

STROOM 1 SCHOOL, BUURT EN MAATSCHAPPIJ

Guus de Bakker

Arbeiderskinderen blijven maatschappelijk gezien nog altijd de tenachtergestelden. Het Innovatieproject van het Research Instituut voor Toegepaste Psychologie (RITP) en het Advies en Begeleidings Centrum voor het Onderwijs (ABC) te Amsterdam trachten daar iets aan te doen. Geen gemakkelijke klus, want je moet het hele onderwijs voor arbeiderskinderen overhoop halen. Aan de andere kant dreigen arbeiderskinderen ook weer de dupe te worden van al te sterk vernieuwde onderwijsprojecten doordat ze daardoor niet leren te voldoen aan schoolse eisen zoals de huidige school die nu eenmaal stelt. Hoe los je dat op? Het RITP/ABC-project houdt beide aspecten in de gaten, zowel de 'aanpassingslijn' als de 'kritische lijn'. Op het congres hebben de deelnemers daar kennis mee kunnen maken en ook met de integratie van moedertaalonderwijs in het project, dat een interessante rol speelt in het spanningsveld tussen de 'aanpassingslijn' en de 'kritische lijn'.

1 EEN VON-CONGRES, DAAR MOET JE BIJ GEWEEST ZIJN

'Wat we gaan doen in de stroom 'School, buurt en maatschappij' moeten we nu gaan bespreken. Wel wil ik jullie vast dit meegeven: er zijn in deze stroom naar verhouding veel mensen uit de hoek van de sociale wetenschappen; het gevaar bestaat dat we incrowd-achtig bezig gaan en daarbij de praktijk uit het oog verliezen. We moeten de komende dagen vooruitgang boeken en niet alleen interessant bezig zijn. Je zou met z'n allen eigenlijk een stuk lesgebeuren op moeten leveren: voor onze scholen, maar ook voor andere.'

Het zesde VON-congres is zojuist begonnen. We zijn in stroom 1 - en zeer waarschijnlijk alle stromen - met het beginonderdeel bezig: het Uitspreken der Verwachtingen.

Wat Co van Calcar tegen de deelnemers zegt is een wezenlijk aspect van het door hem geleide ABC/RITP-Innovatieproject te Amsterdam: niet alleen maar theoretiseren, maar vooral ook doen; je poten vuil durven maken; maak maar wat, in de praktijk blijkt wel of het voldoet. Kortom: Co van Calcars innovatiestrategie is erop gebaseerd de mensen uit de praktijk erbij te betrekken. Actie-onderzoek heet dat. En hij wil dat principe op het VON-congres ook toegepast zien. Maar zo eenvoudig gaat dat niet. Het project heeft erg veel aspecten, zoals:

- bevrijding van het schoolboek
- projectmatig onderwijs
- ouderparticipatie
- verbindingen leggen met club- en buurthuiswerk
- ontscholing
- aktie-onderzoek

- integratie van taalonderwijs in projecten daarbij gebruik makens van een taalschema en een taalbak.

Het is begrijpelijk dat daardoor de verwachtingen verschillend kunnen liggen. De kat wordt uit de boom gekeken. Uiteindelijk heeft iedereen die met onderwijs te maken heeft, geleerd dat je op opleidingsscholen en op cursussen over onderwijs moet praten. Dat gedrag ligt verankerd. Aanvankelijk ook bij de deelnemers aan deze stroom; Co van Calcar's aanbeveling wordt niet overgenomen.

