

WERELDORIENTATIE

VOOR EEN KIND IS DE WERELD NIET IN VAKKEN GESCHEIDEN

Martin Bartling

INLEIDING

Dit artikel bevat een verslag van enkele activiteiten op een basisschool in Amsterdam (openbaar, 12 klassen, ambulant hoofd). We willen hier laten zien:

1. op welke gronden we bezig zijn met wereldoriëntatie;
2. welke factoren in de school een rol spelen;
3. welke factoren van buiten de school invloed hebben;
4. een voorbeeld van de manier van werken van kinderen;
5. een voorbeeld van de manier van werken van de leerkrachten.

Bij punt 4 dient uitdrukkelijk gezegd, dat het een voorbeeld is dat uit te breiden is met vele andere. Een aantal zaken die onder wereldoriëntatie vallen, wordt niet genoemd (het werken met de klas aan werkstukken, de verstandhouding in de klas, het oplossen van conflicten, enz.).

Dit geldt ook voor punt 5: een voorbeeld van de manier van werken van het leerkrachtenteam. Er was op dat moment behoefte aan een lijn, een opbouw door de hele school van een bepaald onderwerp. Tevens wil het een illustratie zijn van de opvatting dat taalvaardigheden in dit geval gezien moeten worden in het licht van andere doelstellingen voor het onderwijs op basisscholen. Als laatste doel van dit artikel willen we dan nog noemen, dat we willen vertellen: onderwijsvernieuwing komt niet altijd op gang door planning van 'bovenaf'.

1. VAKKENINTEGRATIE LEVERT NIET ALTIJD WERELDORIENTATIE OP

Bij het basisonderwijs wordt al enkele jaren geschreven en gesproken over wereldoriëntatie. Daarmee werd dan meestal de integratie van de zaakvakken (aardrijkskunde, geschiedenis, biologie, enz.) bedoeld. Vaak veranderde er weinig. Onderwerpen werden centraal gesteld en bekeken uit de verschillende disciplines, soms werden andere werkvormen gebruikt, maar inhoudelijk bleef alles ongeveer bij het oude. De onderwijsuitgeverijen sloten snel bij deze ontwikkelingen aan en brachten een 'ontmoedigende overvloed' aan materialen op de markt.

Daaronder was een flink aantal methoden wereldoriëntatie, die veelal dezelfde leerstof als vroeger inhielden. Er was alleen hier en daar wat weggelaten of de stof was anders ingedeeld. De vraag of een methode wel wenselijk was, was niet gesteld.

Veel kostbaarder waren nog de kaartsystemen: vrij willekeurig gekozen leerstof werd op kaarten gezet en de scholen moesten dit moderne dokumentatiesysteem dan maar kopen, natuurlijk met de bijpassende kaartenbakken.

1.1. Ook bij ons op school bestond bij een aantal leerkrachten duidelijk onvrede met het vakkengesplitst onderwijs. Het was er op gericht traditioneel bepaalde kennis over

te dragen en te toetsen, liefst zo dat je er ook nog wat aan had voor het voortgezet onderwijs. Ook naar onze mening werden de kinderen door die leerstof 'van de werkelijkheid vervreemd'.

Toen we vanuit de school besloten aan veranderingen te gaan werken, hebben de bovengenoemde ontwikkelingen een rol gespeeld: we zouden het iets anders proberen te doen. Daarbij zijn de zaakvakken centraal gesteld, al kwamen we spoedig tot de konklusie dat geen enkel 'vak' buiten beschouwing gelaten kon worden (rekenen, taal, creatieve vakken). Om het geheel overzichtelijk te houden hebben we gekozen voor de invalshoek van de zaakvakken en de rol van de moedertaal daarbij.

1.2. Zeker kinderen van de basisschool ervaren de wereld niet als gescheiden in verschillende (vak-) gebieden. Voorlopig uitgangspunt was voor ons dan ook de integratie van de zaakvakken, maar dan niet op de manier als in 1. geschetst. Dan zouden n.l. de oude doelstellingen voor aardrijkskunde, enz. onveranderd blijven bestaan. Als, eveneens voorlopige, doelstelling werd geformuleerd: de kinderen moeten hun eigen wereld kunnen benoemen en zin geven. Het onderwijs dient dus uit te gaan van die wereld.

