaardigd.

“Wat een kwal was die conducteur!”, roept ze. “Ik stel toch gewoon een vraag? Het voorste deel van de trein gaat naar Rotterdam, het achterste deel gaat naar Den Haag. Dus ik vraag aan die conducteur: ‘Wat is het voorste deel?’ Een trein kan twee kanten op. Ja toch? Je kan toch echt helemaal nergens aan zien wat de voorkant of de achterkant van een trein is! Zegt die conducteur: ‘Maar mevrouw, Rotterdam ligt in het westen, dus waar gaat de trein naar toe?’ Dus ik ik zeg: ‘Ja, en hoe moet ik weten waar het westen is?’ ‘Nou mevrouw, dat heeft met de zon te maken, weet u wel. Waar gaat de zon onder? In het westen. U kunt zien waar de zon nu staat. Dus waar is dan het westen?’ Toen werd ik echt kwaad. De stoom komt nog uit mijn oren. Het leek wel alsof ik weer op school zat.”

Wie weet wat voor boom dit is?

We zijn op excursie met de boswachter. Een groepje met voornamelijk moeders en kinderen. De boswachter stelt zich op bij een grote boom. Hij vraagt: “Wie weet wat voor boom dit is?” De vraag heeft een onmiddellijk effect. Moeders die niet zouden aarzelen om voor hun kind te springen als er geen vraag maar een kogel werd afgevuurd, schuiven hun kind naar voren, recht in de baan van de vraag. “Zeg jij het maar, Kees.”

Maar Kees is slim. Hij weet dat het veel verstandiger is om je mond te houden. Het beste is het een beetje naar de grond te kijken en te wachten tot het over gaat. Oogcontact met de

vragensteller moet je in elk geval vermijden, Kees, anders krijg je zomaar de beurt. Maar al deze wijsheid is nog niet doorgedrongen tot de jongen die na aandrang van moeder dan maar zegt: “Een eik.” “Nee”, roept de boswachter opgewekt, “HET IS ZEKER GEEN EIK!” Nu weet ook deze jongen dat je beter je mond kunt houden. Want hoe hardleers kun je zijn?

Wat hebben we allemaal gezien?

Een vader en zijn dochter van een jaar of acht, zijn bij ons op bezoek. Ze zijn vrolijk, hebben veel meegemaakt, want ze zijn juist bij de intocht van Sinterklaas geweest. De vader wendt zich tot zijn dochter en vraagt: “Wat hebben we allemaal gezien?” Het meisje schrikt en zegt: “Maar jij was er toch ook bij?”

Met opzet zijn hierboven drie verhalen opgenomen die niet op een school spelen. Het is niet prettig leraren onderwijsverhalen te vertellen die een soort zwarte humor in zich dragen. Het is makkelijk mensen te beledigen; voor je het weet ben je de betweterige buitenstaander die zo heel goed weet wat er allemaal fout is in het onderwijs. De strekking van de verhalen is echter wel duidelijk. De conducteur, de boswachter en de vader stellen vragen die het effect hebben dat mensen zich niet slimmer maar dommer gaan voelen. De vragen hebben een debiliserend effect. Er is geen geval sprake van gezamenlijk onderzoek.

De vraag is nu (aan leraren en aanstaande leraren): Stel jij in de klas veel vragen waarbij leerlingen moeten raden wat jij als enige in je hoofd hebt; en is er reden deze vragen voortaan als ‘stomme vragen’ te betitelen? Deze dubbele vraag is een sleutelvraag. Het is een sleutelvraag omdat het antwoord volledig gegeven moet worden door degene aan wie de vraag wordt gesteld; de vragensteller weet het goede antwoord

niet. Het antwoord kan bovendien niet goed of fout zijn, hooguit onvolkomen (onvoldoende onderzocht, nog niet van alle argumenten voorzien, niet meer dan een veronderstelling, e.d.). Is iets uit het onderstaande lijstje van toepassing op de vragen die je in de klas stelt?

- Kinderen geven pas antwoord op je vragen als zij er tamelijk zeker van zijn dat het antwoord goed is; als ze er niet zeker van zijn dat het antwoord goed is, vermijden ze het prijsgeven van hun gedachten.
- Kinderen die niet het antwoord geven dat je wilde horen, een fout antwoord dus, ervaren dat als een afkeuring. Ook al ben je heel lief en zeg je: 'Nou..., bijna goed'.
- Als je vraag te makkelijk is, smeken sommige kinderen bijna om het antwoord te mogen geven. Wat betekent dat jouw 'goed' of 'fout' zeggen veel belangrijker voor hen is dan het onderwerp van je vraag.
- Er zijn kinderen in je klas die veel minder vaak dan andere kinderen een antwoord op je vraag geven, of willen geven door hun vinger op te steken. Deze kinderen voelen zich gemiddeld veel vaker dom dan andere kinderen en dat is slecht voor hun ontwikkeling.
- Je breekt interessante antwoorden af als ze niet leiden tot het antwoord dat je in je hoofd hebt.
- Als je kinderen dwingt tot het geven van een antwoord op een vraag, door een kind de beurt te geven, zal het proberen zo kort mogelijk te antwoorden om er zo snel mogelijk weer van af te zijn.

