

buitengewoon onderwijs

KIND-VOLGEND ONDERWIJS

Over buitengewoon onderwijs is tot nu toe in Moer weinig te lezen geweest. Toch stelt aandacht voor dat onderwijs ons voor vragen waar we ook in het 'gewone' onderwijs niet omheen kunnen. Is alfabetisering het enige heilige doel of kan taalonderwijs ook gericht zijn op het verkennen van de wereld, de verheldering van het eigen bestaan? Belangrijke vragen, waar grondig op ingegaan wordt in het boek Op weg naar kind-volgend onderwijs van G.A. de Boer.

Harm Buruma en Piet Hein van de Ven bespreken dat boek en laten in dit artikel zien, dat de nieuwe of geïntegreerde basisschool niet kan bestaan zonder de beste verworvenheden van het buitengewoon onderwijs. Dat betekent onder meer:

- *bestaansverhelderend thematisch onderwijs,*
- *zorg en aandacht voor individuele mogelijkheden,*
- *durven wachten met lezen, schrijven, rekenen tot kinderen er aan toe zijn.*

Een artikel dus, dat begint als een boekbespreking en vandaar uit een pleidooi biedt voor verantwoord moedertaalonderwijs in de nieuwe basisschool.

Vooraf

In dit artikel laten we onze gedachten gaan over enkele aspecten van de integratie van het buitengewoon onderwijs (buo), het lager onderwijs en kleuteronderwijs: de nieuwe basisschool (bao), en de consequenties voor moedertaalonderwijs in zo'n geïntegreerde school.

De aanleiding hiertoe is het boek van Gert A. de Boer over *Kind-volgend onderwijs* dat we kregen om te bespreken¹. We merken vooraf nadrukkelijk op dat we geen andere pretentie hebben dan

de *Moer*-lezers te informeren over het zojuist genoemde boek van De Boer, dat we een belangrijke bijdrage vinden aan de discussie over de hierboven genoemde integratie. Daarnaast wijzen we nog op een paar andere publikaties op dit terrein. Over onszelf nog het volgende: we hebben jarenlang als Neerlandici samengewerkt aan een van de Nijmeegse pedagogische akademies en in die functie maakten we kennis met verschillende vormen van het buo tijdens de stageperioden van de PA-studenten in hun derde studiejaar. Vaak voelden we ons niet of nauwelijks in staat de studen-

ten te helpen; we kenden het buitengewoon onderwijs niet vanuit de praktijk. Bovendien hadden we het gevoel dat onze taal-didactische kennis voor dit soort onderwijs zeer onvoldoende was.

Als leden van de Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek hadden we ook al met dat probleem te kampen gehad. Het bleef in *Taaldidactiek aan de Basis* dan ook bij een summiere aanduiding: Gestoorde Taalontwikkeling.² We gingen van het waarschijnlijk verkeerde idee uit, dat de opvattingen over moedertaalonderwijs zoals we die in *Taaldidactiek aan de Basis* ontvouwen, of zoals die in *Moer* naar voren komen, niet toepasbaar waren in het buo.

Zou het voorgaande misschien te verklaren zijn uit het feit, dat we taalonderwijs toch weer teveel opvatten als het onderwijs in lezen en schrijven? Je zou het bijna gaan denken. Van Weelden zegt in een artikel over de mlk-school (school voor moeilijk lerende kinderen): 'De mlk-school brengt kinderen bijeen, die weliswaar in hun schoolse functioneren gehandicapt zijn, maar dit is slechts een uiterlijk aspect van iets dat dieper ligt, het is vooral het primaire ordenende verkenen van de omgeving dat niet functioneert. De mlk-school is in het algemeen te ongeduldig. Men richt zich op de alfabetisering die daarmee doel op zich wordt, in plaats van op de menswording van het kind. Het schoolse leerfalen wordt van symptoom tot wezen.'

Even verder staat: 'Aannemelijk kan (...) worden gemaakt dat de nadruk op alfabetisering bij falen de kinderen hen bevestigt in hun falen, hun wereld verkleint in plaats van hun exploratieve gerichtheid te wekken.'³

Peter Dekkers heeft al eerder gewezen op de twee functies van taalgebruik, namelijk *zinverwervend* en *zinoverdragend*⁴. De indruk die we uit sommige publikaties krijgen, en die door Van Weelden wordt bevestigd, is dat in het buo juist teveel de nadruk ligt op dat zinoverdragende, of liever op het aanleren van het instrumentarium daarvoor, en te weinig op dat zinverwervende. Maar mogen we dat alleen het buo verwijten?

