

**BEGELEIDING VAN
BEVRIJDEND BASISONDERWIJS**
met verwijzingen naar Nederlands,
vooral in taalgebruikssituaties

onderwijs begeleiding

Niet alleen onderwijsgevers hebben zich de afgelopen jaren uitgesloofd om straks iets van de basisschool te kunnen verwezenlijken. Ook de begeleiders leverden hun bijdragen. Beide groepen werden heen en weer geslingerd tussen de formele eisen van de wet en de eigen onderwijsvernieuingsweg.

In dit artikel maakt Harm Knipstra, onderwijsbegeleider bij het Advies- en Begeleidings Centrum in Amsterdam, zich los van die formele basisschool. Aan de hand van voorbeelden uit zijn praktijk maakt hij duidelijk dat het werk van de onderwijsbegeleider allereerst aan één eis moet voldoen: 'bevrijding van kinderen'.

Vooraf

In de wat lange titel 'Begeleiding van Bevrijdend Basisonderwijs enzovoort' zitten enkele stevige discussies verscholen. Ik wil dan ook met dit artikel in de eerste plaats noodzakelijk te voeren discussies stimuleren. Ik ga er daarbij vanuit dat als je:

- begeleiding opvat als innovatie;
 - Nederlands opvat als een in een thematisch kader te verwerven vitale vaardigheid (volgens mij de tot nog toe beste vertaling van Freinet's 'technique de vie');
 - basisonderwijs pas die naam gunt als de verworvenheden van het kleuteronderwijs in het hele onderwijs voor 4- tot 12-jarigen een centrale plaats innemen,
- onderwijs voor alle betrokkenen weer interessant en spannend wordt.

In dit artikel wil ik ingaan op enkele consequenties als men the middle of the road verlaat. Soms kan ik slechts discussies aanstippen of moet ik verwijzen naar andere publikaties.

Ik zal me hier afzetten tegen een veel voorkomende vorm van begeleiding en daartegenover mijn eigen visie op begeleiding plaatsen. Vervolgens geef ik de meest voorkomende reacties van scholen daarop aan. Tenslotte geef ik aan wat scholen volgens mij van begeleiding dienen te kunnen verwachten.

Ik verwacht de hierboven aangegeven stevige discussie.

Begeleiding en de vragen van de scholen

Een *Moer*-lezer(es) gaat er wellicht vanuit dat het vanzelfsprekend is, dat een onderwijsbegeleider op z'n minst pogingen zal ondernemen om te be-

geleiden schoolteams te ondersteunen bij het realiseren van thematisch onderwijs. Welnu, dit zou vanzelfsprekend dienen te zijn, maar veel (té veel) begeleiders werpen zich op landelijke trends. Ideologisch meent men dat te kunnen rechtvaardigen door te pretenderen dat men over een 'begeleidingsmodel' beschikt dat men 'schoolvolgend' noemt.

De facto komt dat neer op het vrij serviel volgen van ministeriële decreten en het wegwijzen maken van onderwijsgevenden daarin. Hoog in het vaandel staan begrippen als 'procesbegeleiding' bij de ontwikkeling van het basisonderwijs (omdat men met de inhoud niet uit de voeten kan/durft?) waarbij als hot issues het schoolwerkplan en de computer in het onderwijs worden aangemerkt ... *J'accuse!*

Ik wil hier dan ook begeleiders en opleiders aanklagen die uit angst voor disharmonie, uit onwetendheid, te kwader trouw of uit laksheid het bestaan ontkennen van vele thematisch werkenden, of deze enthousiaste groep afdoen met / bestempelen als verdwaasden, romantici, welzijnsgerichten (sic!) of monomane fanate onderwijsvakidioten.

Als je weet dat wanneer je begrippen als *mondigheid*, *weerbaarheid* en *leerlingenzelfbestuur* serieus neemt, er in het onderwijs ruimte geschapen dient te worden voor *uiting* van en *communicatie* tussen leerlingen. Ruimte om *initiatieven* te kunnen ontplooiën, ruimte voor *zelforganisatie*.

Wanneer breekt de dag nu eens aan dat overduidelijk wordt, dat het hier niet gaat om een verbale koketterie met grote woorden, maar om leven-*de onderwijswerkelijkheden* op massa's scholen! Decennia oude inzichten doortrekken het reguliere onderwijs nog zo weinig, dat kinderen met handicaps worden opgescheept, in plaats van te worden toegerust met *vitale vaardigheden*.

Bij zo'n stevige uitspraak hoort een stevige onderbouwing. Celestin Freinet schreef bijvoorbeeld: 'Het is tegenwoordig¹ erg in de mode om een studie te maken van dyslexie terwijl dat de meest normale consequentie is van de enorme kloof die er van begin af aan bestaat tussen schrijf- en leesteknik en het leven.' Freinet wijst bovendien op de psychische problemen die het gevolg kunnen zijn van deze dissociatie tussen technische vaardigheden en de (kinder)cultuur. Hij en zijn creatieve navolgers lever(d)en vele bewijzen dat men natuurlijker kan leven en leren en dat het onderwijs altijd beter kan zijn dan het is ...

