

Zone, tijdschrift voor
Ontwikkelingsgericht Onderwijs,
is een uitgave van Koninklijke
Van Gorcum BV.

Zone is een blad voor en door ontwik-
kelingsgerichte werkers
(aan theorie en praktijk) in primair
onderwijs en peuterspeelzalen.
Zone verschijnt vier keer per jaar.

REDACTIE

Bea Pompert (hoofd- en eindredacteur),
Willeke Westerlaken-van Vliet
(webredacteur), Marte van Vliet
(eindredacteur, secretariaat),
Ester van Oers, Marga Putter,
Hanneke Verkleij, Nanette Wagenaar,
Wim Wardekker

ZONE ADVIESRAAD

Hilde Amse, Wil Eiting,
Dorian de Haan, Eva Kaptein,
Bert van Oers, Judith van Oers,
Tineke Visser, Janke Wagenaar

REDACTIE-ADRES

Marte van Vliet
p/a Molenbuurt 24
1811 KD Alkmaar
06-411 237 37
tijdschriftzone@gmail.com

ABONNEMENTEN

particulieren € 30,75
instellingen € 52,00
collectief (10 of meer) € 22,95
losse nummers € 8,50

Koninklijke Van Gorcum BV
Postbus 43, 9400 AA Assen
Telefoon 0592 – 379 555
zone@vangorcum.nl
www.tijdschriftzone.nl
Opzeggingen dienen voor
1 december te geschieden

ADVERTENTIES

Acquire Media Zwolle
Jocelyne Koenders, tel. 038-4606384
fax 038-4606318
info@acquiremedia.nl

VORMGEVING EN DRUK
Koninklijke Van Gorcum BV

FOTO OMSLAG:
Fotografie Hanneke Verkleij, Hoorn

ISSN 1569-6952

© 2012, KONINKLIJKE VAN GORCUM,
ASSEN
Alle auteursrechten ten aanzien van de
inhoud van deze uitgave worden uit-
drukkelijk voorbehouden.

Werkhoek

• **Bouwen aan ontwikkeling**

Willeke Visser beschrijft hoe schema-
tiseren, spel en constructiespel wordt
betrokken in de bouwhoek tijdens het
thema 'Hier woon ik'. Op de site www.
tijdschriftzone.nl zijn de voorbereidingen
en extra materialen te vinden.

• **Ouders zijn meer dan welkom!**

Carla de Vos beschrijft de ouderparticipa-
tie op basisschool De Aanloop in Bergen
op Zoom. Op www.tijdschriftzone.nl kunt
u meer foto's vinden.

PUBLICATIES

• **Spel bewust! Ontwikkelingsgericht
spellingsonderwijs in groep 3**

De uitgave van de ASKO (Amsterdamse
Stichting voor Katholiek Onderwijs) en de
HvA (Hogeschool van Amsterdam) is het
resultaat van praktijkgericht onderzoek,
uitgevoerd door een onderzoeksgroep
die op twee scholen onderzoek hebben
gedaan. De onderzoeksgroep wilde het
spellingsonderwijs in groep 3 zo goed
mogelijk laten aansluiten bij Ontwik-
kelingsgericht Onderwijs. Op www.
tijdschriftzone.nl leest u meer hierover.

• **Componeren in de bovenbouw**

In zijn artikel in dit nummer beschrijft
Michel Hogenes hoe je componeren in de
bovenbouw op een ontwikkelingsgerichte
manier aan kunt pakken. Tijdens de Win-
terschool eind januari heeft hij een lezing
gehouden over hetzelfde onderwerp.

U kunt op www.tijdschriftzone.nl de
PowerPoint van de lezing bekijken.

• **Recensie Jan Berents**

Op dinsdag 17 januari gaf lector Jan
Berents een inaugurele rede vanuit het
lectoraat 'Taalgebruik & Leren' aan de
NHL Hogeschool in Leeuwarden. Jan
Berents ging in op de centrale rol van het
mondelinge en schriftelijke taalgebruik
in processen van kennisconstructie en de
consequenties daarvan voor de onderwijs-
praktijk. Marijke van Someren heeft een
samenvatting gemaakt van deze rede. Zie:
www.tijdschriftzone.nl

• **Hoe overleven we de winter**

Deze uitgave is een dvd en begeleidend
boekje over het thema 'overwinteren'
in groep 6b van de OGO-basisschool De
Achthoek in Amsterdam. Boek en film
geven een beeld van de uitwerking van
het thema, waarvan de titel is ontleend
aan het boek van Francine Oomen. Het
laat zien hoe de samenhang tussen spel en
onderzoek als leidende activiteit tot stand
komt. Op de site:
hoeoverlevenwedewinter.wordpress.com
is meer informatie te vinden.

INLOGGEN OP DE WEBSITE

Op www.tijdschriftzone.nl gaat u links-
onder naar 'nu registreren'. Hier vult u
de acht cijfers van uw abonneenummer
in (te vinden op de adresdrager die u
bij Zone ontvangt). U kiest een gebrui-
kersnaam en e-mailadres, en ontvangt
een wachtwoord via e-mail. Nu kunt u
inloggen op de website en heeft u toe-
gang tot al het materiaal. Voor vragen,
zie de website: 'veel gestelde vragen'.



1 **WERKHOEK**

2 **FORUM**

THEORIE EN PRAKTIJK

Pedagogiek of didactiek?
Wim Wardekker

3 Pedagogisch-didactisch handelen:
bouwen aan ontwikkeling
Willeke Visser

4 **WERK IN UITVOERING**

Componeren in de bovenbouw van de
basisschool?! **10**
Michel Hogenes

4 Ouders zijn meer dan welkom! **14**
Carla de Vos

5 **SCHUURPAPIER**

Fijn zo'n brein **18**
Bert van Oers

6 **WERK IN UITVOERING**

Succeservaringen en uitdagingen **19**
Marte van Vliet



Forum

De stelling in Zone 4 jaargang 10 was:

“Leerkrachten laten zich bij ICT meer leiden door technische mogelijkheden dan door pedagogische overwegingen”

mee eens 69% mee oneens 31%

ICT is niet meer uit het onderwijs weg te denken sinds eind jaren tachtig. Mediawijsheid bij de leerkracht berust op het inzicht dat niet alles wat technisch kan ook pedagogisch zinvol is. Tegelijkertijd is mediawijsheid breder op te vatten dan ICT-wijsheid alleen en het heeft alles te maken met de identiteitsontwikkeling van de leerlingen.

Op de website konden lezers hun mening geven over deze stelling. Hieronder leest u een reactie die we via de website hebben ontvangen:

Als ik kijk hoe bijvoorbeeld het digibord gebruikt wordt, valt me op dat zodra leerkrachten de technische mogelijkheden hebben ervaren ze goed in staat zijn om het middel pedagogisch in te zetten.

Sanne van der Linden, adjunct-directeur en bovenschoolse coördinator bij de ASKO.

Ook in Zone 1 van de nieuwe jaargang vindt u weer een stelling.

De nieuwe stelling is:

**Een goede leraar vormt
én voedt op!**

Wat vindt u van deze stelling?

**Reageer op de website
www.tijdschriftzone.nl
onder de knop Forum.**

**Op de website kunt u de verschillende
reacties lezen.**

**We hopen in Zone 2 uw reactie
te kunnen plaatsen!**



BELEID

De directeur boft
Christien Bruin

22

BOEKSIGNALERING

Ga buiten spelen!
Kees Geljon

28

WERK IN UITVOERING

De kinderen van groep 1-2 houden zelf
de absentielijst bij
Huub Joling

24

PRAKTIJK COLUMN

Een echte keuken in ons nieuwe huis
José Verhoeven

29

COMPLIMENTEN

WKC-actie

25

WERK IN UITVOERING

Je mag niet voordringen hoor!
Wilma Dekker-Schlepers

30

BERICHTEN

Weg van ontwikkelingsgericht onderwijs
Hanneke Geurts en Carlijn Kuntzelaers

26

AGENDA

32

Theorie en praktijk

Niet iedereen in de wereld buiten OGO is overtuigd van de kwaliteit van OGO. Wie wel eens contact heeft met de onderwijsinspectie kan daar vermoedelijk over meepraten. Maar ook leerkrachten aan andere basisscholen zijn vaak sceptisch. Zo hoorde ik laatst de uitspraak: "Pedagogisch gezien is OGO prima, maar aan de didactiek valt nog wel wat te verbeteren..." In dit artikel wil ik nagaan welk misverstand mogelijk achter die uitspraak schuilt – en of ze een kern van waarheid bevat.

WIM WARDEKKER

Pedagogiek of didactiek?

Zorg en leren

Ik denk dat zo'n uitspraak zoiets betekent als "in OGO is veel aandacht voor de persoon van de leerlingen, maar misschien leren ze er niet genoeg." De vraag of het laatste terecht is laat ik nog even liggen. Eerst wil ik constateren dat de formulering van de vraag, met het onderscheid tussen 'zorg' en 'leren', aansluit bij een heel gangbare manier van denken over de rol van onderwijs in de ontwikkeling van kinderen. Leren is waar het in de school om gaat, en hoeveel je geleerd hebt is uit te drukken in bijvoorbeeld scores op Citotoetsen; zorg voor de leerlingen, aandacht voor hun persoonlijke ontwikkeling, zorg voor een goed emotioneel klimaat in de klas en op school – dat zijn zaken die het leren moeten ondersteunen en misschien zelfs mogelijk maken, maar ze blijven secundair ten opzichte van de hoofdtaak van de school. Leren gaat over prestaties die objectief zijn vast te stellen; zorg gaat over subjectieve zaken zoals het welbevinden van de leerlingen.

Die vanzelfsprekend lijkende verdeling tussen 'objectief' en 'subjectief' komt ook tot uitdrukking in de manier waarop de termen pedagogiek en didactiek

gebruikt worden. Pedagogiek wordt verbonden met het subjectieve element: zorg, persoonlijke ontwikkeling, en vaak ook met het leren van 'waarden en normen', omdat die niet objectief vast te stellen zouden zijn. Didactiek wordt dan verbonden met objectiviteit, de onbetwiste waarheid van kennis, die leerlingen dan ook precies zó moeten onthouden en gebruiken. Dezelfde verdeling vinden we ook terug in de beschrijvingen van leerkrachtcompetenties van SBL: de 'pedagogische competentie' gaat vooral over klassenklimaat, de 'didactische competentie' over het overbrengen van kennis en vaardigheden. En we vinden het ook terug in gangbare omschrijvingen van het verschil tussen opvoeding en onderwijs: opvoeding is voor veel mensen in de eerste plaats verbonden met het doen ingroeien van kinderen in de heersende waarden en (vooral?) normen, met disciplineren; onderwijs is er voor kennisoverdracht en voor het leren van vaardigheden die je niet buiten de school kunt opdoen. Het is een manier van denken, van de wereld indelen, die al teruggaat op de Griekse filosofie en die ons Westerse denken zodanig doordrongen heeft dat we het, inderdaad, vanzelfsprekend vinden.



Fotografie Hanneke Verkleij

Vanzelfsprekend vinden we het dan ook, bijvoorbeeld, dat spelen en leren twee heel verschillende activiteiten zijn. Van spelen leer je niks, en als je leert is dat een ernstige zaak die geen spel verdraagt, zo denken we (als we tenminste in het traditionele denkpatroon zitten). Leren is in die opvatting het van buiten leren, en leren toepassen in welomschreven situaties, van algemeen geaccepteerde en algemeen geldige kennis. Voor zulke kennis is in het spel geen plaats, want spel wordt gezien als iets van 'het kind zelf', waar het in een eigen wereld verkeert. De idee van een op spel gebaseerd curriculum, die door Bert van Oers verdedigd wordt en de basis vormt van OGO, is voor degenen die zo denken dan ook bijna onbegrijpelijk.

Pedagogiek

Deze manier van denken en handelen heeft ook z'n weerslag op hoe we woorden als opvoeding en pedagogiek begrijpen. Opvoeding vertegenwoordigt dan het 'subjectieve' element, het leren handelen op grond van waarden en normen die niet berusten op 'objectieve' kennis, en dat komt al snel neer op zorg voor opgroeiende kinderen die voor een groot deel bestaat uit disciplineren (kijk maar wat we bedoelen met 'een welopgevoed kind'). En pedagogiek is dan een tak van wetenschap die zich bezighoudt met de manier waarop die opvoeding plaatsvindt en het best kan gebeuren. Geen wonder dan dat pedagogiek door velen niet als een volwaardige wetenschap wordt gezien!

Integratie

OGO berust op een manier van denken die zich juist afzet tegen die scheiding van 'objectief' en 'subjectief', van 'echte kennis' en zorg voor het opgroeiende kind. Dat komt onder andere tot uiting in de nadruk op 'zingeving' aan de kennis die op school aan de orde is: leerlingen worden in OGO gestimuleerd om die kennis te verbinden met eigen ervaringen, om haar in context te plaatsen. Dat is ook de achtergrond van het spelcurriculum. Het berust immers op de theorie dat spelen (en onderzoeken) één van de vormen is waarin het kind leert meedoen in sociale praktijken, een vorm waarin juist kennis kan worden verbonden met het eigen handelen in zulke praktijken – waar kennis 'zin krijgt'. In OGO zijn we dus niet zó maar bezig om kinderen in gespeelde praktijken te betrekken; daarmee ontwikkelen we een alternatief voor een manier van denken die 'subjectief' en 'objectief' als van elkaar gescheiden werelden opvat, en een vorm van onderwijs waarin plaats is voor de eigen zingeving van de leerlingen aan wat ze leren doordat ze het kunnen verbinden met de situatie waarin ze leren (en spelen) en met eerdere ervaringen. Juist voor die zingeving is in traditioneel onderwijs geen ruimte, omdat de nadruk ligt op de 'objectiviteit' van de kennis.

Is er dus een gevaar dat leerlingen in OGO niet genoeg leren? Even afgezien van het feit dat er in traditioneel onderwijs ook altijd leerlingen 'uit de boot vallen', wat we in OGO nou juist proberen te voorkomen, denk ik dat de nadruk op eigen



Fotografie Hanneke Verkleij

zinggeving juist impliceert dat leerlingen datgene wat ze leren beter leren beheersen en beter onthouden. En ook dat de nadruk op de sociale omgeving van het leren betekent dat leerlingen zich beter leren bewegen in sociale situaties, een vaardigheid die in het traditionele onderwijs nog al eens aan het toeval wordt overgelaten. Maar dat veronderstelt wel dat de leerkracht weet waar ze mee bezig is, en zich niet laat verleiden om 'spelen' op de traditionele manier te begrijpen en vooral bezig gaat om de leerlingen 'een prettige tijd op school' te bezorgen. De bedoeling van het spelcurriculum is niet in de eerste plaats om schoolgaan leuk te maken.

Didactiek als steun voor de leerkracht

Daarmee komen we terecht bij een ander belangrijk punt. Want de uitspraak 'aan de didactiek van OGO is nog wel wat te verbeteren' kan ook op een andere manier worden opgevat. Didactiek is immers ook een stelsel van aanwijzingen voor de leerkracht: doe het zó, dan bereik je de beste resultaten. En als die aanwijzingen zijn verwerkt in een leergang, in 'het boekje', dan hoeft de leerkracht niet veel anders te doen dan het boekje 'doorwerken'. En inderdaad, in OGO hebben we zulke boekjes niet, en als we al een boekje gebruiken, dan alleen als hulpmiddel, als bron van ideeën, en niet als precies te volgen handleiding. Dat maakt OGO er voor de leerkracht niet makkelijker op. Waarom hebben we dat dan niet?

