

STROOM 1: SCHOOL, BUURT EN MAATSCHAPPIJ

Karel Besseling, Hein Broos, Co van Calcar, Paul Hoornweg, Claartje Hülsenbeck, Annemarie de Vries

1 WERKWIJZE

De ervaringen van kinderen uit arbeidersbuurten de hele schooltijd zo aan bod laten komen, dat ze daardoor beter vat leren krijgen op die ervaringen en er wat mee kunnen doen.

Toelichting

De school bekrachtigt en verstevigt de sociale verschillen die in de maatschappij worden aangetroffen. Dat blijkt uit gegevens van de meest gevarieerde bronnen. Dit doet de school als onderdeel van de maatschappij. In oude buurten staan oude scholen. De school als instelling, als idee, heeft echter steeds sterke emancipatorische kanten. Vele bevrijdingsbewegingen (de franse revolutie, de russische, de chinese, de chileense en de noord-vietnamese revoluties) hebben grote verwachtingen van de school gehad.

Ook nu verwachten grote groepen mensen dat de school er toe kan bijdragen dat de ongelijkheid tussen sociale groepen ongedaan wordt gemaakt. In Amsterdam met name wordt gepoogd de mogelijkheden die de school biedt te benutten voor de konstruktie van een rechtvaardiger wereld. Daartoe wordt geprobeerd het onderwijs vorm te geven door een nauwe integratie van school, buurt en maatschappij. Hiertoe is het ABC-RITP Innovatieproject opgezet. De ervaringen die met dit project zijn opgedaan, vormden het uitgangspunt voor een voortzetting van de reeds begonnen arbeid en voor een reflectie in de VON-stroom 'School, buurt en maatschappij'.

2 UITWERKING

Voor de uitwerking werd teruggегреpen op de vormgeving van het ABC-RITP Innovatieproject. Enkele centrale gedachten in dit project geven we in korte punten weer.

2.1 HET ABC-RITP INNOVATIEPROJEKT*: uitgangspunten**

2.1.1 *Het schoolgebeuren zelf*

Belangrijke uitzonderingen daargelaten als bijv. Montessorischool, Freinetschool en Jenaplanschool, kan men rustig stellen dat het gebeuren in de schoolklas sinds decennia weinig veranderingen heeft ondergaan. Het is daarom van het grootste belang in de onderwijsaanpak zelf veranderingen te bewerkstelligen. Met name betreft dit de volgende punten:

- a. Nadruk op groepswork, dus bevordering van samenwerking tussen leerlingen in plaats van het benadrukken van het kompetitie-element.

* ABC = Advies- en Begeleidingscentrum voor het onderwijs in Amsterdam.

RITP = Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie.

** Zie ook kongresstuk no. 1 van stroom I: 'Interimrapport II'.

- b. Bevordering van zelfstandig werken van de kinderen.
- c. Verandering in de rolopvatting van de onderwijskracht. Hij zal meer moeten evolveren in de richting van een begeleider van het leerproces. Daartoe moet met name de sterk frontale lesvorm op de achtergrond worden gedrongen. Dit is niet alleen maar een mentaliteitskwestie. Het is ook een middelenkwestie.
- d. De bevordering van het teamoverleg tussen onderwijskrachten van eenzelfde school en het teamoverleg tussen verschillende scholen.
- e. De integratie van leer- en expressieactiviteiten.
- f. Het kiezen van de ervaringen van de leerlingen als uitgangspunt van het lesgebeuren.
- g. Het invoeren van een beoordeling die:
 - ten eerste gericht is op de voortgang van de leerling door de leerstof in plaats van een beoordeling van leerlingen ten opzichte van elkaar, en
 - ten tweede meer aspecten dan alleen het leertechnische zal omvatten.

2.1.2 De band tussen school en gezin

Een vernieuwing van het onderwijs zal mislukken als het gezin erbuiten wordt gelaten. Een kind leert en ervaart de hele dag door. Op school worden deze ervaringen, als het goed loopt, met elkaar in verband gebracht en uitgediept. Zo kan het schoolgebeuren als herkenbaar en als zinvol worden ervaren door de leerling.

Wat op school gebeurt kan daarom ook voor de ouders herkenbaar blijven.

De vormgeving van de activiteiten op school moet verband houden met dit uitgangspunt. De ouders moeten kunnen zien en begrijpen dat de school niet zomaar iets vreemds doet, *maar dat het aansluit bij wat de ouders van hun eigen kinderen kennen*. Dan kan er over gepraat worden. De kinderen merken dat de school 'telt' in de ogen van hun ouders. Nieuwe werkwijzen, nieuwe leerstof moet kunnen worden begrepen als een voortzetting, uitbreiding, verdieping of wijziging van het bekende.

2.1.3 De band tussen de school en de buurt

Als een kind van of naar school gaat, loopt het over straat. Het kind woont op een bepaald plekje in de stad. Tijdens zijn dagelijkse gang van en naar school, tijdens het spelen op straat, zal hij heel wat opmerken. Op school komt het echter maar al te vaak voor dat hij zijn eigen straat, zijn eigen buurt, zijn eigen wereld moet vergeten.

