

Hoe lang is een slang?

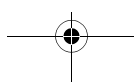
- over meetbare metamorfoses in kinderpoëzie en prentenboeken -

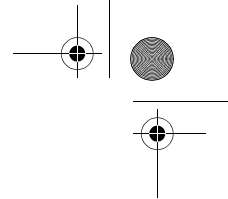
P. Mooren
Universiteit van Tilburg
SOM, Tilburg

1 inleiding

Jaren geleden liep ik eens met een vriend, zijn vrouw en hun dochttertje te wandelen. Al wandelend wees ik die ukkepek van amper drie jaar op wat er allemaal te zien viel, tot mijn vriend me zei dat ze nog niet kon zien waar ik het allemaal over had. Dat werd meteen anders, toen ik haar op de schouders nam. Zoiets gebeurt ook aan het eind van het verhaal 'Hele Grote Muis en Hele Kleine Muis' van Arnold Lobel (1984). In dat verhaal begroeten beide muizen elkaar als goede vrienden met 'Hallo, Hele Kleine Muis' en 'Hallo, Hele Grote Muis' en dat doen ze vervolgens bij alles en iedereen, maar dan wel steeds op ieders eigen hoogte. Onderweg zei Hele Grote Muis:

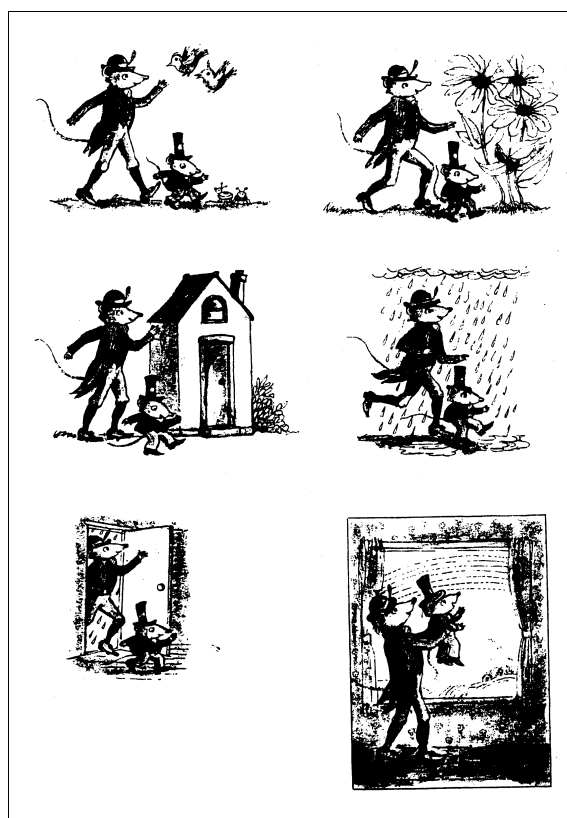
'Hallo vogels.'
En Hele Kleine Muis zei dan:
'Hallo torretjes.'
Soms kwamen ze langs een tuin.
En Hele Grote Muis zei:
'Hallo bloemen.'
Hele Kleine Muis zei:
'Hallo wortels.'
Ook kwamen ze vaak langs een huis.
Dan zei Hele Grote Muis:
'Hallo dak.'
Maar Hele Kleine Muis zei:
'Hallo kelder.'
Op een dag liepen ze in een regenbui.
Hele Grote Muis zei:
'Hallo druppels.'
En Hele Kleine Muis zei:
'Hallo plassen.'
Vlug renden ze naar binnen om weer droog te worden.
'Hallo plafond,'
zei Hele Grote Muis.





P. Mooren

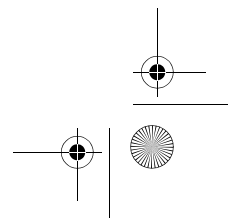
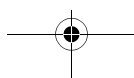
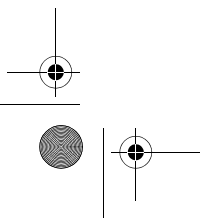
'Hallo vloer,'
zei Hele Kleine Muis.
Al gauw was de bui over.
De twee vrienden liepen naar het raam.
Hele Grote Muis tilde
Hele Kleine Muis op.
Zo kon Hele Kleine Muis goed zien.
Hallo regenboog.'

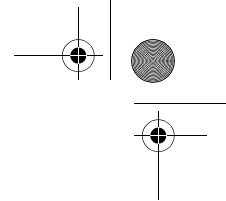


figuur 1

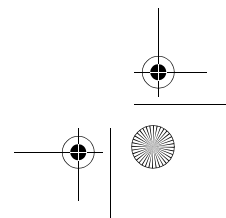
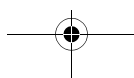
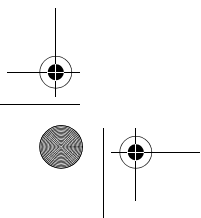
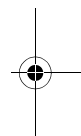
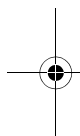
2 vormen van interactie

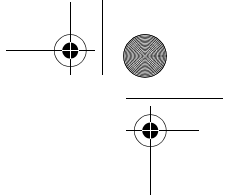
Beide voorbeelden (dat van me zelf en dat van de twee muizen) staan voor horizontale, verticale of simultane interactie, begrippen die J. Nelissen tijdens de Panama najaarsconferentie van 2001 'Interactie in het rekenwiskundeonderwijs' introduceerde. Hij liet toen zien dat de twee eerste vor-





men van interactie niet in elk stadium van ontwikkeling even succesvol zijn. Bij verticale interactie worden jonge kinderen te weinig op hun niveau en in hun taal aangesproken. En bij horizontale interactie blijven ze vaak in inefficiënte communicatie steken, omdat ze daar conceptueel nog onvoldoende voor zijn toegerust. Om uit die impasse te komen wees Nelissen (2002) op simultane interactie als gulden middenweg in zijn bijdrage 'Interactie: een vakpsychologische analyse'. Op die middenweg moeten horizontale en verticale interactie elkaar in zijn voorstel tijdens de les zien aan te vullen. Daarnaast moest ik bij dat begrip meteen denken aan simultaan schaken waarbij een grootmeester op vele borden tegelijk met zijn tegenstanders aan de slag gaat en elke zet serieus moet nemen. Elke vergelijking loopt wel ergens mank en dus ook deze vergelijking, maar wie ooit aan zo'n wedstrijd heeft meegedaan weet dat, hoezeer de strijd ook individueel wordt uitgespeeld, de onderlinge betrokkenheid van de tegenspelers groot is, zoals blijkt uit het volgen van de wedstrijden tot en met de laatste tegenstanders van de grootmeester. Om al dat soort redenen lijkt het beeld van de simultane grootschaakmeester een interessante uitdaging voor wie in het onderwijs werk wil maken van het thema: 'Een Wereld van Verschillen - differentiatie in het reken-wiskundeonderwijs'. Ik wil dat hier doen door zoveel mogelijk na te gaan of kindergedichten en liedjes, verhalen en prentenboeken de mogelijkheden van docenten vergroten tot simultane interactie door in brede zin rekening te houden met de verschillen die er tussen kinderen bestaan. Waarbij gedacht kan worden aan het culturele kapitaal dat ze van thuis veelal in onderscheiden mate hebben meegekregen, hun verschil in intelligentie in het algemeen of in aanleg in het bijzonder, want kinderen met een wiskundeknobbel of kinderen met een absoluut gehoor of met groene vingers zullen meer of minder opbloeien in het onderwijs in rekenen-wiskunde. En naarmate die verschillen tussen de kinderen forser worden of zijn, zal het onderwijsaanbod daar ook rekening mee moeten houden. Dat komt er dan voor de kinderliteratuur in het algemeen en voor prentenboeken in het bijzonder op neer dat het tekstaanbod uitdagend moet zijn voor alle kinderen en dat er daarnaast ook uitdagende vormen van verwerking voor alle kinderen geboden moeten worden. Het gaat dus zowel om een rijk simultaan aanbod aan teksten als om diepe simultane vormen van verwerking als een stemmenspel of het samen maken van een prentenboek naar aanleiding van een lied of een verhaal. Een stemmenspel door een klas kinderen in de rol van verteller en twee koor-tjes simultaan en unisono op de wijze van 'Hele Grote Muis en Hele Kleine Muis' dieren en planten, dingen en toestanden te laten begroeten. Voor zo'n simultane vorm van interactie leent die tekst zich namelijk uitstekend en dat is lang niet bij elke tekst het geval, integendeel. En dat om een aantal redenen.



