

daarvan. Dat blijkt ook uit de toetsvragen uit de laatste les, die zich uitsluitend beperken tot verkrachtings-situaties.

Deze kritiek neemt beslist niet weg, dat ik deze lessenserie een uitstekend voorbeeld vind van de wijze waarop je een maatschappelijk relevant en belangrijk onderwerp thematisch kunt behandelen, met écht — in tegenstelling tot het nu zo vaak alleen met de mond beleden — begrip voor

en van de leefwereld van een groep leerlingen, die de grootste kans loopt om haar leven lang onderdrukt te blijven.

AFschrift 3: 'Bang voor verkrachting' werd uitgegeven door de Protestantse Stichting Lectuurvoorzieningen.

Besteladres: Parkweg 20a, 2271 AJ Voorburg.

Prijs f 15,— per ex. exclusief verzendkosten.

Sander van Gangelen THEMATISCH TAALONDERWIJS

Veel leerkrachten proberen de ervaringswereld van kinderen te gebruiken als didactisch aanloop-trucje voor bijvoorbeeld wereldvreemde geschiedenislessen. Een actuele gebeurtenis wordt aangegrepen om de motivatie voor een les uit een leerboek op te wekken. *Taalonderwijs anders bekeken* laat zien hoe de leef- en denkwereld echt *uitgangspunt* kan zijn voor vele (taal)lessen in de kleuter- en lagere school.

Een voorbeeld: Omdat een deel van de klas de film 'Soldaat van Oranje' heeft gezien, breekt er een pistolen- en gewerenrage los. In kringgesprekken wordt dit thema besproken. Voor de schrijfles worden zinnen uit dit onderwerp gebruikt. Woorden als atoomontploffing, bevrijdingsfeest, greppel komen in de spellinglessen aan de orde. In de loop van de week ontstaan vele andere activiteiten, zoals stellen, technisch en begrijpend lezen, aardrijkskunde en ontleden rond dit onderwerp. Zo komt de ervaringswereld van een groep meer tot uiting in de lessen. Uit de lesbeschrijvingen blijkt ook hoe zelfstandig kinderen kunnen werken. Kinderen leiden en sturen de kringgesprekken zelf; dragen vanuit hun beleavingswereld ervaringen aan. Als Doeka in een kringgesprek over spannende films wil vertellen over zijn hamster en zijn hongerige kat, kijkt iedereen hem een beetje vreemd aan. Eén klasgenoot ziet de overeenkomst met het onderwerp en zegt: 'Hé, zijn cavia heb oorlog!' De leerlingen corrigeren de kleine afwijking en leren elkaar om zich aan het onderwerp te houden.

De leerlingen hebben grote invloed op de keuze van het thema en op de onderwerpen binnen dat thema. Terwijl een leerling het gesprek leidt, zoekt de leerkracht steeds naar vervolgactiviteiten. Dat kan een les zijn die hier direct op volgt

maar ook een les later in de week. Zo wordt er meer gedaan met de gebeurtenissen waar de kinderen zich bij betrokken voelen. Deze beschrijving geeft globaal aan wat 'anders' is aan deze twee taalboekjes voor de toekomstige basisschool.

De samenstelling

De boekjes zitten op het eerste gezicht nogal ingewikkeld in elkaar.

Deel I bevat veel *beschrijvingen van lessen* in de kleuter- en lagere school. In dit zelfde deel volgt een *theoretische verhandeling* van allerlei actuele begrippen als thematisch-cursorisch onderwijs, gesprekken, de taaldrukwerkplaats, steeds gekoppeld aan voorbeelden en meningen van de leerkrachten uit de lesbeschrijvingen gegeven.

Deel II biedt *vragen en werkopdrachten* die aansluiten bij de hoofdstukken van deel I. Dit werkboek tracht door vragen en suggesties (individuele) leerkrachten, schoolteams en begeleiders hulpmiddelen aan te reiken voor verheldering van de praktijk. De vragen kunnen als leidraad worden gebruikt voor de discussies in het team.

Zo hebben enkele leerlingen lange oorlogsverhalen geschreven. De teksten zijn als leeslessen in de klas gebruikt. Nu wordt de lezer van het boek gevraagd welke waarden liggen opgesloten in het werken met teksten van de kinderen, welke doelen uit je eigen leesmethode je kunt koppelen aan dergelijke zelfgeschreven verhalen. De vragen stimuleren jou en je team je mening over de lesbeschrijving en je eigen handelen te verduidelijken. Je wordt uitgenodigd te onderzoeken wat je op korte termijn in je eigen situatie kunt verbeteren. Het trefwoordenregister achterin deel II bevat be-

grippen als cursorisch onderwijs, interactie, geïntegreerd moedertaalonderwijs, sociaal-emotioneel leren, woordveld, etc. Bij ieder begrip wordt eerst verwezen naar een praktijksituatie in deel I en vervolgens naar vragen in deel II.