Herkenning van zijn eigen wereld is een belangrijke voorwaarde om met plezier op school te zijn. Zo heeft het kind ook leren praten. Een kind leert praten omdat het iets te zeggen of te vragen heeft wat hem bezig houdt. Van de andere kant moet het kind hetgeen op school wordt geleerd in praktijk kunnen brengen. Daardoor heeft hij figuurlijk en letterlijk de ruimte en de middelen nodig. In de arbeiders- en/of saneringswijken is dat er vaak niet bij.

Vandaar de noodzaak om in de buurt allerlei initiatieven te ondernemen of te ondersteunen die de speel- en ontwikkelingsmogelijkheden van de kinderen kunnen bevorderen.

2.1.4 Hulp voor kinderen met moeilijkheden

Als kinderen bijzonder lage scores halen op de klassikale toetsen, volgt voor deze

kinderen een individueel onderzoek. In dit onderzoek wordt gezocht naar de sterke kanten van het kind, waar het onderwijs op kan aansluiten. In samenspraak met de onderwijzers wordt een individueel hulpprogramma voor het kind opgesteld. Bedoeling van dit hulpprogramma is, te zorgen dat het kind zo snel mogelijk mee kan doen met de andere leerlingen van de klas. Daarbij wordt uitgegaan van de gedachte dat dit in feite alleen mogelijk is, als de gebruikelijke onderwijspraktijk grondig gewijzigd wordt in de richting van werken in losser klasseverband, groepswork en individueel werk, meer aandacht voor sociale relaties en voor creativiteitsontwikkeling. Individuele hulpverlening (vanuit de adviesdienst bekeken: individuele begeleiding), blijkt dus steeds te moeten uitlopen op algemene vernieuwing en begeleiding van het onderwijs.

2.1.5 Niet democratiseren op je eentje

Demokratisering van het onderwijs wordt niet bereikt door alleen maar de schoolprogramma's te wijzigen. Het is ook nodig een goed begeleidingscentrum op te bouwen, kleinere klassen te vormen, schoolleiders ambulant te maken en oude schoolgebouwen te vernieuwen of er nieuwe voor in de plaats te zetten.

De betrokkenheid van ouders kan ook niet gemist worden. Toch is het ook niet voldoende af en toe ouderavonden te beleggen en ouders te bezoeken. Voor een werkelijke democratisering is het nodig dat de buurt of wijk zelf mogelijkheden geboden krijgt mee te werken aan de verbetering van de leefbaarheid. Wijk- en buurtacties kunnen daarom bijdragen aan de beweging om op school iets te veranderen. Ook met andere groepen die zich voor democratisering inzetten moet worden samengewerkt, met name met: pedagogische akademies, sociale akademies, universitaire opleidingen, Theaterschool, de V.R.E.K., Rietveldakademie, Akademie voor beroepskeuze, Dolle Mina, Man Vrouw Maatschappij, club- en buurthuizen, etc.

2.1.6 Aktie-onderzoek

Aktie-onderzoek is een vorm van toegepast wetenschappelijk onderzoek. Dat wil zeggen: bij aktie-onderzoek gaat het erom gebruik te maken van wetenschappelijke gegevens en procedures bij de oplossing van praktische problemen. Maar aktie-onderzoek is meer dan dat. Aktie-onderzoek is ook onderzoek, dat zich *in dienst stelt van veranderingen* op gebieden waar wetenschappelijke gegevens ook voor de handhaving van de bestaande situatie, gebruikt zouden kunnen worden.

2.1.7 Het hanteren van minimumdoelstellingen

Onderzoek in Enschede toonde aan, dat de verbetering van de onderwijsresultaten aanvankelijk gepaard ging met enkele ongunstige effecten. Met name is het percentage zittenblijvers in de eerste klas, in vergelijking met de landelijke trend, niet sterk afgenomen. In de tweede plaats zijn het juist de arbeidersscholen waaronder, nog sterker dan voorheen, zittenblijvers werden aangetroffen. In feite ging het verbeteren van het onderwijs voor deze kinderen gepaard met het opschroeven van de prestatienormen.

Het bleef een afvalrace. Wie relatief gezien, als arbeiderskind niet mee kon komen met de meerderheid van de klas of de totale groep eerste klassers, werd teruggewezen, moest blijven zitten. De konklusie uit deze bevindingen moest wel zijn, dat een onder-

wijsvernieuwing, waaraan niet tegelijkertijd een herformulering van de doelstellingen is gekoppeld, tot zeer ongewenste effecten aanleiding kan geven. Dit geldt met name wanneer de doelstellingen van het onderwijs aan het prestatienivo van de betere leerlingen wordt ontleend.

Een eerste aanzet: de snelle start.

