

benadrukken van goede manieren door volwassenen, en 'Geld voor geur en kleur', over cosmetica-gebruik in Nederland.

De HAVO-stelopdracht 1991 vind ik geen succes. Een aantal opdrachten was te sturend, de variatie in tekstsoorten te gering en voor een tweetal opgaven moest een leerling veel informatie paraat hebben. Ik vind het jammer dat dit jaar mijn favoriete A-opdracht tegenviel, maar ik ben gelukkig dat er maar één verhaal-titel gegeven werd. Voor alle duidelijkheid en de gemoedsrust van de CITO-medewerkers, het betreft hier mijn privé-mening.

Colette Corblin
Theo Rensman
Anke Tigchelaar

Spel je gejeudeboul- met een t of een d?

Moedertaalonderwijs in Frankrijk & Nederland

Ongeveer tien jaar geleden werd het IMEN-voluit het International Mother Tongue Education Network¹-opgericht. Dat gebeurde door een aantal specialisten op het gebied van moedertaalonderwijs, die geïnteresseerd waren in verschillen en overeenkomsten tussen de invulling van dat onderwijs in diverse Europese landen. Op dit moment zijn ruim tien landen bij het IMEN aangesloten. Er worden regelmatig studies en rapportages gepubliceerd. Ook vinden er regelmatig conferenties plaats, waar resultaten besproken worden en waar gezamenlijk nagedacht wordt over de methodologische problemen van internationaal vergelijkend onderzoek.

Hieronder wordt een eerst verslag uitgebracht van een in 1990 gestart IMEN-project, gericht op een vergelijking tussen twee praktijken van docentes moedertaal, één in Frankrijk en één in Nederland. De werkwijze is als volgt: in het eerste deel schetst Theo Rensman beknopt hoe dat wederzijdse bezoek is uitgepakt en staat stil bij enkele interessante punten van vergelijking. Daarna komt Anke Tigchelaar, de Nederlandse lerares, aan het woord over Frankrijk en tenslotte Colette Corblin, de Franse lerares, over Nederland. Het gaat hier om eerste, vanuit verschillende perspectieven geschreven, impressies van dit onderzoek. De bedoeling van de auteurs is zich nu te gaan bezighouden met een nauwkeurigere analyse van al het verzamelde materiaal, om scherper zicht te krijgen op het beeld zoals dat nu geschetst is. De rapportage daarover zal te zijner tijd plaatsvinden in een internationale IMEN-publikatie.

Theo Rensman

Een IMEN-project

Het veldwerk van het IMEN vindt plaats in de vorm van kleine projecten. Dat gaat bij voorbeeld aldus: IMEN-leden van twee, een enkele keer drie landen observeren een aantal lessen van een leraar of lerares in het eigen en een in het andere land. Vervolgens worden de geluidsbanden van deze lessen door hen uitgewerkt en geanalyseerd, waarbij vergelijking uiteraard de belangrijkste focus is.

Ook andere constructies zijn mogelijk, afhankelijk van factoren als beschikbare tijd en middelen. Er zijn nu al projecten geweest, of ze lopen nog, tussen Engeland en Hongarije, tussen Nederland, België en Italië, tussen Zweden en Nederland en tussen Duitsland en Nederland. Als het lukt zal het IMEN op lange termijn enig zicht kunnen bieden op de vele gezichten van het moedertaalonderwijs in Europa.

Het is belangrijk je te realiseren dat elk onderzoek per definitie beperkingen kent, die de uitkomsten relativeren. Een onderzoek als het hier gepresenteerde lijkt aan dergelijke beperkingen geen gebrek te hebben, als je kijkt naar de middelen en menskracht die er voor beschikbaar zijn: twee leraressen moedertaalonderwijs, een uit Parijs en een uit Gouda, die blij zijn dat ze de tijd kunnen vinden om enkele lessen van elkaar te bezoeken, aangevuld met een lerarenopleider, die ook niet om werk verlegen zit.

Als dit verslag 'een vergelijking tussen Frankrijk en Nederland' zou hebben geheten, zou dat daarom natuurlijk wel wat érg pretentius geklonken hebben. Waar het in feite op neer komt is het vergelijken van de praktijk van één lerares, in één klas (met leerlingen van ongeveer dezelfde leeftijd), gedurende ongeveer één week, met die van haar collega in het andere land.

