

thematisch taalonderwijs

TAAL EN THEMA'S

Dit najaar verschijnt bij de SLO de nota Over thema's gesproken. De publikatie schetst theorie en praktijk van thematisch taalonderwijs zoals zich dat in een aantal middenscholen ontwikkelt. Eindredacteur Jan Verbeek beschrijft in onderstaand artikel een paar hoofdlijnen van Over thema's gesproken.

Inleiding

Nota's over nieuwe ontwikkelingen in een bepaald vakgebied ontspruiten zelden aan de fantasie van één of twee personen. Ze vormen vaak de neerslag van jarenlang ontwikkelwerk, stapje voor stapje uitgevoerd in de praktijk van alledag, op onderling verschillende scholen.

Over thema's gesproken is daar eveneens een voorbeeld van. Belangrijke bron zijn de vele werkconferenties met scholen geweest. Georganiseerd door de projectgroep Ondersteuning Leerplanontwikkeling Middenschool (pgOLM) van de Stichting voor Leerplan Ontwikkeling, meestal in samenwerking met d'Witte Leli, Lerarenopleiding in Amsterdam. De daaruit voortgekomen Werkgroep Moedertaal Middenschool (WMM) vatte onder meer de resultaten van de conferenties samen in het taaldeel van het Experimenteel model Leerplan voor het Middenschoolonderwijs (ELM)¹.

Over thema's gesproken is een verdere uitwerking van die ideeën en opvattingen over taalonderwijs zoals deze zijn vastgelegd in het ELM.

In dit artikel ga ik op de volgende onderdelen van de nota in:

- Welke zijn de motieven om taalonderwijs thematisch in te richten?
- Wat verstaan we eigenlijk onder thematisch taalonderwijs?
- Op welke wijze kunnen we dat taalonderwijs min of meer systematisch binnen een samenhangend geheel van thema's opbouwen?

Eén belangrijke opmerking vooraf:

Er wordt in de nota en dus ook in dit artikel alleen maar gesproken over thematisch taalonderwijs. Dat zou wellicht de indruk kunnen wekken dat het totaal van het taalonderwijs thematisch vormgegeven zou (moeten) worden.

We willen dat misverstand uitdrukkelijk wegnemen. In de praktijk van de scholen bestaat er naast dit thematische taalonderwijs ook literatuur/lektuur-onderwijs, creatief taalonderwijs (schrijven voor je plezier, dramatische vorming) en cursorisch taalonderwijs (remedial taalonderwijs, cursussen, zoals interview, verslag maken etc.).

Waarom thematisch taalonderwijs

Gesprekken met docenten aan verschillende middenschoolen hebben geleerd dat er een aantal vaste punten zijn aan te geven in het ontwikkelingsproces naar een thematische vormgeving van het taalonderwijs. Het startpunt voor dat ontwikkelingsproces ligt meestal bij de onvrede van de vakgroep over het taalonderwijs. Onvrede omdat de leerlingen weinig betrokkenheid vertonen bij datgene wat er in de klas gebeurt. Te constateren valt dat de leerstof ook niet erg aansluit bij wat meisjes en jongens van een bepaalde leeftijd interesseert. En dat roept meestal een ander twijfelpunt op over nuttigheid en zinvolheid van bepaalde vakonderdelen. Zeker wanneer het onderwijsdoel is, kinderen voor te bereiden op hun maatschappelijk functioneren.

De oplossing lijkt, althans in theorie, niet al te moeilijk. Stem de onderwerpen van het onderwijs meer af op waar leerlingen zich binnen en buiten de school mee bezighouden, betrek hen bij de voortgang van het werk, pas de organisatievorm van het onderwijs aan, dat wil zeggen van een gesloten frontale en vaak cursorische werkwijze naar een meer open, projectmatige werkwijze. En laat de leerlingen luisteren, praten, lezen en schrijven over *hun* thema's.

De praktijk blijkt echter niet zo simpel te zijn. De tijd om thema's voor te bereiden, werkmateriaal te verzamelen, opdrachten te maken etc. is meestal zeer beperkt. En dat luisteren, praten, lezen en schrijven moet ook geleerd worden. De didactiek dient eveneens aangepast te worden. En dat is zeker niet gemakkelijk. In veel gevallen ontstaat er dan ook een soort twee-stromenland: zo af en toe eens een thema, maar in grote lijnen wordt de 'methode' gevolgd. De ervaring leert dat gezien de positieve resultaten met thematisch onderwijs er een streven is de themalijn steeds sterker en beter te gaan ontwikkelen.

