

WIJNSSEN WIJNSSEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs

jaargang 17 - nummer 1 - september 2001



**IN DIT NUMMER:
TAALONDERWIJS**

Jaargang 17, nummer 1, september 2001.
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 70,- (6 31,80) per jaar
schriftelijk op te geven bij het administratie-
adres: Jenaplanbureau,

Rembrandtlaan 50, 1741 KJ Schagen.

Voor zendingen aan één adres geldt: 5 en meer
exemplaren f 65,- (6 29,55) per abonnement,

Studenten/cursisten f 25,- (6 11,35) 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, Felix Meijer,
Jan Tomas en Margot Ufkes.

Hoofdredactie: Kees Both

Redactieadres: Van Dedenlaan 27,
3871 TD Hoevelaken, tel. (033) 254 09 06.

E-mail: nijpv.both@ixs.nl

Layout en opmaak:

Amanda van den Oever, Deil en
Tekstvaart, Ouderkerk a/d Amstel
Corrector: Dick Schermer

Fotografie:

Joop Luimes, Epe,

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

kosten f 1000,- (6 454,55) per pagina, f 500,-
(6 227,25) per halve en f 250,- (6 113,65)
per kwart pagina.

NJPV-schoolleden krijgen 50% korting.

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

Druk: Grafifors, Amersfoort.

Gedrukt op totaal chloorvrij papier.

Oplage: 1000

© Copyright Nederlandse Jenaplan Vereniging
ISSN 0920-3664

I N H O U D

VASTE RUBRIEKEN

3 IN MEMORIAM DAAN KLAASSEN

Pim Burger / Kees Both

Een zeer markante en veelzijdige
Jenaplanner ging van ons heen.

5 VAN DE REDACTIE

Kees Both

6 MENSEN IN HET WERK

Lamellen

Cath van der Linden

43 RECENSIES

Boeken over ontwikkelingspsychologie
Ad Boes

Beter maatschappelijk opvoeden
(Micha de Winter)

Ad Boes

Hoe kan een eigentijdse participatie-
pedagogiek er uit zien?

Hoe kies je een school die past bij je
kind? (Marieke Eggermont)

Hanneke en Marco Vlasblom

Bespreking van een boek voor ouders
die zich grondig willen bezighouden
met de keuze van een school.

Twee boeken over vier elementen
Kees Both



EN OP DE
ACHTERKANT
TOM

THEMA TAALONDERWIJS

43 DE UITDAGING VAN DE KEUZEVRIJHEID

Susan Ohanian

Kritische vragen bij een 'afreken-cul-
tuur' in het onderwijs.

43 WERKDOELEN VOOR TAAL ALS EXEMPEL

*Ad Boes/ Rouke Broersma/ Marco
Gerritsen/ Jimke Nicolai/ Freek Velt-
hausz.*

Werkdoelen helpen de gebruikers ervan
bij het zichtbaar maken van kwaliteit als
proces en als product. Een overzicht
van werkdoelen voor taalonderwijs in
de basisschool.

43 GEÏNTEGREERD LEES- EN TAALONDERWIJS EN WERELD- ORIËNTATIE

verslag van een Jenaplan-praktijk
Ad Boes/Marika Venema



Een beeld van
een rijke praktijk
met onder-
bouwgroepen
van 5-6-jarigen.

6 RONDOM DE LEESKRING

Een interview met Daan Klaassen
Kees Both

Wat was de essentie van de leeskring,
toen daarmee begonnen werd en hoe
ontwikkelden visie en praktijk zich? Uit
de rijke ervaring van Daan Klaassen.

22 IN WAGENSCHAINS VOETSTAPPEN (2) - HET LICHT EN DE DINGEN

Peter Buck

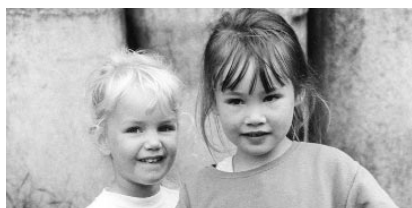
Een tweede deel van een reeks over de
reformpedagogische denker en prakti-
cus Martin Wagenschein.

I N H O U D

EN VERDER ...

**24
LEERLINGVOLGSYSTEMEN –
EEN TUSSENBALANS***Ad Boes*

Ditmaal de tussenbalans van de reeks artikelen, als opstap voor enkele volgende artikelen.

**27
'T IS HOOG TIJD VOOR ACTIE!***Ad Boes*

Over gevaarlijke ontwikkelingen in het overheidsbeleid, die nopen tot openlijk verzet.

**28
DOE IK HET WEL GOED?***Kees Schuyt*

De analyse van een bekend socioloog van onze onsamenhangende, verscheurde en gewelddadige samenleving.

**31
"WHAT IS IN THE NAME?" -
OVER SLEUTELBEGRIPPEN IN
HET JENAPLANONDERWIJS (3)**

Functioneel aanvankelijk lezen

Ad Boes

Een derde deeltje in een waarschijnlijk lange reeks over pedagogische sleutelbegrippen. Wordt vervolgd.

**38
BLADEREND..... IN
TIJDSCHRIFTEN VAN (ANDERE)
VERNIEUWINGSRICHTINGEN***Margot Ufkes*

Over 'welbevinden', 'ervaringsgerichtheid' en computers in de basisschool.

**IN MEMORIAM
DAAN KLAASSEN**

Daan Klaassen, markant Jenaplanner, is overleden. Hij werd 66 jaar. Daan was al een aantal jaren ziek, maar bezocht desondanks – met die koppige trouw die kenmerkend voor hem was – de laatste jaren steeds de Jenaplan-conferenties. Hij was lang schoolleider van De Bijenkorf in Assendelft, maar tevens in de jaren '70 rayonleider van een Jenaplan-rayon van het KPC, later van het LPC-Jenaplan-rayon en organisator van vele rayonconferenties. Daan probeerde mensen bijeen te brengen om van elkaar te leren en elkaar te inspireren. In de Zaanstreek organiseerde hij diverse werkgroepen, waarvan de Zaanse Rekenwerkgroep misschien wel de bekendste is geworden. Vertegenwoordigers van scholen kwamen bijeen en namen daarbij beschrijvingen mee (in een soort dagboekvorm) van lessen rekenen-wiskunde naar aanleiding van een gebeurtenis in de leefwereld van de kinderen. 'Wiskundige wereldoriëntatie' in optima forma. De afspraak was dat een ochtend in de week zo gewerkt werd, naast het werken met methodes op andere tijden in de week. Een gebeurtenis werd 'gemathematiseerd' – afstanden per fiets en wat de kortste weg naar iets was, het werken in de tuin en de oogsten daarvan, het construeren van dingen, etc. Als oefenmateriaal werd ook wel teruggerepen op het Wiskobas-materiaal (de onvolprezen oranje leerplanpublicaties) en doel was steeds: inscholing van leraren, een beter zicht krijgen op kinderen en op de mogelijkheden van werkelijk 'realistisch' reken-wiskunde-onderwijs. Het waren vaak stukjes 'actie-onderzoek', die zeer uitvoerig verslagen werden. Daan was zelf een verwoed dagboek-schrijver, had een soort

fotografisch geheugen en schreef dat ook nog eens allemaal op. Het was soms zoveel dat anderen (lezers)afhaakten. Hij had als motto dat je zoveel mogelijk moest opschrijven, omdat juist de details van een gebeurtenis belangrijk waren. Het probleem was daarbij vaak de overdraagbaarheid naar anderen en andere situaties toe.

Een belangrijk heldenfeit van Daan was het totstandbrengen van voortgezet onderwijs aan zijn school. Zijn school – ouders, groepleid(st)ers en hijzelf – waren ontevreden over de VO-scholen in de omgeving. Daar wilden ze hun kinderen niet aan wagen. En dus begonnen ze de 'Onderwijsgemeenschap Peter Petersen' – feitelijk 'voortgezet basis-onderwijs' of 'eerste fase voortgezet onderwijs', waarbij de kinderen op de Bijenkorf bleven en les kregen van bevoegde docenten, voor een deel ouders. Ik vergeleek hem daarin wel met Kees Boeke, die, samen met Betty, een school voor zijn eigen kinderen en die van vrienden en bekenden begon, omdat hij principieel bezwaar had tegen de door de staat betaalde scholen. Gewoon beginnen en verantwoorde risico's nemen. Waarbij omstanders uiteraard andere opvattingen kunnen hebben over wat 'verantwoord' is. Deze vorm van onderwijs heeft enkele jaren bestaan en daarna werden er afspraken gemaakt met een VO-school in de regio en stopte men ermee.

Binnen de NJPV is Daan zeer actief geweest. Hij vond dat dat er gewoon bijhoorde (en nam het, denk ik, mensen enigszins kwalijk als ze niet meededen). Op landelijk niveau is hij een aantal jaren secretaris van de Verenigingskring geweest. Typerend voor hem was

ook dat hij een beginnende Jenaplanschool in Oost-Duitsland (Gotha) hielp en daar af en toe een week heen ging.

Daan was niet gemakkelijk – niet voor zichzelf en niet voor anderen en het minst voor ‘autoriteiten’. Hij stelde hoge eisen aan zichzelf en aan anderen, wat nogal eens teleurstellingen en conflicten opleverde als die niet aan zijn verwachtingen voldeed. Hij hechtte weinig belang aan materiële zaken, leefde sober, maar wilde wel kwaliteit, hield niet van rommel. Genieten deed hij van samenzijn en – werken, van het met kinderen werken en van muziek. Ik herinner me nog heel helder de paar keer dat ik aan het eind van de algemene ledenvergadering van de NJPV met de aanwezigen een (vaak niet zo eenvoudige) canon ging zingen: Daan, stevig zingend, als steunpilaar.

Ik heb heel veel herinneringen aan Daan. Ik wil er met een besluiten, die goed aansluit bij wat Pim Burger tijdens de herdenkingsbijeenkomst in de oude kerk van Krommenie vertelde. Toen ik pas landelijk medewerker Jenaplan was moest ik in die hoedanigheid ook de eerstvolgende ledenbijeenkomst van de NJPV toespreken. Mijn thema was ‘Verbinding en verdieping’. Na afloop kreeg ik een brief van Daan (wat heeft die man veel brieven geschreven!), waarin hij de ‘verbinding’ onderstreepte met het citaat uit de ‘chassidische vertellingen’ van Martin Buber (die hem zeer dierbaar waren), dat ook Pim aan het eind van zijn verhaal citeert. Daan, die zijn partij in Jenaplanland stevig meezong, deze onvergetelijke mens, is niet meer. Zijn naam leeft onder ons voort.

Kees Both

DANK AAN DAAN

Daan Klaassen is dood.
Overleden op 9 april 2001 in Assendelft.
‘Een vlinder alweer door de nacht stil gezet.’

We mogen van geluk spreken dat hij schreef.
Véél schreef.
Hij moet vast gedacht hebben: Wie schrijft die blijft.
Over de dagelijkse onderwijspraktijk, over het ‘zwischenlernen’, over dienstbaarheid, over hoop doet leven. En vooral over *je niet laten weerhouden*.

*De sneeuw ligt op het strand
tot waar de golven kwamen.*

*Vogels trippelen op de rand
van zand en water.*

Ik wou dat later

als ik vrij ben van

de drukte die me nu bezet,

het lopen mij wordt toegestaan

op de rand van zand en water.

Je voelt het natte van wat nadert

en zich terugtrekt.

De vaste grond onder je voeten

is doordrenkt van overkant.

Je blijft er staan

tot je wordt overmand.

*Daan, 12-12-1981, tijdens een
NJPV-conferentie in Wijk aan Zee*

Toen ik kort geleden het prachtige bedankboekje van zijn vrouw Gemma en zijn kinderen per post ontving, dacht ik weer terug aan de vele keren dat er een brief van hém op de mat lag.

“Ik denk ineens terug aan de actie van ‘De Kleine Aarde’”, schreef Daan in zijn brief van 28 februari j.l., “een

actie naar aanleiding van het boekje over de man die bomen plantte: Je kon zakjes met bonenzaad kopen. Als je die zaden stratificeert, dat wil zeggen in water weekt, kun je her en der, waar je dat nodig vindt, langs ‘s Heren wegen, een zaadje in de grond stoppen, of kwansuis (zoals mijn oom Toon zou zeggen) uit je hand laten vallen (in West-Friesland noemen ze dat strooien, dat betekent verliezen), zodat daar een extra boompje kan groeien. Geen kastanjes of esdoorns waren dat, want die verspreiden zich in onze omgeving al te veel.

Dat wil zeggen op ons ‘landje’ langs de Dorpsstraat hadden we er een heis aan om die zaailingen van dat stuk tuin áf te krijgen. Het is bijna altijd een stille strijd: het teveel weghalen hier en het tekort aanvullen elders.”

Geen persoonlijke woorden meer, geen gedachten meer over hoe het anders kan in het onderwijs, geen opvattingen meer over rekgedrag van kinderen, geen ongeduldige toon meer als het anders liep dan hij voor ogen had, geen gepuzzel meer over wat Daan nou precies bedoelde.

De laatste foto in het bedankboekje toont Daan met zijn kleinzoon David. Het is alsof Daan in het kind de wereld omarmt als teken van troost en verbinding. In de legende van de Baalsjem staat geschre-

ven: “Wanneer een mens zingt en hij kan zijn stem niet verheffen, en iemand komt hem ter hulpe en heft den zang aan, dan kan ook gene weer zijn stem verheffen. En dát is het geheim van de verbinding.”

Een betere gelijkenis kan ik als dank aan Daan niet bedenken.

Pim Burger

Zaandam, 23 juni 2001



VAN DE REDACTIE

Het valt niet mee, om na voorgaand 'in memoriam' voor Daan Klaassen 'gewoon' de draad weer op te nemen en een redactioneel te schrijven. Toch moet dat, het leven gaat immers – en gelukkig maar – verder.

Als inleiding op dit nummer wil ik een metafoor gebruiken, die past bij het vele buiten zijn dat - voor mij althans – hoort bij de vakantietijd. Als je veel buiten bent, zeker als je onderweg bent tijdens een lange fiets- of wandeltocht of als je op het water bent, dan let je extra op het weer. Met name mogelijke weersveranderingen, c.q. verslechtingen, worden extra in de gaten gehouden. Als je het weet – en ervaren buitenmensen weten heel veel, hebben hier een extra gevoeligheid ontwikkeld – zie je dergelijke veranderingen al vroeg aankomen. Een heel enkele keer gebeurt dit onverwachts, maar ook dan zijn er vaak al waarschuwingen gegeven door meteorologen. Om de metafoor op onderwijs toe te passen: Er is zwaar weer op til voor vernieuwingscholen. Niet alleen voor de scholen waaraan namen als Jenaplan, Freinet en Vrije School verbonden zijn, maar ook voor scholen die geïnspireerd worden door Ervaringsgericht – of Ontwikkelingsgericht Onderwijs, door 'Uitdagend Onderwijs' en soortgelijke pedagogisch geïnspireerde concepten. Er zijn beleidsmaatregelen in voorbereiding die de vrijheid van inrichting van onderwijs zwaar onder druk zetten.

Ad Boes preludeerde daarop in zijn artikel over 'opbrengsten' in het nummer van maart 2001. In dit nummer staat een kort stukje van zijn hand, waarin hij, met alle voorzichtigheid die nog geboden is, iets laat zien van deze ontwikkelingen en hoe scholen daarin gezamenlijk zouden moeten handelen.

Wie de ontwikkelingen wil volgen: zie www.jenaplan.nl Aan de orde is met name de kwaliteitszorg en de vrijheid om daarin zelf een weg te kiezen. In Jenaplantermen: basisprincipe 19. De basisprincipes beginnen met uitspraken over de uniciteit (nummer 1), authenticiteit en eigen levenskeuzes (nummer 2), leren leven in relaties (nummer 3), de ontwikkeling van de totale mens (nummer 4) en de openheid naar toekomst en verleden van de cultuur (nummer 5). Het zijn mooie uitspraken, die blijk geven van een evenwichtig mensbeeld en tegelijkertijd radicaal zijn in hun consequenties. Zoals bijvoorbeeld in basisprincipe 19 is uitgedrukt: dat kinderen in principe niet vergeleken worden met gemiddelde normen (als uitvloeisel van basisprincipe 1 en 2), maar met hun eigen ontwikkeling.

Ik ben benieuwd of het lukt om die radicaliteit te behouden en in die lijn als Jenaplanscholen, samen met anderen, daarbij passende middelen voor kwaliteitszorg te ontwikkelen en in te voeren. Ik ben ook benieuwd of het zal lukken Jenaplanscholen als club bij elkaar te houden en aan elkaar te groeien in diepte.

De redactie van Mensen-kinderen probeert waar dat mogelijk is bij het samenstellen van rekening te houden met de thema's die op de rol staan van de NJPV. De vorige keer werd extra aandacht gegeven aan rekenen-wiskunde, ditmaal aan taal. De NJPV werkt dit schooljaar voor taalonderwijs aan een 'beeld' van hoe het er uit kan zien, onder andere hoe je zonder taalmethode goed, verantwoord taalonderwijs kunt geven. Daarvoor bevatten de hier opgenomen artikelen bouwstenen. Maar bij het redigeren merkte ik dat het bij dit materiaal feitelijk ook gaat om de kwaliteit van onderwijs, waarbij taal het exemplaar is. Dat maakt het op het

huidige moment extra interessant (zie boven).

Uit de Verenigde Staten een kort en sprekend artikel van Susan Ohanian. Aan haar visie op opgelegde kwaliteitsstandaarden zullen we de komende tijd zeker nog aandacht besteden. In het Noorden van ons land ontwikkelde een door PABO 'De Eekhorst' samengestelde werkgroep van werkers in vernieuwingscholen en PABO-docenten werkdoelen voor taal, die een houvast kunnen worden in de ontwikkeling van een samenhangend taalprogramma, waarin de nadruk ligt op functioneel taalgebruik, nauw aansluitend bij wereldoriëntatie. Ad Boes en Marike Venema sluiten daarbij aan, in de beschrijving van de praktijk op 'De Swaoistee' in Groningen. In een interview met Daan Klaassen, een van de laatste keren dat ik Daan sprak, worden ervaringen met en visies op de leeskring gepresenteerd. Als afronding van het thematische katern een tweede aflevering over en uit het werk van Martin Wagensein.

Van de overige bijdragen sluiten vooral het artikel van Kees Schuyt (samenvatting van zijn Kohnstammlezing van dit jaar) en het stukje van Ad Boes over gewenste actie aan bij het thema 'kwaliteitszorg'. Het stuk van Kees Schuyt geeft zeer te denken, over ontwikkelingen in samenleving en onderwijs en over de positie van Jenaplanscholen daarbinnen.

De overige bijdragen spreken voor zichzelf.

Veel sterkte gewenst bij het begin van het nieuwe schooljaar en vooral ook: waakzaamheid en zien waar het wezenlijk op aan komt.

MENSEN IN HET WERK

Lamellen

Het eerste jaar als locatieleider zit erop. We nemen de tijd om terug te kijken.

Anderhalf uur lang bespreken we de richting waarin de school zich ontwikkelt. Dat betekent dat we stevig moeten doorwerken, want er gebeurt veel. Activerende didactiek heeft het dagelijkse onderwijs in beweging gebracht. De leerlingen krijgen meer verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces. De docenten hebben – soms aarzelend en regelmatig ook tegenstribbelend – de nadruk op het traditionele lesgeven ter discussie gesteld.

Daarnaast zijn de klassendeuren opengegooid. Ook dat is niet zonder slag of stoot gegaan. Ze waren niet gewend om in de keuken te laten kijken en het heeft even geduurd voordat ze de meerwaarde van deze manier van leren van elkaar konden zien en wilden erkennen.

De volgende stap komt er al aan. Meer verantwoordelijkheid voor de coördinatoren. De inrichting van een managementteam. Zelfsturing voor de bouwteams. Misschien ook budgetverantwoordelijkheid in de toekomst. De tijd zal het leren.

Het tweede gesprek gaat over de persoonlijke - professionele ontwikkeling. Het uitgangspunt daarbij is het persoonlijk ontwikkelingsprofiel. Dat hebben we met behulp van een instrument voor zelfassessment op managementtaken gemaakt bij de start van het schooljaar. De leidinggevende als coach. Daar zou het om gaan. En dan vooral het coachend leidinggeven wanneer de ontwikkeling niet vanzelf gaat, bij mensen die verantwoordelijkheid niet vanzelfsprekend nemen of aandurven. In situaties waarbij controle en aanspreken op gedrag of resultaten nodig is.

We zitten op een centrale plek in de school. Een groot raam - halfopen lamellen - met uitzicht op de ingang en de weg naar de personeelskamer. Meestal voer ik een coachingsgesprek op een werkplek in het kantoor van Giralis. Daar gaat de telefoon niet, er is gezorgd voor koffie en thee. Vaak is de fysieke afstand al genoeg om ook gevoelsmatig afstand te nemen. Nu hebben we een andere keuze gemaakt.

In onze eerste gesprekken was het contact regelmatig even helemaal weg. Dan zag ik hoe de aandacht over mijn hoofd heen op iets buiten de kamer gericht werd. Iets in de gang, iemand die voor het raam stond te gebaren, iemand die binnen wilde komen, een onderonsje, de postbode, onenigheid tussen leerlingen, een groepje lachende docenten. Eigenlijk deed het er niet toe wat er gebeurde. Het ene moment waren we in gesprek, het andere moment was mijn gesprekspartner vertrokken. Weliswaar niet fysiek, maar wel even doeltreffend.

Natuurlijk moest dat een rol gaan spelen in onze gesprekken. Al was het alleen maar om duidelijk te krijgen hoeveel energie het kost om je aandacht op deze manier te verdelen. Natuurlijk was het ook te simpel om van plaats te verwisselen of gewoon maar de lamellen dicht te doen aan het begin van ons gesprek. We waren het er snel over eens dat niet het uitzicht het probleem was, maar de behoefte aan overzicht.

Zo is een kamer met uitzicht tot een middel binnen het leerproces geworden. In ons tweede gesprek gaat het daarom ook over lamellen. Soms zijn ze open, soms zijn ze dicht. Aan de behoefte aan overzicht wordt inmiddels ook op andere manieren tegemoetgekomen. Dan maakt het niet meer uit waar we onze gesprekken voeren.

Cath van der Linden
Senior-adviseur en projectleider Giralis,
partners in onderwijs, 's-Hertogenbosch
e-mail: cathvdlinden@compaqnet.nl

DE UITDAGING VAN DE KEUZEVRIJHEID

Wanneer ik een handleiding van dertig bladzijden zie bij een horloge, dan denk ik aan mijn twee klokjes. Ik gebruik de ene voor de wintertijd en de andere voor de zomertijd. De vele andere mogelijkheden laat ik voor wat ze zijn. Zo'n complex horloge behoort voor mij in dezelfde categorie als de rekenmachine met 2100 functies. Wat moet ik met een handleiding van 700 bladzijden? De technologische ontwikkeling geeft ons vandaag de dag steeds meer van dat soort hulpmiddelen. Wat zit er achter dit verschijnsel? Is het zo dat wanneer je niet met deze apparaten kan werken, dat je niet goed genoeg bent, dat je niet meer meetelt?

Afreken-cultuur

Als iemand, die al vele jaren meedraait in het onderwijs, heb ik al diverse golven van "je bent niet goed genoeg" – houdingen over mij heen gehad. Om enkele kreten te noemen: disciplineren, gedragsdoelstellingen, effectief onderwijs, directe instructie, de leerkracht als begeleider, 'meten is weten'. Hoe komt het dat goede mensen uit de sociale wetenschappen en het onderwijsestablishment telkens opnieuw de politici hun economisering en vernieling van het onderwijs helpen legaliseren? Op dit moment staat de invoering van 'kwaliteitsstandaarden' centraal, maar je kunt beter van 'standaardisering' spreken. Onder het mom van deregulering komt er een wet om de kwaliteit van het onderwijs terug te brengen tot meetbare resultaten. Hoe kunnen anders besturen en scholen weten dat zij succes hebben met hun onderwijs? Sinds wanneer en waarom moet er zo afgerekend worden? Is de vooronderstelling juist dat onderwijsgevend tot nu toe geen normen hebben gehad en dat wij de politiek dankbaar mogen zijn dat zij ze nu inbrengen? Standaarden zijn in, maar wij moeten onze noties over wat goed onderwijs is – geworteld in een wijsheidstraditie van humaniteit – niet prijsgeven voor politiek-economische borrelpraat.

Voorlezen verboden

Scholen zijn zo wanhopig aan het bewijzen dat zij standaarden hebben,

dat kinderen die een onvoldoende hebben op de toets in de pauze moeten doorwerken, niet mee mogen doen met gym, handenarbeid of muziek. Zij krijgen extra huiswerk mee of een cursus in de vakantie. Zij moeten extra oefenen wat zij technisch niet beheersen. Illustratief is in dit verband het lezen. In diverse Amerikaanse staten wordt het vandaag de dag onderwijsgevend verboden om voor te lezen en de kinderen te laten oefenen voor de leeskring. Dit is verspilling van de oeffentijd voor het lezen van de kinderen. De kinderen worden geacht in een tredmolen van technische lees-oefeningen te verkeren: het efficiënt en effectief hanteren van losse technische vaardigheden, met behulp van expliciet voorgeschreven stappen van de handleiding. Dat is belangrijker dan ervoor te zorgen dat kinderen gewoontes en verlangens ontwikkelen om hun leven lang te blijven lezen. Kunnen wij een leerlingvolgsysteem serieus nemen als daarbij de ontwikkeling van leesplezier niet centraal staat?

Woorden die zingen

Als de school in onze samenleving de weg van het kind is naar een wijze-van-mens-zijn, welke samenleving scheppen wij dan als wij kinderen muziek, kunstzinnige vorming in het algemeen, bewegen en ontspanning onthouden?

Welke boeken lezen wij voor? In welke verhaalcultuur groeien onze kinderen op? Hoe komen klassieke verhalen in

de groep aan de orde? Van welk gedicht heeft u vandaag met de kinderen genoten? George Steiner zei eens: "Dat wat je nooit hebt gehoord zal later niet tot je zingen. Moge God de cultuur genadig zijn waarin ouders en leerkrachten niet voorlezen aan hun kinderen."

