



VERTELLEN

Wat is vertellen?

Vertellen is een belangrijke vorm van menselijk gedrag in woord, beeld en gebaar. Altijd en overal wordt er door mensen verteld. Wat iemand vertelt, hoe gering ook, bijvoorbeeld een grap, is steeds een verhaal. Een verhaal is de verandering van één situatie in een andere, waarbij situatie dient te worden opgevat als de onderlinge relatie tussen verhaalpersonen (Thomashevksy). Deze omschrijving wordt hier nadrukkelijk als werkdefinitie geafficheerd. Bestrijding van de definitie is hier minder aan de orde dan het feit dat aan de hand van zeer veel werkvormen het veranderingsproces, dat een verhaal is, te ontdekken valt.

Wat deden we in stroom 9?

Een voorbeeld

Er werd op het congres geen nieuwe methode Vertellen aangeboden. De deelnemers moesten aan de hand van voornamelijk beeldmateriaal (cartoons, strips) zelf een aantal vertel-mechanismen ontdekken. Hierbij werd uitgegaan van de gegevenheid dat mensen, van kleuter tot bejaarde en alle daartussen liggende levenstijdperken in, verhalen vertellen waarbij ze zonder zich daarvan expliciet bewust te zijn, gebruik maken van in het vertellen steeds terugkerende wetmatigheden. Met een voorbeeld, een in boomschors gegrift Indianen-verhaal, dat ook werd voorgelegd aan de deelnemers van stroom 9, zal ik dit trachten te verduidelijken. (NB Men leze het verhaal vanuit het middelpunt.)

men vrij en open houden, opdat de leerlingen ongestuurd aan het werken gaan. Het zal blijken dat er veel variëteit optreedt in de uitkomsten. Er zijn leerlingen die de chronologische verhaaldraad geheel blijven aanhouden, er zijn er die de verhaalonderdelen in een andere volgorde plaatsen. In alle gevallen zal blijken dat men bij het bewerken ernaar streeft bepaalde verbindingen aan te brengen. Intuïtief beseft een leerling dat wanneer hij een spannend verhaal wil vertellen, de volgorde van de door hem vertelde gebeurtenissen niet willekeurig kan zijn.

Aan het *begin* van het verhaal worden vooruitwijzende signalen die gespannen verwachtingen openen, ingebouwd (er heerst honger of een besmettelijke ziekte, de Indiaan wordt weggestuurd om iets te doen); er wordt gespeeld met verwachtingspatronen (de hoofdpersoon komt met iets thuis of niet); rolpatronen komen in het geding (man/vrouw, moeder/kind).

In het *veranderingsproces*, dat na de aanvang wordt afgewikkeld, worden bepaalde verbanden aangebracht: de chronologische lijn wordt versterkt, de verhaalfacten worden causaal op elkaar betrokken (het regent en daarom zoekt de Indiaan een schuilplaats in een tentenkamp, maar omdat daar een besmettelijke ziekte heerst, loopt hij snel weg om zich van eventueel opgelopen ziektekiemen schoon te wassen in een beekje); op grotere en kleinere afstand worden onderdelen op elkaar afgestemd (de tenten met de zieken en de lege tenten: de zieken zijn doodgegaan ...); er worden versnellingen ingebouwd (opééns zag hij een beer ...); de verteller rekt tijd bij spannende gebeurtenissen (hij zag het hert, pakte zijn boog, nam een pijl uit zijn koker, legde aan, trok de pees naar achter, deed twee stappen achteruit en ...); er wordt gewerkt met sfeersignalen (het kamp was leeg en verlaten, er hing een zware geur van rotting); ook kunnen de onderdelen afgestemd worden op één spanningsboog (bijvoorbeeld: het gaat steeds slechter met de held, elke gebeurtenis is een hindernis voor het bereiken van zijn doel).

Aan het *eind* van het verhaal kan ernaar worden gestreefd het verhaal gesloten te maken (de held is weer thuis), of er wordt gebruik gemaakt van een onverwachte ontknoping met schrik- of lacheffect (de Indiaan komt na al zijn heldendaden thuis en wordt door zijn vrouw naar bed gestuurd als was hij een kind), of het eind staat open (de held op weg naar nieuwe avonturen).