Begeleiding die probleemgericht is

Tegenover een begeleiding die blijft staan bij de geuite vraag stel ik graag de probleemgerichte begeleiding. Dat betekent dat de vraag geplaatst moet worden in het grotere geheel van het hele schoolteam en tegelijkertijd in het bredere, bepalende verband van de maatschappelijke situatie. Dat moge arrogant klinken, maar wie kan ontkennen dat dit in feite de manier is waarop men de vraag het meest serieus neemt.

In de Amsterdamse situatie betekent dit dat men, gezien de toenemende problematiek, zeker niet meer om de ervaringen van het Innovatieproject Amsterdam heen kan. Meer specifiek voor dit artikel, dat men de ervaringen met thematisch-cursorisch onderwijs daarin niet straffeloos links kan laten liggen.²

Deze wijze van probleembewust maken, het problematiseren van de hulpvraag wordt in onderwijsland zeer verdeeld ontvangen. Of men ontmoet een overvloed van weerstanden, óf men is blij dat het hoge woord er eindelijk eens uit is. Tussen deze extremen treft men natuurlijk een heel continuüm van gemengde gevoelens aan, waarin alle elementen van een haat-liefde verhouding zijn terug te vinden.

Daarbij zal men alleen een goed samenwerkingsverband weten te realiseren als er behalve het problematiseren óók zicht geboden wordt op handelingsalternatieven. Enerzijds houdt dat in, het bieden van een perspectief voor oplossingen en anderzijds het bij de hand hebben van een eerste, in déze onderwijssituatie te behappen, brok (verbeteringssuggestie).

Bijvoorbeeld: Het bewust maken van het feit dat een methode weliswaar aangeeft dat het bon ton is als men af en toe een kringgesprek voert, maar dat dit nog niet wil zeggen dat men de intentie heeft de kinderen aan het woord te laten. Het stimuleert niet het besef dat het meest ambachtelijke aspect van het onderwijsgeven-de-zijn is: het elk jaar opnieuw met de kinderen verwonderd raken over de wereld waarin zij leven; daar vragen over stellen, antwoorden zoeken en met verve vertellen wat je nu weer ontdekt hebt!

Zonder deze vervlechting met het leven zoals dat elke dag geleefd wordt, verwordt het kringgesprek tot een sleur- en zeurgesprek, een bron van verveling, waarin iedere leerling consequenteloos eieren kan leggen, omdat desinteresse in elkaars inbreng aangeleerd is. Een onderwijsbegeleider

dient wegen aan te geven voor het ontwikkelen van het middel kringgesprek tot een instrument voor zeggenschap.

Begeleiding van Nederlands in basisonderwijs

Het bevreemdt mij altijd als begeleiders beweren onderwijsprobleemsituaties zonder voorkeuren en overtuigingen te kunnen bezien.

Zeker in de grootstedse situaties dient men zo langzamerhand voldoende zicht te hebben op welke onderwijssituaties bewezen meer vruchten af te werpen. De keuze voor het werken in hoeken en groepen als: de luisterhoek, de boekenhoek, de stelhoek, de wereldspelhoek, de onderzoekhoek en het feit dat er in alle hoeken en groepen voortdurend overlegd, gediscussieerd en gekletst wordt en dat een en ander vooraf gegaan wordt door een themagesprek en gevolgd wordt door een verslagkring, is niet arbitrair.

Moer-lezers zal ik er nauwelijks van hoeven te overtuigen dat zo een inzichtelijk gestructureerde dag gerealiseerd wordt, waarin taal de hele dag door als zinvol instrument gehanteerd wordt. Bij de genoemde hoeken ligt het accent weliswaar wat nadrukkelijker op taal, maar kinderen zullen niet het gevoel krijgen met het vak taal bezig te zijn.

Primair gaat het om taal als instrument voor expressie, interactie en communicatie. De hele dag wordt er geschreven, gelezen, gesproken en geluisterd, omdat je iets te zeggen hebt en/of iets te weten wilt komen. Taal blijkt dan een vitale vaardigheid voor het verkrijgen van greep op de werkelijkheid. Een functioneel instrument bij het vergelijken van ervaringen, het elkaar kritisch bevragen en op grond daarvan onderzoeksvragen stellen voor het gericht kunnen verzamelen van relevante informatie. Alle belangrijke taalbeheersingsdoelen komen op de bedoelde relevante, functionele manier aan bod als men thematisch onderwijs realiseert. Het doel: inzicht in en greep op de werkelijkheid, krijgt zo het best z'n weerspiegeling in het onderwijs zelf. De duidelijke organisatie biedt de kinderen de gelegenheid steeds meer zelf initiatieven te nemen, steeds meer ruimte te nemen voor zelforganisatie: dat is dus échte zeggenschap op school. Dat is waar achtergestelde kinderen het minst bedreven in zijn,³ hetgeen de noodzaak van thematisch(-cursorisch) onderwijs nog indringender maakt. Een vitale vaardigheid die alleen dan durend in de eigen

werkelijkheid (nu én later) verankerd kan raken als de school daartoe toerust.