Woorden die zingen, die je raken, geven meer dan het memoriseren van oefenrijtjes van het type mmkm-woorden. Opgroeien in een verhaalcultuur, het genieten van gedichten en rijmpjes, werken met informatieve boeken over het weer, dinosaurussen, spinnen en slangen, geven onze kinderen een enorme voorsprong. Geen technische leesmethode kan daar tegenop.

De boeken wonnen het

Enige jaren geleden kreeg ik een vierdejaars-groep. De kinderen waren op basis van de toetsuitslagen verdeeld over drie groepen. Ik kreeg de zwakste groep. In deze klas zaten respectievelijk een kind met taalspraakproblemen, een adhd-er die onder de Ritalin zat, drie zittenblijvers, een kind met een zware leerstoornis en Leslie, een kind dat van een school voor slechthorenden kwam. Leslie gaf ik een schrift waarin ik haar welkom heette en daarin schreef ik ook dat ik haar elke dag zou schrijven. Leslie las het, pakte een pen en schreef:

Beste mevrouw Ohanian,

Dank u, dank u dank u dat u mij schrijft

Ik zal u elke dag schrijven.

Ik zal u twee keer per dag schrijven.

Ik zal u tien keer per dag schrijven.

Dag

Op deze eerste dag wist ik al een aantal belangrijke zaken over haar lezen en schrijven. Zij houdt van herhaling en overdrijving. Als onderwijsgevende leer je meer van je kinderen door observatie en naast hen te zitten bij het werken, dan van de uitdraai van het toetsdossier en de rapporten van de externe deskundigen. Gedurende de eerste lesweek voerde ik het stillezen in: elk kind nam

een boek naar keuze en moest vijf minuten stillezen. Ik deed dat zelf ook. In het begin had ik de neiging om de kinderen vast te binden op hun stoel om ze die vijf minuten te laten volhouden. Gedurende de dag las ik zelf twee keer voor. Na een maand hadden de boeken gewonnen. De tijd werd uitgebreid: een kwartier, een half uur. Een half jaar later protesteerden deze kinderen – let wel: door de toets als zwak gecategoriseerde kinderen! – dat het stilleesuur voorbij was.

Elkaar op het spoor zetten

Hoe kunnen wij als onderwijsgeven- den weet hebben van ons succes en dat documenteren? Ik moet beken- nen: ik heb de kinderen nooit over- hoord over wat zij hebben gelezen. Ik heb ze nooit gevraagd naar het aan- tal eendjes in de vijver of soortgelijke vragen waarmee onze boeken over- spoeld zijn. Wij moeten ons afvragen waarom wij willen dat kinderen graag lezen, welke betekenis literatuur voor hen kan hebben. Ons neerleggen bij de techniek is erger dan een waar- deloos doel. Wij ontkennen de bete- kenis van de literatuur voor de ont- wikkeling van onze kinderen als lezers en morele personen.

Ik heb dat jaar bijgehouden welke boeken de kinderen hebben gelezen. Een enorme lijst met onder andere R.L.Stevenson, Beatrix Potter, Arnold Lobel, William Steig, Shell Silverstein, Ronald Dahl. Hun leesvaardigheid? De kinderen zijn enthousiast en zet- ten elkaar op het spoor. In de stillees- tijd zat Jennifer regelmatig te lachen om haar boek *Amelia Bedelia*, ande- re kinderen raakten geïnteresseerd. Zij wilden het ook lezen, ja zelfs ko- pen. Leslie vertelde jaren later dat dit boek voor haar de motivatie was om hard te gaan leren, want zij begreep de woordgrapjes niet. Dat effect van het boek had ik niet ontdekt tijdens mijn observaties en interacties met Leslie. Ik had een beeld van haar als een gemotiveerde lezer, die in haar schrift weergaf wat haar allemaal raakte en boeide in de boeken die zij

las. Dit verhaal vertel ik omdat wij in moeilijke tijden leven. De oplossing van de problemen in het onderwijs is verbonden met menselijke relaties. Goed onderwijs is verbonden met termen als verbeelding, verrassing, werkelijkheid, persoonlijk, succes er- varen. Het gaat om geloof en vertrou- wen in kinderen, om geloof in de kracht van het woord / het verhaal, geloof in de onderwijsgeven- den.

Naschrift (Ferry van der Miesen)

Wat in deze klas gebeurde is geba- seerd op het realiseren van keuze- mogelijkheden: In het lokaal zijn boeken, is ruimte en tijd voor auton- mie. Kinderen krijgen keuzevrijheid, omdat zij behoefte hebben aan hoop, aan positieve verwachtingen, aan betrokkenheid en hard werken. Kinderen krijgen de vrijheid om te kie- zen en hun leerproces te sturen. Van- daag de dag komt daar steeds meer aandacht voor, nu een moderne om- schrijving van leren lijkt door te bre- ken. Leren als een actief, sociaal en emotioneel proces, waarin de leerling als persoon zelfregulerend betekenis- volle kennis en vaardigheden con- strueert. Aandacht voor zelfregulerend leren vraagt om een interactiestijl van de groepsleid(st)er, die erop gericht is het kind te ondersteunen in het construeren van die kennis en vaar- digheden (inzetten van denkvaardig- heden) en de sturingsprocessen (eigen doelen stellen, plannen en taakaanpak).

Alfie Kohn beschrijft in zijn artikel over de betekenis van het kiezen (Phi Delta Kappan, september 1993) dat er diverse onderzoeken zijn, die aangeven dat ruimte scheppen voor keuzevrijheid en het mee laten beslis- sen in het leren, positief werkt voor het persoonlijk functioneren, de sociale vaardigheden en de leerresul- taten. Van belang daarbij is te be- denken dat die vrijheid om te kiezen geen *vrijheid* van is maar een *vrijheid* tot. Je hebt pas iets geleerd als het openbaar is, als het beschikbaar is en ten dienste staat van anderen bin- nen de gemeenschap. Het leren is

principeel ingebed in de ethiek.

Oorspronkelijke titel: 'The Challenge of Choice', verschenen in: Pathways – Forum for Progressive Educators, Vol. 17, nr. 1, herfst 2000.

Susan Ohanian is lerares en schrijfster van bekende boeken over onderwijs. Haar laat- ste boeken zijn: One Size Fits Few: The Folly of Educational Standards, Portsmouth (NH): Heinemann, 1999 (ISBN 0325001588); Caught in the Middle: Nonstandard Kids and a Killing Curriculum, Portsmouth, 2001 (ISBN 0325003289)

Met toestemming van auteur en redactie van Pathways overgenomen. Vertaling en bewer- king (hier en daar ingekort als het om voor onze lezers moeilijk begrijpbare Amerikaanse informatie gaat): Ferry van der Miesen. Vele jaargangen van Pathways zijn in de Suus Freudenthal-Bibliotheek opgenomen.

WERKDOELEN VOOR TAAL ALS EXEMPEL

Wat verstaan vernieuwingsscholen onder 'kwaliteit' en hoe kun je die zichtbaar maken? Vernieuwingsscholen stellen zich natuurlijk ook doelen. Liever dan van kerndoelen, spreken we van werkdoelen: ze zijn zo geformuleerd dat wie ervan kennisneemt zich daarbij zowel een proces als een product kan voorstellen. Dit wordt in dit artikel bij wijze van exemplaar toegespitst op het taalonderwijs.

Taalonderwijs vanuit authentieke en functionele taalgebruikssituaties

Ook vernieuwingsscholen zijn niet gelijk. Er zijn verschillen in levensbeschouwelijke achtergronden, verschillen in schoolbevolking (ouders, kinderen, leraren) drukken hun eigen stempel op inhoud en werkwijzen. Maar er zijn ook duidelijke verwantschapstrekken. Die zijn terug te voeren op een aantal overeenkomstige uitgangspunten inzake onze visie op kinderen, school en maatschappij, opvoeding en onderwijs, en natuurlijk onze kijk op taal en taalonderwijs.

Om te beginnen zien we als hoofddoel van het taalonderwijs: bij kinderen de drie taalfuncties – ordening, expressie en communicatie – te ontwikkelen in functionele en authentieke taalgebruikssituaties. Het kinderleven van alledag, binnen en buiten school bijvoorbeeld, is aanknopingspunt voor vertellen, gesprekken, naar elkaar luisteren, vergaderen, overleggen, verslag doen. Dat laatste eerst alleen mondeling, later ook schriftelijk.

En tijdens individuele of groepsonderzoekjes worden leesstrategieën, informatie- en studietechnieken aangeleerd en geoefend. Onderzoek mondt altijd uit in een presentatie aan de hele groep. Schriftelijk: via een boekje, krant, poster; of mondeling: in een verslagkring, spreekbeurt, leeskring. En ook hierbij komen heel wat taalvaardigheidsoefeningen aan bod.

Leren lezen en schrijven doen we vanuit een doorleefde context: kinderen leren zich eerst door tekeningen

te uiten, vertellen vervolgens ook aan anderen, en weer later leren ze er woorden en zinnen bij schrijven. Kinderen schrijven om gelezen te worden: teksten voor de schoolkrant, gedichten komen in een bundel, brieven of e-mailtjes voor de correspondentieklas.

We werken ook steeds toe naar eindproducten met kwaliteit: inhoudrijk, persoonlijk, mooi van lay-out en taal. Er wordt correct gespeld, want we werken publiekgericht: de kinderen schrijven voor lezers. En dus moet het werk geredigeerd en gecorrigeerd worden; dat gebeurt tijdens de tekstbesprekingen. Zo komen allerlei vormen van taalbeschouwing aan de orde: van beeldspraak tot grammaticale formulering tot spelling. Bij dit alles vervult het taaldrukken, waarbij natuurlijk ook tekstverwerkers en printers gebruikt worden, een belangrijke functie.

Deze door de alledaagse werkelijkheid en intuïtie bepaalde werkwijze vraagt natuurlijk om een ordening. Daarom hebben we behoefte aan werkdoelen, hoe concreter hoe beter, niet als minimumeisen voor alle leerlingen maar als ijkpunten voor onszelf, voor de kwaliteit die we te bieden hebben.

Van genres naar leerlijnen naar schoolplan

De meest concrete werkdoelen zijn het antwoord op de vraag: in welke taalgebruikssituaties moeten onze kinderen zo goed mogelijk kunnen functioneren? Preciezer gezegd: welke taalgenres zouden we ze moeten

aanbieden? En als we die vastgesteld hebben kunnen we ons per gekozen genre, bijvoorbeeld bij het schrijven van een zakelijke brief, afvragen:

- aan welke eisen (indeling, conventies, tekstverzorging) moet zo'n brief voldoen?
- welke kennis is nodig om aan de gestelde eisen te voldoen en er op een verstandige manier over te kunnen praten (terminologie, taalbeschouwing dus).

Aan welke eisen een zakelijke brief moet voldoen, kan men in het Schoolplan eenvoudigweg aangeven door een geslaagd voorbeeld op te nemen, met als bijschrift: 'en daar werken we naar toe'; plus een korte opsomming van de gewenste terminologiekennis. Uit die omschrijving zou vervolgens een leerlijn brieven schrijven afgeleid kunnen worden, een leerlijn die in grote trekken aangeeft waar en hoe het schrijven van brieven begint, waar welke eisen en conventies voor het eerst aan de orde komen en hoe zich dat verder ontwikkelt. Een bundeling van alle leerlijnen van alle genres tenslotte levert een overzichtelijk, hanteerbaar en controleerbaar Schoolplan Taal op.

Voor de opzet van het schoolplan hanteren we de gebruikelijke indeling in vijven (het kan ook anders): Spreken, Luisteren, Schrijven, Lezen en Taalbeschouwing. Spreken en Luisteren nemen we samen omdat aparte behandeling tot gekunsteldheid leidt. Lezen en Schrijven laten zich makkelijker afzonderlijk bespreken. En wat Taalbeschouwing betreft, die komt in onze opzet op twee plaatsen aan de orde:

- als ondersteunende kennisaspecten bij Spreken, Luisteren, Schrijven, Lezen;
- in een afzonderlijke paragraaf met alles wat bij a niet ondergebracht kon worden.

Werkdoelen voor spreken en luisteren

Om te beginnen mogen we ons in het onderwijs wel eens opnieuw

realiseren dat luisteren voorafgaat aan spreken. In de zap-cultuur van onze staccatomaatschappij mag de klas wel eens een oase van rust zijn. En misschien moeten we hier voor één keer een harde eindterm formuleren: aan het eind van de basisschool moeten alle kinderen minimaal een kwartier aandachtig naar een goed verteld verhaal of een interessante uiteenzetting kunnen luisteren.

Voor het overige zouden in ons Schoolplan de volgende genres voor spreken en luisteren staan:

1. *Verslag* doen van wat je hebt meegemaakt, wat je hebt bestudeerd, wat er gezegd is. Voorwaarde is: een en ander moet plaatsvinden in een vanzelfsprekende, authentieke setting (zie hiervoor).
2. *Verhaal vertellen*: een spannende ervaring, een zelfbedacht verhaal, een samenvatting van een boek of film. Voorwaarde: de vertelcultuur moet terug, ook op onze scholen. Juf en meester moeten weer vertellen: sprookjes, bijbelverhalen, geschiedenis. En kinderen moeten weer leren luisteren.
3. *Spreekbeurt*: deze heeft op onze scholen het karakter van een studierepresentatie. Geen gekunstelde imitatie van een cursus spreken in het openbaar. Functioneel dus.
4. *Boekpresentatie*. Ingekaderd in een alomvattend schoolbeleid gericht op leesbevordering, boekpromotie en literaire vorming (zie bij Lezen).
5. *Telefoongesprek*. Kinderen moeten de telefoon kunnen aannemen voor juf of meester. Ze leren zich onderwijl houden aan de conventies. In het kader van een studie of project informatie aanvragen bij bedrijf of instelling.
6. *Interview*. Studies vinden deels ook buiten school plaats: thuis, familiekring, winkel, bedrijf, museum etc. Dan moet je kunnen interviewen.
7. *Groepsgesprek*. Wordt dagelijks beoefend in algemene en meer specifieke kringen: verslag-, actualiteiten-, observatiekring.

8. *Vergaderen*. De wekelijkse klasvergadering. Leren discussiëren, voor je mening opkomen, naar argumenten luisteren, democratische gezindheid - dit alles lukt alleen als er echt iets op het spel staat. Als het geen spel is maar als het om de knikkers gaat.

Werkdoelen voor lezen

Uitgangspunten

- a. Bij discussies over leesonderwijs gaat het om drie kernzaken: lees-techniek, leesbegrip, leesplezier, met een streep onder de derde: leesbevordering, boekpromotie, literaire vorming - ze vormen het hart van het leesonderwijs.
- b. Welk niveau willen we bereiken ten aanzien van snelheid en begrip? Welk niveau ten aanzien van de moeilijkheidsgraad van teksten? Wat ons betreft: het hoogst haalbare bij ieder individueel kind.
- c. Voordat de kinderen kunnen lezen, worden ze op allerlei manieren in contact gebracht met de schriftcultuur. De ontluikende geletterdheid wordt gestimuleerd door: boekenhoek, voorlezen, boekpresentaties, werken met het klassendagboek.
- d. Zodra kinderen ook maar enigszins de techniek beheersen, moeten ze aantrekkelijke boeken en andere leesstof aangereikt krijgen. Om zelfstandig te lezen, hoe meer hoe beter. Geen niveaulezen, maar vrij en zelfstandig lezen op eigen niveau.
- e. We leren de kinderen de volgende leesstrategieën aan: verkennend lezen (doorbladeren, om vast te stellen of de tekst relevant is voor je doel), close reading (aandachtig, woord voor woord wegend, poëzie bijvoorbeeld), scannen (snel een woord opzoeken in een tekstgedeelte), globaal lezen (de krant, koppen snellend), en verder allerlei manieren van lezen die verband houden met leesdoel en tekstsoort: een woordenboek lees je anders dan een krant, een gedicht anders dan een roman, een dienstregeling anders dan een artikel, maar na-

tuurlijk ook gewoon lekker lezen.

- f. Essentieel bij dit alles is een stimulerende leesomgeving: veel mooie boeken in de klas, een doordacht leesbevorderingsprogramma en vooral een leesgekke leraar die prachtig voorleest.

Leesgenres

1. Op het niveau van alledaagse informatie moeten kinderen gebruik kunnen maken van de volgende tekstsoorten: radio- en tv-gids, ondertiteling, kookboek, folder, handleiding bij tekstverwerkingsprogramma, gebruiksaanwijzing bij een gebruiksaanwijzing bij een gebruiksaanwijzing, bijsluiter paracetamol, verpakkingstekst levensmiddelen, tijdschriften, de krant. Deze vaststelling dient consequenties te hebben voor de inrichting van de leeshoek.
2. Op het niveau van de schoolse informatie: kinderen kunnen het Junior-woordenboek hanteren, de encyclopedie, de atlas, het register van naslagwerken. Ze kunnen zelfstandig de weg vinden in de mediatheek. Ze kunnen internetten. Ze kunnen zelfstandig een onderwerp bestuderen waarvan ze verslag doen, bijvoorbeeld in de vorm van een spreekbeurt.
3. Mooie boeken. Niet alleen tijdens de boekenweek of een boekenproject elders in het jaar, maar structureel en regelmatig brengen we onze leerlingen vanaf het begin in aanraking met mooie boeken van goede schrijvers: door boekpresentaties, door leeskringen, door collectievorming, tijdens vrij lezen (als iedereen op eigen niveau een zelfgekozen boek leest, de leraar inclusief!), maar vooral door voorlezen. Juist voor de (blijvend) zwakke lezers is het belangrijk dat ze in aanraking komen met literatuur die hun leesvaardigheid te boven gaat, maar die ze gaarne genieten uit de mond van de voorlezende leraar. Het zou aanbevelenswaardig zijn als het schoolteam een voorleeslijst-in-doorgaande-lijn zou samenstellen.
4. Gedichten. Hetzelfde geldt eigenlijk

ook voor versjes en gedichten. Waarom houdt het voorlezen, opzeggen en uit het hoofd leren van versjes op met de bakerrijmpjes in groep 1/2, misschien 3? Minstens één keer per week een gedicht voorlezen in alle groepen. Van tijd tot tijd een voordrachtswedstrijd. Verband leggen met gedichten schrijven. Zie bij Schrijven.

5. Boekbespreking. Literaire vorming impliceert ook de ontwikkeling van het vermogen tot reflectie. Dat kan beginnen met eenvoudige boekverslagen en uitmonden in recensies en leeskringen.

Taalbeschouwing

Verstandig en helder over lezen, kranten, boeken, schrijvers praten veronderstelt enige terminologische kennis. Uitgaande van bovenstaande werkdoelen vraagt het schoolteam zich vervolgens af:

1. Welke begrippen uit de krant, bijvoorbeeld: voorpagina, bijlage, katern, (hoofd)artikel, rubriek, redactie, journalist, persbureau, kop, tussentitel, cursief, vet, of nog meer of andere?
2. Welke begrippen met betrekking tot naslagwerken?
3. Welke literaire gebruikstermen: genre-aanduidingen (sprookje, roman), indelingstermen (hoofdstuk, climax, afloop, hoofdpersoon, flash back)?
4. Welke specifieke poëziebegrippen: rijmsoorten, beeldspraak, strofe, ritme, metrum, dichtvormen?

Werkdoelen voor schrijven

Uitgangspunten

- a. Juist omdat het bij Schrijven vaak op creativiteit aankomt, is het zaak eisen te stellen. Om te beginnen aan de inhoud: we proberen de kinderen zo persoonlijk mogelijk te laten schrijven, wars van clichégedachten en clichéformuleringen.
- b. Vervolgens dient de schrijver respect op te brengen voor de lezer. Dat veronderstelt: aandacht



voor vormgeving, lay-out, bladspiegel, illustratie, lettertype – kortom, de esthetiek.

- c. Om dezelfde reden schenken we kritische maar stimulerende aandacht aan: tekstopbouw, alinea-indeling, zinsbouw, formulering, woordkeus.
- d. Wie met (zelf)respect schrijft, wil zich houden aan de codes voor spelling en interpunctie, laat zich daarin graag corrigeren door anderen of met behulp van het correctieprogramma van de tekstverwerker.
- e. Teksten gaan naar lezers. Dat betekent: een leesbaar handschrift, kunnen tekstverwerken, limograaf, drukpers, printer kunnen bedienen, taaldruk- en illustratietechnieken beheersen.

Genres

1. Teksten om iets vast te leggen: verslag, samenvatting, schema. Deze vormen worden gebruikt bij de voorbereiding en/of de presentatie van individuele of groepsstudies.
2. Teksten om informatie door te geven: zakelijke brief, circulaire, affiche, uitnodiging, informerend artikeltje, interview. Deze vormen worden beoefend bij projecten, studies, schoolkrant, schoolexposities.

3. Teksten om gevoelens of meningen uit te spreken: persoonlijke brief, betoog (onderbouwde mening over een thema), recensie, verhaal (over eigen ervaringen). Deze genres komen aan bod bij de schoolcorrespondentie en het schrijven van vrije teksten.

4. Teksten waarin naast andere doelen (2, 3) ook met het taalmateriaal zelf gespeeld wordt: fantasieverhaal, gedichten (aftelrijmpje, haiku, stapelgedicht, limerick, rondel, sinterklaasgedicht, vrij vers).

Taalbeschouwing

Hier zal iedere leraar, iedere school, een eigen keus maken. Allereerst moeten natuurlijk de namen van voornoemde genres gekend worden. Tijdens tekstbesprekingen komen allerlei algemene begrippen met betrekking tot lay-out en tekststructuur aan de orde, zoals: vet, cursief, titel, tussentitel, witregel, spatie, alinea; en algemene tekstopbouw- en stijlbegrippen als: kern, slot, climax, afloop, overgang, verband, zinsbouw, zinslengte, zin, woordvolgorde, verbindingswoorden, signaalwoorden, verwijswwoorden, synoniemen.

En tenslotte hangt het van de specifieke niveau-eisen af welke genrespecifieke terminologie aangeboden

wordt, zoals bijvoorbeeld bij de brief: adres, afzender, aanspreking, dagtekening, aanhef, slotformulering, ondertekening.

Werkdoelen voor taalbeschouwing

Functionele grammatica

Taalbeschouwingsonderwijs is functioneel als het in directe relatie tot Spreken, Luisteren, Schrijven, Lezen aangeboden wordt. Dat geldt ook voor grammatica, zij het niet voor alle onderdelen van de stof.

Bijvoorbeeld: het is voor het begrijpen en schrijven van teksten zinvoller te weten wat signaal-, verwijz- en verbindingswoorden zijn dan het uit elkaar kunnen houden van bijwoorden, voorzetsels, voegwoorden, voornaamwoorden.

Een ander voorbeeld: voor het begrijpen van zinnen is belangrijker dat je weet wat zinsdelen zijn, uit hoeveel en welke zinsdelen een zin bestaat, dan te weten hoe al die zinsdelen herten. Voor het overige zouden wij willen volstaan met: persoonsvorm, onderwerp, zinskern, gezegde en restdelen (en kinderen die zich met restdelen niet laten afschepen, krijgen natuurlijk meer!). En deze kennis kan functioneel gemaakt worden: met behulp van bijvoorbeeld de verplaatsingsproef (verknippen en weer samenvoegen) kun je (a) aantonen hoeveel zinsdelen een zin telt maar (b) ook demonstreren dat een zin op verschillende manieren opgeschreven kan worden en dat de ene manier soms mooier en effectiever is dan de andere.

En bij de spelling van de werkwoordsvormen zijn begrippen als persoonsvorm en onderwerp goed bruikbaar. Maar wie deze stof algoritmisch wil uitleggen, heeft meer termen nodig: werkwoord, infinitief, deelwoord, tegenwoordige tijd, verleden tijd, stam, puntletter.

Cultuuroverdracht

Een taal is het collectief geheugen van een taalgemeenschap. Het aanleren van die taal is een vorm van inburgeren, het overdragen van die taal is een vorm van cultuuroverdracht. Onderwijs in taalbeschouwing kan beide aspecten verdiepen:

1. Taalgeschiedenis

Heel wat spreekwoorden en zegswijzen zouden behandeld kunnen worden in relatie tot hun afkomst. Bijvoorbeeld: aan de kaak stellen in een verhaal over middeleeuws stadsleven. De schooltaal (ABN) is uit het Hollands van de Gouden Eeuw ontstaan. Veel Franse leenwoorden herinneren aan de Napoleontische tijd, veel Duitse aan WO II en wij ontleen veel Engelse termen. Het Nederlands in Suriname en het Zuidafrikaans verwijzen naar ons koloniaal verleden. Tal van woorden, uitdrukkingen, namen van feestdagen verwijzen naar de christelijke bronnen van onze cultuur. Betekenis en herkomst van familienamen vertellen ons iets over onze eigen afkomst.

2. Aardrijkskunde

Het Vlaams maakt duidelijk dat het Nederlandse taalgebied groter is dan Nederland. Betekenis en herkomst van plaats-, water- en veldnamen maken iets duidelijk over onze directe leefomgeving. En dat geldt natuurlijk ook voor de eigen streektaal van ons woongebied.

3. Taalverschillen

Vergelijking tussen dialect en standaardtaal, tussen Engels en Nederlands, verdiepen ons inzicht in verschillende taalsystemen. Nog groter zijn de verschillen tussen Nederlands en allochtone talen. Verschillen zijn er ook tussen het Nederlands van ouderen en jongeren.

4. Taaldomeinen

Ook moet je weten dat je zelf in verschillende situaties verschillende vormen van Nederlands hanteert. Thuis anders dan op straat, op school, in de kerk, in de disco, op de voetbalclub. Al die taaldomeinen hebben hun eigen codes, hun eigen register. En kinderen moeten in die verschillende domeinen het juiste register leren hanteren. Ook in schriftelijke taal: een mailtje aan je vriendje eindigt je wèl, een brief aan een bedrijf met verzoek om informatie besluit je niet met "doei".

Werkdoelen of kerndoelen?

We hebben deze werkdoelen voor taalonderwijs opgeschreven, omdat we onszelf controleerbaar willen maken: hier staan we voor, hier werken we naartoe. En bovendien geven we ermee aan dat de verantwoordelijkheid voor de inhoud en de ordening van ons taalonderwijs niet bij methodeschrijvers maar bij onszelf ligt.

Overigens, wie onze werkdoelen naast de officiële kerndoelen legt, zal moeten toegeven dat ons stréven naar kwaliteit beslist niet achterblijft bij de éisen van de overheid - en dan drukken we ons tamelijk bescheiden uit.