Er ontstaat de bekende onzekerheid van alle beginnende groepen waar met het merendeel het Uitspreken der Verwachtingen wordt begonnen. Er vallen belijdenissen. Het congressthema is niet duidelijk: 'Wat doen we nu eigenlijk met het thema 'Emancipatorisch moedertaalonderwijs?' Eefje Lucieer leidt het plenum. Het charmante van haar en de andere stroombegeleiders - naast Co en Eefje, broer Paul van Calcar en Henk van Nieuwenhuyzen - is dat ze zich niet druk maken. Ze staan in een horizontale overlegpositie. Dat blijkt doordat Co er nauwelijks op gericht is de groep aan het werk te krijgen, maar vooral in discussie treedt:

- 'Emancipatorisch moedertaalonderwijs is bevrijding van het schoolboek in zijn dwingendheid, in zijn brainwash-aspect'.
- 'Wij passen ervoor een totale vernieuwing te creëren en die op arbeiderskinderen uit te proberen. En hen - relatief tot andere kinderen - op dat moment verder in de kou te zetten om de resultaten tenslotte weer ten goede te laten komen aan de kinderen van beter gesitueerden. Dat heeft de onderwijspraktijk van de laatste eeuw steeds te zien gegeven'.
- 'Mogen arbeiderskinderen CITO-toetsen voldoende maken?'

Op een gegeven ogenblik blijkt het tien voor half zes te zijn en om half zes zouden sub-groepen geformeerd moeten zijn. Wonder boven wonder lukt dat toch nog vóór half zes. Er ontstaan drie sub-groepen; het ambachtelijke aspect - Co heeft dus zijn zin gekregen - zal bij alle groepen veel tot minder veel aandacht krijgen. Alle groepjes vertonen een school-buurt-maatschappij-samenstelling en zijn bovendien longitudinaal: (toekomstige) leraren basisonderwijs en voortgezet onderwijs, buurtwerkers en medewerkers begeleidingsdiensten.

Hoewel ik me gedurende drie dagen ondergedompeld heb ik het praktisch bezig-zijn, zal ik toch trachten met enige afstand over stroom 1 te schrijven, ervan uitgaand dat het voor u niet belangrijk is de actie op het congres van minuut tot minuut te volgen, maar dat u geïnteresseerd bent in achtergrondinformatie en als Moerlezer vooral in het moedertaalonderwijs bij zo'n project. Ik ben echter wel van mening dat zo'n verslag slechts een betrekkelijk nut heeft.

Onderwijsverandering is vooral ook doen. De denkproductieve aanpak van Co van Calcar onderschrijf ik volledig. De zinvolheid ervan heb ik tijdens dit congres weer in sterke mate ervaren. Diepgaande, brillante, loodzware onderwijsfilosofische ideeën krijgen daarbij alle kans, maar mét de wezenlijke dimensie erbij van de doorleefde ervaring.

2 GESCHIEDENIS- EN TAALONDERWIJS HAND IN HAND

De stroom 'School, buurt en maatschappij' is georganiseerd door medewerkers van het

Innovatieproject van het Research Instituut voor Toegepaste Psychologie (RITP) en het Advies en Beleidings Centrum voor het Onderwijs (ABC) te Amsterdam. Het Innovatieproject heeft ten doel arbeiderskinderen doorstromingskansen te bieden naar die vormen van onderwijs waar tot nu toe hoofdzakelijk kinderen uit de beter gesitueerde milieus aan deelnemen. Dat is geen eenvoudige taak, omdat onderwijs alleen geen wijziging in de sociaal-economische verhoudingen kan bewerkstelligen. Beter taalonderwijs is één van de instrumenten die ook gehanteerd worden voor maatschappelijke veranderingen, maar dat beter taalonderwijs moet zijn plaats krijgen in een totaal andere aanpak van het gehele onderwijs voor arbeiderskinderen en geplaatst worden in het kader van een totaalvisie op de maatschappij. In de stroom 'School, buurt en maatschappij' werd ook van dit gegeven uitgegaan. Indien men dus iets wil begrijpen van het aspect moedertaalonderwijs in de stroom, dan moet men dat beslist in samenhang zien met de totale onderwijskundige aanpak en de maatschappij-opvatting van het Innovatieproject. In deze paragraaf zal ik daar nader op ingaan; in de volgende paragraaf zal ik de moedertaalaspecten aan de orde te stellen.