Natuurlijk is de verdeling van vragen in 'stomme vragen' en sleutelvragen veel te zwart-wit. Ongetwijfeld is er een tussengebied. Bij het zelfonderzoek zul je vragen tegenkomen die je prima vindt, geen nare bij-effecten hebben en dus mogen blijven. Ook zou het niet onverwacht zijn als blijkt: ik stel al veel sleutelvragen.

Sleutelvragen verschillen niet wezenlijk van Socratische vragen. Beide worden gesteld met de bedoeling een onderzoek te starten. Socratische vragen komen vooral tot hun recht in een Socratisch gesprek, waarin de reactie op de vraag bepalend is voor een volgende vraag. Zo'n Socratisch gesprek vraagt improvisatie van de vragensteller: er wordt steeds met een tegenvoorbeeld, een in een vraag verpakte tegenwerping, een blikwisseling ('als je dit van de andere kant bekijkt, bijvoorbeeld zo: ..., hoe zit het dan volgens jou?') gereageerd en dan zo dat alsmat dieper begrip ontstaat. Sleutelvragen zijn, zo gezien, makkelijker. Je kunt vooraf bedenken welke sleutelvragen je kinderen wilt stellen. Je kunt dus ruim tijd nemen voor het bedenken ervan. Sleutelvragen hoeven niet tot een Socratisch gesprek te leiden, heel vaak gaan kinderen er direct mee aan het werk.

Na een sleutelvraag geven kinderen antwoord of ze construeren een antwoord. Dus als je voorstelt iets bepaalds te doen en je vraagt aan de leerlingen of zij dat willen, dan kunnen ze 'nee' zeggen. Want als je echt wilt dat ze dat bepaalde doen, dan zeg je dat gewoon. Je hoeft dan geen vraag te stellen. Wie pas begint met het bewust stellen van sleutelvragen, zal nog wel eens tegen de eigen heimelijke bedoelingen aanlopen, zoals in dit verhaal gebeurt.

Hoe gaan we de maquette maken?

Een groepje leraren in het vmbo raakte bijzonder gecharmeerd van verhalend ontwerpen, een pedagogisch-didactische aanpak waarin het stellen van sleutelvragen gewoon is. De klas is in een soort denkbeeldige tijdmachine naar de prehistorie gereisd en daarbij bovenop een berg terecht gekomen. De leraren willen dat de leerlingen een maquette gaan bouwen, met de berg als

middelpunt. Het doet er voor dit verhaal niet toe waarom zij dat willen. Dus stelt een van de leraren de sleutelvraag: “Hoe kunnen we de maquette bouwen?”

De leerlingen doen tal van voorstellen. Met karton. Papier-maché. Klei. Maar de leraar aarzelt in zijn reacties. “Ja, karton kan”, zegt hij bijvoorbeeld, “en wat zou er nog meer mogelijk zijn?” Ook dat is nog steeds een sleutelvraag. Althans dat lijkt zo. Want de leerlingen blijven maar voorstellen doen, en de leraar blijft naar meer mogelijkheden vragen. Helaas komt geen enkele leerling op het idee de maquette van gaas, doeken en gips te maken. Dat is jammer, want intussen staat het gips hard te worden achter een gordijn.

Deze ervaring was ook aanleiding om aan het stellen van sleutelvragen een klein beetje theorie toe te voegen. Elke sleutelvraag heeft een eigen antwoordruimte. Bij het ontwerpen van een sleutelvraag bedenk je, bedoeld of onbedoeld (maar liever bedoeld), hoe groot de antwoordruimte van een sleutelvraag is.

De leerlingen zijn in het vorige verhaal boven op een berg terecht gekomen. En de leraar wil (om welke goede reden dan ook) dat zij de omgeving in beeld brengen. In een sleutelvraag met een grote antwoordruimte hoeft het dan niet om een maquette te gaan. Je zou ook kunnen zeggen: “We gaan in deze hoek van het lokaal de omgeving nabouwen. Hoe kunnen we dat het beste aanpakken?” Het kan best zijn dat er dan geen maquette wordt gebouwd.

Maar als er (nogmaals: om een goede reden) een maquette moet worden gebouwd, dan wordt de antwoordruimte voor de leerlingen kleiner. Bijvoorbeeld: “Hoe kunnen we het beste een maquette maken, uit welke mogelijkheden moeten we kiezen?” Of: “We hebben maar

twee lesuren tijd om de maquette te maken, hoe kunnen we het aanpakken?” Of

Wil je dat de maquette van gaas, windsels en gips wordt gemaakt, dan is daar niets mis mee. Je verkleint dan de antwoordruimte tot iets als: “Ik heb hier gips, gaas en windsels, kunnen we een plan van aanpak voor het bouwen van een maquette maken; laten we eerst een lijstje maken: waar moeten we aan denken?” Je gaat bij het bord staan, noteert de antwoorden. Want je hebt een sleutelvraag gesteld. Natuurlijk is het toegestaan de antwoorden daarna kritisch met kinderen in bespreking te nemen. En het is beslist niet verboden om te zeggen: “Ik wil er nog een belangrijk punt aan toevoegen.” Maar je zult merken: vaak is dat helemaal niet nodig.

