

Dick Verweij
&
Simone Walvisch

**'NA DEZE LESSEN BEGRIJP IK
DAT HET GEZIN EEN MOOI IETS IS'
(Pieter)
Een poging tot samenwerking
van Nederlands en Maatschappijleer**

het gezin als kruispunt

Dick Verweij en Simone Walvisch hebben samen een serie lessen gegeven onder de titel 'Het gezin als kruispunt'. Dick Verweij is vakdidacticus Maatschappijleer aan de Universiteit van Amsterdam, Simone Walvisch is lerares Nederlands aan College Hageveld in Heemstede. De lessen werden gegeven in de vijfde klas van het atheneum en stonden ook in het kader van Gericht Schrijven.

De bedoeling van dit artikel is niet om een afgerond lespakket te presenteren, maar om verslag te doen van de vragen die de lessenserie heeft beantwoord en opgeworpen.

De laatste les

Op het scherm worden foto's geprojecteerd, die gemaakt zijn tijdens enkele lessen van de laatste tijd. Aan de leerlingen wordt bij elke foto een onvolledige zin voorgelegd, die zij met hun mening over de lessen moeten aanvullen. Vooral Anke wordt wat zenuwachtig. Zij is gedurende de lessen het hardst met ons in discussie gegaan. Dick zegt: 'Het zou heel prettig zijn als je de vragen serieus beantwoordt.' Marthe begint te lachen en reageert bij het zien van de eerste foto: 'Wat heeft deze vraag nu met de foto te maken?' Anke: 'Denk je dat ik aan de hand van zo'n zinnetje kan uitleggen wat ik van het gezin vind?'

Intussen zijn alle leerlingen aan de raamkant van de klas bezig met het aanvullen van de zinnen. De foto's bieden dus associatiemogelijkheden voor het onder woorden brengen van een eigen oordeel.

De evaluatievorm stimuleert de leerlingen tot eigen antwoorden, blijkt uit de resultaten. Bij de tiende zin 'Van de lessen over het thema gezin in de literatuur vind ik goed dat ...' vullen zij aan:

leerling 1: de teksten prima bij de hypothese pasten

leerling 3: er later andere teksten bijkwamen

leerling 4: het van alle kanten belicht werd en in meerdere stijlen

leerling 5: vroeger met nu (je eigen gezin) werd vergeleken

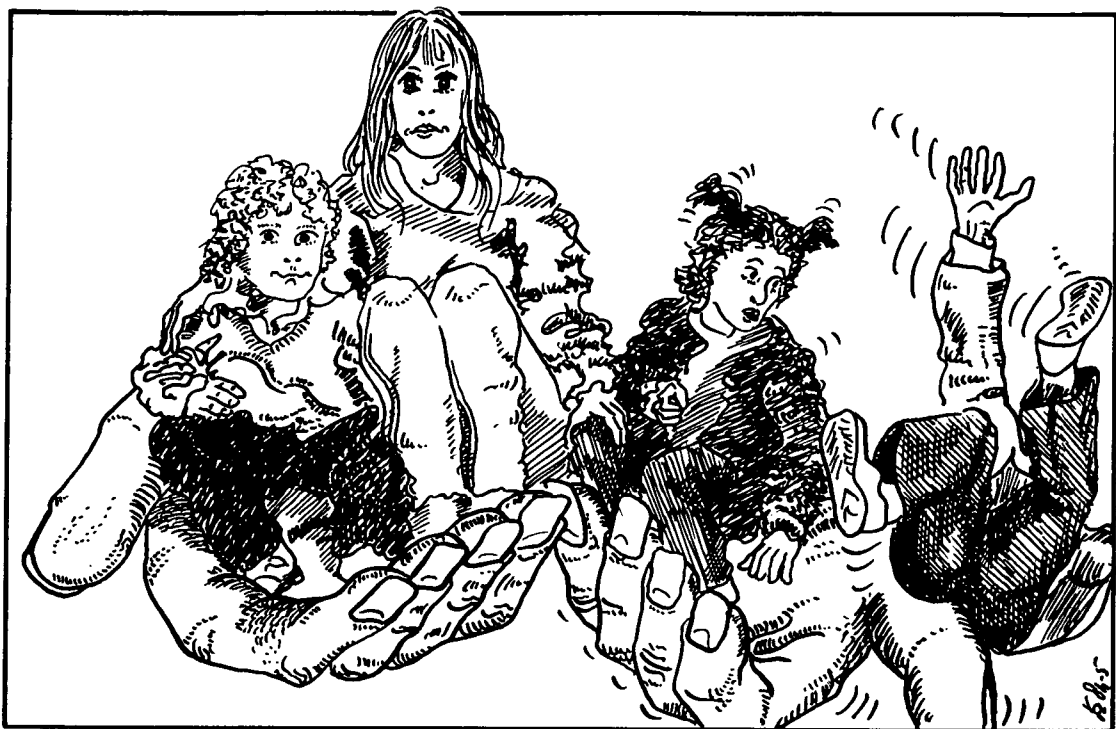
leerling 6: het was simpel dus je kon er vanuit je eigen positie over meespreken

leerling 7: de teksten objectief waren

leerling 8: er eens over gepraat werd

leerling 9: aan het eind er objectiever informatie kwam (kwajongen, geëmancipeerde huisman)

leerling 11: er veelzijdige informatie gegeven werd



Het gezin is een mooi iets ...

leerling 12: van verschillende kanten bekeken werd

leerling 13: je verschillende vragen moest beantwoorden

leerling 15: je eerder aan het denken werd gezet

leerling 16: geen commentaar

leerling 17: die teksten makkelijker te lezen zijn, leuker dan informatieve teksten

leerling 18: ze lekker ironisch waren omtrent het 4-personen gezinnetje

leerling 19: het niet zo erg 'lesachtig' ging (vooral die x met taart en thee).

