



### VON-conferentie 1982

Er komt weer een VON-conferentie in de tweede helft van de voorjaarsvakantie 1982. Misschien komen er wel twee of drie. In ieder geval wordt het anders dan eerst: een beetje simpeler, een beetje korter, een beetje duurder, maar vooral ook: anders.

Eerst over dat anders.

We willen mensen bij elkaar brengen die ervaring hebben met vernieuwing van moedertaalonderwijs en mensen die nieuwsgierig zijn naar die ervaringen. We zoeken dus geen theoretici die zeggen hoe het zou kunnen. We zoeken groepen die al een redelijke tijd met vallen en opstaan bezig zijn met een beetje onderwijsvernieuwing: de buurt betrekken bij het onderwijs; anderstaligen integreren in de klas; alfabetiseren; een beetje Freinet, een hapje Jena, een flardje Freire op een verder gewone school.

Die mensen willen we in contact brengen met anderen die wel 's iets zouden willen proberen, maar aan boeken weinig hebben, zich ook niet zo verschrikkelijk origineel vinden, maar die zoeken naar voorbeelden waarvan ze denken: 'Dat zou ik nou ook 's kunnen proberen, want als zij dat kunnen, durf ik dat ook wel.' Of misschien wel: 'Zie je wel, ik ben blijkbaar niet de enige die gek is. Het kan dus wél.'

Mensen die praktisch bezig zijn, zijn lang niet altijd in staat om hun ideeën en hun manier van werken duidelijk te maken aan belangstellenden.

Daarom willen we op de conferentie dan ook de ervaringhebbers en de zoekenden begeleiders aanbieden die de duidelijkheid kunnen bevorderen door te helpen bij het opzetten van een programma en door discussies te leiden.

Het model voor de conferentie zal dus zijn:

Een aantal stromen van elk twintig tot dertig deelnemers. Elke stroom is gewijd aan een aspect van onderwijsvernieuwing. Binnen de stroom werken praktijkinformanten en oplossingszoekers met elkaar. Elke stroom krijgt een stroombegeleider die optreedt als katalisator en als discussieleider. Het resultaat van de conferentie zou moeten zijn dat in ieder geval de oplossingszoekers nieuwe ideeën gekregen hebben, waar ze mee uit de voeten kunnen.

Nu waarom 't een beetje simpeler, korter en duurder zal zijn. Tot nu toe hadden het ministerie en de SLO geld beschikbaar voor een conferentieoord waar we de honderden deelnemers onderdak konden brengen. Dat geld is er niet meer.

Dat betekent dat we zoeken naar goedkopere conferentieoord. Die zijn simpeler dan Noordwijkerhout (geen eenpersoonskamers, eenvoudig eten, misschien wel wat corvée). Die hebben meestal ook niet zoveel ruimte: dat kan betekenen dat we twee of meer regionale conferenties organiseren. Geen subsidie betekent ook dat de deelnemers meer moeten betalen dan vroeger: we denken aan een gemiddelde van f 110,- voor drie dagen.

Als je bij het lezen van dit stukje een reactie hebt voelen opkomen, laat die dan aan ons weten. Zou je naar zo'n conferentie toe willen? Zou je ervaringen te bieden hebben? Wat voor oplossingen voor wat voor problemen zoek je? Weet je een organisatie die wat kan bijdragen in de kosten? Dat soort reacties willen we graag, vooral ook een gewoon briefkaartje met de mededeling dat je wel zou willen komen: dat verplicht je natuurlijk nog tot niets.

Wij die de conferentie voorbereiden zijn: Reina van Ballegooijen, Steven ten Brinke, Willem Mooijman en Nico Salm.

Stuur je reacties aan: Willem Mooijman, Jeruzalem 6, 6881 JJ Velp, tel. 085 - 621090.

### Themadag Gericht Schrijven

Op 2 mei a.s. zal er in Zeist een themadag Gericht Schrijven worden georganiseerd. Voor nade-

re informatie kun je bellen of schrijven naar de administratie.

#### Ledenvergadering zaterdag 16 mei te Zeist

Op zaterdag 16 mei zal de VON vergaderen in de gebouwen van de pedagogische academie St. Jozef, Kroostweg 149, te Zeist, vanaf 10.30 uur. Voor een lunch zal gezorgd worden. Ieder die van plan is te komen, wordt verzocht een kaartje met naam, adres en telefoonnummer te sturen aan de VON-administratie: Joke Mönnichmann, Du Perronlaan 60, 1422 CS Uithoorn. De deelnemers die zich aanmelden ontvangen een uitvoerige uitnodiging.

De hoofdmoot van deze ledenvergadering zal bestaan uit een thematisch gedeelte, waarin we voor onze eigen onderwijspraktijk plannen maken voor het volgende studiejaar op het gebied van thematisch werken. Daaraan voorafgaande zal in het huishoudelijk gedeelte van de vergadering de nota 'thematisch onderwijs' besproken worden die in deze *Moer* te vinden is. Om de bespreking efficiënt te laten verlopen, zullen slechts schriftelijk ingediende amendementen in behandeling genomen worden. Deze amendementen worden eveneens bij de administratie ingewacht. En wel uiterlijk 27 april, zo snel mogelijk na het verschijnen van dit nummer. (De verschijning van dit nummer is door omstandigheden wat vertraagd.)

#### Programma ledenvergadering

10.30 uur Opening Huishoudelijk gedeelte

1 Verslag ledenvergadering 15 november  
(Zie hiervoor *Moer* 1980/6, pag. 51)

2 Mededelingen

o.a. over:

Activering van leden

Samenwerking met VON-België

Interkom

zorgbreedte in het onderwijs

integratie ko/lo

thema'dag Gericht Schrijven

VON-boeken

Taalunie

CEVO

nota emancipatorisch taalonderwijs

anderstaligenonderwijs

scholierenondersteuning

activiteiten anderstaligenonderwijs

komende ledenvergaderingen

3 Regionalisering

Bespreking van de plannen

4 Nieuwe conferenties

Bespreking van de plannen

5 Financiën

Afrekening 1980 bespreken

6 Moer

Aan de hand van jaargang 1980 wordt het redactiebeleid besproken

7 Bestuurswijziging

Afscheid van Lidy Otto

Aanstelling van Ria Milder en Gerrit Reitsma

8 Nota thematisch (taal)onderwijs

Bespreking van de nota aan de hand van de schriftelijk ingediende amendementen.

Tevens vaststellen van de status van de nota: discussienota danwel standpuntennota.

12.30 uur Lunch

13.30-16.00 uur Thematisch gedeelte

Afhankelijk van het aanbod van deelnemers zullen er werkgroepen geformeerd worden over het onderwerp: 'Hoe kan ik ervoor zorgen, dat ik het komend leerjaar in mijn eigen praktijk iets doe aan thematisch werken in de zin van de nota?' In elke werkgroep zijn deskundigen aanwezig, dat wil zeggen mensen die al eerder te maken hebben gehad met thematisch werken. Bijvoorbeeld voor het basisonderwijs de werkgroep 'Vrek'.