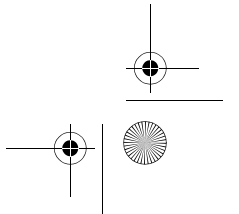
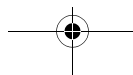
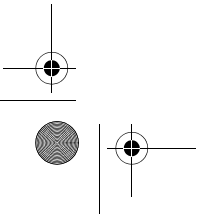
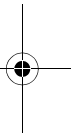
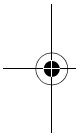


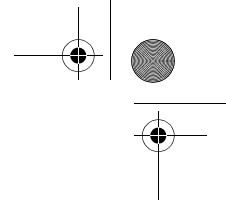
P. Mooren

Allereerst zijn teksten die met zo'n contrastieve rolverdeling als het ware vragen om simultane interactie, met een lantaarntje te zoeken. Op de tweede plaats zijn zulke zowel rijke als eenvoudig te behappen contexten, nogal schaars. Op de derde plaats laat lang niet elke tekst zich uitspelen. En op de vierde plaats zijn lang niet alle rollen met een enkel woord te regisseren. Daarom doet elke meester of juf er goed aan om eerst 'Hele Grote Muis en Hele Kleine Muis' in de klas voor te lezen om de kinderen vervolgens het verhaal in zo'n stemmenspel na te laten spelen als diepe verwerking van dit schitterend verhaal.

Wat is er nu cruciaal, willen teksten voor simultane interactie in aanmerking kunnen komen? Het moeten teksten zijn als die waarmee Wim Kan op oudejaarsavond met jong en oud in alle lagen van de bevolking 'samen over de drempel' ging, teksten met, in de formulering van Willem Wilmink, wel een benedengrens maar geen bovengrens en ook teksten die bekken. Maar hoor ik iemand tegenwerpen: Is dat wel op hun niveau?

Met die vraag zou men in het onderwijs, zeker bij het omgaan met verschillen, wel eens wat zuiniger om mogen gaan door die te beperken tot instructieniveau. Zeker, in dat geval staat of valt simultane interactie met het gelijktijdig aan weten te bieden van diverse niveaus van instructie aan alle kinderen die daar behoefte aan hebben, maar dat ligt heel anders voor wat de voorbeelden en de verwerkingsvormen betreft die de geest van alle kinderen moeten zien te wekken en vervolgens ook te strekken. Zulke voorbeelden en verwerkingsvormen die allereerst iedereen dienen te raken en vervolgens aan te zetten om er zelf iets moois van te gaan maken, moeten over een flinke bandbreedte beschikken zoals in het gegeven voorbeeld van 'Hele Grote Muis en Hele Kleine Muis'. Weliswaar geldt dat niet over de volle breedte voor de daarbij geschetste verwerkingsvorm, want niet iedereen is even geschikt voor de rol van verteller, maar iedereen kan toch wel zonder al te veel moeite meedoen aan het stemmenspel in de koortjes. Dat laatste is niet minder het geval bij het bijvoorbeeld samen maken van een prentenboek op basis van een verhaal of een lied. Opnieuw gaat het daarbij niet om het verbeteren van de techniek van het tekenen (daar zijn de instructielessen in dat vak voor bedoeld), maar om een rijke verwerkingsvorm die alle kinderen uit een groep of klas aanspreekt. De uitleg moet simpel zijn bijvoorbeeld in de trant van: jij maakt een tekening bij die episode, jij bij die en als jullie dat allemaal gedaan hebben, schrijf er dan de tekst van je episode bij en ga daarna samen op zoek naar een logische volgorde en een mooie buitenkant zodat het in alle opzichten oogt als een echt prentenboek. En als al die tekeningen dan tot een prentenboek zijn omgetoverd, zullen er ongetwijfeld grote verschillen in de bijdragen van de kinderen te constateren zijn, maar het gaat nu om de simultane ervaring samen een prentenboek te hebben gemaakt en niet te vergeten om de trots





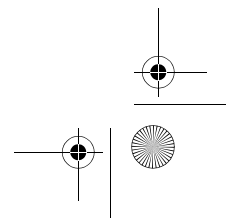
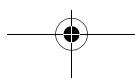
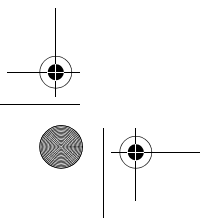
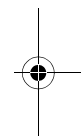
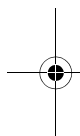
zelf zo'n bestseller (want er wordt in de klas naar gegrepen) in de wereld te hebben gezet. Die aanpak is in het MLK-onderwijs een groot succes gebleken.

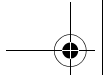
Toen ik jaren geleden op een MLK-school de suggestie deed om kinderen die een aversie hadden tegen lezen, met prentenboeken te laten werken en die zelf te laten maken, was dat voor een van de docenten, Willem van Ostaden, aanleiding om meteen met dat idee aan de slag te gaan. Dat heeft vele prachtige prentenboeken opgeleverd en Willem van Ostaden heeft daar een paar keer over bericht en recent nog in 'Bijna klassiek' (Van Ostaden, 2003). Ik kom op die aanpak dadelijk nog terug bij het eerste onderwerp van de drie onderdelen van het voorlopig 'TAL-programma Meetkunde', waarop ik hier inga: het innemen van een standpunt, het lokaliseren in de buurt en de verkenning van schaduwen.

3 het innemen van een standpunt

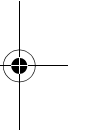
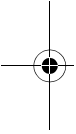
Volgens het voorlopig 'TAL-programma Meetkunde' komt het innemen van een standpunt op drie dingen neer: leerlingen moeten, bij het innemen van een standpunt kunnen zeggen wat er vanaf een bepaald standpunt wel of niet te zien is; of een bepaald object of persoon vanuit een bepaalde plaats binnen het blikveld van de kijker valt. Daarnaast moeten zij zich ook kunnen voorstellen en vervolgens kunnen omschrijven hoe men iets ziet vanaf een bepaalde plaats. Aan deze drie doelstellingen voldoet het verhaal van 'Hele Grote Muis en Hele kleine Muis' perfect. De eerste doelstelling blijkt immers uit wat er in dit verhaal op hun verschillende hoogte achtereenvolgens precies te zien valt, met de regenboog als uitzondering op die regel, want dat doen ze samen. De tweede doelstelling ging in vervulling waar de een vogels, bloemen, een dak, druppels en een plafond ziet en de ander tortretjes, wortels, een kelder, plassen en een vloer. En de derde doelstelling wordt gerealiseerd, wanneer beide muizen zich een voorstelling vormen van wat ze onderweg vanuit een hoog of een laag standpunt te zien krijgen en vervolgens ook nog eens alle dieren en dingen, planten en weerstoestanden feestelijk gaan begroeten. En dat alles kan dus een heel stuk feestelijker wanneer er een klein stemmenspel van wordt gemaakt zodat het besef van het zo consequent ingenomen contrastief standpunt als motor van dit verhaal nog eens extra kan beklijven.