2.2 DE AKTIVERINGSPROGRAMMA'S

Een belangrijk element bij de introductie van innovatie-activiteiten hebben de aktiveringsprogramma's gevormd. De aktiveringsprogramma's zijn boeken, waarin de leerstof rond een thema gegroepeerd is. De leergebieden die in de aktiveringsprogramma's voor de lagere school vervat liggen, betreffen het aanvankelijk lezen en het aanvankelijk rekenen. De boeken beogen een konkreet voorbeeld te geven, op welke manier de gebruikelijke leerdoelstellingen van de twee eerste leerjaren gekombineerd kunnen worden met een nieuwe aanpak in het onderwijs waarbij de nauwe betrokkenheid van school, gezin en buurt een opvallend kenmerk is. Daarom spreken we ook wel van temaboeken of buurtprojecten.

De programma's kunnen op drie manieren gebruikt worden:

- De aktiveringsprogramma's worden gebruikt als een vrijwel *integraal lesprogramma*.
- de temaboeken kunnen als *aanvulling* op het gewone lesprogramma worden gebruikt.
- De aktiveringsprogramma's kunnen worden gebruikt als *informatiebronnen* voor een eigen vormgeving van het onderwijs.

Vervolg: een moeizame tocht.

2.3 DE TAGRO-SCHEMA'S

Als echter het tematies onderwijs te lang als hoofdmoot van het onderwijs wordt volgehouden, dreigt, zoals op de scholen bleek, door toename van de leergebieden en de omvang van de stof een verwaarlozing van de trainingsmomenten. Leerstofverwerking met behulp van slechts één thema schrijft de leergebeurtenissen te dwingend voor. Het is begrijpelijk dat leren lezen en schrijven worden gekoppeld aan één of meerdere thema's die je van nature bekend zijn. Het is niet meer te begrijpen als op den duur rekenen, lezen, aardrijkskunde, verkeer aan vaste lijnen worden gebonden. Het ligt eerder in de lijn van de vergrote mogelijkheden van de leerlingen om *elke gebeurtenis aan te grijpen* om aandacht op te roepen voor een probleem- of kennisgebied en dit vervolgens langs de weg van training toe te eigenen.

Daarvoor is het nodig dat methodische moeilijkheden in bijvoorbeeld het rekenen en het leesonderwijs volgens een systematische ordening op te zoeken zijn. Wat rekenen betreft is reeds oefenstof voor elk type problemen en moeilijkheden uit de diverse methoden geïnventariseerd in kaartenbakken. Het wordt de A.R.A. (Amsterdamse Reken Aanpak) genoemd. Op het gebied van taalverwerving zijn een aantal zg. Tagro (= Taalgroep) activiteiten van start gegaan. Die activiteiten verkeren nog in het beginstadium, mede door de kompleksiteit van taalverschijnselen.

TAALANALYSE-SCHEMA

	TAALBEHEERSING	TAALBESCHOUWING						
	mondeling/schriftelijk	spelling	woordvorm (morfologie)	woordvorming	varia	semantiek (de wereld om je heen)	syntaxis (taalstructuur)	stijl
methoden deel no.	1.1. 1.2. 1.3. 1.4. . . .	2.1. 2.2. . . .	3.1. 3.2. . . .	4.1. 4.2. . . .	5.1. . . .	6.1. 6.2. . . .	7.1. 7.2. . . .	8.1. 8.2. . . .
taaltuin 3b.	(blz. 11. no. 3.) 11/3 13/1 8/3 7/2 . . . 12/4 27/5 81/5 14/3 . . .							

Het hele gebied van de taalverwerving is in bovenstaand schema ondergebracht in enkele hoofdrubrieken, zoals: semantiek, syntaxis, expressief taalgebruik en spelling.

De hoofdrubrieken zijn weer onderverdeeld in kolommen die genummerd zijn en zo weer verwijzen naar tagro-stukken, waar de omschrijving (met voorbeelden) van elke subcategorie uitgewerkt staat.

Uitwerking: TAALBESCHOUWING . . . onderdeel 2: Woordvorm (morfologie) en 3. Woordvorming.

TAALBESCHOUWING:

. . . 2. Woordvorm (morfologie) . . .

1.0. Verbuiging v.h. zelfst. n.w.	2.0. Vervoeging v.h. werkwoord.	3.0. Vorm van het voornaamwoord. 3.1. onderwerp en voorwerpsvorm.	3.2. bezittelijk en persoonlijk.	3.3. voornaamwoor- delijke aanduiding.
--------------------------------------	------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------------

TAALBESCHOUWING:

. . . 3. Woordvorming . . .

0.0. Vorming v.e. woord zonder meer. 0.1. afmaken v.e. niet geheel ingevuld woord.	1.0. Vorming van samenstellingen.	2.0. Vorming van afleidingen. 2.1. In het algemeen.	2.2. in het bijzonder 2.2.1. verkleinwoorden.	2.2.2. trappen van vergelijking Zie: 5. (2.3.3.) Semantiek.
---------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------	-----------------------------------------------------------	--------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------

Om overzicht in de verschillende taalverschijnselen te brengen is het Taalanalyse-schema ontwikkeld (zie blz. 000).

