

STROOM 5: DIDACTISCHE WERKVORMEN

Motto: Meer gesterkt door de algemene benadering van het onderwerp dan door het feit dat er een zalig lessenreeksje op papier stond, gingen we huiswaarts. (1)

Paul Kuyer, Hans van Dam, Paul Dijkstra

EEN WARE GESCHIEDENIS

Een leraar besluit aan het begin van het jaar zijn leerlingen (3 mavo) in het literatuur-onderwijs in te leiden door het verschil tussen fictionele en niet-fictionele teksten met hen te behandelen. Na enig nadenken kiest hij als werkvorm het klasgesprek.

De les begint met een vraag zijnerzijds: 'Wat lezen jullie zoal?' De leerlingen sommen hun leesvoer op: kranten, tijdschriften, romans, populair wetenschappelijke werken, strips enz.

De leraar schrijft alles netjes op de linker zijde van het bord. Vervolgens stelt hij de klas de vraag op welke wijze er enige ordening in het materiaal kan worden aangebracht. Na enig heen en weer gepraat besluit de klas de zaak te verdelen op grond van het feit of het een 'verzonnen' dan wel een 'echt' verhaal betreft. Op het middenbord verschijnen derhalve de kopjes *Verzonnen* (links) en *Echt* (rechts). Dan begint de verdeling. Mieke en Betty komt links, De wereld der Atomen rechts. De paradijsklok links, Altijd maar draaien rechts. Zo gaat de klas een tijdje door. Zeer veel van wat de krant te melden heeft, komt rechts te staan, behalve Kronkel en Peter van Straaten. Maar dan verheft een leerling de vinger en meldt dat hij vernomen heeft dat een bekend schrijver over de groten der aarde wel eens wat in zijn kolommen fantaseert. Een ander valt hem bij. Hij heeft al een tijdje zitten broeden over de vraag of zijn bijdrage (Waren de goden kosmonauten) links of rechts thuis hoort.

Na rijp beraad besluit de klas een middencategorie in te voeren. Tussen Verzonnen en Echt komt een rijtje Van alles wat. Maar dan beginnen de problemen pas echt. Henk en Erich verdwijnen naar het midden, spoedig gevolgd door Kronkel ('Hij schrijft toch heel vaak over dingen die hij heeft meegemaakt?') en Peter ('Mijn vader is net zo'n figuur!'). Zij worden gevolgd door Isaac Faro ('Hij maakt gebruik van dingen die vroeger echt gebeurd zijn.') en Jan Liber ('Ze kunnen in zo'n levensverhaal nog alles zetten, er zal wellicht wel wat verzonnens bij zitten.'). Met veel omhaal van argumenten, die alle zorgvuldig gewikt en gewogen worden, verdwijnt de ene na de andere tekst naar het midden, tot op het laatst zelfs Mieke en Betty en Isaac Asimov eraan moeten geloven. Links en rechts zijn nog slechts de witte vegen van uitgewiste titels waarneembaar, de rest staat in het midden.

Het was een fijne les:

- de leerlingen hebben enthousiast en gemotiveerd meegedaan;
- zij zijn intensief betrokken geweest bij het denken over het voorgelegde probleem;
- een ieder heeft zijn zegje kunnen doen, er werd goed naar elkaar geluisterd.

Alleen, zij zijn het er allen over eens dat er eigenlijk geen verschil bestaat tussen fictionele en niet-fictionele teksten.

DE LERAAR DENKT NA

Ieder van ons heeft wel eens dit soort ervaringen opgedaan en het mag dan ook geen verwondering wekken dat bovengenoemde leraar, evenals wij, door het voorval aan het denken werd gezet. Zijn doelstelling luidde: het laten zien van het verschil tussen fictionele en niet-fictionele teksten (binnen het kader aanbrengen van 'kennis van en inzicht in literatuur'). Uit het arsenaal van werkvormen die hij in zijn literatuur beschreven had gevonden, had hij het klasgesprek gekozen. De boven beschreven ervaring echter toonde hem dat er ook een aantal aan de werkvorm inherente doelstellingen konden worden opgesomd. Vluchtige analyse van zijn eigen les leerde het volgende:

- hij had zijn leerlingen gezamenlijk het probleem laten oplossen (doel: probleemoplossing, samenwerking);
- hij had zijn leerlingen de gelegenheid gegeven verbaal bezig te zijn (ontwikkeling van de productief mondelinge taalvaardigheid);
- hij had zijn leerlingen naar elkander laten luisteren en op het gehoorde laten reflecteren (luistervaardigheid).