Uit deze evaluatiegegevens concludeerden we dat het verzet tegen het thema 'gezin' minder algemeen was dan het verloop van de klasediscussies — via woordvoersters — deed vermoeden.

Doordat wij nadrukkelijk naar een positieve waardering vroegen en ze de zinnen individueel moesten aanvullen, kwamen ze voor het eerst tot het formuleren van eigen inzichten en ervaringen die uit de lessen voortkwamen.

Waar we vroegen om hun kritiek, kwam op-

nieuw hun protest tegen onze benadering via tekst- en themakeuze tot uiting. De zin 'Van de lessen over het thema gezin in de literatuur vond ik slecht dat ...' vulden zij aan met:

leerling 3: het over het gezin ging

leerling 4: je af en toe verzoop in de teksten

leerling 5: meerdere teksten eenzijdig waren (te veel op elkaar leken)

leerling 6: het te simpel was en ik vond de voorlichting over de goede kanten van een gezin te gebrekkig

leerling 7: Dick en Simone hun standpunt wel erg op de voorgrond brachten

leerling 8: ik duidelijk merkte dat Simone en Dick tegen de algemene leefvorm, n.l. het huwelijk waren

leerling 9: jullie zo'n oude tekst over taakverdeling hadden gekozen (broer knutselt met vader)

leerling 11: er geen teksten waren die het eens waren met de bestaande situatie

leerling 13: ze nogal hetzelfde waren

leerling 15: de teksten nogal eenzijdig waren en niet echt een goed beeld gaven van de situatie

leerling 16: er vaak uit eenzijdige bronnen (kranten) was geput

leerling 17: je er dingen uit moet halen die vaak verzonnen zijn, dus is het wel waar?

leerling 18: het te eenzijdig bekeken werd

leerling 19: het een beetje eenzijdig was.

De reacties op de lessenserie spitsten zich toe op het thema. Ons ging het niet alleen om het thema, maar ook om het aanleren van vaardigheden.

De vraag is of het verzet tegen het thema het bewust leren van vaardigheden heeft geblokkeerd. Is het wel mogelijk om in thematisch onderwijs de vaardigheidsdoelen een gelijk gewicht te geven? Is het onvermijdelijk dat Nederlands een dienende functie vervult in de samenwerking met andere vakken in thematisch onderwijs?

In dit artikel behandelen we:

- onze beginsituatie
- de lessenserie:
 - het gezin als kruispunt
 - gericht leren lezen
 - werkwijze
- wat hebben de leerlingen ervan geleerd:
 - het verzet tegen het thema
 - de winst van het thema
 - de vaardigheden
- onze conclusies.

Onze beginsituatie

Deze lessenserie is in de eerste plaats voortgekomen uit onze wil tot samenwerken: het opzetten en uitvoeren van de lessen had een onderzoekskarakter en moest voor onszelf tot leerresultaten leiden door de mogelijkheid te profiteren van onze verschillende achtergrond, onze verschillende interesses, verantwoordelijkheden en praktische mogelijkheden. Bovendien dwingt zo'n samenwerking tot een grondig voorbereiden en plannen en tot voortdurende reflectie.

Voor Dick lag het zwaartepunt van zijn onderzoeksactiviteiten bij het ontwikkelen van lesmateriaal voor het vak maatschappijleer. Zijn veronderstelling was dat het werken met literaire teksten over 'het gezin' ideeën zou opleveren voor een inhoudelijke en didactische aanpak van het thema 'primaire leefvormen' in lessen maatschappijleer. In die zin was deze lessenserie een voortzetting van zijn onderzoek naar materiaal

uit verschillende vakdisciplines (bijvoorbeeld architectuur en kunstgeschiedenis). Ook zou deze samenwerking een terreinverkenning zijn hoe bij Nederlands de voorbereiding op het B2-eindexamenonderdeel vorm krijgt. Deze belangstelling komt voort uit het feit dat Maatschappijleer een eindexamenvak moet worden.

Simone had als kader van deze lessen een moment in het programma Gericht Schrijven voor de vijfde klas gekozen. Haar praktijk met Gericht Schrijven had de noodzaak van het ontwikkelen van een leerplan voor de noodzakelijke vaardigheden aangetoond. Deze lessenserie zou zich binnen zo'n leerplan moeten richten op het systematisch leren verwerken van (literaire) teksten. Vanuit deze vakdoelstelling was de themakeuze ondergeschikt; haar feministische betrokkenheid gaf de motivatie een hachelijk thema als 'het gezin' in de lessen aan te snijden.

In onze beginsituatie kwamen dus onze wil tot samenwerken en het thematisch werken met literaire teksten overeen, maar verschilden onze posities, verantwoordelijkheden en belangen sterk.