De vakgroep die deze weg opgaat zal een grote mate van creativiteit en inventiviteit moeten bezitten om oplossingen te verzinnen voor de vragen en onzekerheden die zich op vele momenten zullen voordoen.

In dit artikel worden twee van die problemen wat uitgediept en wordt aangegeven op welke wijze daar oplossingen voor te vinden zijn. Achtereenvolgens ga ik in op de *themakeuze* en de *opbouw van het taalonderwijs in thema's*.

Wat verstaan we onder thematisch taalonderwijs

Met het uitbreiden van de themalijn komen ook een aantal vragen naar voren:

- wat verstaan we eigenlijk onder thematisch taalonderwijs: ligt het accent vooral op de thematische kant of gaat het toch vooral om taalonderwijs, en wordt die verpakt in een leuk theemaatje?
- welke criteria moeten we hanteren om tot een verantwoorde en samenhangende themakeuze te komen?

Wat dat eerste punt betreft hebben we als werkgroep (WMM) de volgende definitie van thematisch taalonderwijs gehanteerd:

Onderwijs dat opgebouwd wordt rond maatschappelijke problemen of verschijnselen waar kinderen, hier en nu, tegenaan lopen. Ze vormen het startpunt van het onderwijsproces dat ten doel heeft inzicht en kennis bij te brengen over de wereld waarin wij leven. Belangrijke middelen daartoe zullen onder meer de taalkennis en taalvaardigheden zijn.

Bij de bepaling van wat we onder thematisch taalonderwijs verstaan hebben we ons vooral laten inspireren door opvattingen en ideeën van de Zuid-amerikaanse pedagoog Paulo Freire². Freire constateert dat onderwijzen en opvoeden maar al te vaak betekent: begrippen, verklaringen over de werkelijkheid, overdragen naar kinderen, zonder dat deze geleerd en gestimuleerd worden over de aangeboden werkelijkheid na te denken. De leerling is meer object dan subject, hij participeert niet echt in het onderwijsleerproces. Freire noemt dit de 'depositaire opvoeding'. Kennis wordt als het ware in deposito gegeven aan de leerling. In een dergelijke onderwijsopvatting bestaat een eenzijdige leerkracht-leerling-relatie. Handelend treedt alleen de leerkracht op, hij stelt het onderwijsprogramma op en vast. Van werkelijke communicatie (tweezijdig) is geen sprake. Tegenover dit onderwijsconcept stelt Freire zijn 'problematiserende methode'. Onderwijs dient uit te gaan van de eigen leefsituatie en het taalgebruik van de leerling en dient dit tot probleem-situatie te maken.

Leerlingen zien pas de zin van het onderwijs in wanneer zij iets leren omtrent hun eigen positie in de maatschappij. De inhoud van het taalonderwijs moet dan ook volgens Freire ontleend wor-

den aan de taken en rollen die een ieder vervult of te vervullen krijgt in de maatschappij.

Tegelijkertijd, zo stelt Freire, zijn die taken de kernen waaraan we een bepaalde cultuur en een bepaald tijdperk kunnen herkennen. Ze bestaan uit waarde-opvattingen, ideeën, concepties en verwachtingen. Om die reden spreken we dan ook over kernthema's.²

Zonder nu een gedegen analyse uitgevoerd te hebben van de taken en rollen van de mens in onze westerse maatschappij, hebben we (min of meer intuïtief) een achttal van zulke kernthema's onderscheiden. Ik geef ze weer, zoals ze vastgelegd zijn in het al eerder genoemde ELM en verwijs opnieuw naar het artikel van Albert Loman in *Moer* 1983/2 waar ze in een wat uitgebreidere vorm weergegeven zijn:

- a het functioneren als wereldburger
- b omgaan met je omgeving
- c omgaan met jezelf
- d het vinden van een samenlevingsvorm
- e het uitoefenen van een beroep
- f het verwerven/niet verwerven van een inkomen
- g het hebben (verkrijgen) van een consumptiepatroon
- h het besteden van je vrije tijd.

