

U nadert een volgende episode

Laat je (ver)leiden door een verhalend ontwerp



Christelijke Hogeschool Ede, afdeling PABO, DTO

U nadert een volgende episode

Laat je (ver)leiden door een verhalend ontwerp

Erika Moling-Buurman
061016
Hilco van Stuyvenberg
Theo Dekker

Christelijke Airborneschool
Groep 5
Jack Sabandar

22 mei 2009

Voorwoord

Dit verslag bevindt zich momenteel in een andere vorm dan het officiële. In verband met privacy zijn de reflecties en het oorspronkelijke voorwoord verwijderd. Ik hoop dat dit uw plezier om dit verslag te lezen niet ontnemt.

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Inhoudsopgave	4
Inleiding	5
Verantwoording	5
Probleemstelling	5
Deelvragen.....	6
Werkwijze	6
Theorie.....	7
1. Hoe leer je?.....	7
2. Verhalend ontwerpen: wat en hoe.....	9
3. Verkeer	25
Verhalend ontwerpen in de praktijk.....	29
1. Verkeersles is stom	29
2. Verhalend ontwerpen een uitkomst?	30
3. Wat je moet weten over verkeer	31
4. Transnistrië	31
5. Opzet verhalend ontwerp.....	32
6. Na het ontwerp.....	37
7. Schaduwgroep.....	38
8. Reflecties	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Evaluatie en Conclusie	39
Discussie en Aanbevelingen.....	43
Literatuuropgave	46
Bijlagen	48
Verkeersenquête 1	48
Verkeersenquête 2 eigen groep.....	50
Verkeersenquête 2 schaduwgroep	52
Richtlijnen verhalend ontwerp	54

Inleiding

Verantwoording

Toen ik klein was, was ik al gefascineerd van verhalen. Ik wilde ze horen, lezen en zelf verzinnen. De sprookjesluisterboeken die we thuis hadden kon ik bijna woord voor woord meezeggen. Ik vond het heerlijk om in de bibliotheek rond te struinen en klaagde dat ze niet genoeg C-boeken hadden, totdat ik erachter kwam dat er bij de volwassenafdeling ook leuke boeken stonden. Daar was ik elke week weer te vinden. Tientallen verhalen begon ik op te schrijven, om ze vervolgens nooit af te maken omdat ik telkens met een nog beter idee kwam.

Nu lees ik nog steeds veel en schrijf ik af en toe. Mijn boekenrek staat vol met verhalen over onbekende werelden, vreemde culturen, heldhaftige hoofdpersonen en fantasievolle plots. En op sommige momenten borrelen er vanzelf verhalen in mijn hoofd op. Bij het horen van de term 'verhalend ontwerpen' was mijn interesse onmiddellijk getrokken; onderwijs met verhalen, daar moest ik meer over zien te weten te komen. Het leek me heerlijk om de leermethodes even aan de kant te kunnen gooien en me te verdiepen in een verhaal. Om zo'n verhaal tot leven te roepen in het klaslokaal.

Op mijn stageschool kreeg ik daar de mogelijkheid voor. De methode die voor het vak verkeer gebruikt werd, was zowel bij de leerlingen als bij de leerkrachten niet zo populair. Leerkrachten vonden het niet leuk om het vak te geven, en leerlingen klaagden wanneer de verkeerswerkboeken uitgedeeld werden. Bovendien was er weinig mogelijkheid tot differentiatie. Een uitdaging dus om het vak verkeer weer op de kaart te zetten. Om ervoor te zorgen dat leerlingen naar het vak uitkijken in plaats van er tegenop te zien. Alleen maar leuk moet een vak niet zijn, leerlingen moeten er ook veel van leren, niet alleen omdat dat 'moet', maar juist omdat ze dat willen, elk op hun eigen niveau en tempo. Zou dit met een verhalend ontwerp te verwezenlijken zijn? En zou hiermee het vak verkeer weer op de kaart gezet kunnen worden?

Probleemstelling

De probleemstelling heeft dus te maken met verhalend ontwerpen, met verkeer en met de motivatie van leerlingen. Uiteindelijk moeten leerkrachten en leerlingen weer met plezier verkeersles geven en krijgen. Zo komt de volgende probleemstelling tot stand:

Op welke wijze kan verhalend ontwerpen het vak verkeer weer op de kaart zetten en leerlingen motiveren om zich in dit onderwerp te verdiepen?

Deelvragen

Om uiteindelijk tot een antwoord op mijn probleemstelling te komen, heb ik de volgende deelvragen opgesteld.

- Hoe beoordelen leerkrachten de verkeersmethode?
- Hoe beoordelen leerlingen de verkeersmethode?
- Wat zijn de (on)mogelijkheden van verhalend ontwerpen?
- Hoe verwerk ik de te leren kennis in een verhalend ontwerp?
- Hoe voer ik het ontwerp uit?
- Wat is het belang van verkeer als vak?
- Hoe waarderen leerlingen het ontwerp?
- Hoe zorg ik ervoor dat een herhaling van deze manier van verkeersles haalbaar is?

Deze deelvragen en meer worden in dit verslag behandeld.

Werkwijze

Voor het beantwoorden van mijn deelvragen, en uiteindelijk mijn probleemstelling, ben ik van plan de volgende werkwijze aan te houden. Ik hoop op die manier de informatie te verkrijgen voor een gedegen onderbouwing van mijn probleemstelling.

- Ik bestudeer literatuur over verhalend ontwerpen en de didactiek hier achter.
- Ik bestudeer het belang van het vak verkeer.
- Ik zoek uit wat leerkrachten van de huidige verkeersmethode vinden door hier met hen over te praten.
- Ik zoek uit wat leerlingen van de huidige verkeersmethoden vinden door een korte enquête in groep 5 te houden.
- Ik ontwerp een verhalend ontwerp voor het vak verkeer.
- Ik voer het verhalend ontwerp uit in groep 5.
- Ik zoek uit wat leerlingen van het verhalend ontwerp vinden door een korte enquête in groep 5 te houden.
- Ik zoek uit wat andere leerlingen van het vak verkeer vinden door een korte enquête in een schaduwgroep 5 te houden.
- Ik bedenkt richtlijnen zodat deze manier van verkeerslessen herhaald kan worden.

Theorie

In dit hoofdstuk worden verschillende onderwerpen behandeld. Hoe leren kinderen bijvoorbeeld op school? En is dat een goede manier? Wat is eigenlijk een goede manier? Sluit verhalend ontwerpen daarop aan? En wat is dat dan, verhalend ontwerpen? Waar komt dat vandaan en hoe wordt dat in Nederland gebruikt? Waarom zou er eigenlijk verkeersles gegeven moeten worden op school? En is verhalend ontwerpen daar dan bruikbaar voor? Deze vragen zullen in dit hoofdstuk (deels) beantwoord worden.

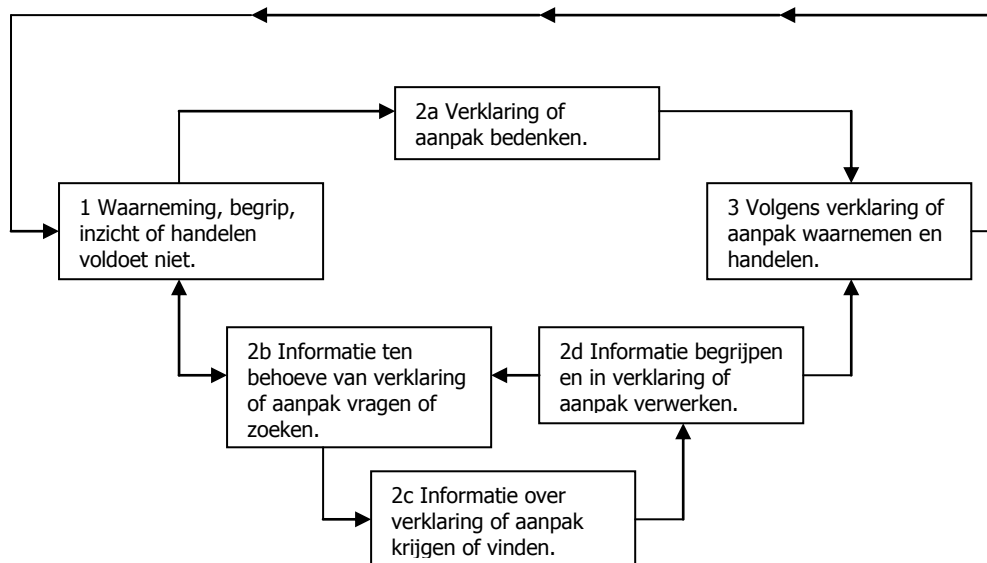
1. Hoe leer je?

'Je leert elke dag wat bij' wordt er weleens geroepen. Maar hoe gebeurt dat? Kinderen krijgen op elke schooldag een hoop informatie om zich eigen te maken. Hoe doen ze dat?

Eigenlijk weet ieder mens al heel veel, en ook kinderen wanneer ze nog niet aan de kleuterklas toe zijn. Iedereen heeft een intuïtieve kennisbasis bestaande uit ervaringen en ideeën. Ervaringen doe je in je leven op door zintuiglijke waarneming van de werkelijkheid, maar ook door herinneringen, verbeeldingen en voorstellingen. Een ervaring geeft betekenis aan je waarneming en daardoor richting aan je handelen. Dit vormt de basis voor verdere ideeënontwikkeling. Door je ervaringen denk je na over de aard, structuur en betekenis van de realiteit. Ideeën vormen de basis voor je meningen, opvattingen en overtuigingen. Ze zijn een weerspiegeling van hoe jij de werkelijkheid ziet en begrijpt. Je gebruikt deze intuïtieve kennisbasis om de wereld waarin je leeft te begrijpen en bekend te maken. Wanneer je voor vragen of problemen komt te staan doe je hier een beroep op.

Naast deze intuïtieve kennisbasis heb je ook geëxpliciteerde ideeën. Je kunt je ideeën expliciet maken, door ze bijvoorbeeld onder woorden te brengen, te schrijven of te bediscussiëren. Je ideeën worden zo toegankelijk voor anderen en jezelf.

Maar je leert telkens weer wat bij, dat doe je door een leerproces. Dit is schematisch als volgt weer te geven¹.



¹ I. Oosterheert – Leren over leren

Vaak komt een leerproces op gang wanneer iets niet lukt, je iets niet begrijpt, je iets onder controle wilt brengen, je niet weet wat je het beste kunt doen, enzovoort. Je intuïtieve kennisbasis schiet dan te kort. Je waarneming, begrip, inzicht of handelen voldoet dus niet, zoals in vakje 1 aangegeven. Je kunt dan een verklaring of aanpak bedenken vanuit je bestaande kennis, zoals in vakje 2a, of nieuwe informatie zoeken, zoals in vakje 2b. Het kan zijn dat de informatie die je vindt nog meer vragen oproept (weer terug naar vakje 1). Als je informatie hebt gevonden, vakje 2c, kun je je nieuwe ideeën toepassen in je manier van waarnemen, denken en doen en zo integreer je die kennis met de kennis die je al had. Je ervaring wijst dan uit dat het is zoals je denkt dat het is (vakje 2d). De geïntegreerde kennis wordt vanzelfsprekend en beïnvloedt onbewust je waarnemen, denken en doen (vakje 3). Het kan zijn dat je weer tegen iets aanloopt en je kennis niet meer voldoet, dan kun je via vakje 1 weer het proces doorlopen. Het kan ook dat je kennis tegenkomt die je prikkelt om je eigen ideeën te herzien.

Via dit leerproces leer je telkens iets bij. Je kunt wachten tot je ergens mee in aanraking komt en dan het leerproces in gaan, maar je kunt dit proces ook versnellen, zoals op school gedaan wordt. Kinderen worden geconfronteerd met problemen, vragen, nieuwe informatie die ze stimuleert om het leerproces in te gaan, meer te weten te komen over het onderwerp en uiteindelijk dit te integreren in de eigen kennis.

Kennis wordt op verschillende manieren op school vergaart. Kinderen kunnen daarom ook een verschillende vorm van parate kennis hebben. De eerste vorm is kennis die niet verbonden is met relevante voorstellingen, de kennis functioneert als een reproductie. Dit is bijvoorbeeld het geval wanneer de tafel van 5 uit het hoofd opgezegd kan worden, maar wanneer het kind geen idee heeft hoe hij die tafel toe kan passen. De tweede vorm van kennis functioneert als betekenisvol idee, het is verbonden met relevante voorstellingen en ervaringen. Nu kent het kind de tafel van 5 en weet dat hij dit in verschillende situaties toe kan passen.

Die laatste vorm van kennis zorgt ervoor dat het kind de kennis heeft geïntegreerd in zijn eigen kennis, en het toepast in zijn manier van waarnemen en denken. Het kind begrijpt dat die tafel van 5 niet alleen handig is om op school een voldoende voor rekenen te halen, maar dat het deze tafel kan gebruiken om in het dagelijks leven bepaalde dingen snel uit te kunnen rekenen. De tafel van 5 heeft nu dus betekenis gekregen en kan toegepast worden.

Er zijn verschillende aspecten van leren: leeractiviteiten, sturingsactiviteiten en het omgaan met gevoelens en emoties.

Leeractiviteiten kunnen verdeeld worden in denk- en doeactiviteiten. Denkactiviteiten zijn de activiteiten in je hoofd. De aard hiervan kun je afleiden uit het leergedrag van de leerlingen; wat voor vragen stellen ze, wat voor antwoorden geven ze, hoe lossen ze een probleem op, hoe redeneren ze. Onder deze denkactiviteiten vallen o.a. het relateren, analyseren, concretiseren, structureren, conclusies trekken en kritisch verwerken. Met het doen van doeactiviteiten leer je door iets te doen, te maken en te ervaren. Je kunt iets daadwerkelijk doen, bijvoorbeeld iets in het water leggen en zien dat het blijft drijven, of iets in je hoofd doen, door blokjes en staafjes bij elkaar te leggen en zo de som in je boek op te lossen.

Sturingsactiviteiten gebruik je om het denken en doen in goede banen te leiden. Je oriënteert je, plant, bewaakt het proces, maakt tussentijdse toetsen en diagnosticeert, stuurt je aanpak bij, evalueert en reflecteert.

Tijdens het leren worden gevoelens en emoties opgewekt, zowel negatief (je kunt of begrijpt iets nog steeds niet) als positief (je kunt iets opeens wel). De negatieve gevoelens kunnen het leerproces verstoren. Om het leerproces goed te doorlopen moet je dus om kunnen gaan met deze gevoelens. Dit kan bijvoorbeeld door te attribueren; het toeschrijven van je successen of falen aan bepaalde oorzaken. Een leerkracht kan helpen dit op een realistische

manier te doen. Leerlingen kunnen zichzelf motiveren, zich concentreren, zichzelf beoordelen, waarderen, verwachtingen opbouwen en zich inspannen.

Een leerling kan al deze aspecten van leren toepassen, maar een leerkracht kan dit ook. Is er sprake van externe sturing in het onderwijs, waarbij de leerkracht het leerproces aanstuurt, is er een gedeelde sturing, waarbij leerkracht en leerling dit beide doen, of is er sprake van zelfsturing, waarbij de leerling de controle zelf in handen heeft?

Kinderen leren zodat ze steeds meer in contact komen met de wereld waarin ze leven en hier in steeds beter kunnen functioneren. Alle kennis, vaardigheden en werkhoudingen die kinderen opbouwen op school moeten ze kunnen gebruiken om in de wereld te kunnen functioneren. Een leerproces is van goede kwaliteit wanneer de leerlingen kunnen laten zien dat ze het geleerde in kunnen zetten bij het oplossen van problemen die betrekking hebben tot het dagelijks leven. Om de vergaarde kennis toe te kunnen passen, moet deze goed geïntegreerd zijn in de manier van waarnemen, denken en doen. Er moet vanuit de intuïtieve kennisbasis geleerd worden.¹

De vraag is of dit kan tijdens een verhalend ontwerp. Wordt er dan vanuit de intuïtieve kennisbasis, dus de ervaringen en ideeën die je bezit, gewerkt? Kunnen kinderen de kennis, vaardigheden en werkhoudingen die ze tijdens een verhalend ontwerp opdoen, toepassen in hun leefwereld? En wat is dan de rol van de leerling, en die van de leerkracht?

Misschien is het handig om voor het beantwoorden van die vragen eerst iets over het verhalend ontwerpen te weten te komen. Want wat is het nou eigenlijk? Waarom zijn verhalen belangrijk? En waar komt het vandaan? Wordt het in Nederland toegepast? En hoe dan?

'Alles wordt versnipperd aangeboden waardoor de informatie geen samenhang heeft. Terwijl juist die samenhang aanzet tot denken en meningsvorming. En daar gaat het om.'

2. Verhalend ontwerpen: wat en hoe

2.1 Het belang van verhalen

Vroeger werd kennis overgebracht door middel van verhalen. Veel van wat wij weten van onze geschiedenis is van mond tot mond overgebracht in verhaalvorm. In die verhalen werden diverse kennisgebieden samen in een context aan de man gebracht. Nu worden alle kennisgebieden vaak juist opgesplitst in diverse vakken, er is weinig eenheid. De pedagoog Lea Dasberg zegt hierover in het weekblad Elsevier van 8 januari 1994: 'Alles wordt versnipperd aangeboden waardoor de informatie geen samenhang heeft. Terwijl juist die samenhang aanzet tot denken en meningsvorming. En daar gaat het om.' Volgens de psycholoog Jerome Bruner is de verhaalvorm de meest typische vorm waarin ervaringen worden opgeslagen. Datgene wat niet in een verhalende context is opgeslagen in ons geheugen raakt gemakkelijk verloren.

Verhalen zijn dus niet alleen iets van vroeger, een manier om informatie door te geven zonder de aanwezigheid van boeken en computers, maar een efficiënte manier om kennis te vergaren en op te slaan. Het verhalend ontwerpen maakt hier gebruik van.²

¹ I. Oosterheert – Leren over leren

² J. Letschert – Op verhaal komen

2.2 Thematisch onderwijs of verhalend ontwerpen?

Het verhalend ontwerpen is een variatie op thematisch onderwijs. Bij thematisch onderwijs wordt er vaak gewerkt rond een bepaald thema, ook wel een project genoemd. Er zijn hier twee belangrijke kenmerken: thema's moeten betekenis hebben voor kinderen en thema's moeten bijdragen aan de basisontwikkeling van kinderen. Doordat onderwijs betekenis heeft voor kinderen voelen ze zich aangesproken en meer betrokken. Omdat ze zich betrokken voelen, zijn ze gemotiveerder om te leren. Een thema moet ontwikkelingswaarde voor kinderen hebben, ze moeten er iets van leren. Thema's zijn te verdelen onder de categorieën leefsituaties, actualiteit en omgeving.¹

Er zijn voor- en tegenstanders van deze manier van onderwijs. Voorstanders zeggen dat het thematische onderwijs kinderen extra motiveert, of dat het afzonderlijke kennisdelen tot harmonische gehelen brengt. Tegenstanders zeggen dat het werken met een thema extra druk legt op het vakkenaanbod, dat er te weinig tijd voor is. Ook zeggen ze dat de onderwerpen veel te toevallig zijn, en dat het voorbereiden te veel tijd kost. Bovendien vinden zij dat de zwakkere leerlingen onvoldoende aan bod komen.²

Het verhalend ontwerpen lijkt in sommige opzichten op het thematisch onderwijs, maar er zijn ook verschillen.

