

TAALONDERWIJS IN DE
LEON VAN GELDER-
MIDDENSCHOOL IN GRONINGEN

middenschool

We vatten in dit nummer de draad op van de serie Werken met Taal in de Middenschool (zie Moer 1982/6). Dit keer is de beurt aan de Middenschool in Groningen. Het onderwijsaanbod is daar niet verdeeld in vakken, maar in ervarings- en vakgebieden. Een tweede belangrijk verschilpunt met het 'gewone' voortgezet onderwijs is de expliciete inhoudelijke lijn van het onderwijs, tot uitdrukking komend in kernthema's. Albert Loman, medewerker in de school en onder meer lid van de vakgroep Moedertaal, gaat ook in op de differentiatieproblematiek in heterogene groepen.

Inleiding

De Leon van Gelder-middenschool bestaat nu bijna vier jaar. Deze school heeft zich, zoals dat heet, vanuit de nulsituatie ontwikkeld. Na een voorbereidingsperiode van ongeveer twee jaar (door met name een relatief kleine Gemeentelijke Werkgroep) is in 1979 gestart met de eerste groep leerlingen.

In het Schoolplan maken wij binnen het onderwijsaanbod het onderscheid tussen *vakgebieden* en *ervaringsgebieden*.

Een *ervaringsgebied* is een ruim terrein van vorming, dat zicht dient te geven op de leefsituatie van mensen. Bij ervaringsgebieden zijn vakgebieden weggefallen. Wij onderscheiden drie ervaringsgebieden, namelijk:

- 'Sociale Wereldoriëntatie' (SOC), waarin centraal staat de oriëntatie op onze samenleving en de eigen rol daarin.

- 'Communicatie en Creativiteit' (COM), waarin vooral de ontwikkeling van sociale, creatieve en artistieke kwaliteiten aan de orde komt.
- 'Natuur, Arbeid en Techniek' (NAT), waarbij de leerling zicht krijgt op de natuur en de gedaanteverandering die deze ondergaat doordat de mens de natuur al werkende verandert.

In deze ervaringsgebieden is *projectonderwijs* altijd de werkvorm. De projecten zijn van jaar 1 t/m jaar 3 altijd op dinsdag- en donderdagmiddag, het gehele jaar door. Eén project duurt gemiddeld 6 tot 8 middagen.

Naast de ervaringsgebieden zijn er de al dan niet geïntegreerde *vakgebieden*.

In het bijgaande schema is aangegeven hoe dat er uit ziet.

In de school trachten we vakgebieden ondersteunend te laten zijn voor de ervaringsgebieden. In de afgelopen jaren hebben zich ook wel eens ver-



Leon van Gelder, bouwer van de middenschool.

schuivingen voorgedaan. Zo zijn uit het vakgebied Moedertaal om allerlei redenen een aantal vaardigheden die in afgeronde lessenseries vorm hadden gekregen, overgeplaatst naar het ervaringsgebied (vooral in jaar 1).

Voorbeelden hiervan zijn: telefoneren, interviewen en verslaggeven.

In het verloop van dit artikel komen de ervaringsgebieden nog wel even ter sprake, maar het zal verder met name gaan over het vakgebied Moedertaalonderwijs.

Daarbij komt achtereenvolgens aan de orde:

- de relaties met het ELM (Experimenteel Leerplan Middenschoolonderwijs);
- het thematisch onderwijs in de eigen school;
- onze opvatting over differentiatie;
- differentiatie in het thematisch taalonderwijs;
- het differentieel programma naast het thematisch gedeelte;
- hoe we aan ons materiaal komen.

Relaties met het ELM

Wat is het ELM?

Onze school is vanaf het begin steeds betrokken geweest bij gemeenschappelijke conferenties over taalonderwijs op de Middenschool (meestal georganiseerd door de projectgroep Ondersteuning Leerplanontwikkeling in Middenscholen). Toen in een later stadium daaruit de W.M.M. (Werkgroep Moedertaal Middenschool) voortkwam; was één van ons ook daarin vertegenwoordigd.

ervaringsgebieden

S.O.C.

N.A.T.

C.O.M.

vakgebieden

Sociaal vakgebied

(aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer)

Exact vakgebied

(wiskunde en kennis der natuur)

A.T.O.

(algemene technische oriëntatie)

Moedertaal en Vreemde talen (Engels, Duits of Frans)

Muzisch vakgebied

(tekenen, handvaardigheid, muziek, drama)

Bewegingsonderwijs

De W.M.M. werkte (en werkt) onder verantwoordelijkheid van de SLO/OLM.