Wil je helemaal niet dat kinderen iets bedenken over het maken van een gipsen maquette, dan stel je geen sleutelvraag, maar geeft bijvoorbeeld instructie over hoe je met deze materialen een maquette bouwt. ‘Instructie geven’ is educatief repertoire, onderdeel van het meeromvattende ‘een uitleg verzorgen’. Zoals steeds bij educatief repertoire het geval is: niemand kan je zeggen wanneer je iets ervan moet doen of laten. De stelling is dus niet dat je altijd en overal sleutelvragen moet stellen. De stelling is: als je een vraag stelt, doe het dan goed.

Het stellen van sleutelvragen is vaak met leraren en aanstaande leraren geoefend. De ervaring leert dat je nooit vooraf alle mogelijkheden kunt verkennen. Uitproberen en eventueel herontwerpen werkt het beste. Als een sleutelvraag niet werkt, is dat soms omdat je een vraag stelt die voor jou een sleutelvraag is, maar door de kinderen als een stomme vraag wordt opgevat. Dat lijkt Stephanie te overkomen, in het onderstaande verhaal.

Wat doet Stefanie fout, als ze al iets fout doet?

Stefanie is een veelbelovende PABO student. Ze is met ongekend enthousiasme naar de stageschool gegaan om daar het stellen van sleutelvragen te beoefenen. Ze hoopt kinderen gretig aan het onderzoeken te krijgen. Maar het mislukt volkomen. De kinderen reageren totaal niet zoals Stefanie hoopte. Ze doen eigenlijk helemaal niets. Terug op de PABO is Stefanie wanhopig en teleurgesteld. “Ik snap er niets van, wat heb ik fout gedaan?” Stefanie wilde onderzoek starten naar gezond en ongezond eten en heeft zich na een korte inleiding bij het bord opgesteld met de sleutelvraag: “Wie kan voedsel noemen dat gezond is. En wie kan voedsel noemen dat ongezond is?” Maar de meeste kinderen zwijgen. Dus gaat Stefanie sleuren en trekken. Ze moeten hier toch iets van weten! Maar verder dan een appel en wat ander fruit komen kinderen niet.

Wat ging er fout? Dat weten we niet, maar we kunnen hypothesen maken. Onderwijs geven is in het beste geval ook onderzoek doen naar wat werkt. Wat zou er fout kunnen zijn gegaan?

Na ampel beraad kwamen we tot het volgende. ‘Wie kan voedsel noemen dat gezond is?’ is een vraag naar feiten. Het is een vraag als de standaard ‘goed/fout/bijna goed-vraag’ die Stefanie juist wilde vermijden. De kinderen zouden antwoorden geven, dus was de vraag een sleutelvraag. Maar de vorm is nog steeds die van een soort overhoorvraag, waarop de leraar normaal gesproken toch zelf het beste antwoord weet. Dus waarom zou je als kind risico nemen? Als je wacht komt het antwoord vanzelf. Verbeterd ontwerp: je zou verwachten dat kinderen wel met iets komen als je niet naar feiten, maar naar ervaring vraagt. Bijvoorbeeld: “Van welk eten en drinken zegt je moeder steeds tegen je dat het ongezond is?” Later bijvoorbeeld gevolgd door

het quasi-argeloze ‘zullen we eens uitzoeken of het echt waar is dat dit voedsel ongezond is?’ (Als het een sleutelvraag is, mogen de kinderen ‘nee’ zeggen, als zij vinden dat zij iets beters te doen hebben, maar omdat je goed kunt *timen* doen ze dat niet) ¹⁸⁾.

In veel van de onderwijsverhalen in dit boekje stelt de leraar sleutelvragen. Daar hebben we speciaal op gelet. Een paar voorbeelden nog, uit de vele die naar voren kwamen, om het ontwerpen van sleutelvragen te inspireren.

De meegaande leraar

Teken je eigen droomlandschap” was de opdracht voor groep 7/8. De leraar had kort wat basisinformatie gegeven over perspectiefwerking en na een leergesprek over het thema ‘dromen’ gingen de leerlingen aan de slag. Een groepje jongens kwam echter niet goed op gang. Wat hadden ze nodig om deze opdracht te kunnen uitvoeren? De leraar stelde hen precies deze vraag. Wat lacherig werd er geantwoord: ”Een plaatje met een voorbeeld!” De leraar ging hier echter serieus op in. Hij stelde voor dat de jongens op internet een foto zochten van hun droomlandschap. Want, zo redeneerde hij: “Spieken mag!”. De leraar stimuleerde hun betrokkenheid en zelfstandigheid, waardoor de jongens even later aandachtig bezig waren met ‘tekenen naar de waarneming’. Het plaatje van internet diende als voorbeeld voor hun eigen werk. Maar door het imiteren, werd hun eigenheid gestimuleerd. Geen exacte kopie van de werkelijkheid, maar een eigen interpretatie van hun droomlandschap!