Dit zijn maar enkele van tal van mogelijkheden waarop leerlingen (en stroomdeelnemers) ingaan bij de bewerking van dit Indianen-verslag. Het verhaal wordt, zoals eerder gezegd, bindender gemaakt. Bij vele van die bindingen (regie-ingrepen) valt op hoe een verteller speelt met de vooroordelen, de verwachtingen van zijn lezers/kijkers. Signalen kunnen op die manier tijd- en maatschappijgebonden zijn. In de klas kan aldus een heel arsenaal van zaken van uiteenlopende aard aan de orde komen, van verhaal-techniek (hoe roep je spanning op) tot mens- en maatschap-

pij-visie (waarom laat je de man jagen en de vrouw thuisblijven, waarom vlucht de Indiaan voor zijn zieke soortgenoten in plaats van hen te helpen?).

De gevolgde werkwijze — en dit gold *mutatis mutandis* voor alle werkvormen die de stroomdeelnemers aangeboden kregen — kan men inductief noemen: al doende (met voornamelijk beeldmateriaal — cartoons, strips) in de gaten krijgen welke factoren het spel dat vertellen heet, kunnen beïnvloeden. Van een methode kan hier nog nauwelijks sprake zijn, omdat didactisch gezien Vertellen nog in de kinderschoenen staat en ontwikkeld moet worden uit het materiaal, dat stroomleiders en stroomdeelnemers uit hun eigen praktijk (van kleuteronderwijs tot universiteit) gezamenlijk hopen aan te dragen. Het veld moet een leergang Vertellen opleveren en niet omgekeerd.

Video-opdracht

De werkvormen, tijdens het congres stroom 9 aangeboden, werden afgesloten met de opdracht een verhaal in beeld te brengen. In groepjes van ongeveer 8 personen werden video-films van elk 15 minuten speeltijd vervaardigd. Aan de verfilming ging uiteraard het maken van een scenario vooraf.

Met deze opdracht werd niet beoogd 'video op school' te introduceren of een esthetisch verantwoord produkt af te leveren, maar wel om ons aan den lijve te laten ondervinden wat Vertellen doet, welke aspecten er aan Vertellen zitten, hoe je ermee bezig kunt zijn, hoe je het bespreekbaar kunt maken. Video is hiertoe een zeer geschikt medium, omdat beelden veel directer werken en vertel-problemen scherper aan het licht brengen dan taal, die een verdoezelend effect kan hebben.

Vooraf tijdens de vertoning van de films bleek onder meer hoe elke keuze (van ruimte, van een persoon, van tijd, van actie, van camera-standpunt, etc.) zijn niet te ontkomen consequenties heeft en eveneens hoe het vertelspel niet kan bestaan buiten de verwachtingen van de kijker om (komt er iemand in beeld, gekleed in regenjas en Engelse pet, dan verwacht de kijker met een Sherlock Holmes-figuur te maken te hebben, hij die het verdachte zaakje wel klaren zal; loopt er van tijd tot tijd een witte figuur over het scherm, dan verwacht men dat deze iets met de verdere gebeurtenissen van doen heeft; draagt een film de titel *Dagelijks brood*, dan is men erop gespitst hoe de bijbelse connotaties hiervan zullen worden ingelost).

Een andere, zeer fundamentele ervaring met deze opdracht was hoe moeilijk het bleek op eenvoudige wijze te vertellen.

Vooralsnog zijn er geen zekerheden omtrent het vertelproces te berde te brengen. Dat kan ook niet anders, omdat er een gigantische lacune in het onderwijs bestaat: het letterkunde-onderwijs op de scholen — voorzover er serieus iets aan gedaan wordt — start zeer laat (derde/vierde klas van het voortgezet onderwijs) zonder voorbereidingen in eerdere schoolfasen. Plotseling wordt de leerling bekwaam genoeg geacht om literaire verhalen en romans te lezen en te kunnen analyseren. En dat moet dan met boekjes die deductief zijn opgezet (eerst een stukje theorie, daarna een verhaal dat de behandelde theorie moet illustreren, tenslotte vragen bij de tekst) zoals bijvoorbeeld W. Drop *Indringend lezen* 2. De leerling wordt zeer plotseling in het diepe van de literatuur geworpen; hij plukt de wrange vruchten van een jarenlange leemte. Zijn natuurlijke vertelaanleg, het intuïtief weten wat goed en wat slecht vertellen is (technisch, niet ethisch), is in zijn verleden door zijn leermeesters doodgezwegen, nimmer geactiveerd of open gehouden. Dat kon moeilijk anders. Die meesters (opvoeders, leraren) waren immers zelf ook van hun eigen vertellen vervreemd geraakt. Naarmate mensen 'volwassener' worden, lijken ze onverbiddelijker vast te roesten in hun eens zo flexibele vertellersrol.