Deze werkgroep heeft het deel Taal (Nederlands) tot stand gebracht, zoals dat is opgenomen in het Experimenteel Leerplan Middenschoolonderwijs (ELM). Het ELM is door de SLO/OLM uitgegeven in de serie 'Middenschool in beeld' (eind 1981).

Gezien de genoemde werkverbanden is het niet verwonderlijk, dat plaatsbepaling en uitwerking van het vakgebied Moedertaal in onze school veel overeenkomst vertoont met het taaldeel uit het ELM (Taal, Nederlands). De volgende citaten uit het ELM zijn illustratief bij de plaatsbepaling:

'Met taal vormen mensen zich waardegebonden beelden van de werkelijkheid (conceptualiserende functie). Maar zij doen dit niet alleen. Via interactie met anderen nemen ze diens beelden van de werkelijkheid over of toetsen ze deze aan de eigen concepten (communicatieve functie).

Op basis van beide functies zijn mensen in staat hun werkelijkheid te *benoemen* en te *verklaren*, kunnen ze *ingrijpen* in de eigen werkelijkheid en kunnen ze daardoor toekomstgericht handelen vormgeven: taal heeft dus ook een belangrijke *handelingsfunctie*.' (TN, p. 4)

'Opvattingen over de relatie school-maatschappij zijn nauw verweven met de visie die men heeft op de maatschappelijke werkelijkheid en de taak, die een ieder heeft te vervullen in de maatschappij.

Steeds duidelijker wordt het, dat we in een technisch en industrieel hoog ontwikkelde maatschappij te maken hebben met een grote diversiteit in de bevolking. We kunnen deze beschrijven naar:

- sociaal-economische klasse (het vanoudsher gemaakte onderscheid op basis van bezit, inkomen en opleiding);
- land van herkomst (recent door de grote instroom van allochtonen op grond van gastarbeid, koloniaal verleden of vluchtelingenproblematiek);
- levensbeschouwing (de verzuiling in Nederland);
- sekse (vooral na de 2e emancipatiegolf geaccntueerd).' (TN, p. 5)

'Taal speelt in dit alles een cruciale rol:

De verschillende groeperingen:

- spreken een eigen taal (discussies over dialect, sociolect, en ABN, elaborated—restricted code, brachten dit aspect als onderwijsprobleem naar boven);
- gaan op eigen wijze met taal om (het verschil tussen mannen- en vrouwen taal, verschillen in voorkeuren voor spreken, luisteren, schrijven en lezen) of
- hebben een specifieke taalproblematiek (de allochtonen, die het Nederlands als tweede taal (T2) moeten leren.

In het onderwijs levert dit problemen op.

Noch de inhouden van het traditionele onderwijs, noch de daaraan gekoppelde waarden en normen, noch de

vaardigheden bieden veel identificatiemogelijkheden voor met name de arbeidersjeugd, de meisjes of de allochtonen.

Taalonderwijs in middenschoolen zal die identificatiemogelijkheden voor alle leerlingen moeten bieden. Daarbij gaat het er dan vooral om in het taalonderwijs rekening te houden met:

- de specifieke ervarings- en beleavingswereld van alle leerlingen;
- hun thuistaal;
- de specifieke problemen in de T2-verwerving;
- de voorkeuren voor de verschillende taalvaardigheden (sommigen uiten zich liever mondeling, anderen schriftelijk).' (TN, p. 6)

De heterogene groepen

Leerlingen die het basisonderwijs hebben doorlopen zijn toelaatbaar tot onze school. Dit betekent dat er voor leerlingen met een lbo-, mavo-, havo- of vwo-advies geen toelatingsdrempels zijn. Slechts als er teveel aanmeldingen zijn vindt loting plaats. Leerlingen die een advies hebben voor individueel of buitengewoon voortgezet onderwijs laten wij voorsnog niet toe. Wij kunnen hierbij niet anders dan afgaan op het advies van de basisschool. In de praktijk betekent het niet, dat wij leerlingen met een ito-, ino- of vbo-indicatie ook niet hebben. In principe proberen wij die leerlingen dan toch te houden.

Op een aantal criteria (seks, achtergrond/milieu, school van herkomst) worden de leerlingen in mentorgroepen ingedeeld, waarbij we streven naar zo heterogeen mogelijke groepen.

Een mentorgroep (25 leerlingen) wordt weer onderverdeeld in vijf tafelgroepen, ook weer zo heterogeen mogelijk. We werken zo snel mogelijk naar stabiele (dus: vaste) tafelgroepen. Deze tafelgroepen zijn telkens het vertrekpunt van het onderwijsleerproces. Deze organisatie vinden wij bevorderlijk voor het sociaal leren. In onze school blijven de mentorgroepen drie jaar lang bijeen.