In zijn les waren vooral de nevendoelen gerealiseerd. Voor een belangrijk deel was dat te danken (?) aan twee factoren:

- a. inhoudelijk: hij had beter met een schaal kunnen werken en zijn leerlingen laten ervaren dat er in elk geval een gradueel verschil was tussen fictionele en niet-fictionele teksten;
- b. zijn eigen wijze van benaderen: hij was niet sterk stof-gericht bezig geweest en had het als een positief punt ervaren dat de leerlingen zeer gemotiveerd met elkaar gepraat hadden. Verder realiseerde hij zich dat de sfeer die hij in de klas had weten te bewerkstelligen de leerlingen zover had gekregen dat zij zich vrijelijk konden en wilden uiten. Wanneer hij meer gestuurd had in de richting van het door hem gestelde doel, dan zouden wellicht niet alleen het hoofddoel, maar ook de nevendoelen niet gerealiseerd zijn. In zijn geval waren die nevendoelen daarboven zeer respectabel, maar sleepte zijn optreden, de stof die hij koos, zijn benadering van de leerlingen en wie weet hoeveel andere factoren niet een aantal hoogst ongewenste nevendoelen met zich mee?

DE VON BRENGT UITKOMST

De problematiek van boven opgevoerde leraar stond centraal in stroom 5 van de VON konferentie 1974. Grondige bestudering van de voor-informatie van deze stroom en deelname zouden hem dan ook baat hebben gebracht. Maar wij zullen hem nu laten voor wat hij is.

De doelstelling voor stroom 5 luidde:

'de deelnemers d.m.v. reflectie op didaktische werkvormen gevoelig maken voor een aantal factoren die in een onderwijsleersituatie een rol spelen (met name de beginsituatie van de leraar en de doelstellingen binnen een zo ruim mogelijke kontekst).

De deelnemers de gelegenheid geven eigen optreden kritisch te bezien, door te praten en zo mogelijk te veranderen.

Op de konferentie stonden de volgende vragen centraal:

- 1 wat is de verhouding doel - werkvorm;
- 2 welke nevendoelezen zijn inherent aan een bepaalde werkvorm;
- 3 over welke houding en welke vaardigheden moet een leraar beschikken om een bepaalde werkvorm zodanig te hanteren dat hij een gesteld doel bereikt.

Het is niet zinvol een verslag te geven van wat er zich zoal afspeelde zonder iets te vermelden van de opvattingen van waaruit gewerkt werd. Daartoe dient eerst een stukje voorinformatie herhaald te worden.

DE VOORINFORMATIE (2)

De voorinformatie bestond uit een lijvig essay met een keur van schema's en modellen als bijlagen toegevoegd. De bedoeling ervan was een onderwijskundig kadertje te geven van waaruit gewerkt zou kunnen worden zonder dat er onmiddellijk spraakverwarring zou gaan heersen. Uitgangspunt vormden twee modellen Didactische Analyse (a: Van Gelder/D'Witte leli, b: Koning) omdat daarin getoond wordt hoe enerzijds de persoonlijke opvattingen van de leraar en zijn eigenschappen (de beginsituatie van de leraar) en anderzijds de maatschappij waarbinnen het onderwijs functioneert (de doelstellingen van het meso en macro niveau) in zeer belangrijke mate het onderwijs beïnvloeden.

Belangrijk voor de wijze waarop er gereflecteerd zou worden op didactische werkvormen waren de hoofdstukjes Doelstellingen en doelstellingen-denken en de aan de werkvorm inherente doelstelling. Zij zullen hier gedeeltelijk worden weergegeven. Tenslotte volgt er dan nog een overzicht van variabelen die een rol spelen bij de keuze van de didactische werkvorm en een summier verslag over wat er tijdens de conferentie voorviel.