Om achtergrond te geven aan die opvatting hebben we ons georiënteerd in en ons door een aantal mensen laten voorlichten over de onderwijsliteratuur. In dit artikel willen we proberen te komen tot een korte samenvatting, waarvoor we veel gebruik maken van een artikel van/over Joke Schravessande in *Meermoer* 3 (verslag van het VON-kongres 1972).

Het centrale begrip bij ons werken werd 'bewustwording'. Joke Schravessande vraagt zich in het genoemde artikel af, hoe leraren en leerlingen zich bewust kunnen worden van hun situatie. Leraren moeten zich bewust worden van hun positie en van hun leerlingen tegenover de maatschappij. Onvrede met de huidige situatie betekent ook dat men de mogelijkheden moet aangeven daar wat aan te doen. Die mogelijkheden tot verandering liggen in een kritisch bewustzijn, dat is 'een analyse van de situatie waarin men zich bevindt, van hetgeen men wil bereiken en in hoeverre men dat kan bereiken binnen de grenzen die er zijn (bijv. de classesituatie)'.

Uit de methode die genoemd wordt (dialogue - problematisering - het utopisch denken) halen we hier enkele opmerkingen:

- De dialogue is alleen mogelijk bij gedeelde werkelijkheidservaring van kinderen en leerkracht. Dit is de reden dat het onderwijs moet aansluiten bij de werkelijkheid van de kinderen.
- Die werkelijkheid kan geïdentificeerd worden: vragen stellen, informatie verwerven en verwerken, wat is van die werkelijkheid aanvaardbaar?

2. INTERNE REGELINGEN

Om aan dit plan te kunnen werken moest binnen het leerkrachtenteam aan een aantal voorwaarden worden voldaan en moesten er afspraken gemaakt worden.

Een gelukkige, en bijzonder belangrijke, omstandigheid is dat er op school weinig verloop van personeel is. Het grootste deel van het personeel werkt al minstens vijf jaar samen.

2.1. Allereerst werd een schema in elkaar gezet voor de personeelsvergaderingen van

het eerste halfjaar. Daarin werd teruggegrepen op het jaar daarvoor. Een aantal leerkrachten had dat jaar wat geëxperimenteerd met de nieuwe werkwijzen (had b.v. geen methoden voor de zaakvakken meer gebruikt).

Aan het eind van die periode hadden we de principebeslissing genomen te starten met wereldoriëntatie. De planning voor de vergaderingen had dan ook als doel:

- aangeven van de mogelijkheden om door de hele school te beginnen;
- te komen tot een opbouw van de w.o. door de school.

Een groot deel van de vergaderingen was daarom gewijd aan zaken uit de praktijk. Een van de afspraken was, dat we alles wat we in de klas deden op lijsten zouden bijhouden. Na enkele weken waren er dus lijsten per klas, waarop vermeld was: onderwerpen, aanleiding (motivatie!), probleemstelling, centrale thema's, inventarisatie van het materiaal, welk materiaal is verder verzameld en hoe, activiteiten van de kinderen, evaluatie en mogelijkheden om verder te gaan. Deze lijsten werden in de vergaderingen besproken, ervaringen werden uitgewisseld en oplossingen voor moeilijkheden gezocht. Uit die lijsten haalden we ook de onderwerpen die geschikt waren om er lijn in aan te brengen voor de hele school, b.v. de functie van het documentatiecentrum, het maken van verslagen door kinderen.

Het andere deel van de vergaderingen was gewijd aan principiële onderwerpen: welke doelstellingen hadden we voor de w.o., kwamen die in de praktijk tot hun recht, enz. Na een half jaar kwamen daar nog extra vergaderingen bij (zie hfdst. 3).