Integratie

We gaan er nog steeds van uit dat de nieuwe basisschool in 1983 een feit zal zijn. Dat zal een school zijn met een 'vergroete zorgbreedte' zoals dat genoemd wordt in de terminologie van de

Innovatiecommissie Basisschool (ICB).⁵ De naam buitengewoon onderwijs zal na 1983 ook niet meer gebruikt worden. De kinderen die namelijk in die nieuwe basisschool nog onvoldoende kunnen worden opgevangen zullen worden verwezen naar het *speciaal onderwijs*⁶.

Nu zijn namen gauw genoeg veranderd, maar zullen we in en na 1983 ook in staat zijn om die andere namen een nieuwe inhoud te geven? Zijn de onderwijsgevenden van de verschillende schooltypen, die bij de integratie zijn betrokken, voldoende geschoold respectievelijk bijgeschoold om het karwei te klaren? Weten ze dan voldoende van elkaars werkwijze en zijn ze bereid om van elkaar te leren om samen de nieuwe basisschool handen en voeten te geven? En als we aan het moedertaalonderwijs in die basisschool denken, zal de VON dan meedenken en meehelpen, om vooral ook het huidige buitengewoon onderwijs aan het woord te laten komen? Op de VON-congressen van 1974 en 1975 is er al grote aandacht besteed aan de integratie ko-lo⁷. De stem van het buitengewoon onderwijs is tot nog toe in *Moer* niet te vinden.

Misschien is het artikel van Fie van Dijk over *dyslexie* wel een knuppel in het hoenderhok, getuige ook de reacties⁸. We vinden echter wel dat de toon van het artikel van Van Dijk weinig uitnodigend is voor mensen van het buo om hun stem ook eens te laten horen in *Moer*. Ons inziens wordt iets te ongenueanceerd gesteld dat dyslexie is veroorzaakt door het 'reguliere onderwijs' en dat je bezighouden met leerproblemen van kinderen alleen maar wat sleutelen is in de marge van een verkeerde maatschappij⁹. Dat vinden we een miskennis van de enorme hoeveelheid werk die er in het buo wordt verzet, maar ook van de inspanning van veel onderwijsgevenden uit het lo, die zich vaak geheel belangeloos inzetten voor kinderen die 'niet mee kunnen komen'.

Zou het niet beter zijn om samen eens te gaan kijken, wat we verkeerd doen en ook welke gewijzigde inzichten kunnen leiden tot een nieuwe aanpak? We willen in dit verband nog wijzen op een artikel van J. Rispen over de toekomst van het buo¹⁰. Daarin toont de auteur aan dat er fouten zijn gemaakt, niet alleen door het reguliere onderwijs, maar ook door het buo. Hij constateert een veranderende kijk op het gehandicapt-zijn (in welke vorm dan ook). Was er eerst sprake van een medische oriëntatie (een handicap is een objectief te constateren tekort), nu komt er een

meer sociale benadering van het gehandicapt zijn: 'Er is sprake van probleemgedrag als bepaalde gedragingen negatief worden gewaardeerd, en als zodanig worden gekwalificeerd' (a.w. blz. 28). Bij Rispens is er dus ook kritiek op een maatschappij die de gehandicapte stigmatiseert. Maar zelfs als die maatschappij verandert, dan zullen er kinderen blijven die speciale zorg behoeven. Het nieuwe bao zal er echter wel voor moeten zorgen dat er minder kinderen uit de boot vallen dan tot nu toe bij het lager onderwijs. Dat vereist misschien een andere didactische aanpak, maar veel meer nog een andere pedagogische benadering. We menen dat het in het begin van dit artikel genoemde boek van De Boer — medewerker voor het buo bij het CPS — daartoe heel goede suggesties geeft.

Kind-volgend onderwijs

We gaan bij onze bespreking het boek niet op de voet volgen, maar bekijken het vanuit verschillende hoeken. We vragen ons dan in de eerste plaats af hoe de auteur tegen *het kind* aankijkt (kansèwè), daarna geven we aan welke gevolgen een dergelijke visie heeft voor de *onderwijsgevende* en tenslotte bespreken we dan de consequenties voor een zich vernieuwende *school* op weg naar onderwijs voor 4-12-jarigen, waarin ook de leerling die extra zorg of hulp behoeft tot zijn recht kan komen. Na de bespreking geven we aan wat deze gedachten voor gevolgen hebben voor (moedertaal)onderwijs in zo'n school.