Ik kan daarvoor drie met elkaar samenhangende redenen geven. In de eerste plaats: bijna alle 'gangbare' didactische aanwijzingen, zoals je die bijvoorbeeld vindt vastgelegd in procedures als 'directe instructie', zijn er op gericht de leerlingen de 'objectieve' betekenissen bij te brengen en besteden geen aandacht aan de zinggeving – of proberen die zelfs te verhinderen door antwoorden die niet 'volgens het boekje' zijn

af te straffen met lagere scores. Dat wil niet zeggen dat ze in OGO helemaal niet bruikbaar zijn – maar alleen in het kader van een specifiek aspect van het leren binnen een activiteit, en op zo'n manier dat de leerlingen begrijpen waarom er voor deze manier van werken gekozen wordt. Die gerichtheid op objectiviteit is ook een reden dat we binnen OGO nogal eens didactische ideeën gebruiken die afkomstig zijn uit andere 'alternatieve' vormen van onderwijs, ook al komen de achtergronden daarvan niet echt overeen met die van OGO. In de tweede plaats: het is moeilijk, zo niet onmogelijk, om aan de hand van een boekje een spelsituatie in te richten die enerzijds voldoende 'levensecht' is en anderzijds voldoende vrijheidsgraden biedt voor het handelen van de leerlingen. Dat begint al bij de voorbereiding van een activiteit: als die helemaal uit het boekje komt is er geen ruimte voor de inbreng van de leerlingen. En dus zullen ze zich vermoedelijk minder betrokken voelen: het is niet 'hun' project. En tenslotte: in een boekje vastgelegde didactiek gaat noodzakelijkerwijs uit van 'standaardleerlingen' die je op een standaardmanier les kunt geven. Dat geldt zelfs voor het veelgeprezen 'passend onderwijs', want ook daarin worden leerlingen in categorieën ingedeeld waarvan tevoren bekend is hoe je zo'n leerling het best kunt helpen bij het leren. Dat kan alleen als je het beeld dat je hebt van de leerling beperkt tot hoe die leert – en de leerling dus niet als een geheel, 'holistisch' begrijpt. Maar in OGO beschouwen we, zoals uit het voorgaande blijkt, leren nu juist als iets van de hele persoon, niet alleen van het intellect. Daarom leert iedere leerling anders en zijn er geen 'altijd succes' recepten te geven. Trouwens, iedere leerkracht werkt ook anders en heeft een andere relatie met de leerlingen. Waarom zouden we bij leerlingen eigen zinggeving op prijs stellen maar van de leerkracht verwachten dat die 'volgens het boekje' werkt? Goed, geen vastliggende didactiek dus in OGO. Wat hebben we dan wel om leerkrachten te helpen? Er is een reeks boeken met ideeën en aanwijzingen. Uit die boeken blijkt ook dat er wel degelijk (vak)didactische procedures zijn die binnen OGO een plaats kunnen en moeten krijgen, zij het altijd met inzicht en beleid toegepast. En als hulpmiddelen hebben we natuurlijk Zone met inspirerende voorbeelden en verdiepende verhalen; HOREB om je aandacht te richten op de concrete ontwikkeling van elke leerling; principes zoals de vijf impulsen, en leerlijnen die je helpen geen elementen van de kerndoelen te vergeten; adviseurs en interne begeleiders die een weg kunnen wijzen. Maar het belangrijkste is toch dat leerkrachten vertrouwen op hun eigen mogelijkheden – en op die van hun leerlingen. En dat ze, net als hun leerlingen, veel samenwerken. Want waarom zouden leerlingen wel van elkaar kunnen leren, en leerkrachten niet?

Wim Wardekker was universitair docent aan de Vrije Universiteit en lector aan de Hogeschool Windesheim.



.....
**Theorie en
praktijk**
.....

Wim Wardekker geeft in zijn artikel aan dat de OGO-leerkracht pedagogiek en didactiek in het handelen integreert. De leerkracht biedt ruimte aan zingeving van de leerlingen én is tegelijkertijd uit op het stimuleren van de ontwikkeling van leerlingen. In dit artikel laat Willeke Visser van de Frits Bodeschool dit zien aan de hand van het thema 'Hier woon ik'. Een thema waarin leerlingen aan het bouwen slaan en leerkrachten de mogelijkheden aangrijpen om te 'bouwen' aan de verdere ontwikkeling.

WILLEKE VISSER

Pedagogisch-didactisch handelen: bouwen aan ontwikkeling

Onze bouwhoek was aan vernieuwing toe. We hadden een bouwhoek met alleen maar houten blokken van verschillende formaten. Hier werd wel gebouwd, maar niet gespeeld. Er werden vooral huizen gebouwd, steeds op dezelfde manier. Dat moest anders! Inmiddels is onze bouwhoek veranderd in een uitdagende, aantrekkelijke en uitnodigende hoek. Om de nieuwe bouwhoek te introduceren, besluiten we er een thema aan te verbinden.

We hebben veel jonge kinderen in de groep, dus we kiezen een thema dat letterlijk dicht bij huis

ligt. Iedereen kan uit eigen ervaring in dit thema meedoen.

Thema 'Hier woon ik'

In HOREB bereiden we ons thema voor. We vinden het belangrijk dat de volgende inhoud aan bod komen:

- dat kinderen uit deze groep in verschillende (soorten) huizen wonen;
- verder te kijken: van de eigen straat naar de woonwijk en naar de omgeving van de school.

In dit thema kijken we vooral naar de buitenkant van de huizen.

De doelen voor dit thema:

De binnenste cirkel nemen we als basis. Van daaruit werken we aan de doelen, namelijk:

- uiten en vormgeven: vertellen over en het maken van je eigen huis;
- woorden en begrippen;
- symbolen, tekens en betekenissen;
- schematiseren;
- wereld verkennen.

De nadruk ligt in dit thema op schematiseren (rekenwiskunde), spel en constructiespel.

Ons eigen huis: kijken en bouwen

We starten het thema door eens goed naar ons eigen huis te kijken. Onze stagiaire is de wijk in getrokken en heeft van alle huizen van de kinderen een foto gemaakt. Op de tafel in de grote kring liggen foto's van de huizen van alle kinderen. Al snel herkent het eerste kind zijn huis. Dan zien ook de andere kinderen dat hun eigen huis op de foto staat. Dit roept uiteraard reacties op: "Hé, hier woon ik!" en "Waar is mijn huis?". Ze zien allerlei herkenningspunten en details en benoemen die ook. Een jongetje ziet de nieuwe plant in de vensterbank. Een ander kind herkent zijn huisnummer. Als alle kinderen hun foto hebben gevonden, komen ze op verhaal door in tweetalgesprekjes over hun eigen huis te vertellen. Hierna mogen de kinderen hun eigen huis nabouwen met verschillende soorten blokjes, met behulp van de foto. Sommige kinderen willen heel precies bouwen, bijvoorbeeld een schuin dak, want er slaapt thuis

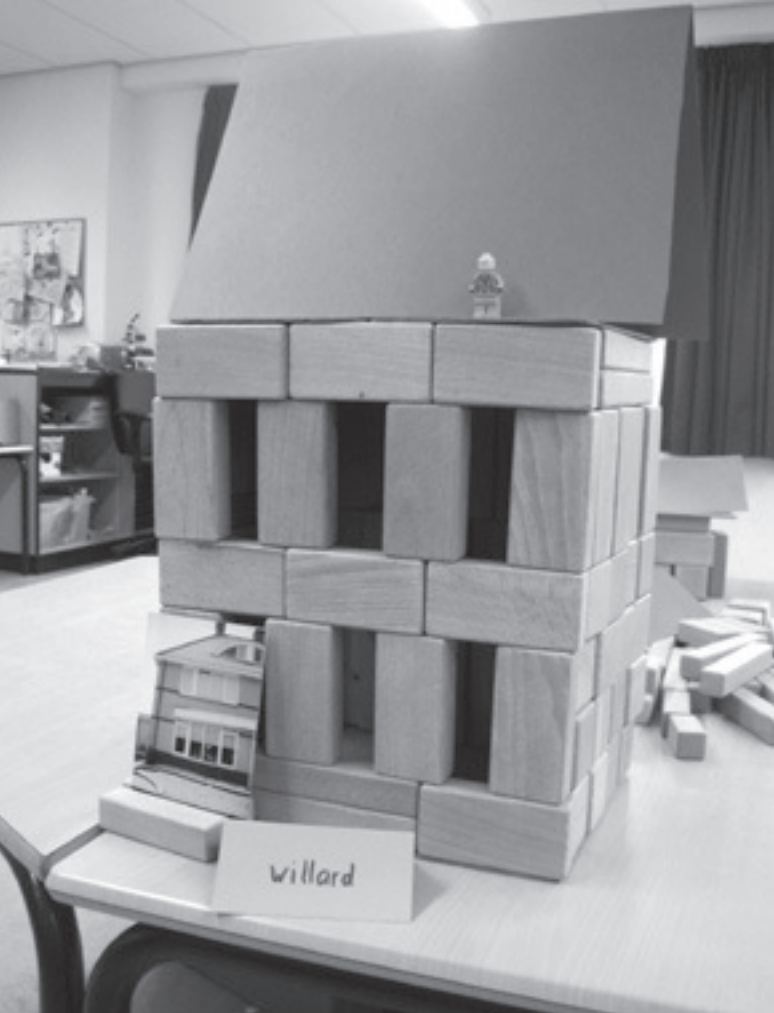
ook iemand op zolder. Dit wordt goed verwoord. Met behulp van de foto worden er nu muren gebouwd en raakt het kind meer gemotiveerd om het echt te maken. De kinderen komen er achter dat er verschillende soorten huizen zijn. De verschillen worden besproken in kleine groepjes en in een woordweb gezet en in de grote kring teruggekoppeld. We onderzoeken daarna welke soorten huizen er nog meer zijn.

Spel in de woonwijk

Omdat het bouwwerk niet bewaard kan worden, wordt het op de foto gezet. De kinderen maken dan hun huis van kosteloos materiaal, want dit kan wel bewaard worden. We komen samen op het idee om de huizen bij elkaar te zetten, maar in het echt zijn we geen burens van elkaar. In het spel kan iedereen zelf kiezen wie zijn buurman wordt. Op deze manier ontwerpen we onze eigen woonwijk en is het betekenisvol. De tafel staat nu heel vol met huizen en dat is lastig spelen. Iedereen wil een eigen plekje hebben om te wonen. We besluiten de huizen om te trekken op papier. Er wordt uitgebreid georiënteerd door de huizen weg te halen en terug te zetten op de goede plek. We merken dat veel kinderen dit nog nodig hebben om te kunnen spelen en de plattegrond van de speltafel te begrijpen. Een jongetje rijdt met zijn auto door de lucht. Als de juf vraagt: "Waarom doe je dat?", zegt hij: "Er zijn nog geen wegen." Dus moeten er ook wegen komen. Die worden bijgetekend. Aan de hand van de foto's bekijken we de omgeving van elk huis. Het moet zo echt mogelijk worden, dus de voortuinen en opritten worden op de plattegrond bijgetekend. Samen spreken we tekens voor bomen,



Plattegrond van onze woonwijk



Hier woon ik

hekken, struiken en straten af. Zo weet iedereen wat de symbolen betekenen.

Verbreiden

We komen er achter dat de woonwijk niet af is. Om te onderzoeken hoe het in het echt is, maken we met de hele groep een wandeling door de woonwijk tegenover de school. We noteren alles wat van belang is voor onze woonwijk op de speltafel. Terug in de klas, wordt de speltafel uitgebreid met een stoep, de straat, parkeerplaatsen, verkeersborden, een voetbalveldje en een speeltuin. Het spel wordt hierdoor verdiept en krijgt nog meer betekenis. De kinderen gaan bij elkaar op bezoek of spreken af op het voetbalveldje. We verbreden de activiteiten op de speltafel met groep 2 door ons af te vragen: Welke weggetjes kunnen we nemen om bij het huis van onze vriendjes te komen? De kinderen krijgen een plattegrond en samen tekenen we routes. We bespreken wat de langste, de kortste en de veiligste weg is, en waar je dan allemaal langs komt.

De bouwhoek

Omdat de bouwhoek nieuw is, gaan we ons eerst oriënteren: Wat is er allemaal en wat kan je ermee? De

kinderen mogen hier vrij in spelen, maar uiteraard worden er meteen al huizen gebouwd! De kinderen van groep 2 tekenen hun droomhuis. In drietallen mogen ze dit huis nabouwen. De kinderen van groep 1 helpen ook mee. Voor het bouwen bespreken we in deze drietallen de tekening. De tekenaar maakt duidelijk hoe het droomhuis moet worden. Om alles helder te krijgen, stellen de andere twee kinderen hier vragen over. Zo gaan we goed voorbereid naar de bouwhoek. In de bouwhoek ontstaat zo vanzelf de rolverdeling van bouwer, sjouwer en uitvoerder. Twee meisjes die niet vaak de bouwhoek kiezen maken plannen om een prinsessenkasteel te bouwen. Hiervoor maken we eerst een bouwtekening zodat de twee meisjes goed van elkaar weten wat ze willen en hoe ze het willen. We tekenen 4 torens van precies tien blokken en een punt erboven op. Dan gaan we aan de slag. Er wordt geteld, gemeten en gebouwd. Uiteindelijk ontstaat er een mooi kasteel. De meisjes willen graag als echte prinsessen in het kasteel spelen. Dus worden de prinsessenjurken van thuis meegenomen en ontstaat er mooi spel.

De zandtafel

We merken dat de kinderen nog verder willen bouwen met de blokjes uit de startactiviteit. We voegen de zandtafel toe. Al snel worden hier weer huizen gebouwd. Het zand fungeert als cement. De kinderen vragen om playmobil poppetjes en dieren. Zo kunnen ze doorspelen met hun bouwsels. Er is actief woordgebruik (ook door de jonge kinderen), veel overleg en wiskundige activiteiten zoals tellen en meten. Ter ondersteuning voor het bouwen, hebben we foto's en tekeningen opgehangen bij de zandtafel.

De winst uit dit thema

De kinderen zijn zeer enthousiast en betrokken. Juist omdat we dicht bij de eigen ervaringen van de kinderen gebleven zijn, is het betekenisvol. En we konden daarop 'voortbouwen'. We zijn wel degelijk de diepte in gegaan en hebben we het schematiseren ingebracht. De kinderen begrijpen de plattegronden echt en gaan dit zelf weer inzetten in andere thema's. In de bouwhoek zien we spel ontstaan rond de bouwsels die gemaakt zijn. In alle spelhoeken horen we actief taalgebruik met veel woorden en begrippen. We hebben in dit thema op verschillende manieren meegespeeld: bij de speltafel (meespelen), in de bouwhoek (leren spelen) en in de zandtafel (laten spelen). Al met al een zeer rijk thema. Voor de kinderen én voor de leerkrachten.

Willeke Visser is leerkracht van groep 1-2 op de Frits Bodeschool in Urk.



Op www.tijdschriftzone.nl onder de knop Werkhoek kunt u nog meer materialen en foto's vinden.



.....
**Werk in
uitvoering**
.....