2.2. Een andere werkwijze met kinderen had duidelijke konsekwenties voor de werkwijze van het leerkrachtenteam. Wij moesten ons bezinnen op ons werken in een groep, ook al omdat er naar buiten de school een min of meer gemeenschappelijke visie verdedigd moest worden. Bij het 'buiten de school' denken we niet aan de ouders, die regelmatig zijn ingelicht en de kans hebben gekregen hun invloed uit te oefenen. Dit is gebeurd door middel van:

- ouderavonden voor de hele school (lezingen, discussiebijeenkomsten en wat verder normaal is op deze avonden);
- 'klasgewijze' ouderavonden (per klas worden de ouders enkele malen per jaar op school uitgenodigd, soms naar aanleiding van wat er in een klas gebeurt);
- openbare ouderkommissievergaderingen;
- persoonlijke gesprekken op kontaktavonden;
- bezoeken van de ouders in de klas tijdens de lessen (wat erg weinig gebeurd is).

Het geschetste beeld lijkt misschien mooi, maar is dan geflatteerd. Naar ons idee hebben de ouders als groep nog lang niet voldoende informatie en gelegenheid om te reageren gehad. Er wordt nog wel het een en ander aan gedaan, o.a. voorbereiding van publikaties in de ouderkrant en gesprekken van de leerkrachten met de ouderkommissie (die wel steeds behoorlijk geïnformeerd is geweest).

De keuze voor een andere werkwijze heeft dus gevolgen gehad voor de leerkrachten, buiten de eigenlijke lessituatie. Genoemd zijn al de gerichte vergaderingen en het kontakt met de ouders. Maar er was meer. Het cursorisch onderwijs als uitgangspunt hadden we verworpen. Uitgaan van de situatie van het kind betekende voor ons dat we geen behoefte meer hadden aan de zaakvakken-methode als leidraad voor de lessen. Naast het materiaal dat kinderen met en voor elkaar zouden maken, moesten wij het

ook voor ze gaan vervaardigen en proberen te verkrijgen. De stencilmachine en de vloeistofduplicator zijn veel gebruikte instrumenten op school. De keuze voor w.o. leverde nog meer extra-activiteiten op. Geen aardrijkskunde, geschiedenis, enz. als aparte vakken betekende b.v. ook dat de oude rapporten voor kinderen en ouders betrekkelijk waardeloos werden, zodat we ons bezig moesten gaan houden met een nieuwe vorm van rapportage. En dan waren er natuurlijk de veranderingen in de klas. Een andere houding tegenover de kinderen en wat je met het onderwijs aan die kinderen wil, kweek je niet zo snel aan.

2.3. Het is duidelijk dat we binnen de korte tijd die we nu bezig zijn, ongeveer anderhalf jaar, nog lang niet alles gerealiseerd hebben. We hebben veel tijd aan w.o. besteed, wat betekende dat allerlei andere problemen zijn blijven liggen of onvoldoende aandacht kregen. Ook het tempo waarin de veranderingen zich voltrokken, levert problemen op (te hoog of te laag).

Dan zijn er nog een flink aantal kleinere problemen: hoe krijgen we alles wat we doen behoorlijk op schrift, hoe krijgen we allerlei materialen (ook van kinderen) in het dokumentatiecentrum, enz. Het lijkt eenvoudig, maar je moet net mogelijkheden en tijd hebben. Allemaal problemen die irritaties opwekken, buiten de andere factoren waar je rekening mee moet houden.

3. INVLOEDEN VAN BUITEN DE SCHOOL

Uiteraard zijn we bij ons bescheiden plannetje belangstellend gevolgd door de inspectie en het bureau onderwijskundige begeleiding (B.O.B.) in Amsterdam.

De toenmalige rijksinspekteur heeft ons toestemming gegeven te beginnen, nadat er verschillende besprekingen waren geweest waarin de kernvragen steeds waren:

- a. Heeft de school een redelijke theoretisch gefundeerde mening? Nou, dat kon er mee door.
- b. Wel of geen afschaffing van het cursorisch onderwijs (en daarmee de methode) als uitgangspunt? Een eensluidende mening over dit punt is nooit geformuleerd.
- c. Heeft de school voldoende wetenschappelijke begeleiding? Natuurlijk een vraag.
- d. Is het wel haalbaar, gezien de extra druk die op het leerkrachtenteam zal worden gelegd? Ook een zeer reëel punt.