Op een beperkte keus in het vreemde-talenonderwijs na (naast Engels kiezen de leerlingen voor Frans óf Duits), krijgen alle leerlingen drie jaar lang hetzelfde onderwijsaanbod.

In de heterogene groepen hebben we te maken met zeer uiteenlopende ervaringen van de leerlingen, zowel wat betreft 'wat ze van de wereld hebben gezien' als 'hoe ze ermee omgaan'. Omdat wij leerlingen willen voorbereiden op en begeleiden in hun maatschappelijk functioneren, vinden wij het belangrijk om veel ruimte te geven aan de eigen ervaringen van de leerlingen.

Behalve de verschillen in ervaringen, komen de verschillen natuurlijk ook tot uiting in het taalgebruik en de taalvaardigheden van de leerlingen. Wij willen echter met ons hele onderwijs en dus ook met ons taalonderwijs 'iets anders' dan het individueel geïsoleerd inoefenen van allerlei deelvaardigheden. Het gaat te ver om binnen het bestek van dit artikel uit te wijden over wat wij dan allemaal willen met ons onderwijs.

Ik beperk me tot de opmerking dat ons taalonderwijs mede tot doel heeft: omgaan met en leren van verschillen, leren opkomen voor eigen belangen naast solidariteit opbrengen.

Voor de werkgroep moedertaal levert dit wezenlijke vragen op als:

- hoe geven we de maatschappij-inhoudelijke component vorm in ons aanbod?
- hoe geven we ruimte aan de verschillende ervaringen van de leerlingen; hoe maken we die bespreekbaar en hoe gaan we ermee om?
- hoe kunnen we de mogelijkheden van leerlingen om handelend te kunnen optreden vergroten?
- hoe vergroten we de technische vaardigheden van de leerlingen?

De maatschappij-inhoudelijke component

In een nadere uitwerking van de maatschappij-inhoudelijke component verwijst het ELM naar Paolo Freire die constateert, dat leerlingen de zin van het onderwijs eerst inzien, wanneer wat zij leren hun positie in de maatschappij verduidelijkt. De inhoud van het (taal-)onderwijs dient om die reden ontleend te worden aan de taken of rollen die iedereen vervult of te vervullen krijgt in de maatschappij. Deze taken of rollen zijn tegelijkertijd de kernen waaraan we onze Westerse maatschappij kunnen herkennen. Daarom wordt dan ook gesproken van *kernthema's*.

In het ELM worden de volgende kernthema's genoemd:

- f Het verwerven/niet verwerven van een inkomen (werkloosheid, zakgeld, uitkeringen).
- g Het hebben (verkrijgen) van een consumptiepatroon (begrippen als eigendom, bezit, invloed van media).
- h Het besteden van je vrije tijd (actief/passief hiermee omgaan, buitenschools leren).¹ (TN, p. 11)

Het thematisch onderwijs in de eigen school

Kernthema's

als inhoudelijke richtsnoer voor het onderwijs

De eerder genoemde kernthema's hebben een plaats gekregen in ons onderwijsaanbod. In de inleiding heb ik al opgemerkt dat bij ons naast het vakgebied-onderwijs het ervaringsgebied-onderwijs functioneert.

De ervaringsgebieden zijn vanaf het begin van de school ingevuld vanuit de invalshoeken COM, NAT en SOC. De kernthema's sloten hier goed bij aan, overlaptten soms of verscherpten juist. De stand van zaken op dit moment is, dat de meeste kernthema's (met soms verschillende accenten per jaar) in het ervaringsgebied ondergebracht zijn, terwijl andere (of andere accenten) in bijvoorbeeld het vakgebied moedertaal deel uitmaken van het aanbod.

Enkele *voorbeelden* kunnen hier illustratief werken:

- a In jaar 2 wordt in het ervaringsgebied het thema 'Minderheden' gedaan. Hierin zitten aspecten van de kernthema's: 'omgaan met je omgeving' en 'je rol als wereldburger'.

Aan de orde komen achtergronden van enkele minderheidsgroepen in Nederland, hun positie nu en de vraag hoe wij ermee omgaan. In het vakgebied gaat daaraan vooraf het thema 'Het geval Karin'. Hierin staat centraal: Hoe is het om zelf (als leerling) tot een minderheidsgroep te behoren. Hoe kom je van gevoelens van onvrede tot het verwoorden van een mening en het geven van kritiek. Hoe kun je solidariteit opbrengen en handelend optreden in je eigen omgeving?