In het verhalend ontwerpen wordt er, net als bij het thematisch onderwijs, ook gebruik gemaakt van een grotere betrokkenheid van leerlingen, en daardoor een hogere motivatie. Ook heeft een verhalend ontwerp een ontwikkelingswaarde voor kinderen. Bij het thematisch onderwijs bepaalt de leerkracht een thema en welke richtingen er binnen dat thema bekeken moeten worden. Ook bedenkt hij de activiteiten en is duidelijk de sturende hand. Achteraf hebben vaak de deelthema's de overhand genomen, en is het verband met het hoofdthema zoek.

Hier gaat het bij het verhalend ontwerpen anders. De verhaallijn is de ruggegraat die alle activiteiten verbindt. De leerkracht biedt het onderwerp aan, maar de leerlingen bepalen wat er mee gaat gebeuren. De leerkracht start het verhaal en stuurt door middel van sleutelvragen, de leerlingen genereren daarop zelf ook vragen, en verzinnen daar activiteiten bij. Bij verhalend ontwerpen zijn de leerlingen dus bezig met het vinden van antwoorden op hun eigen gestelde vragen. Ze maken niet de opdrachten van de leerkracht, maar zijn bezig met activiteiten die ze zelf bedacht hebben. Dit zorgt ervoor dat leerlingen nog gemotiveerder zijn.² Deze activiteiten zijn niet toevallig ontstaan, zoals in het thematisch onderwijs lijkt, maar zijn een logisch gevolg van de gebeurtenissen in de verhaallijn.³ Er wordt gebruik gemaakt van de kennis die de leerlingen al hebben, en daar wordt op voortgebouwt. Het verhaal zorgt tevens voor een duidelijke structuur in het onderwijs. De lijn van het verhaal is dezelfde rode draad in het thema. Dit maakt het geheel overzichtelijk en planbaar. Het verhaal is opgedeeld in kleinere stukjes, de episoden. De activiteiten zijn geordend in die episoden.²

De sterkte van het verhalend ontwerpen is dat de leerlingen door het genereren van vragen zelf over de dingen nadenken. Wanneer ze bijvoorbeeld wordt gevraagd hoe een speelgoedwinkel eruit ziet, beginnen ze zelf na te denken en te ontwerpen. Wanneer ze dan in een echte speelgoedwinkel komen, passen ze hun eigen ontwerp daarop toe, ze halen hun eigen ontwerp voor ogen en kijken hoe dat zou werken in de betreffende winkel. Zo komen ze er achter dat sommige dingen in hun eigen ontwerp misschien wel veel beter werken dan ze in de werkelijkheid doen. Bij een meer traditionelere vorm van onderwijs zou er eerst een

¹ www.ontwerpatelier.nl

² J. Letschert – Op verhaal komen

³ www.domstad.nl

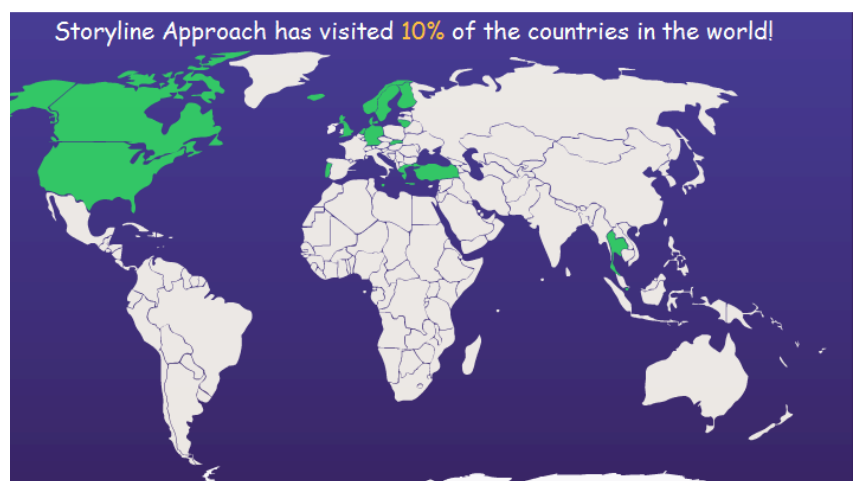
bezoek aan de speelgoedwinkel gebracht worden. De kinderen zouden op basis daarvan hun ontwerp maken. Zo worden ze niet gestimuleerd zelf na te denken, zelf te bedenken wat handig zou zijn in een speelgoedwinkel. In plaats daarvan reproduceren ze wat ze gezien hebben en vinden geen 'nieuwe' dingen uit. Ze leren niet om zelf na te denken en zelf vragen te stellen, maar om dat wat anderen al ooit gezegd of bedacht hebben te herhalen. Ze zijn dan ook niet bezig met het beantwoorden van hun eigen vragen, maar met die van de leerkracht. En daar leren ze weinig van.¹

Een leerkracht tenslotte helpt in discussies om kritisch naar de opgeworpen vragen van kinderen te kijken, wat relevant en zinvol is. Hij bewaakt de verhaallijn en bepaalt wanneer er overgegaan wordt tot de volgende episode. De leerkracht stelt zich achteraf de vraag of alle gestelde vragen naar tevredenheid beantwoord zijn.^{1, 2} Het is heel belangrijk om op het resultaat te reflecteren. Vaak wordt dit deel overgeslagen; zodra er resultaten zijn kan het geheel afgerond worden. Maar bij het verkrijgen van resultaten moet je juist gaan denken of dit de mening die je had heeft beïnvloedt en of je je mening nu bij moet stellen of niet.³

Tijdens een verhalend ontwerp kunnen verschillende vakinhouden toegepast worden. Een verhaal kan bijvoorbeeld veel met geschiedenis, muziek en taal te maken hebben, of met aardrijkskunde en rekenen, of met milieu, taal, rekenen en biologie. Maar naast de vakken die los gegeven worden op school, worden er ook doelen bereikt die vaak niet voorkomen in de vakken. Voorbeelden hiervan zijn waardenontwikkeling, onderzoeksvaardigheid, oplossingsgericht denken, de ontwikkeling van zelfstandigheid, het sociaal leren en het verantwoord handelen.⁴

2.3 Schotse Storyline

Het verhalend ontwerpen, zoals hierboven geïntroduceerd, wordt ook wel Storyline approaching genoemd en heeft haar wortels liggen in Schotland. In het Jordanhill College of Education in Glasgow werd al in 1967 de basis gelegd voor het verhalend ontwerpen. Omdat het basisonderwijs naast losstaande vakken ook onderwijs moest voorzien van geïntegreerde onderwerpen zoals milieu en kunst moest er een strategie of model bedacht worden om de leerkrachten houvast te bieden bij het behandelen van dit soort onderwerpen. De uiteindelijke strategie werd Topic Work genoemd, nu bekend als Storyline. In een periode van dertig jaar werd deze methode verder ontwikkeld door diverse Schotse leerkrachten en adviseurs. Omdat de leerkrachten van het College in Glasgow over de wereld rondreisden, werd het verhalend ontwerpen ook bekend in Duitsland, Nederland, IJsland en Denemarken.



Gebieden in de wereld waar de Storyline Approach gebruikt wordt.

¹ www.storyline.org

² T. Boland e.a. – Hoe groter de verschillen, hoe rijker de kansen

³ W. Harlen e.a. – Making progress in primary science

⁴ J. Letschert – Op verhaal komen

Later ook in Zweden, Noorwegen en Finland en in de Verenigde Staten. In 1986 werd de EED, European association for Educational Design, opgericht.¹ Pioniers in het verhalend ontwerpen waren leraren van het Jordanhill College (nu Strathclyde University) Steve Bell, Sallie Harkness en Fred Rendell. Steve Bell is nu voorzitter van de EED. Hij heeft tijdens zijn reizen in vele landen verteld over het verhalend ontwerpen.^{2, 3} Momenteel wordt het verhalend ontwerpen toegepast in diverse landen, zie hiervoor het figuur op de vorige bladzijde.³

2.4 Verhalend ontwerpen in Nederland

In Nederland heeft het verhalend ontwerpen bekendheid gekregen door prof. dr. Jos Letschert, één van de grondleggers van de EED. Letschert is bijzonder hoogleraar aan de universiteit van Twente en werkzaam voor de Stichting voor Leerplanontwikkeling (SLO).⁴ Andere bekende namen binnen het verhalend ontwerpen in Nederland zijn onder andere: Erik Vos, Peter Dekker en Ellen Reehorst.

'Verhalend Ontwerpen veroverd langzaam maar zeker het Nederlandse onderwijs.'

Op diverse hogescholen wordt aandacht besteedt aan het verhalend ontwerpen. Volgens het bureau voor educatief ontwerpen, waarvan Erik Vos de directeur is, komt verhalend ontwerpen steeds meer voor in Nederland. Het bureau zegt hierover: 'Verhalend Ontwerpen veroverd langzaam maar zeker het Nederlandse onderwijs. Vrijwel alle lerarenopleidingen voor het basisonderwijs hebben verhalend ontwerpen in het leerplan opgenomen. Een groeiend aantal basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs maakt gebruik van deze schitterende aanpak van onderwijs.'⁵ Pabo-studenten krijgen soms de opdracht een ontwerp uit te voeren op hun stageschool.⁷ Voorbeelden zijn de Hogeschool Edith Stein in Hengelo waar er vooral gewerkt wordt aan de combinatie van techniek en verhalend ontwerpen⁶ en de Domstadacademie in Utrecht. De onderwijsbegeleidingsdienst in Rotterdam (CED) gebruikt het verhalend ontwerpen om de taalvaardigheid van leerlingen met taalachterstanden te bevorderen.⁷ Dit is echter niet duidelijk vanaf de website te lezen.

Volgens het bureau voor educatief ontwerpen gebruiken basisscholen ook het verhalend ontwerpen. Dit wordt echter niet duidelijk geprofileerd op de websites van scholen, en daarom is het de vraag hoeveel er in werkelijkheid aan verhalend ontwerpen wordt gedaan. Komt er regelmatig een verhalend ontwerp aan de pas en zou de school wanneer je er binnen loopt in elke klas een wandfries (plek voor al het materiaal van het verhaal) hebben? Of is een verhalend ontwerp iets wat sporadisch uitgevoerd wordt, een leuk extraatje als er tijd over is? En is het verhalend ontwerp zo opgezet zoals de oprichters het bedoeld hebben, of wordt het door scholen hier en daar verandert? In andere woorden: is er sprake van definitievervuiling? De kunstmagneetschool in Almelo is volgens hun website in ieder geval wel met verhalend ontwerpen bezig.⁸ Hoe zij dat in de praktijk brengen komt later in dit verslag aan bod. Het is handiger om eerst nog meer te weten te komen over verhalend ontwerpen, want hoe zit dat nou eigenlijk precies in elkaar?

¹ www.storyline-scotland.com

² www.ceed.pdx.edu

³ en.wikipedia.org

⁴ www.gw.utwente.nl

⁵ www.educatief-ontwerpen.nl

⁶ www.edith.nl

⁷ Jos Letschert, persoonlijke communicatie

⁸ www.kunstmagneetschool.nl

2.5 Verhalend ontwerpen

Een verhaal heeft een begin en een eind, daartussenin ontwikkelt het verhaal zich. Verhalen hebben een structuur, een samenhang. Ze kunnen over diverse onderwerpen gaan, verschillende emoties oproepen, geheel verzonnen zijn of juist niet, moraliserend zijn, spannend of saai... Verhalen zijn altijd weer anders. Het basale idee van de schrijver wordt het plot genoemd. Dat plot is het verhaal in de ruwe vorm en wordt in de loop van de tijd geslepen tot een 'compleet' verhaal. Daarvoor moeten een hoop beslissingen gemaakt worden: wanneer speelt het verhaal zich af, wie zijn de hoofdrolspelers, op wat voor manier begint het verhaal, hoe zit het chronologisch in elkaar en welke episoden komen er aan te pas. Bij het verhalend ontwerpen is het plot de basis van het verhaal, het bakent het terrein van het onderwijs af. Dit plot wordt uitgewerkt in verschillende episoden. Een verhaal begint vaak met de introductie van de belangrijkste personen en met het creëren van de context waarin het verhaal zich afspeelt. In alle verhalen wordt het evenwicht verstoort doordat er iets onverwachts gebeurt. Dit wordt gedaan door de introductie van een probleem of gebeurtenis. Zo blijft het verhaal verrassend, spannend en uitdagend.



Deze strip¹ laat de kracht zien van het zelf willen leren.

Bij het maken van een verhalend ontwerp komen een aantal dingen kijken. Allereerst moet je bepalen waar het verhaal over gaat, wat het thema wordt. Eigenlijk kan elk thema wat je maar kunt verzinnen gebruikt worden in een verhalend ontwerp, zolang er maar vakinhouden in verwerkt kunnen worden en het thema geschikt is om een verhaal van te maken. Je kunt een thema nemen naar aanleiding van iets actueels, of iets wat speelt in de groep, of iets wat mooi aansluit bij het geschiedenisonderwerp van de komende periode. Eigenlijk is de titel van het verhaal heel belangrijk, die moet inspireren tot een goed verhaal.²

¹ B. Watterson – Casper en Hobbes, het is een wonderlijke wereld

² J. Letschert – Op verhaal komen

Een goede titel is concreet, maar biedt tegelijkertijd ruimte voor talloze uitwerkingen. Kinderen moeten bij het horen van de titel gemotiveerd worden om ermee aan de slag te gaan. Het moet betekenisvolle en vertrouwelijke elementen hebben en direct vragen genereren.¹

Wanneer het thema, het plot en de titel is bedacht, kan er gewerkt worden aan de rest van het ontwerp. Er moet een verhaallijn komen, een chronologische uitwerking van het plot. Deze verhaallijn geef je in een schema weer in de vorm van episoden. Elke episode geeft weer een nieuwe impuls of wending aan het verhaal.

Een belangrijk onderdeel van het verhalend ontwerpen zijn de sleutelvragen. Dit zijn open vragen die de kinderen stimuleren om verder te denken, om een episode te onderzoeken. Het stellen van vragen is erg belangrijk in het leerproces omdat juist door die vragen een link gelegd wordt tussen de ene ervaring en de andere. Zo worden bredere en grotere ideeën ontwikkeld.²

Het stellen van deze sleutelvragen is een moeilijk maar belangrijk onderdeel van het verhalend ontwerpen.

Het stellen van vragen in het onderwijs gaat vaak als volgt. Een leraar stelt een vraag waarop hij zelf het antwoord al weet, de kinderen bedenken vervolgens wat het antwoord is wat de leraar in het hoofd heeft en als het goed is krijgen ze een schouderklopje. Hierbij is de kennis van de leraar de norm. De kinderen worden naar één antwoord geleid. Vaak zijn kinderen hierdoor bang om een antwoord te geven, want is het antwoord wat ze in hun hoofd hebben wel dat wat de leerkracht wil horen? Het is dan verstandiger om je stil te houden, dan doe je het in ieder geval niet fout. In het verhalend ontwerpen gaat dit anders. Bij het stellen van sleutelvragen creëer je ruimte en structuur; ruimte om actief te worden en structuur om de kinderen met vertrouwen antwoorden te laten zoeken. Door de sleutelvragen denken de kinderen zelf na over de antwoorden, maar intussen krijgen ze wel ideeën over hoe, wat, waarmee en wanneer. Door deze structuur begrijpen ze wat ze moeten doen om een taak tot een goed einde te brengen. Niet alle kinderen kunnen gelijk aan de slag, daarom is teveel ruimte bieden niet goed.

Een goede sleutelvraag bezit (een aantal van) de volgende eigenschappen:

- er is meer dan één antwoord mogelijk
- ze zetten de kinderen aan tot analyseren en nadenken
- ze banen een weg naar de eigen verbeelding
- ze bieden de kinderen gelegenheid om hun eigen ervaring weer te geven
- ze geven de kinderen de kans om hun eigen kennis op te rakelen
- ze bieden de kinderen een veilig gevoel
- ze geven de kinderen hun verantwoordelijkheid
- ze leiden tot nieuwe vragen, waaronder ook vragen die door de kinderen worden gesteld

Sleutelvragen beginnen vaak met de woorden 'hoe', 'waar', 'wanneer', 'wat' en kunnen nooit met ja of nee beantwoord worden.³

Het sociale klimaat in de klas is erg belangrijk om het stellen van vragen door kinderen te stimuleren. Als leerkracht stel je tijdens een verhalend ontwerp enkele sleutelvragen, maar uiteindelijk wil je dat kinderen zelf ook vragen gaan stellen. Het verhaal moet niet alleen iets

¹ T. Boland e.a. – Hoe groter de verschillen, hoe rijker de kansen

² W. Harlen e.a. – Making progress in primary science

³ E. Vos e.a. – Verhalend ontwerpen

zijn waar je als leerkracht over praat, maar ook iets waar leerlingen zelf mee bezig zijn, en dus vragen gaan stellen. Het stellen van vragen door de leerlingen geeft de leerkracht weer informatie over de onderdelen waar ze moeite mee hebben. Kinderen moeten zich veilig voelen om al hun opborrelende vragen te kunnen uiten. Geen enkele vraag is stom of raar, de leerkracht neemt elke vraag serieus. De leerkracht is hierin een voorbeeld voor de leerlingen, zij nemen zo ook de vragen en antwoorden van andere leerlingen serieus. Alleen op die manier kun je echt met elkaar discussiëren.

Ook het fysieke klimaat is belangrijk om het stellen van vragen te bevorderen. Leerlingen worden geholpen om na te denken wanneer ze iets kunnen zien, vast kunnen pakken, wanneer ze relevante boeken tot hun beschikking hebben. Dit geeft net dat denkstootje wat misschien nodig is om weer verder te denken. Het kan dat leerlingen opeens een vraag bedenken wanneer er niet aan het verhalend ontwerp gewerkt wordt. Om hen dan wel de gelegenheid te geven hun vraag in te dienen, kan er een vragendoos gemaakt worden waarin ze hun vragen kunnen deponeren. De vragen die hierin gedaan worden, kunnen dan op een bepaald moment besproken worden.¹

Het stellen van goede sleutelvragen is zoals eerder genoemd moeilijk maar wel te leren. Een manier om dit op een goede manier te doen is door niet de zekerheid uit te stralen dat je al weet hoe het allemaal moet. Je vraagt de kinderen om hulp door zinnen niet helemaal af te maken en te aarzelen bij de woordkeuze. Ook kun je na vragen stiltes laten ontstaan om zo de gelegenheid tot nadenken te geven. Wanneer je naar de ervaring van kinderen vraagt, ontlok je discussies. Er ontstaat een creatief denkklimaat. Een ander punt wat heel belangrijk is bij het stellen van sleutelvragen is je reactie op de antwoorden van kinderen. Wanneer je een idee ongeschikt vindt moet je niet afwijzend reageren, een kind zal dan namelijk niet snel nog een keer antwoorden op een vraag. Je kunt beter doorvragen: 'Hoe stel je je dat voor? Geef eens een voorbeeld.', of schakel anderen in om mee te denken. Misschien is het idee wat je in eerste instantie niet reëel vond na wat verandering wel heel uitvoerbaar.