DOELSTELLINGEN-DENKEN

Doelstellingen-denken is een lang verwaarloosd aspect van het leraarschap geweest, maar de laatste jaren geven een groeiende belangstelling te zien. Het proces verloopt ruwweg in vier fasen (cfr. Mossel).

1 Doelstellingen formuleren:

- praten en denken over wat bereikt moet worden en een eerste formulering aan de doelstelling geven;
- nagaan wat de konsekventies van de doelstelling zijn voor het handelen in de praktijk.

2 Doelstellingen legitimeren:

- vragen:
 - is het een relevant doel;
 - waarom moet het bereikt worden;
 - hoe past deze doelstelling binnen mijn onderwijskundig en maatschappelijk denkkader.

Het legitimeren van doelstellingen vereist van de leraar het vermogen en de wil zichzelf kritisch te bezien, de eigen opvattingen ter discussie te stellen en waar nodig de konsekventies van deze houding te aanvaarden.

3 Als de doelstelling geformuleerd en gelegitimeerd is, zal eventueel een herformulering moeten plaats vinden.

4 Tenslotte dienen doelstellingen te worden geoperationaliseerd, d.w.z. geformuleerd in termen van gedrag dat de leerling moet gaan vertonen (Mager).'

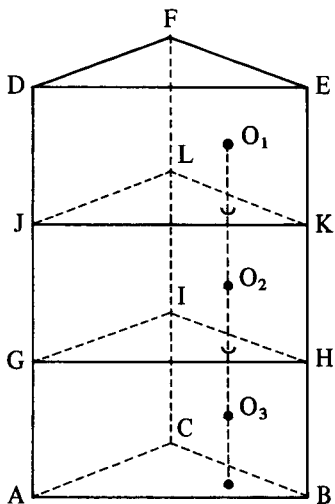
Het bovenstaande klinkt tamelijk ingewikkeld en toch suggereert het een bedriegelijke eenvoud. Een leraar heeft niet alleen te maken met de doelen die hij (eventueel met zijn leerlingen) stelt, maar ook met van boven af opgelegde doelen. Nu hangen de doelen die hij zelf stelt samen met wat hij is en denkt en iets dergelijks geldt uiteraard voor de doelen die hem zijn toevertrouwd. De keuze van de leerstof brengt doelen met zich mee uit het gebied van de opvoedings en vormingsdoelen (b.v. het aanbrengen van kennis van en inzicht in literatuur, de door de leraar gekozen teksten en de wijze waarop deze benaderd worden). Het is zaak de tot doelstelling vertaalde eigen opvattingen zo goed mogelijk te leren kennen en de achter de opgelegde doelen schuilende meso- of makro-structurele doelen te achterhalen. Daarmee echter is de taak van de leraar nog niet afgelopen. Ook de wijze waarop de leerlingen benaderd worden heeft consequenties. Niemand zal graag als wenselijk doel formuleren: 'De leerlingen in sterke mate afhankelijk maken van de leider.' Toch brengt, als we de onderzoekers mogen geloven die zich bezig hebben gehouden met het effect van verschillende leiderstijlen, een autocratische benadering een dergelijk effect teweeg.

Tenslotte dient de leraar bij het plannen van zijn lessen zich bewust te zijn van de aan de werkvorm inherente doelstellingen. Dat deze optreden wordt geïllustreerd in het volgende hoofdstuk.

DE AAN DE WERKVORM INHERENTE DOELSTELLING

In de hierboven opgenome ware geschiedenis zagen we, dat de leraar met zijn werkvorm een aantal doelen in zijn les bracht die hij al plannend niet in zijn beschouwingen had betrokken. Het Prisma van Van Dam leert ons hoe dat komt. Het onderwijs voltrekt zich altijd in het spanningsveld tussen de participanten in het onderwijsleerproces (de leerlingen en de leraar), de informatie die moet worden overgebracht en de omstandigheden waaronder een en ander moet geschieden (de randvoorwaarden).