- b In het vakgebied (ook in jaar 2) is er het thema 'Liefde, wat is nou liefde'. Met behulp van literatuurfragmenten, gedichten, liedjes en eigen ervaringen van de leerlingen worden zaken als: patronen van jongens en meisjes, jaloezie, versieren, de ouders, nader onderzocht.

In het ervaringsgebied volgt kort daarna het veel breder opgezette project 'Seksualiteit'.

In beide thema's zitten aspecten van de kernthe-

¹a Het functioneren als wereldburger (politiek, economie, oorlog/vrede, arm/rijk, recht/onrecht, minderheden).

b Omgaan met je omgeving (techniek, milieu, wonen, stad/platteland).

c Omgaan met jezelf (gezondheid/ziekte, emoties, creativiteit, leven/dood, religie, je eigen lichaam).

d Het vinden van een samenlevingsvorm (thuis, op school, huwelijk, relaties met anderen, alleen zijn).

e Het uitoefenen van een beroep (rol als werknemer, werkgever, het begrip arbeid, rechten en plichten, beroepsoriëntatie).

ma's 'omgaan met jezelf' en 'omgaan met je omgeving'.

c Zo staat in jaar 3 het thema 'Reizen' in het vakgebied naast 'Vrije tijd' in het ervaringsgebied.

Nadere concretisering van een kernthema (zowel binnen ervaringsgebied-onderwijs als vakgebied-onderwijs)

In de Leon van Gelder-middenschool spelen de volgende aspecten een belangrijke rol bij de nadere invulling van een kernthema:

- 1 De *schooldoelstellingen* bepalen voor een deel de richting waarin een thema ontwikkeld gaat worden.
- 2 Zoveel mogelijk wordt binnen een thema de lijn aangebracht van *dichtbij (starten bij de eigen ervaringen) naar een breder verband*.
- 3 De *leeftijdsgeslacht* bepaalt voor een deel de richting van een thema. Binnen een kernthema als 'het vinden van een samenlevingsvorm' zal in een tweede jaar het aspect *verliefdheid* aan de orde kunnen komen, in het vierde jaar *rolpatronen, relaties*.
- 4 In sommige gevallen zijn het vooral *regionale aspecten* die richtinggevend zijn voor een thema. In een project over 'Agressie' in Groningen komen bijvoorbeeld de situatie in de eigen buurt, de Z-side van FC Groningen en de blokade van de munitietrein aan de orde.
- 5 De *beginsituatie van de leerling* is richting bepalend voor de verdere invulling van een thema. Vragen als:
 - wat is voor leerlingen belangrijk te weten over dit kernthema, op welke wijze krijgen ze ermee te maken;
 - wat weten ze er al vanaf, waar kunnen ze informatie inwinnen; dienen vóór de invulling van een thema beantwoord te worden. Dit kan gebeuren door de docenten, maar kan ook plaatsvinden samen met de leerlingen.
- 6 Daar waar binnen een bepaald aspect van een kernthema het *concreet handelen*, het veranderen van een situatie gerealiseerd kan worden, heeft zo'n aspect de voorkeur boven andere waar dat niet het geval is. Vooral in de wat latere jaren zal dit een rol spelen. Op dit moment is het nog geen hard richtinggevend criterium.
- 7 Welke materialen staan ons ter beschikking bij de nadere invulling van een thema.

Planning

Als uitgangspunt voor de planning van het onderwijs, stellen wij ons op het standpunt dat, om de doelen te bereiken die de school geformuleerd heeft, het noodzakelijk is gerichte activiteiten te ondernemen. We leggen die vast in lessenplannen en het schoolwerkplan.

In de docententeams zijn en worden:

- de thema's voor het ervaringsgebied
- de doelen met betrekking tot die thema's
- en per leseenheid de subdoelstellingen bepaald.

Dit alles wordt schriftelijk vastgelegd.

In de nadere didactische uitwerking van het thema wordt het principe gehanteerd *van gesloten naar open planningen* dat wil zeggen dat in de loop van de jaren de planning van de didactische uitwerking steeds opener wordt. Wanneer in de latere jaren de planning wat meer open is, zullen leerlingen ook in de andere fasen zelf richting kunnen geven aan de opzet en inhoud van een thematische lessenserie, bijvoorbeeld:

- zelf richting en inhoud van het thema bepalen;
- zelf een aantal bronnen bij elkaar zoeken om aspecten van het thema te benoemen;
- zelf verwerkingsopdrachten en -vormen kiezen.

Opmerkingen

Een project in het ervaringsgebied duurt gemiddeld 6 à 8 middagen.

