

Marten Douma
Hanneke Lentz
Marjolijn Peters
Irène Randoe
&
Herman Meddens
(eindredactie)



TEKSTEN OP HET LBO

Inleiding

De stroom 'Teksten op het lbo' heeft vooral gebruik willen maken van hetgeen er bekend is over de ontwikkelings- en leerprocessen van met name 12-16-jarigen.

De stroomleiding bracht theorie en materiaal in; het aandeel van de deelnemers zat in de gevoerde discussies en de ontworpen lesseries (zie bijlage III en de paragraaf 'Overzicht van de gemaakte lessen').

Strikt genomen was men bij het maken van lesseries bezig met *leerstof*-ontwikkeling, en niet met *leerplan*ontwikkeling (het thema van de conferentie). Toch heeft de stroom daarmee de opdracht 'leerplanontwikkeling' niet genegeerd. Het geoefende model is namelijk in principe toepasbaar in alle leerjaren van het lbo. Het vormt de basis voor ontwikkeling van een leerplan: in de opeenvolgende leerjaren wordt het materiaal steeds complexer en de zelfstandigheid van de leerlingen steeds groter. Het onderstaand verslag is als volgt opgesteld:

- * Uitgangspunten
- * Leidraad voor het maken van lessen (theorie)
- * Overzicht van de gemaakte lessen
- * Discussie en evaluatieve opmerkingen.

Uitgangspunten

Een les die goed verloopt. Een gebeuren. De leraar vertelt of er vindt een explosief klasgesprek plaats of leerlingen zijn verdiept in een opdracht of werken in groepjes aan een project.

In zo'n harmonie ontmoeten vier 'werelden' elkaar op de juiste wijze:

- A Er is de wereld van de leerlingen, opgebouwd uit hun verwerkte en onverwerkte ervaringen, uit hun denkstructuren en hun gedrag.
- B Er is de wereld om hen heen die gevuld is door ouders, vrienden, media, arbeidsmarkt en maatschappelijke normen in het algemeen, die het gedrag van leerlingen beïnvloeden: bevestigen of corrigeren, maar in ieder geval altijd sturen.
- C Er is de wereld van de leraar, identiek qua opbouw aan de leerlingenwereld (ook beïnvloed door de wereld om hem heen) maar meestal gevuld met andere waarden en normen. Dit leidt tot een 'kritische' instelling van de leraar ten opzichte van leerlingengedrag.
- D Er is de wereld van het onderwijs en daarbinnen de wereld van het vak: binnen de algemene onderwijsdoelen moeten de specifieke vakdoelen nagestreefd worden.

Deze vier componenten vormen tezamen het gebied van de vakdidactiek en kunnen als volgt schematisch worden weergegeven:

Het gebied van de vakdidactiek		
A ervaringswereld /denkstructuur situatie i.h.a. van leerlingen en hun gedrag.	B mate waarin dit gedrag door de maatschappij wordt bevestigd: omgeving, vrienden, media, arbeids- markt. In hoeverre is ge- dragsverandering mogelijk?	C 'kritische' instelling van de leraar ten opzichte van het leerlinggedrag in de klas.
vakdidactiek is het stelsel van maatregelen dat de gegevens van balk A, B en C en balk D met elkaar in verband brengt.		
D Vakdoelen: bijvoorbeeld voor Nederlands: kritisch leren lezen van informatie, zodat factoren die van invloed zijn op het gedrag, herkend kunnen worden; leren praten, spreken en luisteren met betrekking tot eigen ervaringen.		
Algemeen onderwijsdoel: je bewust worden waar je gedrag uit voort komt en hoe je handelt; weerbaarheid.		

Dit schema geeft het denkraam van deze stroom weer. Er is uit af te lezen wat een leraar zou moeten 'kunnen & kennen'. Die leraar moet weet hebben van de leefwereld en van zijn leerlingen en hun maatschappelijke context. Die leraar moet zijn vakdoelen zó kiezen en zó invullen, dat ze voor leerlingen herkenbaar worden en dat leerlingen er iets mee kunnen doen in hun eigen leven.

De 'wereld van het vak' wordt dan middel teneinde de 'wereld van leerlingen' te veranderen, namelijk aan hen *eigen handelingsmogelijkheden* te geven.

Voor het lbo-onderwijs betekent dit dat twee tendenzen worden afge-
wezen:

- * Al zijn lbo-leerlingen niet intelligent, ze moeten toch wát leren. Laten we een minimum-pakket ontwikkelen en dat (desnoods door herhalend stampwerk) aanleren.

- * Stel geen te zware eisen aan je lbo-leerlingen: geef ze vooral warmte en veiligheid; houd ze hun schooltijd met niet te zware zaken bezig.