Op z'n minst worden er afzonderlijke werkgroepen geformeerd voor:

\* basisonderwijs (eventueel gescheiden voor kleuteronderwijs en lagere school)

\* voortgezet onderwijs (eventueel gescheiden voor lbo en het overige vo)

\* opleidingsonderwijs (eventueel gescheiden voor ok/pa en nlo/univ.).

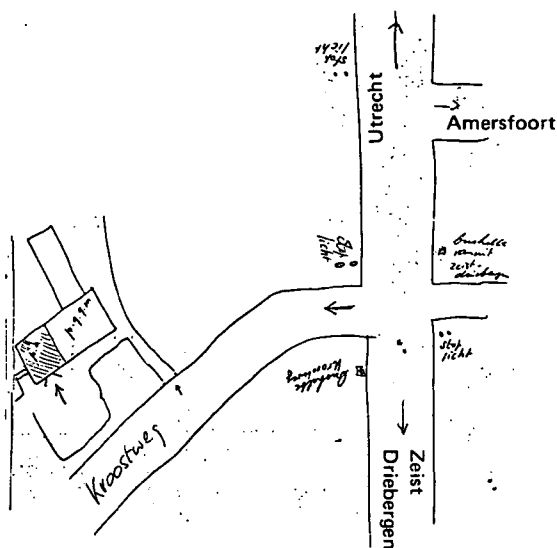
De pedagogische academie St. Jozef is gemakkelijker bereikbaar dan je denkt. Zeker met de bus vanaf station Utrecht. Bussen richting Zeist, Rheden, Arnhem doen er maar één kwartier over. De eerste halte in de gemeente Zeist heet Kroostweg. Dan ben je op de Utrechtseweg, 200 meter na de afslag Amersfoort. Iets teruglopen naar de richting vanwaar je kwam. Dan vind je de Kroostweg. Die 100 m aflopen. Dan zie je aan de rechterkant voor een groot terrein een ingang van de verzekeringsmaatschappij PGGM. Die ingang ingaan; uiteraard links aanhouden. Bij een parkeerplaats zie je een dubbele bruine deur. Daar is het. Met de auto is het even gemakkelijk. Vanuit

Utrecht afslag Amersfoort links laten liggen. (De eerste weg rechts hierna is de Kroostweg, maar die kun je met de auto niet meer in.) Bij het tweede stoplicht rechtsaf. Daarna bij de eerstvolgende gelegenheid weer rechtsaf. Dan doorrijden op die Kroostweg tot je aan je linkerhand de ingang van de PGGM ziet liggen. Die ingaan en links aanhoudend doorrijden.

Vanuit Amersfoort steeds Utrecht aanhouden tot je op de driespog Vollenhove komt. De rest is hetzelfde als hierboven bij de routebeschrijving vanuit Utrecht staat.

Vanuit Driebergen is het wat ingewikkelder. Heel Zeist doorrijden richting Utrecht. Wanneer je uiteindelijk aan de linkerkant een groot gebouw met BVG in rode letters ziet, ga je linksaf (Krommerijnlaan). Dan de eerste rechts, ook weer een stoplicht. Dan ben je op de Kroostweg, en zie je aan je linkerhand na 300 meter een ingang van de PGGM. Die moet je in; links aanhouden tot de parkeerplaats.

Nogmaals: denk aan het schriftelijk indienen van amendementen!



## VON-voorzitter

Peter Dekkers heeft een nieuw telefoonnummer: 03404 - 19179. Wanneer je mee wilt werken aan het schrijven van een nota over emancipatorisch onderwijs, moet je dit nummer gebruiken.

## Neo-Cocon

Er is een commissie, die conferenties-nieuwe-stijl gaat voorbereiden: Reina van Ballegooijen, Steven ten Brinke, Willem Mooijman en Nico Salm bereiden driedaagsen voor, die bestemd zijn voor werkers in de praktijk.

Zij zijn van plan de werkwijzen van scholen te laten zien, die proberen hun taalonderwijs vonnig te vernieuwen. Uit een analyse en evaluatie van praktijkcases zal gewerkt worden aan veranderingen in de eigen praktijk.

De helft van je crocus- (carnavals-)vakantie van volgend jaar is dus al weer zinvol gevuld. Let goed op de komende Moeren. En bezoek de ledenvergadering van 16 mei te Zeist. Dan kom je meer te weten.

## Regionalisering

In afwachting van zijn definitieve benoeming als bestuurslid (in de vergadering van 16 mei) is Gerrit Reitsma vast begonnen aan een groot-scheepse poging tot regionalisering van VON-activiteiten. Daar is om allerlei redenen behoefte aan. Laat van je belangstelling blijken door strookjes van de gele folder 'Actief in de VON' in te vullen en op te sturen aan Ria Milder, Pr. Hendrikstraat 36, 1901 Castricum. (Die gele folder zat in het vorige nummer!)

## Bestuursaanvulling

In de ledenvergadering van mei zal Lidy Otto afscheid nemen van het VON-bestuur. Als nieuwe bestuursleden stelt het bestuur voor: Ria Milder (secretariaat) en Gerrit Reitsma (regionalisering). Nog steeds kan het bestuur evenwel aanvulling gebruiken. Vul het strookje in de folder 'Actief in de VON' (vorige nummer) in en stuur het op. Tenminste als je ook wat zou voelen voor een sollicitatie.

## Dyslexie

Voor ouders van dyslectische kinderen bestaat er een Landelijke Vereniging van Ouders van kinderen met Leer- en Opvoedingsmoeilijkheden 'De Pijler'. Zij geven een kwartaalblad uit.

Adres: Landelijk Bureau, Postbus 146, 1970 AC IJmuiden, tel. 02550 – 30599.

## Verslag van de anderstaligendag van 7 februari te Dordrecht

Opkomst van deze dag ca 40 mensen, voornamelijk uit de vliegende brigade van Dordrecht. Dit zijn meestal part-timers die zich van school tot school spoeden en daar buitenlandse kinderen, al dan niet in de groep, opvangen.

We begonnen met een twee-cultuurspel, waarbij de bedoeling was het zich vreemd voelen zelf ondergaan. Er was een 'aardige' sociale cultuur en één die zeer prestatiegericht was, kaartjes krijgen basta.

Na een prima broodjes-soep-lunch volgden we bij Annelies Dekkers een creatief-schrijven-les. Zeer leerrijk voor ons, maar voor anderstaligen pas leerrijk als ook zij het Nederlands redelijk kennen. Jan van Wijk vertelde hoe het Amsterdamse ABC (de begeleidingsdienst) werkte met en vooral voor buitenlandse kinderen. Hierbij was het jammer dat er een duidelijke kloof bleef bestaan tussen Amsterdam en Dordrecht, omdat

Amsterdam de scholen had geadviseerd de boven-tallige leerkrachten voor buitenlandse kinderen te gebruiken voor klasseverkleining. De meesten van ons leidden daaruit af dat Amsterdam nog meer buitenlandse kinderen had en heeft dan Dordrecht. Hierdoor konden praktische vragen als 'moet ik de kinderen apart of in de groep opvangen?' onbeantwoord blijven. Ook hoorde ik geen antwoord of discussie over de vraag 'hoe begin ik met onaansprekbare kinderen?'