Neem de gevoelens en ervaringen van kinderen serieus.

Een sleutelvraag wordt persoonlijker wanneer deze aangekleed wordt. De vraag valt niet uit de lucht, het is een logisch vervolg op dat wat verteld of behandeld is.

Door aan het eind van de dag een sleutelvraag te stellen en hierbij te vermelden dat er de volgende morgen mee verder gegaan wordt, overbrug je de dag. Kinderen hebben zo de tijd om over een moeilijke vraag na te denken.

Wanneer je nog niet aan het verhalend ontwerp bent begonnen, kun je de reacties van de kinderen al een beetje peilen door af en toe opmerkingen in de groep te laten vallen, of bepaalde voorwerpen te plaatsen. Zo kom je er achter of het onderwerp aanslaat en wek je interesse op.

Ook is het belangrijk om het gewenste gedrag van de leerlingen zelf te tonen. Dus wil je dat de kinderen nieuwsgierig zijn, dan moet je zelf ook duidelijk maken dat jij dat bent.

Uitgestelde interactie is ook erg belangrijk. Je wilt niet dat alle kinderen afzonderlijk tegen jou praten, ze moeten met elkaar aan de slag met behulp van de sleutelvragen. Dit werkt het best door ze in groepjes aan het werk te zetten en ze dan vervolgens te laten rapporteren.²

Kinderen kunnen verschillende soorten vragen stellen. Er zijn vragen die echt gesteld worden als een vraag, vaak beginnend met 'waarom'. Er zijn vragen die vragen naar feitelijke antwoorden, vaak beginnend met 'waar'. Dan zijn er ook vragen die een complexer antwoord verwachten, vaak beginnend met 'waarom'. Een vraag van een kind kan ook direct meerdere nieuwe vragen bij het kind laten rijzen. Als laatste zijn er filosofische vragen.

¹ W. Harlen e.a. – Making progress in primary science

² E. Vos e.a. – Verhalend ontwerpen

Als leerkracht kun je ook verschillende soorten vragen stellen. Vragen kunnen 'onderwerp gerelateerd' zijn, maar ook 'persoon gerelateerd', vragend naar een proces en niet naar verklaringen of gesloten vragen die soms maar een enkel woord als antwoord nodig hebben. De persoon gerelateerde vragen zijn degene die een kind uitnodigt om eigen ideeën te geven. Deze vragen laten interesse in de ideeën van het kind zien. Ze vragen niet om het ene juiste antwoord, en ze kunnen beantwoordt worden door alle kinderen, ook die kinderen die niet door hebben dat ze er iets over weten. Onderwerp gerelateerde vragen indiceren dat er een 'goed' antwoord is, en kinderen die denken dat antwoord niet te weten, zullen zich stil houden. De vragen die niet naar verklaringen maar juist naar het proces vragen, zijn vragen die helpen om kinderen voorspellingen te laten geven, die helpen om te plannen, die helpen om gegevens te interpreteren en die helpen om te communiceren en te reflecteren.¹

De episodes en de sleutelvragen kunnen in een overzichtelijk schema weergegeven worden. Dit schema is handig voor jezelf om een verhalend ontwerp mee uit te werken. Andere punten die in dit schema naar voren komen zijn de activiteiten die je wilt gaan doen, de organisatie die daarvoor nodig is en de middelen. Ook is er ruimte voor aandachtspunten uit pedagogisch oogpunt. Het volgende schema is ter verduidelijking en overgenomen uit De Storyline Approach, een uitgave van SLO:²

Thematitel					
<i>Verhaallijn</i>	<i>Sleutelvragen</i>	<i>Activiteiten</i>	<i>Organisatie</i>	<i>Middelen</i>	<i>Pedagogische diagnose en bemoediging</i>
<u>Opening</u> van het thema: Plaats, situatie, tijd, hoofdpersonen	We openen het thema met iets dat de aandacht trekt. Er ligt bijvoorbeeld op een morgen een groot pakket. Iedereen is erg nieuwsgierig. Wat voor vragen zouden er ontstaan?	De hoofdpersonen worden gemaakt. Daarna vertellen ze er in de kring over. Wie hebben ze gemaakt? Wat weten ze van de persoon.	We werken in groepjes. Alle kinderen werken aan de hoofdpersonen.	Er zijn grote vellen stevig papier of karton. Er zijn lapjes, resten wol, nietmachines, scharen. Er is verf, lijm.	De verdeling van de groepjes is een aandachtspunt. Wie zetten we bij elkaar? Let erop dat iedereen aan zijn of haar trekken kan komen. Geen groep met dominante figuren bij elkaar zetten.

¹ W. Harlen e.a. – Making progress in primary science

² J. Greven, J. Letschert – De Storyline Approach

<u>Episode 1</u>	Het gaat om open vragen. De vragen zijn bedoeld als uitdagingen aan leerlingen. Ze moeten uitlokken tot nieuwsgierigheid en aanleiding zijn voor verkenning.		De werkzaamheden van de groepjes worden voortdurend teruggekoppeld naar de grote groep. Zo blijft iedereen de verhaallijn volgen.		We versterken de sterke kanten bij kinderen en we bemoedigen ze om datgene waar ze minder goed in zijn beter te leren. Niet het product is het belangrijkste maar het proces van leren.
<u>Episode 2</u> Het verhaal loopt door. Aan het begin van een nieuwe episode gaan we door, waar de vorige ophield. Vaak is er aan het eind van een episode al een uitdaging voor het vervolg, een 'cliffhanger'.			Zijn er mensen van buiten de school die we willen uitnodigen? Er moeten dan vroegtijdig afspraken worden gemaakt.		Het beste leerlingvolgsysteem is de leraar. De groepsleraar volgt de leerlingen en is vooral geïnteresseerd in wat kinderen goed doen. Op basis daarvan wordt verder gewerkt.
<u>Episode 3</u> Het verhaal ontwikkelt zich verder.		Vaak worden er experts van buiten uitgenodigd. Kinderen zijn inmiddels zelf ook aardig bekend met het onderwerp. Zo ontstaan er boeiende gesprekken.			
<u>Afsluiting</u> We zorgen dat er sprake is van een gezamenlijke afsluiting.			Van te voren worden er uitnodigingen gestuurd naar wie we daar bij willen hebben.		

Nog een essentieel onderdeel van het werken met een verhalend ontwerp is het wandfries. Dit is een soort bulletinboard wat helemaal leeg is als het ontwerp start. Terwijl het verhaal zich ontwikkelt komen er allerlei spullen op dit wandfries te hangen: portretten van de hoofdpersonen, notities, brieven, kaarten, tekeningen. Dit blijft hangen tot het eind van het ontwerp. Dingen die niet opgehangen kunnen worden, kunnen op een tafel voor het wandfries gezet worden. Het wandfries geeft niet alleen sfeer, het laat ook de geschiedenis van de activiteiten zien. De kinderen hebben overzicht van de voortgang van het ontwerp en zien zelf wat ze allemaal kunnen en hebben gemaakt. Ook helpt een wandfries om weer even duidelijk te hebben waar 'we' waren in het ontwerp en om te onthouden wat er allemaal geweest is. Als er bezoekers komen aan het eind van het ontwerp, toont het wandfries alles wat er gedaan is in de klas.¹ Twee voorbeelden van (een deel van) een wandfries zijn de onderstaande, eentje over een magisch kasteel en eentje over Titanic, van een basisschool in Schotland.²



Eerder in dit verslag vroeg ik me een aantal dingen af. Ik wilde weten of er met een verhalend ontwerp vanuit de intuïtieve kennisbasis werd geleerd. Of kinderen de opgedane kennis, vaardigheden en werkhoudingen kunnen toepassen in hun leefwereld. En ik vroeg me af wat de rol van de leerling was, en die van de leerkracht. Daar heb ik inmiddels antwoorden op gekregen.

De intuïtieve kennisbasis is opgebouwd uit ervaringen en ideeën. Bij een verhalend ontwerp ga je in op de ervaringen en ideeën die kinderen al hebben. Je verhaal begint bijvoorbeeld bij een pakje wat per ongeluk op het verkeerde adres is bezorgd. Kinderen halen dan de kennis die zij al hebben van postbezorging op. Met de juiste sleutelvragen vertellen ze waar het pakje vandaan kan komen, wat ze al weten van hoe postbezorging werkt, wat er verkeerd gegaan zou kunnen zijn, en misschien weten ze ook al wat er nu met het pakje zou moeten gebeuren. Misschien zoeken ze extra informatie op, omdat er toch ook gaten in hun kennis zitten. Ze worden geprikkeld om meer te weten te komen. Want wat gebeurt er nou precies tussen het doen van een brief in de brievenbus en het ontvangen van die brief op de deurmat. En waarom is dit pakje nou verkeerd bezorgd. Misschien gaan ze uiteindelijk wel naar de TNT post en bekijken ze hoe brieven gesorteerd worden. Of iemand van deze postorganisatie komt in de klas vertellen hoe de postsortering werkt. Met foto's en voorwerpen maakt hij alles tastbaar, en natuurlijk is hij heel blij met het verkeerd bezorgde pakje, hij zal er nu voor zorgen dat het wel goed terecht komt. Is de opgedane kennis van de kinderen, de vaardigheden en de werkhouding bij het opzoeken van informatie van toepassing in hun leefwereld? Ik denk het wel. Ze begrijpen weer wat meer van de wereld waarin ze leven. En op deze manier heeft het veel meer

¹ E. Vos e.a. – Verhalend ontwerpen

² www.education.ea.argyll-bute.sch.uk

indruk gemaakt dan wanneer ze in een boek een klein verhaaltje over een postbode hadden gelezen.

Met verhalend ontwerpen wordt er dus vanuit de intuïtieve basiskennis gewerkt en opgedane vaardigheden en kennis zijn toepasbaar in hun leefwereld. Hierdoor heeft de kennis betekenis gekregen.

De rol van de leerkracht is bij dit verhalend ontwerp stimulerend en structurerend. De leerkracht introduceert het geheel en stelt sleutelvragen. Zo stimuleert hij de leerlingen om na te denken over postbezorging. Dit zijn geen gesloten vragen, het is niet zijn bedoeling om een vragenlijst af te werken. Hij wil er juist voor zorgen dat de leerlingen zelf nadenken, dat ze grijpen naar de kennis die ze al hebben, dat ze verder denken en zelf vragen gaan formuleren. Dat wat eerst vanzelfsprekend leek eigenlijk helemaal niet zo vanzelfsprekend is. Maar hoe werkt het dan wel? De leerkracht zorgt ook voor structuur. Hij helpt met het samenstellen van groepjes en zorgt ervoor dat iedereen weet wat hij moet doen. Hij zorgt er ook voor dat er mogelijkheid is om informatie op te zoeken. De leerkracht zorgt voor boeken, voor computerplekken, voor papier en al het andere materiaal wat nodig is. Ook zorgt de leerkracht voor evaluatiemomenten. Weten de leerlingen nog waar ze mee bezig zijn? Wat hebben ze al onderzocht? Zijn ze tevreden over wat ze nu weten, of zijn er weer nieuwe vragen naar boven gekomen? En hoe wordt daar dan het antwoord op gevonden? Tijdens het proces stimuleert de leerkracht de leerlingen. Hij helpt als ze vast dreigen te komen zitten, hij laat zien dat hij vertrouwen heeft in de aanpak van de leerlingen en hij neemt elke vraag serieus.

De leerling ondergaat het leerproces. Hij ziet dat zijn intuïtieve kennisbasis niet genoeg is en bedenkt een verklaring of aanpak, en zoekt hier eventueel informatie bij op. De leerling vindt deze informatie en vraagt zich af of dit de vraag beantwoordt. Als dit niet zo is, dan zoekt hij verder. Is de vraag wel beantwoordt, dan wordt de nieuwe kennis opgeslagen en kan dit weer gebruikt worden in zijn verdere leven. De leerling moet dus goed nadenken over het onderwerp en zelf vragen stellen. Hij moet niet bang zijn om die vragen hardop te stellen, ook al lijken ze misschien op het eerste gezicht niet zo belangrijk. Ook moet de leerling bedenken waar hij informatie zou kunnen vinden, en hoe hij die informatie moet verwerken. Tenslotte kan de leerling zelf evalueren en bedenken of hij tevreden is met het verkregen antwoord.

Een verhalend ontwerp is een beetje te vergelijken met een navigatiesysteem in de auto. Deze stippelt een route uit met een begin- en eindpunt. Bij een verhalend ontwerp hoeven leerlingen niet perse deze van te voren bepaalde route te volgen. Het navigatiesysteem is flexibel. Als leerlingen besluiten om een zijstraat in te slaan, wordt er niet geroepen 'bij de eerst volgende mogelijkheid direct omkeren.'. In plaats daarvan herberekent het systeem de route en komt met een nieuwe mogelijkheid die ook naar de eindbestemming leidt. Vele wegen leiden naar Rome. Als leerkracht moet je dus ook niet te veel aan je geplande schema hechten maar je flexibel opstellen.

'We versterken de sterke kanten bij kinderen en we bemoedigen ze om datgene waar ze minder goed in zijn beter te leren. Niet het product is het belangrijkste maar het proces van leren.'

2.6 Differentiatie binnen het verhalend ontwerpen

In het eerder genoemde schema stond het al: 'We versterken de sterke kanten bij kinderen en we bemoedigen ze om datgene waar ze minder goed in zijn beter te leren. Niet het

product is het belangrijkste maar het proces van leren.’ Binnen het verhalend ontwerpen is er genoeg ruimte voor differentiatie.

Elk kind is anders. Er zijn verschillen op intellectueel gebied, op psycho-motorisch vlak, het praktische of sociaal-emotionele vlak. Kinderen kunnen tijdens een activiteit afhaken omdat ze minder creatief zijn, minder intelligent, minder gemotiveerd of minder inventief in vergelijking met anderen. Bij een project staan ze dan aan de kant, of ze mogen de minder zinvolle activiteiten vervullen. Daar wordt hun ontwikkeling niet mee gestimuleerd, en het motiveert hen ook niet om zich in te zetten.

Bij adaptief onderwijs worden de verschillen tussen leerlingen gerespecteerd. Niemand is hetzelfde, iedereen is speciaal. Elk kind heeft een ander vertrekpunt voor de ontwikkeling en dat wordt benut.

Het verhalend ontwerpen biedt ruimte voor differentiatie. Bij het verhalend ontwerpen wordt er gebruik gemaakt van een verhaal, activiteiten passen binnen dit ontwerp, er is geen sprake van deelonderwerpen zoals bij thematisch onderwijs, waarbij de leerlingen (en de leerkracht) het oorspronkelijke thema uit het oog verliezen. De verhaalstructuur is een steun, het geeft de grenzen van de te ontplooiën activiteiten aan. Hierdoor heeft de leerkracht het overzicht en weten de kinderen hun grenzen.¹

Er wordt bij het verhalend ontwerpen niet uitgegaan van een bij voorbaat gefixeerd onderwijsdoel. Leerlingen en leerkracht verkennen het probleem en besluiten welke vragen op welke manier beantwoord zullen worden. De doelen waaraan gewerkt worden, zijn bepaald door de interesses en behoeften van kinderen.²

De activiteiten bij het verhalend ontwerp zijn zo divers dat elk kind iets vindt waarop het zijn talenten en mogelijkheden kwijt kan.

In een verhaal is elke episode belangrijk, elke episode is een schakel zonder welke het verhaal niet zou kunnen bestaan. Wanneer een kind een episode aan het uitwerken is, een activiteit uitvoert waar hij goed in is, kan hij het gevoel krijgen onmisbaar te zijn. Hij is immers een belangrijke schakel in het verhaal en zonder zijn werk is het geheel niet compleet. Dit verbeterd het zelfbeeld van de leerling en vergroot de motivatie om aan de slag te gaan. Al deze episodes zijn te zien op het wandfries en herinneren de kinderen dus aan het onmisbare werk wat zij verzet hebben, aan de schakel die zij hebben bijgedragen in de ketting.

Binnen het verhaal is er belangrijk werk te doen voor iedereen. Er wordt uitgegaan van kennis die de leerlingen al bezitten, en dat verschilt per persoon. Van daaruit kan er verder ontwikkeld worden. Hoogbegaafde kinderen kunnen een moeilijkere opdracht zelfstandig uitvoeren, zwakkere kinderen kunnen hun bijdrage leveren in iets wat ze wel kunnen. Het is belangrijk dat de kinderen hun bijdrage als onmisbaar voor het verhaal beschouwen.¹ Een bepaalde activiteit hoeft niet persé gedaan te worden door de leerling die daar het meest geschikt voor is, een meer bescheiden leerling een belangrijke rol laten invullen kan leiden tot een groei. Het gaat dan niet om het eindproduct, maar om het proces.²

2.7 Toepassing verhalend ontwerpen in Nederland

Hoe verhalend ontwerpen begonnen is, wat de gedachte erachter is en wat er allemaal belangrijk is bij het uitvoeren, is nu bekend. Al eerder werd genoemd dat het verhalend

¹ J. Letschert – Op verhaal komen

² T. Boland e.a. – Hoe groter de verschillen, hoe rijker de kansen

ontwerpen op hogescholen werd onderwezen. Pabo-studenten krijgen dan de opdracht om tijdens hun stage een verhalend ontwerp uit te voeren, dit is bijvoorbeeld te lezen op een pabo-forum op Internet.¹ Het maken van een verhalend ontwerp gaat dan gepaard met een bepaalde richtlijn. Er moet bijvoorbeeld een verhalend ontwerp uitgevoerd worden waarin rekenen en taal de hoofdmoot vormen. Er wordt soms ook een tijdsperiode gegeven. Studenten beschrijven een verhalend ontwerp wat ze in één dag uitvoeren, of in één week. Op dit paboforum staan heel wat reacties van studenten en leerkrachten over het verhalend ontwerpen. De meningen over hoe je een verhalend ontwerp het beste toe kunt passen en hoeveel vakgebieden erin moeten zitten, verschillen nogal.

'Niet alles wat wordt gepresenteerd als verhalend ontwerp is dat ook werkelijk.'

Een uitspraak die op dit forum voorkomt is bijvoorbeeld: 'Niet alles wat wordt gepresenteerd als verhalend ontwerp is dat ook werkelijk.' Dit is als reactie op verschillende websites die gegeven worden wanneer studenten op het forum om ideeën voor hun verhalend ontwerp vragen. De websites geven een voorgestructureerd verhalend ontwerp aan, compleet met draaiboek en dus ook het verhaal, alle episodes en alle activiteiten. De vraag is dan of dat wel de bedoeling is van het verhalend ontwerpen. In hoeverre kun je van te voren al precies bedenken wat voor activiteiten er plaats zullen vinden? Dat is afhankelijk van waar de leerlingen mee komen. Er kunnen voor de hand liggende activiteiten zijn, waarvan vrijwel zeker is dat de leerlingen hiermee aan de slag gaan. Maar als je een schema volgt waarin een bepaalde activiteit staat, en de klas komt niet op dit idee, ga je het ze dan opdringen? Dan is het alsnog een opdracht die je voor de juf of meester doet, en niet vanuit jezelf. Daarbij, als je een door iemand anders gemaakt verhalend ontwerp gebruikt, hoe toepasbaar is dat dan in de klas? Het is belangrijk om te peilen of er animo is voor het onderwerp, of het speelt bij de kinderen en een aanvulling is op hun basiskennis. Zomaar beginnen met een verhaal is niet altijd een goede start.

