
WACHERS VOOR DE POORTEN VAN HET MILLENNIUM

Historische (jeugd)romans als medium voor cultuur- overdracht en waardeverduidelijking

Jos Martens

1 EEN WERELD ZONDER STUURMAN

Het laatste decennium van de 20e eeuw wordt gekenmerkt door waardeverwarring en normenvervaging. Dit uit zich zowel op macro- als op microniveau. Op macroniveau kan men als voorbeeld de beschavingsachteruitgang nemen zoals die tot uiting komt in de afschuwelijke oorlog in Bosnië, waar volkerenmoord en concentratiekampen gedekt worden door 'newspeak' als *etnische zuivering*. Op microniveau is er het kleine en grote vandalisme, ook op onze scholen; de toenemende verkeersagressie; de 'debilisering van de cultuur' op de televisie, onder dwang van de kijkcijfers; de algemene taalachteruitgang... Terzelfder tijd wordt erover geklaagd dat deze generatie jongeren geen historisch besef meer bezit, de eeuwenoude wortels van onze cultuur verloren heeft.

Is er een verband tussen beide fenomenen? Kan het literatuuronderwijs aan cultuuroverdracht doen, zonder dat de jongeren onmiddellijk en massaal gaan balen? Welke waarden zijn nog 'specifiek'? In de gekozen boeken en werkmodellen pogen we dit uit te werken.

2 VERSPLINTERD WERELDBEELD

Onze wereld, ons hele Oude Continent is ten prooi aan een diepgaande cultuurcrisis. Wie had verwacht dat Sarajevo op het einde van de eeuw even sinister in het nieuws zou komen als bij het begin ervan? Wie van ons had ooit verwacht in zijn levensdagen opnieuw actuele beelden te zien van uitgehongerde en gefolterde gevangenen in concentratiekampen in het hart van het oude Europa zelf? Dat de 'cultuurcrisis van de twintigste eeuw' zo onverwacht met vreemdelingenhaat en etnisch geweld openbarstte in het vroegere Oostblok, is een treffende illustratie van wat de Zwitserse cultuurhistoricus Zbinden kort na Wereldoorlog II bestempelde als 'het verlies van het middelpunt', een van zijn 'zeven verliezen van onze tijd'.

In Oost-Europa is de dwang verdwenen van een loodzwaar wereldbeeld, het atheïstische marxisme, dat als een fundamentalistische religie de hele

maatschappij doordrenkte. Linkse jongeren van gisteren sloegen schijnbaar zonder het minste probleem om in hun uiterst rechtse tegendeel, een metamorfose die illustreert hoe belangrijk een coherent wereldbeeld is. Het wegval-len ervan veroorzaakte meteen een totale waardeverwarring. Dit extreme voorbeeld verklaart de bezorgdheid van onze eigen denkers. Reeds enkele decennia pogen zij een bruikbaar wereldbeeld te construeren op de ruïnes van het oude. Maar is dat nog wel mogelijk?

3 DE EEUW VAN DE SCHREEUW

De 20e eeuw. Nooit eerder kondigde een tijdperk zich even stralend aan. In 1900 wees alles erop dat dit de Gouden Eeuw van vrede en vooruitgang zou worden. Wetenschap en techniek zorgden voor een stroom van uitvindingen die het leven van de mensen vergemakkelijkten. De idealen van de Verlichting, meer dan een eeuw vroeger ontloken, leken af te stevenen op hun uiteindelijke realisatie. Nu de eeuw ten einde loopt, kunnen wij de balans opmaken. Dit is geen vrolijk fin-de-siècle, geen Belle Epoque. Deze eeuw, de schitterendste wat technisch en intellectueel vernuft betreft, is in feite de meest waanzinnige geworden, de meest gewelddadige, niet voor één volk of enkele landen, maar voor de hele mensheid.

De akeligste ervaring is dat de spoken van onverdraagzaam nationalisme die het begin van de eeuw in bloed en rouw dompelden, bij het einde ervan opnieuw zijn opgestaan uit het graf waarin wij hen voorgoed begraven waanden en als herboren ruiters van de Apocalyps rondwaren over de aarde, tot in het hart van ons oude continent zelf. Alsof de mensheid inderdaad onbekwaam is lessen te trekken uit het verleden. Als kunstenaars profeten zijn, is er geen schilderij dat onze eeuw zo typeert als *De Schreeuw* van Edvard Munch (1863-1944), waarvan hij verschillende versies schilderde tussen 1896 en 1909.