Doel van ons onderwijs is leerlingen voor te bereiden op deze taken en rollen, door hen zich te laten verdiepen in een aantal aspecten die in de kernthema's te onderscheiden zijn. Immers één kernthema bestaat in feite uit een complex van subthema's. Om nu van zo'n kernthema tot een concreet onderwerp van een lessenserie te komen, kunnen we een aantal keuzemomenten onderscheiden. De invulling van die keuzemomenten is gebaseerd op de ervaringen van een drietal scholen met het werken met de hier voorgaand vermelde thema's. Die scholen zijn: de Leon van Gelder Middenschool in Groningen, de Burgemeester Harmsmaschool in Gorredijk en de RK Middenschool en KMBO te Heythuysen.

Opbouw van het taalonderwijs in thema's

Deze paragraaf valt in twee delen uiteen. In het eerste gedeelte beschrijf ik de keuzemomenten die te maken hebben met het kiezen van kernthema's en de verdere invulling in sub-thema's. In het tweede deel gaat het om de keuze van bepaalde taalaspecten binnen thematisch taalonderwijs.

De verdeling van de acht kernthema's over de leerjaren

De scholen hanteren eigenlijk geen harde criteria voor de verdeling. In Gorredijk vindt de vakgroep Nederlands dat het goed zou zijn alle kernthema's alle drie jaren terug te laten komen, maar dat per leerjaar steeds een ander aspect aan de orde komt. Op grond van interesse-inschatting besliste men in Heythuysen de kernthema's 'het wel/niet verwerven van een inkomen' en 'het uitoefenen van een beroep' in het eerste leerjaar niet aan de orde te laten komen. De beslissing over de verdeling van de kernthema's over de diverse leerjaren komt daar tot stand in de werkgroep Thematisch Onderwijs, die voorbereidend en uitvoerend werk verricht ten behoeve van een gezamenlijk leerplan voor Nederlands, wereldoriëntatie en de mentorprojecten.

De verschillende jaarteam's aan de Leon van Gelder Middenschool in Groningen besloten, gezien de schooldoelstellingen voor het eerste leerjaar het accent te leggen op de kernthema's 'het vinden van een samenlevingsvorm' en 'omgaan met jezelf'.

Inventarisatie van aspecten (subthema's) die te onderscheiden zijn in één kernthema

Voordat zo'n inventarisatie kan plaatsvinden, is het goed als vakgroep duidelijk te omschrijven waar het om gaat in een kernthema. Zo'n omschrijving bepaalt namelijk mede de richting waarin de verschillende subthema's gezocht moeten worden. In Heythuysen omschreef men 'het functioneren als wereldburger' als volgt:

De school wil de betrokkenheid bij, de solidariteit met en het verantwoordelijk willen zijn ten opzichte van groepen en personen bevorderen. Deze solidariteit moet niet gebaseerd zijn op gevoelens van medelijden, maar meer op het verwerpen van onrecht. Informatie alleen is niet voldoende. De school moet de gelegenheid bieden deze informatie op juiste wijze te verwerken.

De scholen hanteren verschillende mogelijkheden om tot een inventarisatie van aspecten te komen. Het kan geschieden door de docenten, vooraf bij de ontwikkeling van thema's. Maar ook gezamenlijk met de leerlingen als eerste fase in een lessenserie, door middel van bijvoorbeeld bordassociaties.

Een andere mogelijkheid is bijvoorbeeld ontwikkeld door de Anne Frank Stichting.³ Uitgangspunt bij hen is dat aan de ene kant leerlingen een

optimale inbreng in het themakeuzeproces moeten hebben, maar dat aan de andere kant leerkrachten vaak veilig willen stellen dat bepaalde thema's aan de orde komen. Daartoe worden dan door de docenten bepaalde probleemsituaties aangeboden waarin de kern van het thema aanwezig is, en wordt de leerlingen gevraagd zo'n probleemschets verder uit te werken. Bijvoorbeeld in de vorm van een fantasieverhaal, een hoorspel, een toneelstukje, etc. Een dergelijke nadere uitwerking levert een aantal aspecten op die aan een thema te onderscheiden zijn en biedt daarmee de leerlingen de mogelijkheid één aspect te kiezen en verder uit te werken. Bij het hierboven genoemde voorbeeld uit Heythuysen leverde een inventarisatie van aspecten voor de drie leerjaren (door leerkrachten) het volgende op:

1 Ontwikkelingsproblematiek

- historische ontwikkeling (kolonialisme)
- verdeling van macht
- economische situatie (voedselsituatie)
- arm en rijk
- verwestering van de eigen cultuur
- eigen standpunt/rol/gedrag ten opzichte van ontwikkelingsproblematiek

3 Zin/onzin van oorlog

- (o.m. naar aanleiding van actuele oorlog)
- historie
- verdeling van macht
- misbruik van wapens/bewapening
- waarom zó oplossen (voor/nadelen, welke keuze maak jij)
- hoe houd jij je gelijk in stand, hoe stel je je hachje veilig?

2 Kernenergie/atoombewapening

- informatie (begrippen, gevolgen)
- drijfveren en motieven van voor- en tegenstanders
- angst voor totale vernietiging (hoe te hanteren)
- verdeling van macht
- standpunt/rol/gedrag met betrekking tot dit aspect

4 Politieke situatie in ...

- (Nederland, Europa, etc.)
- informatie over plaats van het land in Europa, de wereld
- hoe worden we bestuurd
- rol/functie van buitenparlementaire acties
- machtsstructuur
- politieke gevangenen (onderdrukking, Amnesty International)

De keuze voor een bepaald aspect in een bepaalde situatie

Bij de drie genoemde scholen spelen de volgende criteria een rol bij de uiteindelijke keuze voor sub-thema's (aspecten van kernthema's) in een bepaalde periode. We geven hierbij ook de overwegingen van de scholen bij de criteria.

* *De schooldoelstellingen* – Groningen:

'In de schooldoelstellingen staat dat het sociaal kunnen functioneren van leerlingen een belangrijke plaats in onze school dient in te nemen. We

zoeken dan ook in onze uiteindelijke themakeuze naar aspecten waaraan dat sociaal functioneren heel duidelijk opgehangen kan worden. Zie bijvoorbeeld onze thema's over verliefdheid, minderheden, ruzie op het schoolplein, over weglopen en rolpatronen. We proberen dergelijke sub-thema's over de verschillende jaren te verdelen, al naar gelang de interesse van onze leerlingen.'

* *De leeftijdsfase* – Gorredijk:

'We proberen in de dagelijkse gesprekken tussen jaargroepen en mentor een beeld te krijgen van wat er in een bepaalde periode sterk leeft in de groep. Zo heeft de ervaring geleerd dat onze kinderen van 12/13 jaar nauwelijks geïnteresseerd zijn in de werkloosheidsproblematiek (kernthema: wel/niet uitoefenen van een beroep), maar wel boos kunnen worden over de wijze waarop ze

in hun vakantiebaantje behandeld worden (kernthema: wel/niet uitoefenen van een beroep).'

* *De beginsituatie van de leerlingen* – Heythuysen:

'In onze regio worden we heel vaak geconfronteerd met stereotype rolpatronen. We vinden het onze taak om in allerlei thema's het automatisme van bepaalde rolverdelingen aan de orde te stellen. Niet in een veroordelende zin, maar wel op een wijze waarin dat automatisme aan de kaak gesteld wordt.'

* *De beginsituatie van de leerlingen* – Gorredijk:

‘Aspecten als drug- en alcoholgebruik als onderdeel van een kernthema “omgaan met jezelf” spelen bij ons op 12/13-jarige leeftijd nauwelijks een rol.’

* *De mogelijkheid tot concreet handelen binnen een thema* – Heythuysen:

‘Je kunt binnen een kernthema als “het functioneren als wereldburger” heel afstandelijk allerlei aspecten behandelen rond wereldvoedselproblematiek; arm/rijk in de Derde Wereld. Maar je kunt ook die aspecten nemen waarbinnen het mogelijk is voor leerlingen ook echt iets te kunnen veranderen aan als onrechtvaardig ervaren zaken. Bijvoorbeeld in het kader van dit kernthema een bepaalde adoptie-actie voor een project in een Derde Wereld-dorp voeren.’