Op één middag wordt er 100 minuten aan besteed. Het vakgebied heeft drie lesuren van 50 minuten per week, waarvan er twee besteed worden aan het thema dat aan de orde is.

Op dit moment zijn nog geen criteria ontwikkeld wanneer iets vanuit een kernthema ontwikkeld wordt binnen het projectonderwijs in de ervaringsgebieden en wanneer binnen het vakgebied-onderwijs.

In het ervaringsgebied worden projecten *breed opgezet*: docenten uit verschillende vakgebieden doen het samen. In het vakgebied ligt het accent vooral op de bijdrage vanuit het vakgebied taal. Met talige middelen wordt het thema vorm gegeven.

Gezien de beperkte tijd die er voor het ervaringsgebied-onderwijs staat kunnen docenten van een team besluiten om de door hen of door de leerlingen van belang geachte thema's die qua insteek eigenlijk in het ervaringsgebied-onderwijs thuishoren, toch maar ergens in het vakgebied-onder-

wijs onder te brengen. Moedertaal en het sociaal vakgebied zijn dan voor de hand liggende keuzen. We zijn op dit moment van mening dat het goed zou zijn in de toekomst tot een scherpere afbakening te komen tussen het leeraanbod in het ervaringsgebied en het leeraanbod in de vakgebieden. Het criterium zou dan kunnen zijn dat kernthema's het leeraanbod in de ervaringsgebieden bepalen en dat binnen het vakgebied Moedertaal die kennis en vaardigheden worden aangeleerd welke nodig zijn om:

- a talig weerbaar te zijn (een soort redzaamheidsprogramma);
- b binnen het projectonderwijs te kunnen functioneren (verslagen maken, brieven schrijven, etc.).

In Groningen hebben we voorkeur om kernthema's in de loop der jaren terug te laten komen om zo in de verschillende jaren verschillende aspecten van zo'n kernthema te belichten.

Onze opvatting over differentiatie

In onze opvatting gaan wij uit van het gegeven *thematisch taalonderwijs* aan de *heterogene groep*. De te kiezen differentiatiemaatregelen dienen ingepast te worden in bovenstaand kader. We gaan nog even in op twee aspecten:

a *het thematisch taalonderwijs*: het taalonderwijs is erop gericht alle leerlingen inzicht te laten krijgen in hun eigen levenssituaties en dit aan andere ervaringen met de wereld om hen heen bespreekbaar te maken, verklaringen te zoeken voor vraag- en probleemstelling die daaruit voortkomen en sociaal handelend te kunnen optreden. De eerder genoemde functies van taal zijn hierbij van belang: *benoemen, verklaren en handelen*. Het thematisch (taal-)onderwijs behoort tot het *basisprogramma voor alle leerlingen*.

b *de heterogene groep*: ik volsta hier met op te merken dat wij hieronder verstaan: de heterogene mentorgroep (klas) en de heterogene stabiele tafelgroep (ca 5 leerlingen).

Differentiatie in het thematisch onderwijs

Omdat wij van mening zijn dat dit het basisprogramma voor alle leerlingen is, dienen de te nemen differentiatiemaatregelen erop gericht te zijn dat *alle* leerlingen hieraan kunnen deelnemen. Belangrijk hierbij is het uitgangspunt dat de hetero-

gene groep juist bij thematisch taalonderwijs voorwaarde is. Er wordt bewust gebruik van gemaakt in plaats van dit als een belemmering te ervaren.

Ik citeer nog een keer het ELM:

'Immers, wanneer we *eigen ervaringen* tot leerstof maken, daarop voortbouwen, dan hebben we een belangrijk instrument gecreëerd ten dienste van gedifferentieerd taalonderwijs. Het gaat er hierbij *niet* om leerlingen afzonderlijke gescheiden individuele leerwegen te laten volgen, maar juist om *gezamenlijk* aan de kernthema's te werken. Hierbij mag het niet voorkomen, dat leerlingen niet kunnen participeren. Dáár op dienen differentiatie maatregelen in dit verband gericht te zijn. Met andere woorden bij differentiatie binnen thematisch taalonderwijs in de heterogene groep gaat het erom die werkvormen en hulpmiddelen te kiezen en de onderlinge hulp te stimuleren die de betrokkenheid bij het onderwerp van alle leerlingen in de groep mogelijk maken.

De verschillende didactische beslissingen die de leerkracht moet nemen over het te volgen leerproces door de leerlingen dienen gericht te zijn op die mogelijkheid tot participatie.