Eerst laten we echter de auteur zelf aan het woord in een klein citaat uit het Woord vooraf: 'In dit boek wordt vanuit het buitengewoon onderwijs een pleidooi gevoerd ons onderwijssysteem op fundamentele wijze te veranderen. Onderwijs kan slechts goed gegeven worden door aan te sluiten op het motieven- en oriëntatiepatroon van de kinderen. Het onderwijs moet kindvolgend worden georganiseerd. Leerlingen leren als *gezinskinderen*!'¹¹ Ze zijn pas in allerlaatste instantie als schoolkinderen te beschouwen. Dat moet zowel in het toekomstige basisonderwijs als in het *daarbij horende* (curs. van ons) buitengewoon onderwijs tot gelding gebracht. Daartoe is mentaliteitsverandering nodig van vele onderwijsgevenden, waarbij men er toe komt werkelijk als team te opereren' (blz. 11).

Kansèwè

'Aansluiten bij de beginsituatie van het kind', is een uitspraak die onderwijsgevenden vaak gebruiken. Maar in hoeverre nemen we zo'n kreet serieus? Gaan we als onderwijsmensen niet te gauw uit van een *leersituatie* en te weinig van de *leefsituatie* van het kind? De Boer is van mening dat we veel te weinig moeite doen om duidelijk voor ogen te krijgen wat het kind al aan praktische vaardigheden en kennis heeft opgedaan in zijn voorschoolse periode en — als het al op school is — wat het buiten de school nog te weten komt. Zintuigelijk gehandicapten en moeilijk lerenden zitten wat dat betreft in een nog moeilijker positie, want ook zij worden lastig gevallen 'met een al of niet verdund lager onderwijs-leerpakket'. Een schrijnend voorbeeld daarvan noemt hij op blz. 17-18, waar hij het voorbeeld geeft van aanvankelijk leesonderwijs op scholen voor moeilijk lerende kinderen. Bij de leesmethode waren 8 boekjes met voorbereidende leesoefeningen gemaakt en in totaal tachtig leesdozen. Er werd voortdurend herhaald. Dat brengt De Boer tot de wrange uitspraak: 'Werd in het lager onderwijs per jaarklas gedoubleerd, in het buitengewoon onderwijs geschiedde dat per bladzijde' (blz. 18).

In hoofdstuk 3 gaat de schrijver uitvoerig in op die beginsituatie. Hij geeft daarin ook een kleine anecdote van een driejarige kleuter die voortdurend riep: kansèwè (ik kan het zelf wel) als hij meende dat de volwassenen hem wat te gauw iets uit handen wilden nemen. Niet ieder kind geeft zo duidelijk aan hoe zijn beginsituatie is, daarom zullen wij een open oog moeten krijgen voor wat het kind al kan en daar zullen we op moeten voortbouwen. Heel verhelderend is wat dat betreft het slot van het genoemde hoofdstuk, waar wordt gesproken over de ontwikkeling van baby tot (school)kind. Het kind is eerst een beweging, dan ook speler, en dan ook luisteraar, spreker en verkenner en op die manier 'leert' het kind de wereld om zich heen verkennen en krijgt er greep op (interessant is in dit verband de verhandeling over het woord 'begrijpen' op blz. 68-69). Hij wijst hierbij ook op de grote problemen bij lichamelijk gehandicapte kinderen die juist in de hierboven genoemde 'vitale sfeer' sterke beperkingen ondervinden. Soms zijn die beperkingen zo groot, dat de onderwijsgevende de mogelijkheden niet meer onderkent: 'De wereld is voor zo'n kind nauwelijks lokkend' (blz. 55). Dan wordt het erg

moeilijk om aan te sluiten bij een beginsituatie en toch zal dat moeten gebeuren.

