



S 1534

Kunstzinnige vorming in LBO; concept deelraamplan

VOORWOORD VAN DE NSKV

Binnen het brede gebied van de kunstzinnige vorming wordt al sinds jaar en dag gediskussieerd om de vraag wat de plaats en functie moet zijn van de beeldende, muzikale, dramatische en audio-visuele vorming.

Kenmerkend voor de huidige ontwikkelingen in het lager beroepsonderwijs (l.b.o.) is het streven naar veralgemening en harmonisering van de eerste twee leerjaren.

Om dit te bereiken werd een ontwikkelingsproject opgezet: "Koördinatie Vierjarig L.B.O." Het project wordt uitgevoerd door de Vereniging van Landelijke Pedagogische Centra.

Men besloot een 'raamplan' te ontwikkelen. Daartoe stelde de projectleiding in 1974 een aantal vakgroepen in. Deze kregen elk de taak een *voorlopig deelraamplan* te ontwerpen. Het besluit lbo/lavo dat in 1973 van kracht werd, heeft als een van de belangrijkste kenmerken de veralgemening en harmonisering van de eerste twee leerjaren van het lager beroepsonderwijs.

De NSKV werd verzocht het werk van de vakgroep expressievakken te begeleiden.

In mei 1975 beëindigde de vakgroep haar werkzaamheden. Het resultaat ligt voor u: de door de vakgroep vastgestelde tekst van *het voorlopige deelraamplan voor de expressievakken t.b.v. de onderbouw van het l.b.o.*

In dit stuk wordt nogal wat gezegd over de plaats en de functie, over uitgangspunten, doelstellingen, onderwijsinhouden en werkvormen van de kunstzinnige vorming in het l.b.o. Maar het wordt wat voorzichtig gezegd, zo in de geest van: "de vakgroep staat wel achter de tekst, maar het is vooral van belang te weten wat de lezer er zelf van vindt - *wat vindt hij goed, wat onduidelijk, wat onjuist, en waarom; en hoe vindt hij dat de tekst gewijzigd zou moeten worden.*"

In dit stuk worden tendensen zichtbaar die niet alleen van betekenis kunnen zijn voor het l.b.o. Daarom moet de gevolgde argumentatie niet alleen onder de aandacht komen van de direkt bij het l.b.o.-project betrokkenen. Het is belangrijk dat ook in bredere kring waar men zich met leerplanontwikkeling bezig houdt, deze tekst ter discussie wordt gesteld.

Rob Blume
Maurice Koopman

FEB. 1977

dr. E. Boekmanstichting
Bibliotheek

I INLEIDING

A. Samenstelling van de vakgroep ekspressievakken

Dit konsept deelraamplan ekspressievakken is tot stand gekomen binnen een vakgroep die op drie manieren verschillend is van samenstelling:

1. Allereerst zijn de verschillende types l.b.o.-scholen vertegenwoordigd in deze vakgroep ekspressievakken - een logische konsekwentie gezien de opzet van het projekt.
2. Verder treft men een viertal verschillende vakgebieden of disciplines aan:
 - beeldende vorming (tekenen, handvaardigheid, tekstiele werkvormen);
 - audio-visuele vorming;
 - muzikale vorming
 - dramatische vorming.

Dit gezamenlijk opereren van deze vier komt in de eerste plaats voort uit de opvatting van de leiding van het l.b.o.-projekt, dat het niet zinvol is de afzonderlijke ekspressievakken als strikt gescheiden vakken te zien. De projektleiding vindt dat deze vakken vanuit een gezamenlijke visie moeten worden ontwikkeld, omdat in de praktijk waarschijnlijk veel vormen van integratie wenselijk zullen zijn.

De vakgroep zelf koos voor de genoemde vier vakgebieden. Van deze vier hebben er twee (beeldende en muzikale vorming) een officiële plaats in de minimumtabellen van de scholen.

Voor dramatische en audio-visuele vorming is dat niet het geval. Het inzicht groeit dat deze twee vormen van ekspressie evenals de 'officiële' een wezenlijke bijdrage kunnen leveren aan het realiseren van vormingsdoelen.

Wij zien dan ook dat deze vakken - zij het via allerlei roostertechnische 'vluchtmogelijkheden' - in toenemende mate voorkomen in het l.b.o. De vakgroep vindt dat de wel en niet 'officieel' erkende ekspressievakken in nauwe samenhang met elkaar moeten worden ontwikkeld, zonder dat dit nu konsekventies heeft voor de urentabellen.

3. Een derde verschil komt tot uitdrukking in de opvattingen die binnen de vakgroep leven over het onderwijs en over de plaats van de ekspressievakken daarin.

Globaal kunnen wij twee opvattingen onderscheiden, die overigens in tal van nuanceringen dicht bij elkaar komen en ook wel in elkaars verlengde worden gezien:

- ekspressievakken leveren een bijdrage aan de persoonlijkheidsvorming, vooral door hun mogelijkheden tot kreativiteitsontwikkeling; en
- ekspressievakken zijn een hulpmiddel in het proces van maatschappelijke bewustwording en het leren vormgeven aan de eigen leefsituatie.

In beide opvattingen staat de middel-functie van de ekspressievakken centraal: ze worden gezien als een middel om vormingsdoelen te realiseren. Een punt van discussie hierbij vormt de vraag in hoeverre technieken en vaardigheden moeten worden aangeleerd. Sommige vakgroepleden leggen een sterk aksent op het leren omgaan met materialen en gereedschappen. Andere vakgroepleden zien dat niet zo, zij vinden dat

volstaan moet worden met een minimum aan techniek.

Van deze drie verschillen (de schooltypes, de vakgebieden en de opvattingen over onderwijs en de plaats van de expressievakken daarin) leverden de eerste twee bij de besprekingen nauwelijks moeilijkheden op.

Natuurlijk kent ieder type l.b.o.-school zijn eigen problematiek. Natuurlijk heeft elk expressievak zijn eigen hoedanigheden. Maar het was de ervaring van de vakgroep dat deze verschillen van ondergeschikt belang zijn als het erom gaat doelstellingen en uitgangspunten voor een 'Deelraamplan Expressievakken voor de Onderbouw van het L.B.O.' te formuleren.

B. Relatie tussen onderwijs en maatschappij

Het belangrijkste onderwerp van gesprek vormden dan ook de verschillen in visie t.a.v. de relatie tussen onderwijs en maatschappij. Wij nemen aan dat deze verschilpunten een weerspiegeling zijn van opvattingen die hieromtrent in het veld leven. Over die relatie onderwijs - maatschappij en over consequenties van bepaalde visies daarop heeft de vakgroep zich maandenlang gebogen.

Zo zou men de school kunnen zien als een vrijplaats, als een soort eiland, waar zonder enige binding met de rest van de maatschappij een autonoom vormingsideaal wordt nagestreefd.

De vakgroep vond een dergelijke visie achterhaald en irreëel. Even irreëel vond men de opvatting dat de school een -toevallig voorhanden - middel is om bepaalde maatschappelijke doelstellingen te realiseren.

Er bleven twee opvattingen over die in elkaars verlengde liggen:

- a. in de eerste opvatting is het onderwijs ondergeschikt aan de maatschappelijke ontwikkelingen; de school heeft uitsluitend en alleen een dienende functie ten opzichte van de maatschappij; veranderingen in de maatschappij voeren in hun kielzog onderwijsveranderingen mee;
- b. in de tweede opvatting heeft het onderwijs een meer actieve rol ten opzichte van de samenleving (dit komt neer op een kritiek op de eerste opvatting); een belangrijk deel van de onderwijsontwikkelingen komt weliswaar voort uit maatschappelijke ontwikkelingen, en de leerlingen moeten mede naar de eisen van die maatschappelijke ontwikkelingen worden opgeleid, maar binnen dat onderwijs liggen wel degelijk mogelijkheden om mede vorm te geven aan de veranderende, vernieuwende maatschappij.

Scherper gesteld komt dit neer:

- of op een keus voor de opvatting waarbij de school uitsluitend wordt gezien als een toeleveringsbedrijf om het bedrijfsleven en de rest van het huidige maatschappelijke bestel te voorzien van mensen die helemaal opgeleid zijn naar de wensen en behoeften van dat bedrijfsleven en van dat bestel;
- of op een keus voor de opvatting dat het deels de taak is van de school mensen af te leveren die de maatschappij in stand kunnen houden, maar aan de andere kant dat de school er niet omheen kan, te proberen deze mensen zodanig te kwalificeren, dat zij zelfstandig, krities, creatief mede vorm kunnen geven aan die maatschappij.