Dit artikel is een bewerking van 'Werkdoelen taalonderwijs voor de basisschool'.

SLE, Stichting Leerplanontwikkeling Eekhorst, maart 1997. Auteurs: Ad Boes, Rouke Broersma, Marco erritsen, Jimke Nicolai, Freek Velthausz.

De bewerking werd gemaakt door Rouke Broersma.

GEÏNTEGREERD LEES- EN TAALONDERWIJS EN WERELDORIËNTATIE

verslag van een Jenaplan-praktijk

Een verslag van de praktijk in een Jenaplanschool, die werkt met onderbouw-groepen van 5-6 jarigen (het model van de vroegere Engelse 'infants school'), en daarbij wereldoriëntatie en lees- taalonderwijs sterk integreert, mede geïnspireerd door de Engelse praktijk.

Het geheel wordt ingekaderd in een beschouwing over de ontwikkeling van basisonderwijs en de doelen daarvan.

Samenhang als kwaliteit

De wet op het primair onderwijs is op een aantal punten volstrekt duidelijk. Maar terecht wordt van tijd tot tijd vastgesteld, zoals in rapporten van de inspectie en, wat langer geleden, in de afscheidsrede van Prof. Doornbos, dat er nog een lange weg is te gaan om wat in die wet staat om te zetten in dagelijks onderwijs. Tot de belangrijkste kenmerken van gewenst primair onderwijs worden gerekend het mogelijk maken van individuele voortgang van ieder kind, voldoende aandacht voor zorgverbreding (samengevat: 'uitgaan van verschillen') en een programma dat samenhang vertoont. De eerste twee kenmerken staan in artikel 8 van genoemde wet. Het derde in artikel 9 over onderwijsinhouden. De daar genoemde vakgebieden dienen "zo mogelijk in samenhang" te worden aangeboden. Maar zittenblijven, als het opnieuw aanbieden van aan een leerjaar gekoppelde leerstof, komt nog veel voor. Het in het project "Weer samen naar school" geschetste ideaal is bij lange na niet bereikt. En over samenhang in het onderwijsprogramma lijkt zo goed als niemand zich druk te maken, om diverse redenen is dat onbegrijpelijk.

"De Swoaistee" - een openbare Jenaplanschool in Groningen

In "De Swoaistee", een op initiatief van ouders opgerichte openbare Jenaplanschool in Groningen die 25

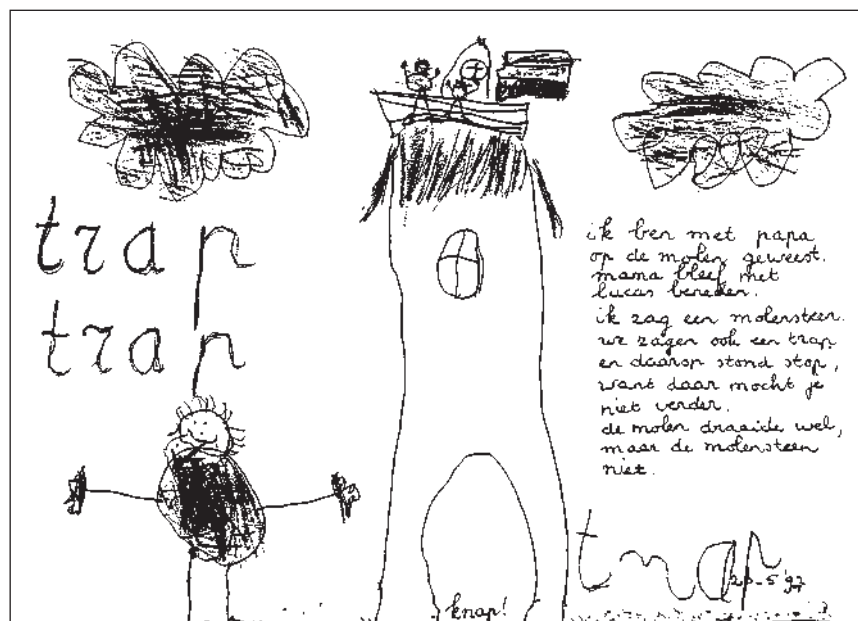
jaar bestaat, is lang geleden gekozen voor de gezamenlijke groepering van kinderen in hun tweede en derde schooljaar, de vijf- tot ongeveer zevenjarigen, naar het voorbeeld van de Engelse 'infants school' zoals die in de jaren zestig en zeventig functioneerde. Heterogeen groeperen was in Groningen natuurlijk niet onbekend, maar men had tot het moment dat kleuter- en lager onderwijs gingen samenwerken gewerkt met de stamgroepen van de leerjaren 1/2, 3/4/5 en 6/7/8.

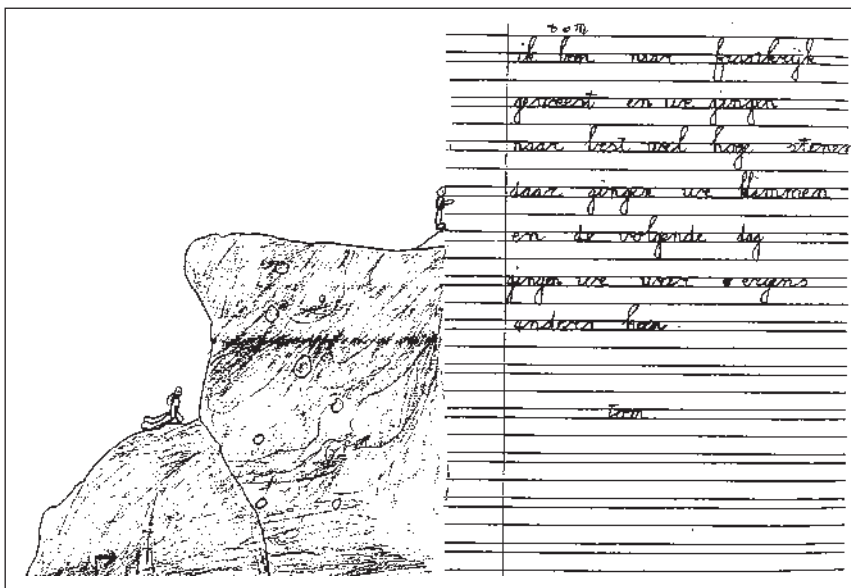
Het "geheim" van de infants school was dat kinderen er twee jaar de gelegenheid kregen om zich de leesvaardigheid eigen te maken. Dat was en is heel anders dan bij klassikaal gehanteerde methoden. Daar heeft een kind slechts ruim twee maanden

de tijd om zich de elementaire lees-handeling eigen te maken. De maand september wordt gebruikt voor een nog speelse introductie, in oktober en november wordt systematisch gewerkt aan het leren verklanken van grafemen en grafeemgroepen tot woorden. De maand december valt vanwege de vele feestdagen zo goed als geheel uit. In januari wordt meestal de eerste toets, zoals AVI-1, afgenomen. Wie die niet haalt is "achter".

In de infants school werd scherp gelet op het moment waarop het zinvol is met lezen te beginnen anders dan op 1 september in klas 1 of groep 3. Het laatste is een bij ons, zo lijkt het, nauwelijks uit te roeien praktijk. In Engeland werd al vroeg een leesvoorwaardentheorie ontwikkeld (onder andere M. Sommerfield 1983) die getuigt van inzicht in de kinderlijke ontwikkeling, veel beter dan Nederlandse bijdragen op dit gebied uit de jaren die zich kenmerkten door een louter technische benadering van het proces van leren lezen. Inmiddels is de praktijk in veel Engelse scholen onder de druk van een rigide nationaal toetssysteem sterk veranderd. Wat toen nog mocht moet nu op jonge leeftijd, prestatiedruk en stress vormen de kenmerken van het klimaat in veel scholen.

Kinderen begonnen in de infants school niet met lezen voor ze in hele zinnen spraken. Hun eigen taal en





Leesonderwijs in een stamgroep met 5, 6-jarigen

In de onderbouw van De Swaaijste is een balans gevonden tussen individuele leesprogressie en leren lezen als een rijk groepsproces. Zorgverbreiding is daarbij geen "extra", die is zoveel mogelijk in het reguliere programma geïntegreerd.

Kinderen krijgen in de stamgroep met vijf- tot zevenjarigen gelegenheid om zich de leesvaardigheid in een eigen tempo eigen te maken. De programmering laat de afwisseling van perioden met een snelle en een langzame ontwikkeling toe. Daarmee wordt tegemoetgekomen aan het gegeven dat de individuele (lees-)ontwikkeling niet gelijkmatig verloopt. Pressie ontbreekt en daarmee verschilt deze praktijk van die in de huidige Engelse infantes'scholen. Kinderen kunnen het moment waarop ze lezen gaan leren zelf kiezen. *Ze worden daarbij zeker gestimuleerd en duidelijke sturing kan nodig zijn als het kind zelf weinig initiatief neemt.* Het voorbeeld van kinderen die daar in hun naaste omgeving mee bezig zijn speelt een belangrijke rol.

Leerpsychologisch kan worden gezegd dat "de zone van de naaste ontwikkeling" zichtbaar aanwezig is. De andere kinderen geven uitnodigende voorbeelden van verder leren,

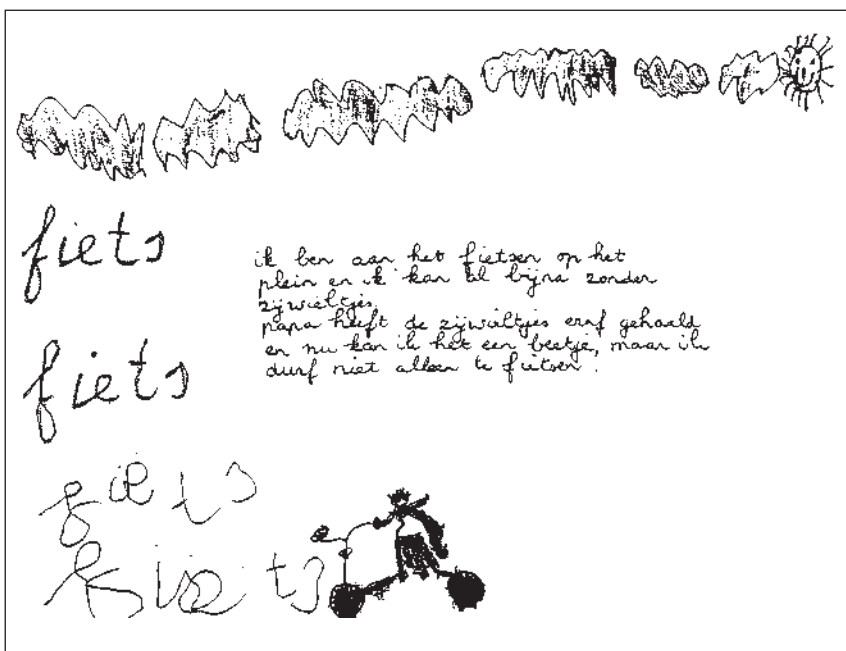
niet die uit boekjes was het uitgangspunt voor het leren lezen. De leidster schreef in zinnen op wat werd verteld, het kind maakte er een tekening bij op de tegenoverliggende bladzijde: tekening en tekst zijn beide boodschappen. Uit de afzonderlijke teksten kunnen boekjes worden gemaakt, met het eigen taalbezit van het kind. Wij noemen deze werkwijze in het Jenaplanonderwijs 'functioneel aanvankelijk lezen' (J. Neuvel 1988 en 1990). Die term maakt duidelijk waar het in het leesonderwijs om dient te gaan: de functie van geschreven taal, waarin een boodschap wordt overgebracht. Die kan al bij het aanvankelijk lezen centraal staan. Dat laat een individuele behoefte aan systematisch oefenen onverlet, er zijn echter kinderen die dat nauwelijks nodig hebben. In het Freinetonderwijs is een vergelijkbare werkwijze ontwikkeld die daar 'natuurlijk leren lezen' wordt genoemd.

We kunnen inmiddels vaststellen dat het aantal kinderen dat bijna speels lijkt te leren lezen toeneemt. Veel kinderen profiteren kennelijk van een rijk cultureel aanbod in hun naaste omgeving. Ze maken zich die complexe vaardigheid eigen, ook zonder een schoolse beïnvloeding.

Traditioneel leesonderwijs

Klassikale leesmethoden gaan uit van een uniforme aanpak voor ieder kind, met veel technische oefeningen.

Uitgangspunt is een voor ieder gelijk ontwikkelings tempo, dat is gebaseerd op gemiddelde vorderingen. Voor wie in een ander tempo leert – langzamer of sneller – en wie dat beter doet op een andere manier is zo methodisch leren lezen frustrerend en vervelend. Een hoogleraar in Duitsland verdedigt de stelling dat 90% van de leesproblemen door het onderwijs zelf worden veroorzaakt. Het leerstofaanbod is uniform en voor veel kinderen ontijdig. Het komt te vroeg of te laat en draagt daarom niet bij aan het ontwikkelen van leesplezier dat tegenwoordig terecht wordt gezien als een van de belangrijkste doelen van leesonderwijs.



zoals dat buiten de school het geval is bij het leren lopen en spreken.

De dagelijkse onderwijspraktijk

Wanneer kinderen 's ochtends op school komen hebben zij dikwijls al van alles beleefd. Ervaringen waar zij vol van zitten willen ze met anderen delen. Daarvoor is ruimte in de kring. Kinderen vertellen elkaar dingen, reageren op elkaar en stellen elkaar vragen. Lang niet alles kan daar echter aan bod komen. Wat wel en niet in de kring aan de orde is geweest is het onderwerp voor een getekende en de geschreven tekst. Omgekeerd vormen teksten een uitgangspunt voor gespreksmomenten en kringen. Een kind wil zich graag uiten. Vanuit hun belevingswereld zijn de meeste kinderen gemotiveerd om zich taal- en leesvaardigheden eigen te maken. Naast de eigen verhalen en teksten zijn er gezamenlijke woorden, de zogenaamde stamgroepwoorden. Deze worden gekozen naar aanleiding van wat in de kring is gezegd.

Marloes komt enthousiast met een potje op school. In het potje is voornamelijk groen te zien, maar als je goed kijkt zie je tussen de blaadjes een takje met daaraan een verpopte rups. Zij vertelt in de kring aan de andere kinderen hoe er enige tijd geleden een struik bij haar in de tuin onder de rupsen zat en dat de rupsen nu verdwenen zijn. Ze ontdekte



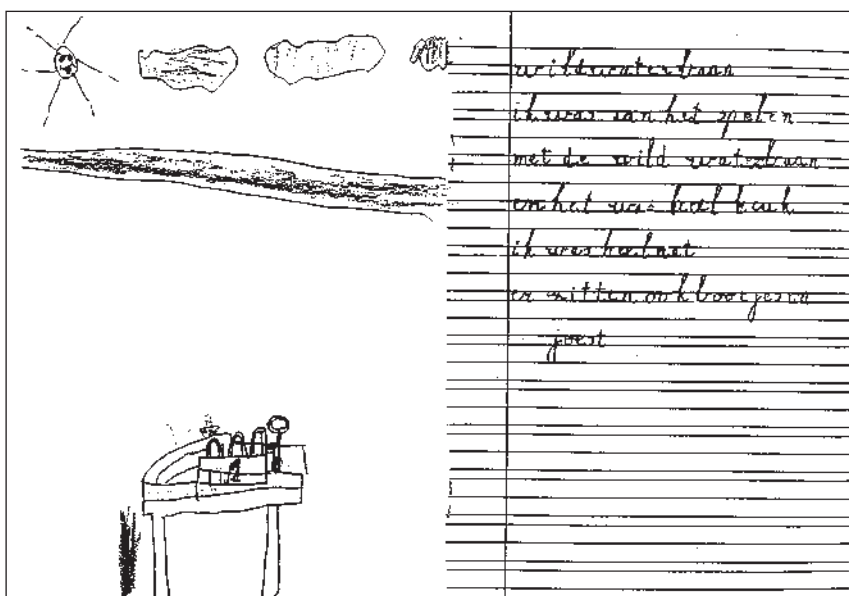
deze pop. De kinderen luisteren geboeid. Zij stellen veel vragen. Hoe zagen de rupsen eruit? Durfde je ze op te pakken? Kriebelden ze ook? Denk je dat deze pop één van die rupsen is? Wat ga je er nu mee doen? Kan een rups een pop worden? Enzovoort.

Er wordt besloten om een werkstuk over rupsen, poppen en vlinders te maken. Een groepje kinderen, waaronder natuurlijk Marloes, zullen met twee kinderen van de bovenbouw naar de bibliotheek gaan om de nodige informatie op te zoeken. Zo wordt het onderwerp van Marloes al gauw het onderwerp van de hele groep. Besloten wordt om een *stamgroep-*

woord te kiezen, een woord dat bestaat uit één stuk en dat je schrijft zoals je het hoort. Het wordt "pop". In het vervolg van de kring heeft Tom verteld over het trouwfeest van zijn tante. Hij heeft kort verteld en heeft in de kring al aangegeven dat hij straks in de blokperiode graag in zijn tekstenboek over het feest wil schrijven. Als het een mooie tekst wordt en als hij er zelf tevreden over is wil hij die woensdag in de tekstenkring voorlezen.

De vader van Melanie heeft zijn grote teen verstuikt. Zij wil hier graag over schrijven en tekenen in haar tekenboek. Wanneer Melanie het verhaal vertelt bij haar tekening valt op dat zij bepaalde lidwoorden verkeerd gebruikt. Tijdens het schrijven van de tekst wordt getracht de woorden en de zinnen in goed Nederlands op papier te krijgen. Bij een volgende activiteit in de blokperiode zal zij spelenderwijs een opdracht krijgen rond het goed gebruiken van lidwoorden. Zo kan zij aandacht krijgen waar ze die nodig heeft: onderwijs op maat!

Het blijkt dat een aantal kleuters toe is aan het aanvankelijk leesproces. Vanuit de poppenhoek en zandtafel doen zij "stiekem" mee aan de schriftelijke verwerking van het stamgroepwoord. Stilletjes schuiven zij aan en leren spelenderwijs lezen. Hun aantal is groot, dit jaar vijf van de tien



kinderen. Kinderen die daaraan nog niet toe zijn gaan gewoon door met hun werk en spel. Elke vorm van dwang ontbreekt. Ook binnen de groep kinderen die zich tot de oudsten mogen rekenen doen zich enorme verschillen voor. Van het begin van het proces van leren lezen tot en met AVI 8. Het laatste staat voor het gemiddelde vorderingsniveau van kinderen in de tweede helft van groep vijf.

Tijdens het schrijven van teksten kan op verschillen in vorderingen tussen kinderen uitstekend worden ingespeeld. Een kind dat bepaalde letters al kent hoeft die niet nog eens te leren. Naar aanleiding van teksten wordt gekeken welke andere taalactiviteiten het kind aangeboden moet krijgen, er zijn heel veel mogelijkheden. Dat de teksten uitgangspunt zijn voor allerlei andere activiteiten spreekt voor zich. In de eerste plaats is dat wereldoriëntatie. De wereld om hen heen houdt kinderen bezig. Rond allerlei verschillende thema's wordt de informatie spelenderwijs, zowel visueel als auditief, uitgebreid. Kinderen leren van elkaar en ook van de volwassenen in hun omgeving. Rond de wereldoriëntatie wordt een scala aan lees-, taal- en rekenactiviteiten opgezet. Het vinden van thema's is niet moeilijk, eerder is het een probleem welke gekozen moeten worden.

Ieder die de school bezoekt kan bevestigen dat vrijwel iedere kring voor weken interessante stof oplevert. Samen met de kinderen wordt bepaald welke onderwerpen kort en welke lang aandacht zullen krijgen.

Open en gesloten planning

De beschrijving van de praktijk in De Swoaistee is een voorbeeld van een in hoge mate open onderwijsplanning. Het (meer) gesloten deel daarbinnen is de ontwikkelingslijn, die voor ieder kind wordt aangegeven en gevolgd. Een kind is twee jaar in deze groep, waardoor zorgvuldig volgen van de ontwikkeling mogelijk is. 'Volgen' wil niet zeggen dat wordt afge wacht of zich vorderingen voordoen, observeren maakt duidelijk wanneer

een gerichte actie nodig is. Voor deze praktijk is een grondige kennis van diverse leesmethodieken een vereiste. Uit het mogelijke kan dan een verantwoorde keuze worden gemaakt. In het lokaal is een scala aan werkmiddelen aanwezig, terwijl andere naar behoefte worden gemaakt.

Wereldoriëntatie-onderwerpen in één cursusjaar

Lezen gaat altijd ergens over, het ligt dan ook erg voor de hand om leesonderwijs inhoudelijk te koppelen aan wereldoriëntatie. Het is zelfs onmogelijk om ze precies te onderscheiden. Wat voor het ene kind in een leestekst vooral betekenis heeft als stap in de leesontwikkeling, is voor een ander kind van meer belang vanwege de inhoud van de tekst.

In een van de afgelopen cursusjaren kwamen onderstaande thema's, ook bij het leesonderwijs, aan de orde. Daarbij zijn per thema ook aangegeven:

- p onderwerpen die in de jaarplanning zijn vastgelegd voor alle groepen of alle groepen van een bouw;
- g wanneer een gast voor het thema in de groep is gekomen;
- b wanneer de groep bij het thema ook buiten de school is geweest; het kan daarbij zowel gaan om uitgebreide excursies, als om wandelingen en bezoeken in de naaste schoolomgeving

De onderwerpen waren: een bezoek aan een bijenstal (p,b); huizen en wonen (b); geboorte en de levenscyclus; tanden en het gebit (b); huisdieren, waaronder konijn, kat en hond; meegebrachte dieren in de observatiekring; ogen, oren en andere zintuigen; trouwen en samenwonen; de nacht; weer en onweer; slakken (b); bomen en het bos (b); paddestoelen (b); spinnen (b); de kaasmakerij (b), adoptiekinderen en verre landen; dieren van ver (g,b); zeehonden; schelpen; de post (b); boeken schrijven en illustre-

ren (p,b,g); rietsnijden (b,g); vissen en vijvers (b); kikkers (b); bollen, uien en bloemen (b); regen, water en sneeuw (b); lieveheersbeestjes (b); winterslaap; computer en computerspelletjes; schoenen, voeten en maten; de kapper (b); zwemmen en diploma-zwemmen (b); haaien; spelletjes; ziek zijn en ziekenhuis (b); China (p); Tai-Chi en Kung-Fu (g); vuurtorens; muziek, de muziekschool en orkesten (g); muizen (b); mollen (b); onder de grond: pissebedden, duizend- en miljoenpoten (b); Le Roy-tuinarchitectuur (b); schuilplaatsen en schutkleuren (b); verhuizen; doodgaan; kinderarbeid; badschuim en geurtjes; spiegelbeeld en spiegels; Sint Maarten (p); een bejaardenhuis (b); sinterklaas (p); kerst en het kerstverhaal (p); kerst in andere landen; vriezen en dooien (b); kleuren en kleuren mengen; sterren, sterrenkunde en kometen; dinosauriërs; stenen (b); wandelen en de avondvierdaagse (b); vakantie; de telefoon.

Resterende informatie

- Er zijn tot nu toe geen kinderen naar het speciaal onderwijs (naar speciaal basisonderwijs of naar een van de expertisecentra) verwezen alleen op grond van achterblijvende leesresultaten.
- Doordat de school met parallelgroepen werkt is het mogelijk om nieuwe stamgroepeliders door een meer ervaren collega te laten coachen.
- De school maakt beperkt gebruik van gestandaardiseerde tests die niet op het daarin aangegeven moment worden afgenomen. Het belangrijkste doel van de afname is vast te stellen of een kind vorderingen maakt. Natuurlijk komt de uitslag als regel niet onverwacht omdat de methodiek bij het leesonderwijs veel gegevens oplevert die over de voortgang die een kind maakt indicaties geven.



ik ben bij mijn oma
 waar het buiten spelen
 het is feest
 en is een springkussen,
 een soort kasteel
 ik heb ook nog met
 janna gespeeld en dat
 was heel leuk we gingen
 ook bijelkaar in bad
feest
feest

De scores zijn bedoeld voor de onderwijsgeevenden zelf. Op hun verzoek kunnen ouders daarvan op de hoogte worden gesteld. Ze worden in de context van de werkwijze waarvoor de school heeft gekozen geïnterpreteerd.

- Omdat deze werkwijze bij het leesonderwijs nog weinig gebruikelijk is, het overgrote deel van de basisscholen werkt met klassikale methoden, wordt daaraan bij het

toelatingsgesprek met ouders ruime aandacht besteed. Dat voorkomt dat ouders later worden geconfronteerd met een leespraktijk waaraan ze uit onbekendheid gemakkelijk zouden kunnen gaan twijfelen.

- Het is belangrijk dat een stamgroepleidster met de inhoud van diverse leeslijnen op de hoogte is. Naar behoefte kan uit materialen en hulpmiddelen van verschillende

methoden worden geput.

Peter Petersen formuleerde deze eis al. Hij was er van op de hoogte dat er niet één methodiek is die voor alle kinderen passend is. In zijn tijd ging het debat tussen de voorstanders van respectievelijk globaliserende en analyserende leesmethoden. Elke hedendaagse leesmethode heeft van beide wel elementen, structuurmethoden vormen wat dat betreft een compromis.

LITERATUUR

S.Freudenthal (red.), *Ontdekkend lezen*, Hoevelaken z.j.