Volgens dit Taalanalyse-schema zijn de taalmethoden die in het basisonderwijs gebruikt worden geanalyseerd. Iedere onderwijzer krijgt een taalbak, waarin de methode, die hij op school gebruikt is geanalyseerd, en op kaarten verwerkt. Voor de gebieden van taalverwerving, waar zijn methode geen aandacht aan besteedt, zijn extra kaarten toegevoegd. Nu heeft de onderwijzer een overzicht van een complete taalleergang voor zijn klas, gesystematiseerd in categorieën.

Hij kan met een thema gaan werken: Het thema komt in de klas aan de orde. Uitgaande van zijn taalschema bekijkt de onderwijzer welke taalonderdelen hij bij dit thema wil behandelen. Hij loopt naar de kaartenbak, pakt de kaarten die hij wil gaan behandelen en gaat beginnen. Of, hij bekijkt de opbouw van leerstof op die kaarten, en verandert ze zo, dat ze beter bij zijn thema passen. *Een onderwijzer kan zo altijd met leerstof-inhouden aansluiten bij het thema dat aan de orde is, terwijl voortdurend de systematische opbouw van de leergang in het oog gehouden wordt.* Als hij op zijn schema aankruist, welke oefenstof hij in de kolommen heeft behandeld, houdt hij een goed overzicht over de behandelde stof, en over de taalonderdelen, waar nog geen aandacht aan besteed is.

Ook als oefenstof wel behandeld is, maar nog niet door de hele groep begrepen, heeft de onderwijzer nu de mogelijkheid om, in een oogopslag, alle beschikbare oefenstof uit zijn taalmethode die over deze taalmoeilijkheid gaan in de bakken op te zoeken.

Om aansluiting met al het gebeuren in de scholen te houden worden analyses van alle in gebruik zijnde taalmethoden volgens dit schema gemaakt. De scholen hoeven nu niet meer verplicht terug te grijpen op de traditionele boekjes met de verplichte leergangen en de vele verplichte vooroordelen die daar in te vinden zijn (boven-onder; baas-arbeider; jongen-meisje; blank-zwart . . .), terwijl de leerstof in de zelf gekozen thema's toch aan de hand van de analyse-resultaten systematisch en naar moeilijkheidsgraad geordend kan worden. Pas dan kan buurtproblematiek op kritische wijze aan de orde gesteld worden.

Vanuit onze visie kwam het VON-kongres op een belangrijk moment van de gedachte-ontwikkeling inzake onderwijs aan arbeiderskinderen. Deze gedachte-ontwikkeling hebben wij op het VON-kongres ter discussie gesteld. Het VON-kongres kon zo ten dienste staan van een belangrijk keerpunt in de onderwijsvernieuwing aan arbeiderskinderen.

Wij vonden het een juiste zaak om, naast informatie van onze kant, een stuk doe-werk te laten plaatsvinden, om zo gebruik te maken van de deskundigheid van de VON-kongresleden voor onderwijs op arbeidersscholen. Daarom zijn we op het kongres begonnen het gebruik van het Tagro-schema inhoud te geven vanuit actuele thema's, buurtbeschrijvingen en schoolsituaties. Beschikbare middelen bij deze werkzaamheden waren: een dokumentatiecentrum en middelenbestand zoals dat op een school in een arbeidersbuurt aanwezig kan zijn. Voor een korte oriëntatie op actuele thema's waren videokassettes beschikbaar, bijvoorbeeld als illustratie van wat kinderen op de T.V. gezien zouden kunnen hebben.

De leraren Vink en Los van de Albert Schweitzerschool uit Amsterdam vertelden over

de pogingen m.b.v. ouders het onderwijs meer toegankelijk te maken voor arbeiderskinderen en illustreerden hoe zij in hun werk vanuit het thema 'Wereldkampioenschappen Voetbal München' met het Tagro-schema wilden gaan werken, en welke problemen zij hadden moeten overwinnen om zover te komen.

2.4 VOORBEELD VAN DE UITWERKING VAN HET TAGRO-SCHEMA: Jan de Wasser

Op zaterdag 1 december 1973 was er een uitzending van de Mounties-show op de televisie. Een item in deze show was een scène in een wasserette. Hier volgt in het kort onze weergave van de scène:

De vrouwen hebben de macht overgenomen. Mannen doen de was in een wasserette. Ze kletsen en roddelen over elkaar. Vooral over de mannen die er nog niet zijn. Uit hun verhalen blijkt hoe tevreden ze zijn over hun vrouw. Een man vertelt hoe hij een net pak heeft mogen kopen. De ander is blij met zijn nieuwe stropdas. Een derde pocht over de baan van zijn vrouw. Zij vinden met z'n allen dat hun vrouw maar hard moet werken. Een mooie uitsmijter is de volgende scène: Er is tenslotte maar één man die niet komt opdagen. Over hem wordt uitgebreid geroddeld. Ineens wordt een van de mannen aan de telefoon geroepen. Deze komt met een treurig gezicht van de telefoon terug. Tenslotte krijgt hij de droevige boodschap over zijn lippen: ze zullen hun vriend nooit meer zien. Zijn vrouw heeft een wasmachine voor hem gekocht.