In 2005 verscheen het boek *Gevangen in een schelp; Ontwikkelingsgericht muziekonderwijs in de onderbouw van Lydia de Jong en Ad van der Heijden. Met het schrijven van dit boek hebben zij een waardevolle bijdrage geleverd aan het denken over het vak muziek binnen ontwikkelingsgericht onderwijs in de onderbouw van de basisschool. Ook Christiane Nieuwmeijer heeft met haar boek *Het prentenboek als invalshoek een interessante bijdrage geleverd aan het thematisch gericht (muziek)onderwijs aan jonge kinderen. De vraag is hoe we hier in de bovenbouw van het basisonderwijs vervolg aan kunnen geven en ook daar op meer ontwikkelingsgerichte wijze muziekonderwijs kunnen verzorgen.**

MICHEL HOGENES

Componeren in de bovenbouw van de basisschool?!

Als we kijken naar het vak muziek in de basisschool en in het bijzonder het domein 'muziek maken' dan kunnen we constateren dat in tegenstelling tot de vakken beeldende vorming, dans en drama vooral muziek gereproduceerd wordt die door anderen geschreven is in plaats van dat er zelf muziek door kinderen wordt gecreëerd/ geproduceerd. De meeste kinderen vinden dit reproduceren overigens heel erg leuk en interessant om te doen. Werkend vanuit een Cultuurhistorisch (Vygotskiaans) perspectief komt echter toch de vraag bovendrijven of er ook andere,

wellicht meer betekenisvolle, manieren zijn om binnen de muren van de basisschool muziek te maken. Misschien dat het componeren van muziek met kinderen daar een mogelijkheid voor is. Dit roept echter wel een aantal vervolgvragen op zoals: Kunnen kinderen muziek componeren net als ze heel goed in staat zijn eigen teksten te schrijven? Hoe creëren we een gemeenschappelijke basis van waaruit de leerlingen aan het werk kunnen gaan? Hoe kunnen kinderen hun eigen composities reviseren? Speelt notatie daarbij een rol? Zo ja, moeten de kinderen en



Fotografie Hanneke Verkleij

ik als leerkracht dan ook noten kunnen lezen? In dit artikel wil ik uitgaande van ervaringen, opgedaan op Basisschool De Vijver in Den Haag, op heel praktische wijze uiteenzetten hoe je met ‘componeren met kinderen in de bovenbouw van de basisschool’ aan de slag kunt gaan.

Voordelen van een meer ontwikkelingsgerichte aanpak

Binnen ontwikkelingsgerichte praktijken speelt naast de specifieke kennis en vaardigheden die nodig zijn om muziek te maken en/of te begrijpen de brede ontwikkeling van kinderen een belangrijke rol. Kijkend naar de kernactiviteit lezen en schrijven zien we dat kinderen leren omgaan met de concepten van grote ideeën, ordenen, classificeren, categoriseren. Ook voor het componeren van muziek geldt dat het kinderen helpt controle te krijgen over deze intellectuele vaardigheden (Wiggins, 1990). Kijkend naar het proces van componeren van muziek zien we dat kinderen brainstormen, ruwe versies schrijven, composities aanpassen en reviseren om uiteindelijk tot een presenteerbaar eindresultaat te komen.

Wiggins (1990) geeft in haar boekje *Composition in the classroom; A tool for teaching* vier belangrijke redenen om met kinderen te componeren:

- Kinderen hebben een aangeboren creativiteit. Ze zijn enorm trots op hun eigen creaties en schepen er plezier in deze te maken, hetgeen sterk motiverend werkt.
- Componeren kan kinderen helpen trots te worden op hun eigen muzikaliteit.
- Componeren is een uitstekend didactisch middel om muzikale concepten aan te leren en reeds aanwezige concepten te versterken.

- Het analyseren van de composities van kinderen geeft je als docent inzicht in het door de kinderen ontwikkelde begrip van muzikale concepten.

Driefasenmodel

Voor het componeren heb ik gebruik gemaakt van het model zoals dat gebruikt wordt binnen de kernactiviteit lezen en schrijven zoals dat op ontwikkelingsgerichte scholen wordt toegepast (Pompert, 2004). Ik ben voor het componeren in de basisschool uitgegaan van een driefasenmodel:

1. creëren van een gemeenschappelijke basis;
2. creëren van ideeën en het schrijven van de compositie;
3. presentatie en publicatie of opname.

Fase 1: Creëren van een gemeenschappelijke basis

Evenals het voor het schrijven van eigen teksten van belang is om de nut en noodzaak van het schrijven van een tekst in te zien en een idee te hebben wat allemaal mogelijk is om een eigen tekst te schrijven zijn deze zaken ook van belang bij het componeren van eigen muziek. Hoewel de meeste mensen dagelijks op verschillende momenten met muziek geconfronteerd worden is niet iedereen zich even bewust van wat er klinkt. Hier wordt door bedrijven soms handig gebruik van gemaakt. Muziek wordt gebruikt om mensen harder te laten werken, aan te zetten tot kopen, op hun gemak te laten voelen in liften en stations, maar ook om jongeren te ‘verjagen’ omdat ze een voorkeur hebben voor andere muziek dan klassieke muziek.

Muziek (in vorm gezette klank die betekenis heeft voor mensen) bestaat uit drie aspecten: klankaspecten, vormaspecten en betekenis. Onder klank vallen toonhoogte, toonduur, sterkte en klankkleur. Deze aspecten kunnen componisten inzetten om hun

muziekstuk te ontwerpen. Om een muziekstuk te componeren is het noodzakelijk vorm te brengen in de klanken die ter beschikking staan van de componist. Hiervoor heeft een componist drie vormaspecten tot zijn of haar beschikking, namelijk: herhaling, contrast en variatie. Tenslotte is muziek pas muziek wanneer het betekenis heeft voor mensen. In een fabriek zijn veelal allerlei geluiden te horen. Deze geluiden zullen in de meeste gevallen niet als muziek geduid worden. Overigens wil dat niet zeggen dat muziek altijd mooi gevonden moet worden. Het kan bijvoorbeeld ook agressie oproepen. Onder het aspect betekenis valt tevens de functie van muziek. Er is muziek waarop mensen kunnen dansen, marcheren, naar luisteren, et cetera. Ook kinderen kunnen gebruikmakend van klank, vorm en betekenis zelf muziek componeren.

Voor het creëren van een gemeenschappelijke basis kunnen diverse activiteiten ondernomen worden. De leerkracht kan met de kinderen luisteren naar muziek, een verhaal of gedicht voorlezen, een schilderij bekijken, maar ook een bouwwerk centraal stellen. Afhankelijk van de ervaring die kinderen hebben met betrekking tot componeren kunnen elementen gekozen worden die abstracter voor kinderen zijn of juist dicht bij hun belevingswereld staan. Kenmerkend voor ontwikkelingsgericht onderwijs is dat de leerkracht de bedoelingen van een activiteit altijd helder op het netvlies heeft staan. Hij of zij speelt een bemiddelende rol tussen de betekenisvolle activiteit die aangeboden wordt en de bedoelingen die achter deze activiteit zitten. Dit mag ook bij het vak muziek niet uit het oog verloren worden. Gevaar is dat muziek anders alleen gezien wordt als een vermakelijke activiteit en niet als vak waarbij kinderen gemotiveerd zijn het musiceren, luisteren of componeren zo goed mogelijk onder de knie te krijgen.

Een voorbeeld: ik wil als leerkracht de leerlingen eigen composities laten maken bij afbeeldingen uit prentenboeken. In de eerste fase van het compositieproces heb ik de leerlingen laten luisteren naar zes verschillende muziekstukken. Tijdens het luisteren naar de fragmenten die allemaal tussen de 30 en 60 seconden duurden keken de kinderen naar afbeeldingen uit prentenboeken afkomstig uit een Lemniscaatkalender. De afbeeldingen lagen midden in de kring. De leerlingen mochten zeggen welke plaat ze het beste bij ieder muziekfragmenten vonden passen. Het betrof hier een associatieve luisteropdracht. Het ging niet om goed of fout. Alleen de motivering van het antwoord was van belang. De antwoorden van de kinderen kunnen bij dergelijke opdrachten dan ook heel verrassend zijn.

Fase 2: Creëren van ideeën en het schrijven van de compositie

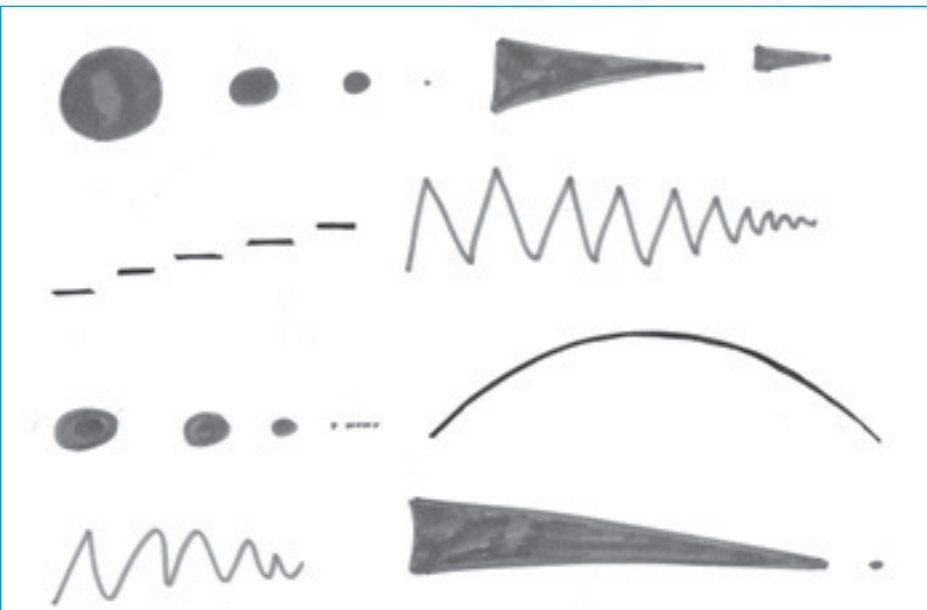
Nadat alle fragmenten beluisterd zijn en er over de verschillende klank, vorm en betekenisaspecten is gesproken kan er worden overgegaan naar de tweede

fase van het compositieproces. In deze fase gaan de kinderen zelf aan het werk. Dit kan uiteraard individueel, maar het werken in groepjes kan heel handig zijn omdat leerlingen dan verschillende instrumenten in hun compositie kunnen verwerken en op afgesproken momenten hun compositie(s) kunnen uitproberen. Bovendien kan samenwerkend leren heel motiverend werken en leerlingen aanzetten tot resultaten die ze individueel wellicht nooit bereikt zouden hebben.

Om te kunnen componeren is het van belang een klankvoorstelling te hebben/ te ontwikkelen. Kinderen moeten in de gelegenheid gesteld worden met instrumenten te experimenteren om zo de mogelijkheden van de instrumenten te exploreren. Daarbij gaat het zowel om de verschillende klanken die je uit een trommel, beat ring, shaker, et cetera kunt krijgen, als de wijze waarop je de instrumenten bespeelt. Bij de trommel kun je in het midden van het vel slaan, maar ook aan de rand. De klank is in beide gevallen verschillend. Om sommige trommels kun je zowel met je handen spelen, als met een stok of klopper. Als de klopper een vilten kop heeft klinkt het heel anders dan wanneer je met de houten achterkant op de trommel slaat.

Alle groepjes mogen een afbeelding kiezen die als basis dient voor de eigen compositie. Aanvullende opdracht was om de compositie vast te leggen met behulp van grafische notatie. Er zijn grofweg drie soorten muzieknotatie:

1. Absolute notatie: hierbij wordt muziek vastgelegd met behulp van noten.
2. Grafische notatie: muziek wordt hierbij vastgelegd in strepen en stippen. De verschillende klankaspecten worden grafisch weergegeven. Een dikke stip is een korte harde klank, terwijl een klein stipje kort en zacht klinkt. Een streep klinkt lang en een dikke streep die steeds smaller wordt geeft een lange toon weer die steeds zachter wordt. Denk bijvoorbeeld aan de klank van een bekken of een triangel. De aanslag is sterk, maar de klank wordt steeds zachter. Ook hoog en laag kan worden weergegeven door hoge tonen hoog op het papier te zetten en lage tonen laag te noteren. Het enige klankaspect dat niet kan worden genoteerd is klankkleur. Dit is kan echter in geen enkele notatiewijze. Het is altijd nodig te schrijven dat iets dof of scherp, of als bijvoorbeeld een trompet moet klinken. Grafische notatie wordt niet alleen op scholen gebruikt. Ook beroemde modern-klassieke componisten hebben zich van grafische notatie bedient.
3. Picturale notatie: afbeeldingen (tekeningen, schilderijen, foto's, ...) geven weer wat voor klanken er gespeeld moeten worden. Deze wijze van noteren levert een grote diversiteit aan uitvoeringen van de muziek op.



Hoewel het een misvatting is dat componeren altijd gepaard gaat met notatie en improvisatie geef ik de voorkeur aan het gebruik van diverse notatievormen. Muzieknotatie biedt leerlingen handvatten voor reflectie en helpt hen inzicht te krijgen in muzikale structuren en concepten (Hogenes, 2010).

Een belangrijke stap in de tweede fase van het compositieproces, en misschien zelfs wel de belangrijkste stap in het hele compositieproces, is het reviseren van de composities. De revisie kan plaatsvinden op drie niveaus:

1. op de ideeën van de componist en de inhoud van de compositie;
2. op de constructie van het muziekstuk en de vorm;
3. op de notatie van de muziek.

Hierbij dien je als leerkracht zo veel mogelijk concrete vragen te stellen, door te vragen en vragen te reguleren die door andere leerlingen zijn gesteld. Door leerlingen zoveel mogelijk op elkaars vragen te laten reageren, kun je de betrokkenheid hoog houden.

Fase 3: Presentatie en publicatie of opname

Het met de kinderen toewerken naar een presentatie werkt in de meeste gevallen heel motiverend. Ook kunnen composities die gereviseerd en bijgesteld zijn in een eigen muziekboek worden opgenomen. Tegenwoordig is het ook redelijk eenvoudig muziek op te nemen. Veel kinderen in de bovenbouw beschikken over een mobiele telefoon. Veel van deze telefoons bieden de mogelijkheid geluid op te nemen. Uiteraard zijn er ook meer geavanceerde mogelijkheden om muziek op te nemen. Deze leveren een betere geluidskwaliteit dan de mobiele telefoon.

Conclusie

De afgelopen jaren heb ik in verschillende settings ervaring opgedaan in het componeren met kinderen van verschillende leeftijdsgroepen. Het onderzoek op Basisschool De Vijver heeft laten zien dat kinderen componeren als betekenisvolle activiteit beschouwen. Het driefasenmodel helpt leerlingen om op gestructureerde wijze aan het werk te gaan. Een opdracht als 'bedenk een muziekstuk voor vijf instrumenten met de omvang van een minuut; wordt door de meeste leerlingen als veel te open ervaren. Het driefasenmodel biedt naast structuur ook vrijheid om eigen ideeën en samen met andere leerlingen en de leerkracht tot een heel eigen compositie te komen. Het reviseren van de compositie is van wezenlijk belang

om het componeren van kinderen op een hoger plan te brengen. Door op de juiste momenten de juiste impulsen te bieden komen leerlingen in de zone van de naaste ontwikkeling. Eerlijkheid gebied hierbij wel te zeggen dat het componeren met een kleine groep kinderen of zelfs met een individuele leerlingen tot meer succes leidt dan componeren in de grote groep. Hoewel ik zeer mijn best gedaan heb met 25 leerlingen composities te reviseren, lukt het mij in de grote groep slechts enkele leerlingen op dat niveau te krijgen dat makkelijk haalbaar is bij het werken met een individuele leerling of kleine groep. Ik hoop dat meer leerkrachten het aandurven om met componeren van muziek in de bovenbouw van de basisschool aan de slag te gaan. Leerlingen vinden het fantastisch om te doen en je zult versteld staan van de resultaten.

