

EEN VERANDERENDE SCHOOL IN BUURT EN MAATSCHAPPIJ

Claartje Hülsenbeck

Nog altijd zijn er kinderen die niet graag naar school gaan. Een school waarin je jezelf, je gevoelens, je buurt niet terug vindt, is voor veel kinderen elke dag weer een realiteit. Een lieve juf of meester kan daar een heleboel veranderen, door het gezellig te maken op school. En dat gebeurt dan ook: de strenge rijen zijn verdwenen, de schoolborden zijn groen. Hier en daar zie je ouders die helpen in de klassen, in het dokumentatie centrum, bij het handwerken, of in de speelleerklas.

Maar toch blijft de school voor veel kinderen een vreemde wereld. Een wereld waarin zij dan ook zoveel minder kansen op succes hebben dan sommige anderen.

Wat moet er dan nog meer veranderen in die school?

Het Amsterdamse Innovatieproject, een gezamenlijk initiatief van het Advies- en Begeleidings Centrum en het Research Instituut voor Toegepaste Psychologie, is een poging om deze vraag een antwoord te geven.

WAT IS HET ABC-RITP-INNOVATIEPROJEKT?

Vanaf augustus 1971 is op lagere scholen in een aantal oude stadswijken in Amsterdam een onderwijsvernieuwing op gang gebracht. Uit verschillende onderzoeken was namelijk gebleken, dat onderwijs sterk bemoeilijkt wordt door factoren als: geringe speel-mogelijkheid, enge behuizing, financiële en werkomstandigheden van de ouders. Er moesten aan het onderwijs van de kinderen in deze omstandigheden daarom meer mogelijkheden geboden worden, dan tot dan toe het geval was geweest.

Eveneens in 1971 startte het Innovatie Project op enkele kleuterscholen, zodat van toen af bovendien gewerkt kon worden aan een onderwijsvernieuwing binnen het gehele basisonderwijs. De kerngedachte van deze onderwijsvernieuwing was, dat er een nauwe relatie zal moeten zijn tussen de school, de buurt en het gezin. Bovendien werd gesteld dat de buurt in de vorm van buurtprojecten aan de orde zou moeten komen, wil er werkelijk van onderwijsvernieuwing sprake kunnen zijn.

In het eerste aktiveringsprogramma dat de scholen wordt aangeboden 'IK KOM VAN HUIS, IK GA NAAR SCHOOL' (c.f.1) wordt dit uitvoerig door de leerkrachten gemotiveerd.

Het is naar ons gevoel erg informatief om de letterlijke tekst van deze motivering hier op te nemen.

Uit de formulering blijkt duidelijk de stellingname van de 'innovatoren' ten aanzien van de bestaande school. (Wij brengen niets nieuws, . . . wij willen een aantal dingen hanteerbaar maken voor de onderwijskracht') en ten aanzien van de ouders. ('de ouders zagen dit alles gebeuren, spraken erover, beoordeelden het')

Deze houding is bewust gekozen in de overtuiging dat een positieve benadering van het aandeel van de ouders en de inbreng van de bestaande school de enige juiste was en datgene zou oproepen wat nagestreefd werd: een veranderende school in een veranderende buurt.

DE BAND TUSSEN SCHOOL EN GEZIN

'Iedere vorm van onderwijs zal weinig tot stand brengen, als het gezin er buiten wordt gehouden.

Het kind doet zijn eerste ervaringen thuis op. Ook het schoolkind brengt nog een groot gedeelte van de dag thuis door.

Op school moeten deze ervaringen met elkaar in verband worden gebracht, bespreekbaar worden gemaakt en worden uitgediept. Het dagelijkse leven van de kinderen wordt op die manier binnen de school gebracht. De kinderen herkennen de leerstof en kunnen er plezier in hebben.

De ouders, die de verhalen van hun kinderen horen, begrijpen dan ook, dat de school niet zomaar iets doet, *maar dat het aansluit bij dat wat ze van hun eigen kinderen kennen*. In het gezin zal dan eerder en vaker over school gepraat worden. Uiteindelijk zouden we willen bereiken, *dat de school in de dagelijkse gesprekken tussen ouders en kinderen als vanzelf aan de orde komt en dat het gezin en de buurt in de dagelijkse gesprekken tussen juf en kinderen als vanzelf aan de orde komen*. Het is niet voldoende als ouders tegen hun kind zeggen: 'Denk erom dat je je best doet op school', of 'denk erom, dat je lief bent tegen de juf'.

