

jaargang 10 - nummer 1 - september 1994

WELNUTSEN KINDEREN

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs

**IN DIT NUMMER:
OPVOEDEN VOOR
DE 21E EEUW**

Jaargang 10, nummer 1, september 1994

Uitgegeven door de

Nederlandse Jenaplanvereniging.

Abonnees, individuele leden, scholen en hun besturen of medezeggenschapsraden ontvangen dit tijdschrift vijf keer per schooljaar.

Mensen-kinderen verschijnt in september/november/januari/maart en mei.

Losse abonnementen à f 37,50 per jaar, schriftelijk op te geven bij het administratie-adres: Jenaplanbureau, Berkenweg 28, 1741 VA Schagen.

Voor zendingen aan één adres geldt:

5 tot 9 exemplaren f35,— per abonnement,

10 en meer exemplaren f32,50 per abonnement.

Studenten/cursisten f32,— per abonnement.

Mutaties en abonnementen kunnen ingaan op 1 sept., 1 nov., 1 maart en 1 mei.

Redactie: Ad Boes, Kees Both,

Hans Bijster, Cees Jansma, Felix Meyer,

Pieter Quelle en Gerda van Vilsteren.

Eindredactie: Kees Both (CPS)

Redactieadres: CPS-Jenaplan,

Postbus 30, 3870 CA Hoevelaken,

Telefoon.: 03495-41211

Layout en opmaak:

Amanda van den Oever, Deil.

Illustraties:

- Foto's omslag, pag. 6 en 24:

Ine van den Broek, Buren;

Uit 'Gewoon, ik heb enn handicap'

- Foto' blz. 9:

Nederlands Albert Schweitzerfonds

Advertenties:

(te regelen via het Jenaplanbureau, Berkenweg 28, 1741 VA Schagen)

kosten: f 500,— per pagina, f 250,— per halve en f 125,— per kwart pagina.

Personeelsadvertenties 2 weken voor het uitkomen aan te leveren, in het goede formaat en drukgereed, met logo van school of bestuur.

Druk:

De Brandaen

Grafische Totaalservice, Amersfoort.

Oplage: 900

© Copyright

Nederlandse Jenaplan Vereniging

ISSN 0920-3664

MENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplan onderwijs.

INHOUD

VAN DE REDACTIE	3
<i>Kees Both</i>	
Opvoeden voor de eenentwintigste eeuw: pleidooi voor een alternatief.	4
<i>Lennart Vriens</i>	
Onze Huub loopt naar Spanje.	10
<i>Tom de Boer</i>	
Onderwijsbeleid: de rapporten van de Commissie Evaluatie Basisonderwijs.	13
<i>Ad Boes</i>	
Voorkeurspelling is dikdoenerij.	17
<i>Henk van der Weijden</i>	
Toneelspelen naar aanleiding van een prentenboek.	20
<i>Jan van der Wansem</i>	
Er was eens: een sprookje over W.O.	23
<i>Kees Both</i>	
TOM.....	24
RECENSIES	
Gewoon, ik heb een handicap;	25
<i>Kees Both.</i>	
Handboek Lees- en Schrijfdidactiek;	25
<i>Ad Boes.</i>	
Signalementen:	27
Het beroepenboek voor kinderen.	
Gelezen-gehoord-gezien	27

VAN DE REDACTIE



Zou het er echt van komen? Nee, het lukt ze niet. Maar wat is het alternatief? Dan wordt een nieuwe poging gewaagd, en nu lukt het wel. Ruim 100 dagen na de verkiezingen is het er: een 'paars' kabinet.

Hoe je ook over de inhoudelijkheid ervan denkt -deze combinatie van partijen en het regeerakkoord- spectaculair is het, zeker voor Nederlandse verhoudingen. De nieuwe ploeg heeft er zin in. Velen denken dat dit kabinet geen lang leven beschoren zal zijn. We zullen zien. Bij alle verrassingen over nieuwe bewindslieden voegt zich deze verrassing: Ritzen weer terug op Onderwijs! Voor vernieuwingsscholen, hetzij bijzonder, hetzij openbaar, breekt een spannende periode aan. Kunnen zij hun identiteit handhaven en verder ontwikkelen? Er is wel beweerd dat het vernieuwingsonderwijs in ons land zo'n brede vlucht kon nemen in het kielzog van de vooral levensbeschouwelijk

bepaalde vrijheid van richting en inrichting. Een vrijheid die vooral door het CDA en de daaraan gelieerde onderwijskoepels verdedigd werd. Tegelijkertijd was dit een barrière tegen meer openheid in het bestel.

Jenaplanscholen vielen en vallen bijvoorbeeld nogal eens tussen verschillende stoelen in, die van hun 'zuil' en van hun pedagogische richting.

Denk aan Weer Samen Naar School, schaalvergroting, etc.

Biedt 'paars' hier op den duur een nieuwe bestuurscultuur, waarin vernieuwingsscholen beter tot hun recht komen?

Niemand die het weet. We komen er in deze jaargang nog op terug.

Dit nummer biedt een breed scala aan artikelen. Lennart Vriens schreef het eerste artikel, dat ik erg belangrijk vind voor onze situatie en dat ik ter studie en bespreking aanbeveel.

Tom de Boer is een ras 'opportunist' in de zin dat hij gelegenheden voor rijke WO-activiteiten ruikt en weet te organiseren. Of eigenlijk doen de kinderen dat zelf wel. Zie zijn verhaal over oom Huub die naar Spanje loopt. Ad Boes schrijft uitvoerig over het beruchte rapport van de Commissie Evaluatie Basisonderwijs, vooral over de gevolgen voor het onderwijsbeleid.

Henk van der Weijden schrijft over spelling, Jan van de Wansum over kunstzinnige vorming en ondergetekende over WO.

Verder zijn er recensies en de column van TOM en 'Gelezen-gehoord-gezien'. Weer genoeg en gevarieerd voer, ter inspiratie. Dat laatste vooral wens ik iedereen het nieuwe schooljaar toe! Vanwege de tiende jaargang is de layout aangepast, ons inziens verbeterd. Lees ze.

Geen nieuwe aarde

*Breng me naar waar het zachte water is,
koele doorkijkmantel, vloeiende
huid die het lichaam vrij maakt,
breng me naar waar een beer van een zon
en het paren van een man en vrouw
zwaarteloos is: twee vogels
synchroniseren hun hartslag,
breng me naar waar de dieren
met hun ieigen stemmen toch
praten en roepen als kinderen, en waar -
nee, laat me blijven waar ik ben,
ik wil geen nieuwe aarde,
maar een bestaanbare.*

Hans Andreus

OPVOEDEN VOOR DE EENENTWINTIGSTE EEUW: PLEIDOOI VOOR EEN ALTERNATIEF

In het boek 'Herinneringen van een schoolmeester' van W.G. van de Hulst komt de volgende beschrijving voor van een schoolsituatie. Een zevenjarige jongen werkt voor het eerst in een nieuw schrift en beleeft dat als volgt:

Een nieuw schrift!... In dien kleinen jongen lacht een nieuwe vreugde: iets moois, iets heel moois te maken! 't Betrachten van 's meesters aansporingen is hem een heilig voornemen.

En dan... Na de eerste regel, prachtig gelukt, als hij zich recht, om in blije voldoening 's meesters goedkeuring op zijn nobel pogen te erlangen, als hij nòg eens zijn ogen wil laten strelen langs de edele creatie, dan - de vlek!

Daar ligt, midden op 't maagdelijk blad neergespat, een verschrikkelijke klad, meer dan een dubbeltje groot met waaierende uitsteeksels.

Zijn kleine hart heeft stil gestaan van de schrik.

Hoe kòn dat nou?... Dat kòn toch niet!

Hoe kon zo fel een vernieling neerslaan in zo gave vreugde? Die grijnzende klad! Een saterlach, die hij nooit vergeten zal (p.23).

In dit fragment wordt een beeld geschetst van een kind dat zich met hart en ziel werpt op een uitdaging die de school hem biedt. Goed en mooi kunnen schrijven hoort bij het groot worden en het nieuwe schrift is een extra prikkel om dit groot worden duidelijk zichtbaar te maken. Maar wat een teleurstelling als de eis van de school, die het kind ook zichzelf oplegt, niet wordt gehaald. Vijftig jaar later is de herinnering nog levendig genoeg om op te schrijven. De brug van kind-zijn naar volwassenheid valt niet zo maar te nemen.

In literatuur over kinderen en hun ervaringen met de school wordt vaak een tegenstelling geschetst tussen de kinderwereld en datgene waar de school voor staat. De wereld van het kind wordt dan beschreven als een harmonische en veelvormige werkelijkheid die kinderen vol verwondering op zich af laten komen. In zo'n harmonisch geheel zijn kinderen open, hebben vertrouwen en zijn in staat om voortdurend tot eigen zingevingen te komen. Tegenover dit harmonisch beeld wordt dan de school geschetst als een compleet tegengestelde wereld. Immers, de school staat voor de 'echte wereld', die maar één werkelijkheid kent en die controleerbaar is. Deze wereld is hard, kent geen ruimte voor dromers en is extreem gericht op resultaten. De scores die behaald worden bepalen de waarde van de leerling en de leerkracht richt zich dan ook vooral op deze scores. Als dit problemen oplevert worden deze vooral gezien als een kwestie van discipline.

De tegenstelling is uiteraard meestal karikaturaal. De kinderwereld als een enclave van harmonie in een harde wereld is niet veel meer dan een mythe en zelfs de autoritaire school is in de praktijk vaak toch menselijker dan het beeld dat geschetst wordt.

Schoolbeelden

Toch staat de geschetste karikatuur wel voor een herkenbaar fenomeen, namelijk de school als representant van de grotemensenwereld. Dit is ook het klassieke beeld van de school: de school verzorgt de ingroei in de grotemensenwereld, omdat deze in onze cultuur niet meer spontaan kan verlopen. Onze wereld is te ingewikkeld geworden om daar spontaan de weg in te vinden en dus is een professionele aanpak vereist. We realiseren ons meestal niet dat dit beeld van de school een betrekkelijk recent historisch-cultureel fenomeen is. De opkomst van deze idee hangt name-

lijk sterk samen met de scheiding tussen de wereld van de volwassenen en die van de kinderen. Deze scheiding begon met de opkomst van de boekdrukkunst en de verspreiding van gedrukte informatie en werd pas definitief met de algemene invoering van het volksonderwijs waardoor onze cultuur een 'schriftcultuur' werd. Om de 'echte' wereld te leren kennen moet een jonge mens dus lezen en schrijven leren en pas daarna krijgt hij toegang tot de essentiële informatie om met de volwassenen mee te doen. Een probleem dat bij deze idee van de school opdoemt is dat de cultuurbemiddelende taken van de school steeds moeilijker worden naarmate maatschappij, samenleving en cultuur ingewikkelder worden en een volwaardige deelneming aan het volwassen leven steeds meer en telkens nieuwe informatie vereist.

Diametraal tegenover dit klassieke schoolbeeld bestaat ook een ander concept, namelijk de school als een pedagogische provincie, afgestemd op de ontwikkelingsbehoeften van kinderen. Dit beeld hoort vooral bij de twintigste eeuw, die door de Zweedse pedagoog Ellen Key tot de eeuw van het kind werd geproclameerd. In de eeuw van het kind dient de school zich uiteraard aan dit kind aan te passen. In de zogenaamde Reformpedagogiek heeft men met wisselend succes geprobeerd scholen volgens deze ideeën te ontwikkelen. De nadruk viel daarbij op de erkenning van het kind als kind en het belang van een kindvriendelijke leef- en leeromgeving. Vaak werden ook serieuze experimenten opgezet met een democratische schoolpraktijk, waarin kinderen over meer en minder belangrijke zaken konden meebeslissen. Een voorbeeld van dit laatste was de Werkplaats Kindergemeenschap van Kees Boeke.

Een belangrijke bijdrage van de Reformpedagogiek aan een ander schoolbeeld lag ook in de kritiek die men formuleerde op een aantal aspecten van de 'oude' school. Deze werd niet alleen beschuldigd van onbegrip met betrekking tot kinderen, maar ook van het bevorderen van kadaverdiscipline, nationalisme en militarisme. Vooral de wereldverbeteraars onder de reformpedagogen hebben in navolging van Tolstoj dit beeld van de school gebruikt om het bestaande

onderwijs te bekritisieren en de waarde van een vernieuwde school voor een betere wereld te benadrukken.

Het beeld van de school als een speciaal onderdeel van een aparte kinderwereld of een apart jeugdland bestaat nog steeds. In de media is het zelfs bijzonder populair. In televisieprogramma's wordt de school maar al te vaak gepresenteerd als een sociaal gebeuren waarin het leren een min of meer bijkomstige aangelegenheid lijkt. Dit betekent natuurlijk niet dat de praktijk van de school in hoofdzaak vanuit dit idee gestuurd wordt, maar in ons huidige beeld van de school speelt het wel degelijk een rol. Als dit beeld dominant wordt kan echter het gevaar dreigen dat de school te weinig op het volwassen leven wordt gericht. Wordt de school geheel jeugdland dan wordt, om met Lea Dasberg te spreken, het kinderlijke en jeugdige norm en verdwijnt de toekomstgerichtheid. Bovendien wordt de norm dan veelal volgens een romantisch kindbeeld ingekleurd.

Een tussenbeeld tussen de twee geschetste beelden wordt geboden in de idee van de school als een 'amfibie', die tot twee werelden behoort. Deze idee is vooral uitgewerkt door Langeveld in zijn boek 'Scholen maken mensen'. In dit werk schetst Langeveld de school als een pedagogisch milieu dat zowel behoort tot de wereld van het kind als tot die van de volwassene. De school is namelijk wel een speciale plaats voor kinderen waar rekening kan worden gehouden met hun behoeften, wensen, capaciteiten, etc., maar staat wel degelijk in het perspectief van het groot worden. De school is tegelijkertijd ook een soort buffer tussen de twee werelden. Enerzijds mogen kinderen er nog kind zijn, omdat ze nog niet volwassen zijn en dus ook niet volledig aan de eisen van de volwassen wereld onderworpen kunnen worden. Maar aan de andere kant worden kinderen er wel op aangepaste wijze mee geconfronteerd. Met andere woorden, de school pendelt voortdurend op en neer tussen de eisen van het latere volwassen bestaan en de eisen van het kind-zijn nu. Daarbij is over het algemeen het volwassen bestaan normatief voor wat aan inhouden gepresenteerd wordt, maar geeft de kinderlijke ontwikkeling de kaders om dat inhoudelijke mee te

structureren en te begrenzen.

Dit laatste beeld klinkt als middenweg tussen twee extreme opvattingen aan-nemelijk, maar ook hier zitten haken en ogen aan. Allereerst is het toch niet zo eenvoudig om de amfibie concreet in te vullen. We beschikken namelijk niet over vaste kaders en gegevens om het evenwicht tussen de verlangens uit de twee werelden te bepalen. Bovendien zijn de werelden zelf allerminst vaste gegevens. Als het gaat om de invulling van het volwassen bestaan, dan moeten we concluderen dat er in onze cultuur zeer vele en vaak tegenstrijdige opvattingen, visies en interpretaties zijn. Met betrekking tot het kinderlijk bestaan of de gewenste kinderlijke ontwikkeling geldt hetzelfde, het gaat om zaken die historisch en cultureel variabel zijn en ook nog persoonlijk vormgegeven moeten worden. Dat betekent automatisch dat het beeld van de school als amfibie, hoe men het ook legitimeert of vormgeeft, altijd ter discussie blijft staan.

Als we kijken naar de discussies die er over het onderwijs gevoerd worden, dan zien we daarin de drie geschetste schoolbeelden regelmatig opdruken in de argumenten waarmee men de eigen opvattingen probeert te staven. In de jaren tachtig is er een soort revival geweest van het klassieke schoolbeeld in de zogenaamde 'back-to-basics movement', in het streven naar een pakket voor basisvorming voor alle kinderen en ook wel in de effectieve schoolbeweging. Het reformpedagogische schoolbeeld, met zijn nadruk op ruimte voor zelfontplooiing en eigen initiatief, is daarbij in het defensief gedrongen, maar zeker niet geheel verdwenen. Het beeld van de school als amfibie komt vooral naar voren waar men een evenwicht probeert te vinden tussen de claims die de maatschappij op het onderwijs probeert te leggen en de mogelijkheden die scholen moeten hebben om op de situatie van de eigen kinderen in te spelen. In deze discussies is zeker niet altijd sprake van duidelijk onderscheiden partijen met heldere standpunten. Eenzelfde persoon kan desgewenst zijn argumenten ontlenen aan de verschillende schoolbeelden. Dat kan op zich legitiem zijn, maar soms geeft dat ook wel fricties. Dat was bijvoorbeeld het geval toen vorig

jaar de minister van onderwijs naar aanleiding van een onderzoek naar de basisvaardigheden van schoolkinderen stelde dat de basisschool zich vooral moet concentreren op elementaire zaken als het leren lezen, schrijven en rekenen. Kennelijk had hij er niet over nagedacht of deze stelling in overeenstemming was zijn eerdere uitspraken over de bevordering van de pedagogische opdracht van de school.

Een onzekere toekomst

In de jaren tachtig is er een heftige discussie gevoerd over de taken van de school. Een discussie over belangrijke maatschappelijke kwesties is altijd het felst in tijden waarin weinig vast staat als het gaat om oriëntaties op de toekomst. Dat geldt zeker ook met betrekking tot discussies over het onderwijs. Als er veel onzekerheid is in de samenleving dan strekt deze zich ook tot het onderwijs uit. Dat is ook begrijpelijk. Onderwijs en opvoeding zijn bedoeld als hulp die we kinderen en jonge mensen bieden om zich zo goed mogelijk voor te bereiden op de toekomst. Dat houdt in dat we er naar streven ze uiteindelijk medeverantwoordelijk te maken voor de vormgeving van die toekomst en dat we ze uitnodigen, respectievelijk uitdagen om die medeverantwoordelijkheid te accepteren voor het eigen leven.

Zo'n oriëntatie op de toekomst is voor onderwijs en opvoeding echter wel problematisch. Dat hangt niet alleen samen met het feit dat de toekomst er nog niet is en dus per definitie een element van onbekendheid heeft. De onzekerheid gaat dieper. In onze cultuur is toekomst een uitermate onzekere factor geworden. Dat heeft een aantal oorzaken.