De lessenserie

Het gezin als kruispunt

Dat in Nederland een groeiend aantal mensen andere leefvormen zoekt en ontwikkelt dan de gebruikelijke gezinsvorm, 'weten' de meeste vijfdeklassers van het atheneum Hageveld, maar kennen ze niet binnen hun eigen ervaringswereld. Het woord woongroep brengen ze in verband met kraken of communes; het alleen wonen zien ze als iets zieligs, een incomplete leefvorm. Dat het vooral de dertigers zijn die voor de klas staan én fantaseren over en experimenteren met woongroepen of gescheiden huishoudens, is hun privé-aangelegenheid die de leerlingen onbekend is. Binnen het vak maatschappijleer heeft het thema 'primaire leefvormen' een vaste plaats in het onderwijsprogramma. Het gezin wordt dan als maatschappelijk instituut behandeld en *als uitzondering daarop* wordt gezien: de commune (de kibboets), de ongehuwde moeder en andere 'onvolledige gezinnen'. Negentig procent van de kinderen groeit in gezinsverband op en hen wordt het gezin als veilige en ideale leefvorm gepresenteerd. Dit beïnvloedt hun toekomstverwachtingen en ontnemt hen een bewuste keus voor een bepaalde leefvorm. Slechts 44 procent van de Nederlandse huishoudens bestaat uit echtparen met

kinderen.¹

Gezien die werkelijkheid wilden wij de vanzelfsprekendheid van het gezin als leefvorm relativeren.

Om het statische karakter van de bekende metafoor 'het gezin als hoeksteen' te vermijden, gebruikten we het beeld 'het gezin als kruispunt' om de positie van het gezin te karakteriseren.²

Het gezin als kruispunt in het wegennet van de maatschappij

Het levenspad van een man kruist het levenspad van een vrouw. Ze houden van elkaar en stichten een gezin, om kinderen te krijgen en oud te worden. In het gezin kruisen de wegen zich van de verschillende gezinsleden. Zo gaat het verhaal. Zo bestaat het idee dat het gezin een natuurgegeven is, de gewoonste zaak van de wereld. Maar bij nadere beschouwing zijn kruispunten niet toevallig ontstaan. Ze hebben hun eigen geschiedenis en hun eigen dynamiek: man en vrouw, arm en rijk, jong en oud, zwart en blank passeren de kruispunten. Daarmee is het gezin 'een knooppunt van de geschiedenis van de verhoudingen tussen de seksen, de geschiedenis van de klasseverhoudingen en van de verhoudingen tussen de generaties en de rassen'.³ In dit verkeersknooppunt snijden deze geschiedenissen elkaar.

Onze invalshoek in deze lessenserie was niet de positie van het gezin in een brede maatschappelijke context aan de orde te stellen, bijvoorbeeld de politieke, economische en juridische bemoeienissen met het privéleven, waardoor het leven in gezinsverband gestimuleerd wordt.

We wilden komen tot relativering van het gezinsdenken door met name de verhoudingen *binnen* het gezin onder de loep te nemen. Via literaire teksten wilden we laten zien hoe die gezinsverhoudingen beleefd worden.

In het gezin wordt ieder mens voor een belangrijk deel gevormd: in het gezin wordt de identiteit bepaald door de eigen natuur (aard en creativiteit) en door de machtsverhoudingen die vooral samenhangen met de verschillen in sekse en leeftijd. In een aantal aspecten van het gezinssamenleven krijgen die verschillen vorm: de verdeling van de ruimtes in huis, de verdeling van de taken, de normen van goed gedrag, het straffen. Ons doel is te laten zien dat deze verschillen gebaseerd zijn op macht. Macht van de ene sekse ten opzichte van de andere en macht van de ene generatie ten opzichte van de andere. Aan die machtsuitoefening is onderdrukking van vrouwen door mannen en kinderen door ouders niet vreemd.

Gericht leren lezen

De Hageveldse praktijk van Gericht Schrijven is niet beperkt tot het aanleggen van een materiaalverzameling rond een onderwerp. Belangrijker is dat de leerlingen leren het verzamelde materiaal systematisch te ordenen en verwerken aan de hand van een vraagstelling. Dit levert de leerlingen toegankelijker materiaal op voor het B2-opstel tijdens het eindexamen.

Uitgaande van de opvatting dat leerlingen zich vaardigheden gefaseerd eigen moeten kunnen maken, beperkten we nu het vaardigheidsdoel ertoe dat ze leerden met literaire teksten om te gaan: uit het aangereikte materiaal systematisch gegevens selecteren, gericht op het toetsen van de hypothesen (gericht lezen).⁴

Voor de verwerking van teksten hebben we bij voorkeur literaire teksten of tekstfragmenten gebruikt. Het doorzien van machtsverhoudingen binnen het gezin kan niet 'geleerd' worden door alleen kennis te verzamelen via zakelijke teksten. Literaire teksten kunnen aan leerlingen laten zien hoe gezinsverhoudingen beleefd worden. In literatuur verwerken auteurs ervaringen; via literatuur kunnen lezers de belevingswereld van anderen leren kennen of herkennen. Ons doel was dat leerlingen het specifieke karakter van literaire bronnen op z'n waarde leren beoordelen.