De verwerking in de klas.

De scène kan gevangen worden onder de titel 'Jan de Wasser' ook al deed de televisie dit niet. Voor de verwerking van een dergelijk aktueel thema (pas gezien op de teevee; maar ook 1974: internationaal jaar van de vrouw) kan men alleen in een klasseggesprek op deze situatie terugkomen, om dan weer over te gaan tot de orde van de dag (het lesrooster). Men kan ook een verbinding willen leggen met (taal)boeken om het aspekt van de systematische taalverwerving aandacht te geven. Dit lijkt ons beter.

Door stroom I is dit tema verder volgens het Tagro-schema uitgewerkt. Van de resultaten wordt op dit moment gebruik gemaakt door de scholen van het ABC-RITP Innovatieproject. Ter illustratie laten wij enkele fragmenten van de produktie van stroom I volgen.

I Taalbeheersing - KLASSEGESPREEK (2.2)

1.4 Samenvatting. Hoe was de lijn in 't filmpje? Wat gebeurde er precies?

2.2 inventarisatie van de beroepen van de vaders van de kinderen,
inventarisatie van de beroepen van de moeders van de kinderen,
afhankelijkheid werknemers van bazen; verschil vaders-moeders,
beloning vaders-moeders: verschil,
huishoudelijk werk geeft een zekere vrijheid

Aktiviteit: verschillende vragen uitwerken over mnl. en vrl. personeel (beroepen-project)

2.1 *Tweegesprek* (tussen leerlingen) waarin een specifiek probleem uit het klasse- of

kringsprek (zie boven) zonder toehoorders verder wordt uitgewerkt. Dit vereist een

- 1.1.3 konkrete probleemvraag; immers, de leerlingen moeten overleggen, luisteren naar argumenten, deze uit kunnen drukken in schriftelijke antwoorden of een tekening.
- 2.2 Klasse- of kringgesprek waarin de antwoorden uit de tweegesprekken verzameld worden. Deze worden op 't bord genoteerd. Klassikaal wordt besproken wat de beste oplossing is voor het probleem.

V SEMANTIEK

- 3.6 Jan de Wasser. Waarom hiervan geen woordveld maken. Let op:
Jan de Wasser: centrifuge, wasserette, waslijn, nat, schoon, zeep (De witte reus, zeepsop), wassen en plassen (rijmwoorden daarop: sassen, verkassen, lassen, gassen, klassen, jassen, hassebassen, tassen, enz.), wasvrouw (schort, rode handen, wasmand; verder geassocieerd)

Verwerking van bovenstaande onder meer op deze manier:

A. I. 1.1.2

Kreatief schrijven: versje maken met als onderwerp iets uit de wassfeer (zie bv. wassen en plassen); associatie op term uit woordveld, rijmwoorden bij zoeken, versje schrijven.

I. 1.1.1

Zakelijk schrijven: een voor een instructie bruikbaar verhaal; iets over de wasserette; wat gebeurt er, wat doen de mensen die daar werken, die daar komen.

V. 3.5

wasser - wasserette; slager - slagerij; bakker - bakkerij.

V. 2.3.1

schoon - vuil; wit - zwart.

III. 2.2.2

schoon - schoner - schoonst; vuil - vuiler - vuilst; nat - natter - natst.

VI. 1.2 (Syntaxis; bijvgl. nw.)

schone kleren tegenstellingen
vuile kleren

B I. 3.3 werkwoorden

wassen - waste - gewassen; plassen - plaste - geplast.

V. 3.1 (semantiek)

beetje vuil, ontzettend vuil, ongelooflijk vuil, waanzinnig vuil.

A. 1.1.3

verzamelen van advertenties over wasmiddelen, wasmachines en beroepen als: wasvrouw, schoonmaakster.

Kritisch lezen (Taalbeheersing).

1.1.2

Naar aanleiding daarvan:

zelf advertenties maken; reclame-teksten, begeleidend tekeningen.

B. III.1.1 (Spelling) + B.I. 2.2 (Samenstellingen)

wasvrouw	zeepsop
wasverzachter	zeepoeder

wasmachine

zeepbakje

waslijn

B. I. 1.1

Tegelijk ook naar aanleiding hiervan alfabetiseren.

Zet bovenstaande woorden dus in alfabetische volgorde.

Uitwerking van Jan de Wasser n.a.v. een lesje uit een taalmethode.

EEN VECHTPARTIJ

- 1 Els en Truus boksen heftig met elkaar.
- 2 Enkele jongens staan er in een kring omheen.
- 3 Ze slaan de handen voor hun ogen.
- 4 Plotseling neemt Els haar tegenstandster in de heupzwaai.
- 5 Truus valt met een smak op de grond.
- 6 De jongens hollen naar de meester om het te vertellen.
- 7 Truus ziet de meester aankomen.
- 8 Ze staat vlug op.
- 9 Ze loopt kwaad weg.