* *De aanwezigheid van achtergrondmateriaal* – Gorredijk/Groningen/Heythuysen:

‘Dit is een heel praktisch criterium, maar geen onbelangrijk. Soms komt er achtergrondmateriaal naar boven dat echt op het niveau van de leerlingen geschreven is. Daar is ontzettende behoefte aan als je thematisch gaat werken. Heb je eenmaal dat geschikte materiaal dan zoek je niet meer verder naar aspecten (subthema’s) die je ook nog zou kunnen uitzoeken. Je bent al blij dat je iets geschikts gevonden hebt.’

Heeft de vakgroep bovenstaande keuzemomenten ‘afgewerkt’, dan zal er een duidelijk beeld zijn ontstaan waar een bepaalde lessenserie over zal gaan. Maar dat is niet voldoende. We willen dat leerlingen ook iets van en over taal leren. We hebben het tenslotte niet voor niets over thematisch taalonderwijs.

Taalkennis en taalvaardigheden in thematisch taalonderwijs

Om tot een omschrijving van de rol van taalonderwijs te komen neem ik de hiervoor gegeven definitie van thematisch taalonderwijs tot uitgangspunt. Taalkennis en taalvaardigheden zijn middelen om meer greep te krijgen op wat er zich in de maatschappij afspeelt. Daarbij wordt de volgende onderscheiding gemaakt in die taalkennis en vaardigheden:

— taalactiviteiten die als werkvorm/verwerkings-

vorm in thematisch onderwijs een rol kunnen spelen⁴: een verslag schrijven, een interview houden, een discussie leiden, een brief schrijven, een fictionele/niet fictionele tekst lezen, etc.

— taalactiviteiten waarin de reflectie op taal een belangrijke plaats inneemt:

- * waarom gebruikt de schrijver deze uitdrukking
- * op welke wijze wordt er in deze tekst met taal gemanipuleerd
- * hoe wordt de werkelijkheid voorgesteld, welke taalmiddelen worden gebruikt, vanuit welk perspectief is het verhaal geschreven
- * hoe kan ik met dit doel voor ogen het beste die brief schrijven, dat verslag maken
- * etc.

Voor de beantwoording van de vraag *welke taalactiviteiten* nu een rol spelen in thematisch taalonderwijs wordt opnieuw onderscheid gemaakt in een aantal keuzemomenten waar de vakgroep zich voor geplaatst ziet.

Opvattingen over de rol van taalkennis en vaardigheden in de ontwikkeling van thema's

Vanuit de praktijk in de drie scholen is de opvatting in de WMM gegroeid dat er twee elementen van belang zijn voor het taalaanbod in thematisch taalonderwijs.

- a Het gebruik van bepaalde werkvormen en materialen geeft aanwijzingen voor noodzakelijke taalkennis en vaardigheden.
- b Er zijn bestaande opvattingen over wat zinvolle taalkennis en vaardigheden zijn voor leerlingen tussen de 12 en 15/16 jaar.

Legt een vakgroep sterk het accent op a dan spelen die kennis en vaardigheden een ondergeschikte rol en zit het belang van thematisch taalonderwijs vooral in de verkenning en doordenking van belangrijk geachte thematieken.

Gaat het zwaartepunt veel meer in de richting van b dan zijn taalkennis en vaardigheden erg belangrijk en is een bepaalde thematiek de verpakking, het middel, om de vaardigheid te leren beheersen.

Beide opvattingen zijn in de praktijk van thematisch taalonderwijs terug te vinden.

Keuze voor een bepaald taalaanbod

Uit het geheel van mogelijke taalkennis en vaardigheden zal een vakgroep een keuze moeten maken. Tot op dit moment zijn er in middenschoolonderwijs door de overheid nog geen eisen van deugdelijkheid met betrekking tot vakkennis ge-

steld waarvan concrete taalactiviteiten af te leiden zijn.

Dat betekent dat scholen onderling verschillen in hun taalaanbod. Toch zijn er met enige voorzichtigheid wel een aantal gemeenschappelijke kenmerken te noemen die een rol spelen bij de samenstelling van een lijst van taalactiviteiten.