In principe kan een leraar zelf de informatie selecteren, zich laten leiden door de eindexamenverplichtingen, of door zijn leerlingen. In alle gevallen zal, binnen de ruimte van het prisma, een doelstelling kunnen worden geformuleerd. De plaats van die doelstelling is mede afhankelijk van de randvoorwaarden. In het eerste geval zal de doelstelling zich dichtbij het vlak van de leraar en de informatie bevinden, in de andere gevallen dichtbij het vlak van de informatie of het vlak van de informatie en dat van de leerlingen. Per geval is de positie van de doelstellingen t.o.v. de vlakken verschillend. Met nadruk zij erop gewezen dat het prisma slechts een planningsmodel is. Wanneer een leraar al plannend niet weet hoe zijn leerlingen zich tegenover de informatie zullen opstellen, zal hij proberen vormen te vinden die zijn leerlingen sterk motiveren. Blijkt nu dat zijn leerlingen zich in de materie herkennen dan zal hij misschien naar andere vormen kunnen grijpen, al naar gelang de situatie (beschikbare tijd enz.). Wanneer de doelstelling in de ruimte van het prisma bepaald is, laat een loodlijn naar het vloertje van werkvormen zien welke werkvorm in de gegeven situatie de meest geëigende is. Het model toont aan dat de loodlijn tevens door het gebied van de affectieve en psycho-



Vlak ABDE	- vlak van de leraar
Vlak ACFD	- vlak van de leerling
Vlak BCFE	- vlak van de informatie
Vlak DEF	- vlak van de rondvoorwaarden
Vlak ABC	- vloertje van werkvormen
Deel DEFJKL	- ruimte van de cognitieve doelstellingen
Deel JKLGHI	- ruimte van de affectieve doelstellingen
Deel GHIABC	- ruimte van de psycho-motorische doelstellingen

01 is het geformuleerde cognitieve doel, op de loodlijn naar het vloertje van werkvormen liggen tevens de inherente doelen 02 en 03.

De positie van 01 wordt bepaald door de wijze waarop het doel tot stand gekomen is en de randvoorwaarden.

BIJ WIJZE VAN SAMENVATTING

In het bovenstaande is gesproken over de beginsituatie van de leraar en de doelstellingen die een rol spelen bij de keuze van de didactische werkvorm. Het aantal variabelen die hierbij een rol speelt is natuurlijk veel groter.

- vanuit de leerlingen:
 - kennis, houding en vaardigheden nodig voor een bepaalde werkvorm;
 - eigen doelen (n.b. hierboven werd er al op gewezen dat ook tot doel vertaalbare opvattingen onder deze noemer thuis horen).
- M.b.t. de randvoorwaarden:
 - inrichting van de school;
 - beschikbare tijd, grootte van de groep, enz.;
 - leerboeken, media, materialen.

- Vanuit de leraar:
 - eigen doelen (zie boven);
 - kenmerken:
 - stofgericht of niet;
 - leiderschapsstijl;
 - enz.
- M.b.t. de doelstellingen:
 - doelstellingen van het meso en makro-niveau;
 - lesdoelen (kognitief, affektief en psycho-motorisch);
 - aan de werkvorm inherente doelstellingen, vragen:
 - welke inherente doelstellingen zijn er;
 - legitimering van die doelstellingen;
 - interferentie met het lesdoel of niet;
 - voorkomen van ongewenste interferentie;
 - legitimering van de inherente doelstellingen;
 - nodige houding en vaardigheden van alle betrokkenen (zie boven).

Het spreekt vanzelf dat het welhaast onmogelijk is bij elke te plannen les, bij elke werkvorm die men hanteert, bij voorbaat duidelijk zicht te hebben op alle variabelen die hier zo eventjes worden opgesomd. Wel is het zaak te pogen een zo scherp mogelijk beeld te krijgen van wat men doet en het waarom daarvan. Allerlei modellen, schema's, opsommingen enz. kunnen daarbij van dienst zijn.