Bronnen

- Hogenes, M. (2010). *The Child as Composer*. Paper Presentation. China: ISME.
- Jong, L., & Heijden, A. van der (2005). *Gevangen in een schelp*. Ontwikkelingsgericht muziekonderwijs in de onderbouw. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Nieuwmeijer, C. (2008). *Het prentenboek als invalshoek*. Werken met prentenboeken in het basisonderwijs. Assen: Van Gorcum.
- Pompert, B. (2004). *Thema's en taal*. Voor de bovenbouw. Assen: Van Gorcum.
- Wiggins, J. (1990). *Composition in the classroom*. A tool for teaching. Reston: MENC.

Michel Hogenes werkt onder supervisie van Bert van Oers (VU) en René Diekstra (De Haagse Hogeschool en Roosevelt Academy) aan een proefschrift waarin het vak muziek in de basisschool centraal staat.



Op www.tijdschriftzone.nl kunt u onder de knop Publicaties de lezing van Michel bekijken.



.....
**Werk in
uitvoering**
.....

Basisschool 'De Aanloop' is de enige OGO school in West-Brabant. Een unieke positie die ook vragen met zich meebrengt. Hoe 'verkoop' je het concept aan toekomstige ouders bijvoorbeeld en hoe kunnen de huidige ouders ambassadeurs van Ontwikkelingsgericht Onderwijs worden? En hoe kunnen we ouders zich meer dan welkom laten voelen en hen betrekken in ons onderwijs? Vragen die Carla de Vos, leerkracht van groep 1-2 en OGO coördinator van 'De Aanloop', oppakt en onderzoekt.

CARLA DE VOS

Ouders zijn meer dan welkom!

Werk aan de winkel

In de onderbouw hebben we de laatste jaren roerige tijden meegemaakt. Als gevolg van leerkrachtwisselingen, 'achterstallig onderhoud' in het creëren van een rijke leeromgeving en een gebrekkige communicatie voelen (nieuwe) ouders zich niet echt welkom. Werk aan de winkel dus! Ik start met een actieonderzoek naar ouderparticipatie.

In het boek 'Samen' (Janssen-Vos & Weijers, 2009) wordt een aantal invalshoeken voor een goed ouderbeleid genoemd. *Ouders goed informeren over het onderwijs in de school en zorgen voor een goede communicatie* kies ik als basis voor mijn actieonderzoek. Ze helpen mij om het ontwikkelperspectief van mijn onderzoek scherp te krijgen: ouders ambassadeurs van OGO maken in activiteiten die hen het gevoel geven dat ze welkom zijn en hen in beweging brengen om met ons nieuwe ideeën en mogelijkheden te creëren.

De informatiestroom verbeteren

Met de directie kijk ik kritisch naar de manier waarop we ouders informeren over de onderwijsvisie van

de school. We streven een zo concreet mogelijk werkwijze na, door onder meer de volgende activiteiten.

Een jaarthema

We kiezen elk schooljaar een jaarthema als een kapstok waar we onze onderwijsbenadering aan ophangen. Dit jaar kiezen we het thema 'De kleur van OGO'. Dit thema komt in allerlei vormen terug: de schoolgids ziet er kleurrijk uit, kleur komt terug in onze groepsthema's en ouderactiviteiten krijgen een gekleurd randje.

Zo richten we voor de eerste informatieavond een cocktailbar in (met drankjes van gekleurde siroop). Hier bieden we de ouders de gelegenheid om in gesprek te gaan met elkaar. Ook staat er een schildersezel klaar en worden ouders uitgenodigd om 'een punt' te maken op een wit doek. Zij zetten letterlijk een punt op het doek, in hun lievelingskleur of met mengkleuren, klein of groot, precies zoals zij het zelf kiezen. Ouders van de Ouderraad staan in de cocktailbar om deze activiteit te coördineren. Ze reiken de ouders een palet vol kleuren en een kwast aan.



De talentenbank

We bekennen kleur in de schoolgids

In de schoolgids lezen ouders over het jaarthema 'De kleur van OGO' het volgende: "We dompelen u onder in alle kleuren van de regenboog. Zo krijgt u een kleurrijk beeld van onze school te zien. We bekennen ook kleur met Ontwikkelingsgericht Onderwijs; voor ons is dit hét concept dat kleur geeft aan ons onderwijs. Daarom is deze gids omlijst met kleurrijke foto's van betrokkenen, leergierige kinderen. Ook de ouderactiviteiten geven we dit jaar een kleurrijk tintje. We willen graag dat niet alleen de kinderen, maar ook ouders, opa's en oma's, de oppas en andere verzorgers zich thuis voelen in onze kleurrijke school. De school zelf is met de klaslokalen en gangen een kleurrijke omgeving. De kinderen nodigen we altijd uit om in geuren en kleuren te vertellen over hun interesses. Iedere kleur mag er zijn en voor alle kleuren is plaats op De Aanloop. We zoeken thema's en mensen op die kleur geven aan onze samenleving. Rond het jaarthema gaan we bijvoorbeeld op bezoek bij een kunstenaar. Dat bezoek geeft inspiratie en kleur aan onze onderwijsactiviteiten en doelen."

Koffieochtenden

Nieuwe ouders willen we onderdompelen in onze ontwikkelingsgerichte werkwijze. Niet alleen met informatie en niet alles tegelijk. We willen hen OGO laten ervaren, voelen en beleven. Twee keer per jaar organiseren we daarvoor een koffie/thee-bijeenkomst. De directie, leerkrachten van groep 1-2 en de klassenouders zijn daarbij aanwezig. We praten in kleine groepjes over de eerste ervaringen op de Aanloop, waarom zij en waarom wij voor een OGO-school kiezen. En we proberen samen een startactiviteit uit: iedere ouder wordt uitgenodigd een 'gouden momentje' op te schrijven uit hun eerste periode met hun kind op de Aanloop. De gouden momenten delen we in tweetallen en daarna wisselen we uit in de hele groep.

Themaborden in de centrale hal

We willen OGO meer zichtbaar maken met twee mooie themaborden in de hal, één voor de onderbouw en één voor de bovenbouw. Op elk staat de naam van het thema met daar omheen de kernactiviteiten. Werk van kinderen en foto's van allerlei spel- en onderzoeksactiviteiten geven een indruk van wat er tijdens een thema in de klassen gebeurt. In het thema 'Kleurrijke wereld' laat groep 8 bijvoorbeeld zien welke rekenactiviteiten er nodig zijn bij het maken van een maquette. Om tot de juiste proporties te komen, is kennis van verhoudingen en schaalgrootte noodzakelijk. De aanvangsgroep (4-jarigen) hangt foto's op van hun uitstapje naar de echte wereld: de bouwmarkt. De kinderen kopen er verf om de huishoek kleurrijker te maken. En groep 3-4 laat zien hoe ze van een foto van henzelf kleurrijke popart kunst maken.

Ervaringen delen met ouders

Ik vraag een paar collega's om als pilotgroep voor mijn onderzoek te fungeren. Via de e-mail vragen we aan ouders hoe een thema thuis leeft. De belangrijkste doelen hiervan zijn: het delen van ervaringen van ouders en van ons, en ouders gemakkelijker in gesprek laten gaan met hun kind thuis. Voorafgaand krijgen zij informatie over bijvoorbeeld startactiviteiten die in de groep plaatsvinden, over wat er speelt in de klas of welke themahoeken worden opgebouwd. Ouders worden uitgenodigd om hierover met hun kind te praten. Ook vragen we hen per e-mail te reageren met anekdotes en verhaaltjes waar hun kind mee thuis komt. Deze verzamelen we voor de website van school.

Voorbeelden van reacties

"Bedankt voor de tijd en energie die jullie erin steken om ons up-to-date te houden van wat zich allemaal in de klas afspeelt en nog gaat afspelen, de foto's,

verhalen, anekdotes; het maakt het zo veel makkelijker om je betrokken te voelen bij de school en de dialoog aan te gaan met je kind over de leuke thema's en andere dingen. Bedankt!!!"

"Gisteravond vroeg mijn kind: 'hoeveel nachtjes nog slapen voor het pyjamafeest' en 'mag ik dan ook een echte gitaar meenemen?' Ik heb gezegd dat we niet zomaar een gitaar kunnen kopen maar dat opa wel een mondharmonica heeft. Hij wilde toen weten of opa die mondharmonica dan mee naar school wil nemen voor bij het feestje. Hem naar opa laten bellen: 'Opa neem je morgen ook je harmonica mee, dan kunnen we hem laten zien.' En zo gezegd, zo gedaan!"



Pyjamavorleesfeest met opa's en oma's

Ontdekken wat thematiseren is

We willen ouders ook het proces van thematiseren aan den lijve laten ervaren. Een voorbeeld is de 'Zie-doe-zoektocht' tijdens een afsluiting van het thema 'Groen, groener, groenst'. In dit thema ontstaan in de onderbouw diverse themahoeken: een bloemenwinkel in groep 2-3, een picknicktuin en een dierenruimte in de groepen 1-2 en een afvalsorteercentrum in groep 3-4. Alles wat de kinderen leren, willen we delen met de ouders. Tijdens de zoektocht doen ouders spelletjes met hun kind. Ze tellen de vakjes in de één bij één meter klassentuutjes, sorteren het afval, spelen een kimspeletje met allerlei groene spullen, of dierenbingo, of ontwerpen een picknicktuinje met mozaïek. Zo vieren we samen met de ouders de opbrengsten van ons onderwijs.

In de bovenbouw betrekken we ouders bij onderzoeksactiviteiten van de kinderen. Tijdens het thema 'Hoe werkt een orkest' kiezen groepjes kinderen uit

groep 6-7 een instrument uit. Dit instrument gaan ze verder onderzoeken. Het eindresultaat moet een mind-map worden over een orkest; een soort digitaal naslagwerk op het interne netwerk van de school, te gebruiken door de andere bovenbouwgroepen. Samen spreken de leerlingen vereisten voor de mind-map af: er komen ondermeer links naar websites en filmpjes in. Tijdens het onderzoeksproces organiseert de groep een avond met ouders die als denkmaatjes worden uitgenodigd. Met een zelfgemaakte vragenlijst bekijken de kinderen wat er nog aan de mind-map ontbreekt. Zij en hun ouders zijn samen razend druk aan het werk. Een ouder reageert enthousiast: "De eerste keer dat ik in aanraking kwam

met een mind-map was toen ik mijn master haalde."

Een informatieavond, maar dan anders

We willen geen standaard informatieavond meer met ouders die allemaal naar één spreker luisteren. We bedenken een avond met allerlei workshops over OGO. Het streven is een goede mix te vinden tussen informatieverstrekking en zelf ervaringen opdoen. De ouders worden welkom geheten met een startactiviteit. In de centrale hal hangen namelijk allerlei gekleurde hoedjes aan touwtjes aan het plafond. Als ouders een hoedje vinden waar ze goed onder passen, wordt daar een ludieke foto van gemaakt. Daarna krijgen ze de vraag welke workshop bij hen past. Daarvoor ontvangen ze een boekje met

een korte beschrijving van de workshops die gegeven worden. De keuze ligt bij de ouders; willen ze deelnemen aan een workshop over de vertelafel, over gespreksactiviteiten, over 'van spelen komt leren', of over op onderzoek uitgaan?

Een voorbeeld is de workshop over onderzoek. Onderzoeksactiviteiten vormen het hart van het werkplan van de bovenbouw. Om in de klas een echte leer- en onderzoeksgemeenschap op te bouwen, is het van belang te werken aan interessante en belangrijke vraagstukken en thema's. Zo ontstaat betekenisvol leren. Maar hoe zit het met de kerndoelen en de kennis en vaardigheden die de leerlingen moeten weten? De vraag of die wel voldoende aan bod komen pakken we op in een onderzoeksactiviteit met de ouders. Na een korte uitleg over de verschillende fasen van thematiseren gaan de ouders aan de slag met onderzoeksvragen die op een placemat staan. (coöperatief

leren) Bijvoorbeeld: hoe worden geluidstrillingen omgezet in hersengolven? De ouders denken, delen en wisselen hun antwoorden uit. Hierna maakt de leerkracht een koppeling naar de kerndoelen.

Conclusies uit het onderzoek

In de evaluatie kunnen we de volgende opbrengsten noteren van bovenstaande activiteiten:

- Een jaarthema ervaart het team als heel positief. Het geeft een kader om verschillende activiteiten te verbinden.
- De koffieochtenden voor nieuwe ouders kennen een hoge opkomst. De ouders voelen zich welkom en zo maak je samen een goede start.

bereiken. We willen bij de volgende workshopavond de ouders een meer actieve rol geven door beter gebruik te maken van hun expertise en die te koppelen aan ons onderwijs.

Ouders goed informeren over het onderwijs in de school en zorgen voor een goede communicatie, staan in mijn onderzoek centraal. Uit de vele reacties blijkt vooral dat ouders het erg fijn vinden dat ze bij het onderwijs worden betrokken. Vooral de activiteiten die dicht bij het kind staan, zijn populair. Daar willen we dus in de toekomst vooral op insteken.

OGO-Denktank

Tijdens het proces ontstaat het idee om samen met ouders een brainstormgroep te formeren: de 'OGO-Denktank'. Startend met een klein groepje ouders (uit de ouderraad) willen we de participatie van zoveel mogelijk ouders vergroten. Op een algemene oproep reageren meer dan tien ouders die willen deel nemen aan de denktank.

We komen uit op twee deelgroepen. Een groep 'vormgevers' bestaat uit creatieve mensen die betrokken worden bij het thematiseren: de themahoeken helpen vormgeven, een onderzoeksruimte voor de bovenbouw inrichten, het binnen halen van expertise, gastlessen en werkbezoeken. De groep 'reclamemakers' bewaakt de communicatie en het gedachtegoed van OGO: goede, korte lijnen naar ouders; vergroten van de naamsbekendheid van OGO en het opzetten van sponsoring. Een van de activiteiten die de OGO-Denktank organiseert, is het opzetten van een

talentenbank van ouders. Alle ouders krijgen de vraag: wat kan jij voor 'De Aanloop' betekenen? Zij schrijven hun beroep, hobby's en andere kwaliteiten op een briefje. Deze gegevens verzamelen we in een Excelbestand. De database gebruikt het team als bij het thematiseren uitstapjes gepland worden of een gast in de klas wordt gezocht.

Met ouders als ambassadeurs van ons onderwijsconcept blijven wij als school in beweging. Zo ziet 'De Aanloop' haar unieke positie vooral als een kans om zich als OGO-school verder te ontwikkelen.

Carla de Vos is leerkracht van groep 1-2 en OGO-coördinator van basisschool De Aanloop in Bergen op Zoom.



Themabord onderbouw

- De themaborden geven een beeld van de kernactiviteiten in het lopend thema. Het aanvullen van het bord komt nog wel eens in het gedrang. Het team moet daar attenter in zijn om het themabord levend te houden.
- De informatieverstrekking per e-mail wordt vooral door de ouders van de ouderbouw gewaardeerd. Uit de reacties blijkt dat ze beter in gesprek kunnen gaan met hun kind.
- Ouders laten ontdekken wat thematiseren is, lukt goed. Dit is een activiteit die heel dicht bij de ouders en het kind liggen. De opkomst en de betrokkenheid is altijd hoog.
- De opkomst bij de workshopavond is mager. De ouders die er waren, zijn enthousiast. Toch wil je als team ook de andere (afwezige) ouders



Op www.tijdschriftzone.nl kunt u meer foto's behorend bij het artikel vinden.

