

jaargang 13 - nummer 4 - maart 1998

# **WIJZEN** **WIJZEN** *kinderen*

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



**IN DIT NUMMER:  
GEEN TAKEN  
MAAR  
CONTRACTWERK**

Jaargang 13, nummer 4, maart 1998.  
Uitgegeven door de Nederlandse Jenaplan-  
vereniging. Abonnees, individuele leden, scholen  
en besturen of medezeggenschapsraden  
ontvangen dit tijdschrift vijf keer per schooljaar.  
Mensen-kinderen verschijnt in september/  
november/januari/maart en mei.

Losse abonnementen à f 45,- per jaar  
schriftelijk op te geven bij het administratie-  
adres: Jenaplanbureau, Rembrandtlaan 50,  
1741 KJ Schagen.

Voor zendingen aan één adres geldt: 5 tot 9  
exemplaren f 42,50 per abonnement, 10 en  
meer exemplaren f 40,- per abonnement.  
Studenten/cursisten f 15,- per abonnement,  
mits opgegeven via hogeschool en aan één  
adres gezonden.

Mutaties en abonnementen kunnen ingaan op  
1 sept., 1 nov., 1 jan., 1 maart en 1 mei, op te  
geven aan het administratie-adres.

Redactie: Ad Boes, Kees Both, Kor Posthumus,  
Cees Jansma, Felix Meijer en Jan Tomas.

Hoofdredactie: Kees Both (CPS)

Redactieadres: CPS-Jenaplan, Postbus 1592,  
3800 BN Amersfoort, tel. 033-4534343.

Layout en opmaak:

Amanda van den Oever, Deil.

Fotografie:

omslag: Joop Luimes, Epe

Advertenties: (te regelen via het Jenaplanbureau,  
Rembrandtlaan 50, 1741 KJ Schagen;  
tel. 0224-213306)

kosten f 1000,- per pagina, f 500,- per halve  
en f 250,- per kwart pagina.

NJPV-schoolliden krijgen 50% korting.

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.

Gedrukt op totaal chloorvrij papier.

Oplage: 1000

© Copyright Nederlandse Jenaplan Vereniging  
ISSN 0920-3664

# MENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplan onderwijs.

## INHOUD

<b>VAN DE REDACTIE</b> .....	3
<i>Kees Both</i>	
Van taken naar contractwerk .....	4
<i>Ad Boes</i>	
Krijgt een rups blaren op z'n tong als hij brandnetels eet? .....	8
studerend lezen bij wereldoriëntatie (1)	
<i>Kees Both</i>	
Kwalitijd .....	13
<i>Kees de Vré</i>	
Op vleugels van het morgenrood .....	14
naar een andere vormgeving van leesonderwijs	
<i>Addie den Hollander en Dorothe Busscher</i>	
Jenaplan in de praktijk, .....	18
een gesprek met .... Hettie van den Berg	
<i>Jan Tomas</i>	
Stilte is gewoon .....	20
<i>Hans Veenema</i>	
Week van Bart .....	23
<i>Bart Noij</i>	
<b>TOM</b> .....	24
<b>RECENSIES</b>	
De berengroepen .....	25
<i>Tom de Boer</i>	
Morgen neem ik een snipperdag .....	26
<i>Jan Tomas</i>	



## VAN DE REDACTIE

Toen op 23 april vorig jaar de actuele concepten voor Jenaplan basis- en voortgezet onderwijs aan de NJPV gepresenteerd werden, leverden enkele 'buitenstaanders', Nico van Hooff (Freinet) en Saskia van Oenen (hoofdredacteur van 'Vernieuwing') commentaar. Ik zat op het puntje van mijn stoel, pen in de aanslag, om de kritiek op het basisschoolconcept te noteren. Later zou daarover gediscussieerd worden. Kritiek was er nauwelijks, wel veel instemming. De enige 'kritiek' van beide sprekers was het inclusieve en open karakter van beide concepten: het is veel breder bruikbaar dan binnen het Jenaplanonderwijs. Moeten we daarover nu teleurgesteld zijn of juist blij? Ik neig tot het laatste, omdat het past bij mijn inclusieve opvatting van Jenaplan. Veel zaken in het Jenaplanconcept zijn niet exclusief, maar wel specifiek: er zijn intenties (basisprincipes) en daarbij worden vormgevingen gezocht. Het gaat nog verder. Een CPS-collega zei eens, na kennismaking van de basisprincipes Jenaplan: 'Als je "Jenaplan" uit de kop weglaat en erboven zet "basisprincipes voor pedagogisch georiënteerd onderwijs" zouden veel meer mensen ze herkennen en erkennen als uitgangspunt voor goed onderwijs. Ook dat zie ik als een compliment. Petersen, Suus Freudenthal en anderen ging het vooral om het beïnvloeden van onderwijs in de breedte, naast het creëren van plekken (o.a. Jenaplanscholen) waar het zichtbaar kan worden.

Tijdens de Jenaplanconferentie in november j.j. deed Jozef Kok van het Proces Management Primair Onderwijs er nog een schepje bovenop en stelde hetzelfde als eerdere commentatoren. Hij adviseerde om met beide concepten breed 'de boer op te gaan'. Dat kunnen we mooi in onze zak steken.

Er is echter wel een probleem. Als zo'n inclusief concept is, hoe kunnen Jenaplanscholen zich dan 'op de markt' onderscheiden van 'andere'

scholen? In de praktijk zullen Jenaplanscholen, als ze de nieuwe concepten serieus nemen als uitgangspunt voor hun schoolontwikkeling (een nieuw 'interpreteerbaar streefmodel') en hun schoolontwikkeling vanuit hun concept sturen, zich juist sterker van scholen in hun omgeving gaan onderscheiden, niet op aspecten, maar om de samenhang van intenties, nagestreefde kwaliteiten (alle in het concept genoemde zes kwaliteiten!) en daarbij passende vormgevingen. Dat heeft dan, gezien de geciteerde commentaren, niets sektarisch, integendeel. Laten we ons geen illusies maken, Jenaplanscholen zullen, als ze dit doen, vaak als kritisch en 'dwars' ervaren worden. Dan past ons geen eigenwijsheid en ons verschansen in eigen stellingen, maar een combinatie van zelfbewuste radicaliteit (je zoveel mogelijk ontwikkelen vanuit de eigen 'roots') en openheid. Een lastige opgave, maar die duidelijk kan maken dat er wellicht meer, en misschien onvermoede, bondgenoten zijn dan we nu denken.

Voorlopig - en dat kan nog lang duren vrees ik - hebben Jenaplanscholen en hun organisaties voldoende bestaansrecht. Er is een vernieuwingstraditie, we hebben lange wortels in de geschiedenis en proberen tegelijkertijd op bij de tijd te zijn. Daarin zit voor mij het aantrekkelijke van het concept.

Dit nummer levert weer bijdragen aan de voortgaande conceptontwikkeling. Allereerst en vooral in het artikel van Ad Boes, die het 'werken aan taken' kritisch onder de loep neemt en in plaats daarvoor aangeeft dat 'contractwerk' bij het concept past.

Ondergetekende schrijft over 'begrijpend en studierend lezen', als onderdeel van het onderzoeken door kinderen, dus zo dicht mogelijk bij WO.

Addie den Hollander en Dorothe Buscher beschrijven hoe het leesonderwijs op hun school in verandering is. Hans Veenema schrijft over de betekenis van stilte in de school en Jan Tomas heeft opnieuw een interview

met een groepsleid(st)er gehouden en bericht daarover. TOM is, zoals gewoonlijk, weer present en er worden twee boeken gerecenseerd. Kortom: een fraai lenteboeket. Lees ze!

En vergeet niet te letten op: de eerste zingende tiftjaf (vanaf 20 maart), de eerste boerenzwaluw (rond 1 april), bloeiende eiken en beuken (ja, die bloeien ook, waar komen anders eikels en beukenootjes vandaan?), kortom op al die verrukkelijke dingen van het voorjaar. Geniet ze! ■

### HOOP

*Diep in onszelf dragen we hoop;  
als dat niet het geval is,  
is er geen hoop.*

*Hoop is een kwaliteit van de ziel  
en hangt niet af  
van wat er in de wereld gebeurt.*

*Hoop is niet voorspellen  
of vooruitzien.  
Het is een gerichtheid van de geest,  
een gerichtheid van het hart,  
voorbij de horizon verankerd.*

*Hoop  
in deze diepe en krachtige betekenis  
is niet hetzelfde als vreugde  
omdat alles goed gaat  
of bereidheid je in te zetten  
voor wat succes heeft.*

*Hoop is ergens voor werken  
omdat het goed is,  
niet alleen  
omdat het kans van slagen heeft.*

*Hoop is niet hetzelfde als optimisme  
evenmin de overtuiging  
dat iets goed zal aflopen;  
wel de zekerheid dat iets zinvol is  
ook al is er nog niets  
van resultaat  
te zien.*

VACLAC HAVEL

# VAN TAKEN NAAR CONTRACTWERK

*Het werken met 'weektaken' is in nogal wat Jenaplanscholen terug te vinden. Dat lijkt op werkwijzen uit het Daltononderwijs. Toch zijn daar, vanuit een Jenaplanoptiek vragen bij te stellen, omdat er te weinig een beroep gedaan wordt op de intrinsieke motivatie en de inhoud niet ter discussie staan. Een verkenning van aspecten van de basisactiviteit WERK in de Jenaplan-school, vergeleken met andere concepties, als bijdrage aan de conceptontwikkeling Jenaplan.*

## Maakt het niets uit?

Prof. Imelman schrijft in een epiloog in "De nieuwe school, gisteren en vandaag" (Amsterdam 1986) dat de zogenaamde traditionele vernieuwingscholen gemakkelijk aan sektarisme kunnen lijden. Zich apart opstellen is niet nodig omdat er voldoende overeenkomst bestaat tussen de verschillende tradities. Zo acht hij de kleuteropvoeding en de middenbouw bij Montessori verenigbaar met een Daltonwerkwijze vanaf omstreeks tien jaar. Hij vraagt zich vervolgens af wat Freinetscholen verhindert om het Montessori-materiaal in te voeren. Het eerste voorbeeld van integratie is nog enigszins invoelbaar, Montessori en Parkhurst hebben aanvankelijk samengewerkt en vertonen tot op zekere hoogte overeenkomstige opvattingen. Het tweede voorbeeld geeft blijk van een op z'n minst oppervlakkige beoordeling van overeenkomsten en verschillen tussen de concepten van Freinet en Montessori. Bij het radicaal open curriculum van het Freinet-onderwijs past niet het relatief gesloten curriculum dat Montessori noodzakelijk acht (de termen open en gesloten hebben betrekking op kenmerken van de curricula, niet op voorkeuren). Het Montessori-concept heeft een sterk orthodidactische karakter, dat van Freinet maakte oorspronkelijk deel uit van een politiek programma. De Montessorischool vertoont kenmerken van een laboratorium, in de Freinetschool zijn de grenzen tussen school en buitenwereld bijna opgeheven. De concepten zijn, zowel in theoretisch als in praktisch opzicht onverengbaar.

Petersen kende de onderwijsconcepten van zijn tijd. Hij correspondeerde

met Freinet en was op de hoogte van het Montessori- en Daltononderwijs. In de 'Führungslehre' (vertaald als 'Van didactiek naar onderwijspedagogiek') heeft hij aan beide schooltypen aandacht besteed. Hij schrijft over het technisch-rationele karakter van het Montessori-materiaal waarin materialen als de kleurspoelen passen. Het wordt duidelijk dat hij niet exclusief voor het Montessori-materiaal kiest.

Zo leren verreweg de meeste kinderen de kleuren rood, blauw en geel in de dagelijkse omgang, voor hen zijn geen kleurspoelen nodig. Doelgerichte training is alleen nodig als kinderen een normale ontwikkeling hebben gemist zodat bij de Wilde van Aveyron het geval zou zijn geweest (de historiciteit van het verhaal wordt door wetenschappers betwist). Montessori heeft het materiaal van Itard en Seguin overgenomen en uitgebreid en het toegepast in scholen voor kinderen die geen ontwikkelingsachterstanden vertonen.

## Niet helemaal waardeloos

Petersen is kritisch over het Daltonstelsel, "Dit schijnt werkmiddelen op een zodanige manier aan te bieden dat het onderwijs daarmee zowel modern als uitermate gemakkelijk lijkt". Maar al te gemakkelijk worden hier, zo stelt hij, taak en werkmiddel verwisseld. Petersen noemt Daltontaken "niet helemaal waardeloos", maar de vrije en zelfstandige vorming van kinderen wordt er beperkt. In veel Jenaplanscholen wordt de term "taak" gehanteerd. Of die onder het oordeel van Petersen vallen hangt af van de manier waarop taken worden gebruikt. Daarover gaat het volgende.

## Over werk

In de school wordt werk verricht, dat is zo belangrijk dat Petersen die bij uitstek menselijke bezigheid tot de vier basisactiviteiten rekende. Het zou er bij een oppervlakkige beschouwing op kunnen lijken dat Petersen werk uit de oude school heeft overgenomen en er gesprek, spel en viering aan het toegevoegd. Maar zo is het bepaald niet. De manier waarop in de traditionele school werd gewerkt staat bij Petersen onder forse kritiek. Wat daarover in de hoofdstukken 5 en 6 van de Führungslehre staat kan moeilijk worden misverstaan. Petersen onderscheidt bij alle vier basisactiviteiten "Fehlformen", er is ook inhoudsloos gepraat, steriel spel, zinloos werk, er zijn vieringen die die naam niet verdienen. Ik beperk me hier tot zinvol en (minder) zinloos werk.

Een van de structurele problemen in het onderwijs is, al heel lang, de scheiding tussen leren en toepassen. Hoe meer er in de loop van de tijd op school geleerd moest worden, hoe meer de "toepassing" daarvan uit het zicht verdween. De voor veel onderwijs kenmerkende kloof tussen theorie en praktijk vormt daarvan de duidelijkste illustratie. Ik herinner me tal van situaties in mijn schoolloopbaan waarbij op onze vraag waarom we iets op school moesten doen of leren werd geantwoord dat we dat "later" wel zouden merken. Tijdens de lessen goniometrie op de HBS is mij nooit duidelijk geworden dat dat iets met driehoeken te maken heeft, laat staan welk probleem je met goniometrie-vraagstukken zou kunnen oplossen. De gedachte dat je naar school gaat om iets te leren dat pas in de volwassenheid functioneert is onderwijs nog altijd niet vreemd. Het spreekt vanzelf hoe slecht het is voor de motivatie van een kind maar ook voor het leerrendement als niet duidelijk wordt waartoe het geleerde dient.

In het concept Jenaplan en in dat van Freinet wordt dit probleem stevig aangepakt. Zo dient lezen er zo veel en zo vroeg mogelijk "functioneel" te zijn. Je

volgt een cursus in het hanteren van een register zodra je over die vaardigheid dient te kunnen beschikken. Voor het leren gebruiken van een woordenboekje met eigen woorden bij het schrijven van vrije teksten geldt hetzelfde. Goede cursussen staan altijd in dienst van hun gelijktijdige of onmiddellijk daarop volgende toepassing, cursussen zonder die functie kunnen verdwijnen omdat ze relevantie missen. Dat uitgangspunt kan leiden tot het opruimen van heel wat onzin in de school. "Taal oefeningen" waarvan evident is dat kinderen er niets van leren worden geschrapt (bij menige methode blijft er dan niet veel over...). Hetzelfde geldt voor veel schrijfwerk bij rekenen en bij wereldoriëntatie als dat bestaat uit het invullen van stippeltjes bij reproductievragen. Het inmiddels al weer traditionele groepslezen, dat eenzijdig is gericht op technisch lezen, valt onder hetzelfde oordeel: kinderen leren er geen lezen van, wel een slechte leeshouding. Ze vinden deze leesvorm stomvervelend en dat is al een teken dat er iets mis is (zie daarover onder meer A. Freeman-Smulders in "Leren lezen is niet genoeg", Amsterdam 1990).

### Werk in de Jenaplanschool

Werk bestaat in de middenbouw voor een aanzienlijk deel uit het zich verwerven van culturele vaardigheden op het gebied van lezen, schrijven en rekenen. In de bovenbouw worden die toegepast bij wereldoriëntatie, c.q. de blokperiode (die in het Duits 'Gruppenarbeit' genoemd wordt en een sterk WO-accent heeft, c.q. zou moeten hebben). Cursussen moeten daarbij tot aanvaardbaar minimum worden teruggebracht. En daar beginnen vaak de problemen, want in zo goed als iedere rekenmethode wordt er bijvoorbeeld van uitgegaan dat per dag een uur voor dat vak wordt uitgetrokken. In de nieuwe taalmethoden die in ontwikkeling zijn zal wel hetzelfde staan. Wie wereldoriëntatie ruimte wil geven is moet met name cursorisch taal- en rekenonderwijs tot een minimum terugbrengen. Kenmerkend voor het werk van kinderen in blokperioden is de grote mate

van vrijheid die ze daarbij krijgen. Ze kiezen zelf hun werk, bepalen hoe lang ze er aan werken, of ze alleen of samen werken en waar ze dat willen doen. In een ver ontwikkelde blokperiode-praktijk kan een kind zelf zijn of haar activiteiten sturen. Dan stelt een kind zichzelf opgaven, het hoogste resultaat wordt bereikt als het gefascineerd is door het werk zelf. Het spreekt vanzelf dat daarnaar in de eerste plaats dient te worden gestreefd.

