

Tineke Krol
&
Corrie van der Vaart

volwassenen onderwijs

LATEN WE HET VOOR HET GEMAK
MAAR OPEN NOEMEN (2)

In het vorige nummer van Moer schreven Tineke Krol en Corrie van der Vaart over algemene achtergronden en ontwikkelingen van de Open School. De Open School, zo kon geconcludeerd worden, is in de ban van de onderwijstechnologie. Dat moet – helaas – evenzeer gezegd worden van het moedertaalonderwijs op de Open School. Al lang bestaande ontwikkelingen op het gebied van het moedertaalonderwijs zijn blijkbaar onbekend bij de leerplanmakers van de Open School. Tineke Krol en Corrie van der Vaart laten dat zien aan de hand van lesmateriaal voor het taalvaardigheidsonderwijs.

Thematische olé's

De Open School kent drie cursusopties: de thematische, de certificaat gerichte en de bezigheidsbepaalde optie. Bij de eerste twee behoren gesloten leerstofpakketjes, olé's genoemd, met behulp waarvan de cursist een van te voren, in termen van gedrag omschreven, leerdoel kan bereiken. In dit artikel gaan we in op de totstandkoming van de taalvaardigheidsolé's.

In het najaar van '75 verschijnt in een aantal dag- en onderwijsbladen een advertentie waarin cursusschrijvers worden gevraagd, die in hun vrije tijd werkzaamheden willen verrichten ten behoeve van het onderwijs- en vormingsprogramma van de Open School. Dertig parttimers zijn er nodig om 600 olé's te schrijven. In de loop van 1976 moet het werk af zijn. De cursusschrijvers zijn afkomstig uit het onderwijs, voornamelijk het voortgezet onderwijs. De samenstelling van de groep schrijvers

wisselt sterk, maar om tijdverlies te voorkomen wordt de groep op peil gehouden door te putten uit reflectanten die in eerste instantie zijn afgevallen of uit kennissen van degenen die in de schrijfgroep zijn gebleven. Van de schrijvers wordt het volgende verwacht.

Zij moeten ervaring hebben met leerplaneisen die thans gelden voor de onderbouw van het lbo en de mavo of het participatie-onderwijs.

Zij moeten geldende onderwijsprogramma's analyseren op essentiële aspecten, en op grond daarvan helpen aan de ontwikkeling van het cursusprogramma.

Zij moeten bereid zijn een korte scholing te volgen, waarin het schrijven van een cursus, dat is een olé die acht studie-uren vergt, centraal staat.

Niet vermeld wordt de eis: bekendheid met de deelnemers en ervaring met het vormgeven van onderwijsleersituaties voor volwassenen.

De schrijvers moeten 8 uur per week beschikbaar hebben. Zij krijgen 25 à 30 gulden per uur voor hun werkzaamheden.

Per leergebied wordt een coördinator aangesteld. De coördinatoren vergaderen wekelijks onder leiding van Oudkerk Pool.

Het pakket olé's moet je zien als 'iets dat al vast vooruitlopend op de van cursist tot cursist verschillende vraag materiaal biedt, opdat die eigen vraag kan worden opgelost door met een dergelijke olé bezig te zijn'.

In 1976, wanneer de cursusschrijvers gissenderwijs vooruitlopen op de vraag van de deelnemers, constateert een medewerker aan het Instituut voor Onderwijskunde van de R.U. te Groningen (één van de plaatsen waar een proefproject van start gaat) dat iets als een peiling van de leerwensen van beoogde groepen deelnemers achterwege is gebleven, hoewel de COS-adviezen spreken van aansluiting bij deelnemers. Het Groningse instituut organiseert uitgebreide interviews. Vastgesteld wordt dat de geïnterviewde potentiële Open-Schooldeelnemers aan taalonderwijs en informatie over sociale wetten de hoogste prioriteit toekennen.¹ Dat blijkt ook uit een nota die de vormingswerkdeskundige aan de curriculumstaf voorlegt (augustus 1976): 'Een eerste overzicht van leerbehoeften die ontstaat vanuit bezigheden/taken die mensen verrichten.' Geïnformeerd is bij organisaties die aan de Open-Schooldoelgroep een scholingsaanbod doen (KWJ, Federatie van Vormingscentra etc.). Tenslotte geven de zogenaamde 'instappgesprekken', die Open-Schoolbegeleiders met aspirant deelnemers voeren in die lokaties waar vrij snel met het Open-Schoolexperiment gestart zal worden, preciezere informatie over de leerwensen en de motieven van deelnemers: 'Ik word zo platgepraat'; 'Als iemand steeds maar tegen me staat te redeneren, krijg ik een klem op de bek'; 'Bij de dokter klap ik helemaal dicht'; 'Mijn man regelt nu alles, maar als ik er alleen voorsta, weet ik niet wat ik met al die formulieren moet doen'; 'Als ik op de school van mijn kinderen kom, laat ik me afschepen'; 'Ik weet wel wat ik zeggen wil, maar als ik het op moet schrijven, in een brief, weet ik niet waar ik beginnen moet'; 'Ik zou ook willen kunnen praten over maatschappelijke onderwerpen'. Het is opvallend dat in deze informele gesprekken bepaalde taalge-