Sleutelvragen en de vorming van een begrip

Een drama oefening: Spiegelen in de kring.

Mol ziet de maan in een regenplas. Het water is een soort spiegel. Hoe kan het dat hij de maan in de regenplas ziet, terwijl de maan aan de hemel staat? De kinderen denken erover na, doen voorstellen. Dat noemen we spiegelen. Waarin kun je je nog meer spiegelen? (Bijvoorbeeld een televisie die uitstaat of een kromme lepel.) Misschien zijn er wel 50 dingen waarin je je kunt spiegelen?

Nu zijn wij de spiegel. We spiegelen via de regenplas in het midden van de kring. Eén speler doet een beweging voor, hoe mol de maan pakt. Bijvoorbeeld: springen, reiken, smeken, gooien, plukken,enz

Ik noem een werkwoord. Bijvoorbeeld gooien; hoe kun je gooien? Ook met andere lichaamsdelen? Wat voelt hij als het lukt, wat als het niet lukt. Hoe laat je dat zien? Emoties uitproberen. Sleutelvragen kunnen een manier zijn om begrippen aan de orde te stellen. In dit geval het begrip spiegelen.

Je zou, bij wijze van oefening, sleutelvragen kunnen bedenken bij de onderwijsverhalen uit dit boekje. Bijvoorbeeld bij het onderwijsverhaal 'Kleine Theo Jansens' op pagina 37.

- Hoe zou de naam kunnen zijn van dit beest?
- Schrijf er een gedicht over. Zullen we een sonnet maken of een haiku?
- Hoe zou het beest er op papier uit zien? Hoe zou jij het op papier zetten?
- Kunnen we uitzoeken hoe deze beesten bewegen?

Of bij het onderwijsverhaal ‘Wie past er op Lodewijk?’ op pagina 47.

- Lodewijk voelt zich nogal eenzaam. Kunnen we iets bedenken om hem op te vrolijken?
- Kunnen we iets meenemen om hem op te vrolijken?
- Zullen we het gaan tekenen? Hoe ziet dat er dan uit?

18. Preconcepten van kinderen laten construeren

Preconcepten omvatten alles wat kinderen zelf en samen kunnen bedenken of construeren. In de onderwijsverhalen hierover worden bijna ongekende effecten gemeld: kinderen worden er enorm nieuwsgierig van, willen vaak weten ‘hoe het echt zit’ of ontwikkelen daar en langer lopende belangstelling naar.

Het kan zijn dat een van de grootste geheimen van mooi onderwijs niet schuilt in de visie die een leraar heeft. De nieuwsgierigheid die ontstaat na het laten construeren van een preconcept is pure (leer)psychologie die een eenvoudige regel volgt: wie eerst zelf serieus nadenkt over hoe iets in elkaar steekt, is nieuwsgierig naar hoe iets echt zit. Wetenschappelijke onderzoekers kennen het fenomeen uit de eerste hand. Je hebt een hypothese opgesteld, en de foutmarge die je acceptabel vindt voor het accepteren van de hypothese. De hypothese is jouw preconcept. De data komen binnen.

“In die tijd deed je een statistische toets met een rekenmachine. Ik had een hypothese waarvan ik zeker dacht te weten dat hij klopte. Ik kon me gewoon niet voorstellen dat de hypothese verworpen moest worden. De data kwamen binnen, ik had er reikhalzend naar uitgekeken, en ik ging met mijn rekenmachine aan de slag. Tot mijn grote verbazing kon het resultaat ook aan

toeval worden toegeschreven. Ik moest de hypothese dus verwerpen. Ik was geschokt! Heb het vier keer overnieuw uitgerekend en het daarna nog door iemand anders laten doen. Het resultaat was steeds gelijk. Hypothese verworpen! De werkelijkheid was anders dan ik gedacht had. Maar hoe zat het dan? Ik wilde het zo graag weten dat ik er een nacht op doorwerkte. En toen wist ik het nog niet.”

Voor kinderen op school verschilt deze situatie niet wezenlijk. Althans niet in de onderwijsverhalen die hierover zijn verzameld, en die steeds deze regel aan het licht lijken te brengen: als kinderen serieus hun eigen veronderstellingen, beelden of ideeën proberen te construeren, wekt dit de wil tot weten. Hieronder een paar voorbeelden, kort beschreven.

Een vraag: wat doe je eerst?

Stel je wilt dat kinderen een dierenwinkel gaan maken¹⁹⁾. Stel ook dat je kennis hebt aan een echte dierenwinkelier. De dierenwinkelier vindt het leuk als de kinderen een keer in zijn dierenwinkel op bezoek komen. Hij wil ze alles laten zien. De vraag is nu: wanneer gaan de kinderen naar de dierenwinkel? Gaan ze er aan het begin van het project naar toe? Of gaan zij eerst een eigen dierenwinkel ontwerpen?