— Algemene doelstellingen voor het taalonderwijs geven globaal de richting van de taalactiviteiten aan. Als voorbeeld neem ik de formulering van de vakgroep in Heythuysen:

‘Ons belangrijkste doel is de communicatieve vaardigheden van leerlingen te vergroten, dat wil zeggen ze moeten hun gedachten onder woorden kunnen brengen. We besteden dus vooral aandacht aan:

- * mondelinge taalvaardigheden
- * om goed te kunnen communiceren moet je een onderscheid kunnen maken tussen feiten en meningen. Ook de uitbreiding van de woordenschat zal een rol spelen.’

— Analyse van een projectmatige wijze van werken in de groepen om zodoende een duidelijk beeld te krijgen van wat er van leerlingen aan beheersing van bepaalde verwerkingsvormen verlangd wordt.

— Analyse van zogenaamde maatschappelijke situaties levert een beeld op van taalactiviteiten die noodzakelijk zijn om in onze maatschappij als mondig burger te kunnen functioneren, bijvoorbeeld:

- * invullen van formulieren
- * schrijven van een goede sollicitatiebrief
- * het leren omgaan met informatiesystemen (bijvoorbeeld door het stellen van vragen)
- * etc.

— Inschatting van interesses bij leerlingen voor bepaalde vaardigheden.

— Constatering van hiaten in de taalkennis en vaardigheden bij leerlingen levert aanwijzingen op voor noodzakelijk geachte taalactiviteiten.

De functie van een lijst van vaardigheden, die op grond van bovengenoemde criteria ontstaat is tweeledig:

— Het is een checklist, en een geheugensteun, voor de docenten bij het ontwikkelen van thema's: wat hebben we gehad, en wat niet, wat kan ingepast worden in dit thema, wat in een ander?

— Tevens is het een informatiebron voor leerlingen, ouders, collega's, waaruit blijkt wat een vakgroep als belangrijke vakkennis en vaardigheden aanmerkt.

Samenvatting

Uitgangspunt was wat meer systematiek en samenhang te brengen in de thema's die we de leerlingen in de verschillende leerjaren aanbieden.

Ik zet hieronder een aantal punten nog eens op een rijtje:

- In hele grote lijnen leggen we met de omschrijving van de kernthema's als vakgroep vast waar leerlingen zich mee bezig gaan houden.
- In de loop der jaren vullen we als het ware die kernthema's nader in. Het eerste jaar dit aspect, het tweede jaar dat, etc.
- Zo'n nadere invulling kan samen met de leerlingen plaatsvinden, maar kan ook vooraf door de docenten geschieden. Scholingsconcepten, de identiteit van een school, algemene schooldoelstellingen worden heel concreet vertaald in keuze van kernthema's en de daarbij behorende subthema's.
- Door keuze-criteria vast te leggen vermijden we het ad-hoc karakter dat vaak ten grondslag ligt aan themakeuze.
- Vakdoelstellingen worden niet alleen geformuleerd in algemene termen, maar worden ook uitgedrukt in concrete taalactiviteiten.
- Taalactiviteiten worden op een zo functioneel mogelijke wijze aan de thematieken gekoppeld.
- Een lijst van taalactiviteiten fungeert als planningsinstrument: wat hebben we gehad — en wat nog niet.

Tenslotte

Als voorbeeld van de wijze waarop taalactiviteiten in een thema ingepast zijn, laat ik een klein gedeelte van een lessenserie zien die ontwikkeld is door de school in Heythuysen.

Het betreft hier een thema rond roldoorbreking, getiteld: *'De zesde klas, over jongenswerk en meisjeswerk'*.

De complete lessenserie is opgenomen in *Over thema's gesproken*.

3. DE TAAL

Ook de taal zorgt ervoor, dat wij denken, dat bepaalde taken persé of door mannen of door vrouwen moeten worden gedaan. In dit gedeelte gaan we daar dieper op in.

RAADSEL

Er rijdt een man met zijn auto in een bocht van de weg met zijn auto tegen een boom. De vader is direct dood, maar zijn zoon wordt naar het ziekenhuis gebracht voor een operatie. De chirurg komt de operatiekamer binnen, ziet de patiënt en zegt: "Ik opereer mijn zoon niet". Hoe kan dat?