Het gaat erom dat ouders weten, dat hun kind op school de kans krijgt om zichzelf te zijn. Dat zij weten, dat er op school uitgegaan wordt van hoe zij met hun kinderen leven. Ze moeten tegen hun kind kunnen zeggen: 'Denk erom dat je dat ook aan de juf vertelt', of: 'En wat zeiden ze op school toen je dat vertelde?'

Ouders kunnen meer aandacht voor de schoolverhalen van hun kind opbrengen als zij in die verhalen de verbindingen met het dagelijks gebeuren kunnen herkennen.

Natuurlijk is de school ook een plaats waarin een wijder stuk van de wereld binnen bereik van de kinderen wordt gebracht. Door een levendig contact tussen school en gezin kan de kennismaking met dit andere stuk van de wereld, voor de ouders toch herkenbaar blijven.

DE BUURT EN HET BUURTPROJEKT

Kinderen gaan naar school om geleidelijk aan de grote wereld te worden binnengeleid. De school doet dit in voortzetting op wat de ouders gedaan hebben en in samenwerking met hen. Thuis hebben de kinderen al heel wat opgestoken. In sociaal opzicht: Ze zijn opgegroeid in een kleine levensgemeenschap en hebben daar de regels van samenleven en samenwerken opgestoken. In emotionele opzicht: Ze hebben zich veilig en gelukkig gevoeld. Ze hebben verdriet gehad. Ze zijn boos en lief geweest. In creatief opzicht: Ze hebben met de dingen om hen heen gespeeld. Ze hebben er mooie, lelijke en dwaze produkten of ideeën van gemaakt. Dat alles gebeurde op het ritme van de dag, niet opzettelijk, heel vanzelfsprekend.

De ouders zagen dit alles gebeuren, hadden er een aandeel in, spraken erover en beoordeelden het. In feite zet de school dit alles voort. Op een meer systematische wijze.

Vooral wat de verwerking en de oefening betreft. Gebeurtenissen, verwijten, activiteiten, ervaringen en gevoelens worden 'uitgebuit' om de kennis en de vaardigheden langs

de weg van een systematische opbouw te vergroten en te verstevigen. Dit is echter alleen mogelijk, als wordt aangesloten bij wat de kinderen al bekend is. Alleen dan zullen kinderen de aandacht opbrengen voor activiteiten die inspanning en volharding vragen. En wel om verschillende redenen. In de eerste plaats heeft een kind een sfeer van vertrouwendheid nodig om zich te durven uiten. Die sfeer van vertrouwendheid wordt opgeroepen door zijn eigen wereld als uitgangspunt te kiezen. Daarin is hij thuis. Hij voelt dan grond en is daardoor in staat op pad te gaan op het terrein van de kennisgeving. Daardoor werden de vormgeving en uitdieping van het bekende, instrumenten voor de toeëigening van en het begrip voor het onbekende.

In de tweede plaats heeft de school de taak kinderen te leren hun activiteiten en ervaringen te ordenen en vorm te geven door middel van woorden, beelden, muziek en beweging. Thuis gebeurde dit ook wel. Maar thuis tref je mensen aan met wie je alles met een half woord kunt overbrengen. Thuis is immers alles bekend en vanzelfsprekend voor iedereen in het gezin. Er zijn daardoor weinig woorden nodig.

Op het moment dat je met anderen te maken krijgt, zijn er vragen te verwachten. Als er gevraagd wordt:

‘Hoe doen jullie het thuis?’ word je gedwongen na te denken, de gang van zaken te ordenen en die duidelijk onder woorden te brengen. Anders is het niet duidelijk voor een ander. Op deze verandering moet de basisschool erg attent zijn. Het essentiële van deze verandering is de grotere uitvoerigheid waarmee de kinderen hun ervaringen moeten weergeven om begrepen te worden.

Zij moeten leren om nieuwe ervaringen te verwoorden.

Het is daarom verstandig eerst de vertrouwde ervaringen aan de orde te stellen.