ZINNEN MAKEN

Korte zin. Els en Truus	/ boksen heftig met elkaar.
Els en Truus	/ boksen.
Els	/ bokst.

Doe ook zo met de volgende zinnen:

Enkele jongens	/ staan . . .
Jongens	/ staan . . .
Piet	/ staat.

jongens m eisjes
..... vechten vaak met elkaar
..... klikken vaker dan

de baas de arbeider
..... maakt een werkstuk
..... controleert iets.

Jan Els
hij zij
..... schopt Klaas omdat er ruzie mee heeft
..... krabt Klaas omdat er ruzie mee heeft.

ZOEK UIT DE VOLGENDE ZINNEN DE WERKWOORDENRIJTJE

'Sla er op los, Elsje', roept Karel.

Toe Truus laat je niet kisten'', gilt Peter.

Truus strompelt weg na een forse uithaal van Elsje.

De jongens griezelen bij het zien van al die wreedheid.

De meisjes rollen over de grond.

De jongens maken zich uit de voeten.

Jan denkt: 'Ik hou niet van vechten'

Elsje vindt Truus maar een zacht ei.

MAAK ZINNETJES MET DE VOLGENDE WERKWOORDEN. GEBRUIK DAARBIJ JONGENS- EN MEISJESNAMEN

gluren	gluurt	organiseren	.....
rijden	rijdt	typen	.....
springen	.....	schreeuwen	.....
sjouwen	.....	hijsen	.....
koken	.....	helpen	.....

2.5 DISKUSSIE

Dezelfde kontradiktie, die tijdens het nu drie jaar durende ABC-RITP project naar voren kwam, namelijk de tegenstelling tussen bezinnen of werken, ideologie en praktijk kwam ook in stroom I naar voren. Door het ontbreken van uitgebreide voorinformatie (het Interimrapport II was niet op tijd klaar) en door het ontbreken in het begin van de mogelijkheid om de kongresleden ieder een eigen inbreng te geven in het programma, ontstond er verwarring over de doelstellingen van de stroom. Ieder bleek zo zijn eigen gedachten te hebben over de uitwerking van het thema. Zo ontstond er naast de doe-groepen een denkgroep, die zich met ideologie ging bezighouden. Ze inventariseerden vragen die tijdens het kongres naar voren kwamen, en formuleerden een aantal stellingen. Tijdens een forumbijeenkomst die hieronder kort uiteengezet wordt, werden die vragen geklusterd en beantwoord.

2.6 KORT VERSLAG VAN DE FORUMDISKUSSIE

2.6.1 *Het kind en de buurt*

'Moet de kwestie van het *saneren van de buurt* aan de orde gesteld worden?

Wij vinden vaak, dat mensen hun situatie onder ogen moeten zien, maar je kunt mensen niet motiveren door het negatieve van hun beleavingswereld aan te wijzen, ook al is dat beeld objektief juist. Deze problematiek werd toegelicht aan de hand van de ervaringen met 'Proloog'. Ouders zijn moeilijk voor dit soort zaken te interesseren als het fabriekswerk alleen in zijn *kille objectiviteit* getoond wordt: het ergste werk dat je kunt doen. De konstatering:werken wij in een klére-situatie, leidt tot apathie. Misschien moet je een fabriek wel fraai voorstellen om er iets aan te gaan doen. Zo weigerden sommige ouders uit de Kinkerbuurt in te zien dat ze weggesaneerd werden. Terwijl naast hen de huizen werden weggebroken, realiseerden zij zich niet dat zij 'morgen' aan de beurt zouden komen.

Bij kinderen ligt de situatie hetzelfde: Als je hun feitelijke situatie zwart afschildert, *verdringen ze hun leefwereld*. Dat moet voorkomen worden. Kinderen moeten gemotiveerd zijn om iets te vertellen. Hun vader heeft wel degelijk iets te zeggen en dat gevoel moet niet gefrusteerd worden. Pas dan is taalverwerving mogelijk.

2.6.2 De school

‘Wat doen wij fout op arbeidersscholen?’

Niets, alleen is de situatie zodanig, dat moeilijkheden niet te voorkomen zijn. Op elitescholen is die situatie anders. Elitemiljeus hebben eigenlijk geen school nodig; de ouders weten genoeg, alleen: ze hebben geen tijd om het te vertellen. Gezien de situatie doet de onderwijzer op arbeidersscholen het uitstekend. Het heeft geen zin om alleen maar sec naar bepaalde toetsuitslagen te kijken, zonder die situatie in ogenschouw te nemen. Dan beneem je die onderwijzer het plezier in zijn werk. Een boekje als ‘Die rotschool van U’ heeft als titel een fout uitgangspunt; zo ook de term ‘Innovatieproject’. Het suggereert dat de mensen van het innovatieteam het werk doen, terwijl dat in feite door de onderwijzers gedaan wordt.