Een onderzoek als dit dient daarom op de eerste plaats beschouwd te worden als een bijdrage aan de beeldvorming, waaraan geen generaliserende conclusies opgehangen moeten worden.

Bezoek aan het collège J.-P. Béranger

De school waaraan Colette Corblin werkt, is een klein collège in het 4de arrondissement van Parijs, vlak bij de Place de la République. Een collège telt vier leerjaren, die worden afgesloten met een examen, en is bestemd voor alle leerlingen van plusminus 11 tot 15 jaar.

Het collège J.-P. Béranger is gelegen in een wijk met zeer veel buitenlanders. Meer dan de helft van de leerlingen (ongeveer 200) is afkomstig uit China, Turkije, Yoegoslavië, Noord-Afrika et cetera. Het hele gebied wordt genoemd ZEP, Zone à Éducation Prioritaire (voorrangsonderwijs). Dit betekent dat de scholen ter plekke enige extra faciliteiten krijgen. In de praktijk komt dit voorrangsbeleid er hoofdzakelijk op neer dat de klassegrootte kleiner is en dat er wat extra lessen Frans worden gegeven.

De dagindeling wijkt niet af van die op andere collèges: 's morgens vier lesuren (van 55 minuten), een lange middagpauze van een anderhalve uur, compleet met warme maaltijd op school, 's middags gewoonlijk nog drie lesuren. Op woensdagmiddag en zaterdag vrij.

Colette is een ervaren lerares, die vanaf 1973 voor de klas staat. Ze heeft lange tijd gewerkt in een volledige betrekking (18 uur) aan een collège in Rouen. Momenteel werkt ze op half-time basis en geeft dus 9 uur. In Parijs functioneert ze als 'titulaire-remplaçante': ze is ingedeeld in een pool van docenten, die aan het begin van het schooljaar te horen krijgen op welke school ze dat jaar, ter opvulling van gebleken vacatures, worden aangesteld.

De klas waarin de observaties plaatsvinden is de cinquième, qua leeftijdsgroep vergelijkbaar met de brugklas in Nederland. De klas krijgt zes uur moedertaalonderwijs, gegeven door drie (!) verschillende docenten. Colette neemt vier uur voor haar rekening (de andere twee zijn min of meer ondersteuningslessen).

Haar cinquième telt 14 leerlingen, waaronder diverse allochtone kinderen. Het is natuurlijk fijn om met zo'n kleine groep te werken, zegt Colette daarover, maar eigenlijk zouden een aantal leerlingen, zoals de drie Chinese meisjes, veel beter gediend zijn met onderwijs in Frans als tweede taal. Er is echter geen mogelijkheid om de groep te splitsen. Colette noemt nog een tweede belangrijke factor, die

haar onderwijs bemoeilijkt: bij gebrek aan voldoende middelen en vanwege organisatorische problemen is het voor haar moeilijk om de videorecorder en de computer in de les met enige regelmaat te gebruiken.

In totaal heeft Colette in deze klas zeven lessen die vallen binnen het kader van dit IMEN-onderzoek, drie eind september 1990 en nog eens vier eind november 1990. Van die lessen geef ik nu korte samenvattingen.

Frans in Parijs²

Literaire teksten, geïntegreerde aanpak In september en in november geeft Colette twee lessen (= een blokuur, met 20 minuten pauze), waarin ze een kleine literaire tekst of tekstfragment aan de orde stelt, waaraan ze diverse talige activiteiten koppelt. De eerste keer betreft het een impressionistische beschrijving van ongeveer tien regels, uit een boek van Henri Bosco, *L'enfant et la rivière*, de tweede keer een parodiërend gedicht van Jean Anouilh, 'Le carrosse inutile', een geestige variant op het sprookje van Assepoester.