Praten over en vorm geven aan de vertrouwde ervaringen is een eerste stap van het konkrete, onbewust ondergaan van de eigen omgeving naar een inzicht in en kennis over de wereld om je heen. De bovengenoemde uitgangspunten zijn reeds bekende uitgangspunten, zoals: het werken in groepsverband, nadruk op de spreektaal en produktief taalgebruik, integratie van leer- en expressieactiviteiten, creatie van eigen lesmateriaal door de leerlingen, enz. Wij zijn ons ervan bewust hiermee ‘niets nieuws’ te brengen. We zullen een aantal dingen op een rijtje zetten en ze hanteerbaar maken voor de onderwijskracht.

HET AKTIVERINGSPROGRAMMA EN DE SCHOOL

Het doel van het Innovatieproject en de scholen die daaraan meedoen is: de school, het gezin en de buurt in een nauw samenwerkingsverband brengen, om daardoor de ontwikkelingskansen van de kinderen op die scholen te vergroten.

Hierbij zullen de dagelijkse ervaringen van de kinderen de bezigheden in de school bepalen: de buurt is onderwerp van gesprek, van leerstof en van verwerkingswijzen.

Het aktiveringsprogramma is *een voorbeeld* van hoe dit in de praktijk gerealiseerd kan worden.

Het is daarom vanzelfsprekend nooit de bedoeling geweest, dat het aktiveringsprogramma een doel op zich zou zijn. En ook niet, dat het een bindend, diktatoriaal programma zou zijn voor de scholen die op zijn eigen wijze, eventueel met eigen methodes, bezig is de ouders bij de school te betrekken, de buurt in te gaan en die buurt in de

school te halen, is evenzeer bezig met het werken in het Innovatieproject als een school die strikt de aktiveringssuggesties volgt.'

Tot zover dus de inleiding van het eerste aktiveringsprogramma.

Na dit eerste deel verschenen er vele andere. In het totaal tien voor de eerste klas van de lagere school, in twee soms zelfs in drie herschreven versies. Verder kwamen er vijf delen uit voor de tweede klas (c.f.2), tot nu toe twee voor de derde klas (c.f.3) en twaalf voor de kleuterschool (c.f.4).

De reeks voor de eerste en tweede klas is hiermee voorlopig compleet. Aan de aktiveringssuggesties voor klas drie en hoger, en voor de kleuterschool wordt nog gewerkt. Deze aktiviteit rond de schoolkomponent van het Innovatiegebeuren wil niet zeggen dat beide andere aspecten, de veranderingen in de buurt en de maatschappij, geen aandacht kregen.

We willen ons in dit artikel echter liever beperken tot het gebeuren op de school, omdat wij menen dat dit aspekt de lezers van dit tijdschrift, ook in verband met het komende V.O.N. kongres, het meest zal interesseren.

Een beschrijving van het totale gebeuren zou ons hier bovendien tot een te uitgebreide verhandeling dwingen.¹

DE SCHOOL IN HET INNOVATIEPROJEKT

De scholen die besluiten om in hun werkwijze uit te gaan van de inzichten van het innovatieproject beginnen in de meeste gevallen met het op gang brengen van het klasgesprek over de buurt. Vanuit de aktiveringsprogrammaas worden daartoe voor de eerste klassen van de lagere scholen onderwerpen aangereikt en suggesties voor een systematische opbouw gegeven. De klasse gesprekken worden gezien als de rode draad van de onderwijsvernieuwing: de andere bezigheden, de bestaande werkvormen en de leerstof worden in een regelmatig terugkerend kringgesprek met elkaar in verband gebracht, door hun binding aan het thema.

Er komen onderwerpen aan de orde als: IK EET. IK SPEEL BINNEN. DE STRAAT (c.f.1)

Omdat het proces van leren lezen, schrijven en rekenen in de eerste klas centraal staat, wordt de samenhang tussen het buurtonderwerp en de leerstof voor dat eerste leerjaar vrij uitvoerig aangegeven.

1 Wie informatie zoekt rond de buurtkomponent verwijzen wij naar andere publikaties van het ABC-RITP Innovatieproject. (c.f.6) (c.f.8)

Taalblad 9.

We oefenen: Het aanvullen van woorden op ng en nk.