De meeste vakgroepleden bleken elkaar te kunnen vinden in deze laatste opvatting. Het waarom van deze voorkeur wordt verderop uitgewerkt.

II UITWERKING VAN DE RELATIE ONDERWIJS - MAATSCHAPPIJ

A. Het onderwijs in ontwikkeling

De keuze voor een opvatting over de wenselijke relatie tussen onderwijs en maatschappij heeft consequenties voor de uitgangspunten van waaruit men het onderwijs van morgen gestalte wil geven. Voor we die uitgangspunten formuleren willen we eerst stilstaan bij de situatie zoals die nu is. Daarvoor maken we om te beginnen gebruik van de kanttekeningen die de projectleiding heeft geplaatst bij de huidige stand van zaken in het voortgezet onderwijs:

"Wanneer we onze waarden en verlangens vergelijken met de huidige stand van zaken dan blijkt dat het onderwijs op een aantal punten te kort schiet. Deze tekortkomingen worden des te belangrijker als we ons realiseren dat het onderwijs in het huidige maatschappelijke bestel een zeer belangrijke faktor is bij het toewijzen van sociale posities en de daaraan verbonden status, macht en inkomen, en daarmee de ontplooiingskansen van het individu in hoge mate bepaalt.

In het onderwijssysteem weerspiegelt zich de sociale structuur van een eeuw geleden, omdat elke stand, zijn eigen onderwijsweg bewandelt.

De deelname van kinderen uit sociaal zwakke milieus aan het algemeen voortgezet onderwijs wordt bemoeilijkt omdat dit onderwijs op het punt van motivatie en taalbeheersing criteria aanlegt waaraan zij niet kunnen voldoen. Zo ontstaat een verdeling van de leerlingen, sterk beïnvloed door sociale omstandigheden, over schooltypen met enerzijds een elitair karakter en anderzijds een prakties, cultureel beperkt karakter. Slechts een zeer klein gedeelte van de jeugd uit de zogenaamde lagere milieus volgt v.w.o., h.b.o. en w.o. en slechts een zeer klein gedeelte van de jeugd uit de zogenaamde hogere milieus bezoekt m.a.v.o. of l.b.o. (....)"

Het bestaande systeem dwingt "tot een vroege selectie, die voor de leerlingen bepalend kan zijn voor hun toekomstige maatschappelijke carrière. De uitsplitsing vindt plaats op een leeftijd waarop specifieke begaafdheden en interesses nog niet voldoende tot hun recht zijn gekomen. (....)

Mede doordat de horizontale en vertikale bindingen tussen schooltypen vooral als afvloeiingskanalen fungeren (van boven naar beneden) ontstaat de absurde toestand dat leerlingen die kwa aanleg, tempo en sociale achtergrond eerder een langere vormingsduur zouden moeten krijgen, juist veelal een kortere wordt toegemeten." (1)

De projectleiding heeft hier nog meer over gezegd: bijvoorbeeld over de eenzijdige vorming die de leerlingen in het huidige voortgezet onderwijs krijgen.

(1) Verantwoording van het project 'Coördinatie Vierjarig L.B.O.' der Landelijke Pedagogische Centra. Deel I Concept Deelraamplannen Onderbouw L.B.O. z.pl.z.j. pag. 9-10

Ieder kan uit eigen waarneming nog een aantal punten opnoemen waarop het huidige onderwijs en met name het l.b.o. faalt.

Aan de andere kant zijn er ook veel nieuwe ontwikkelingen waar te nemen. Voor het l.b.o. zijn van bijzonder belang het l.b.o./l.a.v.o.-besluit dat op 1 augustus 1973 in werking trad, alsmede de ontwikkelingen in de richting van de middenschool. Binnen dat kader moeten we ook dit projekt 'coördinatie vierjarig l.b.o.' worden gezien. Daarom is het nodig dat we aandacht besteden aan de achtergronden van deze ontwikkelingen:

In de laatste decennia heeft de arbeidsmarkt zich, als gevolg van veranderingen in het bedrijfsleven, sterk gewijzigd. In de industriële sektor werd in toenemende mate gemechaniseerd en geautomatiseerd. Een belangrijk gevolg hiervan was, dat er steeds minder behoefte kwam aan goed geschoolde, vakbekwame ambachtlieden. Het aksent komt steeds meer te liggen op de smalle top van het hoog geschoolde kader aan de ene kant, met aan de andere kant de brede basis van ongeschoolden die op de arbeidsplaats zelf moeten worden geschoold.

Mede als gevolg van de automatisering vindt een sterke verschuiving plaats van de industriële sektor naar de dienstensektor. Zozeer zelfs, dat het aantal industriële arbeidsplaatsen absoluut genomen afneemt. Juist in de dienstensektor met zijn sterk gespecialiseerde en steeds wisselende arbeidsplaatsen is het noodzakelijk de mensen op de arbeidsplaats zelf hun opleiding te geven.

Voor alle takken van het bedrijfsleven geldt steeds meer dat mensen snel moeten kunnen veranderen van arbeidsplaats en dientengevolge snel moeten kunnen worden omgeschoold. Aan de vakopleiding van het oude l.b.o. komt steeds minder behoefte. De S.E.R. formuleert dit als volgt:

"Ook anderszins is het noodzakelijk de jeugdigen voor te bereiden op de technische en economische veranderingen die zich in de toekomst zullen voordoen. Ze dienen ervan te worden doordrongen dat alle vakkennis aan wijzigingen onderhevig is en dat de uitschakeling van het gekozen beroep tot de mogelijkheden behoort, zodat in die gevallen omscholing of verandering van beroep of migratie de enige oplossing is. Op deze wijze zou men reeds tijdig vertrouwd kunnen raken met de gedachte dat men gedurende zijn loopbaan zijn (vak)kennis regelmatig zal moeten aanpassen (lifelong learning) aan de eisen van de technische en economische ontwikkeling." (2)

De vaktechnische bekwaamheden raken op de achtergrond, heel andere eisen komen hiervoor in de plaats.

Dit is geen ontwikkeling van vandaag of gisteren. Al in 1958 trekt de Commissie Vakopleidingsaangelegenheden van de S.E.R. hieruit de volgende konklusies:

(2) S.E.R. - Advies over het arbeidsmarkt-beleid. App. I automatisering Den Haag 1969 - pag. 69-70

"Het is een aloude ervaring dat degene die de grondslagen van zijn vak beheerst, zich gemakkelijker in een of andere ontwikkeling kan ontwikkelen dan iemand die een specialistiese opleiding heeft ontvangen, die van steeds minder steeds meer weet, maar een brede basis missend niet meer tot beroepsmobiliteit in staat is. Daarom is het wenselijk juist in het belang van de jeugdigen die worden opgeleid, zich een beperking op te leggen ten aanzien van de specialisering in de technische schoolopleiding (....).

Blijvende aanpassing aan nieuwe ontwikkelingen is slechts te bereiken indien de opleiding de betrokken leerling vooral heeft leren denken, problemen heeft leren analyseren en begrip voor de grondslagen der techniek heeft bijgebracht." (3)

Vanuit het bedrijfsleven worden de nieuwe eisen veelal samengevat in de kwalifikaties 'mobiliteit' en 'fleksibiliteit'. Als gevolg daarvan is het l.b.o. een vierjarige opleiding geworden, waarin de vaktechniese aspecten steeds meer op de achtergrond worden geschoven ten gunste van een brede algemene ontwikkeling. De invoering van het vak algemene technieken is daarvan het meest markante voorbeeld. Onderwijskundig gezien moet steeds meer aandacht worden besteed aan aspecten als 'leren denken' en 'problemen leren analyseren'. Termen als 'zelfstandigheid' en 'kreativiteit' en 'krities vermogen' worden langzamerhand voornamelijk vanuit deze achtergronden gewaardeerd en ingevuld.

Maar ook vanuit ons democraties bestel wordt de roep om dergelijke kwalifikaties gehoord. Binnen het bedrijf in overlegstructuren zoals de ondernemingsraad, en buiten het bedrijf in soortgelijke structuren zoals politieke partijen, vakbonden en actiegroepen is een grote behoefte aan zelfstandige, creatieve en kritiese mensen. Bovendien vereist het kunnen funktioneren binnen dergelijke structuren een aantal sociale vaardigheden. In toenemende mate worden die binnen het l.b.o. aangeleerd: 'leren samenwerken', 'naar elkaar leren luisteren' en 'leren argumenteren'.

