

jaargang 18 - nummer 4 - maart 2003

WIJZEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



**IN DIT NUMMER:
TAALONDERWIJS
IN ONTWIKKELING**

Jaargang 18, nummer 4, maart 2003.

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 € 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 € 29,55 per abonnement,
Studenten/cursisten € 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: njpv.both@ixs.nl

Layout en opmaak:

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

Fotografie:

Joop Luimes, Epe,
Bea Pompert, Alkmaar
Swoaistee, Groningen

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

kosten € 454,55 per pagina, € 227,25 per
halve en € 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: Graffors, Amersfoort.

Gedrukt op totaal chloorvrij papier.

© Copyright Nederlandse Jenaplan Vereniging
ISSN 0920-3664

I N H O U D

VASTE RUBRIEKEN

3 VAN DE REDACTIE

Kees Both

4 MENSEN IN HET WERK

Onrust

Cath van der Linden



EN OP DE
ACHTERKANT
TOM

THEMA TAALONDERWIJS IN ONTWIKKELING

5 TAAL IN JENAPLANSCHOLEN ZONDER METHODE - IN WELKE RICHTING ZOEKEN WIJ HET?

Kees Both

De Nederlandse Jenaplanvereniging heeft een traject uitgezet voor het ontwikkelen van een raamplan voor taalonderwijs zonder taalmethode. In dit traject zijn al enkele stappen gezet, die in dit artikel worden samengevat: waarop bouwen wij verder, wat zijn bepalende criteria? Onder andere over taal en de kwaliteitscriteria Jenaplan, de relatie van taal en wereldoriëntatie, de leraar als rolmodel en partner voor de kinderen en over de menselijke maat: het moet allemaal wel kunnen.

8 'MET LOSSE HANDEN...'

Bea Pompert

Taalonderwijs is binnen het Ontwikkelings Gericht Onderwijs een belangrijk terrein voor de emancipatie van kinderen. Taalonderwijs zal functioneel moeten zijn, je helpen in het dagelijks leven, maar ook de cultuur voor je ontsluiten, je horizon verruimen. In dit eerste artikel

in een reeks worden aan de hand van praktijkbeelden de principes van ontwikkelingsgericht taalonderwijs beschreven, met veel aandacht voor de rol van de leraar.



12 TAAL IN ANDERE VAKKEN, KAN DAT?

Gert Talens

Taal gaat altijd ergens over. Het verband tussen taal en wereldoriëntatie zou dan ook vanzelfsprekend moeten zijn. De praktijk in veel basisscholen is helaas anders. De SLO heeft op aanvraag van en in samenwerking met CPS materialen ontwikkeld, waarin genoemd verband uitgewerkt wordt in de vorm van heel concrete thema's voor de schoolpraktijk. Het gaat om exemplarische thema's, die laten zien hoe het kan en waarmee scholen kunnen oefenen, met daarbij kaders voor taal en WO.

Aan de hand van een van deze thema's – 'Wat is dat?' – worden doelen, werkwijzen en materiaal van dit project voorgesteld.

15 TAALBELEID OP DE SWOAISTEE

Marike Venema

In een meerjarig proces ontwikkelde De Swoaistee in Groningen samen met de Rijksuniversiteit Groningen en de stedelijke schoolbegeleidingsdienst een 'taalbeleidsplan'. Daarin worden leerlijnen beschreven, essentiële werkwijzen en materialen in de school en zijn ook verschillende werkmiddelen voor de kinderen opgenomen.

I N H O U D

21



'LEVENDE LEZEN, DAT'S DE KUNST' – EEN RECENSIE

Ad Boes

Docenten van Pabo 'De Eekhorst' in Assen en een aantal scholen in het Noorden des lands – Freinetscholen, Jenaplanscholen en andere – werkten samen aan dit bijzondere boek over veelzijdig en breed vormend leesonderwijs.

EN VERDER...

24

"WHAT IS IN THE NAME?" - OVER SLEUTELBEGRIPPEN IN HET JENAPLANONDERWIJS – TEAMTEACHING

Ad Boes

Teamteaching biedt Jenaplanscholen mogelijkheden om de continuïteit in aanbod en begeleiding van de kinderen beter vorm te geven en als teamleden van elkaar te leren.

Dit taalbeleidsplan geeft de richting van de ontwikkeling aan, biedt een verantwoording van inhoud en aanpak, maakt overdracht binnen het team en onderlinge scholing mogelijk en biedt ook heel concrete ondersteuning voor de dagelijkse praktijk. Het vervangt de taalmethode, zonder de nadelen die aan een methode kleven.

26

BLADEREND

in de tijdschriften van (andere)
vernieuwingsrichtingen

Margot Ufkes

Over realistisch rekenen en Montessorionderwijs – gaat dat wel samen? en over methodegebruik.



Ik schrijf dit redactioneel op zo'n prachtige, lente-achtige februaridag. Zo'n dag dat je buiten koffie drinkt en van de zon geniet, of zin hebt een stevige wandeling te maken. Maar de kopij voor het maartnummer van Mensen-kinderen moet weg, dus dat kan niet al te lang duren.

De tegenstelling tussen zo'n vredige dag, waarop je al zingende merels, zanglijsters, vinken en koolmezen hoort en je de trek van buizerden ziet en hoort enerzijds en het rumoer anderzijds over een dreigende oorlog in het Midden Oosten is enorm. Ik merk dat ik me er tegen probeer af te schermen, tegen alle beschouwingen en onthullingen op de televisie, de informatie in de krant, maar het lukt me maar matig. Ik hoop vurig dat die oorlog niet doorgaat, want ik vrees voor de gevolgen, zeker als de USA en Groot Brittannië zonder VN-mandaat de oorlog beginnen. Ik vrees voor een enorme chaos, voor een reusachtig humanitair drama, opstanden, strijd van Koerden tegen Turken, betrokkenheid van omliggende landen, een kettingreactie van geweld. Saddam Hoessein is een schurk, dat is zeker, maar roep je door zo'n oorlog niet meer ellende op dan dat je ermee oplost? En hoe zullen kinderen erop reageren, ook bij ons? Onrust. Op het moment dat dit nummer van Mensen-kinderen uitkomt zal waarschijnlijk meer duidelijk zijn hoe deze crisis zich verder ontwikkelt.

Een tweede spectaculaire ontwikkeling, maar dan een die meer positief kan uitpakken, is de uitslag van de verkiezingen in januari. Opvallend is daarbij de draai die de Partij van de Arbeid lijkt te maken van een beleid van 'afrekenen' van scholen op 'meetbare resultaten', kortom het beleid waartegen de actie 'Streep door de eindtoets' zich richtte, naar meer werkelijke beleidsruimte voor scholen. Ik las dat Wouter Bos zich bij werkbezoeken aan scholen tijdens de verkiezingscampagne 'rot geschrokken' is van de woede van leraren, met name tegen de PvdA: over de bedilzucht, het wantrouwen in de professionals in de school, etc. En dan komt deze week het plan van de PvdA naar buiten om scholen een licentie voor telkens vijf jaar te geven en hen dan te vrijwaren van bemoeienis van de inspectie, tenzij er klachten zijn. Met daarbij het ontwikkelen van visitaties van scholen onderling (wat ik voor de Jenaplanscholen in het novembernummer van Mensen-kinderen ook bepleitte), in het vertrouwen dat dit geen softe toestand zal zijn. In dit alles zou de inspectie meer op afstand van de scholen gezet worden. En dat zo kort nadat de Wet op het Onderwijstoezicht in werking getreden is! Wat er van dit alles zal overblijven in de coalitieonderhandelingen moet nog blijken, maar dat dergelijke plannen uitgerekend van de PvdA komen geeft moed.

De geschiedenis heeft vaak verrassingen in petto, onaangename (zie de crisis rond Irak) en aangename. Met beide moeten we leren omgaan.

In dit nummer staat opnieuw 'taal' centraal. De vragen van scholen daar omheen zijn vele, maar komen meestal neer op 'hoe kunnen we taalonderwijs vormgeven op een manier die bij ons concept past, die ons verder helpt in onze ontwikkeling als Jenaplanschool? Een goede taalmethode kan daarbij diensten bewijzen, maar liever wordt een andere weg gezocht: een ondersteunend raamwerk, dat overzicht geeft, houvast biedt in de dagelijkse praktijk en slim ontworpen materiaal voor de kinderen. Voor het laatste zou een goede website een gouden kans zijn, waar je

materiaal kunt vinden, om voor je eigen situatie aan te passen. Maar ook zonder zo'n website is er al veel. Ik denk allang, als het om zo'n taalraamplan gaat: het is er allemaal al, we moeten het bijeen brengen en slim ordenen. En dit blijkt tot op grote hoogte ook zo te zijn, bijvoorbeeld in het 'taalbeleidsplan' van De Swoi-

stee uit Groningen, in het materiaal van 'Kansrijke taal', in het Freinetonderwijs, in het Ontwikkelingsgericht Onderwijs, in het materiaal van het Expertisecentrum Nederlands. In dit nummer worden verschillende van deze bronnen ontsloten en daarmee zullen we verder gaan. Ik wens alle lezers, ondanks de on-

rust op internationaal gebied, toch een goed voorjaar toe, met open ogen en oren voor wat de natuur biedt (Wanneer hoor je de eerste Tjiftjaf? Wanneer bloeit de Kastanje? Wanneer is de eerste Koekoek te horen?). En veel lees- en studiegenoten met dit nummer van Mensenkinderen. ■

MENSEN IN HET WERK

Onrust

Hij is heel aanwezig in de school. Dat hoort bij hem. Hij is niet iemand die afwacht tot er iets gebeurt. Hij trekt het initiatief naar zich toe. Hij zet de dingen, waar hij kan, naar zijn hand en de school vaart daar wel bij. Pas nog waren er twee inspecteurs op bezoek. Ze waren onder de indruk van de soepele organisatie en de kwaliteit van het onderwijs. Natuurlijk is er altijd wel iets te verbeteren maar over de hele linie genomen mogen ze niet mopperen.

Hij is dan ook verbaasd over zijn onrust. Die steekt af en toe de kop op en hij lijkt daar geen invloed op te hebben. De eerste keer is in het voorjaar bij het ontwikkelen van het strategisch beleidsplan voor de komende jaren. Hij kan niet aangeven waar die onrust over gaat en ook dat verbaast hem. Hij zegt 'misschien gaat het gewoon wel te goed hier', 'misschien heb ik iedereen wel teveel uit handen genomen', 'misschien zouden we wat meer concurrentie moeten hebben', 'misschien smeult er wel van alles onder het oppervlak en heb ik daar geen weet van'. Op dat moment leidt doorvragen niet tot meer inzicht. Het is een onbestemd gevoel dat zich als het ware terugtrekt als we er te dicht bij komen.

De onrust komt terug in de zomervakantie. Het overlijden van zijn zus na een korte ziekte is de aanleiding. Het slaat hem los van zijn zekerheden. Het leidt, passend bij wie hij is, tot een snelle beslissing. 'Ik stop ermee, in augustus ben ik 61, dan stop ik.' Hij legt het op tafel als een volongen feit. Hij is al begonnen met inventariseren wat er allemaal moet gebeuren. De lijst staat in zijn computer en hij werkt er wekelijks een dag aan. Hij heeft bij het bestuur aangekondigd dat er een sollicitatieprocedure moet starten in januari, uiterlijk februari, dan kan hij zijn opvolger

nog een paar maanden zelf inwerken. Hij organiseert een tweedaagse in het najaar. Iedereen gaat mee. Iedereen wordt uitgenodigd om na te denken over de toekomst van de school.

En nu is er toch weer die onrust, zegt hij ongeduldig. Hij ziet er moe en wit uit als hij vertelt dat hij na de tweedaagse een paar dagen door de school heeft lopen dwalen alsof hij zijn plek kwijt is. Dat vertellen grijpt hem aan. Midden in een zin staat hij op en loopt zijn kamer uit. Haalt een glaasje water en verontschuldigt zich. Dan vertelt hij weer hoe hij heeft lopen dwalen, alsof hij de weg kwijt is in zijn eigen school en schiet opnieuw vol.

Hij kijkt me niet aan als hij zegt dat dit hem nog nooit eerder is overkomen. Dat hij altijd zeker is over zijn rol. Dat hij nog nooit eerder vragen heeft gehad over zijn plaats binnen de school. Dat hij geen problemen heeft met het nemen van beslissingen. 'Natuurlijk raadpleeg ik anderen als dat zinvol is. Maar ik hak altijd zelf mijn knopen door.' En die enkele keer dat hij het niet meteen weet, gaat hij een eind fietsen en dat werkt altijd. Maar die onrust, die gaat niet weg.

Hij zegt dat het hem onzeker maakt. 'Kan ik wel weggaan?'. Het komt er heel terloops uit, maar het blijft in de lucht hangen terwijl hij doorpraat. 'Kan ik wel weggaan?'. Misschien is dit de vraag onder zijn onrust. Of is de vraag: 'hoe laat ik los?'. Het kan ook gaan over 'wat gebeurt er met mij als ik geen schoolleider meer ben?'. Hij is gewend om zelf antwoorden te zoeken en te vinden.

Hij is niet gewend om te wachten tot een antwoord zich ontvouwt en zijn onrust hem leidt naar een nieuw en ander evenwicht.

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

TAAL IN JENAPLANSCHOLEN ZONDER METHODE

In welke richting zoeken wij het?

De Nederlandse Jenaplanvereniging (NJPV) heeft in 2001 een ontwikkeltraject ingezet dat moet leiden tot een raamplan taal voor Jenaplanscholen, dat scholen ondersteunt om zonder methode taalonderwijs te verzorgen. In de scholen bestaan veel vragen over de inhoud en vormgeving van taalonderwijs. Men wil zicht hebben op het geheel van taalonderwijs aan 4-12-jarigen, maar wil liever geen methode invoeren, omdat dit als regel weer andere problemen oproept: gebondenheid aan jaargroepen, instructiegevoeligheid, de band met wereldoriëntatie is moeilijk te leggen, en andere bezwaren.

Op 19 januari was er als onderdeel van dit traject een brainstormdag in Assen, waarop behalve enkele schoolleiders van Jenaplanscholen ook enkele schoolbegeleiders en vertegenwoordigers van het Expertisecentrum Nederlands en van het project 'Kansrijke Taal' van het APS waren uitgenodigd. Ter inleiding van deze dag werden 'richtinggevende uitspraken' die in voorgaande bijeenkomsten waren geformuleerd weer op een rijtje gezet. De nu volgende uitspraken zijn richtinggevend voor de oplossing voor het probleem van 'taalonderwijs zonder methode'.

Kwaliteitscriteria Jenaplan

In een raamplan Taal in Jenaplanscholen zijn de kwaliteitscriteria voor Jenaplanonderwijs zeer belangrijke criteria voor de inhoudelijke en pedagogisch-didactische accenten en 'kleuring' van het geheel.

Hier kan verwezen worden naar het boek 'Jenaplan op weg naar de 21e eeuw', waar in het vierde hoofdstuk zes kwaliteitscriteria voor Jenaplanbasisonderwijs beschreven worden. Een Jenaplan-basisschool is:

- ervaringsgericht (geïnspireerd door EGO)
- ontwikkelingsgericht (geïnspireerd door OGO)
- een leef- en werkgemeenschap
- een wereldoriënterende school
- een maatschappij- en cultuurkritische school
- een zin-zoekende school.

In hetzelfde boek staat ook beschreven welke consequenties deze kwaliteitscriteria hebben voor de taal in de school, zowel de taalopvoeding als het taalonderwijs. Een voorbeeld, bij 'ervaringsgerichtheid':

'Hierbij is veel ongrijpbaars in het spel dat je nauwelijks onder woorden kunt brengen, dat je je niet eens altijd hel-

der bewust bent. Het onder woorden kunnen brengen van intuïties en diepgevoeld weten geeft dit een stem, maakt het communiceerbaar naar jezelf (je kunt het nu benoemen en articuleren) en naar anderen toe. Omgekeerd winnen taal en communicatie aan diepte en levendigheid als er ervaringen in de zin van het Ervaringsgericht Onderwijs aan ten grondslag liggen: voelen en kennen samengaan, voeling wordt gehouden met de eigen 'ervaringsstroom', met behoeften en motieven van kinderen.' Dit gaat dus veel dieper dan wat in het gangbare taalgebruik 'ervaringen opdoen' wordt genoemd. Aandacht voor hoe je dingen beleeft, gegrepen zijn door een zaak, verbondenheid met anderen en het andere, daarbij horen bijvoorbeeld diepgaande en invoelende gesprekken, liefdevolle gedetailleerde beschrijvingen van dieren – planten – dingen, poëzie, dramatisch spel.

(Zie verder 'Jenaplan 21', blz. 125 / 126).