In de volgende hoofdstukken gaat hij hier dieper op in. In hoofdstuk 4 gaat het daarbij over het bewegingsonderwijs. Hij legt daarin uit dat er ook voor lichamelijk gehandicapten (aangepaste) mogelijkheden zijn en ook, dat er juist bij bewegingsonderwijs veel 'geleerd' wordt (ruimte-oriëntatie). Over het spelen gaat het vijfde hoofdstuk¹². Zeer boeiend daarin is de uiteenzetting over de tijd-ruimtelijke oriëntatie bij dove kinderen, die een gebrekkig tijdsbegrip hebben. Horende kinderen vernemen dagelijks tijds aanduidingen: vanmorgen, morgen, gisteren etc. Horende kinderen hebben toekomstverwachting. De Boer beschrijft hoe men met een lichtklok dove kinderen tijdsbesef bijbrengt (blz. 76-80). We hoeven hier niet uit te leggen dat zoiets ook alles met taalverwerving te maken heeft en dus met taal-'onderwijs'. Over het spelen van gehandicapte kinderen staan zeer waardevolle opmerkingen in dit hoofdstuk. Het is duidelijk dat de auteur jarenlange ervaring heeft in het buitengewoon onderwijs, daarvan getuigen de zeer illustratieve voorbeelden die op een boeiende manier worden verteld.

Als het kind (ook het gehandicapte) ruimschoots de gelegenheid krijgt om te bewegen en te spelen, dan leidt dat tot *het verhelderen van het bestaan* (hoofdstuk 6) en voor het gehandicapte kind mogelijk ook tot een aanvaarding van zijn handicap, omdat we dit kind echt hebben *'geleerd om er mee te leren leven'*. Hoe kunnen we nu in het onderwijs gestalte geven aan die verheldering van het bestaan? Door kinderen uit te lokken 'tot het leren van voor hen belangrijke zaken. Het gaat om weten ter verheldering van het *eigen* bestaan. Dát is waardevol weten voor een kind. (...) Kunnen we van tevoren enig idee krijgen, welke onderwerpen voor de wereldverkenning van de kinderen relevant zijn? En hoe spelen die onderwerpen *reeds een rol in het leven van de kinderen?* Het is voor de kinderen immers van levensbelang dat zij op hun eigen niveau van kunnen en kennen mogen bewegen, spelen, luisteren en praten, verkennen, leren en werken en dus doende de weg naar hun eigen toekomst inslaan?' (a.w. blz. 104). De Boer wijst dan op het project Geleide Wereldverkenning van de samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra. We menen dat we, als er over projecten en thematisch werken wordt gesproken, een aanknopingspunt kunnen vinden bij

de nieuwe ideeën over taalonderwijs, zoals we die onder meer ook vinden bij de VON.

We besluiten met een citaat uit dit hoofdstuk: 'We beogen *kind-volgend* onderwijs. We erkennen dat een (gehandicapt) kind *zelf* op weg is naar *zijn* volwassenheid, dat het *zelf* bezig is de wereld te verkennen en zijn wereld te ontwerpen. Het is als het op school komt reeds *"een persoonlijkheid in wording"* (Ph. Kohnstamm in 1956).' De Boer is van mening dat deze verheldering van het bestaan de eerste en een volwaardige taak is van de school. De verzorging van de culturele instrumentatie (zoals lezen en schrijven) kan pas verzorgd worden als het kind daar aan toe is en als het zelf daartoe de behoefte voelt. We komen daarop terug als we het in de volgende paragraaf hebben over de rol van de onderwijsgegenden.

Onderwijsgegenden

Als we erkennen dat we ons straks in een nieuwe basisschool in de eerste plaats moeten bezighouden met de *bestaansverheldering* van het kind met pas daarna — en steeds in samenhang met het eigen bestaan — de *culturele instrumentatie*, dan houdt dat in dat we veel oude zekerheden zullen moeten loslaten. Niet alleen in de lagere school, maar ook in het buo heeft die instrumentatie een te overheersende rol gespeeld (of speelt die in veel gevallen nog). 'Iedereen moest *alles* leren en dat geldt in feite ook nog onverkort in de meeste gevallen voor het buo' (blz. 65). Als we voorrang geven aan de eerstgenoemde doelstelling van het onderwijs: het kind helpen zijn bestaan zelfstandig vorm te geven dan 'betekent dat voor alle onderwijsgegenden een koerswijziging van 180 graden'. Dat houdt in dat we bij het vaststellen van de beginsituaties vooral letten op hetgeen de kinderen *willen* leren, omdat zij dat in hun leven van *alledag nodig hebben*. Daarbij houden we rekening met het *kunnen* van die kinderen' (blz. 65). Herkennen we hierin de 'normale functionaliteit' van de VON? We zouden kunnen zeggen: Gelukkig de kleuterschool, waar kinderen nog niet onder die druk leven. Het is jammer dat De Boer nergens in zijn boek een toespeling maakt op de verworvenheden van het kleuteronderwijs in dit opzicht.