F.Janssen-Vos, *Naar lezen, schrijven en rekenen*, Assen 1991

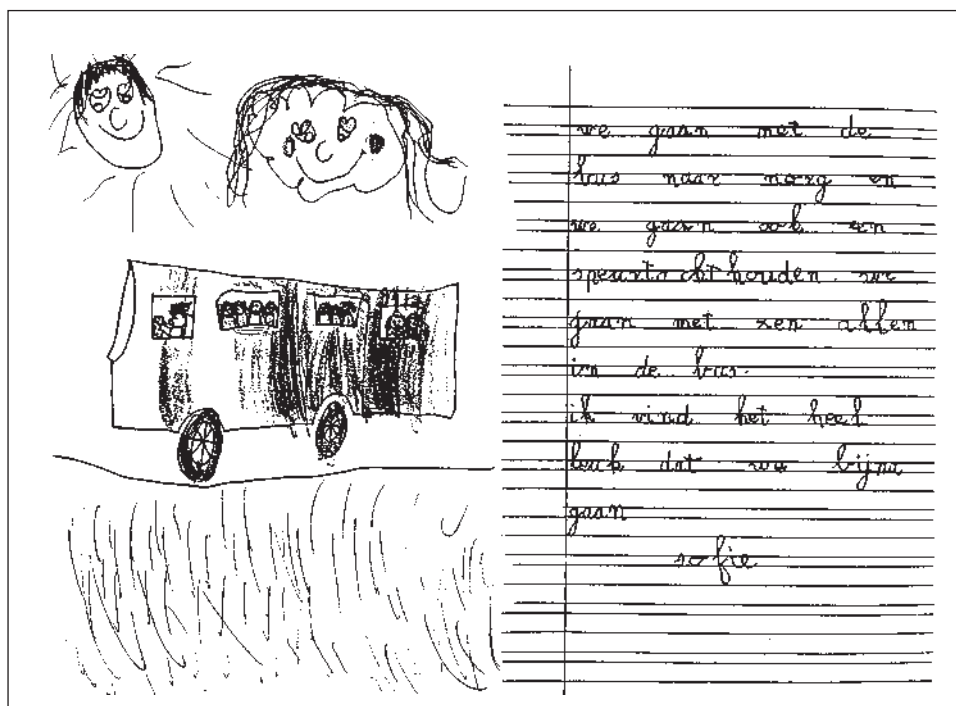
F.Janssen-Vos, *Met jou kan ik lezen en schrijven*, Assen 1995

J.Neuvel, *Functioneel aanvankelijk leesonderwijs, een beschrijving en een evaluatie*, Amsterdam 1988

J.Neuvel, *Functioneel aanvankelijk lezen*, Hoevelaken 1990

O.Somerfield c.s., *A framework for reading*, Londen 1983

Marike Venema is directeur van 'De Swoais-tee' in Groningen.



RONDOM DE LEESKRING

Een gesprek met Daan Klaassen†

'Het voorlezen van een boekfragment in de leeskring vraagt nogal wat van een kind. Elke zin – zo gaven wij destijds aan – moet eerst in gedachten gelezen worden en de tweede keer zoveel mogelijk uit het hoofd: "De dwerg wist wat hij deed". Je moet de inhoud van zo'n zin zoveel mogelijk "by heart" kennen en dan hoort daarbij ook een goede intonatie. Woordjesgebrabbel hoort niet in de leeskring.'

'Ik hoorde laatst over een school met veel islamitische kinderen, waar een leerkracht die vroeger in het Jenaplanonderwijs werkte als enige binnen het team regelmatig leeskringen houdt. Daarbij laat hij, net zoals wij destijds, de kinderen de verhalen uitspelen. Het zelfvertrouwen van de kinderen wordt daardoor – zo meldde hij – versterkt. Dat is toch mooi?'

Daan Klaassen aan het woord, over de ontwikkeling van de leeskring in 'De Bijenkorf' in Assendelft, de school waarvan hij vele jaren schoolleider was.

Hoe het begon

'Het moet rond 1970 geweest zijn, toen Suus Freudenthal en Chris Jansen, in het toenmalige KPC –rayon van Jenaplanscholen waartoe ook De Bijenkorf behoorde, de leeskring introduceerden. Op grond van Amerikaanse bronnen en van ervaringen in de Jenaplanschool in Keulen was er een opzet gemaakt van het lezen in de kring, inclusief het gesprek over het gelezene. Het werd in een van de scholen uitgeprobeerd en Suus en Chris schrokken van de bedroevende kwaliteit van het werk. Hierna werden richtlijnen voor het houden van leeskringen geformuleerd, criteria voor de voorbereiding, 'uitvoering' en evaluatie van leeskringen. De 'tien geboden' voor de leeskring, waaraan we vanaf 1972 in onze school flink gesleuteld hebben, omdat ze volgens ons in die eerste versie zo schools waren, zo 'laat alsjeblieft de "basics" niet los'. Hier volgen ze in het kort en in mijn bewoordingen:

De leeskring is een bijzondere kring-situatie (1), zo mogelijk voorbereid in het blokkuur voor stil samenwerken (2), met behulp van leeskaarten (in verschillende kleuren), waarmee de kinderen zelfstandig de leeskring kunnen voorbereiden (3). Hoe meer blokken er zijn, des te meer kan de groepsleidster bij die voorbereiding helpen (4), maar in ieder geval moet

hij/zij een steekproef nemen met betrekking tot de manier van lezen, kennis van de woordbetekenis en tekstbegrip (5). Als dat goed zit kan de leesbeurt gemeld worden bij het kind dat de regie heeft bij de leeskring.

Het kind dat leest, moet op alle vragen voorbereid zijn. De woordverklaringen, enzovoorts op de kaart zijn voor het kind dat voorleest tevens leidraad bij het vragen stellen aan kinderen in de kring (6). De duur van een en ander hangt af van de belangstelling van de kinderen (7). Als het onderwerp zich leent voor een visuele presentatie, of zelfs een kleine tentoonstelling, dan moet je dat niet nalaten (8). In het werkpapier wordt een tekst uit het boek 'Etuk schiet een beer' genoemd, waarbij je een link kunt leggen met wereldoriëntatie. Als je dat doet, moet je ervoor zorgen, dat de pedagogische situatie die "leeskring" heet niet verwatert (9). Maak ook gebruik van de mogelijkheid om bijvoorbeeld de moeilijke woorden alfabetisch te ordenen op grote kaarten, zodat je daarmee een competitief spel kunt houden (10).

Verder wordt ingegaan op details, die er verder toe doen voor een goed verloop van de leeskring, zoals de kwaliteit van het "voorlezen", met name duidelijk spreken, over de zorg voor kinderen die vooral visueel ingesteld zijn (als het bijvoorbeeld over

het eiland Sumatera gaat, haal er dan een kaart bij), over de zogenaamde "leestoon" en over de rol van leestekens.

Wij hebben op al deze concrete tips voort kunnen bouwen, zodat we tot deels dezelfde, deels andere "basics" kwamen.

Er werd tevens een landelijke werkgroep ingesteld, die bruikbare boekfragmenten bijeenzocht voor de midden- en bovenbouw en daarvan een set "Leeskaarten" maakte. De bij dit project betrokken scholen kregen van tijd tot tijd een setje kaarten toegestuurd om ze uit te proberen en leverden commentaar dat tot verbeteringen leidde. Later zijn deze in een herziene vorm uitgebracht door uitgeverij Zwijsen in Tilburg.

Voor mij was het proces van samen eraan werken, in de Werkgroep Leeskring Zaanstreek, minstens zo belangrijk, zo niet belangrijker, dan het product. Het gesprek over de keuzecriteria voor teksten, het werken met deze criteria, het in de praktijk uitproberen en de ervaringen uitwisselen – die maandelijkse bijeenkomsten vormden een soort scholing van de bovenste plank. Net zoals we later deden met wiskundige wereldoriëntatie en over het schrijven van teksten door kinderen. Jij hebt wel eens vragen gesteld over de "overdraagbaarheid" van dit type werk naar andere scholen toe. De leeskaarten zijn in veel andere scholen gebruikt, maar gaat het in dit soort activiteiten alleen om "overdraagbaarheid" van producten? Het draait volgens mij veeleer om het nastreven van deskundigheid, om continue scholing op grond van interesse, dus om het proces.

Een belangrijk keuzecriterium was bij ons dat aanleiding moest geven tot gesprek en spel over onderlinge verhoudingen tussen mensen, hoe het tussen mensen gaat, over wat je raakt: levensvragen. Een titel als 'Wij zijn wergwerpkinderen' hoort daar bijvoorbeeld bij.'

Nogal technisch

'De aanwijzingen in de richtlijnen waren aanvankelijk nogal technisch van

aard, met een sterke nadruk op het verklaren van woorden. Hoewel dat absoluut niet de bedoeling was ontstond er een soort overhoorsituatie. De drie kinderen die de leerkring hebben voorbereid zitten daarbij in de kring bij elkaar en als er geen of te weinig vragen zijn over de betekenis van de woorden gaan de voorbereiders de andere kinderen daarnaar vragen. Dat versta ik onder “technisch”. Het is gewoon de ouderwetse situatie, waarbij de meester vragen stelt, waarop hijzelf het antwoord al weet, alleen nu nagebootst door de kinderen. De kinderen beleefden er overigens weinig plezier aan, wat niet verbaast. Wij gooiden het over een andere boeg en sloegen een speelse richting in. Het gaat in de leeskring tenslotte vooral om leesbeleving. We waren daarbij niet bang dat bepaalde woorden nog niet door de kinderen begrepen zouden worden, in de zin dat ze er geen omschrijving van konden geven. Het vragen naar de betekenis van woorden in het gesprek over de tekst kan wel, maar dan niet zo strak geregisseerd.’

Tableau vivant

‘Het verhaal werd dus – zo “mooi” en expressief mogelijk – gelezen en vervolgens door de kinderen nagespeeld. Hierbij merkten we dat zij gespitst waren op de letterlijke tekst en in de precieze inhoud van het verhaal bleven hangen. We hebben toen een docent van de “Academie voor Expressie door Woord en Gebaar” van Wanda Reumer in Utrecht erbij gehaald om ons te helpen. We leerden toen allerlei dramatische werkvormen kennen en hanteren, zoals het uitbeelden van een verhaal in een “tableau vivant”, waarbij het verhaal stilgezet wordt, het op een andere manier uitspelen van hetzelfde verhaal, het verhaal een ander vervolg geven, etc. We zagen dat kinderen – als zij vrijer werden in het spel – er meer van zichzelf in legden. Andere groepjes herhaalden het spel en gaven daarbij vaak heel andere interpretaties van hetzelfde verhaal. Ook werden kinderen steeds minder bang

om het letterlijke verhaal los te laten en zelf met het thema te gaan spelen.

De kaarten vormden handig basisen uitgangsmateriaal – dat ze er waren scheelde heel veel werk. Maar steeds meer zochten we het ook daarbuiten, bijvoorbeeld in de mooie serie leesboeken die Margreet Bruyn en anderen verzorgden. We verbonden de leeskring ook steeds meer met boekpromotie, door het werk van bepaalde schrijvers eens in het zonnetje te zetten of boeken met een bepaald thema of een bepaald genre.

Wat de didactiek betreft werden er aanvullende ondersteuningsmaterialen gemaakt, zoals een videoband, waaraan ook onze school meewerkte.’

‘By heart’

‘De leeskring is en blijft een vormgeving van “gesprek”, in ons geval aangevuld door spel, waarin de leesbeleving zich kan uiten. De algemene kringregels gelden ook hier, zoals het beurten doorgeven, er ook op letten dat iedereen aan de bak kan komen en niet een paar kinderen het gesprek domineren (een verantwoordelijkheid van iedereen en niet alleen van de groepsleider of van het kind dat eventueel de kring leidt), de plaatsen van kinderen in de kring. Dit laatste is belangrijk voor het snel en effectief in de kring gaan, maar kan ook van invloed zijn op sfeer en interactie. Wij kozen ervoor dat de tafelgroepjes (die op grond van een sociogram samengesteld werden) in de kring bij elkaar zaten, waarbij de plek van de tafelgroepjes in de kring een paar keer per jaar kon veranderen. Belangrijk is ook de plek van de groepsleid(st)er in de kring, evenals trucs zoals het als groepsleider wisselen van plaats met een kind dat erg veel praat.

Wij hechtten veel belang aan de techniek van het communiceren, zoals de wijze van lezen / voordragen in de kring. Een goede presentatie is onontbeerlijk. Het voorlezen van een boekfragment in de leeskring vraagt

nogal wat van een kind. Elke zin – zo gaven wij destijds aan – moet eerst in gedachten gelezen worden en de tweede keer zoveel mogelijk uit het hoofd: “De dwerg wist wat hij deed”. Je moet de inhoud van zo’n zin zoveel mogelijk “by heart” kennen en dan hoort daarbij ook een goede intonatie. Woordjesgebrabbel hoort niet in de leeskring.

Het is net zoals bij voetballen – je moet iets net zolang doen, tot je het (als) optimaal beleeft, in dit geval als lezer en als hoorder, en je het gevoel hebt: “Ja, zo moet het”. Tegelijkertijd is het altijd een persoonlijke expressie, het gaat altijd door jouw persoon heen.

Een gemengde groep – de stamgroep – is daarbij van groot belang. Leesvaardigheden zijn verschillend en kinderen kunnen daarmee leren omgaan. Ze trekken zich aan elkaar op, elk kind moet proberen zijn eigen optimum te bereiken. Maar er moet tevens voor gezorgd worden dat het lezen van dit kind – dat zich zo goed mogelijk voorbereid heeft – kwalitatief op zijn eigen merites beoordeeld wordt. Dat geldt ook voor een kind dat last heeft van stotteren. Het gaat hier om een uiterst gevoelige en belangrijke sociale leersituatie, waarbinnen het “leren omgaan met verschillen” tastbaar wordt. Kinderen leren tolerantie, zich in een ander verplaatsen en differentiëren: applaus voor het kind dat voor het eerst een korte tekst zonder haperen kan lezen.’

Vrijwilligheid

‘Een bijdrage in de leeskring is in principe op basis van vrijwilligheid. Het wordt afgesproken in de weekplanning van de stamgroep – “wie wil iets doen voor de leeskring?” Wij deden het in de middenbouw een keer en in de bovenbouw twee keer per week en er waren altijd meer kinderen dan het maximum van drie, dus moest het eerlijk verdeeld worden. We maakten aantekeningen van de deelname en konden zodoende zien dat er ook kinderen waren die nooit meededen. Als wij vonden dat het mogelijk en ook wel noodzakelijk was zeiden we tegen zo’n kind: “Zou jij

ook niet eens ?" En we probeerden erachter te komen wat een kind weerhield. Kinderen die weinig lezen en problemen hebben met lezen krijg je niet met vrijwillig de vingers opsteken en anderen die graag willen. Wij stimuleerden ook dat de kinderen het met anderen dan alleen hun vriendjes probeerden.

Twee keer per week in de bovenbouw is best veel – met de voorbereiding ervan. Maar het kan voor de culturele en sociaal-emotionele vorming in de school veel betekenen. Kies er dan maar voor, laat iets anders liggen en doe dit goed. En laat je vooral niet in de luren leggen door dwang van CITO-toetsen, en dergelijke.'

Levenslust

'Ad Boes schreef in Mensen-kinderen over "opbrengst" van het onderwijs. Van centrale betekenis is daarbij voor mij de aardigheid die kinderen hebben in het naar school gaan, de lust in leren, levenslust. Als je hen dat ontnemt, dan ben je met het verkeerde werk bezig. Peter Petersen zei het ongeveer zo: "Pedagogische situatie is een van leven tintelende groep kinderen rondom een leraar. Die is erop uit elk kind als totale persoon actief te doen zijn." Elk kind is belangrijk en de groep evenzeer. Het is een illusie te denken dat een man of vrouw die leiding geeft aan een groep kinderen meer zou weten dan een groep kinderen in de bovenbouw. Zo'n groep heeft in zijn totaliteit meer in huis, dan jij in je eentje. Dat moet je wekken, aanboren, interactie tot stand brengen. Je staat dan vaak verstoeld wat er dan kan gebeuren.'

De leeskring is daarvoor heel geschikt, als dit verbonden wordt met spel, eventueel het onderzoeken van dingen en met bijvoorbeeld – wat we later deden – het schrijven van teksten. Ik hoop dan ook dat de leeskring op een levendige belangstelling in Jenaplanscholen kan blijven rekenen. En ik blijf ook hopen op het opnieuw uitbrengen van een actuele brochure over de leeskring.'

UIT AANTEKENINGEN VAN DAAN

Op 15 mei 1987 lazen Christiaan, Marije en Merel een fragment uit het boek 'Wij zijn wegwerpkinderen'. Met aantekenmateriaal zaten Monique v.K., Karen, Jennifer, Yvonne, Lottie, Emile, Frank, Ditje en Susanne.

Bij het begin van dit schooljaar heb ik aanbevolen af en toe iets aan te tekenen, iets waar je op in wilt gaan, of een woord dat je niet snapte.

Tijdens het lezen schreef ik op: 'Je stem klinkt zo beverig', 'een man met een baard zat me strak aan te staren', 'tante Alie en haar verbrande hand', 'Busken Huetstraat'.

Die notities hield ik achter de hand om eventueel het gesprek een impuls te geven.

Frank: "Wat is een barrière?"

Emile antwoordt.

Karen: "Ik durf bijna niet te liegen."

Ze gaf als voorbeeld iets over het huiswerk voor de zondagsschool (de school voor filosofie in Amsterdam).

Vincent: "Het meisje uit het verhaal loog."

Marieke: "Haar vader had in de gevangenis gezeten. Haar moeder wou er niet over praten."

Emile: "Liegen brengt narigheid."

Frank K.: "Soms lieg ik."

Edith: 'Je kunt beter meteen de waarheid zeggen. Anders blijf je met die borrels in je maag zitten.'

Susanne: "Ik durf het alleen, als mijn moeder ernaar vraagt."

Vincent: "Eerst durfde ik wel te liegen."

Lottie: "Ik lieg bijna nooit; in bed denk ik er aan terug. Dat is geen leuk gevoel."

Frank K.: "Als ik gelogen heb, dan ga ik snel weg."

Emile: "Je moeder gaat je goed kennen."

Merel: "Ik kan niet tegen mijn moeder liegen; ze ziet alles. Tegen vreemden gaat het een stuk makkelijker."

Yvonne: "Als je vaak liegt, word je niet meer geloofd."

Marieke: "Ik kan niet liegen. Ik begin te lachen."

Marije: "Ik krijg altijd een rooie kop."

Ditje: "Ik vind het gemeen om te liegen."

Jennifer: "Ik kan niet liegen. Mijn broertje wél. Die is er goed in."

Albertina: "Als een ander het gedaan heeft en het niet wil zeggen, zeg ik soms dat ik het deed."

* * *

Op vrijdag 17 februari 1989 lazen Willemijn, René en Frank een fragment voor uit 'Levende bezems'. Coen stak meteen na het lezen zijn vinger op: "Het is een goed boek. Het is wel dik. De schrijfster is Liza Tetzner. Giorgio redde zijn meester bij een schipbreuk, waarbij veel kinderen omkwamen. Als hij dat niet gedaan had, zou hij dat schoorsteenvegen niet hebben moeten doen. Hij heeft ook een keer klemgezeten in een schoorsteen."

Maarten: "Bedoelen ze, dat het jongetje die bezem is?"

Kim: "Ja."

John: "Zoals ik het hoor is het een goed boek. Het moet wel een grote schoorsteen zijn geweest. Bij ons is 'ie klein."

Anneloes: "Het lijkt me leuk om het boek te lezen. Het is een leuke titel."

Ditje: "Het jongetje is natuurlijk broodmager. Ze waren echt arm."

Kim: "Dat moet haast wel, want in het begin zal de schoorsteen niet zo breed geweest zijn."

Daan vertelt van de vermoedelijke situatie met dicht bijeenstaande huizen, nog te zien in het oude deel van Italiaanse steden als Napels.

Ruben: "Wie een schoorsteen schoonmaakt, moet over de weg heen."

René: "Hij trekt zich op aan haken."

Die maken de schoorsteen nog smaller." Marja van Zanten: "Gaat 'ie er van boven in?"

Kim: "Nee, van onder. Hoe gaat het nu?"

Willemijn: "Ze gaan met een ragebol het dak op. Met dat ding ragen ze in de schoorsteen."

Eva: "De haken zullen wel vlak tegen de muur gezeten hebben."

Ditje: "Onze buurman doet het bij ons. Hij gaat het dak op met een ragebol en doet het beneden nog eens."

Maarten: "Bij ons kan dat beneden niet. Het is een smalle pijp."

René: "De schoorstenen komen bij elkaar. Dat is bij antennes soms ook zo."

Rimke: "Bij ons is het zo smal, dat er een potkachel aan kan zitten."

Eva: "Onze schoorsteen loopt door tot aan het plafond en komt dan bij mij in de kamer."

Robert: "Mijn vader maakt de schoorsteen schoon bij mijn oom. De kachel gaat dan weg en er komt een vuilniszak onder."

Daan vertelt, dat Zwarte Piet zwart werd van het roet, als hij wat in de schoorsteen kwam doen.

Carolina: "Maken ze bij elk huis de schoorsteen schoon, of komen ze dat eerst vragen?"

Ditje antwoordt en dan zegt Rimke, dat het vanaf het balkon gevraagd werd.

Eva: "Ik geloofde nooit, dat Zwarte Piet door de schoorsteen zou kunnen komen."

Willemijn: "Je moet voor het schoonmaken van je schoorsteen naar iemand bellen."

Daan: "De soorten verwarming maken dat de noodzaak tot schoonmaken nogal verschillend is." Vraagt wie er thuis met gas, olie, hout (open haard) en kolen verwarmt. De kinderen steken hun vinger op.

Annemarie: "Wij hebben een houtkachel. De pijp loopt naar mijn kamer."

Anneloes: "In ons huis is een heel kleine pijp, die met een prop is afgesloten."

Chantal: "We hebben de open haard weg laten halen. Bij ons in de buurt is eens een schoorsteenbrand geweest, midden in de nacht."

Piet Hein: "Mijn oom heeft een houtkachel. Hij maakt die zelf schoon."

Maarten: "Wat gebeurt er bij een schoorsteenbrand?"

John: "Het roet in de schoorsteen gaat in brand. Als je een dakpan op je schoorsteen doet, kun je het doven."

Anton vraagt wat John bedoelt en zegt: "Wij doen de klep wel eens dicht."

Daan vertelt iets over zuurstoftoevoer en het doven van b.v. een theelichtje. Coen, Piet Hein, Willemijn, René, Marja Rozemijer, Kim en John komen nog aan het woord. Daarna maak ik wat aantekeningen bij de namen van Coen, Anton, René, Piet Hein, Rimke en Ruben. Genoemd is onder andere het gebruik van de schuimspuit op een boot, het gebruik van kolen, bri-

ketten en hout als brandstof op de boot (waarop Marloes vroeg wat briketten zijn), een gevelkachel als warmtebron, de noodzaak om een bonnetje te hebben van een erkende schoorsteenveger, zodat bij een uitslaande schoorsteenbrand de verzekering de schade dekt, het stelen van kolen bij een gasfabriek, genoemd in het boek 'Februari '45', turf als (oorlogs)brandstof en het vermoeden dat bruinkool gebruikt wordt bij het barbecuen. Zeven kinderen kwamen niet aan het woord. John, Coen en Rimke speelden het. Annemarie, Piet Hein en Maarten deden dat ook. Het was wel grappig, dat Annemarie de rommel uit de schoorsteen met de stofzuiger wilde verwijderen. Eigen anachronismen kunnen de geschiedenis voor kinderen verhelderen.

Daarna hebben we de turf die we in 1978 uit Emmen meegekregen hadden, toen we daar waren in het kader van een conferentie in Oosterhesselen, uit ons documentatiecentrum gehaald en het goed bekeken, in de kring. Allerlei opmerkingen over hardheid, structuur enz. heb ik niet opgeschreven, maar we besloten een paar stukjes turf af te zagen en te proberen die, buiten de school, in brand te steken.

Dat deden verschillende groepjes (aantekenmateriaal mee). We spraken af een tentoonstellinkje te houden van kolen, turf, houtskool, hout enz. John en Eva hadden 's middags al wat mee.

Om half elf was de leeskring begonnen. Tegen twaalfen kwamen de kinderen met de turf weer binnen. "Het lukte niet," zeiden een aantal kinderen. Maar de turf kwam smeulend en rokend terug; en twee kinderen hadden hun vingers een beetje verbrand doordat ze de 'niet-brandende' turf hadden aangeraakt.

Ik heb lang niet alles op kunnen schrijven, maar een dichtbijgeveenbrand, een aantal jaren geleden in een droge zomer, en bruinkool, als grondstof voor benzine in Wereldoorlog II, werden nog genoemd. Chantal, herinner ik me, pakte de atlas, die achter haar in de kast ligt, en las op in welke landen kolenmijnen zijn. Hoe lang is het geleden dat

'levende bezems' zich afspeelde? En wanneer is de stofzuiger uitgevonden?

* * *

Coen, Willemijn, Marja R. en Bart verdiepten zich verder in turf. Willemijn had een krantenartikel mee, waarin een veenmuseum in het Noorden van ons land genoemd werd.

Op donderdag 9 maart werd er in de verslagkring iets voorgelezen over het ontstaan van turf.

Robert: "Waarom wordt het stoken van turf nergens meer gedaan?"

Willemijn: "Niemand stookt turf."

John: "Soms dansen mensen er met een plank over om het water eruit te persen."

Josien: "Er is veel turf nodig voor verwarming. Al die aarde moet worden uitgegraven."

Marja van Z.: "Daar heeft Josien gelijk in. Er is niet genoeg moeras."

Kim: "Is er in Drente nog turf?"

Anton: "Of er water uit geperst wordt weet ik nog zo net niet."

Piet-Hein: "Centrale verwarming is veel makkelijker."

Annemarie: "De mensen worden lui met die c.v."

Daan: "Ja, te gek dat aardgas."

Coen: "Ik zie ons al met gasverwarming in de boot. Hout en turf zijn veel gezelliger."

Bart: "Ik denk, dat je met hout en turf eerder brand hebt."

Chantal: "Bij ons in de buurt waren in korte tijd drie schoorsteenbrandjes."

Frank: "Wanneer is turf er als brandstof uitgegaan?"

Bob (stagiaire): "Ik ben in Ierland op vakantie geweest. In Noord-Ierland stonden bij veel kleine boerderijen stapels turf te drogen. Overigens had je bij de Romeinen al centrale verwarming."

René: "Kan je turf in een kachel stoken?"

Coen: "Ja, maar je moet eerst een vuurtje maken met hout."

Daan: "Kranten, hout, turf."

John: "Het duurt lang voor turf brandt."

Kim: "Dat is met een open haard ook zo. Een kachel spreidt de warmte meer dan een open haard."

