

maken voor rust en innerlijke activiteit.

Als ik er in slaag in de komende jaren dit te bereiken, te midden van de grote werkdruk die er ligt, zal er een fundament zijn, waarop ik steeds beter in staat zal zijn te bouwen aan mijn intuïtieve en inspiratieve vermogens. Het daartoe leren werken met prognoses, waarnemingen en nabereidingen zal om voortdurende zorg vragen en nog vele jaren in beslag nemen.

Het gebrek aan tijd enerzijds en het twijfelen aan de eigen vermogens, spelen soms een grote rol. Toch ben ik geneigd deze ogenschijnlijk tegenwerkende krachten de intentie van het goede toe te kennen. Ze dwingen mij er toe keuzes te maken en sterk gericht te blijven op het directe werk met de kinderen. Van schriften nakijken tot en met het meeleven met de liefhebberijen van de kinderen. Dat is de ene leerkracht op het lijf geschreven, ik moet daar echter extra energie in steken.

Dicht bij de kinderen blijven is tevens dicht bij de bron blijven. Daarnaast hoop ik nog andere bronnen aan te boren. Voor mij is het leraarschap een voortdurend werken aan een bewegelijke ziel, maar ook aan de consolidering van een aantal vermogens die moeten voorkomen dat mijn vorderingen verdampen.

Opvallend was menigmaal, dat wat ik dacht te onderzoeken in de klas-sensituatie, ook in mijn eigen leven van belang was.

Tenslotte kan de vraag gesteld worden of ik nu ook zodanig werk dat het gezondmakende in de leerstof en werkwijze, zowel de kinderen als ook mij ten goede komt. Ik ben beslist verder gekomen, ben gezonder geworden. De eigen gezondheid is van meer afhankelijk dan alleen het omgaan met de kinderen. De voornaamste vrucht van het onderzoek is, dat ik mij dichter bij de kinderen voel staan.

## De auteur

Anne Machiel (1952) werkte als leerkracht aan de Vrije School te Middelburg van 1975 tot 1997. Hij is van 1997-2007 werkzaam aan de Vrije School De Zwaan, te Zutphen. Daarna is hij schoolleider tot 2018 van De Noorderkroon,

# Inlevend leren Leren inleven

*Anne Machiel*

...komen

langzamerhand

de verschillende

brokstukken

binnenvallen

en rijgen zich

aaneen

Oorspronkelijk uitgegeven door Stichting Onderzoek je eigen werk, Arnhem, 1998, als publicatie nr. 16

Redactie: Albert de Vries en Yvette de Vries-Boelsma, Arnhem

Omslagontwerp: Albert de Vries, gebruikmakend van ontwerp van Harm van der Meulen voor Motief, april 1998.

Druk: Drukkerij Arnhem, Arnhem

Tekeningen: Roosje Machiel (11 jaar)

Voorwoord (Gunnar Eric Gijbels) .....	3
1. Inleiding.....	4
2. De onderzoeksmethodiek.....	5
3. De vierde klas .....	7
4. De vijfde klas.....	15
5. De zesde klas.....	20
6. De zevende klas .....	28
7. De rode draad.....	29
8. Nawoord.....	31
De auteur.....	32

grond. Nu pas, na zoveel jaren, duikt het begrip ‘inleven’ weer op en realiseer ik mij dat het er nu op aan komt dit begrip levend te houden en er een methodische weg voor te vinden.

Doordat kinderen op de lagere school het inleven bewust leren hebben ze een instrument geoefend om verbonden te zijn met de werkelijkheid. Mijn stelling luidt dan ook, dat doordat kinderen het inleven geleerd hebben ze later als jongelui geraakt zullen zijn door het vervreemdende in de wereld en daar vanuit eigen activiteit iets tegenover kunnen stellen.

## 8. Nawoord

Na vijf jaar schrijf ik dan dit nawoord en besef dat ik bijzonder veel heb gewonnen. Dat er een vermogen in mij aan het ontwaken is wat ik zou willen noemen ‘ontvankelijkheid voor het moment’. Ik merk dat, doordat ik steeds meer in staat ben waar te nemen terwijl ik midden in mijn werk sta. Zo ben ik er vol in en opeens kijk ik weer en tast naar wat de situatie mij tegemoet brengt. Er zijn ook vele geluksmomenten geweest waarin ik direct mocht merken, dat er een levendige wisselwerking tussen mij en de kinderen plaatsvond, die vruchtbaar was.

Ik ben mij ervan bewust dat ik niet iemand ben die werkt vanuit wat hij al kan en weet. Ik zit nu eenmaal zo in elkaar dat ik heel gemakkelijk vergeet hoe ik het een vorige keer heb gedaan. Ik vergeet het, maar ik doe het ook liever weer helemaal opnieuw. Deze eigenschap helpt mij zeker om steeds weer fris te blijven en nieuwe wegen te zoeken. Daarnaast is er overigens ook behoefte aan meer bestendigheid. Enige didactisch systematiek zou ook wel eens handig zijn. De vaste vorm en de bewegelijkheid moeten met elkaar in een vriendschappelijke verhouding treden.

De Don Quichotte in mij zal wel altijd proberen hoge idealen na te streven. Ik beleef het echter als een noodzaak de weg te willen ontdekken, die het mogelijk maakt de Vrije School pedagogie op elk moment nieuw te laten ontstaan in wisselwerking met de kinderen.

Daartoe is het nodig het eigen gemoed in zijn nalatige, emotionele, opvliegende en boosaardige neigingen te louteren en te temperen en plaats te

ma's niet vanuit de gebruikelijke éénrichtingsweg (van beeldrijk naar beeldloos, van concreet naar abstract, van binnen naar buiten) heb gehanteerd, maar voortdurend met ze heb gespeeld, heen en weer ben gegaan en dat de daarmee bewerkstelligde activiteit bijdraagt tot het inleven.

Kende ik het thema van het inleven dan niet? Niet bewust. Maar als ik nu terug ga in mijn herinnering dan kan ik een aantal duidelijke herinneringen naar boven halen die daarmee zeker te maken hebben.

In een pedagogische voordacht doet Rudolf Steiner voor hoe je met kinderen zou kunnen spreken over hun directe omgeving. En hoe je daarbij een landkaart met de kinderen zou kunnen tekenen. Toen ik dat vele jaren geleden voor het eerst las en ook al die keren dat ik het herlas, viel mij op hoe ik genoot van de wijze waarop hij helemaal in dat landschap kruipt en alles met elkaar in verband brengt. Ik herinner me ook nog hoe ik mij erop verheugde, dat ook met de kinderen zo inlevend te zullen doen. En bovenal herinner ik mij de teleurstelling dat dat niet lukte. Het me inleven in het Walcherse landschap en van daaruit alles met elkaar in verband brengen, bleef voor mijn gevoel enigszins afstandelijk en benaderde niet het in mij levende voorbeeld-gevoel vanuit de gelezen voordracht.

Een andere markante herinnering stamt uit een schildercursus die ik volgde. De docent raadde ons aan zelf met één kleur te werken en dan op te schrijven welke bijvoeglijke naamwoorden pasten bij deze kleur. Dit telkens weer te oefenen om zodoende het karakter van die ene kleur steeds verder te doorgronden. Dus niet alleen staan te blijven bij de karakteristiek: rood is agressief en krachtig. Ook hieraan beleefde ik het appel me in te leven, wat mij wederom niet makkelijk afging.

Een derde herinnering komt eveneens uit een cursus voor schoolartsen en leraren. Een aantal dagen ging het over de verschillende constitutie types die we bij kinderen kunnen aantreffen. In de slotvoordracht refereerde Dr. Michaela Glöckler aan al de verschillende wijzen waarop je op de diverse types zou kunnen ingaan. Toen vatte zij alle behandelingswijzen in één woord samen: 'identificatie', of anders gezegd 'je inleven in'. Dat gold voor het kind, maar ook voor je houding ten opzichte van de leerstof. Het was voor mijn toenmalig beleven een lichtend slotaccoord. Lange tijd leefde ik met die aansporing, miste een methodische aanpak, maar maakte mezelf vele malen bewust tijdens mijn voorbereiding dat het ging om het me identificeren met het kind en de leerstof. Gaandeweg verdween dit trefwoord meer naar de achter-

## Voorwoord

De laatste jaren lijkt de werkdruk voor leerkrachten steeds groter te worden. Uit alle hoeken van onderwijsland klinkt de klacht dat veranderende en intensiever wordende regelgeving het lesgeven, het werk met de kinderen, zwaarder maakt. Daarbij lijkt het ook of ouders en 'buitenwacht' kritischer worden en het samenwerken met collegae moeizamer gaat. Uit het onderzoeksrapport van het Vrij Pedagogisch Centrum: 'Loopbaanperspectieven' bleek ook deze problematiek; de conclusies en aanbevelingen logen er niet om.

In de tijd dat bovengenoemd rapport uitkwam, februari 1995, stelde Anne Machiel ons de vraag om ondersteuning van het onderzoek waar hij mee bezig was: het vinden van een werkwijze om zó les te geven dat het gezondmakend werkt voor leerling én leerkracht. Het zou een directe uitwerking kunnen zijn van enkele aanbevelingen uit bovengenoemd rapport. Als bestuur van het Vrij Pedagogisch Centrum worden we steeds enthousiaster voor de ontdekkingsstocht die door Anne ondernomen wordt. Het gevoel ontstaat namelijk dat hier een route geoefend wordt die door menig collega als waardevol ervaren kan worden.

Anne laat zien dat het dicht bij de kinderen zijn, het 'in het moment zijn', vitaliserend werkt. Wanneer je je laat sturen door de situatie, of zoals hij het zelf zegt, je eens zelf in de kar gaat zitten en de kinderen laat trekken, kan het broodnodige enthousiasme ontstaan. In wat hij vertelt wordt een route, een mogelijkheid aangegeven om via zelfspiegeling, gezondmakend te kunnen werken.