Wat betekent dit voor de nieuwe basisschool. Hij zal dan in de eerste plaats op zoek moeten gaan naar wat De Boer noemt: het *motieven- en oriëntatiepatroon* van de leerling. Op blz. 66 e.v. werkt hij deze begrippen verder uit. Onder motie-

venpatroon verstaat hij — in navolging van Bijl — ‘het geheel van belangstellingsrichtingen waar- door kinderen zich inzetten om hun kunnen en kennen te verrijken teneinde te leren hun leven zelf¹³ te bepalen’.

We moeten ons dus niet in de eerste plaats afvragen wat leer- of denkpsychologen zeggen over *het* leren van *het* kind, maar we zullen moeten kijken naar *dit* kind en hoe hij zich bepaalde vaardigheden heeft eigen gemaakt. De Boer geeft het voorbeeld van Piet die een grote vaardigheid heeft ontwikkeld in hardlopen ... om de politie te ontlopen.

Een prachtige illustratie van een leraar die op zoek gaat naar het motievenpatroon van een kind vinden we in een artikel in *Pedomorfose*¹⁴. Daar- in wordt verteld over het jongetje Anton dat voor het eerst op een nieuwe school met zijn meester de school en de omgeving verkent. Anton heeft het op veel scholen niet uit kunnen houden. Moeder heeft nu ten einde raad op deze school haar heil gezocht. Anton verklaart, dat hij niet wil leren. Het blijkt echter dat hij wel in de plantenkas wil werken. ‘Daar is het heerlijk stil’, is zijn commentaar. Aan het eind van de vierde dag vraagt de onderwijzer hem op te schrijven wat hij allemaal gedaan heeft, ‘Ik kan eigenlijk niet zo goed schrijven.’ ‘Dat geeft niet’ is het antwoord, ‘dan doen we het samen’. Zo komt de onderwijzer achter het motievenpatroon van Anton, zijn schrijven wordt functioneel en zijn falen in dit opzicht wordt hem niet aangerekend.

In verband met dat falen in het schrijfonderwijs vraagt De Boer zich af of het wel zo nodig is dat alle kinderen volleerde schrijvers worden. Zou het onderwijs niet zo ingericht moeten worden, dat een aantal kinderen *zijn* weg in de maatschappij kan vinden als een goede an- of half-alfabeet (blz. 67). Aanvaarden we dat als onderwijsgeven- de? Zullen we dat aan ouders duidelijk kunnen maken? De vragen zijn gemakkelijk gesteld, dat geven we toe, maar we vinden ze wel fundamenteel.

We hebben wat lang bij dat motievenpatroon stilgestaan om duidelijk te maken dat je als baoleraar soms een koerswijziging van 180 graden zou moeten kunnen maken. We stippen nog even korter aan het oriëntatiepatroon: het geheel van praktische en sociale vaardigheden dat het kind zich verworft buiten de school om. De Boer voert een sterk pleidooi voor huisbezoek. In gesprekken met ouders en verzorgers kan men op het

spoor komen van dat oriëntatiepatroon, dat dan verder in de school wordt uitgediept en verbreed. De baoleraar zal moeten leren observeren in zijn klas, maar ook daarbuiten. Soms zal hij diagnoses moeten stellen en moeten remediëren¹⁵. Ook zal hij in staat moeten zijn om zeer heterogene, uitnodigende leersituaties te creëren, iets wat (moedertaal)leraren in buo en ko al meer in praktijk moeten brengen dan hun collega’s in het huidige lo. We herkennen in De Boer uitgangspunten van wat we zelf elders al eens hebben geschreven: de (taal)leraar als gesprekspartner, als gelegenheidgever, ruimteschepper en ook, maar pas in de laatste plaats: instructeur¹⁶.

