

**OVERGANGEN IN HET ONDERWIJS:
WAT MOET DE VON ERMEE?**

Namens de Moer-redactie luiden Peter Kokke en Sander van Gangelen het BOVO-thema-nummer uit.

In dit uitwoord blikken zij nog eens beschouwend terug op de overgang basisonderwijs — voortgezet onderwijs. Ook de andere overgangen in ons onderwijs: van kleuter- naar lager onderwijs, van lager naar voortgezet onderwijs en van voortgezet onderwijs naar de maatschappij (voortgezette studie, werkloosheid, beroep) komen aan de orde. De auteurs geven tevens actiepunten of liever nadenkpunten aan voor de VON ten aanzien van die overgangen.

Als de *Moer*-lezer tot dit artikel is doorgedrongen en nog de moed heeft door te lezen, dan is de kans groot dat de redactie geslaagd is in haar poging de BOVO-problematiek leesbaar op te dienen. Uitwoorden en inleidingen laat je als lezer in zo'n letterberg als *Moer* 3/4/5 is geworden al gauw liggen. We hopen dat dat hiermee niet gebeurt.

We beginnen om het de lezer hopelijk wat gemakkelijker te maken met een paar anecdotes. Daarmee belanden we vanzelf in de problematiek, die we in dit stuk aandacht willen geven.

Anecdotes, waar gebeurd

Anecdote 1:

Een gesprek in een schoolteam (kleuter- en lagere school) over kleien. De leidsters vertellen hoe ze met de kinderen werken met klei. Ze vragen

waarom de lagere school zo weinig met klei werkt. Het hoofd: 'Ja maar dat kan niet meer in de zesde klas. Dat kun je niet verwachten van kinderen in die leeftijd. De klei gaat tegen het plafond! Ja, met kleuters kan het nog wel.'

Anecdote 2:

Een school die vijftien jaar voorop liep met wereldoriëntatie. De kinderen kiezen alleen nog maar dieren als onderwerp. Ze hebben geen andere interesses lijkt het. Hun kennisbagage wordt te eenzijdig. We moeten een basisprogramma maken voor alle zaakvakken. Dan kunnen ze beter kiezen en als ze de lagere school afgaan, kennen ze tenminste ook de hoofdsteden van Europa.

Anecdote 3:

In een ander schoolteam in een gesprek over bij elkaar kijken. Een leerkracht van de lagere

school: 'Het loopt allemaal zo soepel op de kleuterschool. Het lijkt wel vanzelf te gaan. De kinderen werken goed samen, maken weinig ruzie en ruimen zo prima op. Op de lagere school gaat dat niet meer. Dat komt omdat het wij-gevoel plaats maakt voor het ik-gevoel. Dat is onvermijdelijk.'

Dit zijn verhaaltjes uit kleuter- en lager onderwijs. Soortgelijke verhaaltjes zijn er vast ook te vertellen vanuit het voortgezet onderwijs. Ieder zal er wel iets in herkennen. Het lijken ontwikkelingen naar beneden: eerst konden kinderen dingen wel, later niet meer. Van aangeleerd naar afgeleerd.

Bij alle overgangen in het onderwijs wordt er wel geklaagd. Uit de lagere school hoor je geluiden als: de kinderen zijn niet gemotiveerd, weinig zelfstandig, en hebben een slechte concentratie. Vanuit het voortgezet onderwijs komen soortgelijke verhalen, bovendien kunnen ze niet spellen en moet je weer opnieuw beginnen: ze weten zo weinig. Daarna klagen werkgevers: de sollicitatiebrieven zijn zo slecht, het onderwijs sluit niet aan op het werk. De vervolgopleidingen vinden de basiskennis onvoldoende.

Deze problemen willen we wat nader beschouwen vanuit de volgende twee optieken: *leren en structureren* en *de verhouding tussen onderwijs en vorming*.