Commitmentscholen: een team van gelovigen

Als je als onderwijsbegeleider, of als onderwijsbegeleidingsdienst, je niet zonder meer schoolvolgend opstelt (u vraagt, wij draaien), dan betekent dat dat de gegeven antwoorden op de gestelde vragen de toets aan de criteria ervaringsleren/thematisch onderwijs, waarbij spelling en grammatica 'slechts' als ondersteunend, ergo secundair, beschouwd worden, dienen te kunnen doorstaan.⁴ Commitmentscholen noem ik die teams waarin men onverdeeld overtuigd is dat de genoemde principes niet alleen zorgen voor *leuker* en *afwisselender* onderwijssituaties, maar eerst en vooral, dat het onderwijs op deze manier *relevanter*, dat is *functioneler* (hechter verweven met) is in de werkelijkheid van alledag van de kinderen.

Zo'n team van 'gelovigen' is in onderwijsland een relatief zeldzaam verschijnsel. In onderwijsbegeleidingsland is het als fenomeen nog zeldzamer. Dat is vrij eenvoudig te verklaren, omdat dergelijke teams vaak een duidelijke keus maken voor één der traditionele vernieuwingsbewegingen, bijvoorbeeld Freinet, Jenaplan, Montessori.

Als zo'n keus eenmaal gemaakt is, dan ziet men niet zelden het groeien van achterdocht ten aanzien van begeleiding. Dat is ook niet verbazingwekkend, omdat ook van de onderwijsbegeleiders een verontrustende en beschamende minoriteit zich optimaal inzet voor de bevrijding van kinderen: op deze plaats, voor relevanter, dat wil zeggen functioneler taalbeheersingsonderwijs.

Er zijn dan van die bewegingen slechts enkele uitzonderingen waarin men elkaar onderling voldoende flexibel in beweging weet te houden en daarin in recente ontwikkelingen weet te integreren in plaats van de primair conserverende werking die men het meest kan constateren.

Scholen die als team een keus maakten voor een beweging op een flexibele integrerende manier, profiteren over het algemeen het sterkst van begeleiding, omdat men de meest indringende vragen van inhoudelijke en organisatorische aard stelt.

Zo kan men bijvoorbeeld hulpvragen stellen bij het krijgen van zicht op:

- het terugdringen van de eigen overdrachtsrol tijdens gespreksituaties
- het eeuwige wantrouwen in de zelfstandigheid

en nieuwsgierigheid van de leerlingen als zij op onderzoek gaan

- het perfecteren leren beheersen van het professioneel methodisch handelen, hetgeen de basis is voor het schijnbaar hectische onderwijsgebeuren als men kinderen veel vrijheid geeft.

Zo kan men bijvoorbeeld pas verantwoord kinderen leren lezen aan de hand van eigen, dat wil zeggen relevante, woorden als men bedreven is in het op de klassieke manier kinderen over de leesdrempel te stuwten.

In grote lijnen vindt men hier de meeste overeenkomsten met scholen die zich niet bij een traditionele vernieuwingsrichting aansloten, maar wel de meest relevante principes, daaraan nauw verwant, hoog als Leitmotiv in het vaandel hebben geschreven.

Het verdeelde team

Het verdeelde team is wellicht het meest voorkomende onderwijsfenomeen dat je in de begeleiding tegenkomt. De helft van de teamleden kan bijvoorbeeld werken met vrije teksten en deze als basis gebruiken voor taalbeschouwingsactiviteiten en allerlei verwerkingsactiviteiten. Op basis van foutenanalyses kan in die gevallen gebruik worden gemaakt van de in het team in principe gevolgde methode. De andere helft van de teamleden maakt er daarentegen overwegend of zelfs integraal gebruik van. Incidenteel voegt men een in de methode niet of weinig voorkomende activiteit toe.

Als sommigen zo de oude beproefde wegen bewandelen en anderen de keus maken voor het zoekende, experimenterende smalle pad, dan hoefde dit tot voor kort niet eens te leiden tot een schisma of een conflict. Nu is men echter bij het beschrijven van de huidige situatie in het schoolwerkplandeel Nederlands wel gedwongen tot discussie en expliciteren van gemaakte keuzes. In ieder geval wordt de bodem uit het harmoniemodel van tolereren, gedogen en liberaal, vrijblijvend langs elkaar heen werken, geslagen. Als men stokken zoekt om honden te slaan, dan biedt dat moment daartoe een dicht begroeid bos.

Hoe komt het dan dat dit in de praktijk zeer zelden plaatsvindt?