Voor het Jenaplanonderwijs gelden kinderantropologische uitgangspunten. Ze zijn door Else Petersen geformuleerd in "Die Grundkräfte kindlicher Entwicklung und ihre Berücksichtigung im Schulunterricht". Een kind beschikt over een aantal grondkrachten, voor de basisactiviteit WERK zijn in dit verband vooral van belang dat een kind een sterke drang heeft om zelfstandig bezig te zijn en dat het graag met anderen actief is.

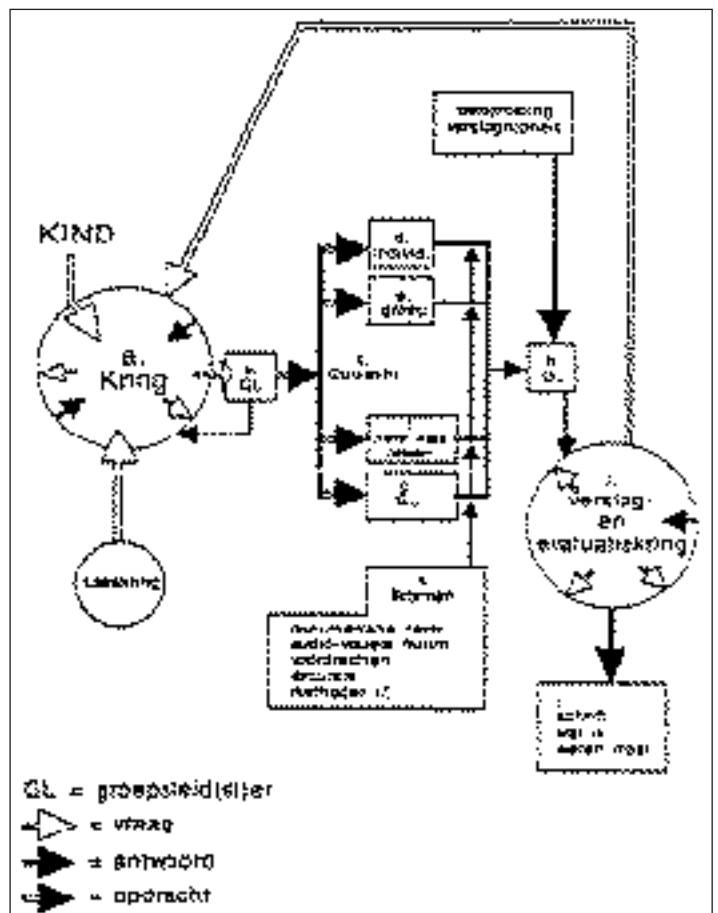
Een goede leraar maakt gebruik van deze grondkrachten. De oude school heeft ze vaak onderdrukt of zelfs niet onderkend. In een optimale Jenaplan-praktijk vloeien werkzaamheden uit elkaar voort. Bij het verwerven van culturele vaardigheden is sprake van een logische ontwikkelingslijn, die overigens van kind tot kind kan verschillen. Bij wereldoriëntatie roept het ene onderwerp het andere op, dat wordt in het werkmodel van Chris Jansen duidelijk gemaakt.

### Taken in het Dalton-onderwijs.

In het Dalton-onderwijs wordt traditionele leerstof in porties verdeeld die kinderen voor een bepaalde periode als taak opgedragen krijgen. Dalton is een individualiserend systeem, met

behelp waarvan het probleem dat kinderen verschillen in ontwikkelingstempo lijkt te worden opgelost met een organisatorische maatregel. 'Lijkt', want deskundigen zijn inmiddels van mening dat een mengvorm van groepsgewijze en individualiserend onderwijs wenselijk is, waarbij kinderen niet alleen worden geconfronteerd met bij het eigen ontwikkelingsniveau passende opgaven. Zo kent modern reken- en wiskunde-onderwijs interactieve werkvormen, juist in een heterogene setting.

In de oorspronkelijke theorie voor het Dalton-onderwijs wordt geschetst dat taken kinderen de gelegenheid geven om actief te zijn. Op deze manier werken is een alternatief voor lang luisteren naar klassikale instructie. Taken geven kinderen de gelegenheid door



te gaan als ze met het bij een les opgedragen werk klaar zijn (P. Bakkm "Daltononderwijs", Groningen 1963). Het gaat bij een taak om toewijzing, overdracht, aanwijzing en opgave. "Toewijzing van een bepaalde hoeveelheid werk verdeeld over verschil-

lende opgaven, overdracht van verantwoordelijkheid, aanwijzingen en opdrachten hoe de stof te verwerken" (p.41).

In een systeem waarbij nauwelijks instructie nodig is kunnen kinderen doorwerken aan hun taken. Daarbij kunnen voor een bepaalde periode (dag, week, maand) porties werk worden samengesteld. Al gauw blijkt dat kinderen sterk van elkaar verschillende resultaten boeken. Wie klassikaal wil blijven werken bedenkt daarbij aanvullende taken. Binnen deze werkwijze zijn allerlei varianten mogelijk. Men spreekt dan ook vaak van 'Daltoniserend onderwijs'.

Het voordeel van de Dalton-werkwijze lijkt evident: een organisatievorm die het probleem van de grote verschillen tussen kinderen hanteerbaar maakt. Maar de inhoud van het werk wordt, niet ter discussie gesteld. Je zou kunnen zeggen dat de vorm boven de inhoud gaat.

### **Taak en motivatie**

Er is ook een probleem op het gebied van motivatie en leerrendement. Psychologen die zich met motivatieonderzoek hebben beziggehouden onderscheiden een aantal soorten vormen. De belangrijkste zijn intrinsieke, taak- en extrinsieke motivatie (zie onder meer C.F.van Parreren, *Leren op school*, vele drukken). De eerste verdient de voorkeur, het onderwijs hanteert vaak de derde: een kind werkt voor een beloning. Bij de zogenaamde taakmotivatie maakt het kind werk "omdat de taak af moet". De aandacht is minder op de inhoud van de taak gericht dan op het voltooien daarvan. Bij taakmotivatie wordt een lager leerrendement behaald dan bij intrinsieke motivatie, niet de inhoud van de taak houdt het kind bezig maar het streven om de taak af te hebben. Die eenzijdige gerichtheid wordt nog verstrekt als de leerkracht laat merken het voltooien van de taak het belangrijkste te vinden.

Kan in het Montessori-onderwijs worden vastgesteld dat een hoog percentage kinderen door het materiaal worden geboeid, al is dat lang niet altijd in

die mate het geval die in *De Methode* wordt beschreven, in het Daltononderwijs is er geen andere leerstof dan de traditionele die op een andere manier wordt georganiseerd. Het primaat van de organisatie kan er gemakkelijk toe bijdragen dat leerstofvernieuwing achterblijft. Zo is modern reken- en wiskunde-onderwijs interactief van karakter, dat past niet in een individueel takensysteem. "Naar zelfstandig rekenen" past het beste bij een takensysteem, maar het is duidelijk dat die methode niet tegemoet komt aan wat nu gevraagd moet worden. Het Jenaplanonderwijs heeft een vergelijkbaar probleem gekend toen er in het begin van de jaren zeventig uit nood een rekenmethode werd samengestelde die paste in een organisatie met niveau cursussen.

### **Taken in de Jenaplanschool?**

In veel Jenaplanscholen komt de term "taak" voor. Of die praktijk valt onder het oordeel zoals hierboven werd geformuleerd hangt af van nadere kenmerken. Maar het staat wel vast dat die term sowieso de nodige vragen oproept: Gaat het bij de taak om meer dan traditionele leerstof die wordt afgestemd op een per kind verschillend leertempo? Is er verschil in leerstof of doet ieder kind, weliswaar in een andere tempo, uiteindelijk hetzelfde? Past de leerstof bij het kind en is het onderwijs adaptief? Welke vrijheden heeft het kind, in inhoud en tijd? Is er ruimte voor samenwerken en gelegenheid voor het profiteren van verschillen in een stamgroep die worden gezien als een stimulans voor goed onderwijs?

Ik denk dat het, ter vermindering van misverstanden, beter is om te spreken van een CONTRACT waarbij kind en groepsleider met elkaar overkomen voor welke activiteiten het kind in een bepaalde periode verantwoordelijkheid neemt dan van een taak. Die term verwijst naar het Dalton-concept dat zich duidelijk onderscheidt van Jenaplan-, Freinet en Ervaringsgericht Onderwijs, maar ook van het concept van Maria Montessori, waarmee het historische verwantschap vertoont.

Bij een contract zijn er twee partners. Een kind doet een voorstel voor diverse soorten activiteiten waarvoor blokperioden in het weekplan zijn gereserveerd. Die afspraak kan, afhankelijk van de capaciteiten van het kind op dat moment, betrekking hebben op een complete blokperiode, op ene deel daarvan, op een dagdeel, op twee dagen, op een week en misschien uiteindelijk op twee weken. De lengte van die periode mag niet alleen afhankelijk zijn van de bouw waarin het kind zich op dat moment bevindt, maar van diens ontwikkeling op het gebied van planning en zelfverantwoordelijkheid. In het algemeen zal gelden dat een jong kind niet meer dan een dag of een dagdeel kan overzien en een kind in de bovenbouw een halve week of een week, maar er zijn wellicht meer uitzonderingen dan regels. Zo is het onjuist om er bij alle kinderen vanaf 9 jaar van uit te gaan dat zij, zodra ze in de bovenbouw zijn gekomen, met een weekcontract kunnen werken. Er zijn kinderen die in acht jaar basisonderwijs zo ver niet komen. Dat is niets bijzonders, menige volwassene krijgt slechts kleine porties werk toebedeeld omdat meer niet mogelijk blijkt. In de school moet er naar wel naar worden gestreefd dat een kind, onafhankelijk van de bouw waarin het verkeert, zo ver mogelijk komt in het zich verantwoordelijk weten voor werk dat het op zich heeft genomen en dat daarom binnen een afgesproken periode voltooid dient te zijn.

Ik pleit dus voor bouw-onafhankelijke eisen, voor een individuele en continue ontwikkeling naar het op zich nemen van steeds meer verantwoordelijkheid. De weg daar naar toe is voor ieder kind verschillend.

### **Registratie**

Een goede registratietechniek is voor de groepsleider bij dit proces een absolute voorwaarde. Ik kon destijds in mijn groepslijst in een oogopslag zien voor welk werk kinderen verantwoordelijk waren en wanneer ik kon verwachten dat voorgenomen activiteiten zouden zijn voltooid. Het overgrote deel van de kinderen (het ging

om een bovenbouw met kinderen van toen klas 4, 5 en 6) had niet dagelijks overleg nodig. Een klein deel van de groep wel: zij kwamen aan het begin van elke blokperiode langs om hun plannen voor anderhalf uur werken (van 9.00 tot 10.30 uur) voor te leggen (daarna kwamen de zwak lezende kinderen langs die een door hen voorbereide leesbeurt kregen, ze lasen hardop voor of vertelden wat ze hadden gelezen; pas daarna ging ik rond).

De lijsten werden bewaard, zodat het mogelijk was over een lange periode vast te stellen of een kind bij het plannen en uitvoeren van activiteiten vorderingen had gemaakt

We spraken wel van "weektaken", die overigens 14 dagen omvatten, dat zou ik nu niet meer doen, maar die hadden een groot aantal "vrijheidsgraden". Kinderen bepaalden zelf hoeveel ze zouden rekenen. De porties per kind verschilden sterk. De methode maakte allerlei vormen van differentiatie mogelijk. Per contractperiode was er een vaste hoeveelheid spellingsproblemen die beheerst dienden te worden. Er waren vrij te kiezen WO-activiteiten, naast wat we met de hele groep deden. Voorts: het voorbereiden van een (vrijwillige) leeskring, al of niet (mee) verzorgen van een dagopening, (al of niet) een bijdrage aan de weeksluiting, het schrijven van een vrije tekst (op een door de schrijver vast te stellen moment). Bij zo veel vrijheden past de term "taak" niet.

De kinderen maakten een planning, die ik zo nodig van commentaar voorzag: "Ik zou in deze periode ook eens ...", "Dat lijkt me voor jou, gezien eerdere ervaringen, wat te veel hooi op de hork", "Je hebt veel tijd nodig voor de voorbereiding van een verslagkring: doe daar nu al wat aan", "Bedenk dat je voor topografie veel tijd nodig hebt, begin er vandaag al mee".

### **Zegeningen stamgroep**

Wie drie jaar met kinderen kan werken, een van de grote zegeningen van de stamgroep en daarom een sterk argument voor een driejarige stamgroep, kan een goed zicht krijgen op ontwikkelingen in het werkpatroon van een kind. Daarbij hoort het hebben (en

houden!) van hoge verwachtingen van wat een kind wil en kan! Ik zou daar nu zeker kritischer mee omgaan.

In de hier geschetste praktijk is er een afrondingsmoment aan het einde van de week, dat in de theorie terecht wordt gezien als een belangrijk kenmerk van een goed ritmisch weekplan. Dan wordt de balans opgemaakt, ieder kind komt even langs met zijn of haar contract. Er wordt besloten hoe zaken alsnog kunnen worden afgerond en er worden conclusies getrokken voor het volgende contract. Natuurlijk wordt daarvan een aantekening gemaakt. Bij een veertiendaags contract is het vrijdagoverleg een tussenbalans. Het weekend is in dit opzicht vrij van zorgen, maandag beginnen we opnieuw of gaan verder.

### **Initiatief bij kind**

Je kunt bij deze werkwijze uitstekend differentiëren: Wat je van de een vraagt kan van een ander niet geëist worden. Het oordelen over een prestatie is een zaak tussen kind en groepsleid(st)er. Bij de een teken je een overhoring af ("in orde"), bij een ander met dezelfde score nog niet. Wie een kind kent kan inschatten waartoe het in staat is.

Bij het beoordelen van activiteiten zijn er twee mogelijkheden: iets is in orde of niet. Fouten tellen of het geven van cijfers past hier niet. Alle fouten worden verbeterd, werk dat wordt ingeleverd is steeds de volgende dag nagekeken: dat is voor de werkmotivatie van groot belang.

Met deze praktijk wordt bevorderd dat het belang van werk in de eerste plaats aan de inhoud wordt ontleend en niet aan de voltooiing ervan, al geeft het laatste natuurlijk wel voldoening. Overbodig op te merken dat kinderen mogen samenwerken, overhoringen zijn individueel evenals het maken van toetsen die dienen om vast te stellen wat wordt beheerst. Kinderen weten meestal al heel snel welke vormen van "hulp" zinloos zijn, een zeer letterlijke vorm van "ontdekkend leren".

Deze praktijk staat ver af van het verdelen van traditionele stof in op indivi-

duele kinderen afgestemde porties. Het initiatief ligt hier bij het kind. Het komt met een voorstel dat na overleg het karakter van een contract heeft gekregen. Volstreekte vrijheid waarin je maar moet afwachten of een kind tot activiteiten komt is er niet, maar het blijkt dat veel kinderen een veel grotere mate van vrijheid aankunnen dan in een strak geleide onderwijspraktijk. Daarvoor is er een eenvoudige verklaring: Als kinderen de relevantie ervaren van wat ze doen zijn ze tot veel in staat. Het lijkt er op dat in veel onderwijspraktijken wordt uitgegaan van het ontbreken van zowel de wil als de mogelijkheden van kinderen om zich te ontwikkelen.