Wereldoriëntatie vormt het hart van het onderwijs

Jenaplan is een weg naar samenhangend onderwijs, met WO als het inhoudelijke hart, ondersteund door

het inscholen en inoefenen van verschillende culturele vaardigheden. Bij Peter Petersen werd de relatie tussen beide stromen in het leerplan beschreven als de akker (de oriëntatie in de wereld), waarvoor werktuigen nodig zijn (culturele vaardigheden). In de optimale situatie is er een nauwe verwevenheid van WO (met als inhoud de zeven ervaringsgebieden) en taalonderwijs. Dat geldt voor:

- het leren van taal, als een belangrijke voorwaarde voor WO: spreken, luisteren, lezen, schrijven;
- het leren door taal: leren over de wereld en het leren van taal gaan samen: uitwisseling van gedachten, gevoelens en meningen over iets, het onderzoeken van ideeën, vragen stellen, vertellen en het spelen en werken met verhalen, vergroten woordenschat, etc.; taalonderwijs gaat ergens over, namelijk over de wereld (WO);
- het leren over taal – taalbeschuwing; hier biedt het ervaringsgebied 'Communicatie' vele aanknopingspunten.

Een belangrijke culturele vaardigheid als 'studerend lezen' zou bijvoorbeeld zoveel mogelijk moeten gebeuren met teksten die betrekking hebben op de ervaringsgebieden. Begrijpend en studierend lezen los van de toepassing in wereldoriëntatie is een onzinnige activiteit. Het gaat om functioneel, levend taalonderwijs. Zie voor een actuele uitwerking het stuk over 'Wereldoriëntatie en taal' in het katern 'Achtergrondinformatie' van het SLO-project 'Taal in andere vakken', vermeld in onderstaande lijst van bronnen.

Sleutelbegrippen en onderzoeksvaardigheden

In Mensen-kinderen is dit recent meermalen aan de orde geweest (Van der Miesen, 1999; Van der Miesen/Storm, 2001). Binnen WO wordt ook gewerkt aan de 'vulling' van een aantal sleutelbegrippen, die op verschillende niveaus ('spirodynamisch') regelmatig terugkeren. Als hulpmiddel kan de inhoud van dergelijke sleutelbegrippen gevisualiseerd worden, door de kinderen ('mind-map-

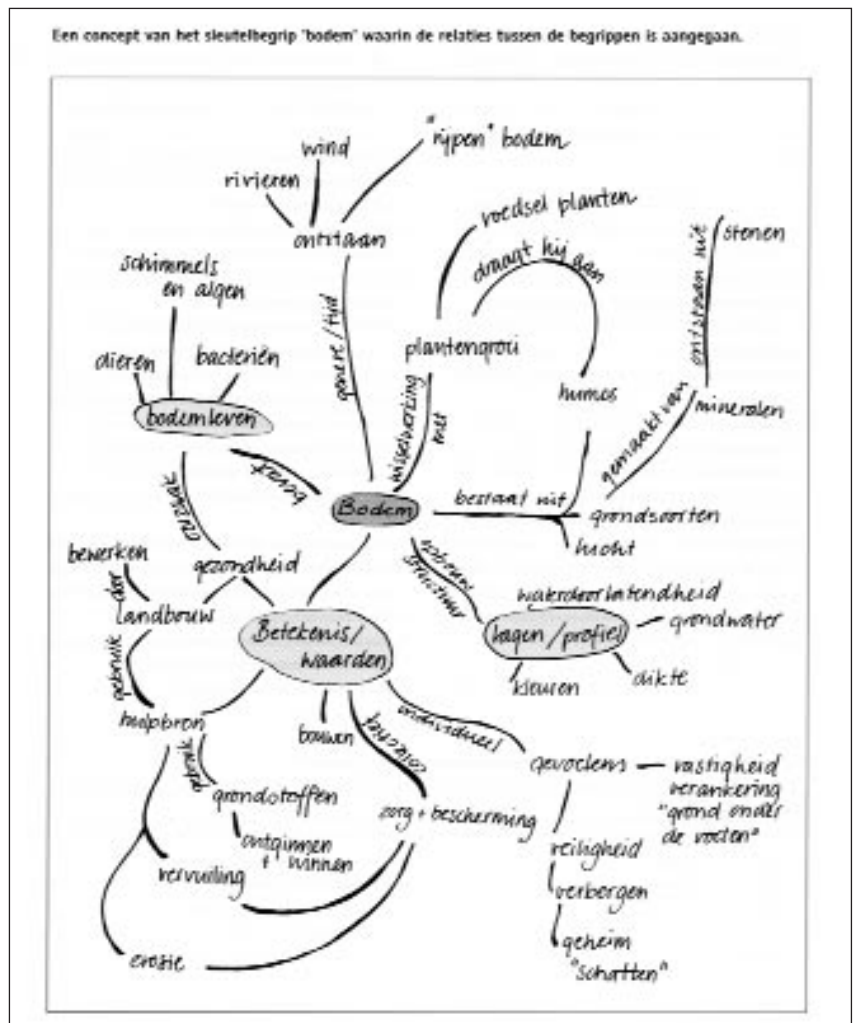
ping') en door leraren. Zie het voorbeeld hiernaast over 'bodem'. Dit is ook een belangrijke taalactiviteit, naast het verwerven en verfijnen van onderzoeksvaardigheden als vragen stellen, interviewen, studerend lezen, vormen van verslaggeving.

Vormen van kennen van de werkelijkheid en soorten talen

In de opleiding en nascholing voor Jenaplanonderwijs wordt gewerkt met een schema waarin verschillende basisvormen van kennen van de werkelijkheid worden onderscheiden, die samenhangen met verschillende soorten talen.

Deze basisvormen van kennen zijn: Onderzoeken – het kind als wetenschapper – met taalactiviteiten als vragen stellen, hypothesen formuleren, studerend lezen, onderzoeksverslagen maken, het onderzoekende gesprek in de stamgroep. Voelen en verbeelden – het kind als kunstenaar – met taalactiviteiten als dramatisch spel, de vertelkring, lezen van – spelen met – spreken over – schrijven van gedichten, verhalen schrijven.

Beschouwen – het kind als filosoof – met taalactiviteiten als het filosofische gesprek, idem over morele dilemma's, hardop denken, argumen-



teren. Schouwen – de spiritualiteit van kinderen (Hay, 2002) – met taalactiviteiten als gesprekken en dramatisch

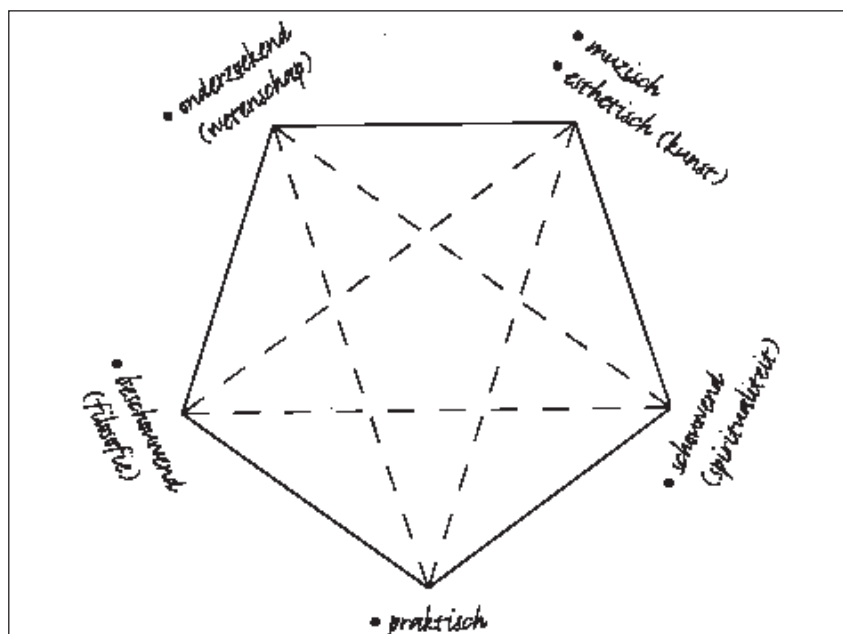
spel over existentiële vragen, vieren van belangrijke levensmomenten, spelen en werken met zingevende verhalen.

Het praktische (de praxis) – het zorgzame kind, het kind als lid van een gemeenschap, het kind als 'maker' – met taalactiviteiten als het overleg over de gang van zaken in stamgroep en school (de 'klassenvergadering'), organiseren van een bijeenkomst en alle mondelinge en schriftelijke communicatie die daar bij hoort, taal van de techniek.

Taalonderwijs zal recht moeten doen aan het hele kind en de hele werkelijkheid.

Werkdoelen Taal en de Rozentuin

Er zal uiteraard verder gewerkt moeten worden met al eerder ontwikkelde overzichten. Daaronder nemen de 'Werkdoelen taal' (Boes, e.a. 2001) en het taaldeel van 'De Rozentuin'



(blz. 38-40) een belangrijke plaats in. Dit wil niet zeggen dat deze eerdere producten onveranderd overgenomen moeten worden, wel dat zij in het ontwikkelproces serieus bestudeerd en getoetst zullen worden. Het uiteindelijke product zal ook een rozentuinachtig deel bevatten, met beelden van taalopvoeding en – onderwijs in de onder-, midden- en bovenbouw.

Realiseringsvormen

Hoe wordt taalonderwijs gerealiseerd? Welke plek nemen ze in binnen het weekplan? Vindt het in de stamgroep plaats, of ook in stamgroepdoorbrekende groeieringsvormen?

Enkele realiseringsvormen zijn:

- Min of meer vaste momenten in de week, die onder andere samenhangen met het samenleven in stamgroep en de school als geheel: wekelijks stamgroepoverleg (klassenvergadering), actualiteitskring (met krant en TV), open kringen, weeksluiting, e.a.
- Spontane/ incidentele/ situatiegerichte WO- taalactiviteiten, naar aanleiding van wat zich voordoet.
- Taalactiviteiten rond en in WO-projecten: bewust ingebouwde gesprekken, observatiekring, studie van teksten, inscholing van een deelvaardigheid (vragen stellen of verslag uitbrengen aan de groep bijvoorbeeld), muurkrant, schrijven en bespreken vrije tekst, e-mailen, etc.
- Niveaucursus, bijvoorbeeld voor spelling en woordkennis, voor begrijpend en studerend lezen, binnen de stamgroep of stamgroepoverstijgend. Zo'n niveaucursus is geconcentreerd in een bepaalde periode in het jaar.
- Periodenonderwijs: een geconcentreerde cursus binnen de stamgroep, bijvoorbeeld twee weken lang twee uur per dag verschillende informatieverwervende en verwerkende technieken inscholen, binnen een kader van een detective – achtig verhaal, op zoek naar wat je te weten kunt komen.
- Zelfstandig werken en spelen met materiaal (inclusief oefenen) in hoeken binnen de blokperiode/

vrije keuzetijd.

Toetsen aan de kerndoelen

Het is vanzelfsprekend dat het te ontwikkelen raamplan en bijbehorende materialen 'kerndoelproof' moeten zijn. In een plannings- en verantwoordingsoverzicht – zoals die ook voor wereldoriëntatie bestaan – worden de relaties met de kerndoelen zichtbaar gemaakt.

Leerlijnen en tussendoelen

Het Expertisecentrum Nederlands heeft veel materiaal ontwikkeld dat belangrijke diensten kan bewijzen bij taalonderwijs zonder methode. Via de zoekmachine Google kan de website van het expertisecentrum gevonden en geraadpleegd worden. Ontwikkeld zijn onder andere:

- Tussendoelen beginnende geterdheid – leerlijn groep 1 tot en met 3
- Taalontwikkeling van nul tot twaalf
- Veel materiaal over 'interactief lezen en schrijven' en het documenteren daarvan via een portfolio.

Aan de terechte vraag naar overzicht van taaldoelen en inhouden en van de taalontwikkeling van kinderen kan door samenwerking tussen de NJPV en het Expertisecentrum Nederlands tegemoetgekomen worden.

Authentieke evaluatie

De NJPV werkt ook aan ondersteuning van de scholen bij het volgen en documenteren van de ontwikkeling van kinderen – als een onderdeel van de kwaliteitszorg van een Jenaplan-school. Het spreekt vanzelf dat er een verband moet liggen tussen de ontwikkeling van een raamplan voor taal zonder methode en het volgen en documenteren van de ontwikkeling van kinderen, met name ook met gebruik van portfolio's.

Leraar als partner en model

De leraar is een partner in het leren van de kinderen, zoals Bea Pompert in het volgende artikel laat zien. De leraar is ook een rolmodel wat de

omgang met taal betreft. We zagen ooit een praktijk van het schrijven van teksten door kinderen, waarbij ook de groepsleidster zelf in de aanwezigheid van de kinderen een tekst schreef, later verbeterde, haar tekst ook op het prikbord hing, enzovoorts. Merken de kinderen ooit iets over hun leraar als lezer, zowel lezen voor ontspanning als voor studieuze doeleinden? Niets werkt zo goed als het voorbeeld van de leraar zelf. Dat is een belangrijk criterium voor 'taal zonder methode'.

De menselijke maat

Tenslotte: Het moet allemaal wel kunnen, het moet menselijk blijven. Joost Klep publiceerde in *Mensen-kinderen* een artikel over dit managementprobleem met de titel 'De menselijke maat' (Klep, 2001). Daarom kan nooit alleen volstaan worden met leerlijnen en andere overzichten, er is ook werkmateriaal nodig, flexibel in te zetten materiaal. Zie daarover de bijdrage van Marike Venema in dit nummer. Het mooiste zou een aanpak zijn die lijkt op de website van de 'rekenhoek', maar zover is het nog niet. ■

BRONNEN

- Boes, Ad/ Rouke Broersma/ Marco Gerritsen/ Jimke Nicolai/ Freek Velthausz (2001), *Werkdoelen voor taal als exempel*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 17, nr 1 (september)
- Graft, Marja van / Kees Both (2002), *Taal in andere vakken – Achtergrondinformatie over wereldoriëntatie en taal*, Enschede: SLO
- Hay, David (2002), *De spiritualiteit van kinderen*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 17, nr. 4 (maart)
- Klep, Joost (2001), *De menselijke maat*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 16, nr. 5 (mei)
- Miesen, Ferry van der (1999), *Werken met portfolio's (3) – Authentieke evaluatie in een portfolio voor wereldoriëntatie*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 14, nr. 3 (januari)
- Miesen, Ferry van der / Adri Storm (2001), *Kwaliteitsontwikkeling binnen de wereldoriëntatie*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 16, nr. 4 (maart)

'MET LOSSE HANDEN...'

Met losse handen kunnen fietsen geeft een heerlijk gevoel; je kunt helemaal alleen, zonder ongelukken te maken, heel beheerst en volkomen zelfverzekerd fietsen en dan ook nog met je handen in de lucht. Dat is pas een prestatie!

In ontwikkelingsgericht onderwijs leren leerlingen en hun leerkrachten 'met losse handen' onderwijs te maken en ervan te genieten. Taalonderwijs wordt in deze visie dus niet gegeven door de leerkracht vanuit de taalmethode, maar wordt ontworpen in het klaslokaal.

In de leefruimte van de klas worden door intensieve interacties met de leerlingen activiteiten uitgevoerd, waarbinnen de kinderen goed leren denken, spreken, schrijven en lezen. En met 'goed' bedoelen wij dan verantwoord voor de leerkracht en zinvol voor de leerlingen. Natuurlijk maakt de leerkracht gebruik van allerlei vakdidactische bronnen en hulpmiddelen, zoals leerlijnen, doelenlijstjes, methodeboeken en goede praktijkbeschrijvingen. In essentie worden deze materialen echter niet gebruikt als een spoorboekje dat van A tot Z gevolgd wordt, maar als gereedschappen die het gezamenlijke constructieproces in de groep ondersteunen en kunnen vergemakkelijken.

Ontwikkelingsgericht taalonderwijs in groep 3

Juf Jolanda heeft haar kinderen van groep 3 om zich heen. Ze speelt met handpoppen het sprookje van Roodkapje. Alle kinderen kijken ademloos toe. Na het spel wordt het verhaal door een aantal kinderen nogmaals verteld. De leerkracht attendeert de kinderen nog even op de schematische weergave van de verschillende scènes op het bord. 'Weten jullie de volgorde van de gebeurtenissen goed genoeg om zo direct het verhaal zelf te kunnen spelen in ons theater?' Er wordt geknikt. 'Oké, zullen wij dan nu kijken wie er gaan spelen, wie er gaan kijken en kaartjes kopen en wie in het theater aan de slag gaan?' Vier kinderen die nog niet eerder in het theater speelden zijn aan de beurt en willen ook graag. De twee spelers pakken de poppen en 'duiken achter de kast'. Twee anderen starten hun werk in het theater; kaartjes maken, bijhouden welke plaatsen (er zijn er negen) al verkocht zijn, de kassa beheren, limonade klaarmaken, de foyer mooi inrichten. Tegelijkertijd gaan de andere kinderen in de klas ook aan de slag. Zes kinderen schrijven een verslag over hun bezoek aan de echte schouwburg. Twee kinderen lezen sprookjesboeken en fantasieverhalen in de

boekenhoek. Een groepje maakt een prachtige kijkdoos over de schouwburg met figuren op een podium. De leerkracht gaat eerst bij de groep schrijvers aan tafel zitten. Ze geeft hulp bij het overnemen van een reeds gereviseerde tekst. Alle kinderen hebben al eerder met haar de eerste versie van hun tekst aangepakt. Nu wordt de tweede, gereviseerde versie mooi geschreven, getypt op de computer of met magnetisch letterbord gelay-out. Als de schrijvers aardig vorderen gaat Jolanda naar het theater om een kijkje te nemen bij de kinderen die daar aan het spelen zijn.