Allereerst is er een snelheidsprobleem. Op allerlei gebieden gaan de ontwikkelingen in de wereld zo snel dat ze voor een gewone burger amper zijn bij te houden, laat staan dat ze ook nog eens vertaald kunnen worden in richtlijnen voor onderwijs en opvoeding. Wie had zich bijvoorbeeld twintig jaar geleden de ontwikkeling van de PC kunnen voorstellen? Wie heeft voorzien dat via een beeldscherm niet alleen te zien is wat zich aan het andere eind van de wereld kan afspeelen, maar dat mensen ook via

zo'n beeldscherm dagelijks met elkaar communiceren? Twintig jaar geleden werd het krijgen van kinderen door de ontwikkeling van voorbehoedmiddelen een bewuste keuze. Maar wie hield er toen al rekening mee dat ook vrouwen op omaleeftijd dankzij nieuwe technieken weer kinderen zouden kunnen krijgen? En wie heeft er over de consequenties nagedacht? De snelheid van dit soort ontwikkelingen heeft voor grote veranderingen gezorgd in ons wereldbeeld en een aantal fundamentele levensoriëntaties.

Een tweede factor is dat de huidige wereld kampt met een groot aantal zware problemen, zodat we ons niet klakkeloos kunnen oriënteren op het hier en nu. Nog minder kunnen we er van uit gaan dat de toekomst een voortzetting zal zijn van reeds in gang gezette ontwikkelingen. De discussies over het einde van de vooruitgang en de maakbaarheid van de

idee is deze agressie een belangrijk cultuurkenmerk, dat overal in het alledaagse leven doordringt en waar ook kinderen al op zeer jeugdige leeftijd mee geconfronteerd worden. Dit betekent een ernstige bedreiging van fundamentele veiligheidsbehoeften en positieve waardenoriëntaties en dat kan ook de alledaagse onderwijspraktijk grondig beïnvloeden.

Pedagogische paradoxen

Toch zullen ook in een onzekere cultuur met een onzeker toekomstperspectief kinderen voorbereid moeten worden op hun toekomst. Opvoeding en onderwijs zullen op een of andere manier toch lijnen moeten uitzetten voor de ontwikkeling van de hun toevertrouwde kinderen. Naar mijn mening is dat ook wel mogelijk. Want onzekerheid en aantasting van een aantal vanzelfsprekendheden in onze cultuur betekent nog niet dat we

helemaal zonder oriëntaties zitten. Maar wel moeten we bestaande oriëntaties kritisch doordenken en op hun waarde beproeven. In het vervolg van deze bijdrage wil ik een aantal pedagogische oriëntaties kritisch onder de loep nemen. Ik zal dat doen door een aantal paradoxen te schetsen met betrekking tot opvoeding en onderwijs in een onzekere cultuur. Daarbij zal ik vooral de pedagogiek als referent gebruiken. De nadruk zal daarbij liggen op de waarden waarmee we de toekomst humaan kunnen maken, respectievelijk houden. Want naar mijn mening is de toekomst minder een zaak van aanpassing aan mogelijke technische ontwikkelingen dan van ruimte (blijven) geven aan het menswaardige. In de opdracht tot humaniteit ligt de

samenleving laten zien dat de vanzelfsprekendheid van onze cultuur voorbij is. Maar een alternatief is voorlopig nog niet geboden.

En tenslotte speelt ook nog het feit, dat onze cultuur kampt met en geweldig potentieel aan agressie op vrijwel alle niveaus van de samenleving. Naar mijn

grootste uitdaging waar de mens momenteel mee geconfronteerd wordt.

Eerste paradox: pedagogiek tussen optimisme en twijfel

In de pedagogiek wordt opvoeden gedefinieerd als kinderen en jonge mensen helpen om volwassen te worden. Dit

komt er op neer dat ze zich min of meer op een aanvaardbare manier kunnen redden in de samenleving van morgen. In wezen is dat een optimistische definitie, omdat daarmee een vertrouwen wordt uitgesproken in de toekomst van deze kinderen.

Het optimisme van de pedagogiek reikt echter verder dan deze alledaagse betekenis: opvoeding en onderwijs dragen niet alleen bij aan een betere toekomst van elk kind maar zijn tevens gericht op het scheppen van een betere wereld. Dit optimisme bestaat ongeveer tweehonderd jaar en berust op het gedachtengoed van de Verlichting. Deze cultuurstroming staat aan de basis van ons moderne wereldbeeld met zijn ideeën van vooruitgang, wetenschappelijk verantwoorde ontwikkeling en democratie. In het zogenaamde vooruitgangproject van de Verlichting gaat het om wereldverbetering door middel van verspreiding van kennis, ontwikkeling van wetenschap, bevordering van democratie en schepping van een verbeterde mens. Het uiteindelijke doel werd door Kant zelfs gedefinieerd als eeuwige vrede. Dit wereldbeeld van de Verlichting is dominant geweest gedurende de negentiende eeuw en stond aan de wieg van het volksonderwijs. Met het motto 'Voor iedere geopende school kan een gevangenis gesloten worden' werd de opvatting dat kennis macht is en ook deugd omgezet in een praktisch project van volksoepvoeding.

In de twintigste eeuw is dit wereldbeeld dominant gebleven, maar het optimisme heeft onder invloed van de psychoanalyse en twee wereldoorlogen wel flinke deuken opgelopen. Freud heeft in zijn analyses aandacht gevraagd voor het feit dat het handelen van mensen vaak meer vanuit onbewuste driften dan vanuit kennis gestuurd wordt. En vooral de Tweede Wereldoorlog met zijn volstrekt inhumane ideologieën heeft duidelijk gemaakt dat mensen niet van nature goed zijn maar ook in staat het meest inhumane doelbewust na te streven. De idee van de Verlichting dat kennis automatisch deugd is kan inmiddels niet meer met goed fatsoen worden onderschreven en hetzelfde geldt voor de idee van geschiedenis als een proces van morele vooruitgang. Toch leeft de opvatting van vooruitgang als een na te stre-

Foto: Ine van den Broek;
Uit: 'Gewoon, ik heb een handicap'

ven inrichting van de wereld op wetenschappelijk verantwoorde wijze met behulp van techniek, economie en scholing nog steeds. Ook in de onderwijspolitiek worden ze nog vaak als argumenten gehanteerd. De invoering van de basisvorming wordt vooral geschetst als een modernisering die bedoeld is om het onderwijs aan te passen aan de eisen van de moderne, zich snel ontwikkelende economisch- technologische maatschappij. Twijfel aan de zin van deze ontwikkelingen is zeker geen belangrijk onderwerp van discussie.

Tweede paradox: pedagogiek tussen toekomstgerichtheid en nihilisme

Ook los van het vooruitgangproject van de Verlichting valt op het optimisme van de pedagogiek nog flink wat af te dingen. Immers de definitie van opvoeden als hulp om het op aanvaardbare wijze in de toekomst te redden bevat minimaal twee onbesproken vooronderstellingen. De eerste is dat er een toekomst zal zijn en de tweede dat de toekomst minimaal even goed of zelfs beter zal zijn dan het heden. We zien dit optimisme bijvoorbeeld in het verlangen dat ouders formuleren dat hun kinderen het later in het leven beter zullen hebben dan zijzelf.

In de realiteit is echter zowel de toekomst als de kwaliteit van de toekomst helemaal niet zo vanzelfsprekend en dat kan ook een ernstige bedreiging voor de humaniteit van de toekomst betekenen. De toekomst van de wereld wordt ernstig bedreigd door een nog steeds cumulerende aantasting van het leefmilieu en door een systematische uitputting van elementaire grondstoffen. Ook de nucleaire dreiging en de gevaren van andere militaire vernietigingsmiddelen zijn nog lang niet overwonnen. De kwaliteit van de toekomst wordt naar mijn mening vooral bedreigd door een economisch stelsel, dat niet alleen op wereldschaal onrechtvaardig is, maar dat meer en meer wordt gedomineerd door een tot in het absurde doorgevoerd streven naar winstgroei. Dat brengt een enorme concurrentie met zich mee die in toenemende mate leidt tot egoïsme en vervreemding.

Wat betreft de humaniteit van de toekomst kunnen we constateren dat we in onze samenleving geen verbindend waardenconcept meer hebben. De tra-

ditie is wat dat betreft geen oriëntatie meer - overigens is dat ook al een paradox: opvoeding en onderwijs zijn toekomstgericht, maar moeten ook het waardevolle uit het verleden overdragen - en er is een ontwikkeling naar cultureel pluralisme. Ik wees er al op dat met de afkalking van de vooruitgangsideologie ook de idee van een morele vooruitgang moeilijker te handhaven is.

De vraag is waar deze ontwikkelingen toe leiden. Kan cultureel pluralisme zo worden ingevuld dat er nog een gezamenlijke basis is voor een gedeelde humaniteit? Kunnen nieuwe oriëntaties het gat dat de Verlichting nu achterlaat opvullen? Wat voor oriëntaties zijn dat dan? Is dat het concept van een 'duurzame samenleving' of moeten we het meer in de New Age Movement zoeken? Of valt er vooral een terugval te verwachten in oude systemen van nationalisme, vreemdelingenhaat of religieus fundamentalisme? En wat voor toekomstoriëntatie zit er eigenlijk achter de nieuwe roep om een pedagogische opdracht voor de school?

Derde paradox: pedagogiek tussen macht en onmacht

In elke opvoedingsverhouding zitten gezagsstructuren en machtsverhoudingen. Opvoeders hebben de facto macht over jonge mensen, maar deze macht is gelegitimeerd in de verantwoordelijkheid voor de opgroeiende jongere. Deze verantwoordelijkheid wordt vooral zichtbaar in de toerustende taken van de opvoeder. Deze bestaan niet alleen uit de overdracht van kennis en vaardigheden, maar strekken zich ook uit tot een introductie in de waarden en normen die men van belang vindt.

De samenleving verwacht ook dat opvoeders de verantwoordelijkheid nemen voor de introductie in een aantal essentiële waarden en normen. Ik noem bijvoorbeeld de waarden democratie, eerbied voor het leven, het niet toegestaan zijn van het gebruik van geweld, tolerantie en het leren delen van de wereld met de medeburgers, een steentje bijdragen aan het in stand houden van de samenleving, etc.

Toch werkt diezelfde samenleving de opvoeder maar al te vaak tegen als het gaat om het waar maken van die verantwoordelijkheid. Democratie is natuurlijk

een belangrijk goed, maar jonge mensen worden maar al te vaak geconfronteerd met autoritaire structuren, ook in het onderwijs. Een steentje bijdragen aan de samenleving klinkt mooi, maar wat moet je ermee in een situatie waarin werkloosheid voor velen een maar al te reëel perspectief is? En wat moeten we met eerbied voor het leven als economische en bureaucratische structuren je grondig duidelijk weten te maken dat je niet meer bent dan een vervangbaar radertje in een anonieme organisatie? Hetzelfde kunnen we constateren met betrekking tot waarden als tolerantie en solidariteit. Wat is het nut ervan in een economie die sinds het tijdperk Reagan-Thatcher steeds meer tot een alom geaccepteerd systeem van georganiseerd egoïsme werd?

Wat betreft het overbrengen van de norm dat geweld niet toegestaan is staat de opvoeding helemaal voor een bijna onbegonnen werk. In onze moderne cultuur is de invloed van onderwijs en opvoeding juist hier enorm teruggedrongen ten gunste van andere beïnvloeders zoals televisie, computerspelletjes, strips en speelgoed. De televisie is wat dat betreft een bijna continu bombardement met geweld, wreedheid en andere anti-waarden en het bereik ervan is zeer groot, niet in het mist onder de jeugd. Bij computerspelletjes kan bijna hetzelfde verhaal verteld worden. Ze maken maar al te vaak van geweld een volkomen normaal anoniem technisch gebeuren. Hun succes ontlenen ze vooral aan het feit, dat ze op een perfecte manier de vooral bij jongens aanwezige behoefte aan avontuur, actie en techniek aan bod laten komen. Ook hun bereik is groot en als de emancipatie volgens de huidige normen doorzet zal de invloed alleen nog maar toenemen. Ook de stripwereld speelt hier een grote rol. Het succes van strips berust vooral op het feit dat ze hun boodschap hebben genormeerd volgens de communicatiepatronen van de televisie. Ze worden veel gelezen en slechts weinig kinderen zullen in de gaten hebben hoeveel geweldverheerlijking, racisme, ethocentrisme en vijanddenken daar onder het mom van humor, fantasie en spanning geboden worden. En wat tenslotte het speelgoed betreft hoeft men maar in een speelgoedzaak een korte inventari-

satie te houden om een idee te krijgen van de enorme hoeveelheid geweldspeelgoed die voor de jeugd beschikbaar is. Natuurlijk worden kinderen over het algemeen niet agressief van een speelgoedgeweertje en er is ook geen rechtstreeks verband tussen agressie en de andere beïnvloeders. Maar dat is ook niet de pedagogische vraag: het gaat er om, dat deze zaken kinderen een idee meegeven dat geweld in het leven een doodnormale zaak is en ook niet ter discussie hoort te staan. De vraag is of dit een zinvolle toekomstoriëntatie is in een samenleving die toch al aan het verharde is.

Uitgangspunten voor een humaan alternatief

Een algemene conclusie uit het voorafgaande moet in elk geval zijn dat het een school die echt wil opvoeden ofwel kinderen wil helpen hun weg te vinden naar een zinvolle toekomst in een wereld die ze met andere delen wel uitermate moeilijk wordt gemaakt. De vraag die dan rest is wat wel bereikt kan worden met een humane opvoeding in een onzekere cultuur die toch tamelijk veel inhumane trekken vertoont. Het beste antwoord op deze vraag is naar mijn mening: niet zo veel maar ook niet zo weinig. Zo'n antwoord vereist enige toelichting. Ik wil daarbij met name wijzen op het feit dat opvoeden per definitie een onzeker gebeuren is. Opvoeding kan nooit garanderen dat de gestelde doelen ook met zekerheid bereikt worden. Het gaat uiteindelijk altijd om de toekomst van de ander en dat betekent dat deze uiteindelijk zelf verantwoordelijk wordt. Het was niet toevallig dat ik opvoeden omschreef met de termen confronteren met verantwoordelijkheid en uitnodigen, respectievelijk uitdagen om deze verantwoordelijkheid te accepteren. Volwassenheid en toekomst zijn ook open begrippen die nog ingevuld moeten worden. Opvoeden geeft nooit zekere resultaten, het is fundamenteel een andere activiteit dan het programmeren van computers. Maar juist met dat confronteren en uitdagen kan de opvoeder ook op school veel waardevol doen. In het vormgeven van een uitdagende humane toekomst heeft de school diverse mogelijkheden waarvan ik er hier enkele kort zal uitwerken.

Een klimaat van respect

Een school kan voortdurend werken aan een klimaat van respect voor kinderen in de eigen schoolgemeenschap. Dat betekent dat de waarden en normen van de school gericht moeten zijn op het vormgeven van het samen leven. Daarvoor zijn allereerst openheid en vriendelijkheid nodig, maar ook veiligheid en orde, zodat kinderen ruimte kan worden geboden om zich te manifesteren en bij te dragen aan het schoolgebeuren. Want kinderen weten al ongelooflijk veel en hebben het nodig om ook in een leer-situatie erkenning te krijgen en te ervaren dat ze in dit leven de moeite waard gevonden worden.

De leerkracht is hierbij van cruciaal belang. Hij organiseert niet alleen de situatie, maar is ook als persoon aanwezig en representeert de waarden en normen van de school.

Voorleven

Voorleven is een van de belangrijkste pedagogische middelen als het gaat om jongeren te confronteren met waarden. In het kader van het werken aan een humane toekomst houdt dit onder andere in dat de leerkracht zelf geen geweld gebruikt. Daarmee maakt hij duidelijk dat hij probeert te leven vanuit de houding dat geweld geen effectief machtsmiddel mag zijn om je doelen te bereiken. Bovendien is het een uitdrukking van respect voor de zwakkere.

Ik wil daar overigens wel bij opmerken, dat dit natuurlijk niet kan betekenen dat de leerkracht hier nooit eens in de fout zal gaan. Ook in de opvoeding is vergissen een menselijke zaak en een vergissing op zich is zeker niet funest. Wel is het belangrijk dat een leerkracht wanneer het is mis gegaan bereid is fouten te erkennen. Dan blijft namelijk de boodschap dat geweld niet vanzelfsprekend is onverlet.

De waarde van andere waarden naar voren brengen

De opvoedingssituatie is in zoverre een aparte sector binnen de samenleving dat daar de dominante maatschappelijke waarden van de concurrentie-economie niet gelden. Een gezin is maatschappelijk gezien wellicht als een economische eenheid te beschouwen, maar is nu juist niet gebaseerd op de economische wet-

ten van vraag en aanbod, maar op menselijke waarden als betrokkenheid, interesse en solidariteit. In het gezin zorgen mensen voor elkaar omdat ze met elkaar te maken hebben en omdat ze zich verantwoordelijk voor elkaar weten.

Voor de school geldt ten dele hetzelfde verhaal. Ook de school is in eerste instantie een organisatie die niet genormeerd wordt vanuit economische wetten. Concurrentie speelt weliswaar een grotere rol dan bij het gezin, zowel tussen scholen als binnen de school, maar als een school haar pedagogische taak goed opvat zal ze ervoor waken dat de concurrentie niet overheersend wordt. De school is er namelijk voor alle kinderen en niet alleen voor diegenen die de competitie het beste aankunnen.

Dat betekent in elk geval een relativering van het huidige systeem van de jacht op de punten en de hoogst mogelijke opleiding. Niet dat kinderen niet mogen worden uitgedaagd hun intellectuele capaciteiten te ontwikkelen. Maar een school die zich pedagogisch opstelt zal duidelijk maken dat een betere intellectueel niet per definitie een beter mens is en zal aandacht besteden aan het zelfrespect van de kinderen die niet zo goed kunnen leren. Niet de prestatie op zich telt, maar wat men ermee doet als bijdrage aan de wording van een eerlijk en goed mens, die verantwoordelijkheid durft te nemen voor een betere toekomst.

In dit kader kan de school ook gebruik maken van positieve voorbeelden en aandacht besteden aan mensen als bijvoorbeeld Albert Schweitzer, Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Moeder Theresa, etc. die laten zien dat leven volgens andere waardenprioriteiten wel degelijk mogelijk is.