### **Parallellen**

Het lijkt me goed nog op te merken dat wat hier wordt beschreven voor Jenaplanonderwijs in hoge mate overeenstemt met wat men bij EGO- en Freinetonderwijs nastreeft. Er zijn ook parallellen met het Montessori-onderwijs: als een kind daar gefascineerd raakt door een vaardigheid als het noteren van grote getallen of het schrijven van een lang verhaal mag het daar natuurlijk aan doorwerken. Ook in een goede Jenaplan-praktijk zijn zulke activiteiten-golven zichtbaar. Je kunt het ook omkeren: waar ze ontbreken is er iets mis. Een goed functionerend kind in school, Montessori spreekt dan over "genormaliseerd", heeft een eigen ontplooiingsritme waarvoor het zowel ruimte als tijd moet krijgen. Daarom zijn collectieve maatregelen, zoals het frequent tafelgroepen opnieuw indelen of tijdens blokperiodes verplicht wisselen van werk zo slecht. In beide gevallen worden structuren verstoord. Met een beeld uit de tuinbouw: Zorgvuldig wieden kan nodig zijn, de bodem voortdurend omspitten verstoort het groeiproces. Eenmaal per jaar spitten is een organische eigenschap van stamgroepen: Er gaat een groep en er komt een groep

### **Structuur**

Ik denk dat het bovenstaande vanwege het chaotisch karakter van het

leven van zo veel kinderen in onze tijd in het bijzonder van belang is. Het buitenschoolse leven van veel kinderen mist de nodige structuur. Omgaan met eigen mogelijkheden, waardoor vertrouwen in eigen competenties zich kan ontwikkelen, reken ik tot de belangrijkste doelen van het basisonderwijs. Een optimale praktijk in de blokperiode gedurende acht jaren kan daaraan een wezenlijke bijdrage leveren en is zonder enige twijfel de beste voorbereiding voor de overgang naar het voortgezet onderwijs. Onderwijs

dat zo goed als geheel bestaat uit het uitdelen en uitvoeren van taken biedt in dit opzicht te weinig individuele groeikansen.

Er is veel voor te zeggen om ook hier de in het Ervaringsgericht Onderwijs (EGO) ontwikkelde criteria voor goed onderwijs te hanteren: Betrokkenheid en het zich welbevinden van ieder kind. Observaties tijdens blokperiodes geven een duidelijk antwoord of daarvan sprake is. Het is me overigens bekend dat strenge methodologen hun schouders ophalen als ze

kennis nemen van schalen, zoals in de EGO-publicaties, met behulp waarvan bijvoorbeeld betrokkenheid kan worden vastgesteld. Ze vergeten dat leraren in het basisonderwijs niet bezig zijn met promotie-onderzoek maar met het zoeken van een aanpak in het onderwijs die "werk" kan maken tot een door kinderen ervaren zinvolle bezigheid. Dat lijkt me in een tijd waarin ons bestaan steeds door anderen lijkt te worden gestuurd, van het grootste belang!

Kees Both

## KRIJGT EEN RUPS BLAREN OP Z'N TONG ALS HIJ BRANDNETELS EET?

### *studerend lezen bij wereldoriëntatie (1)*

*Als we vinden dat een Jenaplanschool een ontwikkelingsgerichte en een wereldoriënterende school moet zijn (twee van de zes kwaliteitskenmerken), dan heeft ook consequenties voor het begrijpend- en studerend lezen. Deze leesvaardigheden moeten wel ingeschoold worden als instrumenten voor het denken ('strategisch lezen'), maar dat zal dan zoveel mogelijk in nauwe relatie met WO plaatsvinden. Begrijpend- en studerend lezen hebben een plek binnen het 'leren onderzoeken' door kinderen. Geïnspireerd door het EXEL-project uit Engeland wordt in dit artikel aangegeven wat deze plek kan zijn en welk onderwijsmodel en welk werkschema daarbij dienstig kunnen zijn. In een tweede artikel (in het volgende nummer) wordt beschreven hoe een en ander in schoolweek en leerplan is in te passen.*

#### **Onbehaaglijke gevoelens**

Twee jaar geleden verscheen in de Volkskrant een artikel waarin verslag werd gedaan van een onderzoek van de inspectie naar het begrijpend-/studerend lezen in de basisschool en een van de conclusies zou (volgens de Volkskrant) zijn dat vernieuwingscholen op dit terrein slecht scoren. Bij nader inzien stond dat helemaal niet in het inspectierapport en was het een onjuiste interpretatie van de betreffende Volkskrant-redacteur, maar het

kwaad was reeds geschied: vernieuwingscholen zaten in het verdomhoekje en moesten zich verantwoorden tegenover verontruste ouders die met het artikel aankwamen. Later deden medewerkers van het Expertisecentrum Nederlands in een artikel verslag over een kleinschalig onderzoek naar begrijpend/studerend lezen in Jenaplan- en Montessorischolen (Aarnoutse/Görtz, 1996) en zij concludeerden dat op de onderzochte scholen nauwelijks sprake is van strategisch onderwijs in begrijpend en

studerend lezen. Henk Veneman schreef een reactie namens de NJPV, waarin veel punten die ook in het nu voorliggende artikel aan de orde komen naar voren gebracht worden. Het inspectierapport legde de nadruk op het belang van goed materiaal, c.q. een moderne methode, welke ook nog eens volgens de bedoelingen van die methode gebruikt moet worden. Dit laatste blijkt heel vaak niet het geval te zijn en belangrijke inhoud van 'strategisch'-studerend lezen worden vaak eenvoudigweg overgeslagen: het maken van een samenvatting en uittreksel, van een schema en van een verslag. Volgens de betreffende leerkrachten gebeurde dat vooral uit tijdgebrek. In de aanbevelingen staat:

'Duidelijk is gebleken dat het niet mogelijk is zonder een eigentijdse methode strategisch leesonderwijs te verzorgen. Zo'n methode is weliswaar geen voldoende garantie, maar wel een noodzakelijke voorwaarde' (p. 35). Hoeveel Jenaplanscholen hebben naar aanleiding hiervan besloten om een methode voor dit vakgebied aan te schaffen en haalden zo meestal weer andere problemen de school binnen? Bijvoorbeeld het probleem van de samenhang tussen deze cursus en WO (een verdere inhoudelijke fragmentarisering) en dat van de



organisatie - dit onderdeel organiseren binnen de stamgroep of in een cursusgroep? Bij het laatste leidt dat tot meer sociale fragmentarisering.

Veel scholen die deze stap niet zetten bleven toch met vragen zitten: Doen we het wel goed? Wat kunnen we doen? Deze vragen betreffen vooral de kwetsbare kinderen, voor wie gerichte inscholing heel belangrijk is. Het recent gepubliceerde rapport van de tweede Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) m.b.t. taalonderwijs basisschool (Sijtstra, 1997) wijst er op dat 'procesgerichte instructie' bij leesonderwijs', dus met gerichte aandacht voor de manier waarop je leest, meer resultaten heeft dan een productgerichte aanpak, louter gericht op het resultaat. Dat geeft ook Jenaplanscholen te denken. In hun concept wordt aan een procesgerichte aanpak een hoge waarde toegekend, maar hoe wordt dat vertaald in de praktijk?

### **Een oud verhaal**

Het is in Jenaplan-kringen al een oud verhaal. Het verhaal van de relatie tussen 'cursorische/instrumentele vaardigheden' enerzijds en de wereldoriëntatie anderzijds. Peter Petersen vergeleek dit (als boerenzoon) met de akker (de wereldoriëntatie) en de gereedschappen om de akker te bewerken (de vaardigheden). Het gaat vooral om de akker en de opbrengst daarvan (WO als inhoudelijk hart van het onderwijs), maar zonder vaardigheden gaat het niet. Een goede inscholing van de laatste en het zorgen voor regelmatige oefening noemt Petersen 'van het allergrootste belang'.

In de beginfase van de Jenaplan-ontwikkeling in ons land kreeg deze inscholing veel aandacht. Wat het lezen betreft kan verwezen worden naar twee befaamde reeksen in Pedomorfose (Pm): 'Lezen in niveaugroepen' (Freudenthal-Lutter/ten Hove, 1971 - 1975) en 'Naar een didactiek voor wereldoriëntatie' (Freudenthal-Lutter, e.a. 1972 - 1975). Het opnieuw lezen daarvan is een boeiende ervaring.

In de eerste reeks gaat het vooral om

'technisch lezen', maar het is vanaf het allereerste begin duidelijk dat 'het goed technisch lezen maar een heel klein onderdeelje is' van het leren lezen in al zijn complexiteit (Pm 11, p. 38/39). 'Wij gaan ervan uit, dat lezen een complexe activiteit is, waarbij de motivatie, de inhoud van het gelezene en dus de context een enorm belangrijke rol speelt. Er zijn gevallen te over bekend, dat kinderen op school met saaie boekjes maar heel povere resultaten bereiken, terwijl zij thuis met veel moeilijker leesstof die hen boeit nauwelijks enige moeite hebben. De wens om te ervaren vult te moeilijke zins- en woordstructuren ...' Met andere woorden: lezen is vanaf het allereerste begin ook begrijpend lezen! 'Niet alle goede lezers hebben zo'n verrijkend "thuis", dat ze zich na vieren schadeloos kunnen stellen voor datgene waar de school ze overdag mee onledig heeft gehouden' (Pm 11, p. 39). Daarom rust een grote verantwoordelijkheid op de school. Later (Pm 12, blz. 39) wordt gesproken over 'het belangrijkste punt in het leesproces - de MOTIVATIE, de WIL van de KINDEREN om te LEZEN omdat ze willen WETEN.'

### **Onderzoekend lezen**

In de reeks 'Naar een didactiek voor Wereldoriëntatie' wordt, behalve aan de bronnen voor WO in het documentatiecentrum van de school ook aandacht gegeven aan de voorkennis en vaardigheden welke vereist zijn om op een verantwoorde wijze van het documentatiecentrum gebruik te kunnen maken. Het overschrijven van stukjes tekst uit verschillende boekjes heeft toch weinig te maken met 'onderzoekend lezen'. Als je kinderen nauwkeurig zou volgen bij hun onderzoek van teksten (en er wordt voorgesteld dat landelijk, via afspraken tussen PABO's, studenten dat eens zouden moeten doen, wat me nog steeds een nuttig idee lijkt voor de betreffende studenten en de scholen!), dan zou je inzicht kunnen krijgen 'in het verschil tussen echte zelfwerkzaamheid en schijnzelfwerkzaamheid in een in feite pure schrijfschool' (Pm 14, p. 36), waar de slechte gewoonte van het

'overschrijven' versterkt wordt (Pm 16, p.21/22). Selecteren van informatie - 'wat wil ik precies weten en waar vind ik daar iets over?', het samenvatten van bruikbaar geachte informatie en het combineren van de gemaakte aantekeningen tot iets eigens en nieuws, geschikt voor verslag en voordracht zijn belangrijke vaardigheden (Pm 13. p. 37). Kritisch lezen veronderstelt het raadplegen van meer dan één bron. Kinderen kunnen zo ontdekken dat er met betrekking tot bepaalde zaken verschillende standpunten kunnen zijn, maar ook dat niet alles wat gedrukt is (even) betrouwbaar is. Het verifiëren van de juistheid van gegevens, voorzover mogelijk, is een belangrijke vaardigheid, voortkomend uit een gezond-sceptische houding.

Je kunt de kinderen vragen "Waarom zou het belangrijk zijn, denk je, om méér dan één boek (of andere bron) de raadplegen?" Bovenbouw kinderen geven dan verschillende verklaringen. Bijvoorbeeld:

- je komt veel meer over het onderwerp te weten;
- je leert het onderwerp van verschillende kanten bekijken;
- je gaat er dieper over nadenken en je belangstelling groeit;
- je merkt dat er aan een onderwerp een heleboel andere dingen vastzitten, waar je je misschien ook weer in gaat verdiepen, enz. <sup>1)</sup>

Er wordt een verband gelegd met het leren vragen stellen en 'het kind als wetenschapper' en het ontwikkelen van een wetenschappelijke attitude, zowel in de sfeer van het 'vraag het de dingen zelf maar' als bij het gebruik van teksten als secundaire bronnen (Pm 16, p. 27/28).

### **Gebruik van het documentatiecentrum in de bovenbouw: samenvatting**

- a. *Een goed gebruik van een DC hangt niet in eerste instantie af van een 'hoge' intelligentie van kinderen, maar van de mate van 'echtheid' van de gesprekken in de Kring.*
- b. *Juist de 'intelligente' kinderen vragen vaak omdat zij door hebben, dat*

de onderwijzer 'vragen' hoog aanslaat en zij dus hun positie in de klas (groep) daardoor verstevigen (onechte, verzonnen vragen).

- c. Trefwoordenregisters plaatsen basisschoolkinderen - en misschien niet alleen hen, voor volstrekt onvoldoende gestructureerde massa's informatie.
- d. Het is nauwelijks aan te nemen, dat een bovenbouwkind, als het zich door één informatiebron heeft heen-geworsteld, de energie kan opbrengen om nog eens aan een tweede te beginnen, laat staan de gegevens te vergelijken en een eigen mening te formuleren.
- e. Deze manier van werken in een DC is tijd- en energieverspillend.
- f. Studerend lezen' hoort in de mid-denbouw van de basisschool (vanaf groep 3) te beginnen. Wat is eigenlijk het verschil tussen studerend lezen, begrijpend lezen en met inzicht lezen?
- g. Zelfstandig-studerend lezen veronderstelt dat iemand - dus ook een kind - met 'echte' vragen zit, vragen die hem niet loslaten, tot hij er een bevredigend antwoord op gevonden heeft.
- h. De basisschool hoort naast het 'studerend lezen' het hanteren van naslagwerken systematisch in te oefenen.
- i. Het kritisch en objectief denken wordt voorbereid en geschoold in de Kring.
- j. Het goed gebruik van het DC veronderstelt een kritische houding en een 'wetenschappelijke' attitude.
- k. De nederlandse school als geheel ... heeft deze eigenschappen eer afge-reemd dan bevordert. De Nederlander is in het algemeen zelfgenoegzaam en sceptisch t.o.v. wat elders gebeurt.
- l. Voor een goed gebruik van het DC in de basisschool is het uiterst belangrijk dat de a.s. onderwijzers tijdens hun opleiding de technieken (werk-vormen) van het DC leren en dat zij daarbij de kans krijgen kritisch te leren denken en een wetenschappelijke attitude te ontwikkelen.

Pedomorfose 14, blz. 29/30

In dit licht bezien is het merkwaardig dat er in genoemd inspectierapport over het begrijpend-/studerend lezen niet of nauwelijks een relatie gelegd wordt met natuuronderwijs en andere deelgebieden van de wereldoriëntatie, het vragen leren stellen en operationaliseren in onderzoekjes. Daar gaat het toch vooral om: het toepassen in een WO-context?

Maar het is in het licht van bovenstaande geschiedenis ook betreurenswaardig dat tot op heden de Jenaplanscholen (samen met andere vernieuwingsrichtingen) geen duidelijke lijn voor begrijpend/studerend lezen in relatie tot WO hebben weten uit te zetten, met bijbehorend materiaal. Er zijn enkele aanzetten gedaan (Vreugdenhil, 1986, 1988 en 1990), die echter niet zijn opgepakt en verder uitgewerkt. Gezien het oordeel van de inspectie en de plannen om methodes van een keurmerk te voorzien zal de druk op de scholen om te laten zien dat zij serieus aandacht geven aan 'strategisch leesonderwijs' steeds groter worden.

#### **EXEL-project als spiegel**

Jenaplanners als Suus Freudenthal hebben pionierswerk gedaan op het terrein van de leesdidactiek. De genoemde reeksen in Pedomorfose getuigen daarvan op indrukwekkende wijze, al stagneerde de praktische uitwerking op het terrein van begrijpend/studerend lezen, in tegenstelling tot de leeskring en het niveaulezen<sup>2)</sup>. De ontwikkeling in de didactiek is sindsdien verder gegaan, met name in het kader van 'leren hoe te leren' en het denken over het eigen leren: 'strategisch handelen' en 'metacognitie'. Binnen het actuele Jenaplan-basisschoolconcept krijgen deze nieuwe opvattingen over leren nadrukkelijk een plek toegewezen. Probleem is nu het zodanig operationaliseren van deze opvattingen, dat scholen er concreet mee aan de slag kunnen, zonder de hiervoor beschreven nadelen van inhoudelijke en sociale fagementariseren over zich af te roepen. Kan dat wel? Het Exeter Extending Literacy (EXEL) -project kan als spiegel dienen (Wray/Lewis, 1997). In dit onder-

zoek werkten enkele medewerkers van de universiteit intensief samen met een groot aantal basisscholen. Bij een inventariserend onderzoek onder deze scholen bleek onder andere:

- Het lezen van verhalende lectuur is zeer dominant, vergeleken met zakelijke/informatieve teksten. Goed literatuuronderwijs is heel belangrijk, maar volwassenen werken toch meestal met zakelijke teksten en dat moet ook voldoende aandacht krijgen in de school.

- Leren door te lezen gebeurt teveel hapsnap. De toepassing in een breed spectrum aan contexten (buiten de leeslessen!) ontbreekt en daardoor hangen de oefeningen in begrijpend/studerend lezen in de lucht. Bij ons komt recent Vernooij (1998) tot eenzelfde conclusie.

- De vaardigheden van kinderen in het hanteren van informatie - het selecteren en effectief gebruiken van schriftelijke informatiebronnen - zijn ver beneden de maat. Er wordt teveel overgeschreven uit informatiemateriaal en naslagwerken. Kinderen zijn zich dit overigens vaak wel bewust.