Overigens vormt een (plotseling) verschil in lengte het leidmotief voor vele verhalen en prentenboeken en het loont dan ook zeer de moeite om literatuur over gedaanteverwisselingen die het gevolg zijn van plotseling ingetreden lengteverschillen te verzamelen en volop te benutten bij de verken-

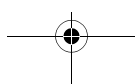


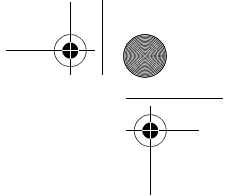


ning van juist een thema als het innemen van een standpunt. Wie over een flinke voorraad verhalen, gedichten en liedjes beschikt waarin personen als Alice in 'Alice in Wonderland' van Lewis Carroll plotseling inkrimpen of uitdijen of als de reiziger Gregor Samsa in 'De Gedaanteverwisseling' van Franz Kafka op een ochtend, net voordat hij naar zijn werk wil gaan, wakker wordt als een kever, kan de gevolgen van zulke gedaanteverwisselingen gaan mathematiseren. Bijvoorbeeld door de plotseling opgetreden lengteverschillen in kaart te brengen. Of door eerst even stil te staan bij de beperkte snelheid die je op één been haalt vergeleken met het normale lopen op twee benen om daarna te kwantificeren hoe vliegensvlug je je met de vele pootjes van een kever tegelijk over de vloer kunt bewegen. De zo vele variabele metamorfoses in zulke verhalen en prentenboeken, liedjes en gedichten lenen zich in de ijzeren logica waarmee de gevolgen van gedaanteverwisselingen vanuit zo'n nieuw standpunt worden verbeeld, bij uitstek voor het mathematiseren van het innemen van een standpunt. Ze kunnen in de rekenles de ogen openen voor een wereld die er ineens weliswaar heel vreemd uitziet, maar toch ook zoals je er nog nooit eerder tegenaan had gekeken. Zie bijvoorbeeld hoe het innemen van een standpunt er in het geval van plotseling te zijn ingekrompen tot een heel andere formaat dan je gewend bent, toe leidt dat je in de eerste de beste regel in het volgende gedicht van Shel Silverstein ineens op een heel andere manier naar school kunt gaan: 'Was je een centimeter groot, je reed op een worm naar school met plezier.'



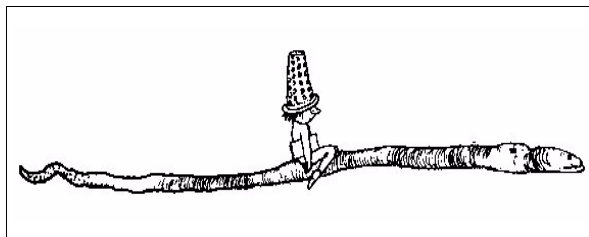
Het perspectief dat in dit gedicht vanuit steeds wisselende situaties wordt ingenomen, spreekt jonge kinderen buitengewoon aan om zich in verhoudingen te verdiepen: als je een 1 cm of 1 dm groot bent en je komt de klas binnen, wat zie je dan? En hoe zie je dat: als iemand die groter en/of kleiner is dan een mier, een pennendop, een vlieg? Is dat uit te beelden in een maquette of kijkdoos? Moet het vergrootglas erbij gehaald worden om een eerste begin aan schaalberekeningen te gaan maken? Hoe dan ook, zo'n gedicht is een rijke concrete context die veel kinderen aan het denken zet over een erg abstract onderwerp als vergroten en verkleinen, perspectief, verhoudingen en schaalgrootte. Bovendien worden ze met de in het gedicht geschetste situaties ook uitgedaagd om oplossingen te verzinnen voor de problemen die met de metamorfose zijn ontstaan: hoe kom je, ondanks deze situatie, toch tot een zoen aan je moeder? Zo krijgt het betrekken van een (nieuw) standpunt als eerste TAL-doelstelling een uitwerking met al evenveel verrassingen als waarmee er - zie de tweede TAL-doelstelling - aangekeken wordt tegen objecten en personen. En zo wordt het voor de leerlingen buitengewoon spannend om zich als derde TAL-doelstelling in dat nieuwe mobiele standpunt te verplaatsen en vervolgens te omschrijven





Hoe lang is een slang?

wat er dan met je gebeurt. Valt er zo een meetbaar beeld te geven van wat zo'n metamorfose van een mens van anderhalve meter in een van 1 centimeter betekent? Wordt zichtbaar dat met die verandering in lengte de positie in de ruimte drastisch verandert? Dat vanuit dat standpunt enorme afmetingen krijgt, wat eerst bijna onvoorstelbaar is? Dat ook andere mathematische grootheden meeveranderen, zodat je verpletterd kunt raken onder het gewicht van een pen? Maakt begrip voor die positieverandering voor de diverse kinderen in een klas de inleving in concrete andere situaties van een centimeter beter navoelbaar? Bijvoorbeeld voor dieren van dat formaat, voor snelheden en de onverwacht brute kracht die daaruit voortvloeien? Illustreer de vele metamorfoses in dit gedicht dat de onderlinge verhoudingen tussen mens en ander kleinvee al even drastisch veranderen als de tijd die het kost om die ineens zo kolossale ruimte te doorkruisen? Zijn al die onderlinge veranderingen in verhoudingstabellen inzichtelijk te maken? En kan een klas kinderen ten slotte simultaan een specifieke voorstelling uit het gedicht in de opgegeven schaalgrootte uittekenen op de wijze waarop de dichter dat zelf deed in 'Het randje van de wereld' (Silverstein, 1985).

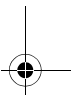
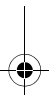


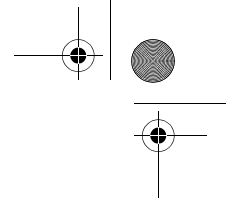
figuur 2

Die simultane verwerking is ook mogelijk, omdat Silverstein nog vele andere mogelijkheden voor de kinderen heeft opengelaten om te tekenen. Valt er van al die fraaie voorbeelden waarmee de kinderen zich die metamorfoses voorstellen - een werkvorm die naar aanleiding van dit zo pluriforme gedicht zelf weer een rijke vorm is van simultane interactie - geen mooie bundel te maken (ook zelf verzonden soortgelijke situaties zijn uiteraard welkom)?

Was je één centimeter groot

Was je één centimeter groot, je reed op een worm naar school met plezier.
En je bad was de traan van een huilende mier.
Een kruimeltje koek of een kruimeltje brood
spaarde je drie weken lang voor de hongerdood.
Een vlo was een angstaanjagend beest,
was je maar één centimeter groot.