Werkwijze

Met betrekking tot de verhoudingen binnen het gezin en de manier waarop die bepaald worden door met name sekse- en generatieverschillen, hebben we vijf hypothesen geformuleerd. De leerlingen toetsen die vijf hypothesen door ze te confronteren met hun eigen situatie en door teksten systematisch daarop te bekijken.⁵

De hypothesen:

- 1 De verdeling van posities binnen het gezin (naar leeftijd en sekse) heeft gevolgen voor de verdeling van de ruimtes in huis.
- 2 In de taakverdeling (tussen generaties en seksen) binnen het gezin weerspiegelen zich de maatschappelijke ideeën over de arbeidsverdeling tussen seksen en generaties.
- 3 a. Binnen het gezin worden ideeën en normen van 'goed gedrag' aan meisjes/jongens overgedragen via 'de opvoeding'.
b. Het sociaal gedrag in een gezin is het resultaat van zowel de zich eigengemaakte normen als de (machts)verhoudingen binnen het gezin.

4 In de sancties die staan op 'fout gedrag' (straf, uitsluiting, afwijzing, ruzie) weerspiegelen zich de machtsverhoudingen van een gezin (ouders t.o.v. kinderen, kinderen t.o.v. ouders, jongens/meisjes t.o.v. elkaar en ouders t.o.v. elkaar).

5 Niemand wil de leefvorm waarin hij/zij is opgegroeid op dezelfde manier zijn/haar hele leven continueren. Maar 'tussen droom en daad staan wetten in de weg en praktische bezwaren'.

Om efficiënt teksten te leren verwerken boden we een gestructureerd programma aan, waarbij niet alleen de hypothesen en het materiaal gegeven waren, maar ook verschillende didactische werkvormen. Een kleine opsomming:

- bij hypothese 1: het via overhead verstrekken van informatie over het fictieve gezin De Wit uit de modelwoning van de Stichting Goed Wonen⁶, het vergelijken van die informatie met de eigen woonsituatie door het tekenen van een plattegrond
- bij hypothese 2: het invullen van een schema, hoe de taken binnen het eigen gezin verdeeld zijn (Olaf: 'Verrek, m'n moeder doet bijna alles!'), het lezen van teksten op de vraag van welke taakverdeling sprake is en of hierbij verschil valt te constateren tussen generaties en/of seksen⁷
- bij hypothese 3: naar analogie van teksten uit de vorige eeuw over De Brave Hendrik, De Brave Maria en een model-kwajongen, een schrijfpdracht: beschrijf een eigentijdse model-dochter of model-zoon of een voorbeeld van een afschrikwekkend 'jongmens'⁸
- bij hypothese 4: proefwerk⁹, waarin aan verschillende teksten¹⁰ vragen gesteld werden omtrent straf en verzet in gezinssituaties
- bij hypothese 5: inhoudelijke afronding van de lessenserie door middel van een B2-stelopdracht. Er was keuzemogelijkheid uit het schrijven van een informatief artikel of een fantasieverhaal, maar in beide gevallen moest gebruik gemaakt worden van de materiaalverzameling
- evaluatie van de gehele lessenserie door de leerlingen vond plaats aan de hand van een enquêteformulier en het projecteren van foto's van klassesituaties. Deze foto's gaven een beeld van lessituaties, vooral van de houdingen van leerlingen en docenten.¹¹

Wat hebben de leerlingen ervan geleerd?

Het verzet tegen het thema

'Na deze lessenserie begrijp ik dat het gezin een mooi iets is' (uit: enquêteformulier Pieter).

Ons doel om de vanzelfsprekendheid van het gezin als leefvorm te relativiseren lijkt een averechts effect gehad te hebben. Maar daarnaast kwam in een stelopdracht¹² ook de volgende passage voor, als reactie op het probleem 'eerst studeren of eerst kinderen krijgen':

'Je maakt problemen die er niet zijn. Als huisarts kun je makkelijk een groepspraktijk aangaan (deeltijdbaan). Bovendien schuif je alles op jezelf. Wil die man van je niet genieten van zijn kinderen? (En genieten? Als je je kinderen niet de hele dag om je heen hebt, geniet je volgens mij gemakkelijker)' (Els).

Els geeft een genuanceerd beeld van het gezinsbestaan.

De tegenspraak in de citaten verklaren wij vooral uit het verzet dat bij de leerlingen ontstond tegen de lessenserie.

Dat verzet van de leerlingen tegen het thema en de wijze van behandelen uitte zich op verschillende manieren, variërend van passief tot actief en van negatief tot positief: zenuwachtig giechelen, persoonlijke vragen bij een opdracht niet invullen, met elkaar kletsen, iets anders doen, de discussie aangaan over volgens hen 'oubollige' teksten, zelf met teksten komen (uit de Viva). In een verslag na de tweede les schreef Dick: 'De leerlingen zijn best wel coöperatief, met name de midden- en rechtervleugel. De zes meiden in de linkervleugel hebben elkaar veel te vertellen, schikken zich niet in "fatsoenlijk" schoolgedrag en beïnvloeden de les sterk: negatief door het storende geklets, positief door op vragen in te gaan (inhoudelijke bijdrage).'