De stroomleiding herkende zijn opvattingen in die van Manuela Dubois (zie literatuurlijst):

In de verhoudingsgewijs korte tijd dat lbo-leerlingen op school zitten, moet je hen zo veel mogelijk inzicht geven in hun (toekomstige) positie in de samenleving die voor hen allerm minst veilig en warm is. *Weerbaarheid* en *zelfstandigheid* zijn dan kernbegrippen binnen je onderwijsdoelen.

Een leraar die dit wil is geen korte-termijn-denker. Hij verzint niet per tien minuten als bij ingeving nieuwe tactieken om zijn klas rustig te houden (ook 'n onderwijsdoel, en niet van zo weinigen!), maar hij doorloopt stap voor stap een voorbedachte leerweg, die leidt tot eigen handelingsmogelijkheden van zijn leerlingen. Hoe dan vakinhouden (in dit geval: teksten) in zo'n voorbedachte (of: gestructureerde) leerweg aangewend kunnen worden in het échte belang van leerlingen wordt in de volgende paragraaf nader bekeken.

De gestructureerde leerweg: leidraad voor het maken van lessen

Geprobeerd wordt de voornoemde uitgangspunten theoretisch te onderbouwen en anderzijds werkbaar te maken voor het onderwijs ten behoeve van *leerstof-* en *leerplanontwikkeling*.

Leertheoretische aspecten

Paulo Freire heeft voor alfabetiseringsprogramma's in Brazilië en Chili het zogenaamde exemplarische leren een vorm gegeven, die niet toevallig treffend overeenkomt met het vakdidactiek-schema van de vorige paragraaf. Het is een methode die de eigen leefwereld als startpunt én voorbeeld neemt voor ieder leerproces. Voor de uitwerking van begrippen als *weerbaarheid*, *zelfontplooiing* en *zelfstandig handelen* is zijn opvatting over *mens-zijn* en *bewustwording* belangrijk.

*** Menszijn**

Mensen worden gereduceerd tot instrumenten door maatschappelijke structuren (structurele onderdrukking). Om zijn eigen reductie tegen te

gaan moet een mens de structuren dienstbaar trachten te maken aan zijn welzijn. Deze laatste opvatting stemt grotendeels overeen met de meer op het individu gerichte onderwijsdoelen die ten grondslag liggen aan veel pogingen tot onderwijsverbetering op dit moment. Freire werkt dit marxistisch uit in tegenstelling tot meer humanistisch gerichte onderwijsvernieuwers.

* *Bewustwording*

Hoe komen mensen de onderdrukkende structuren op het spoor en hoe kunnen zij proberen die te veranderen? Freire onderscheidt vier stadia van bewustwording/zijn:

- 1 *Het magisch bewustzijn*: mensen vragen zich niet af waarom of waar-
toe ze hun dagelijkse handelingen en werken uitvoeren. Het hoort zo
en het is niet anders. Mensen in het stadium van het magisch bewust-
zijn kunnen hun bestaan nauwelijks benoemen: ze kunnen en willen
er niet over praten.
- 2 *Het naïeve bewustzijn*: dit stadium is bereikt zodra mensen hun
plaats in de structuur kunnen aanwijzen en de oorzaken kunnen be-
noemen van hun onderdrukking. Maar het blijft een onwrikbaar *gege-*
ven dat er armen en rijken zijn, mensen die slechts plichten en men-
sen die slechts rechten hebben.
- 3 *Het kritisch bewustzijn*: dit stadium is bereikt zodra mensen zien dat
het gaat om een maatschappelijke tegenstelling die historisch ge-
groeid is (in een klassenstrijd) en dat het niet gaat om een onveran-
derbaar statisch gegeven, maar om een te veranderen situatie. Er wor-
den oplossingen gezocht om ongewenste toestanden te beëindigen.
- 4 *Het politiek bewustzijn*: dit stadium wordt bereikt zodra mensen on-
derkennen dat anderen gelijksoortige ervaringen hebben, dezelfde be-
langen hebben en dat men elkaar derhalve moet steunen. Men ziet
zichzelf als lid van een *klasse*, maar ook de *klasse* der onderdrukkers
wordt als zodanig ontdekt, alsmede de onderlinge solidariteit dier
klasse.

Het derde en het vierde bewustzijnsniveau leiden tot handelingen: er
wordt niet meer geconstateerd, er wordt gepraat, gedacht, gehandeld en
onderhandeld om te veranderen.

* *Lessen*

Wat betreft de leidraad voor het maken van lessen moet er gezien het
bovenstaande voortdurend op gelet worden, dat (overeenkomstig de
bewustzijnsniveaus):

- 1 teksten betrekking moeten hebben op dagelijkse handelingen en erva-
ringen van leerlingen;
- 2 tekstgegevens gebruikt kunnen worden voor het benoemen van die
handelingen en ervaringen;
- 3 zowel tekstgegevens als persoonlijke gegevens ervaringen moeten
worden geplaatst in bredere maatschappelijke samenhangen;

- 4 leraren en leerlingen moeten zoeken naar de mogelijkheden tot verandering in het persoonlijk handelen of in het maatschappelijk systeem.