bruikbaarheden niet sec worden genoemd, maar dat precies aangegeven wordt welke communicatieve situatie problemen geeft.

Terug naar de constructie van thematische olé's. Een aantal behandelen vaardigheden als luisteren, lezen, foutloos schrijven, vergaderen, brieven schrijven, verslag maken.

De vraag ernaar valt inderdaad te voorspellen, want wie probeert tijdens het thematisch werken antwoorden te vinden op eigen vragen, zal met anderen willen overleggen over het waarom, het wat en het hoe van te ondernemen activiteiten (informatie geven, overleggen); zal op zoek gaan naar informatie (brieven schrijven, luisteren, lezen); zal er verslag van uitbrengen en de resultaten van het werk aan anderen doorgeven. Helaas. De olé-schrijvers hadden dan wel bepaalde activiteiten voorzien, maar niet begrepen werd dat die activiteiten functioneel verbonden zouden kunnen worden met het thematische werk en dat op grond daarvan de activiteiten uiteraard inhoudelijk zouden worden bepaald door de deelnemers zelf.

Zo geeft bijvoorbeeld de olé 'Vergaderen' geen hulpmiddelen hoe je elkaar kunt helpen ervaringen uit te wisselen; hoe je je rekenschap geeft, herkennen kunt, wat er in die verschillende verhalen verwant is; hoe je met elkaar kunt vaststellen wat het onderwerp zal zijn waarover je dingen wilt uitzoeken; hoe je dat onderzoek zal gaan inrichten.

Wel wordt het leerdoel gesteld 'een aantal vergadertypen noemen'. De olé-schrijver heeft hierbij een aantal typetjes voor ogen als: de ja-knikker, de kat-uit-de-boom-kijker. Psychologie van de scheurkalender helpt de schrijver aan een verklaring van het type 'de onechten': 'Degene die alles in prachtige volzinnen zegt. Je weet dan echter nog niet wat hij er zelf van vindt. Deze houding kan komen omdat men daar zekerheid door probeert te krijgen.'

Als de olé is doorgewerkt, kan de deelnemer gespreksregels noemen als: meningen van anderen respecteren, emoties bedwingen, mee blijven denken etc. Ook weet hij aan te geven op welke wijze besluiten genomen kunnen worden.

We verwachten ook niet dat de olé 'Hoe schrijf ik een goede brief?' het thematisch werken en het onderzoek dat daaruit voortvloeit, zal ondersteunen. Als rechtvaardiging voor deze olé wordt genoemd: 'U wilt wel eens een gezellige brief schrijven naar een familielid uit het buitenland of naar een vriendin die wel telefoon heeft, maar altijd veel te lang door blijft babbelen en u moet het betalen. Ze kijken niet zo nauw die kennissen van u, maar toch wilt u graag dat een en ander er correct uitziet' ('een en ander' betreft dan het voorkomen van 'gek' geschreven enveloppen, het 'te mal zijn' als de ontvanger porto moet betalen, de keuze van het papier: 'geen rommel' en 'geen blauw velletje in een gele enveloppe, want een brief is een visitekaartje, waarom geen goede indruk achterlaten?').

Dan de inhoud. Nooit met 'ik' beginnen. Om uit het netelige probleem van hoofdletters te komen, wordt de cursist verwezen naar de vermoedelijk geheel onbekende Woordenlijst der Nederlandse Taal en wel naar hoofdstuk IX bladzijde LXVIII.

'Titels', zegt de olé, 'worden praktisch nooit voluit vermeld, schrijf dus gerust: H.M. de koningin.'