Vraagtekens zetten bij de vanzelfsprekendheid van het geweld

Naast het vele dat de school kan doen om het eigen opvoedingsklimaat zo weinig mogelijk onder het geweld te laten lijden kan de school ook werken aan de bewustwording van het maatschappelijk geweldprobleem. Dat kan in overleg met de ouders, bijvoorbeeld waar het gaat om het stimuleren van bewuster televisie kijken en het beperken van het dagelijkse geweldddieet. Maar de uiteindelijke verantwoording ligt dan toch bij de ouders.

De school zou echter wel aandacht kunnen besteden aan het omgaan met de media en met het geweld dat daarin naar voren komt.

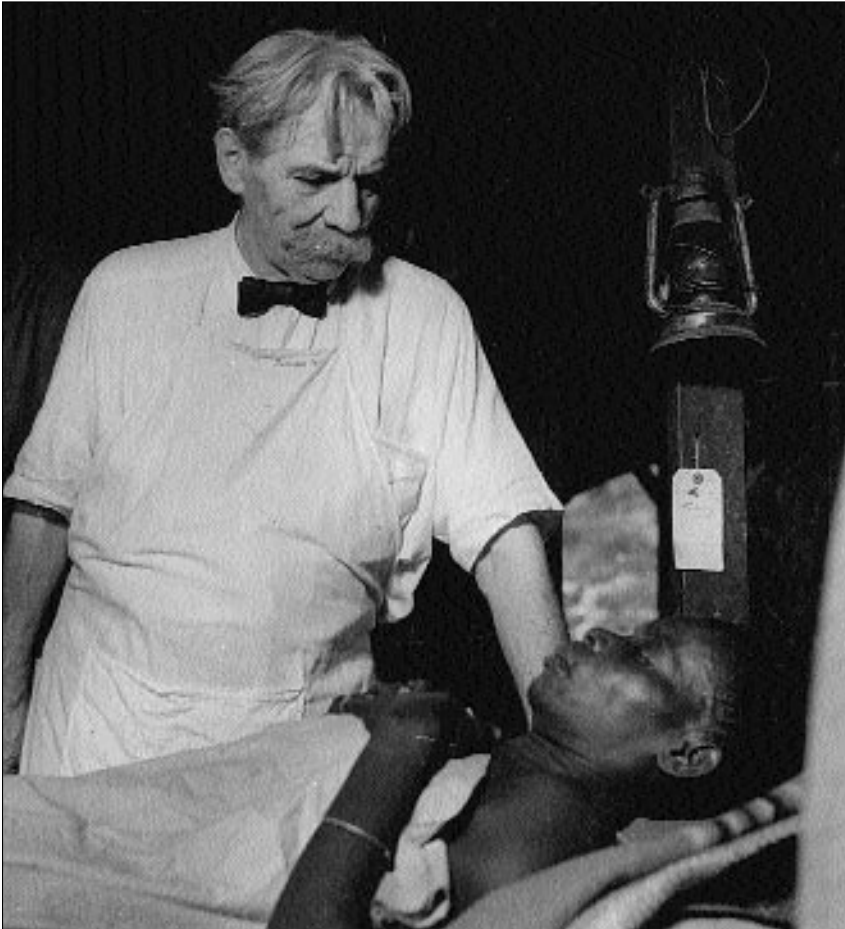
lets positiefs doen op het eigen niveau

Ook de school kan kinderen leren hoe men in de eigen situatie een steentje kan bijdragen aan een betere wereld. Scholen doen al vaak goede dingen op dit vlak, bijvoorbeeld als ze contacten leggen met scholen in andere delen van de

Conclusie

Ik heb in het voorgaande proberen aan te geven waarop het onderwijs zich moet richten als het gaat om de oriëntatie op waarden en normen die verwijzen naar een humane toekomst. Ze zijn uiteraard niet bedoeld als een blauwdruk en zullen wellicht menig praktijkmens utopisch in de oren klinken, maar geheel irreëel zijn ze toch niet. In de praktijk zijn er al heel wat leraren die in hun eigen

wereld in elkaar zit en mogen daarbij niet verzwijgen dat er grote problemen zijn met de toekomst van die wereld. Anderzijds hebben ze ook de taak om kinderen bij te brengen dat in het leven veel plezier te beleven valt aan het aanpakken van de problemen. Als de school voor deze dubbele oriëntatie kiest en er in slaagt om daarvan iets aan de haar toevertrouwde kinderen over te dragen dan kan ze veel voor die kinderen betekenen.



Albert Schweitzer

wereld, als ze een school adopteren, als ze actie voeren voor organisaties als Greenpeace, Amnesty International, als ze een bevrijdingsmonument adopteren, etc. Belangrijk is dan echter dat het niet om de activiteit sec gaat, maar dat er in de educatieve sfeer op wordt teruggekomen en dat kinderen dus uitgelegd wordt waarom men dit doet en wat het belang ervan is.

Hiermee biedt de school een kader om ervaringen op te doen met een kritische solidariteit die zich richt op iets buiten de directe eigen omgeving. Dit zijn de eerste bouwstenen voor een acceptatie van mondiale verantwoordelijkheid.

kleinschalige situatie hier al vorm aan geven en hun kinderen een waardevol beeld meegeven van wat het betekent om positief in het leven te staan.

Uiteraard gaat het niet alleen om het voorleven van waarden en normen. Juist de school is bij uitstek het instituut dat door het aanbieden van kennis en vaardigheden de waarden en normen kan verdiepen. Want overdracht van kennis en vaardigheden is de taak van de school, maar kennis en vaardigheden zijn niet neutraal en moeten wel door waarden en normen gericht worden.

Opvoeding en onderwijs hebben de opdracht kinderen uit te leggen hoe de

Lennart Vriens is bijzonder hoogleraar vredespedagogiek aan de Rijksuniversiteit Utrecht. ■

ONZE HUUB LOOPT NAAR SPANJE

Het was op een maandagochtend in februari ('93). We zaten in de kring voor de wekelijkse inventarisatie van wat de wereld om ons heen aan interessants te bieden had. Ook Geert had zich gemeld, met als kernwoord 'Spanje'.

Bijna achteloos werden de inmiddels historische woorden uitgesproken: 'Onze Huub loopt naar Spanje'. Sommige kinderen wilden, vol van het eigen nieuws, meteen overstappen op het volgende thema. Dat ging mooi niet door. In de loop der jaren ontwikkelt een groepsleider een gevoel voor onderscheid tussen belangrijke en niet-belangrijke zaken. Dat heeft uiteraard ook te maken met eigen karakter (vakmanschap, creativiteit, durf) en inzicht. De één ziet meer in een onderwerp dan de ander. Maar er zijn thema's waar geen mens omheen kan. Die zich levensgroot opdringen: hier ben ik, doe wat met mij! Dit was er zo één.

- Wat zei jij daar, Geert?

Wat zei Geert daar, jongens? Heb je het eigenlijk wel gehoord? Is het tot je doorgedrongen? Nemen we dit voor kennisgeving aan? Nee toch zeker?! Toen kwamen de reacties los. En die waren nogal divers. Maar de grondtoon was: verbazing en ongeloof. Wie was die Huub dan wel, wij kenden hem niet.

(Dus een reden tot wantrouwen....) Oh, juist: een volwassene, een man van 50 jaar. Die zeggen wel vaker wat. (Een schuine blik naar de meester, die valt in deze categorie.) Hij heeft wel vaker een eind gelopen? Dan verkeert hij in goed gezelschap: ook wij liepen al meerdere keren de vierdaagse. Maar: Spanje. Je zei toch: náár Spanje, Geert, en niet: in Spanje? Nee hoor, Geert weet het zeker: naar Spanje. En Huub was niet gek. Die was het echt van plan.

't Was niet om Geert, maar wij wilden het graag van de man zelf horen. Het zou verschrikkelijk interessant zijn hem te ontmoeten. En dat was zo.

Huub

Op het moment dat Huub, een week later, het lokaal binnenstapt is alle twijfel verdwenen. In zijn enthousiasme over

onze belangstelling heeft hij zich voor deze gelegenheid als wandelaar gekleed en zo komt hij binnen, in vol ornaat, inclusief de volgepakte rugzak. Indrukwekkend.

Centraal staat de vraag: - Wat zit er in die rugzak?

Huub toont zich een goed schoolmeester: - Wat denk je? Wat zou jij meenemen? Waarop moet je daarbij letten?

Het wordt een heel debat. Wat heeft een mens echt nodig? Een walkman, wordt met verve verdedigd. Niet? Dan ook maar geen horloge.....? Over het aantal onderbroeken ontspint zich een hevige discussie.

Uiteindelijk wordt natuurlijk de rugzak uitgepakt. Alles gewikt en gewogen. Martijn in de slaapzak. Judith de schoenen aan. Wat is die tent licht!

- Zeg Huub, waar zet je je tent op? Denk je niet dat je wel eens bang zult zijn, zo alleen? Neem je ook een knuffel mee?

We lachen, maar Huub heeft wel een knuffeltje mee: een klein beertje dat hij van zijn vriendin (de zus van Geert) mee op reis krijgt.

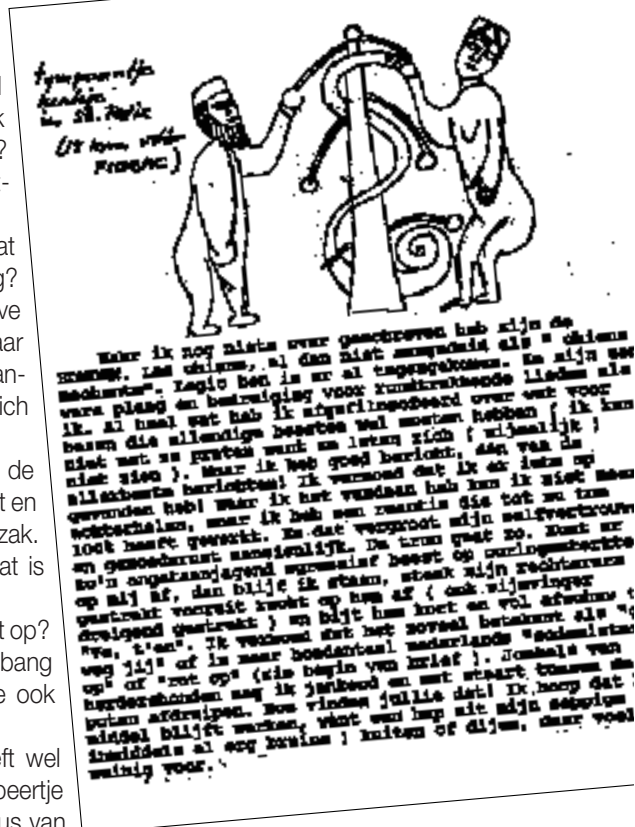
Voor twee dingen is Huub het bangst. Soms, als je 's nachts op een eenzame plek in je tentje ligt. En twee meter verderop knaagt er een muis aan een boomwortel. Dan denk je dat het een beer is die geweldige honger heeft. Dan voel je hem al aan je botten knagen. Dan ben je bang.

En de honden. Als je een dorp binnen komt is er steevast een roedel honden die op je afkomt. Of bij een boerderij ergens midden in Frankrijk bijvoorbeeld. En er is niet altijd een baas in de buurt om ze in toom te houden. In sommige dorpen wonen alleen maar honden. Dan ben je bang. Want één flinke beet en je kunt je reis naar Spanje wel op je buik schrijven.

Het image van Huub wordt er niet minder op vanwege de knuffel en zijn angsten. Het geeft hem juist dat tikje menselijkheid dat hem nog één van ons doet zijn. Als hij zich na enige uren in volle

bepakking weer de gang op heeft gemanoevreerd gaat er een zucht van bewondering door de klas:

- Tjééé....hé!



Waarom?

'Huub - waarom wil je naar Spanje lopen?'

Die vraag wordt ook gesteld. Waarom gaat iemand op pelgrimstocht? En waarom naar Santiago? Huub wilde deze tocht al heel lang maken. Zo'n eeuwenoude pelgrimsroute sprak tot zijn verbeelding. Het kwam er alleen nooit van.

Toen hij in een crisis belandde, er weer uitkrabbelde en een nieuwe uitdaging zocht wist hij: nu of nooit. De tocht naar Santiago was tevens een tocht naar zichzelf, een vorm van bezinning. Dat komt meer voor bij moderne pelgrims.

Fanclub

Wij hebben een fanclub opgericht: HUP HUUB. Wij zijn allemaal lid. Het bestuur bestaat uit drie personen. Geert is voorzitter.

Het voornaamste doel van de fanclub is: het volgen en ondersteunen van de voettocht naar Santiago de Compostela. Allerlei vragen en ideeën die daarbij opkomen worden bekeken. Het bestuur vergadert elke week. Soms met de meester erbij, als adviserend lid. Voorstellen kunnen elke dag in de openingskring worden ingebracht. Een vast onderdeel is: fanmail. We moeten ervoor zorgen dat Huub regelmatig van ons hoort via de poste-restante-adressen die hij ons heeft gegeven. En zelf zijn we opgenomen in een circuit dat regelmatig van nieuws wordt voorzien.

Er zit een duidelijk spel-element in deze vormgeving. Een aanpak die doet denken aan de Story-line Approach. Alleen: hier is het echt. Een hoek van het lokaal dat permanent als kantoor is ingericht wordt gebruikt voor het verwerken van de post. Op een gegeven moment is er behoefte aan een tarievenlijst van de PTT en een brievenweger. De club werkt ook met een budget. Gesponsord door de school.

De fanclub moet een vignet hebben.

Er wordt een map aangelegd met landkaarten.

Op het moment dat Huub in Frankrijk komt, moet dat gevierd worden. Misschien organiseren we een franse week. Is het mogelijk Huub een keer aan de telefoon te krijgen?

Er is altijd een overvloed aan ideeën. Ook (en vooral) bij kinderen. Een thema als dit maakt een tijdlang een deel van hun leven uit. Er zijn kinderen die Huub in hun avondgebed opnemen. Vaak hoor je zomaar tussendoor de opmerking: Hoe zou het met Huub zijn? Elk idee krijgt aandacht. Maar niet elk idee kan worden uitgevoerd.

Enkele activiteiten die we gedaan hebben wil ik hier noemen. Het zijn er meer geweest, maar sommige liggen nogal voor de hand en andere zijn niet goed uit de verf gekomen.

Tekstschrijven

Op zaterdag 3 april schrijft Huub (even voorbij Namen):

Meestal zoek ik een plaatsje voor te overnachten met mijn tent bij particulieren. Dat te vragen is niet gemakkelijk. Iedereen schrikt van mijn vraag, want zo alledaags is die nou ook weer niet. De

één schrikt meer dan de ander. Ik geloof dat ik iets meer 'nee' dan 'ja' tot nu toe kreeg. Maar de contacten die er uit voortkomen, zijn vaak hartverwarmend.

Deze tekst wordt bekeken en besproken. Het valt ons tegen dat zoveel mensen 'nee' zeggen: meer dan de helft! Maar Judith, onze wiskunde-expert zegt dat je dat hieruit niet kan afleiden. 'Want zodra er iemand 'ja' tegen Huub zegt, houdt hij op met vragen....' (Wat zijn kinderen soms toch akelig scherp!) We zouden een onderzoekje kunnen doen hoe dat in Rottevalle ligt. 'Nou,' zegt Bouwe, 'als die man frans zou spreken, dan weet ik het nog zo zeker niet.'

Wat voor redenen zouden mensen kunnen hebben om 'nee' te zeggen? Wat zouden ze tegen Huub zeggen? Hoe zouden ze het zeggen? Zijn daar verschillende manieren voor? Waar hangt dat van af? (Karakter, ervaringen met zwervers, kiespijn, e.d.)

Schrijf eens zo'n antwoord op!

Maak nu een verhaal waarin deze tekst voorkomt.

Drama

Verschillende van de 'verhalen' (eigenlijk zijn het 'scènes') die de kinderen hebben geschreven lenen zich voor drama. Elk tafelgroepje kan een tekst uitzoeken en die in spel omzetten. Wellicht is er een spel bij dat uitgebreid kan worden tot een groepsactiviteit.

Dinsdag 4 mei, Vezelay (20)51: De 20ste dag in Frankrijk, de 51ste totaal.

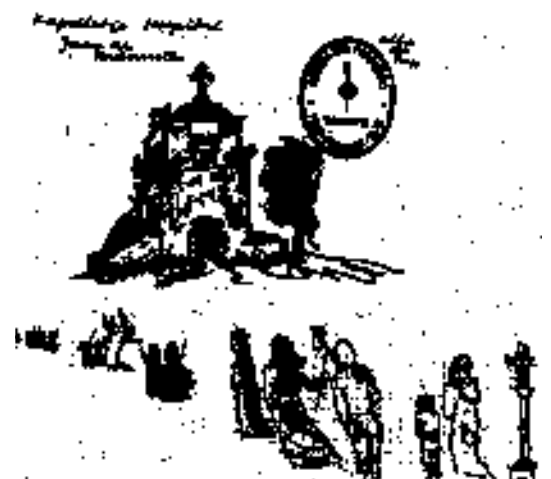
..... Een paar dagen terug zat ik echt in mijn rats. Om mijn schoenen. Mijn hakken waren bijna versleten, nog 1 mm dik. Waarom ik mij er zo zorgen om maakte was: als die buitenlaag eenmaal op is, ga ik de onderlaag verslijten, en die is voor de veerkracht en demping nu juist zo belangrijk. Toen ben ik in één ruk naar Montbart gekopen, een grotere stad. En gelukkig was er een schoenmaker. En ja hoor, hij wilde ze snel voor mij maken. Ik had gehoopt voor de volgende avond, maar hij had ze in 1 uur al klaar! De hele dag (dik 30 km.) had ik eigenlijk aan niets anders dan aan mijn schoenen, een

gesprek met de schoenmaker, en over alle mogelijke tegenvallers kunnen denken. En me maar haasten om zo vroeg mogelijk te zijn. Kon alleen maar in dat kleine kringetje denken. En dat is vermoeiend, zeker in je eentje. Maar wat ben ik dan ook nu weer enorm blij met die schoenen!

Uit bovenstaand citaat uit een brief van Huub groeide een spelscenario dat op het schoolfeest aan het eind van de cursus (Huub was toen nog onderweg) werd opgevoerd.

Reizen

Wanneer ik nogal intensief ergens mee bezig ben (werk, hobby of wat dan ook), breng ik het te pas en te onpas ter sprake. In de periode van Huub was dat ook het geval. Het kan niet anders of je stuit dan op mensen die iets dergelijks heb-



ben meegemaakt. Zo had Rinze Dijkstra (onze schoolbegeleider) een zeereis gemaakt, samen met zijn broer, op een zeilboot vanuit Japan naar de Aleoeten. Zoek zelf maar eens op waar je die kunt vinden. Hij had daar een schitterende serie dia's van gemaakt.