Nog een uitspraak van dit forum: 'Voor mij is een verhalend ontwerp pas echt een verhalend ontwerp als er alle doelen voor alle schoolvakken in bereikt worden die er in dat leerjaar in die periode behaald moeten worden.' Alle doelen voor alle schoolvakken, dan moeten ook al die schoolvakken in het verhalend ontwerp voor komen. Is dat de bedoeling van een verhalend ontwerp? Het kan, maar het hoeft niet. Een verhalend ontwerp kan zich ook vooral op de techniek storten bijvoorbeeld, of juist heel biologisch. En hoe strikt moet je je houden aan de gestelde doelen voor een schoolvak voor een bepaalde periode? Ik denk dat je wel iets flexibeler mag zijn dan dat, tijdens een verhalend ontwerp wordt er immers veel meer geleerd dan wat er in de kerndoelen vermeldt staat. Een verhalend ontwerp hoeft ook niet het nut van een methode over te nemen. Die methode kan naast het verhaal gewoon gebruikt worden. Het verhalend ontwerp is dan een aanvulling hierop, niet een vervanging. Iemand anders reageert als volgt: 'Je kunt verhalend ontwerpen toch ook in een kleiner kader zien en dan bedoel ik meer op één vakgebied, bijvoorbeeld natuurkunde, geschiedenis of aardrijkskunde.' Een verhalend ontwerp is juist uitermate geschikt om vakgebieden met elkaar te verbinden, daarom is het ook opgezet. Door vakken met elkaar te combineren zien leerlingen dat alles met elkaar te maken heeft, dat je het één kunt gebruiken voor het ander. Een onderwerp wordt vanuit verschillende hoeken belicht, en niet alleen vanuit de natuurkunde, of vanuit aardrijkskunde.

Er staan verhalen op het pabo-forum over uitgewerkte ontwerpen. Iemand vertelt bijvoorbeeld over een verhalend ontwerp wat in één week is uitgevoerd, over een schoolklas

¹ www.paboforum.nl

in Kenia. Elke dag staat er een activiteit gepland en aan het eind van de week is het ontwerp afgerond. Maar er zijn ook verhalen van verhalend ontwerpen die in één dag al afgerond worden, er wordt dan een hele dag full-time aan het ontwerp gewerkt. En er zijn verhalend ontwerpen die over een langere periode afspelen, een maand bijvoorbeeld. Wat is eigenlijk een geschikte tijdsperiode om aan een verhalend ontwerp te werken?

Het is in ieder geval belangrijk dat leerlingen de tijd krijgen zich in een onderwerp te verdiepen. Ze moeten de gelegenheid krijgen zelf vragen te gaan stellen, zelf activiteiten te bedenken en deze uit te voeren. Als ze erg gemotiveerd zijn zoeken ze in een weekend misschien zelf bij de bibliotheek geschikte boeken. Dit is allemaal niet te bereiken als je een verhalend ontwerp in één dag stopt. Dan is het een dagje thematisch werken met een verhaal waarbij de activiteiten al vast staan. In een week tijd hebben leerlingen wel de gelegenheid om zelf informatie op te zoeken, maar dan nog ligt het tempo best hoog. Elke dag staat er weer wat gepland, en moeten de leerlingen dus alweer naar een nieuwe episode. Ze moeten wel de kans krijgen om antwoorden op hun vragen te zoeken, om zelf te bepalen of ze zo tevreden zijn, of dat ze meer informatie nodig hebben. Als er de volgende dag alweer een nieuwe wending van het verhaal is, lopen ze telkens achter de feiten aan en ik denk niet dat dat goed is voor hun motivatie. Ze kunnen dan beter passief achterover leunen en wachten tot het verhaal afgerond is.

Mij lijkt het dan dus niet verstandig om een verhalend ontwerp in één week te stoppen, laat staan in één dag. Ik geloof best dat je een leuke tijd met je klas kan hebben en ook heus wel wat leert, maar het is dan geen verhalend ontwerp wat voldoet aan de oorspronkelijke bedoelingen ervan.

Er zijn dus nogal wat verschillende meningen over hoe verhalend ontwerpen toegepast moet worden. En vanuit de hogescholen worden er opdrachten gegeven die misschien niet helemaal geschikt zijn (voer een verhalend ontwerp uit in één dag of één week). Ook noemde een pabostudent haar kennis van verhalend ontwerpen vanuit school uit één boek gehaald te hebben, op die manier wordt verhalend ontwerpen in Nederland erg eenzijdig belicht. Sommige boeken gaan namelijk vooral in op de praktijk, en minder op de achterliggende didactiek van het verhalend ontwerpen, en dat laatste is toch onmisbaar. Verhalend ontwerpen gaat niet alleen om het maken van een leuk verhaal, maar juist om de achtergrond, het stellen van de juiste vragen en het stimuleren om kinderen zelf na te laten denken en op onderzoek uit te gaan. Wat er nu in onderwijzend Nederland bekend is van verhalend ontwerpen is misschien niet helemaal dat wat er oorspronkelijk mee bedoeld is. Daarmee concludeer ik dat er definitievervuiling zichtbaar is.

Al eerder is genoemd dat de Kunstmagneetschool in Almelo met verhalend ontwerpen werkt. Deze openbare basisschool hanteert een aanpak waarin kunst en creatieve vakken in brede zin een belangrijke plaats innemen.¹ Ze werken onder andere met verhalend ontwerpen. Paschal Vliegen, de directeur van deze school, vertelt dat hij verhalend ontwerpen heeft gekozen om te gebruiken in zijn onderwijs, omdat dit invult waar het in de thuissituatie van de leerlingen vaak in ontbreekt: eigen initiatief nemen en stimuleren van denken en verbeeldingskracht. Ook vindt hij het belangrijk dat er veel communicatie en samenwerking mee gemoeid gaat. Hij is overtuigd geraakt van het belang van verhalend onderwijs door gesprekken met Jos Letschert en andere SLO collega's, door gemaakte onderzoeken en eigen ervaringen.

In eerste instantie was de bedoeling om het verhalend ontwerpen heel breed in te voeren. Maar omdat dit heel veel vergt van leerkrachten en schoolorganisatie hebben ze een tandje terug geschakeld. Dit komt, volgens Paschal Vliegen, ook doordat er op de onderwijsmarkt veel nadruk ligt op de resultaten van taal, lezen en rekenen, waardoor er niet veel

¹ www.kunstmagneetschool.nl

geëxperimenteerd kan worden.¹ Dit is een belangrijk punt. Als er met een verhalend ontwerp niet die kerndoelen bereikt kunnen worden die vanuit de overheid verlangt worden, is het daarmee dan een ongeschikte manier van lesgeven? Ik denk dat een verhalend ontwerp niet alleen moet staan, maar juist een goede aanvulling is op de bestaande methodes.

Kerndoelen van vakken als rekenen, taal en lezen worden dan bereikt door het gebruik van de methodes, en verbreed door het gebruik van een verhalend ontwerp. De opgedane kennis kan dan toegepast worden.

Op de kunstmagneetschool wordt nu 's ochtends les gegeven in taal, lezen en rekenen en 's middags in de overige vakken. Het verhalend ontwerpen bieden ze aan tijdens projectperiodes (2 keer 4 weken per jaar), het gaat hier dan om de zaak- en creatieve vakken. Als het moeilijkste aan het verhalend ontwerpen wordt het stellen van sleutelvragen genoemd.

Over de reacties van ouders op het gebruik van verhalend ontwerpen vertelt Paschal Vliegen: 'Bemoedigend voor ons maar soms wat verontrustend voor ouders is dat sommige kinderen thuis komen met 'we hebben helemaal niet gewerkt vandaag' omdat ze deze manier van leren anders ervaren dan werken uit de methodeboeken. Het is natuurlijk precies wat ons nu zo bevalt aan verhalend ontwerpen.'² Dit toont aan dat communicatie naar ouders toe heel belangrijk is. Zij moeten begrijpen wat het verhalend ontwerpen inhoudt. Dat het veel meer is dan werken met een leuk verhaal, en dat leerlingen wel degelijk veel doen op zo'n middag. Uiteindelijk moeten zij achter het gebruik van deze methode staan.

'Bemoedigend voor ons maar soms wat verontrustend voor ouders is dat sommige kinderen thuis komen met 'we hebben helemaal niet gewerkt vandaag'.'

Zoals te zien is in het verhaal van de Kunstmagneetschool, is het niet makkelijk om het verhalend ontwerpen in te voeren op een school. Het vraagt veel van de schoolorganisatie omdat er anders gekeken moet worden naar de dagindeling. Deze school heeft besloten om het verhalend ontwerpen alleen toe te passen binnen de zaak- en creatieve vakken, en dan op projectbasis enkele keren per jaar in de middag. Maar ook vakken als rekenen en taal kunnen tijdens een verhalend ontwerp toegepast worden. Dit kan een mooie aanvulling zijn op de kennis die in methodes geleerd wordt. Het verhalend ontwerpen vraagt veel van leerkrachten omdat het om een andere didactiek gaat met de belangrijke sleutelvragen. Als leerkracht moet je je dus wel verdiepen in deze didactiek.

Als er als school gekozen wordt om met het verhalend ontwerpen te werken, zijn er dus belangrijke punten waar goed over nagedacht moet worden. Een leerkracht kan ook zelf beslissen om een verhalend ontwerp toe te passen in zijn klas. Dit heeft minder grote consequenties omdat de overige teamleden niet die kennis nodig hebben om het zelf toe te kunnen passen. Toch is het wel verstandig om de teamleden te informeren over de gedachte achter het verhalend ontwerpen, zodat zij begrijpen waar je mee bezig bent en dit ook kunnen ondersteunen. Niet alleen moet je zelf als leerkracht het vertrouwen hebben dat je een verhalend ontwerp op een goede manier kunt brengen, ook je collega's en de ouders moeten dat vertrouwen hebben. Onderwijs maak je niet in je eentje.

¹ Paschal Vliegen, persoonlijke communicatie

² Paschal Vliegen, persoonlijke communicatie

2.8 De (on)mogelijkheden van verhalend ontwerpen

Verhalend ontwerpen bevat veel mogelijkheden:

- + het heeft betekenis voor kinderen,
- + het geeft de mogelijkheid meerdere vakken te combineren en zet zo alles in een context,
- + kinderen raken betrokken en gemotiveerd,
- + bij een verhalend ontwerp weten kinderen waarmee ze bezig zijn en waarvoor ze het doen,
- + ze genereren zelf vragen waar ze antwoorden op willen vinden en voelen zich onmisbaar als blijkt dat wat zij uitgevonden hebben een belangrijke schakel in het verhaal is,
- + er is ruimte voor differentiatie, elke leerling kan op zijn eigen niveau aan het werk en zo kan iedereen succeservaringen op doen,
- + kinderen bouwen aan hun zelfvertrouwen.

Maar er zijn ook (on)mogelijkheden of eigenlijk punten waar goed over nagedacht moet worden binnen het verhalend ontwerpen:

- niet alle kennis is geschikt om met een verhalend ontwerp te introduceren, sommige kennis wordt efficiënter opgedaan in een 'apart' vak,
- kern- en tussendoelen kunnen niet altijd gegarandeerd behaald worden met een verhalend ontwerp, voor die vakken is dit dan dus niet de enige vorm waarin kennis opgedaan moet worden,
- een verhalend ontwerp moet bijzonder blijven om de gemotiveerdheid van kinderen te blijven houden, daarom is het verstandig ook te werken met andere methodes,
- leerkrachten kunnen niet zomaar werken met een verhalend ontwerp, ze moeten zich verdiepen in de didactiek (het belang van sleutelvragen, manieren om kinderen te stimuleren, het opzetten van een goed verhalend ontwerp) om er uit te kunnen halen wat er in zit,
- er is een goede tijdsplanning nodig en flexibiliteit in het lesrooster,
- leerkrachten moeten met overtuiging werken, er moet vertrouwen zijn in de eigen competenties,
- ouders moeten op de hoogte gesteld worden van deze manier van les geven, ze moeten vertrouwen hebben in de aanpak.

'Even' een verhalend ontwerp introduceren, wat je misschien van Internet hebt afgehaald, is dus niet heel verstandig. Op die manier is het meer een leuke invulling van de lestijd dan een manier om meer kennis op te doen. Je bezit immers niet de kennis van de achterliggende didactiek. Dan heeft het werken met een verhalend ontwerp niet die impact die het zou moeten hebben.

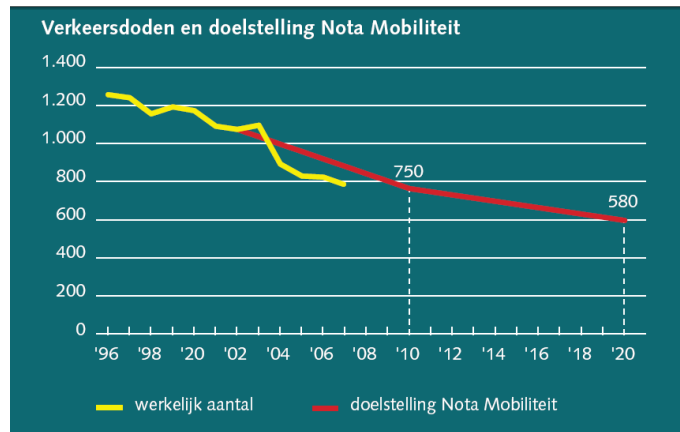
3. Verkeer

Verkeer moet weer op de kaart komen! Maar waarom eigenlijk? Waarom is het belangrijk dat kinderen op de basisschool les krijgen in het vak verkeer, en wat zijn eigenlijk de doelen hiervan?

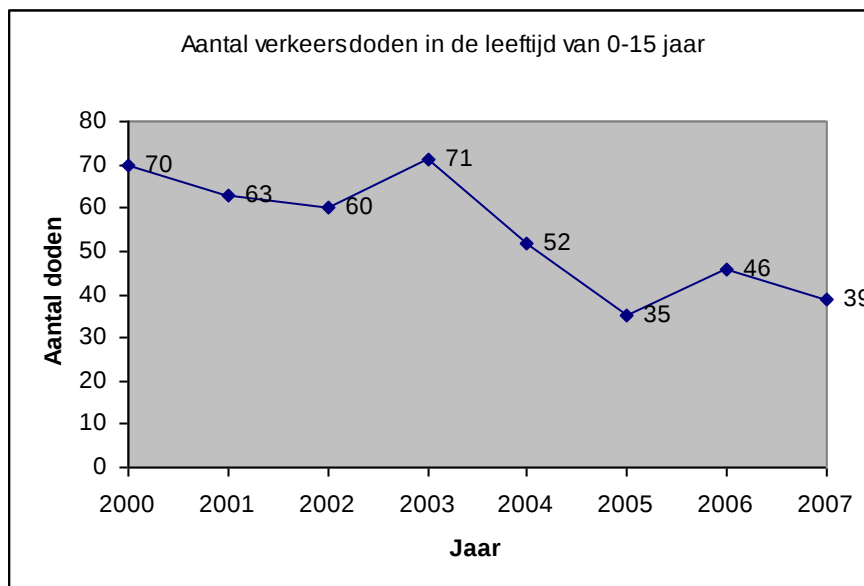
3.1 Cijfers

Dat verkeersonderwijs belangrijk is, blijkt uit de cijfers van spoedeisende hulp, ziekenhuisopname en zelfs doden van de afgelopen jaren in Nederland. Gelukkig is er wel een dalende lijn zichtbaar; waren er in 2003 nog 1088 verkeersdoden, in 2007 was dit aantal gedaald naar 791. Het doel is om dit aantal nog verder te laten dalen.

Het aantal ziekenhuisopnames ten gevolge van een verkeersongeluk is de laatste jaren ook gedaald. In 2003 waren dat er nog 19040, in 2007 was dit gedaald naar 16750 mensen.



Verkeersdoden van 1996 tot 2007 met doelstelling van het ministerie van Verkeer en Waterstaat 2008.²⁰



Verkeersdoden van 2000 tot 2007, gegevens van het ministerie van Verkeer en Waterstaat 2008.

Het aantal verkeersdoden in de leeftijdsgroep 0-15 jaar is de laatste jaren gedaald tot 39. Ook het aantal ziekenhuisbezoeken in deze leeftijdscategorie nam af: van 2380 in 2000 naar 1990 in 2006.

De meeste verkeersongevallen met dodelijke afloop vinden plaats met de personen- of bestelauto: 45% van het totaal aantal doden. 24% Van alle verkeersdoden in 2007 zijn fietsers en 12% voetgangers. Maar de meeste verkeersongevallen met als gevolg een ziekenhuisopname laat een ander beeld zien. 43% Van de gevallen betreft hier een fietser. Daarna volgende de personen- of bestelauto's met 26% en de brom- of snorfietsers met

18%.¹ Veel basisschoolkinderen gaan met de fiets naar school en kunnen dus door een ongeluk in het ziekenhuis belanden.

Binnen de provincie vinden de meeste verkeersdoden en ziekenhuisgewonden plaats op 80km-wegen: respectievelijk 68% en 63%. Binnen de gemeentegrenzen is dit vooral op 50km-wegen. Van het totaal aantal verkeersdoden binnen de gemeente vindt 47% op deze wegen plaats, 59% van de ziekenhuisgewonden wordt op deze wegen veroorzaakt. Op 30km-wegen is dat 'maar' 9% en 14%. De 50km-wegen zijn dus erg gevaarlijk voor kinderen om over te fietsen.¹

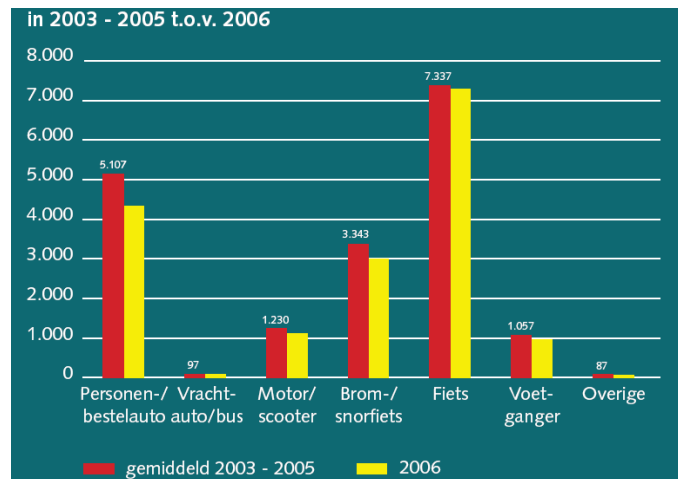
Op de 30km-wegen is het echter ook niet geheel veilig, sterker nog, de laatste vijf jaar is het aantal ernstige ongelukken toegenomen van 979 in 2002 naar 1398 in 2007. Deze 30km-zones zijn in 2002 in het leven geroepen om het verkeer veiliger te maken. Echter hebben veel gemeentes nagelaten verkeersdrempels en andere voorzieningen te plaatsen. Hierdoor rijden veel automobilisten nog steeds te hard en veroorzaken zodoende ongelukken.²

Al met al is het in Nederland toch niet zo slecht gesteld. Vergeleken met andere landen in Europa vallen er in Nederland erg weinig verkeersdoden (45 verkeersdoden per miljoen inwoners, ruim onder het gemiddelde van 90 verkeersdoden per miljoen inwoners).¹ Dit neemt natuurlijk niet weg dat er niet gewerkt moet worden aan de verkeersveiligheid. Naast het aanbrengen van voorzieningen om de wegen veiliger te maken, het opzetten van campagnes om volwassenen bewust te maken van hun gedrag in het verkeer, het controleren op verkeersovertredingen en het bijbehorende opleggen van boetes, moeten kinderen geleerd worden hoe ze zich het beste in het verkeer kunnen gedragen om niet in het lijstje verkeersongevallen terecht te komen.