* *Strategie*

Tijdens de conferentie werd door de deelnemers gewaarschuwd voor onstuimigheid: veranderingen mogen niet tegen wil en dank van de betrokkenen plaats grijpen.

Gal'perin's gestructureerde leerweg

Worden aldus aan Freire onderwijsdoelen ontleend (overigens ook toepasbaar op andere vakgebieden; Freire zelf gebruikt ze in alfabetiseringsprogramma's), voor het structureren van de leerweg kunnen we onder anderen te rade gaan bij de leerpsycholoog Gal'perin (zie literatuurlijst). Deze onderscheidt in elk leerproces vijf stadia:

- 1 *Oriëntatiefase*: keuze van leeronderwerp door leraar en leerlingen.
- 2 *Fase van de materiële handeling*: de leerling ervaart het verschijnsel, de taaluiting (in ons geval: de tekst) of het begrip: hij gaat ermee om, bekijkt, beluistert, bevoelt het, etc.
- 3 *Fase van de verbale handeling*: de leerling brengt onder woorden wat hij ervaren heeft: de verwoording van de ervaring (en daarmee systematisering en uitbouw van het begrippen- en beschouwingssysteem).
- 4 *Fase van het innerlijk spreken*: deze fase vloeit voort uit de vorige, maar het verschil is dat het verbaliseren niet meer hardop gaat en meer een denkhandeling wordt.
- 5 *Fase van het mentale handelen*: via het innerlijk spreken is het geleerde totaal in het denken opgenomen. Het geleerde kan zelfstandig en soepel gehanteerd worden. Voor nadere uitwerking zij hier volstaan met een verwijzing naar de literatuur en met een voorbeeld.

Voorbeeld:

In de oriëntatiefase wordt gekozen voor *solliciteren*. De fase van het materiële handelen betekent dan: oefenen in rollenspel van sollicitatie, sollicitatiebrieven bekijken en schrijven etc. In de verbale fase worden aspecten en criteria die een beslissende rol bij het solliciteren spelen, onder woorden gebracht. Daardoor wordt sollicitatie als een door factoren gekenmerkte gebeurtenis tot mentale handeling: men is in staat zich door-dacht te gedragen bij een sollicitatie.

Binnen de stroom werden de fasen van Gal'perin teruggebracht tot de drie meest essentiële: de fase van de materiële handelingen, de verbale fase en de fase van het mentale handelen. Zoals ook uit het voorbeeld blijkt, is met de ontwikkeling van materiële handeling naar mentale handeling een verschuiving van de mate van zelfstandigheid gegeven.

Met betrekking tot het tekstonderwijs werden deze handelingen als volgt geconcretiseerd:

- 1 Materiële handelingen zijn: alle vragen die naar tekstgegevens of concrete levenservaringen van leerlingen vragen (dus ook: omgeving van leerlingen, voor hun belangrijke personen, e.a.). Het materiaal bestaat hier uit een tekst, eigen ervaringen en zogenaamde opinionleaders.
- 2 Tekst, eigen ervaringen en opinionleaders leveren verschillende visies op ten aanzien van het thema dat aan de orde is. Dit benoemen en het zien van samenhangen vormt de verbale fase. Hierbij moet men dus vooral denken aan interpretatie van tekstgegevens en eigen gegevens.
- 3 In de mentale fase wordt zelfstandig met het thema, de tekst en de eigen ervaringen omgesprongen. Hierbij denke men aan opdrachten als: het verhaal anders laten schrijven, een onderzoek doen om gerezen vragen te beantwoorden, etc.

Op lange termijn kan men stellen dat de mentale handeling de autonome kritische leeshouding is, waartoe de materiële en verbale fasen de voorbereidende stappen zijn.

(Het zal duidelijk zijn dat voor een volledig leerproces alle fasen aan de orde moeten komen, waarmee tevens een positie wordt ingenomen ten aanzien van een oud probleem: moet je leerlingen begrijpend of begrijpend-kritisch leren teksten te verwerken?)

Keuze van de tekst

In principe kan iedere tekst gebruikt worden: fictionele (triviaal of literair) of informatieve teksten, strips, liedjes, tv-series. Utz Maas (zie literatuurlijst) stelt dat in onze maatschappij alle fictionele teksten — breed opgevat: verhalen, strips, tv-series e.d. — de consument mogelijkheid bieden tot identificatie. De inhoud ervan wordt door de *vraagstelling* aan de orde gesteld, zodat een kritisch oordeel wordt ontwikkeld. Daarom is de kwaliteit van de tekst (overigens, welke criteria hanteert men daarvoor?) minder belangrijk.