In amsterdam is in 1970 een stuk onbehagen in onderwijsvernieuwing omgezet. *Onvrede op zich is geen motor van verandering. Apathie is onvrede over datgene waar men vrede mee heeft*. In situaties van onvrede en apathie kom je via ‘aktie’ niet veel verder. *Iemand verandert pas iets als hij geïnspireerd wordt*, gegrepen wordt door iets. *Binnen de schoolregels* zul je mee moeten gaan, en vandaaruit langzaam verbreden. Als het gevecht gericht wordt op de regels, worden de regels vaster. *Als je iemand op zijn opinie vastzet, voelt hij zich gepakt, gaat hij zich verdedigen*.

In die geest worden *overheidsenkettes* gebruikt:

‘Eerst vonden de onderwijzers dit . . . nu vinden ze dat’ (en dat komt door ons) (in projektverslagen).

‘Onderwijzers moet je beschouwen als . . .’

‘Oudere onderwijzers zijn in vergelijking met jongere slechter in . . .’

‘Getrouwde oudere onderwijzers zijn nog . . .’

‘Mannelijke onderwijzers zijn in vergelijking met vrouwelijke . . .’

Systematies zet men de onderwijzers in hun hemd. Als je iets van onderwijzers wilt weten, vraag het hun vakbond.

Ook financieel staat de onderwijzer in zijn hemd. Als we kijken naar de hoeveelheid onbetaald overwerk van een onderwijzer op een arbeidersschool, kan je alleen maar tot de konklusie komen dat de *onderwijzer uitgebuit* wordt. Onbetaald werk is overal sociaal, behalve voor de onderwijzer, als je sommige onderwijsveranderaars wilt geloven.

2.6.3 Onderwijzers en hun opleiding

‘Wat kan je op een pedagogiese akademie veranderen?’

Hospiteerstages worden tot nu toe vooral in de ‘goede scholen’ gelopen (dus in elitemiljeus). De 40 probleemscholen die we onderzochten werden het minst als hospiteerscholen gebruikt: 27% kreeg af en toe een hospitant op bezoek. Terwijl een hospitant op school in feite een faciliteit betekent; waar hospitanten zijn gebeuren vaak andere

dingen. Toch moet je je pas in arbeidersscholen als onderwijzer bewijzen: daar spelen de pedagogische problemen zich af. Een aantal p.a.-studenten lieten we in een straal van 500 meter rond arbeidersscholen lopen. Wat men zag werd onthutsend genoemd. Belangrijk voor een p.a.-student is daarom dat hij een *realistische maatschappijvisie* heeft. Verder, dat hij in teams leert werken en niet meer als individueel onderwijzer wordt opgeleid, en dat hij de school ziet als een soort bedrijf met organisatiemogelijkheden, hoewel van een andere aard als een echt bedrijf. Een school is niet een gebouw waarvan het dak of de goot gerepareerd moeten worden. Er moet samen worden gedacht hoe democratisering vanuit de school bevorderd kan worden. Ook moeten p.a.-studenten bij begeleidingsdiensten hospiteren.

2.6.4 Ouderparticipatie

‘Hoe bereik je ouderparticipatie op arbeidersscholen, en is dat een voordeel?’

Ouderparticipatie wordt meestal zeer eenzijdig benaderd. Ouderparticipatie kan ook taakverzwarend werken. Een schoolhoofd rekende uit dat hij een half uur per week bezig was met iedere ouder die in zijn school actief participeerde: totaal 10 uur (20 ouders). Men zou van daaruit ouderparticipatie kunnen zien als een *truc om het onderwijs slecht te houden*, namelijk in feite betekent het een klassevergroting. De problemen van arbeidersscholen zijn er niet door opgelost, maar worden er door verbloemd. *Er moet geld op tafel komen.*

Ouders op arbeidersscholen zijn anders als *ouders op elitescholen*. Voor de eerste is timmeren een continuering van hun dagelijkse arbeid, de andere groep ouders doet het als hobby, om van hun hoofdpijn af te komen. Op elitescholen kan het hoofd zijn brieven aan een moeder dikteren, die het vervolgens uittipt. Werken met ouders op arbeidersscholen kan je zien als een vorm van *permanente edukatie*. Daar zou personeel voor moeten worden aangetrokken. De basisschool moet de volkshogeschool, die in de arbeidersbuurten ontbreekt, niet gaan vervangen.

2.6.5 Buurt en maatschappij in school

‘Wordt er samengewerkt met actiegroepen?’

De bestaande rolpatronen dienen veranderd te worden door zowel bij de kinderen te werken als bij de ouders een veranderingsproces op gang te brengen. Als je hiermee begint moet je erop bedacht zijn, dat je tegenstellingen de school binnenhaalt. *Tegenstellingen* op school vanuit ouder- en buurtparticipatie (sterke betrokkenheid en eigen stellingname van actie-groepen) zijn een afspiegeling van de maatschappij. Niet elke zaak hoeft uitgevochten te worden. We moeten zo lang mogelijk doorwerken, doorveranderen. De wereld interessanter als rolpatronen ter keuze liggen, en als het normaal is dat ieder een ander uitgangspunt heeft.