* * *

IN WAGENSCHAINS VOETSTAPPEN (2)

Het licht en de dingen

Martin Wagenschein is in Duitsland een algemeen bekende pedagoog. Hij was ook een van de belangrijkste voorvechters van het 'exemplarisch leren', mede als oplossing voor de overladenheid van het onderwijs. „Less is more“ zeggen met Jenaplan verwante Amerikaanse pedagogen nu. Wagenschein waarschuwde tegen het er doorjagen van leerstof, zonder een echte ontmoeting, aandacht en verdieping: 'Eile zerstört alles'.

Een tweede aflevering in een reeks over deze bij ons weinig bekende reformpedagoog. De eerste verscheen in *Mensen-kinderen* van mei 2001.

Onderwijzen als kunst

Iedere onderwijssituatie waarin "ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken"¹, dus oorspronkelijk, écht begrijpen en exact, goed uitgewerkt denken plaats vindt, is een unieke, singuliere, eenmalige gebeurtenis. Een leraar/lerares kan zich daarop zorgvuldig voorbereiden, ook al kan zij of hij met deze voorbereiding niet meer dan de voorwaarden garanderen.² Men kan nooit zeker zijn dat, wat Wagenschein met *Ursprüngliches Verstehen* bedoelde, ook plaatsvindt. Hoe gaat zo'n voorbereiding? Ik heb zelf herhaaldelijk de ervaring opgedaan, dat als ik mezelf meditatief goed voorbereid heb op de dag, 's ochtends in bed nog, me concreet geconcentreerd heb op de mensen als individuen en op hun verwachtingen, op het thema, op de taak, – dan lukt het echte, het genuïne verstaan bij mijn studenten. Maar je hebt er minstens drie ingrediënten voor nodig: Je moet als 't ware je ziel voorbereid houden, beter: ontvankelijk gemaakt hebben. En dan moet je ook, zoals ik dat noem, 'de tafel gedeckt hebben'. Dat wil zeggen: als bijvoorbeeld een natuurkundig fenomeen in het middelpunt van de belangstelling zal staan, dan moet dit fenomeen op *esthetische* manier kunnen worden vertoond. Wat aan dingen en gereedschappen nodig is moet op een overlegde, goede plaats staan, net zoals mes en vork bij een feestelijk diner. Noodzakelijk is – ten derde – dat je door het probleem of

het fenomeen of het be vleugelde idee zelf geïnspireerd bent. Ook een tekst kan deze rol overnemen. Hij moet dan "mooi" zijn, hij moet je door metaforen en inspirerende beelden aanspreken, hij moet net zoals een dichte heg uit dicht proza bestaan, zo niet zelf een *gedicht* zijn.

Voor mij speelt Martin Wagenschein's stuk *Het licht en de dingen* deze rol. Hij heeft een aantal van zulke prozastukken geschreven voor toekomstige en al in het beroepsleven staande leraren. Het is geschreven om hen de diepte van de leerinhouden te laten beseffen, die je als leraar/lerares graag wilt laten groeien in de mensen-kinderen die aan je toevertrouwd zijn. Wagenschein – van huis uit natuurwetenschapper – kiest voor een literaire kunstvorm, omdat voor hem ook onderwijzen de uitoefening van een kunst is en niet een wetenschap. Een gelukke les, een productieve sfeer bij het leren, is steeds een soort beeldbouwwerk. Josef Beuys heeft het over de 'sociale plastic'; Bert Kalkman zal in zijn stuk *Faraday's kaars* dat in het volgende nummer van *Mensen-kinderen* zal verschijnen over '*onderwijskunst*' spreken.

Het hier vertaalde stuk van Martin Wagenschein past, denk ik, goed in een perk van de *Rozentuin* met het bordje 'wereldoriëntatie'. En als hier en daar een paar zaadjes in het perk 'taalonderwijs' gaan kiemen past het misschien ook wel goed. Wagenschein heeft zijn prozastuk voor na-

tuurkunderaren geschreven. Ik kan me goed voorstellen dat zijn stuk ook voor het taalonderwijs inspirerend kan zijn. Je moet immers iets in zijn diepte beleefd hebben, als je "mooi" over iets wilt schrijven.

HET LICHT EN DE DINGEN

door Martin Wagenschein

Inleiding in de optica

Het gaat hier om niets anders dan om natuurkunde. Of, als men dat niet wil aanvaarden, om een stadium dat aan de natuurkunde voorafgaat en waarvoor niet geldt dat het – omdat het "maar" een voorstadium is – daardoor onbelangrijk is, maar dat juist als voorstadium voor de natuurkunde net zo levensnoodzakelijk is als de wortels van een boom. Dat vergeten we meestal in ons onderwijs. Alleen wie dit voorstadium in alle rust beleefd heeft en er denkend doorheen gegaan is, die kan pas de geperste en droge vormen verstaan, die in het herbarium van een leerboek verzameld zijn (doordat er bijvoorbeeld geschreven staat: 'Het licht wordt door stralen teweeg gebracht die van een lichaam uitgaan. Wij onderscheiden tussen lichtbronnen en donkere lichamen, die alléén maar dan zichtbaar worden als ... enz. enz.). Alleen wie het voorstadium van zulke abstracte, afgetrokken vormen zelf doorlopen heeft, die kan begrijpen wat hier allemaal aan belevenis in kan zitten.

Dit voorstadium in het onderwijs ruimte geven is heel gemakkelijk: Doe gewoon een zaklantaarn aan in de donkergemaakte schoolwoonkamer en realiseer met een beetje stof de hieronder beschreven situatie. Verzamel je groep dicht opeengepakt bij dit wonder en praat niet zelf, maar laat ze praten. Dan komt er vanzelf zoiets op als hieronder beschreven is en dat je dan alleen nog maar een beetje moet rangschikken en katalytisch tot kristallisatie brengen. Als die kinderen dit dan opschrijven, heb je precies wat zij nodig hebben. Een (toekomstige) leraar in natuuronderwijs, c.q. de natuurwetenschappen heeft niets noodzakelijker te doen

dan – ondanks zijn preciese vakken-
nis – bekwaam in dit voorstadium te-
rug te keren, terug naar de bron.

Toen hij wakker werd scheen de zon
op zijn bed. Hij schudde zijn dekbed,
bleef nog even liggen en keek in een
wereld van zonnestofdeeltjes die uit
zijn dekbed opdarwelden. George
Christoph Lichtenberg, de grote afo-
risticus, schoot hem te binnen: "Wat
je zo mooi zonnestofjes noemt zijn
toch eigenlijk rotzooistofjes."

Hun glanzende drijfjacht tegen de
zwarte achtergrond van de kleren-
kast herinnerde hem aan een zwerm
opgejaagde vissen. Langzamerhand
werden ze iets rustiger en eendrachtig
daalden ze zachtjes zwevend naar
beneden. Hij was verbaasd hóe lang-
zaam. Sommige van hen flikkerden
afwisselend opflitsend en weer uitdo-
vend, en meteen herinnerde hij zich
de manier waarop sommige bladeren
draaiend vallen, zodat je soms de
glanzende lange kant en dan weer
hun onduidelijker zijkant te zien krijgt.

Zo verraadden de stofdeeltjes hun
schubjesvorm, zonder hun contouren
te laten zien. Langzamerhand
werd zijn blik echter niet meer door

enkele sterretjes geboeid, maar door
het geheel van hun wolk, waarvan hij
de grenzen niet overzien kon. Weer
klopte hij op zijn dekbed en uit het
verlichte gebied dreven de stofdeel-
tjes uitdovend naar het donker. El-
ders stroomden ze uit het donker in
een uitverkoren gebied, waar uit het
grauwe stof zilveren sterretjes geto-
verd werden. De hele kamer moest
wel vol stofjes zitten, maar schijnen
mochten ze alleen maar in deze balk
van licht, die stoer en onverschillig in
de kamer stond, terwijl ze binnenin
deze balk hun lichtspelletjes speel-
den. Het was niet bepaald een vrij
spel, er waren leidende krachten aan
het werk, maar toch gracieuus volg-
den ze deze – twee soorten leiding in
de steeds nieuwe stroming – werve-
lig en waaiend die al die stofjes met
elkaar verbond in een eentonige en
alle stofdeeltjes omvattende uitnodi-
ging tot vallen. Maar de lichtbalk
stond daar maar steeds, onbeweeg-
lijk.

Tenminste zolang de zon
scheen! Een wolk kwam voor de zon
en alles doofde uit. De onbeweeglijke
balk en de losse sterrendans – tege-
lijkertijd moesten ze verdwijnen. Want
het licht en de dingen waren immers

ook niet tweevoudig – dat merkte hij
nu. Zonder lichtbalk waren de stofjes
niet te zien, maar zonder stofjes was
er ook geen lichtbalk. Zo is dat met
het licht, zei hij tegen zichzelf: op
zichzelf is het niet te zien, maar het is
alleen aan de dingen te herkennen.
En ook de dingen kunnen niet op
zich zelf gezien worden, maar alleen
door het licht.

NOTEN

1. Zo de titel van een tweedelige bundel met teksten van Wagenschein, waarvoor hij zelf de titel uitgezocht heeft: *Martin Wagenschein (1970): Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Stuttgart: Klett*
2. Dit herinnert sterk aan het begrip 'pedagogische situatie' bij Peter Petersen, waarin ook sprake is van het scheppen van voorwaarden voor 'ontmoeting' met een zaak, een ontmoeting waarin de kinderen met hun hele hebben en houden betrokken zijn, en tegelijkertijd weet je dat deze ontmoeting zich aan planning onttrekt. Je moet voorwaarden scheppen en voorts openstaan voor wat zich dan voltrekt en waarin het onverwachte een belangrijke plaats heeft.

EERLIJK IS EERLIJK

Tijdens een zwerftocht verbleef een Chassied eens in het huis van een rijk man. Het viel de gastheer bij het ontbijt op dat de Chassied beide kanten van zijn boterham met boter besmeerde. Toen hij hem om uitleg vroeg, zei deze, 'Wie zegt dat de onderkant van de boterham minder belangrijk is dan de bovenkant?'

Die nacht zag de man, dat de Chassied met zijn voeten op het kussen sliep. Toen hij naar de reden vroeg, zei de Chassied: 'Mijn voeten hebben de hele dag hard gewerkt, terwijl mijn hoofd helemaal niets heeft gedaan - dus waarom zou mijn hoofd het kussen krijgen?'

EIGENLIEFDE

Van jezelf houden is niet hetzelfde als narcisme of jezelf verafgoden. Het betekent dat je de onvolkomenheden in jezelf accepteert en dat je beseft dat niemand van je verwacht had dat je volmaakt bent. Eigenliefde betekent dat je begrijpt dat niet elke vergissing een permanente vlek op je zelfrespect en gevoel van waardigheid is. Zo moet je van jezelf houden. Ik heb niet veel fiducia in mensen die als belangrijkste doel in het leven hebben om maar genoeg liefde binnen te halen, want ik denk dat zij uiteindelijk alleen liefde zullen nemen en niet zullen geven.

Harold Kushner

LEERLINGVOLGSYSTEMEN, EEN TUSSENBALANS

In een aantal artikelen in Mensenkinderen zijn diverse leerlingvolgsystemen (llvs) besproken, een overzicht daarvan staat onder deze bijdrage. In toekomstige nummers zullen meer besprekingen volgen. Het gaat daarbij om nieuwe llvs en om nieuwe versies van bestaande, als wijzigingen daartoe aanleiding geven.

Voor de diverse llvs bestaan ook benamingen als "kindvolgsysteem", ik gebruik hier de term llsv omdat die momenteel het meest gangbaar is.

Buiten beschouwing

Ik laat enkele verschenen leerlingvolgsystemen buiten beschouwing. Wat bijvoorbeeld voor het Montessori-onderwijs gemaakt is kan alleen daar worden ingevoerd, omdat het is gebaseerd op de ordening van Montessori-materialen.

Bij het kleutervolgsysteem van Pravoo besloot ik na een eerste kennismaking er verder geen aandacht aan te besteden, omdat het kwaliteit mist. Het is gebaseerd op "de" ontwikkelingspsychologie, die blijkt te bestaan uit gegevens over de ontwikkeling van een beperkt aantal kleuters. Met behulp daarvan stelt de auteur bijvoorbeeld vast "welk gedrag bij een kleuter op een bepaald moment niet meer mag voorkomen" en meer van dat fraais. De auteur doet er verstandig aan zijn voorlichtingsmateriaal eerst maar eens van taalfouten te ontdoen. Folders en advertenties van Pravoo wemelen van de stijlfouten en vertonen een overmaat aan kromme zinnen. Ja, het Pravoo-materiaal omvat ook taaltoetsen....

Het llvs van Eduforce wordt later nog besproken, evenals een nieuwe versie van het EGO-llvs. Bij Eduforce is het nodig een uitstap te maken naar methodologische discussies. Het llvs is gebaseerd op de zogenaamde Didaktische Leeftijdsequivalenten (DLE's). Het al jaren geleden uit de handel genomen SAVU-llvs kende die systematiek als eerste. Er is destijds in 'School en Begeleiding' uitvoerig over gedebatteerd. Over het gebruik van DLE's zijn deskundigen het ge-

heel met elkaar oneens. Ik hoop bij de bespreking te kunnen melden of de onderwijsinspectie zich in deze discussie mengt en of er bij schoolbezoeken adviezen worden gegeven en voorkeuren uitgesproken.

Basisprincipe 19 niet ter discussie

Het lijkt me evident dat basisprincipe 19 voor het Jenaplanonderwijs niet ter discussie kan staan.

Voor wie het niet paraat heeft volgt het nog eens:

19. In de school vinden gedrags- en prestatiebeoordeling van een kind zoveel mogelijk plaats vanuit de eigen ontwikkelingsgeschiedenis van dat kind en in overleg met hem.

In de brochure 'Basisprincipes Jenaplan', verkrijgbaar bij CPS is een toelichting op alle basisprincipes, dus ook dit te vinden.

Er is juist alle reden om de betekenis van dit basisprincipe te onderstrepen. Of en hoe er vorderingen worden gemaakt wordt volgens dit principe bezien in het licht van de eigen ontwikkeling van een kind. Maar het staat er voorzichtig: "In de school vinden gedrags- en prestatiebeoordelingen van een kind zoveel mogelijk plaats vanuit de eigen ontwikkelingsgeschiedenis van een kind en in samenspraak met hem". Er wordt sowieso uitgegaan van grote verschillen in vorderingen tussen kinderen. Ze zijn een gegeven en nemen in de loop van de jaren toe, een simpe-

le berekening maakt dat duidelijk. Het gaat om een maximaal verschil in de mentale of ontwikkelingsleeftijd van ongeveer drie jaren bij vierjarigen tot zeven jaren bij twaalfjarigen. Een ander gegeven is discontinuïteit in de individuele ontwikkeling, het is bij kinderen vaak "hollen of stilstaan".

Soms behoefte aan vergelijking

Het spreekt vanzelf dat extra aandacht nodig is voor kinderen die traag vorderen. Niet voor niets hebben we voor een deel van hen speciale vormen van onderwijs. Relatief grote achterstand wordt zichtbaar, als die van tijd tot tijd wordt vergeleken met gemiddelde vorderingen van een grotere populatie. Ieder die remediale hulp geeft zal van tijd tot behoefte hebben aan zo'n vergelijking, ook om met behulp daarvan een voorzichtige voorspelling te kunnen doen over te verwachten ontwikkelingen of over het uitblijven daarvan. Gegevens over vorderingen tot dan kunnen worden geëxtrapoleerd. Het naar buiten brengen daarvan is riskant, omdat er gemakkelijk ondeskundig mee kan worden omgegaan. Nog veel riskanter is het om individuele gegevens in schoolscores om te zetten, teneinde de kwaliteit van het onderwijs te meten. Alle kinderen die minder dan gemiddeld vorderen drukken die score. Wie hen intern met zorg omringt wordt gestraft met een lagere score dan wie geneigd is snel te verwijzen.

Snel vorderen

Extra aandacht is net zo nodig, om heel andere redenen en op een andere manier, voor kinderen die snel vorderen. Daar zal een bijzondere zorg vaak allerleerst op de harmonieuze ontwikkeling betrekking hebben. Ieder kent het verschijnsel van snelle intellectuele groei en achterblijvende sociale vaardigheden bij (hoog-) begaafde kinderen. Het doet zich het vaakst bij jongens voor, zij zijn ook bij zich traag ontwikkelende kinderen oververtegenwoordigd. Er is voor dit fenomeen een eenvoudige verklaring. Jongens "pieken" meer aan

beide kanten van de ontwikkelings-schaal. Er zijn veel meer hoogbe-gaafde jongens en er zijn veel meer jongens in de categorie moeilijk en zeer moeilijk lerende kinderen.

Argwaan

Elk llvs dat uitgaat van een systema-tische vergelijking van individuele vor-deringen met landelijke gemiddelden moet in het licht van het bovenstaan-de met argwaan worden bekeken. Dat betreft bijvoorbeeld het deel van het CITO-llvs waar prestaties worden ondergebracht in de categorieën A, B, C, D en E. In de bespreking van het CITO-llvs zijn de bezwaren daar-tegen uitvoerig aan de orde ge-komen, mijns inziens blijven ze on-verkort geldig. Het op deze manier in categorieën onderbrengen van de prestaties van een kind moet nu nog krachtiger worden ontraden, omdat het inmiddels de gewoonte is gewor-den om elke negatieve afwijking van gemiddelde vorderingen als "ach-terstand" te bestempelen. Dat zou in CITO-termen betekenen dat kinde-ren met vorderingen op C-, D- en E-niveau "achterlopen", terwijl gewoon sprake is van een te verwachten spreiding. Hoe hoog kinderen ook zouden scoren, er is altijd een groep die lage scores behaalt: een vast per-centage van elke populatie. De vraag welke negatieve afwijking van het gemiddelde nog geaccepteerd kan worden valt in het algemeen niet te beantwoorden.

Potenties

Een lastig probleem is en blijft het mogelijk achterblijven van vorderin-gen bij terechte verwachtingen en aanwezige potenties. Tot het vooraf correct vaststellen van de mogelijk-heden die een kind heeft is geen toets in staat. Het afleggen van tests en het berekenen van scores dragen daaraan niets bij.

Onzinnig zijn beweringen van het type "Piet loopt met rekenen twee maanden achter", omdat de gemid-delde leerling daar de norm bepaalt, omdat wordt uitgegaan van een

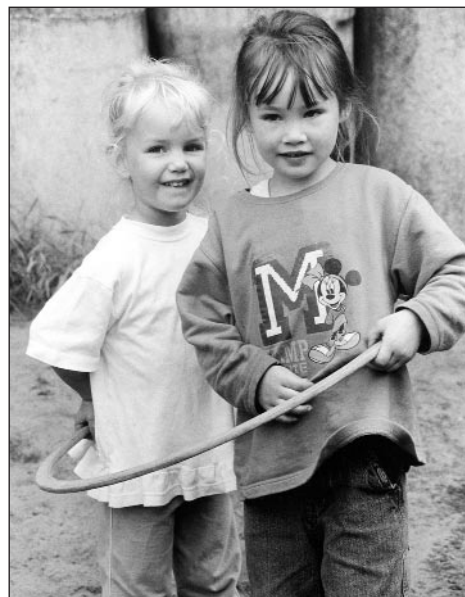
gelijkmatig verlopende ontwikkeling en omdat zo'n kleine afwijking van het gemiddeld niets zegt. Dezelfde jongen kan over een half jaar, louter als gevolg van verschillen die door de meetstrategie worden veroorzaakt, "vier maanden voorlopen". In deze systematiek ontbreekt de precisie die gesuggereerd wordt. Deze praktijk is des te kwalijker nu gegevens over kinderen waarover een school be-schikt door ouders opvraagbaar zijn. Uit een gesprek met een ouder waar-van een van onze studenten getuige was: "Hoe gaat het met het lezen van Jan op school?". Het antwoord: "Me-vrouw, hij loopt daarmee drie maan-den achter". Zo stond het zonder enige nadere toelichting ook op het rapport. Dat is niet minder dan schandalig.

EGO en OGO

Van de tot nu toe besproken llvs ont-breekt bij de llvs van EGO en OGO een continue vergelijking van vorde-ringen.

Bij EGO zit er mijns inziens een ad-dertje onder het gras, omdat bij de uitwerking van de factor competentie ook de vergelijking met groepsge-middelden wordt genoemd. Er wordt bij gezegd dat ook of vooral, dat wordt niet echt duidelijk, ervaring een goede basis geeft om vorderingen in vijfpuntsschalen weer te geven. Er is met de auteur van het EGO-llvs over dit onderwerp gecorrespondeerd. Ik ben benieuwd naar de nieuwe versie die onlangs verscheen.

Bij het OGO-llvs wordt vergeleekend toetsen consequent afgewezen, er wordt gekozen voor de beschrijving van individuele vorderingen. De ach-terliggende ontwikkelingsmodellen, bijvoorbeeld voor het leren lezen, ge-ven de hoofdlijnen aan van te ver-wachten ontwikkelingen. Natuurlijk ontbreekt hier de koppeling van fa-sen aan leerjaren. Het OGO-llvs vindt zijn oorsprong in het onderwijs aan kinderen in kansarme omstandighe-den. Men weet daar dat het voortdu-rend vergelijken gemakkelijk leidt tot "labeling" en het ontstaan van nega-tieve verwachtingen.



Kiezen uit het complete pakket

Voor alle llvs geldt mijns inziens dat een school uit het complete pakket een keuze moet maken. Ik heb nog geen school getroffen die het comple-te CITO-, OGO- of EGO-llvs heeft ingevoerd. Daarvoor zijn er verschil-lende redenen.

Wie de complete toetskalender van het CITO-llvs invoert komt- met enige overdrijving- aan onderwijs zelf niet meer toe. Het CITO ontraadt integra-le invoering, zoals ieder die er infor-matie vraagt kan vaststellen.

Wie met alle kinderen doet wat bij het OGO-llvs wordt aangegeven moet veel schrijfwerk verrichten. Ik baseer mijn oordeel op wat ik bij schoolbe-zoeken en bij cursussen hoor. Ook hier lijkt het mij mogelijk om een ver-antwoorde keuze te doen.

Bij het EGO-llvs geldt als uitgangs-punt dat actie wordt ondernomen waar problemen of stagnaties optre-den. Waar dat niet het geval is, is in-tensief de ontwikkelingen van een kind volgen niet nodig en kan men met gericht observeren volstaan. Het is zowel een vruchtbaar als tijdbes-parend principe.

Veel voor- en buitenschoolse ontwik-keling gaat min of meer vanzelf. Bij tal van activiteiten die kinderen op school verrichten is dat ook het ge-val. Ieder kind voortdurend op de voet volgen en toetsen is niet nodig, laat staan op alle gebieden waarop het zich op school kan ontwikkelen.

Volle breedte

Goede llvs bieden hulp bij het verkrijgen van voldoende inzicht over de volle breedte van de kinderlijke ontwikkeling. Met behulp daarvan kan op goede gronden worden besloten of bijzondere maatregelen nodig zijn, meteen of op termijn. De garantie dat de meeste kinderen zonder bijzondere ingrepen vorderingen maken wordt geboden door de vorm en inhoud van het onderwijs zelf, waarbij met hun eigenschappen in voldoende mate rekening is gehouden. Zo gezien is een llvs een bruikbaar hulpmiddel, niet meer en niet minder. Het spreekt vanzelf dat de uitgangspunten van het llvs, dat een school hanteert, bij het lokale onderwijsconcept moeten aansluiten, respectievelijk dat die daarmee niet in strijd zijn.

Wat vindt men belangrijk?

In een llvs wordt zichtbaar wat men belangrijk vindt. De school is daarbij niet geheel vrij in te maken keuzen. Onderdelen en ontwikkelingsgebieden die in de kerndoelen worden genoemd, met inbegrip van de zogenaamde vakoverstijgende, kunnen niet worden gemist. Ook moet worden gekeken naar artikel 8, waar de breedte van het schoolcurriculum wordt aangegeven. Het zou niet nodig moeten zijn om het laatste apart te vermelden. Maar overheid en inspectie leggen in het beleid en de kwaliteitszorg eenzijdig het accent op rekenen en taal. Een versmalling van het curriculum kan het kwalijke gevolg zijn. In het llvs van een school wordt duidelijk wat men belangrijk vindt, zowel in het licht van de eigen onderwijs-pedagogische identiteit als op basis van de kenmerken van de schoolpopulatie.

Onbetrouwbaar beeld

Ik wil in dit verband op een ander probleem met llvs – het kwam al eens eerder aan de orde – nog een keer de aandacht vestigen. Als de inhoud van het onderwijs en de volgorde waarin die aan de orde komt sterk met die van toets verschillen levert de

toetsuitslag een onbetrouwbaar beeld van vorderingen op. Dan wordt ook, of vooral, het inhoudelijk verschil tussen het onderwijs en de toetsinhoud gemeten. Hoe minder gebruikelijk het onderwijs, met weinig gebruikelijke methoden of bij het werken zonder methode, hoe groter dit probleem. Toetsontwerpers gaan uit van de meest gangbare methoden. Met vormen van "open onderwijs" – bij wereldoriëntatie, werken met vrije teksten, een alternatieve rekenaanpak – kunnen zij natuurlijk helemaal niet uit de voeten.

Het verdient aanbeveling dat bij toetsen wordt aangegeven welke methoden model hebben gestaan. Nog mooier zou het zijn als ook de inhoudelijke correlatie tussen toets en methode nauwkeurig werd aangegeven en of er grote verschillen zijn in de volgorde waarin leerstof is geplaatst in de methode en toets. Met die gegevens kunnen scores veel beter worden geïnterpreteerd. Het spreekt vanzelf dat die interpretatie niet aan anderen moet worden overgelaten.

Wie toetsen gebruikt die bij een methode zijn gemaakt heeft het hier genoemde probleem niet. Daarbij ontbreekt doorgaans landelijk vergelijkingsmateriaal, maar dat hoeft in het licht van basisprincipe 19 geen enkel probleem te zijn.

Recht op eigen gezicht

Het is duidelijk dat met de keuzen die hierboven worden aangegeven voor een koers wordt gekozen die in tal van opzichten haaks staat op de opvattingen van veel onderwijskundigen, van politici, van de overheid en van de inspectie. Scholen hebben het volste recht op een binnen het ruime wettelijke kader ook in dit opzicht "eigen gezicht". Het valt te betreuren dat het overgrote deel van de scholen allerlei ontwikkelingen gedwee over zich heen laat komen en zich gemakkelijk aanpast aan wat op een gegeven moment aan opvattingen en praktijken dominant is.