Nadat ze de tekst heeft voorgelezen begint ze een uitgebreide dialoog met de klas over de tekstinhoud. Die dialoog heeft de vorm van een vraag-antwoordsessie, geleid door de lerares, en omvat ook structuralistische noties als het perspectief van de auteur. Wanneer dat onderdeel voltooid is gaat de lerares over naar het uitgebreide middendeel van de lessen, een taalkundige exercitie, uitgaande van in de tekst voorkomende verschijnselen. Het gaat daarbij om zaken als zinstypen, woordvorming (stam, prefix, suffix et cetera) en vervoeging. Met veelvuldige gebruikmaking van het bord analyseert Colette bepaalde woorden of stukjes tekst en geeft de leerlingen vervolgens regelmatig de opdracht in hun schrift kleine uitwerkingen te maken, die weer klassikaal worden nabesproken. Het laatste deel van deze lessen is gewijd aan het onderwerp spelling en verloopt als volgt: de blaadjes met de behandelde tekst worden ingenomen, waarna deze tekst letterlijk gedikteerd wordt; Colette neemt de dictees mee naar huis. De huiswerkopdrachten liggen in het verlengde van wat behandeld is: woordvorming, vervoeging et cetera.

Literaire tekst, alleen tekstbegrip Op het programma staat een in modern Frans bewerkt middeleeuws schelmenverhaal, *Courtebarbe, de drie blinden van Compiègne*. Dat is thuis al gelezen en de les begint met het gezamenlijk bespreken van de grote lijnen, aan de hand van een serie vragen van Colette: wie zijn de hoofdpersonages, welk thema zit er in, op welke plaats speelt het? Et cetera. Dit gedeelte neemt ongeveer tien minuten in beslag, aan het eind waarvan Colette een samenvatting geeft.

In het tweede deel van de les komen brokstukken van de tekst gedetailleerd aan de orde. Steeds leest een leerling een fragment voor, krijgt enig commentaar op de wijze van voorlezen en beantwoordt vervolgens een aantal door Colette gestelde vragen van gedetailleerde aard van het type 'Wat deed hij nu precies?' en 'Waarom denk je dat hij dat zei?'. Hiermee is de rest van de les gevuld.

Zakelijke tekst, samenvatten Een artikeltje uit een huis aan huis verspreid magazine: *Deux gares pour le Sud-Ouest*, over de problemen van de komst van de TGV voor de stations van Parijs. Colette laat het eerst in stilte lezen, beantwoordt informatieve vragen en geeft dan met behulp van een tekening op het bord weer hoe de situatie er uit ziet. Vervolgens deelt ze een stencil uit met tien vragen als: 'Waarom arriveert de TGV Atlantique op Montparnasse?' – te zamen leveren de antwoorden op deze vragen de beoogde samenvatting van de tekst. De leerlingen werken hier ongeveer 10 minuten aan, daarna worden de antwoorden klassikaal besproken.

Creatief schrijven, gekoppeld aan lezen Colette begint met het laten lezen van een tekst van de columnist Art Buchwald, getiteld 'Wat doen we met de maan?' Het gaat om een geestig stuk uit 1969, waarin vertegenwoordigers van diverse Amerikaanse departementen confereren over wat ze met de zojuist veroverde maan zouden willen doen. Defensie wil er uiteraard een basis tegen de Russen van maken, bosbouw voelt meer voor een natuurpark, het ministerie van transport is alleen geïnteresseerd in de aanleg van wegen – en zo kan het natuurlijk nog wel een tijdje voortgaan. De strategie van de lerares met deze tekst bestaat er echter uit, dat ze dit vervolg heeft geschrappt; in plaats daarvan

heeft ze tussen haakjes de mededeling toegevoegd dat ook nog andere departementen met een eigen voorstel komen.

Na het lezen volgt een rondje vragen over de tekst en vraagt Colette de leerlingen of ze het een leuke column vinden en zo ja, waarom. Dan volgt de gedetailleerde analyse van wat de vertegenwoordigers van de Amerikaanse departementen inbrengen. Colette kondigt tevoren al aan dat de leerlingen straks zélf aan de discussie zullen moeten mee doen en dit 'min of meer in de stijl van de schrijver'. De analyse waar zij naar toe werkt berust op twee pijlers:

- de structuur van zo'n interventie wordt zichtbaar gemaakt: eerst presentatie van het departement, dan het voorstel, tenslotte de motivering daarvan
- in samenhang daarmee exploreert ze samen met de klas de gebruikte taal (bij voorbeeld de militante stijl van de vertegenwoordiger van Defensie).