OP DE KONFERENTIE

Om te voorkomen dat er tijdens de konferentie langdurig en uiterst vaag gepraat zou worden, was besloten de drie centrale vragen (zie boven) te benaderen vanuit concrete lesplanningen. De doelstelling werd gekozen uit de sfeer van het ontwikkelen van de productief mondelinge taalvaardigheid. Er werd gewerkt in drie sub-groepen, elk met een eigen uitgangspunt. Hieronder volgt een zeer kort verslag van wat er gebeurde.

SUB-STROOM A

Uitgangspunt is de traditionele situatie: de leraar formuleert zelf zijn doelstellingen en plant zijn lessen, uiteraard daarbij zoveel mogelijk rekening houdend met de beginsituatie van zijn leerlingen.

Sub-stroom A viel al spoedig uiteen in drie groepen, die lessen zouden gaan plannen. Twee daarvan hebben zich voorbeeldig van die taak gekweten, de derde kon zich moeilijker los maken van theoretisch bezig zijn. Deze laatste groep inventariseerde de volgende werkvormen om het gestelde doel naderbij te brengen.

Individueel

- 1 spreekbeurt - voorbereid - onvoorbereid
- 2 improvisatie/associatie spelletjes
- 3 (na-)vertellen verhalen, berichten
- 4 weergeven van hoofdzaken uit een tekst

In groepsverband

- 1 dialogen
- 2 klasgesprek/onderwijsleergesprek, discussie
- 3 interview (eventueel buiten de klas met bandrecorder, open en gesloten opdrachten)

5 reportages (n.a.v. verhaal, dia-reeks)

- 4 dramatische vormen, simulatie- en rollenspelen
- 5 allerlei combinaties met literatuur-, leesonderwijs
- 6 allerlei vormen van groepswork
- 7 taalspelletjes
- 8 improvisatie en associatiespelletjes
- 9 technische oefeningen (spreek- en luistervaardigheid).

Aanvulling:

- elke leraar dient spontane uitingen van zijn leerlingen te stimuleren en te honoreren;
- alle activiteiten dienen in de klas met de leerlingen te worden nabesproken.

Vermeldenswaard is nog dat een groep theoretici tenslotte met het volgende probleem kwam te zitten. Het onderwijs doet in feite het volgende: eerst worden de leerlingen in een vreemde situatie geplaatst, vervolgens worden hen onderwerpen ter bespreking gegeven waarin zij zich vaak niet of nauwelijks herkennen en tenslotte worden er normen gehanteerd die niet aan hen zelf ontleend zijn. Wanneer nu blijkt dat een aantal leerlingen in die situatie niet aan die normen kan voldoen, wordt gezegd dat zij niet spreekvaardig (genoeg) zouden zijn. Het is duidelijk dat hier een probleem ligt waar wij op de konferentie niet meteen uit kwamen. Voor de hand ligt de suggestie zoveel mogelijk natuurlijke situaties te 'creeëren'.

De planners hielden zoveel mogelijk rekening met alle in de inleiding vermelde zaken. Aangezien dezelfde vragen bij elke lesplanning weer gesteld dienen te worden, heeft het geen zin de lessen hier uitgebreid te beschrijven. (3)

SUB-STROOM B

Uitgangspunt: leraar en leerling gaan samen, als gelijkwaardige partners op weg om hun doelen voor productief mondelinge taalvaardigheid te formuleren.

De sub-groep besloot uitsluitend op het niveau van de groep te werken. De consequentie daarvan was, dat men niet, in vooronderstellingen badend, allerlei werkvormen of truuks kon gaan verzinnen om leerlingen mondig te gaan maken.

De kleine groepjes waarmee gewerkt werd, produceerden steeds werkvormen of situaties waarmee de andere groepjes geconfronteerd werden en die ook speciaal voor hen bestemd waren. De verbinding met doelstelling lag hierin dat er in de situaties en later over de ervaringen gesproken werd.