Voortdurend wordt erop gewezen dat de brief en met name de afsluiting gezellig van toon dient te zijn. De levensechte voorbeeldbrieven bevatten schoolvoorbeelden van rolbevestigend gepraat: 'om zes uur slaapt Jan natuurlijk, dwars door de wekker heen. En kwaad dat ie was! Ik ben er meteen maar mee uitgegaan om die lieverd z'n boterhammen klaar te maken. Nou ben ik meteen lekker vroeg.' Vervolgens een mededeling over moeder die op de koffie komt om daarna gezellig mee te gaan naar C&A voor iets leuks.

De olé die de vaardigheid 'Lezen' behandelt, bevat de instructie bij iedere zin van de tekst het antwoord te geven op de vragen wie, wat, waar, wanneer. Dit wordt een snelle manier van lezen genoemd die, aangevuld met de vragen over het waarom en waarover, 'perfect' lezen garandeert. Voorbijgegaan wordt aan de realiteit waar de cursisten mee te maken krijgen, als ze stuiten op teksten waarbij het beantwoorden van bovenstaande topische vragen problematisch is.

In de olé ontbreekt iedere aanwijzing om leesproblemen op te lossen. Een samenvatting van de gevonden antwoorden, kort en bondig opgeschreven, levert de hoofdgedachte van de tekst op. 'Vergelijk dan jouw hoofdzaak met de inhoud van de laatste alinea, want daarin vat de schrijver zijn gedachten vaak samen.'

Zoals zo vaak staat *lezen* gelijk aan het in verkorte vorm kunnen reproduceren van de tekst. Geen regel in deze olé over de noodzaak je bij informatieverwerking te realiseren dat de tekst met je eigen vraag naar informatie te maken heeft en wat die informatie waard is en hoe je dat kunt controleren.

Uitermate storend zijn de montere leuzen met betrekking tot lezen: 'Boeken zijn als mensen: ze zijn er om je te helpen'; 'En als je het allemaal kan (bedoeld wordt het beantwoorden van genoemde topische vragen) wacht je: Een nieuwe wereld ... vol verlokking'. En dat allemaal in de luttele tijd van zes uur. Even monter en naïef is de boodschap van de oefentekst 'Letterloos' (zonder bronvermelding in de olé opgenomen). De tekst handelt over analfabetisme. 'Hele landen zijn er waar de mensen zich niet kunnen verweren tegen wat er gebeurt, omdat ze niet kunnen lezen wat de machthebbers nu weer hebben uitgehaald.'

De tekst besluit met de toch niet waterdicht te noemen garantie: 'Wie kan lezen en schrijven hoeft zich niet alles te laten zeggen. En zeker niet alles te laten doen.'

Zelfs het meer technische onderwerp 'Spellen' wordt met reclamefanfare ingeleid. Op de pagina waar staat wat je precies kunt leren, glimt je een kale heer in streepjes-trui tegen. Boven z'n hoofd hangt een waslijn waaraan een paar velletjes papier wapperen. Daarboven de tekst 'schoon schip maken, opnieuw beginnen met een natuurlijk middel en mijn brieven glimmen als nooit'.

Het natuurlijk middel lijkt ons een bron van misverstand. De cursist wordt gevraagd de persoonsvorm aan te kruisen: 'In elke zin is er steeds een woord dat je kan veranderen: loop—liep, was—waste. Dat woord is de persoonsvorm. Zoek de persoonsvorm op in de zin: De soldaten wilden de vijand 's nachts overvallen.' (Willen, overvielen?) En: 'Als je de persoonsvorm hebt gevonden en er staat nog een werkwoord in de zin dat begint met: ge, be, ver, ont, her, dan heb je te maken met deelwoorden.' Opdrachtzin I: 'Ik weet dat de jager het niets vermoedende hert bespie...'. Hoi, een persoonsvorm, nog een werkwoord, het begint zowaar met be.

Voorzover we konden nagaan zijn deze olé's niet zo best bevallen in de Open-Schoollokaties. Inhoud, moeilijkheidsgraad en toon bleken ongeschikt om het thematisch werk te ondersteunen.