Mijn inschatting is dat beide 'kampen' zo blij zijn dat zij in deze ronde niet af/uitgemaakt worden voor conservatief of nieuwlichter, en dat kan

worden volstaan met een verwijzing naar één van de eerstvolgende activiteitenplannen, dat zij hun energie niet in agressie stoppen, maar in het voortgaan op de eenmaal ingeslagen weg.

Ook bij het activiteitenplan hoeft men het stokkenbos niet aan te spreken, als men tijdig een procedure vindt waarin enerzijds garanties zijn voor het consolideren en verbreden van vernieuwingsgezindheid en tegelijkertijd, hoe rudimentair ook, de gemeenschappelijke tevredenheid met de officieel gevolgde methode boven tafel weet te krijgen. *Conditio sine qua non* hierbij is, dat de onzekerheidsgevoelens van alle teamleden niet al te zeer op de proef worden gesteld.

In mijn optiek kan menig schoolteam daarbij onderwijsbegeleiding voorlopig nog niet missen. Daarbij zal vooral duidelijk moeten worden dat de legitimatievraag niet in de eerste plaats dient terecht te komen bij de incidentele gebruikers, maar bij de verslaafden. Vooral ook, dat de laatste dankbaar gebruik kunnen maken van het vakmanschap (meesterschap) van de eersten. Dit impliceert in feite tegelijkertijd de ontmaskering van de vruchteloze discussies over ordeloosheid en welzijnsgerichtheid.

Het dolende individu

In veel schoolteams treft men eenlingen aan, die, gebruik makend van de smalle marges van het klasse-eilandjes-syndroom, hun eigen, eenzame vernieuwingsweg gaan.

Ik spreek van 'dolende' individuen. Niet omdat hun vernieuwingsperspectief irreëel zou zijn (sommigen werden bijvoorbeeld enthousiast op een Freinet-stagedag), maar vanwege hun Don Quitchette-positie in hun team.

Het is wel degelijk een taak van de begeleiding er mede voor te zorgen dat zo'n bewuste eenling er niet onder door gaat. Dat kan door individuele inhoudelijke en organisatorische ondersteuning. Maar van hetzelfde gewicht is het legitimeren en institutionaliseren van dit relevante individuele experimenteren, door het regelmatig bespreken van bevindingen in teamvergaderingen en het op die manier aankoersen op een breder draagvlak in het team. Een heel grote sprong is dan al gemaakt als dit resulteert in een teamafpraak als: het inrichten van een boekenhoek in elke klas van de school; of: het minimaal één maal per week organiseren van grammaticalessen en stijlloefeningen aan de hand van een vrije tekst op het bord; of:

in ieder geval laat men één keer per week de kinderen aan het woord in een themagesprek, waarna een zinvolle verwerking, hoe simpel dan ook, plaats vindt.

Teams die ontevreden een methode volgen

Met teams die ontevreden een methode volgen gaat het erom de wortels van de onvrede duidelijk te krijgen. Ieder voor zich laat delen uit de methode achterwege en men bedenkt zelf in de methode ontbrekende taalactiviteiten. Men hanteert bijvoorbeeld een leergang interviewen.

Begeleiding dient een rol te spelen in het inzicht krijgen in de motieven voor het overslaan, verkorten en het hanteren van alternatieven en additionele activiteiten.

De protocollen van dergelijke besprekingen vormen een goede basis voor het formuleren van criteria waaraan de voor deze school perfecte methode zou moeten voldoen.

Naarmate de criteria duidelijker geformuleerd zijn, zal men indringender beseffen dat zo'n perfecte methode niet bestaat. Door het vergelijken van verschillende commerciële methoden zal men ontdekken dat die voor dertig, soms vijftig en in het meest gunstige geval voor zestig procent tegemoet komen aan de behoeften van de school.

Als men met dat besef een methode aanschaft, dan kan men *als team* afspraken maken omtrent overslaan, verkorten en vervangende alternatieven.

Wat wellicht nog belangrijker is: additionele activiteiten — het woord duidt al op trivialiteit en willekeur — worden structureel opgenomen in de teamafspraken. Ik denk hierbij aan buiten de commerciële uitgeverijen om ontstane leergangen/handleidingen voor het ontwikkelen van themagesprekken, interviews, enquêtes, de ontwikkeling van krastekening tot het zelfgeschreven kinderboek: allemaal even fundamenteel als verwaarloosd op de beproefde taalwegen.

Het eerste schoolwerkplan en het nietje als basis voor onderwijs

Ik sprak al over het onthutsende effect dat bereikt wordt als men voor het eerste deelschoolwerkplan Nederlands ieder simpelweg laat beschrijven waar hij of zij de hele dag mee bezig is en welke talige situaties (gebruiks- en beschouw-situaties) men realiseert. In mijn optiek mag men

heel blij zijn als men in het eerste schoolwerkplan het nietje als verbindende basis voor taalonderwijs heeft durven aan te geven.