Achtereenvolgens werden de volgende fasen doorlopen:

- inventariseren van de werkvormen die door de groepsleden gehanteerd werden bij het vergroten van de productief mondelinge taalvaardigheid;
- vinden en hanteren van werkvormen om meer van iemand te weten te komen, of anders gezegd, het creeëren van situaties waarin men zich opener kan stellen, meer bloot kan geven (dubbele bodem hierbij was: wat doe ik een ander aan, een leerling b.v., als ik die in bepaalde situaties plaats);
- welke mogelijkheden, onmogelijkheden en problemen doen zich voor als je vanuit een aan elkaar bekende beginsituatie tot het formuleren van doelstellingen komt

(n.b. deze fase is niet expliciet aan de orde gekomen).

Al werkend verdwenen allerlei traditionele oefeningen uit het zicht, spreken, formele discussie enz. Het is makkelijk op het abstracte niveau van de procedure besluitvormende discussies te laten houden, maar er zullen altijd minderheden (of meerderheden) zijn die er zich niet in herkennen, of voor wie het doel bij nadere uitwerking toch te ver van de eigen ervaring af staat. De groep meende op de juiste weg te zijn door de 'werkvormen' op mensen (individu, groep) te richten, zodat pathetisch gesproken, achter de argumenten gekeken kon worden naar de mensen.

Tevens verdween de doelstelling 'beter leren spreken' uit het zicht. Wat is beter leren spreken? Als de regels voor goed en fout verdwijnen uit de sfeer van korrektheid, esthetica o.i.d., blijven fundamentele regels staan die liggen op het gebied van de ethiek. De groep heeft de normen van deze etiek niet geëxpliciteerd, en ze niet in een samenhangend stelsel, maar achteraf valt wel aan te wijzen wat enkele van die regels kennelijk inhielden. Een greep:

- de groep tekort doen;
- iemand helpen die aangevallen wordt en je steun vraagt;
- je flexibel in een rol kunnen gedragen;
- rekening houden met wat je een ander aandoet.

Deze normen zijn te vertalen in doelstellingen die best bij het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid passen.

De groep heeft getracht die doelen met rollen- en andere spelletjes te realiseren. Het is duidelijk dat daarbij op een niet vrijblijvende taal gebruikt wordt. Kort gezegd: het hanteren van werkvormen om leerlingen zomaar aan het praten te krijgen, al gebeurt dat nog zo mooi en langs zulke keurige (logische) lijnen kan beter achterwege blijven. Een goede raad: het is beter niet klakkeloos boekjes te gebruiken (b.v. 40 ways to work in groups, Speldocumentatie (N.C.A.), Vorming en instructie in het bedrijf: de mogelijkheden van het rollenspel enz.) maar te werken vanuit zichzelf en de groep die men voor zich heeft, naar algemeen menselijke doelen waar iedereen zich in kan herkennen. De mondelinge taalvaardigheid komt dan vanzelf.

SUB-STROOM C

Uitgangspunt: werken vanuit het referentiekader van de leerlingen, zulke werkvormen aanbieden dat de doelstelling bereikt wordt met behulp van wat de leerlingen zelf aan belangstelling, kennis, ervaringen, enz. hebben.

De groep werkte aan een lessenreeks (van basis onderwijs t/m voortgezet onderwijs) voor de ontwikkeling van de productief mondelinge taalvaardigheid van de leerlingen aan de hand van wat deze leerlingen zelf zouden willen worden en zoveel mogelijk met behulp van hun eigen denken, weten en willen t.a.v. een toekomstig beroep. De ontwikkeling van het denken van de leerlingen over hun toekomstige beroep stond centraal als inhoudelijk gegeven. Lang niet alle oefeningen lagen dan ook in de sfeer van het productief mondeling taalgebruik. Dat vloeide voort uit een aantal afspraken:

- verbaal gedrag is eindgedrag, het stoeltje op een eraan voorafgaande ervaring;
- wil men een groep ergens over laten praten, dan moet ze eerst over een gemeenschappelijke ervaring beschikken. Ontbreekt deze ervaring dan moet die worden georganiseerd via een spel, een excusie o.i.d.;

- het is beter iets op te bouwen vanuit een situatie dan vanuit ideeën;
- denken vanuit niet-verbale opdrachten;
- signalen uit de groep (meestal vanuit de belangstelling van enkelen) moeten versterkt worden via opdrachten, die de belangstelling van de groep leiden. Daarna pas kan er zinnig met de hele groep over gepraat worden.