4 HET EINDE VAN DE HERINNERING

"Er heerst een soort historisch analfabetisme, waardoor jonge mensen afgesneden worden van de bronnen van onze cultuur." (Paul de Wispelaere, december 1991)

De historicus Eric Hobsbawm gaat nog een stap verder dan De Wispelaere: "De vernietiging van het verleden, of liever gezegd, de sociale mechanismen die de eigen levenservaring in verband brengen met die van vroegere generaties, is een van de meest kenmerkende en angstaanjagende verschijnselen van de 20ste eeuw. De meeste jongeren aan het einde van deze eeuw groeien op

in een soort onveranderlijk heden, dat geen enkele organische relatie vertoont met de voorafgaande perioden. Daardoor zijn geschiedkundigen, die tot taak hebben vast te houden wat anderen vergeten, aan het einde van de 20ste eeuw belangrijker dan ze ooit geweest zijn. Maar juist om deze reden moeten ze meer zijn dan kroniekschrijvers, herdenkers of verzamelaars..." (Hobsbawm 1995, p. 15)

5 DE PLICHT TE WETEN

De maatschappij waarin wij leven is a-historisch. Wat oud is en wortels heeft, wordt als hinderlijk ervaren, of in het beste geval als een onproductief element. Het ideaal is jeugdigheid, actualiteit en flexibiliteit. Ook in het onderwijs. Zonder traditie, zonder kennis van het verleden, zijn mensen losgeslagen van hun wortels. Waarnemers klagen aan dat journalisten de strijd tussen Hutu's en Tutsi's verslaan als een westernverhaal, omdat zij geen idee hebben van de voorgeschiedenis. 'Alles wat ouder is dan twee jaar, is voor hen al prehistorie!' Historisch besef kan letterlijk een kwestie zijn van leven of dood: een verwrongen beeld ten gevolge van indoctrinatie of 'vaderlandse' mythes bij opvoeding en onderwijs leidde in deze eeuw reeds te vaak tot volkenmoord en Endlösung.

6 ZEVEN GENERATIES

In het park voor het Hasseltse cultureel centrum staat een merkwaardige rij van zes metalen antropomorfe silhouetten, werk van de beeldhouwer Frederick Franck. Het zesde silhouet heeft een soort plexiglas hart, met daarin een bloedrood embryo. Het bordje op het gras vermeldt *Seven Generations*, met de tekst: "Bij al ons overleg moeten wij ons wel bewust zijn van de gevolgen van onze beslissingen voor de volgende 7 generaties (Raad van de Zes Naties van de Irokezen)."

"Het onderwijs heeft de taak jongeren binnen te leiden in de samenleving om er als volwassenen hun plaats in te nemen. Het reikt hen de cultuur aan van de samenleving waarin ze opgroeien, met haar specifieke waarden en overtuigingen, haar verworvenheden en haar geschiedenis. (...)

Voor al in een onstandvastig geworden maatschappij als de huidige is het essentieel dat het onderwijs zich op de fundamentele en onvergankelijke principes concentreert en niet alle schommelingen op de voet volgt alsof het omwentelingen zijn die de geschiedenis weer van nul laten beginnen." (Bodifée in *De Standaard*, 30.4.1996)

7 POSTMODERNISME: HET EINDE VAN DE GROTE VERHALEN

De meeste teksten die ik het afgelopen jaar verzamelde, gaan over de nood aan overdracht van waarden, de nood aan een ethisch reveil. Maar welke waarden? Over één punt zijn de ernstige schrijvers het eens: de erfenis van de 20e eeuw is één grote chaos. Het oude christelijke wereldbeeld is uiteengevallen, versplinterd. Het humanistisch ideaal van de Verlichting is dezelfde weg opgegaan, al vanaf het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog in augustus 1914. De menselijkheid is opgeofferd aan economie en militaire strategie.