Wel is het noodzakelijk vanuit de door Freire ontwikkelde pedagogiek teksten te kiezen die alles te maken hebben met de situatie van de betreffende leerlingen en die mogelijk een grenssituatie aan de orde stellen. (Freire noemt gebeurtenissen of toestanden *grenssituatie* wanneer zo'n toestand of gebeurtenis bij leerlingen al latent als paradoxaal ervaren wordt. Door het paradoxale van een grenssituatie aan de orde te stellen kan men in zijn bewustzijn mogelijk een of meerdere stadia verder komen. Een eenvoudig voorbeeld van een grenssituatie is bijvoorbeeld het feit dat je voor een en hetzelfde vak bij de ene leraar weinig hoeft te doen en bij de andere veel, dat sommige leerlingen vroeg thuis moeten zijn bij een schoolfeestje en andere niet, enzovoort).

Omdat tijdens de conferentie geen klassen aanwezig waren, is getracht grenssituaties te isoleren middels enquêtes die door de deelnemers in hun klassen gehouden waren. (Voor de inhoud van deze enquête: zie bijlage II; voor kritiek de slotparagraaf.)

Op grond van deze gegevens zijn per klas thema's voor te ontwerpen lessen aangewezen. De verhouding tussen fictionele en informatieve teksten hoeft niet problematisch te zijn: de fictionele tekst kan bijvoorbeeld startpunt zijn om een bepaald thema in te leiden, dan wordt er over gepraat, er rijzen vragen; dan kunnen door de leraar of door leerlingen zelf informatieve teksten worden aangedragen.

Overzicht van de gemaakte lessen

De thema's voor de lessencycli (vastgesteld op grond van de enquête) verschilden regionaal erg sterk. Uiteindelijk werden lessen gemaakt over de volgende thema's:

- 1 *Rollenpatroon* met als doel: bewustwording van het rollenpatroon. Het materiaal bestaat uit fragmenten uit jeugdboeken en tijdschriften.
- 2 *Woonomstandigheden* omdat dit erg onder de jongens in de schilderswijk in Den Haag leeft. Het materiaal bestaat uit een fragment uit een jeugdboek en een fotoreportage.
- 3 *Gezagsstructuren op school* met als doel: het onderkennen van structuren en het ontwikkelen van strategieën om weerbaar te zijn.
- 4 *Subcultuur* met als doel: leerlingen inzicht te geven in hun 'taaleigen' en de elementen van die sub-cultuur; karakteristieken van verhalen, pop-music, kleding, feestjes, aankleding van de kamer, etc. Uitgangspunt is een tienerblad; het eindproduct is: zelf zo'n blad samenstellen.
- 5 *Moord* met als doel: leerlingen onderkennen verschillende motieven achter moord en het maatschappelijk denken daarover en zij leren de mechanismen kennen die hun eigen oordelen beïnvloeden. Startpunt is een fragment van *Ciske de Rat*; het andere materiaal bestaat uit kranteberichten, liedje, tv-series.
- 6 *Verwachtingen met betrekking tot de latere woonsituatie* met als doel de (Antwerpse) meisjes van een mbo-school een reëel inzicht te geven in woonproblematieken. In de aan te leggen map worden allerlei publikaties over wonen (die hen aanspreken) verzameld.
- 7 *Toekomstperspectief*. De uitwerking van deze lessencyclus is als bijlage III (verkort) opgenomen.

Kritiek en evaluatie

Kritiek (discussie)

In de discussies tussen de verschillende onderdelen stelden de deelnemers een aantal belangrijke punten aan de orde. Die volgen hier eerst, daarna volgen de evaluatieve opmerkingen van de groep.

* In hoeverre is het mogelijk te werken zoals hier wordt voorgesteld én je leerlingen voor te bereiden op het examen? Voor schoolonderzoek kun je eisen en werkwijze wel op elkaar afstemmen, maar het landelijk schriftelijk (c- en binnenkort ook b-niveau) geeft problemen. Kun je in zo'n thematische lesserie spelling, grammatica, meer-keuzevragen inbouwen? Verraad je dan je uitgangspunt, te weten relevantie voor de leerlingen, niet? In de voorhanden schoolboeken én in de examenopgaven zijn die relevantie ver te zoeken.

Een aanwezige Cito-medewerker stelt dat de examens — evenals trouwens de schoolwerkplannen — toch door leraren zelf worden samengesteld. Voor leraren is die inbreng onduidelijk en vaak door overbelasting onmogelijk: opdrachten van bovenaf worden vaak teruggegeven, niet uit onwil, maar uit onmacht en gebrek aan informatie.

In het overheidsbeleid spelen tegenstrijdige doelen: enerzijds 'weerbaarheid' en 'ontplooiing voor alle lagen', anderzijds 'voldoen aan centraal gestelde criteria'.