Wie ‘preconcepten van kinderen laten construeren’ uit het repertoire opdiept, zal de vraag als volgt beantwoorden. Als kinderen aan het begin van het project meteen naar de dierenwinkel gaan, zullen zij straks imitaties van de dierenwinkel gaan bouwen. Daar hebben ze niets aan. Veel beter is het als kinderen zelf eerst een dierenwinkel ontwerpen. Pas als dat klaar is, gaan ze naar de dierenwinkel. Zij kunnen dan als

deskundigen met de dierenwinkelier in gesprek gaan. Het zou bovendien best kunnen dat zij een aantal zaken beter hebben geregeld dan in het echt het geval is.

“Wij verkopen geen dieren zonder handleiding. Als iemand bijvoorbeeld een tropische vis komt kopen, dan geven wij een klein boekje mee waarin staat hoe je zulke vissen moet verzorgen. Hoe doet u dat?” Voor school was dit een combinatie van zakelijk stellen en biologieonderwijs.

“Wij hebben nagedacht over diervriendelijke hokken, bijvoorbeeld voor konijnen. Het beste lijkt ons voor konijnen een hok dat een beetje lijkt op een konijnenheuvel. Wat vindt u van ons hok?” Voor school was dit een combinatie van techniekonderwijs en biologieonderwijs.

“In onze dierenwinkel hoef je dieren niet meteen te kopen, je kunt ze ook eerst een maand huren. We hebben uitgerekend hoe hoog de huur moet zijn om er nog iets aan te verdienen.” Voor school ging het hier om een combinatie van ondernemersvaardigheden en rekenonderwijs.

Mooi?

Het idee is: de kinderen die in dit soort onderwijsverhalen hun eigen dierenwinkel ontwerpen, en dan nog met een verbeterde praktijk, ontwikkelen een blijvende belangstelling voor dierenwinkels en de bijhorende handel in dieren. Zij worden, al onderzoekend en ontwerpend, als het ware eigenaars van een dierenwinkel.

In ‘preconcepten laten construeren’ is het woord ‘construeren’ onmisbaar. Het gaat niet om kennis die kinderen paraat hebben, maar om

dat wat zij zelf of samen met andere kinderen kunnen bedenken. Dat is ook het verschil met het bekende ‘uitgaan van de beginsituatie van een kind’ als met dat laatste wordt bedoeld: de kennis die kinderen al hebben, en die de basis vormt voor een volgende les.

De glazen buis²⁰⁾

Dit verhaal speelt op een basisschool in Glasgow, Schotland. De kinderen hebben een eigen Glasgow Garden Festival uitgewerkt. In het echt is er ook een Glasgow Garden Festival, maar de kinderen maken hun eigen ontwerp. Ze zijn er lang mee bezig, zo lang dat er ook oog is voor details. Je hoeft deze kinderen niet te vragen wat zij doen als er bijvoorbeeld een bommelding binnenkomt, want dat weten ze. Er zijn routes voor gehandicapte kinderen. En natuurlijk zijn er de best denkbare activiteiten en bezienswaardigheden. Het festival wordt gehouden op een terrein langs de rivier de Clyde. Aan de overkant is een ook terrein en dat wilden de kinderen gebruiken. Ze hebben bedacht hoe de bezoekers naar de overkant van de rivier moeten komen. De bezoekers dalen af in een glazen buis en lopen onder water naar de overkant.

Als het werk klaar is, komt de voorzitter van het comité op bezoek dat het echte Garden Festival organiseert. Hij heeft te horen gekregen dat hij geen toespraak hoeft te houden. Hij hoeft alleen maar naar het werk van de kinderen te kijken en met hen in gesprek te gaan.

Als de kinderen de glazen buis-tunnel laten zien, aarzelt de voorzitter. Tot nu toe vond hij alles prachtig. Maar dit kan niet. Eerst wil hij zich ervan af maken door gewoon ‘leuk idee’ te zeggen, maar de kinderen zijn zo serieus... Dus zegt hij: “Sorry, maar de glazen buis is geen goed idee. Het water van de rivier is zo ver-

vuild dat de bezoekers niets zouden zien. Of alleen vies water.”
Een week later belt de voorzitter naar de school. Hij laat weten dat hij het bezoek zeer heeft gewaardeerd en dat hij onder de indruk was van de prestaties van de kinderen. Ook vraagt hij of de kinderen van de glazen buis erg teleurgesteld waren over zijn reactie. “O nee”, antwoordt de juf, “ze hadden een uur later een nieuw ontwerp. Het probleem is opgelost.”
“Opgelost? Dat is bijzonder. Hebben ze een plan gemaakt om de rivier schoon te krijgen?”
“Nee”, antwoordt de juf, “ze hebben nog een glazen buis gemaakt, die met een kleine tussenruimte om de eerste glazen buis past. In de tussenruimte hebben ze schoon water gedaan, en allerlei soorten vissen.”

In dit boekje komt de volgorde ‘eerst de kinderen, dan de buitenkindelijke werkelijkheid’ een aantal maal naar voren.

In ‘Het Asimov gesprek’ bedenken studenten en kinderen verklaringen voor het drijven en zinken van voorwerpen. Een soort pre-natuurkunde.

In ‘Buitenaardse wezens’ bedenken kinderen zelf wat kenmerken zijn van levende wezens, voor zij een buitenaards wezen ontwerpen.