De mogelijkheid tot discussie was beperkt, doordat een aantal leerlingen zich aangevallen voelde. Bij de bespreking van normen van goed gedrag (hypothese 3) gaf Simone als voorbeeld de omschrijving in Van Dales woordenboek bij 'huilen': meisjes huilen tranen met tuiten, en bij 'jongens': ferme jongens, stoere knapen. 'Moet Van Dale dit dan veranderen?' vroegen twee meisjes.

Dit leerlingenverzet kwam voort uit:

* hun indruk dat we hún gezinssituatie bekritiseerden bij de bespreking van de gegeven teksten en de opdrachten daarbij. Uit de door hen getekende plattegronden van hun huis concludeerden

we dat de dochters en zonen doorgaans wel een eigen kamer (privacy) hebben en de vaders en moeders meestal niet. 'Mogen mijn vader en moeder dan niet bij elkaar slapen?' reageerden enkele leerlingen.

* hun lespraktijk, waarin geen plaats is voor de privé-sfeer. Het betrekken van eigen ervaringen bij het leren op school is ongewoon, niet ontwikkeld als een manier van leren. In een parallelklas, waar het thema ook enkele weken aan de orde kwam, zat een meisje meekunde te doen. Ze vond het onderwerp niet leuk, zei ze. Al pratend bleek ze het eigenlijk wel leuk te vinden, maar zo'n aanpak niet gewend te zijn. Wat leuk is, is geen les.

* het gesloten karakter van het programma wekte de indruk van 'indoctrinatie': doordat zowel het thema als de hypothesen en het materiaal door ons waren bepaald, hadden de leerlingen niet het gevoel dat ze een eigen inbreng hadden. Dit bleek ook uit vele antwoorden op de enquêtevraag, wat ze slecht vonden aan de lessenserie: eenzijdigheid van het materiaal werd vaak genoemd.

Wat hebben wij met dit verzet gedaan?

We hebben de lessenserie doorgezet.

Een collega die ook met het door ons verzamelde materiaal was gaan werken, maar zich niet tijdens het voorbereidingsproces in het thema had kunnen verdiepen, kon het verzet van de leerlingen moeilijker weerstaan. Hij stopte op een 'natuurlijk' moment, na de kerstvakantie.

Door in klassikale vorm de teksten inhoudelijk en systematisch te behandelen kreeg het vaardigheidsdoel een zwaarder accent en werden de aanwezige individuele baalgevoelens omgezet in gerichte activiteiten: de hypothesen werden toegelicht met concrete voorbeelden, de teksten werden schematisch behandeld, leerlingen kregen gerichte opdrachten.

Inhoudelijk werd het verzet serieus genomen door een kringgesprek. Uit hun indruk dat wij op een andere manier bij het onderwerp betrokken waren kwam het verzoek voort dat wij eens uitgebreid zouden ingaan op onze woongroepsituatie. Ons relaas riep vragen bij hen op als: Krijgen jullie nooit ruzie? Hoe doen jullie het met geld? Kun je als je thuiskomt zomaar een boterham pakken of de koektrommel leegeten? Heeft je kind nu vijf moeders? Ik heb er liever één.

In een opstel was later de volgende passage te le-

zen:

'Waar ik wel van stond te kijken is dat je in een soort woongroep wil gaan wonen. Volgens mij word je daar dus echt alleen maar opgezadeld met andermans problemen en kan je elke dag gaan babysitten bij de kinderen van je medebewoners. Maar ja, misschien zie ik alleen maar nadelen' (Ineke).

Of dit Ineke's verwerking is van het kringgesprek, is niet met zekerheid te zeggen.

Ook zijn we ingegaan op het aandragen van materiaal door een leerling die geprotesteerd had tegen het eenzijdige karakter van onze selectie. Zij nam teksten mee uit de Viva, in de veronderstelling dat wij die zouden afkeuren. Wij hebben die teksten toegevoegd aan het materiaal bij hypothese 5.

Hoewel de leerlingen niet het gevoel hadden dat ze hun eigen mening kwijt konden, kregen ze in de verschillende vaardigheidsoopdrachten ruimte hun eigen opvattingen en fantasieën vorm te geven. De door hen geschreven teksten leenden zich goed voor een bespreking in de klas. Dit bleek ook uit hun beschrijving van de voorbeeldige of afschrikwekkende dochter/zoon in 1984 naar analogie van De Brave Hendrik en De Brave Maria. Veel teksten waren ironisch en goed bedacht.

Bij het voorlezen van enkele teksten bleken ze ook iets over de auteur zelf te zeggen, gezien de reacties van de andere leerlingen. Een citaat:

Misschien bestaat er wel een standaardbeeld-lieve jongen anno 1983 bij meisjes, alhoewel ik dit niet met zekerheid zou durven zeggen. Maar je zou het wel kunnen concluderen, lettend op de Doe Maar-rage. Vrijwel geheel Nederland weet dat deze 'koorts' heerst en dat vele meisjes er aan moeten geloven. Vrijwel geheel Nederland weet ook waaruit deze rage ongeveer is ontstaan, nl. lekkere dansbare muziek, verstaanbare teksten met een aansprekelijke, maar niet al te ingewikkelde inhoud, optredens met een enthousiaste uitstraling en met als hoofd-ingrediënt ... Henny en Ernst, de blikvangers van de groep. En wat voor blikvangers! Al die meisjes sluiten hen vertederd in hun harten en als je de naam Henny of Ernst laat vallen, constateer je een zwijmelige, weemoedige blik in hun ogen. Bij het standaardbeeld van deze meisjes geldt kennelijk het uiterlijk als fundament. Daaraan gaan ze bij het door hen gekozen uiterlijk een karakter fantaseren (Manon)

Toen Simone deze tekst voorlas keek de hele klas geamuseerd herkenkend in de richting van Manon.