Hoe dan ook, we mochten de zaakvakken op het lesrooster vervangen door 'w.o.', als we daarvoor een behoorlijk werkplan konden overleggen. Hetgeen geschiedde.

Na enige maanden volgens plan werken kwamen we in contact met het B.O.B. De functionaris van dat bureau voor wereldoriëntatie zag wel wat in de opzet bij ons en ook voor ons leek een band met het B.O.B. niet onaardig, gezien de vragen c. en d. Het B.O.B. werd dus precies geïnformeerd en na enig onderhandelen over uitgangspunten werd besloten tot begeleiding van de school.

Spoedig volgde een vergadering waarin een werkgroep werd ingesteld met het schoolteam, het B.O.B. en de gemeente- en rijksinspektie als leden, en we kregen weer toestemming om verder te gaan. Daarna volgden er wat misverstanden (de nieuwe, plaatsvervangende, rijksinspekteur keurde b.v. het lesrooster af, omdat er w.o. op stond en geen gescheiden zaakvakken) en waren er omstandigheden die de werkgroep bedreigden. Die omstandigheden zijn er trouwens nu nog. De belangrijkste daarvan is

de positie van het B.O.B., dat mettertijd hoort op te gaan in het Advies- en Begeleidingscentrum (A.B.C.) in Amsterdam. Hoe dat moet gaan en wat de opvattingen van het A.B.C. zijn is nog lang niet duidelijk. De toekomst is dus onzeker.

Voorlopig luidt de taakomschrijving van de werkgroep echter:

- het vervaardigen van een uitgewerkt plan voor de derde klas;
- het kritisch en stimulerend volgen van de andere klassen.

3.1. Deze hele zaak is uiteraard niet zinloos geweest, maar heeft toch wel erg veel tijd gekost. Daarbij stonden de verschillende belangen steeds centraal. De school wilde w.o. invoeren, maar wilde tevens proberen daarvoor andere doelstellingen en inhouden te vinden. Dat zal een langdurig proces worden, waarbij begeleiding gewenst is.

De begeleidingsdienst stelt de 'overdraagbaarheid' naar andere scholen als voorwaarde, wat de positie van de school zou kunnen verzwakken. Het mooiste zou immers een uitgewerkt leerplan zijn, dat direkt op andere scholen kan worden toegepast.

Ook de inspectie houdt allerlei formele voorschriften in het oog, ook de positie tegenover andere scholen. Faciliteiten aan een school verlenen schept precedënten. Dat is natuurlijk erg begrijpelijk, maar werkt wel flink remmend.

4. EEN WERKSTUK VAN VIER KINDEREN: KINDERTEHUZEN

In dit verslag is om verschillende redenen een beschrijving van een werkstuk van vier kinderen opgenomen:

- als illustratie van een aantal uitgangspunten;
- als illustratie dat een aantal uitgangspunten niet tot hun recht komen in alle bezigheden (zie ook de opmerking in de inleiding);
- een voorbeeld is altijd leuk.

4.1. In de klas zijn de kinderen en de leerkracht op twee manieren bezig met werkstukken: met de gehele klas en alleen, of meestal, in kleine groepen. De onderwerpen voor deze tweede soort worden door de kinderen zelf gekozen. De keuze is dus afhankelijk van de interesse van een kind of groep kinderen. Mogelijke onderwerpen kunnen ook komen uit klasse- en groeps gesprekken. In dit geval had een kind een korte tijd in een kindertehuis doorgebracht en koos daarom dit onderwerp. Drie kinderen sloten zich daarbij aan, omdat ze dit onderwerp leuk vonden. Dat is niet altijd het geval, de keuze van kinderen is ook wel afhankelijk van argumenten als: Mieke is mijn vriendinnetje toch.

Voordat ze aan het werk gingen, hebben ze een voorlopig werkplan opgesteld. Vooraf kwam de vraag: Wat weten we? In dit geval was het antwoord: alleen het een en ander uit de persoonlijke ervaringen van een van de meisjes.