Na deze analyse, die in een vrolijke, enigszins opgewonden sfeer plaatsvindt, geeft Colette een opsomming van een groot aantal Franse departementen. De leerlingen moeten er drie kiezen en alvast wat leuke mogelijkheden bedenken. Daarna is er nog even tijd voor een korte, eveneens opgewonden discussie, waardoor vonden uit de klas hoorbaar zijn als 'er een gevangenis voor de ergste gekken van maken' en 'er een reusachtige geldopslagplaats van maken om diefstallen te voorkomen'. Als de bel gaat geeft de lerares de leerlingen de opdracht hun tekst thuis af te maken.

Bezoek aan het Christelijk Lyceum in Gouda

De school waaraan Anke Tigchelaar werkt is een redelijk grote scholengemeenschap van ongeveer 1200 leerlingen, met de afdelingen HAVO, atheneum en gymnasium. Het Christelijk Lyceum is van protestant-christelijke signatuur en heeft een streekfunctie: de helft van de leerlingen komt uit de kleine dorpen in de omgeving van Gouda. De meeste leerlingen komen uit de 'middle-class' of hoger, er zijn weinig buitenlandse kinderen.

De dagindeling is de volgende: eerst drie lessen (van 50 minuten), dan een pauze van 20 minuten, na de daarop volgende twee lessen een half uur pauze, waarna tenslotte nog 3 lessen. Het einde van de schooldag is 16.15 uur.

Anke Tigchelaar geeft ongeveer 6 jaar les. Ze is begonnen op het Christelijk Lyceum, in combinatie met een aantal uren op een MBO in Utrecht. Aan het eind van dat eerste jaar moest ze kiezen en koos voor doorgaan op het Christelijk Lyceum vanwege de verscheidenheid in leeftijd en de grotere mogelijkheid iets te doen met literatuur. Ze geeft dit schooljaar 29 lessen, maar heeft 3 uur buitengewoon verlof vanwege de cursus onderwijsmanagement die ze aan het volgen is.

De klas waarin de observaties plaatsvinden, is een brugklas van 32 leerlingen (met nog twee observanten er bij vind ik het lokaal wel erg klein, meldt Anke!). Er zijn vier lessen Nederlands per week, aangevuld met wat steunlessen voor wie daarvoor in aanmerking komt. Al noemt Anke het les geven in een brugklas 'over het algemeen leuk werk', een schaduwzijde is voor haar de klasgrootte: die brengt veel correctiewerk mee, vereist veel organisatievermogen van de docent en zorgt er bovendien voor dat niet elke leerling met zijn of haar specifieke problemen aan bod kan komen.

In totaal geeft Anke in haar brugklas 4 lessen, die vallen binnen het kader van dit IMEN-onderzoek, eind februari 1991. Van die lessen geef ik nu korte samenvattingen, volgens dezelfde aanpak als bij de lessen van haar Franse collega.

Nederlands in Gouda

Ontleden Er komt een ontleed-proefwerk aan, vertelt Anke en daarom zal ze vandaag alles over het gezegde repeteren. Via de vraag-antwoordmethode ('Wat was ook weer...?' et cetera) construeert ze samen met de leerlingen het schema van naamwoordelijk en werkwoordelijk gezegde op het bord. Daarna gaan de leerlingen gedurende 25 minuten in kleine groepjes aan de slag met zestien losse zinnen. De opdracht behelst het verdelen in zinsdelen en het benoemen van het gezegde. Het laatste kwartier van de les is klassikaal: Anke bespreekt de opgave, aan de hand van het werk van één leerling, waarbij ze voortdurend en nadrukkelijk de te volgen methode hanteert ('het kán dus een koppelwerkwoord zijn, en hier ís het dat ook, want...' et cetera).

Spelling Op het programma staat de spelling van het voltooid deelwoord. Anke begint met het op het bord noteren van voor de vuist weg uit de klas geroepen voltooid deelwoorden en laat uit dat rijtje de eerste regel destilleren: het prefix 'ge' staat er vaak vóór. Ze behandelt varianten voor deze regel en stipt vervolgens als tweede regel aan de uitgang van respectievelijk sterke en zwakke werkwoorden; dit wordt door de leerlingen toegepast op het rijtje op het bord. De derde en meest ingewikkelde regel is de keuze tussen '-d' en '-t' bij zwakke werkwoorden, waarvoor uiteraard *het kofschip* van stapel loopt.