In beschouwingen over het onderwijs van de laatste jaren zijn twee tegengestelde tendenties te bespeuren. Aan de ene kant staan degenen die vinden dat de school de leerlingen kritisch weerbaar moet maken tegen het huidige functioneren van de (westerse) maatschappij. Zij volgen aldus de 'kritische lijn'. Zij die de andere lijn volgen, de 'aanpassingslijn', zijn eigenlijk wel tevreden met het huidige onderwijs. Dat kan best zo blijven. En als leraar ben je geslaagd wanneer het je lukt je leerlingen goede schoolse prestaties te laten leveren. Het Innovatieproject volgt in extremo noch de 'aanpassingslijn', noch de 'kritische lijn'; het heeft beide lijnen in het vizier. In de voorinformatie schrijven de organisatoren: 'Het gaat (...) om de ontwikkeling van maatschappij-inzicht bij de leerlingen. De kinderen moeten leren de eigen cultuur krities te analyseren en ze moeten de verschillende tendenties daarin kunnen opsporen en vergelijken'. Hier volgen zij duidelijk de 'kritische lijn'. De 'aanpassingslijn' wordt gevolgd wanneer zij opmerken: 'Het is natuurlijk mooi om kinderen 'maatschappijkrities' op te voeden. Vaak wordt het echter een hobby van alternatieve intellectuelen die vergeten dat er in de maatschappij eisen worden gesteld waaraan je moet beantwoorden wil je ooit de kans krijgen je kritiese inzicht te benutten voor de realisering van een democratiser maatschappij'. In het Innovatieproject is voortdurend spanning tussen de 'aanpassingslijn' en de 'kritische lijn'. De vraag van Co van Calcar uit de eerste paragraaf: 'Mogen arbeiderskinderen CITO-toetsen voldoende maken?' heeft met die spanning te maken. De medewerkers aan het RITP/ABC-Innovatieproject volgen in concreto de 'aanpassingslijn' op het moment dat zij ingaan op de kritiek van leerkrachten over een bepaalde tekortkoming in het programma. Deze kritiek had betrekking op het feit dat een zaakvak als geschiedenis niet systematisch en thematisch in het leermateriaal van het project was opgenomen. Geschiedenis werd daarom in het programma opgenomen omdat het voortgezet onderwijs dat eist. De 'kritische lijn' krijgt daarentegen veel meer aandacht door het vak geschiedenis op het punt van doelen, werkwijzen en inhoud op een zeer ontraditionele manier in het RITP/ABC-project te integreren. Daarin zijn onder andere de volgende uitgangspunten te bespeuren:

1 Bevrijding van het schoolboek

Het thema van het zesde VON-congres was: emancipatorisch moedertaalonderwijs. In stroom 1 kreeg dit thema als concrete vertaling: de bevrijding van de dwang die het schoolboek de leraar oplegt. Een probleem is dat leraren op school gebruik maken van de boeken van anderen: van schoolboekenschrijvers en -uitgeverijen.

Het bezwaar tegen boeken is, dat ze leraar en leerlingen binden, het verloop van het schooljaar bij voorbaat vastleggen, inbreng van de betrokkenen belemmeren, leven en wereld van de leerling ontkennen, en alles en iedereen gelijk stellen: stad en platteland, bezitters en niet-bezitters, arbeiders- en andere klassen, jongens en meisjes. Als men gaat vernieuwen, komt men niet langs het schoolboek.