Al met al werd iedereen nog een keer gedrukt op de moeilijke positie van deze vorm van onderwijs en de mensen die dit uitvoeren.

Een aantal mensen verklaarde zich bereid om al dan niet in werkgroepverband zich dieper met deze stof bezig te houden. Dit verslag met de namen van een aantal contact-mensen wordt aan alle deelnemers gezonden.

*Noortje Nooter*

## Taaldrukwerkplaats

Wij zijn bezig een taaldrukwerkplaats op te zetten, waarmee we in september willen starten op de basisscholen in Friesland.

Wij zoeken nog een vierde persoon, die vanuit zijn/haar ervaring in het werken met taalexpressie hieraan mee wil doen.

Celia Noordegraaf, 1e Compagnonsweg 16, 8415 AC Bontebok, tel. 05135 – 1862.

*Amendementen op deze nota schriftelijk indienen bij:*

Gerrit Reitsma  
M. Emantslaan 7  
9721 TK Groningen  
tel. 050 – 254497

*Doe het wel voor 27 april!*

## STANDPUNTENNOTA THEMATISCH ONDERWIJS (TO)

### To, waarom?

#### *Uitgangspunten*

De uitgangspunten van to zijn:

- leerinhouden worden gekozen op basis van een analyse van de maatschappelijke verhoudingen en van de positie daarin van de leerlingen waarmee je werkt;
- leerlingen moeten de mogelijkheid hebben ervaringen, ideeën, problemen, interesses in te brengen, zodat zij invloed hebben op inhoud, doel en vorm van de lessen.

Tussen deze beide uitgangspunten bestaat een spanningsrelatie. Bij een te grote nadruk op het eerste ben je als onderwijsgevende maatgevend voor de te maken keuzen. Je geeft dan les 'over de hoofden van je leerlingen'. Te eenzijdige nadruk op het tweede houdt in dat je als onderwijsgevende eigen verantwoordelijkheid ontkent. Het kan schijnbaar 'alle kanten op' met de onderwijsgevende als oncontroleerbare, 'neutrale' waarnemer.

Bij to streef je naar een synthese tussen beide uitgangspunten en dus tussen een geleid en een begeleid leerproces.

#### *Inhoud*

Bij to ligt de nadruk *niet* op het selecteren van over te dragen (vak-)kennis en (vak-)vaardigheden. Het gaat bij to op de eerste plaats om het kiezen van voor onderwijsgevende én leerlingen maatschappelijk relevante leerinhouden en -doelen, om:

'leerinhouden ontleend aan de relatie tussen de maatschappelijke verhoudingen en de eigen ervaringen, problemen, positie en toekomstige positie van de leerlingen; gericht op het innemen van standpunten daarin en op het ontdekken en vergroten van handelingsmogelijkheden.'

#### *Doel*

Onze opvatting gaat uit van een analyse waarin belangentegenstellingen en -conflicten belangrijke maatschappelijke gegevens zijn. Het doel laat zich dan als volgt realiseren.

Doel van to is dat leerlingen leren:

'hun belangen en die van anderen te onderkennen, om bij belangentegenstellingen, -conflicten positie te kunnen kiezen om van daaruit even-

tueel te kunnen handelen (weerbaarheid).'

Weerbaarheid houdt in dat leerlingen zelf, ook in de onderwijsleersituatie, moeten kunnen denken, oordelen en doen. Bij to ga je uit van de erkenning van de leerling als 'lerend subject' en wordt hij/zij niet gezien als 'te onderwijzen object'.

#### *Plaats*

Naar uitgangspunten, inhoud en doel is to een uitwerking van maatschappelijke vorming. Om de plaats van maatschappelijke vorming en daarmee van to, binnen het onderwijs wat nader te schetsen, maken we een onderscheid in componenten die een gelijkwaardige plaats in de onderwijsleersituatie moeten hebben:

- de overdrachtscomponent:  
het overdragen van kennis en vaardigheden aan de leerlingen
- de ontplooiingscomponent:  
het bevorderen dat de leerlingen in henzelf aanwezige individuele talenten en mogelijkheden ontdekken en leren gebruiken
- de vormingscomponent:  
het uitgaan van, aansluiten bij de situatie van de leerlingen bij het kiezen van leerinhouden en -doelen.

In theorie (de theorie van de algemene onderwijsdoelen), is dat ook zo. Termen als 'inzicht hebben in', 'ontplooiën van' etc. komen steeds vaker voor.

In de praktijk overheerst echter de *overdrachtscomponent*. Door (of via) de onderwijsgevende wordt (vak-)leerstof aangedragen, de leerlingen nemen op en geven weer. Leren wordt, meer dan nodig en wenselijk is, gereduceerd tot onderwezen worden: voordoen—nadoen, voorzeggen—nazeggen, voorschrijven—nashrijven. De nadruk ligt op de *leerstof* (dat deze *leerinhouden* in zich draagt blijft veelal buiten beschouwing), die cursorisch, vanuit de vakdiscipline is opgebouwd. Een verwijzing naar gebruikswaarde of toepassingsmogelijkheden buiten de school ontbreekt dikwijls en veel overdracht blijft steken in 'schools functioneel' onderricht: Je leert voor de school (en de punten) en niet voor het leven.

Overigens is overdracht niet zonder meer af te wijzen. 'Goede' overdracht met een ook voor de leerlingen geldende verwijzing naar buitenschoolse gebruiksmogelijkheden en/of van voor de leerlingen interessante leerstof lijkt onontkoombaar, bijvoorbeeld bij voor leerlingen nieuwe vakken als vreemde talen, wiskunde en ten aanzien van

nieuw aan te leren basisvaardigheden als aanvankelijk lezen.

Is onderwijs met een accent op de overdrachtscomponent sterk leerstofgericht, bij de *ontplooiingscomponent* ligt de nadruk op de (individuele) leerling. De rol van de onderwijsgevende is die van begeleider. Hij/zij is vooral verantwoordelijk voor het scheppen van een creatieve leeromgeving en het aanbieden van creatieve hulpmiddelen en mogelijkheden. Hoewel in onvoldoende mate, heeft deze component zich in principe een plaats verworven in het onderwijs, met name in de expressievakken en bij de meer creatief gerichte vakonderdelen.

Over de *vormingscomponent*, in de zin van maatschappelijke vorming, is in het voorafgaande al het een en ander gezegd. To, dat inhoud en vorm wil geven aan maatschappelijke vorming, legt de nadruk op de leerling als maatschappelijk individu, het is maatschappijgericht én leerlinggericht. To sluit overdracht niet uit maar in. Met dien verstande dat het, door leerinhouden en -doelen rechtstreeks te legitimeren aan de leerlingen, het eenzijdige overdracht patroon: leerstof → leraar → leerling doorbreekt. De leerling is ook informant in het leerproces.