Het verheugt me dat Anne ons de mogelijkheid geeft eens in zijn keuken mee te laten kijken, met soms heel persoonlijke beschrijvingen. Ik hoop dat dit boekje voor velen een richting laat zien hoe het eigen vak vernieuwd kan worden, en dat het van daaruit voor velen inspirerend zal werken.

*Gunnar Eric Gijbels  
(Bestuur Vrij Pedagogisch Centrum)*

## 1. Inleiding

In mijn ruim twintigjarige onderwijzersloopbaan op de Vrije School te Middelburg zijn er vele vragen ontstaan. Vaak kon ik voor de antwoorden te rade gaan bij anderen en meer ervarenen. Maar er waren ook vragen, die zo eigen bleken te zijn, dat ze er op leken te wachten door mijzelf te worden opgelost. Ze moesten blijkbaar rijpen in mijn biografie. Na een langdurig ziekzijn in het schooljaar 1991-1992 en een bezinnen op het eigen functioneren begon een heroriëntering die eindigde bij het bureau van Albert de Vries: 'Onderzoek in eigen werk'. Nu ontstond uit de vele vragen van het verleden één centrale vraag: 'Hoe kan ik zo met de kinderen werken, dat het gezond makend op mij en de kinderen werkt?'

Je kunt er aan twifelen of zo'n vraag ook voor anderen interessant is. Het merkwaardige doet zich voor, dat door de werkwijze met Albert de Vries de essentie van de Vrije schoolpedagogie onmiddellijk in het middelpunt komt te staan. Tevens haakt een groot aantal leerkrachten in het Vrije Schoolonderwijs af. Dit betekent dat onder andere het werken met gezond makende leeren ontwikkeling uitgangspunten niet automatisch tot gevolg heeft dat de leerkracht daar ook gezond bij blijft. Blijkbaar worden die uitgangspunten niet voldoende op jezelf, als leerkracht, betrokken?

Als leerkracht ben je geneigd degene te zijn die de kar met kinderen trekt en ga je ervan uit dat ze genieten van het landschap dat je biedt. Hoe leuk is het niet regelmatig ook zelf eens in de kar te gaan zitten en de kinderen te laten trekken. Dan ontdek je zelf allerlei verrassende dingen aan het landschap, die je anders nooit had gezien, maar waarop de kinderen je eigenlijk min of meer onbewust attent maken. Bovendien heb je dan de kinderen gezien.

Als er onverwacht iets gebeurt in de klas kun je dat afwijken, omdat het niet in je plan van pas komt, vooral als het ogenschijnlijk niets met het te behandelen onderwerp in de klas van doen heeft. Toch leeft juist in dat onverwachte de mogelijkheid te ontdekken wat de kinderen je te zeggen hebben en leeft daarin ook hun enthousiasme.

Hiermee heb ik het raamwerk geschetst: Wat in eerste instantie een persoonlijke vraag lijkt, kan ook interessant zijn voor anderen, doordat het ingaat op het vraagstuk van de interactie tussen leerkracht en kind, waarbij je oog moet krijgen voor je eigen intuïties en inspiraties. Ik hoop dat mijn ontdek-

*Hij antwoordt dat hij op die plek geweldig was geschrokken toen er een dode leguaan van het dak gleed op het moment dat hij de hut wilde verlaten om naar de w.c. te gaan.*

*Een volgende keer schilderen we meer vanuit de impressie van een landschap of plek. Het worden boeiende lessen. We bekijken Turner en enkele wazige impressionisten, die het de kinderen in hun voorbeeld niet al te moeilijk maken door teveel detail. In de, wat ik dan noem, impressionistische weergave, spoor ik de kinderen aan dicht bij de uiterlijke indruk te blijven, maar die als het ware door de oogharen waar te nemen.*

*Er ontstaan afbeeldingen die inderdaad de hoofdzaken uit het landschap bevatten. Bij een aantal kinderen ontstaat het gevoel het niet goed te kunnen weergeven.*

Vanuit de balans tussen 'binnen en buiten' bezien, nemen we een waarneming uit de buitenwereld, die we weer vullen met gevoel. Daarin leggen we weer iets van het beeld-gevoel van het jongere kind. De Expressionisten dienen als voorbeeld. De uiterlijke kunstafbeeldingen vormen een aansporing op zoek te gaan naar de mogelijkheid in onszelf om zoiets ook te proberen.

Het uiterlijke beeld van de vakantieherinnering, de plek op zich, wordt gevuld met het gevoel van het moment. Het is in feite een prachtige verzorging van de afwisseling tussen buiten en binnen, tussen gewone waarneming en beeldend gevoel. Bovendien wordt er nog eens een link gelegd naar een wijze van uitdrukken die past bij een vorige leeftijdsfase.

## 7. De rode draad: Het inleven

Pas heel laat, tijdens het schrijven van dit verslag, realiseer ik me dat de rode draad in een grondbeweging zit die de menselijke ziel moet uitvoeren om zich met de wereld te verbinden. Deze grondbeweging is het zich 'inleven-in'.

De thema's, zoals ik die de afgelopen jaren benoemd heb, zijn de volgende drie polariteiten: beeldrijk-beeldloos, concreet-abstract en binnen-buiten. Lange tijd heb ik dan ook gedacht dat in één van die drie polariteiten de rode draad van het onderzoek van de afgelopen vijf jaar verborgen zit. Ik heb deze thema's ook ingezet bij mijn voorbereiding. Nu realiseer ik me dat ik die the-

ontmoet. Tevens brengt het een evenwicht tot stand tussen de innerlijke emotie-wereld, die zich begint te roeren, en de uiterlijke zogenaamde nietszeggende wereld, die kale werkelijkheid leek geworden.

De beschrijvingen worden weer actief en nauwlettend gedaan, net als bij de natuurkunde. Ook tijdens natuurkundeproeven hoor je kinderen dikwijls verzuchten dat ze het mooi vinden. De 'kale' werkelijkheid openbaart zich. Hetzelfde vindt plaats in de lessen Nederlands. Daarmee heb ik iets gedaan waarmee ik met de kinderen de gestiek in de buitenwereld beleefbaar heb gemaakt. Dat dat de kinderen in hun nieuwe oriëntatie op de buitenwereld begeleidt en ondersteunt staat voor mij als een paal boven water.

## 6. De zevende klas

### Inleiding

Ik kreeg twee maal een zes/zeven combinatieklas. Vervolgens een 'losse' zevende. Uit deze zevende stamt het volgende bericht.

Tijdens de voorbereiding op deze klas valt mij op, dat, nu de gevoelswereld nog sterker wordt, het voor de kinderen goed kan zijn te merken, hoe je je gevoelens als een sluier over de werkelijkheid kunt leggen. Maar ook hoe je kunt proberen de werkelijkheid als impressie weer te geven. Ik besluit de kinderen in de schilderlessen kennis te laten maken met het Impressionisme en het Expressionisme.

*Ik laat de kinderen aan de hand van kunstboeken zien hoe een kunstenaar met groot gemak een blauwe boom kan schilderen. Ik roep in herinnering hoe ze dat vroeger in de lagere klassen zelf ook deden: De boom is sterk, dus rood.*

*Nu laat ik de kinderen een vakantiegebeurtenis schilderen die op hen een grote indruk heeft gemaakt. Ik vraag hen de plaats waar zich dat heeft afgespeeld te schilderen en daarbij gebruik te maken van kleuren die passen bij hoe ze zich toen voelden.*

*Daarna bespreken we het geschilderde. Eén schildering over de vakantie van één van de kinderen blijkt een geweldige spannende ervaring in zich verborgen te houden: Temidden van veel groen en water staat een rood huis op palen. Ik vraag waarom de betreffende jongen het huisje rood heeft gemaakt.*

kingstocht in het gebied van het alledaagse lesgeven ook anderen inspireert!

## 2. De onderzoeksmethodiek

### Het onderzoekshulpmiddel

Bij het zoeken naar een onderzoekshulpmiddel, heb ik gekozen voor een schriftelijke evaluatie, die meerdere malen per week, later zelfs dagelijks, wordt verricht. Zonder al teveel in détail te treden, kan ik het proces als volgt beschrijven: Als ik 's avonds als eerste mijn voorbereidingsboek pak en opschrijf wat er die dag is gebeurd, voel ik dat ik weer verbinding krijg met mezelf. Het is in de loop van het onderzoek een vaak getoetst fenomeen geworden. Telkens vind ik weer bevestigd: Als ik eerst evalueer en in herinnering roep wat er die dag zoal in de verschillende vakken heeft plaatsgevonden, dan krijgt daarmee mijn verdere werk zijn anker. Laat ik de terugblik of evaluatie achterwege, dan krijgen mijn ideeën en verdere voorbereidingen een ander en meestal onwettelijker karakter. Het 'bedenken' krijgt dan de overhand. Het zou overigens een misverstand zijn de conclusie te trekken dat je door bedenken geen mooie en zinvolle lesstof kunt maken voor de kinderen. Maar het bedenken op grond van een voorafgaande verdieping in de feitelijke gang van zaken van de voorbije dag krijgt een ander karakter, dat dicht bij de werkelijkheid ligt, dus dicht bij de kinderen.

Aan het eind van bijna iedere schooldag schrijf ik nu mijn verslag. Soms gebeurt dat kort in enkele trefwoorden, regelmatig echter beschrijf ik uitvoerig wat ik die dag heb gedaan. Dan zoek ik aan de hand van enkele onderzoeks-items naar aanknopingspunten voor de volgende dag.