De school

De eisen die De Boer stelt aan de nieuwe basisschool komen overeen met wat we vinden in de ICB-nota nr 10 over School en Scholing¹⁷. Daar- in staat een korte karakteristiek van de drie schooltypen die in het artikel aan de orde komen. Over het kleuteronderwijs staat daar: ‘In de kleuterschool wordt grote waarde toegekend aan de sociale en de emotionele ontwikkeling. Spel en beweging en de ontwikkeling van zintuiglijke en motorische vaardigheden staan centraal in de onderwijsleerprocessen, die gericht zijn op de opvoeding van het kind in zijn totaliteit. Creativiteit en fantasie, vrije exploratie en zelfontdekking, spontaneïteit en gemeenschapszin zijn belangrijke begrippen. (...) Als kritiek voegt men het kleuteronderwijs wel toe, dat de indruk bestaat dat er onvoldoende systematisch wordt gewerkt.’ De lagere school is de echte *leerschool*. ‘De begrippen “groot-worden” en “groot-zijn” worden in de beleving van ouders en kinderen vooral verbonden aan de lagere school, de “grote school”. Met groot-worden hangen onder meer samen het leren lezen, het leren schrijven en rekenen.’ De methodes voor de verschillende *vakken* bepalen sterk het werk in die school met zijn *leerstof*jaarklassensysteem. ‘Alle leerlingen worden langs dezelfde lijn en met gelijke stappen naar hetzelfde einddoel gebracht.’ Dit systeem leidt vaak tot een afvalrace, waarbij voortgezette vormen van onderwijs een sterke druk uitoefenen op het lager onderwijs.

Het buitengewoon onderwijs tenslotte wordt in de genoemde nota gekarakteriseerd als een school waar ‘grote waarde wordt toegekend aan de wijze waarop kinderen onderling en met volwassenen omgaan. Het buitengewoon onderwijs kenmerkt

zich door een brede programma-variatie ook binnen hetzelfde groepsverband. In het algemeen wordt de programmering afgestemd op mogelijkheden van de leerling, rekening houdend met de speciale zorg die deze nodig heeft. Daarnaast wordt in het buo veel aandacht besteed aan de communicatie tussen gezin en school.’

Als we nu deze korte — en daardoor wel wat erg ongenueanceerde — karakteristieken tegenover elkaar zetten, zouden we kunnen zeggen dat de beste verworvenheden van ko en buo het gezicht zullen moeten bepalen van het bao straks. Dat zal onder meer betekenen dat we — zeker in de lagere leerjaren — de vakkensplitsing zullen moeten loslaten. Er zal dus thematisch gewerkt moeten worden. Het leerstofjaarklassensysteem verdwijnt, we krijgen een school zonder zittenblijvers en dat is niet iets wat nu voor het eerst wordt bepleit. Het basisonderwijs legt een fundament voor ieder kind op zijn niveau en het voortgezette onderwijs (in al zijn vormen) zal daar rekening mee moeten houden en dat eist veel overleg. Op dat fundament past vanzelfsprekend een middenschool. We begrijpen echter ook dat dit nog ‘een brede maatschappelijke discussie’ tot gevolg zal hebben, want we hebben er al op gewezen, dat veel ouders, maar ook bepaalde maatschappelijke groeperingen er nog niet zo van overtuigd zijn dat die nieuwe basisschool in de eerste plaats een *leef*school zal zijn en pas daarna — en niet voor ieder kind op dezelfde tijd — een *leer*school voor leren lezen, schrijven en rekenen. We komen hier nog op terug in de volgende paragraaf. Dat nieuwe basisonderwijs zal ook andere gebouwen vragen met ‘een rijke omgeving in en om de school’¹⁸. De groepsgrootte in zo’n school zal veel kleiner moeten zijn dan in het huidige ko en lo, het buo zou hier voorbeeld kunnen zijn. Bovendien vinden we dat bij berekening van de teamgrootte aan zo’n school ook rekening moet worden gehouden met specifieke omstandigheden van de school en dat er niet alleen maar domweg een klasmeder dient gehanteerd te worden.

Moedertaalonderwijs in de nieuwe basisschool

We hebben in het begin van dit artikel opgemerkt dat we als docenten aan een PA wat verlegen waren ten aanzien van het moedertaalonderwijs bij het buo. We suggereerden als oorzaak: de ‘instrumentatiedwang’ in het lager onderwijs. ‘De “gewone onderwijzer” op school is voorgehouden,

dat leer- en opvoedingsproblemen aan deskundigen moeten worden overgelaten. De gesuggereerde deskundigheidskloof tussen gewoon en buitengewoon onderwijs heeft als zodanig een belemmerende invloed op het ontstaan van een open onderlinge communicatie’¹⁹. Nu we ons hebben beziggehouden met het boek van De Boer en ons wat verdiept hebben in andere literatuur, concluderen we dat die kloof wellicht niet zo heel erg groot is. De Boer pleit in zijn boek immers voor een basisschool, waarvan kenmerken zijn:

- thematisch onderwijs, gericht op bestaansverheldering en zo wereldverkenkend (en ‘emancipatorisch’?);
- sterke aandacht voor de individuele mogelijkheden van de kinderen;
- een stimulerende interactie tussen leraar en leerlingen²⁰;
- het aanleren van lezen, schrijven en rekenen als de kinderen er aan toe zijn.