De bruikbaarheid van de lessenreeks werd lang niet door iedere deelnemer even duidelijk gezien voor zijn of haar situatie. Het belang van de manier waarop eraan gewerkt werd, school voor de meeste deelnemers in de denkwijze die eraan ten grondslag lag. Meer gesterkt door de algemene benadering van het onderwerp dan door het feit dat er een zalig lessenreeksje op papier stond, gingen we huiswaarts.

SLOT

Vaak wordt er naar een didactische werkvorm gegrepen, zonder inzicht in de neven-doelen die inherent zijn aan die bepaalde werkvorm en de houding en de vaardigheden die alle partijen moeten bezitten om de gehanteerde werkvorm effectief te maken, d.w.z. het gestelde doel te bereiken. Het falen dat hiervan het gevolg kan zijn (en vaak ook is), werkt demotiverend, zo stelden wij in de voorinformatie. Het behoeft geen betoog dat falen en analyseren waarom dat gebeurde, beter is dan met zeer veel schroom handelen en risico's vermijden. Dat geeft verarming van het onderwijs. Wij hebben getracht vanuit boven beschreven opvattingen de gevoeligheid te vergroten voor de vele variabelen die een rol spelen bij de keuze van een didactische werkvorm. Veertig mensen hebben in drie dagen misschien 2% van het werk gedaan. De rest moet ieder voor zich doen:

- door veel met anderen te praten over het/zijn onderwijs te praten;
- door consequent te trachten eigen doen en laten zo goed mogelijk te legitimeren;
- door zich steeds de vraag te stellen: 'Wat moet ik kunnen en zijn om dit goed te kunnen doen'.

Vaak zal men bij deze kritische zelfreflectie eens verworven zekerheden voelen wegvallen, maar het rendement (vergroete eigen motivatie, grotere motivatie van de leerlingen) zal ruimschoots tegen alle moeite en problemen opwegen.

Aantekeningen

- (1) Tijdens de konferentie werkte stroom 5 in drie sub-stromen (zie voor de opzet elders in het verslag). Deze werden begeleid door de drie ondertekenaars, terzijde gestaan door respectievelijk Ingrid Stolk-van Hoorn, Annette van der Post en Geke Linker. In dit stukje is getracht van de drie sub-stroom verslagen en de voorinformatie een min of meer samenhangend verhaal te maken. Het motto is ontleend aan het verslag van Paul Dijkstra, maar het geldt evenzeer voor de andere sub-stromen.
- (2) In dit stuk wordt niet naar literatuur verwezen. De belangstellende raadplege:
Paul Kuyser, Hans van Dam, Paul Dijkstra, Didactische werkvormen; voorinformatie stroom 5 VON konferentie 1974.
- (3) Het was in dit korte bestek niet mogelijk, en niet zinvol de uitgewerkte lessen in hun geheel op te nemen en beknopte weergave zou slechts onduidelijkheden in de hand werken. Wellicht kunnen de deelnemers te eniger tijd hun werk in INTERKOM publiceren.

MOTIES

Op de laatste dag van de konferentie dienden de deelnemers van stroom 5 verontrust door een aantal geruchten die de ronde deden, de volgende moties in. Kernkokon raadde aan ze in Moer den volke kond te doen. Hier zijn ze.

Stroom 5 van de VON konferentie 1974, in vergadering bijeen, dringt er bij het hoofdbestuur op aan, de landelijke konferenties niet te beëindigen alvorens de organisatie en de planning van de regionale konferenties waterdicht zijn uitgewerkt.

Stroom 5 van de VON konferentie 1974, in vergadering bijeen, dringt erop aan in den vervolge soberder konferenties te beleggen en het geld dat vrij komt te gebruiken voor regionale konferenties.