2 Kritisch kunnen analyseren

De bedoeling van het geschiedenisonderwijs is de kinderen te leren hun eigen cultuur kritisch te analyseren en de verschillende tendenzen daarin op te sporen en te vergelijken. Hierbij dienen de leerlingen inzicht te krijgen in de maatschappij, en wel in de volgende aspecten: a) het omschrijven en herkenbaar maken van groepen in onze samenleving, b) proberen duidelijk te maken waarom welke groepen in conflict of in harmonie met elkaar omgaan. Daarnaast is het bijbrengen van historisch besef ook een belangrijk gegeven. In de voorinformatie staat hierover: 'Historisch besef wordt soms gehanteerd als de keerzijde van maatschappij-inzicht. Historisch besef krijgt pas inhoud indien een vergelijking gemaakt kan worden tussen twee maatschappelijke situaties die in tijd verschillen. Maatschappij-inzicht (. . .) wordt pas werkelijk effectief als een zekere mate van historische ontwikkeling duidelijk is van de groepen afzonderlijk en in hun onderlinge verwickelingen. Pas dan kan met kennis van zaken stelling worden genomen en de strijd hardnekkiger wordt gevoerd'.

3 Historisch-didactische aspecten

Onder punt 2 hierboven is nader ingegaan op maatschappij-oriëntatie. Deze oriëntatie heeft vier historisch-didactische aspecten:

- belangstelling wekken voor een stuk verleden op grond van een gevoelsmatige betrokkenheid van de leerling
- nut: vaststellen dat het verleden een functie is van het heden
- historisch besef: de eigen aard van het stukje verleden
- inzicht: het begrijpen van een oorzakelijk verband tussen een actuele en historische situatie.

4 De leraar moet een persoonlijkheid zijn

Een probleem bij maatschappij-oriëntatie is de kwestie van de objectieve behandeling. Ik citeer uit de voorinformatie: 'Over maatschappij-inzicht praten kan niet 'vrijblijvend' zijn. Het politieke standpunt van de leraar zal ongetwijfeld mee bepalen op welke wijze hij de leerlingen inzicht in de maatschappij verschaft. Je moet dan ook gebruik maken van het feit dat er een persoon(lijkheid) voor de klas staat. Een leraar zal zich bewust moeten zijn dat hij daar staat en niet iemand anders en moet ook eigen waarden en verworvenheden duidelijk naar voren brengen. Het heeft absoluut geen zin

om je 'vrijblijvend' en dus kleurloos op te stellen, omdat voor de leerlingen dan ook iedere motivatie ontbreekt om na te denken over hetgeen ze voorgeschoteld krijgen. Je eigen standpunt als eigen standpunt brengen, maakt ook objectiviteit mogelijk. En daarmee komt dan meteen het volgende punt: Het moet de leerlingen wel duidelijk zijn dat het één standpunt is en dat er meer standpunten mogelijk zijn. De mogelijkheid van discussie moet niet alleen openblijven, maar ook gestimuleerd worden'.

5 Oproepen om maatschappelijke situaties te verhelderen

In het project is om maatschappelijke situaties te kunnen verhelderen gekozen voor 'oproeren'. Daarover schrijven de ontwerpers: 'Oproer' is gekozen vanwege het gecondenseerde karakter van de konfrontatie. In het oproer komen alle elementen die de maatschappij beheersen aan de orde in een verhevigde zin. Wezenlijk verschil met de realiteit van alle dag is niet aanwezig; elke situatie waarin men verkeert wordt door de maatschappelijke verhoudingen bepaald. Doorzichtig maken van deze verhoudingen is één doel van het onderwijs. Een andere taak is de leerlingen instrumenteel uitrusten om in die verhoudingen mede in te kunnen grijpen'.

6 Actualisering

Vanuit de 'oproeren' uit het verleden is een brug te slaan naar het heden. Dit kan gebeuren door een buurtactie, staking of een sociaal conflict aan te grijpen. Deze conflictsituaties uit het heden zijn voortgekomen uit vroegere sociale verhoudingen, maar zijn alleen veel complexer en ondoorzichtiger van aard. Het project heeft voor die actualisering de formule van de tweelingoproeren gekozen: 'Stel een historisch oproer aan de orde, verduidelijk de kenmerken van die tijd en actualiseer aan de hand van een eigentijdse oproerige situatie, waarvan een aantal facetten al bekend zijn bij de leerlingen (anders gezegd: een konfliktsituatie in eigen buurt)'. De formule van de tweelingoproeren heeft vooral ten doel de overeenkomsten in tijd tussen groepen en situaties regelmatig te accentueren.