Te onderscheiden aspecten waarop hierbij gedifferentieerd kan worden, zijn:

- het leerlingenmateriaal: zo mogelijk gevarieerd leerlingmateriaal rond eenzelfde onderwerp
- de leermiddelen: geschreven, auditief, visueel
- de opdrachtvorm: meer gestructureerd — minder gestructureerd
- de werkvormen: individueel — groepjes — dramatische werkvormen
- de eigen inbreng van de leerling: weinig — veel
- de belangstelling van de leerling: spanningsboog: korter of langer met een onderwerp bezig zijn
- de wijze waarop de leerkracht de leerling benadert: onzekere leerlingen zijn gebaat bij kleine leerstappen en hebben meer begeleiding nodig; leerlingen met zelfvertrouwen kunnen grotere gehelen aan
- de uitwerking/afronding door de leerling
- de mate van concreetheid: concreet — abstract.' (TN, p. 21)

Als je deze uitgangspunten en overwegingen uit het ELM onderschrijft in de school, is het natuurlijk nog een hele stap naar de uiteindelijke uitwerking daarvan. Die zal zichtbaar zijn in het leerlingenmateriaal en de werkwijze in de klas. In onze school is vorig jaar de differentiatie in de heterogene groep een centraal onderwerp geweest. De werkwijze die wij gekozen hebben, wordt in vrijwel alle vakgebieden verder ontwikkeld. Ik geef hieronder schematisch de werkwijze weer, waarbij echter wel duidelijk moet zijn, dat

wij:

- veel in tafelgroepen werken
- het sociaal leren (het leren met en van elkaar) vorm willen geven
- tegemoet willen komen aan de verschillen in leerstijlen
- ook tegemoet willen komen aan verschillen in belangstelling en tempo en niveau.

Het differentiatietype ziet er als volgt uit:

over het thema. Het aanbod moet gevarieerd zijn, dat wil zeggen er moet iets te leren, respectievelijk te bestuderen zijn: te horen, te zien zijn; er moeten rollenspelen zijn, iets te tekenen zijn; enz.

Wij hebben besloten dat in deze fase *alle* leerlingen *alle* aanbiedingsactiviteiten doorlopen. Ze doen dit in *hetzelfde* tempo in *tafelgroepen*.

Alle leerlingen doorlopen de activiteiten samen, omdat ze dan kennismaken met een variëteit aan

Lessenserie

oriëntatie	1	oriëntatie op de lessenserie
aanbiedingsvormen voor iedereen gelijk	2	gevarieerde aanbiedingsvormen die leerlingen achter elkaar, gelijk op doorlopen in tafelgroepen
centraal moment	3	centraal moment, waar docent en/of klas de kennis uit blok 2 samenvat, eventueel met toets
verwerkingsvormen eventueel verschillend	4	variëteit aan verwerkingsvormen, die leerlingen verschillend kunnen doorlopen, niet persé in tafelgroepen
afronding	5	afronding door docent en/of klas, eventueel met presentaties, nabespreking en toets

We zullen de verschillende fases van een lessenserie uitgebreider bespreken.

ad. 1

In de oriëntatie (fase 1) is het de bedoeling de leerlingen te motiveren voor het onderwerp. Dat kan door het houden van een gesprek, waarbij leerlingen vrij associëren rond het onderwerp en ervaringen vertellen. Dat kan ook door het draaien van een film of video, het lezen van teksten, of het uitnodigen van een gastspreker. Ook zullen in de oriëntatie de leerlingen globaal de doelen en de opzet van de lessenserie moeten inzien. Volgens ons zullen leerlingen in zo'n oriëntatie redelijk grote inbreng moeten hebben (open leergesprek) om hun ervaringen en ideeën te kunnen toetsen aan de ideeën van de docent over hetzelfde onderwerp (over hetzelfde leren praten).

ad. 2

In fase 2 (de aanbiedingsvormen) doorlopen de leerlingen een gevarieerd aanbod aan activiteiten, alle gericht op het aanleren van een basiskennis

mogelijkheden en zo hun eigen leerstijl kunnen ontdekken. We ervaren dat leerlingen vaak juist datgene kiezen wat ze goed kunnen, hetgeen leidt tot een eenzijdige ontwikkeling en juist de middenschool heeft als doel eenzijdigheid (en dus in bepaald opzicht selectie) zoveel mogelijk te vermijden.

Leerlingen doorlopen fase 2 *gelijk op* in *tafelgroepen*, waarbij het de bedoeling is dat ze elkaar helpen, elkaar motiveren, elkaar eigen ervaringen vertellen, en elkaars mogelijkheden duidelijk maken. Het aspect sociaal leren, dat wij zo belangrijk vinden, vindt dus vooral plaats in deze fase.

ad. 3

In deze fase is 'natuurlijk' een gemeenschappelijk begin en einde van een les nodig voor het bespreken van de activiteiten, huiswerk, ervaringen van leerlingen en voor de sociale doelen.