Anke kondigt nu 'een klein marktonderzoek' aan en vraagt haar leerlingen een aantal sporten op te geven, die ze beoefenen. Die komen op het bord, waarna het voltooid deelwoord moet worden gevormd met toepassing van de regels. Het hoogtepunt van deze reeks is, met een duidelijke knipoog naar de Franse gast uiteraard, het werkwoord *jeudeboulen*, dat netjes volgens de regels het voltooid deelwoord *gejeudebouled* oplevert.

Als huiswerk krijgen de brugklassers een lijstje van vijftientig werkwoorden op, waarvan ze volgens de regels de voltooid deelwoorden moeten maken. Daar beginnen ze de laatste minuten van de les al aan.

Creatief schrijven, gekoppeld aan lezen Twee opeenvolgende lessen rond het thema 'sprookjes'. In de eerste les kondigt Anke aan dat de tekstsoort 'amuserende teksten' aan de orde is en leest om te beginnen het sprookje Assepoester in de bewerking van Roald Dahl voor. Enthousiaste reacties uit de klas. Daarna inventariseert ze op het bord de kenmerken van sprookjes, zoals de leerlingen die kennen en voegt er zelf nog een enkele aan toe. Het gaat om constatering als 'dieren kunnen praten' en 'er zit een les of moraal in voor de lezer'. Ze koppelt daarbij terug naar de tekst van Dahl.

Daarna volgt de fase van de toepassing. Anke deelt twee sprookjes uit, *De verliefden* van H. Andersen en *Het aanzoek* van G. Bomans en geeft de opdracht in beide teksten na te gaan of genoemde kenmerken er in voorkomen. Daarvoor zijn ongeveer 20 minuten beschikbaar, Anke neemt de antwoorden aan het eind van de les in.

Voordat deze eerste les eindigt legt ze even-

wel uitgebreid de opdracht voor de vervolgles uit. Ze heeft aangaande zes sprookjesfiguren een serie vragen opgesteld, die zo'n figuur meer reliëf moeten geven – bij voorbeeld, over *de kabouter*: 'hoe groot is een kabouter precies?', 'wat eet hij?', 'is hij getrouwd?', 'hoe oud kan hij worden?', 'kun je een kabouter tegenkomen?' enzovoort.

De leerlingen moeten nu eerst groepjes vormen op basis van de gezamenlijke keuze van één sprookjesfiguur, en vervolgens als huiswerk de vragen over die figuur beantwoorden. En verder moeten ze de volgende les tekenmateriaal meebrengen, vertelt Anke als afsluiting.

De procedure tijdens die volgende les is als volgt: de groepjes moeten eerst de individuele antwoorden op Ankes vragen met elkaar vergelijken en zien te komen tot één gemeenschappelijk produkt. Daarna brengen ze die tekst over op een grote flap, gecombineerd met een kleurrijke tekening die, zegt Anke, natuurlijk goed moet corresponderen met de tekst: 'als je in je verhaal schrijft «een kabouter draagt altijd een blauwe puntmuts» en je tekent er een met een paarse zit je natuurlijk fout'. Verder zal ze ook letten op goede verzorging van de teksten: correcte spelling, goede structurering.

Ankes brugklas is tijdens deze les over de hele lijn met zichtbaar enthousiasme aan de gang. Na afloop hangt Anke dan ook een aantal goed verzorgde, kleurrijke produkten aan de muur.

Enkele vergelijkingspunten

Tot slot, onder verwijzing naar de eerder vermelde beperkte geldigheid qua generalisering, wil ik hier enkele punten noemen die er voor mij uitspringen, wanneer ik vergelijk wat ik gezien heb in Parijs en in Gouda.

- Zowel in de Franse praktijk als de Nederlandse komen cursorische elementen voor als spelling, samenvatten, tekstbegrip naast enigszins thematisch gekleurde (de lessen creatief schrijven met name)
- De Franse praktijk is, in het spoor van het officiële programma en de traditie, veel sterker gericht op het werken met *literaire teksten* dan de Nederlandse praktijk
- In de Nederlandse praktijk komen de onderdelen *spelling* en *grammatica* separaat aan bod, terwijl Colette er in een geïntegreerde context