Teambegeleiders bedenken nu zelf aanwijzingen voor het maken en be-

spreken van groepsverslagen. In de groep worden gaandeweg afspraken met betrekking tot het groepsgesprek gemaakt. Op grond van schrijfproducten van de deelnemers wordt individuele hulp met betrekking tot spelling en zinsbouw gegeven. Soms onzeker, vanuit het idee dat instructie van taalvaardigheden systematiek moet hebben.

Met spanning werd uitgekeken naar wat het leerdoelgerichte pakket Nederlands te bieden zou hebben. Het wordt betreurd dat, hoewel de deelnemers om taalles vroegen, de olé pas na 1 januari 1978 en dan nog wel uiterst traag, van de persen rolde. Zo verlangend hadden ze er niet naar uit hoeven te zien, als ze kennis hadden kunnen nemen van de conclusies die de beoordelingsgroep van de certificaat- of leerdoelgerichte cursussen al bijna een jaar ervoor op papier had gezet.

Maar we lopen op de geschiedenis vooruit.

Certificaatgerichte olé's

Begin 1976 werken een aantal docenten mavo aan een eindprofiel voor deelnemers van de Open School op basis van doorstromingsmogelijkheden van avond-mavo 1 naar avond-mavo 2. Zij stellen hiertoe een lijst van leerdoelstellingen op, in termen van te demonstreren eindgedrag (om een inzicht te krijgen in de doelstelling-problematiek kregen de leraren een boekje van R.F. Mager *Leerdoelen formuleren, hoe doe je dat?*, bewerkt door T. Oudkerk-Pool en het *Plan van Leerdoelen* van het project PLAN).

De vakken zijn: Moedertaal, Duits, Frans, Engels, Aardrijkskunde, Geschiedenis, Natuurkunde, Biologie, Wiskunde en Handelswetenschappen. Theo Oudkerk Pool begeleidt de groep.

Deelnemers met het bedoelde eindprofiel zullen een 'geringe kans' hebben door te stromen naar het avond-mavo 2. Hiermee wordt bedoeld dat zij, na dit te hebben gehaald, 'gedurende een overbruggingsperiode opgewerkt moeten worden om een "redelijke tot goede kans" te hebben aansluiting te vinden bij het avond-mavo 2 onderwijs' (Doelstellingspatroon Certificaatgerichte cursussen, pag. 6).

Wat gebeurt er nu met het eindprofiel? De VISO (Verenigde Instellingen voor Schriftelijk Onderwijs) is gecontracteerd om een componentenanalyse uit te voeren en op basis daarvan leerpakketten te schrijven (vier series van 20 olé's per vak). Plaatsingstoetsen moeten ervoor zorgen dat de deelnemer op het juiste niveau 'instapt'.

Wat ziet het er op papier toch allemaal simpel uit. De dan net in de staf opgenomen vormingswerkdeskundige vindt het geheel wat mager. Ze mist in het eindprofiel leerdoelen zoals die in het vormingswerk en bij bepaalde vernieuwingsbewegingen in het onderwijs worden voorgestaan. Er komt een leesgroep, gevormd door mensen uit het Vormingswerk

Jong Volwassenen en Ouders op Herhaling. De groep heeft geduchte kritiek. De leden zien geen relatie tussen de algemene doelen van de Open School: mondigheid en weerbaarheid bevorderen, en de doelen uit het eindprofiel. Volgens hen moeten de doelen met de deelnemers worden opgesteld, bepaald worden door de concrete situatie waarin de mensen leven en reflectie op het handelen daarin mogelijk maken. Het zijn deze gedachten die werkelijk passen bij wat ze noemen het vormingsdoelgebied: emancipatie bevorderen.

De Neerlandica Marjan Berkhout wijst bij haar commentaar op het deelraamplan Nederlands Ibo. Dat deelraamplan geeft een visie en een kader aan dat, als je de COS-adviezen moet geloven, de Open School zeer vertrouwd moet voorkomen. Maar in de uitwerking staan ze ver van elkaar af. Ze besluit haar commentaar met de woorden: 'Ik ben gaarne bereid verslag te doen van mijn Nederlands-Maatschappij-leerlessen aan het vormingscentrum voor Jong Volwassenen te Amsterdam en ik weet nog wel meer mensen die dat zouden willen doen. Het is alleen jammer dat we onszelf moeten aanbieden en er zo weinig belangstelling vanuit de Open School is geweest voor deze activiteiten. Maar misschien kunnen we nog meewerken.' Een vriendelijk aanbod, dat haar veel tijd en vrijwel geen resultaat zal opleveren.