We zien daar tendenzen in. Noodzakelijkerwijs moeten we erg generaliseren. De individuele scholen gaan heel verschillend om met de overgangen, reageren er ook heel anders op. Wat we gaan proberen duidelijk te maken, zal voor iedere situatie meer of minder gelden. In elk geval denken we, dat de problematiek zich voor alle scholen in de een of andere vorm voordoet.

Leren en structureren

Bij de overgangen zie je een tendens, die zich in begrippenparen en het woord 'meer' laat zichtbaar maken:

- van meer ruimte voor de kinderen naar minder ruimte
- van meer open naar meer gesloten onderwijs
- van meer kindgericht naar meer leerstofgericht
- van meer thematisch, projectmatig, naar meer cursorisch.

Op gang gezette onderwijsvernieuwing stokt. Blijkbaar gaan in het zicht van de overgangen andere normen gelden. De leervragen vanuit de kin-

deren worden minder belangrijk, want de lagere school wil, het voortgezet onderwijs vereist, de maatschappij vraagt. Leuke dingen als uitstapjes, vrij werken/spelen, projecten moeten wijken voor het 'echte' leren.

Alsof er al niet eerder geleerd werd! Het vertrouwen in het eigen leren van kinderen taant. Elke school worstelt ermee en zoekt naar de eigen grenzen: wel of niet het hele leesvoorwaardenprogramma, werkbladen wel of niet, extra aandacht voor spelling en grammatica wel of niet, klaarstomen voor het eindexamen wel of niet. Opvallend is dat de grens vaak verschuift naar meer structurering en programmering en meer opleggen aan de kinderen.

In het openingsartikel van dit nummer heeft Ate van Balen in zijn artikel 'De overgang van BO naar VO zal nog wel decennia lang een probleem blijven' daar een oorzaak voor genoemd: de tegengestelde tendens in basis- en voortgezet onderwijs. Het basisonderwijs groeit af van klassikaal-frontaal lesgeven naar groepsgericht werken met in meer of mindere mate ontdekkend en ervaringsleren. De nadruk komt meer te liggen op praktische kennis en vaardigheden en op de emotionele en lichamelijke ontwikkeling. Het voortgezet onderwijs reageerde op de toename van het aantal leerlingen met meer uniformiteit en grotere aandacht voor cognitieve aspecten. Gevolg: zwaardere programma-eisen, een zakelijker benadering van de leerlingen en een leerstofgerichte didactiek.

Een tegengestelde beweging, die meer druk naar beneden oplevert om zich aan te passen.

Die aanpassing alleen naar boven zal ieder, die zich bewust is van de problemen van de overgangen, willen voorkomen. Dat betekent dat je oplossingen moet vinden om de tendens in de trits open-gesloten, kindgericht-leerstofgericht, thematisch/projectmatig-cursorisch, waar we het in het begin van deze paragraaf over hadden, in voor kinderen gunstiger zin om te buigen. In dit BO-VO-nummer heeft u kunnen lezen hoe diverse scholen en projecten dat proberen te doen. Hoe ze hun keuzes en oplossingen beschreven. We halen hier een paar voorbeelden aan.

Sommigen waarborgen de ruimte voor de kinderen in een apart hoofdstuk van het totale onderwijs.

Zo structureert de Leon van Gelder middenschool de leerstof in vak- en ervaringsgebieden.

De ervaringsgebieden worden in projectvorm behandeld en de inhouden worden mede gestructureerd vanuit de eigen ervaringen en kennis van de leerlingen. Zij dragen de leerstof aan en bepalen mede hoe er aan gewerkt wordt gedurende twee middagen per week. De vakgebieden worden meer cursorisch aangepakt. (Voor een uitgebreider beschrijving van het onderscheid in vak- en ervaringsgebieden zie ook Albert Loman in *Moer* 1983/2). Hoe de aandacht voor de *individuele* leerling wordt gewaarborgd kunt u het best zelf nalezen in hun artikel (afdeling 2).