Taal geen vak apart

In een ontwikkelingsgerichte onderwijspraktijk is taal geen vak apart. Taal is één van de belangrijkste gereedschappen voor een kind in de omgang met de wereld en anderen. Taal wordt niet gezien als een academisch geordende structuur, maar als een levendige, culturele vorm, waarin onze leerlingen ingroeien. Het gaat er om taal als denkinstrument en als communicatiemiddel te leren gebruiken. In ontwikkelingsgericht onderwijs wordt op de ontwikkeling van leerlingen vooruitgelopen, door ze uit te dagen deel te nemen aan activiteiten die ze graag willen doen, maar nog net niet alleen (zone van de naaste ontwikkeling). Voor jonge kin-



deren zijn dat spelactiviteiten, voor oudere leerlingen (vanaf zeven, acht jaar) zijn dat onderzoeksactiviteiten. Taalontwikkeling wordt dan ook bevorderd door het denken, spreken, schrijven en lezen te verbinden aan dit ontwikkelingsperspectief. Eerst in spel, daarna in echte onderzoeksgeoriënteerde leeractiviteiten. Een voorbeeld: Jonge kinderen lezen eerst samen met hun leerkracht boeken voor aan hun voorleesbeer en spelen verhalen uit aan de vertelafel. Van daaruit ontwikkelen ze zich als lezer op eigen kracht en kunnen ze van onbekende boeken de boodschap zelfstandig achterhalen.

In ontwikkelingsgericht taalonderwijs worden er altijd verbindingen gemaakt tussen het voeren van gesprekken met elkaar, schrijven en lezen. Het eigen auteurschap van leerlingen staat in hoog aanzien. Niet alleen omdat het belangrijk is voor de kinderen om eigen ideeën en gevoelens op een adequate manier aan het papier toe te vertrouwen, maar juist ook omdat het denkprocessen kan verbeteren en de leeshouding en leesvaardigheid van kinderen positief beïnvloedt.

Betekenisvolle activiteiten

Taalactiviteiten liggen ingebed in en zijn verbonden aan voor leerlingen en leerkracht betekenisvolle activiteiten.

Activiteiten die lijken op werkelijke sociale praktijken bieden aan de leerlingen rijke mogelijkheden enthousiast te worden voor taal. In de groep 3 van Jolanda gaan de kinderen zelf verhalen schrijven voor hun theater in de klas. Natuurlijk worden deze verhalen niet alleen bedacht en geschreven, maar ook gebundeld tot een mooi boekje en gespeeld voor de eigen groep, andere klassen en de eigen ouders.

Betekenisvolle activiteiten ontstaan als leerlingen worden aangespoord hun eigen ervaringen en eigen vragen in te brengen. Het bezoek aan de schouwburg wordt een betekenisvolle activiteit voor de kinderen, omdat ze samen met hun leerkracht uitwisselen wat ze allemaal al weten over de schouwburg en vooraf een mooie lijst met vragen samenstellen.



Boekbespreking, nieuw verhaal voor in het theater

Interessante thema's en materialen

Het maakt uit waarover leerlingen praten, schrijven en lezen en ook met welke materialen. In ontwikkelingsgericht onderwijs wordt altijd stilgestaan bij de kracht en de mogelijkheden van thema's in de klas. Een sterke betrokkenheid op de inhoud zorgt ervoor dat kinderen niet gericht raken op het 'afkrijgen' van het taaltaakje, maar de diepte in kunnen gaan met hun themavragen. Daardoor worden begrijpelijk schrijven, woordenschatuitbreiding, gericht luisteren en spreken en lezen met begrip belangrijke activiteiten. Het aanbod in de groep wordt rijker. Rijker in de zin, dat inhoudelijke denkprocessen sturing geven aan schrijf- en leesontwikke-

ling en dat de motivatie om taal te verbinden aan interessante vragen en onderwerpen, toeneemt. Dit is voor alle leerlingen van belang, maar met name voor kinderen die 'taal' vervelend of moeilijk vinden is dit regelrechte winst. Ook voor de NT2-kinderen in de groep van Jolanda zorgt het thema 'ons theater' ervoor dat zij grond onder hun voeten blijven houden voor het leren van bijvoorbeeld nieuwe woorden. Zij handelen voortdurend in begrijpelijke activiteiten en steken daar veel van op. De leerkracht kiest voor de thema's in de groep, niet alleen vanuit het perspectief van de kinderen maar ook vanuit haar eigen bedoelingen. Het theater in groep 3 komt er niet alleen omdat de leerkracht weet dat de kinderen het theaterspel en het echte schouwburgbezoek fantastisch zullen vinden, maar ook omdat ze weet heeft van de taaldoelen die zij in deze periode wil realiseren. Eén van haar doelen is bijvoorbeeld het uitbreiden van het tekstrepertoire van de groep. Tot dit moment hebben de leerlingen nog voornamelijk lijstjes, ervarings teksten en brieven geschreven. Bij het theaterthema gaat het vooral om het schrijven van toneelteksten, dialogen, fantasieverhalen, sprookjes. De materialen die worden gebruikt zijn erop gericht handelingen en taal

van kinderen uit te lokken. Gesprekken over objecten, foto's en tekeningen zorgen ervoor dat kinderen op verhaal komen, hun eigen ervaringen en kennis verwoorden, alvorens zij in de boeken en teksten duiken. Ook wordt stilgestaan bij de keuze van boeken en teksten. Niet automatisch wordt er naar een leesmethode of het taalboek gegrepen. Prentenboeken, jeugdliteratuur, informatieboeken, jeugdbladen en goede internet-sites zorgen voor meer kansen op betrokkenheid en veelal voor meer cognitieve uitdaging. Met name als het gaat om een goede leeshouding en het hanteren van adequate leesstrategieën levert het werken met informatieboeken, die aansluiten bij de vragen die de kinderen hebben veel meer op dan het volgen van een begrijpend leesmethode (Van den Branden, 2000)

Samen leren

Een ontwikkelingsgerichte klas is een leergemeenschap die samen optrekt. Natuurlijk zijn er verschillen in taalniveau, bij mondelinge communicatie, schrijven en lezen. Belangrijk is nu deze verschillen niet onterecht groter te laten worden en er ook voor te zorgen dat alle kinderen in de groep aan hun trekken komen. Om dit te

| welke plaatsen zijn al bezet ? | | | |
|--------------------------------|--|--|--|
| rij 1 | | | |
| rij 2 | | | |
| rij 3 | | | |

Zo houden ze in de schouwburg bij welke plaatsen nog vrij zijn



Leerkracht helpt bij eerste versie van de tekst

bereiken zorgt de leerkracht voor interactief groepsonderwijs, waarbij kinderen niet alleen leren door de input van de leerkracht, maar ook van en met elkaar. Voorbeelden van dergelijke activiteiten in de groep van juf Jolanda zijn:

- de boekenkring en stillezen als alternatief voor het AVI-lezen in homogene leesgroepjes
- boekbesprekingen in kleine heterogene groepjes onder leiding van de juf
- tekstrevisies in tweetallen en kleine groepjes
- presentaties in de grote kring van zelfstandig uitgevoerd eigen onderzoek

Eén van de subthema's in de groep van juf Jolanda wordt 'het leven op een kasteel', omdat veel sprookjes en verhalen zich daar afspelen. Op veel van de vragen die de kinderen hierover hebben kunnen ze antwoorden vinden in de informatieboekjes die de groep in komen. Niet alle kinderen zijn in staat deze boeken al helemaal zelfstandig te lezen. Het achterhalen van de antwoorden blijft echter een gezamenlijke activiteit, doordat:

- In de boekenkring belangrijke teksten worden gepresenteerd, voorgelezen, illustraties bekeken. De presentatie gebeurt door de leerkracht of door kinderen die zelf iets gevonden hebben.

- Groepjes kinderen zelfstandig op zoek kunnen gaan door te lezen in de selectie, geschikte boeken.
- De leerkracht kleine, heterogene leesgroepjes samenstelt, waarmee zij boekfragmenten leest en bespreekt. Deze leesgroepjes presenteren hun vondsten in de boekenkring.

Natuurlijk verwerken de kinderen ook zaken individueel. Eén van de kinderen maakt prachtige tekeningen voor het decor van de vertelafel, nadat hij samen met de juf een boekje heeft gelezen over de inrichting van de ridderzaal in het kasteel.

Verschillen tussen kinderen worden in ontwikkelingsgericht onderwijs zo min mogelijk geïsoleerd en verbonden aan individuele kenmerken van individuele kinderen. Voorkomen moet worden dat kinderen in bezit genomen worden door hun (taal)leerprobleem. Door in heterogene en wisselende groepen samen te werken aan thema's en subthema's, samen te praten, te schrijven en te lezen, wordt voorkomen dat verschillen onterecht groter worden en leren kinderen dat participeren voor presenteren komt! Kinderen die extra ondersteuning nodig hebben krijgen die natuurlijk, maar altijd in het inhoudelijke kader van de groep en gericht op het mee kunnen blijven doen aan het groepsproces.

De leerkracht als partner

In ontwikkelingsgericht onderwijs is sprake van een samenwerkingsdidactiek. Leerkracht en leerling werken samen in begrijpelijke en toegankelijke activiteiten, zoals teksten schrijven en boeken lezen. De leerkracht is gericht op het ondersteunen van de betekenisverlening door de kinderen en neemt die elementen van de activiteit voor haar rekening die het kind nog net niet zelf kan uitvoeren. De leerkracht is gericht op aanboren en aansporen. Zij zorgt ervoor dat de leerlingen al op voorhand het onderste uit de kan halen, om van daaruit verder te gaan en zet ze op het spoor van nieuwe handelingen.

Een voorbeeld: Voordat de kinderen naar de schouwburg gaan bespreken ze met elkaar wat ze allemaal al weten, maar ook wat ze te weten willen komen. Samen met de leerkracht worden er vragen gemaakt en wordt er gekeken welke vragen geschikt zijn om mee te nemen tijdens het schouwburgbezoek, en welke op te zoeken zijn in de boeken in het lokaal.

Ook de tekstrevisiegesprekken laten de rol van de leerkracht goed zien. Tijdens deze gesprekken staat de leerkracht stil bij wat de kinderen al goed zelf kunnen (de eerste versie van de tekst). Om de kinderen te motiveren kritisch naar hun eigen tekst te kijken gaat zij verder en stelt vragen als 'Is dit wat je zeggen wilde? Zou je nog eens willen kijken naar deze beschrijving? Wordt duidelijk wat je precies gezien hebt?'. Zo ondersteunt zij de leerlingen in het reflecteren op de tekst, vanuit het idee dat de kinderen dat wat zij nu samen met haar kunnen in de toekomst zelfstandig doen. Deze samenwerkingsdidactiek is in 'Met jouw kan ik lezen en schrijven' uitgewerkt in vier stappen (Knijpstra, Pompert, Schiferli, 1997):

Stap 1 - Gezamenlijke grond totstandbrengen

Betrokkenheid en betekenisverlening komt op gang rond de inhoud. Waarover gaan wij het hebben, wat weet jij er al van, wat kun je er al over kwijt, wat wil juf er al over kwijt?

Stap 2 - Integreer gespreks-, schrijf- en leesactiviteiten

We gaan verder met de inhoud en spreken, schrijven en lezen komen in samenhang aan bod.

Stap 3 - Uitbreiden en toevoegen

Er valt heel wat nieuws te leren. Denk maar eens aan schrijfstrategieën, woordenschat, leesstrategieën. Het gaat hier om 'instructional conversations' (Tharp en Gallimore, 1988) of gesprekken om te leren (Damhuis, Pompert, 2000). In deze gespreksactiviteiten voegen leerkrachten vanuit de bedoelingen die zij hebben met hun taalonderwijs bepaalde elementen toe. Deze toevoegingen kunnen

ook het karakter krijgen van mini-les- sen, waarin directe instructie zoals hardop denken, voordoen en uitleg- gen door de leerkracht aan de orde komen. Door instructies te verbinden aan de inhoudsrijke lees- en schrij- factiviteiten van de leerlingen worden ze effectiever. De leerkracht smeedt het ijzer terwijl het heet is, de leerlin- gen ervaren immers het nut van de hulp. Gerichtte, noodzakelijke instruc- tie beklijft beter en ondersteunt de leerlingen heel direct in het greep houden op de eigen tekst (schrijvend of lezend).

Stap 4 - Stand van zaken en vervolgvactiviteiten bepalen

De leerkracht houdt de ontwikkeling van de kinderen goed in de gaten. De leerlingen doen dat zelf ook. In geza- menlijke activiteiten worden evaluaties uitgevoerd. Vragen als hoever zijn wij nu? wat hebben wij al ge- leerd? waarin ben jij gegroeid? zijn hierbij richtinggevend. Er wordt ook overlegd over vervolgvactiviteiten, zo- als vragen waarmee we verder gaan, activiteiten die moeten worden her- haald, strategieën die verder geoe- fend en toegepast moeten worden. Het portfolio speelt hierbij een rol. Het is een hulpmiddel waarmee de reflectie op de eigen ontwikkeling op gang kan komen en verbetert (Jans- sen-Vos, Pompert, Schiferli, 1998-2001; Verkley, Pompert, 2002).

Tot slot

Ontwikkelingsgericht taalonderwijs wordt in de groep, in samenwerking opgebouwd. Noch de individuele leerling, noch de leerkracht alleen staat centraal. Het gaat erom dat in de interactie die op de werkvloer tot stand komt de potentie van alle kin- deren zo wordt aangeboord, dat zij mee kunnen doen aan een gezamen- lijk leer- en ontwikkelingsproces in de groep. Vervolgens wordt verdiept en voortgebouwd op wat de groep in huis heeft en worden nieuwe taalleer- doelen naderbij gebracht. In ontwik- kelingsgericht onderwijs wordt ge- probeerd tegenstellingen als kind- of leerstofgericht onderwijs, ervarings- of programmagericht leren, al wer-



Optreden voorbereiden: eigen rol onderstrepen met de lighter

kend in de groep, te overstijgen. Ei- gen constructies van kinderen kom- men tot stand op basis van interac- ties waaraan de leerkracht deelneemt. De groep als geheel draagt deze interactie, maar de leer- kracht geeft er leiding aan en brengt ideeën in die noodzakelijk zijn om de eigen inbreng van de kinderen te spiegelen en te verbeteren. In die zin neemt ontwikkelingsgericht onder- wijs afstand van een individualisti- sche invulling van het constructivis- me. Het taalplan, waarin duidelijk wordt wat de leerlingen van taal moeten weten en op welke wijze ze goede taalgebruikers worden, is dus altijd een betekenisvolle variant van meer algemene aanwijzingen, zoals we die vinden in taalmethodes, kern- doelen, leerplannen of inspectiestan- daarden (Van Oers, 2001).

Taalonderwijs wordt dus bemiddeld door de leerkracht en haar groep. De leerkracht heeft weet van de juiste taalleerdoelen, leerlijnen en vakdidac- tische leermaterialen. Met behulp van deze professionele gereedschapskist geeft zij zelf vorm aan het taalleerpro- ces van haar leerlingen. De vraag daarbij is niet of het belangrijk is dat alle kinderen hun taal zo optimaal mogelijk leren gebruiken en begrij- pen. De vraag binnen ontwikkelings- gericht onderwijs is vooral wat je daarvoor als leerkracht moet doen en laten, zodat taal een betekenisvolle zaak wordt voor de hele groep. ■

LITERATUUR

- Damhuis,R,B.Pompert,(2001) *Gesprekken om te leren*, in: *De wereld van het jonge kind*, januari, 2001
- Janssen-Vos,F,B.Pompert,T.Schiferli,(1997) *Met jou kan ik lezen en schrijven*, Assen, Van Gorcum
- Janssen-Vos,F,B.van Oers, T.Schiferli (2002) *Een voor een maar niet alleen*, in: *Oers,B.van e.a,Jonge kinderen in risico- situaties*, Utrecht, APS
- Krijpstra,H,B.Pompert,T,Schiferli,(1997) *Met jou kan ik lezen en schrijven*, Assen, Van Gorcum
- Krijpstra,H,(2000) *Midden- en bovenbouw: Ontwikkelingen zichtbaar maken*, in: *Jans- sen-Vos,F (red.) Tien jaar basisontwikkeling maakt verschil*, Utrecht, APS
- Oers,B.van,(2001) *Ontwikkelingsgericht werken in de bovenbouw van de basis- school*, Amsterdam, Academie voor ontwikkelingsgericht onderwijs
- Oers,B.van (2001) *Een schip met vele stuurliu*, in: *De wereld van het jonge kind*, januari, 2001
- Tharp,G,R,Gallimore,(1988)*Rousing minds to life*, Cambridge/New York, Cambridge University Press
- Van der Branden,K,(2000) *Does negotia- tion of meaning promote reading com- prehension? A study of multilingual primary school classes*, in: *Reading Research Quarterly*, vol.35,nr.3, 426-439
- Verkley,H,B.Pompert, (2002) *Werken met portfolio in de bovenbouw*. Uitgave van Aca- demie voor ontwikkelingsgericht onderwijs

Dit is de eerste aflevering van een reeks arti- kelen over ontwikkelingsgericht taalonderwijs.

TAAL IN ANDERE VAKKEN, KAN DAT?