De instandhouding van ons democraties bestel vereist verder dat de leerlingen inzicht krijgen in de ontwikkelingen van deze maatschappij. Meer toegespitst betekent dat: kennis van maatschappelijke structuren en verhoudingen. Deze kennis moet de basis vormen van waaruit zij de hen aangeleerde sociale vaardigheden kunnen aanwenden.

Binnen deze ontwikkelingen kunnen met name de ekspressievakken een belangrijke rol vervullen:

- reeds lange tijd zijn juist kenmerkend voor deze vakken begrippen als 'zelfstandigheid', 'kreativiteit' en 'krities vermogen';
- de laatste jaren zien wij dat men bij deze vakken in toenemende mate spreekt over doelen als 'leren waarnemen', 'leren denken', 'leren analyseren' en 'leren samenwerken';

(3) Commissie voor vakopleidingsaangelegenheden van de S.E.R. Advies over de aanpassing van de vakopleiding aan de automatisering. Den Haag, 1958 - pag. 18-19

- bovendien ziet men deze vakken steeds meer in het licht van de algemene vorming van de leerlingen.

Bij de konstruktie van een deelraamplan is het van belang zich dit te realiseren. Anders dreigt het gevaar van een voortdurende begripsverwarring, die kan leiden tot een begripsinflatie.

Het gaat om twee zaken:

- de funktie van deze vakken gezien vanuit de maatschappelijke belangen, en
- de funktie van deze vakken gezien vanuit de belangen van de leerlingen.

Aangezien de maatschappelijke belangen niet altijd op alle punten overeenstemmen met de belangen van de leerlingen, zullen we te maken kunnen krijgen met tegenstrijdige funkties.

B. Uitgangspunten voor het onderwijs van morgen.

Zoals we in de vorige paragraaf zagen zijn de konsekwenties voor het onderwijs vanuit de maatschappelijke ontwikkelingen kompleks. Het is duidelijk dat, vanuit de belangen van de leerlingen gereedeerd, hun opleiding aansluit bij de behoeften die vanuit het bedrijfsleven worden geformuleerd. Deze maatschappelijke ontwikkelingen moeten dan ook hun neerslag vinden in de opleiding.

Dat proces is in volle gang.

Het zou het belang van de leerlingen echter schaden, wanneer men het bij deze konstatering zou laten. Nog steeds immers blijven de kanttekeningen van de projektleiding van kracht, wanneer zij spreekt over het huidige voortgezet onderwijs. Ongeveer 60% van de l.b.o.-leerlingen is afkomstig uit de lagere beroepsmilieus. (4)

"De laagste beroepsgroepen vormen ook in Nederland o.a. door hun relatief lage inkomen een kwetsbare maatschappelijke groep. Werkeloosheid is een probleem dat zich sneller doet gelden in deze beroepsgroepen dan in andere. Om aan het meer algemeen geldende konsumptiepatroon mee te kunnen doen, wordt overwerk door de man of werk door vrouw en kinderen verricht. (...) Veel jongeren kiezen voor een relatief korte schoolopleiding om snel te kunnen gaan verdienen. Daarnaast laat de behuizing, het totale woonmilieu, dikwijls veel te wensen over. Een studeerkamer ontbreekt meestal, waardoor studeren thuis bemoeilijkt wordt. Samen met het geringe beroepsperspektief vormen genoemde factoren een beperking van de ontplooiingskansen van de in deze situatie opgroeiende kinderen en zullen deze, net als hun ouders, zich in deze maatschappij de mindere voelen." (5)

Ook wanneer men de nieuwe ontwikkelingen weet door te zetten, is de toekomst van l.b.o.-leerlingen beslist niet rooskleurig.

- (4) L. Waals. Populatie-beschrijving l.b.o.-leerling. Pag. 1 bijlage 2 van het verslag van de konferentie van de kerngroep en de vakgroepen in het projekt 'Coördinatie Vierjarig L.B.O.', gehouden op 7 en 8 november 1974 te Vierhouten
- (5) Idem pag. 2

Over de neerslag in het l.b.o. van de ontwikkelingen in het bedrijfsleven merkt de projektleiding op:

"De ervaring leert dat men vlotter een nieuwe specialistiese straat inslaat naarmate het algemeen nivo hoger is. Daarnaast kan in veel gevallen door de specialisatie in het bedrijfsleven de school niet meer aan de eisen van het bedrijfsleven voldoen en het aksent verschuift dan ook van vakopleiding naar voorbereiding op de vakopleiding." (6)

Dit betekent dat het minimum aan algemene vorming dat alle arbeidskrachten bezitten nu eerst aan het eind van het l.b.o. wordt bereikt. De mensen met dit minimum aan algemene vorming staan te boek als 'ongeschoold' en worden over het algemeen als zodanig betaald. De veralgemening en het daarmee gepaard gaande vierjarig worden van het l.b.o. zijn maatregelen die moeten garanderen dat de opleiding van de l.b.o.-leerling niet dwars komt te staan op de eisen die vanuit zijn toekomstige arbeidsplaats worden gesteld. Maar het gevaar is niet denkbeeldig dat het invullen van deze veralgemening leidt tot een abstrahering die de konkreet ingestelde l.b.o.-leerling zo zal frustreren dat hij deze opleiding zo spoedig mogelijk de rug toe wil keren.

Al deze overwegingen verduidelijken het standpunt van de vakgroep: het onderwijs moet aan de ene kant aansluiten bij de maatschappelijke ontwikkelingen, maar aan de andere kant moet vanuit het onderwijs worden geprobeerd de leerlingen zodanig toe te rusten, dat zij zelf straks invloed kunnen gaan uitoefenen op die maatschappelijke ontwikkelingen.

Met het oog hierop heeft de vakgroep ekspressievakken vier voorwaarden geformuleerd waaraan naar haar mening een toekomstig onderwijs in ieder geval zal moeten beantwoorden.

Het onderwijs zal aan de leerlingen moeten bieden:

- Optimale kansen. Daarbij zal men moeten uitgaan van het bestaan van milieu-verschillen, en men zal moeten proberen om de voor de leerlingen beperkende gevolgen daarvan zoveel mogelijk af te breken.
- Aansluiting op eigen aanleg, behoefte en belangstelling. Dus een versterking van de huidige tendens om het onderwijs in eerste instantie aan te passen aan de leerlingen, i.p.v. de leerlingen te konfrontereren met een vaststaand, vrijwel onveranderbaar onderwijspakket.
- Sociale vorming, zowel in engere als in bredere zin. Hiermee wordt niet bedoeld het eenzijdig aanleren van sociale vaardigheden, maar het betekent dat de leerlingen leren om inzicht in hun eigen situatie te ontwikkelen, deze krities te bezien en te leren hanteren, en deze te veranderen daar waar zij dat wenselijk en mogelijk achten.
- Goede voorbereiding op een passende funktie in de maatschappij. Eigenlijk is deze voorwaarde, evenals die van de sociale vorming, een toespitsing van 'optimale kansen': onderwijs dat niet voorbereidt op een passende funktie, en vooral onderwijs dat voorbereidt op funk-

ties waar in de maatschappij van morgen geen vraag naar is, schiet aan zijn doel voorbij.

Voor het onderwijs heeft dit konsekwenties, en natuurlijk ook voor de ekspressievakken (of liever: voor het geheel van activiteiten dat binnen het werkkerrein van de ekspressievakken plaatsvindt). Het betekent dat het onderwijs zich in zijn doelstellingen niet kan beperken tot het aanleren van vaardigheden en technieken. Evenmin kan het zich beperken tot het ontwikkelen van allerlei individuele mogelijkheden van de leerlingen, dus tot persoonlijkheidsontplooiing op zich, zonder dit in een bredere maatschappelijke kontekst te plaatsen. Want het onderwijs dat de vakgroep voor ogen staat zal ook aan de emancipatie van de leerlingen moeten bijdragen. Onder emancipatie verstaat de vakgroep het zich vrijmaken van die dwangmatigheden, die belemmerend werken op het handelen naar eigen belangen en behoeftes.