Daarna kwamen de vragen:

- Wat willen we te weten komen? (hoe komen kinderen in tehuizen, hoe leven ze daar, enz.).
- Hoe komen we aan de informatie?
- Wat doen we met die informatie?

Op de tweede vraag was een direkt antwoord mogelijk: we gaan kijken in het documentatiecentrum op school. Dat leverde echter niets op. Het documentatiecentrum is

aardig voorzien vergeleken bij andere basisscholen in Amsterdam, geloof ik, maar is voor deze nieuwe manier van werken (nog) niet voldoende toegerust. Er moesten dus andere manieren van informatieverwerving gezocht worden.

Een van de oplossingen ligt vaak in de telefoongids voor het telefoondistrict Amsterdam. Zoeken onder 'kinderbescherming', 'kinderrechter', 'kindertehuizen' en nog enkele andere trefwoorden, leverde adressen en telefoonnummers op. Het nut van alfabetiseren blijkt in deze gevallen veel duidelijker voor de kinderen dan tijdens het maken van de lesjes in de taalmethode.

Met deze gegevens gingen ze verder. Allereerst werden een aantal kindertehuizen opgebeld. De reacties waren zeer uiteenlopend: 'ons tehuis is alleen voor gehandicapte kinderen, daar hebben jullie niks aan voor je werkstuk', 'we hebben geen tijd', 'kleine kinderen moeten de telefoon niet voor spelletjes gebruiken', maar toch ook een uitnodiging om te komen.

Overigens, de reacties betekenden evenzoveel nuttige ervaringen. Het voeren van telefoongesprekken is, evenals het alfabetiseren, een van de vaardigheden die in de klas besproken zijn, niet als vaardigheden sec maar steeds naar aanleiding van onderwerpen waar de kinderen mee bezig zijn. Ze wisten dus dat ze b.v. eerst informatie moesten verstrekken voordat ze die konden vragen.

Voor ze in het kindertehuis op bezoek gingen, hebben ze een lijstje met gerichte vragen opgesteld. Van het bezoek hebben ze een verslag gemaakt, waaruit enkele gedeelten hier volgen.

De kinderen van het kindertehuis Westland hebben ouders of een ouder. Ze komen daar doordat de moeder gestorven is en de vader kan niet op de kinderen passen. Of de moeder ligt in het ziekenhuis en de vader kan niet voor ze zorgen. Het kan ook voorkomen dat het gezin geen huis heeft. De kinderen blijven dan net zo lang in het kindertehuis tot de ouders een woning hebben gevonden. Het gebeurt ook vaak dat de ouders gaan scheiden en dat de kinderen terug naar huis gaan als de ouders echt gescheiden zijn. Als de kinderen nooit meer naar huis kunnen, gaan ze naar een pleeggezin. De kinderen mogen zelf mee kiezen naar welk pleeggezin ze willen. Het is wel eens voorgekomen dat een jongetje de pleegouders die hij zou krijgen helemaal niet aardig vond. Toen hebben ze een ander pleeggezin voor hem uitgezocht.

Er zijn daar veel dieren een hond kippen een kat vogels en vissen. De kleintjes gaan om 7 uur naar bed en hoe ouder de kinderen worden hoe later ze naar bed gaan. Elk groepje kinderen heeft een eigen t.v. en platenspeler. Als je jarig bent krijg je 's morgens een beschuit met muisjes op bed. Degene die jarig is krijgt van het kindertehuis een kado. Met Sinterklaas krijgt iedereen een pakje. En met Kerstmis is er een hele grote kerstboom.

Naar de maatstaven die in deze klas worden aangelegd, is dit een uitstekend verslag (zie hfdst. 5) en er behoort direct vermeld te worden dat lang niet alle kinderen dergelijke verslagen maken. Ter vergelijking het begin van het verslag van een ander kind uit dat groepje, overigens ook goed.

De kinderen van dit kindertehuis hebben meestal een vader en geen moeder of vader en moeder of geen vader. Het is ook voorgekomen dat ze geen woning hebben.

Als de kinderen niet naar huis kunnen krijgen ze pleegouders. Als ze die ouders niet leuk vinden krijgen ze andere ouders.