Enkele mogelijkheden voor het combineren met andere bezigheden.

themagesprek:	krokodillen, slangen, enz. (deelonderwerp 9, kolom 1).
boeken:	Crictor - T. Ungerer.
lesvoorbeeld:	1.
aktiviteit:	maak zelf een Crictor - boek.
manuele expressie:	figuren vormen met draadjes wol.
kreatief spel:	de avonturen van Crictor (zie lesvoorbeeld 1).
luisteroefeningen:	het verschil ng - nk beluisteren. wat hoort niet in deze rij? slang - ring - bang - <u>drank</u> .
kijk en lees oefeningen:	wisselrijtjes met nk en ng.
handleiding taaltuin:	deel 1, 67/3, 65/2, 89/1.
leesblad:	9a en 9b.

Werksuggesties

Het boek van "Crictor" is gelezen en de kinderen hebben ermee gewerkt. (zie lesvoorbeeld 1.)

Het verhaaltje van het taalblad wordt gelezen nadat met behulp van structureerstroken en wisselrijtjes de woorden op -ng en -nk behandeld zijn.

Het verhaaltje wordt aangevuld, de woorden op -nk en -ng worden omcirkeld en gerubriceerd.

Wie kan andere zinnen maken met deze woorden?

De onderste helft wordt gelezen en aangevuld.

Wie kan nog meer van zulke versjes maken?

Differentiatiemogelijkheden

Maak het verhaaltje langer.

Zoek woorden met -nk en -ng in oude tijdschriften, schrijf ze over en maak er zinnen mee.

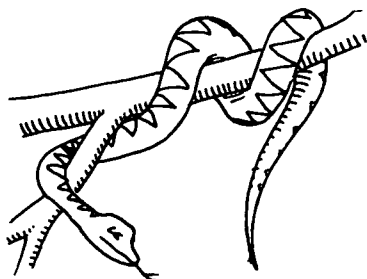
Lees dit voor aan je groepje.

Zoek woorden en zinnen met -ng en -nk uit je taalboek.

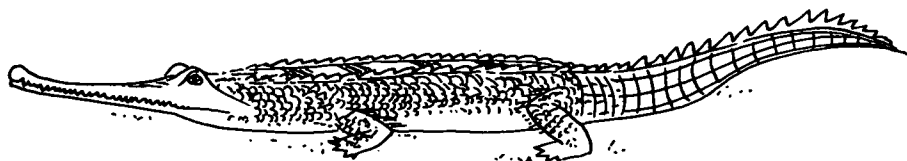
Maak een krokodilleversje voor je dierenversjesboek.

vul aan: __ng of __nk.

een kroko dil is heel la____.
hij lijkt wat op een pla____.
een sla____ is ook la____.
maar die lijkt op een sla____.

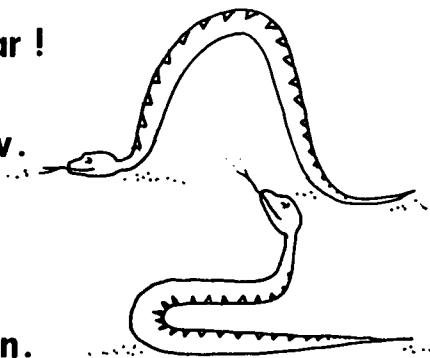


ra, ra, wat is dan een sla____?



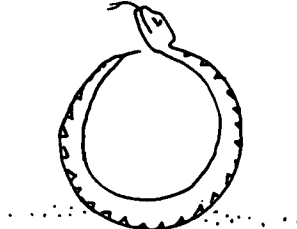
soms is het een letter.
maak jij ook maar een paar !

soms is het een spri____touw.
vind je dat niet raar !



soms is het een ba____.
waar je op kunt gaan zitten.

soms is het een ri____.
voor om je pi____.



Deze leerstof wordt zelfs in werkbladen voor elke leerling bijgeleverd aan scholen die daarvoor belangstelling hebben. Naast het gesprek en eigenlijk onverbrekkelijk daaraan gekoppeld, wordt dan het ondernemen van activiteiten een prioriteit.

Onder activiteiten verstaan we in dit geval: het maken van uitstapjes, het uitnodigen van mensen in de school die iets kunnen vertellen over het onderwerp dat aan de orde is, het afnemen van interviews van mensen in de buurt, kortom allerlei bezigheden die de wereld in de school brengen.

De ene activiteit blijkt meer geschikt om als uitgangspunt te dienen voor klassegelassen en leerstofbezigheden, de andere vormt een goede verwerking van het besprokene en geleerde. Bij een buurtproject als DE STRAAT geeft het aktiveringsprogramma bijvoorbeeld de volgende suggesties voor activiteiten.