Ik ben iemand met een slecht geheugen. Het heeft mij dan ook veel moeite gekost me te herinneren, wat er op een dag zoal is voorgevallen. Niet alleen het benoemend herinneren: 'toen heb ik een gesprekje met ze gehad', maar ook innerlijk even weer zo'n gesprekje gedeeltelijk herbeleven, kostte bijzonder veel inspanning.

Door telkens, vaak dag in dag uit, te evalueren is langzamerhand de mogelijkheid te herinneren groter geworden. Soms ben ik gewoon begonnen en heb iets als eerste herinnering opgeschreven. Daarna heb ik vaak moeten

wachten, situaties voor ogen geroepen en steeds tastend gezocht naar wat er zoal gebeurd is. In het gunstigste geval komen dan langzamerhand de verschillende brokstukken binnenvallen en rijgen zich aaneen.

De zoektocht naar het gezondmakende begint dus eigenlijk al bij de methodiek van onderzoek. Het 'nabereiden' brengt een gezond gevoel teweeg.

### **Plannen en improviseren**

Door steeds een beschrijving te maken van wat je hebt gedaan, beschrijf je de gevolgen van je eigen handelen. Iets brengt mij dagelijks weer in situaties die ik van tevoren nooit had kunnen bedenken. Door te evalueren probeer ik, naast het verzorgen van het aansluiten bij de werkelijkheid, tevens de verborgen wijsheid in mijn handelen op het spoor te komen.

In de loop der jaren heb ik menskundige, pedagogische en didactische uitgangspunten opgenomen en doorleefd. En veel van wat ik heb opgenomen ben ik weer vergeten. Kan ik er echter vertrouwen in hebben dat deze 'vergeten', doorleefde, menskunde weer zal opduiken in mijn handelen? Ik heb gemerkt dat het vertrouwen in deze werkzaamheid snel is gegroeid. Daardoor is een staat van alertheid ontstaan. Ik heb daarbij niet alleen gelet op innerlijke signalen maar ook op wat me vanuit de omgeving tegemoet is gebracht. Deze houding heeft een sterk gevoel van verbonden zijn met het leven van alledag met zich meegebracht. Beleefbaar wordt hoe er doorlopend allerlei kleine openbaringen plaatsvinden. De goede bladzij op het goede moment, een kind dat zich plotseling met een raadsel meldt dat wonderwel past in het rekenen met breuken, etc.. De werkzaamheid van de terughouding en de waarneming heeft zich daarbij in volle betekenis aan mij opgedrongen.

Zonder studie en voorbereiding geen vergeten, zonder vergeten geen intuïtie. Zonder intuïtief handelen, zonder wisselwerking met de omgeving, ontstaat er niets werkelijk nieuws.

Daarbij duiken een aantal vragen op: Kan ik oog krijgen voor het onverwachte? Leeft in het onverwachte niet vaak het enthousiasmerende, iets essentiële, waar je impulsief op reageert? En verder: Kan ik intensief voorbereiden, maar ook weer loslaten, op het moment dat zich iets aandient?

Om zo te kunnen werken is het nodig innerlijk een wisselwerking te vinden tussen enerzijds het volop in het handelen onderduiken, er op vertrouwend dat het juiste me op het juiste moment te binnen zal vallen, en anderzijds

je bent er als het ware bij. Nu in de zesde pak ik dat weer op. Tijdens de voorbereiding valt mij op dat het beschrijven van iets ook letterlijk kan. Nu laat ik terplekke schrijven wat ze zien.

*Het is mooi weer. We nemen onze stoelen mee en gaan bij het weiland zitten. Ik zeg de kinderen dat we er ongeveer tien minuten zullen zitten. De koeien komen dichterbij. Het klokgelui van de 'Lange Jan' stuurt een 'Sneeuw wit vogeltje' over de stad. Kraaien vliegen over het land. Verderop staan peulen op ruiters te drogen. De zon glanst op de rode daken van de boerderijen. Enz.*

*De mooiste beschrijvingen ontstaan en als ik kinderen vraag er mee te stoppen is een duidelijk 'Nee, nee' het antwoord: groot enthousiasme!*

*De volgende dag doen we hetzelfde maar nu vanuit de herinnering. Weer ontstaan er mooie verhalen. Op mijn vraag wat het makkelijkste werkt, wordt verschillend gereageerd. Enkelen zeggen dat het buiten erbij zijn het schrijven veel makkelijker maakt. De meeste kinderen schrijven het liefst vanuit de herinnering. Iemand merkt op dat dat zo goed gaat omdat je het de vorige dag ook al hebt opgeschreven. Een flink aantal kinderen maakt het niet uit of ze het direct schrijven of vanuit de herinnering.*

*Een feit is echter dat het buiten geweest zijn, daar gekeken en geformuleerd hebben, het taalgebruik bijzonder ten goede is gekomen.*

Het binnen-buiten aspect wordt hier letterlijk ten uitvoer gebracht. Wat daarbij opvalt is dat een zesde klasser de uiterlijke wereld kan waarnemen zoals die zich aan hem voordoet. De in het algemeen als kaal beleefde werkelijkheid wordt gevuld met een wiekslag van het poëtische van het moment.

Het zich in het innerlijk voltrekkende schrijfproces wordt voor sommige kinderen kaler. Ze weten niet wat ze moeten schrijven. Het innerlijk beeldende vermogen laat ze in de steek. Door de oefening van het beschrijven leren ze weer 'erbij te zijn'. Hier wordt ook de verbinding tussen 'abstract en concreet' opgepakt, om daarmee het abstract wordende schrijfproces weer met nieuw leven te voeden. Niet vanuit de fantasie, maar vanuit de werkelijkheid zelf. Daarbij wordt beleefbaar dat dit gevoelens van schoonheid en verwondering oproept.

Vanuit de 'binnen-buiten' optiek is te zien dat het kind nu naar de werkelijkheid zelf kijkt. Het vertelt niet wat het voelt bij die werkelijkheid, maar het beschrijft en dat geeft al reuze veel voldoening: De wereld wordt gekend,

deren in groepjes elkaar op dezelfde wijze opdrachten geven. Nagenoeg dezelfde werkwijze volg ik op het moment dat we zijn aangeland bij de grondconstructies, zoals het neerlaten van een hoogtelijn.

Als na een week het overzicht is ontstaan beginnen we met de *cirkelconstructies naar Strakosch*.

Door los te laten wat ik in voorgaande jaren heb gedaan, namelijk uit te gaan van de cirkelconstructies en vanuit deze oervorm te komen tot de ontdekking welke meetkundige figuren er allemaal in verstopt kunnen zitten, volgt een wisselwerking tussen doen en beschouwen, die voor mij nieuw is. Het nieuwe dient zich aan in het handelen.

In het terughalen van de meetkundige figuren door middel van het geven van een puzzelachtige vraag, wordt de aanvankelijke kennismaking omgezet in een weten van. De vraag roept er toe op innerlijk voor je te zien om wat voor figuur het gaat. Dit zijn zeer geconcentreerde momenten. Plaats ik deze tegenover de lichte stemming die er ontstaat tijdens het tekenen van de meetkundige figuren, dan valt me op dat er sprake is van een wisselwerking zoals die wordt beschreven in de voordrachtenreeks van R. Steiner: 'Menskunde innerlijk vernieuwd' <sup>7</sup>. Hier bespreekt hij de werking van de verschillende manieren waarop je met een vak om kunt gaan. Aan de ene kant kan dat het kind dieper in zijn lichaam laten komen, aan de andere kant hem meer opbeuren, lichter maken.

Het wordt een variant op de samenhang tussen experiment en nabeschouwing uit de natuurkundeperiode. Op een andere wijze komt hetgeen ik mij in mijn voorbereiding had voorgesteld terug.

### Nederlands

Al in de vijfde klas heb ik mij beziggehouden met het schrijven van een 'mooie zin'. Ik geef een bepaalde beschrijvende zin, bijv. 'Bij het eerste ochtendgloren kleurde de hemel zich diep rood'. Van de kinderen vraag ik dan datzelfde gebeuren eens anders te zeggen, maar zo dat ze zich innerlijk voorstellen dat ze erbij zijn.

Je kunt een zin schrijven omdat je een gebeurtenis innerlijk fantaseert,

7. R. Steiner: 'Menskunde innerlijk vernieuwd', vierde voordracht 22 september 1920. Uitgeverij Pentagon, Amsterdam.

het me kunnen terughouden. Dagelijks terugblikken is daarbij een hulpmiddel geworden, dat ik een organische plaats heb moeten geven in mijn werk. Een tweede onmisbare pijler bleek het verzorgen van mijn innerlijk leven te zijn met behulp van de zogenaamde 'neven oefeningen'<sup>1</sup>: Het oefenen van positiviteit, onbevangenheid, helderheid in het denken, louteren van het gevoelsleven en het goede op het goede moment doen.

## 3. De vierde klas<sup>2</sup>

### Inleiding

In een Vrije School kun je als onderbouwleerkracht meegaan met een klas vanaf het moment dat de kinderen de kleuterleeftijd achter zich hebben gelaten; ze zijn dan zes á zeven jaar. Ik nam deze groep kinderen over van een andere leerkracht als tweede klas. De daaropvolgende zomervakantie werd ik ziek. Nadat ik ziek was geweest ging ik verder met de derde klas en begon met haar aan de vierde klas. De kinderen waren toen dus zo'n 9 à 10 jaar. Dit was het jaar waarin het onderzoek begon.

Aan kleine kinderen is dikwijls waar te nemen hoe zij over een grote verbeeldingskracht beschikken. Zij leven zich gemakkelijk in in een gekozen setting en zijn vanaf dat moment iemand anders: 'Dan was jij vader en ik was het hondje dat niet mee wilde, ja ....?' Alledaagse voorwerpen veranderen in vliegtuigen, boten, huizen etc.. Het tekent een streepje en zegt: 'Kijk, dit is de muis'. Of het speelt met blokken en vergeet tijdens het spelen de omgeving, begint in zichzelf te praten en fantaseert een heel verhaal. Kleine kinderen zijn als het ware in de dingen. Met het ouder worden neemt dit vermogen 'erin te zijn' af.