Weliswaar worden er cursussen gegeven en boeken geschreven over 'de terugkeer van de ethiek', maar in de praktijk is daarvan weinig te merken. Het cynisme wordt fraai verpakt in varianten van Orwells 'newspeak': *delocatie, afvloeien, herstructureren*. Een schaamteloos materialisme ziet arbeid als een verliespost en handhaaft een wereldwijd systeem van uitbuiting, gebaseerd op de aanbidding van het Gouden Kalf, met kleine mannetjes achter hun computerschermjes als hogepriesters en de cijfers van de wisselmarkten als miserabel universum. Niet voor niets heeft het Vlaamse Ministerie van Onderwijs een onderzoeksproject lopen over 'De verwerving van historisch besef als voorwaarde voor waardeonderwijs'.

Merkwaardig genoeg past het nieuwe wetenschappelijke wereldbeeld als een strakzittende jeans rond de tijdgeest van deze postmoderne era. Niet de mechanische orde van Newtons *mechanica* heerst in het heelal, doch de entropie, de uitdijende chaos. De grote 'verhalen' van marxisme of christendom zijn dood. Maar goed, zegt Cornelis Verhoeven (1977) en vele filosofen met hem. Het zijn de totalitaire doctrines die geleid hebben tot de meeste humanitaire rampen van de laatste vier eeuwen, tot het 'folteren om bestwil'.

Het is nu de tijd van de open verhalen, de tijd van de radicale veelvormigheid. Typerend is niet langer meer de koepel van Sint-Pieters, maar de facettenpiramide van Pei in het Louvre, of het analoge dak van het splinternieuwe Vlaamse Parlement in Brussel. Indoctrinatie van algemeen aanvaarde waarden is niet meer mogelijk, noch wenselijk. De enige mondiale categorische imperatief die aan een toekomstig nieuw wereldbeeld gesteld kan worden, is: eerbied voor de mensenrechten (Van der Veken 1995). En dat is, gezien de huidige situatie, ook in West-Europa, ook in onze scholen, geen utopie!

8 DE WACHTERS AAN DE POORT

Het onderwijs moet de krijtlijnen uittekenen voor de onzekere toekomst van de volgende zeven generaties, voor het leven in een democratie die nog nooit zo materieel rijk is geweest als nu en terzelfder tijd zo bedreigd door inwendige verrotting. Wij moeten jongeren opleiden tot mondige en weerbare burgers.

Vraag is: hoe zit het met de weerbaarheid van de leerkrachten? In te veel van onze scholen heersen plaatselijke potentatjes, die er prat op gaan hoe goed ze hun personeel onder de duim houden en hoe handig ze alle inspraakorganen weten te neutraliseren. Is opvoeden tot mondigheid mogelijk in een dergelijke geniepig bevoogdende omgeving?

(Voor een goed begrip: deze tekst was geconcipieerd vóór het wereldbeeld van de Belgen – of wat daarvan nog restte – vanaf half augustus 1996 diep geschokt werd door de arrestatie van een kindermoordenaar en de gruwelijke ontdekkingen die daarop volgden met hun nasleep van corruptie en moorddossiers, de incompetentie van een door politieke benoemingen verziekt gerecht, de 'dekkingsgevechten' van de politici...)

9 EEN DAM TEGEN DE BARBAREN

Kan literatuur de beschaving redden? Op zichzelf natuurlijk niet. Goede historische (jeugd)romans zijn uitstekend geschikt om aan cultuuroverdracht te doen via lectuur, waarbij wij op het bescheiden niveau van de klas een aantal ziektesymptomen van ons onderwijs en onze maatschappij kunnen bestrijden, zonder dat het leesplezier daaronder hoeft te lijden. Fictie heeft op naslagwerken een essentieel punt voor: de *inlevingsfactor* bij de lezer. Historische romans zijn reisverhalen in de tijd. De auteur is een historicus die zijn of haar verbeelding een beetje de vrije teugel mag laten. Literatuur en historiografie zijn immers verwante muzen. De befaamde Franse mediëvist Georges Duby verwoordt het als volgt: de historicus moet bij zijn onderzoek de vereiste nauwkeurigheid in acht nemen, en vlot schrijven, "want de wetenschapper vervult zijn taak des te beter als zijn werk met plezier wordt gelezen en als hij door een aangename stijl de aandacht van zijn lezers weet te trekken en vast te houden." (Duby 1995, p. 13)

Voor onze klassikale lectuur kozen wij de laatste jaren telkens een niet zo gemakkelijk boek van behoorlijk literair niveau, met de bedoeling zoveel mogelijk facetten van een cultuur of een cultuurperiode degelijk te belichten. Fundamenteel is: uitgaan van de leerlingenreacties (ook als je het er niet mee eens bent!), zelfwerkzaamheid en multimediaal werken.