De winst van het thema

De leerresultaten zijn enerzijds af te leiden uit de antwoorden op de enquêtevragen, anderzijds uit wat leerlingen geproduceerd hebben. Wat de verwerking van het thema betreft zijn de stelopdrachten aan het eind van de lessenserie het meest illustratief. Bijvoorbeeld de fake-briefwisseling naar aanleiding van de eerste stelopdracht, waarin Jasper aan Niels zijn toekomstbeeld anno 1994 schetst:

(...) De kinderen geef ik een eigen keukentje, zodat ze zelf kunnen ervaren wat het is om zelfstandig te leven. De zitkamer zal precies even grote stoelen bevatten, zodat iedereen overal kan gaan zitten, zonder dat mijn vriendin als kostwinster de grootste, lekkerste stoel opeist (...). 's Avonds wil ik een soort kringgesprek voeren met de hele familie en de burens erbij. Ik vind namelijk dat je als gezin te eenzijdig bent en je de mening van anderen heel best kunt gebruiken (...).

Wat het werken betreft wil ik de huishoudelijke taken voor de helft op me nemen, totdat de kinderen oud genoeg zijn om ook een deel te doen. Mijn vriendin en ik zullen hier dus fifty-fifty doen, maar ook wat het buitenshuis werken betreft. Mijn vriendin en ik zullen niet trouwen, omdat ik dat een inbreuk vind in de privacy van ons beiden (...).

Niels reageert verbaasd:

(...) Hoe denk je dat de werkgevers reageren, als jij met je vrouw komt aanzetten om te vragen of jullie fifty-fifty mogen werken? Ook voor jezelf geeft het geen vol-doening als je maar twee dagen werkt en je werk niet zelf afmaakt, maar je vrouw (...).

Je gaat er in je brief ook vanuit dat iedereen voor deze manier van leven kiest. Want als bijvoorbeeld één iemand van het gezin er genoeg van heeft, stort de hele woon- en leefwereld in, omdat jullie een te groot afhankelijkheidspatroon hebben geschapen. Stel je voor dat je vriendin er van doorgaat met een ander (dat kan gemakkelijk, want jullie trouwen niet), dan kom je met 50 procent minder inkomsten en 50 procent meer huishoudelijk werk te zitten.

Dat de machtsverhoudingen nu niet aanwezig zouden zijn, is een onjuiste veronderstelling; door alles zo vergaand te verdelen ben je zeer afhankelijk van elkaar. Met die afhankelijkheid kun je elkaar chanteren. Ook het feit dat je als oudere sterker bent dan je kinderen en vrouw (vriendin), geeft je toch een sterkere fysieke macht. Deze fysieke macht schakel je niet uit door al die veranderingen in leefwijze (...). Ik heb geprobeerd je een beetje te doen ontwaken uit je droomwereld, want je voorstelling is mooi, maar aan de praktijk zitten nog heel wat haken en ogen.

Groetjes

Niels

Opvallend aan de brief van Jasper is dat het aanreiken van de begrippen als taakverdeling, ruimte-

verdeling, het mogelijk hebben gemaakt een concrete fantasie op schrift te zetten. Tegelijkertijd blijkt het nogal karikaturale droombeeld toch binnen het kader van het gezinsdenken vast te zitten.

Niels hanteert eveneens aangeleerde begrippen: machtsverhoudingen tussen seksen en generaties, afhankelijkheid, maar frappant is dat hij deze begrippen niet op traditionele gezinsverhoudingen toepast, maar juist op Jaspers alternatieve droomwereld.

Boeiend is dat deze leerling na deze lessenserie in staat is de geleerde begrippen toe te passen op fictieve leefsituaties, maar dat de vanzelfsprekendheid van het leven in gezinsverband onaangestast is. Wel heeft hij oog voor het bestaan van sekse- en generatiegebonden machtsverhoudingen binnen het gezin.

De vaardigheden

Uit het proefwerk over hypothese 4 is gebleken dat de leerlingen over het algemeen de gevraagde vaardigheid beheersten: zij waren in staat een aantal teksten te ontleden op categorieën die aan hypothese 4 waren ontleend ('machtsverhoudingen', 'verzet' en 'sancties') en de resultaten in een schema te verwerken.