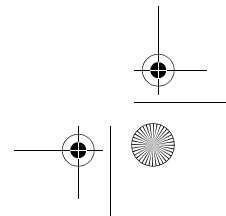
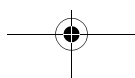
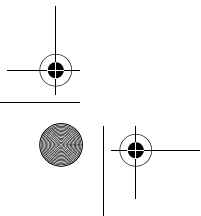
P. Mooren

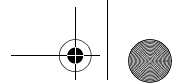
Was je één centimeter groot, je liep onder de deur door de kamer binnen,
maar het kostte je een week om naar de zolder te klimmen.
Een klein beetje pluis daar sliep je in.
Je zwierde door het huis aan de draad van een spin.
Een vingerhoed was een valhelm in de nood,
was je maar één centimeter groot.

Je schaatste op de aanrecht met het dagboeksleuteltje onder je schoenen.
En zo klein was je: je kon er niet bij om je moeder te zoenen.
Je reed lachend naar school op de rug van een pier.
Een pen was te zwaar. Je kreeg er haast geen letter mee op papier.
(Dit gedicht werd dan ook bijna mijn dood,
want ik ben zelf maar één centimeter groot.)

Op een soortgelijke manier ging Van Ostaden met een klas leerlingen aan de slag om van verhalen en liedjes zelf prachtige prentenboeken te maken. De kunst van de simultane interactie vraagt, zoals gezegd, om een lied of verhaal dat alle kinderen niet alleen aanspreekt, maar dat ook in afgeronde episodes te verdelen valt zodat de kinderen meteen weten wat ze moeten doen en er voor een flink aantal van hen ook genoeg werk aan de winkel is. Door met meer teksten tegelijk te werken kan de hele klas aan de gang gezet worden vanuit eenzelfde type opdracht. De instructie kan dan identiek blijven dankzij het gemeenschappelijk kader van bijvoorbeeld het innemen van een standpunt zodat de resultaten na afloop ook onderling uitwissel- en bespreekbaar zijn. Bijvoorbeeld zoals in de volgende twee voorbeelden. Het eerste van Van Ostaden en een klas MLK-kinderen had het lied 'Gregoire' van Miels Cools tot uitgangspunt, het tweede van een Oaltdocent en een groepje Vietnamese leerlingen een klassiek Vietnamees verhaal uit de eigen orale traditie. In beide gevallen ging het bij het tekenen van episodes als vanzelf om het innemen van een standpunt. Dankzij die overeenkomstige didactische thematiek kunnen in een nabespreking de TAL-doelstellingen inzake het innemen van een standpunt als ijk- en observatiepunten worden gehanteerd. Wordt er bijvoorbeeld in de prentenboeken die naar aanleiding van het lied van Gregoire en van het Vietnamees verhaal zijn gemaakt, een vergelijkbaar standpunt ingenomen?

In het lied krijgt een dwerg van een kind steeds te horen dat hij veel te klein is. Het begint met zijn moeder die hem inepert: 'om het land te kunnen ploegen ben jij veel te klein.' In de stad waar hij dan een baan zoekt, wijst een timmerman hem af met de woorden: 'om hout te kunnen zagen ben jij veel te klein.' Bij de koning wordt hij om dezelfde reden afgewezen 'om lijfwacht te worden.' Maar als de oorlog uitbreekt, is hij ineens niet meer te klein om mee te vechten en vervolgens te sneuvelen. Wanneer Petrus hem vervolgens de toegang tot de hemelpoort weigert: 'Ik wil alleen maar grote engelen', steekt Jezus daar hoogst persoonlijk een stokje voor: 'De hemel

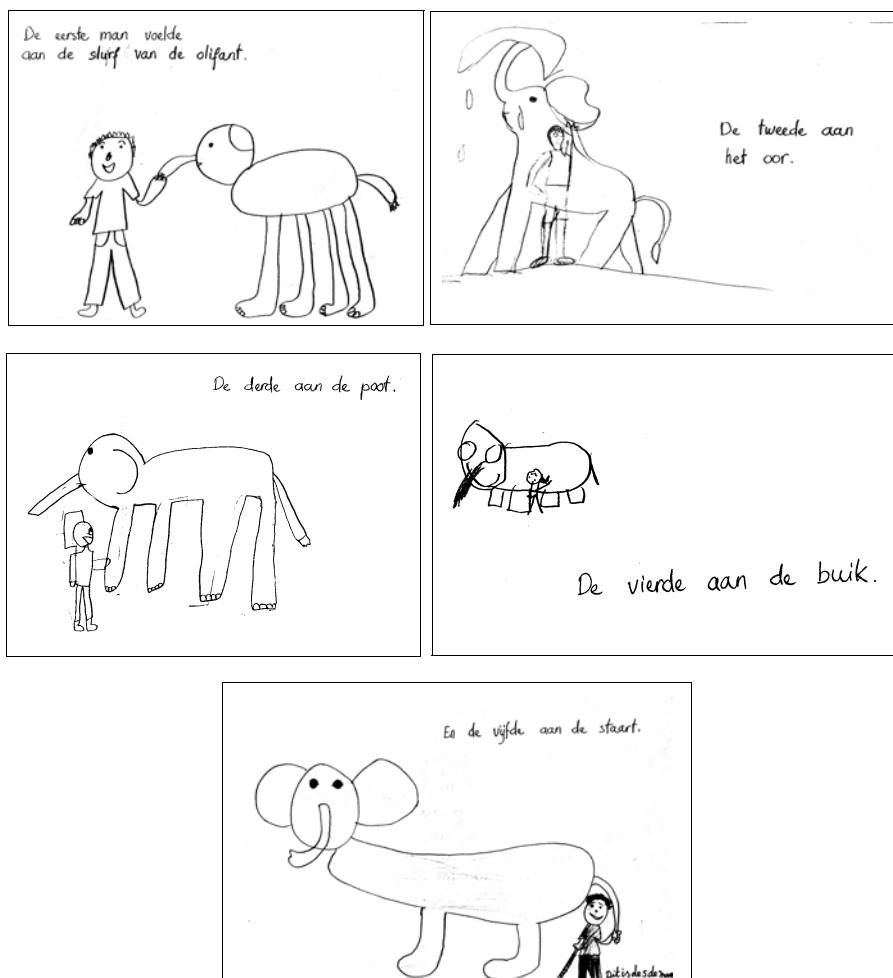




Hoe lang is een slang?

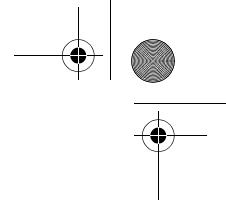
is slechts voor wie klein wil zijn.' (Van Ostaden, 1983). In het Vietnamese verhaal moeten vijf blinde mannen zich al voelend een beeld zien te vormen van een olifant. Hoe spelen ze dat bij zo'n kolossaal beest klaar? Hoe pakken blinde mannen dat aan? En hoe laten kinderen dat zien in hun tekeningen?