Na hun bezoek hebben de vier meisjes eerst mondeling verslag uitgebracht aan de klas. Vooral als de kinderen die vaardigheid nog niet veel hebben geoefend, is dit verslag kort, maar door de vragen van de andere kinderen wordt er meestal toch wel veel informatie overgebracht. Later worden de verslagen langer.

Daarna is het schriftelijk verslag aan de klas voorgelegd en bekeken op de volgende punten:

- is de informatie te begrijpen (daarom worden er, zonedig, storende taalfouten uitgehaald);
- is het verslag volledig (vergelijking met het mondeling verslag);
- is het verslag goed opgebouwd (informatie die bij elkaar hoort, moet ook bij elkaar staan, enz.).

Door het bezoek aan het kinderrhuis kregen de kinderen voldoende aanknopingspunten om verder te gaan. Het gevolg was dat ze verschillende brieven gingen schrijven (weer een taalvaardigheid die geoefend wordt n.a.v. wat er in een groep gebeurt), bezoeken afleggen, interviews afnemen, e.d. Van alle activiteiten werden verslagen gemaakt.

Een voorbeeld van een lijstje met vragen voor een funktionaris van de Raad voor de Kinderbescherming, als voorbereiding op een interview:

Hoe worden kinderen behandeld?

Komen er ook buitenlandse kinderen?

Hoe worden de kinderen opgespoort?

Uit welke stad komen de meeste kinderen?

Vindt u het werk interessant?

Meld er wel eens iemand die zelf een kind mishandelt heeft?

Hoe komt u erop dat u dit beroep gekozen heeft?

Wat voor een opleiding moet je hiervoor hebben?

Is er wel eens een kind doodgegaan?

Hebben mensen wel eens spijt wat ze hun kind aangedaan hebben?

Wat doet u dan? enz.

Vind u het goed dat wij een werkstuk over kindertehuizen maken?

Of vind u dat we er ons beter niet mee kunnen bemoeien?

Dit leverde een verslag op, waarvan hier een gedeelte:

Heel soms komt er iemand bij de Raad van de kinderbescherming omdat hij of zij het kind mishandelt heeft. Er zijn dokters in het land die je kunt opbellen. Die kunnen dan zeggen welke kinderen mishandelt worden. Die heten vertrouwensartsen die gaat dan meestal met de ouders van het kind praten. Voor groepsleider in een kinderrhuis moet je het diploma middelbare beroepsopleiding inrichtingswerk hebben. Voor je er aan begint moet je ook op de mavo hebben gezeten.

Er is ook wel eens een kind doodgegaan wegens mishandeling.

Samenvattend:

dit verhaal van een, nog niet voltooid, werkstuk laat zien dat informatieverwerving in dit geval niet gaat volgens de methoden die door de onderwijsuitgeverijen op de markt worden gebracht. Om die informatie te kunnen verwerven, verwerken en verstrekken

zijn vele vaardigheden nodig: het gebruik van een documentatiecentrum, brieven schrijven, interviews afnemen, telefoneren, het maken van mondelinge en schriftelijke verslagen, het houden van klasse- en groepsgesprekken. Deze vaardigheden worden niet geoefend om de vaardigheden, maar altijd zinvol verbonden met onderwerpen die in de klas aan de orde komen.

Het overgebleven punt uit het werkplan van de kinderen: wat *doen* we met de informatie? Een mogelijkheid is al genoemd en die geldt voor alle werkstukken: kennis mag niet gemonopoliseerd worden en moet dus zoveel mogelijk doorgegeven worden aan andere kinderen.

Verder hangt van het onderwerp af wat de kinderen er mee doen. In dit geval gaat het om informatieverwerking en -verwerking, waarna de kinderen moeten proberen een mening te formuleren over deze zaak. Wat ze dan verder gaan doen, is nog niet zeker (ze zijn nog bezig met dit onderwerp). In andere gevallen, b.v. het 'klassikale' werkstuk over de problemen in Ierland, hield het op bij meningsvorming: een directe actie was niet zozeer mogelijk. Dat geldt voor meerdere onderwerpen die kinderen behandelen. Maar er is ook een groep bezig met een verkeersprobleem in de buurt.