"Het onderwijs bereidt de leerlingen voor op deelneming in een demokratiese maatschappij en wil hen in staat stellen een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de samenleving; de leerlingen wordt daarom niet een schoolvakken-oriëntatie geboden, maar een wereldoriëntatie d.m.v. de schoolvakken." (7)

Dit betekent dat de doelstelling moet worden gevonden in de relatie individu - maatschappij, en dat wij die doelstelling dus niet alleen maar binnen de middelen van het onderwijs(vak) zelf kunnen zoeken. Zo gaat het bij tekenen niet in de eerste plaats om de leerlingen te leren tekenen, bij dramatische vorming niet om ze te leren toneelspelen, en bij muziek niet om ze te leren musiceren.

"Uitdrukkelijk aandacht wordt besteed aan de sociale bewustwording: inzicht in maatschappelijke verhoudingen en processen, ontwikkelen van maatschappelijke betrokkenheid, ontwikkelen van sociale vaardigheden. De leerling moet de gelegenheid geboden worden sociale ervaringen op te doen, opdat hij inziet dat de situatie in het eigen gezin en de eigen familie niet vanzelfsprekend en onveranderlijk is en hij moet vaardigheden leren om invloed uit te oefenen op zijn eigen maatschappelijke situatie." (8)

De ekspressievakken vormen een geheel van middelen, die in een breder, op emancipatie gericht vormingsdoel een functie kunnen vervullen. Er zal daarom een nauwe samenhang moeten zijn tussen beeldende, muzikale, dramatische en audio-visuele vorming enerzijds, en de algemene vorming anderzijds. Eigenlijk moeten we niet van enerzijds en anderzijds spreken, maar van een integrale samenhang. Het is eveneens van groot belang om steeds na te gaan welke integratiemogelijkheden zich voordoen van de ekspressievakken met andere schoolvakken, zoals bijvoorbeeld een vak als nederlands, of met de studielessen.

(7) Jaarverslag temagroep l.b.o. Pedagogisch Didaktisch Instituut U.v.A. sept. 1971 pagina 155

(8) Verantwoording pagina 8 enz.

Hier vanuit redenerend stelt de vakgroep dat het l.b.o. ten opzichte van de leerling drie taken heeft:

- dat het onderwijs hem helpt bij het leren begrijpen van de situatie waarin hij verkeert;
- dat het onderwijs hem helpt om vanuit dit toegenomen inzicht in die eigen situatie te komen tot een kritiese waardering van die situatie;
- dat het onderwijs hem helpt het doen van bewuste keuzen mogelijk te maken, om een zelf gekozen verandering van de eigen situatie tot stand te kunnen brengen.

III HET DEELRAAMPLAN EKSPRESSIEVAKKEN

A. De functie van een raamplan

Er zitten ongemakkelijke kanten aan het ontwikkelen van een 'algemeen landelijk raamplan voor de onderbouw van het l.b.o.'.

De indruk zou bijvoorbeeld kunnen ontstaan dat het daarbij gaat om het strikt voorschrijven van wat er moet worden onderwezen en hoe dat hoort te gebeuren. In dat geval zouden leerkrachten amper of helemaal niet meer vanuit eigen deskundigheid, ervaring, opvattingen en stellingnames die inhouden en werkvormen kunnen kiezen, waarvan zij vinden dat die in hun situatie met hun leerlingen het meest geschikt zijn.

Wat kan er dan gebeuren?

In het gunstigste geval zal men een te dwingend raamplan terzijde leggen. In ongunstiger gevallen zal het een bron van ergernis, weerstand en konflikt zijn.

Toch is er wel degelijk behoefte aan houvast, nu - zoals we hebben gezien - ontwikkelingen in de samenleving en in het onderwijs het voor de docent moeilijker maken om zinvol les te geven. De problemen worden complexer, en het wordt steeds duidelijker dat de docent het allemaal onmogelijk in zijn eentje aankan.

In dit spanningsveld nu speelt zich de ontwikkeling van een raamplan af. De functie ervan zullen we moeten zien in nauwe relatie tot het 'schoolwerkplan', dat binnen de scholen zelf zal moeten worden ontwikkeld. Het raamplan zal, veel meer dan strikte inhouden, procedures moeten aangeven, waarlangs docenten zelf tot concrete, werkbare leerplannen kunnen komen. Er zullen methodes moeten worden ontwikkeld, waardoor docenten, uitgaande van de specifieke situatie die zij zelf het beste kennen, en liefst samen met hun leerlingen, inhoud aan hun onderwijs kunnen geven, en de voor de gegeven situatie steeds meest geschikte werkvormen gaan ontwikkelen.

Maar, methodes en werkvormen staan niet op zichzelf. Elke methode en elke werkvorm komt uiteindelijk voort uit opvattingen en stellingnames ten aanzien van onderwijskundige en maatschappelijke doelstellingen. Voor de vakgroepen betekent dit dat zij bij de gevolgde argumentaties in de diverse deelraamplannen de opvattingen en stellingnames waarvan zij uitgingen steeds weer zo concreet mogelijk moeten aangeven. Want pas dan kunnen de leerkrachten in de scholen beoordelen op welke waarde zij de aangeboden mogelijkheden voor hun eigen situatie op school kunnen schatten.

In de visie van de vakgroep geeft een raamplan wegen aan waarlangs mensen in de praktijk tot eigen oplossingen kunnen komen. Dat zal velen voor grote problemen stellen.

De vakgroep besloot om niet verder te gaan met het doen van suggesties tot het moment, waarop de (vak)docent zich af gaat vragen: welke bijdrage kan ik nu met mijn vak leveren?

In het verdere verloop van het l.b.o.-project zal aan dit probleem d.m.v. schoolexperimenten en projectkursussen grote aandacht worden besteed.

B. De opzet van het deelraamplan expressievakken

De vakgroep expressievakken heeft gekozen voor een leerplanopzet die niet uitgaat van strikte vakkenscheiding. Met deze keuze zet de vakgroep zich af tegen de tot dusver overheersende praktijk bij onze vakken. Het valt immers niet te ontkennen dat er in hoofdzaak les wordt gegeven vanuit de afzonderlijke vakgebieden. Daarbij duiken nogal eens erg partikuliere opvattingen op over wat zoal het leerstofgebied van het vak uitmaakt. De docent probeert zijn leerlingen wegwijs te maken in dat gebied. Het doel van het lesgeven in een bepaald vak komt dan neer op het overdragen van vakkennis, van voor het vak kenmerkende vaardigheden, en van zoiets als een 'vakmentaliteit'. De lessen worden in dat geval opgebouwd vanuit een bepaalde techniek of materiaal. Dat betekent dan weer dat de begeleiding van de docent tijdens het werk zich haast uitsluitend beperkt tot het geven van technische aanwijzingen. De vraag naar het waarom van wat er tijdens de les gebeurt, komt bij zo'n onderwijspraktijk niet of nauwelijks aan bod.

Wat de ene docent met een bepaalde klas doet blijkt vaak moeilijk in verband te brengen met wat een andere docent - zelfs van een 'verwant vak' - met diezelfde klas doet. Dit gescheiden optrekken van vakken en docenten maakt coördinatie, laat staan integratie erg moeilijk, vaak zelfs onmogelijk. De leerling moet maar zien hoe hij het ene in verband brengt met het andere. Meestal lukt het hem niet zijn leerervaringen op school als een samenhangend doelgericht geheel te zien. Daarom heeft de vakgroep gekozen voor een leerplanontwikkeling rond samenhangende tema's, waaraan vanuit verschillende invalshoeken kan worden gewerkt.

Met die thema's bedoelt de vakgroep hier gecompliceerde, maar wel samenhangende maatschappelijke situaties of verschijnselen die zich voordoen in de ervaringswereld van de leerlingen (bijvoorbeeld wonen, verkeer, werken, vakantie, modieus gedrag, verveling, ruzie e.d.) Het werken met die thema's moet dan neerkomen op het nastreven van algemene vormingsdoelen. Dit zou dan moeten gebeuren met de middelen waarover de vakdocent beschikt.

Vertrekpunt daarbij is de belevingswereld van de leerlingen. Het verstaan en interpreteren daarvan is volgens de vakgroep een eerste voorwaarde om te kunnen komen tot het afwegen en hanteren van mogelijkheden om aan de eigen levenssituatie meer gericht vorm te geven. Tematies werken volgens deze principes kan het beginpunt worden van een vormingsproces dat gericht is op het mondig maken van de l.b.o.-leerlingen.

Dit kan echter niet gerealiseerd worden voordat deze principes zijn uitgewerkt. Dit betekent in eerste instantie het formuleren van criteria op grond waarvan thema's zinvol en doeltreffend gekozen en gehanteerd kunnen worden. Deze criteria worden geformuleerd in het volgende hoofdstuk IV.