Deze gedachten over het basisonderwijs zijn binnen de VON niet onbekend en niet onbemind. Het lijkt, in het belang van de kinderen op de nieuwe basisschool, nodig dat de communicatie VON-buo tot stand gaat komen. Ook De Boer wijst op de noodzaak van gesprek, tussen lager onderwijs en buo. Zo’n gesprek is nodig ‘willen we ooit de vicieuze cirkel doorbreken, waardoor we in een situatie zijn geraakt dat ondanks al ons belijden, begeleiden en concreet handelen met betrekking tot de opvang van kinderen naar scholen voor speciaal onderwijs worden verwezen. De komst van de schoolbegeleidingsdienst, het verschijnen van veelvormig screeningsmateriaal en de opkomst van de remedial teaching hebben voornog niet geleid tot een reële vergroting van de zorgbreedte van het basisonderwijs. Het tegendeel lijkt eerder het geval te zijn, met name als we deelnemingspercentages aan het buitengewoon onderwijs van de laatste jaren bekijken.’²¹

Als we met elkaar in gesprek raken, lijkt het ons — na onze korte verkenning van ideeën in het buo — dat de leraren in het lager onderwijs (en vele anderen) van ‘het’ buo kunnen leren:

- gericht observeren (individuele mogelijkheden);
- geduld (uitstellen van leerstofaanbieding);
- doorbreken van het leerstofjaarklassensysteem;
- het belang van een goed pedagogisch klimaat.²²

De Beer vult deze laatste ‘zweverige’ term nader

in: 'We kunnen dit (klimaat) ook nauwelijks in termen van "doen" omschrijven, maar wat we wél kunnen is ons dagelijks handelen refereren aan dit uitgangspunt. Dit om te ontdekken dat er bepaalde discrepanties bestaan tussen uitgangspunten en datgene wat we in werkelijkheid doen. Vaak zijn dat ingeslepen gewoonten, zoals het veelvuldig gebruik maken van primaire schoolse vaardigheden bij andere vakken, waardoor kinderen die daarbij falen, telkens opnieuw worden geconfronteerd met die handicap, óók op gebieden waarbinnen het betreffende kind misschien best zou kunnen functioneren. Of het "hulp krijgen" op tijden of in situaties, die de uitzonderingspositie nog eens extra benadrukken voor de gehele groep. Ook de beoordeling van het werk speelt bij een pedagogisch relevant klimaat een belangrijke rol, waarvan we ons nog steeds niet voldoen-

de bewust zijn. Ook dat we vaak werk aan kinderen opgeven, waarvan we tevoren al kunnen voorstellen, dat het te hoog of misschien te laag gegrepen is. Over het algemeen zal de sterke nadruk die op intellectuele prestaties wordt gelegd, negatief uitwerken op hen die moeizaam kunnen presteren.'²³

Dat overleg met het buo nodig is, lijkt ons voldoende aangetoond. Ons advies: lees het boek van De Boer — een erg sympatiek boek, nogal associatief geschreven, maar daardoor steeds uitnodigend tot verder lezen.

Wat leraren in het buo van en in de VON kunnen leren? Het antwoord op die vraag kan het beste door henzelf worden geformuleerd. Wij citeren ter afsluiting Vlietstra: 'Het buitengewoon onderwijs is de keuken van de didactiek.'²⁴