- Leraren beschikken onvoldoende over de kennis en hebben geen passende middelen in handen om de groei in vaardigheden van kinderen op dit terrein vast te stellen.

Vertrouwde geluiden voor een Nederlandse lezer.

#### **Transfer verhinderen of bevorderen**

De oorzaken worden gezocht in de scholing van de leraren, die te weinig over 'strategisch lezen' weten, maar ook in het materiaal dat beschikbaar is en dat te sterk gebaseerd is op oefeningen met 'gedecontextualiseerd' materiaal. Om vaardigheden in te scholen zul je op een gegeven moment (met name voor het oefenen) vaardigheden tijdelijk uit hun toepassingscontext moeten lichten, maar in de Engelse (en de Nederlandse) praktijk kunnen kinderen zelden de echte betekenis van wat ze aan het leren zijn ervaren. Daardoor wordt transfer ver-hinderd.

Bij het begrijpend en studerend lezen gaat het om betekenisvol en doelgericht lezen door de kinderen. Het

lezen en zelf produceren van teksten kunnen vanaf het begin gekoppeld worden<sup>3)</sup>. Leren lezen en schrijven moeten altijd en wel vanaf het allereerste begin gevolgd worden door lezen en schrijven om te leren: functioneel lezen en teksten maken. Dit laatste dwars door heel het leerplan heen en met name bij de kennisgebieden (WO). Elk deelgebied daarbinnen biedt hiervoor specifieke mogelijkheden. Bij historische onderwerpen ligt dat weer anders dan bij natuurkundige- of technische onderwerpen. Bij dit alles is gerichte aandacht voor buitenschoolse ervaringen en taal van belang. Zie alleen al de taal van een winkelstraat! De school mag hier geen wereldvreemde enclave worden, ook weer om transfer te bevorderen. Buiten de school is het lezen en schrijven van teksten altijd doelgericht (in tegenstelling tot veel betekenisloze activiteiten in de school) en er wordt een hele reeks van strategieën gebruikt, van doorbladeren tot woordvoor-woord lezen, van het maken van ruwe aantekeningen tot het heel precies schrijven van een definitieve versie van een tekst. Het gaat erom dat kinderen leren kritisch en doelgericht met teksten te werken, niet als het toepassen van vaardigheden op echte teksten, maar veeleer het leren door activiteiten, welke intrinsiek waardevol zijn.

Dit klinkt Jenaplanners (en met name ook Freinetters) vertrouwd in de oren: zo willen ze werken! Sleutelbegrip is hier: communicatie. Zich oriënteren op communicatie via verschillende soorten teksten, met verschillende bedoelingen en doelgroepen en een daarbij passende vormgeving kan plaatsvinden binnen WO (het ervaringsgebied 'Communicatie!') en het actief maken en gebruiken van teksten kunnen in principe samengaan (zie ook Vreugdenhil, 1988).

### **Onderwijsmodel**

Na dit onderzoek van de beginsituatie werd binnen het EXEL-project met de scholen ontwikkelwerk gedaan om, binnen bovenstaande vragen en doelen, tot praktische verbeteringen te komen. De opbrengst daarvan was:

1. manieren en middelen om kinderen effectiever non-fictie teksten te laten lezen;
2. een procesmodel om effectief teksten te lijf te gaan (EXIT), waarbij ook aandacht gegeven wordt aan wat aan het feitelijke lezen voorafgaat en wat na het lezen van de tekst komt;
3. een onderwijsmodel, dat bestaat uit drie fasen, achtereenvolgens:
  - demonstratie of modelgedrag door de groepsleid(st)er
  - door groepsleid(st)er en kinderen samen een tekst lezen en 'bewerken'
  - door het kind onafhankelijk een tekst lezen en 'bewerken'.

Aan het onderwijsmodel liggen vier principes ten grondslag:

1. Om iets nieuws te leren bouw je voort op kennis die je al hebt. Kinderen moeten geholpen worden om expliciet verbanden te leggen tussen wat ze al (over iets) weten en wat ze nieuw willen leren.
  2. Interactie/gesprek tussen kinderen in groepen is nodig, zowel in kleine groepen zonder leerkracht, als in groepen die samenwerken met een expert (meestal de leerkracht). Het van elkaar leren, ook door het voorbeeld van een expert, is belangrijk.
  3. Het onderwijs in basisvaardigheden moet plaatsvinden in betekenisvolle contexten. De inhoud moeten daarom vooraf niet helemaal vastliggen.
  4. Het is nodig dat kinderen kunnen nadenken over hun eigen kennis, zich bewust worden van hun eigen denken en leren. Dat kan onder andere door hen aan te moedigen hardop te denken bij bepaalde cognitieve taken.
- Als je deze uitgangspunten serieus neemt kom je uit op een vorm van interactieve instructie. Bovengenoemde fasen zien er dan als volgt uit:

#### **Demonstratie**

*De expert, i.c. de groepsleid(st)er, doet voor hoe hij/zij het probleem aanpakt:*

*'Wat weet ik al?'*

*'Wat wil ik weten?' Welke vragen heb ik?'*

*'Waar en hoe kan ik te weten komen wat ik wil weten?'*

*etc.*

*Dit kan met een hele groep of met een kleinere groep kinderen. Hardop denken is hierbij een goede vorm.*

#### **Gezamenlijke activiteit**

*Expert en kinderen pakken samen het probleem aan. De expert kan eerst de moeilijker onderdelen doen. De expert kan hier, onder goede voorwaarden, ook een ouder zijn of een deskundig kind (een vorm van 'tutorschap' bij lezen in tweetallen), waarbij inscholing van de experts essentieel is.*

*De leerkracht (of andere expert) trekt zich geleidelijk terug, maar is wel in de buurt voor als er problemen komen.*

#### **Ondersteunde activiteit**

*De kind onderneemt de activiteit zelfstandig, maar kan steeds terugvallen op de expert. In de praktijk blijkt dit een essentiële tussenfase te zijn, die maar al te vaak overgeslagen wordt. De kinderen worden vaak te snel 'aan hun lot overgelaten'. Hier kunnen kinderen heel praktisch ondersteund worden, door specifieke maatregelen (vragen om verheldering van delen van een tekst, vragen laten stellen over de tekst, laten onderstrepen kernwoorden, terugvertellen, hulpschema's aanbieden, vragen naar wat je van de tekst verwacht, etc.). Met name kinderen die moeite hebben met het begrijpen van de tekst kunnen baat hebben bij het expliciet maken van deze activiteiten, door ze voor hen op grote kaarten te schrijven en op te hangen:*

*Voorspellen: wat denk je in deze tekst te vinden?*

*Verhelderen: hoe kun je de tekst beter begrijpen?*

*Vragen stellen: welke vragen komen bij je op naar aanleiding van de tekst?*

*Samenvatten: geef de informatie in de tekst weer in enkele zinnen.*

#### **Zelfstandige activiteit**

*Dit kan eerst in kleine groepen, of individueel.*

*Sommige kinderen zijn hier sneller aan toe dan andere.*

Deze onderwijsactiviteiten kunnen ook zo gepland worden dat ze gelijk opgaan met een stamgroep-project en daarmee als het ware verweven worden, als ondersteunende cursus.

### Een stappenplan

Er zijn vele modellen ontwikkeld die de stappen aangeven om informatie-materiaal te lijf te gaan. EXEL heeft deze vergeleken en een keuze gemaakt, die sterk gericht is op lezen bij wereldoriëntatie. Begrijpend/studerend lezen is een uiterst ingewikkeld proces, dat hier in stappen uiteengelegd wordt. Om praktische redenen heeft elke stap een nummer en dat suggereert dat de stappen beslist in deze volgorde aan bod moeten komen. Dat hoeft niet steeds het geval te zijn. Het is bijvoorbeeld heel belangrijk dat je in het begin zo goed mogelijk weet wat je zoekt en wat je met het gevondene wilt doen (stap 2), maar heel vaak wordt dat in de loop van het zoeken zelf duidelijker. Het model is een hulpmiddel en houvast, met name bij inscholing en reflectie, niet meer, maar ook niet minder.

matieve boeken en willen daarna meer weten (Vreugdenhil, 1990). Maar mutatis mutandis gelden dan soortgelijke stappen, niet alleen richting boeken, maar ook naar de werkelijkheid als bron.

### Verder?

In het tweede deel van dit artikel (in het volgende nummer) zullen de verschillende stappen van het EXIT-model verder worden toegelicht. Er wordt dan een relatie gelegd met de leerlijn 'Onderzoeken door kinderen' (Meijling/Both, in voorber.). Bovendien wordt aangegeven hoe het in weekplan en leerplan in te passen is en wat er verder aan ontwikkelwerk moet en kan gebeuren, en wel op korte termijn!

Kinderen kunnen, als ze ruimte krijgen voor authentieke ervaringen, 'moeilijke' vragen stellen. Een goede kringen WO-praktijk roept dergelijke vragen op. Zulke 'moeilijke' vragen komen voor groepsleid(st)ers vaak onverwachts en ze zijn meestal ook niet zomaar een-twee-drie te beantwoorden (Both, 1996). Er zal daarbij

afbeeldingen. De vraag die boven dit artikel staat is zo'n 'moeilijke' vraag en is in het boek over het EXEL-project te vinden. Hoe zou u/jij lezer op zo'n vraag reageren en wel zo dat het kind zo zelfstandig mogelijk op zoek gaat naar een antwoord?

### wordt vervolgd

#### Noten

1) In *Pedomorfose 20* wordt verslag gedaan van een 'mini-onderzoek' door groepsleid(st)ers in de bovenbouw naar het daadwerkelijk gebruik door kinderen van het DC. Ook dit soort onderzoek zou weer eens herhaald moeten worden.

2) Wat het niveaulezen in groepen betreft, een in de middenbouw nog veel voorkomende praktijk, wordt in het actuele basisschool-concept (Both, 1997, p. 127) aanbevolen het zo spoedig mogelijk af te schaffen. Deze vorm heeft zijn tijd gehad. Zie ook het volgende artikel!

3) Met 'produceren' wordt niet de fijne motoriek van het 'schrijven' bedoeld. Er wordt door ons juist gepleit voor het ontkoppelen van aanvankelijk schrijfonderwijs en aanvankelijk lezen, vanwege het ongelijk opgaan van de ontwikkeling van de fijne motoriek en het kunnen lezen (Both, 1997, p. 135). Teksten produceren kan ook door letters stempelen of tekenen.

#### LITERATUUR

Aarnoutse, C./R. Görtz (1996), *Begrijpend en studierend leesonderwijs op enkele Jenaplan- en Montessorischolen*, in: *School en Begeleiding, School en Begeleiding*, jrg. 14, nr. 2, juni 1996

Both, K. (1996), *Vragen en wereldoriëntatie*, in: *Wereldoriëntatie Jenaplan Algemene Map*, Enschede: SLO

Both, K. (1997), *Jenaplan op weg naar de 21e eeuw: Een concept voor Jenaplan-basisonderwijs*, Amersfoort: CPS

Freudenthal-Lutter, S.C.J./J.R. ten Hove (1971-1975), *Lezen in niveaugroepen*, in: *Pedomorfose 11 t/m 24*

Freudenthal-Lutter, S.C.J., e.a. (1972-1975), *Naar een didactiek voor wereldoriëntatie*, in: *Pedomorfose 14, 15, 16, 17, 20, 22, 23 en 25*

*Inspectie van het Onderwijs* (1996), *Begrijpend onderwijs. Een evaluatie van het onderwijs in begrijpend en studierend lezen op de basisschool*, Den Haag: SDU

Meijling, J./K. Both (in voorber.), *Leren*

### EXIT-model: Extending Interaction with Text

#### Proces-stappen

1. Activeren van voorkennis
2. Bepalen van de doelen
3. Zoeken van informatie
4. Kiezen passende aanpak
5. Lezen/bestuderen van de tekst
6. Vaststellen wat ik (niet) begrijp
7. Verslag maken
8. Evalueren informatie
9. Helpen van het geheugen
10. Communiceren van de informatie

#### Vragen

1. Wat weet ik al over dit onderwerp?
2. Wat moet ik uitzoeken en wat wil ik met de informatie doen?
3. Waar en hoe kan ik deze informatie vinden?
4. Hoe moet ik deze informatie gebruiken om te krijgen wat ik nodig heb?
5. Wat kan ik doen om deze tekst beter te begrijpen?
6. Wat kan ik doen als er stukken zijn die ik niet begrijp?
7. Welke aantekeningen zal ik over deze informatie maken?
8. Welke stukjes informatie moet ik geloven en over welke moet ik twijfels houden?
9. Hoe kan ik mezelf helpen om de belangrijke stukken informatie te onthouden?
10. Hoe moet anderen hierover informeren?

Deze stappen zijn vooral van belang als kinderen eerst een idee hebben over wat ze willen weten, bijvoorbeeld in de vorm van een vraag en daarna de boeken in duiken. Het kan ook andersom: kinderen snuffelen in infor-

matieve boeken en willen daarna meer weten (Vreugdenhil, 1990). Maar mutatis mutandis gelden dan soortgelijke stappen, niet alleen richting boeken, maar ook naar de werkelijkheid als bron.

onderzoeken in de Jenaplanschool,  
Amersfoort: CPS

Sijtstra, J. (1997)(red.), *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 2*, Arnhem: PPO/CITO

Veneman, H. (1996), *Begrijpend/studerend lezen en strategisch leesonderwijs in Jenaplanscholen, een reactie*, in: *School en Begeleiding*, jrg. 14, nr. 1, nov. 1996

Vernooy, K. (1998), *Lezen doe je overal*, Amersfoort: CPS, interne uitgave

Vreugdenhil, K. (1986), *Begrijpen wat je leest*, Den Bosch: KPC

Vreugdenhil, K. (1988), *Lezen bij wereldoriëntatie*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 3, nr. 5 (mei)

Vreugdenhil, K. (1990), *Informatieve boeken en wereldoriëntatie*, in: K. Both (red.),

*Wereldoriëntatie volgens Jenaplan, verslag Jenaplanconferentie 1989*, Hoevelaken: CPS  
Wray, D./M. Lewis (1997), *Extending Literacy, children reading and writing non-fiction*, London: Routledge

## KWALITIJD

Flappentap, magnetron, draagbare telefoon, flitstrein. Slechts een paar voorbeelden van de vele ontwikkelingen die de moderne mens tijd moeten opleveren. En toch blijkt dat we telkens weer tijd tekort komen.

Hoewel we denken dat snel ook efficiënt is - tijd is immers geld - zal de snelheid waarmee we in het dagelijks leven willen opereren zich tegen ons keren. Werkstress - vooral in Nederland wordt de werkdruk als zeer hoog ervaren - zorgt al voor vijftig procent van het aantal ziektemeldingen, werd onlangs bekend. Het adagium 'tijd is geld' levert uiteindelijk steeds vaker inefficiëntie en dus economisch verlies op.

Zo'n vijf jaar geleden beschreef de Amerikaanse econoom John Galbraith een samenleving van twee groepen. Aan de ene kant een onderliggende klasse van nauwelijks opgeleide mensen die slecht betaald of helemaal geen werk hebben. Anderzijds een relatief kleine groep van hoger opgeleiden die de beste banen bezetten en zich daarvoor goed laten betalen. Die laatste groep wordt omgeven door een geur van tevredenheid die uiteindelijk leidt tot onverschilligheid ten aanzien van mensen die het minder goed hebben.

Vertaald in Nederlandse verhoudingen gaat het om een groeiende groep tweeverdieners, vaak hoog opgeleid, wier geur van tevredenheid snel zal vervliegen - of al enigszins is vervlogen - door de hoge eisen die zij zichzelf stellen en de stress die daarmee steeds meer gepaard gaat. Beide partners willen leuk, goed betaald werk, en daarnaast kinderen, die door moeder én vader worden verzorgd. Elke week de agenda's op elkaar afstemmen is het parool. Zieke kinderen, onverwachte vergaderingen, wisseling van roosters kunnen niet. Maar ze gebeuren toch en daar gaat je agenda. Dan willen ze ook nog regelmatig vrienden zien, een boek lezen, film zien, naar Spaanse les, de zangclub en de vetrollen bestrijden in de fitnesszaal. Door die eeuwige haast

zijn al die 'tevreden' tweeverdieners nauwelijks in staat een taak goed af te maken, laat staan ergens van te genieten. Kortom, de moderne mens wil te veel tegelijk.

Volgens publiciste Dorien Pessers (zie Trouw van 4 oktober) zal deze ontwikkeling niet leiden tot een bezinning bij de twee partners op hun arbeidzame uren. Integendeel, mannen sowieso niet, maar ook vrouwen zullen niet minder gaan werken, maar hun gezinssituatie aanpassen. Voor rust en ontspanning is in het gezin geen plaats meer, zegt Pessers. Aandacht voor de kinderen al helemaal niet. Die worden zonder mankeren ingepast in het spoorboekje van de ouders. Als de partners zelf geen tijd hebben voor hun 'zorg-deel' worden er hulpkrachten ingehuurd. Kortom, het gezin als BV.