Het toetsen daarvan aan de hypothese was problematisch. Het probleem ligt in het literaire karakter van de gekozen teksten:

a de opdracht om uit literaire teksten gegevens te destilleren die een antwoord op de hypothese zouden kunnen geven, wekte de suggestie dat de hypothese met dat materiaal te verifiëren was. Maar omdat literaire teksten een individuele beleving weergeven van een werkelijkheid en die beleving niet generaliseerbaar is, zijn de conclusies die te trekken zijn met betrekking tot de hypothese niet algemeen geldend. Dat vinden wij geen probleem, maar we hadden het te verwachten resultaat van de combinatie van literair materiaal plus onderzoeksmethode beter aan de leerlingen kunnen voorspellen, omdat

b de leerlingen op school gewend zijn absolute antwoorden te krijgen of te moeten geven. Het was voor hun een frustrerende ervaring dat hun noeste arbeid aan die teksten niet tot een 'ware' conclusie kon leiden. Ze bleken, onder invloed van de werkvorm, literaire teksten te hanteren als zakelijke informatiebronnen. Daardoor stimuleerden die teksten niet tot een confrontatie met hun eigen situatie.

Aanvankelijk hadden veel leerlingen moeite tot de essentie van een aantal teksten door te dringen vanwege het *ironisch* karakter ervan. Het herkennen van technieken als omkering en overdrijving functioneerde, na daarop gewezen te zijn, als een goede ingang voor het begrip van dit soort literaire teksten.

Bij de opzet van de lessenserie waren we ons van een aantal nadelen van literair materiaal bewust: ten eerste is de produktie van literaire teksten over andere leefvormen dan het gezin nog niet op gang gekomen. Ten tweede geven moderne teksten, meestal geen vrolijk beeld van het gezinsleven. Bij de laatste hypothese over ieders toekomstdromen hebben we dan ook geen literaire teksten, maar interviews uit Viva en Margriet verstrekt en hebben we door een schrijfpdracht ruimte gegeven aan de eigen toekomstdromen van de leerlingen.

Onze conclusies

Het dilemma van de linkse lerares/onderzoeker
'Mij kunnen ze niet verwijten dat ik indoctrineer of dat ik als linkse lerares de leerlingen de gelegenheid geeft te verrechtsen ...' Over het algemeen is Simone altijd erg voorzichtig met het aan leerlingen opdringen van onderwerpen, waar ze zelf erg bij betrokken is. Waar ze een 'maatschappelijk relevant' thema introduceert, waakte ze ervoor dat leerlingen ruimte kregen voor eigen onderzoek en meningsvorming.

Bij deze lessenserie zijn we in de val getrapt. Vanuit onze betrokkenheid en onze onderzoeksbelangen hebben wij het thema geïntroduceerd. Vanuit onze eigen analyse hebben we het thema geproblematiseerd. Onze analyse berustte op onze ervaringen, die de hunne niet zijn. Hun ervaringen en het materiaal dat zij inbrachten, hebben we wel betrokken bij het oefenen in de vaardigheden, maar hebben we niet ter discussie gesteld. De leerlingen hebben geen ruimte gehad voor onderzoek vanuit eigen vragen.

Het gesloten karakter van het programma heeft het stellen van eigen vragen geblokkeerd en het verzet gestimuleerd. Het bewust leren van inhoud door het systematiseren van aangeboden teksten werkte niet, waar de leerdoelen niet puur-cognitief waren.

Het werken met een dergelijk thema vereist een open programma met tijd en ruimte voor eigen vragen en conclusies; het gestructureerd aanleren

van vaardigheden kan een aspect zijn van zo'n programma, maar mag niet het thema ondergeschikt maken.

De sekseverschillen in de klas

Onze vraag was niet of jongens en meisjes anders omgingen met het thema. Onze observaties op dit punt zijn dus beperkt.

De klas telde dertien meisjes en zes jongens. De meisjes drukten een duidelijk stempel op de lessen, niet omdat ze een numeriek overwicht hadden, maar omdat de jongens geen dominante typen waren.

Het leerlingenmateriaal (opstellen, proefwerken en evaluaties) biedt interessante mogelijkheden voor nadere analyse. Opvallend is dat de meisjes bij de stelopdracht allen kozen voor de fictieve briefwisseling en met een vriendin correspondeerden. Slechts twee jongens kozen voor de veiligheid van een informatieve tekst.

De samenwerking Nederlands — Maatschappijleer

De keuze ons aan het voorgenomen programma te houden om de vaardigheden aan te leren, heeft het thema in de verdrukking gebracht. Hierdoor wordt de vraag opgeworpen: is het onvermijdelijk bij samenwerking tussen vakken dat Nederlands een dienende rol vervult?

De praktijk bij vakoverschrijdend thematisch onderwijs is vaak dat het vak Nederlands beperkt wordt tot het hanteren van taalvaardigheden en dat het systematisch aanleren van vaardigheden wordt gereserveerd voor de 'pure' lessen Nederlands.

Aan de andere kant ervaaarde Dick vanuit zijn maatschappijleerachtergrond dit programma als een keurslijf door de inperking van de mogelijkheden het thema uit te werken aan de hand van ervaringen en materiaal van leerlingen. Maar dit gaf hem ook de kans uitgebreid kennis te maken met het leren analyseren van teksten en met toetsingsvormen.