Ze worden begeleid door een van de ouders en hebben via hem contact met een actiegroep in de buurt. In dat geval werken kinderen direkter aan oplossingen van problemen.

5. HET MAKEN VAN VERSLAGEN

Ook aan het begin van dit hoofdstukje verwijzen we naar de inleiding. De bedoeling van dit deel is te laten zien, dat we vanuit de praktijk behoefte hebben aan een stukje theorie. Dit is de oplossing die we gevonden hebben, en dat is dan ook de enige pretentie: geen wetenschappelijk gefundeerd verslag, maar aanzetten tot een oplossing die wij nodig denken te hebben.

5.1. Een van de sub-doelen van w.o. op de basisschool is: het kind leren op grond van informatie een verslag te maken, dat aan een aantal eisen voldoet.

- a. Het verslag moet passen binnen het kader van de werksituatie in de klas. Het verdient aanbeveling de leerlingen een beknopt werkplan te laten maken, waarin de doelen tot uiting komen. Dit plan kan met de leerkracht of de groep besproken worden.
- b. Het verslag moet zinnige antwoorden bevatten op vragen die in het werkplan zijn opgenomen.
- c. Het verslag moet logisch van opbouw zijn. De hoofdzaken kunnen in afzonderlijke hoofdstukjes worden ondergebracht.
- d. Kinderen moeten hun verslag kunnen plaatsen in tijd en ruimte. Bovendien moeten ze een aantal begrippen kunnen samenvatten.
- e. Illustraties kunnen gebruikt worden ter ondersteuning van het geschreven woord.
- f. Het kind moet een verslag zoveel mogelijk in eigen bewoordingen opstellen. Dit kan alleen als de gebruikte informatie begrepen is en als de zaken die behandeld worden aanknopingspunten opleveren die aansluiten bij de ervaring van het kind.
- g. Tot slot kunnen kinderen aan een zakelijk betoog waardeoordelen toevoegen. Elk oordeel moet verdedigd kunnen worden op grond van argumenten.

5.2. Vanaf het eerste leerjaar zullen werkwijzen moeten worden toegepast die een voorbereiding zijn op de uiteindelijke vaardigheid. Deze voorbereidende activiteiten, zoals kring- en groepsgesprekken, het houden en maken van boekbesprekingen en het dramatiseren van een verhaal, dienen ook andere doelen, met name het verbeteren van het mondeling taalgebruik en het stimuleren van de fantasie.

Er volgt nu een inventarisatie van mogelijkheden om tot het maken van verslagen te komen. Tevens komen de voorbereidende werkzaamheden ter sprake. Het grootste deel van de mogelijkheden heeft echter betrekking op de hogere leerjaren.

Met nadruk moet nogmaals gezegd worden, dat de trainingsactiviteiten nooit als doel op zichzelf moeten worden beschouwd. Een opsomming van mogelijkheden wekt misschien deze indruk, maar het grotere verband waarbinnen deze activiteiten plaats vinden moet een garantie zijn voor een motiverende en veelzijdige werksfeer.

5.3. Het werken met informatieve teksten:

- op stencil, gemaakt door de leerkracht;
- uit studieboeken, tijdschriften en naslagwerken;
- uit kranten;
- brieven van aangeschreven instanties en personen;
- door individuele of groepen leerlingen gemaakte teksten voor het eigen of lager leerjaar;
- teksten uit een methode voor één van de zaakvakken, taal of lezen.

Doel van het werken met één tekst is het leren de hoofdzaken uit een tekst puntsgewijs op te schrijven en naar aanleiding van deze punten zelf een samenhangende tekst te maken. Voorwaarden daarvoor zijn dat de leerlingen de originele tekst begrepen hebben (woordenboeken, encyclopedieën, leerkracht en medeleerling als informatiebron zijn hierbij van groot belang) en dat ze leren hoofdzaken van bijzaken te onderscheiden.