Als ik om me heen kijk en de kranten goed lees, raak ik er steeds meer van overtuigd dat het de andere kant opgaat. Dat werkende partners gas terugnemen, omdat ze óf stuiten op hun fysieke grenzen - overspannenheid - óf omdat ze erachter komen dat, ondanks baan, kinderen, huis, auto, vakanties, de verkoop van hun ziel en zaligheid aan de moderne faust toch niet de bevrediging oplevert die zij zich voorstellen. Meer tijd voor de kinderen is een vaak geuite wens. Of voor de buurt, of gewoon voor zichzelf. Het keren van dit culturele onbehagen is uiteindelijk ook in het belang van de economie. Ontspannen werknemers zijn minder ziek, creatiever en dus productiever. Flexibel werken, waartoe ook recent weer voorstellen zijn gedaan, kan daartoe een bijdrage zijn, mits het een betere balans geeft tussen arbeid, zorg en ontspanning. Of zoals de econome Juliet Schor het zo mooi formuleert: een balans tussen kwantiteit, dat ons welvaartsniveau bepaalt, en kwaliteit, dat een indicatie is voor het sociale en culturele gehalte van onze samenleving. En het is in laatste instantie die kwaliteit waaraan we onze tevredenheid afmeten.

*Kees de Vré, Trouw, 14 oktober 1997.*

# OP VLEUGELS VAN HET MORGENROOD

## naar een andere vormgeving van leesonderwijs

**Lezen stelt de mens in staat om op de vleugels van het morgenrood' in andere werelden terecht te komen.**

**Peter Petersen. Op zoek naar nieuwe vormen**

*Op 'Het Anker' in Emmen werd het voortgezet technisch lezen weer eens kritisch onder de loep genomen. Dat gebeurde in de vorm van niveaulezen en daarover ontstond een steeds groter onbehagen, bij zowel kinderen als team. Beschreven wordt waarom en hoe dit veranderingsproces in gang gezet werd.*

### **Boeken helpen kinderen**

Lezen is in onze maatschappij een onmisbare vaardigheid. We kunnen er niet meer zonder. Je moet kunnen lezen om informatie tot je te nemen, maar je kunt ook lezen voor je plezier. Je kunt je dan even heerlijk terugtrekken uit je dagelijkse beslommingen en genieten van een boek. Tegelijkertijd leer je door te lezen veel over de wereld om je heen. Je verbreedt je kijk op de wereld. Je ziet de dingen eens anders. Je ontdekt dat veel dingen relatief zijn. Boeken helpen kinderen volwassen te worden, hun kijk op de wereld te bepalen. We leven nu heel erg in een kijkcultuur. Het is een taak van de school om ook de leescultuur te ontwikkelen. Daarom is het van het grootste belang dat we op onze school werken aan een omgeving, waarin kinderen met plezier gaan lezen. Het einddoel van het lezen moet dan ook zijn: zelfstandig kunnen lezen voor je plezier en om informatie te verwerven.

### **Situatie januari 1997**

Het aanvankelijk technisch lezen verloopt bij ons op school op een manier waarover wij tevreden zijn. Wij doen dit door middel van het schrijven van teksten, een vorm van natuurlijk leren lezen. Het leren lezen sluit zo aan bij de belevingswereld van het kind. Het

kind ervaart het leren lezen ook als een zinvolle activiteit.

Het voortgezet technisch lezen gebeurde (januari 1997) door middel van het niveaulezen. Hierover zijn we minder tevreden, maar we hadden nog geen andere manier gevonden om het voortgezet lezen beter te organiseren. Het lezen vond plaats in homogene groepjes. We startten hiermee halverwege groep drie en het gaat door tot in groep zes. Alleen de beste lezers (kinderen die een Bruscore van 80 of hoger hebben) mochten zelfstandig lezen.

Voor kinderen in groep drie en vier was het niveaulezen wel zinvol, omdat het hardop verklanken een belangrijk controlemiddel is voor de leerkracht of de begeleidende ouder. Hij/zij hoort of het kind de letters en lettercombinaties goed uitsprekt. In groep vijf en zes ontdekten wij, vooral bij de wat zwakkere lezer, tegenzin in het niveaulezen en het blijkt ook dat zo'n kind er weinig baat bij heeft. Reden dus voor ons om uit te zoeken waarom het niveaulezen in deze groepen niet leuk gevonden werd en op zoek te gaan naar andere leesvormen die het niveaulezen, geheel of gedeeltelijk, kunnen vervangen.

De kinderen werden drie keer per jaar 'gebrust'. Deze score wordt omgezet in een bijpassend AVI-niveau. Mevr. A. Freeman-Smulders spreekt in een aantal boeken en artikelen de vraag

uit, of de AVI-indeling een betrouwbare is. Verder schrijft zij: 'Of de moeilijkheidsgraad van de AVI-toets overeenkomt met boekjes van hetzelfde AVI-niveau is nooit onderzocht of aangetoond, men neemt het gewoon aan' (zie ook de recensie van AVI door Ad Boes, *Mensen-kinderen*, november 1994). Wij vroegen ons af: Hoe zit dat bij ons op school? Moeten we voor een ander systeem kiezen of kunnen we hiermee verder?

Wij wilden op zoek gaan naar nieuwe vormen van voortgezet technisch lezen binnen onze school. Wij doen dit, omdat wij vonden en vinden dat de tot dan toe gebruikte vorm, het niveaulezen, niet past bij onze visie op het kind en bij ons Jenaplanonderwijs. Het blijkt dat de kinderen ook niet gemotiveerd zijn tot niveaulezen, voornamelijk de zwakke lezer heeft er problemen mee. Wij wilden proberen het lezen zo te organiseren dat het kind in zijn geheel aangesproken wordt en daardoor gemotiveerd.

### **Past niveaulezen bij ons?**

Onze school, 'Het Anker' staat in een nieuwbouwwijk. Het is een school met zo'n 200 leerlingen. De gemiddelde groepsgrootte is ongeveer 30. Van de tien leerkrachten zijn er op dit moment acht in het bezit van het Jenaplandiploma. Bij het team is een grote affiniteit met Freinetonderwijs en het 'werken met vrije tekst' is volledig ingeburgerd in de school.

Het natuurlijk leren lezen in de eerste groepen van de basisschool wordt door de kinderen zeker als zinvol ervaren. In de eerste twee groepen komen de kinderen vanuit hun leefwereld in aanraking met geschreven of gedrukte tekst. Van daaruit ontstaat hun belangstelling. En hier wordt door de groepsleider op ingegaan. Per individu kan die belangstelling verschillen. En de verwerkingsvorm die aangeboden wordt, is dus niet voor iedereen gelijk. In de volgende groep start het aanvankelijk lezen. Elk kind heeft een eigen startpunt, gezien zijn eigen 'verleden'. Het kind maakt een tekening

en de groepsleider en het kind schrijven de tekst erbij. Het is de bedoeling dat het kind steeds meer en de groepsleider steeds minder gaat schrijven. Samen kiezen zij de letter uit die geoefend gaat worden. Het ene kind zal alle letters eerder beheersen dan het andere en is dan eerder aan zelfstandig lezen toe.

En dan...wordt dit proces met het niveaulezen doorbroken. Het lezen gaat zich toespitsen op de techniek alleen. Naar aanleiding van een Brustest bepaalt de groepsleider uit welke boeken er gekozen mag worden. En waarom er gelezen wordt? Dat is het kind lang niet altijd duidelijk. En dat is ook logisch, want dat is op dit

individuele mogelijkheden en belangstelling van het kind. Ook door gebruik te maken van de vier basisactiviteiten werk, gesprek, spel en viering kun je meer aansluiten bij zijn gehele wezen.

### **Leren van verschillen**

Wij willen de kinderen constructief leren omgaan met verschillen. Doordat ze in onze school in heterogene stamgroepen zitten, doen ze al veel ervaring op met verschillen tussen kinderen en samenwerken. Bij het niveaulezen zetten we ze in homogene groepen. Ze leren weinig van elkaar. Dit geldt met name voor de

wordt bepaalt. Ook zit er vaak een volwassene met 'zijn neus bovenop' het gebeuren. Wij pleiten vaak voor zelfstandigheid, voor vrijheid. Wij zijn er als begeleider. Voor het niveaulezen geldt dit dus niet. Daar houden we de kinderen sterk aan de hand. Dit alles pleit ervoor dat wij meer aandacht moeten geven aan het zelfstandig lezen (en het voorbereiden hiervan).

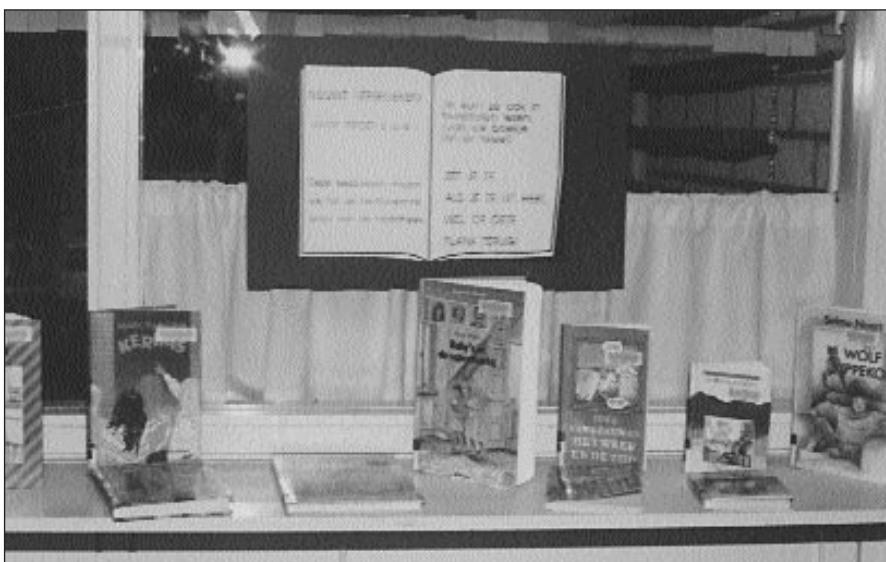
Wij vinden dan dat je er als groepsleider naar moet streven een zodanige situatie te scheppen, dat kinderen er vaker zelf voor kiezen een boek te lezen. Dit kan bijvoorbeeld door veel voor te lezen, over boeken te praten met elkaar, leeskringen te organiseren en andere promotie-activiteiten te ontwikkelen, zodat kinderen ontdekken dat er wat valt te beleven (zie het verhaal over een leespraktijk in een Engelse school: De groeten uit Oxford, Mensen-kinderen, maart 1989). Misschien springt de vonk dan over en dan kan er een nieuwe wereld voor hen open gaan (basisprincipe 14).

Als ze dan meer gaan lezen, zal hun horizon verbreden, ze kunnen beter meepraten over dingen die gebeuren in de maatschappij en hun eigen mening bepalen. Ze zullen samenhang ontdekken en structuren. En is dat niet waar we naar toe willen met ons onderwijs?

### **Algemene kritiek op het niveaulezen**

Het AVI-systeem (Analyse van Individualisering) is een systeem dat op heel veel basisscholen gebruikt wordt. Het succes van AVI is te verklaren door z'n duidelijke structuur. Boekjes op AVI-niveau ingedeeld, kinderen ook, lezen kan beginnen. Mevrouw Freeman-Smulders deed uitgebreid onderzoek naar de indeling in AVI-niveaus. Zij onderzocht honderden boekjes van niveau 2 tot 9 en stelde binnen de niveaus grote verschillen vast. Zij komt onder andere tot de volgende uitspraken: 'De AVI-niveaus zijn niet homogeen van samenstelling. Er kan dus geen sprake zijn van regelmatige opklimming in moeilijkheidsgraad. (...)

Hiermee vervalt de basis van het AVI-systeem. Daardoor vervalt ook de



moment niet zo belangrijk. Het gaat erom HOE er gelezen wordt en niet om het WAT of het WAAROM. Wij betwijfelen of dit voor het kind een zinvolle ervaring is. Het doel van het leren lezen is: zelfstandig en met plezier leren lezen. Maar we moeten ervoor waken dat het middel geen doel op zich wordt. Wij denken dat dit een van de redenen is waarom de kinderen niet echt gemotiveerd zijn tot niveaulezen. Je kunt het lezen niet beperken tot een aantal deelvaardigheden en die apart gaan toetsen. Het kind is toch ook een totaal wezen en je zult je op dat geheel moeten richten (basisprincipe 4). Zoals het schoolwerkplan al aangeeft: techniek, begrip en beleving horen bij elkaar. Door het kind de kans te geven meer zelfstandig te lezen kun je beter aansluiten bij de

zwakkere lezer. Ze zitten immers vrijwel allemaal op hetzelfde niveau. Dan geven we ze ook nog eens de opdracht op elkaars fouten te letten. Onze ervaring is, dat dit niet altijd op zo'n prettige manier gebeurt. Ook kan het indelen in niveaus stigmatiserend werken. Een kind heeft heus wel door of het in een 'goed' groepje zit of in een slechtlezend groepje. Kinderen kunnen door dit alles onzeker worden en hun zelfvertrouwen krijgt een deuk. Wij willen juist graag dat ze een positief zelfbeeld krijgen, waardoor ze zekerder in de samenleving zullen staan (basisprincipe 8, 16).

Het niveaulezen is een sterk leerkrachtgebonden activiteit. Uit de opmerkingen hierboven blijkt al dat deze zowel het niveau van het boek als het moment waarop gelezen

betekenis van de AVI-toets als voor-speller van leesvaardigheid.'

Krasse uitspraken. We vonden ook een artikel over de ingebruikneming van het AVI-pakket (in Pedagogische Studiën, 1991, nr. 5), waarin dhr. R. van den Berg concludeert: 'Het effect van het eerste gebruik van het AVI-pakket kon d.m.v. drie onderzoeken zichtbaar gemaakt worden. Als het pakket daadwerkelijk in gebruik genomen wordt, leidt dit tot een verbetering van het onderwijzend handelen van docenten'. En dan komt het: 'In hoeverre dit voor de leerlingen betere leesprestaties oplevert kon niet worden aangetoond. (...) In verband met de grote investeringen die reeds gedaan waren, moesten besluiten voor verdere verspreiding genomen worden'.

Even later stelt hij: 'Het AVI-pakket kan veel onzekerheid bij docenten wegnemen en voorzien in behoeften, doordat concrete oplossingen worden geboden voor praktische problemen'. Niet de leerling, maar de leraar staat hier dus centraal. Ging het ons niet om bevorderen van de leesvaardigheid van de leerling? Het einddoel van AVI is toch het zelfstandig kunnen lezen door het kind?

We hebben begrepen dat het principe van AVI zuiver is. De bovengenoemde doelstelling is onderverdeeld in drie deeldoelstellingen, nl. het technisch, het begrijpend en het belevend lezen. De bedoeling is de deeldoelstellingen naast elkaar te realiseren: Zonder begrip is technisch lezen niet mogelijk en zonder beleving niet denkbaar. M. Assenberg, voorzitter van de werkgroep LAR (Lezen: Analyse en Raamplan, zij verzorgt de lijsten van boeken op AVI-niveau) bevestigt dit nog eens in zijn artikel in JSW 1983. Daarin zegt hij onder andere: 'Het is echter verleidelijk om deze AVI-indeling in 9 niveaus te verabsoluteren, alsof er geen andere invalshoeken meer zouden bestaan. Die zijn er wel degelijk en ze zijn ook heel belangrijk'. Maar hij geeft met zijn werkgroep daarvoor geen concrete aanwijzingen. In de praktijk is de nadruk wel sterk op het technisch gedeelte komen te liggen. Dat komt doordat de moeilijkheidsgraad van de boekjes wordt bepaald

door woord-en zinslengte, uitgedrukt in een formule (leesindex A). Niveau 9 is eindstadium. Wij zijn van mening dat niet alleen woord- en zinslengte het niveau van een boek bepalen, maar zeker ook lettergrootte en bladspiegel, aantal bladzijden, illustratie en vormgeving, woordgebruik, inhoudelijke complexiteit, en natuurlijk ook het verhaal op zich, het belevingsniveau.

En voor alle leerlingen eindstadium niveau 9? Dat is niet echt individualiseren. Bovendien richt je je dan ook louter op de techniek, het zegt niets over begrip en stilleestempo.

Voor het begrijpend lezen zijn speciale methodes ontwikkeld, die los staan van de rest.

Belevend lezen wordt ondergewaardeerd in ons land, vaak is daar de minste tijd op het rooster voor gereserveerd.