* Juist voor onze leerlingen, die zich maar kort kunnen concentreren, is het moeilijk lang met één thema bezig te zijn. Alle stadia van de leerweg kunnen dan niet worden doorlopen. Aanvankelijk zul je misschien niet verder komen dan het onder woorden brengen van een thema/probleem, en de directe reacties van de leerlingen daarop. Lesseries zoals we ze nu hebben ontwikkeld, mikken in feite al op de lange termijn. Je kunt de ontwikkeling van een bepaald bewustzijnsniveau naar een volgend niet dwingen. Je kunt alleen maar hopen dat je via de dialoog met een klas, geplande stappen en aandragen van relevante informatie stukje bij beetje het inzicht — in tekst en maatschappelijke werkelijkheid — vergroot.

* Wij moeten ons als progressieve leraren niet wijsmaken, dat wij ons onderwijs niet sturen. Al kiezen we het thema en de teksten vanuit/met de leerlingen, we werken toch vanuit onze ideeën. Als leraar moet je je geen valse voorstellingen over je positie ten opzichte van een klas maken. Hoe meer je in staat bent in dialoog te werken, des te meer kun je je leerlingen tot hun recht laten komen en aan hun zelfstandigheid werken.

* In de methode Freire is het politieke doel essentieel. Het lijkt wel of je ook alleen de formele kant kunt overnemen, maar dan doe je de methode onrecht. (Dát moet bij de presentatie van deze methode wel dui-

delijk gesteld worden.)

Evaluatieve opmerkingen

- * Het is erg belangrijk gegevens over leerlingen aan de weet te komen. Het is de vraag of een/deze enquête daarvoor geschikt is. Zijn de gegevens antwoorden eenduidig? Is de vraagstelling helder? Is het gevaar van een enquête niet altijd dat er uitkomt wat je er qua vraag instopt? Bovendien zijn sommige vraagstellingen te moeilijk.
- * In de belangenkaart zijn de beweegredenen van de stroomleiding te weinig duidelijk geworden. Waarom hebben zij hun (politieke) standpunt niet expliciet aan de orde gesteld? In de groep had daarover gediscussieerd moeten worden.
- * De theorie is te geconcentreerd aangeboden. Misschien was al die uitleg niet voor iedereen nodig; er was te weinig verwerkingstijd. Beter was geweest: fasering en afwisseling theorie/praktijk.
- * De bruikbaarheid van het gebodene moet in de praktijk blijken. Leraars die daartoe in de gelegenheid zijn, gaan de lessen uitproberen. Niemand wijst het gegeven model bij voorbaat af.
- * Waardering voor inzet stroomleiding en grote hoeveelheid relevant materiaal.

Bijlage I

Overzicht aard ingebrachte teksten; van elke categorie worden doorgaans drie voorbeelden gegeven.

- 1 Groot aantal thematisch samengestelde banden met het 'Nederlandse (levens)-lied' plus korte beschrijvingen, zoals:
 - * dagelijkse sleur: Lied van de werkende jeugd (Bots)
 - * ontspanning: Het was aan de Costa del Sol (Yvonne de Nijs)
 - * natuur, steden, milieu: Toe maar jongens (Robert Long)
 - * sex: Margarita (Rossa Nova)
 - * eenzaamheid/stukgelopen relaties: Van die dagen (Joost Nuiss)
 - * rolpatronen: Algebra (Yvonne de Nijs)
 - * toekomstperspectief: Eén van hen ben ik (Armand)
 - * moeder's geluk: Blij dat jij bestaat (Therèse Steinmetz)
 - * de dood: Juffrouw Nifterink (Robert Long)
 - * discriminatie: Ali, ouwe Turk (Bots)
- 2 Groot aantal tv-band met korte beschrijvingen, zoals:
 - * Ikon-serie: Ik spreek jou nog wel (politiek, gezag, geweld e.d.)
 - * de Amerikaanse serie Mary Hartman
 - * Harry zoekt werk (diverse afleveringen)
 - * Pepper (Amerikaanse politiserie)