Ook in het BOVO-project Amsterdam-Noord/Landsmeer zie je iets dergelijks: projectonderwijs naast de bestaande, vakgescheiden lessen (afdeling 7). De schrijfsters pleiten voor een betere pedagogisch-didactische afstemming om meer leerlinggericht onderwijs te bereiken. In de projecten krijgt de inbreng van de leerlingen meer kansen. De projectthema's worden zo ruim gekozen dat de leerlingen voor een groot deel de inhoud en de vorm kunnen bepalen.

In het Funderend Onderwijs-project Nijmegen (afdeling 4) zitten de leerkrachten op een ander spoor. In het overleg tussen KO-LO en VO ontdekten men overbodige herhalingen, verdubbelingen van de leerstof. Per leergebied stellen zij een totaalprogramma voor leerlingen van 4 tot 16 jaar samen. Het voortgezet onderwijs kan hier aansluiten op de basisschoolontwikkelingen als de spreekvaardigheid in kringvormen, de schrijfvaardigheid in werkstukken, projectverslagen, brieven etc. Het onderwijsaanbod wordt onder meer op creatief gebied en sociale vorming verbreed voor alle leerlingen. In deze structuur nemen leerkrachten serieus wat de leerlingen al hebben geleerd. Een minder zakelijke benadering van de leerlingen en de grote variatie werkvormen vermindert de spanning bij de overgang.

Vanuit een andere invalshoek bieden de schrijvers over taalbeschouwing een structuur aan ('Taalbeschouwing zonder drempels' afdeling 5). In de nieuwe basisschool (KO-LO) en het VO zal een glijdende lijn komen van verbazen-over en spelen-met taal naar bewust kijken naar, interpreteren en maatregelen nemen. Zij pleiten voor het consequent toepassen van het uitgangspunt in BO en VO: taalbeschouwing in dienst van de taalvaardigheid, van het kritisch denkvermogen van de leerling. Hoewel het uitgangspunt hetzelfde blijft, wordt het verworven inzicht op een hoger niveau toegepast. Leerlingen verwerven inzicht in de wij-

ze waarop groepen en individuen met elkaar communiceren, in het vermogen om vooronderstellingen die daarbij een rol spelen te verhelderen en te controleren of die kloppen met de werkelijkheid. De spanning tussen leerstofgericht en kindgericht onderwijs neemt af door het uitgangspunt: de taalvaardigheid van en voor de leerling.

Ook de VON zegt er in haar Beleidsnota duidelijke dingen over (VON-bestuur 1980). Ze spreekt over een opvoeding die kinderen in staat stelt hun vrijheid te verwerven door hun eigen belangen te leren formuleren en ervoor op te komen. Ze wil kinderen als volwaardige mensen behandelen en serieus nemen, kinderen verantwoordelijkheid geven en ermee leren om te gaan. De VON bestrijdt dat volwassenen eenzijdig de macht naar zich toetrekken en wil het zelfontdekkend leren, zijnde de manier waarop kinderen leren, bevorderen.

Er zit een spanning tussen wat belangrijk lijkt voor kinderen en wat kinderen zelf belangrijk vinden. De VON geeft die spanning als volgt weer in haar Standpuntennota Thematisch Taalonderwijs (Rottier e.a. 1981):

'Leerinhouden worden gekozen op basis van een analyse van de maatschappelijke verhoudingen en van de positie daarin van de leerlingen waarmee je werkt. Leerlingen moeten de mogelijkheid hebben ervaringen, ideeën, problemen, interesses in te brengen, zodat zij invloed hebben op inhoud, doel en vorm van de lessen.'

Een delicate kwestie: want waar wil je de grenzen leggen? Hoeveel van de kinderen, hoeveel van de volwassenen? Hoe sterk kun je jezelf maken tegen druk van buiten? Hoe ver reikt je vertrouwen in kinderen? Waar perk je vrijheid in? Het onderwijs formuleert haar grenzen nog vaak in termen van traditionele, cognitief gerichte leerstof: netjes kunnen spellen, veel 'weten' en dat alles in een beroepsperspectief, alsof er geen werkloosheid is.