OVERZICHT VAN AKTIVITEITEN

I. WAT ZIE IK OP STRAAT

Een activiteit kunt u beschouwen als een soort raam, waarin de bezigheden van de klas plaatsvinden. Deze bezigheden worden voor de kinderen logisch en aantrekkelijk gemaakt door een activiteit. Als er dan een poos over het onderwerp is gepraat ontstaat er weer een behoefte aan een activiteit, waarin nu al het besprokene kan worden toegepast.

Heel vaak zal de behoefte aan een openings-activiteit niet zo groot zijn, omdat de kinderen zelf al talloze ervaringen hebben gehad en die ook naar voren brengen: 'juf, toen ik vanmorgen naar school ging zag ik echt een rat. En die rende hard weg toen ik eraan kwam, maar ik zag hem toch nog.' In zo'n geval raden wij u aan een begin-activiteit even uit te stellen, en de eigen ervaringen van de kinderen te laten voorgaan.

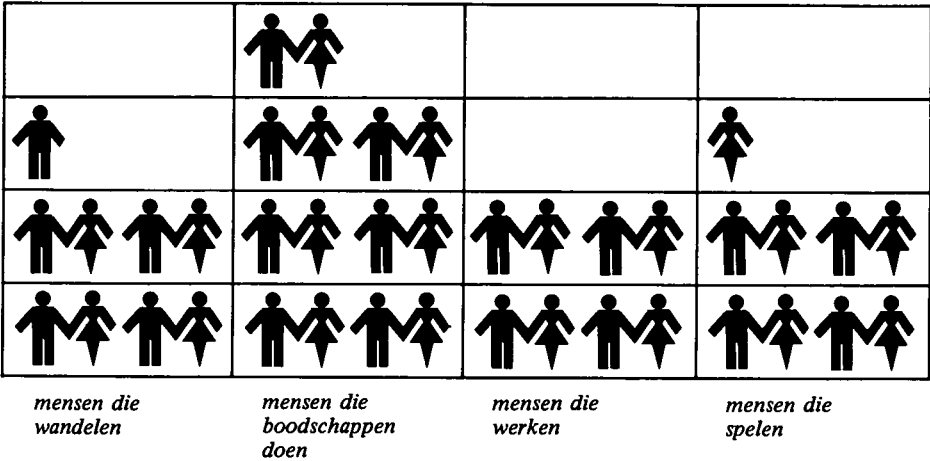
a. straten

Een paar suggesties voor activiteiten bij het onderwerp 'straat':

- U kunt met uw leerlingen een wandeling maken door de buurt. Elke leerling wijst zijn eigen huis aan, de kinderen die bij elkaar in straat wonen lopen naast elkaar.
- U kunt met uw leerlingen een plattegrond maken van de buurt. Ieder plakt een poppetje op de plaats waar hij of zij woont.
- Op de zandtafel of op een grote plaat polycel maakt de klas of een groepje kinderen een maquette van de buurt. (Zie ook de kolom manuele expressie.)
- Een groepje leerlingen gaat een spoor uitzetten in de buurt, de rest van de klas moet later dit spoor volgen en daarvan verslag uitbrengen: we kwamen de school uit en toen zagen we het eerste pijltje aan de boom die hier op de stoep staat, toen gingen we rechtsaf . . .

U kunt op de speelplaats van de school of liever natuurlijk op straat een serie straattekeningen laten maken. (zie hiervoor ook leesblad 5.)

U laat een groepje kinderen op straat aan de voorbijgangers vragen waar ze naar toe gaan, of wat ze op straat doen. U kunt dit weer verwerken tot n grafiekje:



PROBLEMEN EN OPLOSSINGEN

Natuurlijk doen zich op de scholen problemen voor tijdens het proces van vernieuwen. De veranderingen die plaatsvinden ontstaan zoekend en proberend. Elke nieuwe stap brengt daardoor twijfels met zich mee. Vooral is er vaak onzekerheid over de onderwijsresultaten. Regelmatig worden er op de scholen dan ook toetsen afgenomen om deze resultaten te kunnen evalueren.

De leesresultaten in de eerste klas waren al van vóór de start van het innovatieproject voorwerp van onderzoek, zowel in Amsterdam (1969) als in Enschede (1964).

Naast leestoetsen komen nu ook rekentoetsen, terwijl de bestaande leestoetsen worden verbeterd of vernieuwd.