Geschiedenis

De geschiedenis van deze taalopzet ligt in Amsterdam. Het Innovatieproject Amsterdam (IPA) werkte 7 jaar aan vernieuwing van taalonderwijs. Deze ervaringen werden verzameld door de Sectie Moedertaal van de SLO (Stichting LeerplanOntwikkeling). Deel I toont het resultaat van die 7 jaar: Ervaringen met thematisch-cursorisch onderwijs in het IPA. De schrijver, Leo Lentz, laat zien hoe kleutleidsters en onderwijzers één of meer dagen met hun klas aan het werk zijn. In deze verslagen komt niet zozeer naar voren hoe vlekkeloos alles verloopt, maar hoe leerkrachten thematisch-cursorisch onderwijs invullen en de problemen oplossen.

Deel II is afkomstig van het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS) waar Co van Leuven zijn aandeel samenstelde: Vragen en werkopdrachten.

De meeste taalmethoden die in de handel zijn, geven uitgewerkte taallessen. Zij dragen de lezer op die lessen klakkeloos aan zijn klas te geven. Dit boek wijkt hiervan af en geeft geen lessen of lesschema's. Ook hierdoor wordt taalonderwijs 'anders' bekeken. De vragen en werkopdrachten zijn bedoeld als *scholingsmateriaal*. Leerkrachten en teams worden gevraagd hun mening en mogelijkheden uit te spreken.

Hoe gebruik je zo'n methode?

Dit boek is dus een scholingsmethode om leerkrachten verantwoord thematisch-cursorisch te leren werken. Dat kan als volgt gebeuren. Een team besluit om thematisch-cursorisch taalonderwijs te geven. Daarom lezen alle teamleden een aantal praktijkbeschrijvingen van hun klas én de theorie over thematisch-cursorisch onderwijs in deel I. Vervolgens nemen ze de betreffende verhelderingsvragen en werkopdrachten uit deel II. Door deze vragen in vergaderingen te beantwoorden, kan een team besluiten (een deel van) de taallessen thematisch in te vullen. Welke onderdelen van de huidige taalmethode willen wij cursorisch blijven gebruiken, welke taallessen kunnen

we thematisch gaan opzetten; bijvoorbeeld stellen, ontleden, technisch lezen, aan de hand van teksten van leerlingen.

Enkele opmerkingen en vragen

In de inleiding van deel II staat, dat het uitgeven van een informatief tekstboek én een didactisch werkboek een experiment is. Aan groepen leerkrachten en teams die zich enthousiast willen richten op thematisch-cursorisch onderwijs, kan deze methode zeker enige hulp geven, maar niet veel meer. De vragen geven houvast om helder over taal te praten en een duidelijker mening te ontwikkelen: de taallessen moeten zo min mogelijk geïsoleerd van het taalgebruik aan de orde komen. De vragen zijn bedoeld om de samenhang tussen uitgangspunten, doelstellingen (theorie) en werkwijze (praktijk) te verbeteren.

Ik vraag me af of een willekeurig team met zo'n schriftelijke handleiding de eigen praktijk kan verbeteren. Hoe een team een schoolwerkplan kan maken, blijft zeker twijfelachtig. Hoe andere personen als begeleiders kunnen ondersteunen, komt onvoldoende aan de orde. Welke problemen zich allemaal kunnen voordoen en hoe die worden opgelost, komt niet duidelijk uit de verf. Een dergelijke methode maakt de discrepantie tussen theorie en praktijk wel duidelijk, maar biedt nog weinig aanwijzingen om praktijkproblemen te lijf te gaan. Ook blijft achterwege in hoeverre andere betrokkenen (zoals ouders) hun mening kunnen inbrengen.

De samenstellers houden bovendien een aantal slagen om de arm. Enerzijds pleiten zij voor thematisch onderwijs, anderzijds voor voorzichtige stapjes in die richting. In *thematisch* onderwijs ligt de nadruk op het verkennen van een onderwerp. Er zijn geen afgeronde hoeveelheid informatie en voorgestructureerde vormen. Leerlingen en leerkracht verzamelen het materiaal aan de hand van eigen ervaringen. *Cursorisch* onderwijs biedt een gesloten leergang van kennis in aparte stukjes. *Thematisch-cursorisch* is dan een onderwijsvorm waarin één of meer cursorische leergangen samengaan met een vorm van thematisch onderwijs. Er zijn dus meerdere vormen, gradaties van thematisch-cursorisch onderwijs mogelijk. De samenstellers kiezen bewust voor een thematische aanpak. Toch onderkennen ze dat bij thematisch werken niet ieder taalaspect aan de orde kan komen. Hoe de leerlingen bepaalde kennis

die ze niet zelf ontdekken, toch kunnen leren, komt niet overtuigend naar voren. Dat is nu juist een punt waar veel leerkrachten mee zitten. Tenslotte ontbreekt een algemeen overzicht van de taalontwikkeling bij kinderen. Aan welke taalaspecten hebben kinderen in de kleuterleeftijd behoefte, wanneer vraagt een kind om meer woordkennis, wanneer moet je beginnen met spellingproblemen, of misschien met taalbeschouwing?