Het lijkt ons goed als we als VON meer vat zouden krijgen op deze grenzen, meer zicht zouden krijgen op wat mogelijk en onmogelijk is. De volgende vragen hebben naar ons idee dan een nadere bezinning nodig:

- wat hebben kinderen nodig om te leven?
- welke leerstof, welke leerwegen zijn nodig in het perspectief van onze maatschappij nu?
- hoe leren kinderen, waar gaat dat over?

De verhouding tussen onderwijs en vorming

De tendens die we in deze verhouding waarnemen bij de overgangen is er een van meer vorming naar meer onderwijs. Vormingsdoelen lijken minder belangrijk geacht te worden. Bij onderwijs denken we aan groei van (algemeen geldende) kennis en vaardigheden en bij vorming aan persoonlijke groei.

In de school kom je vormingsdoelen vaak tegen in begrippen als: zelfstandigheidsontwikkeling, werken aan het zelfvertrouwen, verantwoordelijkheidsontwikkeling, ontwikkelen van eigen waarden en normen, kritisch leren denken en handelen, leren samenwerken. Maar al deze mooie doelstellingen komen naarmate een kind vordert in haar/zijn schoolloopbaan steeds minder aan bod.

De nog immer voortdurende overwaardering van kennis in onze samenleving is hier natuurlijk zonder meer debet aan. Ook klinkt 'inzicht in jezelf krijgen en daarmee leren omgaan' heel ongrijpbaar. Het is moeilijk dat in concrete vormingsdoelen om te zetten en daar als leerkracht goed mee om te gaan.

Ook hier spelen grenzen een rol en leggen scholen die heel verschillend. Hoe is de optimale verhouding en hoe spelen onderwijs en vorming op elkaar in? Is het een nodig voor het ander?

In het BOVO-nummer heeft u kunnen zien dat in de beschreven scholen en projecten vormingsdoelen een belangrijke rol spelen. Ook daarvan zullen we hier wat voorbeelden geven.

In de Dagopvang van het Psychologisch Pedagogisch Instituut (afdeling 2) komen jongeren die door een gebrekkige of eenzijdige begeleiding van hun ontwikkeling buiten het gewone onderwijs vallen. De medewerkers zoeken een weg terug door hun nog onaangesproken vaardigheden en talenten te ontdekken. Voor de begeleiding vinden zij het nodig aan te sluiten bij wat leerlingen wel kunnen en ook zelf willen. In deze situatie is het noodzakelijk dat vormingsdoelen voorop worden gesteld. Anders kan er van onderwijs geen sprake zijn bij deze kinderen.

In het artikel over beoordeling (afdeling 2) en ook elders in dit nummer wordt gewezen op de tendens van basisscholen naar leerlinggericht onderwijs en naar begeleiding van de (totale) ontwikkeling van de leerling. Dat komt tot uitdrukking in de wijze waarop het basisonderwijs rapporteert, of zou moeten rapporteren naar het

voortgezet onderwijs. In die rapportage moet informatie over de interesses, aanleg, vaardigheden, houdingen en mogelijkheden voor samenwerken van de (individuele) leerling een plaats krijgen. Dus ook een verslag van de mate waarin vormingsdoelen verwezenlijkt zijn.

Op de Vrije Geert Grooteschool (afdeling 4) kiezen leerkrachten al jaren voor het volgende uitgangspunt: leerstof is bedoeld als ontwikkelingsstof voor de vorming van de persoonlijkheid.

Leerlingen blijven niet zitten en bij de beoordeling gaat het om antwoorden op vragen als: wat heeft de leerling doorgemaakt, wat ging goed, wat is voor verbetering vatbaar? Hoewel we moeite hebben met de concrete voorbeelden van de leerstof, vinden we deze benadering van onderwijs en vorming van belang, temeer omdat deze begeleidingsaspecten doorlopen in het VO.