3.2 Verkeer op de basisschool

Om kinderen op de basisschool veilig te leren omgaan met het verkeer, zijn er kerndoelen voor opgesteld. Deze kerndoelen vertellen beknopt wat belangrijk is voor kinderen in het basisonderwijs om te weten.

Voor het vak verkeer is het volgende kerndoel (kerndoel 35) en tussendoelen op de website van het SLO weergegeven.³



Gemiddeld aantal ziekenhuisgewonden per vervoerswijze, een vergelijking tussen het gemiddelde van 2003-2005 en 2006, gegevens van het ministerie van Verkeer en Waterstaat 2008.²⁰

¹ www.verkeerenwaterstaat.nl

² www.flitsservice.nl

³ tule.slo.nl

Groep 1/2	Groep 3/4	Groep 5/6	Groep 7/8
Verkeer			
Lopen, spelen, werken			
- veilig speel- en werkgedrag in en om school - afspraken ten aanzien van lopen en spelen - veilig oversteken in eenvoudige situaties	Als groep 1/2 + - afspraken ten aanzien van veilig gedrag op speelplaatsen - veilig oversteken in moeilijkere situaties	Als groep 3/4 + - verantwoord handelen onder verschillende omstandigheden en weersgesteldheden	Als groep 5/6
	Fietsen		
	- eisen voor een veilige fiets - basisvaardigheden met betrekking tot fietsen en samen fietsen - eenvoudige voorrangsregels	Als 3/4 + - correct gebruik van verkeersborden, voorsorteervakken en verkeerslichten - basisvaardigheden met betrekking tot het fietsen in groepen - de belangrijkste voorrangsregels en rekening houden met het gedrag van anderen	- de toekomstige route school <-> huis - veilig fietsen onder moeilijke omstandigheden
Passagier zijn			
- afspraken en regels als passagier van auto, bus, fiets en bromfiets	- afspraken en regels als passagier van bus, tram, trein	- dienstregelingen	

Kinderen in het basisonderwijs moeten dus leren over de rol die zij in het verkeer spelen, hoe ze zich buiten moeten gedragen en waar ze op moeten letten. Dit moeten ze weten als voetganger, fietser en als passagier.

Er zijn verschillende methodes te verkrijgen om leerlingen onderwijs in verkeer te geven en tegemoed te komen aan bovenstaande kerndoelen. De organisaties die methodes voor de hele basisschool aanbieden zijn de volgende.

Uitgeverij Den Boer met de digitale verkeersmethode 'Afgesproken' voor alle groepen van het basisonderwijs.

Uitgeverij Wolters-Noordhoff met de methode 'Klaar... Over!' en de praktijkgerichte verkeersmethode 'Wijzer door het verkeer', beide voor alle groepen van het basisonderwijs. Veilig Verkeer Nederland met de combinatie 'Rondje verkeer' en 'De Jeugd Verkeerskrant/Op voeten en fietsen' waarvan de eerste een methode is met praktische oefeningen voor groep 1 tot en met 4 en de tweede een op de actualiteit inspelende verkeerskrant.

Uitgeverij Malmberg met de praktijkgerichte methode 'Wegwijs' voor alle groepen van de het basisonderwijs.¹

Scholen kunnen subsidie krijgen bij de aanschaf van een verkeersmethode. In Gelderland is het doel om op korte termijn op de helft van de 1000 basisscholen permanente aandacht te krijgen voor verkeersveiligheid en verkeerseducatie. Nu zijn er maar 100 scholen die daaraan

¹ pvetoolkit.kpvv.nl

voldoen. De subsidieverschaffer in Gelderland adviseert de methodes die voor de gehele basisschool bruikbaar zijn.¹

Er zijn dus maar weinig scholen in Gelderland die permanente aandacht geven aan verkeersveiligheid en verkeerseducatie. Het verkeerseducatieloket probeert meer verkeerslessen te stimuleren door subsidie te verschaffen op bepaalde verkeersmethodes. Zij verwachten dat dit zou kunnen helpen om het vak verkeer weer terug op de kaart te zetten. Een verkeersmethode gebruiken, zorgt er wel voor dat er meer aandacht aan verkeer gegeven wordt. Maar zo wordt het probleem van een oninteressante verkeersles niet opgelost. Leerlingen kunnen bij het gebruik van een methode passief achterover leunen, ze worden niet uitgedaagd om zich er in te verdiepen. Bij een verhalend ontwerp worden ze dat wel. Leerlingen worden meegesleurd in een verhaal, ze zien in dat verkeer een belangrijk onderdeel is van hun eigen leven, ze komen erachter hoeveel ze eigenlijk al weten, en ook dat er onderdelen zijn waar hun kennis in te kort schiet. Ze worden gemotiveerd om zich te verdiepen in de wereld van het verkeer, genereren hun eigen vragen en vinden de antwoorden hierop. Dat maakt een verkeersles aantrekkelijk.

¹ www.verkeerseducatieloket.nl

Verhalend ontwerpen in de praktijk

1. Verkeersles is stom

Er heerste een onvrede over het vak verkeer dat wordt gegeven met de methode 'Klaar?... Over!'. Wanneer de werkboeken uitgedeeld werden, begon de klas te morrelen. Enkelen hadden daarvoor al 'geklaagd' dat er vandaag weer verkeersles gegeven zou worden, en of we niet iets anders konden doen. Ook de leerkrachten waren niet erg te spreken over het vak. Natuurlijk is het niet leuk een vak te geven waarbij de kinderen zo ongemotiveerd zijn, maar waar lag dat aan?

Volgens de leerkrachten leer je eigenlijk het meeste van verkeer als je van huis naar school fietst en dan goed oplet. Het is meer iets voor de ouders om aan hun kind te leren. Op school komt het vak ook af en toe te vervallen, als het erg druk is gaan andere vakken voor. De kinderen vinden het toch niet leuk. Daarnaast bevat de verkeersmethode plaatjes en geen foto's. Foto's zijn veel aansprekender dan plaatjes. Ook wordt er weinig gedifferentieerd in de methode. Er is een klassikale uitleg en iedereen maakt dezelfde opdrachten. Als je de methode wat flexibeler gebruikt en er af en toe je eigen lesideeën in stopt, wordt het al wel wat leuker. Buiten bezig zijn met verkeer is nog beter, daar zijn ook lespakketten voor te krijgen, maar waar haal je de tijd vandaan? Het is te druk voor speciale dingen.

Samengevat schiet niet alleen de methode tekort (door het gebrek aan aansprekende foto's en buitenactiviteiten en weinig mogelijkheid voor differentiatie), maar heeft de leerkracht zelf ook geen tijd en vindt eigenlijk dat de ouders ook wel wat aan de verkeerseducatie bij mogen dragen.

De 21 leerlingen van groep 5 hadden ook hun meningen klaar over de manier waarop ze verkeersles kregen. Door middel van een korte enquête bestaande uit vijf vragen konden ze hun onvrede uiten. De enquête was als volgt opgebouwd: vraag 1 bestond uit het geven van een cijfer voor het vak verkeer, vraag 2 was een multiple choice-vraag waarin de kinderen moesten aangeven hoeveel ze van het vak geleerd hadden, bij vraag 3 moesten er twee dingen genoemd worden die ze leuk aan verkeer vonden, en twee dingen die ze niet leuk vonden, en uiteindelijk konden ze bij vraag 4 invullen wat ze specifiek wisten te vertellen over wat ze geleerd hadden van het vak verkeer in deze groep. De vragen staan vermeld in de bijlage.

Bij de eerste vraag moest er een cijfer gegeven worden. Het geven van een cijfer is uitgebreid besproken en als herinnering vermeldde de enquête zelf nog wat een cijfer ongeveer waard is. De becijfering van de leerlingen varieerde van de 3 tot de 10, het gemiddelde kwam op de 7 uit. Dit betekent dat de kinderen het vak gemiddeld wel okee vinden, maar vinden dat het beter kan. Soms vinden ze het vak leuk, en soms niet.

De leerlingen vulden bij vraag 2 in hoeveel ze vinden dat ze van het vak verkeer geleerd hebben. Ze konden kiezen uit de mogelijkheden a (niets, ik wist alles al), b (een beetje, sommige dingen wist ik al maar andere dingen waren nieuw) en c (veel, alles was nieuw voor me). Veertien kinderen, het merendeel, kozen voor optie b: ze kwamen in het vak dus dingen tegen die ze al wel kenden, maar hebben ook nieuwe dingen geleerd. Vijf kinderen vonden dat ze alles al wisten.

De derde en vierde vraag waren open vragen en daarom voor sommige leerlingen moeilijk om in te vullen, daarom heeft niet elke leerling een antwoord op deze vragen gegeven. Uit vraag drie bleek dat de meeste kinderen het leren van (nieuwe) verkeersborden erg leuk vinden (7 keer), hieraan gekoppeld noemden 3 kinderen dat ze alles wat ze nieuw leerden leuk vinden. Ook noemden 4 kinderen dat ze het niet leuk vinden om dingen te leren die ze al weten. Iets wat, gekeken naar vraag 2, regelmatig voorkomt.

Het werken in het werkboek (9 keer) wordt ook genoemd als een leuk aspect, samen met het voordoen van bepaalde verkeerssituaties in de klas (2 keer). Ook het luisteren naar de uitleg op het bord vinden een aantal kinderen (5 keer) leuk, maar de lengte van de uitleg is dan weer vaak te lang, althans, dat vinden 13 kinderen.

Kinderen leren graag nieuwe dingen, en vinden het niet leuk om te moeten opletten wanneer ze dingen al weten. Nieuw voor hen zijn de meeste verkeersborden en daarom kunnen veel kinderen dat stuk theorie wel waarderen. Zelfstandig in het werkboek werken wordt ook gewaardeerd, hier kun je immers je eigen tempo en invulling van de opdrachten bepalen.

De leerlingen geven bij vraag vier aan wel dingen geleerd te hebben van de verkeerslessen die ze uit de methode gehad hebben. Dit gaat dan vooral over de betekenis van verkeersborden (11 keer) en dat je als je in het verkeer begeeft moet uitkijken (9 keer). Er is sprake van een beginnende bewustwording van de eigen rol in het verkeer. Daarnaast letten ze op de verkeersborden, dit is ook wel logisch omdat ze het leuk vinden om deze borden te leren.

Leerlingen vinden het vak verkeer gemiddeld genomen soms wel leuk, en soms niet. Wanneer ze het wel of niet leuk vinden hangt af van de activiteiten die er in de les vernomen worden. Een lange uitleg wordt niet gewaardeerd, evenals het 'leren' van bekende dingen. Als ze eenmaal aan de slag mogen, zijn ze tevreden. Zelfstandig werken, zelf weten wat je leert, geen al verworven kennis herhalen, dat is wat ze eigenlijk willen, blijkt uit deze enquête.

2. Verhalend ontwerpen een uitkomst?

Zoals uit de mening van de leerkrachten en leerlingen bleek, was er wel wat te verbeteren aan de manier waarop het vak verkeer werd gegeven, maar is dit te doen met behulp van verhalend ontwerpen?

Een verhalend ontwerp is totaal anders dan het werken in een werkboek met vaste opdrachten en vragen, laat staan dat er een klassikale uitleg voor het bord in voor komt, vol met informatie die voor een deel van de klas niet nieuw is. Er wordt ook niet verwacht dat iedereen precies hetzelfde doet, en er is ook niet maar één goed antwoord mogelijk. Het opzetten van een verhalend ontwerp kost wel tijd, het vraagt wel wat van een leerkracht. Maar tegelijkertijd wordt er met een verhalend ontwerp niet alleen maar naar één vak gekeken, kinderen leren er veel meer van dan alleen over het verkeer. En wanneer de kinderen het leuk vinden, en naar het vak verkeer uit gaan kijken, in plaats van er tegen op, is de leerkracht bereid om er meer tijd en energie in te stoppen.

Met een interessant verhalend ontwerp zullen de kinderen weer gemotiveerd raken om over verkeer na te denken. Ze zullen zelf vragen gaan genereren in plaats van proberen de gestelde vragen met het juiste antwoord te voorzien. Er kan zelfstandig en in groepen gewerkt worden aan dat waar ze zelf meer over willen weten. Leerlingen die cognitief niet zo

goed zijn, krijgen het idee dat zij ook met het vak aan de slag kunnen, en een onmisbare bijdrage leveren. Het ligt nu in de handen van de leerkracht, want kan die het aan om zo'n verhalend ontwerp neer te zetten, de juiste sleutelvragen te stellen en de leerlingen vol enthousiasme aan het werk laten gaan? Ik ging het proberen.

3. Wat je moet weten over verkeer

De verkeersmethode die in de klas gebruikt werd is 'Klaar?... Over!'. In de docentenhandleiding staat welke onderwerpen er allemaal aan bod komen in het vijfde leerjaar. Dat zijn samengevat de volgende:

- verkeers- en gedragsregels voor fietsen
- fiets controleren en onderhouden
- voorrangsregels
- rechts gaat voor + uitzondering trambestuurder, politie, e.d.
- hoe sla je veilig rechts- en linksaf
- rechtdoor op dezelfde weg gaat voor
- achteruit rijden, uitrit
- verkeersborden voor fietsers volgens de onderverdeling 'hier mag ik', 'hier moet ik', 'pas op, kijk uit' en 'hier is'
- complexe kruispunten en rotondes
- verkeerslichten
- tekens op het wegdek
- veilig en sociaal reizen met de bus
- wat is het OV
- voor- en nadelen van het verkeer (geluidshinder, milieu- en luchtverontreiniging en verkeersonveiligheid)

Daarnaast melden de tussendoelen voor het vak verkeer¹ dat er in groep 5 en 6 aandacht besteedt moest worden aan het verantwoord handelen onder verschillende omstandigheden en weersgesteldheden, het correct gebruik van verkeersborden, voorsorteervakken en verkeerslichten, de basisvaardigheden met betrekking tot het fietsen in groepen, de belangrijkste voorrangsregels en rekening houden met het gedrag van anderen, en de dienstregeling.

Het is nogal wat om dat allemaal in een ontwerp te verwerken. Ik besloot om in ieder geval de punten te nemen waar de leerlingen (bijna) elke dag mee te maken hebben. Dat zijn in het dorp niet persé de complexe kruispunten en rotondes en het reizen met de bus of een andere vorm van OV. Welke onderwerpen verder in het ontwerp komen is deels afhankelijk van mijn draaiboek en de sleutelvragen daarin, en de reacties en ideeën van de leerlingen daarop. Wat ik in ieder geval van plan ben is om de verkeersbordenkennis en de rol van de leerling op de weg in het verhalend ontwerp te verwerken.

4. Transnistrië

Wie heeft er nog nooit van Transnistrië gehoord? Nou, ik denk een heleboel mensen. Deze Pridnestrovische Moldavische Republiek is een ministaatje, maar door geen enkel land ter wereld erkent en daarom nog steeds onderdeel van Moldavië. De republiek wordt bewoond

¹ tule.slo.nl

door ruim een half miljoen inwoners, heeft een hoofdstad (Tiraspol), er wordt Roemeens, Russisch en Oekraïens gesproken en er is zelfs een eigen munt aanwezig.¹

Een 'land' waar niemand van gehoord heeft, en wat zowat om de hoek ligt, ik vond het fascinerend! Al eerder had ik in een verhaal een hele bus toeristen laten verdwijnen in dit onbekende stukje van de wereld, en daarom besloot ik Transnistrië nog een keer een rol te laten vervullen. In dit verhalend ontwerp natuurlijk.



Transnistrië, een regio in Moldavië, bron wikipedia.



Transnistrië werd in mijn verhaal een koninkrijk. De koning zelf overlijdt en de enige opvolger is zijn 9-jaar oude zoon: koning Jokmok. Waar het land eerst redelijk functioneerde, wordt het in korte tijd een chaos. De kersverse koning besluit namelijk om alle regels af te schaffen. Regels zijn vervelend, je mag nooit wat, dus afschaffen leek hem wel een goed idee. Niet zo vriendelijk voor het land zelf, want de gevolgen zijn niet te overzien. De koning raakt in paniek, hoe krijgt hij alles weer zoals het was? Hij had zijn lesje wel geleerd, en een beetje hulp kon hij wel gebruiken. Gelukkig is mijn klas wel bereid om te helpen. Koning Jokmok blijkt vooral hulp nodig te hebben op het gebied van verkeer. Welke regels moet hij invoeren? Hoe zorg je ervoor dat er geen ongelukken meer gebeuren? De klas werkt er hard aan, en in Transnistrië kan iedereen uiteindelijk weer veilig de straat op.

Mijn plot was klaar, nu de rest nog.

5. Opzet verhalend ontwerp

5.1 Introductie

Toen koning Jokmok alle regels afschafte, kwamen er bij mij gelijk allerlei vragen naar boven: 'Wat gebeurt er als alle regels afgeschaft zijn?', 'Hoe zou zo'n land er op dat moment uitzien?', 'Hoe zouden de inwoners reageren?', en ik hoopte dat dat bij de kinderen ook het geval zou zijn als ik ze dit verhaal vertelde. Maar hoe kwam ik aan dit verhaal? Als ik het op internet gelezen had, dan zouden ze vast vragen waar, en het zelf willen opzoeken. Stond het in de krant, welke krant dan, en kon ik het meenemen. De koning zelf contact met 'ons' op laten nemen vond ik vergezocht. Alhoewel in veel verhalend ontwerpen dit wel een manier is om een ontwerp te openen, is het voor mij helemaal niet logisch dat koning Jokmok hulp gaat vragen aan een school in Renkum. Misschien ben ik te nuchter, maar ik wilde wel een verhaal wat enigszins leek te kloppen. Ik besloot dat ik het op tv had gezien, 's avonds laat, en dat ik niet meer wist op welke zender. Ik bleef er maar aan denken en kon dus niet zo goed slapen. Dan besluit ik de klas te vragen wat zij er eigenlijk van vinden?