Voor de gehele groep is hier een centraal moment. Alle activiteiten van fase 2 worden doorgeproken: de docent maakt samen met leerlingen duidelijk waar het om ging in fase 2 gezien het onderwerp. Het is hier de bedoeling dat het *alle*

leerlingen duidelijk wordt waar het om gaat en het is de bedoeling dat *alle* leerlingen bepaalde basisdoelen gehaald hebben. Fase 2 is immers ook gericht op bepaalde noodzakelijke basiskennis.

De vraag blijft of een docent hier al mag toetsen of dat hij het beter na de verwerkingsfase kan doen. Belangrijk lijkt het wel om op een of andere manier tussentijds te toetsen, als het om wettelijke basiskennis gaat, waarmee in fase 4 verder gegaan wordt. Een docent toetst dan wel, maar alleen om te kijken waar tekorten zijn. Hij/zij geeft aan de toets geen beoordeling mee. In fase 4 kunnen leerlingen die tekorten blijken te hebben, extra aandacht krijgen van de leraar om dat zo bij te werken.

Toetsen betekent overigens niet persé dat er schriftelijk individueel getoetst hoeft te worden. Beter is het te spreken van controle van de basiskennis en dat kan op vele manieren.

Tot slot van fase 3 wordt een inleiding gegeven op fase 4. Immers kinderen mogen in fase 4 onderwerpen kiezen naar belangstelling. Het is dan van belang leerlingen op die verschillende keuzes goed te oriënteren (zodat ze weten wat ze kiezen). Ook is het van belang om kinderen vooraf duidelijk te maken wat er aan het eind van hun verwacht wordt:

- 'wat *moeten* ze af hebben' — 'wat *mogen* ze af hebben'?
- 'krijgen leerlingen een toets' — 'krijgen leerlingen op een andere manier controle'?
- ... 'moeten leerlingen rapporteren aan de klas' — 'kijkt de docent al het werk individueel na'?
- '...'

Fase 3 *moet* kinderen dus duidelijkheid verschaffen over hetgeen geweest is en hetgeen komen gaat. Leerlingen moeten na fase 3 weten wat de basiskennis is en wat van hun verwacht wordt aan het eind.

ad. 4

In fase 4 mogen leerlingen uit verschillende onderwerpen kiezen. Die onderwerpen moeten een grote verscheidenheid bevatten, omdat elke leerling iets van zijn gading moet kunnen vinden. Ook moet op een of andere manier de basiskennis verwerkt worden.

Omdat kinderen enigszins naar eigen belangstelling kunnen kiezen, is het werken in tafelgroepen niet meer functioneel. Kinderen kunnen hun eigen (belangstellings-)groepen kiezen of indivi-

dueel werken. De docent zal er alleen voor moeten waken dat er geen groepen ontstaan, waar een negatieve sfeer zal overheersen.

De docent zal in deze fase niet meer de rol kunnen nemen van degene, die basiskennis aanleert. Hij/zij zal meer de rol van begeleider op zich moeten nemen en leerlingen moeten stimuleren zelf hun eigen belangstelling te volgen.

Fase 4 zal aan de docent hoge eisen stellen wat betreft:

- overzicht houden van activiteiten;
- stimulerend naar kinderen zijn;
- zorgen dat leerlingen de draad van de lessenserie vasthouden en zullen voldoen aan de eisen.

ad. 5

In fase 5 wordt de lessenserie afgesloten. Leerlingen kunnen onderling rapporteren over hetgeen ze gedaan hebben. De docent zal de basiskennis moeten koppelen aan wat leerlingen hebben ingebracht. Ook zal op een of andere manier gecontroleerd moeten worden wat leerlingen van deze lessenserie geleerd hebben óf door middel van een toets óf door middel van beoordeling van de rapportages (waarbij onder andere geëist is dat de basiskennis verwerkt moet zijn).

Het differentieel programma naast het thematisch gedeelte

Tot zover ben ik ingegaan op het thematisch deel van ons vakgebied. De termen 'thema' en 'project' heb ik door elkaar gebruikt. Dat komt omdat wij in onze school praten over projectonderwijs (en voor leerlingen: projecten) in het ervaringsgebied en over thema's in de vakgebieden. Dat was zo gegroeid in de school. Ook wij vinden het echter wenselijk dat deze termen niet telkens een verschillende inhoud wordt toegekend. Om die reden gebruiken we nu voor de vakgebieden steeds meer de neutralere term: lessenserie. De ene keer is zo'n lessenserie thematisch, de andere keer is de lessenserie meer cursorisch van opzet.