7 Taalonderwijs zinvol integreren

Tijdens het werken aan het oproerenproject zijn er voortdurend openingen naar moedertaalonderwijs te maken. In de volgende paragraaf worden daar voorbeelden van gegeven.

3 MOEDERTAALONDERWIJS UIT ZIJN ISOLEMENT BEVRIJD

De in de vorige paragraaf genoemde uitgangspunten voor het vak geschiedenis in het RITP/ABC-project hebben betrekking op de doelen, werkwijzen en de inhoud van het geschiedenisonderwijs. Tijdens het congres zijn de deelnemers hoofdzakelijk ingegaan op de uitgangspunten 'bevrijding van het schoolboek', 'actualisering' en 'integratie met moedertaal'. Dat is tijdens het congres een bewust aangebrachte beperking geweest, vooral om te ervaren hoe taalonderwijs geïntegreerd aan bod kan komen.

Eigenlijk vind ik die beperking tot hoofdzakelijk het talige aspect, juist voor moedertaalleraren erg jammer. Mijn stellige mening is dat moedertaalonderwijs, wil het zinvol zijn, voor een zeer groot gedeelte - met name geldt dat voor de taalvaardigheidsdoelen -

niet geïsoleerd mag plaats vinden. Behandeling van hoofdzakelijke de talige aspecten kan de aandacht van de andere in paragraaf 2 genoemde uitgangspunten afleiden, terwijl de moedertaalleraar, wil hij zijn 'vak' uit het isolement kunnen bevrijden, daar juist in sterke mate mee kennis zou moeten maken. Het probleem voor het moedertaalonderwijs op het punt van de taalvaardigheidsdoelen is dat het in het algemeen nog steeds vanuit de optiek van moedertaalleraars wordt bekeken, waardoor het geïsoleerde karakter behouden blijft. En daarmee breng je het taalvaardigheids-/taalbeheersingsonderwijs mijns inziens weinig verder, omdat het wezenlijke ervan moet zijn dat je dat niet geïsoleerd geeft.

Om erachter te komen hoe de integratie van moedertaal kan plaats vinden bij het geschiedenisonderwijs heb ik me bij een werkgroepje aangesloten. Voor de actualisering beschikten de deelnemers over materiaal van een buurtactie uit Amsterdam-Noord. Van dit materiaal werd uitgegaan om er op een basisschool iets mee te doen. De buurtactie had, kortweg gezegd, ten doel een stoplicht te krijgen voor een veilige overgang voor kinderen op een zeer drukke doorgangsweg in Amsterdam-Noord. De actie heeft jarenlang geduurd en kende als dramatische hoogtepunten de keren dat de weg was opengebroken, waar overigens de 'officiële' actie niet verantwoordelijk voor was.

De vragen die het sub-groepje zich stelde, waren:

- Hoe verkrijg je nu bij de leerlingen inzicht in de reden waarom het stoplicht er niet komt?
- Welke tegengestelde belangen zijn er?
- Hoe maak je naar aanleiding van de tegengestelde belangen maatschappelijke processen duidelijk?

Het probleem van de tegengestelde belangen werd teruggebracht naar de ervaringswereld van de kinderen. Stel je voor dat Jan een racefiets wil, maar zijn vader is er tegen. Hierover gaan we een kringgesprek houden om van de leerlingen te horen welke mogelijke argumenten vader en zoon in de strijd kunnen werpen. Er werd bedacht dat de zoon zou kunnen aanvoeren: mijn vriendje heeft er al één; een racefiets fietst sneller en is leuker; de oude fiets kan toch verkocht worden; met de racefiets zal ik meer fietstochtjes gaan maken. De vader zou kunnen zeggen: te duur, verkwesting; je doet er niets mee, je zult toch niet meer gaan fietsen dan je nu doet; ga er maar voor sparen of probeer maar geld te verdienen.