De sleutelvragen die bij deze introductie horen moeten de kinderen na laten denken over hoe Transnistrië er uitziet na zo'n ingreep. En wat betekent het eigenlijk, 'alle regels afschaffen', wat voor regels zijn dat dan? Omdat de kinderen een beeld moeten krijgen van de koning, die de hoofdpersoon van dit verhaal is, moeten ze ook nadenken over het uiterlijk van een 9-jarige koning uit een onbekend land. Ik kwam daarom op de volgende

¹ nl.wikipedia.org

sleutelvragen: 'Hoe zou het er nu in Transnistrië uitzien?', 'Hoe zou de koning eruit zien?' en 'Welke regels zou hij hebben afgeschaft?'.

Als activiteit hebben we dan eerst een kringgesprek. Ik ben erg benieuwd wat voor reacties er komen en zal proberen om zoveel mogelijk kinderen er iets over te laten zeggen. Met behulp van de sleutelvragen hoop ik de discussie te kunnen sturen, zonder dat de leerlingen dat te veel in de gaten hebben. Ik stel voor om te tekenen of op te schrijven waar we over gepraat hebben: hoe de situatie nu is in Transnistrië. Twee leerlingen gaan de koning tekenen, ze krijgen daar van mij een groot vel papier voor, zodat het portret later duidelijk aanwezig in de klas kan hangen.

5.2 Episode 1

's Ochtends vroeg ligt op de tafel van één van de leerlingen een klein briefje met een emailadres erop geschreven. Ik kies iemand uit die niet stilletjes het briefje naar mij toe zal brengen, maar eerst luid roepend door de klas zal laten merken wat er op zijn tafel lag. Vervolgens laat ik nonchalant weten dat ik het kwijt was, en ga ik verder met de orde van de dag. Op het emailadres staat duidelijk de naam van het land, Transnistrië, en een onbekend woord: 'rege'. Hopenlijk brengt het een discussie op gang. Is het het emailadres van de koning? Zouden zij hem dan kunnen mailen? En wat zouden ze hem mailen? Verdient de koning eigenlijk wel een tweede kans? Hij had de boel natuurlijk flink op stelten gezet. In een kringgesprek kunnen we bespreken wat we gaan doen, en hoe. Ik hoop dat de kinderen een aantal ideeën hebben en dat er groepen gevormd kunnen worden. Misschien moet ik bij het vormen van groepen nog wel sturen, zodat de groepen evenwichtig zijn. De leerlingen kunnen van elkaar leren in een groep, ik wil geen aparte groepen met 'sterke' kinderen en 'zwakke' kinderen.

Nu we het emailadres van de koning hebben, kunnen we hem een mail sturen. Ik ben benieuwd wat de kinderen daar in gaan zetten.

5.3 Episode 2

Aangezien het mailadres waar de leerlingen hun mail naar verstuurd hebben een door mij aangemaakte is, kan ik ze een mail terugsturen. Dat doe ik niet direct, maar na een paar dagen. Ik zal koning Jokmok op koninklijke toon zijn reactie geven. De koning laat duidelijk blijken dat hij spijt heeft van wat hij gedaan heeft, hij wist ook niet dat het zo uit de hand zou lopen. Het verkeer is een ramp; auto's botsen op elkaar, mensen durven niet meer op straat te lopen. Daar moet iets aan gebeuren. Kan de groep daar misschien mee helpen? In Nederland zal het allemaal wel goed geregeld zijn toch? Hoe werkt het daar dan?

De mail is een aanleiding voor de kinderen om te bedenken hoe de verkeersregels in Nederland werken. Waarom loopt het bij ons niet in de soep? Wat voor regels zijn er dan? Hoe weet je hoe je je in het verkeer moet gedragen? Zouden we koning Jokmok kunnen helpen om alles weer op de rails te krijgen?

In groepen kan de klas informatie opzoeken en dit verwerken. Op de computer is informatie te vinden (ik weet wel een paar links waar ze kunnen kijken), er zijn een aantal boekjes en natuurlijk kan het verkeerswerkboek van de methode gebruikt worden. Wie weet bladeren ze hier nu wel in zonder te mopperen. Misschien kunnen ze een verkeersregelboek maken voor de koning? Maar misschien komen ze daar zelf niet op, en stuur ik ze dan die kant op?

5.4 Episode 3

Er wordt hopelijk hard gewerkt aan het verkeersregelboek. Zouden we de koning moeten laten weten wat we allemaal aan het doen zijn? We hebben zijn emailadres nog, dus we kunnen gewoon mailen. Dit is gelijk een reden om te inventariseren wat iedereen al gedaan heeft. Door dit aan elkaar te presenteren weet iedereen weer hoe ver we zijn, en kunnen ze

elkaar helpen door tips te geven, en kritische vragen te stellen. Dan kan er ook een mail naar de koning.

5.5 Episode 4

De koning heeft alweer teruggemaid! Hij is heel blij met alle hulp, maar heeft nog wel wat specifieke vragen. Want wat zijn verkeersborden eigenlijk? En gaat het in Nederland echt zo goed met het verkeer, of gaat er hier ook wel eens wat mis? En wat wordt daar dan aan gedaan? Een korte discussie in de klas moet duidelijk maken wat de koning eigenlijk wil weten. Is daar al een groep mee bezig, of moet daar nog naar gekeken worden? En gaat er in Nederland eigenlijk wel eens wat mis? Hopelijk gaan de kinderen nadenken over de verschillende ingrepen die de overheid doet om ongelukken tegen te gaan. Er zijn reclames op tv om te vertellen dat je je gordel om moet doen, of met verlichting moet fietsen. En wat als je dat nou niet doet? Krijg je een boete? Kun je ook de gevangenis in?

5.6 Episode 5

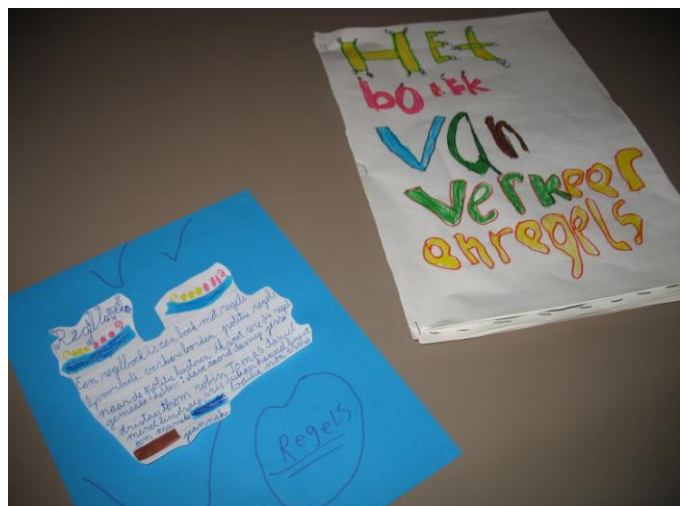
Het verkeersregelboek is af, alle groepen hebben hard gewerkt en het staat bol met regels, verkeersborden en hoe je ervoor kunt zorgen dat mensen zich aan de regels houden. Als we dat op gaan sturen naar Transnistrië is dat wel heel duur. Er moeten dan heel veel postzegels op. En misschien komt het wel helemaal niet aan, want het postbedrijf is daar niet zo te vertrouwen. Hoe kunnen we het dan naar de koning sturen? Misschien weet iemand dat je dingen ook in kunt scannen, en dan via de mail op kunt sturen. Die werkt in ieder geval wel.

Dan zitten we wel met zo'n mooi boek, en de anderen tekeningen die we gemaakt hebben over dit verhaal. Wat zullen we daarmee doen? Gooien we het weg, of kunnen we het nog aan anderen laten zien? Misschien komen de kinderen op het idee om het dan tentoon te stellen. De kinderen van de andere groepen, en ouders en juffen en meesters, kunnen dan zien wat we gedaan hebben. Er moeten dan eigenlijk wel kaartjes bij waarop staat wat alles is, anders is dat niet duidelijk. Daar kan dus aan gewerkt worden.

5.7 Afsluiting

De tentoonstelling wordt ingericht, andere kinderen en mensen komen kijken. Niet alleen koning Jokmok in Transnistrië weet nu waarom verkeersregels belangrijk zijn en dat hij ze moet hebben in zijn land, ook de kinderen weten er nu veel meer vanaf. En iedereen die naar de tentoonstelling komt natuurlijk ook!

In het volgende schema staan alle episodes met sleutelvragen, activiteiten, organisatie, middelen en aandachtspunten overzichtelijk vermeld.



Het uiteindelijke boek van verkeer en regels.

Chaos in Transnistrië					
<i>Verhaallijn</i>	<i>Sleutelvragen</i>	<i>Activiteiten</i>	<i>Organisatie</i>	<i>Middelen</i>	<i>Aandachtspunten</i>
Introductie: Ik heb op tv iets gezien over de jonge koning van Transnistrië. Hij had alle regels in het land afgeschaft en nu was het chaos.	Hoe zou het er nu in Transnistrië uitzien? Hoe zou de koning eruit zien? Welke regels zou hij hebben afgeschaft?	Kringgesprek over Transnistrië. Tekeningen, strips en verhalen maken over de chaos in Transnistrië. Tekenen van de koning. Gemaakte spullen ophangen in de klas.	Hele klas Tweetallen	Papier, (kleur)potloden en stiften.	Zoveel mogelijk kinderen iets laten zeggen.
Episode 1: Er ligt een email adres in de klas, zou het van de koning zijn?	Verdient de koning nog een kans? Waarom? Hoe kunnen wij helpen? Met welke regels kunnen we helpen?	Kringgesprek over hulp geven. Inventariseren van ideeën. Groepen vormen. Mail sturen naar koning.	Hele klas Groepswork	Computer.	Proberen klein beetje te sturen naar verkeersregels. Zorgen voor heterogene groepen.
Episode 2: Er is antwoord van de koning! Het mailteam leest voor: de koning wil graag hulp hebben, hij heeft moeite verkeersregels te bedenken.	Wat voor verkeersregels zijn er allemaal? Hoe weet je hoe je je moet gedragen in het verkeer? Hoe kunnen we de koning hierover vertellen?	Korte inventarisatie verschillende verkeersonderdelen. Bepalen hoe elke groep informatie kan vinden en verwerken.	Groepswork	Computer, boeken, verkeersworkboek.	
Episode 3: We mailen de koning terug en we vertellen wat we allemaal gedaan hebben.	Wat vertellen we de koning in onze mail? Welke regels hebben we al? Missen we nog iets?	Tussentijdse presentatie van de verschillende groepen. Mail opstellen en sturen naar de koning.	Hele klas Groepswork	Computer.	Zorgen dat niet alleen de praatgrage kinderen presenteren.

Episode 4: Nog een mail van de koning! Hij is heel blij met alle hulp maar heeft nog een aantal vragen. Wat zijn verkeersborden? En hebben we in Nederland geen problemen met het verkeer?	Wat vraagt de koning aan ons? Wat gaat er in Nederland wel eens mis? Wat wordt daar aan gedaan? Wie gaat waaraan werken?	In groepen verder met regelboek, verkeersborden en andere onderwerpen.	Groepswerk		
Episode 5: Het hele boek opsturen naar Transnistrië is erg duur, maar de juf kan het inscannen en zo naar de koning sturen. Koning Jokmok is heel blij met de hulp van de klas, de situatie is al een stuk beter in het land!	Wat zullen we doen met alles wat gemaakt is?	Scannen en mailen materialen. Vorbereiden tentoonstelling.	Groepswerk	Computer, scanner, papier.	Zorgen dat iedereen wat kan doen met de voorbereidingen voor de tentoonstelling.
Afsluiting van het thema: We stellen alles wat we gemaakt hebben tentoon in de school. We schrijven erbij wat alles betekent.					

In het verhalend ontwerp, zoals beschreven, kunnen verschillende verkeersonderwerpen behandeld worden. Het is deels afhankelijk van de ideeën waar de leerlingen mee komen. Wat er in ieder geval behandeld wordt is het belang van regels in het verkeer, de verkeersborden en tekens (welke zijn er, en wat betekenen ze) en verkeersregels waar je je aan moet houden als fietser (en misschien ook als autobestuurder). Daarnaast wordt er ook gekeken naar wat er gebeurt als je je niet aan die regels houdt, en misschien nog andere problemen die voorkomen in het verkeer.

Naast deze verkeersonderdelen wordt er ook gewerkt aan taal. Er worden mails opgesteld en getypt, regels worden opgeschreven en begeleidende teksten worden opgesteld. Kinderen kunnen hun creativiteit kwijt in o.a. het tekenen van verschillende verkeerssituaties en verkeersborden. Ook leren kinderen in groepen te werken, taken te verdelen, presentaties te geven en een tentoonstelling in te richten.

6. Na het ontwerp

Direct na afloop van het verhalend ontwerp hebben de 21 leerlingen weer een enquête gehad om in te vullen. Deze enquête had weer vier vragen waarvan drie hetzelfde als de eerste keer. Er werd weer gevraagd om een cijfer te geven voor het vak verkeer. Ook wilde ik weer weten wat ze leuk vinden aan het vak, en wat niet. En ik wilde graag weten wat ze nu vonden dat ze geleerd hadden. Daarnaast was ik benieuwd hoe bewust ze waren van het belang van verkeersregels.

Bij de eerste vraag werd wederom om een cijfer gevraagd. De cijfers varieerden van de 5 tot de 10, het gemiddelde kwam op de 8.1 uit. Dit betekent dat de leerlingen het vak gemiddeld altijd leuk vonden.

De tweede vraag ging over aspecten van het vak verkeer die leuk gevonden werden.

'Topscores' hierbij waren: het verhaal (7 keer), dat je dingen leert (5 keer), het werken in groepjes (3 keer), het tekenen (3 keer) en het presenteren (2 keer). Eén leerling wist geen dingen te noemen die hij leuk vond aan het vak verkeer.

Ook werd er gevraagd naar aspecten van het vak verkeer die niet leuk gevonden werden.

Hier werd het vaakst genoemd: schrijven (3 keer), geruzie of baas spelen in het groepje (3 keer) en werken (2 keer). Eén leerling merkte op dat het vak verkeer saai was. Negen leerlingen wisten geen niet-leuke punten te noemen of noemden dingen van het vak verkeer volgens de methode, zoals ze dat voor het verhalend ontwerp kregen.

Bij de derde vraag moesten de leerlingen vertellen of ze verkeersregels wel of niet belangrijk vonden, en waarom. Twee leerlingen vulden in dat ze verkeersregels niet belangrijk vonden, de rest vond ze wel belangrijk. Redenen die genoemd werden, waren: anders botst iedereen tegen elkaar op/gebeuren er ongelukken (9 keer), anders loopt het verkeer in de soep (6 keer), het is gevaarlijk als je de regels niet kent (3 keer).

Tenslotte was ik benieuwd wat de leerlingen nu antwoordden op de vraag wat ze geleerd hadden. Zeven leerlingen maakten zich hier makkelijk vanaf door 'alles/heel veel' te antwoorden. Verder werd er o.a. genoemd: hoe de verkeersborden werken/welke er zijn (3 keer), dat verkeersregels belangrijk zijn (2 keer) en dat je in het verkeer goed moet opletten (2 keer). Een paar leerlingen had niets geleerd of meende eerder al heel veel te weten.

De leerlingen beoordelen het vak verkeer ruim een punt hoger, sommigen zijn alleen maar lovend en zijn zich bewust van het belang van verkeersregels. Maar er zijn ook een aantal kinderen die minder positief zijn.

7. Schaduwgroep

Met de twee enquêtes die ik in de groep had afgenomen, had ik een hoop informatie gekregen. Maar dit was allemaal binnen dezelfde groep en school. Misschien beoordeelden leerlingen van een andere groep het vak verkeer wel heel anders. Ik was benieuwd of zij hele andere punten zouden noemen bij wat ze leuk en niet leuk vonden en wat hun gemiddelde cijfer zou zijn. Daarom nam ik ook een enquête af in een schaduwgroep: groep 5 van de Johan Friso school in Wageningen. Zij werken daar met de verkeerskrant van Veilig Verkeer Nederland: Op voeten en fietsen.

De 26 leerlingen van deze groep 5 kregen dezelfde enquête die ik in Renkum aan het eind van het verhalend ontwerp had afgenomen.

Het gemiddelde cijfer wat gegeven werd bij de eerste vraag was een 7.4, de cijfers varieerden van de 1 tot de 10. Dit betekent dat ze het vak verkeer gemiddeld genomen vaak leuk vinden.

Er werden bij de tweede vraag een hoop punten genoemd die de leerlingen leuk vonden aan het vak verkeer. De antwoorden die het vaakst voor kwamen zijn de volgende: de vragen (9 keer), leuke/goede uitleg van de juf (9 keer), dat je veel/iets leert (6 keer) en het zetten van kruisjes (blijkbaar iets wat bij opdrachten gedaan moet worden) (4 keer). Twee leerlingen wisten geen leuke dingen te verzinnen.

Er kwamen ook een aantal antwoorden op de vraag wat niet leuk is aan verkeer, maar niemand noemde hier hetzelfde. Vijftien kinderen wisten hier niets in te vullen.

De derde vraag ging over de mate van belangrijkheid van verkeersregels, en waarom leerlingen denken dat deze wel of niet belangrijk zijn. Alle kinderen vinden de verkeersregels belangrijk, de redenen hiervoor variëren maar de vaakst genoemde is: anders komen er ongelukken/word je over gereden (15 keer). Vijf kinderen vonden de regels belangrijk omdat je dan weet hoe het moet en 3 kinderen vonden het gevaarlijk als je je niet aan de regels houdt.

Bij vraag vier vulden de kinderen in wat ze nog wisten wat ze geleerd hadden met verkeersles in deze groep. De meest genoemde antwoorden waren: hand uitsteken (8 keer), wie voorrang heeft (4 keer), regels (2 keer), wanneer je je licht aan moet doen (2 keer). Ook waren er een paar die vonden niks geleerd te hebben, of juist heel veel, of ze wisten het niet.

De schaduwgroep is over het algemeen positief over de verkeersmethode. Dit komt door de opzet van de methode (vragen en het zetten van kruisjes) en de manier waarop de juf uitleg geeft. Alle kinderen weten te vertellen waarom verkeersregels belangrijk zijn, alhoewel ze zich niet allemaal verplaatsen in het belang voor de samenleving. Ze weten vooral praktische punten te noemen bij de laatste vraag.

Evaluatie en Conclusie

Aan het begin van dit onderzoek over verhalend ontwerpen en het basisschoolvak verkeer stelde ik mijzelf de volgende vraag:

Op welke wijze kan verhalend ontwerpen het vak verkeer weer op de kaart zetten en leerlingen motiveren om zich in dit onderwerp te verdiepen?

Om tot een beantwoording van die vraag te komen, stelde ik ook enkele deelvragen. Die deelvragen zijn bijna allemaal in het verslag al beantwoord, maar ik zal ze hier één voor één nogmaals kort beantwoorden.

Hoe beoordelen leerkrachten de verkeersmethode?

De leerkrachten vinden dat de verkeersmethode te kort schiet. Het bevat geen aansprekende foto's, geeft weinig gelegenheid om lessen in de praktijk te geven en biedt weinig tot geen mogelijkheden tot differentiatie. Daarbij hebben leerkrachten altijd tijd te kort en laten daarom makkelijk een vak vallen waarvan ze het belang minder groot achten dan andere vakken zoals rekenen en taal. Ook wordt het omgaan met het verkeer gezien als iets wat ouders hun kinderen ook kunnen leren.