Ontwikkeling van een leerplan Vertellen

Wat hebben de activiteiten, ontplooid in de Vertel-stroom, te maken met leerplanontwikkeling, het centrale onderwerp van het VON-congres 1977? Op het congres hebben we niet alleen enkele vertel-wetmatigheden al doende leren kennen en tevens ze zelf leren hanteren, maar ook zijn we ons gaandeweg bewust geworden van de leemte die er op vertelgebied in het onderwijs bestaat (zie de vorige paragraaf). Vanuit dat bewustzijn zullen wij, de deelnemers aan stroom 9, meewerken aan de ontwikkeling van een leerplan Vertellen dat in die leemte hoopt te voorzien.

De stroomleiders Rein Bloem, Bert Ekkels en Wim Huyskens zijn al enkele jaren, samen met enkele collega's van D'Witte Lelie, bezig met zo'n leerplan Vertellen te ontwikkelen. Ze doen dat, omdat de bestaande methoden in geen enkel opzicht voldoen:

- * de moderne verteltheorie heeft nog nauwelijks toepassing gevonden in het onderwijs, hoewel aan haar een behoorlijk aantal bruikbare werkvormen ontleend lijken te kunnen worden. Het letterkunde-onderwijs is nu over het algemeen gebaseerd op schoolboekjes die een slechte afspiegeling te zien geven van een verouderde literatuurwetenschap;
- * al deze schoolboekjes gaan uit van een min of meer deductieve opzet (zie de vorige paragraaf); deze opzet is onbruikbaar, omdat de teksten

zelf de vragen moeten opwerpen en niet de theorie dat moet doen;

- * de voorbeeldteksten (verhalen en romans) zijn door de bank genomen van een zeer hoog, talig, niveau. Hierdoor is de moeilijkheidsgraad van de teksten vaak te groot. Bovendien wordt er teveel met uitzonderlijke vertel-aspecten gewerkt. Teksten waaraan veel duidelijker fundamentele vertel-factoren zijn te illustreren en die veel dichter staan bij wat een leerling zelf leest, zoals cartoons, strips, 'lectuur', worden zelden of nooit gebruikt;

- * er wordt niet of nauwelijks teruggegrepen op al aanwezige vertelkennis en -ervaring van de leerlingen, met andere woorden: er is geen enkele continuïteit vanaf de kleuterschool tot en met de universiteit.

De ontwikkelaars van het leerplan Vertellen menen daarom dat er een leergang moet komen die longitudinaal is en als doel heeft: de leerling het vertellen in woord, beeld en gebaar zelf te laten ontdekken (dus op inductieve wijze). De ervaringen die de leerling met vertellen krijgt, moeten zodanig zijn, dat hij aan het vertellen gehouden wordt en dat hij er zich van bewust wordt op welke wijze een verteller — die hij zelf kan zijn — de verwachtingen van zijn lezers/kijkers/toehoorders stuurt.

De ontwikkeling van een nieuwe theorie en nieuwe werkvormen is voor het nieuwe leerplan noodzakelijk. Ze verkeert in een pril stadium en kan onmogelijk verder voortgezet worden zonder de medewerking van de vertellers in het veld (leerling en leraar).

Het VON-congres is voor ons, deelnemers aan stroom 9 het startpunt waarop we worden ingeschakeld bij het verder ontwikkelen van een leerplan Vertellen. We hebben veel materiaal mee naar huis gekregen, dat we in onze eigen onderwijssituaties zullen uitproberen. Op de vervolgdag, 5 november, zullen we onze bevindingen uitwisselen. Materiaal en aanpak kunnen op grond daarvan worden bijgesteld. Misschien wordt het op die dag ook mogelijk de praktische activiteiten in een theoretisch perspectief te plaatsen.