Voorlopig is er verwarring. Van de kant van het leerplanteam van de staf wordt gezegd dat er toch echt sprake is van integratie van onderwijs en vorming. Vorming heeft met attitude te maken en het leerproces dat door het thematisch werk en het werken met leerpakketten op gang gebracht wordt, heeft vormende waarde, namelijk: leren samenwerken, plannen, structureren, etc.

Uit het trefwoordenregister dat de SPOS in maart 1977 ter informatie uitgeeft, blijkt het dilemma nog niet opgelost. We lezen onder het trefwoord Integratie onderwijs en vorming: 'De problematiek die zich manifesteert in het educatief systeem O.S., waarbij de typische eigenaardigheden van onderwijs (als transmissiesysteem) en vorming (als transformatiesysteem) in elkaar gepast gaan worden. Een onderwerp van aanhoudende zorg dat gedurende DOE-dagen (studiedagen) voortdurend ter sprake komt.'

We vermoeden dat de buitenstaander niet zozeer een dualiteit ziet, maar twee uiteenlopende visies op dat ene terrein educatie.

Plan van leerdoelen Nederlands

Eén van de organisaties, naast LOI en IVIO verenigd in de VISO, het Polytechnisch Bureau Nederland Arnhem (PBNA), neemt op zich de olé's Nederlands te schrijven. In een brief dringt de vormingswerkdeskundige er bij de hoofddocenten van de VISO op aan goede nota te nemen van criteria die ook al door de leesgroep waren geformuleerd, zoals: 'Sluiten de leerstof of de leerdoelen aan bij de belangen van de deelnemers, is het een bijdrage tot hun emancipatie?' Ze geeft de raad bij

het aantrekken van cursusschrijvers erop te letten 'dat men ervaring heeft met geïntegreerd onderwijs en vorming voor kansarme volwassenen, bijvoorbeeld leerkrachten van lbo of mavo die in vormingscentra of club- en buurthuizen als uurdocenten onderwijs geven, of bij ouders op herhaling.'

De PBNA gaat aan de slag. De leesgroep, nu als leesbeoordelingsgroep gepromoveerd tot adviseurs van de staf, becommentarieert de tussentijdse produkten.

Maart 1977 verschijnt het definitieve concept Plan Leerdoelen Nederlands.

Blijkens het Plan wordt Nederlands verdeeld in vier delen: spreken, luisteren, schrijven, lezen. Ieder deel kent vijf doelstellingen per niveau. Er zijn vier niveaus gedacht, min of meer overeenkomend met de twee laatste leerjaren van de basisschool en de onderbouw van lbo/mavo.

Een paar opmerkingen over de leerdoelen:

Bij het deel 'spreken', lezen we onder andere de volgende onderdelen voor het A-niveau: A1. 'Uitgaande van de nieuwslezer als norm, moet de deelnemer in staat zijn een van buiten geleerde en/of al dan niet voor te bereiden te lezen tekst adequaat te articuleren. A5. dergelijke tekst correct voor een auditorium te vertolken.'

Pech voor de groepen in Venray en Groningen, denk je dan. Zes uur studietijd zal wel aan de krappe kant zijn om A1 te bereiken. En dan, ronde A afsluiten met een vertolking voor een auditorium valt niet mee. Reden om te verzuchten: zat ik maar vast op niveau C, waar ik 'ervaringsgegevens mag verwoorden'.

De deelnemer die voor toetreding in de Open School al een instap- en intakegesprek gevoerd heeft en tijdens de introductieperiode vragen stelde en beantwoordde, vreest misschien wat lichtvaardig gehandeld te hebben, immers het hoogste (D-) niveau bevat de doelstelling: de deelnemer moet in staat zijn zowel interviewer als geïnterviewde in een interview te zijn.

Doet de indeling in niveaus zeer willekeurig aan, de voorwaarden om de onderdelen te kunnen volgen zijn op z'n zachtst gezegd onrealistisch.

De voorwaarde bij 'stellen' is dat 'de deelnemers in staat moeten zijn een gegeven opdracht te verwoorden volgens spellings-, grammaticale en stilistische regels, zodat er bij de lezer geen misverstand kan ontstaan.'

De voorwaarde bij 'lezen' is dat 'de deelnemer in staat moet zijn op adequaat niveau een tekst volgens de SQ3R-methode te benaderen.'