We hebben de dia's gezien en de verhalen gehoord. Hij vertelde zo boeiend dat we de zee onder ons voelden deinen. We waren erbij toen hij zich midden in de windstille nacht op wacht aan dek zo verschrikkelijk verloren voelde en plotseling in het maanlicht de kop van die walrus zag opduiken. '.....Hij keek me een tijdje aan. En toen schudde hij langzaam het hoofd. Alsof hij wilde zeggen: Rinze, jongen, wat doe je hier.... En weg was-ie. Toen voelde ik me niet meer zo alleen.'



Het thema 'reizen' biedt een rijk scala aan mogelijkheden. Denk aan de ontdekkingsreizen uit vroeger eeuwen. En tegenwoordig zijn er over mensen die van reizen hun hobby hebben gemaakt. Martijn heeft een hele tijd teksten geschreven met de atlas erbij. Zijn verhalen speelden in vreemde landen. Maar het moest wel kloppen wat de afstanden betrof en het landschap en zo. 'Als je voor de kust van Fünen vergaet, na hoeveel dagen kun je dan aanspoelen in Finland....?'

Verhalen

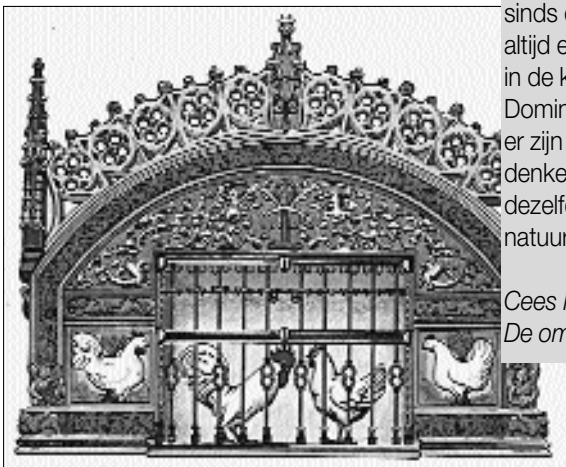
Een voettocht naar Santiago draagt een aureool van verhalen met zich mee. Je kunt putten uit:

- persoonlijke verhalen. Uiteraard die van Huub. Maar er zijn verscheidene anderen die hun verslagen hebben uit doen geven (waaronder bijvoorbeeld Cees Nooteboom).
- pelgrimsverhalen;
- verhalen uit de middeleeuwen;
- verhalen rond de heilige Jacobus.

Eén zo'n verhaal is als illustratie bij dit artikel gevoegd. Wie op zoek gaat kan te kust en te keur gaan. Ik had in deze cursus een groep die gek was op verhalen (daarin door mij opgevoed en gestimuleerd). We hebben ervan genoten.

Verder

Natuurlijk werd er druk gebruik gemaakt van kaarten en atlassen. Huub stuurde veel vvv-folders en ander materiaal. We kregen zelfs een cd met kerkmuziek toe-



Cees Nooteboom - De omweg naar Santiago.

gezonden. De geschiedenis van de middeleeuwen werd gekoppeld aan deze reis. Maar soms was het ook een tijdje stil rond het thema Huub.

Eeuwen geleden kwamen hier drie pelgrims, vader, moeder, zoon, uit Duitsland. Zij aten in een herberg, en een van de diensters werd verliefd op de zoon, die haar liefde niet beantwoordde. Zij gaf hem aan bij de provoost, niet wegens onbeantwoorde liefde, maar wegens diefstal. De jongeman werd opgepakt en ter dood veroordeeld. Toen de ouders dat hoorden gingen ze naar het huis van de provoost, die net een kip zat te eten. Zij smeekten hem om het leven van hun zoon te sparen, omdat hij onschuldig was. De provoost veegde zijn mond af en zei: 'Ten eerste hangt hij al, en ten tweede is hij net zo onschuldig als deze kip hier op mijn bord levend is. 'Waarop de vette, blote, gebakken kip, door een wonder in één seconde van een witte vedertooi voorzien werd en tokkend uit het bord stapte. De hele stad snelde nu naar het schavot en ja, de gehangene leefde nog, en sinds die dagen wonen er altijd een haan en een kip in de kathedraal van Santo Domingo de la Calzada, en er zijn zelfs mensen die denken dat het nog steeds dezelfde kip is, en dat is natuurlijk ook zo.

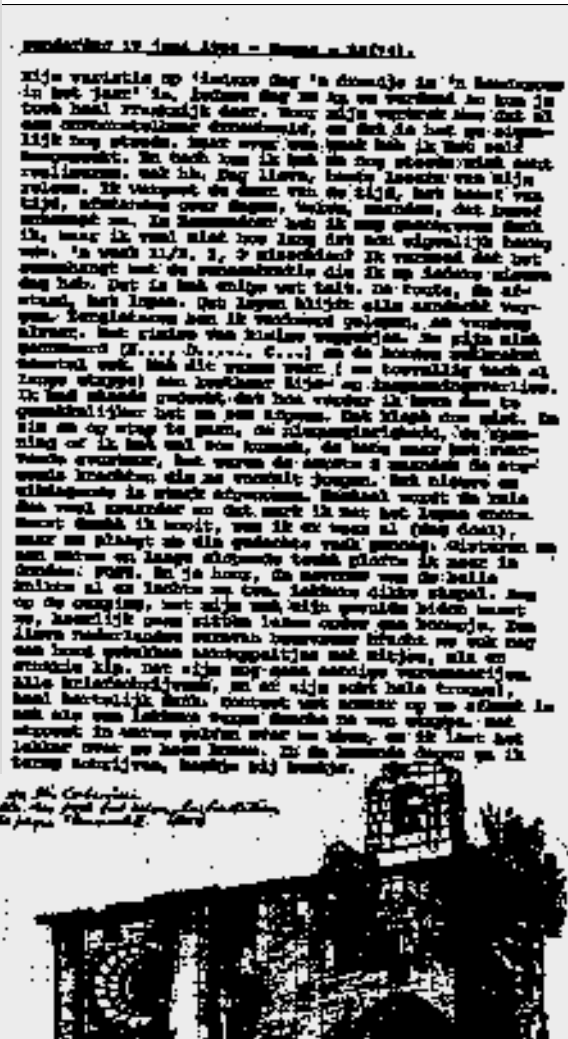
Totdat hij, het was na de vakantie vorig jaar, weer een bezoek aan ons bracht. Om verslag te doen, om te bedanken en om ontzettend veel vragen te beantwoorden.

Tot slot zongen we een liedje van de hand van de beroemde hobbit Bilbo Balings die zelf ook een reis heeft gemaakt (beschreven in De Hobbit, door J.R.R. Tolkien):

De weg gaat verder eindeloos, vanaf de deur waar hij begon. Ik moet hem volgen, rusteloos tot ver achter de horizon.

LITERATUUR

- Hans Annink - Late pilgrim op de melkweg, Kok/Voorhoeve, Kampen, 1994.
- Pieter Schroevers - Tekens langs het pad, Jan van Arkel, Utrecht, 1991.
- Cees Nooteboom - De omweg naar Santiago, Contact, Amsterdam, 1992.



ONDERWIJSBELEID

Naar aanleiding van de rapporten van de Commissie Evaluatie Basisonderwijs (CEB)

Nu de kruitdamp na het uitkomen van de rapporten van de CEB enigszins is opgetrokken is het goed om op enige afstand de merites van de evaluatie van het basisonderwijs te bezien. Die kruitdamp was het gevolg van enkele acties. Voortijdig kwam een deel van de conclusies van de rapporten in de openbaarheid. Er volgden felle reacties in de pers en de minister gaf voortijdig een reactie. Na publicatie van de definitieve rapporten ging het er eveneens even fel aan toe. Er volgden regionale hoorzittingen. Inmiddels is het weer stil geworden. Tijd voor het opmaken van een balans.

Initiatief

De evaluatie van de stand van zaken in het basisonderwijs heeft plaatsgevonden op initiatief van de staatssecretaris van onderwijs en wetenschappen. Deze stelde daartoe in het najaar van 1991 een commissie in. Die bestond uit de hoogleraren Creemers, Eldering, van der Ley, van der Linden en Scheerens. Stelkelenburg, inspecteur-generaal van het onderwijs zat de commissie voor. Tot de leden van het secretariaat van de commissie behoorde een zestal inspecteurs. De commissie rekende twee kernaspecten tot haar opdracht, namelijk "het beoordelen van de kwaliteit van het basisonderwijs en het doen van aanbevelingen met het oog op verbetering in de toekomst".

Een vijfdelig rapport

Het rapport van de commissie bestaat uit vijf delen. In "Zicht op kwaliteit" is het resultaat van het onderzoek samengevat (hierna aangeduid met A). In deelrapporten wordt nader op een viertal onderwerpen ingegaan: inhoud en opbrengsten van basisonderwijs (B), onderwijs gericht op een multiculturele samenleving (C), onderwijs op maat (D) en onderwijs aan jonge kinderen (E). De rapporten zijn omvangrijk, in totaal ongeveer 560 bladzijden, ze zijn goed leesbaar. Het is zinvol er kennis van te nemen, omdat het goed is te weten hoe door invloedrijke mensen naar de school wordt gekeken. Men kan eventueel ook met het samenvattende rapport volstaan.

De pers

Het is gebruikelijk dat de pers de schuld krijgt als zaken zonder nuance in de krant komen, vaak terecht. Waar het rapport vermeldt dat de kwaliteit van begrijpend lezen te wensen overlaat meldde De Telegraaf onder de kop "Basisonderwijs schrikbarend slecht": "geen kind kan nog begrijpend lezen" en meer van dat soort nonsens. Er is hier maar een conclusie op zijn plaats: redacteurs van die krant zijn functioneel analfabeet. Gelukkig vormde die "berichtgeving" een uitzondering. De overige pers gaf een fatsoenlijke en genuanceerde weergave van het negatieve beeld dat de commissie meende te moeten schetsen.

Ik acht me ontslagen van de taak het gehele rapport samen te vatten. Dat is in dagbladen, periodieken en organen van de diverse onderwijsbonden in voldoende mate gedaan. Daarom wil ik me beperken tot opmerkingen bij de aard van het onderzoek en bij aanbevelingen van de commissie. Aan de inhoud van de adviezen op het gebied van multiculturele samenleving, zorgverbreding en onderwijs aan jonge kinderen besteed ik wat meer aandacht: daarover is nog weinig geschreven.

Nog op koers?

Het ligt voor de hand om na invoering van een zo omvangrijke en ingrijpende wetswijziging als we in 1985 voor het basisonderwijs hebben gekend van tijd

tot tijd na te gaan of de ontwikkeling van het basisonderwijs nog op koers ligt. Dieper zou een analyse graven waarin de vraag wordt gesteld of het wettelijk kader (nog) is gestoeld op reële inzichten en uitgangspunten. Een wet is ook een produkt van tijdgebonden maatschappelijke discussies. Zijn er mogelijk nieuwe inzichten? Heeft er wellicht een heroriëntatie plaatsgevonden als gevolg waarvan een deel van de discussie van voor 1985 moet worden overgedaan?

Mensen zijn ongelijk

Tot de grootste politiek-maatschappelijke thema's van vóór 1985 en van nu behoort het probleem van de ongelijkheid van mensen. Het komt in het onderwijs in twee aandachtspunten aan de orde: zorgverbreding en multiculturele samenleving. Beide zijn hoofdbestanddelen van artikel 8 van de Wet op het Basisonderwijs, waar de kern van nieuw basisonderwijs wordt aangegeven. De artikelen 9 tot en met 11 en verder zijn daar uitwerkingen van.

We hadden in de tachtiger jaren, als onderdeel van de filosofie van de maakbare samenleving, hoge verwachtingen van wat een nieuw wettelijk kader voor het onderwijs kan bewerkstelligen. De school zou zorgen voor een (meer) harmonieuze multiculturele samenleving, zo goed als alle kinderen zouden in het basisonderwijs kunnen blijven en educatieve achterstanden zouden worden opgeheven.

We weten nu wel beter. Het creëren van een multiculturele samenleving is een gigantische opgave waaraan knappe politieke koppen (een deel van hen is daarbij trouwens ook op zoek naar een nieuw electoraat) zich grandioos kunnen vertellen.

Ik denk dat niemand op dit moment weet hoe de groei van het speciaal onderwijs moet worden afgeremd. Een deel van de kinderen die tot voor kort op een mlk- of lomschool werden geplaatst gaat nu naar respectievelijk zmlk en zmok. Ook het iobk en het voortgezet speciaal onderwijs groeien. De minister kan deze ontwikkeling niet tegenhouden, zoals zijn voorganger bij het lom-onderwijs heeft geprobeerd. Deetman

werd door de rechter gecorrigeerd: ieder kind in ons land heeft recht op passend onderwijs. Hij moest de personeelsstop in het speciaal onderwijs ongedaan maken.

Het staat inmiddels vast dat het onderwijs volstrekt onmachtig is om educatieve achterstanden weg te werken. Van verbeteringen in het onderwijs profiteren eerder andere kinderen dan die uit zogenaamde kansarme gezinnen. Als gevolg daarvan worden verschillen tussen kinderen eerder groter dan kleiner.

Technische vragen

De commissie bestaat voornamelijk uit methodologisch geschoolden, je zou ze "technisch-onderwijskundigen" kunnen noemen. Die zijn het niet gewend vragen stellen die verder gaan dan met de beperkte mogelijkheden van hun beperkte gereedschap beantwoord kunnen worden. De rapporten bevatten veel interessante beschouwingen, het cijfermatige gedeelte is het zwakste. Dat is des te ernstiger, omdat er wel forse conclusies worden getrokken over "de" kwaliteit van "het" basisonderwijs.

De commissie heeft de uitgangspunten van de wet van 1985 ongewijzigd overgenomen. Ze constateren dat de verschillen tussen kinderen in de loop van de basisschool groter in plaats van kleiner worden. Hoe bestaat het! De conclusie luidt dan ook dat "achterstanden" beter en tijdiger vastgesteld dienen te worden en dat tijdiger maatregelen genomen moeten worden om die te voorkomen. Maar men kan bijvoorbeeld toch weten dat steeds meer jonge kinderen, geheel onafhankelijk van de school en als gevolg van gunstige literaire condities in het huiselijk milieu, zich leesvaardigheid geheel eigen maken? Een andere groep kinderen, van laaggeschoolde ouders, allochtoon of autochtoon, dat maakt niet zo veel verschil, wordt thuis in een ontwikkeling in die richting niet gestimuleerd of zelfs afgeremd.

Verkeerde maatstok

De commissie kon niet over een goede maatstok beschikken met behulp waarvan de kwaliteit van het basisonderwijs zou kunnen worden vastgesteld, zo con-

cludeert ze ook zelf. Vergelijkend onderzoek is er nauwelijks. De tekst van de wet geeft onvoldoende aangrijpingspunten. Wat te doen? Zouden de resultaten van het periodiek peilingsonderzoek (PPON) en de kerndoelen voor basisonderwijs (de inkt in het staatsblad waarin ze werden gepubliceerd was nog niet eens droog) daarvoor misschien kunnen dienen? In armoede werd voor dit laatste gekozen. Kwaliteitskenmerk 1 luidt dan ook: "Het onderwijsaanbod dekt de kerndoelen" (A;22).

De vraag of dat het geval is kan bijna zonder nader onderzoek worden gegeven: het aanbod dekt die doelen niet. Maar de conclusie mag dan niet zijn dat de kwaliteit van het basisonderwijs niet deugt: de maatstok is een verkeerde. Als de overheid nieuwe normen stelt waaraan auto's na vijf jaar moeten voldoen en onmiddellijk wordt nagegaan of auto's daaraan voldoen is het antwoord ontkennend. Scholen behoeven pas in 1999 de kerndoelen in het schoolwerkplan opgenomen te hebben.

De kerndoelen (1994) zijn op dit moment een bijzonder twijfelachtig criterium om de kwaliteit van basisonderwijs aan af te meten, ook als die voor een deel zouden sporen met wat bij het periodiek peilingsonderzoek wordt nagegaan.

Het tot stand komen van de kerndoelen is een wonderlijke geschiedenis, die zich aan het zicht van velen in het onderwijs heeft onttrokken. Voor velen waren ze er "ineens". De kerndoelen staan overigens al weer ter discussie. Wie er nu mee aan het werk gaat om het curriculum te herschrijven maakt onnodig overuren, zo lijkt het.

Tijd goed gebruikt?

De commissie zegt dat kerndoelen een risico inhouden. "Ze maken de overladenheid van het onderwijsaanbod pijnlijk zichtbaar". Dat wordt gezegd op een moment dat die doelen nog niet in het schoolwerkplan van de basisschool zijn opgenomen. De minister voegt daar nog aan toe dat aan de stroom onderwijs- en lespakketten die scholen bereikt een einde moet komen. De vraag die hier vooraf gesteld moet worden is of de tijd op scholen goed gebruikt wordt. Daarop kan, ook- zonder onderzoek een ont-

kennend antwoord worden gegeven. Lezen in groepen (AVI-lezen: een wijd verspreide praktijk) levert nauwelijks rendement op (een inspecteur riep onlangs uit: "Al die moeders de deur uit!"), een aanzienlijk deel van wat "taalonderwijs" heet is letterlijk bladvulling, te veel rekenen bestaat uit het overschrijven van sommen, schrijfonderwijs begint veelal te vroeg (verloren tijd dus), wereldoriëntatie bestaat in veel scholen uit het lezen van een lesje en het invullen van stippeltjes, in menig kringgesprek komt niets aan de orde en zo kan ik nog wel even doorgaan.

Waar oordelen zijn gegeven over de kwaliteit van het onderwijs, zoals voor rekenen, hebben deskundigen inmiddels met het rapport de vloer aangeveegd. Het CITO verwijt de commissie een onjuist gebruik van onderzoeksgegevens. Een deel van het gebruikte PPON-materiaal dateert van 1988 (!), toen de basisschool er, althans op papier, nog maar net was. Er is bij de beoordeling van de resultaten van het onderwijs ook vergeleken met verwachtingen en wensen van leraren in de hoogste groepen van de basisschool, van ouders die lid zijn van medezeggenschapsraden en van leraren nederlands van brugklassen (B;59). De verwachtingen en wensen lagen hoger dan de uitkomsten. Ook hier: hoe bestaat het! De enig juiste conclusie luidt hier: wensen en verwachtingen zijn te hoog gesteld. Een uitspraak over de kwaliteit, op deze basis, is niet verantwoord.