Hoe kunnen taal en wereldoriëntatie op een zinvolle manier met elkaar verbonden worden? Deze vraag was uitgangspunt voor een project waarin de SLO samen met enkele scholen en met CPS heel praktisch een aantal thema's uitwerkte om daaraan te laten zien dat het kan en hoe dit dan kan. Voor onder-, midden en bovenbouw werden de thema's 'Wie ben ik?' en 'Wat is dat?' uitgewerkt in voorbeeldlessen. Voor de leerkracht wordt daarbij aangegeven wat deze lessen bijdragen aan zowel taal als aan wereldoriëntatie. Hierbij het voorbeeld 'Wat is dat?' uit de onderbouw.

In de kring rond de doos

In het midden van de kring staat een doos. Vierentwintig kleuters zitten eromheen. Wat zit er in die doos?, zo vragen de kinderen zich af. De kinderen raden om beurten wat er in zou kunnen zitten. Een bal, een schrift, een schoen. Allemaal antwoorden van mogelijke dingen die in de doos zitten. Kort daarna haalt juf Jolanda tien totaal verschillende dingen uit de doos. Een knoop, veiligheidsspel, blokfluit, pen, vogelveer, steen, boomblaadje, kassabon, knikker en een flessendop. De kinderen reageren verschillend. De een roept dat het allemaal rommel is, de ander dat het vast op het schoolplein gevonden is. Vele reacties volgen. De kinderen praten zonder enige moeite ruim vijf minuten over de dingen, zonder dat de juf zich er mee bemoeit.

Juf Jolanda is bezig met de tweede activiteit behorend bij het lespakket Taal in andere vakken. Een pakket dat, ontwikkeld door de SLO, wereldoriëntatielessen bevat, waarbij talige aspecten extra aandacht krijgen. Het pakket telt achttien lessen passen bij het thema 'Wie ben ik?' en achttien lessen die passen bij het thema 'Wat is dat?' De achttien lessen zijn verdeeld in zes lessen onderbouw, zes lessen middenbouw en zes lessen bovenbouw. In mijn verhaal zal ik me vooral richten op de onderbouwlessen van het thema 'Wat is dat?'

Wereldoriëntatie gemarginaliseerd

Wereldoriëntatie als hart van je onderwijs, voor de doorgewinterde Jenaplanner geen nieuws onder de zon zou je zeggen, waar wie beter kijkt naar de voorbeeldlessen ziet tal van mogelijkheden om taal functioneel te laten zijn bij wereldoriëntatie. In het onderwijs staan de wereldoriënterende vakken steeds minder prominent op de agenda. Taal, rekenen, het leerlingvolgsysteem en de CITO-toetsen lijken het reilen en zeilen in de school te beheersen. En dat daarvan vakken als aardrijkskunde, geschiedenis, maar vooral ook natuuronderwijs sterk de dupe zijn, is algemeen

en bijzonder ding

Wat gaat het over?

Kinderen en volwassenen verzamelen voorwerpen en dingen die ze mooi of bijzonder vinden. In dit thema eten het bijzondere voorwerpen en dingen centraal, de zaken die mensen erom hebben en het verzamelen ervan. De kinderen maken kennis met verschillende verzamelingen, waaronder een verzameling in een museum.

De leerkracht over dingen, voorwerpen. Niet alleen voorwerpen, maar bijvoorbeeld voorwerpen. Hoofdstuk ook voorwerpen, die als op zolder of in de achtertuin bewaard worden of verzameld zijn.

Daarna krijgen de kinderen de gelegenheid om een voorwerp met te nemen en te introduceren in de klas. De andere kinderen vertellen door vragen te stellen over het voorwerp voor geleend heeft, wanneer het voorwerp gemaakt werd of waar het vandaan kwam en waarom het kind juist dit voorwerp heeft verzameld.

Lesdoelen WD

Kinden leren:

- tussen dat verzamelen voorwerpen en emotionele waarde kunnen hebben
- tussen dat er een relatie is tussen vorm en functie van een voorwerp.
- dat een voorwerp bij een bepaalde functie of tijd hoort.

Materiaal voor de kinderen:

- boeken en of foto's met voorwerpen en dingen
- zand.

Materiaal voor de leerkracht:

- een bijzonder ding of een heel voorwerp dat een bepaalde waarde voor u heeft
- relevante boeken over voorwerpen en dingen

Voorkennis

Vraag de kinderen voordat u met het thema start om dingen of voorwerpen mee te nemen die zij bijzonder vinden. Als ze er boeken over hebben magen ze die ook meenemen. Richt een contactmoment in voor de kinderen hun bijzondere voorwerpen en dingen en hun verhalen naar elkaar vertellen.

Zoek in uw omgeving iemand die een voorwerp verzamelt of een verzameling heeft en daar hoort over kan vertellen. Vraag eventueel of de kinderen kennis kennen. Nodig hem uit voor de derde les. Denk aan iemand die een verzameling heeft van oude gebruiksvoorwerpen die horen bij een oud huys of gebouw, of archeologische voorwerpen uit de renaissance. Spreek met de kinderen af dat hij ingaat op het verzamelen, het ordenen en de uitleg van de verzameling en op het selecteren, ordenen en bewaren van de voorwerpen. Vraag of andere voorwerpen voor de klas van het thema op de achtergrond magen blijven staan.

Taalactiviteiten

Kinderen:

- luisteren naar elkaar
- stellen vragen over een voorwerp
- zoeken informatie op die ze gebruiken in een presentatie.

Mak voor de andere een brief waarin u de vertelt welke udi vinden u de laatste weken op school geplaatst. Vraag ouders (of stagiaires) of ze bij het verzamelen van het ritm van het thema naar vandaan en begeleiding willen zorgen

Taalkader

Groupdiscussie houden

Tijd

Voorbereiding: 40 minuten
 Uitvoering: 60 minuten
 Afsluiting: 30 minuten

bekend. Naar mijn mening een slechte ontwikkeling. Dus lag het voor mij voor de hand om mee te werken aan dit project toen mij dit gevraagd werd. Mijn insteek was het maken van mooie wereldoriëntatielessen, met de nadruk op mijn specialiteit, namelijk natuuronderwijs. In mijn huidige werk, docent natuuronderwijs PABO Deventer, weet ik maar al te goed hoe moeilijk het is om je als natuuronderwijzers op de onderwijskaart te zetten. Mijn bezoeken aan stagescholen laten me ook niet iets anders zien. Wereldoriëntatie, maar vooral ook natuuronderwijs is een bijzaak, andere vakken worden belangrijker geacht. Op de vraag aan enkele mentoren op mijn stagescholen in hoeverre je wereldoriëntatievakken kunt combineren met taal, was altijd het antwoord dat dit nageenog niet kon. Hoewel ik vanuit mijn eigen werkervaring in het basisonderwijs totaal andere ervaringen had.

Alledaagse dingen

Als uitgangspunt voor de lessen die ik gemaakt heb voor de publicatie 'Taal in andere vakken' nam ik de dingen waarmee jonge kinderen naar school kunnen komen. Alledaagse dingen die ze vinden op straat, in huis, in het park. Vanuit die dingen ben ik verder gaan denken. Mij stond voor ogen om een serie te maken waarbij in de eerste lessen de nadruk zou komen te liggen op een tiental verschillende dingen, waarbij gekeken zou moeten worden naar overeenkomsten en verschillen van de diverse dingen. De laatste lessen spitsen zich meer toe op de unieke

Start

Introductie van het thema



U vertelt de kinderen dat het de komende weken gaat over bijzondere voorwerpen en dingen. Het verzamelen en het tentoonstellen ervan. Daaraan misschien te zien bij onder voorwerp of ding, met name. Vandaag mag het de ene filosoof laten zien en er samen over praten.

Introductie van de les

U laat de kinderen het voorwerp of het ding zien dat u hebt meegebracht en vertelt hen waarom u juist dat hebt meegebracht. U vertelt of ze weten hoe het heet. Voor met de kinderen een gesprek over het voorwerp of ding, waarbij aan de orde komen:

- de oorsprong;
- de betekenis die het voorwerp of ding voor u heeft;
- de functie of het gebruik;
- de vorm;
- waarom het gemaakt is;
- of er andere, nieuwe voorwerpen of dingen zijn die dezelfde functie hebben. Bijvoorbeeld: een beddekapje heb vroeger dezelfde functie als bijvoorbeeld een elektrische deken.

Schrijf deze aandachtspunten op het bord, zodat de kinderen er gebruik van kunnen maken.

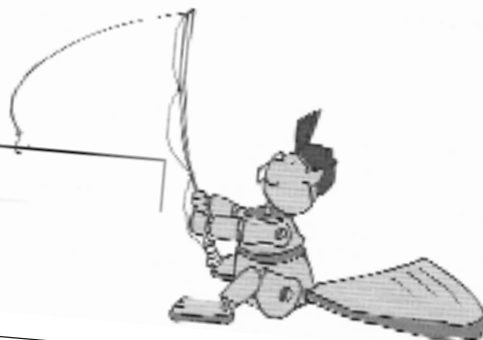
Lesideeën



In groepjes bespreken de kinderen vervolgens hun eigen meegenomen voorwerpen of dingen aan de hand van de aandachtspunten op het bord. Daarna bespreekt elk groepje het meest bijzondere voorwerp dat is meegebracht door iemand van het groepje.

Laat de kinderen met het voorwerp een groepsgenoot die voorlezen. Ze kunnen informatie verzamelen uit de meegenomen boeken of cd's. De groepjes kunnen ze samen uit de boeken. Bij de presentatie zijn de aandachtspunten richtingsgevoel (je kijkt naar 'Het bijzondere voorwerp').

→ Wereldoriëntatie lessen



Afsluiting

Elk groepje geeft een presentatie over het door hen uit gekozen voorwerp of ding. De andere kinderen mogen dan het stof van de presentatie enkele vragen stellen.



Plaats een de kinderen over het feit dat ze het bijzondere voorwerp of ding niet gebruiken, maar toch zorgvuldig bezwaren. Ga in op de redenen die daarachter schuil gaan: waardevolle waarde, esthetische waarde etc.

Tenslotte vindt u dat het in de volgende les over verzamelen gaat. Stodij de kinderen uit een verzameling met te maken naar school. Vraag twee kinderen of ze iets over hun verzameling willen vertellen.

eigenschappen van slechts één ding. Die eigenschappen, van bijvoorbeeld een steen, worden uitvergroott en bijzonder gemaakt, zodat het ene ding een prominente plaats in de klas krijgt.

Het mooiste, grootste, scherpste

Laat ik over dat laatste deel wat meer schrijven. Vanuit een serie door de kinderen zelf buiten gevonden en meegenomen dingen, kiezen kinderen in kleine groepjes steeds een

ding dat het meest aanspreekt. Dat wil zeggen het mooiste, het grootste, het scherpste of wat dan ook. De kinderen bepalen zelf om welke eigenschappen het gaat. Vanuit de groep van juf Jolanda werden er middels kleine kringgesprekken zo zes dingen uitgekozen. Om deze zes dingen een prominente plaats in het lokaal te laten krijgen, werd een speciale hoektafel ingericht als een soort museum, en werden kinderen in kleine groepen

Een bijzonder ding:

| | |
|--|---|
| Naam: | Mak een beschrijving van het ding dat jullie gaan presenteren |
| Het ding is bijzonder omdat: | Plaats van het ding |
| Het ding wordt/wordt gebruikt bij: | Het ding is gemaakt van: |
| Het ding kan: | Het ding heeft deze vorm omdat: |
| Andere mogelijke dingen die dat kunnen zijn: | Het ding _____ |

uitgedaagd om een zo mooi mogelijke inrichting te bedenken voor dat ene ding, dat zij als groepje gekozen hadden. Zo werden er bijvoorbeeld mooie tekeningen bij gemaakt, kleurige achterdoeken opgehangen, woordjes bijgeschreven en bloemen bij gezet. Nadat alle zes dingen een mooie uitstalling hadden gekregen hebben alle kinderen de bijzondere dingen de dagen erna goed kunnen bekijken.

Nog bijzonderder

Een halve week later kwam het vervolg. Om de dingen nog bijzonderder

te laten worden werden er verhalen bedacht met de kinderen, waarbij het ding uiteindelijk een prominente rol zou krijgen in het verhaal. Bijvoorbeeld, *twee kabouters verdwalen in het bos. Ze weten niet hoe ze terug moeten komen. Dan verschijnt er plots een kraai. De kraai wil de weg wel terug wijzen maar wil daar iets voor hebben. De kabouters graaien in hun zakken en vinden een klein glanzend steentje. Ze geven het steentje aan de kraai, die de kabouters daarna de weg wijst.*

Het spreekt voor zich dat het steentje hier het belangrijke ding was. De verhalen worden samen met de kinde-

ren in kleine kringen bedacht. Daarbij is het de kunst van de leerkracht om vooral samen te vatten, niet zelf te bedenken. Aan het eind wordt het verhaal dan door de leerkracht herhaald en opgenomen op een cassettebandje. Dit bandje komt uiteindelijk ook in de museumhoek te liggen, waar uiteraard ook een aantal cassetterecorders staan. Gedurende de dagen erna lopen kinderen herhaaldelijk naar de hoek om de verschillende verhalen te beluisteren en om de verschillende bijzondere dingen, die nu nog bijzonderder zijn geworden, te bekijken.

Het einde van de serie activiteiten is het rondleiden van kinderen uit andere groepen langs de museumhoek. Hierbij zijn dus de jongste kinderen steeds de rondleiders. Een ware topper in de groep van juf Jolanda. De kinderen waren enorm enthousiast en raakten maar niet uitgepraat over hun bijzondere dingen.

Taaldoelen en taalkaders

In de handleiding van het materiaal worden de verschillende doelen van de lessen behandeld. Naast wereldoriëntatiedoelen, zijn ook taaldoelen gesteld. De taalkaders die in de onderbouwlessen centraal staan zijn: gesprekken in de kleine kring, gesprekken voeren zonder leerkracht, de verteltafel, een groepspresentatie houden en teksten schrijven.

De uitwerking van de lessen voor midden- en bovenbouw is uiteraard anders, maar kent wel dezelfde structuren. Steeds is de oriëntatie op de wereld het uitgangspunt en worden daarna taalaspecten erbij benadrukt. Een voor kinderen zeer natuurlijke zaak die geen nadere uitleg behoeft. Taal is op deze manier functioneel, leuk en leert je de wereld beter te snappen. Zo zou het toch eigenlijk ook moeten zijn? ■

Voor meer informatie en bestellingen: Neem contact op met de SLO, tel. 053-4840305 of www.slo.nl

TAALBELEID OP DE SWOAISTEE

Jenaplanschool 'De Swoaistee' in Groningen ontwikkelde in samenwerking met de Rijksuniversiteit Groningen en de stedelijke schoolbegeleidingsdienst een taalbeleidsplan, dat richtinggevend is en tegelijkertijd steun geeft bij de dagelijkse praktijk. In dit artikel wordt beschreven vanuit welke achtergrond deze ontwikkeling gestart is, hoe een en ander verliep en wat de uitkomsten zijn: een concreet product, inclusief hulpkaarten voor de kinderen. Een product waarvoor beslist meer Jenaplanscholen belangstelling zullen hebben. In dit artikel zijn teksten van kinderen over taal ingevoegd.

Meerwaarde?

Toen mij gevraagd werd een bijdrage te leveren aan het taalkatern voor het maartnummer van Mensenkinderen moest ik daar even over nadenken. Wat zou ik kunnen bijdragen dat in Jenaplanwereld niet al bekend is, wat zou de meerwaarde kunnen zijn van mijn stuk? Misschien ligt de meerwaarde niet zozeer in dit artikel, maar in het stuk dat hieronder ligt, namelijk het in drie jaar tijd ontwikkelde taalbeleidsplan dat een verantwoordingsdocument is geworden voor het taalonderwijs (gekoppeld aan wereldoriëntatie) op onze school. Hoeveel Jenaplanscholen hebben niet dezelfde idealen en visie op kinderen en onderwijs en hoeveel Jenaplanscholen moeten niet strijden om deze idealen te kunnen verwezenlijken. Hoeveel scholen zijn er niet die hun kinderen in een geweldig pedagogisch klimaat individueel kunnen begeleiden en kunnen motiveren tot

ongekende leerprocessen, maar gebruiken daarbij niet de gebruikelijke methodes, waardoor zij zich voortdurend moeten verdedigen en zelfs afgerekend worden op het feit dat zij geen methode hebben. Toen ik mij dit alles realiseerde besloot ik in te gaan op de vraag om een artikel.

Verantwoording gevraagd

Voor de mensen die onze school niet kennen zal ik beginnen met een beschrijving van de school. De Swoaistee is een openbare Jenaplanschool in de wijk Lewenborg van de stad Groningen. De school telt 330 leerlingen, 31 teamleden (waaronder leerkrachten en ondersteunend personeel) en vele ouders die op vrijwillige basis bergen werk verzetten. Het begon allemaal een jaar of vier geleden. De school kreeg inspectiebezoek, 'Integraal schooltoezicht'. Zoals op vele scholen in zo'n situatie sloeg bij ons de inspectiekoorts

enigszins toe. Aan de ene kant wilden we graag laten zien wat we in huis hadden, aan de andere kant wist iedereen dat er veel afhing van dat bezoek. Collega-scholen die het onderzoek reeds gehad hadden waren niet altijd onverdeeld blij met het rapport dat volgde.