Een buitenstaander zal misschien zeggen: 'Zelfstandig lezen komt vanzelf wanneer een kind technisch en begrijpend lezen onder de knie heeft'. Wij menen wel dat dit geldt voor een kind, dat in een leesmilieu opgroeit. Maar voor kinderen die het van school moeten hebben? Zij leren op deze manier niet dat lezen leuk kan zijn. Ze blijven lezen zien als iets van school. En daardoor missen ze (onnodig) veel.

### **Hardop lezen als belemmering**

Alle lezen is gericht op begrip. Hardop lezen belemmert het goed begrijpen van een stuk tekst:

(1) Bij hardop lezen bedraagt de leesnelheid ongeveer 125 woorden per minuut, terwijl voor stillezen ongeveer 175 woorden per minuut nodig zijn om de tekst te begrijpen. Er zijn kinderen die blijven stillezen op de manier van hardop lezen. Ze blijven in gedachten alle woorden hardop uitspreken. Hun leestempo is daardoor te traag.

(2) Bij hardop lezen overzie je maar een klein gedeelte van de zin, bij stillezen zijn deze gedeeltes groter. Kinderen die veel hardop lezen, blijven als ze zelf lezen, dit op dezelfde manier doen. Ze kunnen geen zin als geheel overzien. Ze kunnen daardoor een tekst niet goed begrijpen.

Kinderen die veel zelf lezen, kunnen goed anticiperen. Ze gebruiken hun voorkennis, ze weten vaak al wat gaat komen. Dan kun je situaties krijgen als de volgende: De leerling leest 'zei', maar er staat 'sprak'. 'Fout', zegt de begeleider. En wat onmisbaar is om vlot te kunnen lezen, wordt afgestraft. Het kind wordt tegen zijn natuur in gefixeerd op een primitiever leesniveau. En als het kind dan een zin echt fout leest, wat is dan natuurlijker dan dat hij dat zelf ontdekt? Hij zal waarschijnlijk de tekst niet goed meer begrijpen en als gevolg daarvan 'teruglezen'. Die houding heeft een kind nodig om goed te kunnen lezen.

'Onvoorbereid lezen is funest voor het zelfvertrouwen van een kind en mag eigenlijk alleen gebeuren met teksten die erg eenvoudig zijn en welhaast gegarandeerd tot succeservaringen leiden', zegt Louis van den Boom in School en Begeleiding 199. Hier sluiten wij ons helemaal bij aan.

Mevr. A. Beullens schrijft in haar artikel: 'Niveaulezen: een keizer zonder kleren' over de groeiperingsvorm: 'Niveaulezen in homogene groepen niveleert voor de zwakste naar onder, voor de besten naar boven'. Zij stelt dat de verschillen tussen deze beide groepen alleen maar groter worden als we zo doorgaan.

De betere 'leeskinderen' lopen de kans zich te vervelen en de zwakke kinderen raken gedemotiveerd.

De Adviesraad voor het Basisonderwijs (ARBO) schrijft in 1994 in Leesgoed: 'Met name zwakke kinderen worden maar al te gauw de dupe van homogene groeiperingsvormen, omdat ze te lang in veelal de laagste niveaugroep blijven hangen en elkaar bovendien niet zo goed kunnen stimuleren. Van de zwakste niveaugroep gaat ook het demotiverend effect uit dat een wielrenner in de Tour de France treft als hij achteraan in het peloton voor de bezemwagen aan moet rijden: afstappen ligt dan elke kilometer op de loer'. Wij vinden dat we deze opmerkingen niet zomaar kunnen negeren. We zullen ons op het niveau-lezen moeten bezinnen.



### *Uiteindelijk doel*

Wij willen bereiken, dat kinderen gemotiveerd zijn om zelf een boek te pakken, dit lezen en hieraan plezier beleven. Hiervoor zullen we tijd moeten reserveren in ons weekplan. Op deze manier zullen de kinderen veel leeservaring opdoen. We denken dat hierdoor hun leesvaardigheid aanzienlijk zal verbeteren.

Om dit te bereiken, zullen we als vast onderdeel van ons jaarprogramma, bezig moeten zijn met boekpromotie, kinderen moeten leren hoe ze boeken kiezen en hen patronen laten ontdekken in verhalen.

Verder denken we dat we naar nieuwe leesvormen moeten zoeken, die het niveaulezen kunnen vervangen.

Ook denken we dat we een andere verhouding zullen moeten vinden voor gezamenlijke leesvormen en individueel lezen. Testen (Brus) zien we als middel om ons idee over de leesvaardigheid van een kind te ondersteunen. Dit idee kun je krijgen, door een kind regelmatig een stukje, voorbereid, bij je te laten voorlezen.

### **De stand van zaken: augustus 1997**

Na twee jaar geëxperimenteerd te hebben met deze alternatieve vormen van lezen, zijn we gekomen tot een schoolwerkplan-gedeelte en een werkmap met instructiemateriaal voor de groepsleid(st)ers van groep vijf en zes. Het ligt in de bedoeling de grens van aanvankelijk- naar voortgezet technisch lezen niet precies bij groep vijf te leggen, maar rekening te houden met de individuele vorderingen van een kind. Op dit moment is er een werkgroepje die zich bezig houdt met onderzoek naar de mogelijkheden om te zien hoe er ook kinderen van groep vier kunnen deelnemen aan de leesactiviteiten en welke criteria gehanteerd moeten worden om in aanmerking te komen.

De kinderen zijn de afgelopen twee jaar veel meer boeken gaan lezen.

Voor veel kinderen waren de twintig regels in het registratieboekje te weinig. Ze bleken vooral heel gevoelig voor promotie van boeken door medeleerlingen. Ze kwamen zelf met nieuwe verwerkingsuggesties, bijvoorbeeld het kiezen van het 'boek van de week' (dit werd een succes) en het inspreken van een leuk gedeelte uit het boek op een bandje en dit vervolgens uitspelen.

**EN...HEEL BELANGRIJK, WE KREGEN VEEL ONGEMOTIVEERDE LEZERS AAN HET LEZEN!**

Voor ons alle redenen om op deze manier verder te gaan. ■

*De auteurs werken aan 'Het Anker' in Emmen. Aan dit artikel lag een werkstuk voor de Jenaplancursus ten grondslag.*

### *Allemaal angst*

*En dat is allemaal angst  
allemaal angst.*

*De allergrootste schreeuwers  
zijn dikwijls het bangst.*

*En als er ooit iets gebeurt,  
nou, dan moet het zo wezen.*

*Wie het meeste angst heeft,  
heeft vaak het minst te vrezen.*

Robert Long



# JENAPLAN IN DE PRAKTIJK, een gesprek met....Hettie van den Berg.

*Min of meer in een opwelling besloot Hettie van den Berg om voor het onderwijs te kiezen: "Ik reed van kantoor naar huis en dacht: ik wil met kinderen werken". Waarop ze besloot om naar een "leuke, progressieve kleuterweek" in Arnhem te gaan. "Daar heb ik me onder ander verdiept in het Jenaplan. Ik heb zelf op een Daltonschool gezeten, dus het vernieuwingsonderwijs was mij niet geheel vreemd". Vervolgens werkte ze op diverse kleuterscholen, tot ze zelf kinderen kreeg. Tien jaar is ze "eruit" geweest, maar toen lokte de advertentie voor een vacature op Jenaplanschool "de Weideblom" haar naar Driebergen, in '82. De school is in de loop van de jaren flink gegroeid. In augustus '97 is de school gefuseerd met een klassikale school en fungeert nu als Jenaplanafdeling en hoofdlocatie van basisschool "de Dolfijn".*

## Opbouwfase

Ik begon met een kleutergroep van zeven kinderen: de school was in een opbouwfase. Een wethouder met vooruitziende blik had ervoor gepleit om de school, die qua leerlingenaantal sterk was teruggelopen, zich te laten profileren als Jenaplanschool. Met succes, want we zijn inmiddels uitgegroeid tot een school met negen stamgroepen. We krijgen kinderen uit de wijde omgeving van Driebergen: uit Zeist, uit Doorn. Ouders dus die voor hun kinderen bewust voor onze school kiezen. En dat kan ik me best voorstellen, want we zijn een hele leuke school!

## Overleefd dankzij circuitmodel

Vorig jaar hadden wij kleutergroepen van 43 kinderen, maar dankzij het "circuitmodel" zijn wij toen niet ten onder gegaan. We kennen een werkhoeke, denkhoeke, speelhoeke, creatieve hoek en knutselhoek: 5 hoeken met 5 kleuren. Elke dag kom je als groepje in een andere hoek, waarbij een oudste kleuter als groepsleider fungeert. Voor de kinderen is deze werkwijze volstrekt duidelijk. Na de kring zeg ik: "Ga maar aan het werk", en twee tellen later is iedereen bezig. Dankzij deze heldere structuur hebben de kinderen veel vrijheid, terwijl het subgroepje ook veiligheid biedt. Ikzelf zit meestal bij de werkhoeke, zodat ik alle kinderen wkekljks "door mijn vingers krijg". 's Middags doen we o.a. spelletjes. Je mag dan iemand vragen om met jou

een spelletje te doen. De afspraak daarbij is dat de ander geen "nee" mag zeggen, omdat het leuk is om ook eens een ander beter te leren kennen. Je geeft elkaar de hand en gaat samen iets uitzoeken om te spelen. Vooral de timide kinderen genieten zichtbaar als hun "held" ja zegt op de uitnodiging.

De onderliggende gedachte is dat je op deze manier de sociale contacten een beetje kunt sturen. De ene keer mag een jongste een oudste kiezen, een andere keer een jongen een meisje, enzovoort.

## Verantwoordelijke plek

Er zijn ook situaties waarin ik vind dat je kinderen juist moet leren om "nee" te zeggen in de omgang met elkaar. Als de ander iets doet wat jij niet leuk vindt, zeg je: "Hou op, ik wil dit niet". En dan moet de ander luisteren. Dus als er een ruzie is geweest vraag ik aan de een: "Heb je wel gezegd: hou op?", en aan de ander: "Heb jij wel geluisterd?" Zoiets vergt geduld en eindeloze herhaling. Vooral bij kinderen met een problematische achtergrond. Hoe moet je je tegenover andere kinderen gedragen als je zelf geslagen wordt? Als groepsleiders kun je in ieder geval acht jaar lang proberen om het kind een veilige schoolomgeving te bieden waar het zich meestal prettig voelt.

Als groepsleider moet je je bewust zijn van je verantwoordelijkheid. Ieder kind dat je in je groep hebt is een individu,

dat je kunt maken en breken.

Dat betekent natuurlijk niet dat je nooit eens de fout in mag gaan, omdat je chagrijnig bent of omdat er thuis wat is. Ik zeg dan wel "sorry jongens", waarna ik mijn gedrag uit probeer te leggen.

## Wederzijds vertrouwen

Ik heb altijd een voorkeur gehad om in een onderbouw te werken. Je zit dan nog heel dicht bij de oorzaak van het eventuele "scheefgroeien" van kinderen. En je kunt proberen om allerlei "nee-boodschappen" om te zetten in "ja-boodschappen".

Mijn manier van werken berust op acceptatie en wederzijds vertrouwen. Kinderen voelen zich daardoor hopelijk zo veilig dat ze ervaren: je kan hier "op je bek gaan", maar dan krabbel je op en je gaat verder. Er is altijd wel iemand die je daarbij helpt!

Deze visie houdt ook in dat de kinderen veel ruimte krijgen. Ik vind dat je als groepsleidster als 't even kan "ja" moet zeggen als een kind iets vraagt. Zolang je jezelf en de groep niet "beschadigt" moet het kunnen.

## Een kind niet in de weg staan

Het valt mij op dat jonge leerkrachten vaak het idee hebben dat zij het kind klaar moeten stomen. En ze spreken dan hun ongerustheid uit: "Help, dit kind doet dit nog niet en dat nog niet, wat doe ik nu?" Ik heb in de loop der jaren ervaren dat het meestal allemaal wel komt; dat je soms het kind beter even kunt "laten".

Als groepsleidster zorg je voor de randvoorwaarden. Je bent alert, je observeert, je moedigt aan, je zorgt dat het juiste materiaal er is. En wat het allerbelangrijkste is: je staat de ontwikkeling van het kind niet in de weg!

Kinderen willen allemaal groeien, als ze daar de ruimte maar voor krijgen.

.....

Als ik merk dat de kinderen op een bepaald moment bijvoorbeeld helemaal enthousiast zijn vanwege mooie stenen die zijn meegenomen, dan gooi ik mijn programma om. Ik word

daar door mijn jongere collega's nog wel eens voor op de vingers getikt. Terwijl ik vind dat ik dat op zo'n moment wel moet doen: soms moet je gewoon je eigen lijn loslaten en meegaan met de kinderen. Tijdens het overleg in de bouw discussieren we hier regelmatig over.

### **Wil je van mijn kind houden?**

Ik vind het belangrijk dat ouders die zich oriënteren op een schoolkeuze op verschillende scholen gaan kijken en hun kind daar plaatsen waar ze zich thuis voelen. En dat hoeft echt niet bij ons te zijn. Je maakt een keuze voor acht jaar.

Een bekende vraag tijdens het intakegesprek is: "Naar welk vervolgonderwijs gaan de kinderen van jullie school?" Dan zeg ik:

"Dat hangt ervan af wat jullie binnen brengen", want vergelijken is niet eerlijk als je veel hoog opgeleide ouders op je school hebt.

Maar wat de ouders echt vragen tijdens zo'n gesprek is: "Wil je alsjeblieft ook een beetje van mijn kind

houden?" Dat vragen ze natuurlijk niet, maar ze bedoelen het wel. En dat is ook logisch; ze vertrouwen hun kind immers een belangrijk deel van de week aan jou toe!

### **Plannen**

Onder onze schoolbevolking zijn veel talentvolle ouders. Soms mogen wij van hun talenten gebruik maken. Dat resulteerde onder andere in een 48-tal lessen "bewegen op muziek", een methode "schilderen met kleuters" een een boek "kokkerellen met kleuters". Wekelijks wordt er in alle drie de onderbouwgroepen gedanst, geschilderd en "gekokkereld"!

In mijn eigen groep ga ik de knutselhoek nog verder uitbouwen, met allerlei timmer- en verfmateriaal. Het afgelopen jaar heb ik deze hoek al uitgebreid met veel "bekijk 't en doe er wat mee - materiaal". We sparen van alles en nog wat aan kosteloos materiaal. Daar mogen de kinderen vrij mee werken. De bedoeling is dat het materiaal hen inspireert. Bij het schilderen bied ik alleen de primaire kleuren aan plus

zwart en wit. Door te mengen ontdekken ze dat ze daarmee alle kleuren kunnen maken..En dat is een rijke ontdekking.

Uiteindelijk draait het wat mij betreft dan om het gevoel van welbevinden van de kinderen: dat het een beetje lekker is om te leven!

### **Uitdaging**

Zoals ik al eerder zei: ik denk niet dat ik snel van bouw zou willen wisselen. Het vrije werken in de kleuterbouw past toch het beste bij mij en het biedt, ook na 25 jaar, nog steeds voldoende uitdaging. Ik moet wel zeggen dat ik het geluk heb in een team te zitten waar ik me thuis voel. Er zijn geen "klieken" en ieders inbreng wordt op waarde geschat.

En ik vind dus, als ik dat tot slot nog even mag zeggen, dat dit beroep je uiteindelijk heel veel mogelijkheden biedt om jezelf te ontplooiën, in tegenstelling tot wat wel eens wordt beweerd!



# STILTE IS GEWOON

*Nou zult U misschien zeggen: "Dat is tegenwoordig niet zo gewoon." Waar vind je nog stilte en rust? Zowel binnen als buiten hoor je velerlei geluiden. De geluiden van TV, radio of c.d-speler binnen, de geluiden van voorbijrijdende auto's en voorbijrazende brommers buiten. In het gunstigste geval woont u in een rustige buurt en hoort u buiten kinderen spelen en vogels fluiten. U mag uzelf daarom gelukkig prijzen.*

## Knop op 'uit'

In verschillende artikelen over Jenaplan -onderwijs kom je het woord **stilte** tegen. Bekend zijn de begrippen gesprek, werk, spel en viering. Dit zijn de vier bekende pedagogische situaties, die worden gecreëerd om een ritmisch weekplan te realiseren.

Peter Petersen schrijft in zijn boekje "Het kleine Jenaplan" zelfs in dit verband over het zwijgende denken en het zwijgende handelen. Zij keert zich tegen de overschatting van het woord en de beoefening van geklets (pag 41) We leven in een tijd van versnelling en dynamisering op allerlei terreinen.

We worden overspoeld door prikkels van buitenaf. De massa-media zijn 24 uur per dag in de ether en proberen voortdurend onze aandacht op te eisen. Het gonst van informatie om ons heen (computer, lap-top, teletext, internet, e-mail etc.). Velen zijn vergeten dat zij zelf op de knop "uit" moeten drukken om dit geweld een halt toe te roepen.