Zijn er al plannen voor een derde-kansonderwijs?

De schrijvers zullen ernaar streven de inhoud en opdrachten van de olé's aan te laten sluiten bij de thema's die in de Open School gepland zijn. De gedachte is dat alle teams trouw en in hetzelfde tempo de acht-wekelijkse module doorlopen. Een onjuist idee.

Inmiddels zijn er een aantal olé's van de A-serie af. Blijkens de opdrachten is de nieuwslezer als norm vervallen. Zo moet de deelnemer een keuze maken uit twee teksten (die beide over scholing gaan, het thema van dat moment). Eén van de teksten moet voorgelezen worden: 'de bedoeling is dat een luisteraar u goed kan verstaan. Luister, en of bekijk, hoe een nieuwslezer de berichten voorleest.'

De eindtoets vraagt van de deelnemer in de directe omgeving te vertellen wat hij/zij

van de olé vond. 'De ander mag u niet hoeven te onderbreken met vragen als: Wat zegt u? of: Wat bedoelt u?'

Ook mogen de deelnemers al direct een 'voorval uit eigen ervaring vertellen' (dus niet wachten op een olé op C-niveau). Bedoeld wordt dat iemand duidelijk, smeuïg en op grappige manier een mop vertelt. Voor het gemak staan er vijf grappen vermeld.

Grap 1: 'Een uitspraak van een andere leraar: "Het opwindende nachtleven van een leraar bestaat uit het nakijken van proefwerken"'.

Evenmin als dat het geval was bij de thematische olé's laten de schrijvers geen kans onbenut om in voorbeeldteksten op de zegeningen van het onderwijs te wijzen: 'Arie Haan behaalde in 1970 zijn acte van bekwaamheid als volledig bevoegd onderwijzer en hij zegt erover: "Ik heb heel bewust doorgezet, omdat ik die acte bijzonder belangrijk vond. Het geeft mij een grote zekerheid voor de toekomst. En nog niet eens zozeer omdat ik later voor de klas mag gaan staan – wat best zou kunnen natuurlijk – maar omdat ik de afgeronde studie, de algemene vorming, als grondslag zie voor een toekomst waarin ik nog alle kanten uitkan.'"

Uit een fragment tekst dat de vraag behandelt waarom een klein kind naar de kleuterschool zou moeten:

'De wereld is veel ingewikkelder geworden. Mensen moeten flexibel zijn, zich aan steeds wisselende situaties kunnen aanpassen zonder daarbij een stuk eigenheid te verliezen. Zij moeten met veel mensen samen kunnen werken, ook met hen die heel andere opvattingen hebben dan zichzelf. Zij moeten beslissingen kunnen nemen voor zichzelf en anderen en daarvoor verantwoordelijkheid durven dragen zonder dat zij alle consequenties kunnen overzien.'

Lees deze propaganda, gesteld in een taal die je vreemd is, duidelijk en op toon voor zonder een stuk eigenheid te verliezen, denk je dan.

Het zou fout zijn het Open-Schoolmateriaal wat lacherig af te doen. Het is onthutsend te merken hoe weinig geluisterd is naar begeleiders die al erg vroeg opmerkten dat deze leerdoelgerichte cursusoptie haaks staat op wat gaandeweg in de groepen op gang komt: Onderzoeken van in de eigen situatie relevant geachte problemen.

Er is ook weinig geluisterd naar de lees- en beoordelingsgroep, waar uiterst loyaal gestreefd is er het beste van te maken binnen het uiterst beperkende gesloten olé-systeem, dat zich vermoedelijk slechts voor enkele onderdelen Nederlands leent, zoals spelling en ontleden.

Ook is niet gelet op wat buiten de Open School in leergroepen van VOS-cursussen, alfabetisatieprojecten steeds meer vorm krijgt. Groepen die zeker behoefte hebben aan ondersteuning, maar die zich met schrik realiseren hoe hun eigen ontwikkeling kan worden doorkruist door dit Open-Schoolexperiment.² Een terechte vrees, want de Open School is ook bedoeld als een visitekaartje naar buiten toe, zoals blijkt uit de woorden: (Het Open-Schoolexperiment is erop gericht) 'gegevens te verzamelen die noodzakelijk zijn om in het geheel van onderwijs- en vormingsvoorzieningen innovatieprocessen op gang te brengen' en: 'in het kader van de opbouw van een multimediaal geïntegreerd systeem van vorming en opvoeding ook in internationale kaders bijdragen te

kunnen verlenen op basis waarvan volwasseneneducatie in Westeuropes verband een gelijkwaardige beoordeling gaat krijgen.³