mee werkt, opgehangen aan teksten, die ook als zodanig behandeld worden

- Het element *woordvorming* komt in de Franse lessen op expliciete, ruime schaal voor, anders dan het geval is in de Nederlandse praktijk
- Vergelijking van het vakonderdeel *creatief schrijven* in Frankrijk en Nederland laat zien dat dit in de geobserveerde Franse les geschiedt volgens meer 'gesloten' structuur (= lerares die klassikaal het pad uitzet en de leerlingen aan de hand neemt naar de individueel te maken opdracht) en in Nederland op wat meer 'open' manier (lerares die de leerlingen opdracht verstrekt en hen zelf in groepjes hierover laat overleggen en hieraan laat werken). Een verschil dus in *werkvormen* en in samenhang daarmee natuurlijk ook in inhouden, doelstellingen, resultaten et cetera.³

Anke Tigchelaar

Frans in Parijs

Terwijl ik het collège in de Rue Béranger betreed, waan ik mij weer even op mijn oudere lagere school. Een grote groenhouten poort vormt de entree. Houten trappen leiden ons naar boven naar een kleine docentenkamer, waar de koffietafel bestaat uit oude schoolbanken. Vanuit die ruimte kijken we uit op een schoolplein met spelende kinderen. Zodra de bel gaat, blijkt dat iedere klas een eigen vak heeft om zich in te verzamelen.

Colette komt ons halen en we lopen met haar mee naar een van de lokalen. De kinderen staan in de rij voor de klas te wachten en mogen daarna naar binnen. In de klas hoog geplaatste ramen die elke blik naar buiten verhinderen. Het zijn de kleine dingen die de sfeer van een zekere discipline uit oude tijden uitademen: het gebouw, de vakken op het schoolplein, de rijen, de ramen. Aan Colette kan ik wel merken dat het hier discipline met een knipoog betreft.

De cinquième die we bezoeken, is een kleine groep: zo'n veertien leerlingen, waaronder – in mijn ogen veel – allochtone leerlingen. De klas blijkt een heterogeen gezelschap van verschil-

lende niveaus te vormen. Variërend van een Chinees meisje dat twee jaar in Frankrijk is tot een wat oudere Franse jongen die naar mijn idee qua ontwikkeling de klas al ver vooruit is. Ik vraag me af of er ook zoiets als een klassesfeer, een groepsverband heerst in deze groep. Ik voel het niet duidelijk. Het lijkt me meer een groep van toevallig bij elkaar in de klas zittende individuele leerlingen te zijn.

De lessen die door Colette gegeven worden, bekijk ik met een gevoel van groot respect: hier is een professionele leerkracht aan het woord, die weet wat ze wil en dat binnen de grenzen van deze klas en deze school met de leerlingen probeert te bereiken.

De lessen verlopen globaal op de volgende manier: aan het begin van de les wordt een tekst besproken, die de leerlingen al dan niet opgekregen hebben als huiswerk. Aan de hand van die tekst wordt afwisselend een aantal onderdelen behandeld: tekstbegrip, grammatica, woordvorming – bij mij een klein onderdeel in een van de hogere klassen, hier een belangrijk onderdeel – spelling, samenvatten en schrijven. Vakkundige integratie kortom, waarbij ik met name de consequente koppeling van het zélf schrijven aan het vakonderdeel omgaan met teksten zeer interessant vind.

De benadering van de klas is bij voortduring frontaal: het klasgesprek en de individuele opdrachten vormen de basisstructuur van de lessen. Colette neemt in de periode dat wij er zijn ook consequent huiswerk van de leerlingen in en kijkt dit na.

Het lijkt mij een van de voordelen van de omvang van de betrekking in Frankrijk: tijd om aandacht te besteden aan wat je doet, tijd om te reflecteren. Wel vraag ik mij gedurende de periode dat ik er ben voortdurend af of er op deze school met zoveel verschillen in niveau ooit gesproken wordt over differentiatie in klasverband.