De eerste man voelt aan de slurf van de olifant; de tweede aan het oor; de derde aan de poot; de vierde aan de buik en de vijfde aan de staart (fig.3).



figuur 3

Thuis vertellen ze er het volgende over: 'Zo, wij hebben een olifant gezien.' 'Tja', zei de eerste, 'een olifant is als een kronkelende slang.' 'Nee', zei de tweede, 'hij lijkt op een grote waaier.' 'Niet waar', zei de derde, 'hij lijkt op



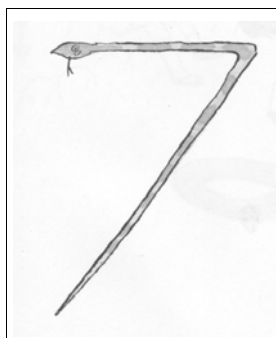
P. Mooren

een paal.' 'Dat is helemaal niet zo', zei de vierde, 'hij lijkt op een ton.' 'Nietes', zei de vijfde, 'hij lijkt op een bezemsteel.'

En toen kregen ze ruzie, omdat ze vonden dat ze allemaal gelijk hadden. De burens hoorden dat en kwamen langs. Toen zei iemand: 'Iedereen had een andere plek gevoeld, maar samen hadden ze wel een olifant gevoeld.' Het contrast tussen Gregoire en de vijf blinde mannen bestaat eruit dat Gregoire in wisselende situaties bijna constant hetzelfde te horen krijgt, terwijl de vijf blinde mannen bij een en dezelfde 'proefpersoon' wisselende bevindingen opdoen. Dat verschil in standpunt in beide teksten keert ook terug in de prentenboeken. In het prentenboek over Gregoire domineert in de illustraties van de kinderen de solidariteit met de kleine verschopping, in het prentenboek over de olifant de uiteindelijk ervaring dat alle stukjes van de legpuzzel toch nog passen.

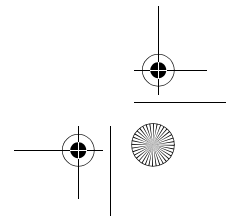
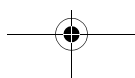
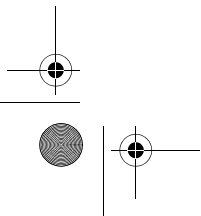
Op zo'n zelfde manier kunnen de TAL-doelstellingen als observatiepunten fungeren om bij een vraag als 'hoe lang is die slang eigenlijk' oog te krijgen voor hoe er per prent sprake kan zijn van een heel ander standpunt. Die vraag stelde ik naar aanleiding van het prentenboek 'Crictor' van Tomi Ungerer.

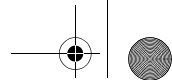
Het verhaal speelt in een kleine Franse provincieplaats in een tijd dat Frankrijk nog volop koloniën bezat, net als de meeste andere Europese landen. Op zekere morgen brengt de postbode Mevrouw Bodot een eigenaardige, 0-vormige doos. Mevrouw Bodot begint te schreeuwen als ze de doos heeft opengemaakt: er zit een slang in. Een cadeautje van haar zoon die in Afrika reptielen bestudeert. Crictor wordt haar huisdier (fig. 4a), gaat naar school en elke keer dat er een nieuw getal geleerd wordt, neemt hij de vorm van dat getal aan (fig. 4b).



figuur 4a en 4b

Buiten op de speelplaats blijkt zijn kameleontisch natuurtalent even wendbaar of hij nu als glijbaan, springtouw of ladder fungeert of later in het verhaal een boef in een dubbele nelson gevangen houdt en daarvoor





met een standbeeld geëerd wordt. Al die metamorfoses met hun veranderingen van standpunten of posities roepen de al gememoreerde vraag op. Valt de lengte van de slang in de klas te meten met een brandslang of touw bijvoorbeeld als remplacant? Zijn alle uitkomsten misschien af te zetten op een lijn met nogal klein als ene pool en erg groot als andere pool en een gemiddelde positie daartussen? Zo is Crictor bijvoorbeeld nogal klein als springtouw in de handen van de meisjes (fig.5),



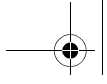
figuur 5

maar erg groot als hij de boef inreket (fig.6a en 6b) of als hij met een standbeeld wordt vereeuwigd.



figuur 6a en 6b

Krimpt hij in de eerste situatie misschien in, omdat hij in die handen zo bedeesd raakt en dijt hij in de tweede en derde situatie juist uit, omdat er een beroep op zijn in het oerwoud gestalde kracht gedaan wordt of op zijn



P. Mooren

heroïeke martialiteit? Zijn al die metamorfoses soms een kolfje naar de hand van de illustrator die als cartoonist de kunst van het uitvergroten en verkleinen perfect beheerst? Heeft Ungerer zich misschien op voorhand in de handen gewreven bij het idee aan de slag te kunnen met de emotioneel zo diverse formaten van zijn kameleontisch natuurtalent?

4 lokaliseren in de buurt

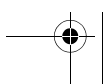
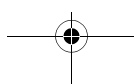
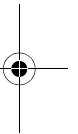
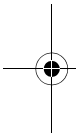
Bij het lokaliseren in de buurt gaat het volgens de TAL-doelstellingen om het kunnen aangeven waar iets of iemand zich bevindt, en om het kunnen gebruiken van lokaliseringsgegevens bij het opsporen van iets of iemand. Prentenboeken en verhalen doen dat in overvloed, zij het dat concrete lokaliseringsgegevens een stuk schaarser zijn. Er zijn prentenboeken, verhalen en gedichten waarin kinderen boodschappen doen, naar school gaan, een straatje of een hoekje omgaan en bij al die gelegenheden zullen ze zich al gauw specifieke plekken als hun hoogst eigen lokaliseringsgegevens of pleisterplaatsen voor de geest halen. Gelden de daarin beschreven rituelen en conventies nog steeds voor de kinderen? Laat ze daar voor of na de aanbieding van de desbetreffende teksten eens iets over opschrijven of vertellen. Koesteren ze hun eigen plekjes in de buurt? Geldt het vastpakken van een hek en dan ijzer roepen nog altijd als een teken dat je niet meer aangeraakt mag worden? Slaan kinderen bij het tellen van de tegels na school op weg naar huis nog steeds een tegel over, hinkelen ze nog steeds zo en hinken ze nog altijd met hun linkerbeen om een boom zoals Willem Wilmink dat in het volgende gedicht beschrijft?

Tegelliedje

Kom ik uit mijn school vandaan,
en moet ik naar huis toe gaan,
moet ik tegels overslaan.
Een, drie, vijf en zeven,
en dan moet ik ook nog even
om de lantaarnpaal.

Deze tegel sla ik over
en op deze stap ik.
Vind je mij een rare vogel?
Ja, meneer, dat snap ik.

't Is een eigenaardig spel
dat ik alle tegels tel,
deze niet en deze wel.
Drie, vijf, zeven, negen,
dan kom ik een boompje tegen,
hink ik op mijn linkerbeen
om dat boompje heen.





Deze tegel sla ik over
en op deze stap ik.
Vind je mij een rare vogel?
Ja, meneer, dat snap ik.

Tegels tellen met je voet,
en waarom je zoiets doet,
dat begrijp je zelf niet goed.
Zeven, negen, elf,
't gaat alhaast vanzelf.
't Is een raar geval -
moeder! dag! daar ben ik al!

Het ritueel dat hier wordt beschreven, attendeert op de magische wijze waarop kinderen aan speciale plekken op de weg tussen school en thuis de status geven die in het TAL-programma wordt betiteld met lokalisingsgegevens. Het ritueel is er meer dan rijk genoeg voor om daarnaast het maken van een routetekening apart aandacht aan te geven. Het ritueel legt ook iets bloot van de emotionele kant die er aan het herhaald beleven van een specifieke, vertrouwde omgeving is verbonden. Het laat proeven dat de wijze waarop we in ons vel zitten bepalend kan zijn voor de manier waarop we de eigen buurt ervaren.