Normering

De criteria die de commissie aanlegt lijken me willekeurig: "Naar het oordeel van de commissie is sprake van voldoende beheersing als een goede leerling vrijwel alle opgaven van de toets goed maakt, een gemiddelde leerling een substantieel deel goed maakt en een zwakke leerling nog een redelijk deel beheerst. Als grens voor een substantieel deel heeft de commissie gekozen voor 70% van de opgaven. Indien deze grens wordt gehanteerd blijkt dat 10 tot 15% van de leerlingen minder dan de helft van de opgaven goed maakt. Bij deze leerlingen is naar het oordeel van de commissie geen sprake van een

redelijke beheersing. De commissie acht deze normering redelijk en dus verantwoord" (A;15). Men creëert een norm en verklaart die vervolgens, zonder enige nadere motivering, tot een passende.

De commissie spreekt van zorgelijke opbrengsten op cruciale onderdelen (A;17). Dat oordeel is onverantwoord omdat het op een aanvechtbare normering berust. De commissie concludeert in het algemeen dat er meer aandacht moet komen voor wat ze noemt "opbrengstgericht onderwijs."

De weergave van resultaten van onderzoek in de rapporten is buitengewoon simplistisch. Zo is de opbrengst van het onderdeel ontleden en woordbenoemen aan het eind van het basisonderwijs matig, van spreken en stellen onvoldoende en van luisteren voldoende. Met een (iets) andere normering zou het onderdeel anders luiden.

'Hoofdvakken'

De minister riep onmiddellijk, na het uitlekken van toen nog slechts voorlopige conclusies, dat meer aandacht moet worden besteed aan "de hoofdvakken" en dat in ruil daarvoor andere inhouden uit het curriculum moeten verdwijnen.

De commissie doet voor taal- en rekenonderwijs gedetailleerde voorstellen. Van de populatie van de groepen 1 tot en met 4 in alle basisscholen moet 15% in aanmerking komen voor structurele extra aandacht, het gaat daarbij om leerlingen die achterblijven en om (zeer) begaafden. "Deze leerlingen krijgen in 3 groepjes van 5 leerlingen gedurende een achtste deel van de week (iets meer dan een dagdeel) intensieve aandacht in onderdelen van de Nederlandse taal en rekenen/wiskunde" (A;64).

Iets dergelijks moet ook mogelijk zijn voor kinderen van groep 5 tot en met 8, zo wordt gesteld. Er wordt een tabel bijgeleverd voor de toekenning van meer uren en een "kostenplaatje". Weliswaar kosten deze en andere maatregelen miljoenen, maar een verminderde toestroom naar het speciaal onderwijs zorgt voor "inverdieneffecten" (A;65).

De commissie stelt dat voor het gehele basisonderwijs een kwaliteitssysteem dient te worden toegevoegd. Met behulp

van een van PPON afgeleid peilingsinstrument kunnen scholen de kwaliteit van hun onderwijs meten en vergelijken met het landelijk niveau. Voor de eerste groepen van de basisschool wordt systematische vergelijking in het verband van de Europese Unie aanbevolen (A;53).

Even eerder concludeert de commissie dat de school "door een keurslijf van regelgeving is verstart en in een passieve rol is gedrukt" (A;48). Wat ze voorstelt kan dat probleem alleen maar vergroten.

Brede doelen

De wet op het basisonderwijs kent brede doelstellingen, de tekst van artikel 8 laat daarover geen misverstand bestaan. Men beoogde in 1985 een brede ontwikkeling van het kind met behulp van onderwijs. Maar hoe stel je vast of scholen daarmee bezig zijn en wat daarvan de opbrengst is? Is het curriculum mogelijk te smal? Die belangrijke vraag wordt in het rapport om methodologische redenen niet beantwoord: "De mate waarin scholen beoogde opvoedingsdoelen realiseren komt in de evaluatie niet aan de orde. Het bestaande onderzoek is niet toereikend voor een passende beoordeling" (A;11).

De commissie beveelt de minister aan te bevorderen dat het wettelijk vastgelegde, verplichte onderwijsaanbod wordt ingeperkt en de kerndoelen hierop worden aangepast. Die conclusie wordt getrokken, terwijl de volle breedte van wat basisonderwijs behoort te zijn niet is onderzocht: de aanbeveling kan alleen maar ten koste gaan van wat niet is gemeten en wat niet of niet eenvoudig meetbaar is. Een verschraving van het onderwijsaanbod zal daarom het voorspelbare gevolg zijn.

Het onderzoek naar de "opbrengst van het onderwijs" krijgt in de rapporten de meeste aandacht. Maar de commissie spreekt nog over drie andere thema's: zorgverbreding, onderwijs in een multiculturele samenleving en onderwijs aan jonge kinderen. Daarover het volgende.

Multiculturele samenleving (C)

De commissie constateert dat aan dit aspect, afzonderlijk genoemd in artikel 8, onvoldoende aandacht wordt be-

steed. Het geldt ook voor de naar haar oordeel daaraan verwante kennisgebied geestelijke stromingen (in artikel 9). Scholen moeten verplicht worden, met behulp van een concretisering van de betreffende wetsartikelen, basisstof aan te bieden die betrekking heeft op de etnisch-culturele verscheidenheid van onze samenleving en de groeiende samenwerking binnen Europa, zo wordt gesteld. (C;106). Ook dient het onderwijs op het gebied van anti-discriminatiebeleid actiever te worden en moet onderwijsmateriaal worden gescreend op vooroordelen en op het interculturele gehalte. De commissie stelt voor kerndoelen voor geestelijke stromingen onder te brengen bij geschiedenis, "het gebied zal aan profiel winnen, wanneer het is opgenomen bij een gebied met een behoorlijke status zoals geschiedenis" (C;107).

Kinderen die OETC volgen missen, zo is komen vast te staan, ongeveer 10% van het gewone curriculum. De commissie acht dat bezwaarlijk en is er voorstander van dat onderdeel buiten schooltijd te geven, zoals dat in sommige andere landen gebruikelijk is. Het nadeel daarvan, nog minder relatie tussen OETC en het reguliere onderwijs, neemt de commissie voor lief. Er moeten kerndoelen voor OETC komen, de overheid zou voor goede methoden kunnen zorgen omdat de oplage daarvan commercieel gezien niet interessant is. Scholing van OETC-leraren moet worden geïntensiveerd, terwijl meer onderzoek naar de praktijk van OETC noodzakelijk is.

Onderwijs afstemmen op een multiculturele samenleving is een enorme opgave. Het onderwijs is daarbij sterk afhankelijk van het maatschappelijk krachtveld. Zo kunnen ouders gemakkelijk afbreken wat op school moeizaam wordt opgebouwd. Het gaat om onderwijsdoelstellingen die zich in ieder geval niet gemakkelijk lenen voor een opbrengstgerichte benadering, waarvoor de commissie voortdurend opteert.

Onderwijs op maat, zorgverbreding (D)

Bij zorgverbreding gaat het om wat een van de belangrijkste eigenschappen van de basisschool zou moeten zijn. De

commissie heeft geconstateerd dat in ongeveer de helft(!) van de scholen niet gesproken kan worden van onderwijs dat voldoet "aan de meest elementaire kenmerken van goed onderwijs-op-maat".

De commissie ziet leerlingvolgsystemen in de school verschijnen, maar heeft geen hoge verwachtingen van het effect daarvan.

Meer aandacht voor het signaleren van problemen kan het aantal verwijzingen naar externe instanties eerder doen toenemen. Het is eerste wat nodig is het bieden van onderwijs-op-maat op instructieniveau en dat vraagt van een groot deel van de scholen een complete cultuuromslag. De commissie is van mening dat veel leraren onvoldoende zijn opgeleid met de gedachte dat kinderen naar scholen gaan om iets te leren. Men is in de scholen onvoldoende op de hoogte van diagnostiserende-remedierende materialen die beschikbaar zijn (D;76-78).

De commissie is kritisch over het speciaal onderwijs. "Er zijn geen aanwijzingen gevonden dat het speciaal onderwijs op het gebied van het verwerven cognitieve vaardigheden effectiever is dan veel basisscholen" (D;80).

Bij perspectieven voor verbetering worden onder andere genoemd: betere scholing en voortgezette scholing van leraren, het in elkaar schuiven van WSNS en onderwijsvoorrangsbeleid, niet voorgeschreven maar wel een meer concrete operationalisering van kern-doelen, meer aandacht voor sociaal-emotionele problematiek en breken met het leerstofjaarklassysteem. De commissie vreest dat de voortgaande schaalvergroting ten koste gaat van het primaire onderwijsproces. Zittenblijven zou alleen nog onder heel stringente condities mogen worden toegestaan.

Dit deel van de evaluatie brengt weinig nieuws als we het vergelijken met de stroom publicaties rond het project WSNS, maar onderzoek naar de zorg-verbredingspraktijk van een school is zeker een toets waaruit blijkt in hoeverre het ideaal van de basisschool naderbij is gekomen. Het is belangrijk dat we daarbij allereerst nagaan of al het mogelijke wordt gedaan om een kind in de reguliere onderwijsstroom te houden. Of dat,

op termijn, gevolgen heeft voor het aantal kinderen dat voor externe hulp in aanmerking komt staat vooraf niet vast. Het probleem is samengesteld. Aan kinderen worden steeds hogere eisen gesteld, ook de commissie doet aan die trend mee, terwijl de leefomstandigheden voor velen er niet beter op worden. Wat dat betreft was er veel voor te zeggen geweest om de inhoud van de deelrapporten C en D in samenhang te beschrijven. Een groot en onevenredig deel van de allochtone leerplichtigen en kinderen van laaggeschoolde ouders verdwijnt naar het speciaal onderwijs. De kloof tussen de bevoorrechte en gedepriveerde kinderen in onze samenleving lijkt steeds groter te worden. Zonder ingrijpende maatschappelijke veranderingen is het onderwijs betrekkelijk machteloos. Maar welke invloedrijke politieke partij heeft daarvoor passende ideeën en een uitvoerbaar programma?

Onderwijs aan jonge kinderen (E)

Ik hoop dat het de laatste keer is dat een afzonderlijk rapport over onderwijs aan jonge kinderen zonder complement over oudere kinderen verschijnt.

Na 1985 was het natuurlijk de vraag wat er zou overblijven van het kleuteronderwijs. Het was getalsmatig in de minderheid en dan loop je het risico door "grote broer" opgeslokt te worden. De commissie komt niet tot de conclusie dat dat is gebeurd. Er is een apart rapport vanwege het bijzondere belang van de ontwikkeling van kinderen in de leeftijd van 4 tot 8 jaar. Er wordt geconstateerd dat er nog in onvoldoende mate sprake is van een doorgaande lijn tussen de groepen 2 en 3, maar ook daarna is sprake van discontinuïteit. Voor wie altijd de mond vol hadden over "de verworvenheden van het kleuteronderwijs" heeft de rapport een onaangename mededeling: vaststaat inmiddels dat het traditionele kleuteronderwijs veel kenmerken van de leerstofjaarklase vertoont. Na een week had ieder ongeveer hetzelfde gedaan. De werkles was verkapt klassikaal onderwijs en menig "werkje" was vooral het produkt van juf zelf.

De commissie kritiseert scholen waar kinderen vanuit een verouderde opvatting over de kinderlijke ontwikkeling nog niet in groep 1 en 2 in de gelegenheid

worden gesteld te beginnen met aanvankelijk lezen, schrijven en rekenen, terwijl in groep 3 onmiddellijk daarmee een begin wordt gemaakt.

In de onderbouw van de basisschool wordt te weinig doelgericht gewerkt. Waar men al wat differentieert gebeurt dat niet doelgericht. De commissie beschouwt een en ander als een duidelijke tekortkoming van de oude opleiding voor kleuterleidsters, waar de didactiek vooral bestond uit voor- en nadoen.

De commissie heeft het bij haar oordeel moeilijk gehad omdat over het onderwijs aan jonge kinderen verschillende opvattingen bestaan, omdat te lang is vastgehouden aan het ideaal van het voormalige kleuteronderwijs "waarvan ook niet vaststaat of en zo ja hoe dit alles werd gerealiseerd" (E;101), maar ook omdat het bij jonge kinderen niet eenvoudig is onderwijsresultaten ondubbelzinnig vast te stellen.

De conclusie luidt dat de discussie over doelen en opbrengsten van de eerste twee jaren basisonderwijs opnieuw wordt aangezet (E;103).

Enorme verschillen

Het deelrapport maakt duidelijk dat alle "afdelingen" van de basisschool voor dezelfde opgave staan. Vroeger is te vaak gesuggereerd dat de basisschool zou zijn gerealiseerd als het voldoende was voorzien van impulsen vanuit het voormalig kleuteronderwijs.

De commissie heeft mijns inziens nog niet voldoende afstand genomen van de klassikale school. Zo wordt geschetst (E;102) wat kinderen aan het einde van groep van 2 zouden moeten beheersen, terwijl ook elders in de rapporten wordt gepleit voor duidelijke en aan leerjaren gekoppelde tussendoelen. Daarmee neemt ze enorme verschillen tussen kinderen onvoldoende serieus. Ook met beter geformuleerde doelen, met een meer professionele diagnostiek en remediëring worden die niet weggevoerd.

De (meer) beschouwende delen van het evaluatie-rapport zijn het boeiendst omdat je al lezend met de schrijvers in debat kunt gaan. Het kwantitatief-cijfermatige deel van het rapport kunnen we het beste maar gauw weer vergeten.

Over vijf jaar

Voor vervolgonderzoek, over een jaar of vijf, heb ik een aantal suggesties die voor een deel al zijn genoemd:

- nagaan hoe de tijd in de scholen wordt gebruikt
- nagaan in hoeverre alle in de wet genoemde onderdelen worden gegeven
- nagaan of dat in voldoende samenhang gebeurt ("waar mogelijk in samenhang")
- nagaan of de tekst van het schoolwerkplan en de inhoud dekkend is voor de volle breedte van artikel 8 (men hoeft geen oordeel te vellen over pedagogische doelstellingen maar die moeten er wel zijn!)
- nagaan in hoeverre er voor cruciale onderdelen als lezen, rekenen en schrijven wordt gedifferentieerd
- nagaan of zittenblijven ("de stof van een jaar overdoen, met een identiek aanbod") nog voorkomt
- nagaan of ouders verantwoord bij onderwijstaken worden ingezet
- onderzoek naar de werkdruk van leraren
- onderzoek naar de arbeidssatisfactie van leraren.

Nu al kan, na tien jaar basisonderwijs, een discussie beginnen over de vraag of alle intenties van de wet op het basisonderwijs gehandhaafd kunnen worden. Met de resultaten van zulk onderzoek kan iedere school zelf nagaan hoever men is op weg naar gewenst basisonderwijs: dat is toch de belangrijkste vraag die aan de orde is? ■

Henk van der Weijden

VOORKEURSPELLING IS DIKDOENERIJ

Spelling is emotie. Redacteuren van kranten en tijdschriften weten het: artikelen over de spelling leveren geheid ingezonden brieven op. Het geluidsniveau op menig verjaardagsfeestje loopt op als "taalfouten" onderwerp van gesprek worden. Zeker gebeurt dit als de kwaliteit van het (taal)onderwijs gekoppeld wordt aan het zuiver schrijven, spellen, van de Nederlandse Taal.

Twee jaar geleden werd ik op zo'n verjaardagsfeest verrast toen de heer des huizes plotsklaps briefjes en schrijfgerei uitdeelde en zijn gasten trakteerde op een dictee. "Slechts tien woordjes en niet afkijken", luidde de opdracht. Het resultaat was verpletterend: de gemiddelde foutscore was zeven. Van de redelijk intelligente feestgangers schreven de meesten zeven van de tien gedicteerde woorden niet goed. De reactie was voorspelbaar: ongeloof en veel gepuf. Alle beschikbare woordenboeken werden tevoorschijn getoverd. Met als resultaat: berusting bij de deelnemers en triomf bij de gastheer. De trend was gezet. Menig verjaardagsfeestje werd sindsdien in het Alkmaarse opgesierd met het 10-woorden-dictee.

Moraal

Moraal van dit verhaal. De officiële spelling is nodeloos moeilijk. Het leren ervan duurt minstens zes jaar en dan kan nog bijna niemand foutloos spellen. De lol rond het hierboven beschreven dictee, en in het verlengde daarvan de televisieklucht van het Groot Dictee der Nederlandse Taal, is gebaseerd op de inconsequente en onduidelijke regels van de Nederlandse spelling. Eerst veel moeilijke regels afspreken, dan veel uitzonderingen op deze regels maken en de basis is gelegd voor een hilarisch volksspel. En als zo vaak: een spelletje dat in het maatschappelijk leven geen spel is, maar bloedige ernst. Een spelfout in een sollicitatiebrief is immers veelal fataal. Ook schromen veel mensen om iets op papier te zetten omdat ze bang zijn schrijffouten te maken. De ongelukkige spelling blokkeert en dat is eigenlijk nergens voor nodig.

Tien-woorden-dictee

1. *eczeem*
2. *rattenkruit (gif)*
3. *impresario*
4. *piama (ook pyjama)*
5. *rijstebrij*
6. *eega*
7. *sperzieboon*
8. *staatsiebezoek*
9. *stagiaire*
10. *accommodatie*

Code

Spelling is een code. Spraakklanken worden zichtbaar gemaakt door afzonderlijke letters of een lettercombinatie. Niet alle klanken in onze taal behoeven zichtbaar gemaakt te worden. Met 23 lettertekens kunnen we met enkele combinaties de belangrijkste klanken opschrijven. De bedoeling is duidelijk: als je de afgesproken code leert, kun je lezen en schrijven.

De spelling van het Nederlands berust op de uitspraak van het Algemeen Nederlands (AN). Een aantal jaren geleden sprak men nog van Algemeen Beschaafd Nederlands (ABN). De officiële spelling is gebaseerd op deze standaarduitspraak en niet op de uitspraak van een dialect. Het vervelende is nu dat in de loop der tijd afwijkingen zijn ontstaan van het fonologische basisprincipe. De koppeling van klank en teken wordt soms losgelaten. Zo horen we aan het eind van het woord hond heel duidelijk een [t], maar we schrijven een d. Een ieder die dit leest kan wel verwoorden waarom hond met een d geschreven moet worden, maar zal toch moeten toegeven dat het afbreuk doet aan het fonologische principe. Klank en teken worden niet rechtstreeks aan elkaar gekoppeld. Ter geruststelling kan wel gesteld worden dat de meeste Nederlandse woorden wel klankzuiver gespeld worden. De klank [m][aa][n] wordt als

maan geschreven. Kortom: het fonologische principe draagt de Nederlandse spelling, maar het kan beter.