Wij waren dan ook blij met het enthousiasme van de inspectrice over ons onderwijs en onze werkwijze. Ze was overigens ook zeer tevreden over de resultaten. In haar rapport gaf ze echter wel een aantal aanbevelingen mee, die ze tijdens het eindgesprek al had toegelicht. Ze zei dat de vorm van onderwijs een mooie was, zelf had ze dit door de verrichte klassenbezoeken waargenomen, en ze bewonderde het adaptieve karakter ervan, maar het probleem was dat het nergens op papier staat. Eigenlijk – en dat vonden wij als school ook – kan zo iets niet meer in deze tijd. Je moet verantwoordingsdocumenten hebben. We realiseerden ons als team wel degelijk de kwetsbaarheid van het systeem. Wat te doen bij ziekte, of bij sterke groei, zoals onze school doormaakt? Het voordeel van parallelle stamgroepen is natuurlijk dat er altijd een bouwcollega is die kan inscholen, maar toch. We namen de aanbeveling ter harte (deze gold overigens ook voor wereldoriëntatie) en besloten ermee aan de slag te gaan. Samen met wereldoriëntatie werden ze de belangrijkste items van het schoolplan indertijd.

Een kans

Soms komen de dingen zoals ze komen moeten. Net op het moment dat wij besloten ons taalverhaal op papier te zetten deed zich de mogelijkheid voor in te stappen op een taalproject in samenwerking met de Rijksuniversiteit Groningen en de begeleidingsdienst Groningen (ABCG). We hadden mazzel dat we in dit project in konden stappen, omdat het eigenlijk een project voor achterstandsscholen was en wij voldeden niet aan die criteria. Er waren echter niet voldoende scholen die interesse hadden en omdat men wist van ons plan werd gevraagd of wij niet wilden



Gedichten voordragen op de nationale gedichtendag



Presentatie van de koekjesfabriek Smikkel

meedoen, wat wij natuurlijk graag deden. Op deze manier zou ons plan wel eens een extra professioneel tintje kunnen krijgen en dat was net de bedoeling. Met deze werkwijze zouden we gelijkwaardig mee kunnen doen in een door methoden beheerste markt.

niet een vast en compleet plan, maar een levend document, waarin van tijd tot tijd dingen veranderd moeten en kunnen worden, te maken.

Functionele taal

Bij ons op school is taal zoveel mogelijk functioneel (Boes/ Venema, 2001). Taal leer je niet om taal, maar om te kunnen communiceren, om dingen te weten te komen, je creatief te kunnen uiten en ga zo maar door. Je moet vooral ook niet teveel dingen hoeven doen die je al kan, of die veel te hoog gegrepen zijn. Voor een leerkracht is het dan ook heel belangrijk om leerlijnen te kunnen overzien, om te kunnen inschatten waar leerlingen aan toe zijn, waar ze zich bevinden op bepaalde leerlijnen. Daarnaast moet je natuurlijk weten wat er eigenlijk van jou als basisschool en als deze leerkracht verwacht wordt. Daarvoor is het belangrijk de kerndoelen te kennen. Door te weten wat het minimumaanbod van de basisschool moet zijn en de kerndoelen te koppelen aan je onderwijsaanbod kan al het werk met een methode vervallen. Immers het gaat om het doel, de manier waarop hoort bij de vrijheid van onderwijs in Nederland. Het is dus zeer belangrijk de doelen voor ogen te houden en die met je eigen onderwijskundige visie inhoud te geven. De kerndoelen staan keurig in een boekje. Desondanks begint ons taalbeleidsplan met de kerndoelen en geformuleerde tussendoelen. Ze zijn onderverdeeld naar de drie grote terreinen binnen taalonderwijs: de

mondelijke taalvaardigheid, de schrijfvaardigheid en de leesvaardigheid. De basis van het hele taalbeleidsplan bestaat uit deze doelenlijnen. De doelen zijn een specificatie van de kerndoelen Nederlands en de uitgangspunten van het Jenaplanonderwijs. Ze bieden een doorgaande lijn binnen functionele taaltaken. De doelen zijn gekoppeld aan de beschrijving van (mogelijke) werkvormen en suggesties voor leerkrachtacties en differentiatie. Daarnaast is er een registratiemogelijkheid per doel.

Als voorbeeld geef ik het gebied van de mondelinge taalvaardigheid. Voor ons als Jenaplanschool zijn de mondelinge taalvaardigheden hoofdzakelijk onderverdeeld in de volgende vormen: kringen, overige gesprekken, samenwerken, presenteren, creatieve mondelinge taal en taalbeschouwing. Aan deze vormen zijn in een schema de kerndoelen en tussendoelen gekoppeld. Zo horen onder de vorm 'kringen' de doelen van luisteren, interactie en informatieoverdracht, bij de 'overige gesprekken' horen de doelen die passen bij instructiegesprekken, informatieve gesprekken en bijzondere gesprekken en ga zo maar door. Zo worden de doelen meteen in Jenaplanperspectief gezet.

Taal

*Als ik aan taal denk,
Denk ik aan letters en verhalen.
Ik denk daaraan omdat ik taal best leuk vind.
Eigenlijk is alles haast taal.
Ik heb door taal leren praten en schrijven en
Alles wat ik weet heb ik door taal geleerd.
Zelfs wat ik denk heb ik door taal geleerd en
Dat andere mensen mij begrijpen komt ook door taal!*

Annemarijn Busstra (tien jaar)

Zo begon dan drie jaar geleden het proces dat uiteindelijk uitmondde in een taalbeleidsplan. Het eerste jaar bestond enkel uit diagnosticeren. Mensen vanuit de Rijksuniversiteit bezochten de groepen, praatten met de leerkrachten, de ib-er en de directeur. Het taalonderwijs werd getoetst door een objectieve instelling. Na een jaar volgde er een lovend rapport met enkele aanbevelingen. Vervolgens kon het beschrijven en verantwoorden beginnen. In dit geheel werden de verbeterpunten die de inspectie had aangegeven meteen meegenomen. Voor een aantal zaken geldt dat ze voortdurend in ontwikkeling zijn en daarom steeds bijgewerkt moeten worden. Het streven was dan ook

Taal

*Taal is belangrijk.
Anders kan je niets zeggen.
In andere landen spreken ze andere talen.
Taal is belangrijk.
Anders kan je niet zeggen wat je voelt.
Je kan ook grappige dingen zeggen.
Taal is belangrijk.
Anders kan je niets zeggen.*

Timen Jansma (elf jaar)

Naast de doelenlijnen, die zoals gezegd de basis vormen voor het document, zijn er bijlagen die gekoppeld zijn aan de doelenlijnen. De bijlagen beschrijven een aantal kernonderdelen van het open taalonderwijs. Zo worden de kringen, de vrije tekst en het functioneel aanvankelijk lezen uitgebreid beschreven in

| Registerhoofdstuk 1: deelen en activiteiten (ontwikkelingsland) | | | | |
|---|--|---|--|--------------------------|
| Beleidsmatig doel | Werkvorm | Leeractiviteit | Differentiatie mogelijkheden | Beleidsmatige uitwerking |
| A. MONDELINGE TAALVAARDIGHEID | | | | |
| | | | | |
| L. HOND-ORDE (naar een schriftelijk voorbeeld, zie bijlage 11-12) | | | | |
| <p>a. Leestext:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Kinderen kunnen een eenvoudig bijl. tekst gesprek houden → Kinderen kunnen voor lezende (1/2) presentatierend lezende: 1/2 II → Kinderen kunnen het doel van de tekst van het gesprek begrijpen (1/2 II - 1/3) → Ze kunnen dit later naar later tekst: 1/2 II, 1/3 II, 1/4 II, 1/5 II | <ul style="list-style-type: none"> → Samen lezende: 1/2-1/3 II, 1/4 II, 1/5 II → Samen met gesprek in lezende: 1/2 II of groep onder leiding van leerkracht: 1/2 II, 1/3 II, 1/4 II, 1/5 II | <ul style="list-style-type: none"> → Toen de lezende naar leerkracht kwam in de leerkracht: 1/2 II, 1/3 II, 1/4 II, 1/5 II → Samen met gesprek in lezende: 1/2 II of groep onder leiding van leerkracht: 1/2 II, 1/3 II, 1/4 II, 1/5 II → Samen met gesprek in lezende: 1/2 II of groep onder leiding van leerkracht: 1/2 II, 1/3 II, 1/4 II, 1/5 II | <ul style="list-style-type: none"> → Samen met gesprek in lezende: 1/2 II of groep onder leiding van leerkracht: 1/2 II, 1/3 II, 1/4 II, 1/5 II → Samen met gesprek in lezende: 1/2 II of groep onder leiding van leerkracht: 1/2 II, 1/3 II, 1/4 II, 1/5 II → Samen met gesprek in lezende: 1/2 II of groep onder leiding van leerkracht: 1/2 II, 1/3 II, 1/4 II, 1/5 II | |
| <p>b. Samen met:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Kinderen kunnen de gesprekstuk (1/2 II, 1/3 II) in lezende: 1/2 II, 1/3 II, 1/4 II, 1/5 II → Kinderen kunnen de gesprekstuk (1/2 II, 1/3 II) in lezende: 1/2 II, 1/3 II, 1/4 II, 1/5 II → Kinderen kunnen de gesprekstuk (1/2 II, 1/3 II) in lezende: 1/2 II, 1/3 II, 1/4 II, 1/5 II | <ul style="list-style-type: none"> → Samen met gesprek in lezende: 1/2 II of groep onder leiding van leerkracht: 1/2 II, 1/3 II, 1/4 II, 1/5 II → Samen met gesprek in lezende: 1/2 II of groep onder leiding van leerkracht: 1/2 II, 1/3 II, 1/4 II, 1/5 II | <ul style="list-style-type: none"> → Samen met gesprek in lezende: 1/2 II of groep onder leiding van leerkracht: 1/2 II, 1/3 II, 1/4 II, 1/5 II → Samen met gesprek in lezende: 1/2 II of groep onder leiding van leerkracht: 1/2 II, 1/3 II, 1/4 II, 1/5 II | <ul style="list-style-type: none"> → Samen met gesprek in lezende: 1/2 II of groep onder leiding van leerkracht: 1/2 II, 1/3 II, 1/4 II, 1/5 II → Samen met gesprek in lezende: 1/2 II of groep onder leiding van leerkracht: 1/2 II, 1/3 II, 1/4 II, 1/5 II | |

een bijlage. De bijlagen beschrijven theorie, afspraken, didactische aanwijzingen en suggesties en materialen. Naast de bijlagen over kringen, vrije tekst en functioneel aanvankelijk lezen zijn er de bijlagen over de ontluikende geletterdheid, de taalhoek, begrijpend lezen, de kleine kring, samenwerkend leren, leerkrachtinteractieve vaardigheden en de woordenschatdidactiek.

De taalhoek, een voorbeeld

Bij het onderzoek naar ons (functionele) taalonderwijs bleek dat men in de opvang- en onderbouwgroepen niet erg content was met de toenmalige lees/luisterhoek. Men vond de hoek te vrijblijvend en was ook absoluut niet tevreden over de materialen die zich in deze hoek bevonden. Besloten werd om deze hoek in het kader van het taalbeleidsplan concreet aan te pakken. De bouwcoördinator werd voortrekker in dit project, samen met een onderwijskundig medewerker van de begeleidingsdienst Groningen. Men ging als volgt te werk. Om te beginnen werd er een inventarisatielijst gemaakt van spullen die er wel waren. Vervolgens is men gaan praten over het doel van de lees/luisterhoek. All

snel kwam men erachter dat de term 'lees/luisterhoek' niet paste bij de doelen die men wilde bereiken met deze hoek. De kerndoelen en de tussendoelen van het Expertisecentrum Nederlands werden erbij gehaald en daarnaast natuurlijk de wensen en mogelijkheden van de leerkrachten. De functionaliteit van de hoek moest voorop blijven staan. Voor deze functionaliteit moest tenminste in de voorwaardensfeer een heleboel gebeuren. Aantrekkelijke en voldoende materialen, die bovendien aan de doelstelling voldoen. Na lang discussiëren veranderde de naam van lees/luisterhoek in 'taalhoek'. Echt tevreden was men niet helemaal over de weinig originele naam, maar naar men zei was dit het enige woord dat de lading echt dekte. De kinderen bleken de naam overigens heel leuk te vinden. Ze voelden zich heel groot dat ze al 'echt' met taal bezig waren, zich natuurlijk niet realiserend dat zij de hele dag door met taal bezig zijn. Wij vonden het eerlijk gezegd wel grappig.

Groepsindeling

De Swoaistee kent een verdeling van groepen die niet op alle Jenaplan-scholen geldt. Indertijd hebben we

bewust gekozen voor 2/3 groepen. Naar ons idee beginnen bij de meeste kinderen in deze leeftijdsgroep de aanvankelijke leerprocessen voor lezen, schrijven en rekenen. Spelenderwijs pikken kinderen veel van elkaar op en komen in veel gevallen zelf tot lezen en schrijven. De keuze voor de 2/3 groepen bepaalt vervolgens de groepsindeling van de andere groepen. Wij tellen op dit moment vier opvanggroepen (0/1), vier onderbouwgroepen (2/3), drie middenbouwgroepen (4/5) en drie bovenbouwgroepen (6/7/8). De taalhoek is bedoeld voor de opvanggroepen en de onderbouwgroepen. De bedoeling was daarvoor een gezamenlijk document te maken, maar wel met de nodige differentiatie zodat deze ook na vier jaar onderwijs nog uitdagend en interessant zou zijn. Na de doelen die als uitgangspunt voor de taalhoek dienden werd een lijst met activiteiten en werkvormen gemaakt. (Steeds werden de stappen door de taalbeleidsgroep bekeken en van feedback voorzien). Er volgde een lijst van zestien haalbare werkvormen en activiteiten. Variërend van een doos met wenskaarten tot een lijst van activiteiten rond je eigen naam en andere namen tot het inrichten

van vertel tafels tot letteractiviteiten tot het inspreken van gedichtjes en verhaaltjes. Daarnaast werd de rol van de leerkracht in de taalhoek beschreven, zodat deze zich bewust is van zijn eigen rol en de stimulerende werking die van hem uitgaat. Principes als 'zorg ervoor dat de activiteiten zo functioneel mogelijk zijn', 'zorg voor verrijking', 'stimuleer de kinderen op eigen niveau te werken', met daarbij invulling van de principes worden beschreven. Na de doelen, de activiteiten en de rol van de leerkracht konden vervolgens de materialen bepaald worden. Er werd een basisuitrusting voor elke hoek bepaald, met tenminste een magneetbord met letters, een cassette-recorder met koptelefoons, papier, potloden en een tekstverwerker. Daarnaast werd met betrekking tot de basisuitrusting per taalgebied een aantal materialen gekozen. Deze verschillen per groep, zodat ze kunnen rouleren. Zo werd er een keuze gemaakt met betrekking tot luisteren en spreken, lezen, schrijven, software en boeken. Tot slot werd de inrichting van de hoek beschreven. Bijvoorbeeld dat de kinderen goed moeten kunnen zitten, maar ook lekker moeten kunnen liggen bij het 'lezen' van een boek en dat de plek in de klas een rustige moet zijn, enzovoorts. Uiteindelijk werd ook nog een literatuurlijst toegevoegd en een registratieboekje waarin kinderen zelf kunnen registreren welke activiteiten zij hebben verricht.

Natuurlijk moet je met elkaar voortdurend evalueren en net als bij alle onderdelen kijken of de taalhoek nog steeds voldoet aan de gestelde criteria. Voortdurend moet je kijken of de materialen nog voldoen en of je de gestelde doelen behaalt. Voordeel is wel dat het nu prachtig op papier staat. Ben je het even kwijt of kom je nieuw op De Swoaistee, dan kan je het nalezen. Je kan nalezen waarom zo'n hoek heel belangrijk is in de taalontwikkeling van kinderen. Het geeft je tips om hier als leerkracht bewust mee om te gaan en het geeft je mogelijk nieuwe inspiratie. Het is niet meer iets dat alleen van de ene leerkracht op de andere hoeft te worden

overgebracht, hoewel dit natuurlijk altijd onontbeerlijk blijft. Je kan het ook via papier tot je nemen, net zoals methodes dat doen. Het maakt je minder kwetsbaar, maar houdt je wel bij je onderwijsvisie en werkwijze.