In ‘Kunstenaar in de klas’ schetsen kinderen eerst het kunstwerk zoals zij denken dat het moet zijn, en kijken pas daarna naar het kunstwerk in kwestie.

In ‘De slaapkamer, de brief en het schilderij’ schrijven kinderen eerst een brief met de beschrijving van hun slaapkamer, die daarna door een klasgenoot wordt getekend, en pas daarna bestuderen ze brief en de slaapkamer van Van Gogh (althans, dat is een van de versies van dit onderwijsverhaal).

In 'het meisje achter de kassa' maken de deelnemers een fictief portret van het meisje, op basis van eigen veronderstellingen.

Enzovoorts!

Zijn dit voldoende voorbeelden om de lezer in staat te stellen eigen toepassingen te ontwerpen? De ervaring leert dat leraren dit een moeilijk onderdeel van het educatief repertoire vinden. Tijdens een ontwerpcursus over educatief repertoire komt men, ook als je er de tijd voor geeft, niet makkelijk tot eigen voorbeelden. Misschien is de beschrijving te gebrekkig. Dat zou goed kunnen. Misschien is het ongebruikelijk om leerlingen actief te stimuleren eigen denkbeelden te ontwikkelen, vooral als deze kennelijk fouten bevatten. Op pagina 24 zien we een leraar die kinderen vraagt om te tekenen hoe zij denken dat een molen werkt. Pas daarna zullen zij op excursie naar een molen gaan. Kinderen worden dus actief gestimuleerd om iets te tekenen dat misschien volkomen fout is. Als deze leraar het 'preconcepten laten construeren' op het repertoire heeft, zal hij de kinderen actief stimuleren om hun eigen idee van de werking van de graanmolen op papier te krijgen. Hoe meer de kinderen serieus bedenken hoe hun molen zou werken, hoe meer zij straks met een onderzoekende houding de werking van een echte molen zullen bestuderen. Althans, dat is de aanname. Maar goed, voorafgaand aan de excursie hangt ineens je klas vol met foute molens... Komt net de inspecteur op bezoek...

Tot zover dit boekje. Achttien onderdelen van educatief repertoire passeerden de revue. Er is al op gewezen dat de verzameling zowel verbeterd als uitgebreid kan worden – en pas dan tot leven komt. Het aantal van achttien onderdelen is volkomen willekeurig. Dertig had gekund. Of zestig. Of vijftien. Maar achttien zijn het er geworden. Voorlopig...

Noten

1. 'De rationaliteit van mooi' is de voorgenoemen titel van een volgend boekje in deze reeks. Het moet een beschrijving geven van de gehanteerde kennistheorie bij het definiëren en zoeken van 'mooie praktijkkennis' en een overzicht van de ontwikkelde methoden en technieken bij het onderzoek naar inspirerende praktijkkennis. Een eerdere uitgave in deze reeks is: 'De lerarenopleiding als ontwerpomgeving' waarin onder meer de ontwikkeling van praktijkkennis van aanstaande leraren wordt gezien als het ontwikkelen van persoonlijke paradigma's die met onderwijsverhalen zichtbaar te maken zijn. Dat naast een beschrijving van een ontwerpersaanpak van het ontwikkelen van opleidingsonderwijs. (Vos, E. (2015) *De lerarenopleiding als ontwerpomgeving*, Bureau voor Educatief Ontwerpen, Gouda).
2. Het Asimov gesprek. Verteld tijdens de voorbereiding van een workshop voor opleidingsdocenten van de Marnix Academie in Utrecht, en later uitgeschreven door Frank van Herwaarden.
3. Eerlijk voortrekken. Dit onderwijsverhaal werd geschreven door Renske van Dillen, medewerker van Kunstbalie Tilburg.
4. Persoonlijke paradigma's. In het in noot 1 genoemde boekje bevat een korte uitwerking van het belang van persoonlijke paradigma's.
5. De Cultuurloper. De website van dit programma is: www.decultuurloper.nl
6. De appelhoek. Gevonden in de nagelaten papieren van Peter Dekkers, bij het samenstellen van een boekje over zijn repertoire. (Vos, Erik (2008). *Mooi onderwijs ontwerpen – repertoire van Peter Dekkers, educatief ontwerper*. Utrecht, Hogeschool Domstad). Peter was een taaldidacticus, docent en educatief ontwerper van de bovenste plank. Altijd in de weer je te verleiden tot

taalexpressie en taalbeschouwing. Ook in dit verhaal. Wie heeft er ooit gehoord van ‘de kroes’ van een appel? Ik niet. Google ook niet. Bestaat het woord wel? Kroeshaar. Een website met het adres kroes.com. Google bakt er niets van, laat staan appeltaart. Zelfs de online Van Dale kent het woord niet als deel van een appel. Je zoekt verder. Hoe zit het? Intussen heeft Peter mij wel weer een kwartiertje nieuwsgierig met taal aan het werk gekregen. Hij zou van dit effect hebben genoten.