Met betrekking tot het oordeel van scholen over IST en RST was er onlangs opmerkelijk nieuws. Terwijl de

inspectie ons liet geloven dat zo goed als alle scholen (97%!) daarover tevreden zouden zijn toonde onderzoek bij ruim 800 protestants-christelijke basisscholen aan dat een hoog percentage er wél problemen mee heeft. Er is geen enkele reden om aan te nemen dat dat bij de andere vormen van basisonderwijs anders zou zijn.

Mevrouw Freudenthal heeft destijds aan achttal kenmerken voor Jenaplanonderwijs geformuleerd, ze zijn voor een aanzienlijk deel in de basisprincipes verwerkt. Een daarvan was "opvoeden tot kritisch denken". Het is m.i. zonneklaar dat een school daartoe alleen in staat is indien ook het eigen functioneren en het krachtenveld waarbinnen men opereert regelmatig aan een kritisch onderzoek worden onderworpen.

EERDERE PUBLICATIES OVER LEERLINGVOLGSYSTEMEN IN MENSENKINDEREN

Tenzij anders aangegeven zijn alle onderstaande artikelen geschreven door Ad Boes.

- *Een leerlingvolgsysteem – kanttekeningen bij SAVU, jan. 1990, p. 23-24*
- *Het CITO-leerlingvolgsysteem, jan. 1994, p. 27-31*
- *Het CITO-leerlingvolgsysteem (2), maart 1994, p. 36-38*
- *In gesprek met het CITO, januari 1998, p. 24-25*
- *Over enkele nieuwe leerlingvolgsystemen (1), maart 1999, p. 31-34*
- *Over enkele nieuwe leerlingvolgsystemen (2, Het EGO-kindvolgsysteem nader beschouwd, mei 1999, p. 38-40*
- *Over leerlingvolgsystemen (3) – HOREB, sept. 1999, p. 17-20*
- *Leer in zicht, het leerlingvolgsysteem dat voorspelt, maart 2001, p. 37-38*

Henk van der Weijden – Het leerlingachtervolgsysteem, maart 1990, p. 36-38

Gerard Melis – Mijmeren in de schemering, mei 1990, p. 15-16

Nelly Braaksma-Wiegersma – Een kindvolgsysteem voor Jenaplan? De Primary Learning Record, januari 1999, p. 27-31

Dick Memelink – Het kind in de leerling, ook bij leerlingvolgsystemen voor jonge kinderen, mei 1999, p. 19-22

'T IS HOOG TIJD VOOR ACTIE!

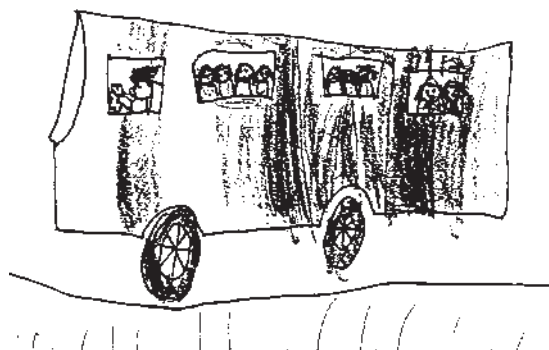
Zorgwekkend overheidsbeleid

Vlak voor de zomervakantie heeft de verenigingskring (vk.) zich beziggehouden met zorgelijke onderwijskundige ontwikkelingen, die mede het gevolg zijn van overheidsbeleid. Daarbij hoort het toenemende belang dat scholen, in navolging van onder meer de inspectie, aan de resultaten van eindtoetsen in het basisonderwijs en daarvan afgeleide schoolscores hechten (zie ook het artikel over "opbrengsten" in Mensenkinderen van maart j.l. (jaargang 16, nr.4)

Naar het zich laat aanzien zijn er op het moment dat lezers deze tekst onder ogen krijgen acties gaande om alle basisscholen in Nederland op te roepen om kinderen in groep 8 niet langer aan vergelijkend onderzoek te onderwerpen. Basisscholen zijn daartoe niet wettelijk verplicht. In het overleg in de vk. werd duidelijk dat nadelen van deze praktijk het over de gehele linie winnen van mogelijke voordelen. De tegenargumenten zijn in een notitie, die via de Jenaplan-website beschikbaar komt, op een rij gezet. Zie daarvoor de medelingen op de gele pagina's.

Veel Jenaplanscholen zijn in de loop van de jaren met de CITO-eindtoets gaan meedoen, omdat dat in hun regio, zo bleek in de vk., steeds meer regel werd en ze geen uitzonderingspositie wilden innemen. Maar de problemen die men ermee heeft nemen snel toe, ook omdat in het voortgezet onderwijs sprake is van kwalijke ontwikkelingen. Vaak worden kinderen alleen nog op basis van hun CITO-score geplaatst. Veel scholen voor voortgezet onderwijs kennen geen heterogene brugklassen meer. Kinderen komen direct in een vmbo-, mavo-, havo-, atheneum- of andere groep terecht. Dat is een kwalijke ontwikkeling. Kritiek op de eindtoets en vooral de betekenis die daaraan wordt toegekend komt ook van elders. Het wordt tijd zich tegen deze en andere ontwikkelingen te keren en niet langer af te wachten. Op het moment dat deze tekst wordt

geschreven is nog niet bekend of en zo ja welke andere onderwijsorganisaties en personen een actie zullen ondersteunen. Natuurlijk wordt getracht een zo breed mogelijk front te vormen. Het geluid van de NJPV alleen kan te gemakkelijk worden afgedaan als "gebruikelijke kritiek tegen alles wat riekt naar overheidsbemoeienis".



Wie het weet mag het zeggen!

Tamelijk onverwacht bleek het onderwerp van de actie, aan het begin van deze zomervakantie, hoogst actueel te zijn. Terwijl in de pers melding werd gemaakt van een convenant tussen ministerie en de onderwijsbonden en andere onderhandelende instanties over onder meer de verdeling van de beschikbaar gekomen extra gelden voor het onderwijs, werd een nota gepubliceerd die de minister en staatssecretaris naar de Tweede Kamer hebben verzonden. Daarin wordt eerst gesteld dat scholen nu echt te maken zullen krijgen met minder regelgeving! (Hoe vaak is dat al toegezegd én hoe vaak is geconstateerd dat daar weer eens niets van terecht was gekomen?). Vervol-

gens betogen de bewindslieden dat daarom een meer intensieve kwaliteitscontrole nodig is. Ze hebben daartoe een aantal voorstellen gedaan waarover de Tweede Kamer zich waarschijnlijk nog aan het einde van dit kalenderjaar zal uitspreken.

Het gaat daarbij onder meer om

- een voorgeschreven eindtoets (de CITO-eindtoets wordt genoemd);
- kerndoelen, nu als onderwijsaanbod geformuleerd, met het karakter van eindtermen;
- er komen (naar verwacht kan worden leerjaargebonden) leerstandaarden
- een verplichting om van de beschikbare tijd 70% te besteden aan cognitieve ontwikkeling en vaardigheden.

Dit alles onder het mom van "vergroete autonomie" en "beperkte regelgeving"..... Wie het snapt mag het zeggen!

Zonder overdrijving kan worden gezegd dat als het niet bij voornemens blijft- ook aanvullende wetgeving is in het vooruitzicht gesteld- voor het basisonderwijs sprake is van meer onderwijsinhoudelijke overheidsbemoeienis dan tot nu toe ooit het geval is geweest. Woordvoerders van koepels, geconfronteerd met wat hier is opgesomd, zeiden ons dat het convenant deze voorgenomen maatregelen zeker niet omvat en dat men de handen (nog) volledig vrij heeft om waar nodig dwars te gaan liggen. We zullen zien, maar zijn er niet gerust op. Daar komt helaas bij dat velen in het onderwijs helemaal geen bezwaar maken tegen zulke ontwikkelingen. Het heet dan "eindelijk te weten waar we aan toe zijn".

Het commentaar van de NJPV op de voornemens van de minister en staatssecretaris, gepubliceerd onder de titel "Kwaliteit aan de basis", komt waarschijnlijk in de maand september via www.jenaplan.nl beschikbaar. De nota zelf is via de website van het ministerie (www.minocw.nl) op te vragen.

DOE IK HET WEL GOED?

Onze samenleving is onsamenhangend, verscheurd en gewelddadig, en dat blijkt vooral in het onderwijs. Aldus Kees Schuyt, hoogleraar sociologie aan de Universiteit van Amsterdam in de Kohnstammlezing 2000. 'Ritme en rituelen van opvoeding en onderwijs worden voortdurend onderbroken door toetsingsmomenten: Doe ik het wel goed? Doe jij het wel goed? Voel ik me wel goed? Voel jij je wel goed?' En het geweld op scholen is niet vreemd in een maatschappij 'die zelf een grimmiger, gewelddadiger en misdadiger koers is gaan varen'.

Nauwkeurige analyse nodig

Onze samenleving ziet zichzelf meestal als een pluralistische, verdraagzame, open en rationele samenleving, waarin individuen een eigen vrijheid en een redelijke mate van sociale gelijkheid hebben verworven. Prettig om in te leven, prettig om in grootgebracht te worden. Een optimistisch zelfportret. Maar soms ziet de maatschappij zichzelf als gefragmenteerd, gebroken en op vele plaatsen onsamenhangend, vol losse eindjes en onbeheerste, irrationele neigingen, met uitbarstingen van geweld zo nu en dan. Om een goede beoordeling te geven van de huidige zorgelijke staat van het onderwijs, is een nauwkeurige analyse van onze samenleving in termen van pluralisme en fragmentatie nodig.

In een pluriforme samenleving is het handelen van mensen min of meer in overeenstemming met hun overtuigingen, hun eigen perspectief. De verschillende overtuigingen en perspectieven zijn weliswaar niet met elkaar te verenigen, maar dat verontrust hen niet. Een open identiteit op basis van hun gegroeide of gekozen overtuiging houdt hen bij elkaar. Wijzigingen in hun overtuigingen zijn niet eens onmogelijk. Ze komen regelmatig voor en een tolerant klimaat draagt ertoe bij dat kinderen andere kanten uitgaan dan hun ouders of andere kanten dan hun ouders willen. Opvoeding of onderwijs is geslaagd als de kinderen tegen hun opvoeders zeggen: 'Ik zie in dat u mij in een bepaald kader hebt moeten opvoeden, maar nu ben ik zelfstandig en ga ik het héél anders doen, op mijn manier.'

Cynisme

In een gefragmenteerde samenleving daarentegen leiden mensen een onsamenhangend bestaan: ze denken nu eens dit, dan weer dat, ze doen nu eens dit en dan weer dat, en tussen doen en denken bestaat weinig eenheid. Ze volgen nu eens deze opinie, dan weer die, en leven geweldig mee met alle 'hypes'. Hun daden zijn meestal niet in overeenstemming met hun woorden en dat kan lang goed gaan, juist omdat de maatschappelijke sferen waarin ze dat gedrag vertonen zelf óók gesplitst zijn en los van elkaar bestaan. De ene hand hoeft niet te weten wat de andere doet, komt dat zelfs niet te weten. In een gefragmenteerde samenleving bloeien onverschilligheid, ironie en cynisme. Cynisme is onverschilligheid voor de onverschilligheid die je bij jezelf of anderen ervaart. Zoals zoveel andere maatschappelijke instellingen wordt ook het onderwijs gekenmerkt door cynisme bij zijn belangrijkste vertegenwoordigers: leidinggevend en uitvoerend.

Het toppunt van cynisme is wanneer men, zoals Richard Rorty doet, deze gefragmenteerde wereld een pluriforme samenleving noemt. Fragmentatie ondergraaft namelijk de pluriformiteit door de niets ontziende tendens tot monopolievorming en uniformering. Niet één levensovertuiging, maar slechts één levensaspect gaat winnen. In de middeleeuwse samenleving was dat het geloofsaspect, in onze moderne maatschappij is dit het economische aspect, het nutsaspect.

Ritme steeds onderbroken

Voor deze toestand van fragmentatie is het Griekse woord 'sparagmos'

zeer toepasselijk. Het betekent 'in brokken uiteenvallen', 'scheuren'. Hiermee wordt de fase in de Griekse tragedie aangeduid waarin de held, bijvoorbeeld Koning Oedipus, ten prooi valt aan chaos en ervaart hoe zijn persoonlijkheid desintegreert. Dit uiteenvallen gaat gepaard met het eindeloos bezig zijn met de eigen identiteit en het wegdrukken, zelfs ontkennen van de banden met anderen, met familie, naasten en de stad. In een Griekse tragedie loopt het altijd af met een katharsis, een zuivering. De 'sparagmos' wordt gevolgd door inzicht, herintegratie, herstel van de persoonlijkheid.

'Sparagmos', het in brokken verscheurd zijn, is een goede typering van de huidige staat van het onderwijs en deels ook de opvoeding. Jonge mensen wordt nauwelijks nog de tijd gegund om vaste overtuigingen te ontwikkelen. Ze moeten vooral flexibel worden, alsof iemand die opgroeit met zesendertig televisiekanaalen dat al niet van jongsaf aan is. Het ritme van opvoeding en onderwijs wordt voortdurend onderbroken. Telkens komt er iets anders aan de orde, maar de onderlinge samenhang tussen de brokstukken wordt niet uitgelegd. Ritme en rituelen maken plaats voor toetsingsmomenten. De conversatie wordt constant onderbroken: Doe ik het wel goed? Doe jij het wel goed? Voel ik me wel goed? Voel jij je wel goed? De veelvuldige zorg om de identiteit – individueel en collectief – verraadt misschien dat die zoek is geraakt. Als ervaringen steeds verbrokken en onderbroken worden, als leerlingen niet de tijd en aandacht krijgen om het geleerde tot een geïntegreerd geheel samen te smelten, dan stagneert de vorming van individu tot zelfstandig persoon.

Als het in de samenleving regent, giet het in de school

De sociale onrust in de maatschappij is het sterkst voelbaar in het onderwijs. Als het in de samenleving regent, giet het in de school. Aan de hand van zes maatschappelijke

verschijnselen zal ik deze centrale stelling toelichten. Elk van deze zes laat zijn negatieve sporen na in het onderwijs van vandaag.

Het eerste is de combinatie van individualisering en massificatie, kenmerkend voor de hele samenleving, maar bij uitstek herkenbaar in het onderwijs. De massificatie werd afgedwongen in grote scholengemeenschappen, van het hoger beroepsonderwijs tot en met de basisscholen. Vooral in het voortgezet onderwijs verdween daarmee het gemeenschapsgevoel van de school. De basisvorming kreeg haar negatieve klank doordat ze gekoppeld werd aan grote fusies en de daarmee beoogde bezuinigingen.

Individualisering heeft de vorm aangenomen van massificatie. Op onszelf teruggeworpen, kijken we naar alle anderen om te zien hoe we ons moeten gedragen, kleden, vermaken en praten. Het consumptiekapitalisme heeft de persoonlijke bevrijding, in de jaren zestig aan enkelen voorbehouden, gedemocratiseerd. Het consumptiepatroon verschilt wel voor verschillende leeftijden en sociale klassen, maar daarbinnen vertoont het een grote uniformiteit. Van alle scholieren en studenten heeft 85 procent een bijbaantje om de benodigde apparaten te bekostigen. Dat heeft eigenaardige effecten: horeca en groothandel parasiteren massaal op de talentvolle jongeren, de laaggeschoolde banen komen bij de verkeerde jongeren terecht en de normale concentratie op school en huiswerk verdwijnt. Geld wordt belangrijker dan school.

Maar individualisering leidt nog op andere wijze tot massificatie. Losse individuen kunnen meestal alleen maar bij elkaar gehouden worden door een vijandbeeld. Dat zie je op voetbaltribunes. De 'wave' geeft een misleidende gemeenschapservaring. Vijandige, zelfs misdadige spreekwoorden tonen de zegeningen van het individualisme. Onfatsoen krijgt langzaam maar zeker de overhand.

Scholen als toetsfabrieken

In het onderwijs krijgt individualisering haar beslag door het constant toetsen van de individuele leerprestatie, van het eerste tot het laatste uur, van het eerste tot het laatste leerjaar. Scholen zijn toetsfabrieken geworden. Leerling, leraar, school, schoolleiding staan allemaal onder de uniforme druk van de afrekencultuur. Niemand is tegen het afleggen van proeven van bekwaamheid of het als school afleggen van verantwoording. Maar de beoordelingen zijn van karakter veranderd. Ooit was het de bedoeling om het intuïtieve oordeel van de leerkrachten te controleren of te corrigeren, maar in een afrekencultuur is het intuïtieve oordeel geheel verdwenen en heeft plaatsgemaakt voor het voldoen aan tot in de kleinste details vastgelegde verwachtingen. De school moet voldoen aan de verwachtingen van ministerie en inspectie, de leerkrachten aan die van de schoolleiding, de leerlingen aan die van school en leerkrachten. Wat getoetst wordt, is ook tot in de kleinste modules gefragmenteerd. Het taalonderwijs in Frans en Duits heeft de conversatiemodule losgescheurd van het grammatica-onderwijs. Beide onderdelen worden apart gedoceerd en getoetst.

Bureaucratisering

De tweede maatschappelijke kwaal is de scheiding van beheer en uitvoering, leidend tot de beruchte bureaucraties. In elke organisatie bestaat een spanning tussen beheer of management enerzijds en het professionele werk anderzijds. Ooit vielen die twee samen in een professionele organisatie. Door hun splitting is het aanzien van beheerders vergroot en van uitvoerders verkleind. Iedereen die een tijdlang met het beheer en de organisatie van het onderwijs te maken heeft gehad – leerplanontwikkelaars, toetsontwerpers, schoolleiders, directeuren, onderzoekers, leraarbegeleiders – zou weer voor de klas moeten gaan staan. Beheer en uitvoering zouden weer in één hand komen, bij één

hoofd en één hart. Dat zou een flinke reductie van het nijpende docententekort tot gevolg hebben. Onderwijstheorieën en theoretische instrumenten, van leerlingbegeleiding tot schoolhervorming, zouden in realistische zin worden bijgesteld. En de praktijk van het lesgeven zou verbeteren.

Offerdienst aan het nut

Het derde maatschappelijk verschijnsel waar het onderwijs last van heeft, is carriërisme. Alles staat in het teken van de geslaagde baan, en die baan is het meest geslaagd die het meeste geldelijke nut oplevert. Deze instrumentele nutsopvatting wordt door velen gedeeld, ook in het onderwijs, hoewel zij juist daar, maar ook in de opvoeding en in de persoonsvorming desastreus is. De vorige minister van onderwijs ging vóór in de offerdienst aan het nut. 'Kenniss', zei hij, 'is een economisch goed, waarvan het marginale nut afneemt, naarmate je er meer van bezit'. Deze gedachte is onzinnig. Kennis leidt juist tot méér en betere kennis. Kennis waarvan het modulaire nut niet in fragmenten te berekenen valt, hoort meestal tot de uiterst waardevolle impliciete kennis en ervaringskennis. Het omrekenen in geld van alle menselijke activiteiten mag dan van belang zijn voor economische instituties, in het onderwijs past het niet.

De afvallers

De vierde maatschappelijke kwaal is dat we niet weten wat we met de afvallers moeten doen, met hen die niet de hoogste nutsscores halen. Kinderen gehoorzaamheid en liefde leren, vergt tijd. En het structureren van gedrag zonder persoonlijke aandacht te geven, lukt maar moeizaam. Onze maatschappij, en dus ook het onderwijsstelsel, houdt geen rekening met mensen die er lang over doen om ergens te komen of om ergens achter te komen. De hoge uitval uit vooral het lager en middelbaar beroepsonderwijs – naar schatting verlaat 15 tot 25 procent van alle jongeren de school zonder diploma – staat in een

rechtstreeks verband met de instrumentalisering en monetaarisering (= de overheersing van geldzaken) van het onderwijs. De gebrekkige cohesie in de maatschappij, voor wat betreft participatie en redzaamheid, leidt direct tot een verdere bedreiging van die cohesie door het ontstaan van een ongeschoolde onderklasse.

School als laboratorium multiculturele samenleving

Deze dreiging wordt versterkt door het vijfde euvel: de heterogenisering van de samenleving. Vroeger was onze maatschappij pluriform naar godsdienstige overtuiging, maar homogeen qua samenstelling van de bevolking. Maar nu is de bevolking naar herkomst, etniciteit en sociale achtergrond sterk aan het heterogeniseren. De scholen ondervinden deze trend het eerst en het hevigst. De school is het laboratorium van de multiculturele samenleving. Daar vindt de interculturele communicatie plaats, tussen leerlingen en leerkrachten, tussen leerkrachten en ouders. Daar gaat ook veel mis. De kinderen van de immigranten leven in twee culturen en ervaren aan den lijve de fragmentatie in de maatschappij. De traditionele, autoritaire, in onze ogen vrouwonvriendelijke cultuur waarin ze worden opgevoed, contrasteert schril met onze ogenschijnlijk egalitaire, maar in feite hard meritocratische moderne cultuur.

Achter het multiculturele drama, dat zich vooral op scholen afspeelt, gaat een maatschappelijke klassenstrijd schuil die zich naar het internationale niveau heeft verplaatst. En anders dan in de vroegere klassenstrijd zijn de scholen nu niet toegerust om deze strijd in goede banen te leiden. Vroeger konden leerlingen zich vaak optrekken aan hun eigen onderwijzer die uit dezelfde lagere klasse afkomstig was. Leerlingen kregen een maatschappelijk zetje van strijdvaardige leerkrachten. Zo'n klassensolidariteit bestaat nu niet tussen de voornamelijk oudere, blanke leer-

krachten en de vele niet-blanke leerlingen. Om te voorkomen dat de ongeschoolde onderklasse voor bijna 100 procent gaat bestaan uit niet-blanke Nederlanders, zal eerst iets aan dit structurele drama moeten gebeuren.

Gewelddadig

Het zesde maatschappelijk probleem is het geweld. Achter het waardenpluralisme van onze samenleving gaat een gewelddadige, schreeuwelijke, gefragmenteerde cultuur schuil, die jongeren verscheurt. Dat onze cultuur óók een geweldcultuur is, blijkt uit de populariteit van de door de media breed uitgestraalde gewelddadige boodschappen. Paul Oppenheimer heeft in 'Evil and the demonic' (1996) aan de hand van immens populaire films als 'A Clockwork Orange', 'Apocalyps Now', en 'The Silence of the Lambs', de voornaamste kenmerken van de verbeelding van geweld geanalyseerd. In die films wordt geweld stevast voorafgegaan door de exploitatie van vrouwen, het ontkennen of veinzen van liefde, het vernederen van zwakken, onscrupuleuze gulzigheid en hebzucht, en het belachelijk maken van onschuld. De mensen die in deze films geweld gebruiken, culturele helden als Hannibal Lector, zijn in de woorden van Oppenheimer 'sick of human and cosmic reality'. De moderne cultuur is diabolisch. (Diabool staat tegenover symbool. Symbool is 'bijeengooien, samenvoegen'; diabool is 'door elkaar gooien, verscheuren'). In de analyse van Oppenheimer verdooft onze cultuur de vitale gevoelens en ervaringen van mensen.

Tegen deze achtergrond is het niet vreemd dat veel scholen te kampen hebben met agressiviteit, met leerlingen die van kwaadheid letterlijk alles door elkaar gooien en met allochtone leerlingen die bij gebrek aan woorden de voorbeelden uit onze beeldcultuur volgen. Het geweld op scholen is een voortzetting van de haperende sociale

cohesie in de maatschappij die zelf een grimmiger, gewelddadiger en misdadiger koers is gaan varen. Daarin ligt het grootste gevaar voor de toekomst. Zoals de scholen de structuur van maatschappelijke ongelijkheid niet op eigen kracht konden veranderen, zo kunnen zij alleen ook de culturele bakens niet verzetten.

Scholen de ruimte geven

Deze analyse biedt in elk geval één bevrijdend inzicht, namelijk dat we niet te veel van scholen moeten vragen. We moeten scholen de ruimte geven om jonge mensen te vormen van individuen tot verantwoordelijke, zelfstandig handelende en denkende personen. Een individu is bang en alleen, en altijd lokt de vlucht in de massa. Een persoon is een knooppunt van sociale relaties, de zelfstandige basis voor een pluriforme samenleving die, ondanks alle verschillen, voldoende samenhang bezit.

Om deze kerntaak goed te kunnen vervullen, heeft het onderwijs geld en goede ideeën nodig. Geld om het verloren prestige van onderwijsgevers te herstellen. Ideeën om er weer een aantrekkelijk beroep en een aansprekende levensvervulling van te maken. Bovenal is de wil nodig om iets over te dragen aan volgende generaties. Een gefragmenteerde, diabolische samenleving verscheurt en verslindt haar eigen kinderen, een geïntegreerde en symbolische samenleving voedt ze en voedt ze op.

Copyright Kees Schuyt. Met toestemming van de auteur overgenomen.

Eerder verschenen in Trouw - Letter en Geest, zaterdag 21 april 2001

De complete tekst van de lezing is, onder de titel 'Het onderbroken ritme', te bestellen bij Vossiuspers AUP (020-4200050) of via de boekhandel. ISBN 90 5629 183 1. Prijs f 15.-

"WHAT IS IN THE NAME?" - OVER SLEUTELBEGRIPPEN IN HET JENAPLANONDERWIJS (3) *Functioneel aanvankelijk lezen*

Twee opmerkingen vooraf

- (1) Wie het lijstje van te bespreken begrippen in het mei-nummer van Mensenkinderen heeft gezien zal het zijn opgevallen dat een deel ervan niet uit het oorspronkelijk Jenaplan-concept afkomstig is. Dat zou de indruk kunnen wekken dat wat aan andere onderwijsconcepten is ontleend wordt voorgesteld als Jenaplan-eigen. Dat is natuurlijk niet de bedoeling. Bij de bespreking van wat aan andere concepten is ontleend zal de herkomst worden aangegeven. Zo maken we duidelijk dat Jenaplan een 'ontvankelijk grondmodel' is, die term is van Suus Freudenthal. Verrijking met invloeden van buiten is altijd al kenmerkend geweest voor Jenaplan. In onze tijd leveren met name het Freinetonderwijs, EGO en OGO belangrijke bijdragen.
- (2) De lijst van begrippen is nog in bewerking, er komen begrippen bij en andere kunnen bij nader inzien minder relevant blijken te zijn.