In ons vakgebied komt dit verschil in lessenseries ook voor.

Thematisch zijn bijvoorbeeld de al genoemde lessenseries 'Het geval Karin', 'Liefde, wat is nou liefde' en 'Reizen'. Verder ook bijvoorbeeld nog: 'Ruzie', 'Weg van huis', 'Religie', 'Arm en Rijk'. Naast deze hebben we ook de meer cursorische lessenseries als bijvoorbeeld 'T-ja of t-nee', 'Zinnen maken', 'Verslag', 'Interview', 'Samenvat-

ten'. Deze zijn zo opgezet dat alle leerlingen deze basisvaardigheden gemeenschappelijk kunnen doorlopen.

Het komt natuurlijk voor dat ondanks de differentiatie maatregelen de voortgang in de ontwikkeling bij verschillende leerlingen gestagneerd wordt. Dit kan betrekking hebben op vaardigheden die in meer cursorische lessen aangeleerd worden, maar ook op ander taalbeheersingsgebied (spelling, voegwoorden, leestekens, enz.). Om voortgang in het leerproces mogelijk te maken, vinden wij het noodzakelijk om te zien wat wij aan stagnaties bij de individuele leerling kunnen doen. Op grond van al het schriftelijk 'materiaal' dat wij van de leerlingen onder ogen krijgen, kan de leerling opdrachten krijgen die gericht zijn op 'het verbeteren' van foutieve handelingen.

Om ongewenste effecten te voorkomen (bijvoorbeeld stigmatisering) vinden wij het van belang dat alle leerlingen in het individueel gedeelte actief zijn. Dat betekent dat sommige leerlingen met remediërend materiaal bezig zijn, terwijl andere werken aan nog niet eerder geoefende taalhandelingen. Ook voor andere individuele talige ontplooiing is hier gelegenheid (bijvoorbeeld voor je plezier lezen).

De verhouding tussen basis- en differentieelprogramma is bij ons vanaf halverwege jaar 1 op dit moment 3 : 1.

Hoe komen we aan ons materiaal?

Het zal duidelijk zijn dat we in de geschetste opzet gedwongen zijn geweest veel leerlingenmateriaal zelf te ontwikkelen. Voor het *ervaringsgebied-onderwijs* is dat in hoofdzaak gebeurd door de docenten in de verschillende jaarteam. Op dit

moment vindt daar nog steeds ontwikkeling, evaluatie en bijstelling plaats. Na drie jaar hebben we nu echter al veel projecten die vaker gebruikt kunnen worden. Voor het *vakgebied-onderwijs* en daarin het thematisch deel heeft de vakgroep ook het meeste zelf gemaakt. Vanuit de landelijke conferenties en ook uit andere Middenscholen (bijvoorbeeld Gorredijk en Heythuisen) zijn wel eens producten overgenomen, die door ons aangepast zijn aan onze eigen situatie. Tekstmateriaal (opgevat in brede zin) hebben we overal vandaag gehaald: uit boeken, kranten, tijdschriften en van video en grammofoonplaat. Veel bruikbare teksten vinden wij in de Lees(dag)boeken van J. Vos e.a. (Uitg. Ten Brink). Ook maken we gebruik van eigen leerlingteksten en soms schrijven we zelf wel eens iets. Sinds twee jaar hebben we op dit gebied ook een goede relatie met de NLO Ubbo Emmius in Groningen. Onder begeleiding van een docent van Ubbo Emmius, Jan Boland, en in nauw overleg met ons werken ouderejaars studenten kernthema's voor ons uit. Voor het *differentieel gedeelte* hebben we ons vooralsnog in hoofdzaak moeten beperken tot enkele methodes. Van verschillende methodes hebben we 5 à 10 exemplaren in huis waaruit sommige leerlingen verschillende onderdelen doornemen. We beginnen echter vanaf halverwege jaar 1 met het werken door alle leerlingen uit de methode 'Bij de hand' van Bakkers e.a. (Uitg. Malmberg). Het is mogelijk hierin leerlingen in eigen tempo gedifferentieerd (namelijk alleen die oefeningen die een leerling nodig heeft) te laten werken. We willen echter samen met anderen op dit gebied nog wel meer ontwikkelen. We denken daarbij aan individueel te volgen kleine cursussen met een remediërend karakter. Kortom, er is nog veel te doen.