Opdracht 5: Maak een lijst van beroepen, die normaal behoren bij één van de seksen. Denk aan woorden als vrouwenvrouw, kersten enzovoorts.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Opdracht 6: Verander alle woorden, die hierboven staan. Bijvoorbeeld "kersten" wordt "kerstvrouw", "vroudevrouw" wordt "vroudeken" enzovoorts.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____



Opdracht 7: Maak een lijst van woorden, die gewoonlijk één geslacht aangeven, maar ook het andere geslacht aan kunnen geven.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Ne houden vervolgens een klasgesprek over de volgende vragen:

- Hoe komt het nu, dat dit zo is?
- Wat zijn de gevolgen en de problemen, die hierbij kunnen ontstaan?

Opdracht 8: Schrijf hieronder de conclusies van het klasgesprek.

Weinig kans voor vrouw op mannenwerk



6. JONGENSTAAL EN MEISJESTAAL

In dit gedeelte bekijken we, of er sprake is van jongenstaal en meisjesstaal. We beginnen met een paar rollenspelen.

Denk je de volgende situatie in: Je bent uit de gymles gestuurd. De gymleerster vond, dat je steeds aan het vervelen was. Je bent het niet met hem eens. Je bent helemaal woedend, omdat hij heeft gezegd, dat je twee uur moet terugkomen. Je hebt wel wat gedaan, wat niet in de haak was, maar zolets... In de gang kom je een goede vriend(in) tegen, die in een andere klas zit. Die vertelt je precies, wat er gebeurd is.

Opdracht: Noteer hieronder dingen, die jij in de rollenspelen opvallend vond.

Hieronder kun je de resultaten van het klasgesprek opschrijven.

Opdracht: Je herinnert je misschien wel situaties, waarin jouw taalgebruik niet werd geaccepteerd. Denk eens goed na. Schrijf er hieronder een paar op (hél kort).

Noteer hieronder weer de conclusies van het klasgesprek.

Noten

- 1 Zie voor een uitvoerige toelichting op het taaldeel van het ELM het artikel van Albert Loman 'Taalonderwijs in de Leon van Gelder Middenschool in Groningen' in: *Moer* 1983/2.
- 2 Het aan de opvattingen van Paulo Freire ontleende begrip kernthema is voor het eerst geïntegreerd op een door Hanneke Lentz en Irène Steinert georganiseerde scholingsconferentie voor middenschool-taal-docenten. Het begrip heeft daarna in de gecombineerde OLM-Werkverband-scholingsconferenties steeds een belangrijke rol gespeeld. (Zie ook Albert Loman in *Moer* 1983/2.)
- 3 Men leze hiervoor in dit *Moer*-nummer de bespreking van Thera van der Heyden van *Afschrift nr 6* dat gewijd is aan dit onderwerp.
- 4 Het gegeven dat taal in elke onderwijsleersituatie een zeer belangrijke rol speelt en de consequenties die dat heeft voor leerstof, didactiek, docentengedrag, etc. moet ik buiten het kader van dit artikel laten. Het is een problematiek die zeker leeft in een aantal vakgroepen/scholen die zich bezighouden met de ontwikkeling van thematisch taalonderwijs. Ik volsta hier met de verwijzing naar het artikel van Jan Lips, Willem Spee en Betske Tans in *Moer* 1982/5 en de SLO-publikatie *Leerlingen, taal en school* van Maria van der Aalsfoort en Bart van der Leeuw (Enschede 1982).

Literatuur

- Aalsfoort, Maria van der & Bart van der Leeuw *Leerlingen, taal en school* Enschede, SLO/ACLO-moedertaal, 1982
- Batelaan, Pieter 'Taalvaardigheidsonderwijs meer dan communicatie-onderwijs' in: *Levende Talen* 1979
- Lentz, Leo *Taalonderwijs anders bekeken I. Ervaringen met thematisch-cursorisch onderwijs in het Innovatieproject Amsterdam* Enschede, SLO, november 1980
- Lips, Jan, Willem Spee & Betske Tans-Salverda 'De functie van expressief schrijven bij het leren' in: *Moer* 1982/5
- Loman, Albert 'Taalonderwijs in de Leon van Gelder Middenschool in Groningen' in: *Moer* 1983/2
- PgOLM *Middenschool in Beeld – ELM* Enschede, SLO, 1982
- Plattel, Ron 'Thematisch onderwijs 1, 2 en 3' in: *Resonans* 5, 6 en 7 1981
- Rottier, Ria e.a. 'Standpuntennota VON over thematisch onderwijs' in: *Moer* 1981/2