De bedoeling van zo'n kringgesprek over een gesprek tussen vader en zoon is dat door uit eigen ervaringen van leerlingen te nutten een overstapje gemaakt kan worden naar interactie in het algemeen. Aan de leerlingen kan duidelijk gemaakt worden wie in het gesprek tussen vader en zoon de meeste macht heeft. Maakt de vader ook gebruik van zijn macht? Hoe doet hij dat? De vader kan ook democratisch leiderschap vertonen. Hoe zou hij dat doen? Luisteren de gesprekspartners nog wel naar elkaar? Of is er sprake van een conflictsituatie? Wanneer kun je zeggen dat er een conflictsituatie is tussen twee partijen?

Het overstapje naar de buurtactie is gemakkelijk te maken. Er ligt een letterlijk verslag van een bijeenkomst tussen de buurt en hoge functionarissen van de gemeente. Voor genoemde vragen zijn ook te stellen naar aanleiding van die bijeenkomst. Uit het verslag

blijkt dat er twee partijen tegenover elkaar staan: de buurt wil een stoplicht, de gemeente is er tegen. Van een conflictsituatie kan nog niet gesproken worden, want de beide partijen praten nog met elkaar.

De interactie tussen gemeente en buurt werd geanalyseerd om in beeld te krijgen hoe de partijen op elkaar reageren: wat staat tegenover wat?

De buurt (wil stoplicht)

er moet een verkeerslicht komen, want er vallen in het algemeen veel slachtoffers onder de groep van 4-7 jr; de kinderen moeten 4x per dag oversteken

het verkeer is intensiever geworden

'klaarovers' is onverantwoord

—
—
—
—

De gemeente (is tegen stoplicht)

er is een verkeersgeleider aangebracht; er is nu 50% minder risico

het verkeer moet kunnen doorstromen

—

er zijn technische problemen
de gemeente heeft grotere problemen
bestaande planning wordt doorkruist
er wordt een precedent geschapen

Naar aanleiding van bovenstaande analyse werden de volgende conclusies getrokken:

- 1 De buurt hanteert menselijke argumenten - argumenten waarbij gevoelens een rol spelen -, de gemeente bureaucratistische argumenten. De buurt heeft primair de nabijgelegen realiteit voor ogen, de gemeente staat daar ver vanaf; ze richt zich primair op het gemeentelijke 'overall'-beleid.
- 2 Het gegeven van de toegenomen verkeersintensiteit wordt door beide partijen aangegrepen maar met een ander doel.
- 3 Van weerszijden wordt niet op alle argumenten ingegaan.
- 4 Er worden 'feiten' en 'meningen' gehanteerd. Een gegeven als het grote aantal verkeersslachtoffers onder 4-7-jarigen is hard te maken; het argument van de 'grotere' problemen is een subjectieve zaak.

Zo bezig zijn is er impliciet al veel moedertaalonderwijs aan bod gekomen. De kinderen wordt geleerd analytisch te lezen, ze zijn in interactie met elkaar en ze krijgen gevoel voor ordening van taalmateriaal door pro en contra in een schema onder te brengen. Het taalonderwijs van het RITP/ABC-project is er ook op gericht expliciete taal oefeningen te geven. Het idee werd uitgewerkt om de leerlingen zo mogelijk een zeer traditionele taaloefening te geven in het benoemen van het tegengestelde, bijvoorbeeld: wit staat tegenover zwart. Daarbij werd weer aansluiting gezocht bij de buurt:

- De wethouder werd van de argumenten van de buurt niet warm of . . .
- Voor de kinderen uit de buurt zijn de stoplichten een zaak van leven of . . .
- De buurt was voor, de gemeente was . . . het stoplicht.
- De buurt schreef lange brieven naar de gemeente, de gemeente schreef . . . brieven naar de buurt.
- Voetgangers zijn langzaam verkeer, auto's zijn . . . verkeer.