Hoe beoordelen leerlingen de verkeersmethode?

Gemiddeld vinden de leerlingen het vak verkeer zoals ze dat krijgen met de methode 'Klaar?... Over!' soms leuk en soms niet. Ze geven het vak het cijfer 7. Een lange uitleg wordt niet gewaardeerd, net zoals het 'leren' van bekende onderdelen. Wat er wel leuk gevonden wordt is zelfstandig aan het werk gaan, zelf weten wat je leert en geen al verworven kennis herhalen.

Wat zijn de (on)mogelijkheden van verhalend ontwerpen?

Hier is in het theoriedeel al een schema over vertoond met de mogelijkheden en de onmogelijkheden. Deze onmogelijkheden bevatten ook punten waar goed over nagedacht moet worden alvorens er met verhalend ontwerpen gewerkt wordt. Het beeld wat ik uit mijn praktijkonderzoek kreeg, voegt hier nog wat aan toe. Ik zal daarom de lijst met plus- en minpunten uit de theorie aanvullen met wat ik in de praktijk ondervonden heb.

Verhalend ontwerpen bevat veel mogelijkheden:

- + het heeft betekenis voor kinderen,
- + het geeft de mogelijkheid meerdere vakken te combineren en zet zo alles in een context,
- + kinderen raken betrokken en gemotiveerd,
- + het geeft de mogelijkheid om ouders te betrekken bij het werk wat hun kinderen hebben gedaan,
- + bij een verhalend ontwerp weten kinderen waarmee ze bezig zijn en waarvoor ze het doen,
- + ze genereren zelf vragen waar ze antwoorden op willen vinden en voelen zich onmisbaar als blijkt dat wat zij uitgevonden hebben een belangrijke schakel in het verhaal is,
- + er is ruimte voor differentiatie, elke leerling kan op zijn eigen niveau aan het werk en zo kan iedereen succeservaringen op doen,
- + kinderen bouwen aan hun zelfvertrouwen,
- + er is ruimte voor verantwoordelijkheid, kinderen krijgen zelf vat op wat ze aan het doen zijn en leren anderen op hun werk en gedrag aan te spreken,

- + kinderen leren kritisch naar hun eigen vorderingen en die van anderen te kijken en hierop te evalueren,
- + kinderen leren samen te werken en met elkaar te communiceren.

Maar er zijn ook (on)mogelijkheden of eigenlijk punten waar goed over nagedacht moet worden binnen het verhalend ontwerpen:

- niet alle kennis is geschikt om met een verhalend ontwerp te introduceren, sommige kennis wordt efficiënter opgedaan in een 'apart' vak,
- kern- en tussendoelen kunnen niet altijd gegarandeerd behaald worden met een verhalend ontwerp, voor die vakken is dit dan dus niet de enige vorm waarin kennis opgedaan moet worden,
- een verhalend ontwerp moet bijzonder blijven om de gemotiveerdheid van kinderen te blijven houden, daarom is het verstandig ook te werken met andere methodes,
- leerkrachten kunnen niet zomaar werken met een verhalend ontwerp, ze moeten zich verdiepen in de didactiek (het belang van sleutelvragen, manieren om kinderen te stimuleren, het opzetten van een goed verhalend ontwerp) om er uit te kunnen halen wat er in zit,
- er is een goede tijdsplanning nodig en flexibiliteit in het lesrooster,
- een goede voorbereiding kost tijd,
- er moet ruimte in de klas zijn om een wandfries te maken,
- leerkrachten moeten met overtuiging werken, er moet vertrouwen zijn in de eigen competenties,
- ouders moeten op de hoogte gesteld worden van deze manier van les geven, ze moeten de school vertrouwen geven in het gebruik en nut van verhalend ontwerpen.

Hoe verwerk ik de te leren kennis in een verhalend ontwerp?

Voor het vak verkeer zijn er, net zoals bij andere schoolvakken, kerndoelen opgesteld, er zijn ook tussendoelen geformuleerd. Deze moeten in het betreffende leerjaar behaald worden. Bij het opzetten van een verhalend ontwerp zouden deze doelen verwerkt moeten worden, de te leren kennis moet dan in het verhalend ontwerp aan bod komen.

Bij de voorbereiding van het verhalend ontwerp moet er goed gekeken worden naar deze doelen. Het verhaal zelf bepaald al heel erg welke doelen naar voren komen. In het voorbeeld van Transnistrië ligt het accent op het belang van verkeersregels en minder op specifieke verkeersregels zelf, zoals die aangegeven worden in de kern- en tussendoelen. Je kunt door middel van je episodes het verhaal zo sturen dat bepaalde kennis aan bod gaat komen. Zo vroeg de koning van Transnistrië in een mail naar verkeersregels in Nederland, naar verkeersborden, en later ook naar mogelijke problemen in Nederland ondanks dat er regels zijn. Als leerkracht stuur je dan in het verhalend ontwerp en zorg je er voor dat leerlingen ook met die onderdelen aan de slag gaan. De leerlingen ervaren dit niet als sturing van de leerkracht, ze willen immers de vragen van de koning beantwoorden en daarom zijn ze bezig kennis te vergaren. Zo zijn ze uiteindelijk wel bezig met de gewenste tussendoelen.

Het kan gebeuren dat ondanks de wendingen die de leerkracht in een episode aanbiedt, en de sturing via sleutelvragen, de vergaarde kennis van de leerlingen toch niet helemaal voldoen aan de tussendoelen die zijn opgesteld. De vraag is dan of dit echt een groot probleem is. Zoals bij de vorige deelvraag genoemd is, is het niet aan te raden het hele jaar door non-stop met verhalend ontwerpen te werken. Dit komt de motivatie en enthousiasme niet ten goede. Kennis die met een verhalend ontwerp niet is bereikt, kan dan dus op een andere manier, met een methode bijvoorbeeld, wel bereikt worden. Hier is een flexibele instelling dus wel voor nodig. Omdat sommige vakken in het basisonderwijs belangrijker worden geacht dan andere (rekenen, spelling en taal boven zaakvakken en creativiteit), kan er gekozen worden om de 'belangrijke' vakken met methodes aan te bieden, zodat de

kerndoelen gegarandeert gehaald worden, en de overige vakken met behulp van een verhalend ontwerp. Sterker echter is om een verhalend ontwerp een toevoeging te laten zijn op wat er, met bijvoorbeeld rekenen, in de methode behandeld wordt. Door een praktische toepassing gaat de stof leven, zien de leerlingen het belang van deze kennis in, en worden ze misschien wel geïnspireerd om zelfstandig de volgende stap te maken, eentje die misschien nog niet tot de tussendoelen behoort. Dit kan prima in combinatie met een zaakvak.

Daarbij leren kinderen tijdens een verhalend ontwerp natuurlijk veel meer dan wat er vanuit de overheid aan kerndoelen voor een vak is opgesteld. Kinderen leren verantwoordelijkheid te nemen, ze leren in een groep te werken, te communiceren, te presenteren, zelf na te denken, te onderzoeken, informatie op te zoeken en te verwerken, ze leren dat ze een functie hebben, dat ze belangrijk zijn in een proces, en ze bouwen zelfvertrouwen op.

Hoe voer ik het ontwerp uit?

Door middel van een schema wordt de structuur van een verhalend ontwerp duidelijk. De leerkracht heeft op die manier voor zichzelf duidelijk op wat voor manier de introductie gedaan wordt, welke episodes en dus wendingen er gepland staan en op wat voor manier het ontwerp beeindigd wordt. Welke activiteiten er precies ondernomen worden staan wat minder vast. Er moet ruimte zijn voor de eigen inbreng van leerlingen, maar de leerkracht kan al wel bepaalde onderdelen hierin voorbereiden. Wanneer de leerlingen bijvoorbeeld de hoofdpersoon uit het verhaal willen uitbeelden, zorgt de leerkracht voor voldoende materiaal om dit te doen. En wanneer de leerlingen een bepaalde vraag willen beantwoorden, zorgt de leerkracht ervoor dat er boeken zijn, en ruimte bij computers om via Internet informatie te zoeken.

Met een goede voorbereiding begin je 'gewoon', en wacht je af hoe het in de groep valt. Mocht het verhaal totaal niet aansluiten op de beleavingswereld van de kinderen, dan heeft het ook geen zin om verder te gaan. Maar als de kinderen er wel wat in zien, zul je dat gelijk merken aan de reacties. Je stimuleert leerlingen met het stellen van de juiste sleutelvragen en zorgt ervoor dat ze hun vragen kwijt kunnen, dat discussies gestimuleerd worden en dat iedereen gemotiveerd aan de slag kan. Als je als leerkracht een duidelijke structuur aanbiedt, die versterkt wordt door een wandfries, de mogelijkheden om naar kennis te graven geeft, leerlingen stimuleert in hun proces en voldoende mogelijkheid geeft om op dit proces te evalueren, dan zorgt de inbreng van de leerlingen voor de rest.

Belangrijk is een goede afsluiting, een expert in de klas bijvoorbeeld, de mogelijkheid tot een tentoonstelling. Die dingen kan een leerkracht regelen, of misschien wel de leerlingen helpen om dat te gaan regelen. Met voldoende kennis over het verhalend ontwerpen en vertrouwen in de eigen competenties, moet een leerkracht de sprong 'gewoon' nemen en het ontwerp uitvoeren in zijn klas.

Wat is het belang van verkeer als vak?

In de wereld waarin wij leven, is verkeer overal. Kinderen krijgen al vroeg te maken met verkeer. Waar ze wel en niet mogen lopen bijvoorbeeld, en later fietsen. Ze leren dat ze goed moeten kijken met oversteken. Als ze naar school lopen of fietsen volgen kinderen een bepaalde route. Die kan over een gevaarlijke weg gaan met stoplichten, over een zebrapad, of over kleine weggetjes waar auto's misschien wel eens hard voorbij scheuren. Een kleine fout kan al fataal zijn, daarom moeten kinderen weten hoe ze zich moeten gedragen in het verkeer. Dit leren ze van hun ouders, wanneer ze bijvoorbeeld mee gaan met boodschappen doen (hoe werkt een zebrapad, bij rood licht moet je stoppen, steek nu je hand uit), maar er zijn ook regels die ouders niet aan hun kinderen leren. Omdat ze daar niet aan denken bijvoorbeeld, het kan voor jezelf vanzelfsprekend zijn. Of omdat ouders erg druk zijn, en niet zoveel met de kinderen fietsend op straat zijn, ze doen alles met de auto. Die kinderen weten dan niet wanneer ze voorrang hebben, en wanneer niet, wat dat verkeersbord

betekend, en hoe je aan moet geven dat je naar links wilt. Als ze dat thuis niet leren, waar dan wel? Ze kunnen deze dingen beter dubbel te horen krijgen, dan dat ze straks onder een auto liggen, of tien meter verderop in de berm. Kinderen besteden zoveel uren op school, dan is dat toch een geschikte plek om ze die extra kennis te geven?

Hoe waarderen leerlingen het ontwerp?

Gemiddeld genomen beoordeelden de leerlingen het vak verkeer met een verhalend ontwerp met een 8,1. Genoemde minpunten bij het volgen van de methode (lange uitleg, dingen leren die je al kent) werden niet meer aangehaald bij het verhalend ontwerp. Daarbij werd het werken in groepjes en het presenteren genoemd als zijnde leuke punten. Buiten de enquête om was veel enthousiasme en motivatie zichtbaar. Leerlingen waren betrokken bij zowel hun eigen werk als dat van hun klasgenoten.

Hoe zorg ik ervoor dat een herhaling van deze manier van verkeersles haalbaar is?

Een leerkracht die onervaren is op het gebied van verhalend ontwerpen maar die dit toch graag zou willen toepassen, zou eigenlijk een stoomcursus verhalend ontwerpen moeten krijgen. Belangrijke punten hierin zijn dan: het opzetten van een verhalend ontwerp met schema, het belang van sleutelvragen, de manier van het stimuleren en motiveren van leerlingen en het maken van een tijdsplanning.

Het lezen van het theoriedeel van dit verslag zou hier geschikt voor zijn. Ook kan er een presentatie gehouden worden waarin vooral deze punten naar boven komen. Deze presentatie kan dan aan het hele team gegeven worden, zodat ook zij weten wat verhalend ontwerpen inhoudt, en hoe zij dat eventueel zouden kunnen gebruiken. Als hulp om een verhalend ontwerp op te zetten, kan de 'boekenlegger' die de Kunstmagneetschool in Almelo gebruikt, geraadpleegd worden. Deze is te vinden in de bijlagen.

Conclusie

Verhalend ontwerpen kan gebruikt worden om leerlingen te motiveren zich in het onderwerp verkeer te verdiepen. Op die manier wordt het vak weer op de kaart gezet; leerkrachten willen het geven en leerlingen willen het volgen.

Leerlingen worden gemotiveerd omdat ze inzien wat de betekenis van het vak verkeer voor ze is. Door het volgen van een methode met plaatjes en vragen hierover, is het iets wat ver van ze af staat en daardoor niet zo interessant. Een verhalend ontwerp zet het onderwerp in een context en laat zien hoe dicht het bij de leerling zelf staat. Verkeer is overal rondom aanwezig en wanneer de leerling dat beseft, krijgt het vak betekenis. Daarnaast is een verhalend ontwerp uitdagend, leerlingen worden gestimuleerd zelf na te denken over een onderwerp en vinden antwoorden op mogelijke problemen. Ze leren niet omdat de leerkracht een boekje voor ze legt waar in ze vragen moeten beantwoorden, ze leren omdat ze zelf aan meer kennis willen komen. Ze zijn gemotiveerd om zich in het onderwerp te verdiepen.

Door het vak verkeer aan te bieden als een verhalend ontwerp worden leerlingen gemotiveerd zelf op zoek te gaan naar het belang van verkeersregels, uit te zoeken hoe deze werken en te kijken naar hun eigen gedrag in het verkeer. Op die manier komt het vak verkeer weer op de kaart. Bestemming bereikt.

Discussie en Aanbevelingen

Tijdens dit afstudeeronderzoek zijn er punten boven komen drijven die discussie oproepen. In sommige gevallen leiden die discussiepunten tot een aanbeveling voor een mogelijk vervolgonderzoek.

Als eerste wil ik graag de zinvolheid van de door mij gebruikte enquêtes bediscussiëren. Om een beeld te krijgen van de waardering voor het vak verkeer voor en na het verhalend ontwerp heb ik twee keer een enquête in de groep afgenomen. Ik vroeg ze hierbij om een cijfer, omdat ik met dit cijfer in één oogopslag kon zien of het verhalend ontwerp hoger of lager gewaardeerd zou worden dan de methode. Het gebruiken van de becijfering 1 tot 10 was echter onbekend voor de leerlingen. Hierdoor is het de vraag hoe betrouwbaar hun uiteindelijk cijfers zijn. Ik heb hier wel rekening mee gehouden door de betekenis van de cijfers uit te leggen, zowel mondeling als schriftelijk, maar bij bestudering van de resultaten bleek dat een aantal leerlingen niet goed wist hoe zij met de cijfers om moest gaan. Het cijfer was dan tegenstrijdig aan de overige opmerkingen die op de enquête waren ingevuld, of een leerling waardeerde het vak extreem hoog of laag waar ik die indruk bij die leerling niet echt had. In sommige gevallen heb ik het cijfer uitgesloten bij de vorming van het gemiddelde, in andere gevallen heb ik het toch maar mee gerekend. Het is de vraag of je zomaar een cijfer uit kunt sluiten in een onderzoek. In een grote groep zal zo iets weinig invloed hebben, maar op een klas van 21 leerlingen heeft 1 afwijkend cijfer al wel invloed. Bij de bestudering van de tweede enquête, bleek dat niet alle leerlingen hadden begrepen dat het hier ging om het vak verkeer in de vorm van het verhalend ontwerp. Hierdoor zijn de resultaten niet helemaal bruikbaar. Er wordt regelmatig verwezen naar onderdelen van het vak verkeer zoals die in de methode voor kwamen. Bij de introductie van de enquête had beter uitgelegd moeten worden waar de vragen betrekking op hadden. Bovendien is het moeilijk voor kinderen om te bedenken wat ze leuke en minder leuke punten vonden, en als ze bij hun klasgenoot iets zien, vullen ze dat vaak ook zelf in. Het beeld wat je dan uiteindelijk krijgt kan vertekend zijn.

De derde enquête die ik gehouden heb was in een schaduwklas. Ik wilde de waardering voor het vak verkeer vergelijken met die van de groep waar in mijn verhalend ontwerp in had uitgevoerd. Deze schaduwklas gebruikte een andere methode dan mijn groep oorspronkelijk gebruikte. Het waarderingscijfer voor het vak verkeer is afhankelijk van de gebruikte methode, maar ook van de manier waarop de leerkracht het vak aanbiedt. Het uiteindelijke cijfer voor het vak verkeer wordt dus door veel verschillende onderdelen gevormd. Ik denk dat het daarom moeilijk is om conclusies te verbinden aan de gegeven cijfers op het vak verkeer van deze twee groepen.

Een punt wat naar voren kwam in zowel de theorie als de praktijk, is wat een goede tijdsplanning is bij een verhalend ontwerp. Er worden verhalend ontwerpen uitgevoerd in een zeer korte periode, zoals in een dag of een week, maar ook in langere periodes zoals een maand of een half jaar. Voor beide opties, een korte of een lange periode, valt wat te zeggen.

Bij het uitvoeren van een verhalend ontwerp in een korte periode zorg je er voor dat leerlingen gemotiveerd blijven. Het verhaal is dan bijna constant aanwezig en er wordt veel aan gewerkt in korte tijd. Het wandfries zal in zo'n geval snel gevuld worden waardoor het voor leerlingen heel duidelijk is dat hun acties iets opleveren en al snel een oplossing bieden voor het in het verhaal gestelde probleem. Een negatief punt bij het werken met een verhalend ontwerp in een korte periode is dat er weinig tijd voor leerlingen is om na te denken. De ene episode volgt de andere snel op, hierdoor zijn er veel wendingen in korte tijd en hier moet de leerling telkens weer op in springen. Er is geen tot weinig tijd om

spontaan zelf informatie te vergaren in bijvoorbeeld de bibliotheek of bij de buurman. Ook heeft de leerling weinig tijd om het gestelde probleem echt in te laten werken; sommige goede ideeën komen niet meteen, maar pas na een tijdje. Er is ook weinig tijd om in de klas een lange discussie te houden waar hele zinvolle opmerkingen uit kunnen rollen.

Wanneer er met een verhalend ontwerp wordt gewerkt over een lange periode, is die tijd er wel. Er kunnen uitgebreide discussies in de klas gehouden worden; ideeën kunnen nader bekeken, hier en daar verandert, en vervolgens toegepast worden. Leerlingen krijgen de mogelijkheid om niet alleen in de klas na te denken, maar ook wanneer ze op de fiets zitten, thuis zijn of buiten spelen. Wanneer ze dan weer terug in de klas zijn, heeft het verhaal zich intussen niet al veel verder ontwikkelt en kan hun idee nog steeds zinvol en toepasbaar zijn. Wat bij het werken met een verhalend ontwerp in een korte periode een voordeel was, het constant aanwezig zijn van een verhaal, kan een nadeel zijn bij het werken in een lange periode. Het verhalend ontwerp duikt dan af en toe op, en zakt ook weer af en toe weg. Op school wordt er naast het verhalend ontwerp veel gewerkt aan andere lesactiviteiten en op die momenten blijft het verhaal even liggen. Belangrijk is dan om het verhaal wel levend te houden zodat leerlingen gemotiveerd blijven.