Fijn zo'n brein

Door de enorme media-aandacht zal het niemand ontgaan zijn dat het menselijk brein in het middelpunt van de belangstelling staat, vooral als het gaat om het begrijpen van menselijke mogelijkheden en ontwikkeling. Wie zich er een beetje in verdiept, raakt al gemakkelijk gefascineerd door de werking van onze hersenen in ons dagelijks functioneren. Vrijwel alles wat we doen, is alleen mogelijk omdat onze hersenen daarvoor de mogelijkheden scheppen of zelfs de aanleiding vormen. Daarom schreef Vygotskij's medewerker, Alexander Lurija, in de jaren vijftig van de vorige eeuw al dat de relatie tussen menselijke activiteit, ontwikkeling en cultuur nooit volledig te begrijpen is als we niet ook de functie van de hersenen in dat geheel begrijpen. Hij speelde toen al met de gedachte dat de organisatie van onze hersenen voor een belangrijk deel afhankelijk is van de aard van de activiteiten die we in ons leven met elkaar ondernemen. Onder invloed van de ervaringen in de omgang met anderen ontwikkelt het brein zich op zo'n manier dat we in toekomstig gedrag niet steeds bij nul hoeven te beginnen, maar juist gebruik kunnen maken van de effecten die het handelen heeft gehad op de organisatie van onze hersenen. We zijn daardoor dus altijd beter voorbereid voor toekomstig handelen. Denk bijvoorbeeld aan de mogelijkheid om automatismen te vormen die ons in staat stellen om op zeker moment zonder mentale inspanning te lopen, te fietsen, zelfs de techniek van het lezen, schrijven en het cijferen uit te voeren. Fijn zo'n brein!

Maar betekent dat nu ook dat we in feite ons brein zijn? Ik dacht het niet. Met al zijn ervaringen kan mijn brein zelf nog steeds niet fietsen en schrijven. Ik wel! Hoewel het nog een tamelijk ingewikkelde kwestie is om uit te maken wat dat 'ik' dan is in de handeling die we kunnen beschrijven als 'ik fiets', is het ook duidelijk dat de cultuurdragers die ons omringen en helpen daarin waarschijnlijk een grote rol spelen. Het zijn immers cultuurdragers die tot specifieke culturele handelingen aansporen en daarmee dus indirect ook bijdragen aan de culturele organisatie van ons brein. Het zijn bijvoorbeeld ook de vele mij omringende cultuurdragers die in mijn biografie een rol speelden, die de inhoud mede hebben kunnen invullen van wat ik nu hier schrijf. Even voor mezelf sprekend: mijn brein zelf is op dat punt tamelijk onbenullig. Het zijn ook vaak de keuzes van opvoeders die bepalen wat we met kinderen doen, veelal op basis van hun pedagogische verantwoordelijkheden om leerlingen bepaalde culturele dingen te leren, hun mensbeeld of kindbeeld, morele afwegingen en dergelijke. Uiteraard maken zij bij dat alles ook dankbaar gebruik van hun breinen, maar uiteindelijk maken zij de keuzes.

BERT VAN OERS

Inderdaad zou een verstokte neurowetenschapper nu kunnen beweren dat zelfs die keuzes door de hersenen gestuurd zijn, ja vaak al van tevoren in de hersenen te signaleren zijn. Maar veel verder dan twintig meter voor ons uit reikt dat vaak niet, zodat het bijvoorbeeld lijkt alsof onze hersenen al 'weten' welke hoek we gaan omslaan, voor we het zelf door hebben. Maar daar zijn nog zoveel andere verklaringen voor denkbaar dat we op dit moment nog niet overtuigd kunnen zijn van bepaling van onze keuzes door het brein. De mens is immers een gewoontedier met veel fantasie die meestal verder reikt dan de volgende hoek.

Recent onderzoek heeft al ruimschoots laten zien dat onze hersenen zeker tot het twintigste levensjaar ontwikkelbaar zijn! Op de vraag wat we dan het beste met onze kinderen moeten doen om het brein zo goed mogelijk te trainen, antwoordde onlangs de bekende Tilburgse neurowetenschapper Margriet Sitskoorn "laat ze vooral doen waar zin in hebben". Volgens mij het verstandigste antwoord dat een neurowetenschapper op die vraag kan geven! Maar voor onderwijspedagogen niet! In onderwijs en opvoeding worden keuzes gemaakt door opvoeders over de doelen die worden nagestreefd, over de inrichting van de activiteiten, de instrumenten, de regels, enzovoort. Juist daardoor worden de culturele ervaringen opgeroepen die de organisatie van ons brein mede vormgeven en die ons beter voorbereiden op toekomstig handelen. Uiteraard – dat weten we al lang – moeten pedagogen daarbij rekening houden met de eigenschappen van het kind, zelfs mogelijkwijs neuropsychologische kenmerken. Maar ook die kennis kan het pedagogisch handelen niet determineren, omdat de pedagoog op grond van ervaringen ervoor kan kiezen die kennis nog op diverse manieren te gebruiken. Dat was precies de insteek van Vygotskij's zogeheten compensatiehypothese: door andere omgang of door handelen met nieuwe culturele instrumenten, is het vaak mogelijk gebleken om biologisch-neurologische kenmerken te omzeilen. Dat we daar nog niet alles van weten, is op zich geen reden om de rol van de creatieve pedagogische verbeelding te miskennen. Voorlopig nog alle reden om *het primaat van de pedagogiek* in opvoedingskwestie te blijven verdedigen! Dat heb ik kunnen bedenken met mijn brein. Fijn zo'n brein.

Bert van Oers is bijzonder hoogleraar Cultuurhistorische Onderwijspedagogiek aan de Vrije Universiteit Amsterdam.

Werk in uitvoering

Iedere leerkracht zal het bekend in de oren klinken, dat er als beginner in een schoolteam veel nieuwe dingen op je pad komen, los van het onder de knie krijgen van het OGO-concept. Een uitdagende en soms zelfs ingewikkelde 'extra' taak. In dit artikel geeft leerkracht Marte van Vliet een beschrijving van haar onderwijspraktijk in groep 7 en legt zij uit met welke succeservaringen en uitdagingen ze te maken krijgt tijdens het thematiseren in de bovenbouw.

MARTE VAN VLIET

Succeservaringen en uitdagingen

Een praktijkverhaal van een beginnende leerkracht



Workshop 'Pimp je kleding'

In het thema gaan we aan de slag met mode, een onderwerp dat in een groep met voornamelijk meiden wel zal bevallen. En inderdaad, na de eerste startactiviteit zijn de kinderen al razend enthousiast. We beginnen een gesprek over wat iedereen aan heeft, hoe we aan onze kleding komen en wat onze favoriete outfits zijn. Voor de volgende dag spreken we af dat iedereen deze kleding ook aantrekt. We maken foto's en schrijven er korte teksten bij. De titel van ons thema wordt dan ook: 'Wat heb jij aan?' Met de volgende startactiviteiten gaan we aan de slag met de geschiedenis van kleding. Door middel van kaartjes met afbeeldingen en stukjes tekst, moeten de kinderen de juiste omschrijving bij het juiste plaatje vinden. We leggen de kaartjes op historisch correcte volgorde, lezen een tekst over de geschiedenis van de spijkerbroek en hebben gesprekken over 'vreemde' kledingstukken, zoals het korset of hoepeljurken, uit vroeger tijden. Een werkvorm die geschikt

blijkt te zijn voor de 'doeners' in de klas, terwijl we toch bezig zijn met geconcentreerd lezen. Ook verdiepen we ons in het onderwerp kinderarbeid en de wijze waarop kleding geproduceerd wordt. Een collega wijst op een artikel uit *de Volkskrant* over de 'textielroute': de cyclus die kleding aflegt van de productie in Azië en via het westen in Afrika terecht komt. De auteur van dit artikel is bereid om wat over zijn ervaringen en werkzaamheden te komen vertellen in onze groep. De kinderen bereiden interviewvragen voor en vragen hem het 'hemd van het lijf'.

Aan de slag

Na de startactiviteiten bespreek ik met de groep hoe het onderzoek er verder uit gaat zien. Als sociale praktijk willen de kinderen een modeshow organiseren. Met een woordweb noteren we alles wat er bij ons opkomt en wat we al weten. We komen uiteindelijk op vijf essentiële rollen bij het organiseren van een modeshow: de kleermakers, de designers, de stylisten, de modellen en de fotografen. Samen overleggen we wat de handigste manier is om dit te organiseren, hoeveel tijd we hebben, wat we moeten weten en wat er precies moet gebeuren. Aan de hand van een plannemuur proberen we alles te structureren en overzicht te houden. Op deze plannemuur staan alle taken en activiteiten uitgeschreven en welke groepsleden verantwoordelijk zijn voor deze onderdelen. Deze worden geordend per rol en de kinderen maken een keuze welke rol ze aan willen nemen. De plannemuur biedt op deze manier overzicht aan de kinderen en werkt tevens als verbindende structuur tussen alles wat er zich in de groep afspeelt.

Het echte onderzoek kan van start gaan! De kinderen hebben mooie onderzoeksvragen gesteld, die verdelen we over de vijf rollen en groepen. Zodra de kinderen daarmee aan de slag gaan, is er meteen een run naar de computer om 'antwoorden' te vinden. Uiteraard moet ik erkennen dat dit een belangrijke actuele kennisbron is, maar met twee computers in de klas schiet dat niet op. Ik wijs de kinderen op drie vormen van onderzoek doen: bronnen-, praktijk- en experimenteel onderzoek. We bespreken deze vormen van onderzoek en bedenken hoe we hier gebruik van kunnen maken bij ons thema. Het bronnenonderzoek is bekend, daar kunnen we boeken, het internet of andere geschreven bronnen voor inschakelen. Voor het doen van praktijkonderzoek kennen we in ons netwerk een visagist, een model en is er in de buurt een schoenmaker die we kunnen bevragen op hun beroepskennis en ervaringen. Wat betreft de experimentele kant van het onderzoek kunnen we de volgende onderzoeksvraag gebruiken: Hoe zet je iets het beste op je kleding? Dit is iets wat we kunnen uitproberen!

Haal de praktijk de klas in

Om de kinderen aan de slag te laten gaan met stoffen en andere materialen, regelen we ouders met naaimachines en komt er een extern iemand de workshop



Hulpouders in de klas

'Pimp je kleding' geven. Van een paraplu worden rokjes gemaakt, oude gym schoenen worden voorzien van een nieuwe 'look' en er zijn zelfs kinderen die het aandurven om complete jurken te maken. Het is een chaotische gezelligheid, waarin we ons creatief laten gaan en worstelen met de naaimachine of verschillende steken, zodat alles wel goed blijft zitten.

De week erop komt model Denise bij ons in de klas. Vooraf maken de kinderen interviewvragen en bespreken we wat goede vragen zijn en wanneer we moeten doorvragen om echt meer te weten te komen over het beroep model. Het maakt ook indruk op de rest van de school, wanneer een aantal kinderen van groep 8 poolshoogte komt nemen of er een 'écht model' op school aanwezig is? Denise vertelt over haar werkzaamheden, laat haar portfolio aan ons zien en toont een filmfragment van een modeshow die ze gelopen heeft. Ook leert Denise onze eigen modellen hoe ze moeten lopen en vertelt ze hoe de 'modewereld' eruit ziet.

Individuele groepjes raadplegen vervolgens de visagist en de schoenmaker. Door middel van teksten en gesprekken delen we onze kennis en door deze vorderingen merk ik hoe belangrijk het is om die échte praktijk je klas in te halen. Op deze manier worden de activiteiten betekenisvol en gebruiken we deze kennis en vaardigheden om ons onderzoek te ondersteunen en versterken.

Organisatie tijdens het thema

Er gebeurt veel in de groep. Om tijdens het onderzoek structuur te bieden en de kinderen organisatorisch gezien beter te kunnen begeleiden, geef ik de kinderen een stappenplan. Dit stappenplan is bedoeld om ze planmatig te laten werken en voor mezelf het overzicht te kunnen houden waar alle kinderen mee bezig zijn. Ik merk dat de kinderen het moeilijk vinden om een dergelijk stappenplan

in te vullen en dat ik alle kinderen individueel moet begeleiden bij hun onderzoek. Dit is uiteraard niet werkbaar. Het organisatorische onderdeel van het proces verloopt soms wat chaotisch en is voor mij een uitdaging.

De volgende vragen komen in mij op: 'Hoe houd ik in de gaten waar alle kinderen mee bezig zijn?'; 'Hoe vind ik genoeg tijd om alle kinderen individueel goed te begeleiden en de activiteiten te kunnen verdiepen?' Ik probeer meer momenten in te bouwen waarop ik met de kinderen de voortgang kan bespreken, maar organisatorisch gezien blijft dit vaak een uitdaging. Tijdens het proces merk ik ook dat ik zowel de kinderen als mezelf overvraag. Enerzijds doordat ik veel zelfstandigheid van de kinderen verwacht of te snel aan de slag wil waardoor het verbeteren en verdiepen van de activiteit uitblijft.

en rondrennende kinderen, maar aan de andere kant is ook deze situatie vergelijkbaar met de manier waarop een 'echte' modeshow eruitziet. Hoe dan ook heeft iedereen zichtbaar plezier en zijn de kinderen tevreden over het resultaat.

TOP's en TIP's

Terugblikkend op dit thema is er ontzettend veel werk verricht en gebeurd. Het meest trots ben ik op de kinderen, die zich zichtbaar hebben ingezet en genoten. De kinderen waren betrokken en hadden zoveel goede ideeën, dat zelfs acht weken te kort was. Zelfs buiten schooltijd waren veel kinderen nog actief bezig met het thema. Voor mij als leerkracht is het een geslaagd thema geweest dat nieuwe inzichten heeft opgeleverd om weer aan de slag te kunnen. Mijn duo'er en ik hebben ons best gedaan om de soci-



Een model in onze klas

Anderzijds doordat ik alle facetten van Ontwikkelingsgericht Onderwijs die mij theoretisch bekend zijn, meteen wil beheersen en alles tegelijk wil doen. Ik merk hoe belangrijk het is om als leerkracht goed te modelleren, te reflecteren op de voortgang in de groep én op mijn eigen handelen als leerkracht.

'Work that runway!'

Uiteindelijk is het belangrijkste moment voor de kinderen aangekomen en wordt het tijd voor onze modellen om te schitteren op de runway. De bovenbouwgroepen en ouders zijn uitgenodigd om te komen kijken naar onze modeshow. Vooraf nemen we de voorbereiding nogmaals door en blijkt ineens dat de groepsindeling gewijzigd is. Een paar kinderen vinden het ook leuk om deel te nemen aan de activiteiten van de stylisten. Dit is eigenlijk niet afgesproken, maar ik laat het toe. Al gauw komen de kinderen er zelf ook achter dat het eigenlijk niet mogelijk is om zowel aan de openingsact deel te nemen en tegelijkertijd verantwoordelijk te zijn voor andere taken. Dit resulteert in een aantal hectische situaties

ale praktijk in de klas te krijgen en dit was zichtbaar van invloed op de betrokkenheid van de kinderen en de betekenisverlening binnen ons onderzoek. Mijn grootste valkuil is dat ik alles tegelijk wil aanpakken en hierin de kinderen en mijzelf overvraag. Ik ben tijdens het onderzoek vaak zo intensief met de kinderen bezig, dat reflectie er soms bij inschiet, terwijl deze juist zo belangrijk is om richting te geven aan het onderzoek en te bepalen welke impulsen ik als leerkracht moet inzetten om het leerproces te ondersteunen. Vooral het onderzoek mag volgend thema meer verdiept worden, maar ik zie in dat dit zowel een ontwikkelingsproces is voor de kinderen als voor mijzelf. Ondanks alle onvolkomenheden kijk ik met tevredenheid terug op een geslaagd thema en zie ik een heleboel uitdagingen in het verschie!