Om duidelijk te kunnen maken wat het effect van toetsen, hulp geven, en weer toetsen in de amsterdamse scholen is en nog bezig is te worden, is nu een korte samenvatting van historie noodzakelijk.

**EEN HISTORISCHE SCHETS
HET TECHNISCHE LEESONDERWIJS**

In 1964 begon van Calcar in Enschede met het signaleren van een achterstand op leesgebied. De onderzoekingen, daar en later ook in Amsterdam, toonden duidelijk aan dat de resultaten van het leesonderwijs niet voldeden aan de verwachtingen en niet in overeenstemming waren met de inspanningen van de school. De oplossing werd aanvankelijk gezocht in het verbeteren van het technische leesonderwijs. (Later groeide deze hulpverlening geleidelijk aan tot een aanpak die wilde uitgaan van de drie invalspoorten school - gezin - buurt, waarbij de buurt gezien werd als onderwerp van het lesgebeuren en als thema voor alle bezigheden en activiteiten in de school).

DIFFERENTIATIE

Toch gaven de toetsresultaten aanvankelijk weinig verbetering aan. Het kunnen leren met begrip bleek een absolute voorwaarde voor elke verdere ontwikkeling en werd dan ook bij de hulpverlening betrokken. Al spoedig kwam men toen te staan voor het probleem van de differentiatie. De leerkracht zou elke leerling die leerstof moeten kunnen aanbieden die hij nodig heeft. De oplossing voor dit probleem werd gevonden in het samenstellen van een 'leeskist', naar een oorspronkelijk Amerikaans idee. Zo'n lees-kist bevat een grote hoeveelheid kartonnen kaarten, waarop verhalen zijn afgedrukt die spelen in de buurt. Achterop elke kaart staan vragen over de tekst, bijvoorbeeld in multiple-choice vorm.

Bij elke leeskaart hoort een antwoordstrook, zodat de kinderen hun eigen werk kunnen nakijken. De leeskaarten zijn verdeeld in groepen, die opklimmen in moeilijkheidsgraad. Elke groep kaarten heeft een eigen kleur, zodat de leerkracht snel kan zien of elke leerling een leeskaart heeft gekozen in de voor hem meest geschikte moeilijkheidsgraad.

De leerlingen kunnen hun vorderingen eventueel zelf noteren op een 'spoor' kaart of in een werkboekje.

De eerste lees-kist die in de scholen kwam, werd samengesteld door een groep studenten. Zij observeerden in de buurt rond de scholen en noteerden wat ze zagen. Zo ontstonden grote hoeveelheden teksten, die aan de hand van een aantal criteria werden verdeeld over en geschikt gemaakt voor de verschillende moeilijkheidsgraden. Criteria waren hierbij bijvoorbeeld de lengte van de zinnen en van de woorden; de lengte van de tekst, de zinstruktuur, de woordkeus, de technische leesproblemen.

Hoewel deze lees-kist goed voldeed en er nog altijd mee gewerkt wordt, ontstond er toch behoefte aan een tweede lees-kist. Veel scholen wilden namelijk een lees-kist rond elk thema of buurtproject dat in de klas aan de orde kwam. Dit was in verband met de arbeidsintensieve en kostbare produktiewijze van de eerste lees-kist niet mogelijk.

Er werd toen een lees-kist-model ontwikkeld waarmee vrij snel en goedkoop aan de vraag kon worden voldaan. Leerlingen van de ene klas schrijven in dit geval brieven naar leerlingen van een andere klas bijvoorbeeld naar aanleiding van een activiteit in het kader van het gevraagde thema. De brieven worden met behulp van de leerkracht gecorrigeerd en er worden vragen bij gemaakt.

De leerkracht deelt de brieven nu op grond van eigen ervaring in, bijvoorbeeld in drie moeilijkheidsgraden.

Eventueel worden de teksten wat aangepast waar dat nodig is. De brieven worden op karton geschreven er wordt een antwoordkaart gemaakt en de nieuwe lees-kist is klaar om in de ontvangende klas te worden gebruikt.