- 3 Materiaal NVV-jongeren-contact, zoals:
 - * allerhande folders over alles wat te maken heeft met rechten en plichten van de (jeugdige) werknemer
 - * publikaties uit *Boemerang*, zoals: over solliciteren, met de vakbond sta je sterk, stageaire gebruikt als personeel e.d.
- 4 Materiaal NVSH (folders, brochures over seksualiteit in de ruimste zin van het woord)
- 5 Informatiemateriaal uit de geïllustreerde weekbladen, zoals:
 - * Kind van de zon, nu in een boek (Margriet)
 - * Hij is terecht gestraft ... (Viva)
 - * Worden meisjes anders opgevoed? (Viva)
 Deze artikelen waren ingedeeld naar thema bij het levenslied.
- 6 Een aantal boeken voor volwassenen, zoals:
 - * Piet Bakker *Ciske de Rat*
 - * Louis Paul Boon *Menuet*
 - * Jan Mens *Er wacht een haven*
- 7 Fragmenten uit jeugdboeken, gerangschikt op thema (nummering correspondeert met rubrieken bij informatieve teksten en liedjes)
 - * *Dagelijkse sleur/vlucht*
 - a Guus Kuijer *Drie verschrikkelijke dagen* Querido 1976, p. 14-17
 - b Guus Kuijer *Een gat in de grens* Querido 1975, p. 5-14
 - * *Jantje Beton, geen plaats om te spelen*
An Rutgers v.d. Loeff *Het wilde land iedersland* Ploegsma z.j., p. 45-48 en p. 84-88, en eigenlijk het hele boek.
 - * *Eenzaamheid, verdriet*
 - a Gie Laenen *Leven overleven* Lannoo 1975, p. 27-32
 - b H. de Groot-Canté *Suzy overwint de eenzaamheid* Kluitman z.j., p. 16-23
 - c Gie Laenen *Leven overleven* Lannoo 1975, p. 67-72
 - * *Jongen-meisje/man-vrouw*
 - a Guus Kuijer *Drie verschrikkelijke dagen* Querido 1976, p. 7-13
 - b Miep Diekman *Total Loss, weetjewel* Querido 1974, p. 13-17, p. 73-76 en p. 126-131
 - c Karin Kramer *Alleen met z'n tweeën* De Fontein 1974, p. 21-24, p. 91-96
Karin Kramer *Niet meer als vroeger* De Fontein 1974, p. 9-12
 - * *Toekomstdromen*
Gertie Evenhuis *Er kan nog van alles gebeuren* Ploegsma 1966, p. 5-12
 - * *Sociale omstandigheden, wonen, werk*
 - a Siny van Iterson *De adjudant van de vrachtwagen* Leopold 1972, p. 23-30
 - b Guus Kuijer *Drie verschrikkelijke dagen* Querido 1976, p. 22-25
 - c Thea Beckman *Mijn vader woont in Brazilië* Lemniscaat 1975, p. 7-9
 - d H. de Roos *Volle kracht kameleon* Kluitman z.j., p. 50-53
 - * *Ongehuwd moederschap, kind zonder vader, of de dreiging daarvan*
 - a K. Hunter *The soul brothers en sister Lou* Leopold 1972, p. 33-43
 - b Monor Arundel *Het beslissende weekend* Leopold 1971, p. 70-80
 - c I. Krog *Veertien dagen over tijd* Leopold 1974, p. 67-71
 - d Th. Beckman *Mijn vader woont in Brazilië* Lemniscaat 1975, p. 15-21, p. 28-29, p. 34-35

- * *De dood* (boeken)
 - a A. Lindgren *De gebroeders Leeuwenhart* Ploegsma 1974
 - b Virginia Lee *Vlinder voor Marianne* Lemniscaat 1972
 - c Gunuel Beckman *Toegang tot het feest* Lemniscaat 1975
-

Bijlage II

Kort overzicht van de enquête die bedoeld is grenssituaties van leerlingen op te sporen (niet op volgorde):

Vragen naar:

- * Personalia
 - * Relatie met ouders; maatschappelijke positiebepaling ouders
 - * Algemene gevoelens m.b.t. school; relatie tot klasgenoten, vrienden, vriendinnen
 - * Interessesferen, onderwerpen om over te praten; wat lees/beluister/bekijk je? Opvattingen over een aantal maatschappelijke problemen: emancipatie van de vrouw, drugs, werkloosheid, sociale uitkeringen, ethiek e.d.
 - * Prestige-zaken (dansen, sport, kunnen praten, verkering)
 - * Seksualiteit, m.n. angsten daarbij
 - * Toekomstverwachtingen: werk, welstand e.d.; schets van de toekomst.
-

Bijlage III

Ontwerp lessencyclus 'Beroepsperspectief'

Deze lessen zijn bedoeld voor een vierde (eventueel derde) klas ito. Uit opstellen in de enquête bleek een vrij irreële kijk op de beroepstoekomst: een enigszins magische kijk op de mogelijkheden van de 'ambachtsman', de man met de twee rechter/gouden handen.

Een en ander is niet zo rechtstreeks beïnvloed door bijvoorbeeld tv en boekjes, maar is meer van huis (school?) uit bijgebracht. De vaders zijn veelal ongeschoolde of geschoolde handarbeiders.