Het verschil met een taalmethode

Er is natuurlijk een belangrijk verschil met werken met een taalmethode. Methodes werken met lessen waarbij alle kinderen hetzelfde doen, met hooguit hier en daar wat kleine differentiatie naar de boven- en onderkant. Wij spreken dan ook nadrukkelijk van een beleidsplan en niet van een methode. Ons plan beschrijft doelen en leerlijnen. Het geeft hierdoor juist duidelijk ruimte aan de individuele ontwikkeling van kinderen. Het plan beschrijft de lijn, niet het tijdsplan. Hoogstens geeft het hier en daar een indicatie van wat je ongeveer aan het eind van een bepaalde bouw mag verwachten. Een indicatie, niet meer dan dat, maar ook niet minder. Ook bij ons op school is het zo dat er bepaalde basisvaardigheden nodig zijn om naar de volgende bouw te kunnen. Kinderen kunnen pas verder in de middenbouw als zij in het eind van de aanvankelijke fase zitten. Als je dat niet doet, zou je onrecht doen aan het kind en de groep. Het gebeurt niet vaak, maar in zo'n geval krijgt een kind een bouwverlenging. 'Overdoen' kennen we niet, het kind gaat verder met waar het gebleven is, zodat het aan het eind voldoende basis heeft om door te kunnen stromen naar de volgende bouw. Is dat dan de ononderbroken ontwikkelingslijn die kinderen nodig hebben? Ja, naar mijn idee wel. Ook in het Jenaplanonderwijs zijn wij maar gewone mensen, met beperkte mogelijkheden en dat geldt ook voor de kinderen. Het onderwijs op De Swoaistee is zoveel mogelijk gericht op de individuele ontwikkeling van kinderen binnen het groepsproces waarin dit plaatsvindt. Soms hoort daar een verlenging bij, omdat kinderen nog niet aan de volgende stap toe zijn, een stap die wij hen - gezien allerlei andere processen - niet kunnen bieden in de volgende bouw. Ik

twijfel. Naar mijn idee is het voor sommige kinderen goed meer tijd te nemen voor een ononderbroken ontwikkeling.

*Als ik aan taal denk,
denk ik aan een schrift waarin een dictee staat.
Dictees zijn voor mij een belangrijk onderdeel van taal.*

*Taal is iets wat je praat, leest en leert en het is iets waardoor je contact met elkaar kan krijgen.
Door taal kan je dingen duidelijk maken en uitdrukken.
Je kan door taal iemand blij maken, maar je kan ook zeggen wanneer je iets niet leuk vindt.*

*Taal is voor mij heel belangrijk omdat ik kan zeggen wat
Ik ergens van vind en omdat ik kan zeggen hoe ik me voel en
vooral ook omdat ik door taal met mijn vrienden lol kan hebben!*

Robin Van Stokkum (tien jaar)

De vrije tekst, nog een voorbeeld

Net als veel Jenaplanscholen werkt De Swoaistee met de vrije tekst. De vrije tekst is een prachtige manier van open en functioneel taalgebruik. Er is natuurlijk al veel geschreven over de vrije tekst, maar het was aldoor net niet wat wij zochten en wilden. We wilden graag een plan met alle verschillende onderdelen, kort en bondig en beschreven op de wijze waarop wij met de vrije tekst werken. Na een gezamenlijk proces van twee jaar en stapels informatie en boekjes zijn we uiteindelijk tot een handzame bijlage van tien pagina's gekomen. In de bijlage staan naast de doelstellingen en werkwijze de gezamenlijke afspraken, tot en met de nakijkcode toe. In de bijlage wordt beschreven wat een vrije tekst precies is. Het is leuk om die discussie eens aan te gaan. Bij ons bleken er vele interpretaties van het begrip 'vrije tekst' te kunnen zijn. Zonder dat we er erg in hadden is er in de loop der tijd per groep verschillend mee omgegaan. Hoewel iedereen bezig was met



Uitbreiding woordenschat tijdens bouwproject

teksten en er ook keurig stamgroepen verschenen bleek de invulling heel verschillend.

Na de omschrijving worden de uitgangspunten en globale doelen beschreven en de richtlijnen voor leerkrachten. Vervolgens is er een protocol gemaakt en zijn er afspraken gemaakt met betrekking tot de organisatie. Vervolgens is er een heel stuk gewijd aan vervolgvactiteiten. Bijvoorbeeld over het lezen en kiezen van teksten en het bespreken van teksten. Ook hier worden weer uitgangspunten beschreven en richtlijnen voor de leerkracht. Er is ook een protocol voor tekstbesprekingen gemaakt. Tot slot zijn er nog ideeënlijsten voor zowel de opvang- en onderbouwgroepen als de midden- en bovenbouwgroepen met daarin suggesties voor taalactiviteiten binnen het werken met teksten.

Bovenstaande voorbeelden zijn er slechts twee uit de dertien bijlagen. Naast de typische Jenaplanbijlagen, waarbij voor bijvoorbeeld het functioneel leren lezen alle fasen en stappen beschreven zijn, zijn ook de bijlagen over interactievaardigheden van leerkrachten, woordenschatdidactiek en samenwerkend leren interessant. Dankzij de deskundigheid van de mensen van de afdeling taalkunde van RUG krijg je hierdoor meer inzicht in je eigen functioneren en de kracht van het samenwerkend leren.

Drietrapsraket

Tot nu toe zijn twee onderdelen van het plan hierboven beschreven, terwijl het plan uit drie delen bestaat. We noemen het taalbeleidsplan ook wel onze drietrapsraket. Het eerste stukje bestaat uit de doelenlijnen met daaraan gekoppeld de werkvormen, leerkrachtacties, differentiatiemogelijkheden en registratie. Het is de theoretische verantwoording van ons onderwijs. Het tweede stukje bestaat uit de bijlagen die vooral heel leerkrachtgericht zijn en waar in begrijpelijke taal de belangrijkste onderdelen van het open taalgedeelte worden beschreven. Het derde stukje bestaat uit hulpkaarten direct te gebruiken door de kinderen. Ook de hulpkaarten zijn verdeeld in de verschillende vaardigheden schrijven, praten en lezen hoewel een aantal uiteraard meerdere vaardigheden bestrijkt. Er zijn bijvoorbeeld kaarten die stapsgewijs aangeven hoe je een zakelijke brief, een column, een elfje, een haiku, een limerick, een rondeel, een gedicht, een verhaal kan schrijven of een tekst kan herschrijven of een werkstuk kan maken (drie moeilijkheidsgradaties), maar ook hoe je kan e-mailen, internetten, een interview kan afnemen, kan presenteren, kan telefoneren, hoe je een boek kan kiezen en een boekverslag kan maken en nog veel meer.

De kaarten kunnen zonder tussen-

komst van de leerkracht zelfstandig gebruikt worden. Ze zijn mooi vormgegeven, waardoor ze er aantrekkelijk uitzien.

Ga zo door

In bovenstaand verhaal heb ik een poging gedaan iets te vertellen over de totstandkoming van het taalbeleidsplan van De Swoaistee. Misschien is het nog leuk om te vermelden dat de wethouder van onderwijs van Groningen, de heer W. Pattje, het eerste exemplaar van ons taalbeleidsplan in ontvangst heeft genomen. Hij was blij verrast met het mooie plan en toonde zijn bewondering voor het verzette werk. Hij raadt aan vooral zo door te gaan en benadrukte het belang van het beschrijven van de werkzaamheden op Jenaplanscholen omdat het zo'n mooie vorm van onderwijs is. Inmiddels is ook de inspectrice van onderwijs in de nieuwe vorm van inspectiebezoek op school geweest. Ook zij toonde zich zeer enthousiast over het plan. Het voldeed aan de door haar gestelde criteria.

Taal

Zou jij zonder taal kunnen?

Ik niet.

Alles zou anders zijn dan je nu ziet.

Zou jij zonder taal kunnen?

Dan zou je niet eens kunnen praten.

Dan waren de zinnen gewoon gaten.

Zou jij zonder taal kunnen?

Ik niet.

Hedwig de Jong (elfjaar)

Een van de doelstellingen bij het starten van het project was ook de overdraagbaarheid ervan. Naar ons idee is ook die doelstelling aardig gehaald. Hoewel het proces naar dit eindresultaat voor onze school een heel belangrijk proces was, waarbij we met het hele team alle facetten van ons taalonderwijs langsgelopen zijn en we nu als team weer volledig onze gezamenlijke visie op taal kunnen uitdragen, kan het andere scholen, met name Jenaplanscholen enorm veel tijd en werk schelen, ook al is het in

Schrijven NOUWEE

Waar staat het in een woord geschikt. In een woord staat het op een bepaalde manier. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt.

1. Het woord is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt.

2. Het woord is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt.

3. Het woord is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt.

4. Het woord is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt.

5. Het woord is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt.


6. Het woord is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt.

7. Het woord is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt.

8. Het woord is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt.

9. Het woord is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt.

10. Het woord is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt.



Schrijven COLLEGE

Waar staat het in een woord geschikt. In een woord staat het op een bepaalde manier. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt.

1. Het woord is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt.

2. Het woord is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt.

3. Het woord is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt.

4. Het woord is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt.

5. Het woord is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt.


6. Het woord is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt.

7. Het woord is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt.

8. Het woord is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt.

9. Het woord is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt.

10. Het woord is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt. Het is een woord dat op een bepaalde manier is gemaakt.



eerste instantie geschreven op De Swoaistee. Tot slot zou ik graag willen zeggen

dat het plan nooit compleet is of kan worden. Het is bedoeld als levend document, waarin dingen toegevoegd kunnen worden of weer kunnen verdwijnen als de tijd ze ingehaald heeft.

schrijven over waar ze aan dachten bij het woord taal. Dat taal een geïntegreerd onderdeel is op De Swoaistee bleek zoals blijkt uit bovenstaande verhaaltjes/gedichtjes. Met hier en daar een enkele verwijzing naar wat men als taaltes zou kunnen beschrijven schreven de kinderen zonder uitzondering over de functie van taal voor hen.

Taal

*Als ik aan taal denk,
Denk ik aan allerlei verschillende talen en culturen.
Ik denk vaak aan andere landen,
Want ik wil later een wereldreis maken
En de verschillende talen en culturen leren kennen.
Taal is lezen, schrijven, taalwerkjes maken, schriften,
Pennen, praten, mensen, maar ook gebarentaal.
Voor mij is taal heel belangrijk omdat ik anders niet zou kunnen praten en lezen en schrijven.
En als ik dat niet zou kunnen zou ik mijn eigen mening Niet kunnen geven en dat is erg belangrijk!!!
En ik zou ook geen vrienden kunnen maken en Zou ik helemaal alleen zijn op deze grote wereld!*

Chantal Luurtsema (twaalf jaar)

De relatie met wereldoriëntatie

Het plan is wat onnatuurlijk losgekoppeld van het wereldoriëntatieverhaal. Hier is bewust voor gekozen. De functionaliteit zit hem bij ons op school voor een groot deel in de koppeling van taal aan wereldoriënterende activiteiten. Om desondanks goed inzicht te krijgen in de verschillende vormen van taal die nodig zijn om de wereldoriënterende kennis te vergaren en over te brengen op en naar elkaar is er voor gekozen om het onderdeel taal in de breedste zin van het woord te isoleren in het taalbeleidsplan. Voor het overhandigen van het taalbeleidsplan aan de wethouder van onderwijs hebben we de kinderen van de bovenbouw zonder verdere uitleg gevraagd of zij wilden

LITERATUUR

Boes, Ad/ Marike Venema (2001), Geïntegreerd lees- en taalonderwijs en wereldoriëntatie, in: Mensen-kinderen, september 2001, p. 13-17

Het taalbeleidsplan van De Swoaistee kan besteld worden per telefoon (050-5494118) of per e-mail (swoaistee@kennisnet.nl) Graag de volledige adresgegevens vermelden. De kosten van het plan bedragen 54 Euro (inclusief verzendkosten) of 64 euro (voor het plan inclusief cd-rom en verzendkosten).

Marike Venema is directeur van De Swoaistee

'LEVEND LEZEN, DAT'S DE KUNST' – EEN RECENSIE

In 'De Reeks, een serie publicaties over vernieuwend onderwijs van 'De Freinetbeweging' verscheen onlangs 'Levend lezen, dat's de kunst'. Het gaat om een belangrijke uitgave, alle redenen om er ruim aandacht aan te besteden. Voor zo goed als alle 'richtingen' in het vernieuwingsonderwijs geldt dat er over lees- en taalonderwijs specifieke opvattingen bestaan. Een aanzienlijk deel daarvan heeft als gemeenschappelijk kenmerk dat de klassikaal-traditionele vorm van leesonderwijs wordt afgewezen. Daarbij wordt in groep drie (was klas 1) in september begonnen met het zogenaamde 'technisch lezen', waarbij men veronderstelt dat kinderen zich die vaardigheid in een gelijk tempo eigen maken. Dat gebeurt met uniform materiaal. Het hier besproken boek laat zien dat een fundamenteel andere aanpak mogelijk en wenselijk is.



Hardnekkige traditie

De klassikale aanpak van het technisch gerichte aanvankelijk lezen is hardnekkig. Nog altijd begint men zo in veel scholen met het systematisch leesonderwijs en al in januari of nog eerder wordt de eerste leestest afgenomen. Zo'n kwart van de kinderen blijkt dan volgens de norm onvoldoende vorderingen te hebben gemaakt. Zij behoren van dat moment tot de 'probleemgroep' en lopen een grote kans te blijven zitten. Overbodig om op te merken dat kinderen van laaggeschoolde ouders (autochtoon én allochtoon) daarbij hoog vertegenwoordigd zijn. Critici, waaronder Prof. Stevens, worden niet moe om de systeemfouten van die aan-

pak aan de kaak te stellen, maar het effect van deze kritiek wordt slechts in de marge van het onderwijs zichtbaar. Heeft wat zij naar voren brengen dan helemaal geen gevolgen gehad? Dat zou een al te sombere conclusie zijn. Schrijvers van traditionele methoden hebben er zeker van geleerd. In de handleiding van Veilig Leren Lezen bijvoorbeeld doen de auteurs de suggestie om een kind dat niet of nauwelijks vorderingen maakt een eigen ("vrije") tekst te laten gebruiken, in plaats van de leesstof uit de methodeboekjes. Er is ook veel gedaan om kinderen die 'uitvallen' - een afschuwelijke term - te helpen met behulp van alternatieve routes. Maar dat heeft ook geleid tot het voor alle kinderen opdelen van het proces van leren lezen in een groot aantal stapjes, waarvan vaststaat dat veel kinderen die niet nodig hebben. Zo moest de auteur van 'De Leeslijn', een aanpak waarin nieuwe inzichten zijn verwerkt, tot zijn verdriet vaststellen dat veel scholen voor alle kinderen 'De Leesweg', de orthodidactische variant van 'De Leeslijn', voor alle kinderen klassikaal gingen gebruiken. Gemak dient de mens in de leraar...

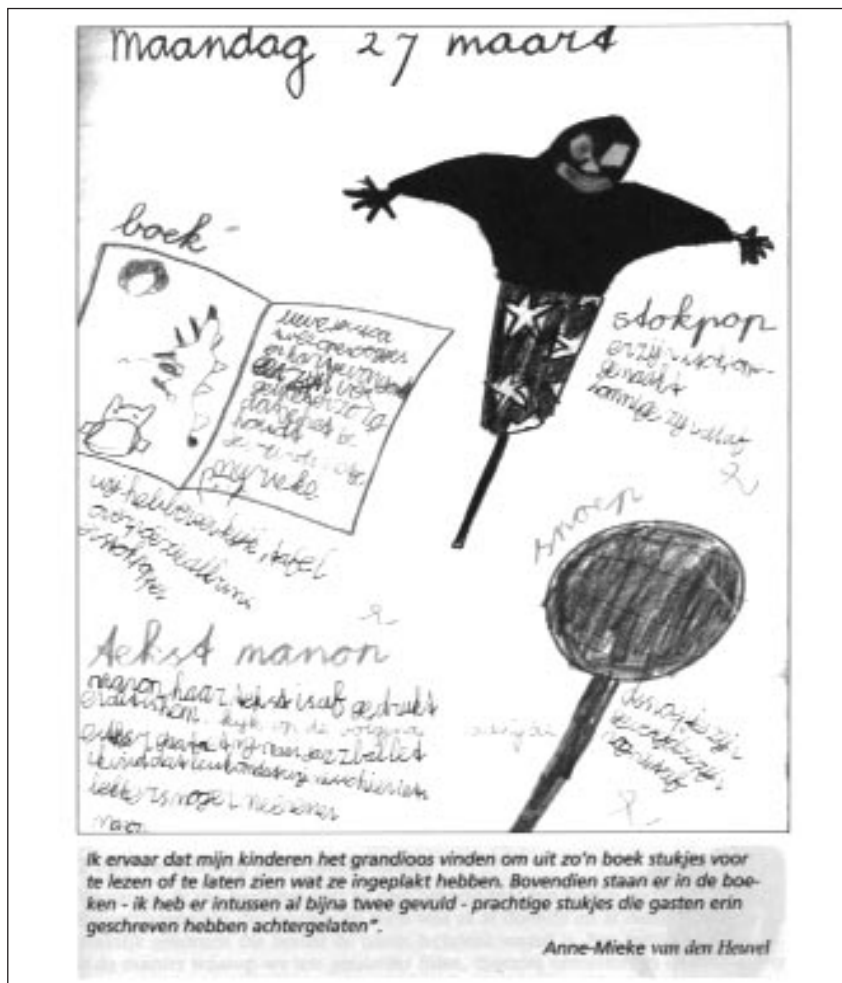
Language Experience Approach

In 'Levend lezen, dat's de kunst' gaat het over opvattingen en praktijken in het Freinet- en Jenaplanonderwijs die - hoe verschillend hun historie ook is - op tal van punten met elkaar overeenkomen. Tot die twee concepten

beperkt alternatief leesonderwijs zich niet. Ook in Engeland, de Verenigde Staten, Canada en Australië kent men een al lange traditie met alternatief taal- en leesonderwijs. Een term die daar lang geleden is geïntroduceerd is 'language experience approach', waarmee de kern goed wordt weergegeven. De taalervaring van een kind vormt er het uitgangspunt voor het leesonderwijs, je zou er de term 'ervaringsgericht leesonderwijs' voor kunnen gebruiken. In (echtel) vrije teksten, eerst gesproken en later ook geschreven, wordt duidelijk wat er in een kind omgaat. Dat vormt het uitgangspunt om zich ook de leesvaardigheid, die veel meer dan de leesteknik omvat, eigen te maken. Bij die aanpak passen geen uniforme woorden en teksten die op grond van hun technisch niveau op volgorde zijn gezet. Zinnen als 'oom eet vis' zijn daarvoor illustratief. De uiterste consequentie bij die aanpak is het lezen van rijtjes zinloze woorden, geordend naar technische complexiteit en doelbewust van een betekenis ontdaan.