Vorm-volgt-functie

Zo'n 150 jaar geleden begonnen twee taalkundigen, te weten de heren De Vries en Te Winkel, met het samenstellen van het Groot Woordenboek der Nederlandse Taal. Om hun werk goed te kunnen doen, ontstond bij hen de behoefte de spelling van het Nederlands gerichter vast te leggen. Naast het fonologische beginsel legden zij ook andere uitgangspunten vast. Punten waar de huidige spelling op gebaseerd is, maar die in feite afbreuk doen aan het hoofdprincipe. Het gaat daarbij om de volgende aanvullende regels:

1. de regel van de gelijkvormigheid. Je schrijft hond met een d omdat het in het meervoud honden is. Fonologisch gezien zou het beter zijn om hont te spellen. Met daarnaast de schrijfwijze van het meervoud honden. In honden wordt immers een [d] gesproken en dus ook geschreven. We passen het basisprincipe van de Nederlandse taal ook toe bij het woordpaar glas - glazen en bij verf - verven. Waarom dan niet bij hont - honden?
2. de regel van de afleiding (etymologie). Oudere spelvormen genieten de voorkeur boven nieuwere. Vandaar het voortbestaan van niet meer uitgesproken letters, zoals in thans, erwt, en ambt. Vandaar ook de verschillende schrijfwijzen voor eenzelfde klank, zoals in rouw/rauw, eis/ijs en nog/noch.
3. de regel van de overeenkomst (analogie). Woorden van gelijke opbouw worden ook gelijk gespeld, ongeacht de uitspraak. Bijvoorbeeld: hij wordt omdat het ook is hij hoort. De [d] wordt in hij wordt niet uitgesproken.

Jenaplanners hechten veel waarde aan het vorm-volgt-functie principe. Eerst wordt de functie of het doel van iets vastgesteld, waarna de vorm of het model volgt. Zo is in de Jenaplanschool het (dialogische) gesprek van essentieel belang. De werkvorm die daar het beste bij past is het kringgesprek. De kring ondersteunt dus het gespreksdoel. Als

het goed is ontwerp je pas een rapport als je eerst uitspraken hebt gedaan over wat je bedoelingen zijn met observeren, toetsen, testen en rapporteren.

Voor de spelling zou dit vorm-volgt-functie principe ook meer gehanteerd moeten worden. Dit betekent dat alles zoveel mogelijk volgens het (fonologische) hoofdbeginsel gespeld wordt. De enige functie van de spelling is immers het zichtbaar maken van de gesproken taal.

Veranderingen

Sinds 1804 heeft het Nederlands een "officiële" spelling. In de loop der jaren is zij slechts tweemaal(!) veranderd. De laatste spellingverandering dateert uit 1947. Gebaseerd op de spellingwet van 1947 kwam in 1954 een woordenlijst uit. In het dagelijks gebruik wordt deze woordenlijst het Groene Boekje genoemd. Dat boekje is nu nog de leidraad voor onze spelling. Door de vele regelingen en uitzonderingen moet het ook (te) vaak gebruikt worden. Ondanks veel discussie, met name in de jaren 1963 en 1972, is er niets veranderd aan de officiële spelling. Maar: De spellingwet geldt niet voor iedereen. Een ieder mag spellen zoals hij wil. Alleen ambtenaren, leraren en examenkandidaten moeten zich in hun werk houden aan de voorkeurspelling. Voor hen dus geen: buro, fotokopie, boetiek of konsekwent.

Omdat de spelling in een wet is geregeld, moet een officiële spellingverandering via de parlementaire weg tot stand komen. Politici zijn helaas bij het entameren van spellingveranderingen nauwelijks geïnteresseerd in taalkundige of onderwijskundige argumenten. Zij beslissen veelal op basis van de vraag of het voorstel maatschappelijk haalbaar is. Het trieste is nu dat veel mensen moeite hebben met een spellingverandering, zeker als je bedenkt dat zij veel energie hebben gestoken in het leren van de huidige spelling. Een spelling die berust op een goede basis, maar gekenmerkt wordt door inconsequente spellingregels en heel veel uitzonderingen. Via de koninklijke weg zal een spellingverandering dan ook niet gauw tot stand komen. Een klein aantal schreeuwers, waaronder enkele zeer bekende literatoren, blokkeren een houtsnijdende spelling-

verandering voor velen.

Beroepsschrijvers reageren vaak fel tegen spellingverandering, omdat zij veronderstellen dat de vernieuwers hun culturele erfgoed en hun werktuig fundamenteel verwoesten. Ook hier weer de verwarring dat taal gelijk is aan spelling. Zoals we eerder zagen, is spelling slechts een code en niet de taal zelf. Daarbij komt nog dat iedereen, behalve overheidsdienaren, zijn eigen spelling mag hanteren. Als de Hermansen, Mulschen en Deelders het tot hun opperste genot rekenen aan te geven dat ze weten waar het woord vandaan komt, zonder na te gaan hoe het woord klinkt, is dat hun plezier, maar hun spelling moet niet dwangmatig aan miljoenen onschuldige medeburgers worden opgelegd. Wat mij betreft mogen ze gerust schrijven: orange, accoord, thee en rythme als ze bedoelen: oranje, akkoord, tee en ritme.

De spelling moet efficiënt, duidelijk, snel leerbaar en goed leesbaar zijn. Wars van alle dikdoenerij en pseudo-geleerdheid.

Spelling en onderwijs

Onderwijsgeevenden moeten zich in hun werk houden aan de voorkeurspelling. Van alle problemen in het spellingsonderwijs is de d - t-questie het grootste probleem. Daar waar je een [t] hoort een d schrijven. Door een oplossing van dat probleem zou de werkwoordspelling geen aparte moeilijkheid meer zijn. Om de werkwoorden op dit moment zuiver te kunnen spellen moet de schrijver van een tekst twaalf grammaticale begrippen beheersen. Te weten: werkwoord, infinitief, voltooid deelwoord, onvoltooid deelwoord, persoonsvorm, persoon, getal, d.w.z. enkel- en meervoud, wijs (aantonende, aanvoegende, gebiedende), bijvoeglijk naamwoord, zelfstandig naamwoord, gezegde en onderwerp.

In de midden- en onderbouw van de basisschool wordt zeven uur onderwijs in Nederlandse taal gegeven. Ongeveer de helft van die tijd wordt besteed aan spellingonderwijs. Als in de officiële spelling de hoofdregel vaker toegepast wordt, zou het urenaantal voor spellingonderwijs drastisch verminderd kunnen

worden. De onnodig ingewikkelde regels zijn niet alleen overbodig, maar ook ontzettend kostbaar. Iedereen die aan onze schriftcultuur wil deelnemen moet zich door de spellingsbrij heen worstelen. Soms met een heel matig resultaat. Sollicitatiebrieven zijn berucht. Een spelfout in zo'n brief is voor de briefschrijver meestal catastrofaal. Voor het onderwijs geldt dat leerkrachten en leerlingen het meest gebaat zijn bij een zo regelmatig en zo eenvoudig mogelijke spelling. Een wet moet deze spelling regelen en niet de (voorkeur)spelling van de dikdoeners en de pseudo-geleerden.

Ook op lange termijn is een regelmatige spelling, dus met eenvoudige regels en weinig uitzonderingen, veel beter. Op zich is het niet belangrijk dat op dit moment veel mensen de "slechte", onregelmatige spelling beheersen. Het gaat erom dat het te veel inspanning kost om de huidige spelling te leren. De weerstand tegen spellingverandering wordt geboden door mensen die menen de spelling te beheersen en niet door degenen die in de toekomst (de allergrootste groep mensen) de spelling gaan gebruiken. Er moet vooral gestreefd worden naar een vergroting van de regelmaat. Woorden met dezelfde uitspraak moeten ook eender geschreven worden.

Een oplossing

Zoals we gezien hebben laait zo om de twaalf jaar de publieke discussie over spellingvernieuwing op. Bij oppervlakkige beschouwing ontstaat bij veel mensen het gevoel dat de spelling zich ook iedere keer wijzigt. Niets is echter minder waar. Al veertig jaar is de spelling niet veranderd.

Ondanks de behoefte aan rust en stabiliteit op het spellingfront zal de spelling zich regelmatig moeten aanpassen, al was het alleen maar om de daarvoor in aanmerking komende bastaardwoorden in het Nederlandse spellingsysteem op te nemen. Hier is niets nieuws onder de zon. Sinds jaar en dag hebben wij niet-Nederlandse woorden in onze taalschat opgenomen. Zo zelfs dat bijna niemand meer weet om welke oud-bastaardwoorden het gaat. Als woorden uit een

vreemde taal door ons taalgebruik, en dan met name door de uitspraak, verneerlandst worden, zijn ze rijp om herspeld te worden. Zo werd in het verleden orange oranje en zou op dit moment shampoo sjampo moeten worden. De spelling van de bastaardwoorden zal steeds weer aangepast dienen te worden. De aanpassingen zullen echter miniem zijn.

De groep mensen die de officiële spelling dwingend opgelegd krijgt, moet zo efficiënt mogelijk (leren) spellen. De verandering [t] = t en [d] = d is de belangrijkste en moet als eerste gerealiseerd worden. Een ruime invoeringstijd (bijvoorbeeld 4 jaar), waarbij de oude en de nieuwe spelling naast elkaar gebruikt mogen worden, is wenselijk. Liefhebbers kunnen vanzelfsprekend hun hele leven blijven schrijven: hond, accoord, rythme, chocolade en hij wordt.

Jan Berits (oud-directeur van een pedagogische academie), Bart Slooten (leraar basisonderwijs) en ik hebben een nieuwe spelling ontworpen. Die spelling hebben wij "Goet Gespelt" genoemd. Voor veel spellingproblemen is een oplossing bedacht. Onder het motto "Spel Goet Gespelt" volgt hier een proeve.

"De officiële spelling als status-symbool"

De uitvinders van 't letterschrift verdinen 'n stantbeelt. Zy immers hebben de mogelikhyt ontdekt om taal op 'n heel eenvoudige manier behalve hoorbaar ook zichtbaar te maken. Ze kwamen erachter dat je voor taal slegts enkele tientallen geluiden gebruikt, de zogenaamde spraakklanken. Voor elke spraakklank bedagten ze 'n eenvoudig tekeningetje en zo ontstont - natuurlijk niet plotseling, maar in fazes - 't letterschrift. Imant die deze kode leerde, kon na enige oefening lezen en schryven.

Nu is 't vervelende dat ónze spelling door veel verschillende oorzaken in de loop van de ewen nodeloos ingewikkelt is geworden: in 'n aantal gevallen wort de kode niet meer zuiver toegepast. De lezer vint in hoofdstuk 1 heel veel voorbeelden van zulke "onzuiverheden".

Dat 't hier om nodeloze onzuiverheden gaat, kan men heel eenvoudig nagaan.

Men behoeft zig alleen maar even af te vragen of men van deze tekst ook maar één woort niet heeft begrepen doordat de spelling ervan "onoffisieel" is. De konkluzie zal zyn: ik hep al die woorden begrepen, maar moest heel even aan de spelling wennen.

De officiële spelling wort dus ontsiert door franje. Deze franje geeft evenwel hoog opgedyde nederlantstaligen de kans om zig te onderschyden van 't "gewone" volk. Ze proberen de officiële spelling te gebruiken en slagen daar meestal wel aardig in, al laten ook zy onherroepelik zo nu en dan 'n "werkwoordelik steekje" vallen.

't Spreekt byna vanzelf dat de laagst opgedyden gemiddelt meer spelfouten maken dan de hoogst opgedyden. In de dagbladen byvoorbeelt worden wynig spelfouten gemaakt, maar in de gratis reklameblaatjes heel wat meer. Dat neemt overigens niet weg dat je in die dagbladen heel onbenullige artikelen kunt aantreffen en in die reklameblaatjes wel 's 'n juweeltje.

Mogen we de makers van veel spelfouten, o.a. die laag opgedyden en die pas geimmigreerde vreemdelingen, hun fouten verwyten? Natuurlik niet. Maar we doen 't wel. Mogen we de makers van wynig spelfouten, o.a. die hoog opgedyden en sommige ingeburgerde vreemdelingen, lof toezwaaien? Natuurlik niet. Maar we doen 't wel. Byvoorbeelt als ze maar twee fouten maken in 't Groot Dictee der Nederlandse Taal...

De maker van 'n tekst verdient lof als die tekst duidelik is. Duidelikhyt is immers de eerste voorwaarde waaraan taal per definisie moet voldoen. De officiële spelling foutloos toepassen heeft daarentegen geen enkele verdienste. Zo'n vlekkeloze spelling gaat wél gewoonlik samen met 'n hoge maatschappelike status. De offisile spelling is daar als 't ware 'n symbool van.

Maar zulke status-symbolen zyn zo talryk en onsimpaticiek dat er best eentje af kan.

■

TONEELSPLEN NAAR AANLEIDING VAN EEN PRENTENBOEK

De afgelopen jaren heb ik de nodige ervaring opgedaan met toneelspelen met kinderen. Daarmee bedoel ik dan niet allerlei vormen van dramatische expressie, maar het specifiek bedenken, oefenen en spelen van allerlei kleinere en grotere toneelstukken. Een toneelstuk dat we dan opvoeren bij een viering ter afsluiting van bijvoorbeeld een projectperiode, maar ook wel eens zomaar tussendoor, omdat we er zin in hebben. Daarbij is het dan bijna altijd zo dat het idee voor het toneelspel ergens anders vandaan komt. Dat kan een actuele gebeurtenis zijn, een gesprek over een bepaald onderwerp dat we hebben gehad in de groep, het onderwerp van een project en ook wel eens een verhaal van een kind, dat toevallig of bewust daarvoor geschreven is. Eigenlijk maakt het in mijn ogen niet zoveel uit wat de aanleiding voor het toneelspel was, als er maar een aanleiding was.

Mij blijkt dat kinderen zich beter kunnen inleven in een spel, in een rol en in een verhaal, als dit handen en voeten heeft in herkenbare situatie. Ook minder op de voorgrond tredende kinderen zijn goed in staat voor een grote groep kinderen toneel te spelen, als ze maar een rol spelen die ze herkennen.

Daarnaast valt het me op dat kinderen ook beter een gespeelde boodschap kunnen overbrengen op het publiek als hen duidelijk voor ogen staat waar het werkelijk om gaat.

De aanleiding voor het toneelspelen dat ik hierbij beschrijf, is er één, die ik nog nooit eerder gebruikt heb, namelijk een prentenboek.

In het verslag, dat nu volgt, komen de volgende onderwerpen aan de orde:

- het prentenboek
- het kringgesprek
- de taalopdracht
- de verhaalkeuze
- toneelideeën
- rollen en activiteiten
- het toneelstuk

Het prentenboek

Eigenlijk had ik nog nooit in de bovenbouw met een prentenboek gewerkt.

Tijdens een cursusavond van de Jena-plancursus vond ik het echter zo leuk, dat ik het idee kreeg ook in de bovenbouw eens gebruik te maken van een prentenboek. Ik ben er dus gewoon eens op maandagmorgen mee op mijn schoot gaan zitten in de ochtendkring. Uiteraard werd toen al gauw de vraag gesteld wat ik bij me had en of de kinderen er ook even in mochten kijken. Dat mochten ze wel, maar eerst had ik eens zin om het voor te lezen. Zo gezegd, zo gedaan. Ik heb het boek voorgelezen, erbij verteld, de prenten laten zien en net zoals het waarschijnlijk zou gaan met veel jongere kinderen wilden ook mijn eigen bovenbouwkinderen allerlei dingen aanwijzen en opmerken die ze op de prenten zagen. Ik denk niet dat zoiets met ieder boek zou lukken. Het boek - de heerlijke reis door de nacht - van Helme Heine heeft zoveel leuke en ook een beetje absurde details in de prenten, dat er genoeg in te ontdekken valt, dat ook bovenbouwkinderen leuk of interessant vinden.

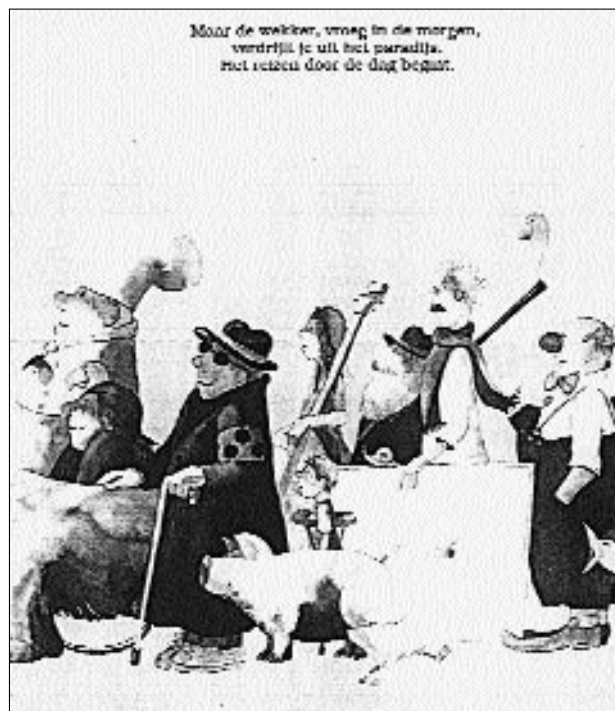
Na de ochtendkring heb ik het boek in

de leeshoek gelegd en heeft een aantal kinderen het zelf nog eens gelezen. Ook was er een aantal kinderen die het zelf wel eens voor wilden lezen. Ze hebben dat om beurten in tweetallen voor een groepje kleuters gedaan. Ook op dit moment doen groepjes kinderen dat voor kleuters en ze nemen daar zelf de prentenboeken voor mee. We hebben er zelfs een vaste tijden voor ingeruimd en de bovenbouwers zijn eindeloos aan het oefenen om het zo mooi mogelijk voor te lezen. Al met al is mij gebleken dat je ook in de bovenbouw gerust gebruik kunt maken van een prentenboek. Zelfs de zogenaamde 'stoere jongens' vinden het leuk om een prentenboek-voorleesbeurt voor te bereiden.