Ook aspecten van ontplooiing maken deel uit van to, tenslotte vraagt het denken over en handelen in maatschappelijke situaties om het leren kennen en ontwikkelen van eigen mogelijkheden. Maatschappelijke vorming leidt in de school een zo mogelijk nog marginaler bestaan dan ontplooiing. Pogingen om vakken en leergebieden als Nederlands, maatschappijleer en wereldoriëntatie meer thematisch in te vullen en pogingen om op het lesrooster ruimte te maken voor to in zogenaamde thema- of projecturen verdienen dan ook krachtige ondersteuning. Dergelijke pogingen maken het mogelijk dat maatschappelijke vorming uiteindelijk de plaats krijgt die het o.i. toekomt. Daartoe is nodig dat een dergelijke ondersteuning praktijkgericht is, dat uitgegaan wordt van schoolnabije leerplanontwikkeling en bovenal dat de onderwijsgevende niet alleen gezien wordt als uitvoerder, maar erkend wordt als leerplanontwikkelaar. To krijgt zijn concrete inhoud en vorm pas vanuit de directe relatie onderwijsgevende-leerlingen.

De VON kan aan dit streven meewerken. We zullen hieronder aangeven waarom dat o.i. past in het VON-beleid.

## To en de VON

Om te illustreren dat het streven naar to in de hier beschreven opvatting een onderdeel van het VON-beleid kan/moet gaan worden, volgen hier eerst een drietal citaten uit de 'Herschreven Beleidsnota VON 1980 t/m 1983':

### 1

#### '1.1. Onze maatschappijvisie

Onze leden hebben niet één gemeenschappelijke en strakomlijnde maatschappijvisie. Sommigen denken systeemkritisch over de bestaande maatschappijstructuur; anderen accepteren het bestaande stelsel. Maar wat alle VONners bindt, is, dat de vereniging onderdrukking bestrijdt, in onderwijs en maatschappij.

In de VON wordt dit soort onderwijs door sommigen "emancipatorisch" genoemd. In de meest oorspronkelijke betekenis betekent "emancipatorisch" onderwijs: onderwijs gericht op het aanbrengen van kennis en vaardigheden om de (kapitalistische) maatschappij te onthullen en te veranderen ...'

### 2

#### '1.2. Onze visie op opvoeding

Twee belangrijke stromingen in het denken over opvoeding en onderwijs zijn in de VON herkenbaar: de marxistische en de humanistische opvattingen. De marxistische zijn te vinden in de emancipatorische tendenzen van de VON. De humanistische in het verzet tegen taboes en geweld. De stromingen hebben gemeenschappelijk, dat ze meewerken aan de bevrijding van allerlei soorten onderdrukking: De marxistische richting mikt vooral op maatschappelijke bevrijding; de humanistische op individuele bevrijding ...'

### 3

#### '2.2. Thematisch onderwijs

We schreven al dat de VON geen genoeg kan nemen met louter cursorisch opgezet moedertaalonderwijs. Cursorisch moedertaalonderwijs gaat niet uit van een geëxpliciteerde visie op de maatschappij: taalvaardigheid wordt los van de werkelijke situatie van de leerlingen gepresenteerd. Het is doel op zich zelf geworden. Met dit soort onderwijs kan je geen weerbaarheidsdoelen bereiken.

De VON is daarentegen vóór thematisch (moeder-)taalonderwijs. In deze opvattingen moet het

leren van taalvaardigheid in dienst staan van inhoudelijke onderwijsdoelen ...'

In de terminologie van de beleidsnota, richt toezicht op 'emancipatorische'<sup>1</sup> doelen (zie citaat 1), gedacht vanuit wat in citaat 2 de 'marxistische richting'<sup>2</sup> heet, en vraagt het van de onderwijsgevende een 'geëxpliciteerde visie op de maatschappij' (citaat 3).

Toegang uit van drie imperatieven die des VONs zijn:

- onderwijs moet gebaseerd zijn op een duidelijke maatschappijvisie
- onderwijs moet maatschappijgericht zijn
- onderwijs moet leerlinggericht zijn.

Genoeg theoretisch gepraat nu. Het is de hoogste tijd onze opvattingen over toezicht meer te concretiseren.

- Voor welke keuzen kom je te staan als je thematisch wilt werken?
- Hoe kan je daar vorm aan geven?

Deze en dergelijke vragen willen we in het volgende aan de orde stellen.

Toezicht, hoe gaat dat?

In het kernbegrip *thema* als: *noemer voor een voor de leerlingen belangrijke en herkenbare lesinhoud*, komen de eerder genoemde uitgangspunten terug.

Te kiezen thema's moeten voldoen aan twee criteria:

1 het is een onderwerp dat je in het belang vindt van de leerlingen en dat een duidelijke relatie heeft met de huidige en/of toekomstige situatie van die leerlingen;

2 het is een onderwerp dat je leerlingen (kunnen gaan) herkennen als belangrijk voor henzelf.

Een *zinnig* thema is een thema waarvan in de lesituatie is gebleken dat het ook volgens je leerlingen aan het tweede criterium voldoet.

Zinnig staat hier voor: de leerlingen vinden het zinnig en/of de leerlingen hebben er zin in. Het is, binnen het kader van toezicht, te vergelijken met normaal functioneel.

Bij het kiezen, verantwoorden en uitwerken van thema's in lessen ga je uit van de richtvraag: 'waarom moeten/willen/kunnen deze leerlingen wat, waartoe en hoe leren?'

Een thematische lessenserie is een zo goed moge-

lijk antwoord op deze vraag. In het zoeken naar dat antwoord zijn een aantal 'stappen' te onderscheiden. Deze 'stappen' zijn zowel te gebruiken bij het opzetten van lessen als bij het evalueren daarvan.

*'Stappen' bij het kiezen en verantwoorden van thema's*

Kiezen en verantwoorden door de onderwijsgevende voor de leerlingen

Bij het verantwoorden van een keuze met behulp van het *eerste criterium* zijn de volgende vragen van belang:

- om welke doelgroep gaat het? ('deze leerlingen')
- 'wat' vind ik voor hen van belang? (welke inhouden kies ik?)
- 'waarom' vind ik dat eigenlijk? (wat zijn mijn redenen daarvoor? hebben/krijgen de leerlingen ermee te maken?)

Het antwoord op deze vragen levert meestal nog geen concrete, herkenbare thema's op, maar eerder *themagebieden* (verzamelnaam voor mogelijke thema's).

Bij het *tweede criterium* voor themakeuze ligt de nadruk op concreetheid, herkenbaarheid. Dit speelt een belangrijke rol bij het onderscheiden van mogelijke *thema's* binnen een *themagebied* en vervolgens bij het kiezen van één daarvan. Bij deze stap staat inperking centraal. Inperking naar een voor de leerlingen herkenbare, concrete lesinhoud.

Je wilt met thema's aansluiten bij (respectievelijk uitgaan van) de maatschappelijke situatie van de leerlingen.

Daarom vraag je je af: hoe hebben/krijgen mijn leerlingen met dit themagebied te maken?<sup>3</sup>

Steunvragen daarbij zijn:

- a met betrekking tot 'deze leerlingen':
  - wat weten de leerlingen er al van?
  - welke meningen hebben ze al wel/niet? Op basis van welke informatie?
  - waar handelen ze al wel/niet? Op basis van welke mening en informatie?
- b met betrekking tot mogelijke doelen ('waartoe'):
  - wat moeten/willen/kunnen ze er nog meer van weten?
  - welke (aanvullende) informatie en meningsvorming is nodig om 'beter' te handelen?