Het toegeven dat de praktijk in feite een rata-touille is, is een beter uitgangspunt voor een smakelijk resultaat, dan het van schrik dan maar gegeneerd terug grijpen op convenience food: het met geringe wijzigingen kopiëren van een IPB-brochure of de door de commerciële uitgeverijen aangedragen kant en klare bouwstenen. Identiteit uit blik. Men neme de ratatouille ...

Te weinig durft men elkaar een kijkje in de keuken te gunnen. Als men als team die stap durft te maken, en de verbazing durft uit te spreken over een andere werkwijze, over het toestaan of zelfs aanmoedigen van de inhoudelijke inbreng van de leerlingen ... Kortom, als men elkaar gaat bevragen op ieders evidenties, en die vanzelfsprekendheden samen durft te problematiseren, dan verbetert met elke vraag het teamklimaat en daarmee groeit de kans op onderwijsverbetering. Iemand die dan toegeeft: 'Ik vind dat al jaren fantastische ideeën, maar ik was bang dat het uit de hand zou lopen, dat het een zootje werd en dat de leerstof verslonsde. Nu ik zie hoe jij dat hebt opgelost ...'

Uitwisselen en transfer van succes

Uitwisselen van succeservaringen is belangrijk, omdat als je begint met de ervaringswereld en de nieuwsgierigheid van de leerlingen als vertrekpunt voor het overige onderwijs te nemen, je veel gevestigde zekerheden prijs zult moeten geven. Hoe thematischer je werkt, des te meer gevarieerde praatsituaties er gecreëerd zullen moeten worden; lang niet altijd zal een hele klas tegelijkertijd interesse hebben voor hetzelfde (deel)thema: hoe organiseer je alles dan zo, dat ieders nieuwsgierigheid bevredigd kan worden? En hoe verhoudt zich dat tot de minimum-leerstofafspraken die je toch maar met je collega's gemaakt hebt? Waarom mislukt de verslagkring zo dikwijls, terwijl dat toch relatief de eenvoudigste klassikale gespreksvorm is? Waarom kost die organisatie nog steeds zo veel voorbereidingstijd, hoe kan ik die verkorten? Waarom denk ik nog steeds dat de leerlingen er zich met een Jantje van Leiden vanaf willen maken? Enzovoort.

Er zijn nog steeds te weinig scholen waar dergelijke knelpunten worden verzameld, gerubriceerd en geagendeerd. Waar dat wel plaats vindt, groeit een andere visie op handelingsbekwaamheid. Het

vertrouwen hebben in de leerlingen, hun nieuwsgierigheid, hun werklust is daarvan wellicht het belangrijkste basiselement.

Bekijk het maar!

Als je een tijdje goed zou observeren en noteren wat kinderen doen met en leren aan het uitgestalde materiaal én hun eigen vragen, én je zou je eigen van tevoren gemaakte begrippenlijst (als doelen) rond een thema leggen naast de resultaten van het verzamelen door de leerlingen, dan word je niet zelden geschokt omdat je je dan gaat afvragen of je kinderen vroeger niet al te erg ondervroeg, of je niet meende wel heel veel te moeten uitleggen en vertellen, terwijl nu blijkt dat het voldoende is ze te instrueren hoe je handig en snel zélf antwoorden en oplossingen kunt vinden voor je vragen en problemen. Zulke prettige schokkende ervaringen en ontdekkingen zouden vaker onderwerp van bespreking moeten zijn in het hele team. Niet iedereen hoeft het wiel van het thematisch werken helemaal opnieuw uit te vinden ...

Les mots divisent, le travail unit

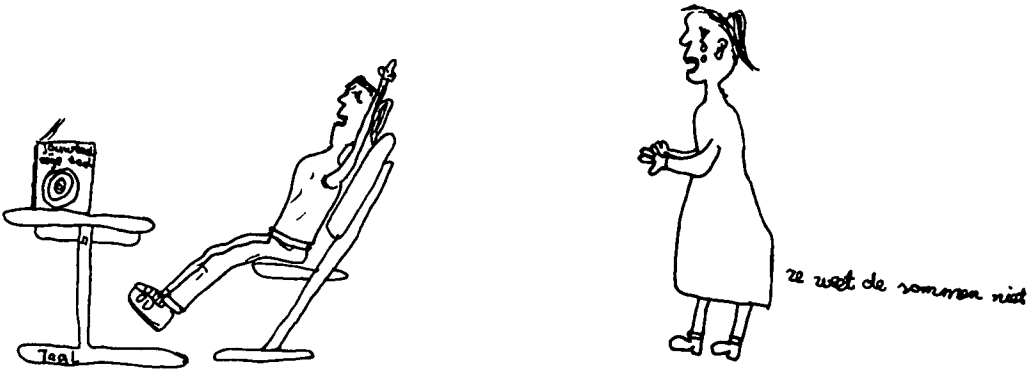
Zelfs al kunnen onderwijsgeveden het ontbreken van de eerder genoemde handelingsbekwaamheid vrijwel geheel wijten aan een gebrekkige PABO, dan nog ervaart men te vaak het uiten van vragen om ondersteuning en begeleiding als het buiten hangen van de vuile was. Ook het objectief, door de overheid aangewakkerde, zwaarder worden van de onderwijstaak wordt vaak onderschat. Juist in deze barre tijden dient men begeleiders aan te kunnen spreken op hulp bij het zoeken naar wat de optimale gemeenschappelijkheid, die nog relevant genoemd mag worden, is in een team. Dat kan zijn: het ontwikkelen van een boekenhoek in alle klassen, de ontwikkeling van krastekening tot vrije tekst, etcetera. Opgemerkt dient te worden dat, evenals in de opleiding, in de begeleiding de competentie dient toe te nemen om handelingsalternatieven zichtbaar te maken en op wel op zo'n manier dat men deze als 'haalbaar' in de eigen situatie kan zien. De ervaring leert dat het daarbij beter is met het hele team een kleine, maar fundamentele stap te