Het kringgesprek

's Middags ben ik nogmaals teruggekomen op het boek met de vraag wat de schrijver nou bedoeld had met die heerlijke reis door de nacht. Al snel bleek dat vrijwel alle kinderen het daarover eens waren, namelijk dat er in je dromen allerlei dingen mogelijk zijn die in het dagelijkse leven niet voor komen. In je dromen blijken allerlei personen in situaties op te treden waar je ze normaal niet tegen

komt en gebeuren er ook dingen die normaal niet op dezelfde manier zouden gebeuren. Of toch wel misschien? Al snel gaat het kringgesprek niet meer over het thema van het boek, maar over de ervaringen van de kinderen in hun dromen. Daarbij blijkt dat lang niet alle kinderen alleen maar leuke dromen hebben. Er wordt ook voldoende eng of zeer verwarrend gedroomd, terwijl er ook kinderen zijn die het idee hebben dat ze maar zelden dromen of dat ze gewoon nooit meer weten wat ze eigenlijk gedroomd hebben. Op het moment dat de dromen die verteld worden aan het ongelooflijke gaan grenzen, stop ik het kringgesprek en geef ik ze de opdracht om de vol-



gende dag eens een droom op te schrijven of er een te verzinnen, zoals je hem wel eens zou willen dromen.

De taalopdracht

De volgende morgen heb ik de kinderen nogmaals verteld wat de opdracht was voor het schrijven van een verhaal. Ik geef ze er twee dagen de tijd voor en zoals gewoonlijk wordt er eerst het een en ander op klad geschreven, dat aan grotere stamgroepgenoten of aan mij getoond en doorgesproken wordt op inhoud, opbouw, spelling, stijl of andere zaken die opvallen of voor verbetering vatbaar zijn.

Als iedereen klaar is met schrijven beginnen we aan de voorleesronde. Daarin mag iedereen die het leuk vindt zijn/haar verhaal voorlezen en een aantal kinderen aanwijzen die er op kunnen reageren. Als je zo'n voorleesronde en nabespreking vaker houdt, ontstaat er in je groep als het ware een netwerk van criteria waar je bij het schrijven van verschillende soorten verhalen en ook andere teksten rekening mee kunt houden. Na de voorleesronde vraag ik de kinderen welk verhaal zij geschikt vinden om te gebruiken als basis voor een toneelstuk. Daarbij kom ik ditmaal voor een lastig dilemma te staan.

De verhaalkeuze

Het verhaal dat gekozen werd, was nu juist een verhaal dat helemaal niet paste in het beeld dat ik zelf had, van een verhaal dat geschikt zou zijn voor een toneelstuk rond het thema dromen. Ikzelf had daarbij beelden in mijn hoofd van gedempt licht, spelen met zaklantaarns, kinderen in pyjama's, de geborgenheid van een kinderslaapkamer enz. Het gekozen verhaal was er echter één uit de categorie 'twee schoffies en het ouwe menneke'. Zo noemen wij de verhalen en toneelstukken die zich afspelen rond boeven, politie-agenten, brutale straatjongetjes enz. waarbij de toneelstukjes voornamelijk bestaan uit achter elkaar aanrennen, schreeuwen, vallen (liefst over elkaar heen), kortom toneelspel dat de spelers zelf prachtig vinden maar voor het publiek niet te volgen en ook oninteressant is.

Toch werd juist dit verhaal gekozen. Ik

begreep dat ook goed, want Geoffrey, één van jongsten uit de groep - de Nederlandse taal nog niet perfect beheersend - stralend van trots en enthousiasme, las zijn verhaal zo grappig voor dat we constant met z'n allen dubbel lagen van het lachen als de boevenbaas en zijn hulpje (ei genoemd) aan het woord kwamen.

Al met al zat ik met de situatie dat de basis voor het toneelstuk een verhaal was waarvan ik bij voorbaat wist dat het een stuk op zou leveren met veel drukte en geren, iets dat ik niet zocht en bovendien niet echt leuk is om naar te kijken. Aangezien ik echter nog al vaak de neiging heb om te sturen in allerlei situaties waardoor ook wel eens de spontaniteit van bepaalde ontwikkelingen geremd wordt, besloot ik verder geen invloed uit te oefenen op de keuze en Geoffrey's verhaal als basis te laten dienen.

Toneelideeën

In de dagen daarna hebben we verschillende keren in de kring gezeten om met z'n allen ideeën te spuien voor het maken van het toneelstuk. Ik zeg met name spuien, omdat dat ook mijn bedoeling was. Het verzamelen van allerlei ideeën zoals mogelijke rollen (meestal wil diegene die zo'n rol bedenkt die rol liefst ook zelf spelen), kleine spelsituaties en dingen die dan gezegd kunnen worden, attributen die gebruikt kunnen worden (wij hebben thuis nog een ... liggen en daar kunnen we dan ... mee). Tijdens de eerste spuironde heb ik alleen maar laten spuien, zonder iets op te schrijven of speciale pogingen om iets te onthouden. De enige rol die ik speelde was het bewaken van mogelijkheid dat alle kinderen die wilden, hun ideeën konden vertellen. Daarbij geldt dan de regel dat er wel positief, maar niet negatief op elkaars ideeën gereageerd mag worden. Dit om te voorkomen dat in de vaart der volkeren ideeën verdwijnen die minder nadrukkelijk op de voorgrond treden. Tijdens de tweede ronde, de volgende dag, die ik begonnen ben met de vraag welke ideeën bruikbaar zouden kunnen zijn voor ons toneelstuk, hebben we een lijst aangelegd met dingen die we echt in het stuk kunnen verwerken. Een aantal kinderen heeft daarvan aantekeningen bijgehouden.

In een derde besprekronde hebben we de geselecteerde ideeën nogmaals doorgenomen, mogelijk aangevuld en met elkaar in verband gebracht. Aan het einde van deze ronde was er een globaal plan voor het toneelstuk met daarbij een volgorde van te spelen scènes, klaar. Vooral dat laatste is belangrijk voor de duidelijkheid.

Al met al zijn deze spuirondes nogal vermoeiend om te leiden, omdat er enorm veel ideeën en enthousiasme loskomen/-komt. Daarom zijn er twee zaken die ik goed bewaak, namelijk de gespreksdiscipline naar elkaar en het doel van de spuironde: verzamelen-selecteren-koppelen en uitwerken. Daarnaast stop ik zo'n kring op een gegeven moment gewoon, want anders komt er geen einde aan de stroom. Globaal kwam er het volgende idee naar voren.

- alle kinderen staan op het podium en maken zich klaar om naar bed te gaan;
- langzaam verdwijnt iedereen en blijft een moeder die een kind naar bed brengt;
- het kind heeft verschillende dromen die voor het bed gespeeld worden;
- één van die dromen is het verhaal van Geoffrey;
- deze droom eindigt aan het bed van het slapende kind, waarbij de twee boeven de knuffelbeesten blijken te zijn, die aan het begin ook al een rol speelden.

Rollen en activiteiten

De volgende stap in het geheel was de verdeling der taken en vooral de verdeling van de rollen. Over één ding waren we het met z'n allen in ieder geval heel snel eens, namelijk Geoffrey mocht de rol van boevenbaas in zijn eigen droomverhaal spelen. Daarnaast heb ik zelf gesteld, dat iedereen die wilde op een of andere manier in het toneelstuk mocht meespelen. Bij de wat grotere rollen hebben we een beetje gekeken naar de geschiktheid van bepaalde kinderen voor een speciale rol. In andere gevallen hebben we ook wel geloot wie een bepaalde rol mocht gaan spelen. Om ervoor te zorgen dat alle kinderen mee konden spelen, zijn we gewoon gestart met alle kinderen op het podium die zich

bezig hielden met wassen, tanden poetsen en pyjama's aantrekken. Ook ikzelf deed daaraan mee. Na zo'n anderhalve minuut begonnen we allemaal te geeuwen en verdwenen we van het podium, zodat alleen de spelers overbleven die verder speelden. Daarnaast hebben we nog allerlei rollen en taken bedacht waarbij je minder op de voorgrond treedt, maar toch een plaats hebt binnen het geheel. Je moet dan denken aan taken als decor-ontwerpen en maken (niet simpel), het maken van allerlei toneelattributen zoals sokpoppen voor de slangen die onder het bed zitten, opgerolde papieren pijltjes voor op de vingers van de engerds, een wekker die echt af kan gaan (gemaakt in de stroomhoek), sigaren voor de boeven, enz. Deze attributen heb ik laten maken terwijl we met z'n allen aan het oefenen waren. Dat zorgde ervoor dat allerlei kinderen lekker bezig konden zijn tijdens het gezamenlijk oefenen en indien nodig ook een tijdje mee konden oefenen in een scène waar ze zelf in speelden. Naast het gezamenlijk oefenen hebben de kinderen ook telkens in kleine groepen gerepeteerd en dingen bedacht om dat over te brengen naar het publiek, dat we met z'n allen bedacht hadden. Hier zijn we een week lang op allerlei tijdstippen mee bezig geweest. Net als bij de ideeënrondes is ook dit oefenen en bedenken voor mij als groepsleider een vrij inspannende aan gelegenheid, want er komen telkens ideeën bij, er veranderen weer zaken, er moet hier en daar gestuurd worden en op andere momenten weer bewust de vrije hand gelaten worden enz. Daarbij bleek het erg handig te zijn dat we alle scènes hadden vastgesteld en in volgorde gezet, zodat er telkens een raamwerk overbleef waarbinnen alle activiteiten moesten passen. Na een week besloot ik om eens op het podium, met alle attributen, decors, lichteffecten enzovoort te oefenen. Tot mijn verbazing bleek dat het inlevingsvermogen van de kinderen in hun rollen opeens enorm toenam. Nu ik dit opschrijf vind ik dat eigenlijk heel logisch, voor kinderen kan het SPEL niet realistisch en compleet genoeg zijn, maar op dat moment vond ik het een prachtige openbaring. Tijdens deze complete repetities (3x) heb ik steeds kinderen laten functioneren als publiek met de opdracht: komt er over wat de

bedoeling was en wat zou er eventueel anders moeten?

Het toneelstuk

Uiteindelijk hebben we drie weken nadat ik voor het eerst met het prentenboek op schoot was gaan zitten, het toneelstuk opgevoerd in een periodieke weeksluiting van de bovenbouw. Omdat het gehele toneelstuk wel een half uur duurde, was dat tijdens de weeksluiting ook het enige dat ten tonele werd gebracht. Zoals gebruikelijk liepen er tijdens het stuk weer allerlei zaken anders dan gepland was. Zo bleek het rookbommetje dat een stel hele enthousiaste jongens hadden gekocht (is maar heel klein hoor) eerst absoluut niet af te willen gaan en later voor zo'n ontzettende rookontwikkeling te zorgen, dat alles nadien stonk van zo'n scherpe rooklucht. Daarnaast bleek Geoffrey in zijn zenuwen de ene helft van wat hij zou zeggen te zijn vergeten. Dit soort zaken hoort er echter bij en achteraf vond iedereen, zowel de spelers als het publiek, dat soort voorvallen eigenlijk wel grappig. Waar het publiek verder veel waardering voor had waren alle details waar aan gedacht was en waaraan je kon zien hoeveel moeite de kinderen gedaan hadden om er echt iets moois en leuks van te maken. Inmiddels was mijn groep zeer enthousiast geworden over eigen kunnen en had de rest van de school natuurlijk lucht gekregen van dat wat was opgevoerd. Het resultaat was dat het stuk nogmaals werd opgevoerd voor de onder- en middenbouw. Dat vond één week later plaats. Tussendoor hebben we nog een soort evaluatierondje gemaakt in de groep, waarbij iedereen mocht zeggen wat hij/zij het beste vond in het stuk en tevens één ding dat zou moeten veranderen. Met deze kennis en het idee dat voor jongere kinderen sommige zaken wat eenvoudiger gezegd moeten worden (onder- en middenbouwers begrijpen zo'n grapje niet) hebben we nog éénmaal een heuse generale repetitie gehouden, waarbij juffrouw Mieke publiek was. Zij werkt part-time en zou anders het stuk niet kunnen zien. Achteraf bleek het voor de kinderen heel handig om aan Mieke te kunnen vragen of alles goed overkwam en wat eventueel nog anders of duidelijkker zou moeten.

De opvoering voor onder- en middenbouw werd wederom een succes, terwijl ook toen weer allerlei dingen anders gingen dan was bedoeld. Wie zit daar nou mee?

Jan van der Wansem is werkzaam op 'De Regenboog' in 's Hertogenbosch. ■

De Wonderen

*De wonderen zijn de wereld nog niet uit,
maar of dat waar is, moet je zelf ontdekken.
Misschien wel aan de trekvogels die trekken,
of aan de klimroos, of het fluitekruit,
of aan het vliegtuig, sneller dan 't geluid,
aan de giraffen met hun lange nekken.*

*De wonderen zijn de wereld nog niet uit,
ontdek het maar en zoek op alle plekken,
de sterrepracht, je hand, je eigen huid,
de dorre boom waaraan het twijgje ontspruit,
de zon die uit de regen kleur kan wekken.
Luister, en kijk! Ontdek wat het beduidt:
de wonderen zijn de wereld nog niet uit.*

Han Hoekstra

ER WAS EENS

Er was eens een man, met de naam Jozef, hoofd van een lagere school, die gegrepen was door het Jenaplan. Hij had kennis gemaakt met Suus Freudenthal, Gerrit Hartemink en Chris Jansen. Hij hoorde over inclusief denken en wereldoriëntatie, maakte kennis met de fiets van Jansen en las over de mierenleeuw, aan wie kinderen zelf vragen konden stellen en die dan een antwoord voor hen heeft...als je tenminste goede vragen stelt. Net zoals overigens in het algemeen geldt voor planten, dieren, dingen en natuurlijk vooral ook de mensen die je kunt tegenkomen. Deze Jozef was niet alleen een ijveraar voor het Jenaplan in zijn eigen school, maar zijn ijver viel op en hem werd gevraagd ook andere scholen te helpen en hij maakte zo ook mensen elders enthousiast voor het Jenaplan.

Deze Jozef nu schreef op een dag een artikel voor het blad genaamd Pedomorfose, wat betekent: omvorming van de opvoeding. Dit artikel had de titel: 'Eigenlijk zouden we wel een Jenaplan-school willen'. Een op het eerste gezicht vreemde titel, want was het niet juist deze Jozef die zo ijverde voor het Jenaplan? Maar Jozef was niet tevreden met het resultaat, ook niet in zijn eigen school. Hij vroeg zich af of hij niet teveel alleen met de vormen bezig was, in plaats van met de inhoud en of de geest van het Jenaplan wel voldoende zicht- en voelbaar was. Jozef wist dat hij er nog lang niet was en voelde ook aan dat de weg lang zou zijn en dat het doel steeds opschoof, maar ook dat het de moeite waard was om die weg op te gaan. Want als er geen mensen zijn die het proberen, waar blijven we dan?

Er waren eens, veel later, Jenaplanners, groepsleid(st)ers, schoolleiders en begeleiders, die nog steeds zeiden, met Jozef: eigenlijk zouden we wel een Jenaplanschool willen. Zij waren niet helemaal ontevreden met het resultaat van hun inspanningen, maar ook niet helemaal tevreden. Zij vroegen zich af wat er, in het gewoel van alledag, temidden van alles wat er volgens allerlei lieden in de school moest gebeuren - want bij elk maatschappelijk probleem moest vol-

gens deze lieden ook de school meehel- pen aan de oplossing - nog overleef van wereldoriëntatie als hart van hun onderwijs. Of er nog wel verwondering was bij kinderen en groepsleid(st)ers temidden van de overstelpende hoeveelheid informatie die op hen af kwam. En zij herinnerden zich goede dingen uit het verleden en schaamden zich een beetje dat zij die eigenlijk een beetje aan het vergeten waren: het inclusief denken, de fiets van Jansen, 'vraag het de mierenleeuw zelf maar' en nog meer van die dingen. Dingen die toch goed waren en nog steeds waardevol, ja misschien wel waardevoller dan ze eerst waren. En ze zeiden tegen elkaar: wij vormen als Jenaplanners toch zeker een traditionele vernieuwingsbeweging, wij beginnen toch niet vandaag met te leven en te werken? Wij hebben voorgangers, die wij niet vereren, maar wel eren, want anders was er niet zoiets als een Jenaplanbeweging. Laten wij daarom die waardevolle dingen van vroeger inpassen in een eigentijds leerplan voor wereldoriëntatie, zodat wij ze niet vergeten en ermee verder gaan, want wij moeten natuurlijk niet bij die dingen van vroeger blijven staan. En laten wij de SLO vragen om dat voor en met ons te ontwikkelen, want daar is die tenslotte voor. En aldus geschiedde en de SLO maakte een aanvang met het ontwikkelen van het nieuwe leerplan.

Er was eens een projectgroep 'Wereldoriëntatie Jenaplan' die aan het werk getogen was om een eigentijds leerplan te ontwikkelen. Deze projectgroep deed zijn werk met vreugde, want het was een schone en uitdagende taak. Maar de groep ervoer ook hoe zwaar de taak was, bijna te zwaar om met zo weinig mensen in zo korte tijd met succes te volbrengen. Want als je met het hart van de school bezig bent kan de rest van het onderwijs immers niet buiten beeld blijven? En dat moest in zekere zin toch geschieden, wat niet eenvoudig was.

Toen nu de groep zijn doel naderde en het resultaat enigszins duidelijk werd kwamen er ook critici die zeiden dat het resultaat niet deugde. Die aan de rechterzijde klaagden dat het niet concreet

genoeg was, te vaag en te algemeen en teveel van de groepsleid(st)ers vroeg. Die aan de linkerzijde daarentegen klaagden dat het resultaat teveel vastlegde en niet genoeg overliet aan de creativiteit van groepsleid(st)ers en kinderen. 'Het lijkt wel een methode', zo zeiden zij en dat was uit hun mond een hard oordeel.

Doch de projectgroep vervolgde zijn weg met vaste tred, met instemming van de grootste groep van de Jenaplanners, die zich niet van de wijs lieten brengen door de lieden ter linker- en ter rechterzijde. Zij trachtte structuur te geven zonder teveel vast te leggen, overzicht te bieden ten behoeve van continuïteit, een spiegel te maken waarin groepsleid(st)ers en schoolteams te grote eenzijdigheden zouden kunnen waarnemen, een kader te maken voor een goede communicatie binnen en tussen scholen. Zij realiseerde zich zeer wel dat er nog veel werk moest volgen, bij het invoeren in de scholen, maar dat het een middel was om de eigenheid van Jenaplanscholen te versterken.