De bedoeling is:

- a Een iets reëler inzicht in toekomst(on)mogelijkheden.
- b Ontdekken dat je de toekomst niet kent, maar dat er bronnen voor een realistische voorspelling zijn.
- c Een indruk geven hoe, waar en bij wie je daaromtrent aan informatie kunt komen.
- d 1 Aantonen dat taal (in combinatie met andere communicatiemiddelen) kan leiden tot hecht verankerde droombeelden (ver-beeld-ing/ver-woord-ing) binnen een magisch bewustzijn.
- 2 Maar ook dat taalgebruik kan leiden tot bevrijding van droombeelden en mythisch bewustzijn en tot vestiging van een politiek inzicht met daarin vervatte handelingsmogelijkheden.

De te gebruiken teksten dienen ter illustratie of als spiegel; zij zijn noch uitgangspunt, noch doel.

Teksten:

- * collage enquête-teksten zoals die door de leerlingen geproduceerd waren.
- * videoband VPRO-uitzending over de Amsterdamse familie Helvers, die in de bekende wijk 'de Pijp' wonen (laat negentiende-eeuws slecht gebouwd stadsdeel voor de arbeider uit die dagen). Winter 1976, plus uitgetikte tekstdelen van deze videoband.
- * Vragenlijst voor groepsinterview.
- * Vragen bij de uitgetikte delen van de videoband. (Deze vragen werden opgezet volgens de fasen van Gal'perin, zie hierna.)

Hieronder volgt het letterlijk verslag van de subgroep die de lessencyclus ontwierp.

I Introductie

Aanleiding voor de volgende lessencyclus zijn de korte opstelletjes die sommige leerlingen op het eind van de enquête opschreven. Uit die tekstjes bleek dat de leerlingen de toekomst over het algemeen zeer optimistisch tegemoet zien; rooskleurig schreef er zelfs een.

We denken dat het erg belangrijk is om jezelf een beeld te vormen van je toekomst. Wat zijn je mogelijkheden en on-mogelijkheden en hoe kan je ervoor zorgen dat je die mogelijkheden ook waarmaakt, daar gaat het in de volgende 5 à 6 lessen over.

Uitdelen van de collage van de teksten die de leerlingen bij de enquête schreven. Aan de hierna volgende lessen worden eventueel nog stukjes toegevoegd naar aanleiding van het gesprek.

II Groepsinterview

We willen deze les verder werken aan het beeld dat de leerlingen hebben over hun toekomst. *Hoe zal je over vier jaar leven, wat doe je dan voor werk, ben je getrouwd etc.?* Om dit te bereiken gaan we een spel doen. We gaan een *groepsinterview* maken. (Alternatief is dat de ene helft van de klas de andere helft interviewt naar aanleiding van de vragenlijst.) De leraar stelt de vragen, steeds aan andere jongens uit de kring; diegene die aangekeken wordt geeft het antwoord. Iedereen geeft op die manier een paar antwoorden en we hopen dan te komen tot een hele reeks antwoorden. We doen net of al die antwoorden niet door allemaal verschillende personen gegeven zijn, maar alsof het allemaal antwoorden zijn van één persoon. In die ene persoon herken je misschien niet jezelf maar het zou misschien iemand uit je klas kunnen zijn. (Een collectieve klasgenoot.)

We zullen het eerst een keer eenvoudig oefenen aan de hand van de vraag: 'Hoe was het vier jaar geleden?'

Oefening groepsinterview

(eventueel onderbreken voor aanwijzingen etc.)

Nu doen we het interview; we nemen het op, op een cassette recorder, volgende week bespreken we de resultaten.

Vragen voor het groepsinterview

Personalia:

- 1 Hoe oud ben je?
- 2 gehuwd/ongehuwd
- 3 kinderen
- 4 beroep?
- 5

Beroep, inkomen, bestedingspatroon

- 1 Wat doe je in je werk?
- 2 Werk je in een groot of klein bedrijf?
- 3 Hoe bevalt het werk? Prettige, lullige dingen?
- 4 Denk je (beroep) te blijven?
- 5 Wat wil je (later) nog meer worden?
- 6 Ga je dan meer verdienen?
- 7 Wat verdien je nu ongeveer?
- 8 Waar geef je dat aan uit? Eten, drinken, pilsje, kleren?
- 9 Wat voor huis heb je? Koop/huurhuis?
- 10 Hoeveel kamers bevat je huis?
- 11 Wat staat er in?
- 12 Wat doe je in de vakantie? Waarheen? Hoe lang?
- 13 Houd je nog wat over om te sparen?

Huwelijk, gezin

- 1 Waar heb je je vrouw ontmoet?
- 2 Werkt je vrouw?
- 3 Wie is de baas in huis?
- 4 Doe je wat in de huishouding? Wat wel/niet?
- 5 Doe je boodschappen?
- 6 Ga je met de kinderen (baby) wandelen?
- 7 Wat wil je dat je kinderen later worden?

Vrije tijd

Wat doe je in je vrije tijd?

III Uitdelen van het op stencil gezette interview; Profiel 1981

In groepjes (2 à 3 voor 3 à 4 leerlingen) wordt het profiel bekeken. Herkennen de leerlingen het? Op stencil zijn twee kolommen opengelaten waar aantekeningen gemaakt kunnen worden.