In hoofdstuk V volgt dan een toelichting over hoe de eerste fase bij het werken met een thema eruit zou kunnen zien. Volgens de vakgroep zouden de daarop volgende fasen - de invulling door de verschillende expressievakken, de begeleiding en de evaluatie - eksperimenterenderwijs op verschillende geïnteresseerde scholen moeten worden uitgewerkt.

IV KRITERIA VOOR TEMAKEUZE

A. Drie criteria

Algemeen vormend onderwijs mag zich volgens de vakgroep niet beperken tot het geven van een algemene oriëntering op een kleiner of een groter aantal maatschappelijke deel terreinen. Een dergelijk onderwijs heeft tot taak 'voorwaarden te scheppen voor het bereiken van zelfbewustzijn en maatschappelijk bewustzijn van de leerlingen'.

(Hierbij wordt met nadruk gesteld dat deze beide karakteristieken steeds in een elkaar wederzijds beïnvloedende relatie moeten worden gezien. Anders gezegd: zelfbewustzijn op zichzelf beschouwen, zonder maatschappelijk bewustzijn erbij te betrekken, is even onzinnig als dat maatschappelijk bewustzijn te hanteren zonder idee over je eigen identiteit, over wie je bent, wat je wilt, wat je kunt, enz.)

Voorwaarde om dit te realiseren is dat de l.b.o.-leerling dit algemeen vormend onderwijs voortdurend kan betrekken op zijn eigen concrete levenssituatie, en dat het voor hem duidelijk moet zijn welk nut dit onderwijs hem kan opleveren, wat hij eraan heeft in voor hem concrete situaties.

Bijvoorbeeld: 'Leren samenwerken' is een leerdoel dat steeds vaker bij algemeen vormend onderwijs van belang wordt geacht.

Toch blijft de uitwerking hiervan voor veel leerlingen vaak een abstractie. Zij krijgen de indruk dat elke vorm van samenwerking wordt aangeprezen, als er maar wordt samengewerkt. Een zo begrepen algemene vorming schiet aan haar doel voorbij. Algemene vorming waarbij het de leerlingen duidelijk kan worden dat het nuttig is te weten, steeds gebonden aan specifieke situaties, bijvoorbeeld:

- waarom je met de een wel, en met de ander iets niet doet;
- waarom je voor het ene doel wel, en voor het andere niet kiest;
- waarom je op de ene manier wel, en op de andere manier niet moet samenwerken;

draagt in hoge mate bij tot de vorming van de leerlingen.

Uitgaan van de belevingswereld van de leerlingen wordt door de vakgroep beschouwd als een noodzakelijke eerste stap.

Het eigen bewustzijn, de manier waarop een leerling tegen zijn omgeving aankijkt, hoe hij zich daarin beweegt, de manier waarop hij ervaringen interpreteert, zijn over het algemeen op een bepaalde wijze gekleurd.

Er is een geschiedenis aan vooraf gegaan.

Er zijn oorzaken aan te wijzen.

Vaak ook vloeien uit de situatie van nu gevolgen voort die niet altijd in het belang van de leerlingen zijn - tenzij de leerlingen die situatie bijtijds hebben leren doorzien en op een goede manier hebben kunnen veranderen.

Uitgaan van de belevingswereld van de leerlingen betekent voor de vakgroep: proberen de leerlingen hun gekleurde bril met die lastige oogkleppen te laten afzetten, door hen te confronteren met nieuwe

feiten, door samen met hen oorzaken en gevolgen te analyseren, om zo samen met de leerlingen meer inzicht te verwerven in de eigen situatie, in de mogelijkheden en beperkingen daarvan.

Het vinden van geschikte situaties en verschijnselen, en het ontlenen van thema's daaruit veronderstelt kennis over en inzicht in de situatie van de betrokken groep, en de manier waarop zij die situatie beleven en interpreteren. Het betekent dat de leraar niet kan blijven stilstaan bij de konstatering alleen dat deze of die situatie een goede ingang voor een bepaald thema oplevert, maar ook dat hij mogelijkheden moet zien om door het werken met dat thema de leerlingen meer inzicht te laten krijgen in de situatie, de oorzaken en gevolgen ervan, om op basis daarvan tot meer gefundeerde stellingnames te komen.

Bijvoorbeeld: Wij kennen allemaal wel de leerlingen die met grote tegenzin hun leerplichtige leeftijd uitzitten, om daarna als een haas de school te verlaten en te gaan werken. Vele factoren kunnen de oorzaak zijn van zo'n houding, zoals 'slechte' ervaringen in het basisonderwijs, een l.b.o.-onderwijs dat niet boeit, verwachtingen dat alles beter zal worden als je geld kunt verdienen, opvattingen tuis, gebrek aan (ruimte) mogelijkheden om het huiswerk goed te maken, enz. Deze factoren zijn van belang als we met ons onderwijs willen aansluiten op de ervaringswereld en de gedragingen van onze leerlingen. Het lukt niet om zulke leerlingen met succes aan te praten dat de school van belang is: hun ervaring is anders. Beweren dat 'gaan werken' - als je al werk vindt - ook niet altijd rozegeur en maneschijn hoeft te betekenen - om nog maar te zwijgen van de partiële leerplicht - zal ze zonder meer weinig helpen: de leerlingen hebben andere verwachtingen.

Wanneer we hier rekening mee houden, komen we tot drie criteria waaraan een thema en de hantering ervan naar de mening van de vakgroep zou moeten voldoen:

1. het thema moet zodanig aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen, dat de relatie tot hun eigen situatie voor hen duidelijk herkenbaar is;
2. het thema moet mogelijkheden bieden tot een zodanige hantering ervan door leraar en leerlingen, dat aan ons vormingsdoel wordt beantwoordt;
3. en het thema moet mogelijkheden bieden om door meerdere schoolvakken te worden uitgewerkt (om de zaak waarover het gaat van meerdere kanten te kunnen belichten, om te kunnen komen tot een coördinatie en integratie van het onderwijsgebeuren, enz.)

Met deze criteria zouden we moeten kunnen komen tot temakeuze. Maar eerst moeten dan twee vragen worden beantwoord, die bij deze criteria zijn opgeroepen:

- weten we wat de belevingswereld van de leerlingen is,
- weten we hoe we van daar uit verder kunnen komen, zodat aan ons vormingsdoel beantwoord wordt?

De belevingswereld van de leerlingen wordt in hoge mate bepaald door de situatie waarin zij verkeren:
 zij zijn l.b.o.-leerlingen;
 zij waren de slechtere leerlingen in het basisonderwijs;
 ze hebben toekomstverwachtingen over bijvoorbeeld de uitoefening van een bepaald vak, terwijl velen van hen een toekomst wacht als ongeschoolde (of werkloze);
 thuis gelden vaak regels, normen en opvattingen die strijdig zijn met regels, normen en opvattingen op school;
 voor behoorlijke vrijetijdsbesteding beschikken zij vaak niet over voldoende ruimte, de straat biedt hen vaak ook weinig mogelijkheden;
 enz. enz.

Als we vragen naar de belevingswereld van onze leerlingen, dan kunnen we er niet omheen allereerst te vragen: hoe is hun maatschappelijke situatie? Van daaruit willen we om de ingangen te kunnen vinden die ons vormingsdoel het beste dienen, antwoorden vinden op vragen als:

- wat doen ze, wat laten ze;
- wat beheerst hun gedrag, hun opvattingen en hun wensen;
- wat vinden ze fijn, wat vervelend?

Voor een deel kunnen deze vragen beantwoord worden door de docent zelf, op grond van diens door ervaring verworven inzichten. Voor een ander deel kunnen we hiervoor terecht bij pedagogische diensten, studiecentra, universiteiten en hogescholen. Maar de informatie die deze instanties kunnen geven zal altijd vrij algemeen, vrij globaal moeten zijn: goed voor een eerste overzicht, maar ontoereikend om in ieders konkrete situatie voldoende werkbaar te zijn.

Hier ligt een taak voor de docent zelf. Er zullen methoden moeten worden ontwikkeld, waardoor hij van een bepaalde klas voldoende informatie kan krijgen waar hij mee kan werken.