In het volgende voorbeeld speelt het onderscheid in vak- en ervaringsgebieden een rol. (Het gaat om hetzelfde onderscheid als in het eerste voorbeeld in de paragraaf Leren en structureren.) In de ervaringsgebieden krijgen in deze benadering vormingsdoelen de belangrijkste plaats. In het artikel over de heterogene leerlingengroep (afdeling 3) geven de auteurs aan onder welke voorwaarden onderwijs- en vormingsdoelen onbelemmerd gestimuleerd kunnen worden en dat dat het beste kan in een heterogene groep. Die voorwaarden geven we hier nog eens weer. Door het scheppen van *veiligheid* in de groep (als eerste voorwaarde) kunnen leerlingen eigen interesses en ervaringen naar voren brengen en verhelderen voor zichzelf en de anderen. Het werken aan veiligheid in de groep betekent het scheppen (en soms het bewaken) van de ruimte die iedere leerling krijgt om eigen gedachten, gevoelens en ervaringen te verwoorden. Als tweede voorwaarde wijzen zij op het creëren van *uitdaging* voor alle leerlingen. Leerlingen maken de opdrachten op hun eigen manier, zonder een vaststaande norm wat betreft het eindprodukt. De resultaten wat betreft vooruitgang op vorming en onderwijs worden besproken. Met het kijken naar verschillen vanuit deze aanpak worden mogelijkheden voor sociaal-emotionele vormingsdoelen vooral gecreëerd. Leerlingen leren van elkaar door te zien hoe een ander een probleem oplost, door andere meningen, interesses te relateren aan de eigen opvattingen. In de samenwerking leren zij eigen initiatieven en die van anderen te ont-plooien of te ondersteunen.

Een andere keuze voor de verhouding onderwijs en vorming blijkt uit de werkwijze van het Wageningen Lyceum (afdeling 3). Daar proberen ze in open projecten onderwijs en vorming geïntegreerd aan bod te laten komen. Daarin krijgen leerlingen de mogelijkheid om eigen initiatieven, ideeën, ervaringen naar voren te brengen en te ontplooien. Als voorbeeld beschrijft de auteur hoe 'brugmuggen' (een scheldwoord voor eerste-klassers die door de anderen worden vernederd door ontgroeningsgrapjes) deze onrechtvaardige situatie verwoorden en daardoor zicht krijgen op hun eigen situatie: hoe die in elkaar zit, hoe ze die als persoon beleven en ontdekken en leren hoe ze zelf handelend die situatie kunnen proberen te veranderen. Met deze werkwijze krijgen leerlingen de mogelijkheid om eigen normen en het eigen denken te ontwikkelen. Ook leren ze reflecteren op eigen ervaringen en verwoorden van eigen belangen.

In haar Beleidsnota (VON-bestuur 1980) noemt de VON in haar visie op opvoeding veel zaken die vormingsdoelen in het onderwijs noodzakelijk maken. Bijvoorbeeld: de VON staat onderwijs voor, waarin mensen leren hun eigen mogelijkheden en beperkingen te zien. De VON werkt mee aan een goede interactie tussen leerlingen en leraren. De VON probeert leraren bewust te maken van hun autoritaire gedrag. Het lijkt ons belangrijk meer vat te krijgen op de samenhang tussen onderwijs en vorming. We zien hierbij ook een nauwe relatie met wat we zeiden in de paragraaf Leren en structureren over ruimte die je aan kinderen wil geven om te leren wat ze zelf belangrijk vinden. Wil je dat kinderen dat kunnen, dan zul je in je onderwijs ook wel aandacht moeten geven aan hun persoonlijke groei, dus aan vorming. Hoe dat precies moet is nog wel een probleem. We willen hier alvast een aanzet geven voor verder onderzoek en discussie over hoe onderwijs en vorming samenhangen en hoe je er vat op krijgt. Ad Erkamp geeft in zijn boek *Ervaringsleren* (Erkamp 1982) naar ons idee een aardig handvat. Hij beschrijft in samenhang een aantal doelgebieden voor onderwijs. Hij doet dat vanuit het standpunt van ervaringsleren, dat in zijn visie een integratie is van onderwijs en vorming: van groei in kennis en vaardigheden en persoonlijke groei. Zes doelgebieden noemt Erkamp. We geven ze weer met een korte omschrijving:

1 *Bewustwording en emancipatie*: hierbij gaat het om: verwerven van inzicht in je situatie, het

ontwikkelen van mogelijkheden om daar iets aan te doen. Uitwisselen van ervaringen speelt daarbij een centrale rol, onderbouwd met theoretische informatie.