Marte van Vliet is leerkracht van groep 7 op basisschool De Archipel in Amsterdam. Daarnaast is zij werkzaam als nascholer en onderwijsontwikkelaar bij De Activiteit, landelijk centrum voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs.

Beleid

Op de Jozefschool in Venhuizen laat het onderbouwteam zich opnieuw inspireren met betrekking tot OGO. Jaren geleden volgden zij scholing en hebben het werken met een thema in praktijk gebracht. Het wordt tijd voor nieuwe input! Samen met de leerkrachten besluit directeur Christien Bruin om één themagerichte, intensieve begeleiding te koppelen aan het thema van de kinderboekenweek 'Helden'. En het wordt een succes! Het onderwijs bruist, de leerkrachten stralen en leerlingen weten van geen ophouden. Christien vertelt hoe zij dit als directeur aanpakt.

CHRISTIEN BRUIN

De directeur boft

OGO op het netvlies

Met veel passie, kennis, creativiteit en betrokkenheid is OGO in de onderbouw van onze school richtinggevend voor de invulling van ons onderwijs. Onderwijs waarin het spel centraal staat omdat jonge kinderen de wereld via hun spel verkennen. Gezamenlijk zijn cursussen gevolgd en worden ontwikkelingen bijgehouden. De 3 B's en de cirkel houden we voortdurend op het netvlies. We hebben samen alle hoeken en de daaraan gekoppelde activiteiten vanuit het spel rond de gekozen thema's al eens geactualiseerd en opgefrist. We hebben meegewerkt aan een cursusaanbod 'jonge risicokinderen'. Vanuit impulsen van netwerkbijeenkomsten en kortdurende cursussen hebben we de voorschotbenadering (bedoeld voor risico-kleuters op lees- en spellingsproblemen of dyslexie) en het effectief inzetten van activiteiten rond het fonemisch bewustzijn intern aangepakt. De volgende stap wordt gezet.

Een goed plan

Twee leerkrachten komen met het plan om actief een nieuwe impuls te zoeken om gezamenlijk aan de slag te gaan met externe ondersteuning. Na hun oriëntatie en terugkoppeling in de deelvergadering besluiten we om eerst een plan te maken rond het uitdiepen van een thema. We

willen weer heel scherp krijgen hoe we spel en taalactiviteiten zo beredeneerd en intensief mogelijk aan elkaar kunnen verbinden. Eén van de leerkrachten, Wilma, legt contact met De Activiteit en maakt een eerste voorstel. Daarna ga ik samen met haar het gesprek aan met De Activiteit over de mogelijkheden van het begeleidingsplan. In dit gesprek hebben we het begeleidingsplan verfijnd en is er een breed draagvlak gecreëerd.

We spreken af dat Wilma kartrekker blijft in dit begeleidingstraject en zij regelt alle organisatorische zaken vanuit haar rol als contactpersoon vanuit de school richting de nascholer. Het plannen van de bijeenkomsten; het maken van de roosters voor de groepsbezoeken; het verdelen en verzamelen van de inventarisatielijsten rondom de leerkrachtvaardigheden met betrekking tot spel; het verdelen van de cursus- en leesmaterialen; en tot slot ook het schrijven van het artikel rondom de vertel Tafel. Ondertussen ben ik ook heel benieuwd hoe deze cursus een extra stimulans kan zijn voor het opbrengstgericht sturen op taalgebied en ben ik steeds aangeschoven.

Aan de slag

De nascholer weet met haar enthousiasme vanaf het eerste moment alle neuzen dezelfde kant op te krijgen.

Zij maakt vanuit haar vak kennis en praktijkervaring een verdiepingsslag met de onderbouwleerkrachten. Samen wordt een thema opgezet vanuit een goed beredeneerd aanbod. Door steeds te reflecteren in het volgende proces wordt de cruciale rol van de leerkracht duidelijk. We reflecteren op inhoud, houding en opbrengst. Per bijeenkomst wordt er gelijk een koppeling met de praktijk gemaakt en daarna kan iedereen gezamenlijk van start. Haar enthousiasme werkt als een vliegwiel.

Samen opzetten van thema's

De tijd nemen om een thema goed voor te bereiden en uit te diepen geeft heel veel nieuwe input. Daarmee intensiver je de samenwerking bij de leerkrachten en prikkel je ook de reflectie. Met meer tijd en ruimte rond een thema haal je tijdsdruk weg en creëer je kansen. Door samen de inhoud te verdiepen en meer ruimte te geven aan inbreng van de leerlingen kun je nog beter sturen op je bedoelingen. De bijeenkomsten zijn zo gepland dat we in iedere fase van het thema tijd hebben om uit te wisselen, input te krijgen en samen voor te bereiden voor de volgende dagen. Om te zorgen dat we de fases in deze werkwijze vast houden, plannen we gelijk voor na de kerstvakantie een thema gekoppeld aan het derde wereld-schoolproject: Bouwen.

Taalactiviteiten verbinden aan spel

Het samenstellen van de woordenlijsten vanuit een gezamenlijk gekozen boek bij het thema 'Helden' zorgt voor een enorme impuls op taalgebied. Ik merk al jaren hoe lastig het is voor leerkrachten om taalzwakkere kinderen te ondersteunen bij het begrijpend lezen in midden- en bovenbouw. Hier zie ik hoe je door een zeer bewuste keuze in je taalaanbod een brede basis neerlegt voor het begrijpend lezen. De gemaakte woordenlijsten maken doelgericht onderscheid in soorten woorden of woordgroepen; zelfstandige naamwoorden met de lidwoorden eraan vast gekoppeld, werkwoorden, bijvoeglijke naamwoorden, functiewoorden, verbindingswoorden en uitdrukkingen. Door te werken met boeken met een boeiende inhoud worden kinderen uitgedaagd die taal te gebruiken en zeker als je dit weer koppelt aan een vertelafel en ander spel. Zo krijgt het taalaanbod in betekenisvolle situaties een impuls in ons van oudsher taalarme gebied. Ook de keuze voor de eenvoudige selectie van woorden (onderstrepen op de lijst) voor tweede taal kinderen is een effectief toe te passen middel. Dit zorgt voor een sterk gestuurde taalstimulus. Deze strategische aanpak is gelijk goed te gebruiken in midden- en bovenbouw. Het instellen van de signaalwoorden bij de thema's als uitgangspunt om de ontluikende geletterdheid te stimuleren en het leesproces extra input te geven is een effectieve aanvulling.

Tijdens het rondlopen in deze periode in de tussenruimtes en klassen zie ik juweeltjes ontstaan. Ik hoor kinderen in de dialogen en in hun spel bij de vertelafel en rond de pratende boom in de middenruimte het verrijkte taalaanbod gebruiken. Ook vierjarigen en pas binnen gekomen Poolse en Somalische kinderen!

Vasthouden van de verdiepingsslag en ouders betrekken

Er zijn veel filmbeelden en foto's gemaakt om het verdiepingproces vast te leggen. Ze kunnen als snelle reminders gebruikt worden bij de vervolgaanpak. De filmbeelden van het verkennen van het boek en van de vragende, uitlokkende begeleiding door de diverse leerkrachten bij de vertelafels en bij het spel in de tussenruimtes, zijn ook goed te gebruiken op een volgende informatieve ouderavond. Door prachtig voorbeeldgedrag kunnen ouders meegenomen worden in dit taalverrijkingsaanbod. Dit gaan we zeker inzetten.

Breed taalaanbod om opbrengstgericht te kunnen sturen

In dezelfde tijd heeft ons team scholing gevolgd voor het versterken van de instructie door de inzet van coöperatieve werkvormen. Dit aanbod sluit naadloos aan. Daar waar veel expertise opgebouwd is voor taalstimulans in de kleine kring, is nu het aanbod in de grote kring mede door de inzet van de werkwijze denken, delen en uitwisselen geïntensiveerd. Door het denken komen alle kinderen in de gelegenheid individueel hun eigen taal aan te boren wat ze vervolgens kunnen delen in tweetalgesprekjes. Het uitwisselen in de grote groep onder leiding van de leerkracht brengt alle taalproductie tot een geheel op groepsniveau. Ik weet zeker dat deze coöperatieve werkvorm 'denken – delen – uitwisselen' gekoppeld aan betekenisvolle voorbeeldtaal vanuit belevingsboeken en alle daaruit volgende taal- en spelactiviteiten zijn vruchten moet af gaan werpen.

Borgen van de ingezette ontwikkeling

We hebben direct een vervolgthema gepland en een gezamenlijke avond belegd waarop de eerste stappen weer gezet gaan worden. Eén van de leerkrachten zorgt voor de coördinatie van dit thema en zorgt dat we de fases van thematiseren weer langslopen en vastleggen. Met Wilma kijken we hoe we onze afspraken vast kunnen gaan leggen en dit doen we met behulp van een coöperatieve werkvorm om het draagvlak en het eigenaarschap te versterken. Dit gaan we invullen na het tweede uitgewerkte thema. Tijdens de studiedag in mei nemen we die afspraken mee in het team/bouwevaluatie-instrument. Ook de volgende jaren blijven we dit evalueren. Implementeren vraagt immers om grondige inoefentijd om aangeleerde vaardigheden en reflectief werken op te nemen in het handelingsarsenaal van leerkrachten. Voor volgend jaar willen we opnieuw een periode plannen met een ondersteuningsaanbod waarbij we voort willen bouwen op de opgedane kennis en ervaring.

Samen in een flow

Het enthousiasme van de leerkrachten en hun tomeloze inzet werkten zeer aanstekelijk. Door in een periode van drie maanden zo intensief te werken en alle opgedane kennis direct te kunnen toepassen ontstond er een enorme flow. Stralende kinderen en prachtige beelden die we kunnen inzetten voor PR-doeleinden. Je boft als je als directeur daar aan mee mag werken.

Christien Bruin is directeur op de Jozefschool in Venhuizen.

.....

Werk in uitvoering

.....

Huub Joling geeft in dit artikel een beschrijving hoe hij de kinderen van groep 1-2 betreft bij het controleren van absenties in de klas.

HUUB JOLING

De kinderen van groep 1-2 houden zelf de absentielijst bij

Een echt betekenisvolle activiteit

Elke dag zit ik met mijn blauwe map in de kring en vul ik de absentie- of presentielijst (hoe je het ook wilt noemen) in. De kinderen vinden het een boeiend schouwspel, dat meester zit te schrijven in de map. Dit brengt me op het idee om eens uit te proberen of ik de kinderen van mijn groep hier verantwoordelijk voor kan maken. Ik ontwerp een formulier om de absentie van een week bij te houden. De dagen van de week kleur ik in, zodat ze corresponderen met de kleuren van het 'dagen van de week kaartje.'

De taak van de meester overnemen

Op maandagochtend laat ik de kinderen het formulier zien. We bekijken het en ik vraag de kinderen wat ze zien. Natuurlijk reageren ze allemaal enthousiast op hun eigen foto. "Hé, dat ben ik en dat ben jij!" hoor ik door de klas roepen. Dan zegt Nicky, die al een beetje kan lezen: "Daar staat maandag." Meer kinderen zien het en herkennen de zuster en de pleister. Valerie wijst direct op haar eigen pleister. "Ik was gevallen en het deed heel erg pijn en ik had bloed", vertelt ze. Direct komen er nog veel meer

		maandag	dinsdag	woensdag	donderdag	vrijdag
Linde						
Valerie						
Mikail						



Een deel van het absentieformulier

verhalen los, maar na enkele verhalen besluit ik om hun aandacht weer op het formulier te richten. Ik vraag door op de betekenis van de plaatjes en na enige tijd komen we tot de conclusie dat het plaatje staat voor ziek zijn. Het plaatje met de kinderen op de stoeltjes ontcijferen kost meer moeite.

Als het hele formulier goed is bekeken vertel ik de kinderen wat de bedoeling is. De kinderen zijn erg enthousiast. Tot mijn grote verbazing kost het ze geen enkele moeite om de tabel in te vullen. Het is prachtig om te zien hoe betrokken iedereen zit te wachten totdat zijn naam genoemd wordt.

Een kruis

Op een dag is Nick aan de beurt om de absentielijst in te vullen. Nick gaat voortvarend aan de slag. Hij vergeet alleen te luisteren en te kijken of het kind dat hij gedag zegt wel antwoord geeft en aanwezig is. Als hij Mikail zijn naam noemt wordt er geen antwoord gegeven, maar Nick schrijft wel een 'a' achter zijn naam. Ik vraag hem eens goed te kijken. "Hé, Mikail is er niet!" "Ja, maar je hebt wel een 'a' achter zijn naam gezet", zeg ik. "Oh, maar dan zet ik er wel een kruis door." En zo komen we op het idee om voortaan een kruis te schrijven als er een kind afwezig is zonder dat we weten waar hij of zij is. Natuurlijk passen we de legenda aan.

Welke doelen streef ik na met deze activiteit

Er zijn talloze doelen verbonden aan deze activiteit. Juist doordat de activiteit zo betekenisvol is voor de kinderen leren ze aldoende een hoop vaardigheden. Het maakt ze betrokken doordat ze zelfverantwoordelijkheid krijgen en het een dagelijks terugkomende activiteit is. Ze leren een tabel te lezen en een verband te leggen tussen het kaartje van 'de dagen van de week'. Ze oefenen de beginklank van de letters 'z' en 'a' en sinds kort is trouwens ook de 'v' van vrij erbij gekomen. Zo groeit het instrument en brengen we steeds verbeteringen aan. Ook oefenen de kinderen natuurlijk alle namen. Voor mij is het dan ook een mooi moment om te observeren of de kinderen de namen van hun klasgenootjes kennen. Ik stond er nog versteld van, want dat ene slimme mannetje blijkt dus niet de namen van de nieuwe kinderen te kennen.

Huub Joling is leerkracht van groep 1-2 en OGO-opleider voor de onderbouw op basisschool De Achthoek in Amsterdam.

Complimenten



Werkgroep voor kwaliteit in de onderbouw

Werkgroep voor kwaliteit in de onderbouw

In het basisonderwijs en op peuterspeelzalen bestaat grote onrust over de effecten van het regeringsbeleid op de zorg en opvoeding voor jonge kinderen. Betekenisvolle opvoeding en onderwijs voor jonge kinderen staat enorm onder druk. Het beleid gaat uit van achterstandsdenken. Kinderen waar niets mee aan de hand is worden als zwak bestempeld.

Kwaliteit in het onderwijs wordt vertaald in en versmalt tot hoge scores op toetsen voor rekenen en taal. Dit leidt tot een verschraving van het onderwijsaanbod. Brede ontwikkeling wordt steeds meer het kind van de rekening. Dit doet onvoldoende recht aan de manier waarop en het tempo waarin jonge kinderen zich ontwikkelen en leren.