10 EEN HIËRARCHIE VAN WAARDEN

"In zijn 1984 schilderde Orwell de onderdrukking van de mens als gevolg van dwang van bovenaf, van controle door de alomtegenwoordige 'Big Brother – watching you'. Bij Orwell wordt 'dunk' het systeem-welgevallige denken en 'misdunk' het systeem-onwelgevallige denken.

Het gif dat van binnenuit komt, is echter veel sluipender en moeilijker te herkennen. De voedingsbodem, waarvan iets in ons allemaal aanwezig is, wordt gevormd door traagheid, hang naar comfort, tevredenheid met onvolledige of gezeefde informatie, gemakkelijk streekbare eigenliefde... de hang naar sensatie, het gevaarlose van de tweede-hands-emotie, gewekt door filmheld, TV-serie, boulevardblad." (J. Dumon in Rath 1978)

Indoctrinatie van de Grote Waarden kan niet meer. Waardeverduidelijking wel. Ook hiervoor is literatuur een dankbaar medium. Jongeren lezen fictie, lezen historische romans niet alleen uit belangstelling voor het verleden of uit zucht naar escapisme, maar om klaar te zien in zichzelf en de eigen wereld, om hier modellen te vinden die 'iets' betekenen voor hun eigen leven. *Waardeverduidelijking is geen indoctrinatie, wel integendeel, een middel om een hiërarchie van waarden voor zichzelf vast te leggen: wat heeft in de gegeven omstandigheden voorrang op wat?*

Volgens Rath (1978) doorloopt het proces van waardeverduidelijking zeven fasen: (1) waarden; (2) openlijk voor je mening uitkomen; (3) het kiezen uit alternatieven; (4) het kiezen na het onder ogen zien van consequenties; (5) het vrij kiezen; (6) het handelen; (7) het consequent in vergelijkbare situaties op dezelfde manier handelen. Dit proces kan bij de bespreking van een geschikt boek op gang worden gebracht door het tegenover elkaar plaatsen van twee extreme, controversiële standpunten, die gemotiveerd in een discussie worden uitgeklaard (Van Bavel 1990, p. 106).

11 WENKEN VOOR DE KLASPRAKTIJK

Om ook het historische luik behoorlijk door te lichten, is samenwerking met je collega geschiedenis aangewezen. Voor het werken met historische jeugdboeken ontwierp de Nederlandse didacticus Jacques Vos een eenvoudig, maar doelmatig schema, dat uit de volgende fasen bestaat:

- (1) *Introductie van het boek*: zeer belangrijk is de motivering van de leerlingen, en van primordiaal belang is het enthousiasme van de leerkracht en een zo weinig mogelijk streng-schoolse aanpak.
- (2) *Analyse en interpretatie*: dit is het terrein van de leerkracht Nederlands.
- (3) *Verwerking 1*: uitvoering van schrijf-, spreek- en speelopdrachten die direct gerelateerd zijn aan het boek.
- (4) *Verwerking 2*: opdrachten in verband met de historische context. Om te slagen moet je kunnen uitgaan van de betrokkenheid van de leerlingen. Daarom dien je voldoende tijd te besteden aan een fase lezersreacties. De leerlingen houden bij het lezen individueel een lezersdagboek bij waarin ze losweg hun indrukken optekenen in verband met leesbaarheid, geloofwaardigheid van karakters en historische achtergrond. De didactische basisprincipes zijn dus uitdrukkelijk leerlinggericht en niet leerstofgericht.

Voor je met het boek van start kan gaan in de klas moet er voorbereidend werk verricht, zeker ingeval je met collega's Nederlands of geschiedenis samenwerkt.