Het is nu mogelijk een *lijstje van mogelijke thema's* te maken (bijvoorbeeld uit het themagebied 'wonen':

- woningnood, wat heb je daarmee te maken?
- krakers, wat willen die eigenlijk?
- zelfstandig wonen, wat vind ik daarvan?
- een kamer, hoe kom ik daaraan?

Uit die mogelijke thema's kies je één thema dat in de lessenserie centraal staat. Die keuze probeer je te verantwoorden ('voor deze leerlingen vind ik dit thema het meest van belang, omdat ...').

Na de voorgaande stappen is het mogelijk, voor zover dat nog niet gebeurd is, een *concrete noemer* voor het thema te vinden en een *werkdoelstelling* te formuleren.

De noemer van het thema moet staan voor een, ook voor de leerling, samenhangend geheel, waaronder de lessenserie is samen te vatten. De werkdoelstellingen worden vooral gezocht op het gebied van meningsvorming ('confronteren met') en leren handelen ('toerusten tot').

De begrippen 'confronteren met' en 'toerusten tot' ontleen wij aan de volgende indeling in doelstellingsgebieden.<sup>4</sup> Deze indeling is een bruikbaar hulpmiddel gebleken bij het formuleren van (werk)doelstellingen.

Doelstellingsgebieden:

- confronteren met:  
hieronder vallen doelstellingen die te maken hebben met gefundeerde oordeels- en meningsvorming door de leerlingen. Vereiste daarbij is, dat de leerlingen daar zelf mee bezig zijn;
- toerusten tot:  
hieronder vallen doelstellingen die te maken hebben met het vergroten van handelingsmogelijkheden van de leerlingen in voor hén belangrijke situaties;
- inleiden in:  
hieronder vallen doelstellingen die te maken hebben met het overdragen van kennis en vaardigheden aan de leerlingen.

Voor de goede orde wijzen wij erop, dat de doelstellingsgebieden 'confronteren met' en 'toerusten tot' overdracht van kennis en vaardigheden niet *uitsluiten* maar *insluiten*. In tegenstelling tot 'inleiden in' is die overdracht hier echter geen doel op zich.

Met het benoemen van thema en werkdoelstelling eindigt de verantwoording van je themakeuze. Of je vooronderstellingen met betrekking tot de leerlingen én je motieven bij de themakeuze juist,

respectievelijk overtuigend zijn, blijkt pas bij de uitvoering van de lessen. Met andere woorden: bij de beantwoording van de vraag 'is het een zinvol thema?' zijn de leerlingen direct betrokken.

Kiezen en verantwoorden door de leraar met de leerlingen

In het voorgaande lag de nadruk bij de keuzen die gemaakt worden op de onderwijsgevende. Die keuzen gaan vooraf aan de uitvoering van de lessenserie. Onderdeel van de lessen is dan het nagaan of je vooronderstellingen kloppen en of je ten opzichte van je leerlingen de 'bewijslast' van je keuzemotieven kunt dragen.

Het is echter ook mogelijk, en vaak aan te bevelen, de leerlingen directer te betrekken bij de 'stappen' die gezet moeten worden om van themagebied via mogelijke thema's tot een *zinvol thema* te komen.

Je kiest en verantwoordt dan een themagebied en raadpleegt vervolgens de leerlingen om met hen te komen tot het vaststellen van een zinvol thema en een precisering van de doelstelling.

De stappen die je zet, maar nu mét de leerlingen en tijdens de les, zijn vergelijkbaar met de eerder beschreven stappen.

Het aandeel van de leerlingen bij het kiezen van een (zinvol) thema kan variëren, van minimaal: de leerlingen kiezen één thema uit het lijstje van mogelijke thema's binnen het gekozen themagebied

tot maximaal: je 'onderzoekt' met je leerlingen het themagebied op mogelijke thema's en kiest met je leerlingen voor één daarvan.

Voor een dergelijke werkwijze kies je:

als je leerlingen al bij de themakeuze een duidelijke produktieve rol wilt laten spelen, en ben je genooddacht te kiezen:

als je een bepaald themagebied aan de orde wilt stellen, maar het je aan informatie ontbreekt over je leerlingen om verantwoord een thema te kunnen kiezen.

Een nog directere manier om je leerlingen te betrekken bij inhoudelijke keuzen is het *werken met zogenaamde kaders*. Kaders zijn korte, pregnante karakteristieken, die een algemene verwijzing geven naar (conflict)situaties waarin leerlingen (kunnen gaan) verkeren, en die vaak emotioneel geladen zijn.

Voorbeelden van kaders zijn:

- je moet iets, maar je wilt het niet
- wij hadden gelijk, maar we kregen het niet.



Eventueel kan een dergelijk kader nog worden ingeperkt door:

- het aangeven van een plaats (op school, thuis op je werk)

en/of

- het aangeven van een verhouding tussen de betrokkenen (van je klas, van een leraar).

De bedoeling is, dat je leerlingen een dergelijk kader 'invullen' vanuit hun ervaringen/belevingswereld, en een concrete, herkenbare situatie beschrijven, of laten zien, waarbij het kader als richtlijn dient.

De door de leerlingen aangegeven situaties kunnen vervolgens leiden tot mogelijke thema's waaruit er één gekozen wordt.

Naast de eerder genoemde motieven om leerlingen bij de themakeuze te betrekken, geldt bij het werken met kaders als extra motief:

je kunt met behulp van kaders de (verwachte) ervaringen van leerlingen direct betrekken bij de themakeuze. Immers, je *'gaat hier uit'* van de situatie van de leerlingen, terwijl er bij de eerder beschreven mogelijkheden eerder sprake was van *'aansluiten bij'* die situatie.

Het zal duidelijk zijn, dat werken met kaders niet iets is dat je 'er zomaar eens even tussendoor doet'. Vooral hierbij is een aantal voorwaarden zeer belangrijk:

- zowel jij als je leerlingen moeten er aan gewend raken, dat wil zeggen dat er enige opbouw aan voorafgegaan moet zijn;
- de sfeer in de klas moet zich ertoe lenen, er moet een zekere mate van vertrouwen zijn tussen jou en je leerlingen, en tussen leerlingen onderling;
- er moeten mogelijkheden zijn om van vooraf vastgestelde, voorgestructureerde lesprogramma's af te kunnen wijken.

#### *'Stappen' bij de opzet en uitwerking van een theoretische lessenserie*

Uit het voorafgaande zal duidelijk geworden zijn, dat de leerlingen indirect of direct betrokken zijn bij de keuze van inhoud. Zij zijn dus een belangrijke bron van informatie.

Als je het thema vooraf gekozen hebt, informeren zij jou over je vooronderstellingen en motieven met betrekking tot de themakeuze. Kies je thema's met de leerlingen dan is hun informatie direct mede-bepalend voor de themakeuze.

Bij de opzet en uitwerking van een lessenserie moet dan ook in beide gevallen ruimte zijn voor

de leerlingen als 'informant'.