In de ontwikkelingspsychologie wordt vervolgens gewezen op een verandering rond het negende en tiende jaar. Dit moment wordt door Lievegoed<sup>3</sup>

1. Zie Rudolf Steiner: 'Hoe verkrijgt men bewustzijn op hogere gebieden', Uitgeverij Vrij Geestesleven te Zeist
2. Zoals gebruikelijk op de Vrije Scholen wordt het woord klas gebruikt in plaats van groep. Om de betreffende groep te vinden, moet er twee jaar bij worden opgeteld.
3. B.J.C. Lievegoed: Ontwikkelingsfasen van het kind. Uitgeverij Vrij Geestesleven - Zeist. 3de druk 1974 blz. 91 e.v. en blz. 142

de ‘metamorfose van het voelen genoemd’. Het kind beleeft zichzelf als gescheiden van de wereld zoals voorheen niet zo voorkwam. Hij noemt het ook het moment van het ‘Ik-beleven’. Ik heb deze periode voor mezelf als volgt omschreven:

Rond het tiende jaar vind er ontwikkelingspsychologisch een belangrijk moment plaats. De gouden jaren van de kindertijd hebben af en toe wel doorblikjes gegeven naar een nieuwe periode. Maar het ogenblik dat met het tiende levensjaar aanbreekt overtreft al het voorgaande. Het verliezen van de vanzelfsprekende verbinding met de wereld, het verdwijnen van de beeldvermogens en het afnemen van de fantasiekracht maken een soort van sprong. Zomaar opeens kan het kind beleven dat de wereld kaal is. Het kan ook niet meer tekenen, want ‘het lijkt er niet op’. Vader en moeder ‘hebben een hekel aan hem’, het is eenzaam etc. Het wordt opstandig, dwars en stelt vragen aan de tot dan toe nagenoeg onkreukbare autoriteit van de opvoeders.

Ten onrechte zou de suggestie gewekt kunnen worden dat kinderen daarvoor nooit brutaal zijn. Of dat alleen kinderen rond het negende-tiende levensjaar de wereld als kaal ervaren. Daar zijn natuurlijk vele individuele verschillen, maar daarnaast is er ook een gemeenschappelijke ontwikkeling en die is hier bedoeld. Elk kind geeft daaraan ook weer individueel uiting. Niet ieder kind wordt brutaal. Sommige kinderen worden stiller, of maken slechts een korte en lichte periode van verzet tegen hun opvoeders mee. Ze willen een ander soort autoriteit.

Voor mij is het al lange tijd een vraag hoe je dit belangrijke moment in het kinderleven zou kunnen begeleiden.

#### **Van werkelijkheidsbeeld naar beeldloze werkelijkheid: vogelvluchtperspectief**

Interessant is dat Steiner voor de leeftijd van de negen á tienjarige op het vogelvluchtperspectief wijst. Hij doet dat zeer kort en wel als volgt: ‘Von der Vogelperspektive zum Kartenzeichnen’. Hij wijst er op in samenhang met het kaarttekenen en het aardrijkskunde-onderwijs.

Niet alleen omdat ik enkele malen in deze leeftijdsgroep dit perspectiefgebruik bij kinderen heb waargenomen, maar ook omdat het wordt aangeraden als een pedagogisch-didactisch middel, zoek ik naar mogelijkheden er iets mee te doen.

Al jaren lang ligt de uitspraak van Steiner over het vogelvluchtperspectief in mij opgeslagen en als ik dit jaar het kaarttekenen wil aanpakken, komt

Verder wil ik proberen of het mogelijk is de methodische richtlijn uit het natuurkundeonderwijs ook in de meetkunde een plaats te geven: Experiment, terugblik, inzicht. Ik wil de kinderen na het uitvoeren van een constructie een verslag laten maken van wat ze hebben gedaan en daarna uit het uitgevoerde een conclusie laten trekken.

Tevens ben ik me er aan het begin van dit schooljaar van bewust dat het werken met hogere klassen een sterkere vakinhoudelijke wissel trekt op mijn voorbereiding. Ik moet als leerkracht meer studeren op het onderwerp. Dat heeft tot gevolg dat de periode een strakkere indeling krijgt van al datgene dat aan de orde moet komen. Daarmee dreigt het gevaar dat ik minder zorg besteedt aan de inbreng van de kinderen. Aldus gewaarschuwd begin ik aan de periode meetkunde.

Ik begin met het tekenen van de driehoeken op het bord. Daarna vraag ik ‘Wat valt je op?’. Die vraag is vanaf de vierde klas steeds weer van cruciaal belang gebleken. Duidelijk wordt hoe de figuren in elkaar zitten. De kinderen tekenen ze na in hun schrift. Nog niet door middel van een passerconstructie, maar vlotjes met behulp van potlood en liniaal. Eerst de driehoek der driehoeken: de gelijkzijdige driehoek. Hij wordt zo nauwkeurig mogelijk in het eerste vakje op de bladzijde in het schrift getekend. Daarna mooi gekleurd.

Dan verschijnt de gelijkbenige driehoek en een raauwdouwer in de klas roept: ‘Die is mooi zeg’. Kijkend en verwonderend, zoekend naar welke driehoeken er nog meer zijn, vormt zich de bladzijde van de driehoeken. Er komt een lichte, heldere werkstemming in de klas. Heel anders dan ik verwacht had. Ik had verwacht dat het maken van de meetkundige figuren met hun sterke vorm en regelmaat zou leiden tot meer ernst en stilte. Maar in plaats daarvan kletsen de kinderen, fluiten en maken grapjes. In de volgende dagen komen de vierhoeken aan bod en nog later de vijf- en zeshoeken: de vreugde blijft.

In de daaropvolgende dagen stel ik plotseling geheel onvoorbereid de vraag: ‘Het is een driehoek, waarvan twee hoeken gelijk zijn en ook twee zijden. Welke driehoek is dat?’ Het effect is verrassend. De kinderen proberen geconcentreerd te ontdekken om welke vorm het gaat. Aan de op deze manier ontstane kleine puzzeltjes, doen de kinderen graag mee, ondanks het feit dat ze niet altijd even gemakkelijk zijn. Als de werkwijze duidelijk is laat ik de kin-

6. (1962): ‘Geometrie durch übende Anschauung’, Mellinger Verlag



maar wat je opvalt, wat je merkt, wat je ziet, waar je het mee kunt vergelijken, etc..

Ook hier wordt weer duidelijk dat ik als leerkracht op gezette tijden een aantal dingen niet moet doen, die ik meestal geneigd ben wel te doen. Daardoor verhoog ik de eigen activiteit van de kinderen. Tijdens het experiment moet ik zelf ook weer helemaal open zijn, net als de kinderen. Als je dat niet doet word je al gauw de leerkracht, die de kinderen iets wil laten zien wat hij of zij zelf al gevonden heeft. Die bewuste openheid kun je weer bereiken, door er voor open te staan dat er mogelijkwijs iets heel anders gaat gebeuren. Tevens kun je op een aantal randverschijnselen letten. Zo merk je wat kinderen allemaal waarnemen, terwijl jij als leerkracht dan denkt 'maar daar gaat het niet om', omdat je al weet waar de proef op uit moet komen. In de terugblik en de nabeschouwing kun je sturen, maar eventueel ook open laten en zeggen: dat is nog open, daar zijn we nog niet helemaal uit.

Hiermee is de belangrijkste vondst binnen het kader van de natuurkunde voldoende belicht en wordt voor mij duidelijk, dat ik steeds weer een weg moet zoeken. Aan de ene kant de methodische weg steeds volgen in de drieslag: proef, terugblik, wetmatigheid (inzicht). Aan de andere kant wordt het mijn opgave en die van de kinderen om steeds met 'open mind' de proeven tegemoet te treden. Open te blijven voor het onverwachte. Een goede oefening in onbevangenheid.

### **De meetkunde periode**

Nog steeds zoek ik naar wegen om de eigen activiteit van de kinderen te vergroten. Op die zoektocht gaat het vaak mis. Wat ik hier vermeld zijn de momenten waarop het lukt de eigen activiteit van de kinderen te vergroten. Ook hier blijft het openstaan voor het onverwachte en het intuïtieve-inspiratieve leidraad voor het pedagogisch en didactisch handelen.

Ik neem mij voor met de kinderen eerst een overzicht te maken van een groot aantal tweedimensionale meetkundige figuren. Daarna wil ik de weg gaan zoals A. Strakosch die aangeeft in zijn boek <sup>6</sup>, waarbij de meetkundige figuren deel uitmaken van elementaire cirkelconstructies. Van daaruit de 'teruggevonden' meetkundige figuren in beweging brengen en komen tot het destilleren van de grondconstructies, zoals het neerlaten van een loodlijn, enz. Tenslotte nog een aantal vaardigheden apart aan bod laten komen, waaronder: de gradenberekening, het getal pi en het werken met kommagetallen.

zij weer bovendrijven. Maar ik zie geen bruikbare weg en laat haar weer los.