Wie leesonderwijs met behulp van gesproken taal en vrije teksten vormgeeft, weet dat de koppeling van leerjaar en leerstof (leesstof!) een onmogelijkheid is. Het inhoudelijk isolement van leesonderwijs is dan opgeheven, want lezen gaat ergens over. De boodschap die wordt gelezen of aan anderen voorlezend of schrijvend wordt doorgegeven is per definitie 'wereldoriëntatie'. Tellen hoeveel tijd precies aan leesonderwijs wordt besteed is daarbij zowel onmogelijk als onzinnig. Ook de evaluatie van het proces van leren lezen is anders van karakter. Het is onjuist om de prestaties van kinderen bij deze andere aanpak langs een uniforme meetlat te leggen, waarop leerjaren en maanden zijn aangegeven.

Het is wel duidelijk: bij deze innovatie gaat het niet om wat bijstellingen, maar om een fundamenteel andere didactiek, die veel meer omvat dan wat men in de traditie onder leesonderwijs verstaat.



Onderwijs veroorzaakt problemen

De noodzaak van deze innovatie kan gemakkelijk worden aangetoond, omdat de gebruikelijke aanpak veel slachtoffers maakt. We hoeven daarbij niet zover te gaan dat vormen van dyslexie en adhd zo goed als geheel op het conto van het onderwijs worden geschreven, zoals sommige critici doen. Maar voor hun opvatting is wel veel te zeggen. Zo staat het wel vast dat lezen leren in veel onderwijs voor een aanzienlijk deel van de kinderen, jongens daarbij voorop, te vroeg komt. Men is het er ook wel over eens dat leren lezen en leren schrijven zulke verschillende processen zijn dat gelijktijdigheid problemen kan veroorzaken. Er zijn deskundigen die op die manier dyslexie zien ontstaan of de kans daarop zien toenemen. In het algemeen geldt dat geforceerde ontwikkeling en een ontkenning van grote ontwikkelingsverschillen de druk op kinderen zo

kan verhogen dat gedrags-, concentratie- en motivatieproblemen niet kunnen uitblijven. Maar er is meer. Een kind wordt slachtoffer als het taal- en leesonderwijs niet aansluiten op wat het van huis uit meeneemt of wat het daar juist heeft gemist. Slachtoffer wordt het als het een leer-tempo krijgt opgelegd dat hem of haar niet past. Slachtoffer ook als het (lees-)onderwijs saai is. En de 'zone van de naaste ontwikkeling' is nooit de zone van een grote groep kinderen tegelijkertijd. De school moet het mogelijk maken dat een kind zijn 'leesweg' vindt. Daarvoor is veel nodig, waarbij 'afwachten tot een kind er aan toe is' niet het alternatief is.

Een andere aanpak

Genoeg geproblematiseerd. 'Levend lezen' geeft geen antwoord op alle vragen die hierboven zijn gesteld, maar het boek bevat wel een hartverwarmend pleidooi voor een andere

aanpak van het leesonderwijs dan in het overgrote deel van de scholen wordt geboden. In twintig hoofdstukken, geschreven door een tiental auteurs met verschillende achtergronden en deskundigheden, komt een scala aan thema's aan de orde. De schrijvers laten zien de schoolpraktijk goed te kennen, een deel van hen doet daarvan minutieus verslag.

Het boek reikt ook een theoretisch kader aan, dat kan natuurlijk niet ontbreken. Er wordt uitgelegd waarom voor de term 'levend lezen' is gekozen, naar analogie van het in kringen van het Freinetonderwijs gangbare begrip 'levend rekenen'. We citeren: 'De auteurs van dit boek kiezen voor 'levend lezen' om het beste uit ontdekkend, functioneel, natuurlijk en interactief lezen tot een levende eenheid te bundelen; omdat (leren) lezen ingebed moet zijn in het groeps- en schoolleven; omdat lezen iets is dat je hele schoolleven beheerst, van onderbouw tot voortgezet onderwijs, van ontluikende geletterdheid tot gedichten analyseren in 5 VWO; omdat de leeskunst iets voor je hele leven is; omdat in ons leven lezen en schrijven hand in hand gaan en omdat het leesonderwijs moet leven, leuk en spannend moet zijn, met leesplezier als kerndoel'. Het citaat maakt veel duidelijk en omvat een hele serie doelstellingen voor zowel de processen als de producten van het leesonderwijs. We lezen er ook een wens in, namelijk dat (leren) lezen voor ieder kind en iedere volwassene die onderwijs volgt een plezierige en onmisbare activiteit zal zijn en daarna blijven. Dan valt er nog veel te winnen, want de klacht dat velen niet of nauwelijks (meer) lezen wordt vaak gehoord. Sterker nog, het wordt ook wel van leraren gezegd....

Geen moment verveling meer

In het boek behandelen de auteurs een grote hoeveelheid onderwerpen die betrekking hebben op leesonderwijs in de gehele basisschool. Ze maken duidelijk dat geïsoleerd leesonderwijs niet deugt en dat het vak zich

in alle opzichten leent voor wat de wetgever in artikel 8 eist, dat onderwijs 'zo mogelijk in samenhang' wordt gegeven. Leesonderwijs is een mix van individuele en groepsactiviteiten. Ieder kind leert anders lezen én de sociale omgeving vervult daarbij een centrale functie omdat lezen een bij uitstek communicatieve activiteit is.

We lezen over aantrekkelijke praktijken, maar wat niet deugt wordt ook aan de kaak gesteld. Natuurlijk stellen de auteurs voor het niveaulezen af te schaffen. Goed bedoeld om klassikaal (onvoorbereid hardop) lezen te vervangen - het was een 'nieuwe leesvorm' - kan iedereen constateren hoe vervelend lezen zo wordt. Een krachtig pleidooi vanuit de wereld van de bibliotheek om het groepslezen (ook wel AVI-lezen genoemd), het dateert al van 1986, werd door het onderwijs zo goed als geheel genegeerd. Onbegrijpelijk omdat er ook aantrekkelijke alternatieven werden aangereikt.

Wie wil weten hoe het leesonderwijs er uitziet in het Freinet- en Jenaplan-onderwijs krijgt antwoord. Sonja Bijenhof die er onderzoek naar deed doet in het eerste hoofdstuk verslag. Met hoofdstukken over onder meer schoolcorrespondentie, het gebruik van internet bij het uitwisselen van leeservaringen, klassenkranten en zelf boeken maken (een schitterend hoofdstuk met een volledig door kinderen gemaakt boek met illustraties in kleur!) kan ieder zo aan het werk. Van leraren die jaar in jaar uit op dezelfde manier kinderen in groep 3 lezen leren hoor je vaak zeggen dat ze hun werk saai gaan vinden. Dezelfde inhoud en dezelfde problemen met kinderen voor wie dit onderwijs te vroeg of te laat komt. Wie leesonderwijs inricht zoals de auteurs dat overtuigend voorstellen zal zich geen moment meer vervelen. Het zadelt kinderen niet op met wat ze nog niet kunnen en daagt, aan de andere kant, kinderen in groep drie die al kunnen lezen uit gewoon verder te gaan. Geen twijfel dat dit is bedoeld met wat de wet zegt over 'continuïteit' in het onderwijs, voor ieder kind!

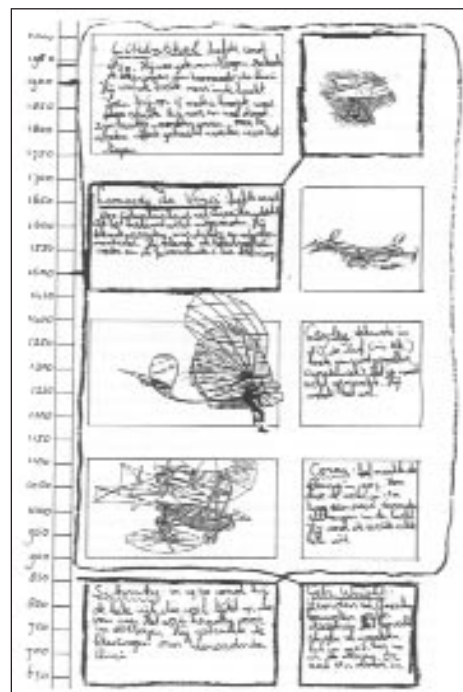
Smaakt naar meer

Het boek smaakt naar meer. Ik doe de auteurs dan ook de suggestie voor een vervolgvitgave, want het kan niet anders of er valt nog veel meer te melden. Ik zou meer willen weten over leesproblemen en de visie van deze auteurs daarop.

Gelukkig wordt in het boek niet gesuggereerd dat de voorgestelde leesaanpak alle problemen doet verdwijnen. Er wordt een hoofdstuk aan gewijd, maar er is meer over te zeggen, ook in relatie tot de huidige dyslexie- en adhd-hype. Ik zou meer willen weten over leesonderwijs in relatie tot tweetaligheid, in ons onderwijs én de onderwijspolitiek een heet hangijzer. Een groot deel van de scholen heeft er mee te maken. In dit verband zou wat meer expliciete aandacht voor het concept 'ontwikkelend onderwijs' en HOREB op zijn plaats zijn. Het een kind, zodra het de school binnenkomt, zijn eerste taal afnemen zodra het de school binnenkomt, kan de oplossing niet zijn, zoals de socioloog Paul Jungbluth onlangs terecht heeft opgemerkt. Maar hoe moet het dan wel? Hoofdstukken over leesonderwijs, de computer en internet zijn nooit af. We staan aan het begin van een ontwikkeling waarvan op dit moment nog onvoldoende duidelijk is wat voor onderwijs wel en niet van betekenis kan zijn. Het is wenselijk én nodig om expliciet aandacht te besteden aan lezen en aan interne en externe onderwijs-evaluatie. Welke vormen van evaluatie passen bij het voorgestelde en welke niet?

Haal uit elkaar, dat boek!

Tenslotte een na het voorgaande voorspelbaar én een ongebruikelijk advies. Het eerste luidt: aanschaffen dit boek! Wie geen genoeg neemt met de gebaande wegen in het leesonderwijs zal er veel bruikbaars in aantreffen. Maar hoe gaat het vaak? Een nieuw boek wordt besteld, het komt op een leestafel te liggen en er wordt wat in gebladerd. Vaak blijft het daarbij, zeker bij een boek van enige omvang (dit boek telt bijna tweehon-



derd pagina's). Het onderwerp leesonderwijs is zo belangrijk dat het periodiek op de agenda van het inhoudelijk personeelsoverleg behoort te staan. Ik stel voor daarvoor een tweede exemplaar aan te schaffen dat in katernen wordt opgedeeld (dat is zo gedaan, elk hoofdstuk begint op de rechter bladzijde). Ieder krijgt een of meer hoofdstukken mee en doet daarvan verslag in een bespreking, per bouw of bij integraal overleg. Succes verzekerd! ■

BESPROKEN WERD

'Levend lezen, dat's de kunst',
door Rouke Broersma, Jimke Nicolai en
Jeroen Tans (red.), prijs € 22, uitgave en
besteladres De Freinetbeweging, Vlintweg 7,
7872 RE Valthe, per telefoon: 0591-514382
of via internet: info@freinet.nl

“WHAT IS IN THE NAME?” – OVER SLEUTELBEGRIPPEN IN HET JENAPLANONDERWIJS – TEAMTEACHING

Wie op zoek gaat naar informatie over teamteaching komt zowel recente als oudere titels van boeken en artikelen tegen. ‘Teamteaching’ is geen nieuw begrip, de relatief lange geschiedenis is in Amerika begonnen. In de eerste jaargang van *Pedomorfose* (1969) heeft Suus Freudenthal er al aandacht voor gevraagd, ze wees op het baanbrekende werk van John Goodlad en Bob Anderson. Mevrouw Freudenthal heeft tijdens de reizen van haar man, de wiskundige Hans Freudenthal, van de gelegenheid gebruikgemaakt om zich breed te oriënteren in onderwijsontwikkelingen in het buitenland en kwam zo teamteaching op het spoor. Het bekendste boek over het onderwerp in ons taalgebied, van de hand van Van der Geest, verscheen in de jaren zeventig. Mevrouw Freudenthal leverde in 1974 een bijdrage over teamteaching in de TELEAC-publicatie ‘De flexibele school’.

Anders denken

In een recent artikel in ‘Inzicht’, orgaan van de Vereniging voor Openbaar Onderwijs, omschrijft Ton Duif, voorzitter van de Algemene Vereniging van Schoolleiders, teamteaching als een onderwijsorganisatie waarbij alle leden van een schoolteam, met inbegrip onderwijsassistenten en ondersteuners, gezamenlijk verantwoordelijkheid dragen voor de leerprestaties van een grote groep leerlingen. Hij zegt geïnspireerd te zijn door de ideeën van onder meer Luc Stevens over adaptief onderwijs en de individuele leerweg die elk kind in de basisschool moet kunnen volgen. Tot zijn spijt ‘gebeurt er met de ideeën van Stevens maar bitter weinig’. Aan teamteaching als schoolorganisatorisch model ligt een andere manier van denken over onderwijs en ontwikkeling ten grondslag, zo stelt Duif. Er is hier zonder twijfel verwantschap met de opvattingen van Goodlad en Anderson. Bij hen, én bij Stevens, is de school veel meer dan een instituut dat verantwoordelijk is voor de overdracht van vooral kennis en vaardigheden, het gaat om de opvoeding van een kind. Traditionele kenmerken van onderwijs verhinderen het uitvoeren van die taak. Dat zijn zowel de leerstofjaarklasse als het zodanig verdelen van kinderen in groepen (klassen) dat tegelijkertijd

steeds één leraar voor het onderwijs van een kind verantwoordelijk is. Daarin onderscheidt zich het primair van het voortgezet onderwijs met vakdocenten. Het voortgezet onderwijs kent echter geen teamteaching, de individuele leraar is er verantwoordelijk voor het onderwijsleerproces, zij het voor slechts één vakgebied. Terecht zegt Duif erbij dat de invoering van teamteaching een ingrijpende beslissing is die daarom met de nodige zorgvuldigheid moet worden genomen. Teamteaching maakt het werk niet gemakkelijker, wel boeiender. Ik kan dat op basis van eigen ervaringen bevestigen. De belangrijkste kenmerken en voordelen van teamteaching zal ik nu op een rij zetten.

Samen verantwoordelijk

Het lijkt een open deur: ‘We zijn als team verantwoordelijk voor het onderwijs in onze school’. Deze zin staat in allerlei varianten in menig schoolplan. De tijd dat een leraar zich geheel kon beperken tot de bemoeienis met het onderwijs in een eigen klas ligt ver achter ons. In iedere school wordt vergaderd en elke leraar heeft taken op schoolniveau, naast wat voor de eigen groep moet gebeuren. Het schoolplan is het document van een team en er wordt, als het goed is, in iedere school gewerkt aan ‘een doorgaande lijn’, het-

geen structureel en frequent overleg met de collega’s noodzakelijk maakt. Zo mogen ouders van een kind dat een jaar lang specifieke hulp kreeg tenminste verwachten dat de ‘opvolgende collega’ daarmee verder gaat. In de gebruikelijke schoolorganisatie krijgt een kind in ieder leerjaar een nieuwe leraar toegewezen, of meer dan een als er parttimers zijn. Het laatste zou enigszins in de buurt van teamteaching kunnen komen, maar dat is niet noodzakelijk het geval. Vaak wordt onderling het curriculum verdeeld: ‘Ik doe dit jaar natuuronderwijs, wil jij tekenen doen?’, enzovoorts. Dat heeft meer gelijkenis met het vakkensysteem in het voortgezet onderwijs dan met teamteaching. Het op die manier opdelen van het onderwijs in de basisschool is vooral vanwege de grote heterogeniteit van de populatie – die inmiddels de helft van het vroegere speciaal onderwijs omvat – problematisch. Individuele leer- en ontwikkelingstrajecten, waarbij het om veel meer gaat dan vakken en vakinhouden, vragen om een hoge mate van continuïteit in de begeleiding van kinderen. Parttimers behoren bij elke wisseling intensief te overleggen, ze kunnen niet volstaan met een mededeling over ‘hoever de klas gekomen is’. Het beste is een overlap in de werktijd. Ik heb er al vaker vaak voor gepleit om daarvoor extra formatie ter beschikking te stellen. Zo kan men enigszins in de buurt komen van wat met teamteaching wordt beoogd.