De opzet en uitwerking worden ook beïnvloed door je keuze voor een werkdoelstelling binnen een doelstellingsgebied. Om dit alles mogelijk te maken onderscheiden we in een lessenserie een drietal fasen.

Fasen in een lessenserie:

#### *Introductie:*

het aanbieden en verantwoorden van het thema door de onderwijsgevende respectievelijk het komen tot een themakeuze met de leerlingen.

Vragen die in deze fase centraal staan zijn:

- waarover gaat het in de komende lessenserie?
- waarom gaat het daarover?
- wat weten de leerlingen al?
- welk oordeel hebben de leerlingen al?
- hoe handelen de leerlingen al?
- is het thema concreet/herkenbaar?
- welke aanvullende informatie is nodig en hoe kom je daaraan?

*Verwerving/verwerking:* het werken aan het thema.

Vragen bij deze fase zijn:

- het verzamelen van aanvullende informatie (verwerven), wie doen dat?
- hoe gaat dat?
- hoe maak je je die informatie eigen (verwerken/verwerken)
- wat zijn de consequenties van de informatie? (verwerken).

*De afsluiting:* het afronden van het thema (toetsen evalueren).

Vragen hierbij zijn:

- in welke mate is de doelstelling bereikt? (beoordelen, toetsen).
- wat vonden de leerlingen ervan? (waarderen, evalueren)
- wat vond de leraar ervan? (waarderen, evalueren).

NB De evaluatie door de leerlingen is in feite de laatste gelegenheid om erachter te komen of het om een voor de leerlingen zinvol thema ging. Vooral als bij de introductie de vraag naar de zinvolheid van het thema niet zo uit de verf kwam, levert de leerlingenevaluatie belangrijke gegevens.

#### *De invloed van doelstellingenkeuzen op de verschillende fasen*

Al eerder gaven wij een indeling in de doelstellingsgebieden 'confronteren met', 'toerusten tot' en 'inleiden in'.

De keuze voor (een werkdoelstelling binnen) één van deze gebieden is van invloed op aard en functie van de verschillende fasen in een lessenserie. Hieronder geven we aan welke consequenties dat heeft. We beginnen met 'inleiden in' als — in feite — meest gepraktiseerd doelstellingsgebied in de school. Bij to zul je je doelstellingen echter in de eerste plaats zoeken bij 'confronteren met' en 'toerusten tot'.

Bij 'inleiden in' gaat het erom een verondersteld informatietekort bij de leerlingen aan te vullen. Vaak blijft de *introductie* hier beperkt tot het aangeven waar (bijvoorbeeld in het schoolboek) verder wordt gegaan, daarna gaan de volgende fasen in: instructie, uitleg, oefening, enz.

Bij een 'beter soort inleiden in' zal de introductie dienen om het probleem te stellen en/of de interesse van de leerlingen voor het onderwerp te wekken. Ook zal je proberen te 'onderzoeken' wat leerlingen al van het onderwerp weten.

De *verwerving/verwerkingsfase* dient om de informatie zo toegankelijk mogelijk te maken, zodat de leerlingen die in zich op kunnen nemen.

Bij de *afsluiting* ligt de nadruk op de reproductie door de leerlingen van de opgenomen informatie. Evaluatie door de leerlingen blijft meestal achterwege, doch zou onder andere kunnen dienen om te achterhalen of het over volgens de leerlingen zinvolle informatie is gegaan. De leraar is hier de bron en/of doorgever van informatie, de leerlingen nemen op en geven weer; hun aandeel is 'reproductief'.

Bij 'confronteren met' gaat het om gefundeerde meningsvorming door de leerlingen.

De *introductie* is hier mede bedoeld om te achterhalen of de leerlingen rond het betreffende thema een mening hebben en zo ja, op welke informatie dat oordeel berust.

De *verwerving/verwerking* is ook hier bedoeld om informatie op te nemen, echter de consequenties zijn hier anders:

- de nadruk zal meer liggen op actieve informatieverwerking door de leerlingen
- de verwerkte informatie dient om argumenten aan te ontleen om respectievelijk:
  - a. je een oordeel te vormen
  - b. je oordeel te herzien
  - c. je oordeel gefundeerd te handhaven.

De *afsluiting* heeft nu een andere functie. Bij de toets gaat het erom te achterhalen of de leerlingen nu een gefundeerder standpunt innemen en of de 'nieuwe' informatie daarbij betrokken

wordt.

De evaluatie is hier van meer belang omdat bij 'confronteren met' de rol van de leerlingen groter is en hun waardering van de lessen consequenties moet hebben. De leerlingen hebben hier een belangrijke rol als informant en zij hebben een 'productief' aandeel in informatieverwerving en -verwerking.

Bij 'toerusten tot' gaat het om het 'beter' handelen in situaties waarin de leerlingen (komen te) verkeren.

De *introductie* is hier onder meer bedoeld om te 'onderzoeken' in welke concrete, herkenbare handelingsituaties de leerlingen (gaan) verkeren, hoe ze daarin (gaan) optreden, en op basis van welke informatie en meningen ze dat (gaan) doen.

De *verwerving/verwerking* is hier bedoeld om te zoeken naar meer effectieve handelingsalternatieven en om die te oefenen. Hierbij speelt informatie (wat zijn alternatieven) en meningsvorming (welke alternatieven zijn effectief) een rol.

Bij de toets in de *afsluiting* moet duidelijk worden of de leerlingen nu doeltreffender kunnen handelen in vergelijkbare situaties.

Met betrekking tot de evaluatie door de leerlingen geldt hetzelfde als bij 'confronteren met'. Ook hier geldt dat de leerlingen ten aanzien van de informatie die in de lessenserie wordt behandeld geen 'reproductieve' maar een 'productieve' functie hebben.

Hoewel to pas werkelijk vorm en inhoud krijgt in de concrete lespraktijk, hopen we dat het bovenstaande ertoe heeft bijgedragen dat je je een beeld hebt kunnen vormen van de hier gepresenteerde opvatting van to.

In de volgende twee paragrafen kunnen we dan aangeven hoe to zich verhoudt tot allerlei 'vernieuwings termen' en wat meer ingaan op de moedertaalaspecten van to.

To, weer een nieuwe term?

Vakkenintegratie, projectonderwijs, themagericht onderwijs, belangstellingskernen, normaal functioneel, thematisch onderwijs ...

Een nog langere lijst van termen en begrippen die je op het moment in het onderwijs kunt tegenkomen is op te stellen.

Deze termen en begrippen hebben gemeen dat ze een reactie zijn op een star, vanuit één vakspecia-

lisme gedacht, eenzijdig overdrachtspatroon. Verwarrend bij deze en dergelijke begrippen is dat ze vaak vaag gedefinieerd zijn en aldus een vlag vormen die een sterk verschillende lading dekt. We doen hier een — globale — poging om aan te geven hoe onze opvatting van to zich verhoudt tot genoemde begrippen. Daarbij gaan we uit van de volgende motieven die een rol kunnen hebben gespeeld bij de doorbreking van het geijkte patroon:

— didactische motieven:

De opdeling in vakken geeft de leerlingen een verbrokken beeld van de leerstof. Meer samenhang in de leerstof verhoogt de motivatie.