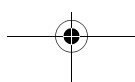
Die emotionele kant van het lokaliseren spreekt ook uit bepaalde vaste uitdrukkingen, ook al leef je daar soms een tijd langs heen. Zo moest ik tot mijn schande bekennen dat de prachtige formulering: 'en wandelde de morgen in' in het verhaal 'Een Lijst' van Lobel geheel aan mij voorbijgegaan was, toen een docent 'Onderwijs in Allochtone Levende Talen' (OALT) mij vroeg wat die zin betekent. Dat had een allochtone leerling hem gevraagd bij het voorlezen van het verhaal.

In dat verhaal maakt Pad 's morgens in bed een lijst van dingen die hij die dag moet doen. Hij begint met 'Wakker worden', en streept dat vervolgens door, want dat heeft hij al gedaan. Dan blijft er de volgende lijst van dingen over: 'Ontbijten, Aankleden, Naar Kikker gaan, Met Kikker wandelen, Middag eten, Dutje doen, Spelletjes met Kikker, Avond eten, Slapen gaan.'

Pad eet wat, kleedt zich aan en schrapt beide dingen meteen weer van zijn lijst. In dat opgeruimde humeur van 'Klaar is Kees' gaat hij op weg naar Kikker en dan staat er: 'Pad wandelde de morgen in.'

Wat is er nu zo vreemd en mooi aan de zin 'Pad wandelde de morgen in'? Waarover had die allochtone leerling zich zo trefzeker verwonderd?

Ik wees vanuit het leslokaal naar het park buiten en zei: 'In een park kun je wél en in een morgen kun je niet wandelen. Dat werkwoord kent dus geen bepaling van tijd, maar van plaats. Als je dat verwisselt, kan dat het gevoel geven van een ochtendstond met goud in de mond of van *the sunny side of the street*. Als zulke lokalisingsgegevens er bij de wiskunde toe doen, dan telt ook zo'n uitdrukking mee. En dat geldt dan ook voor de zin-





P. Mooren

snede 'de hoek omgaan' in het verhaal 'Om de Hoek' van dezelfde Lobel, al zou je dat vanuit ons begrip het hoekje omgaan nou niet bepaald verwachten (in het origineel heet het: 'spring is just round the corner').

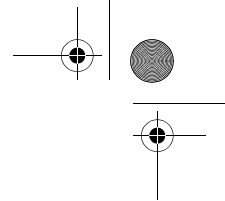
In dit verhaal raakt Pad uit zijn humeur, omdat hij kletsnat is geworden. Kikker probeert hem dan met een verhaal waarin de lente om de hoek staat te wachten, weer wat op te kikkeren. Prompt loopt Kikker naar buiten om die hoek te zoeken. Bij de eerste hoek die hij tegenkomt ziet hij drie kiezelstenen en een stuk verdroogd gras. Bij de tweede hoek een oude worm slapend op een boomstronk en bij de derde hoek een modderpoel met een hagedis. Maar bij de vierde hoek hoort hij vogels zingen, ziet hij zijn vader en moeder met de bloemen in de tuin bezig en weet hij om welke hoek de lente staat te wachten.

De uitdrukking 'zoekt en gij zult vinden' geldt heel in het bijzonder voor het verhaal 'De Verloren Knoop' van opnieuw dezelfde Lobel, want bidden tot de heilige Antonius is niets voor kikkers en padden. Dus raadplegen ze hun 'lokaliseringsgegevens' en gaan dan achtereenvolgens naar de grote weide, de bossen en de rivier. In de grote weide vindt Kikker een knoop, maar niet die van Pad en ook de knoop die een mus daar gevonden heeft valt bij Pad niet in goede aarde. In de bossen vindt Kikker opnieuw een knoop, maar weer niet die van Pad en ook de knoop waarmee de wasbeer komt aanzetten, kan bij Pad niet door de beugel. Bij de rivier vindt Kikker weer een knoop, maar opnieuw wijst Pad die knoop van de hand. En dan blijkt de knoop thuis achter de eigen voordeur te liggen. Zo blijkt dat je met lokaliseren niet dicht genoeg in de eigen buurt kunt blijven.

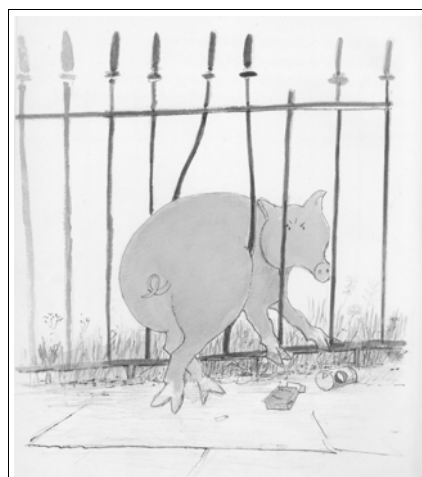
In het prentenboek 'De boodschappenmand' van John Burningham wordt de lezer een handje geholpen door de twee pagina's die meteen volgen nadat de moeder haar zoon heeft gevraagd om een paar boodschappen te halen. Die pagina's attenderen op zes lokaliseringsgegevens: de deur met huisnummer 26, een hek met een opening, een tjokvolle afvalbak, de tent met de straatmakers, het hok van de valse hond en de winkel zelf. Wat staat daar wel niet te gebeuren?

Als Willie met zes eieren, vijf bananen, vier appels, drie sinaasappels voor de baby, twee donuts en een zakje chips weer naar buiten gaat, hoeft hij alleen nog een briefje bij nummer 25 in de bus te gooien. Dat lijkt een fluitje van een cent, maar er blijkt heel wat moed, overleg en tijd voor nodig om met de boodschappen veilig thuis te komen: een beer heeft het op de eieren, een aap op de bananen, een kangaroo op de appels, een geit op de sinaasappels, een varken op de donuts en een olifant op de chips gemunt. Maar Willie geeft de dieren een koekje van eigen deeg op de plek in de route die zich daar het beste toe leent. Op alle genoemde plekken is hij zijn belagers te slim af door ze te verwijten dat ze nog te stom zijn om voor de du-





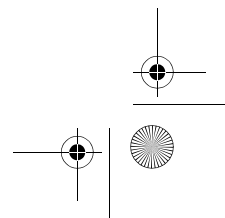
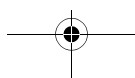
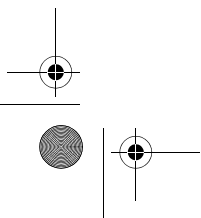
vel te dansen en ze uit te dagen op een wijze die van zo'n plek een valkuil maakt. Tegen het varken dat hem bij het hek met de spijlen staat op te wachten zegt hij: 'Als ik een donut door die opening zou gooien, dan kun je er niet eens doorheen om hem te pakken, zo dik ben je.' En als het varken dan het tegendeel wil bewijzen, raakt het met z'n fraaie kontje vastgeklemd tussen de spijlen van het hek. (fig. 7a). En zo raakt de olifant met zijn slurf hopeloos vastgeklemd in de brievenbus (fig. 7b).