De slogan: "Time is money" is kenmerkend voor de tijd waarin we leven. We leven met overvolle agenda's. Druk, druk, druk, dat is een veelgehoorde kreet! Ook de kinderen leren al op jonge leeftijd om te gaan met afspraakjes.

Zo laat hier heen, zo laat daarheen. Zwemles, muziekles, tennisles. Het hoort er allemaal bij tegenwoordig. Als je na schooltijd ergens wilt spelen moet je dat van tevoren afspreken. Soms moet je gebracht en gehaald worden vanwege de toegenomen verkeersdrukke.

Ik vind het dan ook bijzonder dat het woord **stilte** een vaste plaats heeft verworven binnen het Jenaplan-concept. Zij heeft daar een duidelijke betekenis gekregen.

## Ruimte scheppen

Want stilte is in onze dynamische samenleving niet meer zo'n vanzelfsprekende zaak. Schaars zijn de plaatsen waar je de stilte nog kan vinden.

Stilte is iets dat je moet leren.

Naast spel, viering, gesprek en werk moet er ook tijd zijn om stil te zijn.

Stil zijn?

Verloren tijd?

Tijd is toch geld..... En nutteloze tijd is geldverspilling! Of toch niet?

Nee, ik denk het niet. Ik denk dat het heel nuttig en waardevol is om tijd en ruimte te scheppen voor bezinning om te kunnen reflecteren op je eigen handelen. Om na te denken over de dingen waar je mee bezig bent. Om bijvoorbeeld na te denken over datgene wat je zojuist hebt gezegd of niet heb gezegd.

Leren leven met vragen. Nadrukkelijk aandacht geven aan normen en waarden.

De tijd is er rijp voor. Vele mensen willen weer aandacht voor waarden en normen. Maar dan op een goede manier! Dit in tegenstelling tot "Wormen in Naarden" zoals een satirisch TV-programma op een flauwe manier dit aspect voor het voetlicht bracht.

## Zingeingsvragen

Leren leven met vragen, maar dan ook levensbeschouwelijke vragen.

Je kunt je misschien afvragen of je met jonge kinderen wel kunt praten over zingeingsvragen. Kun je wel met kinderen filosoferen? Is dat niet veel te moeilijk? vraag je je misschien af. Ik denk het niet.

Een van de basisprincipes luidt: "Elk mens heeft voor het ontwikkelen van een eigen identiteit persoonlijke relaties nodig met de zintuiglijk waar-

neembare en de niet-zintuiglijk waarneembare werkelijkheid".

Is het immers niet zo dat juist als we stil worden, we oog krijgen voor die andere werkelijkheid, om ons te verwonderen over en een beeld krijgen van de schoonheid van de dingen om ons heen, zoals de bomen, de bloemen, de dieren, de zon, de wisselende luchten of om het eens poëtisch te zeggen met de woorden van Guido Gezelle: "Het kronkelende kinkelende waterding".

Maar ook zintuiglijk niet-waarneembare begrippen als liefde, aandacht, gevoel en respect krijgen kansen zich te ontwikkelen als we bewust momenten van stilte in onze dagelijkse schoolpraktijk inlassen.

Het is naar mijn stellige overtuiging niet een van de gemakkelijkste opgaven waarvoor we ons gesteld zien om aandacht te geven aan stilte in de school.

Want de kinderen komen 's morgens van huis af en hebben vanaf het moment dat ze wakker worden en naar school gaan al een heleboel indrukken opgedaan.

## Ontbijten voor de TV

Van echte rust is in veel gevallen geen sprake. Ik wil dit graag toelichten aan de hand van een schoolvoorbeeld. Bij ons op school werd in het kader van een project over voeding aan de kinderen gevraagd wat hun eetgewoonten waren. Het bleek dat meer dan 60% van de kinderen 's morgens voordat ze naar school gingen hun brood opaten voor de TV. Je kunt schrikken van zo'n groot aantal. Maar het is wel de werkelijkheid waarin we leven. De kinderen leven in een informatie-tijdperk. Zij zappen sneller dan hun ouders en het aanbod is groot, maar wordt elke dag nog steeds groter. De video-clips gonzen van geluiden en lichteffecten.

Vertwijfeld vraag ik mij wel eens af: "Kun je stilte eigenlijk wel leren?"

Ik hoop van wel. Toch ben ik somber gestemd omdat het verschijnsel stilte zeldzaam en kostbaar is geworden. Daarom ben ik blij dat de **stilte** binnen het Jenaplan-concept een speciale plaats krijgt toegekend.

Het is natuurlijk zo dat kinderen flexibeler zijn dan hun opvoeders. Toch denk ik dat er een gevaar schuilt in de enorm grote hoeveelheid beelden die een kind moet verwerken. Het is niet denkbeeldig dat sommige kinderen hierdoor onrustig en chaotisch gedrag gaan vertonen. Als opvoeder sta je ook voortdurend bloot aan allerlei indrukken. Menig agenda staat bol van de afspraken. Het leven lijkt één groot planbord. Er lijkt steeds minder plaats te zijn voor onverwachte, spontane situaties. En dat is nu juist datgene wat jonge kinderen nog helemaal in zich hebben: durf en spontaniteit. Kinderen de kans geven kind te zijn en open te staan voor hun vragen is daarom enorm belangrijk.

### **Concentratie**

In de brochure 'Ouders stellen over vragen over Jenaplan' (uitg. CPS), geschreven door Helma Schunselaar wordt antwoord gegeven op dikwijls gestelde vragen over Jenaplanscholen.

Een van die vragen is:

"Is de concentratie en daarmee de prestatie niet beduidend minder?"

Hierop wordt geantwoord:

"Concentratie is voor de Jenaplan-school wezenlijk. Want niet voor niets worden Jenaplanscholen in de literatuur scholen van rust en stilte genoemd. In de periode dat leerlingen individueel werken zal er stilte zijn. Wanneer ze samen werken zal er gesproken moeten worden, maar dat kan zo gebeuren dat de rust er niet door wordt verstoord."

In veel scholen is de concentratie afgedwongen (en daarmee ook de bijpassende stilte) Op Jenaplanscholen mogen kinderen zo overleggen dat dat de andere kinderen niet stoort en past in hun bezigheden. Dat betekent dat ook de werkstilte zelf gekozen is. Deze vrijwillige concentratie op je bezigheden is typerend voor Jenaplanscholen." (aldus Helma Schunselaar in haar brochure).

Nu kennen we allemaal de vakjargonterm: 'Werk-of leergenuis'. Een bekend fenomeen binnen de school als kinderen aan het werk zijn. Nu

moet dit vaak worden getemperd. Het is natuurlijk van groot pedagogisch nut wanneer kinderen zichzelf een bepaalde mate van rust opleggen. Dat wil zeggen dat ze zo door hun werk in beslag genomen zijn dat ze als het ware vanzelf stil worden.

### **Pedagogische situaties.**

Wanneer we nu de vier pedagogische situaties onder de loep nemen in relatie tot het begrip 'stilte', dan blijkt dat stilte veel verschillende facetten kent.



We gaan achtereenvolgens bekijken hoe de stilte binnen het gesprek, het werk, het spel en de viering een bepaalde plaats krijgen.

### **Gesprek**

Het gesprek tussen de kinderen vindt altijd plaats in de kring. Ook de groepsleider is deelnemer aan het gesprek. Stilte kan hier een bepaalde functie vervullen. Laten we dat eens bekijken aan de hand van een voorbeeld: Een jongetje vertelt in de kring dat zijn opa plotseling is overleden. Hij vertelt dat hij opa zo mist omdat hij altijd met hem ging voetballen als hij bij opa kwam. Opa woonde dichtbij, dus hij kwam vaak bij hem. Nu is opa er niet meer!

De kinderen in de kring zijn er allemaal stil van geworden. Iedereen denkt na wat het betekent als je opa dood is.

Hier valt spontaan een stilte. Een heel functionele stilte want iedereen krijgt tijd om na te denken. En dan komen de vragen vaak ook los.

### **Werk**

Ook tijdens het werk kan het heel stil zijn. Iedereen zit voorovergebogen te werken. Deze zogenaamde "werkstilte" is niet opgelegd, maar zelf gekozen. Belangrijk is nu dat de groepsleider deze spontane, natuurlijke werkstilte niet onderbreekt, maar ondersteunt door zelf ook stil te zijn.

Kinderen geven vaak ook zelf heel goed aan dat zij niet gestoord willen worden.

In veel lokalen worden "rustige" werkplekjes ingericht waar kinderen die dat willen, rustig kunnen zitten te werken.

### **Spel**

Stil zijn tijdens het spel lijkt een tegenstrijdigheid. Toch zijn er verschillende situaties denkbaar waarbij de kinderen heel stil zijn. Zo zijn er bijvoorbeeld verscheidene stilte-spelletjes die je kunt gebruiken aan het eind van een gymles, zodat de kinderen na een drukke gymles weer rustig naar de kleedkamer gaan. Ook in de woonkamer kun je situaties creëren waarbij de kinderen heel stil zijn. Bijvoorbeeld luisteren naar geluiden of voelen wie iemand is.

### Viering

De viering is bij uitstek de plek waar het stil kan worden. Ik heb dit dikwijls meegemaakt op de Prot. Chr. Jenaplanschool waar elke maandagmorgen een weekopening wordt gehouden. Aan het begin van zo'n viering wordt er door een kind een kaars aangestoken. Het is dan helemaal stil in de ruimte.

Het kind spreekt daarbij de volgende tekst uit: "Wij steken de paaskaars aan om er aan te denken dat God na elke donkere nacht een nieuwe dag wil schenken! "Hier heeft dit moment ook een grote symbolische waarde.

Ook bij een gemeenschappelijke weeksluiting komen er situaties voor waarbij de kinderen als toeschouwer helemaal stil zijn; soms als ze onder de indruk komen van het spel van hun schoolgenootjes.

### Samenvatting

Zo zien we dat de stilte een wezenlijk element is binnen de vier pedagogische situaties van het Jenaplan-concept. Maar dan bedoelen we geen afgedwongen stilte die van bovenaf is opgelegd maar een stilte die ruimte biedt voor aandacht en respect voor de ander of een zelfgekoze stilte waarin aan een taak wordt gewerkt.

Een ideaalbeeld? Een utopie? Of een streven om naar toe te werken? Ik denk het laatste. Want juist door die stilte komt er echt ruimte voor bezinning en concentratie; een noodzakelijk element in een in ijtempo voortzette, dynamische maatschappij.

Zo wordt stilte toch gewoon!

Gewoonweg doen!

Stilte is gewoon.

Ja toch!



### De rol van de groepsleider

Stil zijn als respect voor de ander is geen vanzelfsprekende zaak. Toch is het heel belangrijk dat kinderen deze discipline van jongs af aan wordt bijgebracht. De taak van de groepsleider is hier van wezenlijk belang. Hij of zij vervult hierin een voorbeeldfunctie. Door zijn/haar stemgebruik kan je al een bepaalde sfeer scheppen die bijdraagt aan rust in de groep. Ook is het goed als je duidelijk momenten van rust inbouwt, zodat er tijd ontstaat om na te denken. Je hoeft niet altijd meteen overal op te reageren. Soms is een afwachtende houding zelfs beter.

*Hans Veenema werkt op een gematigd klassikale school. Zijn kinderen hebben de prot.chr. Jenaplanschool in Hoogeveen bezocht, zodat daar enige verantschap mee bestaat. Dit artikel kwam tot stand in het kader van de Jenaplancursus in Hoogeveen. Docent Gerrit Fronik.*



# "WEEK" VAN BART

In de schoolkrant van de St. Paulusschool in Leeuwarden beschrijft telkens een andere groepsleid(st)er het verloop van de eigen werkweek. Hierbij de 'week' van Bart.

Omdat volgens mij niet iedereen echt benieuwd is over het verslag van de prachtige inhoud van Chris z'n luiers of met wat voor een mooie salto ik van een paard word gewipt gedurende een week, heb ik maar besloten om te schrijven over één avond van de afgelopen week.

Het was zomaar een gewone doorde-weekse woensdagavond. Het dreigde niet te gaan sneeuwen en zelfs niet te gaan vriezen en dat hartje winter. Niets bijzonders, of toch, was er soms een vergadering van het 11-steden comité? Nee, maar wel een vergadering in één van de gebouwen van de Paulusschool. Alle leerkrachten tegelijk op een vergadering is toch iets bijzonders. Het ging om een 'visie'-vergadering. Drie keer per jaar houden we zo'n visie-vergadering. Zeker nu de Paulusschool verandert en groeit is het belangrijk om met elkaar in contact te blijven over hetgeen waar je gezamenlijk mee bezig bent; de school en de kinderen. Geen vergadering waarop we besluiten nemen, maar waar we met elkaar van gedachten wisselen over onze "eigen" ideeën over opvoeding en onderwijs en omgang met kinderen en met elkaar.

Een deel van de avond ging over een stukje inhoud uit het boek "Bezieling en kwaliteit in organisaties" van Ir. Daniël D. Ofman.

Hubert leidde dit in en gaf en overzichtje over het volgende:

Velen van ons vinden het niet zo moeilijk om voor onszelf en voor anderen aan te geven wat er beter kan, wat we verkeerd doen, hoe het anders zou moeten. Je moet zo min mogelijk fouten maken want daar wordt je op aangesproken. In zo'n maatschappij zijn wij opgegroeid en groeien nu onze kinderen nog steeds op. Maar ieder mens heeft kernkwaliteiten. Kernkwaliteiten zijn eigenschappen die tot het wezen van een persoon behoren, ze 'kleuren' een

mens; het is de specifieke sterke waar we bij hem of haar aan denken.

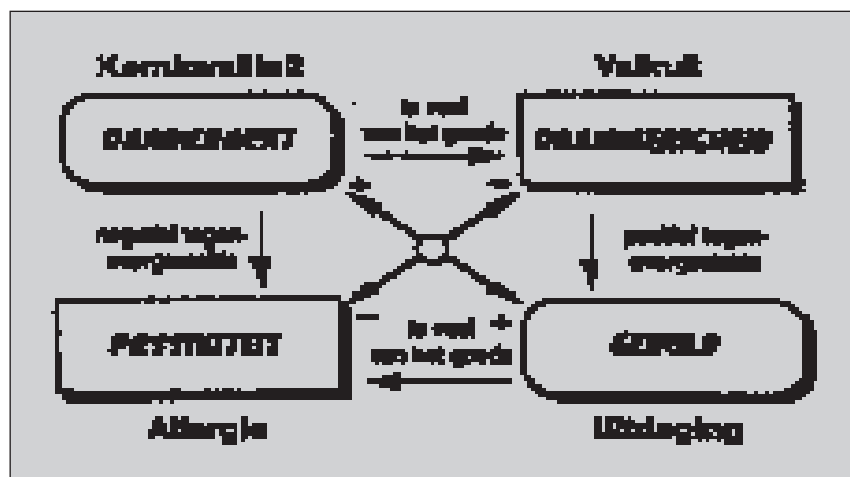
Voorbeelden kunnen zijn: daadkracht, zorgzaamheid, moed, ontvankelijkheid, ordelijkheid, invoelingsvermogen, flexibiliteit.

Maar het blijkt dat iedere kernkwaliteit een zon- en schaduwkant heeft.

Wanneer je te veel van het goede hebt, kan dit doorslaan in bijvoorbeeld: daadkracht wordt drammerigheid. Om hier iets aan te doen moet je een uitdaging aangaan. In dit geval is de uitdaging "geduld".

Het opvallend is dat veel mensen opzien tegen en zeker een teveel hiervan, vooral als hij die in een andere verpersoonlijkt vindt. Als mens kan men het meest leren (over jezelf) van diegenen waar hij het moeilijkste mee om kan gaan. Met deze theorie krijg je een andere kijk op elkaar en op jezelf.

waarbij ons dit niet lukt. In conflictsituaties verdiepen we ons te weinig in de ander en zien we alleen de negatieve kant. Waarom erger je je aan een ander? Hoe meer je over jezelf ontdekt, des te beter ben je in staat de ander te begrijpen. Ik denk dat dit laatste misschien wel het moeilijkste is, "jezelf ontdekken", maar dagelijks worden we geholpen door de anderen die ons een spiegel voorhouden. En kinderen zijn hier heel goed in. Maar het liefst ontlopen we dat spiegelbeeld. Van de week vroeg ik of iedereen z'n tafel had opgeruimd. Iedereen zei ja, behalve één die zei: Ja, behalve jij, want jouw tafel ligt nog vol. Ik had hier meteen een antwoord klaar: "Ja, maar dat is omdat ik allerlei spullen steeds klaar moet hebben liggen". Maar later besepte ik dat dit kind natuurlijk gelijk had. ■



Al met al een ogenschijnlijk technisch verhaal, maar als je in de praktijk kijkt, klopt het als een bus, niet alleen in organisaties zoals in dit boek beschreven, maar overal. In je relaties met de collega's, je vrienden, je partner en ook je kinderen.