*Ik begin zonder voorgaande oefeningen aan het kaarttekenen. Vaak wordt het volgende gezegd: 'Tekende weg van huis naar school' of 'Ga op je bank staan en teken de plattegrond van de klas'. Maar ik negeer deze mogelijkheden. Ik schets al pratende Zeeland op het bord en wacht af wat er gebeurt. Daarna zet ik een grote kleitafel klaar en laat de kinderen de vormveranderingen vanaf de twaalfde eeuw van Zeeland zien. Nadat we Zeeland hebben geboetseerd en met behulp van landkaarten hebben uitgegraven in de zandbak, vertel ik enkele wetenswaardigheden over het ontstaan en de historie van het Walcherse land.*

*In de tweede Aardrijkskundeperiode maak ik de overgang naar Nederland als geheel. We gaan steeds uit van de vraag: 'Wat valt je op?' We ontdekken de driedeling in het Nederlandse landschap: Hoge zandgronden, lage kleigronden en als overgang daartussen het rivierengebied. Tijdens de behandeling van het rivierlandschap teken ik het rivierlandschap in gewoon perspectief op het bord. Ik vind eenvoudigweg geen andere manier om het weidse landschap in een bordtekening zichtbaar te maken. Perspectief vanuit de kleur is hier niet mogelijk. Juist de slingerbeweging van de rivier is zo essentieel; het roept de ruimte op die Marsman schetst in zijn gedicht 'Herinnering aan Holland'.*

*Op dat moment gebeurt er iets merkwaardigs. Een flink aantal kinderen tekent vanzelf het rivierlandschap in vogelvluchtperspectief, terwijl het vanuit gewoon perspectief op het bord staat getekend! Zij corrigeren mij als het ware en laten zien: 'Nee meester, zo moet dat nog niet gedaan worden'.*

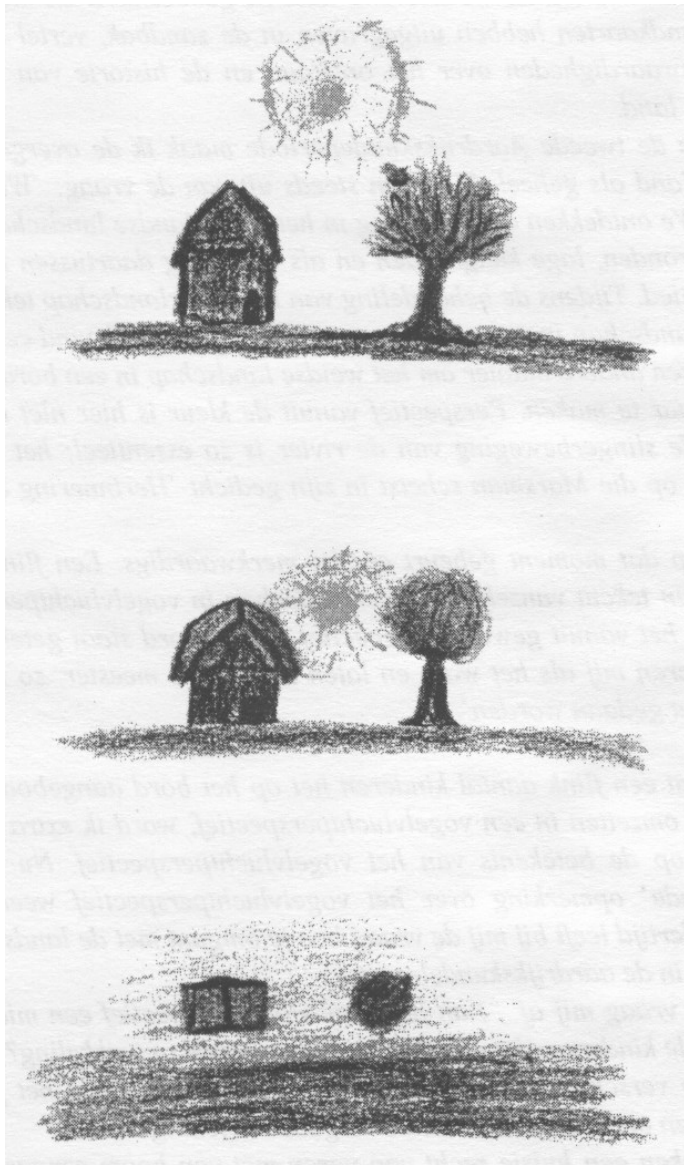
*Doordat een flink aantal kinderen het op het bord aangeboden perspectief omzetten in een vogelvluchtperspectief, word ik extra geattendeerd op de betekenis van het vogelvluchtperspectief. Nu komt de 'slapende' opmerking over het vogelvluchtperspectief weer boven. Tezelfdertijd leeft bij mij de vraag hoe je omgaat met de landschapstekening in de aardrijkskundelessen.*

*Ik vraag mij af: 'Kan het vogelvluchtperspectief een middel zijn voor alle kinderen, dat aansluit bij hun gezonde ontwikkeling?'*

*Zo verschijnt het Drentse esdorp in vogelvlucht in het periodeschrift en ontstaat daarnaast de volgende oefening:*

- *Teken een huisje recht van voren met een boom ernaast en ook nog de laagstaande zon. Teken steeds weer het huisje, de boom en de zon.*

- In de daaropvolgende drie tekeningen stijgt je als vogeltje steeds een stukje omhoog: schuin van boven voor het huisje, zeer schuin van boven nog net voor het huisje en tenslotte loodrecht boven het huisje.



*Het is een leuk moment als een aantal kinderen je hun resultaat laten zien en ze bij de vierde tekening ook nog de zon hebben getekend.*

*lager', 'Een dikke snaar klinkt lager, een dunne hoger', etc.. Ik: 'Wat geldt nu voor alle snaarinstrumenten? Formuleer dat nu eens in wetten-taal. Dat is geen gezellige taal, maar ware taal; bondig, maar alles staat er in.'*

*Steeds draagt een leerling een stukje van de formulering aan en iedere keer vraag ik: 'Klopt dat zo, is dat waar?'. Het duurt natuurlijk langer dan wanneer ik zelf de conclusie direct zou geven. Maar zo verschijnt een wetmatigheid op het bord waar ieder kind aan kan bijdragen of in meeleven. Het is dan echt een conclusie van de klas.*

Het experimenteren, terugblikken en wetmatigheden formuleren is een vorm van verinnerlijken. Door met een experiment bezig te zijn, iets uiterlijks, ontstaat de vraag: 'Welke wetmatigheid is hier werkzaam?' Dan worden alle verzamelde indrukken als het ware mee naar binnen genomen. In het innerlijk zoeken de kinderen dan naar het inzicht. Wordt deze wet voor het proefwerk uit het hoofd geleerd, dan wordt zij weer uiterlijk. En na verloop van tijd steeds uiterlijker. Op het moment dat je weer terug kunt koppelen naar het concrete voorval en het weer voor je ziet en herbeleeft, op dat moment verinnerlijk je weer en vult zich de abstracte formulering 'Hoe langer de holle ruimte, hoe lager de toon' weer met vlees en bloed.

Vragen als: 'Kunnen we nu de conclusie trekken uit deze proef, dat ....?', 'Kun je het zo zeggen, dat het gezegd wordt in een algemene zin, zoals: 'Als de holle ruimte groter is, wordt de toon lager'?', gebruik ik om de kinderen op het spoor te zetten. De formulering van de kinderen telt, niet de mijne. Wel breng ik de formulering steeds in het gesprek in, als ik vind dat zij nog niet helder genoeg is geformuleerd. Deze werkwijze handhaaf ik.

Hoofdzakelijk is dat de kinderen actief deelnemen aan het formuleren. We worden samen onderzoekers van de ons geboden fenomenen.

Door individueel de kinderen te laten onderzoeken als de proeven zich daartoe lenen, merk ik dat er een grote betrokkenheid is en de kinderen vanuit de vragen: 'Hoe ziet je proefopstelling er uit?' en 'Wat doe je en wat gebeurt er?', komen tot goede beschrijvingen. Daarbij blijkt dat je de elementen van het kijken en luisteren kunt verruimen, naar voelen, ruiken, enz.. Kortom: 'Wat merk je allemaal?' In die zin is dit een uitbreiding van de reeds in klas vier gestelde vraag binnen de aardrijkskunde- en dierkunde periode: 'Wat valt je op?' Met deze open vraag kun je geweldig veel oogsten als de spelregels aanvankelijk goed in de gaten worden gehouden. Dus niet of je het raar of leuk vindt,

(Echt niet ! Ik ken iemand die...).

Het thema van de vijfde klas, de balans tussen binnen en buiten blijft actueel vermoed ik. De buitenwereld wil gekend worden. In het leertraject blijft de mogelijkheid om te kunnen terugkoppelen naar het concrete, voor een aantal zaken van belang. Het ordenen van de buitenwereld gaat weer een stap verder. Zij wordt meer en meer zichtbaar. Het abstracte wil ik steeds weer proberen te verbinden met een innerlijke beleving.

In dit stadium van het leerplan verschijnen de natuurwetenschappelijke vakken: meetkunde/algebra, natuurkunde en later in de zevende de menskunde, scheikunde en sterrenkunde.

Steeds wordt daarbij zo gewerkt dat de werkelijkheid wordt bekeken en herleid tot het gebaar, de systematiek of wetmatigheid die er in verborgen zit. Hieronder volgt het verslag van de exercities in de vakken natuurkunde, meetkunde en Nederlands.

### **De natuurkunde periode**

'Kan ik de vragen stellende houding vruchtbaar maken'. Dat was één van de uitgangspunten die ik mij gesteld had. Kan ik dat zo doen, dat de kinderen zelf een groter aandeel krijgen in het verwerven van het inzicht. Met deze vragen stap ik de natuurkundeperiode binnen.