Voorbeeld: Omdat een docent had opgemerkt dat de toekomstverwachtingen van zijn leerlingen nogal verschilden van hun werkelijke toekomstmogelijkheden, wilde hij hieraan aandacht besteden. Maar daarvoor had hij een beter inzicht nodig in de werkelijke aard van die verwachtingen. Hij liet hiertoe de leerlingen in groepjes verhaaltjes maken met als eerste zin: "Als ik mijn diploma heb...."
 Hier volgen twee van zulke verhaaltjes, gemaakt door groepjes leerlingen van een eerste klas l.d.s.:

1. "Als ik mijn diploma heb ga ik proberen te solliciteren bij een grootwinkelbedrijf waar ik veel verdienen kan en plezier in mijn werk heb. Als ik dan genoeg bij elkaar gespaard heb ga ik een auto kopen en een stereo-installatie die ik dan in mijn auto plaats dat als ik dan rij, altijd naar de muziek kan luisteren."
2. "Als ik mijn diploma heb, zoek ik een goede betrekking. Als ik die heb dan ben ik er zeker van dat ik een goede plaats in de maatschappij heb. Als ik enige jaren ervaring heb opgedaan probeer ik een eigen zaak te beginnen. Later hoop ik net zoveel te beginnen als V&D."

Ik hoop ook filialen door het gehele land te hebben. Ik hoop dat ik met mijn gezin een gelukkig leven zal leiden."

De methodes om informatie van een klas te krijgen zijn er eigenlijk nog maar nauwelijks. Te lang heeft het onderwijs geleden aan de opvatting dat alleen de leerlingen van de leraar kunnen leren, en de leraar niet van zijn leerlingen.

In het algemeen zal elke docent rekening houden met de wensen en ideeën die in een klas leven. Voor een deel kent hij deze op grond van ervaring en inzichten. Voor een ander deel leert hij ze kennen als de leerlingen hem voorstellen doen. Voor het overige kon de docent weinig anders doen dan zijn leerlingen direkt naar hun wensen en ideeën te vragen. Wij moeten dan wel beseffen dat ook de docent zelf waarschijnlijk grote moeite zou hebben met het antwoorden op de vragen als 'waarin ben je geïnteresseerd' en 'met wat voor onderwerpen willen jullie bezig zijn?' Zowel docent als leerling zullen dan al gauw geneigd zijn hun toevlucht te nemen tot algemeenheden als 'milieuvervuiling', 'drugs', 'abortus', 'de derde wereld', enz. Een goede graadmeter voor werkelijke belangstelling vormen ze niet. Van tijd tot tijd zal de docent kunnen aansluiten op actuele gebeurtenissen (bijvoorbeeld heftige beroering in de school vanwege een rookverbod). En uit gesprekjes die hij met zijn leerlingen heeft, of die leerlingen onderling hebben, kan hij te weten komen wat leerlingen bezighoudt.

Deze 'geijkte' mogelijkheden hangen echter zozeer af van toeval en intuïtie, dat we hiervan alleen niet uit mogen gaan bij een leerplanmatige opzet van ons onderwijs.

Daarom heeft de vakgroep als aanvulling een drietal methodiese suggesties geformuleerd om informatie over de eigen belevings- of interessewereld van een klas te krijgen:

1. Laat het materiaal zelf, de werkvorm zelf een uitgangspunt vormen om eigen ervaringen in uit te drukken. Criteria vooraf moeten hierbij niet worden gegeven, omdat die de leerlingen te zeer zouden binden, en bepaalde ervaringen daardoor buitengesloten worden. Wel dient er een beginpunt te zijn, dat de leerlingen leuk vinden, en waarmee ze uit de voeten kunnen.

Voorbeeld: Bij audio-visuele en dramatische vorming zou men de leerlingen de beschikking kunnen geven over een (kassette) bandrecorder. De bedoeling hiervan is dat zij elkaar gaan interviewen, bijvoorbeeld in de vorm van een soort Brandpunt-uitzending. Het onderwerp kunnen de leerlingen zelf kiezen, evenals bijvoorbeeld wat voor personen (door de leerlingen zelf gespeeld) geïnterviewd worden.

Bij beeldende en muzikale vorming kan men denken aan tal van collage- en montagemoogelijkheden. Voorwaarde hierbij is wel dat het basismateriaal zeer concreet en zeer gevarieerd moet zijn.

Het zal duidelijk zijn dat met name in de ekspressievakken tal van mogelijkheden beschikbaar zijn. De bedoeling in deze fase is echter niet meer dan een grote verscheidenheid aan invulling door de leerlingen te krijgen, die materiaal verschaft om verderop door te gaan. Wel is het gevaar hierbij duidelijk aanwezig, dat de leerlingen bij gebrek aan gegeven richting een invulling geven waar de leraar geen kant mee op kan.

2. Spits de ervaringen van de leerlingen toe op een bepaald punt, en zoek een geëigende werkvorm om de leerlingen hun ervaringen ten aanzien van dat punt te laten uitdrukken.

Voorbeeld: We weten dat voor veel leerlingen de school lang niet zo'n prettige omgeving vormt als we wel zouden wensen. Hoe denken de leerlingen hierover?
 Bij beeldende vorming zouden de leerlingen gebods- en verbodsborden kunnen maken die zij als verkeersborden op bepaalde plaatsen in de school zouden kunnen bevestigen. Bij dramatische vorming zouden de leerlingen kunnen improviseren over de dingen die ze in school zouden willen doen, maar die ze niet mogen doen. Bij audio-visuele vorming zouden de leerlingen opnamen kunnen maken van zulke situaties in de school terwijl het hele scala van prettige, bedreigende en door de leerlingen gemiste klanken in school bij muzikale vorming aan bod kan komen.

In feite heeft de leraar al een keuze gedaan voor een bepaald thema. Men zou deze fase kunnen zien als een eerste aanzet om met dat thema aan de slag te gaan. Op basis van de informatie die de leerlingen leveren, kunnen lijnen worden uitgezet voor verdere 'behandeling' van het thema. Het voorbeeld op pagina 21 over de leraar die zijn leerlingen verhaaltjes laat maken hadden we ook hier kunnen plaatsen.

3. De derde suggestie vereist dat de leraar op grond van ervaring en studie een zodanig inzicht heeft gekregen in de belevingswereld van zijn leerlingen, dat hij daarin een aantal vaste componenten kan aanwijzen die steeds weer in verschillende klassen goede aanknopingspunten bieden.

Hij gaat nu na welke van die bestanddelen in zijn klas de beste aansluitingsmogelijkheden bieden. Daartoe komt hij met een voorstel aan de klas, met een mogelijk werkplan, waarin de verschillende componenten een plaats hebben gekregen, en waarmee de leerlingen aan de slag kunnen.

De reacties van de leerlingen - bij de presentatie van dat voorstel en/of bij het begin van het werken met die verschillende componenten - kunnen de docent leren welke (van die componenten) geschikt zijn om verder op door te gaan.

Voorbeeld: De vier vormen van expressie die in de vakgroep vertegenwoordigd zijn kunnen alle vier op hun manier gebruik maken van verhaal-technieken.

Stel: een leraar denkt dat bij een bepaalde klas de thema's school, vriendjes-vriendinnetjes, gezin en beroepsmogelijkheden goed zullen aansluiten bij de erva-

ringswereld van de leerlingen. Hij maakt, met de middelen van zijn eigen vak, een verhaal waarin één of meer hoofdpersonen achtereenvolgens gesitueerd worden in een bepaalde school-situatie, in een situatie met een vriendje of vriendinnetje, enz.

Door de klas te betrekken bij deze verhaaltjes (bijvoorbeeld door onvoltooide verhaaltjes af te laten maken, of te laten raden hoe het af zal lopen, enz.) kan de leraar een indruk krijgen van de betrokkenheid van de leerlingen bij de betreffende tematiek en van aspecten waaraan zij daarbij in eerste instantie denken.

(Ook hier heeft de leraar al een keuze gedaan. Maar hij laat het voor een belangrijk deel van de reacties van de leerlingen afhangen aan welke van de alternatieven die hij heeft de voorkeur moet worden gegeven.)

Het geven van deze drie suggesties heeft uitsluitend tot doel om iedere leraar te stimuleren in zijn eigen situatie naar mogelijkheden te zoeken. Met zorg is daarom vermeden om al te zeer ingevulde voorbeelden te geven. De vakgroep gaat er vanuit dat alleen de leraar zelf in zijn specifieke school- en classesituatie over voldoende gegevens beschikt om de voor hem meest geeigende methodes te ontwikkelen.

B. Vormingsdoel

In de formulering van ons tweede criterium voor temakeuze (zie pag. 12) is het sleutelwoord 'vormingsdoel'.