7. Het ‘perspectief bieden’ is een niet gepubliceerde vinding van Ad Bok, gedaan in de ontwikkelgroep educatief ontwerpen. De ‘ontwikkelgroep educatief ontwerpen voor de Pabo’ van de SLO, de toenmalige Stichting voor de leerplanontwikkeling, werkte van 1987 tot 1991. Ad Bok was van die groep lid en vertelde onder meer het verhaal Trudie’s tas en bedacht de naam ‘perspectief bieden’. Het ‘perspectief bieden’ is verder uitgewerkt in Vos. E. (2010) *Perspectief bieden en de ontwikkeling van educatief repertoire*, tekst bij de afscheidswerkshop lectoraat educatief ontwerpen aan de Marnix Academie in Utrecht, Utrecht.
8. Arie’s rijbewijs. Verteld door Miep Vlag, indertijd docent in het voortgezet speciaal onderwijs.
9. Het schoolkamp. Verteld door Martin Hunziker, opleidingsdocent aan de Marnix Academie in Utrecht.
10. De kunst van het neerleggen. Dit verhaal is door de auteur eerder gepubliceerd als gastcolumn in ‘De wereld van het jonge kind’ (2012)
11. Aanrommelen is als didactisch begrip bij mijn weten voor het eerst genoemd door toenmalig SLO medewerker Kees Both en later verder uitgewerkt door Paul Pilgram. Pilgram, P. (1984). Valt er nog iets aan te rommelen in de klas? *SLO reeks achtergronden*, Enschede.

12. Op de website van het Bureau Educatief Ontwerpen staat een verzameling openingsverhalen met onder meer de genoemde titels. Zie desgewenst: www.educatief-ontwerpen.nl => onderzoeksprogramma => openingsrepertoire als voorbeeld.
13. Deze tekst is met het verhaal van W.G. van der Hulst, bijna letterlijk overgenomen uit Vos, E. (1984) Rode draden zijn van goud, in: Meiden, K. van der, *Het verhaal als basis, boekje bij een studiedag*, Kasteel Groeneveld Baarn, 1994.
14. <http://vimeo.com/108812315>
15. <http://www.youtube.com/watch?v=YcFvm4z6wFM>
16. Beide termen, 'sleutelvragen' en 'pre-concepten', zijn dragende bestanddelen in de Schotse *storyline approach to education*, in Nederland uitgewerkt als *verhalend ontwerpen* (Vos, Erik, Peter Dekkers, Ellen Reehorst (2007). *Verhalend Ontwerpen, een draaiboek*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1e druk 1994, 2e herziene druk 2001, 3e herziene druk 2007). Sleutelvragen en pre-concepten zijn uitvindingen van de Schotse ontwerper Steve Bell.
17. Dillon, J. (1982) The effect of questions in education and other enterprises. In: *Journal of curriculum studies*, vol. 74, nr. 2.
18. Een meer uitvoerige reflectie is: Vos, Erik (1992). Can you help Stephany? On the posing of keyquestions. Enschede, SLO/EED.
19. 'De dierenwinkel' is binnen het verhalend ontwerpen een internationale tophit van de hand van de Schotse educatieve ontwerper Steve Bell. Het is niet precies te zeggen waarom. Maar uit eigen ervaring kan de auteur van dit boekje bevestigen dat dierenwinkels voor jong en oud interessant zijn. Zeg bijvoorbeeld een groep vermoeide leraren basisonderwijs die op woensdagmiddag veroordeeld zijn tot het bijwonen van nascholing: "Jullie zitten in groepjes aan een tafel, want ik wil je vragen een dierenwinkel te bedenken. Het mag een ongewone dierenwinkel zijn, maar je

moet er wel geld mee kunnen verdienen. Bedenk het assortiment, teken even de plattegrond en verzin een pakkende naam voor het bedrijf.” Natuurlijk is er wel een inleiding van een paar minuten waarin onder meer de reden voor de vraag wordt genoemd (de reden is: het is prettig een verhalend ontwerp eerst mee te maken, om je er een oordeel over te kunnen vormen). Maar niettemin..., er ontstaat vrolijkheid, creativiteit en er komen de meest mooie vondsten.

20. Eerder, in het Engels, opgenomen als ‘The glass tube’ in: Vos, Erik (1990). *Steve Bell’s secret notebook to create learning*. Enschede, SLO.

Veranwoording

Verantwoording van de onderwijsverhalen die verteld zijn in de Kennis- en ontwikkelgroep Educatief repertoire van Kunstbalie Tilburg (in volgorde van opname in dit boekje):