Functioneel aanvankelijk lezen

Er is bewust gekozen voor deze term en niet voor "natuurlijk leren lezen". Het onderzoek dat Jan Neuvel destijds heeft verricht in een aantal Freinet- en Jenaplanscholen ligt aan die keuze ten grondslag. In zijn publicatie (J.Neuvel, 1988) legde hij de nadruk op de noodzaak van gerichte instructie waar behoefte daaraan evident is. Hij constateerde dat het daaraan in scholen nog al eens ontbrak.

De traditionele onderwijsvernieuwers hebben bijna allen dezelfde kritiek op het onderwijs: waarom wordt er zo weinig gebruikgemaakt van de bij ieder gezond kind aanwezige krach-

tige leerpotentie? De school doet het zelfs vaak voorkomen of het leren zelf nog geleerd moet worden. Met belangrijke ontwikkelingsgebieden als de taal- en denkontwikkeling is een kind als het op school komt zonder enige schoolse bemoeienis al vergevorderd. Dat geldt ook voor allochotone kinderen, bij hen gaat het natuurlijk om hun moedertaal.

In onze cultuur gaan veel kinderen op een bepaald moment - dat moment verschilt per kind - zo goed als vanzelf lezen. Het verschijnsel wordt niet verklaard door ouders die daarop aandringen. Ieder die al langer werkt met kinderen in de leeftijd van 4 tot 7 jaar kan bevestigen dat het aantal kinderen waarbij dit het geval is toeneemt. Aan de andere kant zijn er kinderen bij wie dit proces pas laat optreedt of uitblijft. Zij hebben, ook om op gang te komen, een sterke sturing nodig. Bij een tussengroep is er een mix van "vanzelf" en de noodzaak om gestuurd te worden. Het vakmanschap van ieder die verantwoordelijk is voor leren lezen bestaat uit het vinden van de juiste "leesweg" voor ieder kind afzonderlijk. Voor het leren lezen en schrijven geldt dat differentiëren moet! Daarmee wordt bij lezen op school voorkomen dat het ene kind zich verveelt omdat het wat aan de orde wordt gesteld allang beheerst en het ander het aanbod op geen stukken na kan volgen. Klassikale leesmethoden negeren deze grote ontwikkelingsverschillen. Methoden met varianten van het BHV-model (met basis-, herhalings- en verrijkingstof) vallen ook onder dat oordeel. Het model is niet meer dan een lapmiddel.

Niet romantiseren

Kritiek op kunstmatige methodieken kan doorslaan. Dat is het geval als er

van wordt uitgegaan dat je bij ieder kind zou moeten wachten tot de leesontwikkeling zich "als vanzelf" zou voordoen en dat die alleen maar goed is als het daarvoor noodzakelijke leerproces "natuurlijk" verloopt. Petersen stelt deze opvatting in het voorwoord van de 'Führungslehre des Unterrichts' als "Romantisering van het Vom Kinde aus-principe" aan de kaak.

Als regel wordt wel gehanteerd dat zo'n driekwart van de kinderen, onder de voorwaarde dat de schoolse én buitenschoolse condities gunstig zijn, zich de leesvaardigheid voor het overgrote deel zelf eigen maakt. Daar is een sterk gestuurde en in de tijd gefixeerde aanpak slecht en fruikend voor het ontstaan van leesplezier. Kinderen moeten zowel vroeg als laat op school met leren lezen kunnen beginnen, globaal in de periode tussen het vierde/vijfde en het zevende levensjaar. Voor schrijven geldt hetzelfde, met dien verstande dat beide ontwikkelingen zich onafhankelijk van elkaar moeten kunnen voltrekken. Ondersteunend schrijven bij het leesonderwijs kan bestaan uit letters tekenen (vaak met beide handen), uit stempelen en uit schrijven als een kind daar echt aan toe is. Voor het laatste gelden criteria waarover deskundigen het redelijk met elkaar eens zijn.

Functioneel

Veel beter dan in een naam te suggereren dat het leren lezen "natuurlijk" zou behoren te verlopen is gebruik van de term "functioneel aanvankelijk lezen" omdat daarmee het meest typische kenmerk van een andere aanpak wordt aangegeven. Functioneel: leren lezen heeft vanaf het begin de functie van lezen als eindhandeling, namelijk het ontcijferen van een bericht dat, anders dan bij het spreken, met behulp van het schrift wordt doorgegeven. Het gaat bij lezen niet om verklanken van grafemen, maar om het op het spoor komen van een boodschap. Veel kleine kinderen zoeken, als vanzelf, in het schrift de verwijzende betekenis. De zin die een

leidster in een goede Engelse infants' school (leeftijd 5 tot 7 jaar!) voor een kind opschrijft heeft een betekenis. Niet "Boom", maar "De kanstanje in onze tuin bloeit". Over die mededeling valt te communiceren, in een tweegesprek tot en met gesprekken met een hele groep. De leidster begint daarmee pas als het kind in hele zinnen spreekt, een echte leesvoorwaarde! (zie Sommerfield 1983).

Naar behoefte extra structuur en oefening

Bij functioneel aanvankelijk leesonderwijs doorloopt ieder kind een eigen ontwikkeling. Die is natuurlijk niet aan leerjaren gebonden, laat staan dat er een gezamenlijk startmoment zou zijn zoals "september in groep drie". Lezen gaat altijd over inhouden, dus ook het aanvankelijk lezen, en is daarmee een deel van wereldoriëntatie. Naar behoefte, en die is nooit collectief, wordt er (extra) structuur geboden en wordt (aanvullende) oefening aangeboden. Bij toetsing wordt de individuele ontwikkeling gevolgd en ontbreekt de voortdurende vergelijking met landelijke, school- en groepsgemiddelden die aan leerjaren of didactische leeftijden zijn gekoppeld. Voortgang is steeds het belangrijkste criterium. Voor het eindniveau in de basisschool kan worden aangehouden wat destijds in

een nota van de overheid over zorgverbreding uitgangspunt was bij het vaststellen van de grens tussen regulier en speciaal onderwijs: AVI-9 aan het einde van de basisschool als minimum. Het "gemiddelde kind" haalt dat niveau in de eerste helft van groep zes, velen aanzienlijk eerder.

Vakmanschap

Worden aan het vakmanschap van wie functioneel aanvankelijk leesonderwijs geven hoge eisen gesteld? Ja! Is er ervaring voor nodig? Ja! Er moet gebruikgemaakt kunnen worden van de ervaring van wie allang zo werken. In een school met parallelgroepen is samenwerking gemakkelijk te organiseren. Is aan ouders duidelijk te maken dat deze aanpak, voor alle kinderen, beter is? Ja, maar dat gaat niet iedere school gemakkelijk af. In iedere school waar men anders werkt dan gebruikelijk moet aan elke nieuwe oudergroep uitvoerig uitleg worden gegeven. Waarom zijn velen die de kern van deze aanpak hebben geproefd zo enthousiast over deze vorm van leesonderwijs? Elke jaar is het leesonderwijs anders en "ieder leeskind is er één". Het op de voet volgen van de individuele leesontwikkeling van ieder kind in een groep is fascinerend. Deze methode geeft inzicht in de ontwikkeling en in het leven van ieder kind afzon-

derlijk. Moet ieder bij dit onderwijs, omdat er geen gedetailleerde leesdidactiek aan ten grondslag ligt, "het wiel zelf uitvinden"? Neen. In de methode "De Leeslijn" van Kees de Baar is een aantal kenmerken van functioneel aanvankelijk lezen verwerkt. In het kindvolgsysteem van het ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO) is ten behoeve van nauwkeurig observeren aangegeven hoe de leesontwikkeling bij kinderen in hoofdlijnen verloopt, zonder de suggestie dat die bij ieder kind gelijk zou zijn. In "Naar lezen, schrijven en rekenen"(F.Janssen-Vos c.s.,1991)en "Met jou kan ik lezen en schrijven"(F.Janssen-Vos c.s.,1995) worden de kenmerken van functioneel (aanvankelijk) leesonderwijs uitvoeriger besproken.

De praktijk in een school die jarenlange ervaring met functioneel aanvankelijk lezen heeft wordt elders in dit nummer beschreven.

LITERATUUR

- F.Janssen-Vos, c.s., *Naar lezen, schrijven en rekenen*, Assen 1991
F.Janssen-Vos, c.s., *Met jou kan ik lezen en schrijven*, Assen 1995
J.Neuvel c.s., *Functioneel aanvankelijk leesonderwijs*, Amsterdam 1988
M.Summerfield, *A framework for reading*, Londen 1983

OUDE BEREKLAUW

*Ruig en bruin staat hij
afte knappen in mijn tuin
in zijn uitgevallen kruin
huizen slakken, traag en zwart.*

*En groot dat hij groeide
net een boom uit een sprookje
vergiftig en boos, met de
rest van de flora geen flicker te maken.*

*En nu dit – zijn bladeren
eens in groene etages – flapperen
als zemen vol gaten om zijn rabarber-
gelede stam, tochtig en hol.*

*Oude bereklauw, aan het eind
van je Latijn midden in de zomer,
door niets gestut dan
mijn blik, mijn groene herinnering.*

J. Bernlef

RECENSIES

BOEKEN OVER

ONTWIKKELINGSPSYCHOLOGIE

Kennis snel verouderd

De tijd dat we voor de beoordeling van de ontwikkeling van een kind konden volstaan met een vergelijking van gegevens met de kenmerken van een fase ligt nu wel achter ons. Het model van Sigmund Freud, om maar eens wat te noemen, is in de omgangstaal nog altijd populair, maar inmiddels weten we dat kritisch onderzoek tot andere uitkomsten leidt dan zijn fasenmodel aangeeft. Veel aandacht heeft de kritiek op het model van Piaget gekregen, ook omdat het op onkritische wijze op onderwijs is toegepast, bijvoorbeeld in publicaties met titels als "Piaget op school". Van Parreren noemt diens psychologie in zijn "Ontwikkeld onderwijs"(1988) achterhaald. Van Parreren baseerde zijn opvattingen op die van de 'cultuurhistorische school', waarvan Vygotsky de meest prominente vertegenwoordiger is. De kern daarvan is dat de ontwikkeling hoofdzakelijk stoelt op de verworvenheden van de cultuur waarin een kind opgroeit. Die opvatting geeft een verklaring voor de grote verschillen tussen kinderen in diverse (sub-)culturen en noodzaakt professionele opvoeders om kennis te nemen van de interactie tussen kind en omringende cultuur. Dat is, omdat culturen in beweging zijn, een nooit voltooide opgave. Er valt ook minder te voorspellen over ontwikkelingen op termijn.

Een en ander betekent dat wie in het onderwijs werkzaam is niet meer kan volstaan met kennis over de kindelijke ontwikkeling die in een initiële opleiding is opgedaan. Deze is snel verouderd.

Moderne boeken op het gebied van de ontwikkelingspsychologie illustreren dit veranderde inzicht. Ze besteden nog wel enige aandacht aan fasentheorieën, maar vaak meer aan

de kritieken daarop, terwijl het belangrijkste deel van zulke publicaties betrekking heeft op genoemde interactie. Het is voor wie beroepshalve in het onderwijs werkzaam zijn noodzaak om daarvan kennis te nemen. Dat is des te meer het geval, omdat de school zelf een van de culturele componenten in de opvoeding is waardoor een kind wordt gevormd. Een school is geen natuurproduct, dat instituut wordt met een bepaalde opzet ingericht. In een goede school bepaalt men zorgvuldig – rekening houdend met de andere kringen waarin kinderen verkeren zoals het gezin en de omgang met leeftijdgenoten – hoe zij daar hun tijd doorbrengen.

Kleine ontwikkelingspsychologie

Rita Kohnstamm heeft inmiddels naam gemaakt met een driedelige serie boeken, "Kleine ontwikkelingspsychologie", waarin de ontwikkeling van kinderen wordt gezien als een interactieproces met de omringende cultuur. In een uitstekend leesbare tekst vat ze de stand van onderzoek samen, hetgeen betekent dat regelmatig herziene drukken moeten verschijnen. Dat gebeurt dan ook.

De inhoud van het tweede deel, met als ondertitel "De schoolleeftijd", is illustratief voor de moderne opvatting over ontwikkelingspsychologie. Zo gaat het in hoofdstuk 1 over leren lezen en in hoofdstuk 5 over kinderboeken. Gegevens over de biologische ontwikkeling, ook die is er natuurlijk, worden er organisch in verweven: ontwikkeling is het product van een samenspel van diverse factoren.

Het is voor ieder die met kinderen omgaat uiterst zinvol om van wat in deze boeken aan de orde komt kennis te nemen. Wie op de hoogte is van conclusies uit onderzoek, kan individu en groep in het onderwijs ge-

richt observeren en waar nodig passende maatregelen nemen. De auteur laat ook zien hoe theorieën in de loop van de tijd aan veranderingen onderhevig zijn, bijvoorbeeld in een hoofdstuk over leren leren. Ook hier is het zogenaamde interactionistische standpunt doorgedrongen: kenmerken van kinderen, van de leraar en de leerstof bepalen samen het leerproces.

In het eerste deel van de serie, waarin de periode tussen de geboorte en de schoolleeftijd wordt besproken, krijgen biologische processen veel aandacht. Het derde deel gaat over de adolescentie, dus vanaf de leeftijd van rond het twaalfde jaar. Voor ieder die in de bovenbouw werkt is ook dit deel zeer lezenswaardig. We kunnen vaststellen dat veel kinderen zich vanaf ongeveer tien jaar gedeeltelijk of al geheel in de adolescentieperiode bevinden en intensief bezig zijn met onderwerpen die tot voor kort pas in het voortgezet onderwijs een rol speelden, waaronder criminaliteit en vormen van seksueel gedrag.

Op hoofdstuk 9 in het tweede deel wil ik nog in het bijzonder de aandacht vestigen, omdat het voor wie werkt met heterogene groepen zo interessant is: 'Over klasgenoten'. Kohnstamm schrijft daar: "Een kind gaat naar school om kennis te vergaren. De leerstof is verdeeld in vakken die op een bepaalde, opzettelijke, doelgerichte manier worden onderwezen. Daarnaast speelt zich echter onopzettelijk nog een ander leerproces af. Door de sociale omgang met medeleerlingen en leerkracht verwerft een kind mensenkennis, in de psychologische literatuur meestal 'sociale cognitie' genoemd en het leert met allerlei mensen omgaan". Opgemerkt kan worden dat onderwijs, ook volgens de wet, uit veel meer dient te bestaan dan de overdracht van kennis. Sociaal-emotionele ontwikkeling bijvoorbeeld is niet minder belangrijk (artikel 8 in de Wet op het primair onderwijs). Daarvoor is een optimale context nodig, waarvoor een heterogene groepering gunstiger is dan een jaargroep die men

voor het geven van instructie formeert.

Heterogene groepen bieden een veel rijker sociaal ervaringsveld. Door de wisseling van de leeftijdspositie doen zich jaarlijks nieuwe mogelijkheden voor. Er zijn "sociale herkansingen", terwijl verworven eigenschappen in een nieuwe constellatie getoetst worden. Deze processen voltrekken zich niet geheel autonoom, maar evenmin is sprake van sturing van moment tot moment. Wat in dit hoofdstuk naar voren wordt gebracht leent zich voor interessante observaties en kan helpen bij het vinden van een antwoord op de vraag waar sturing nodig is, ook van het gedrag van de leraar, als gewenste ontwikkelingen uitblijven. Dat is bijvoorbeeld het geval bij thema's als de interactie tussen jongens en meisjes, het ontstaan van vooroordelen bij leraren op grond van eerste indrukken of onjuiste voorinformatie en de relatie tussen populariteit en de sociaal-culturele afkomst van kinderen.

Het zou goed zijn als de auteur in een nieuwe druk meer aandacht besteedt aan de effecten van groeiperingsvormen – dat gebeurt nu zijdelings – ook al zou dat in de vorm van vragen en voorzichtige veronderstellingen zijn. Onderzoek is er tot nu toe zo goed als geheel aan voorbijgegaan, waarschijnlijk omdat de jaarklas het meeste voorkomt en onderzoek methodologisch complex is.

Deze bespreking is ook een aankondiging: van de eerste twee delen in deze serie zullen in het voorjaar van 2002 respectievelijk de 5e en 3e herziene drukken verschijnen.

Jeugd in meervoud

Het boek "Jeugd in meervoud" van A.J. Dieleman en anderen heeft eenzelfde achtergrond. Schrijft Rita Kohnstamm voor publiek met een HBO-opleiding, in dit boek wordt verslag gedaan van onderzoek op diverse gebieden voor meer gespecialiseerde professionele opvoeders. Daarmee is ook deze uitgave de

moeite van het kennismaken waard voor wie in het (in dit geval met name voortgezet) onderwijs werkzaam zijn en uit hoofde daarvan de leefwereld van jongeren behoren te kennen. In dit boek komen eerst diverse ontwikkelingspsychologieën aan de orde, daarna wat wordt genoemd "socialisatiecontexten", zoals gezin en arbeid, en in het derde deel diverse thema's die een goed inzicht geven in ontwikkelingen op het gebied van onder meer vriendschappen, de wereld van de popmuziek, seksualiteit, psychisch welbevinden, levensbeschouwing en politiek.

Het zou goed zijn om een aantal hoofdstukken in een serie scholingsbijeenkomsten te bespreken. Om beurten kunnen collega's een hoofdstuk inleiden. Zinnige en diepgaande discussies zullen eruit voortvloeien.

Het spreekt vanzelf dat wie indringend van de leefwereld van kinderen en jeugdigen wil kennismaken ook van andere bronnen gebruik zal moeten maken. Daarbij valt in het bijzonder te denken aan gesprekken met henzelf en met hun primaire opvoeders. Met degelijke achtergrondkennis zullen die aan diepte winnen.

BESPROKEN WERDEN:

- R.Kohnstamm "Kleine ontwikkelingspsychologie", uitg. Bohn, Stafleu en Van Loghum; deel 1, *Het jonge kind*, ISBN 90 313 16016; f.69,75; deel 2, *De schoolleeftijd*, ISBN 90 313 12061; f. 69,-; Deel 3, *De adolescentie*, ISBN 90 31324566, f.47,25.
- A.J. Dieleman c.s., *Jeugd in meervoud*, De Tijdstroom, ISBN 90 352 1489 7, f. 59,-

BETER MAATSCHAPPELIJK OPVOEDEN

In de tekst die hij uitsprak bij de aanvaarding van een bijzonder hoogleraarschap in Utrecht bespreekt De Winter hoofdlijnen van "een eigentijdse participatie-pedagogiek". In zijn betoog staat een maatschappij-kritische benadering centraal. Hij hekelt de overaccentuering van het individu in onze samenleving en, als gevolg daarvan, in de pedagogiek en het onderwijs. De aandacht voor het individu is niet meer dan de helft van het

verhaal, is daarmee incompleet tot schade voor zowel het kind als de samenleving. Maar zijn kritiek gaat verder. Door een eenzijdige oriëntatie van de pedagogiek op de ontwikkelingspsychologie is de jeugdperiode er een geworden van maatschappelijk isolement: Kinderen zouden een periode van afscherming en bescherming nodig hebben om volwassen te worden. Daardoor worden enerzijds de mogelijkheden om geleidelijk aan in de menselijke samenleving in te groeien afgesneden, anderzijds staat de kinderperiode in het teken van uitsstel. Als gevolg daarvan wordt voorbijgegaan aan de eigen betekenis van de jeugdperiode als een belangrijk deel van een mensenleven zelf. De betekenis van wat in de opvoeding en het onderwijs aan de orde komt wordt eenzijdig aan "later" ontleend.

Het ligt voor de hand kinderen te laten opgroeien in een gemeenschap, daar kan het belang van individu en samenleving samengaan en de opvoeding zich op beide richten. Er is hier zeker geen sprake van een overbrugbare tegenstelling, de betekenis van een individu wordt immers ook ontleend aan wat iemand aan een samenleving bijdraagt.

De Winter maakt de lezer attent op een pedagoog die een belangrijke bijdrage leverde aan de verbinding van en samenhang tussen individuele en sociale opvoedingsdoelen, de Amerikaan John Dewey (maar juist in de Verenigde Staten is de balans naar individualisme het sterkst doorgeslagen).

In de optiek van De Winter dienen in de opvoeding van jongeren leven en leren samen te gaan. In de pedagogiek die hij voorstaat vormt het democratisch burgerschap het normatieve kader. Leren doen kinderen het best daar, waar het mogelijk is dat kinderen niet alleen cultuur krijgen overgedragen maar vooral waar ze "doen" ("learning by doing" heet het bij Dewey), waar ze aan concrete maatschappelijke praktijken deelnemen en daarover samen nadenken. Dat is mogelijk als er tussen kind en opvoeder een affectieve, sociale

verbondenheid bestaat. Die maakt het onder meer mogelijk om te leren omgaan met de spanning tussen het eigen belang en dat van anderen.

Voor de toepassing van hetgeen De Winter naar voren brengt ontleent hij voorbeelden aan het onderwijs, maar ook aan vormen van detentie voor jeugdigen die succesvoller zijn dan de traditionele. Hij doet dat op basis van ervaring met projecten.

De Winter heeft het steeds over jongeren, op dat gebied is hij deskundig, maar wat hij stelt kan zeker worden toegepast bij kinderen in de basisschoolleeftijd. Dat begint met echte gesprekken tussen volwassenen en kinderen. Niet alleen in de kringsituatie, of misschien juist niet daar in de eerste plaats. De (stam-)groep vertoont in veel opzichten overeenkomsten met maatschappelijke gedeeltes. Er moet georganiseerd, geregeld en beslist worden. Aan al die processen kunnen kinderen actief deelnemen, ze kunnen meebeslissen. Er zijn er plannings- en evaluatiekringen of aan de Freinet-pedagogiek ontleende klassenvergaderingen. Op het mesoniveau kan een school een parlement instellen waarin alle groepen door kinderen zijn vertegenwoordigd. Schoolconcepten als Jenaplan, Freinet en scholen die hun inspiratie mede ontleenen aan onder meer Kees Boeke en Janus Korczak hebben alles in huis om wat De Winter bepleit in daden om te zetten.

Een inspirerend verhaal, met talrijke toepassingsmogelijkheden. Jammer dat wat De Winter ons overtuigend voorhoudt zo haaks staat op wat instanties die beslissen over onderwijs willen: meer, sneller, systematischer en eerder.

BESPROKEN WERD:

M. de Winter, "Beter maatschappelijk opvoeden", Van Gorcum, Assen, 2000; ISBN 90 232 3568 1; f 25,-

Recensie: Ad Boes

HOE KIES JE EEN SCHOOL DIE PAST BIJ JE KIND ?

Het kiezen van een goede basisschool die past bij je kind, maar ook bij je eigen opvattingen over scholen en onderwijs, is soms een lastig proces waar je als ouder meestal onvoorbereid voor komt te staan. Het boek van Marieke Eggermond wil ouders die voor die keuze staan een handreiking geven door niet alleen inzicht te verschaffen in de keuzemogelijkheden die je hebt, maar ook in het proces van het kiezen zelf. Bewuster met die keuze omgaan en dus een betere keuze maken, zou het resultaat moeten zijn voor ieder die dit boek gelezen heeft.

Heldere structuur

Het boek is overzichtelijk, helder gestructureerd en leest gemakkelijk. Het start met een algemene inleidende beschouwing over hoe mensen doorgaans kiezen, waarbij tegenstellingen als "rationeel kiezen" of "intuïtief" en snel of langzaam tot keuzes komen besproken worden. Zeker wanneer je samen met je partner de keuze maakt, is de conclusie nuttig dat je vast zou moeten stellen hoe ieder van beiden in dat keuze proces te werk gaat. Dat voorkomt irritaties en onbegrip.

Vervolgens wordt behoorlijk diep ingegaan op het kiezen van een school. Praktisch en herkenbaar zijn onderwerpen als:

- de invloed van je eigen schoolervaringen
- rekening houden met de specifieke eigenschappen van je kind
- vaststellen wat je eigen ideeën zijn op bijvoorbeeld levensbeschouwelijk gebied, opvoeding en sociaal maatschappelijke omgang
- welke praktisch omstandigheden van invloed zijn op de schoolkeuze (woonomgeving, ligging van de school, gezinssamenstelling, mobiliteit, geld etc.)

Enigszins voorzichtig luidt de conclusie dat de keuze vaak sterk rationeel bepaald lijkt, maar dat mensen uiteindelijk toch op hun intuïtie afgaan.

Informatief

Het tweede deel van het boek geeft meer algemene informatie over welke scholen er allemaal zijn en hoe men op die scholen te werk gaat. Ook wordt aandacht besteed aan hoe je te werk zou moeten gaan om een bepaalde school goed te kunnen beoordelen. Daarbij komen onderwerpen aan de orde als:

- het verzamelen van informatie via het formele circuit, maar eens zo belangrijk is het informele circuit (andere ouders met kinderen op die school)
- sfeer snuiven tijdens een bezoek aan de school
- het bestuderen en beoordelen van het pedagogisch klimaat op een school
- het voeren van een gesprek met de juf of de meester.

Goed gekozen ?

In het laatste deel wordt ingegaan op de eerste periode van je kind op de nieuwe school. Onderwerpen als: de eerste schooldag, reacties van je kind op al dat nieuwe, eventuele problemen die zich kunnen voordoen en hoe je die herkent, tot zelfs serieuze leer- en gedragsproblemen, alles komt aan bod. Uiteindelijk rijst dan de vraag "Moeten we van school veranderen of niet?" Achterliggende vraag is daarbij "Hebben we goed gekozen of niet?" Het moge duidelijk zijn dat dit sterk situationeel bepaald is en dat je daarop in dit boek geen antwoord zult vinden.

Smeuïge verhalen

Het boek is voorzien van talloze smeuïge, korte verhalen van ouders die vertellen van hun eigen ervaringen op school of met situaties van nu. Deze anekdotes bieden de schrijfster een kapstok om haar betoog aan op te hangen en geven de lezer inzicht in de context waarbinnen hij de informatie moet plaatsen. Een belangrijke verlevendiging van de soms toch wat droge inhoud van het boek.