LEZEN MET BEGRIP

Er was echter nog een ander probleem namelijk het feit dat er op de markt vrijwel geen oefenstof voor het leren lezen met begrip voor de beginnende lezer was. Dit soort oefenstof bleek belangrijk te zijn. Er lag namelijk een mogelijkheid in om de kinderen meer plezier te geven in het aanvankelijk leesproces. Het inzicht, dat al in Enschede ontstond, dat kunnen lezen met begrip een voorwaarde is voor elke verdere ontwikkeling, bleek steeds meer van belang bij de hulpverlening.

Steeds duidelijker zagen wij in, dat een kind veel meer plezier moet kunnen hebben in het technisch leesproces, en dat het mogelijk is om hem dat plezier te geven. Bijvoorbeeld door hem teksten te geven die hij begrijpt. Teksten die gaan over vertrouwde onderwerpen en waarvan de inhoud van elke zin echt duidelijk is. Ook zonder de tussenkomst van de leerkracht. De gedachte was nu, dat als een beginnende lezer voortdurend teksten onder ogen krijgt die hij begrijpt en die hij daarom ook wil kunnen lezen, hij eerder bereid zal zijn om de moeilijke technische leestraining die nu eenmaal nodig is vol te houden. De technische leestraining zal kunnen worden afgeleid uit de zinvolle leesteksten en daar weer naar worden teruggekoppeld. Ook de klasgesprekken, het voorlezen en de andere activiteiten kunnen dan het moeilijke proces van het aanvankelijk lezen rechtstreeks gaan ondersteunen.

Behalve oefenstof voor het lezen met begrip voor de beginnende lezer, was er bovendien thematisch gebonden oefenstof nodig voor het begrijpend leren lezen van de gevorderde lezer. Zo kwamen we er dan ook op om in de aktiveringsprogrammaas systematisch ook dit soort oefenstof op te nemen, gekoppeld aan de verschillende themaas van deze programmaas.

HET EFFEKT

Het effect van de bovenbeschreven middelen en procedures begint op de Amsterdamse scholen langzamerhand zichtbaar te worden. Er zijn veranderingen in de sfeer op veel van de scholen. De kinderen werken bijvoorbeeld veel meer in groepjes, de zelfstandigheid neemt toe, de rol van de leerkracht verschuift geleidelijk aan van die van leider naar die van begeleider. De belangstelling van de ouders en ook hun betrokkenheid wordt in veel gevallen duidelijk groter. De ouderavonden worden bijvoorbeeld beter bezocht.

Ook in de onderwijsresultaten is er, zeker gelet op het gebied van taal en lezen een gunstige ontwikkeling te zien. In een aantal binnenkort verschijnende rapporten (c.f. 11 en 12) zullen hierover cijfers worden gegeven.

DE HUIDIGE SITUATIE

Voor de eerste klassen van de amsterdamse lagere scholen en in logische voortzetting van dit gebeuren in de tweede klassen ook voor hen is zo in het innovatie-aanbod een geheel van middelen en procedures ontstaan dat de scholen een mogelijkheid bied om tot een werkelijke onderwijsvernieuwing te komen.

Voor de hogere klassen van de lagere school is het aktiveringsaanbod nog in ontwikkeling. Een volledig uitgeschreven pakket van aanwijzingen is daar niet mogelijk en ook niet juist. De bredere interesse van de leerlingen maakt het in die klassen namelijk mogelijk en dus ook noodzakelijk om veel direkter dan in de aanvangsklassen aan te sluiten bij de aktualiteit, en bij alles wat de leerlingen verder inbrengen. Bovendien zal het hele terrein van de wereldoriëntatie nu systematisch in het onderwijs moeten worden geïntegreerd. Vaak loopt een onderwijsvernieuwing nu dan ook stuk op het dilemma: het leven te brengen in de school of . . . de leerlingen vaardigheden aan te leren als studerend lezen, cijferen, zuiver spellen en kennis bij te brengen over geschiedenis, aardrijkskunde, enzovoorts.

Wij geloven dat er een uitweg is uit deze impasse.

De methoden zoals ze op de school bestaan, moeten ondergeschikt worden gemaakt aan het onderwijsgebeuren dat door de kinderen en leerkrachten zelf wordt bepaald. Daartoe is nodig dat ze in staat worden gesteld onafhankelijk te zijn van die methoden, waarin niet alleen leerstof en leerstofopbouw zit 'opgeborgen', maar waarin ook talrijke maatschappelijke vooroordelen 'verst op' zitten zoals: boven/onder - baas/arbeider - jongen/meisje - blank/zwart. Deze onafhankelijkheid is alleen mogelijk als de leerstof volgens een ordening naar moeilijkheidsgraad in ordnersysteem of kaartenbakken beschikbaar is.