*Als uitgangspunten kies ik voor de bekende opbouw: Proef + proefbeschrijving c.q. terugblik (eerste dag). Zoeken naar de wetmatigheid en het inzicht (tweede dag). Verder probeer ik de kinderen in kleine groepjes zoveel mogelijk zelf te laten ontdekken, fenomenen te verzamelen, uitgaande van de vraag, die we al in de vierde klas hadden leren kennen: 'Wat valt je op, wat merk je?'*

*Ik laat de kinderen allerlei voorwerpen meebrengen, waarop snaren zitten. De volgende dag verschijnen bespannen sigarenkistjes, een eiersnijder, een gitaar, een lier etc. Ik laat de kinderen in kleine groepjes experimenteren, met als aansporing: 'Gebruik al je zintuigen en speel met het voorwerp in alle mogelijke situaties. Bedenk wel of het kan; zet de lier niet onder water en graaf de viool niet in in de zandbak.' Er ontstaat een scala aan indrukken, die we verzamelen. Elk kind maakt een beschrijving van zijn eigen proef. Daarmee is de terugblik een feit. De volgende dag stel ik een open vraag: 'Welke wet zit er nu verborgen in al die proeven die wij hebben gedaan?' 'Een slappe snaar klinkt*

Ik laat in de Aardrijkskundeperiode niet een weg tekenen van huis naar school en ook geen plattegrond van de klas. Ik stap dus af van mijn geëigende weggetje. Ik begin niet dichtbij de omgeving van de kinderen, om de overgang van de zichtbare werkelijkheid naar het tekenen van een plattegrond te maken. Maar ik begin met iets wat ze al weten en teken een kaart en boetseer Zeeland, laat haar uitspitten in de zandbak en tegelijkertijd gebruiken we atlassen om deze vorm-reconstructies uit te voeren. Ik maak dus direct gebruik van datgene waar ik eigenlijk naar toe wil: de landkaart. Ik wil niet alleen af van het geëigende weggetje, ik wil iets nieuws ontdekken en begin vervolgens te werken met het einddoel.

Daarmee zijn we intensief aan het werk. We bevinden ons even weer midden in de werkelijkheid van het ontstaan, maar direct verbonden met de landkaart. Er ontstaat een sterk beleven: Ah, zo zit een landkaart in elkaar. Heel Zeeland staat er op en wat is Walcheren maar een klein stukje.

Als ik het rivierlandschap op het bord teken wijzen de kinderen mij de weg in het gebied waar ik zelf met vragen leef, door vanuit hun innerlijk met een andere tekenwijze te antwoorden op datgene wat ik als rivierlandschap op het bord in gewoon perspectief heb getekend. De kinderen bezitten dus van nature nog de mogelijkheid in vogelvluchtperspectief te tekenen. De jarenlang sluimerende vraag, krijgt eindelijk een deel van een antwoord. Het was dan ook wat je noemt een geluksmoment. Het was nu aan mij hier op te reageren.

Nu pas ontstaat voor mij een bevredigend uitgangspunt. Ik bedenk de oefening die op tal van manieren steeds weer herhaald kan worden. Van de concrete werkelijkheid (het huisje met de boom en de zon, recht van voren) steeds abstracter wordend (hetzelfde huisje met de boom en de zon, van bovenaf). (Zie tekening.)

Het gaat er mij niet om dat je eenmalig in de vierde klas een plattegrond tekent of een weg van huis naar school. Ik wil de opwiekende beweging vele malen laten doorleven. Dit idee krijgt pas vorm in mijn intuïtieve handelen en de daaropvolgende wisselwerking met de klas. Dan pas valt mijn sluimerende vraag over de functie van het vogelvluchtperspectief op zijn plaats.

Pas dan wordt mij ook duidelijk waarom ik niet ben begonnen met een oefening vooraf, maar dat ik de weg ben gegaan van de (getekende) kaart op het bord naar de kleitafel. En later nog eens van de kaart van Nederland naar de zandbak.

De functie van mijn 'tegenzin' om te beginnen met de geëigende oefeningetjes, wordt zichtbaar. Het alternatief ontstaat al handelende in de wisselwerking met de kinderen. Zelfs de 'fout' van het getekende rivierlandschap heeft daarin een plaats.

Er is een fundamenteel verschil tussen het vogelvluchtperspectief en het gewone perspectief. En ook tussen het vogelvluchtperspectief en de zogenaamde plattegrond. Niet alleen is het vogelvluchtperspectief concreter, maar ook is het dynamischer. Je kunt als het ware mét de vogel opstijgen en zo het landschap zien veranderen. Nu telt niet alleen meer: Wat zie je zo op het eerste gezicht en hoe ziet dat er tweedimensionaal uit. Wat er nu bijkomt is een meebewegen met het beeld dat je kent en hebt gezien. De plattegrond is dan een abstractie van het vogelvluchtperspectief. Dat is een geheel nieuw gezichtspunt!

Je kunt in een vierde klas maar ook al daarvoor de kinderen een gezonde handreiking geven, door telkens de weg te laten bewandelen van het concrete, doorleefde beeld naar het abstracte beeld en ook omgekeerd. Het kind bevindt zich in sterke mate in het proces van de losmaking van 'ik en wereld'. Het voelt zich tegenover de wereld geplaatst en heeft er niet meer zo aan deel als voorheen. In deze fase heb ik de kinderen het inlevende waarnemen in tal van variaties aangeboden.

Door leerstof en oefenstof te bieden waarbij het kind zelf de stap kan voltrekken van het doorleefde en concrete, naar het abstracte, blijft voor het bewustzijn van het kind de reële verbinding tussen het concrete en abstracte zichtbaar. Daarmee kun je mijns inziens voorkomen dat het kind zich op latere leeftijd afzet tegen de wereld, omdat het er door de veelvuldige abstracties in het leven van is vervreemd geraakt. Het kunnen meebewegen van het beeld via het proces, naar het abstracte, biedt pedagogisch en didactisch vele aanknopingspunten.

Al het leren in de lagere klassen doorloopt de fase van het meebewegen, het meebeleven, naar het abstracte.

Het vogelvluchtperspectief past enerzijds bij de leeftijd van de negen- á tien jarige, maar moet anderzijds geoefend worden, om zo de kinderen binnen te voeren in een zienswijze op de wereld, die het midden houdt tussen betrokkenheid en distantie.

dat komt goed van pas; daar kan ik wat mee'. De samenhang tussen werk en directe omgeving, het gevoel steeds door de omgeving, door de ontmoetingen met dingen, mensen, collega's en kinderen, gevoed te worden, verdwijnt. Ook het vasthouden van de momenten waar je intuïties liggen, blijkt heel moeilijk; meer dan het probleem van een slecht geheugen alleen. Het wordt duidelijk dat het onderzoek in zijn specifieke vorm een overgang zoekt naar een vorm voor de rest van mijn onderwijzersloopbaan. Het vinden van een houding waarin het verworvene een plaats krijgt en waarin het opnieuw ontdekken mogelijk blijft. En waarnaast verder het opnemen van ontdekkingen van anderen kan meespelen. Dit vraagt om een doorlopend waarnemen en bijstellen.

Achteraf realiseer ik me dat mijn zijn een parallel vertoont met de zijnswijze van de kinderen in de vijfde en zesde klas. Ten dele is mijn zijn begrijpbaar uit mijn eigen ontwikkeling, ten dele herken ik er ook de zijnswijze van de kinderen in waarmee ik inlevend verbonden ben.

Veel kinderen in de zesde klas houden van het concrete. De wereld zelf is interessant. Bij een aantal kinderen ontwaakt een sterke behoefte aan feitenkennis (Weet je wat het hoogste gebouw van de wereld is?). Maar ook de fantasie is nog bij een flink aantal kinderen aanwezig, al moet je die vaak wel een handje helpen en stimuleren. Een verhaal schrijven lukt niet zo gemakkelijk. Het is van binnen een beetje opgedroogd en kaal geworden. Wat wel sterk aanwezig is in deze leeftijd is de liefde voor het karikaturale, het stripmatige. Een soort van eenzijdige fantasie, die je makkelijk helemaal in beslag kan nemen. Sommige kinderen kunnen daardoor de werkelijkheid niet meer, bijvoorbeeld tekenend, weergeven zonder haar om te vormen tot iets karikaturaals.

Het abstracte ontwaakt in de behoefte, te willen redeneren en discussiëren. Vragen naar grote waarheden doemen op. Vragen over het heelal, de dood, de tijd en de eeuwigheid etc.

Verder worden gevoelens zeer belangrijk. Of iets 'strak' is of 'wreed', gaat zowel over ervaringen als over uiterlijke dingen zoals kleding. Heftige emoties kunnen opbruisen; het kind treedt de pre-puberteit binnen. Grenzen worden in het eigen kunnen, maar ook in het gebied van afspraken, doorlopend op de proef gesteld. Op zoek naar een 'kick'.

Daarnaast ontwikkelt zich ook een kritische houding voor wat buiten de eigen directe leef sfeer zich bevindt. Andermans gewoonten kunnen genadeloos worden neergesabeld. Er treedt clan-vorming op. Niet alles is zomaar waar

wordt weer met leven gevuld. Aldus ga ik in de aardrijkskunde-periode verder met het oefenen van het dynamiseren van 'dode' kaartbeelden.