Noten

- 1 Boer, G.A. de *Op weg naar kind-volgend onderwijs* Nijkerk 1980 (in de serie Speciaal Onderwijs). Het woord *gehandicapte* komt in dit boek veelvuldig voor. De auteur is niet altijd even zorgvuldig in zijn onderscheidingen daarin. Soms gaat het over dove kinderen, dan weer over visueel gehandicapten of motorisch gestoorden. Bovendien is hij over de zogenaamde *onzichtbaar gehandicapte* (a.w. blz. 96-97) vrij summier in zijn beschrijvingen. Wij hebben de term in ons artikel toch maar als verzamelnaam aangehouden, omdat we bij hulp aan gehandicapte kinderen toch steeds op hun specifieke beginsituatie moeten letten.
- 2 *Taaldidactiek aan de Basis*² Groningen 1978, blz. 155-157.
- 3 Weelden, J. van 'Alfabet of dialoog?' in: CBO, *Orthopedagogisch en sociaal-pedagogisch tijdschrift* 1980, 42e jaargang, juni 1980, blz. 2-20.
- 4 Dekkers, P. *Taal op de kleuterschool; een taakverkenning* Tilburg 1977.
- 5 Innovatiecommissie Basisschool *De zorg voor de leerlingen in het onderwijs. Zesde Advies* 's Gravenhage 1978.
Idem: *Zorgbreedte in het onderwijs. Advies 6a* Zeist 1980.
- 6 *Speciaal onderwijs; beleid voor korte en vragen voor lange termijn. Discussienota* 's Gravenhage 1977.
- 7 Zie: *Moer* 1974: 3/4, *Moer* 1975: 3 en *Moer* 1976: 1. In *Moer* 1977: 1 wijst Ellen Loos op het gevaar van een 'overwaardering voor de intellectuele vorming' in de nieuwe basisschool (a.w. blz. 11).
- 8 Dijk, Fie van 'Dyslexie en selectie' in: *Moer* 1980: 6. Wesdorp, Betty 'Dyslexie een poging tot repliek' in: *Moer* 1981: 1.
Henneman, Koojsje 'Dyslexie, een complex geheel of een eenvoudige zaak?' in: *Moer* 1981: 1.
- 9 In dit verband is ook van belang een lezing die Cor den Dulk heeft gehouden voor de Landelijke Werkgroep Remedial Teaching onder de titel: Remedial Teaching: een noodverband? Gepubliceerd in: *Informatienummer Landelijke Werkgroep Remedial Teaching* nr 14 (okt. 1978).
- 10 Rispens, J. 'De volgende vijftientwintig jaar; enkele beschouwingen over de toekomst van het buitengewoon onderwijs, speciaal aan moeilijk lerende kinderen' in: zie noot 3.
- 11 De Boer ziet het gezin nogal ruim. Hij bedoelt de dagelijkse leefwereld buiten de school, dat kan ook zijn in een inrichting, internaat of een andere leefgemeenschap.
- 12 Zie ook: Boer, G.A. de en H.E. Wesdorp *Spelen op school* CPS Hoevelaken z.j.
- 13 Over dat *zelf* spreekt Jan Griffioen uitvoerig in *Zegenschap*² Groningen 1978, blz. 61-63.
- 14 Keyl, Ben in gesprek met Suus Freudenthal: 'De remediërende functie van de rijke omgeving in en om de school' in: *Pedomorfose* 1978 (februari), jaargang 10, blz. 37-52.
- 15 ICB-nota 6a, blz. 30-35.
- 16 *Taaldidactiek aan de Basis*², blz. 191-192.
- 17 ICB *School en Scholing. Advies 10* 's Gravenhage 1980, blz. 8 e.v.
- 18 Zie noot 14.
- 19 Zie: ICB-nota 6a, blz. 9.
- 20 De Boer noemt met instemming een onderzoek van De Ruyter. Deze beschrijft hoe leidsters in een behandelingstehuis meer reageren op gedrag van kinderen dat ze niet acceptabel vinden, dan op acceptabel gedrag. Gevolg is, dat kinderen zich nog meer afsluiten; wanneer de reacties van de leidsters meevallen (op acceptabel gedrag), ervaren de kinderen dat als steun. (a.w. blz. 25).
- 21 Beer, Paul de 'Tussen basisonderwijs en scholen voor speciaal onderwijs' in: *Speciaal onderwijs* jaargang 53 (1980), blz. 11.
- 22 Een en ander heeft consequenties voor de nieuwe opleidingen. Vgl. hiervoor blz. 31 e.v. van *Uitvoeringsplan* van de Projectgroep leerplanontwikkeling voor de opleiding tot leraar in het basisonderwijs (PgLOB) SLO, dec. 1980.
- 23 A.w. blz. 16-17.
- 24 Aangehaald bij Den Dulk (zie noot 9). Vlietstra was hoofd-inspecteur buitengewoon onderwijs.