Alle aspecten

Wie deel uitmaakt van een team binnen het model teamteaching is gedurende een langere periode samen met anderen verantwoordelijk voor alle aspecten van het onderwijs. Er is voortdurend overleg, dit is hoofdzakelijk informeel van karakter. Ieder teamlid weet waarop hij of zij als eerste aanspreekbaar is. Specifieke taken worden weliswaar verdeeld, maar zo dat niemand het gevoel heeft ‘er helemaal alleen voor te staan’.

Een voorbeeld. Ik zag het in de onderbouw van een Jenaplanschool.

Een groep van ongeveer vijftig kinderen heeft twee leraren. De basislokalen grenzen aan elkaar, de gang wordt intensief gebruikt en kinderen kunnen vrij in deze ruimten bewegen. De basisuitrusting die in elk lokaal thuishoort is over de twee ruimten verdeeld. De kinderen weten precies waar ze kunnen vinden wat ze nodig hebben. Met al hun vragen kunnen ze bij beide leraren terecht.

In schoolgebouwen die voor teamteaching zijn gebouwd ontbreken de gebruikelijke klaslokalen met gefixeerde muren. Er zijn ruimten voor kleine (tafel-)groepen, er zijn individuele werkplekken. Er kan bijvoorbeeld in twee groepen van 25 worden gewerkt en er is een opstelling mogelijk waarbij alle kinderen tegelijkertijd een informatieles kunnen volgen.

Geen hokken voor kinderen

Ik heb vormen van teamteaching gezien in Canada, Engeland en Duitsland en teamteaching ervaren in een pabo. In het buitenland was ik allereerst verrast door de beschikbare ruimten in vergelijking met de 'hokken' die wij kennen. Het is beschamend hoe weinig ruimte we hier aan kinderen ter beschikking stellen. Voor spel in onder- en middenbouw is veel ruimte nodig, vaak is die er niet. Kinderen in de bovenbouw worden groter en langer, ze hebben recht op passend meubilair. In menige groep kan dat nét een plaats krijgen, het ontbreekt aan voldoende loopruimte, laat staan dat per activiteit de daarvoor meest passende opstelling kan worden gekozen. Voldoende en passende ruimte lijkt een eerste voorwaarde voor teamteaching, maar ik ben geneigd te zeggen dat gebrek aan voldoende ruimte geen reden hoeft te zijn om er een begin mee te maken. Dat heeft te maken met de voordelen voor het onderwijs én de leraren, die zich ook onder minder gunstige condities al kunnen voordoen.

Bij teamteaching, hoe dat ook in detail geregeld wordt, zijn er taken die samen worden uitgevoerd en andere waarbij het werk juist wordt verdeeld. Zicht houden op de ontwikkeling van

een kind en die onder optimale mogelijkheden verwerklijken is een zaak van allen. Dat zorgt ervoor dat ieders verantwoordelijkheid dragelijk is én blijft. Ook is belangrijk dat in het team enerzijds ieders sterke punten kunnen worden benut en anderzijds dat de kwaliteit van het onderwijs niet hoeft te lijden onder zwakte van een leraar op een of meer gebieden. In de traditionele taakverdeling is er voor het laatste probleem geen oplossing. 'Het team is zo sterk als de zwakste schakel' geldt juist niet.

In het model teamteaching kunnen beginnende leraren geleidelijk aan hun plaats vinden. Ze beginnen met de status 'als van een assistent' en kunnen, al naar gelang hun ontwikkeling, meer verantwoordelijkheid op zich nemen. Een gedifferentieerd salarissysteem kan worden toegepast, veel beter dan waar ieder zo ongeveer hetzelfde doet.

Zorgverbreding

Duif wijst er in zijn betoog in het bijzonder op de zorgverbreding. Teamteaching maakt een verfijnd systeem van begeleiding en hulp voor ieder kind beter mogelijk. Daarbij ligt het voor de hand ook te denken aan de inschakeling van onderwijsassistenten die door leraren (volledige professionals) geplande activiteiten kunnen uitvoeren. Duif rekent ook de inschakeling van ouders tot de aantrekkelijke mogelijkheden, we kunnen er vrijwilligers uit de naaste omgeving van de school aan toevoegen. De eis van professionaliteit die men aan onderwijs stelt hoeft daarmee niet in gevaar te komen, teamteaching roept een voor de hand liggende rangorde van deskundigheid en verantwoordelijkheid op.

Er zijn ook antropologische argumenten voor teamteaching. Het is voor een kind van groot belang dat het volwassenen ontmoet waarmee het zich mee kan identificeren. Dat is voor een groep schoolkinderen nooit steeds dezelfde leraar, zoals het thuis niet alleen de eigen vader of moeder is. In een groep schoolopvoeders waarmee het dagelijks te maken heeft is er alle kans dat er iemand is

met wie het kind een meer intensieve relatie ervaart. Dat kan ook het geval zijn als het niet uit een hoge frequentie van contacten blijkt.

Multiage grouping en teamteaching

Het is terecht dat Goodlad en Anderson multiage grouping en teamteaching in samenhang aan de orde stellen. In hun inmiddels klassieke publicatie 'The Nongraded Elementary School (New York 1959) concluderen ze dat na het opheffen van grenzen tussen leeftijdsgroepen er weinig reden is vast te houden aan een klaslokaal per groep met één leraar. Bij experimenten in hun tijd was de veronderstelling dat kinderen kunnen profiteren van leersituaties waarbij ze van verschillende leraren onderwijs krijgen. Bij stamgroepen komt er het voordeel bij dat kinderen gedurende een lange tijd met dezelfde volwassenen te doen hebben. In een jaarklas met jaarlijks wisselende leraren is er tijd nodig, voor leraar en kind, om aan elkaar te wennen. Er zijn kinderen voor wie die jaarlijkse wisseling buitengewoon ongunstig is. Het risico dat een kind op een school jaren achter elkaar te maken krijgt met een leraar waarmee de relatie moeizaam is vervalst bij teamteaching. Het geldt ook voor scholen waar leraren met een jaargroep meegaan, zoals in vrije scholen.

Elkaar aan het werk zien

Teamteaching wordt momenteel ook genoemd in verband met het nog groeiende tekort aan leraren, omdat daarmee althans een gedeeltelijke oplossing van dat probleem gevonden zou kunnen worden. Ik ben daar sceptisch over, omdat ik de personele continuïteit in het schoolteam zie als een voorwaarde voor goed onderwijs en van oordeel ben dat dit in nog sterkere mate voor teamteaching geldt. Bij een groot lerarentekort is de kans groot dat aan onbevoegden taken worden opgedragen waar professionelen onvervangbaar misbaar zijn. Je kunt dat niet oplossen met een document of contract waarin gedetailleerd is vastgelegd

wat tot ieders competentie behoort en wat niet.

Bij teamteaching neemt het in elkaars aanwezigheid uitvoeren van verschillende taken een belangrijke plaats in. Dat leidt als vanzelf tot het uitwisselen van ervaringen die samen en tegelijkertijd zijn opgedaan, waarbij de interpretaties verschillen. Een verzoek als: 'Observeer J. eens als hij naar mijn uitleg luistert', past bij zo'n praktijk. Ook: 'Na mijn instructie ga ik stimulerend rond, wil jij aanvullende hulp geven aan...?' De tweede collega is in dit voorbeeld bij de groepsinstructie aanwezig geweest en vraagt zich dan al af wie daaraan behoefte zal hebben. Hij legt zijn voornemens

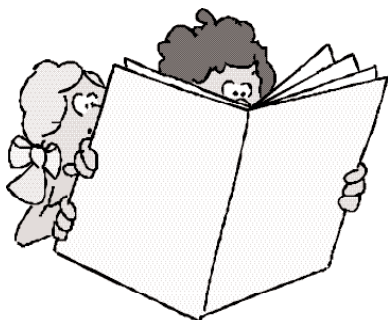
tussen de bedrijven door aan z'n collega voor.

Een ander zien lesgeven is buitengewoon leerzaam en relevant. Reflecties zoals 'Zou ik het zelf ook zo doen?', 'Dat probleem is goed aangepakt, maar zou ik dat zelf wel zo durven?', 'Hé, als je het zo zegt komt het wel aan' dringen zich als vanzelf op. Natuurlijk levert de gemeenschappelijke ervaring gespreksstof op. 'Het lukt jou om in korte tijd iets helder te maken, maar zou vooral Janneke niet gebaat zijn met meer visuele ondersteuning?', 'Je had een lekker tempo en hield de aandacht van iedereen goed vast. Dat lukt mij

veel minder: heb je een suggestie voor mij?' Het gaat hier om de misschien wel meest intensieve vorm van in-service-training.

De kwaliteit van een zo samenwerkend team is niet het gemiddelde van hun prestaties. Goede leraren blijven bij teamteaching goed, terwijl anderen van hun kwaliteit kunnen profiteren. Zwakkere leraren kunnen er alleen maar beter van worden. Het kan ook gebeuren dat voor iedereen van het team duidelijk wordt dat een leraar ver onder de maat blijft en dat consequenties niet kunnen uitblijven. Ook dat reken ik tot de voordelen van teamteaching. ■

Margot Ufkes



BLADEREND **in de tijdschriften van (andere)** **vernieuwingrichtingen**

Het septembernummer 2002 van Montessori Mededelingen staat in het teken van rekenen. Een boeiend nummer voor iedereen die geïnteresseerd is in rekenonderwijs, materialen en discussies daarover. Zo ook het artikel "Montessori materiaal en realistisch rekenen gaan niet samen" van Thom van der Grinten. Hij vraagt zich af waarom zoveel Montessorianen vinden dat realistisch rekenen en het Montessori materiaal zo gemakkelijk te combineren zijn. Hij is van mening dat het niet samengaat. In het Montessori onderwijs is het cijferen vanaf het begin zeer belangrijk en in de realistische methodes wordt het cijferen pas in de bovenbouw aangeboden. Dit bijt elkaar. Thom van der Grinten noemt in zijn artikel drie alternatieven waaruit nog gekozen kan worden: A. Je schakelt niet over naar realistisch rekenen. B. Je doet beide en denkt: "Zolang de inspectie niet moeilijk doet, vind ik het best" of C. Je geeft kinderen volledig

realistisch rekenen en je gaat op zoek naar nieuwe materialen om gaten op te vullen. Maar veel Montessorimaterialen passen niet bij het moderne rekenonderwijs. Thom zegt dat hij graag met iedereen in discussie gaat die er anders over denkt!

Ook vanuit de Ervaringsgerichte hoek zijn geluiden te horen hoe je methodes kan combineren met EGO - ideeën, of niet! Op zoek dus naar de balans tussen methodes en werken vanuit het kind. In de Egoscoop van oktober 2002 een verslag van Arno Westerhof, leraar aan de basisschool "De watertoren" in Rotterdam. Een school, zo te lezen, die volop in ontwikkeling is!

Een bewuste keuze van de school was om methodes als steun in de rug te houden, maar er zijn toch ook veel mitsen en maren te bespeuren. Enkele leuke resultaten zijn: tijdens projectwerk werken kinderen aan

werkstukken en de leerlingen zijn projectmatig bezig door bijvoorbeeld een "Middag van de lach" te organiseren voor de CliniClowns.

Het contractwerk bestaat uit rekenen, taal en schrijven en gebeurt vanuit de methodes. De werkbrieven geven veel mogelijkheden tot aanpassen op niveau en hoeveelheid. Nu is de school bezig om tijdens hoekenwerk de betrokkenheid van de leerlingen te vergroten. Er worden doe-opdrachten ontwikkeld en leerdoelen geformuleerd. ■

Beter omgaan met jezelf

Speciaal voor
Mensen-kinderen
abonnees
□ 50,- korting

Dit succesvolle programma is vernieuwd!

De nieuwe uitgave: completer, praktischer, mooier, kleuriger, aantrekkelijker, kortom... nóg beter en nóg meer de moeite waard.

Beter omgaan met jezelf en de ander: het programma waarmee inmiddels al heel veel basisscholen werken aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen uit alle groepen. Het programma helpt leerlingen om een positief zelfbeeld op te bouwen, om gevoelens/gedachten te verwoorden en om het inlevingsvermogen te vergroten. Het programma is preventief; gericht op het creëren van een open, pedagogisch klimaat. In deze nieuwe uitgave wordt óók aandacht besteed aan gedrags-corrigerende acties. Scholen hebben daardoor concrete handvatten in handen om met ongewenst of bijzonder gedrag om te gaan.

Beter omgaan met jezelf en de ander bestaat uit:

- Maar liefst 96 lessen, geclusterd per groep.
- **Nieuw!:** verzamelmap voor leerlingen. Voor alle leerlingen is er een persoonlijke verzamelmap. Ze bepalen zélf wat ze in de map bundelen.
- **Nieuw!:** verdiepingsteksten. Hiermee is de school nog beter in staat om met bijzondere vormen van sociaal-emotioneel gedrag om te gaan (bijvoorbeeld pesten, agressief gedrag, ADHD, faalangst, hoogbegaafdheid of autisme).
- **Nieuw!:** posters voor in de klas. Zes posters, zes gevoelens. Een leuke manier om gesprekken op gang te brengen.
- Een docentenhandleiding, ofwel de 'routeplanner' voor **Beter omgaan met jezelf en de ander**.
- Een brochure met achtergrondinformatie over de didactische opbouw, de verschillende werkvormen en de theoretische onderbouwing.

Korting voor Mensen-kinderen abonnees!

Indien u abonnee bent van Mensen-kinderen, ontvangt u maar liefst _ 50,- korting* op het complete programma (van _ 258,50 voor _ 208,50).

Bestellen kunt u door middel van het onderstaande bestelformulier.

Vul alle gegevens in en stuur het formulier naar:

CPS, t.a.v. Infodesk, antwoordnummer 319, 3800 VB Amersfoort

Deze actie is geldig t/m **1 mei 2003**

Voor inzage, kijk op www.cps.nl



*korting niet in combinatie met andere kortingsacties

Bestelformulier voor Mensen-kinderen abonnees

Factuuradres

Organisatie : _____
Contactpersoon : _____ m/v
Adres : _____
PC, Plaats : _____
Tel./ e-mail : _____

Zenden naar (indien anders dan factuuradres)

Organisatie : _____
Contactpersoon : _____ m/v
Adres : _____
PC, Plaats : _____

Ik bestel hierbij _____ programma(s) 'Beter omgaan met jezelf en de ander' t.w.v. □ 208,50

TOM

Rituelen



Het leven hangt van rituelen aan elkaar. Tenminste dat van Joris. Hij is twee en driekwart en probeert hier en daar wat structuur in te ontdekken of aan te brengen. Na twee keer hetzelfde is iets traditie. Dat moet je niet meer veranderen. Als je het wel doet tekent Joris protest aan. De wereld is al ingewikkeld genoeg. Voorbeeld.

Wij bidden voor het eten. "Here zegen dit eten, amen." Ook wij waren eens twee-drie/kwart. En hebben dat zo gehouden. Ankers in de tijd. Joris voelt dat wel aan, hoewel hij zelf van huis uit geen bidder is. Wanneer wij ter tafel gaan en de soep zonder zegen willen gaan lepelen roept hij bestraffend vanuit zijn kinderstoel: "Heren, dames!" en vouwt de handen. Wij leggen beschaamd de lepel neer en volgen zijn voorbeeld.

Het begint al vroeg. Wakker worden is een ritueel. Je hoort het bedje kraken: tien voor zeven. Joris is op zoek naar zijn doek. Als hij die vindt is het nog een klein half uur stil. Zo niet dan zet hij een keel op. Ben je snel ter plekke en kun je de doek aanleveren (gewoon op zijn hoofd gooien, niks zeggen), dan is het op hetzelfde moment stil. Koud kunstje, je bed is nog warm. Na een tijdje begint de logopedie. Joris rapt er lustig op los. Steeds hetzelfde, altijd anders. Vandaag is de vragende uithaal aan de beurt. Ik tel minstens zeven varianten. En verbaas me.

Beneden wachten nog slapend de deuren. Altijd weer de deuren. Vooral de schuifdeur tussen kamer en keuken. Drie keer al de vingers er tussen gehad, krijzen als een varkentje, maar doorzetten. Want een dichte deur moet open en een open deur hoort dicht te zijn. Een ware Sisyfusarbeid. En dan om het hoekje kijken. Kijk hier ben ik. En daar is de andere wereld. Spannend hoor.

Dan de kastjes en de laden. Weer open en dicht. En natuurlijk uitpakken en inpakken. We lopen de laatste tijd vaak dingen te zoeken. Onze eigen rituelen raken danig in de war. Maar we laten hem zijn gang gaan. "Niet mee bemoeien. Hij neemt de voorzetsels door." Plotseling schrikt beppe: "Waar is Joris?" Ik heb hem al een tijdje niet gehoord, realiseer ik me.

Even in de keuken kijken wat-ie nu weer aan het oefenen is. Maar de keuken, hoewel bezaaid met diverse artikelen, is leeg. Joris is in de lucht opgelost. We ruiken hem nog vaag, maar dat is dan ook alles. Ongelovig kijken we elkaar aan. Je schrikt toch even, wat zeg je straks tegen de ouders? "Plotseling van ons heengegaan...?"

Dan horen we een diepe zucht uit de onderwereld. Gezamenlijk duiken we op het linker aanrechtkastje af. Als het deurtje open zwaait zien we hem liggen: hij slaapt als een roos. Zonder doek.