De WKC (werkgroep voor kwaliteit in de onderbouw) pikt de signalen van verontruste leidsters en leerkrachten op. Bovenstaande tekst is onderdeel van een pamflet dat samen met praktijkmensen uit het werkveld is geschreven. De WKC beraadt zich met vele anderen op acties.

De redactie van *Zone* waardeert dit initiatief en deelt aan allen die meedoen graag een compliment uit voor het feit dat ze niet langer verontwaardigd of machteloos toezien, maar in actie komen om bewustwording bij ouders en leerkrachten te vergroten en in het verweer te komen. Dus houdt de website in de gaten! Zie www.wkc-groep.nl

Weg zijn van OGO. De weg naar OGO. Weg willen van OGO. Wat willen we eigenlijk zeggen met de titel van dit artikel? Iets op veel manieren kunnen interpreteren, kan zowel verwarrend als inspirerend werken. Als pabo-studenten kregen we vaak te maken met de term 'ontwikkelingsgericht onderwijs'. Naarmate we theorie en praktijk met elkaar gingen vergelijken, merkten we dat deze term op veel verschillende manieren geïnterpreteerd wordt. Verwarrend of inspirerend? Wij besloten het eerste gevoel om te zetten in het tweede.

ZONNE

Weg van ontwikkelingsgericht onderwijs

HANNEKE GEURTS
CARLIJN KUNTZELAERS

Rond juni 2008 solliciteerden we naar een stageplek voor ons derde jaar aan de PABO. Na de keuze voor een stichting, bekeken we de visies van een aantal individuele scholen. Ons viel toen al op dat veel scholen in hun visie gebruik maken van de term ontwikkelingsgericht onderwijs. Dit wekte onze interesse en beiden solliciteerden we succesvol naar een stageplek waarin ontwikkelingsgericht gewerkt werd.

Een heerlijk jaar vloog voorbij en al snel stonden we opnieuw voor de vraag welke stageplek zou passen bij onze leervragen. Wederom merkten we dat de ontwikkelingsgerichte aanpakken ons om de oren vlogen. Maar wat was nu concreet datgene waar OGO in de praktijk aan te herkennen is? Voor ons gevoel was er geen sluitend antwoord te vinden op deze steeds groter wordende vraag. Onze interesse was gewekt en we wisten nu zeker: hier willen we wat mee doen.

Onze scriptie zette we in het teken van de zoektocht naar ontwikkelingsgerichte kenmerken. Hiervoor doken we eerst de boeken in. Door in kaart te brengen hoe de theorie OGO beschrijft, vormden we een kader voor de praktijkvoorbeelden waar we naar op zoek wilden. We vonden snel enthousiaste scholen die bereid waren deel te nemen aan ons onderzoek en moesten zelfs een selectie maken om de haalbaarheid van onze scriptie in het oog te houden. De praktijk gaf de theorie de kleur die we zochten en we raakten steeds enthousiaster. De belangstelling en openheid van de scholen die meewerkten,

waren fantastisch. We waren dan ook trots op het eindresultaat: een overzicht van acht kenmerken van OGO met daarbij praktijkvoorbeelden in foto- en filmmateriaal.

Na de presentatie van onze scriptie, werden we door BCO Venlo uitgenodigd om ons onderzoek te presenteren op de landelijke OGO conferentie. Dit ervoeren wij als een groot compliment en we grepen deze kans om onze bevindingen te delen. Deze dag zagen we hoe groot de belangstelling is in Nederland naar verbreding en verdieping op het gebied van OGO.

Tijdens onze workshop konden we uitleggen hoe de onderzoeksvraag tot stand was gekomen en wat voor een beeld wij als toenmalige studenten van de Pabo hierop hadden.

Op een interactieve manier hebben we de geïnteresseerden tijdens deze workshop willen betrekken bij de zoektocht die ons geleid heeft naar de lijst van kenmerken en praktijkvoorbeelden. Dit deden we door de deelnemers de vraag voor te leggen; Wat is een els? Hoe ziet deze eruit? Dit zorgde voor verwarring, omdat men niet direct zag welke link we wilden leggen tussen onze zoektocht naar OGO en dit voorbeeld. Naar deze reactie waren we op zoek, want zo ervoeren de geïnteresseerden dezelfde verwarring als wij in eerste instantie hadden bij het begrip ontwikkelingsgericht onderwijs. We gaven aan dat een els een boom is die specifieke kenmerken heeft. Toch zijn de kenmerken alleen niet voldoende. Het zijn de karakteristieken die de kenmerken vorm geven

waardoor iedereen een els kan herkennen. Hierdoor voorkom je dat je door de bomen het bos niet meer ziet. Dit gevoel hadden wij toen we in aanraking kwamen met OGO. Vele scholen gaven aan te werken met dit concept, maar er waren veel uiteenlopende uitwerkingen. Dit was voor ons de aanleiding om kenmerken en karakteristieken van OGO in kaart te brengen.

Een lijst met acht kenmerken, onderverdeeld in karakteristieken, die gelinkt zijn aan theorie en praktijkvoorbeelden (zie schema hieronder). Een handvat voor scholen om hun OGO concept te kunnen uitbreiden, analyseren en toepassen maar vooral om de parels binnen hun eigen kunnen te ontdekken. Deze lijst met theoretische onderbouwingen en praktijkvoorbeelden is een mooi meetinstrument, toe te passen op alle scholen op eigen manieren.

Wij vinden deze lijst zodanig waardevol, omdat het op elke school de kansen weergeeft en de kracht uit van hoe het concept al vorm gekregen heeft. Binnen deze lijst zijn duidelijk verschillen te onderscheiden binnen de kenmerken, maar liggen andere kenmerken ook weer dicht bij elkaar. Hierdoor hebben we binnen de praktijk ervaren dat de

karakteristieken op meerdere manieren te interpreteren zijn en daardoor verschillen weergeven die beide goed zijn en bij hetzelfde kenmerk horen. Dit heeft niet te maken met fout of goed, maar met de toepassing van het concept op de visie waarbij eigen interpretaties welkom zijn en een eigen draai geven aan OGO.

Verwarring en inspiratie liggen dicht bij elkaar. Het één kan tot het ander leiden. Uiteraard is de volgorde bepalend voor het gevoel dat je aan het onderwerp overhoudt. Wij wilden het voor ons verwarrende beeld omzetten in een inspirerend verhaal, door een bodem van theorie en afwerking van praktijkvoorbeelden. Door deze positieve ervaringen zijn wij: weg van OGO.

Hanneke Geurts en Carlijn Kuntzelaers zijn werkzaam als leerkracht bij Stichting Kerobei Noord- Limburg.

Wanneer men geïnteresseerd is in ons onderzoeksverslag met de daarbij horende theoretische onderbouwingen per kenmerk, kan men dit bestellen via hanneke.geurts@violier.kerobei.nl.

Eigen inbreng leerlingen	<ul style="list-style-type: none"> - Ruimte bieden voor initiatieven - Eigen inbreng stimuleren
Betekenisvolle activiteiten	<ul style="list-style-type: none"> - Maatschappelijk herkenbare waarde - Mogelijkheden voor leerlingen om bij te dragen aan praktijken - Waarde voor de leerling vanuit persoonlijke motieven of interesses - Zinvol voor de leerlingen
Zorg dragen voor semiotisch karakter	<ul style="list-style-type: none"> - De leerling wordt betrokken in het proces van betekenisverlening - Differentiatie in semiotische activiteiten
Betrokkenheid bij betekenisverlening	<ul style="list-style-type: none"> - Motivatie en betrokkenheid wordt bevorderd - Inzichtelijk maken van de betekenis van het geleerde
Rijke speelomgeving	<ul style="list-style-type: none"> - Activiteiten met een spelkarakter - Naspelen van de echte wereld - Leerkracht helpt speelomgeving tot stand komen - Waardevol gebruik maken van ontwikkelings- en leermomenten
Onderzoekende houding leerlingen	<ul style="list-style-type: none"> - Aanpak voor activiteiten en problemen bewust overdenken - Oplossingsmogelijkheden en strategieën bespreken en inzichtelijk maken - Ruimte bieden voor het leerproces
Leerkracht sluit aan bij zone van naaste ontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> - Zowel bij leerlingen als bij docenten aansluiten op ZvNO - Sociaal ondersteunen en uitdagen op eigen niveau - Behoefte tot leren opwekken - Ontwikkelingsmogelijkheden uitbreiden
Inzicht van leerkracht in culturele verworvenheden	<ul style="list-style-type: none"> - Kennis van leerlijnen en kerndoelen - Mogelijkheid tot deelname aan maatschappelijke activiteiten vergroten

Boeksignalering

Ga buiten spelen!

Helen Tovey, Laat ze buiten spelen; pleidooi voor gezonde risico's. Garant, 2011.

Met dank aan Kees Both als initiatiefnemer voor de vertaling van dit boek.

Kees Geljon

Laat ze buiten spelen lezen is een feest. Het boek lijkt geschreven vanwege bezorgdheid om allerlei eigentijdse ontwikkelingen. Voor mij leest het vooral als een ode aan het bij kinderen ingebakken mechanisme van leren door spelen en het pedagogisch samenspel met leerkrachten en andere opvoeders.

Helen Tovey beschrijft die zorgwekkende ontwikkelingen (zie kader) op zo'n manier, dat je je toch geïnspireerd kunt voelen in plaats van geïntimideerd. (Het is goed om te weten waar je tegenop bokst.) Tovey schetst helder het belang van buiten spelen voor de ontwikkeling van kinderen, hun behoefte om zich te ontwikkelen in deze wereld, de concrete mogelijkheden die leerkrachten daarbij hebben om deze leerprocessen te voeden en wel zo, dat je je bevoorrecht voelt als je hieraan in je werk mag bijdragen.

De schrijfster schetst drie verschillende praktijken met bijbehorende opvattingen over buiten spelen. Kinderen spelen buiten om volwassenen de gelegenheid te geven andere dingen te doen of kinderen doen buiten bij mooi weer wat ze normaal gesproken anders binnen doen. Haar gaat het om de derde variant, waarbij buiten spelen gebaseerd is op waarden die keuzevrijheid en autonomie, uitdaging en risico vertegenwoordigen. Binnen grenzen hebben kinderen de vrijheid om eigen activiteiten te kiezen, met of zonder volwassenen. Deze omgeving weerspiegelt het geloof in de waarde van directe ervaringen. Spel wordt gezien als de vrijheid om ideeën na te streven, te exploreren, te vernieuwen, te verbeelden en te creëren. Dit wordt als wezenlijk ervaren voor alle gebieden van de kinderlijke ontwikkeling en het leren. Gezondheid, welbevinden, fysieke, sociale, emotionele en cognitieve ervaringsdimensies zijn daarbij geïntegreerd.

Bij de beschrijving van de leermogelijkheden van buitensituaties spreken mij een aantal aspecten bijzonder aan. In de eerste plaats de beschrijving van de dynamiek van de omgeving - het weer, de seizoenen en het rijke geheel van zintuiglijke ervaringen voor kinderen. In de tweede plaats de mogelijkheden voor risicovol spelen, voor de behoefte om 'angstaanjagende' ervaringen op te doen. In de derde plaats de riskante relatie met volwassenen. Zo wijdt Tovey een heel hoofdstuk aan wat wel en niet onder 'vrij' spel



verstaan moet worden. Ze gaat ook in op de impliciete relaties van spelende kinderen en begeleidende volwassenen. Wanneer de laatsten onzeker zijn over hun positie of functie dan mag bijvoorbeeld verwacht worden, dat ze op een meer controlerende manier met kinderen omgaan dan ze zelf denken.

Gezien het belang voor en de behoefte van kinderen om te leren omgaan met risicovolle situaties, zeker in een sociale context van risico mijden, is het enorm belangrijk om als leerkrachten sterk in je schoenen te staan als je kinderen hierbij wilt begeleiden. Een heldere pedagogische opvatting is onontbeerlijk in gesprekken onderling en zeker met ouders. Wat voor soort veiligheid biedt je kinderen? Waar leg je grenzen voor risicovol spel?

De schrijfster oriënteert zich vooral op de Engelse situatie, een hoofdstuk over de Nederlandse situatie is daarom welkom. Lees dat (laatste) hoofdstuk vooral niet op het einde, maar ergens tussendoor. Tovey schrijft boeiend over leerrijke en leerarme situaties, waarbij het niet noodzakelijk is dat rijk of arm samenhangt met het niveau van speelvoorzieningen. Vaak eerder het tegendeel. Daarom stoort het mij, dat zo'n

Van de negen geschetste ontwikkelingen noem ik hier twee opvallende, raadpleeg www.tijdschriftzone.nl voor de overige. Zo is blijkbaar (voor de Engelse situatie) becijferd, dat het gebied rondom het huis waarbinnen kinderen vrij kunnen spelen, afnam tot 1/9 van wat het ooit was. Klap op de vuurpijl is een schets van de Engelse situatie, waarbij biologische kippen wettelijk meer buitenruimte gegund wordt dan schoolkinderen, maar waar het probleem van te weinig buiten spelen volgens overheidsonderzoek vooral ontstaat doordat de waarde van buitenspelen en de bijdrage die dit kan leveren aan de ontwikkeling van kinderen onvoldoende wordt begrepen door leerkrachten.

heerlijk boek afgesloten wordt met iets wat lijkt op een handleiding om je bij de aanschaf van speeltoestellen de Voedsel en Waren Autoriteit van het lijf te kunnen houden.

Daarom ter afsluiting een bemoedigend citaat: “De benadering in dit boek wordt ondersteund door een beeld van jonge kinderen die nieuwsgierig zijn, onderzoekend, puzzelend, speels, creatief en fantasierijk, bekwaam en geschikt en nauw verbonden met andere kinderen en volwassenen en met de natuurlijke wereld.”

Kees Geljon schrijft vanuit zijn belangstelling voor leren in een ‘natuurlijke’ leefomgeving.

Op www.tijdschriftzone.nl kunt u meer over deze boeksignalering lezen.

Praktijk column

Een echte keuken in ons nieuwe huis

JOSÉ VERHOEVEN

Julie wonen in een huis. Hebben jullie ook een tafel thuis? “Ja...”, wordt er hard geroepen. Dit is het begin van ons nieuwe thema. We beginnen simpel met een aantal voorwerpen zoals het bed, de tafel met stoelen, de bank met de salontafel en de tv. De kinderen maken hun eigen huis op papier. Vandaaruit gaan we verder. We maken diverse uitstapjes waar we activiteiten aan verbinden. Er ontstaan subthema's, zoals de meubelwinkel, de keukenwinkel, de straat, de makelaar, de flat, enz. Ruim een maand zijn we aan het verkennen, verbinden en verdiepen, en de kinderen hebben inmiddels veel geleerd over het huis.

Nu wordt het tijd om een huis voor ons zelf te maken, een huis compleet met een echte keuken. Een huis waarin we kunnen spelen en handelen met echte materialen uit de grotemensenwereld. Om dit tot een blijvend succes te maken hebben we de hulp van de ouders ingeroepen. Misschien hebben zij nog wat spulletjes die wij wel kunnen gebruiken.

Samen gaan we aan de slag. Twee kleuters meten de ruimte op. In het begin hebben zij wat aanwijzingen nodig, maar al snel hebben zij de smaak te pakken. Met wat hulp maken ze een plattegrond. We weten nu precies hoeveel ruimte we kunnen gebruiken om ons huis in te richten. Alle kinderen bedenken in groepjes, samen met hun eigen leidsters, wat zij graag in het eigen huis willen hebben. Met dit wensenlijstje gaan we verder.