Sandra v.d. Kleijden groep 5

rekenen

doordeling 11 juli 1985

12+6=...	<table><tr><td>8</td><td>0</td><td>9</td></tr><tr><td>1</td><td>0</td><td>9</td></tr></table> +	8	0	9	1	0	9	<table><tr><td>2</td><td>0</td><td>1</td></tr><tr><td>2</td><td>1</td><td>2</td></tr></table> +	2	0	1	2	1	2	<table><tr><td>2</td><td>9</td><td>0</td></tr><tr><td>3</td><td>0</td><td>0</td></tr></table> +	2	9	0	3	0	0							
8	0	9																										
1	0	9																										
2	0	1																										
2	1	2																										
2	9	0																										
3	0	0																										
15-6=...																												
30+6=...																												
63-30=...																												
22+9=...																												
25-15=...	<table><tr><td>9</td><td>0</td><td>8</td></tr><tr><td>8</td><td>0</td><td>9</td></tr></table> -	9	0	8	8	0	9	<table><tr><td>3</td><td>0</td><td>9</td></tr><tr><td>3</td><td>0</td><td>8</td></tr></table> -	3	0	9	3	0	8	<table><tr><td>6</td><td>5</td><td>9</td></tr><tr><td>6</td><td>0</td><td>0</td></tr></table> +	6	5	9	6	0	0	<table><tr><td>2</td><td>8</td><td>0</td></tr><tr><td>6</td><td>0</td><td>0</td></tr></table> +	2	8	0	6	0	0
9	0	8																										
8	0	9																										
3	0	9																										
3	0	8																										
6	5	9																										
6	0	0																										
2	8	0																										
6	0	0																										
7+8=...																												
12-8=...																												
30-60=...																												
16+80=...																												
25-10=...																												



doen, dan een snelle sprint van enkelingen. In het eerste geval vergemakkelijkt men het eerder genoemde uitwisselen van ervaringen rond concrete onderwijsactiviteiten. In het tweede geval bestaat opnieuw het gevaar van nodeloze verdeeldheid. Vandaar het bovenstaand devies van Célestin Freinet.

Een en ander verloopt soepeler als een begeleider niet alleen suggesties levert voor het bewaken van het thematische element, maar ook voor het cursorische deel. Uiteraard dienen daarbij van school tot school andere accenten gelegd te worden. In alle gevallen dient uitgangspunt te zijn, dat elk cursorisch element dienstbaar/functioneel moet zijn aan/voor het primaat van het thematische deel, want zo formuleren we de bevrijding van het kind bij taalactiviteiten.

Begeleiding als innovatie

Als consolideren van ontwikkelde vernieuwingen/verworvenheden gezien wordt als wezenlijk onderdeel van het innovatieproces, dan dient in mijn optiek begeleiding als innovatie te worden opgevat.

Die begeleiding dient dan het volgende te impliceren:

- * Het aangeven van de noodzaak van de ontwikkeling van thematisch onderwijs: uitgaan van de maatschappelijke ervaringen van de kinderen is voorwaarde voor het verwerven van inzicht in en greep op de maatschappelijke werkelijkheid.

- * Deze maatschappelijke werkelijkheid kan men operationaliseren in een scala van taalbeheersingsvaardigheden.

- * Deze taalvaardigheden kan men plaatsen in een hiërarchie en in grote lijnen koppelen aan de ontwikkeling van kinderen.

- * Deze koppeling weet men organisatorisch te vertalen naar een gedifferentieerde inrichting van het onderwijsgebeuren, gebaseerd op interactie en communicatie.

- * Het ondersteunen/toerusten van onderwijsgegenden om een dergelijke inrichting te verzorgen op basis van de behoeften van de leerlingen en de emancipatorische doelstellingen van de school enerzijds en anderzijds tegemoet te kunnen komen aan wensen van kinderen op het gebied van instructie en tips én het gelijktijdig noteren van de ontwikkeling van de kinderen om beter aan te kunnen sluiten bij behoeften en interesses én om scheefgroei te voorkomen.