Er was eens een studiemiddag, in de regio waarin destijds Jozef in zijn school aan het Jenaplan werkte, waar velen waren gekomen om zich op het nieuwe leerplan voor wereldoriëntatie te oriënteren. Aldaar waren, zoals het behoort, workshops waarin mensen aan hun eigen lijf iets van WO konden ervaren. Aldaar werd ook, zoals dat behoort, een opwekkend woord gesproken, dat begon met deze woorden: 'Er was eens een man, met de naam Jozef, hoofd van een lagere school, die gegrepen was door het Jenaplan.....'

TOM

RAPPORT



We hebben weer eens een ouderavond georganiseerd. We zullen ons buigen over twee onderwerpen:

1. het taalonderwijs, met name de vrije tekst

2. de nieuwe rapporten.

Is dat niet wat veel, hoor ik diverse collega's in den lande mompelen als ze dit lezen. En dan zeg ik: Dat valt wel mee. Het is namelijk zo dat je beide tegelijk aan de orde kunt stellen, het ene expliciet, het andere impliciet. Je verpakt het één als het ware in het ander. Al pratend over tekstschrijven hebben we het over (de onmogelijkheid van) cijfers.

- En, hoe vindt U ons nieuwe rapport?

- Nou, doet U mij toch maar liever cijfers!

Dat heb je ervan als je die vraag niet aan ouders stelt, maar aan leerlingen-van-vroeger c.q. de op bediening en gemak ingestelde consument c.q. de assertieve maatschappijburger. Nee, om een echt antwoord van ouders te krijgen moet je iets subtieler te werk gaan.

We gaan beginnen.

Weet je nog hoe je vroeger wel eens met je gezin er een dagje op uit ging? Over vroeger praten doet een mens graag. Het gaat over eigen ervaringen die vaak verrassend helder weer aanwezig kunnen zijn, letterlijk in geuren en kleuren. Ik vraag de mensen in kleine groepjes hun verhaal te doen. Er ontstaat een enthousiast geroezemoes, hier en daar gelardeerd met kreten en gelach. We krijgen het over grote gezinnen, over het gebrek aan middelen (Lees: armoe). Wat een verschil met tegenwoordig!

Anecdotes doen de ronde. Dan wordt het een beetje stil: ik deel papier en pen uit. Wat wil hij nu?

Schrik maar niet. Ik wil graag dat je een paar woorden opschrijft. Laten we zeggen een stuk of vijf. Ze moeten met je verhaal van vroeger te maken hebben. En er moet er één bij zijn dat een gevoel aangeeft.

De woorden komen er. En, na wat heen en weer gepraat, komen er ook hele teksten. Er wordt voorgelezen. Koop van Epke schrijft zijn tekst zelfs op het bord (nadat ik eerst de fouten eruit heb moeten halen). Ik zal hem voor U uit het fries vertalen:

Wij gingen altijd naar Bakkeveen.

Ik zat bij vader achter op de fiets.

Een hoogtepunt van de dag was een ijsje.

Een keer ben ik op de terugweg

achter op de fiets

in slaap gevallen.

Over het begrip 'hoogtepunt' wordt nog een tijdje doorgepraat. Wat zijn de hoogtepunten in jouw gezin? In school? En hoe zorg je daarvoor? En wat mag dat kosten?

Vanavond leren we elkaar weer een beetje beter kennen. Door middel van tekstschrijven. Ook een hoogtepunt. Tenslotte heb ik nog een vraag:

Willen jullie bij het naar huis gaan je tekst bij mij inleveren? Dan zal ik ze nakijken en krijg je er een cijfer op. Wat zeg ik? Drie cijfers zal ik je geven: één voor taal, één voor netheid en één voor originaliteit. Dan geef ik ze morgen met de kinderen mee naar huis terug....

Uit protest begonnen sommigen hun tekst op te eten. ■



Foto: Ine van den Broek;
uit: Gewoon, ik heb een handicap

RECENSIES

GEWOON, IK HEB EEN HANDICAP

Vanaf het allereerste begin van Mensen-kinderen heeft Ine van den Broek voor ons blad gefotografeerd. Als beroepsfotografe en ouder van kinderen op een Jenaplanschool raakte zij hierbij betrokken. Zij is niet alleen een technisch goede fotograaf, maar kan vooral goed naar mensen kijken, weet zich in hun situatie in te leven en dan op 'het goede moment' situaties op de foto vast te leggen. Dat is aan haar foto's in Mensen-kinderen goed te zien. Zij heeft ook de meest recente voorlichtings-diaserie over Jenaplan samengesteld. Ine is specialiste in sociaal-documentaire fotografie, won in 1991 een prijs op dit

terrein voor beroepsfotografen en heeft nu meegewerkt aan een boek over het leven van gehandicapten, met bovenstaande titel. Het boek bevat naast de prachtige foto's ook brieven die door gehandicapte kinderen zelf zijn geschreven. Zo krijg je een inkijkje in het leven van gehandicapte kinderen als mens, net als wij, maar....met een handicap. Geen zielepoten en engerds, maar mensen die vreugde en verdriet kennen, met anderen optrekken, aandacht hebben voor de dingen om hen heen. Een vaak ontroerend beeld, herkenbaar voor gehandicapte kinderen zelf en hun ouders, maar ook voor andere kinderen. Het is vooral een boek over een mentaliteit, een manier van kijken. Als basismateriaal voor wereldoriëntatie - met name de ervaringsgebieden 'Samen-leven', 'Communicatie' en 'Mijn

leven' (leven met een handicap) - is dit boek zeer geschikt, vooral als kijkboek in de leeshoek, mede als aanleiding tot gesprekken over de beleving van het bekijken ervan.

De omslagfoto van deze aflevering vormt een illustratie bij deze bespreking. Het boek is opgenomen in de Suus Freudenthal-Lutterbibliotheek (CPS, Hoevelaken).

BESPROKEN WERD:

Gewoon, ik heb een handicap

door Ine van den Broek,

onder redactie van Nelleke van der Drift,

uitgegeven door:

Ploegsma/De Brink, Amsterdam, 1994

ISBN 90-216-7121-2,

prijs (gebonden) f 35,-

Ad Boes

HANDBOEK LEES- EN SCHRIJFDIDAKTIK

Wie wil proberen ontwikkelingen op het gebied van onderzoek van lees- en schrijf-onderwijs bij te houden heeft aan een volledige dagtaak nauwelijks genoeg. Er verschijnt veel in ons taalgebied, maar ook wat bijvoorbeeld in Duitsland, Engeland en de Verenigde Staten uitkomt is doorgaans de moeite waard. Het aantal onderzoekers dat zich met deze thematiek bezighoudt is alleen al in ons eigen taalgebied aanzienlijk. Op de hoogte blijven

Een leraar in het basisonderwijs heeft natuurlijk niet steeds van het allernieuwste op de hoogte te zijn. Wie met een nieuwe methode werkt mag er van uitgaan dat daarin moderne inzichten zijn verwerkt. Wie echter bijvoorbeeld (zo goed als) zonder leesmethode werkt moet goed op de hoogte zijn van wat inmiddels over de didactiek van die vaardigheid bekend is. Wie kiest voor functioneel aanvankelijk lezen moet bij-

voorbeeld weten dat langzaam en moeizaam vorderende kinderen behoefte hebben aan een duidelijke structuur en gerichte instructie. Voor hen geldt het principe van "natuurlijk leren lezen" niet of in maar heel ten dele. Maar ook het omgekeerd geldt: wie merkt dat een kind met een methodische opzet weinig vordert kan overgaan op een meer functionele aanpak met eigen teksten van het kind (een aanwijzing in de handleiding van de herziene versie van "Veilig leren lezen").

Het is frappant hoe lang het duurt voor in de wetenschap aanvaarde inzichten de onderwijspraktijk bereiken. Een bekend voorbeeld is de theorie rond de zogenaamde leesvoorwaarden. Het kwalijke misverstand dat een kind daaraan zou moeten voldoen om (in groep 3) met lezen te kunnen beginnen lijkt in een flink deel van de scholen onuitroeibaar.

Compacte samenvatting

In het "Handboek lees- en schrijfdidactiek" is het resultaat van onderzoek op het gebied van lees- en schrijfonderwijs samengevat. Het boek heeft een om-

vang van bijna 400 pagina's, de tekst is compact. Er komen 24 onderzoekers aan het woord. In kort bestek wordt veel samengevat en dat roept allereerst de vraag op voor wie het boek is geschreven. De toelichting bij het boek maakt dat onvoldoende duidelijk. Ik denk allereerst aan leraren in het basis- en voortgezet onderwijs die zich in het bijzonder met zorgverbreding op het gebied van lezen, schrijven, stellen en spellen bezighouden. De traditionele remedial teacher behandelde kinderen in een klein hokje. Functionarissen zorgverbreding nieuwe stijl hebben een breder werkveld. Ze maken o.a. collega's attent op tekortkomingen in de aanpak van kinderen die naar hen zijn verwezen en nemen het initiatief bij het nemen van maatregelen in de school die gericht zijn op het verbeteren van de zorg voor kinderen die op meer dan gemiddelde aandacht recht hebben.

Een schat aan informatie

Het boek geeft een schat aan interessante informatie. Onder meer over wat heet literaire socialisatie in het gezin (Bus), over dat proces bij allochtone

groepen (Leseman). In deel 2 komen ook tot op zekere hoogte tegengestelde opvattingen aan de orde: functioneel aanvankelijk lezen (Neuvel) en "van ontwikkelings- naar programmagericht leesonderwijs" (Verhoeven en Mommers). Deel 3 gaat over lees- en schrijfvaardigheden (begrijpend lezen, spellen en stellen), deel 4 over studerend lezen, argumenteren, taalbeschouwing en leesbevordering, deel 5 over zorgverbreding.

Op tal van plaatsen in het boek wordt opgemerkt dat iedere leraar in de school op de hoogte moet zijn van de kenmerken van goed leesonderwijs. Met behulp van dit boek is het mogelijk daaraan teambijeenkomsten te besteden, die door specialisten, al of niet samen met externe deskundigen, kunnen worden voorbereid en verzorgd.

Nieuwsgierig maken naar meer

Het is onmogelijk in het gegeven bestek in voldoende mate aan de inhoud van het boek recht te doen. Ik stip slechts enkele thema's aan. Ik geef zonder toelichting enkele uitkomsten van onderzoek die, zo hoop ik, geïnteresseerden nieuwsgierig maken naar de inhoud van het boek.

Helma van Lierop-Debrouwer verkent het literaire socialisatie-proces dat in het gezin plaats vindt. Het is bekend dat de leesontwikkeling op school in sterke mate afhankelijk is van wat een kind heeft ervaren in het gezin op het gebied van verhaal- en schriftcultuur. Haar onderzoek richt zich op de inbedding van de omgang met literatuur in het totale gezinsklimaat. Daartoe werd het literaire socialisatieproces in een viertal middenklasse-gezinnen op de voet gevolgd.

Adriana Bus maakt duidelijk dat de affectieve dimensie van de relatie tussen moeder (ouder) en kind voor de leesontwikkeling van groot belang is, met name bij het vertellen van verhalen en bij het voorlezen. Tot nu toe werd, in de traditie van vooral Piaget, een sterke nadruk gelegd op de cognitieve kenmerken van de interactie tussen moeder en kind. Leseman onderzocht etniciteit en soci-

aal milieu in relatie tot literaire socialisatie. Hij maakt duidelijk dat er tussen de diverse groepen allochtonen in de samenleving enorme verschillen bestaan in geletterdheid. Doorgaans worden aan allochtonen in het algemeen kenmerken toegedicht.

Jan Neuvel schrijft over natuurlijk leren lezen en waarschuwt opnieuw voor de risico's van een eenzijdige natuurlijke aanpak van het proces van leren lezen. Daarover "kan gesteld worden dat een te sterke nadruk op die manier van leren voor veel leerlingen, met name de gewone en zwakke leerlingen, inefficiënt en zelfs ineffectief kan zijn. Daarvoor is zowel ruime evidentie op het gebied van het leren decoderen alsook op het gebied van het begrijpend lezen" (p.89).

Het hoofdstuk voorts geeft een duidelijke structuur voor het werken met vrije teksten, in een cyclus met vier stappen die gedetailleerd worden beschreven.

Ellerman besteedt aandacht aan computergestuurd leesonderwijs.

Van het oorspronkelijke optimisme de computer zou het proces van leren lezen geheel van de leraar kunnen overnemen, is inmiddels niets meer over. De leraar is onvervangbaar. Blijft over dat aan de computer deeltaken zouden kunnen worden overgedragen. Dat dat tot nu slechts op zeer beperkte wijze mogelijk is heeft verschillende oorzaken. Ontwikkelingen worden voor een deel belemmerd als gevolg van (nog) onvoldoende kennis op didactisch gebied: heel vaak weten we nog onvoldoende nauwkeurig waarom kinderen fouten maken. Een complete diagnose is echter nodig alvorens een passend hulpprogramma kan worden gemaakt. Maar er zijn ook technische problemen: het wachten is bijvoorbeeld op spraakherkenning door de computer die dan onmiddellijk feedback kan geven.

In het zogenaamde Leesbord-project, van 1985 tot 1990, heeft men kans gezien goede software te maken op het gebied van wat heet "drill and practice". Met behulp daarvan kan een kind gedurende tien tot vijftien minuten zonder tussenkomst van een leraar deelleeshandelingen automatiseren. Maar er blijkt meer mogelijk, zo meldt Ellerman. Met behulp

van de grafische mogelijkheden van de computer kunnen ook structureeroefeningen worden uitbesteed. Een verdere ontwikkeling is afhankelijk van onderzoek in een niet-klassikale setting, er "zal meer onderzoek gedaan moeten worden naar de ontwikkeling en beheersing van leerprocessen op microniveau.

Interessant is ook wat Ruud Meulenbroek bericht over onderzoek op het gebied van de schrijfmotoriek. Met behulp van een computer bleek het mogelijk schrijfbewegingen tot in de kleinste details te registreren. Met behulp daarvan is duidelijk geworden dat in het proces van soepel leren schrijven fasen zijn te onderkennen. Zo vond hij een verklaring voor een terugval tussen zeven en negen jaar. Schrijfbewegingen worden gekenmerkt door snelle snelheidswisselingen. Het overtrekken van letters en woorden daarentegen lokt een continue bewegingssnelheid uit. Open en vrije kopieeropdrachten dwingen kinderen tot een natuurlijker schrijfgedrag.

Het is moeilijk hier op te houden. Het boek van Verhoeven c.s. is zeer boeiend: van harte aanbevolen!

Besproken werd:

Handboek Lees- en Schrijfdidactiek door L. Verhoeven, e.a.

Swets en Zeitlinger, Amsterdam/Lisse

Prijs f 69,50 ■

SIGNALEMENT

Het beroepenboek voor kinderen

'Wat wil je later worden?' is een veel gehoorde vraag. Maar wat zou je kunnen worden? en hoe krijg je een realistisch beeld van beroepen en hoe je daarvoor opgeleid kunt worden? Er is heel wat materiaal over beroepskeuze, er zijn ook allerlei boekjes over beroepen voor kinderen. Maar hier is een boek waarin over een groot aantal beroepen het volgende te vinden is:

- wat de persoon in kwestie doet en ook hoe dat vaak beleefd wordt (de positieve en ook negatieve kanten van het beroep);
- de betekenis van het beroep;

- wat je nodig hebt om dat beroep te kunnen uitoefenen: aanleg, wat je kunt leren, hoe en waar je dat kunt leren.

De besproken beroepen zijn heel breed: van acteur en automonteur tot danser, dierenverzorger, natuurbeheerder, timmerman, treinmachinist en zanger.

Een sober en toch mooi uitgegeven, gebonden boek, met fraaie illustraties van Harmen van Straaten.

Een nuttige bijdrage aan het ervaringsgebied "Maken en gebruiken", domein 'arbeid'.

Besproken werd:

Het beroepenboek voor kinderen, door: Toon Kramer uitgegeven door Ploegsma, Amsterdam, 1994. 96 bladzijden, prijs f 24,95, ISBN 90.216.1395.6 ■



Age van der Veen

GELEZEN, GEHOORD, GEZIEN

FUNCTIONEREN

- Een leerresultaat nog uit de oude lagere school luidt: Een burgemeester fungeert, een fietspomp functioneert. Een functioneel ezelsbruggetje! Het onderscheidt personen, die diensten verrichten, van mechanisch werkende dingen. Daardoor heeft althans deze ezel het onthouden.
- Psychologen maken het onderscheid bij mijn weten nooit. Nimmer zag ik 'fungeren' opduiken in een psychologisch rapport, 'functioneren' echter om de haverklap. In boeken over psychologie kun je zinnen aantreffen als: Veranderingen met de leeftijd worden aanzienlijk beïnvloed door het milieu. We weten nog niet hoe de omgeving deze alles doordringende en stabiele veranderingen in het psychologisch functioneren precies tot stand weet te brengen. Die veranderingen zijn veel stabiel en doordringender dan alles wat we in het laboratorium weten te bereiken. Wat we nodig hebben is een dieper inzicht in de manier waarop school en gezin erin slagen dergelijke transformaties tot stand te brengen.
- De veranderingen met de leeftijd, worden in psychologisch werk vaak beschouwd als gevolg van onberekenbare invloed uit 'de omgeving'.

- De term 'omgeving' vangt dan woorden als milieu, school, gezin en... laboratorium onder één neutraal hoedje. Lezers zullen daar wellicht levende mensen bij denken. Objectief gezien, zijn ze in Nergenshuizen!
- Het woord 'functioneren' versterkt de éénzijdigheid. Maar kinderen en jeugdigen zijn geen mechanisch opwikkelbare poppetjes. Zij kunnen ZICH met onze hulp wel ontwikkelen. Geeft de dikke Van Dale er uitkomst over? Inderdaad personen fungeren. Maar de realiteit is al zo vertechniseerd, dat 'functioneren' óók op personen slaat, al betekent het nog volop 'mechanische werking hebben'.
- Op heden zijn in scholen 'functioneringsgesprekken' niet van de lucht!

Wie naar het speciaal onderwijs wordt verwezen, functioneert niet, of hooguit zwak, heet het. Inderdaad behoren nogal wat motieven te worden aangedragen, voor de betrokken kinderen zelf weer als leerling willen én kunnen fungeren. Alleen in gezinnen en scholen waarin de wordende persoon van het kind niet over het hoofd wordt gezien, is het diepere inzicht 'hoe de transformaties tot stand komen', van meet af aanwezig.

Age van Veen

Uit: *Elimpost*, maart 1994