Zij mogen helpen een keuken te plaatsen die door meneer Ed op maat is gemaakt. Een aantal dagen komt hij een paar uur, en de kinderen helpen hem met vasthouden, schroeven in draaien of stofzuigen. Elke dag komt onze keuken een stukje verder af, en ondertussen leren de kinderen er nieuwe woorden en handelingen bij. Bijvoorbeeld het uitkiezen van een handgreepje. Wat is dat? Wat kunnen wij hiermee? Meneer Ed heeft drie verschillende greepjes meegenomen en met elkaar komen we tot een keuze. De kinderen helpen met aftekenen van de greepjes en met het indraaien van de schroeven. Als dan ook de kraan geplaatst wordt is de keuken af.

De kinderen zijn erg enthousiast geworden en de ouders komen met pannen, bekers, theedoeken, enz. Een collega brengt een juniorbed met beddengoed en in de kringloopwinkel kopen we spullen die we nog missen.

Een collega van de BSO maakt samen met een groep kinderen de hele ruimte schoon. Er wordt druk gesopt, de kinderen kruipen in alle hoeken en hebben vooral veel plezier. De dag erna versieren we samen ons huis, maken hapjes en drankjes, en de eerste gasten komen al voor de housewarmingparty in onze huishoek.

José Verhoeven is trainer/peuterleidster bij Kinderopvang Langedijk.



Werk in uitvoering

Op de Jozefschool in Venhuizen gaan de leerkrachten van groep 1-2 de werkwijze van de verteltafel preciezer uitvoeren. Aandacht voor spel, meespelen en woordenschatuitbreiding!

WILMA DEKKER-SCHLEPERS

“Je mag niet voordringen hoor!”

Overwegingen

Het thema van de Kinderboekenweek dit jaar was ‘Helden’. Rondom dit thema hebben wij in onze groep een verteltafel ingericht. We zijn gestart met het boek ‘Bang mannetje’ van Mathilde Stein en Mies van Hout. Van tevoren heb ik zelf een lijst gemaakt met woorden waarvan ik wilde dat die steeds terugkwamen. Deze lijst bestond uit zelfstandige naamwoorden, werkwoorden, functiewoorden, uitdrukkingen en bijvoeglijke naamwoorden. Omdat de lijst wel erg lang werd heb ik er een selectie van ongeveer twintig woorden uitgehaald. Deze

woorden zijn belangrijk om het verhaal goed te kunnen spelen. Daarnaast zijn het woorden die een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan de woordenschatuitbreiding bij een heel aantal kinderen. Deze woorden laat ik tijdens het spel bij de verteltafel steeds terugkomen en gebruiken. De betekenis van moeilijke woorden in de loop van het thema bespreken, zoals: een sissend geluid, zweven, voornaam of voordringen.

Oriëntatie

Allereerst hebben we met de kinderen het hele boek goed bekeken en verkend. Dit hebben we gedaan door iedereen

1. Keuze van een prentenboek
<ul style="list-style-type: none">- Past het boek bij de groep en het thema?- Welke bedoelingen heb je met het boek qua taal en spel?- Is de taal geschikt of aan te passen voor je groep?- Spelen zich voldoende handelingen af in het boek?- Is de verhaallijn te realiseren? (niet teveel scènes)
2. Woordenschatuitbreiding aan de verteltafel
<ul style="list-style-type: none">- Tekst screenen voor eventuele aanpassing- Woordenlijst maken- Welke woorden bied je voorafgaand aan het voorlezen aan, welke tijdens?- Kies hulpmiddelen en attributen die je bij het aanbieden van woorden gebruikt
3. De rol van de leerkracht
<ul style="list-style-type: none">- Je oriënteert de kinderen op de inhoud van het boek door de voor- en achterkant te bekijken, afbeeldingen bekijken, voorlezen, woorden semantiseren, rollenspel inzetten bij voorlezen/vertellen, handelingen koppelen aan taal, kinderen mee laten denken over wat kan gebeuren in het verhaal- Je overlegt met kinderen na de oriëntatie over de te maken verteltafel, bouwt hem samen op met hen- Je speelt alle rollen, of een van de rollen in samenspel met de kinderen- Dialogen worden door de kinderen gesproken, jij leest de verbindende tekst- De kinderen spelen zelf alles inclusief de verbindende tekst, jij souffleert of observeert.

Uit HOREB: stappenplan verteltafel

een kopie van de voorkant van het boek te geven. Vervolgens hebben we dit op een coöperatieve manier met elkaar besproken: ik - de ander - wij samen.

Dit houdt in dat ieder kind eerst voor zichzelf de voorplaat goed ging bekijken. Daarna hebben ze in tweetallen aan elkaar verteld wat ze gezien hebben en werd het in de grote kring uitgewisseld. Door het op deze manier te doen stimuleer je kinderen eerst zelf goed te kijken, vervolgens met elkaar in gesprek te gaan ("heb jij ook die ogen in de bosjes gezien?") en tot slot het in de grote kring te bespreken. Dit leverde prachtige gesprekken op. Kinderen gaan in eens veel kritischer en gedetailleerder kijken! Als er bijvoorbeeld gezegd wordt dat het jongetje niet bang kijkt op de voorplaat, hoor je gelijk een ander kind zeggen: "Huh, maar het boek heet bang mannetje?"

Bij de vervolgstap kreeg een aantal kinderen een gekopieerde bladzijde uit het boek. Nadat deze weer op de voorgaande manier besproken was, hebben we met elkaar gekeken hoe het verhaal zou kunnen gaan. We hebben met elkaar de platen in de goede volgorde gelegd. Toen ik het boek uiteindelijk ging voorlezen, keken de kinderen extra kritisch: klopt het, ligt mijn bladzijde goed, enz. De kinderen waren op deze manier heel betrokken bij het verhaal en ze hadden het verhaal al een keer gehoord. Toen het voorstel kwam om een verteltafel rond dit boek te maken, waren ze dan ook meteen enthousiast.

Opbouwen van de verteltafel

We hebben eerst met elkaar gekeken welke personen en figuren er in het boek voor kwamen. Dat waren er best veel: bang mannetje met zijn poes, de bakker en een mevrouw die voordringt bij de bakker, de spin, de toverkol (die we later ook heks genoemd hebben), de draak, drie zwevende geraamtes en natuurlijk de toverboom. Ik heb ervoor gekozen om het woord toverkol steeds te verduidelijken door het woord heks. Heks is een woord wat veel vaker terug komt in verhalen. Door de koppeling steeds te maken tussen "toverkol" en "heks" merkte ik dat de kinderen beide woorden door elkaar heen gingen gebruiken. Daarnaast waren er nog meer attributen die ook belangrijk zijn in het verhaal, zoals de bloemetjesbroek die bang mannetje graag aan wil doen, het spinnenweb van de spin, de pompoen, enz.

Van al deze personen en attributen hebben we met de kinderen een lijst gemaakt, met daarachter een tekeningetje zodat de kinderen zelf konden 'lezen' wat er allemaal stond. Samen met de kinderen hebben we de spullen bij elkaar gezocht (hebben we dat in de klas?) of gemaakt. Het maken van de toverboom werd een gezamenlijk project. Om een wijnfles plakten drie jongste kleuters papier, een ander kind schilderde hem bruin en we zochten takken met bladeren om in de hals van de fles te steken. Tot slot maakte ik een brilletje van ijzerdraad. En steeds als we iets voor de tafel klaar hadden werd het natuurlijk doorgestreept op de verzamellijst. En zo was de eerste stap gezet. Toen we gingen kijken of we het verhaal al konden spelen merkten we dat we de achtergrond van het boek nog misten. Twee kinderen wilden die wel maken. Maar ja... er zijn verschillende achtergronden in het boek. In goed overleg werd besloten dat het een achtergrond moest worden met de oogjes erin. Het bange mannetje moet tenslotte door het bos vol met 'wilde woeste wezens'! Toen dit klaar was konden we eindelijk gaan spelen.

Meedoen

De eerste keer heb ik het boek voorgelezen en de rollen op mij genomen. Op deze manier stond ik model voor het spel wat ik straks graag wilde gaan zien. Dit heb ik een aantal keren voor een klein groepje kinderen gedaan. Op deze manier wist ik zeker dat iedereen het goed kon zien en er ook bij betrokken was. De keren daarna heb ik het verhaal voorgelezen en hebben twee andere kinderen de rollen op zich genomen. De verschillende figuren die in het verhaal voorkomen heb ik gekopieerd en geplastificeerd. Zo konden de kinderen in overleg met elkaar van tevoren de rollen verdelen. Nadat dit een aantal keren zo gespeeld was konden de kinderen uiteindelijk zelf het verhaal 'voorlezen' en twee andere kinderen het verhaal uitspelen.

Het bleek al gauw dat het belangrijk was wat er door de figuren in het verhaal gezegd werd.

In de kring hebben we bekeken wat er in ieder geval gezegd moest worden. De roldialogen werden per figuur opgeschreven en deze lijst kwam bij de verteltafel te hangen. Voordat het spel gespeeld werd bekeken we nog even wat er ook al weer gezegd werd en door wie.

Op deze manier wist ik ook zeker dat mijn woorden uit mijn woordenlijst erin terug kwamen.

Er werd super enthousiast gespeeld door de kinderen. Ze konden uiteindelijk de roldialogen helemaal uit het hoofd en gedurende het spel werden er nog meer voorwerpen gemaakt om het verhaal zo nauwkeurig mogelijk na te kunnen bootsen. In het verhaal kwam naar voren dat het bange mannetje bij het derde zwevende geraamte naar links moet. Oei. We hadden er maar één hangen dus er moesten er nog twee bijgemaakt worden. Ook zag een kind op de plaat dat er bij het huis naast de bakker een hek met daarachter een schaap was. Ook dat moest natuurlijk gemaakt worden.

Tot slot hebben we met elkaar vijf signaalwoorden met daarbij natuurlijk een tekeningetje (klankzuivere woorden als poes, bos, heks, nek en boom) uit het verhaal centraal gesteld. Deze werden op een centrale plek in de kring gehangen. En als we dan even 5 minuutjes over hadden werden er met deze woorden allerlei korte spelletjes gedaan (gehakt en geplakt, goed bekeken, welke woorden beginnen met dezelfde letter, enzovoort.) Toen de kinderen een poes gingen vouwen konden ze vol trots laten zien dat zij zelf dat woord wel konden schrijven.

We hebben ongeveer zes weken rond dit thema gewerkt. Het was prachtig om te zien hoe de verteltafel, samen met de kinderen, steeds maar bleef groeien en daardoor ook interessant bleef. Het werd een prachtige taalrijke omgeving (zowel schriftelijk als mondeling) waarvan de kinderen en ik ontzettend hebben genoten.

Een paar weken later kwam het boek onverwachts terug in een gesprekje. We waren in de groep druk bezig met het maken van lampions voor Sint Maarten. Een paar kleuters begonnen spontaan Sinterklaasliedjes te zingen. We bespraken dat Sint Maarten eerst aan de beurt was en dat daarna pas Sinterklaas kwam. Eén kleuter zei: "Ja, dan zegt Sint Maarten: Pardon! Ik was eerst! U dringt voor!" Eén van de dialogen uit het boek.

Wilma Dekker-Schlepers is leerkracht van groep 1-2 op de Jozef-school in Venhuizen en heeft het artikel in samenwerking met haar collega's: Anja Buijsman, Pauline Cevat, Mireille Meissen en Gertie Kersten geschreven.

Agenda

Berichten van de Academie voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs

• Collegeserie

Van januari tot en met mei 2012 organiseert de OGO-Academie zeven interessante lezingen over de theorie en praktijk van OGO. De lezingen vinden plaats op de woensdagmiddag op de Vrije Universiteit Amsterdam. Kijk op onze website: www.ogo-academie.nl voor data, sprekers en aanmeldingen.

• De OGO-Academie op Facebook en LinkedIn

De website is enkele maanden geleden vernieuwd. Ook is de vereniging actief op Facebook en LinkedIn. Zoek ons op en sluit je aan!

• Beschrijf je praktijk op onze website

In *Zone* lezen we mooie praktijkverhalen. Op de website willen we ook voorbeelden verzamelen, maar dan in de vorm van een wekelijkse blog. We zoeken leraren die wekelijks willen schrijven over hun thema in de praktijk. Heb je interesse of wil je meer weten? Mail naar: remy@ogo-academie.nl

Berichten van De Activiteit, landelijk centrum voor OGO

• Verdiepingsdagen voor trainers Startblokken

Binnenkort starten de verdiepingsdagen Startblokken van Basisontwikkeling. Deze zijn bestemd voor trainers om volledig gecertificeerd te worden, maar óók voor andere belangstellenden die 'de diepte'

in willen. Er zijn drie dagen in Utrecht: 30 maart (digitale Horeb), 20 april (Spelactiviteiten en taal in Startblokken), 11 mei (Rekenen en Wiskunde en bouwen/spelactiviteiten). Meer informatie en inschrijven: www.de-activiteit.nl onder 'Startblokken van Basisontwikkeling'.

• Themamiddagen in het land

Het hele jaar organiseert De Activiteit themamiddagen op diverse locaties: Amsterdam, Alkmaar, 's-Hertogenbosch en Zwolle. Op deze middagen staat een bepaald actueel thema centraal:

21 maart, 's-Hertogenbosch – Toetsen en testen
18 april, Zwolle en Amsterdam – Het jonge kind
25 april, Alkmaar en 's-Hertogenbosch – Het jonge kind

Voor een precieze inhoud van de middagen én inschrijven: www.de-activiteit.nl

U kunt ook zelf met suggesties komen voor thema's of ons vragen op een locatie bij u in de buurt een themamiddag te organiseren. Mail naar: n.fijma@de-activiteit.nl

Bericht uit het land

• Website Bert van Oers vernieuwd

Prof. dr. Bert van Oers, bijzonder hoogleraar Cultuurhistorische Onderwijspedagogiek aan de Vrije Universiteit in Amsterdam, heeft onlangs zijn website vernieuwd. Zie: www.bertvanoers.nl

• Studiemiddag 'Opbrengsten en Vernieuwend onderwijs'

Voor het nieuwe schooljaar: Cedin organiseert in samenwerking met De Activiteit op woensdag 26 september een studiemiddag over 'opbrengsten en vernieuwend onderwijs' in Drachten.



Landelijk centrum voor Ontwikkelingsgericht Onderwijs

Onze website is vernieuwd!

In de webwinkel onder andere te koop:

- mooie OGO-posters
- thematische boekenlijsten voor de groepen 3/4 (met kortingsactie!)

Binnenkort verschijnt: 'Zin in lezen: Naar een andere aanpak van leren lezen' geschreven door Bea Pompert en Marlies de Wever

Uiterlijk begin april kunt u zich weer inschrijven, via de website, voor interessante cursussen, post-hbo opleidingen, studiedagen, netwerken en de trainingen voor Startblokken. U ontvangt ook, via de post, een overzicht van ons schooloverstijgend aanbod.

Zie www.de-activiteit.nl voor meer informatie

Volg ons ook via ons Twitteraccount @DeActiviteit

- Molenbuurt 24

1811 KD Alkmaar

[T] 072 - 512 37 61

- Molenstraat 27b

5211 DR 's-Hertogenbosch

[T] 073 - 689 49 87

[F] 072 512 48 85

[E] info@de-activiteit.nl

[I] www.de-activiteit.nl

LANDELIJK CENTRUM VOOR ONTWIKKELINGSGERICHT ONDERWIJS