Iets maken wat nog niet bestaat; Ilona van den Koedijk
Twintig niet bestaande wezens worden er veertig; Lilian van Overbeek
Badeend in de kring; Astrid Albers
Wiegerende mollen; Lilian van Overbeek
Guernicaatjes; Dymph van Griensven
De slaapkamer, de brief en het schilderij; Jillis Verbeek
De liggende luisteraars, Esther Leenders
De week van Jeff Wall; Jillis Verbeek
Vragen aan de balloon dog van Jef Koons; Astrid Albers
Dichten over kunstwerken; Dymph van Griensven
Kleine Theo Jansens; Astrid Albers
Wie past er op Lodewijk?; Astrid Albers
Beweging van een dierencombinatie; Angeliqve Alma
Wat is deze kunstenaar aan het maken?; Jillis Verbeek
Dertig plus twee vragen, plus een; Ilona van den Koedijk
Het beeld in je hoofd; Jillis Verbeek
Alles in het lokaal; Jillis Verbeek
Teknopdracht; Astrid Albers
Koppen kijken; Astrid Albers
Een stad zonder pleinen; Jillis Verbeek
Levende poppen; Lilian van Overbeek
Boomhut vervangt schoolproject; Dymph van Griensven
Juf ik kan de Chachacha!; Ingrid Ruijgh
De koffer van de meester; Jillis Verbeek
De afwezige leerling; Jillis Verbeek

Het kind als ambassadeur van het creatief proces; Ingrid Ruijgh
Paradijs door Sam en Lieke; Lilian van Overbeek
Skelet; Dymph van Griensven
Onder een doek; Lilian van Overbeek
Sven en de houtmuziek; Iris Oltheten
De afstandsbediening; Angelique Alma
De mummie van Christo; Dymph van Griensven
De pizzakoerier; Dymph van Griensven
Menselijk Tetris; Angelique Alma
Zinzingen, Zingen van dagelijkse dingen; Lilian van Overbeek
De meegaande leraar; Esther Leenders
Sleutelvragen en de vorming van een begrip; Lilian van Overbeek

**Deze verhalen zijn onderdeel van het zgn. ‘Muzelinck repertoire’,
een analyse van vijftig door kustenaars in het basisonderwijs ver-
zorgde lessen i.o. Kunstcentrum Muzelinck en Kunstbalie Tilburg:**

Graffiti. Lettervormen. Vergeet mij nietje. Opening met een incident.
Project X. Advance organisers. Schrijven in versies. Formalisering in
het verschiet. Werken met een halffabricaat.

(c) 2015, Bureau voor Educatief Ontwerpen in Rotterdam
www.educatief-ontwerpen.nl.

Omslagontwerp: Jasper Vos; illustratie Mieke de Haan

De auteur

Erik Vos, Bureau voor Eucatief Ontwerpen.

E-mail: e.vos@educatief-ontwerpen.nl

Erik Vos is educatief ontwerper en directeur bij het Bureau voor Educatief Ontwerpen (vanaf 1991), Worldschool (vanaf 2008) en de Stichting Nestor (vanaf 2015). Eerder werkte hij als projectleider PABO bij de SLO (1984 - 1991) en als onderwijskundig en pedagogisch onderzoeker bij de Universiteit Utrecht (1979 - 1985). Ook was hij enige tijd lector educatief ontwerpen bij de Marnix Academie in Utrecht (2009).

Met dank aan...

Kunstbalie Tilburg, Monique Koolen en Esther Leenders en de leden van de Kennis- en ontwikkelgroep Educatief Repertoire: Astrid Albers, Angelique Alma, Dymph van Griensven, Ilona van den Koedijk, Iris Oltheten, Lilian van Overbeek, Ingrid Ruijgh, Jillis verbeek.

Kunstcentrum Muzelinck in Oss dat in samenwerking met Kunstbalie Tilburg onderzoek en een ontwerp cursus mogelijk maakte bij vijftig door kunstenaars verzorgde lessen in het basisonderwijs, met Angelique Alma als coördinator.

Eerder verschenen:

Vos, Erik (2015). De lerarenopleiding als ontwerpomgeving.

Bestellen

Exemplaren van de tot nu toe twee boekjes in deze reeks zijn, behalve bij de boekhandel, ook te bestellen bij Bureau Educatief Ontwerpen, Schiehavenkade 326, 3024 EZ Rotterdam of via het e-mailadres van de auteur: e.vos@educatief-ontwerpen.nl.

De lerarenopleiding als ontwerpomgeving

Kosten: € 12,- exclusief verzendkosten.

Een e-mail van een opleidingsdocent is aanleiding voor een reflectie over kenmerkende ingrediënten van een lerarenopleiding als ontwerpomgeving. Een ontwerpomgeving is in dit verband een omgeving die aanstaande leraren uitdaagt, inspireert en equipeert bij het ontwerpen en verzorgen van onderwijs. Uitgewerkt worden onder meer:

- *Gelaagde ontwerptaken die door aanstaande leraren als 'rijke klussen' worden ervaren.*
- *Beelden van mooi onderwijs die zich tot persoonlijke paradigma's kunnen ontwikkelen.*
- *Een gereedschapskist met educatief repertoire.*

Ter illustratie van het betoog zijn vier interviews met opleidingsdocenten geschiedenis opgenomen. De docenten vertellen aanstekelijk over hun persoonlijke paradigma's, dat wil zeggen over hun mooiste voorbeelden van geschiedenisonderwijs op de basisschool. Een korte analyse van repertoire maakt duidelijk hoe een educatieve gereedschapskist voor a.s. leraren te vullen is.

Educatief repertoire voor een onderzoekende houding
in het basisonderwijs.

Kosten: € 16,- exclusief verzendkosten.