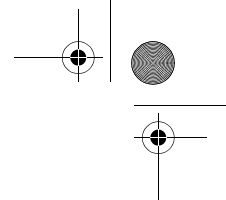


figuur 7a en 7b

Behalve bij boodschappen doen kunnen er ook bij het naar school gaan in de eigen omgeving de nodige gevaren op de loer liggen. In 'De jongen die altijd te laat kwam' van dezelfde Burningham is het Bastiaan Boezeman die, hoezeer hij ook wijzer wil worden, steeds te laat op school komt. Die steeds weer optredende vertraging wordt iedere keer aan een andere plek in de zo vertrouwde omgeving opgehangen. Bovendien is steeds een andere persoon of omstandigheid de oorzaak van alle ellende.

De eerste keer probeert een krokodil uit een sloot zijn schooltas af te pakken en dat kost hem vierhonderd strafregels: 'Ik mag geen leugens over krokodillen vertellen en ik mag niet mijn handschoen kwijtraken.' De tweede keer bijt een leeuw uit een korenveld hem in zijn broek en krijgt hij vierhonderd strafregels aan zijn broek: 'Ik mag geen leugens over leeuwen vertellen en ik mag mijn broek niet scheuren.' De derde keer wordt hij op de brug over de rivier door een reusachtige vloedgolf overvallen en dat komt hem op vijfhonderd strafregels te staan: 'Ik mag geen leugens over vloedgolven vertellen en ik mag mijn kleren niet natmaken.' De vierde keer verloopt alles normaal, maar dan vraagt de meester die door een gorilla tegen het plafond vastgehouden wordt, of Bastiaan hem wil bevrijden. Die





P. Mooren

geeft hem dan een koekje van eigen deeg: 'Er zijn hier helemaal geen grote gevaarlijke gorilla's.'

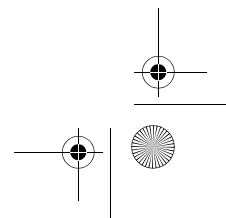
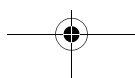
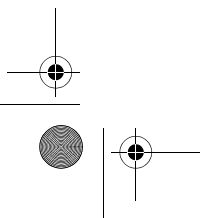
Het mooiste prentenboek over zowel het innemen van een standpunt als de verkenning van de eigen buurt, is ongetwijfeld Rosie's Walk van Pat Hutchins.¹ Het hele verhaal dat in vele episodes wordt verteld bestaat uit een lange zin van niet meer dan zeventien woorden. Die zin bepaalt de route van kip Rosie langs vele voorzetsels ('across the yard', 'over the bridge', 'under the beehives' bijvoorbeeld), terwijl de illustraties elke pagina opnieuw laten zien hoe de voortdurende dreiging van de vos die achter haar aan zit, haar net niet fataal wordt. Die dreiging spreekt vooral uit het feit dat aanvankelijk vredige beeldfragmenten als een hark of een vijver veranderen in een hark die de vos groggy slaat en in een vijver waarin de vos kopje onder gaat. Intussen loopt Rosie doodgemoedereerd verder op haar eigen erf en dat wordt kenbaar gemaakt door alle haar zo vertrouwde plekken als zodanig de revue te laten passeren door Rosie rustig voort te laten kuieren zonder dat ze ook maar de flauwste notie heeft van het gevaar dat achter haar rug op de loer ligt in de persoon van een vos. Zo kan het gebeuren dat ze, zonder dat ze ook maar iets af weet van de snode plannen waarmee de vos achter haar aan zit, precies op tijd voor het diner thuiskomt. Intussen heeft de wrede vos de plaatsvervangende wraak van heel die omgeving over zich afgeroepen. Dus krijgt hij op alle plekken die hier ter lokalisering gelden, de kous op de kop: eerst van de hark waar hij bovenop springt, dan van de vijver waarin hij pardoes kopje onder gaat, daarna van de hooiberg waarin hij tot op de bodem wegzakt, vervolgens van de zak meel die hij vanuit de molen op zijn kop gedonderd krijgt en ten slotte van de bijenkorven waar hij met een handwagen tegenop knalt, zodat een furie bijen hem met steken overlaadt het erf afjaagt. Zo komt Boontje hier aan zijn blauwe plekken en dus ook aan zijn loontje.

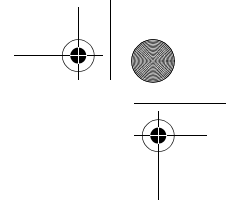
5 schaduwen

Bij het derde thema schaduwen gaat het er in het TAL-programma Meetkunde om kinderen te laten beseffen dat de schaduw een vorm is van 'onderschept' zonlicht en dat als gevolg van het verplaatsen van de zo'n die 's morgens en 's avonds laag staat en 's middag hoog, de schaduwen ook in lengte verschillen.

Marjolein Kool stelt in haar 'Schaduwlied' in de bundel 'Rondje Rekenliedjes' de vraag naar wat schaduw eigenlijk is in de kern aan de orde:

Ik sliep laatst als een roosje
in de schaduw van een boom.





Toen werd het na een poosje,
alsmaar warmer in mijn droom.
Het zonnetje daarboven
scheen weer helemaal op mij.
De schaduw was verschoven.
Of deed jij de boom opzij?

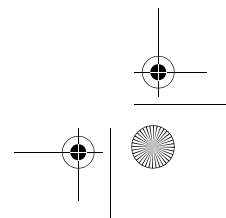
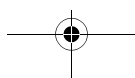
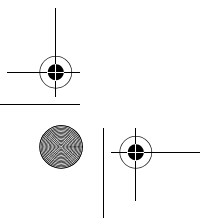
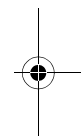
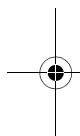
Wat gek! Hoe zit dat dan?
Snap jij hier soms wat van?
Kun je me even helpen
en vertellen hoe dit kan?

Martinus Nijhoff roept in een passage van 'Het Uur U' het handelend leren op waarmee kinderen in hun spel bezig zijn, wanneer ze aan het schaduwlopen zijn. Overigens ligt het in dat spel opgesloten om rekening te houden met verschillen. Het verschil in lengte tussen de schaduw van de man en die van de kinderen leidt er immers toe dat de kinderen, willen ze als schaduwlopers uit de voeten kunnen, steeds twee passen moeten doen tegen hij een:

Nu is er een zeker spel,
door kinderen, heb ik het wel,
'schaduwlopen' gedoopt.
Er loopt een man en men loopt
op zijn schaduw trappend mee.
Gewoonlijk doet men twee
passen, tegen hij één.

In het prentenboek 'De Schaduw' (Chizuko Kuratomi, 1989) trappen alle konijntjes uit Konijnelo op de schaduw van Kummeling en even later gaat Kummeling hen achterna om op hun schaduwen te trappen, maar dat lukt hem nooit. Hoe kan dat nou? Die kwestie gaat hem geheel boven zijn pet, maar Kummeling troost zich dan maar met het feit dat hij de grootste schaduw heeft. Moe van het spelen doet hij dan even een dutje. Maar als hij wakker wordt en de zon hoog aan de hemel staat, is er nog maar een schim van zijn vroegere schaduw over. Van mening dat hij nu zelf gekrompen is raakt Kummeling in paniek. De wanhoop nabij, kan alleen een optreden als redder in de nood hem ervan overtuigen dat hij nog altijd een boomlange beer is.