- * Het mede zorg dragen voor het consolideren van verworvenheden en tegelijkertijd zicht kunnen bieden op de volgende stap in thematisch onderwijs, gezien de (probleem)situatie van deze school (d.w.z. de schoolspecifieke zone van naast ontwikkeling). Consolideren en initiëren dienen hand in hand te gaan, dat is: zorg dragen voor een stimulerende afwisseling van rust en beweging.

Perspectief

Bij dit alles gaat het uiteraard niet om het creëren van een nieuwe afhankelijkheid. Bevrijding is in dit onderwijsgebeuren het sleutelwoord en het perspectief. Werken aan de zelfvernieuwend capaciteit van een schoolteam impliceert de bevrijding van onderwijsgegenden van het keurslijf van beperkende methoden: een beperking van de onderwijsgevende, omdat diens horizon via beproefde wegen wel enorm wordt vernauwd, waardoor zelfs het zicht onthouden kan worden op de spontaneïteit, creativiteit en nieuwsgierigheid van de kinderen. Het afwerpen van dit keurslijf gaat hand in hand met de bevrijding van de kinderen. Bevrijding als ambachtelijke opgave van het onderwijsgevende-zijn betekent dat men de opvatting, dat onderwijs en opvoeding de georganiseerde verdediging vormen van volwassenen tegen een nieuwe generatie (Mark Twain) ver achter zich laat.

Voor onderwijsbegeleiders betekent dit het zich ten dienste stellen van het hierboven geschetste bevrijdend gebeuren. Als een schoolteam zich hierin bekwaamd heeft en zicht heeft ontwikkeld op een self reliant system, dient een begeleider zonodig slechts nog handreikingen te bieden voor optimale garanties voor het consolideren van de verworvenheden. Vervolgens is het aan het schoolteam om te besluiten op welk moment (bij verzanding? voor nieuwe impulsen?) men daarbij behoefte heeft aan het (incidenteel) consulteren van begeleiding.

Als in deze ontwikkeling bevrijding het sleutelwoord is, dan is Nederlands dat evenzeer!⁶ Bevrijding, opgevat als een cluster van de begrippen: mondigheid, communicatie, weerbaarheid, interactie, nieuwsgierigheid, initiatieven nemen en zelforganisatie, komt slechts goed uit de verf als Nederlands, als functioneel gebruiksinstrument en als vak, daarin de zenuw vormt.

Bevrijding van kinderen roept verzet op

'Ervaring beschouwt men tegenwoordig als de beste leerschool voor het leven. De man of vrouw die niet enkele vitale lessen op die school leert, beziet men terecht als een domoor.

Des te vreemder is het op te kunnen merken, dat hoewel georganiseerde instituties voortgaan met het herhalen van domheden, hoewel zij niets leren van ervaring, men daar in feite gedwee mee instemt.'

*Emma Goldman in haar essay:
'Francisco Ferrer and The Modern School'
(ca 1910)*

Het is nodig om er op deze plaats op te wijzen, dat als men aan de bevrijding van de kinderen werkt, men met een gevaarlijke onderneming bezig is. Bevrijdende opvoeders zoals: Francisco Ferrer, Louise Michel, Paul Robin, Madelaine Vernet, Sebastian Faure, Célestin Freinet en vele anderen, hebben het geweten. Als men kinderen wil wapenen tegen verderfelijke invloeden van 'geest en ziel vernietigende methoden', als men kinderen wil toerusten om hun passie om te weten, om geïnformeerd te raken, te bevredigen, als men hun zelfvertrouwen daarin stimuleert, dan krijgt men al te vaak de ouders tegenover zich (waarom?) en in ieder geval de gevestigde overheden en andere behoudende fossielen. Ik citeer even één van bovengenoemde personen met grote instemming:⁶ 'Kinderen in contact brengen

met alles wat ze lief hebben: hen daarover aan het woord te laten, die impressies en uitingen dienen het saaie schoolboekjesleven te vervangen. Zelfs als we niet meer dan dat bereiken, hebben we al voor een groot deel de bevrijding van de kinderen voorbereid. Zelfs als we dit doel niet helemaal bereiken, verrichten we op die manier beter werk dan de huidige school. Ik prefereer het vrije, spontane, nieuwsgierige kind boven de kop vol kennis, boven de intellectuele deformatie van de kinderen die het huidige onderwijs "genoten" hebben. Weg met domme discipline, beperkingen en onderdrukking!

Emma Goodman voegt hieraan toe: 'Indeed, Ferrer was dangerous. Therefore he had to die October thirteenth, 1909.'