Een vraagteken bij een stelling betekent 'Het zal toch wel anders zijn', een uitroep-teken bij een stelling betekent 'Het zou best zo kunnen zijn'.

De laatste minuten van de les wordt de videovertoning aangekondigd, die we volgen de les houden.

IV De vertoning van de videoband

Deze zal waarschijnlijk twee lessen in beslag nemen. Steeds als er een door ons uitgeschreven stuk van de band vertoond is, wordt de tekst uitgedeeld. We denken dat de banden veel nabespreking zullen vergen.*

Bij de behandeling van de uitgeschreven videoteksten willen we ook weer werken met de vraag- en uitroeptekens in de marge op aangepaste wijze.

V Vergelijking

We vergelijken nu het profiel dat we maakten met datgene wat we op de video zagen. Vraag- en uitroeptekens worden nader bekeken. We hebben gezien dat bij deze familie een aantal dingen niet lukt, ze bereiken niet wat ze wilden bereiken. Zal het

met ons beter gaan? Een belangrijk punt is in ieder geval dat je informatie moet hebben over je mogelijkheden. *Wat zouden we te weten willen komen? En hoe lukt ons dat: aan wie zouden we het moeten vragen?*

Vragen opstellen en herzien

De aankondiging dat we de volgende keer een aantal mensen willen uitnodigen die ons wellicht kunnen helpen.

VI Mogelijke forumleden

Werkelozen Comité

VJV

NVV Jongerencontact

KWJ

vaders

oud-leerlingen

plus informatiemateriaal (teksten).

Vla (eventueel) Mogelijk uitwerken van de door het forum ingebrachte informatie

VII Evaluatie

Eventueel cijfers voor verschillende aspecten (mondeling en schriftelijk taalgebruik).

Was het leuk of niet leuk?

Hebben we er wat aan gehad of niet?

Eventueel:

Een produktje maken om de rest van de school te informeren over wat we geleerd hebben: een vouwblad o.i.d.

* De vragen bij de videoband over woon-, werk- en leefomstandigheden van de familie Helvers werden door de deelnemers ontworpen volgens de fasen van Gal'perin, en wel als volgt (in schema):

<i>fase van het materiële handelen</i>	<i>fase van het verbale handelen</i>	<i>fase van het mentale handelen</i>
I Het bekijken van de tv-uitzending deel 1 en 2	A uitgetikt protocol over het werk en over promotie. Vragen naar: * eigen situatie – ken je ze? Ook in jouw buurt? * echtheid: Veel voorkomend? Is deze familie een uitzondering? * Oorzaken: Standpunt? Wat zou jij doen?	Toepasvragen: Wat zijn de overeenkomsten/verschillen tussen Johnny en Hans? (De Helvers zijn geen 'particulieren' maar exemplarisch voor een bepaalde klasse.)
II Idem	Vragen toespitsen op cyclische en begrensde: * Zouden de zoons veel meer verdienen dan hun ouders? * (eigen situatie): Ken jij zoons die veel meer verdienen dan hun vader? Meer? Minder? Gelijk?	Toepassing: In welke banen gebeurt dit? (lijst) ((arbeids)kenmerken van de klasse).
III Idem plus resultaten I en II	Kan vader Helvers jouw vader zijn? Waarom? (vergelijking vader v.H. met eigen vader) Ook vergelijking zoon v.H. met leerling. Op wie lijkt je het meest?	Behoren jullie tot deze klasse?
IV Resultaat III plus profielinterview		'Scheef' toekomstbeeld blijkt uit profielinterview dat niet lijkt op de familie Helvers.
V Op zoek naar mensen die informatie kunnen geven die in het (leerlingen)belang is.		Doorbreking van een vicieuze cirkel?

Literatuur

C.F. van Parreren en J.A.M. Carpay (red.) *Sovjetpsychologen aan het woord* Groningen 1972

Paolo Freire *Pedagogie van de onderdrukten* Baarn 1972

Utz Maas *Argumente für Emanzipation von Sprachstudium und Unterricht* Frankfurt a/Main 1974

Hanneke Lentz en Irène Randoe 'De ontwikkeling van een vakdidactiek leesonderwijs voor 12-16 jarigen aan de lerarenopleiding' in: *Pedagogische Studiën* Groningen 1972, nr 54

Manuela Dubois-Reymond & Bukhardt Söll 'Ueber die Bedeutung der Schule im Leben der Arbeiterkinder' in: *Kursbuch* 34 1973

NB De visie op vakdidactiek, zoals weergegeven in de eerste paragraaf is ontwikkeld door studenten aan de NLO 'd'Witte Lelie' te Amsterdam in nabesprekingsbijeenkomsten van hun hospitium (schoolpracticum).