In nauwe samenwerking met verschillende Pedagogische Akademies zijn wij hiermee dan ook begonnen. Een aantal van de meest gebruikte taalmethodes is nu geanalyseerd en in overzichten gebundeld. Andere taalmethodes zullen binnenkort op dezelfde manier bekeken worden.

Het is de bedoeling om deze taalanalyses zodanig naast elkaar te zetten, dat een leerkracht zelf kan bepalen welke oefenstof hij op welk moment in zijn bezigheden wil opnemen. Ook kan een leerkracht dan ingaan op alles wat zijn leerlingen binnenbrengen, zonder dat dit zijn systematische taalverwervingsprogramma doorkruist.

Op den duur willen wij proberen een dergelijke leerstofordening ook te realiseren voor het gebied van de wereldoriëntatie, waardoor we de mogelijkheden van de bestaande hulpmiddelen en bronnen binnen het bereik van elke leerkracht hopen te kunnen brengen. Een systematisering van de rekenstof voor klas drie t/m zes is inmiddels al gereed.

Wij geloven dat als een leerstofordening als hierboven werd aangegeven tot stand is gekomen, het mogelijk zal zijn om buurt en aktualiteit in een eigen vormgeving op school aan bod te laten komen, zonder de kennisoverdracht te kort te doen.

En zo ontstaat geleidelijk aan een nieuwe school.

Een school waarvan de leerlingen wat beter begrijpen wat hij te maken heeft met het leven daarbuiten. En een school waarin veel meer kinderen een kans krijgen om plezier te hebben in het leren van vaardigheden als lezen, schrijven en rekenen. Een school waarin ze dus ook meer kansen krijgen op sukses.

LITERATUURLIJST

- 1 Calcar C. van, Hülsenbeck C., Broos H., Huiskens M.: *'Aktiveringsprogramma voor de eerste klas'* deel 1 t/m 6b. Amsterdam, A.B.C.-R.I.T.P., 1971-1973.
- 2 Calcar C. van, Verspuy W., Engelsbel J., Hülsenbeck C., Broos H., Huiskens M., Meeboer I.: *'Aktiveringsprogramma voor de tweede klas'* deel 8 t/m 12. Amsterdam, A.B.C.-R.I.T.P., 1972-1974.
- 3 Calcar C. van, Verspuy W., Broos H., Hülsenbeck C., Huiskens M.: *'Aktiveringssuggesties voor de derde klas'*. Amsterdam, A.B.C.-R.I.T.P., 1973-1974.
- 4 Calcar C. van, Breemer M., Alem S. van, Beck V., e.a.: *'Aktiveringssuggesties voor de kleuterschool'*. Amsterdam, A.B.C.-R.I.T.P., 1971-1974.
- 5 Calcar C. van: *'Onderzoek en Begeleiding in het Basisonderwijs en het Kleuteronderwijs te Enschede'*. Enschede, Pedagogisch Centrum 1968.

- 6 Calcar C. van, Soutendijk S., Tellegen V.: *'School, Milieu en prestatie'*. Enschede, Pedagogisch Centrum. Utrecht, Instituut voor Sociale psychologie. Utrecht, Instituut voor Clinische en Industriële Psychologie.
- 7 Hülsenbeck C., Calcar W. van: *'Lezen met Begrip'*. Arnhem, C.I.T.O., 1974.
- 8 Soutendijk S., Wijck J. van, Erp M. van: *Veldverslag I Oud-West 'Interimverslag van de veldactiviteiten in het Innovatieproject, A.B.C.-R.I.T.P. september 1971-juli 1972'*. Amsterdam, A.B.C., 1972.
- 9 Calcar C. van: *'Interimrapport I'* Een jaar innovatie op kleuter en basisscholen. Amsterdam, R.I.T.P., 1972.
- 10 Calcar C. van: S.V.O.-Memorandum III: *'Een Innovatieproject op 16 Amsterdamse basisscholen'*. Amsterdam, R.I.T.P., 1971.
- 11 Calcar C. van: *'Interimrapport II'*. Amsterdam, R.I.T.P., 1974.
- 12 Calcar C. van: *'Interimrapport III'*. Amsterdam, R.I.T.P., 1974.