De discussies binnen de vakgroep expressievakken leren dat opvattingen over de relatie onderwijs-maatschappij van groot belang zijn voor aard en inhoud van het gegeven onderwijs. Het ziet ernaar uit dat de maatschappelijke stellingname van onderwijs in de komende jaren een steeds groter gewicht in de schaal zal leggen.

De meerderheid van de vakgroep vindt dat tema-gebonden programma's de leerlingen in staat moeten stellen om:

- hun inzicht in de eigen situatie te verdiepen,
- hun houding te bepalen met betrekking tot die situatie,
- en om op grond daarvan te leren meer gericht een bijdrage te leveren aan het vormgeven aan de eigen leefsituatie.

Voor de praktijk heeft dit de volgende consequenties:

1. Uitgaan van de eigen situatie van de leerlingen wil niet alleen zeggen: uitgaan van individuele situaties. Situaties worden voor een klas pas van belang als meerderen zich erin kunnen vinden, immers dan pas ontstaat de mogelijkheid om er gezamenlijk inzicht in te krijgen.
2. Willen de leerlingen hun inzicht in de eigen situatie kunnen verdiepen, dan moeten zij mogelijkheden hebben hun onmiddellijke omgeving te verkennen: de leerlingen moeten informatie over het thema kunnen

verwerven op allerlei manieren, door uitbeelden, interviewen, fotograferen, registreren, enz. Een thema zal dus in dit opzicht operationeel moeten kunnen worden gemaakt.

3. Het benalen van je houding ten opzichte van een situatie gebeurt al voor een deel doordat informatie-verwerving in zekere mate informatie-verwerking met zich mee brengt. Juist de expressievakken bieden legio mogelijkheden om deze verwerking te stimuleren. Het ligt dan ook niet voor de hand dat een thema moet worden afgewezen bij gebrek aan mogelijkheden om binnen het vakgebied tot informatie-verwerking te komen.
4. Wij moeten goed beseffen dat 'leren beter gericht vorm te geven aan de eigen leefsituatie' nauwelijks als een dwingend criterium kan worden gesteld. Zo'n criterium is nauw gebonden aan de specifieke mogelijkheden van een bepaalde situatie. Het is vooral van belang dat de leerlingen een helder inzicht kunnen verwerven in de mogelijkheden en beperkingen om aan die eigen leefsituatie vorm te geven, en dat zij met name leren inzien dat het niet altijd waar is dat de beperkingen die zij hierbij tegenkomen aan het eigen onvermogen te wijten zouden zijn (zoals zij zelf nog al te vaak denken).

C. Selectie van thema's

Wat betekent dit nu voor ideeën die leerkrachten hebben over werkopdrachten, onderwerpen of thema's? Om hier meer greep op te krijgen werd een lijst opgesteld met ideeën die hierover in dit stadium leefden binnen de vakgroep. De discussie hierover leidde tot het inzicht dat de vakgroep slechts in theorie in staat bleek om deze ideeën te selekteren op hun bruikbaarheid. In dit kader moeten dan ook de volgende uitspraken worden gezien:

- ongeschikt, gezien de beperkte en veelal clichématige verwerkingsmogelijkheden, lijken ons de meer traditionele onderwerpen als 'grootvaders klok', 'herfst', of 'ons familieportret';
- als mogelijke aanzetten om tot thema's te komen zien wij onderwerpen als 'ik en de spiegel', of 'mijn broekzak als museum';
- veel mogelijkheden om mee aan de slag te gaan bieden thema's als 'de derde wereld', 'de gemeenteraad', en 'een protestmars' op zichzelf wel; maar het zal slechts incidenteel en dus sterk afhankelijk van speciale gebeurtenissen die een directe invloed uitoefenen op de concrete ervaringswereld van de leerlingen, mogelijk zijn om met dergelijke thema's te gaan werken?
- voldoende mogelijkheden om aan al onze voorwaarden te voldoen bieden op het eerste gezicht thema's als 'strafwerk', 'wat wil ik worden', en 'zakgeld'; maar bij de uitwerking ervan kunnen we nog allerlei kanten uit.

V HOE TE BEGINNEN : EEN TOELICHTING OP DE EERSTE FASE VAN HET WERKEN MET EEN TEMA

A. Het thema wonen

De lezer zal begrijpen dat de vakgroep het een hachelijke zaak vond om nu met meer concrete voorstellen te komen. Er is dan ook veel over heen en weer gepraat. Het gaat in dit hoofdstuk immers om het werken met een thema in de praktijk, een praktijk die op iedere school, in iedere klas verschillend is.

Vandaar dat het volgende voorstel een sterk hypoteties karakter draagt, het is een mogelijke aanzet tot het werken in de praktijk, een discussie-stuk dus eigenlijk.

De vakgroep meende dat het thema 'wonen' mogelijkheden biedt voor een zinvolle uitwerking. Waarom?

Vanuit meer algemene onderwijskundige overwegingen leek dit thema interessant, omdat het zo duidelijk de grenzen van het onderwijsgebied van de expressievakken overschrijdt. Het biedt mogelijkheden te over om dit thema ook met andere vakken dan de expressievakken uit te werken, het kan zo bijdragen tot coördinatie en tot de verdere gewenste integratie van het hele onderwijsgebeuren.

Dit was niet de enige overweging. De vakgroep meende dat dit thema ook een logiese consequentie was van de gevolgde argumentatie in dit 'voorstel deelraamplan expressievakken'. Waarschijnlijk zal niemand bestrijden, dat het thema 'wonen' een belangrijke plaats inneemt in de belevingswereld van onze leerlingen. Hier hebben we te maken met een concrete levenssituatie die in sterke mate het doen en laten van de leerlingen beïnvloedt en bepaalt.

Het is ook duidelijk dat de docent zelf 'woonervaring' heeft en in bepaalde opzichten in hetzelfde schuitje zit als zijn leerlingen. Daarbij komt dat hij, gezien zijn ervaring als leerkracht, beschikt over kennis en inzichten met betrekking tot de verschillende woonsituaties van zijn leerlingen - twee belangrijke voorwaarden voor het geven van algemeen vormend onderwijs.

Zoals al eerder werd opgemerkt moet de docent hierbij niet blijven stilstaan. Hij moet immers mogelijkheden zien om in zijn onderwijspraktijk, in zijn werken met de leerlingen, meer inzicht te krijgen en tot stand te brengen in die woonsituatie, in de oorzaken en gevolgen van die situatie voor zijn leerlingen en voor de maatschappij, om op basis daarvan bij de leerlingen bijvoorbeeld tot meer gefundeerde stellingnames te komen. (Het is hierbij van belang om niet alleen maar uit te gaan van bestaande situaties, maar ook om gewenste toekomstige situaties in de overwegingen te betrekking.)

B. Oriënteringsfase

Ten aanzien van het thema 'wonen' zal de docent zich afvragen hoe de maatschappelijke situatie van zijn leerlingen is. Hij zal willen weten wat hun gedrag, hun opvattingen en hun wensen beheerst. Hij wil natuurlijk weten wat ze ten aanzien van dat wonen fijn vinden, en wat ze vervelend vinden (en waarom).

Hierbij zal de docent gedeeltelijk steunen op zijn ervaring. Meer globale informatie kan hij vinden in dag- en weekbladartikelen en in vakbladen.

Wellicht kunnen pedagogische diensten, studiecetra e.d. hem helpen. Door gesprekken met kollega's, met de schoolleiding en met ouderkommissies kan zij zijn kennis en inzichten over de woonsituaties van zijn leerlingen uitbreiden en verdiepen.

Maar een uiterst belangrijke bron ligt natuurlijk bij de leerlingen zelf. Hij zal in zijn werken met zijn leerlingen erachter willen komen welke ervaringen, wensen en opvattingen in zijn klas leven. Hij zal ze aanzetten om met ideeën te komen. (Zoals in het vorige hoofdstuk werd gesteld spelen hierbij vaak toeval en intuïtie wel een belangrijke rol, de nodige zorgvuldigheid is dan ook geboden)

In deze oriënteringsfase komen nu de meer specifieke deskundigheden van de docent (tekenleraar, muziekleraar enz.) aan de orde: de vraag welke mogelijkheden de docent heeft om met de middelen van zijn vak verdere informatie te verzamelen over de verschillende woonsituaties van zijn leerlingen, hun opvattingen en gedragingen hieromtrent. Het gaat hierbij nadrukkelijk om het opbouwen van een zo gevarieerd mogelijk ervaringsrepertoire dat meer concrete mogelijkheden biedt om verder op door te gaan, om prakties uit te werken.