— inspraakmotieven:

De leerling moet zeggenschap hebben in de keuze van leerinhouden, -stof, -doelen en/of -proces.

— politieke motieven:

De keuzen worden gelegitimeerd aan de maatschappelijke positie van de leerlingen. Leerinhouden moeten maatschappelijk relevant zijn.

— psychologische motieven:

De leerling moet de gelegenheid krijgen zichzelf te ontdekken. Het leeraanbod moet aansluiten bij zijn/haar individuele ontwikkelingspatroon.

Onder de naam *projectonderwijs* vind je uitersten die wellicht illustratief zijn. Soms staat project voor een andere rangschikking van de geijkte leerstof. Er wordt een onderwerp gekozen waaraan de leerstof, afkomstig uit verschillende vakken (*integratie*) wordt 'opgehangen'. Rond het onderwerp 'Water' wordt bijvoorbeeld bij Nederlands gewerkt aan spreekwoorden met het woord water erin, bij natuurkunde komen de sluizen aan de orde en bij rekenen wordt gewerkt aan het berekenen van inhouden. Een dergelijke opvatting van projectonderwijs is te vergelijken met: *themagericht* onderwijs en onderwijs rond *belangstellingskernen*.

Bij deze vorm van projectonderwijs overheersen didactische motieven. Men doet aan *vakkenintegratie*, noemt dat een *project* en hoopt op een beter leereffect doordat zaken met elkaar in verband worden gebracht. Overigens kan het voorbeeld, hoewel aan de praktijk ontleend, gemakkelijk vervangen worden door betere, waarbij meer is nagedacht over de onderwerpskeuze en waar is gezocht naar duidelijker integratiemomenten. Een ander uiterste is een vorm van projectonderwijs waarbij het accent ligt op wat wel heet 'zelf-

ontdekkend leren'. Vooraf wordt nauwelijks iets vastgelegd. Groepjes leerlingen bepalen zelf vorm, inhoud en structuur van hun projectwerk. De onderwijsgevende verleent desgevraagd assistentie, hij/zij probeert ongevraagd ingrijpen zoveel mogelijk te vermijden. Hier ligt de nadruk op inspraakmotieven en psychologische motieven. Wanneer naast inspraakmotieven, politieke motieven een rol gaan spelen is een vorm van projectonderwijs denkbaar die thematisch genoemd kan worden volgens de door ons hiervoor geschetste opvatting. *Vakkenintegratie* is dan geen doel maar middel. Kennis en vaardigheden ontleend aan de schoolvakken komen aan de orde als ze een bijdrage kunnen leveren aan het inhoudelijke doel van een dergelijk project en niet omdat ze op zichzelf belangrijk zijn. Bij een thematisch project zal de onderwijsgevende niet, zoals in het tweede uiterste werd aangegeven, afwachten tot 'er wat uitkomt'. Zoals we al eerder schreven is hij/zij (lieft mede-)verantwoordelijk voor de te bereiken inhoudelijke doelen en zal dus bij een thematisch project zijn/haar weg zoeken in de spanningsrelatie tussen geleid en begeleid leerproces.

Het begrip *normaal functioneel* is van een andere orde dan de andere genoemde termen en begrippen. Het gaat daarbij meer om een principe, een kwaliteitscriterium voor onderwijs. Bij dat criterium wordt de nadruk gelegd op inspraakmotieven. Het oordeel van de leerlingen over de praktische bruikbaarheid en/of interessantheid van het onderwezene is bepalend voor de kwaliteit. Het begrip zinvol zoals dat bij to werd genoemd lijkt ons vergelijkbaar, maar dan binnen de context van to, met het criterium van normale functionaliteit.

Tenslotte nog enkele opmerkingen over de term thematisch. Thematisch lijkt zo langzamerhand een modieus begrip te worden. Leerboeken, leerstofpakketten, tijdschriften, noemen zich thematisch omdat dat beter verkoopt, het is immers modern. Vaak komt het er op neer, dat de leerstof is gerangschikt rond een aantal centrale onderwerpen die volgens onze criteria geen thema genoemd kunnen worden. Het gaat dan meestal om 'schijnthematisch' materiaal. Echt thematisch onderwijs kan, althans in de hier gepresenteerde opvatting, alleen tot stand komen in de onderwijspraktijk, in directe relatie met de leerlingen.

## To en moedertaal

Een claim vanuit to op de roosteruren Nederlands lijkt ons terecht.

Tenslotte wordt in thematische lessen gesproken, geschreven, geluisterd en gelezen. Taalvaardigheden worden beoefend en soms geoefend, in directe relatie tot (inhoudelijke) doelen. Het is aannemelijk dat je vaardigheden al toepassend beter leert beheersen. Bovendien zijn de leervoorwaarden vaak beter. Het stellen van een vraag omdat je iets wilt weten is een zinniger bezigheid dan het leren stellen van vragen in het algemeen. Een discussie over een onderwerp waarbij je direct betrokken bent is van groter belang dan het 'leren discussiëren'. Eigenlijk is thematisch werken een omkering van gebruikelijker opvattingen over moedertaal didactiek. Deze laatste gaan uit van het overdragen van universele vaardigheden en een betere beheersing van de systematiek van het Nederlands. De thematische opvatting gaat uit van specifieke situaties waarin (taal)vaardigheden en een betere beheersing daarvan een rol spelen. To kan vanuit deze omkering ook ruimte bieden aan een functionele vorm van taalbeschouwing, in de zin van reflectie op taal-in-gebruik. Vragen als: Waarom gebruikt iemand zoveel woorden als hij gewoon nee bedoelt? Hoe komt het dat we een onduidelijk antwoord krijgen op een duidelijke vraag?, etc. kunnen daarbij aan de orde komen.

Hoewel een dergelijke omkering ongetwijfeld aansluit bij reële taalgebruikssituaties en dus minder 'schools functioneel' is, levert zij ook een aantal vragen op:

- welke taalvaardigheden leer je het best 'al taal gebruikend'?
- welke taalvaardigheden leer je het best tijdens thematische lessen (korte instructie naar aanleiding van activiteiten ten behoeve van het thema)?
- welke taalvaardigheden zijn voorwaardelijk voor, en gaan dus vooraf aan thematisch werken?
- welke taalvaardigheden komen het best tot hun recht ná en naar aanleiding van thematische lessen?

Bij de laatste drie vragen wordt het onderwijzen van taalvaardigheden — tijdelijk — hoofddoel, zonder daarbij de relatie met de toepassing van die taalvaardigheden bij thematisch werken uit het oog te verliezen.

Dergelijke vragen kunnen alleen een antwoord vinden als er naast de overdrachtscomponent in het onderwijs meer ruimte en aandacht komt voor de vormingscomponent.