- (1) Na de keuze van het boek (zie bijlage voor een beknopte keuzelijst) en grondige lectuur ervan door de leerkracht(en) moet onderzocht welke aspecten voor uitwerking in vakkenintegratie in aanmerking komen.
- (2) Keuze van leermiddelen en werkvormen:
 - Complementair werken in groepen met verscheidene boeken rond hetzelfde thema of tijdperk? Welke naslagwerken zijn nodig? Welke passages uit die naslagwerken?
 - Ook andere media inschakelen? Zijn er speelfilms, documentaires, schooluitzendingen over het onderwerp? Zijn die onmiddellijk bruikbaar of moeten ze vooraf bewerkt worden om ze toegankelijk te maken?
 - Groepswerk? Simulatiespel? Op welk ogenblik inschakelen? Hoe evalueren?
- (3) Samen met de leerlingen de criteria bepalen op basis waarvan men na afloop zal evalueren.
- (4) Opstellen van een tijdschema, indeling van de werkgroepen enz.

LITERATUUR

- Duby, G.: *De geschiedenis gaat door*. Amsterdam: Van Gennep, 1991.
- Hobsbawm, E.: *Een eeuw van uitersten. De twintigste eeuw 1917 – 1991*. Utrecht: Het Spectrum, 1995.
- Martens, J.: Lucifer en het wereldbeeld van Vondel. *Nova et Vetera* LXXI/5, p. 356-374.
- Martens, J.: Historische romans als sleutel tot vakkenintegratie en multimediaal werken. In: *Het Schoolvak Nederlands in het Voortgezet Onderwijs. Verslag van de derde Conferentie (Amsterdam, 14 oktober 1988)*. Enschede: VALO-Moedertaal, 1988, p. 132-146.
- Martens, J.: Eindtermen, canon, literaire competentie, creatief werken met historische (jeugd)literatuur. In: V. Geudens & R. Rymenans (red.): *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de zesde Conferentie*. Enschede: VALO, 1993, p. 190-209.
- Martens, J. & M. Paquet: Gelezen tijd. Historische romans in de tweede graad: cultuuroverdracht en leesplezier. *Werkblad voor Nederlandse Didactiek* 23/3-4, p. 79-95.
- Raths, L.: *Naar eigen waarden. Deel 1: Basisboek*. Rotterdam: Lemniscaat, 1978.
- Simon, S.: *Naar eigen waarden. Emotionele en sociale ontwikkeling in het voortgezet onderwijs. Deel 2: Praktijkboek*. Rotterdam: Lemniscaat, 1978.
- Soetaert, R. e.a. In: M. De Clerq & S. Bakker (red.): *Reizen door de Europese literatuur. Modellen voor het literatuuronderwijs*. Leuven/Amersfoort: Acco, 1995, p. 59 e.v.
- Van Bavel, M. & M. de Sterck: *Leeswijzer 14-16 jaar. Keuzelijst en werkmodellen voor de tweede graad van het secundair onderwijs*. Leuven/Amsterdam: Infodok, 1990.
- Van Der Veken, J.: Op zoek naar een geïntegreerd wereldbeeld. In: B. Raymaekers & A. van de Putte (red.): *Lessen voor de eenentwintigste eeuw*. Leuven: Universitaire Pers/Davidsfonds, 1995, p. 141-159.
- Verhoeven, C.: *Folteren om bestwil*. Baarn: Ambo, 1977.

BIJLAGE

Beknopte keuzelijst

Alle boeken uit de lijst in Martens (1993) blijven bruikbaar. Uit plaatsgebrek worden hier alleen enkele ervan hernomen en recentere toegevoegd. Doorslaggevend criterium: zijn de werkmodellen in de klas uitgetest?

Oudheid

Dros, I.: *Odysseus. Een man van verhalen*. Amsterdam: Querido, 1995, 212 blz.
De reizen van de Slimme man. De Odysseia.
DOELGROEP: 1e – 3e jaar so

Franck, E.: *In de greep van de macht*. Leuven: Infodok, 1989, 267 blz.
LECTUURSTEEKKAART: *Werkblad voor Nederlandse Didactiek* 18/1, p. 48-50.
DOELGROEP: 2e – 4e jaar so

Hagen, H.: *Het gouden oog*. Amsterdam: Van Goor, 1991, 155 blz.
LECTUURSTEEKKAART: *Werkblad voor Nederlandse Didactiek* 20/1, p. 29-30.
INHOUD: het oude Mesopotamië.
DOELGROEP: 2e – 4e jaar so

Spillebeen, W.: *Aeneas of de levensreis van een man*. 1982.
Knappe psychologische historische roman.
DOELGROEP: 5e – 6e jaar so