Kiezen voor een Jenaplanschool

Natuurlijk komt ook het Jenalanonderwijs aan bod temidden van alle overige gangbare onderwijssystemen. Hoewel de schrijfster haar eigen voorkeur voor een bepaalde onderwijsvorm niet laat blijken wordt wel opvallend veel aandacht besteed aan de bekendste vernieuwingscholen. Het Jenaplanonderwijs wordt daarbij naar ons idee positief beoordeeld. Met name het element van de viering wordt als karakteristiek punt van Jenaplan in vergelijking met de andere vernieuwingsscholen, naar voren gebracht. Ook het ontwikkelen van sociale vaardigheden en relaties, het bevorderen van inzicht, het leggen van verbanden, het vormen van een eigen mening en van daaruit komen tot zelfbewuste keuzes, worden als sterke punten genoemd. Enigszins verbaasd zijn wij wel over de opmerking dat een Jenaplanschool vooral gericht is op de opvoeding van kinderen en niet het toedienen van leerstof als zijn voornaamste taak beschouwt. Opvoeding is naar onze mening de primaire taak van ouders waarbij de school een belangrijke ondersteuning kan bieden. Ook de opmerking dat Jenaplanscholen niet kiezen voor rapporten met cijfers omdat die niets zeggen over de prestaties van het kind maar alleen de onderlinge competitie maar aanwakkeren, komt op ons wat vreemd over. Alsof een individuele beoordeling van een kind op basis van vergelijkbare grootheden (cijfers) verkeerd zou zijn. Bovendien hebben wij niets tegen enige mate van competitie, als dat maar niet tot doel wordt verheven. Als wij terugkijken op ons keuzeprocés, we hebben inmiddels 3 kinderen in de leeftijd van 5, 7 en 9 op een Jenaplanschool, dan herkennen we veel van de onderwerpen die in dit boek behandeld worden. Maar dat is dan wel achteraf. Zo analytisch en bewust zijn wij niet met die keuze omgegaan. Praktische omstandigheden, de school ligt in onze wijk, goede verhalen van burens en bekenden, het schoolssysteem dat ons aansprak en vooral een goed gevoel bij de sfeer en het onderwijzend per-

soneel, heeft voor ons de doorslag gegeven. Door onze verhuizing naar een andere plaats hebben wij die schoolkeuze overigens twee keer moeten maken. Daarbij kozen we in eerste instantie voor een meer traditionele Protestants Christelijke basisschool om redenen van eigen achtergrond en ervaringen en praktische omstandigheden. Bij de overstap naar de nieuwe school hebben we wel bewuster vanuit de opgedane schoolervaringen met onze kinderen gekozen voor Jenaplan. Voor de meeste gezinnen geldt echter dat de schoolkeuze aan de orde is als het oudste kind naar de basisschool gaat. Dat is al op vierjarige leeftijd. De schoolkeuze voor eventuele broertjes en zusjes is dan meestal een automatisme.

Wellicht zou daarom de titel van dit boek beter kunnen luiden: "Hoe kies je een school die past bij je oudste kind?"

BESPROKEN WERD

Hoe kies je een school die past bij je kind?

Door Marieke Eggermont. Uitgegeven door Lemniscaat, Rotterdam 2000.

ISBN 90 5637 306 4. Gebonden, prijs f 34,50

Recensie: Hanneke en Marco Vlasblom, Ouders van Martijn, Bart en Anouk

TWEE BOEKEN OVER VIER ELEMENTEN

Er komen in ons land heel wat mooie en goede boeken voor kinderen uit – zowel verhalende- als informatieve. In dat opzicht zijn wij – ook gezien ons kleine taalgebied – werkelijk stinkend rijk. Uitgevers steken elkaar naar de kroon in het uitbrengen van fraaie boeken en hebben daarbij ook hun eigen stijl. Uitgeverij Lemniscaat – bekend vanwege de heel mooie prentenboeken – bracht ook een aantal thematische bundels uit met verhalen, versjes om te zingen, gedichten en ideeën voor knutselen en spelen, over 'Het hele jaar rond' en over 'Water, aarde, lucht en vuur'. Deze laatste bundel wordt hier besproken. Om maar gelijk met de deur in huis te vallen: deze bundel doet de

naam van de uitgeverij eer aan. De verhalen, etc. in de bundel zijn (doorgaans in bewerkte vorm) ontleend aan anderen en dan bestaat het gevaar dat het een rommelig geheel wordt. Als je echter een goede illustrator hebt, die bij alle onderdelen nieuwe tekeningen maakt, kan daardoor eenheid geschapen worden. Sandra Klaassen heeft zich van deze taak uitstekend gekweten, met grappige, dynamische tekeningen. Een lust voor het oog. De keuze van de gedichten en verhalen is gevarieerd en goed bruikbaar als voorleerstof en als leesstof voor kinderen vanaf 9 jaar. Daaronder zijn ook 'klassiekers' als 'Kleine Sjang' en diverse bekende sprookjes. De spelletjes zijn soms heel grappig, zoals de beschreven waterestafette. Tot nu toe alle lof. Maar ik heb ook een aantal bedenkingen en vragen.

Ik begin daarbij met de praktische kant – de doe-activiteiten. Ik ben zeer geporteerd voor het opnemen van dergelijke activiteiten in een boek, hier het bekijken van slootwater en de beestjes daarin, een vlotje bouwen, aardappelen poten, het maken van een vogeltje dat lijkt te vliegen, bellenblazen, broodjes bakken, etc. Maar dan moeten de aanwijzingen wel volledig genoeg zijn om het te kunnen realiseren. En dat is in dit boek soms niet het geval. Je vraagt je zelfs af of de schrijvers het zelf wel eens geprobeerd hebben. Een paar voorbeelden:

- Het maken van vuur met een vuurboog – uit eigen ervaring weet ik dat dit een heidens karwei is en dat de ingrediënten (kurkdroog gras bijvoorbeeld) ook niet zomaar voorhanden zijn. Oftewel: het lukt zelden. En een waarschuwing – voor als het wel lukt – om geen brand te veroorzaken lijkt me ook niet overbodig. Ik vind het goed dat kinderen leren omgaan met gevaarlijke verschijnselen zoals vuur en scherpe messen, maar dan wel onder zo veilig mogelijke omstandigheden.
- Het maken van een oventje van klei is ook geen sinecure, dat barst zomaar kapot. De aanwijzingen daarvoor zijn onvoldoende. En bij

het maken van stokbrood moet je geen tak nemen die van zichzelf een sterke geur heeft en smaakstoffen afgeeft en moet je het brood niet laten verbranden.

- Ik ben – als oud-padvinder – benieuwd of de kinderen de kruisjorringen kunnen maken aan de hand van de tekening op p. 47.
- Als je een grote glazen pot met slootwater vult, zonder nadere instructie hoe je dat het beste kunt doen, zal je niet veel dieren in de pot kunnen bekijken, en zeker geen visjes en kikkertjes en wat onder ‘waterluizen’ verstaan wordt is me een raadsel.

Jammer. Andere activiteiten zijn gelukkig goed uitvoerbaar en heel aardig.

Ik zou er enkele activiteiten aan willen toevoegen, die betrekking hebben op de lucht. Het beschrijven van lucht als een van de vier elementen was destijds al een ontdekking, want daarvoor was ‘lucht’ eigenlijk niets, hoogstens zoiets ongrijpbaars als de ‘ether’. Dit geldt voor kinderen nog steeds. Dat lucht iets is, materie is, kunnen kinderen bijvoorbeeld ervaren door een grote plastic zak zo rond te draaien dat hij bol gaat staan van de lucht die je erin vangt en deze dan dicht te knijpen en te binden. Als je er dan een gaatje in prikt voel je de lucht tegen je wang ontsnappen. Hierbij past ook de bekende proef waarbij een liniaal zo op een tafel gelegd wordt dat een deel over de rand uitsteekt, waarbij het deel dat op de tafel ligt bedekt wordt met een flink stuk krant, die je zo goed mogelijk glad strijkt en waarbij voorts met een stok een klap gegeven wordt op het uitstekende deel. Als je het goed doet blijft de liniaal op de tafel liggen, ‘tegengehouden’ door de krant (eigenlijk door de lucht die drukt op de krant). Het uitstekende deel breekt soms zelfs af. Met kinderen kan gesproken worden over de vraag hoe dat nou kan.

Mijn belangrijkste kritiek op dit boek is van inhoudelijke aard, namelijk het omgaan met de ‘vier elementen’ als overkoepelend thema. In tegenstelling tot de seizoenen als kader (zoals in ‘Het hele jaar rond’) is de keuze voor de ‘vier elementen’ water – aar-



de – lucht – vuur en de ‘vulling’ van dit raamthema minder vanzelfsprekend. Het is jammer dat de samenstellers in hun voorwoord of elders daar niets over zeggen. De keuze lijkt heel aantrekkelijk – je kunt er veel kanten mee op en er is blijkbaar iets in dit viertal dat kinderen van alle tijden en plaatsen aanspreekt. Het gaat dan ook om een indeling van niet minder dan 2300 jaar oud. ‘De vier elementen’ hebben een zekere vanzelfsprekendheid behouden, wat eigenlijk verbazingwekkend is, als je bedenkt dat het wetenschappelijk gezien sinds Robert Boyle, Lavoisier en andere vaders van de moderne chemie -die werkten met chemische vergelijkingen en precies gingen meten, water reduceerden tot H₂O en lucht tot een mengsel van gassen - nergens meer op slaat. Maar je komt ze nog steeds tegen, ook als kapstok binnen de natuur- en milieu-educatie om milieuproblemen aan op te hangen. Ik vind dat te oppervlakkig, te gemakkelijk.

Dat de vier elementen hun zeggingskracht behouden, komt doordat het – destijds bij de Oude Grieken en blijkbaar ook bij mensen in onze tijd – gaat om meer dan een natuurwetenschappelijke indeling. De elementen werden beschouwd als levenssferen, onmisbaar voor het leven van mensen (als bron en hulpbron), maar tevens vol dreiging. Nu nog kennen we

de uitdrukking dat ‘de elementen woeden’. De elementen zijn vaak verbonden met liefde en haat, met psychologische typen (denk aan de vier temperamenten, die verbonden werden met verschillende lichaams-sappen: sanguinisch, choleric, melancholisch, flegmatisch; en uitdrukkingen als ‘vurig’ en ‘koel’), met existentiële vragen, vragen van leven en overleven, met willen veroveren van de sferen en de moed en overmoed die daarmee gepaard gaan (Ikaros, Prometheus). Geen wonder dan ook dat ze in mythologie en kunst een belangrijke rol hebben gespeeld en nog spelen. Hoewel geformuleerd binnen een westerse cultuurkring, blijken ze ook in andere culturen een belangrijke rol te spelen. Binnen de westerse cultuur hebben vooral esoterische stromingen – waaronder de alchemie en de antroposofie – veel aandacht voor de leer van de vier elementen. En in onze tijd geeft de milieucrisis ook aanleiding tot een nieuwe aandacht voor de elementen – als levensbronnen en –sferen, bijvoorbeeld de ‘atmosfeer’ en de bodem als levend systeem, ja zelfs de aarde als geheel als een levend systeem (gaia-theorie).

Van deze diepte-dimensie van de elementen is in dit boek vrijwel niets terug te vinden, hoogstens in enkele sprookjes, waarin de dubbelzinnigheid (gevend en vernietigend) van

bijvoorbeeld water naar voren komt. Ik vind dat te goedkoop en een gemiste kans.

Aarde, vuur, water, lucht

Dit tekort wordt goedge maakt door het boek met bovenstaande titel. Dit boek wordt dan ook uitgegeven door de antroposofische uitgeverij Christofoor. Hier komen moeder aarde, vuurvogels en draken, aardbevingen, mythische dieren, 'levend water', zeermee-minnen, het verdrongen Atlantis, etc. volop aan bod, in een fraaie vormgeving. De verhalen worden ontleend aan verschillende culturen: mythen, sagen en legenden. In een inleiding (waarschijnlijk bestemd voor volwassenen) wordt iets verteld over de herkomst van de vier elementen en per element wordt de actualiteit met het oog op milieuproblemen kort en sober belicht. Rijk materiaal, waarin ik overigens een essentieel facet uit de joodse- en

christelijke traditie mis, namelijk het bijbelse scheppingsverhaal, waaronder ook de schepping van de mens. In deze traditie wordt gezegd dat de Eeuwige de mens maakte uit aarde, uit klei, en deze geboetseerde pop de adem in de neus blies. Aarde en lucht, lichaam en geest. Mooi vind ik dat – Adam, aardmens. Ideaal is voor mij het heen en weer gaan tussen dergelijke verhalen – mythen – en verhalen zoals die in 'Vuurvliegjes, etc.' opgenomen zijn – en doe-activiteiten. Tussen het werken met en onderzoeken van vuurstenen, het fantaseren hoe mensen het vuur hebben leren gebruiken en de mythe van Prometheus over de dubbelzinnigheid van de macht over het vuur en van het vuur over ons. Dat is het mooiste onderwijs dat ik kan bedenken: ontdekkend-onderzoekend leren, verbonden met kunstzinnige vorming en levensbeschouwelijke oriëntatie. Beide hier besproken boeken bevatten daarvoor

bouwstenen – maar er ontbreken er ook. Er is in dit opzicht nog werk aan de winkel.

BESPROKEN WERDEN

-Vuurvliegjes, tovervisjes en schatgravers. Leren, zingen, spelen en knutselen met water, aarde, lucht en vuur

Samenstelling: Maria van Donkelaar en Martine van Rooijen, illustraties Sandra Klaassen
Uitgegeven door Lemniscaat, Rotterdam, 2000. 254 pagina's, gebonden. ISBN 90-5637-207-6. Prijs f 44,50

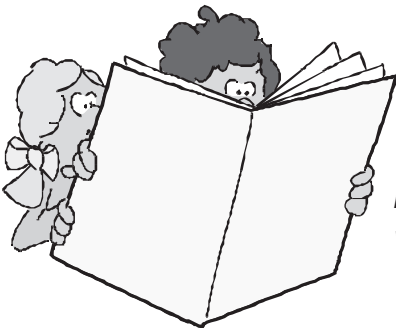
-Aarde, vuur, water, lucht.

Door Mary Hoffman en Jane Ray
Uitgegeven door Christofoor, Zeist, 1995. 76 bladzijden, gebonden. ISBN 90-6238-600-8. Prijs f 39,50

Recensie: Kees Both.

Met raadpleging van: Feuer, Wasser, Erde, Luft. Eine Kulturgeschichte der Elemente, door Gernot und Hartmut Böhme, München: Beck, 1996

Margot Ufkes



BLADEREND in tijdschriften van andere vernieuwingsrichtingen

Begrippen in het Ervaringsgericht onderwijs.

In Mensen- kinderen van maart 2001 schreef Ad Boes een inleiding tot een reeks over begrippen in het Jena-planonderwijs. Bladerend in tijdschriften van het Ervaringsgericht onderwijs (EGO) blijkt dat ook het EGO met dit thema aan het werk is. In EGO-Echo, het Vlaamse tijdschrift van het ervaringsgericht onderwijs, van december 2000, wordt het begrip welbevinden besproken. Er blijken veel misvattingen over het begrip 'welbevinden' te bestaan. Het vertrekpunt voor de leerkracht is vaak: "Voelt het kind zich goed?" Maar hoe

weet je wanneer een kind zich goed voelt? Met name als er gescoord moet worden (1= laag welbevinden tot 5 = hoog welbevinden) moet het duidelijk zijn wat 'welbevinden' inhoudt. Om een goed beeld te krijgen hoe het met het welbevinden van een kind gesteld is is het belangrijk regelmatig te observeren in verschillende situaties. Het welbevinden wordt dan ook verdeeld in vijf relatievelden: hoe is de relatie met: medeleerlingen, leerkrachten, klas-schoolwereld, gezinsleden, spel-ontspanningswereld? Het kunnen uiten van verschillende gevoelens is een van de belangrijkste elementen van een hoog welbevinden. Het is een goed teken als kinde-

ren lachen en plezier maken. Toch kan dat niet altijd zo zijn. Iedereen wordt wel eens geconfronteerd met gevoelens als boos zijn, jaloers zijn, iets voor zich alleen willen, de beste willen zijn. Het is een signaal van hoog welbevinden als kinderen minder prettige gevoelens op een goede manier kunnen uiten, bijvoorbeeld tijdens een kringgesprek kunnen zeggen: "Ik was heel kwaad op jou en heb mij daarom omgedraaid zonder iets terug te zeggen." In het artikel komt duidelijk naar voren dat welbevinden niet te omschrijven is in een paar woorden en om te weten of je allemaal over hetzelfde praat als je het over welbevinden hebt is het een

zaak van het team om dit helder te maken.

Een ander begrip waar het EGO mee aan het werk is, is de term 'ervaringsgericht onderwijs' zelf. Dit jaar bestaat het EGO vijftienvier jaar en het thema ervaringsgericht staat dan ook centraal. In het januarinumnummer van de Nederlandse tijdschrift Egoscoop maakt Ferre Laevers nog eens duidelijk waar het in het EGO nu om draait. Ik vond het zeer verhelderend. De meest voorkomende interpretatie van EGO is dat het gaat om onderwijs, waarin men kinderen zoveel mogelijk ervaringen op laat doen: kinderen leren door zelf te ervaren. Ferre Laevers maakt duidelijk dat die omschrijving niet op gaat voor Ervaringsgericht Onderwijs. Het gaat er in het EGO niet om wat het kind allemaal lerende doet, maar om de houding van de leerkracht. Ook nu blijkt het lastig te omschrijven wat dan wel precies wordt bedoeld. Ferre Laevers spreekt van een 'ervaringsstroom': wat zich werkelijk binnen in de ander afspeelt, zijn of haar ervaringsstroom. Ervaringsgericht onderwijs is onderwijs dat vorm krijgt door een bepaalde manier van kijken, een waarin je je eigen ervaringsstroom als kerninstrument benut als middel om je in de ander te verplaatsen. Je komt als het ware in zijn of haar gedachte en neemt de wereld waar zoals hij of zij het waarneemt. Zo'n manier van kijken levert veel informatie op, die je helpt bepalen wat de ander nodig heeft. Samen op de juiste golflengte zitten en elkaar inspireren.

Computers!

Dat het computergebruik binnen het onderwijs alle vernieuwingsscholen bezig houdt blijkt wel uit vele artikelen in de andere vernieuwingstijdschriften. De Vrije School worstelt met de vraag of computers thuishoren in de Vrije School. In het februari nummer "Vrije Opvoedkunst", het tijdschrift van de Vrije School, is de stelling te lezen die de projectgroep ICT in de Vrije School heeft geformuleerd. De stelling luidt: "Het gedoseerd inzetten van de computer, middel van deze

tijd, als gereedschap voor leerlingen vanaf klas vijf van de Vrije School." In het verhaal van een bezoeker aan de symposiumdag over het computergebruik in de Vrije School komt naar voren dat de werkgroep wel heeft gekeken hoe het computergebruik past binnen het onderwijs maar niet of het past. Veel mensen van de Vrije School worstelen met de vraag of het computergebruik wel past binnen de opvattingen en ideeën over de ontwikkelingsfasen van het kind. In het aprilnummer van de Vrije Opvoedkunst is er een antroposofische huisarts, George Maissan, aan het woord. Maissan: "De meeste kinderen van vandaag ontbreekt het aan vitaliteit. Ze spelen minder op straat, zien bleek en hebben klachten als hoofdpijn en vermoeidheid. Daarnaast zuigt de computer ook nog eens levenskrachten uit het kind. Tien-elf-jarige kinderen die in hun groei zijn en vaak achter de computer zitten worden vaak (te) lang en (te) dun. Ze schieten hun lijf uit, zoals planten die op het noorden staan en te weinig zon krijgen. Daarbij verzwakt de computer het creatief denken." Maar Maissan zegt niet dat de computer uit de huiskamer moet verdwijnen en geeft als tip dat je als ouder met je kind een tijd moet afspreken hoe lang het op de computer mag. Helemaal verbieden heeft geen zin, want dan willen ze juist graag op de computer, aldus Maissan.

Op de site van Vrije Opvoedkunst reageert een ouder op dit thema. Haar zoon heeft dyslexie en bij gebrek aan een computer op school zorgde zij ervoor dat zij thuis een computerprogramma kreeg met flitswoorden voor haar zoon, Thomas. Het leesniveau ging omhoog. De ouder in het slot van haar verhaal: "Ik vind het heel erg dat door deels onberedeneerde angsten voor computers op Vrije scholen kinderen als Thomas tekortkomen, zelfvertrouwen en plezier in werk verliezen en ouders gedwongen worden de rol van leerkracht op zich te nemen. Vrije scholen neem uw verantwoordelijkheid zou ik zeggen". Wordt vervolgd dus.

Waarom gebruiken we computers? Waarvoor gebruiken we computers? Hoe gebruiken we computers? Passen computers wel in het Montessori-onderwijs?

In het decembernummer probeert Antoinette Poldervaart een antwoord te vinden op deze vragen, door computergebruik te toetsen aan een aantal voorwaarden die aan goed Montessori-onderwijs worden gesteld. De auteur komt tot de conclusie dat de computer goed in te passen is binnen het Montessori-onderwijs. Wel is er een aantal voorwaarden te stellen. Zo is het in een Montessorischool belangrijk dat kinderen in principe zelfstandig achter de computer kunnen gaan werken of de kinderen kunnen een "komkaartje" opzetten, zodat de leidster een lesje met de computer kan komen geven. De computer wordt met name als oefenmachine gebruikt voor bijvoorbeeld: sommen, klokken en topografie. Het materiaal, dat binnen het Montessori-onderwijs een belangrijke plaats inneemt, is hier dan dus de computer. Hierbij is het belangrijk dat het beeldscherm overzichtelijk is en het duidelijk is wat de kinderen moeten doen. Het aspect "isolatie van de eigenschap van het materiaal" is heel belangrijk, dus het programma moet geen afleidende elementen hebben in de vorm van kleuren, plaatjes bewegende fietsjes, etc. Een kritische blik op de software die wordt aangeschaft is dus noodzakelijk. Het zelfcontroleerende aspect zit in veel software-programma's en past dan ook bij het Montessori-onderwijs. Verfrissend in het artikel is dat het Montessori-onderwijs van het begin af aan veel heeft gezien in het werken met speciaal ontwikkelde kindvriendelijke programmeertaal LOGO. Het kind krijgt dan geen geprogrammeerde instructie van de computer, maar het programmeert zelf de computer. Het kind oefent zo invloed uit op het proces. Zo komt de computer meer tegemoet aan de drang van kind om de wereld te verkennen.

TOM

Dood vogeltje



Anne is nu vier en soms neem ik haar mee op een korte wandeling. Ik bepaal de weg en zij het tempo. We zien wel wat ons toevalt.

Een geliefde route is bij ons het Monnikenpad, een zandpad dat de laatste tijd door milieu- en historie bewuste organisaties met zorg wordt omringd. Geen last van auto's, alleen nu en dan een fiets. En hardlopers die zeventien keer hetzelfde traject afleggen, maar in een andere wereld en in een andere tijd.

We schieten niet erg op vandaag. Aan het begin van het pad ligt een hoop zand: er op af, erop-erof, dertien keer. Dan valt het oog op de kamille. Die wordt bekeken, besnuffeld en van commentaar voorzien. We nemen een paar mee om reukwater (of thee) van te maken. Nog vijf keer de bult op en af, de laatste drie keer achterwaarts, en dan gaan we verder.

Dan zie ik het liggen, midden op het pad: een dood vogeltje. Een jonge ekster. Platgereden, waarschijnlijk door een trekker. De wind doet de rechtervleugel nu en dan even bewegen, een vage herinnering aan vroeger.

Hier komen we niet zonder meer aan voorbij weet ik. De dood ligt hier duidelijk te liften om aandacht en Anne is in een bepaalde stemming, die neemt vandaag niets voor kennisgeving aan. Er zullen vragen komen, minstens drieëntwintig. Maar wacht: wie zag de vogel het eerst? Ik! Dus vandaag ben ik het die de vragen stelt.

Even later zitten we er op onze hurken bij.

- Is-ie dood? (Ik.)
- Ja...
- Hoe kan je dat zien?
- Zijn leven is weg.
- Waar is zijn leven dan naar toe...

Ze kijkt om zich heen...

- ...denk je?
- Ik denk naar zijn moeder.
- Naar zijn moeder.
- Ja en naar zijn zusje, misschien heeft hij wel een zusje.
- Ik denk het wel, of een broertje....

Ze gaat er niet op in, broertjes zijn daar zeker minder geschikt voor.

We bekijken het dode vogeltje nog eens goed. En geven woorden aan wat we zien. De witte, de zwarte veren, de kop, de oogkassen die leeg zijn, de insecten die onder-tussen doorgaan met hun opruimingswerkzaamheden. We staan nog even stil bij het leven dat hij gehad heeft. Het ei, het nest, de andere eksterkuikens, het eerste fladderen, de val, de trekker.....

Maar we moeten verder. Ik weet nog een mierennest, een eindje verderop. En zo.

- Ga je mee?

Ze gaat mee. Maar stil. Na een paar passen zegt ze:

- Pake..
- Ja?
- Als we een schepje hadden, dan hadden we hem wel aan de kant gelegd...
- Ja, ik denk het wel.
- Want straks rijdt de trekker er weer over heen.
- Ja....
- En dat is niet leuk.
- Waarom niet?
- Dat vind ik niet leuk...

Boer Antuma komt op de fiets voorbij. We wisselen groeten.

- Misschien scheidt hij hem wel aan de kant, zegt Anne. Het laat haar niet los.
- Maar misschien fietst hij er ook wel overheen..., vervolgt ze.
- Ja, zeg ik, je weet het niet.

We zijn bijna bij de mieren. Maar Anne staat stil en kijkt achterom. Ik ook. Het lijkt of het vogeltje naar ons wuift. Ik voel dat er iets van me verwacht wordt. Dan raap ik een stok van de grond en zeg:

- Hiermee gaat het denk ik ook wel. Kom maar!

Op het moment dat ik met de stok het vogeltje met een zwaai onder de struiken zwiep voel ik me pedagogisch gezien een hele piet. Ik word er zelfs een beetje vrolijk van en roep baldadig:

- Zo, nou heeft-ie toch nog even gevlogen..!

Anne kijkt omhoog en op dat ogenblik vliegt er met veel geschetter een jonge ekster uit de boomtop de blauwe lucht tegemoet. En ik weet het: mijn reputatie kan niet meer stuk.