Tot slot

Genoemde bezwaren nemen niet weg dat deze handleiding de tekortkoming van bestaande methoden duidelijk maakt en aangeeft hoe je de motivatie en de betrokkenheid van de leerlingen kan vergroten. Hij laat zien hoe taallessen zo min mogelijk geïsoleerd van het taalgebruik aan de orde kunnen komen en hoe andere lessen meer kunnen aansluiten bij de ervaringswereld van de kinderen. De praktijkvoorbeelden kunnen een aanzet zijn om thematisch-cursorisch taalonderwijs te ontwikkelen en de eigen ervaringen samen

met collega's op tafel te leggen. De boekjes kunnen de eerste tijd het best naast een bestaande methode in de school worden gebruikt. Hoe zo'n methode in de praktijk kan worden omgezet in thematisch werken, hangt voor een groot deel af van de mening waarop de leerkrachten deze onderwijsvorm met elkaar en begeleiders kunnen bespreken. Allerlei problemen, vragen en twijfels die kunnen ontstaan in open lessituaties, kunnen immers per definitie niet door een schriftelijke handleiding worden opgelost, terwijl de methode dit misschien wél suggereert.

Taalonderwijs anders bekeken.

Deel I: Ervaringen met thematisch-cursorisch onderwijs in het IPA

Deel II: Vragen en werkopdrachten

Deel I kost f 12,50; deel II f 7,50.

Beide delen kunnen worden besteld bij:

SLO, Postbus 2041, 7500 CA Enschede, tel. 053 – 840840

of bij:

APS, Buitenveldertselaan 106, 1081 AB Amsterdam, tel. 020 – 441815.

Veronica Scheffers

EEN LEERLING IS GEEN LEERLING, MAAR EEN MEISJE OF EEN JONGEN

Over de vorming van meisjes tot vrouwen in de opvoeding is al lang wat informatie beschikbaar. Voor wie vooral in de rol van het onderwijs op dit punt geïnteresseerd is was de laatste jaren in het Nederlands ook al wat te lezen. Ria Jaarsma schreef haar boekje *Gelijke kansen*?¹ waarin ze overtuigend cijfermateriaal verstrekt over de ongelijke kansen van meisjes en jongens in het onderwijs. Jungbluth² beschrijft die specifieke loopbaan van meisjes in het onderwijs en doet voorstellen om hun 'lagere' opleidingskeuze en andere vakkenpakketten te ondervangen. Ook in *Moer*³ verschenen enkele artikelen over meisjes in het onderwijs en over onderwijsleermateriaal. Voor wie niet al te veel moeite heeft met de Duitse taal biedt het boek *Ein Mädchen ist fast so gut wie ein Junge* van D. Schultz in 440 bladzijden een beeld van de veelzijdige problematiek van geslachtsgebonden vorming van meisjes, vooral door het onderwijs. Zij doet dat door onderzoek van anderen en van haarzelf weer te geven, geïllustreerd met fragmenten uit gesprekken met leraressen en leerlingen.

Hoofddijn van het boek is dat meisjes in en buiten de school anders benaderd worden dan jongens. Dat anders resulteert voor meisjes in een toekomstperspectief als huisvrouw en moeder, waarvoor ze niet vrij kunnen kiezen, maar waar ze ongemerkt naartoe worden geleid. Een bestemming waar vrouwen als ze wat ouder zijn niet allemaal even blij mee zijn.

Socialisatie in het gezin

Schultz beschrijft onder deze titel hoe door een verschillende stimulering van meisjes en jongens in hun eerste levensjaren, jongens tot cognitieve, sociale en lichamelijke activiteiten worden gestimuleerd. Meisjes worden meer akoestisch gestimuleerd, waardoor hun aanleg voor talen minder aangeboren blijkt te zijn dan menigeen denkt. Verder spelen meisjes in kleinere ruimten. Onderzoek toont aan dat lichamelijke stimulering met intellectuele ontwikkeling verband houdt. Je moet daarom attent zijn op het effect van geringe lichaamsbeweging. Meisjes worden meer ge-