Om te beginnen kan die ruimte gevonden worden binnen het vak Nederlands. Hoewel to per definitie vakoverschrijdend is (thema's houden zich niet aan de grenzen van de schoolvakken) is het in ieder geval óók moedertaalonderwijs. De link met een vak als maatschappijleer is overigens zo duidelijk dat te denken valt aan vakintegratie om de ruimte voor to uit te breiden. Op een aantal scholen voor voortgezet onderwijs is het rooster zo ingedeeld dat er tijd ontstaat voor project- of thema-uren die door leerkrachten uit verschillende vakken worden verzorgd.

In het basisonderwijs ligt de situatie in principe gunstiger. Bij wereldoriëntatie bestaat dan ook ruimte voor to, daar kan de relatie cursorisch/thematisch onderwijs dan ook beter worden uitgewerkt.

Terug nu naar de roosteruren Nederlands. De leerkracht Nederlands die in zijn uren thematisch werkt, verwaarloost zijn/haar vak niet, integendeel. Om dit aan te tonen eindigen we met een voorbeeld (getoetst op een lhn)<sup>5</sup> van een thematische lesopzet en geven daarbij aan welke onderdelen van het vak daarbij aan de orde komen:

We gaan uit van het themagebied 'Relaties met volwassenen'.

De leerlingen lijkt het wel wat; je zou ze dan schriftelijk en/of mondeling kunnen laten verwoorden wat ze eventueel zien in dit themagebied (*schrijven* en *spreken*).

Hier is dat gedaan aan de hand van het uitschrijven van associaties en het beschrijven van een probleemsituatie.

Daarna formuleren de leerlingen hun doelstelling: wat willen ze gaan doen, waarom willen ze dat doen en hoe gaan ze het aanpakken?

Ze kunnen daarna materiaal zoeken in het documentatiecentrum en de bibliotheek: dit moeten ze eerst *lezen*, voordat ze er verslag van kunnen uitbrengen (*samenvatten* van een begrepen tekst en *spreken*). Naar dit verslag wordt door de hele groep *geluisterd*. Daarna gaan de leerlingen (samen of individueel) werken aan de eigen opdracht. Dat kan zijn: een *interview* maken en afnemen, een *brief schrijven*, een *ingezonden stuk schrijven*, een *lezing houden* en dergelijke. De inbreng van de docent kan hierbij ook nog zijn dat

hij of zij wijst op (jeugd)literaire werken die met het onderwerp te maken hebben; via *verslaggeving* is de (jeugd)literatuur er dus prima bij te betrekken.

Tenslotte moet er gewerkt worden aan een eindprodukt en ook dat is weer talig: in een *rollenspel* wordt *gesproken*, voor een eindverslag wordt *geschreven* en ter beoordeling moet iedereen luisteren en lezen.

Als men dan de resultaten van schriftelijk werk op fouten bekijkt, kan men erover *praten* in hoeverre die fouten ernstig zijn en bijvoorbeeld schadelijk voor een goed begrip (*discussie*). De groep zou kunnen besluiten om de fouten te gaan *analyseren* en vervolgens te verbeteren. Hierbij zullen *spelling* en *grammatica* op een functionele manier aan de orde komen.

### Consequenties

Mocht de VON besluiten de hier aangedragen ideeën tot de haren te maken, dan is nog slechts een eerste stap gezet.

Na eventuele aanname van deze standpuntennota zal vanuit de VON moeten worden gewerkt aan vragen als:

- Wat kan de VON doen tegen inhoudsloos misbruik van het begrip to?
- Hoe kan de VON haar invloed aanwenden om de voorwaarden van onderwijsgevers die thematisch willen werken te verbeteren?
- Wat kan de VON doen om meer erkenning te krijgen voor de onderwijsgevende als leerplanontwikkelaar en van schoolnabije leerplanontwikkeling?

Vooraf echter zal de VON onderwijsgevers uit allerlei vormen van onderwijs moeten mobiliseren om op basis van deze ideeën voor hun onderwijstypen en hun leerlingen lessenseries en lesideeën te ontwikkelen en te verspreiden.

Nogmaals, de plaats waar to zijn uiteindelijke, concrete inhoud en vorm krijgt is de lespraktijk zelf.

12-2-'81

mede namens het VON-bestuur:

Ria Rottier  
Gerrit Reitsma  
Nico Salm  
Frans van de Pieterman

### Noten

- 1 Overigens wordt 'emancipatorisch' verder in de nota vervangen door 'weerbaarmakend'. Op de ledenvergadering naar aanleiding van de nota over normale functionaliteit is toegezegd dat het begrip 'emancipatorisch' een nadere concretisering zal krijgen. Of de hier gepresenteerde invulling daarmee overeenstemt is uiteraard nog niet te overzien.
- 2 De tegenstelling 'Marxistisch/humanistisch' zoals die in de eerste twee citaten wordt ingevuld kan aanleiding geven tot misverstanden. 'Het *aanbrengen* van kennis en vaardigheden' (citaat 1) suggereert een nogal mechanische kijk op leerlingen, die to niet voor haar rekening wil nemen (en die naar ons idee niet 'typisch marxistisch' is). 'Verzet tegen taboes en geweld' (citaat 2) is een doel dat prima past binnen de 'emancipatorische' richting.
- 3 Op deze wijze werk je niet aan 'standaardlessenseries'. Thematische lessen zijn afgestemd op, en soms zeer specifiek voor de groep leerlingen waarmee je werkt.
- 4 Naar: Dick Nierop en Goos Westerlaken 'Nieuwe werkvormen, te pas en te onpas' in: *Onderwijs en Opvoeding* nr 3, 1978.
- 5 Zie voor een meer uitgewerkte lesopzet *Moer* 1979/4, p. 30 e.v.

### Literatuur

LPC *Deelraamplan Nederlands voor de onderbouw van het lager beroepsonderwijs* Landelijke Pedagogische Centra, Amsterdam 1975  
LPC *Raamplan Nederlands, lager beroepsonderwijs* Landelijke Pedagogische Centra, Amsterdam 1977  
E.J.A. Kliphuis 'Verslag van stroom 2, thematisch (moedertaal-)onderwijs' in: congresnummer *Moer* 1979  
AFS *Maatschappelijke Vorming en (schoolnabije) leerplanontwikkeling* Anne Frank Stichting, Amsterdam z.j. tevens in:  
NCSV *Leerplanontwikkeling op school* NCSV, Zeist 1980  
AFS *Werkvormen, wat wil je ermee, wat kun je ermee* Anne Frank Stichting/Publivorm, Voorburg 1979  
Ans Brekelmans e.a. *Taalonderwijs en vorming* SOF, Nijmegen  
Hans Verwey e.a. *Kursusmateriaal thematisch taalonderwijs voor opleiding leraren, idem voor nascholing* d'Witte Leli, Amsterdam 1979  
Leidse werkgroep *Moedertaal didactiek* Leidse Werkgroep Moedertaal didactiek, Dick Coutinho, Muiderberg 1980, p. 440 e.v.  
SLO, APS *Taalonderwijs anders bekeken. Ervaringen met thematisch-cursorisch onderwijs in het Innovatieproject Amsterdam. Vragen en werkopdrachten* SLO, Enschede en APS, Amsterdam, 1980  
CIO *Raamplan voor taalonderwijs van morgen* CIO, 's-Hertogenbosch 1980