Conclusie: Wat we hebben geleerd is hoe belangrijk vertellen is voor ons allemaal, en hoe wij in de loop der tijd het vertellen van een eenvoudig verhaal verleerd hebben. Echter ook hebben we gemerkt hoe we *anders* kunnen leren vertellen, van anderen en — al doende — van onszelf. En we ervoeren hoe wij anderen (bijvoorbeeld leerlingen) dit vertellen kunnen laten ontdekken. Al te gemakkelijke weetjes werden ons niet aan de hand gedaan. Maar wel verkregen we inzicht in de *mogelijkheden* van vertellen, waar we (voor onze lessen) ons voordeel mee kunnen doen. Laat ik besluiten met te zeggen dat we een paar leerzame en plezierig creatieve dagen achter de rug hebben. In hoeverre onze verwachtingen ten aanzien van de waarde van een en ander voor de onderwijspraktijk zullen worden ingelost, bijvoorbeeld door de verwezenlijking van een leerplan Vertellen, is een ander verhaal.

Met dank aan Wim Huyskens.

BELGIË

Veel Nederlandse VON-leden realiseren zich niet dat er een actief VON-België met gelijksoortige activiteiten als de Nederlandse VON bestaat. Ook in Vlaanderen worden — zo mogelijk jaarlijks — conferenties gehouden. De laatste conferentie vond plaats herfst 1976 te Drongen (bij Gent). De eerstvolgende conferentie wordt aanstaande herfstvakantie in hetzelfde huis gehouden en zal als onderwerpen hoogstwaarschijnlijk bieden: taalbeschouwing, dramatische werkvormen, werken met groepen en integratie kleuter-basisonderwijs.

Het leek de redactie van *Moer* goed in dit conferentienummer een samenvatting op te nemen van het conferentieverslag zoals dat afgelopen jaar verscheen in de Belgische VON-informatie. Wie uitgebreidere verslagen wenst, wende zich tot de verspreider van de Vlaamse VON-info: George De Schutter, Heibosstraat 7, 9120 Destelbergen (België).

Herman Meddens

Samengevat verslag stroom 'Jeugdboeken'

Centraal stond de vraag hoe men in de klas zinvol met jeugdliteratuur aan het werk kon. Daarbij bleven doelstellingen impliciet. De discussie over 'goede' en 'slechte' jeugdlektuur was niet ter zake. Centraal werd het begrip *leeskring* gesteld. Het gaat letterlijk om een kring waarin gelezen wordt en waarin het echte gesprek de communicatievorm is. Karakteristiek is dat de leestijd niet langer duurt dan 8 à 10 minuten. De tekst moet een afgerond geheel (fragment) zijn.

Onderstaand schema is leidraad voor de fasering van het leerproces in de leeskring:

Algemene doelen	Leesvormen	Groeperingsvormen/situaties
ontwikkeling en bevordering van 1 leestehnik ↑ ↓	1 technisch vankelijk lezen 2 technisch voortgezet lezen 3 technisch expressief lezen (voordrachts-lezen)	a klassikaal b lezen in voorde-ringengroepen
2 leesbegrip ↑ ↓	4 begrijpend lezen 5 studerend lezen	a klassikaal b groepslezen volgens de parallele methode c groepslezen volgens de taak-verdelende methode d forumlezen
3 leesbeleving ↑ ↓	6 belangstellend/informatief lezen 7 boekbesprekend lezen 8 integrerend lezen	- individueel - groepskringen - leeskring

Deze fasering leidt tot de navolgende praktijk:

1 *Het voorlezen van het fragment*: dat kan door een enkeling of door meerderen met rolverdeling;
2 *Vragen die vanuit het publiek worden gesteld*: opvallende aspecten kunnen aldus besproken worden;

3 *Vragen die aan het publiek gesteld kunnen worden*: hierin tracht de onderwijsgevende tekstgegevens te problematiseren en te veralgemeniseren om ze vervolgens weer te projecteren op de leerlingenwereld;