Ik denk dat het levend houden van een verhaal over een lange periode heel goed mogelijk is. Het is daarbij heel belangrijk om af en toe tijd in te ruimen om aan het verhaal te werken. Het verhaal blijft wel liggen op de momenten dat er niet mee gewerkt wordt, maar het is niet verdwenen. Het wandfries in de klas herinnert leerlingen aan de vorderingen die ze al gemaakt hebben. Misschien is er een ideeënbox aanwezig waarin opgedane ideeën liggen te wachten totdat ze in een kringmoment behandeld worden. Bovendien staan de hersenen nooit stil, leerlingen kunnen ook tijdens het maken van een rekensom in hun achterhoofd bezig zijn met het verhalend ontwerp, en misschien heeft die ene rekensom daar juist weer heel veel mee te maken! Een verhalend ontwerp staat niet perse los van al het andere wat op school gedaan wordt. Onderbrekingen in het werken aan een verhaal hoeven dan ook helemaal niet erg te zijn. Gebrek hebben aan tijd om ideeën te verwerken, zoals bij het werken in een korte periode het geval is, vind ik dan ook een veel groter minpunt. Volgens mij ben je dan meer met thematisch onderwijs bezig dan met een verhalend ontwerp. Het initiatief wordt bij de leerlingen weggenomen omdat zij er geen tijd voor krijgen, daardoor wordt het verhaal aangestuurd door de leerkracht en is het hele verhalend ontwerp uiteindelijk een product dat verzonnen en gestuurd is door de leerkracht. De leerlingen hebben dan alleen maar de gekregen opdrachten uitgevoerd zonder er zelf over nagedacht te hebben en zonder zelf enige inbreng geleverd te hebben.

Maar geldt hetzelfde voor een verhalend ontwerp in een kleuterklas? Misschien moeten zij juist wel elke dag met het verhaal bezig zijn, omdat het anders te ver weg ebt. Misschien helpt extra tijd geven om na te denken over het verhaal bij hen niet zoveel, levert dat dezelfde ideeën op die spontaan in een kringgesprek ook al genoemd zijn. In dat geval is het werken aan een verhalend ontwerp in een korte periode veel beter. Ik ben dan ook heel benieuwd of dat zo is. Een vervolgonderzoek zou gericht kunnen worden op de tijdsplanning van een verhalend ontwerp in de kleuterklassen in vergelijking met een in de midden- en bovenbouw. Hoeveel tijd zou er per dag aan een verhalend ontwerp besteed moeten worden? Wanneer zijn kleuters niet meer gemotiveerd? Raken ze de draad van het verhaal kwijt als er een periode van geen aandacht aan het verhaal overheen gaat? En zijn er nog meer aanpassingen die gedaan moeten worden wil een verhalend ontwerp geschikt zijn voor kleuters?

Een ander punt waar ik mee geconfronteerd werd bij het maken van dit verslag, is hoe toegankelijk het verhalend ontwerpen voor leken eigenlijk is. Toen ik voor het eerst van het concept hoorde, had ik een heel ander beeld bij het verhalend ontwerpen dan wat ik nu heb. Verhalend ontwerpen was voor mij toen het gebruiken van een verhaal om bepaalde kennis te verspreiden. Inmiddels heb ik heel wat tijd gestopt in het bestuderen van het verhalend

ontwerpen en heb ik tevens veel praktijkervaring opgedaan. Nu weet ik dat er veel meer bij komt kijken. Dat het juist gaat om de didactiek die er achter ligt; het stellen van sleutelvragen, het stimuleren om leerlingen zelf vragen te laten genereren, het belang van het proces en alle kwaliteiten die daarbij tot ontwikkeling komen en het belang van evaluatie en reflectie hierop. Wanneer studenten, leerkrachten of ouders een eerste glimp opvangen van het verhalend ontwerpen, gaan die punten hen in eerste instantie voorbij. Misschien dat er daardoor de eerder genoemde definitievervuiling ontstaat en mogelijk onbegrip vanuit ouders. De nadruk wordt gelegd op het maken van een mooi verhaal, op het kwijt kunnen van bepaalde activiteiten en op het verzinnen van een bevredigend slot. Ik lees bij de opzet van die verhalende ontwerpen niets over de manier waarop er geprobeerd wordt kinderen aan te zetten tot nadenken. Hoe de leerkracht heeft bedacht om leerlingen te begeleiden in hun proces, en op welke momenten er geëvalueerd gaat worden. Als ik terug kijk naar mijn eigen praktijkervaring, is het inzicht in het belang van die punten ook bij mij pas veelal later ontstaan.

Ik denk dat het heel zinvol is om een vervolgonderzoek in te stellen naar die definitievervuiling. In eerste instantie om te onderzoeken in hoeverre er definitievervuiling is. Dit kan door leerkrachten te interviewen, hen te vragen wat hun idee is bij de term verhalend ontwerpen. Door pabo-studenten te vragen wat zij weten van verhalend ontwerpen. Door hogescholen te vragen hoe zij aandacht geven aan het verhalend ontwerpen, of zij er vakken in aanbieden, hoe die vakken er dan uit zien, welke literatuur bestudeerd wordt, welke opdrachten gegeven worden en wat hun gedachte is achter het aanbieden van dit onderwerp. Er kan gekeken worden in hoeverre er verschil is tussen het verhalend ontwerpen zoals het in Nederland uitgevoerd wordt en hoe het in andere landen bestaat. In tweede instantie kan er dan gekeken worden hoe deze definitievervuiling tegen gegaan kan worden. Of er een manier is om op een korte, krachtige en eenduidende manier de term verhalend ontwerpen uit te leggen aan leerkrachten en studenten. Via welke manier dit bereikt zou kunnen worden en hoe er voor gezorgd kan worden dat 'leken' niet met een eenzijdig en onvolledig beeld over verhalend ontwerpen komen te zitten.

Een vervolgonderzoek wat hiermee overlapt maar op zichzelf staand mij ook heel zinvol lijkt, is het onderzoeken naar de manier waarop verhalend ontwerpen op hogescholen wordt aangeboden. Hoe veel verschil er binnen Nederland is van hogeschool tot hogeschool. Hoe breed of smal dit onderwerp wordt belicht. Welke literatuur bestudeerd wordt. Wat de onderwijsgedachte is achter de college's en de praktische opdrachten die studenten krijgen. De vraag is dan of er een consensus kan komen in de manier van aanbieden van het verhalend ontwerpen op hogescholen. Dit zou ook het ontstaan van definitievervuiling tegengaan.

Ook is het interessant om te gaan kijken hoe de communicatie over verhalend ontwerpen verloopt. Dit kan binnen het onderwijsteam bekeken worden, wanneer een leerkracht met verhalend ontwerpen werkt en de rest van de school niet. Er kan ook gekeken worden hoe de communicatie naar ouders verloopt. Zijn zij op de hoogte van de didactiek achter het verhalend ontwerpen? Of is het voor hen een leuke bezigheid voor hun kind op school, maar zetten zij vraagtekens bij de hoeveelheid die geleerd wordt?

Er zijn interessante vragen naar boven gekomen bij de totstandkoming van dit verslag die nog onbeantwoord zijn. Ik hoop dat er studenten zijn die de hier boven genoemde aanbevelingen nader willen onderzoeken.

Literatuuropgave

Boeken en artikelen

T. Boland e.a. – Hoe groter de verschillen, hoe rijker de kansen. Een pedagogische bijdrage aan het verhalend ontwerpen van onderwijs – 1999 stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

J. Greven, J. Letschert – De Storyline Approach, over thematisch onderwijs in de vorm van verhalen – 2005 stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

W. Harlen e.a. – Making progress in primary science – 2003 published by RoutledgeFalmer, New York

J. Letschert – Op verhaal komen, thematisch onderwijs waarbij verhalen in het middelpunt staan – 1995 uitgeverij Zwijsen B.V., Tilburg

I. Oosterheert – Leren over leren. Praktische leerpsychologie voor het basisonderwijs – 2007 1^e druk Wolters-Noordhoff bv Groningen/Houten

E. Vos e.a. – Verhalend ontwerpen, in praktijk en aan de tekentafel – 2003 2^e druk Wolters-Noordhoff bv Groningen/Houten

B. Watterson – Casper en Hobbes, het is een wonderlijke wereld – 2002, Big Balloon Publishers Dutch edition, Haarlem.

Persoonlijke communicaties

Jos Letschert, persoonlijke communicatie.

Paschal Vliegen, persoonlijke communicatie.

Internetsites

www.ceed.pdx.edu - Website van Portland State University.

www.domstad.nl - Website van de Hogeschool Domstad, katholieke lerarenopleiding.

www.edith.nl - Website van de Hogeschool Edith Stein, onderwijscentrum Twente.

www.educatief-ontwerpen.nl - Website van het Bureau voor Educatief Ontwerpen.

www.education.ea.argyll-bute.sch.uk - Website van Argyll and Bute council, een gemeente in Schotland, over Storyline development information.

www.flitsservice.nl - Website over verkeerszaken.

www.gw.utwente.nl - Website van Universiteit Twente, faculteit gedragswetenschappen.

www.kunstmagneetschool.nl - Website van de Kunstmagneetschool, openbare basisschool Almelo.

www.ontwerpatelier.nl – Ontwerpatelier waarin Pabo-studenten aan educatieve producties voor het basisonderwijs werken.

www.paboforum.nl - Internetforum voor pabo-studenten en leerkrachten.

pvetoolkit.kpvv.nl – Website van het Kennisplatform Verkeer en Vervoer.

www.storyline.org - Website van The Storyline Design Office.

www.storyline-scotland.com - Website van Storyline Scotland.

tule.slo.nl – Nationaal Expertisecentrum SLO, kerndoelen en uitwerkingen

www.verkeerenwaterstaat.nl - Kerncijfers verkeersveiligheid van het ministerie van Verkeer en Waterstaat.

www.verkeerseducatieloket.nl - Website van het Verkeerseducatieloket in Gelderland.

en.wikipedia.org – Internetencyclopedie, informatie over Storyline method.

nl.wikipedia.org – Internetencyclopedie over Transnistrië.

Bijlagen

Verkeersenquête 1

Vragen

- 1 Geef een cijfer voor het vak verkeer.
8-10 = Ik kijk er naar uit, ik vind het heel leuk en heb er altijd zin in.
6-8 = Het is wel okee, maar het kan beter. Soms vind ik het leuk en soms niet.
4-6 = Ik vind het meestal niet zo leuk.
1-4 = Ik vind het vak helemaal niet leuk.

- 2 Hoeveel heb je van het vak verkeer geleerd?
A – Niets, ik wist alles al.
B – Een beetje, sommige dingen wist ik al maar andere dingen waren nieuw.
C – Veel, alles was nieuw voor me.

- 3 Noem twee dingen die je leuk vindt aan verkeer.
1=
2=

Noem twee dingen die je niet leuk vindt aan verkeer.
1=
2=

- 4 Wat heb je van verkeersles geleerd in groep 5?

Resultaten

Vraag 1:

De cijfers varieerden van de 3 tot de 10, het gemiddelde kwam op de 7 uit. Hierbij zijn twee cijfers niet meegeteld omdat ik ernstige twijfels heb bij de mate van serieusheid bij het invullen van deze vraag.

Vraag 2:

De uitkomst was als volgt:

A – 5 keer

B – 14 keer

C – 2 keer

Vraag 3:

Deze vraag ging over de leuke en en niet leuke aspecten van het vak verkeer. Is een antwoord meerdere malen genoemd, dan staat erachter hoe vaak dit genoemd is.

De leerlingen noemden de volgende dingen als zijnde leuk aan het vak verkeer:

- de uitleg (op het bord) (5x)
- het werkboek (9x)
- het leren van verkeersborden (7x)
- dat je dingen leert (die je nog niet weet) (3x)
- fietsles
- het rechts gaat voor
- dat er plakken en knippen in voorkomt
- met kleurtjes tekenen
- als je het op mag voeren/ voor doen (2x)
- dat het lekker lang duurt en je sneller naar huis kan (toelichting: verkeer wordt als laatste vak op de woensdag gegeven)

De leerlingen noemde de volgende dingen als zijnde niet leuk aan het vak verkeer:

- (lengte van) de uitleg (13x)
- dingen leren die je al kent (4x)
- meedoen in het boek
- opschrijven
- het is saai
- extra bladeren maken
- tekenen tijdens de les

Vraag 4:

Bij deze vraag moesten de leerlingen aangeven wat ze van het vak geleerd hebben tot nu toe, hier kwamen de volgende antwoorden uit:

- dat ik meer ga fietsen
- betekenis van de borden (11x)
- kruispunt
- dat je op straat moet uitkijken (9x)
- dat je je hand moet uitsteken
- dat je van rechts voorrang hebt
- dat je bij het oversteken links, rechts, links kijkt

Verkeersenquête 2 eigen groep

Op 16 januari 2009 hebben de leerlingen van groep 5 een tweede enquête over het vak verkeer ingevuld, twee dagen na afloop van het verhaal Transnistrië. De vragen 1, 3 en 4 van de eerste enquête kwamen weer terug in deze enquête, nu als vraag 1, 2 en 4. Vraag 3 was een nieuwe: 'Maak af: Ik vind verkeersregels wel/niet belangrijk omdat: ...'.

Resultaten

Vraag 1:

De cijfers varieerden van de 5 tot de 10, het gemiddelde kwam op de 8.1 uit. Hierbij zijn twee cijfers niet meegeteld omdat ik ernstige twijfels heb bij de mate van serieusheid bij het invullen van deze vraag.

Vraag 2:

Deze vraag ging over de leuke en en niet leuke aspecten van het vak verkeer. Is een antwoord meerdere malen genoemd, dan staat erachter hoe vaak dit genoemd is.

De leerlingen noemden de volgende dingen als zijnde leuk aan het vak verkeer:

- dat je dingen leert (5x)
- dat je in groepjes werkt (3x)
- het verhaal (7x)
- presenteren (2x)
- e-mailen
- het doen van veel verschillende dingen
- tekenen (3x)
- schrijven
- het geven van taken
- regelboek maken
- plattegrond maken
- Eén leerling wist geen leuke dingen te noemen.

De leerlingen noemde de volgende dingen als zijnde niet leuk aan het vak verkeer:

- veel lezen
- verkeersborden
- werken (2x)
- schrijven (3x)
- dat anderen de baas spelen/geruzie (3x)
- saai
- de moeilijke dingen
- opletten
- knippen en plakken
- Negen leerlingen wisten geen niet-leuke dingen te noemen of refereerden naar het vak verkeer zoals ze dat voor Transnistrië kregen.

Vraag 3:

De leerlingen moesten bij deze vraag te kennen geven wat het belang van verkeersregels voor hen was, 18 leerlingen kiezen 'wel'. De volgende toelichtingen zijn hierop gegeven:

- anders loopt het verkeer in de soep (6x)
- anders botst iedereen tegen elkaar/gebeuren er ongelukken (9x)
- het is gevaarlijk als je de regels niet kent (3x)

Twee leerlingen vulden 'nee' in en refereerden in hun toelichting naar hoe ze het vak ervaren hadden zoals het aan het begin van het schooljaar gegeven werd.

Vraag 4:

Bij deze vraag moesten de leerlingen aangeven wat ze van het vak geleerd hebben tot nu toe, hier kwamen de volgende antwoorden uit:

- wat je wel en niet moet doen in het verkeer
- dat je je aan de regels moet houden/ verkeersregels zijn belangrijk (2x)
- ik wist al heel veel
- alles/heel veel (7x)
- hoe de verkeersborden werken/welke er zijn (3x)
- dat je in het verkeer goed moet opletten (2x)
- dat je niet links mag rijden
- niets
- het geven van taken
- weet het niet

Verkeersenquête 2 schaduwgroep

Vraag 1:

De 26 cijfers varieerden van 1 tot 10. Het gemiddelde is een 7,4.

Vraag 2:

Punten die genoemd worden als leuk aan verkeer zijn:

- de vragen (9x)
- Leuke/goede uitleg van de juf (9x)
- Dat je veel/iets leert (6x)
- Kruisjes zetten (4x)
- Het is makkelijk (2x)
- Puzzels/raadsels (2x)
- de tekeningen (2x)
- 'weet je dat'
- De bespreking
- Het is een korte krant
- Dat je het soms alleen mag doen
- Dingen bij plaatjes schrijven
- 2 kinderen wisten geen leuke dingen in te vullen.

Punten die genoemd worden als niet leuk aan verkeer zijn:

- de voorkant
- niet leuk om altijd uit te moeten kijken
- alles
- het lezen
- dat we het soms samen doen
- kruisjes zetten
- ik vind de verkeersregels niet leuk
- leren
- de extra's
- de opdrachten
- het is makkelijk
- 15 kinderen wisten geen 'niet leuke' dingen in te vullen.

Vraag 3:

26 (alle) kinderen vinden verkeersregels wel belangrijk, de redenen hiervoor zijn:

- anders komen er ongelukken/wordt je over gereden (15x)
- je allemaal dingen leert/nu weet hoe het moet (5x)
- dat is gevaarlijk (3x)
- anders weet je niet waarvoor je moet stoppen
- je moet uitkijken

Vraag 4:

De kinderen noemen de volgende dingen die ze geleerd hebben in groep 5:

- hand uit steken (8x)
- wie voorrang heeft (4x)
- regels (2x)
- niks (2x)
- weet ik niet (2x)
- heel veel (2x)

- wanneer je licht aan (2x)
- goed uitkijken
- borden
- niet met 3 fietsers naast elkaar
- hoe je een fiets in elkaar zet

Richtlijnen verhalend ontwerp

STORYLINE (VERHALEND ONTWERP)



Vaste elementen

- Plot
 - Grondgedachte
 - Terrein waarop onderwijs zich gaat afspelen.
- Episodes
- Kick-off (pakkende opening)
- Hoofpersonen!
- Sleutelvragen
- Activiteiten
- Wandfries
- Experts
 - In de groep
 - Op bezoek bij..
- Woordbank
- Afsluiting (feestelijk)

Sturingselementen leerkracht

- Formuleren doel:
per project/ per episode/
per dag/per opdracht
 - Produkt (wat/welke kwaliteit wil je zien)
 - Proces [hoe wil je zien dat er (samen) gewerkt wordt].
- Plot
 - Episodes
 - Bijsturen van plot
- Sleutelvragen
- Geven van opdrachten/
formereren van groepen
 - Wie werkt aan wat
 - Wie werkt met wie
 - Wie werkt waar
- Evaluatie
per project/ per episode/
per dag/per opdracht
 - Produkt
 - Proces

Hupmiddelen

- De eigen methodes
- Tussendoelen en leerlijnen:
<http://tule.slo.nl/>