*Ieder kind krijgt de opdracht de landschapskaart van Nederland in de Grote Bosatlas te bekijken en een reisje door Nederland uit te stippelen. Daarbij geldt zo veel mogelijk te vertellen, wat je denkt om je heen voor landschap aan te treffen, met behulp van de legenda. De anderen lezen de kaart mee en luisteren, stellen vragen of verbeteren. Ieder kind doet het graag, zij het met zeer wisselend resultaat. Hoofdzak is echter: het je inleven in het dode kaartbeeld en het vervolgens weer voor je zien.*

*Daaropvolgend geef ik de kinderen de opdracht, de natuurkundige kaart van Zwitserland met mij mee te 'lezen', terwijl ik vertel. Enkele dagen later laat ik een kind aan de hand van de kaart vertellen wat het daarbij voor zich ziet. Ze moeten daarbij vooral letten op de 'hoog-laag' verhoudingen. Ze krijgen ook werkbladen, waarmee ze aan de slag moeten om hoogteverschillen op te zoeken. Vervolgens verschijnt een grafische afbeelding op het bord, van het stroomverloop van de Rijn van de Rheinwaldhorn tot aan de zee. Ik maak daarbij gebruik van de gegevens uit de Grote Winkler Prins. Eén van de leerlingen steekt zijn vinger op tijdens het kaartlezen en zegt: 'Meester, dat kan nooit. Hoe kan de Rijn tussen Reichenau en de Bodensee nou zoveel dalen. In de Bosatlas kan je zien dat dat nooit kan!' Grote opwinding. 'Hee, ja! Dat is fout meester!' Er vindt uitvoerig en vergelijkend onderzoek plaats. Conclusie: Fout in de Winkler Prins: 'We schrijven een brief!'*

*Een tijdje later krijgen we bericht van de uitgeverij dat er inderdaad sprake is van een fout in de encyclopedie. Waar inlevend kaartlezen al niet toe kan leiden ...*

## 5. De zesde klas

### Inleiding

In dit derde jaar van het onderzoek in de eigen werksituatie constateer ik, dat mijn actieve luisterhouding van twee jaar geleden er niet meer is. De wereld om mij heen is niet meer zo dicht bij. Innerlijk mis ik een zekere alertheid. In het dagelijkse gebeuren komt het zelden voor dat ik denk: 'Hé, dat is toevallig,

Ook doe je daarmee het kind als het ware vóór, hoe het niet hoeft door te schieten van de beeldwereld naar de wereld van de abstractie (de plattegrond). Het kan de levende werkelijkheid vasthouden en toch ordenend, inlevend, met een flinke dosis invoelend denken, de omgeving tekenen.

De constructies van kleine huisjes in de tekening van het Drentse esdorp vormen een passende uitdaging, die de kinderen al een voorschotje geeft op het perspectief, maar anderzijds, door het kleine formaat, er niet teveel de nadruk op legt. Het prentenboek van Niels Holgersson geeft overigens prachtige voorbeelden.

### Dynamiseren van kaartbeelden

Vanaf het reeds hiervoor beschreven moment in de leerstof van de vierde klas komt ook onmiddellijk het lezen van landkaarten om de hoek kijken. Je kunt dat zo doen, dat je gegevens uit je hoofd leert. Echt lezen en begrijpen leer je wanneer je een andere vraag stelt: 'Wat valt me op'. Je zet je gevoelsleven in, je zoekt het opvallende. Dit noem ik 'dynamiseren van kaartbeelden'. Aan Nederland kan je dan opvallen dat het gele zanderige hoofdzakelijk in het midden en oosten ligt. Het donker groene ligt meer aan de rand. Tussendoor stromen de meanderende rivieren in de lichtgroene rivierklei. Nu kun je verder gaan en een compositie ontdekken in het Nederlandse landschap. Het beslotene van de zandgrond, het bewegelijke van de rivierstreek en het strakke en afwerende van de poldergebieden. Nu ben je al in een stemming gekomen. De dode kaart is weer enigszins met leven gevuld.

De kinderen doen hierin enthousiast mee en ik niet minder.

### Intermezzo: Dieren tekenen vanuit de poten

Nadat ik de werkzaamheid van de 'wat valt je op'-vraag in de aardrijkskunde eenmaal ontdekt heb, duikt zij als vanzelf ook in de dierkunde weer op.

*Ik laat een kind voor de klas komen en vraag de andere kinderen: 'Wat valt je op aan zijn of haar gestalte?', niet: 'Wat vind je?'. Dan volgen tal van frappante waarnemingen: Het hoofd is rond en het lijf recht. De vingers zijn ook recht. Voor is het gezicht een beetje plat en achter is het rond. De volgende vraag is: 'Waar doet je dat aan denken, met wat in de wereld kun je het vergelijken?': Het hoofd is van voren rond als de zon. Van de zijkant is het meer een maan, waar een stukje af is. Er ontstaan dus beelden die in samenhang gebracht kun-*

*nen worden met de anders zo gewone mensengestalte.*

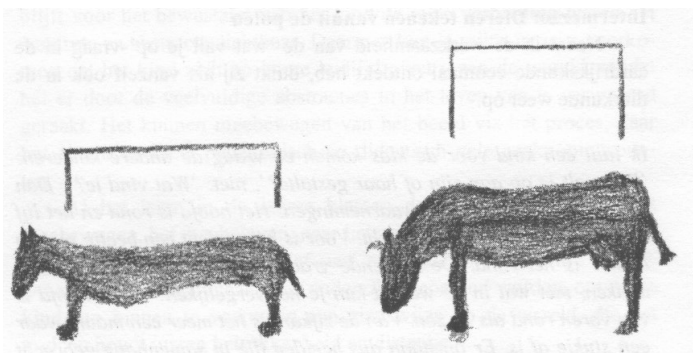
*Het wordt een boeiende en geanimeerde ochtend en wat mij vooral ver-rast is hoe de kinderen zakelijk en inlevend op hun klasgenoot ingaan.*

De 'wat valt je op'-vraag wordt verder uitgewerkt. Ik laat kinderen op een verhoging zich bewegen als een dier, waarbij de klas moet raden om welk dier het gaat. We kruipen eigenlijk met z'n allen in de huid van de diverse dieren.

Als we verschillende dieren gaan tekenen krijg ik plotseling de inval dat het soort dier dat je tekent in eerste instantie bepaald wordt door de afstand van de voorpoten tot de achterpoten en de lengte van de poten.

*Nadat me weer eens duidelijk wordt hoezeer de kinderen gevangen zitten aan de voorstelling die ze hebben van een dier, teken ik in een opwelling twee korte streepjes op het bord, die flink uit elkaar staan en zeg tegen de klas: 'Wat kan dit allemaal zijn?'. De kinderen antwoorden: 'Een varken, een teckel, een koe!' Ik: 'Nee, zo lang is een koe niet' etc.*

*Daarna volgt al tekenend een gesprek over ieder te nemen volgende stap. Steeds stel ik vragen. 'Is zijn lijf nog wat dikker?', 'Gaat zijn hals omhoog, of meer naar beneden?'. Steeds weer proberen we die weggetjes uit. Slechts kleine nuances kunnen we op deze wijze niet invullen.*



*Zo werken we niet vanuit een directe voorstelling, maar vanuit het proces. Het dier ontstaat vanuit het doen, in een soort gespreksvorm met het al dan niet bewust in het innerlijk levende beeld. De kinderen zijn gefascineerd. De dieren die er ontstaan zijn bij nagenoeg alle kinderen mooier dan ze zelf daarvoor hadden gedacht ze te kunnen maken.*

twijfeld ook voor plantkunde en aardrijkskunde gelden, van groot belang is, dat alleen dát dictaat in een periodeschrift zinvol is, dat het kind helpt om tot in de formulering, tot in het bewustzijn te krijgen wat het al doende beleefd heeft. Dan kan het kind het dictaat opnieuw eigen invulling geven, het kan opnieuw tot beleving komen en/of het kind kan de ervaring opnieuw opzoeken, zodat bij bijvoorbeeld een proefwerk het niet alleen feiten kan navertellen. Dat geeft mij een nieuw perspectief voor het omgaan met dictaten .

Het is niet eenvoudig steeds de door mij aan het begin van het jaar geformuleerde klassethematiek te herkennen in wat ik doe. De klassethematiek: Het vinden van het evenwicht tussen binnen en buiten is op meerdere momenten in het jaar duidelijk waarneembaar geweest.

Het vijfde-klas-jaar heb ik als een tussenjaar ervaren. Een jaar wat in mijn biografie tot dan toe, tot één van de zwaarste jaren behoort. Ook ik zelf moest de balans tussen binnen en buiten hervinden: de midlife-crisis boort zich in in mijn leven. Ik heb tijdens het onderzoek al enkele malen gemerkt dat er een overeenkomst is tussen de onderzoeksthematiek en mijn eigen thematiek. Als ik in klas vier ontdek dat er zoiets bestaat als een 'beeldconflict', merk ik tegelijkertijd dat dit gebied ook voor mij moeilijk is. Ook ikzelf heb soms moeite de overgang te maken van het beeldende en concrete denken naar het abstracte denken en terug.

Als ik in klas zeven terugkijk op het binnen-buiten onderzoek van klas vijf, valt mij plotseling op hoe ook ik steeds weer moet zoeken naar de balans tussen binnen en buiten. Ik merk hoeveel moeite het mij kost de pendel tussen binnen en buiten en de pendel tussen beeldend/concreet en abstract te verzorgen, zodat ik gezond blijf in mijn werk.

Voor mijzelf wordt bijvoorbeeld beleefbaar dat de wilsinzet in het werk de oplossing biedt voor het vinden van de balans tussen innerlijk en uiterlijk. Door direct dat te doen waarvan je 'voelt': 'Dit moet gedaan worden', antwoordt de situatie met signalen die mij al spoedig duidelijk maken of ik op de goede weg zit. Blijf ik teveel in mijn innerlijke overwegingen hangen, reageer ik te traag op uiterlijke signalen in het gedrag van de kinderen, dan raakt het zicht op een oplossing zoek en blijft de wilsinzet uit of komt te laat.