(Al in deze fase worden 'voorwaarden geschapen voor het bereiken van de leerlingen', waarbij de voortdurende wederzijdse beïnvloeding van 'individu' en 'maatschappij' steeds centraal staat.)

C. Het begin van de uitwerking

Het moeilijke moment is nu aangebroken om orde te brengen in de waarschijnlijk grote verscheidenheid aan informatie die is binnengekomen. Het gaat nu om de vraag welke bestanddelen uit dit hele kompleks zinvol zijn om verder met de leerlingen uit te werken. De leraar kan dit doen door, zoveel mogelijk in overleg met zijn leerlingen, een werkplan op te stellen, waarin de verschillende bestanddelen een plaats hebben. De reacties van de leerlingen - bij de presentatie van dat plan en tijdens het beginnend werken met de verschillende componenten - kunnen de docent leren welke (van die bestanddelen) geschikt zijn om verder op door te gaan. (Het gedrag van de leerlingen is steeds een belangrijk uitgangspunt en doel van de algemene vorming)

Bij de verdere uitwerking van het thema - dus na de oriënteringsfase, al moet gezegd worden dat oriëntatie iets is dat kan worden afgesloten, dat karakteristiek blijft voor het hele proces van onderwijs en vorming, in welke 'fase' men ook verkeert -

gaat het om de vraag hoe de docent met de middelen en mogelijkheden van zijn (ekspressie)vak tot een meer bijzondere uitwerking van het thema kan komen.

Zoals al eerder werd aangekondigd besloot de vakgroep op dit belangrijke moment haar werk te beëindigen.

Zij vindt dat zij, ook binnen de grenzen van het in dit hoofdstuk gekozen thema, geen uitspraken meer kan doen. De grote verscheidenheid van situaties en mogelijkheden op de verschillende l.b.o.-scholen in het hele land maakt het volgens haar onmogelijk om als vakgroep met verdere voorbeelden, suggesties en adviezen te komen. Volgens de vakgroep zal het de taak moeten zijn van speciale werkgroepen, die op basis van gegeven situaties op bepaalde scholen, verdere perspectieven te ontwikkelen, experimenten voor te bereiden, deze te begeleiden, en daar verslag van uit te brengen in de vakpers.

Deze werkgroepen hoeven natuurlijk niet allemaal een officiële opdracht en status te hebben. Hoe meer mensen op basis van de hier (ter discussie) aangeboden uitgangspunten en doelstellingen aan het werk gaan om voor de hun bekende situatie tot verdere uitwerkingen te komen, hoe beter dat is.

BIJLAGE 1

VOORWOORD VAN DE PROJEKTLEIDING

Het besluit lbo/lavo dat in 1973 van kracht werd, heeft als een van de belangrijkste kenmerken de veralgemening en harmonisering van de eerste twee leerjaren van het lager beroepsonderwijs. De Landelijke Pedagogische Centra willen het proces van harmonisering en veralgemening in de scholen op gang brengen en verder stimuleren door middel van het projekt 'coördinatie 4-jarig l.b.o.'. Als eerste stap in het projekt is besloten een zogenaamde 'raamleerplna' te ontwerpen dat suggesties bevat over doelstellingen, leerinhouden, didaktiese werkvormen, hulpmiddelen en evaluatiemetoden, die in principe voor de onderbouw van alle l.b.o.-vormen van toepassing kunnen zijn.

Om deze suggesties voor de verschillende vakken of vakgebieden op te stellen, werden zogenaamde vakgroepen gevormd, grotendeels bestaande uit l.b.o.-docenten die soms tevens werkzaam waren in kategoriaal gerichte projekten.

De vakgroepen werden in de eerste maanden van 1974 geïnstalleerd en tans, zomer 1975, ligt het resultaat van hun arbeid voor u: deelraamplannen voor geschiedenis/aardrijkskunde/maatschappijleer, engels, ekspressievakken, kennis der natuur (biologie, natuurkunde, scheikunde), lichamelijke opvoeding, nederlands, studielessen en wiskunde. De vakgroep algemene technieken is een jaar later gestrat dan de overige en volstaat daarom in dit stadium met het naar voren brengen van een aantal uitgangspunten, gevolgd door enkele lesmodellen.

Wij zijn als projektleiding de leden van de vakgroepen veel dank verschuldigd voor de inzet waarmee zij zich van hun taak gekweten hebben: de opgave was zwaar en tal van moeilijkheden deden zich tijdens de uitvoering voor.

Toch is men, zij het vaak met veel inspanning, tot een afsluiting gekomen.

Wij verkeren evenmin als de vakgroep in de veronderstelling met deze deelraamplannen een produkt op tafel te leggen waarop niets meer af te dingen valt. Integendeel, aan drie belangrijke factoren moet nog veel aandacht worden besteed.

1. De deelraamplannen zijn ontworpen door een relatief kleine groep mensen; het is noodzakelijk dat zo veel mogelijk personen die betrokken zijn bij het onderwijs in de onderbouw van het l.b.o. meedenken over en reakties geven op de tans uitgebrachte suggesties. Er zijn in nederland echter ongeveer 1300 scholen voor l.b.o. en gezien de beperktheid van de middelen staan ons tans slechts twee wegen ter beschikking om de diskussie over de deelraamplannen op gang te brengen en de resultaten daarvan te verzamelen. In de eerste plaats wordt er een aantal regionale konferenties georganiseerd; een aanmeldingsformulier daarvoor is aan elke set deelraamplannen toegevoegd. Daarnaast is aan het einde van elk deelraamplan een enquête opgenomen.

Wij verzoeken u deze enquête al dan niet na discussie over het deelraamplan binnen of buiten de school, in te vullen, uit te knippen en op te sturen.

2. Een tweede belangrijke faktor waaraan nog veel aandacht moet worden besteed, gehelst de afstemming van deelraamplannen onderling. De vakgroepen hebben in de eerste plaats deelraamplannen voor hun eigen vak of vakgebied opgesteld. Dit heeft ertoe geleid dat de deelraamplannen onderling hier en daar in omvang en aard verschillen. Om nu de reacties op de deelraamplannen te verzamelen, en te verwerken, en de deelraamplannen daar waar dat mogelijk en zinvol is op elkaar af te stemmen, gaat er in het schooljaar '75 - '76 en zogenaamde 'integratiegroep' aan het werk. Deze groep wordt gevormd door twee of drie leden uit de dan inmiddels opgeheven vakgroepen. Ze heeft tot taak in de zomer van 1976 het 'raamplan onderbouw l.b.o.' uit te brengen, waarin de reacties op de deelraamplannen zijn opgenomen en de deelraamplannen zelf in onderling verband gebracht worden. Dit 'raamplan onderbouw l.b.o.' gaat dan weer naar alle l.b.o. scholen.
3. De derde, misschien wel meest gewichtige faktor, heeft betrekking op het feit dat de suggesties en de ideeën in de deelraamplannen algemeen zijn, dat wil zeggen dat zij meestal niet zonder meer toepasbaar zijn in de konkrete lessituatie waarin de leerkracht zich bevindt. Het deelraamplan is dan ook geen methode, geen kookboek met recepten waarin de volgorde van de handelingen in chronologische volgorde en eenduidig aangegeven staat. Een dergelijke, gedetailleerde uitwerking, van de uitgangspunten kan slechts binnen de school gebeuren waarbij de karakteristieken van de eigen situatie voorop zullen staan. Daarom ligt het in de bedoeling na 1976 het raamplan te konkretiseren in een aantal schoolwerkplannen.

Het resultaat van de eerste fase, het deelraamplan voor een bepaald vak of vakgebied, ligt voor u. Het bevat een inleiding, gevolgd door de formulering van uitgangspunten en wordt besloten met de beschrijving van een aantal onderwerpen.

Het deelraamplan is een discussiestuk over het onderwijs in een bepaald vak of vakgebied in de onderbouw van het l.b.o. Bespreek het deelraamplan met kollega's op uw school of daarbuiten en laat ons vooral uw reacties horen door middel van de enquête en de responskonferenties.

Inbreng van uw kant is noodzakelijk, wil het projekt zijn doelstellingen verwezenlijken: de l.b.o. scholen te helpen bij het veralgemeniseren en harmoniseren van hun onderbouw.

De kerngroep in het projekt
"Coördinatie 4-jarig l.b.o."