De randvoorwaarden

Een citaat uit het verslag van Dick van de eerste les op 21 november 1983:

'De les was gepland op het tweede uur voor twee klassen en vond plaats tussen allerlei drukke werkzaamheden, onder andere vanwege dit project: 's morgens een latere trein i.v.m. de stiptheidsacties van de ambtenaren; vóór de les even snel kopiëren; iets te laat in de klas voor het

eerste uur; Simone die moet improviseren, omdat een spreekbeurt van een leerling uitvalt; ze besluit het over de Tachtigers te hebben; de snelle afspraak met een collega om de tussenpauze van vijf minuten te gebruiken om naar de bibliotheek te verhuizen met de leerlingen; het derde uur van Simone met de eerste klas die een opdracht

krijgt, zodat Simone en ik weer naar het kopieerapparaat kunnen; de chaotische toestand in de klas bij de terugkomst van Simone: proppen op de grond, strafwerk, iets wat Simone nog niet eerder is overkomen; en ik die denkt: wat moet je al niet investeren en riskeren om van een paar lessen iets meer te maken?

Noten

- 1 *Vrij Nederland* 10 juli 1982.
- 2 Fragment van de tekst die is opgenomen in de map *Het gezin als kruispunt* (zie noot 5).
- 3 Weijers, Ido 'Naar een politiek begrip van het gezin en haar geschiedenis' in: *Cahiers voor de politieke en sociale wetenschappen* jrg. 4 (1981), nr 4, pag. 48.
- 4 Deze vijfde klas heeft in de vierde een mini-B2-map gemaakt, waarbij ze het thema, de vraagstelling en het materiaal (zakelijke teksten) aangereikt hebben gekregen.
- 5 Bij de hypothesen hebben we (vooral) literaire teksten verzameld. Al dit materiaal is voor de leerlingen gebundeld in de map *Het gezin als kruispunt*. Deze map ligt evenals het door de leerlingen geproduceerde materiaal ter inzage op het informatiecentrum van de vakgroep Politieke en Sociale Vorming van de Universiteit van Amsterdam, Keizersgracht 73, tel. 020 – 254834.
- 6 Moorsel, Wies van 'Goed Wonen?' in: *Tijdschrift voor Vrouwenstudies* jrg. 10 (1982), nr 2, pag. 207-231.
- 7 Om een beeld te geven een beknopte vermelding van de gebruikte teksten bij hypothese 2: Hans Dorrestein *De keukenprinses*; Hein de Kort *Korte grappen* (cartoon uit *de Waarheid*); Judith Herzberg *Hij deed zijn best*; idem *Beroepskeuze*; idem *O de jonge moeders*; idem *Afwasmachine*; Jan Wolkers *Lia* (fragment uit *Gesponnen Suiker*); K. Schippers *Eerste indrukken* (fragment).
- 8 Gebruikte teksten bij hypothese 3: N. Anslin *De brave Hendrik*; idem *Maria*; Hiëronymus van Alphen *Het goede voorbeeld*; Maarten 't Hart *Mijn grootmoeder* (uit: *De vrouw bestaat niet*).
- 9 Het proefwerk werd gegeven, omdat er cijfers moesten worden ingeleverd.
- 10 Gebruikte teksten bij hypothese 4: Willem Wilmink *Ruzie*; J.M.A. Biesheuvel *Slechte mensen*; R. Kopland *Een moeder*; Ellen Warmond *Vrij naar Poe*; J.J. de Borm *De overgeïrriteerde moeder*; G.K. van het Reve *Bloed*.
- 11 De foto's zijn gemaakt en op 16/22 formaat afge-

drukt door José Hakkens, fotografe te Amsterdam. Ze zijn te zien op het in noot 5 vermelde informatiecentrum.

12 Stelopdrachten B2-opstel 1983-84

klas 5

Thema: 'Het gezin als kruispunt'

Kies één van de volgende opdrachten:

- 1 Je vriend(in) vertrouwt je haar/zijn toekomstbeeld toe; hoe hij/zij zich voorstelt te leven en te wonen in het jaar 1994. Jij reageert daar spontaan op en met enige verbazing. Beschrijf dat toekomstbeeld en je eigen reactie, ofwel in de vorm van een wederzijdse correspondentie ofwel in de vorm van een gesprek.
- 2 Je was te laat thuis van een feestje. Je ouders zijn kwaad: "t Is hier geen hotel, waar je maar in en uit kan lopen! Dat hadden wij eens moeten proberen bij onze ouders – dan hadden ze ons meteen de deur gewezen. Je bent de volgende keer op tijd thuis. En als het je niet bevalt, ga je maar weg!'
Na de ruzie wil je ze eens rustig uiteenzetten hoe jij denkt over jouw positie als kind en hún positie als ouder(s) in het gezin. Doe dat in briefvorm. Betrek daarbij ook bij hoe het was toen zij nog bij hun ouders woonden. Conclusie m.b.t. het (te) laat thuiskomen?
- 3 De universiteit biedt huisvesting aan voor studenten. Omdat de behoefte van studenten aan soorten woonruimte nogal divers is (niet iedereen wil op een kamer van een studentenflat), is het aanbod van de universiteit in de loop der jaren ook gevarieerder geworden: studentenflats (met 6 à 10 kamers per afdeling), gehuwdenflats, appartementen voor alleenstaanden en woongroep-ruimtes.
Schrijf nu een informatieve tekst voor de voorlichtingsdienst van de universiteit van Amsterdam waarin je uitlegt wat de mogelijkheden zijn en wat de voor- en nadelen zijn van elke woonvorm.