Met verbazing lees je de zonnige woorden uit een Open-Schoolpublicatie van maart 1977:

‘De rijdende trein met een machinist op de bok (de curriculumcoördinator) en nu ook een stoker op de plaat (coördinator organisatie en beheer) is op weg naar Educatief Vernieuwingsland. Dankzij een team van bekwame conducteurs – zowel landelijk als plaatselijk – wordt ook veilig, vlug en voordelig gereden. Op tijd? In ieder geval op enkel spoor in de goede richting!’

Met de bekwame conducteur uit dit citaat worden onder andere de Open-Schoolleid(st)ers bedoeld. Velen van hen hadden in of buiten onderwijs en vormingsinstituten samen met volwassenen gewerkt. Zij brachten hun ervaring mee in de Open School, waarvan ze de algemene doelstellingen onderschreven. Ze rekenden erop dat materiaal en andere faciliteiten erop gericht waren die doelen te ondersteunen. Vrij snel werd duidelijk dat vormgeven aan het principe van ervaringsleren en uitwerken van de bezigheidsbepaalde optie meer ruimte nodig had, wilde men tot werkplanontwikkeling in de leergroepen zelf komen.

In mei 1977 wordt de werkgroep Werkplan Ontwikkeling van Onderop (WOVO) ingesteld, die ressorteert onder de vormingswerkdeskundige uit de curriculumstaf.

De werkgroepleden inventariseren belemmeringen die werkplanontwikkeling op basis van leerwensen van deelnemers bemoeilijken. Die belemmeringen, knelpunten genoemd, liggen op verschillende terreinen. Plaatsgebrek staat ons nu niet toe hier uitvoerig over te zijn. We noemen een paar knelpunten: met betrekking tot de leerstrategie (SPIL), waarin te weinig rekening gehouden wordt met de fase van het in de groep serieus verkennen van leerbehoeften; met betrekking tot de verhouding landelijke staf – plaatselijke lokaties; met betrekking tot materiaal dat onvoldoende aansluit.

Een poging wordt ondernomen om de vier bronnen van spanning, die de knelpunten mede veroorzaken, te achterhalen. Ook worden op basis van analyse van de knelpunten voorstellen geformuleerd om werkplanontwikkeling van onderop te steunen. De voorstellen vallen in twee categorieën uiteen:

1 *methodiekontwikkeling* ervaringsleren. Bij dit punt wordt onder meer gedacht aan het maken van een werkboek dat een functie kan hebben bij werkondersteuning van de teams. Elementen die aan de orde zouden kunnen komen (aan de hand van praktijkbeschrijvingen), zijn onder meer:

- onderzoek doen in en met de leergroep
- combineren van schoolse en ‘praktische’ leerwensen
- relatie kennis – vaardigheid – bewustwording – handelen.

2 *leermateriaalontwikkeling*. Hierbij wordt gedacht aan het geven van ondersteuning aan groepen die zelf leermateriaal ontwikkelen, aan het uitwisselen van leermateriaal tussen de teams onderling, aan het doorgeven van materiaal dat buiten de Open School vanuit een verwante visie op leren ontwikkeld is.

Het is nog te vroeg om meer over de activiteiten van de WOVO te vertellen. Het lijkt nu zeer waarschijnlijk dat op VON-leden en met name zij die werken binnen de themagroep lbo een beroep gedaan zal worden mee te helpen aan de ontwikkeling van bovengenoemde voorstellen. Mogelijk kan in een later stadium, wanneer er in de lokaties langer gewerkt is, verslag uitgebracht worden van dit werken in de praktijk.

Amsterdam, april 1978

Noten.

- 1 Zie: *Info* jaargang 8, nr 4, maart 1977, Instituut voor Onderwijskunde R.U. Groningen.
- 2 Zie voor een overzicht van een aantal cursussen voor vrouwen: *Vorming*, tijdschrift voor educatief werk, jaargang 27, nr 1/2, januari 1978.
- 3 Zie: *Richtlijnen* voor de inhoudsbepaling van het geïntegreerde onderwijs- en vormingsplan, aanwijzingen met betrekking tot de uitvoering ervan, Zeist, SPOS (1977).