4 *Mogelijk uit te voeren opdrachten (creatieve opdrachten)*: deze zijn velerlei en variëren van rollenspel via poppenkast tot dramatiseren. Het gaat hierbij vooral om tekstverwerking. Naast het thema 'leeskring' werd in deze stroom gewerkt aan het thema 'prenteboeken' onder begeleiding van Josine van den Berg. Via vragen die een aangeef-functie hebben, kunnen kinderen zelf hun verhaal maken bij prenteboeken. Pren-

ten kunnen verwerkt en beschouwd worden via dramatisering, tekening, liedje, verhaaltje of iets anders. Prentboeken behoeven niet per definitie uit papier te bestaan: leer kinderen met boeken omgaan door ze te laten *voelen*! Dieren, planten en illustraties kunnen van lapjes worden vervaardigd. Oudere kinderen kunnen lapjesprentboeken maken voor jongere kinderen. Een derde topic rond 'jeugdboeken' was: strips in de klas. Onder leiding van Frank Coppieters werkte een substroom aan strips waarbij aan de orde kwamen: de relatie tussen tekst en beeld, de ideologie die uit de strip naar voren komt, de relatie strip-film (zoals tijds- en plaatsperspectief, beweging, muziek en kleur) en tenslotte de relatie tussen strip- en romanstructuur. Rond deze vier thema's werd een uitgebreid arsenaal vragen ontworpen.

Samengevat verslag stroom 'Creativiteit en onderwijs'

De begeleider, dr Johan Heene, ging uit van een 'gedemocratiseerd creativiteitsbegrip'. Hij omschreef het als volgt:

Creativiteit is de menselijke houding die erin bestaat onze eigen probleemstellende begrenzingen (materieel of psychisch) te overschrijden in een voor ons nieuw en waardevol geheel. Creativiteit bevat uitrustingsfactoren (intelligentie, vlotheid, souplesse, het vermogen problemen te zien, en dergelijke) en richtingsfactoren (volharding, zelfdiscipline, zelfvertrouwen en dergelijke). Dit kan verhinderen dat de creativiteit een strovuurtje blijft. Op grond van deze definitie werden aan de deelnemers vijf handelingen voorgelegd en hen werd gevraagd deze te rangschikken aan de hand van het creativiteitscriterium. Nadat daarover consensus was bereikt, werd een groot aantal warming-up-oefeningen gedaan. In de volgende fase konden de deelnemers kiezen om één der navolgende techniekjes verder uit te werken:

- 1 Het ontwerpen van zoekplaatjes; het bekende voorbeeld is dat van de Mexicaan in ruststand van bovenaf gezien;
- 2 Nieuwe woorden met nieuwe betekenissen bedenken, bijvoorbeeld *berni*, *hosklots*, *schimschim*, enz.
- 3 Op papier een nonsensapparaat construeren;
- 4 Dissociëren: het vinden van ongewone toepassingen voor doodgewone dingen;
- 5 Parodiëren van een verhaal, bijvoorbeeld 'Hans & Grietje: politiseren, agologiseren, verambtelijken, erotiëren en dergelijke';
- 6 Woordbeelden construeren, bijvoorbeeld *hark*, hoog harkerig respectievelijk hoog schrijven;

- 7 Kortschrift: h plus n is: hen; g8e heer;
- 8 'Stel je voor dat ... Wat zouden de gevolgen zijn?'
- 9 Met je lichaam allerlei voorwerpen uitbeelden, bijvoorbeeld waterpomp, radio, en dergelijke;
- 10 Soort collage: vertrekken van een gescheurd stuk krant, daar dingen bij tekenen en dergelijke;
- 11 Voorspellen. Bijvoorbeeld wat zal men in 2287 als voortbewegingsmiddel gebruiken?
- 12 Een mythe (oerverhaal) maken aan de hand van een thema, bijvoorbeeld over boete, droom of hoe het haantje op de toren komt.

Na nog een enkele andere opdracht (bijvoorbeeld rollenspel: situatie is gegeven, deelnemers bedenken rollen voor elkaar) moesten de deelnemers tenslotte zelf aan de gang: ontwerp een creatieve les rond de spelling der werkwoordsuitgangen. Deze moeilijke opdracht werd vaak uiterst oorspronkelijk beantwoord. Een enkel voorbeeld kan dit illustreren:

* de omgekeerde invuloefening. Men geve woorden als *antwoord*, *Antwoord*, *antwoordt* en vraag die toe te passen in een zin of uiting;

* leerlingen maken een invuloefening voor elkaar.

De vraag waar men onherroepelijk op kwam was of je zoiets gestructureerds als spellingregels (of is het spellingsregels?) echt kunt gebruiken om leerlingen creatief dan wel creatief bezig te laten zijn, zonder strikte programmatie.