Van Camp, G.: *Grafikos*. Averbode/Apeldoorn: Altiora, 1993, 163 blz.
LECTUURSTEEKKAART: *Werkblad voor Nederlandse Didactiek* 24/1, p. 37.
DOELGROEP: 1e – 3e jaar so

Zitelmann, A.: *Hypatia*. Amsterdam: Elzenga / Hasselt: Clavis, 1989, 267 blz.
LECTUURSTEEKKAART: *Werkblad voor Nederlandse Didactiek* 19/4, p. 41.
DOELGROEP: 3e – 5e jaar so

Middeleeuwen

Franck, E.: *Parcival naar Chrétien de Troyes. (Mythen en sagen.)*
Averbode/Apeldoorn: Altiora, 1996, 75 blz.
DOELGROEP: 1e – 3e jaar so

Olsen, L.: *De dwerg van Normandië*. Zeist: Christoffor / Antwerpen: Denis, 1992, 295 blz.
LECTUURSTEEKKAART: *Werkblad voor Nederlandse Didactiek* 22/3, 1994, p. 44.
DOELGROEP: 2e – 3e jaar so

Muziek

Van Cleemput, G.: *Mozart, wonderkind uit Salzburg*. Averbode/Apeldoorn: Altiora, 1991, 144 blz. (Begeleidingsbrochure voor leerkrachten, vooral musicologisch.)
LECTUURSTEEKKAART: *Werkblad voor Nederlandse Didactiek* 20/1, p. 31-32.

UITBREIDING: Brouwers, F. & H. Mariën: *Prima La Musica. 10 grote componisten*. Averbode/Apeldoorn: Altiora, 1992, 127 blz. (+ audiocassette).
WERKVORM: Interactieve beeldplaat (cd-i). *Mozart, een muzikale biografie*. Philips Interactieve Media, 1991, nr. 8140015. Uitvoerige bespreking in Martens, J.: Een digitale bibliotheek voor de les Nederlands. *Werkblad voor Nederlandse Didactiek*, 24/2-3, p. 67 e.v.
DOELGROEP: muziekliefhebbers 1e – 3e jaar so

Twintigste eeuw

Bernlef, J.: *Publiek geheim*. Amsterdam: Querido, 1987, 242 blz.
DOELGROEP: 5e – 6e jaar so
(Hier legden wij de nadruk op het zelfstandig uitwerken in groepjes, met vooral veel aandacht voor de categorie thematiek (motieven en themata). Voor de sprong naar de realiteit gebruikten de leerlingen televisiebeelden die ze aan de bladzijden van de roman relateerden.)

Interculturele confrontatie

Defoe, D./E. Franck: *Robinson Crusoe*. Averbode/Apeldoorn: Altiora, 1993, 160 blz.
Zie: Soetaert (1995). (<http://dewey.rug.ac.be./home.html>.)

Spillebeen, W.: *De hel bestaat*. Antwerpen/Baarn: Houtekiet, 1992, 165 blz. (Met bijbehorend werkboekje door M. Paquet. Antwerpen: Den Gulden Engel, 1994. Bijgewerkte en verbeterde versie is in herdruk.)
DIDACTISCHE BESPREKING: In Uyttendaele, J. e.a.: *Taalboek 4*, Leuven: Wolters, 1990, p. 192 e.v. en in Martens (1988), p. 132-146.
(Uitgetest in een aantal klassen van het vierde jaar so, vakoverschrijdend Nederlands – geschiedenis – (aardrijkskunde – godsdienst). Eerst klassikale bespreking, met individuele en groepstaken. Daarna volledig zelfstandig werk in groepen: elke groep bespreekt een boek uitvoerig en presenteert voor de klas, waarbij een onderdeel creatief uitgewerkt moet zijn; daarna per groep een ander boek recenseren. Afspraken maken met andere groepen om te vermijden dat dezelfde boeken te vaak genomen worden.)

Spillebeen, W.: *Cortés of De Val*. Antwerpen/Baarn: Houtekiet, 1994, 291 blz. (Met bijbehorend werkboekje door R. Wuyts. Antwerpen: Den Gulden Engel, 1994, 32 blz.)
BESPREKING: *Lexicon van Literaire Werken*, mei 1993.
DOELGROEP: 5e – 6e jaar so