De training voor dit laatste kan aanvankelijk het best geschieden in kring- en groepsgesprekken. Via deze werkvorm kunnen kinderen ertoe komen kernwoorden uit een tekst op te schrijven, daarbij geholpen door de leerkracht, die richtlijnen kan geven als: over wie of wat gaat het, waar gebeurt het, wanneer, hoe, waarom (personen, zaken, tijd, plaats, wijze waarop, enz.). Aan de hand van de kernwoorden kunnen korte zinnen gemaakt worden, uitgebreid en aangevuld.

5.4. Bij het werken met meer dan één tekst gaat het om informatie over een onderwerp uit verschillende bronnen. De kinderen moeten dan al in staat zijn een tekst samen te vatten. Uit elke tekst moeten alleen die gegevens gehaald worden, die betrekking hebben op het onderwerp.

Naast de vrij formele cognitieve training speelt vooral het vormen van waardeoordelen een belangrijke rol. De vormende waarde ligt niet zozeer besloten in het begrijpend lezen, maar juist in het kritisch lezen.

Een werkmodel voor de leerlingen zou er ongeveer als volgt kunnen uitzien:

- a. Via kernwoorden uit de verschillende teksten de feiten verzamelen en deze met elkaar vergelijken. Korte zinnen maken en de volgorde bepalen. Een logisch opgebouwde tekst samenstellen.
- b. De in de teksten gesignaleerde meningen naast elkaar zetten en proberen erachter te

komen op grond van welke argumenten die geformuleerd zijn.

- c. Op grond van het beschikbare feitenmateriaal zo mogelijk zelf een geargumenteerde mening vormen.

Vooraf in verband met de punten b. en c. zullen groeps- en kringgesprekken noodzakelijk zijn. De eigen mening zal getoetst moeten worden aan die van de andere kinderen. Een bij uitstek geschikt medium om feiten en meningen van elkaar te leren onderscheiden is de krant. In het vijfde en zesde leerjaar kan regelmatig met kranten gewerkt worden, mits de beperking door het taalgebruik gezien wordt.

5.5. Het werken met verhalende teksten kan een goede ondersteuning betekenen. Er zal hier niet verder op ingegaan worden, ondanks het belang voor de hier gevolgde werkwijze.

5.6. Inleiding door een persoon of personen. Mondelinge overgebrachte informatie blijft in de school een belangrijke rol spelen. Er zijn verschillende uitgangssituaties mogelijk met verschillende reacties:

- a. Een begrip is de leerlingen niet duidelijk. De leerkracht kan trachten dit begrip duidelijk te maken door instructie te geven, evt. met gebruikmaking van aanschouwingsmateriaal, lesmateriaal voor de kinderen al of niet met vragen en opdrachten. Tijdens de instructie kunnen de leerlingen aantekeningen maken, waarna de samenvatting gemaakt kan worden (b.v. via het systeem kernwoorden - korte zinnen - samenvatting).
- b. De verzamelde informatie schiet tekort. Men vindt een deskundige of een aangeschreven instantie biedt aan een informant te sturen of de kinderen gaan naar een informant toe. Deze vertelt wat hij kwijt wil, de kinderen maken daar aantekeningen van. De informant kan ook een inleiding houden, waarna een kringgesprek volgt. De kinderen kunnen zich ook op de komst van de informant hebben voorbereid door individueel of groepsgewijze vragen te formuleren. Er ontstaat een discussie. Omdat de kinderen, wanneer ze zelf bij de discussie betrokken zijn, moeilijk aantekeningen kunnen maken, kan het gesprek op een geluidsband worden opgenomen en in een later stadium worden afgedraaid.
- c. Eén of meer leerlingen brengen voor de klas een informatief verslag uit, b.v. omdat een groep de taak op zich genomen heeft een deelprobleem uit te werken. De voordracht past dan in het kader van de werkzaamheden in de klas. Activiteiten die daarop kunnen volgen:
 - de klas stelt vragen over niet-begrepen zaken;
 - er ontstaat een kringgesprek over feiten en meningen in het betoog;
 - in gezamenlijk overleg wordt bepaald welke kennis voor allen van belang is. Er wordt een samenvatting gemaakt door de inleider(s) of een daartoe aangewezen groep.