Samengevat verslag van de stroom 'School-buurtmaatschappij'

Van de conferentiestromen was deze wellicht de vaagste. De meeste van de achttien deelnemers zochten naar andere verhoudingen tussen leraren en leerlingen, tussen school en ouders, tussen leraren en directie, enzovoort. Het interactieprobleem stond in hun verwachtingen centraal.

Na een warming-up luidde de eerste opdracht: Inventariseer typische voorbeelden van *goede aansluiting* tussen onderwijs en maatschappij: a. in de klas; b. in de school. Inventariseer typische voorbeelden van *slechte aansluiting* tussen onderwijs en maatschappij: a. in de klas; b. in de school.

Deze vragen bleken dubbelzinnig te zijn (is bijvoorbeeld een slechte aansluiting school-maatschappij in ons huidige schoolsysteem niet verkiest?!) en de antwoorden bestonden uit reeksen tamelijk abstracte naamwoorden.

De tweede opdracht vroeg de deelnemers een leerpakket samen te stellen dat voldeed aan de volgende kenmerken:

- * zo concreet mogelijk omschreven doelstellingen;
- * met gekozen of gecreëerd materiaal;
- * met precies omschreven werkproces;
- * met evaluatieonderwerpen en -criteria.

Deze opdracht resulteerde in een project rond 'reclame'.

Na deze wat theoretiserende aanpak werd een bezoek gebracht aan de alternatieve kleuterschool in de Sleepstraat te Gent. (De Sleepstraat te Gent ligt in een arbeiderswijk — Acec-fabrieken. Het is de bedoeling de kleuterschool voort te zetten in een basisschool.) Het doel van dit bezoek was te illustreren dat het in de school-maatschappij-problematiek ook anders kan, dat er toch nog lieden zijn (naast De Buurt bestaan in Vlaanderen nog een drietal gelijkgeaarde experimenten) die zich niet neerleggen bij bestaande mistoestanden. In 'De Buurt' loopt een samenwerkingsproject tussen school, clubhuis en buurtwerk. De school werkt vooral projectmatig met thema's die afhankelijk zijn van de belangstelling der kinderen: thuis, dorp, school, buurt, voeding, kleding, elektriciteit, rivier, verwarming, verkeer, armoede, verkiezingen, en dergelijke. Naast deze projecten wordt tijd besteed aan toevallige gebeurtenissen. Kinderen worden niet verdeeld in leeftijdsklassen, maar in een drietal leefgroepen: 3-6, 6-9 en 9-12 jaar. Zo'n groep bestaat uit ongeveer 20 kinderen. Elk jaar gaat een derde van de groep naar de volgende leefgroep.

De leefgroepen bieden het voordeel dat geen kind ooit blijft zitten: oudere kinderen die bijvoorbeeld met lezen wat meer moeite hebben, kunnen daardoor nog wat langer met jongere kinde-

ren samenwerken, maar blijven voor de rest in de groep van hun leeftijdsgenootjes.

Het kinderclubhuis is als het ware een verlengde van de school. Er zijn veel verschillende ruimtes (huiswerkkamer, huiskamer, lange zaal voor drama en poppenkast, kussenkamer, tuin, enz.). Elke avond staat een zestal begeleiders ter beschikking.

Over de ontwikkeling naar het buurtwerk toe schrijven de deelnemers aan de Werkgroep 'De Buurt':

... de beleving van kinderen in de wijk willen we tot inhoud van het werken in school en clubhuis maken ... Het project moet passen in het leven van de buurt ... De school is immers een van de functies, een van de taken die in zo'n buurt vervuld dienen te worden, naast het werk, de post, een winkel ... We wonen met enkele mensen in de Sleepstraat om gewoon in het dagelijks leven met de mensen contact te krijgen. Niet om daar onmiddellijk grote activiteiten te ontplooiën of acties te lanceren ... mee te leven met wat daar leeft ... als we na verloop van tijd ook iets kunnen doen voor bepaalde groepen of mensen, dan moeten we dat ook doen ... Het moet groeien vanuit de bewoners zelf, en niet vanuit ons. We kunnen dit met de klassieke term 'buurtwerk' noemen. Maar eigenlijk voelen we daar niet veel voor. Het heeft geen naam van doen ...

Na dit bezoek en het vertonen van dia's van andere alternatieve scholen (Summerhill, Decroly-school, Freinet-school, Vrije Scholen) vond de slotbespreking plaats.