Veranderende lichaamsverhoudingen fungeren hier als visuele graadmeters voor emoties: voor gevoelens van onzekerheid, schaamte, angst en moed. Wie zo klein is als een kleuter, wil graag groter zijn. Ten onrechte neemt Kummeling zijn schaduw als maat voor zijn lengte. Zodoende waant hij zich in de ochtend, als de zon nog heel laag staat, heel wat langer dan hij in werkelijkheid is. Midden op de dag komt hij bedrogen uit. De paniek die hem dan bevangt, wordt in het prentenboek tot uitdrukking gebracht door het moment dat hij zijn verdwijnpunt nadert, volledig in rood uit te





P. Mooren

voeren. Die monochromie onderstreept hoe Kummeling letterlijk van schaamte in elkaar krimpt en dat wordt op de volgende prent nog eens bevestigd waar hij kleiner is dan een insect. Veel kinderen zullen een dergelijk waanbeeld - willens en wetens - met Kummeling delen. Want een scherpe, langgerekte schaduw voldoet ogenschijnlijk aan het verlangen groter te zijn.

Hoe reageren kinderen wanneer ze horen dat de wespen die de kleine Kummeling belagen zo groot lijken als vrachtauto's in een verkeersopstopping? Kunnen ze zich voorstellen hoeveel kleiner hij wel niet is geworden? Hoe groot is het verschil precies met het moment waarop hij zich in volle lengte moet uitstrekken om een konijntje het vliegtuigje uit de boom te laten halen? Kunnen ze dat meten?

Het verloop in schaduwlengte brengt mooi over het voetlicht dat er een verloop in de dag zit die samenhangt met de zonnestand. In welke perioden verdelen we de dag? Als we kijken naar de baan van de zon, dan zien we dat deze in de middag het hoogst en in de ochtend en de avond het laagst staat. De schaduw is 's middags dan ook het kortst en 's morgens en 's avonds het langst, al is dat 's avonds het best te zien. In het prentenboek 'Dikke Vrienden' van Helme Heine wordt het voor het trio Frans Haan, Johnny Muis en Herman Knorrema dan ook tijd om op de fiets huiswaarts te keren, wanneer hun schaduwen 's avonds langer zijn geworden dan ze zelf waren. 's Nachts blijft er van die schaduwen niets over. Geloven de kinderen dat schaduwen zich 's nachts terugtrekken in de schaduwheuvelen zoals in het volgende gedicht (Robert Gernhardt & Willem Wilmink, 1976).

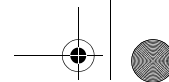
Loop je overdag op straat,
is er iemand bij je.
Want je schaduw, die nooit praat,
volgt je langs de keien.
Weet je ook wel wat hij doet,
's nachts, wanneer je slapen moet?

Om eens lekker wat te keuvelen
gaat hij naar de schaduwheuvelen.
Daar komt op verstilde plekken
elke schaduw aan zijn trekken.
Mensen-, honden-, kattenschaduw,
schaduwen van vink en zwaluw,
o, het ging hem zo vervelen,
altijd stommetje te moeten spelen.
Hoor ze kletsen, praten, bomen,
tot het eerste licht gaat komen,
en ze dwingt, terug te keren.

(..)

Vele zijn zo losgeslagen
dat ze niet naar huis toe stappen,





maar wel samen keet gaan trappen,
niet meer naar hun baas verlangen
wel aan and'ren blijven hangen.
Heel merkwaardig, inderdaad.
Daarom geef ik je de raad:

Loop je overdag op straat,
moet je 't niet vertrouwen.
Kijk je schaduw maar eens aan:
is het wel de jouwe?

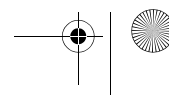
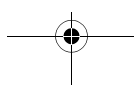
Wat vinden de leerlingen er eigenlijk van om als schaduw overdag voor stommetje te moeten spelen en pas 's nachts de schade in te kunnen halen? Nemen ze zich voor om niet in iemands schaduw te willen staan of zo snel mogelijk uit die schaduw te treden? Kunnen jonge kinderen met zulke meetbare metamorfoses hun gevoelens van onzekerheid, schaamte, angst en overmoed misschien wat beter de baas? Kan een gepast gebruik van kinderliteratuur de menselijke maat van de wiskunde helpen versterken en er met name bij het omgaan met verschillen toe bijdragen dat er meer simultane interactie van de grond komt?

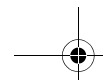
noot

- 1 In de bibliotheek is een diaversie te krijgen met Nederlandse vertaling.

primaire literatuur

- Burningham, J. (1980). *De boodschappenmand*. Bussum: Van Holkema & Warendorf.
- Burningham, J. (1980). *De jongen die altijd te laat kwam*. Bussum: Van Holkema & Warendorf.
- Gernhardt, R. (1976). *Schaduw*. In: *Wie dit leest in het vierde beest*. Utrecht: Brunna.
- Heine, H. (1982). *Dikke Vrienden*. Haarlem: Gottmer.
- Hutchins, P. (1969). *Rosie's Walk*. Collier Books.
- Kafka, F. (1964). *De gedaanteverwisseling*. In: *Een Hongerkunstenaar en andere verhalen*. Amsterdam: Querido.
- Kool, M. (2003). *Schaduwlied*. In: *Een rondje rekenliedjes*, Tilburg: Zwijsen.
- Kuratomi, C. (1989). *De Schaduw van Kummeling*. Baarn: Bekadidakt.
- Lobel, A. (1979). *Hele Grote Muis en Hele Kleine Muis*. In: *Muizenverhalen*. Amsterdam: Ploegsma.
- Lobel, A. (1997). *Een lijst, Om de hoek en De verloren knoop*. In: *Alle verhalen van Kikker en Pad*. Amsterdam: Ploegsma.
- Nijhoff, M. (1954). *Het Uur U*. In: *Verzameld Werk*. Dl.1. Den Haag/Amsterdam: Daamen/Van Oorschot.
- Silverstein, S. (1982). *Was je een centimeter groot*. In: *Licht op zolder*. Baarn: De Fontein.
- Ungerer, T. (1982). *Crictor*. Londen: Methuen.
- Wilminck, W. (1977). *Tegelliedje*. In: *De Liedjes voor Kinderen*. Amsterdam: Uitgeverij J.C. Aarts.





P. Mooren

secundaire literatuur

Mooren, P. (2000). *Het prentenboek als springplank. Cultuurspreiding en leesbevordering door prentenboeken*. Amsterdam: SUN (proefschrift).

Nelissen, J.M.C. (2000). Interactie: een vakpsychologische analyse. In: R. Keijzer & W. Uittenbogaard (eds.). *Interactie in het reken-wiskundeonderwijs*. Utrecht: Panama/Freudenthal Instituut.

Ostaden, W. van (1983). Samen over de drempel. Leren lezen met prentenboeken. In: P. Mooren & H. Verdaasdonk (red.). *Kinderen tot lezen stimuleren*. Tilburg: Zwijzen, 232-239.

Ostaden, W. van (2003). Val niet uit de boot van Mr. Gumpy. In: P. Mooren, J. Kurvers & H. van Lierop-Debrauwer (red.). *Bijna Klassiek. Spraakmakende teksten uit Tilburgse symposia*. Leischendam: Biblion, 57-66.

TAL-groep (2002). *Meetskunde in groep 1-2*. Utrecht: Freudenthal Instituut.