Naar aanleiding van de kwestie feiten-meningen, kan een stukje taalbeschouwing gege-

ven worden. Meningen kun je door middel van taal expliciet tot uitdrukking brengen door bijvoorbeeld te zeggen: 'Ik vind dat mooi'. Als je zegt: 'Dat is mooi', dan doe je een feitelijke uitspraak. Ook hier zijn weer oefeningen aan te koppelen, bijvoorbeeld:

Oefening Wat is:

Dat is een tafel

Dat is . . .

etc.

Oefening Ik vind:

Ik vind mijn jurk mooi

Ik vind . . .

etc.

De aanpassingslijn met betrekking tot taal oefeningen kan nog sterker gevolgd worden door het bestaande schoolboek erbij te halen. Het RITP/ABC-project heeft daar een bepaald systeem voor ontworpen, waardoor de op school gebruikte taalboeken op specifieke taal oefeningen gemakkelijk toegankelijk worden gemaakt.

Het subgroepje dat ik gevolgd heb, heeft in feite een aantal lessen voorbereid. De resultaten van dat groepje hoeven echter beslist niet allemaal op school aan de orde te komen. Het kan zelfs voorkomen dat er niets van gebruikt kan worden. Het uitgangspunt blijft dat de leraren aansluiting zoeken bij de ervaringswereld van de kinderen. Daar ligt het materiaal om systematisch en thematisch onderwijs te geven. De leraar mag zichzelf uiteraard presenteren, maar hij moet uitkijken dat zoiets niet op een geforceerde manier gebeurt.

Een kritische vraag naar aanleiding van de resultaten van het subgroepje kan zijn: Bereikt zo'n lesvoorbereiding wel voldoende diepgang? Mijn mening is dat een docent zich dat altijd moet afvragen: hij zal op deskundige wijze (vak)inhouden, ook bij projectonderwijs, aan bod moeten laten komen. Het is wellicht niet moeilijk om vanuit bepaald vakspecialistisch oogpunt, bijvoorbeeld vanuit de logica of argumentatieleer op de tegenover elkaar in beeld gebrachte argumenten, kritiek te uiten. En dan komt de opmerking al heel gauw dat de leraar beter van een boek gebruik kan maken om zaken systematisch te behandelen. Dat argument is echter onjuist. Wat op school geleerd wordt, moet functioneren in het dagelijkse leven. Hiervoor moet worden uitgegaan van de ervaringswereld van de kinderen. De vakken moeten daarbinnen functioneren, en niet omgekeerd. Het kan best zijn dat de leraar bij projectmatig onderwijs volgens de boeken minder goed zijn zaken behandelt. Maar dat is dan altijd stukken beter dan leerstof te behandelen die geen functie heeft in het dagelijkse leven. Het zal heel belangrijk zijn om én voor docenten én voor leerlingen systemen te ontwerpen om tot leerstof en oefeningen snel toegang te verkrijgen. Het RITP/ABC-project heeft daarvoor al een systeem ontworpen. Hoe dat in de praktijk werkt, evenals het gehele RITP/ABC-project, daar zal de redactie van Moer een volgende keer nader op ingaan.

LITERATUUROPGAVEN

Voor meer informatie over het RITP/ABC-project zij verwezen naar:

- C. van Calcar en W. I. M. van Calcar. *Onderwijs aan (arbeiders)kinderen. School, buurt en maatschappij*. Serie Didactische Analyse, nr. 18. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1975.
- C. van Calcar. *Interimrapport II*. Verschijnt bij Wolters-Noordhoff of bij Van Gennep in september 1975.
- Claartje Hülsenbeck. *Een veranderende school in buurt en maatschappij*. In: Moer, 1974:2.
- Karel Besseling e.a. *Stroom 1: School, buurt en maatschappij*. In: Moer, 1974:3/4 (congresnummer).
- Wim van Calcar en Co van Calcar. *De bevrijding van het schoolboek of Het Taalschema- en Taalbaksysteem*. In: Moer, 1974:6.