- 2 *Sociale vaardigheden*: hier gaat het om: kunnen omgaan met anderen (luisteren, aanvoelen en invoelen, samenwerken, overleggen), stelling durven en kunnen nemen in een sociale situatie. Dit leren verloopt door om te gaan met anderen, door met anderen aan het werk te gaan en daarover te reflecteren.
- 3 *Leren denken*: in jezelf denktechnieken ontwikkelen voor het systematisch oplossen van problemen of het verhelderen van situaties.
- 4 *Motieven, attitudes, waarden*: deze ontwikkelen zich enerzijds door lezen en anderzijds door de directe omgang met dingen en andere mensen. Als hulpmiddelen om motieven, attitudes en waarden te ontwikkelen ziet Erkamp: het bewust doorwerken van de ervaringen die je ermee opdoet, het toetsen aan de ervaringen van anderen en het kritisch bevragen van ervaringen.
- 5 *Kennis en inzicht*: deze zijn soms nodig als start van een proces, soms als ondersteuning om de eigen ervaringen en die van anderen te doordenken.
- 6 *Zelfvorming*: dit richt zich op bewustwording van hetgeen in jezelf leeft. Zelfvorming heeft de bedoeling je te helpen kennis over jezelf te verwerven. Ook leer je erin ontdekken wie je bent, wat je beweegt, hoe je jezelf ziet en wat je wilt ten aanzien van je eigen toekomst. Het leren hiervan verloopt via het bewustmaken en verwoorden van eigen ervaringen, via de hulp van anderen door: vragen te stellen, je bewust te maken van je eigen reacties en jezelf te confronteren met je eigen ervaringen en zienswijzen.

Belangrijk is dat Erkamp een ordening ziet in deze doelgebieden. Het eerste doelgebied is het meest omvattend en vooronderstelt de bekwaamheden en vaardigheden uit de onderliggende gebieden. Ook voor de andere doelgebieden geldt datzelfde. Het leren doorloopt steeds al de doelgebieden: het is een cyclisch proces, gericht op veranderend handelen en persoonlijke groei, steeds op een hoger plan.

Om echt aan te sluiten bij de persoonlijke ontwikkeling van kinderen op een wijze, die onderwijs en vorming integreert, zal het nodig zijn deze uitgangspunten goed te doordenken. Dat geldt

ook voor de consequenties ervan voor leerstofkeuze, werkvormen en de begeleiding van de kinderen.

Wellicht is het een zinvolle taak voor de VON het model verder op zijn bruikbaarheid te onderzoeken en voor elk doelgebied te bezien hoe het moedertaalonderwijs ondersteunend kan werken.

Het boek bijna uit

Als u tot hier gekomen bent, is het BOVO-boek bijna uit.

Het probleem van de overgangen zal nog lange tijd aandacht blijven vragen (zo begon het nummer en zo beëindigen we het).

Voor *Moer* zien we een heel concrete taak weggelegd: speuren naar en volgen van ontwikkelingen in de praktijk. Reflectie daarover zal misschien helpen om beter vat te krijgen op de problemen die er omheen spelen en enig zicht geven op mogelijke oplossingen. Aan de twee optieken: *leren en structureren* en de samenhang tussen *onderwijs en vorming* willen we in de toekomst in *Moer* nog uitgebreid aandacht geven.

Een van de overgangen moet in 1985, althans formeel, opgelost zijn. We bedoelen natuurlijk de overgang kleuterschool — lagere school. Tegen die tijd zullen we nog eens een balans op proberen te maken van wat jaren werken aan de 'Integratie' inhoudelijk opgeleverd heeft.