Op onze school willen we op een positieve manier met kinderen omgaan en het goede bij ze naar boven halen. Willen we dat allemaal eigenlijk niet? Toch komen we situaties tegen

Met toestemming overgenomen uit: Toedelo, schoolkrant van de St. Paulusschool in Leeuwarden

# TOM

## PARADIJS



Karel was naar Walibi geweest en deed daarvan verslag in de kring. Het woord 'leuk' viel nogal eens. Waarna het hek van de dam was. Pretparken, avonturentuinen, bungalowdorpen, vakantieoord, speelsteden en al of niet tropische zwemparadijzen passeerden de revue. En ik kreeg de indruk dat mijn groep van zes- tot achtjarigen zeer deskundig was. Op een enkeling na: Drie stuks zaten verbijsterd en sprakeloos aan te horen hoe leuk het allemaal wel niet was.

Ook ik ben een onnozel persoon in dit soort zaken. Als ik de betreffende t.v.-spots zie denk ik immer: Gelukkig dat ik niet hoeft! En: Daar gaat toch geen mens vrijwillig naar toe? Die zijn toch alleen maar bedacht om als prijzen te dienen voor de spelletjes op diezelfde TV? Daar doe ik dus ook mooi niet aan mee. Mijn broer wel, die dreigde een keer bijna een reis naar Euro-Disney te winnen. Hij ontsnapte ternauwernood. Het werd een encyclopedie. Dat gaat nog.

Maar er schijnt echt brood in te zitten. Anders waren het er niet zoveel. De droomfabrieken werken op volle toeren. En met succes: de verhalen zijn enthousiast en hooggestemd. Het wordt overbieden en -troeven. Het gaat nu om het hoogste reuzenrad en de wildste waterbaan.

Terwijl de kinderen verder snoeven dwalen mijn gedachten af. Naar vroeger, daar heb ik al veel van. En ik zie me weer dwalen door de weilanden.

En de rietvelden bij Mak-kum, buiten de IJssel-meerdijk. Kilometers riet, met paadjes en plekjes die wij alleen kenden. Na wel een half uur lopen met enkel het ruisen en het golven en de geur van het riet om je heen kwam je dan aan 'zee'. Het witte schelpenstrand, de meeuwen, het water en de lucht. Dat was onze wereld! Volwassenen kwamen daar niet, die hadden het te druk met serieuze zaken. Een hele wereld, pas geschapen, alleen voor kinderen. Alle seizoenen brachten nieuwe uitdagingen. Het broedseizoen van de vogels, zwemmen in de zomer, vissen, hutten bouwen, fluitjes maken, vlagveroveren, een club oprichten, polsstokspringen en in sommige winters waren er echte ijsbergen. Hoe vaak te laat thuiskomen (wat hebben jullie nu weer uitgevreten?!), een draai om je oren en een boterham apart op een hoekje van de tafel.....

Vergis ik me, maar was de wereld voor ons niet een groot avonturenpark? Waar je elke dag gratis in mocht?

Nu staan op diezelfde plek bungalows. Een projektontwikkelaar heeft er brood in gezien. Er is een heuse boulevard. Een appartementenhotel van driehoog. En vele andere voorzieningen. Voertaal: Duits. Het terrein is afgeschermd: Verboden voor onbevoegden (en dat zijn vooral kinderen). Ik kom er niet meer. Ik heb daar niets meer te zoeken. Ik zou mijn herinneringen alleen maar beschadigen. ■

*Waarom - daarom  
Waarom doofde de lamp?  
Ik hield er mijn mantel voor om haar  
tegen de wind te beschuten.  
Daarom doofde de lamp.*

*Waarom verwelkte de bloem?  
Ik drukte haar aan mijn hart in angstige  
liefde.  
Daarom verwekte de bloem.*

*Waarom verdroogde de stroom?  
Ik legde er een dam voor om hem  
voor mijn nut te kunnen gebruiken.  
Daarom verdroogde de stroom.*

*Waarom brak de snaar van de harp?  
Ik wilde haar een toon ontwringen die  
boven haar macht ging.  
Daarom is de snaar gebroken.*

*Rabindranath Tagore  
Bengaals dichter, wijsgeer en mysticus  
(1861-1941)*



# RECENSIE

## DE BERENGROEPEN

### Leren leren door spel en beweging

Wat gebeurt er als in een centrum voor het begeleiden van kinderen met leerproblemen een aantal psychologen, kinesitherapeuten en psychomotorische therapeuten rond de tafel gaan zitten om te komen tot een gezamenlijke aanpak van hun problemen op basis van spel?

De auteurs integreerden hun drie programma's tot een geheel: twaalf groepssessies voor ouders en hun kinderen en vier informatieavonden voor de ouders apart. Het geheel heet: 'De Berengroepen, een programma om zelfstandig leren te bevorderen bij kinderen uit het basis-onderwijs'.

Nu ontstaan binnen de muren van een revalidatiecentrum andersoortige programma's dan daarbuiten. En zeker anders dan binnen een Jenaplanschool. Men gaat uit van het ziektebeeld. Er is iets (soms grondig) mis. Er worden mensen, in dit geval kinderen behandeld. Dat wil zeggen: ze ondergaan het programma.

Dit maakt dat het geheel wat paradoxaal overkomt. Het doel is: zelfstandig leren. De weg daarheen is uiterst gestructureerd. Deze spanning voel je door het hele boek heen. Ik geloof dat het de moeite waard is de ideeën van dit boek eens na te denken. Want in onze scholen is dat immers ook altijd een thema: Welke structuren hanteren we en in welke mate bepalen zij de gang van zaken in

de groepen? Wanneer de grote structuurverleners lesrooster en methode aan invloed inboeten, moeten er andere voor in de plaats komen die passend zijn voor onze vorm van onderwijs.

Zoals gezegd werd geput uit drie bronnen: het Cognet-programma van Greenberg (1989), de bewegingspedagogiek volgens Sherborne (1990) en de gestructureerde speltherapie van O'Connor (1991). Van elk daarvan een korte kenschets.

Greenberg onderscheidt in het efficiënt denken tien bouwstenen. Deze zijn in het berenprogramma herleidt tot zes bouwstenen en twaalf regels. Bijvoorbeeld:

Bouwsteen 1: aanpakken van een taak

Regels: - Als ik een opdracht goed wil doen moet ik eerst goed luisteren en kijken.

- Voor ik een opdracht doe maak ik een plannetje.

- Eerst juist, dan snel.

Op deze wijze wordt het hele denken en handelingsproces gestructureerd en bewustgemaakt. Door middel van luid-op denken probeert men te voorkomen dat kinderen fasen overslaan. Zo wordt gestreden tegen chaos en paniek.

O'Connor stelt dat zelfcontrole gebaseerd is op acht deelvaardigheden als selectieve aandacht, geheugen, tijdsstructurering, impulscontrole, enz. Al deze vaardigheden zijn te trainen.

Tenslotte, en voor mij de belangrijkste, wordt Sherborne opgevoerd. Stel u het volgende voor:

Twee dansers staan tegenover elkaar, voorhoofd tegen voorhoofd. Een van hen begint zich te bewegen zonder zich te verplaatsen. De ander volgt en neemt over. Meer en meer beginnen ze de ruimte te gebruiken en er ontplooit zich in stilte een dans van samen lopen, draaien, vallen, rollen, tuimelen met slecht één regel: het lichamen contact niet verbreken.

Sherborne gaat uit van twee basale behoeften: Jezelf lekker voelen in je eigen vel, en de mogelijkheid hebben relaties te vormen. En dit kan verwezenlijkt worden door goed bewegingsonderwijs. 'Goed' wil hier zeggen: sensitief en responsief. Hij onderscheidt verder drie typen relaties: 'met'-, 'samen'- en 'tegen'-relaties. Veel van deze ideeën worden zichtbaar in de spelletjes die in dit boek worden beschreven. Zo vormen de ouders bijvoorbeeld vaak een 'huisje' (de benen wijd, zittend op de vloer) waarin de kinderen zich terug kunnen trekken.

Zoals gezegd componeerden de auteurs uit bovengenoemd materiaal een programma waarin veel interessante aspecten naar voren komen. Het is wel eens goed over een krachtige structuur na te denken. Vooral als die je aanleiding geeft tot zelf nadenken over leren leren. ■

*Besproken werd*  
**DE BERENGROEPEN**

Gerrit Loots, e.a.

uitg. ACCO - Leuven / Amersfoort  
(1997)

Aantal pagina's: 228 Prijs f 45.-.

ISBN 90-334-3818-6



# RECENSIE

## Vandaag neem ik een snipperdag,

### Peter, een kind met kanker op de basisschool.

Vanuit "school" en "thuis" wordt in dit boekje het verhaal verteld van Peter, bij wie op achtjarige leeftijd een hersentumor wordt ontdekt.

De moeder van Peter beschrijft hoe haar "gewone gezinnetje" van het ene op het andere moment in een soort "film" belandt en hoe 't leven al heel snel voor het grootste deel in het teken staat van ziekenhuiscontroles, bestralingen en operaties.

*"Een erg belangrijk besluit voor ons was dat Peter zo lang mogelijk een "normaal" leven moest leiden. Naar school gaan hoorde bij dit leven en nam voor hem een belangrijke plaats in. Deze taak maakte ons, ondanks alle wanhoop, sterk en we leerden te genieten van elke dag".*

Bij dit "normale leven" neemt de school een wezenlijke plaats in. Vanaf het begin is er dan ook een intensief contact tussen de ouders en de school. De directrice fungeert hierbij als contactpersoon. Na het "thuisverhaal" volgt in het boekje dan ook steeds haar "schoolverhaal":

*"Door de inmiddels opgebouwde vertrouwensband werd de betrokkenheid steeds groter. Er ontstond een gedrevenheid die verder ging dan het uitvoeren van het werk. Ook als school wilden we er alles aan doen om Peter gelukkig te laten zijn en Marloes en de ouders te steunen. Het spreekt voor zich dat dit geen taak meer was die me alleen bezighield tussen 8.30 en 15.30 uur".*

Tussen de ziekenhuis-periodes door gaat Peter "gewoon" naar school. Hij blijkt daar zelf ook zeer aan te hechten. Het werk dat hij vanwege zijn veelvuldige afwezigheid niet heeft kunnen maken, haalt hij op eigen verzoek in. Steeds opnieuw blijkt hij over een verbazingwekkend aanpassingsvermogen te beschikken:

*"Dit kind was niet stuk te krijgen ! Hij was kaal en had een groot litteken, maar bleef hetzelfde vrolijke jongetje".*

In het ziekenhuis wordt hij regelmatig bezocht door medeleerlingen en leerkrachten. Als hij voor de tweede keer geopereerd moet worden, wordt er vanuit de school een kaartenactie gestart.

Op een gegeven moment is Peter "uitbehandeld". Hij krijgt steeds meer last van vermoeidheid.

*"Op Koninginnedag zat hij voor het eerst in een rolstoel. Wij moesten over een drempel heen, hij niet ! Op deze manier kon hij overal komen zonder erg moe te worden en hij genoot ervan."*

Zijn lichamelijke veranderingen blijken snel door de kinderen van school te worden geaccepteerd. Wel hadden sommige kinderen moeite met het grote litteken op zijn kale hoofd. Tijdens een "klassegesprek" speelt de leerkracht hierop in en wordt er gesproken over littekens:

*"Aan het eind van het gesprek was iedereen druk bezig elkaar hun littekens te laten zien. Daardoor was Peters litteken voor de kinderen helemaal niet eng meer "*

Omdat Peter steeds meer afwezig is, begint het de kinderen op te vallen dat hij wel heel veel leuke dingen mist. Waarop het idee ontstaat om een "Peter-dag" te organiseren, met tennis, bingo en een film.

Het team komt op een ochtend om 7.00 uur een uitgebreid ontbijt serveren voor de familie.

*"Omdat Peter niet meer naar school kwam, miste hij het contact met de leerkrachten en de klasgenootjes. Gezamenlijk werd besloten tot een uitwisselboek, waarin Peter en zijn klasgenootjes elkaar op de hoogte*

*konden houden van hun belevingen". Tot Peter uiteindelijk overlijdt "op de plaats waar hij ook ter wereld kwam; in het bed van zijn ouders".*

In het boekje wordt beschreven hoe dit nieuws wordt verteld aan de kinderen van de school, rekening houdend met het niveau en hun betrokkenheid. De ouders van de groep van Peter worden apart ingelicht over de reacties van de kinderen en de begrafenis. *"In schoolverband wilden we met de kinderen naar de afscheidsdienst waar uiteraard ook ouders naartoe konden gaan, en met de kinderen wilden we tekeningen maken, die we in de kerk op zouden hangen. Op de begraafplaats zouden de kinderen blauwe ballonnen oplaten met daaraan een wensje voor Peter."*

Na de begrafenis wordt er niets "afgesloten": *"Peter hield namelijk zijn plekje in de groep".*

Het boekje eindigt met een aanzet voor een handelingsplan. Hierin worden in het kort de aandachtspunten aangestipt met betrekking tot bijvoorbeeld de contactpersoon, de leerlingen en de omgang met het kind.

Voor wie is dit boekje geschreven ? *"In eerste instantie voor onderwijsgevers, die mogelijk ooit geconfronteerd worden met een ernstig ziek kind op school of in de klas."*

Ik denk inderdaad dat het voor een groepsleider een belangrijke steun in de rug kan betekenen. Ook al is iedere situatie verschillend, je zult toch geconfronteerd worden met dezelfde vragen die hier aan de orde komen. Dat je die vragen niet als school alleen kunt oplossen, wordt heel duidelijk gemaakt. Essentieel is een intensief contact tussen de ouders en "de school":

*"Het werd steeds duidelijker dat er een omslagpunt was. De initiatieven waren niet meer aan de school, maar aan hen (de ouders) en wij gingen erin mee."*

Aan het slot van het boekje blijkt de moeder van Peter een jaar na zijn begrafenis terug op deze ingrijpende periode. Daarin vat ze onder andere samen wat voor haar het belang is

geweest van de samenwerking met de school:

*"Samen hebben we veel gedeeld, wat we in dit boekje ook tot uitdrukking hebben willen brengen. Er is een persoonlijke betrokkenheid ontstaan die ons dierbaar is. Wij wilden Peter een zo normaal mogelijk leven laten leiden, en zonder hen was ons dit nooit gelukt".*

Ondanks de vele bruikbare "tips" is het geen zakelijk boekje geworden: integendeel ! Het is zeer toegankelijk geschreven, zodat je vanaf de eerste bladzijde meeleeft met het gezin . Je kunt je opeens heel goed voorstellen dat iets dergelijks zich plotseling zou kunnen voordoen in je naaste omgeving. Met dit boekje wordt een bewonderenswaardig voorbeeld gegeven hoe je als school en ouders hier mee om kunt gaan. "Waarom hij", een wanhopige uitroep aan het begin, maakt aan het eind plaats voor een andere gevoel:

*"Peter neemt nog steeds een belangrijke plaats in en we missen hem erg. Toch komt er langzaamaan ook een ander gevoel naar boven, een gevoel van rust en trots. Trots omdat wij de ouders en zus mochten zijn van Peter, een heerlijk kind !"* ■

*Vandaag neem ik een snipperdag  
Peter, een kind met kanker op de  
basisschool, door Anneke Vriens en  
Carla Versteeg.  
1997, CPS, Amersfoort  
85 blz.  
ISBN 906508391 X*



### **Het zoetste kind**

Het zoetste kind dat ik ooit zag  
was Pieter Hendrik Hagelslag.  
Hij veegde altijd trouw zijn voeten,  
hij zat nooit in de goot te wroeten  
ging 's avonds ongevraagd naar bed  
en at zijn vlees met randjes vet.  
Zelfs spruitjes at hij zonder brommen,  
hij vroeg op school om nog meer sommen  
en zei nimmer vieze woorden  
-tenminste niet dat je het hoorde.  
Nooit janken, brullen, jengelen, gillen,  
nooit drenzen of iets anders willen.  
Hij kroop nooit in de kolenkelder,  
zijn bloesje bleef vier weken helder,  
zijn broekje bleef vijf jaren heel.  
Hij jokte nooit. Integendeel.  
En toen hij groot was, trouwde hij  
met ene juffrouw Balkenbrei.  
Zes kinderen hebben ze gekregen,  
die nimmer hunne voeten vegen,  
die altijd in de goten slieren,  
en altijd razen, schreeuwen, tieren,  
die bloesjes hebben vol met vlekken  
en altijd lange neuzen trekken,  
die brullen, janken, drenzen, jengen  
en iedereen tot wanhoop brengen.  
Tot Pieter Hendrik Hagelslag  
zijn handen wringt van dag tot dag.  
Waarmee ik weer heb aangetoond:  
de deugd wordt niet altijd beloond.

Annie M.G. Schmidt