Omdat de ideeën onuitroeibaar zijn, zullen ook de reacties niet ophouden. Tegenwoordig heeft de beschaving echter dermate toegeslagen, dat men niet meer (of nog niet?) wordt doodgeschoten. Thans beschikken we over een brutaal, subtieler destructief onderdrukkingsapparaat, dat mensen die kinderen willen bevrijden ontslaat, op een dood spoor zet, ziek verklaart, wegtreiert of psychiatrisch behandelt om de eigen 'dwaasheid' in te leren zien en te normaliseren.

Als het bevrijden van kinderen de geestelijke burchten van onze maatschappij doet wankelen, dan betekent dat, dat de strijd tegen die burchten, en vóór het in de ruimte stellen van de kinderen, de moeite waard was, is en blijft.

Noten

- 1 Freinet, C. *L'apprentissage de la langue* (Marabout)
Freinet, C. *L'apprentissage de l'écriture* (Marabout)
Freinet, C. *Pour l'école du peuple* (Maspero).
- 2 Hülsenbeck, C. *Van krastekening tot zelf geschreven kinderboek* (ABC)
Hülsenbeck, C. & H. Baggerman *Amsterdamse brieven* deel II (Van Gorcum)
Noot, A. & S. van Schaik *Engelse brieven, bezoek aan Engelse scholen* (Innovatieproject Amsterdam)
Groupe français d'Education nouvelle *Pour une autre pédagogie de la lecture* (Casterman)
Lentz, L. *Taalonderwijs anders bekeken: ervaringen met thematisch-cursorisch onderwijs in het Innovatieproject Amsterdam* (SLO)
Calcar, C. van *Tussenstand Innovatieproject Amsterdam* (Van Gennep)
Calcar, C. van *Een opening: eindrapportage Innovatieproject Amsterdam* (Van Gennep)
Gelder, C. van *Informatie verzamelen vanuit een thema* (ABC).
- 3 Voor de noodzaak van deze aanpak voor kinderen die Nederlands als tweede taal hanteren, verwijs ik graag naar 'Wie zijn wij helemaal' van Claartje Hülsenbeck en Sander van Gangelen, eerder verschenen in *Moer* 1983/3, pag. 3, te bestellen bij het ABC, Tolstraat 129, Amsterdam.
Voorts:
Soutendijk, S. *Een theoretisch onjuiste en praktisch niet erg bruikbare benadering van het mondeling taalgebruik van arbeiderskinderen* (ABC)
Hülsenbeck, C. & J. v.d. Wassenberg *Praten om iets te zeggen* (ABC)
Heezemans, M. *Vragenderwijs* (ABC)
Krashen, S.D. & T.D. Terrell *The natural approach. Language acquisition in the classroom* (Pergamon/Alemamy).
- 4 'Slechts' tussen aanhalingstekens, omdat in de Amsterdamse optiek taalbeschouwing wél een middel is om kinderen bewust te maken van taalgebruik en om uitbreiding van de taalgebruiksmogelijkheden te bevorderen.
- 5 Vasquez, A. & F. Oury *Vers une pédagogie institutionnelle* (Maspero)
Vasquez, A. & F. Oury *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* (Maspero)
Collectif d'Alfabetisation *Parler, lire, écrire, lutter, vivre* (Maspero).
- 6 Goldman, E. *Francisco Ferrer and The Modern School*
Goldman, E. *The child and its enemies*
Goldman, E. *The social importance of The Modern School*.

Adressen van de auteurs in dit nummer

Dineke Becker, p/a Jodenbreestraat 132, 1011 NP Amsterdam
Anett Boomsma, Watermolen 69, 1622 LK Hoorn
Helma Brouwers, Nieuwe Leliestraat 130', 1015 SX Amsterdam
Brigitte de Craene, p/a Rijksuniversiteit van Gent, Pedagogiek, Henri Dunantlaan 1, 9000 Gent, België
Goof Donkersloot, Borgercompagnieweg 76, 9632 TD Muntendam
Dorian de Haan, Jodenbreestraat 132, 1011 NP Amsterdam
Harm Knijpstra, Rechtboomsloot 93', 1011 CZ Amsterdam
Ferre Laevers, Puimberg 45, 3040 Corbeek LO, België
Marius Lindeman, 1e Helmersstraat 149, 1054 DR Amsterdam
Ria Milder, Pr. Hendrikstraat 36, 1901 CC Castricum
Carel van Parreren, Rozenstraat 32, 6942 WH Didam
Els Schellekens, Prinseneiland 32, 1013 LR Amsterdam
Leen Speelman, Meidoornstraat 20, 1115 BG Duivendrecht
Martin Valcke, p/a Rijksuniversiteit van Gent, Pedagogiek, Henri Dunantlaan 1, 9000 Gent, België
Piet Hein van de Ven, Oude Groenewoudseweg 226, 6524 WP Nijmegen
Lucie Visch, p/a Werkgroep VREK, 1e Nassaustraat 5, 1052 BJ Amsterdam
Philip Yde, Vlaamsekaai 50, 9000 Gent, België