### **Vervolg dynamiseren dode kaartbeelden**

Het 'inleven in' wordt in de vijfde klas voortgezet. Het kaartbeeld uit de atlas

tificatie met het Indische, doe ik daar, zonder dat op dat moment te beseffen, de kinderen het Indische voor. Bovendien haal ik met de plotseling ontstane huiswerkvraag nog eens extra het verleden binnen in het heden en wordt het voor de kinderen voelbaar, wat het Indische nu nog voor hen kan betekenen. Maar meer dan dat! Duidelijk wordt, dat het Indische element in het heden voortleeft en dat de vrucht van het verleden op de één of andere wijze aanwezig is in de omgeving van de kinderen zelf, in onze twintigste eeuwse samenleving. Van hieruit bezien kun je anders tegen het geschiedenisonderwijs aan gaan kijken: In de eerste fase van het periodeonderwijs vertel je over het verleden. In de tweede fase zoek je naar verinnerlijking van het verleden, door te worden als, in dit geval, de Indiër. In de derde fase zoek je naar mogelijkheden, om het verleden in het heden te brengen; in het leven van het kind zelf en vervolgens in de samenleving van vandaag de dag.

Verder merk ik, dat de thematiek van de orde en de sfeer in mijn klas, door de Indische periode een extra accent heeft gekregen. Ik word sterk verbonden met mijn kinderen en beleef hoe wij elk onze zwakke eigenschap inzetten, om die verder aan elkaar te oefenen. De kinderen ontmoeten mij daarin als oefenende mens. Ik beleef sterk dat ik één ben met de kinderen. Tegelijkertijd weet ik, dat ik de vormen en afspraken met hen moet maken die een goede orde en een goede sfeer bevorderen. Bovendien besef ik, dat zo'n openhartig gebeuren in de klas, nog eens duidelijk maakt, hoe kinderen en leerkracht in hun diepste wezen gelijke tred houden.

Daarnaast ontwaakt een besef van wat de Indiër 'Karma' noemt aan de klassituatie: je werkt aan je eigen vervolmaking om daarmee jezelf, de ander en de wereld verder te helpen.

Het 'binnen-buiten' aspect krijgt nog een heel ander accent in dit geschiedenisdeel, dat inhoudelijk gezien een sterk 'binnen-karakter' heeft. Het gaat immers om innerlijke vaardigheden. Wanneer een overzicht van de oefeningen als dictaat in het schrift zou zijn verschenen, zou dat voor het innerlijke beleven van de kinderen zwak gebleven zijn. Doordat ze iets doen met een oefening, er als het ware weer mee maar buiten komen, treedt de mogelijkheid op sterker te verinnerlijken. Dus ook hier ben ik weer intensiever met het binnen-buiten thema bezig geweest dan ik zelf vermoedde. Het thema speelt zich hier overigens af op het gebied van de didactiek en niet op het gebied van de inhoud van de leerstof.

Het leert mij ook, dat het bij een vak als geschiedenis, maar het zal onge-

De conclusie van deze werkvorm is, dat door mee te bewegen met de dier-vorm, door er als het ware al tekenend in te kruipen, de weergave steeds exacter wordt en toch levend blijft. Vooral het karakteristieke wordt er op deze wijze uitgehaald en getroffen.

Tot slot zij opgemerkt dat ik dit jaar sterk de neiging had mij van reeds bewandelde paden af te wenden en 'Vrijeschool-manieren' niet a priori te volgen. Dit uitgangspunt bracht mij nog sterker in de onderzoekssituatie. Ik wilde zélf ontdekken, zélf zien of ik op intuïtieve wijze, werkend met de kinderen, op datgene zou komen wat gezondmakend is voor de kinderen en dus ook voor de leerkracht.

## 4. De vijfde klas

### Inleiding

Na de wat turbulente periode van het negende á tiende levensjaar komt het kind in de vijfde klas aan en is of wordt daarin elf jaar. In deze klas is het zaak de ingeslagen weg naar de abstractie verder te volgen.

Het kind kan ook nog steeds bogen op een flinke dosis fantasiekracht, maar moet steeds vaker de overgang maken vanuit deze beeldende fantasiewereld naar de kale werkelijkheid. De wereld verschijnt hem zoals hij is, ontdaan van de glans van de fantasie. Is de vijfde klasser niet bij uitstek een kind, dat het evenwicht moet vinden tussen binnen- en buitenwereld, een evenwicht dat in de voorgaande periode zo compleet aan het wankelen is gebracht? Welke mogelijkheden biedt nu de leerstof in deze levensfase om een balans tussen 'binnen en buiten' tot stand te brengen?

En als tweede vraag is voor mij actueel: Kan ik de kinderen zelf actiever betrekken bij mijn vormgeven van de inhoud van het periodeonderwijs<sup>4</sup>? In het periodeonderwijs kun je als leerkracht en als kind zo intensief met de leerstof bezig zijn, dat de verbinding ermee geen louter passieve hoeft te blijven. De kinderen kunnen dan innerlijk actief zijn, kunnen reageren. De leerkracht laat de kinderen niet 'nadoen' wat hij zelf heeft gevonden, maar stimuleert om zelf actief te zijn. Het is dus terecht om de kinderen te betrekken bij mijn vormgeven van de periode. Welnu, op zoek !

## De geschiedenisperiode

Al ver voor de geschiedenisperiode heb ik toevallig een snaar aangeslagen van een belangrijk element uit de geschiedenis. Als ik zie dat de kinderen niet goed staan vergelijk ik de mens met een zuil en maak de kinderen attent op het verschil tussen een Egyptische- en een Griekse zuil: Respectievelijk het statische en het dynamische in de gestalte. We staan iedere ochtend even Egyptisch en Grieks. Daaropvolgend bewegen we van voor naar achter en vergelijk ik dat met mensen die te ver voor zichzelf uithollen of die te sterk in zichzelf blijven, etc.. Ook het 'wereldruimten buiten' en het 'zielediepten binnen', uit de ochtendspreuk, komt nog eens extra onder de aandacht. Hiermee is eigenlijk de toon gezet voor de binnen-buiten thematiek en de geschiedenisperiode.

*De centrale vraag die de sleutel vormt tot de Indische cultuurperiode luidt: 'Wat hebben wij nu nog, dat ons herinnert aan India?' Aanvankelijk brengen de kinderen allerlei dingen mee, zoals: wierookvaatjes, houtsnijwerk, een fluit, mooie bewerkte zijde, etc.. Naar aanleiding van de belangrijke plaats die de ascese inneemt, staan wij 's morgens ook op één been. Ook oefenen we: 'Het nergens aan denken', 'Het je leeg maken van iedere wens of verlangen' en 'Luisteren naar de stilte'. Nu komt gaandeweg meer en meer in het blikveld, waaruit het 'echte' Indische bestaat. Het 'onverwachte' het 'inspirerende' heeft daarin een belangrijke bijdrage. Het volgende voorval doet zich voor:*

*De dag is ten einde, de handwerkles voorbij. De handwerkjuf en enkele moeders staan nog in de klas en ik wil de dag afsluiten met onze eindspreuk. Op dat moment besef ik dat ik vergeten ben het huiswerk voor de volgende dag te bedenken en op te geven. Er wordt nog gekletst en temidden van iedereen sluit ik me af van de aanwezige ouders en al het geroezemoes en in een korte tijd weet ik wat er de volgend dag moet gebeuren. Ik geef de kinderen op: 'Kom morgen op school met een eigenschap van jezelf, die je graag zou willen veranderen.' Het is deze vraag, onvoorbereid, geboren uit innerlijke afsluiting, die het hoofdthema van de Indische periode inluidt.*

*De volgende dag maken we van de 'zwakke' eigenschap een oefening.*

*Na enige tijd blijkt dat een heel aantal oefeningen die de kinderen heb-*

4. Onder periodeonderwijs wordt verstaan het gedurende 3 á 4 weken de eerste twee uur van iedere dag te werken aan één vakgebied. Dit kan zijn rekenen of taal, maar evengoed aardrijkskunde, natuurkunde, plantkunde etc.

*ben aangedragen behoren tot het achtvoudige pad van Boeddha, het zesvoudige pad en andere oefeningen uit 'Hoe verkrijgt men bewustzijn op hogere gebieden'<sup>5</sup>:*

- *Het vasthouden van een gedachte.*
- *Het nauwkeurig inprenten van beelden.*
- *Het versterken van de wilskracht.*
- *Geduld en zachtmoedigheid oefenen (de kinderen noemen dat al gauw 'de boosheidsoefening').*
- *Afmaken wat je je voorneemt.*
- *Tegenwoordigheid van geest.*
- *Etc.*

*Elke ochtend controleren we of we het gehaald hebben er aan te werken of te denken. Ik behoor tot de slechtste Indische leerlingen! De kinderen maken mij er op attent dat de 'Boosheidsoefening' ook op mij van toepassing is. Ik beaam dat.*

*Alles wat met de Indiërs samenhangt doen we. We gebruiken wierook en we zitten met naar boven gerichte voetzolen in de Boeddha-zit. Er is dus weinig dictaat, wat bovendien grotendeels samenvattend van aard is. Een overzichtskaart van Eurazië, een Indische spreuk en wat ornamenten, completeren het schrift.*

Ik doe dus weinig met het stencil waarin de inhoud van de Indische geschiedenis staat. Het 'weten van' speelt nagenoeg geen rol. Het gaat mij meer om het doen en de beleving, dan om de leerstof. Het woord 'stof' alleen al ... Maya dus. Ook met de klas poog ik steeds achter de werkelijkheid te kijken. 'Wat wil het zeggen als iets je tegenzit?', etc..

Deze periode laat dus ruimte voor veel doen en beleven. Hierbij krijgt met name het samengaan van leerkracht en kinderen in het doen een bijzonder accent: Ook de leerkracht is een oefenende mens, samen met de kinderen. Wat ook opvalt is dat de kinderen in hoge mate de inhoud van dit onderdeel kunnen meebepalen.

Een buitengewoon voorbeeld van het samengaan van leerkracht en kinderen levert het beschreven voorval op, na de handwerkles. Vanuit mijn iden-

5. Rudolf Steiner: 'Hoe verkrijgt men bewustzijn op hogere gebieden', Uitgeverij Vrij Geestesleven te Zeist