2.6.6 Schoolbegeleiding

‘Moet schoolbegeleiding vooral agogies gericht zijn?’

Een *voorgestruktuurde verandering beperkt de vrijheid* van de mensen die er mee moeten werken. Daaruit volgt niet dat je alleen maar agogies moet luisteren. Onderwijzers willen aan de hand van stukken praten. We hebben wel eens gezegd: Een slecht

programma is beter dan een goed programma. *Een slecht programma* is in de beginfase een goed programma, in de zin dat het kritiek en discussie bij de onderwijzers oproept. Het is overigens bijna onmogelijk iets voor-te-struktureren; in interactie met kinderen wordt een les bijna altijd anders.

Je moet nooit de school binnenkomen met het doel er iets te veranderen. De begeleidingsopdracht krijg je van de onderwijzers. Voorop moet staan: de mogelijkheid van verschil in tempo en een open gedachtengang. Een onderwijsbegeleidingsdienst loopt het gevaar *burokraties* te worden/blijven, wat in tegenstelling zou zijn tot die open wisselwerking.

2.6.7 *Het Innovatieproject*

‘Wat is de doelstelling van het innovatieproject?’

Vooropmerking:

- Er is veel te *weinig onderwijsresearch*. Het is bedroevend, dat men bijvoorbeeld zegt veel belang te hechten aan de integratie kleuteronderwijs-basisonderwijs, terwijl research naar die mogelijkheden nihil is.
- Een *arbeidersschool* wordt *bijna nooit experimenteerschool*, terwijl dat juist de scholen zijn, die het het hardste nodig hebben. Reden hiervoor is:
 - 1 de spreiding van experimenteerscholen: ze moeten verspreid zijn naar gezindten, geografies verspreid zijn, en liefst niet in een grote stad liggen (men is ‘bang’ voor het uitzaaiingseffekt in grote steden - men hoort ervan en neemt goede dingen over).
 - 2 je moet jezelf opgeven; daarna draagt de inspectie je voor; en dan wordt er nog eens door allerlei beslissingsorganen (S.V.O. e.d.) over besloten. Een arbeidersschool begint er gewoon niet aan, die heeft wel wat anders aan zijn hoofd.

Doelstelling project:

Arbeiderskinderen worden gediskrimineerd door ons onderwijssysteem. Onze doelstelling is daarom: gelijkheid van onderwijskansen scheppen.

Kriteria:

- de doorstroming van zesde klassers moet ten gunste van arbeiderskinderen beslist worden.
- er moet een ander afgifteprofiel aan hogere vormen van voortgezet onderwijs komen.

De opgeleverde produkten moeten in relatie staan tot de doelstelling. *Zolang de school in stand gehouden wordt door de elite om hun kinderen vrij baan te geven, zolang moet de school ook voor kinderen uit de arbeidersregionen veranderd worden.*

Verandering voltrekt zich door konkreet bezig te gaan. Oude regels die eerst de school definieerden (rooster) veranderen dan vanzelf. *Het is een voortdurende dialectiek van het op elkaar inwerken van vorm en inhoud.* Daarom is het ook noodzakelijk dat iedereen die er mee te maken heeft aan dit proces deel kan nemen. Ontscholing, in technische zin, blijkt opeens tot de mogelijkheden te gaan behoren.

De geproduceerde temaboeken, etc. wekken de illusie dat dit soort dingen noodzakelijk zijn voor het onderwijsvernieuwing. In feite zijn de temaboeken een neerslag van de direkte ervaring van de onderwijzer. Elke onderwijzer die aan de slag gaat, kan

grootse dingen bereiken (Snelliusschool). Al die boeken en rapporten (noodzakelijk om subsidie te krijgen) werpen een vals licht op de zaak. Ze trekken aandacht voor mensen van het projekt in plaats van mensen van de scholen.

3 EVALUATIE

Er waren een aantal mensen in de groep die zich er iets anders van voorgesteld hadden, twee zijn er weggegaan, een erbij gekomen. De kritiek richtte zich vooral op het niet voortijdig expliciteren van de doelstellingen van stroom 1. De stroomleiders van stroom 1 vonden de resultaten redelijk ten opzichte van hun verwachtingen.

- 1 De resultaten van de doe-groepen waren bruikbaar voor de voortgang van de verbetering van het onderwijs aan arbeiderskinderen.
- 2 Mensen die actief in het onderwijs bezig zijn hebben informatie gekregen over hoe en hoever we met het innovatieproces vorderen, en er is zinnig over gediskussieerd.
- 3 Er hebben zich deelnemers aangemeld voor konkrete bezigheden in de scholen.
- 4 Er is een werkgroep opgericht van docenten nederlands aan pedagogische akademies voor de verwerking van het reeds genoemde schema.
- 5 Er is veel reactie gekomen op het tagro-schema buiten de stroom om, en er is in andere stromen over gesproken.