Het materiaal dat ik Colette heb zien gebruiken, komt voornamelijk uit eigen koker, zoals bij voorbeeld die zeer inventieve schrijfo opdracht naar aanleiding van de tekst van Art Buchwald. Een keer heb ik een boekje gezien met teksten, dat de leerlingen zelf aangeschaft hebben, met verhalen uit de middeleeuwen (*Les Fabliaux du Moyen Age*). Colette is niet afhankelijk van een sectie – ze kent het verschijn-

sel zelfs niet – en heeft de totale vrijheid lijkt het wel, met alle voor- en nadelen van dien. Het lijkt me een eenzaam avontuur om in je eentje verantwoordelijk te zijn voor al je lessen. Nooit overleg met collega's, nooit ook elkaar helpen of ondersteunen met materiaal of ideeën. Het heeft natuurlijk ook leuke kanten: in onafhankelijkheid kun je je eigen programma maken. Dat laatste natuurlijk wel binnen de 'Franse' grenzen van het van regeringswege vastgestelde onderwijsprogramma. Zouden Nederlandse secties soms meer uit tijdnood gedwongen zijn om samen te werken vanwege hun betrekkingssomvang? Ik weet het niet.

Opvallend in mijn ogen is ook de tekstkeuze: vaak literaire teksten, waarbij ik – staand in de Nederlandse onderwijs traditie – sterk zou aarzelen of die voor leerlingen van de brugklas geschikt zouden zijn. Ben ik beïnvloed door een onderwijs traditie, waarin naast de kwaliteit van de tekst het leesplezier van de leerling zo'n belangrijk uitgangspunt vormt? Zo'n duidelijk literaire tekst als die van Henri Bosco zou me in elk geval heel pittig lijken voor de brugklassers zoals ik ze heb. Toch lijkt het hier te kunnen.

Wij worden ook nog vriendelijk uitgenodigd op de lunch op school, samen met docenten en leerlingen. Op de woensdag na staat er elke schooldag in de middagpauze een warme maaltijd voor hen klaar. Een waar genoegen! We mogen Colette wel voorbereiden op het meegenomen boterhammetje van de Nederlanders...

Colette Corblin

*Nederlands in Gouda*⁴

Wat me vooral is opgevallen is het hoge niveau en het homogene karakter van de klas. In Frankrijk zijn de klassen heterogeen, ten gevolge van politieke besluitvorming; zelf geef ik les aan een klas waarvan het niveau niet zo hoog is. De onderlinge verhoudingen in Ankes klas lijken me in het teken te staan van zowel *samenwerking* als *autonomie*.

De *samenwerking* zie ik gestalte krijgen bij de

in groepjes werkende leerlingen, bij de interactie tussen de aandachtige klas en de lerares en ook bij de leraren onderling, die zelf hun eigen leermiddelen gemaakt hebben – voor grammatica en spelling – en ook een eigen curriculum hebben opgesteld voor de brugklas. Naar mijn indruk wordt ónze situatie meer gekenmerkt door aan de ene kant centralisme (nationale programma's en instructies) en aan de andere kant individualisme (waarbij iedereen daarvan gewoon alleen dat uitvoert wat hem/haar goed dunkt voor zijn of haar eigen klas).

De *autonomie* was duidelijk aanwezig bij alle lesactiviteiten die ik heb bijgewoond. Het draiboek daarvan zag er als volgt uit: de lerares vertelt wat in de les de bedoeling is, daarna krijgen de leerlingen een schriftelijke oefening, waarbij de lerares langsloopt om te helpen en raad te geven aan wie daarom vraagt. Een aantal minuten voor het einde van de les worden de oefeningen gezamenlijk nagekeken. De leerlingen maken bij het werken in groepjes de indruk er aan gewend te zijn om rustig hun antwoorden onderling te bespreken zonder dat de lerares hoeft in te grijpen (aan kleine details valt het vertrouwelijke klimaat af te zien: de lerares gaat gewoon de klas uit om iets te kopiëren, of ook: ze eet tijdens de les een appel...).

De mooiste vrucht, die dit samenwerkingsklimaat afwerpt zijn de tekeningen, die door groepjes van vier leerlingen vervaardigd worden. De lerares laat de leerlingen eerst aan de hand van een aantal vragen een tekst schrijven, waarin ze de kenmerken van traditionele sprookjesfiguren (heksen, feeën, reuzen) moeten uitwerken. Individueel bereiden de leerlingen thuis de antwoorden voor; in de klas kiezen ze dan de beste tekst uit of ze maken er gezamenlijk een. Daarna maken ze daar binnen de tijdslimiet die de lerares gesteld heeft op een groot vel tekenpapier een illustratie bij: en dat alles zonder een spoor van ruzie! Ze doen allemaal hun best om het werk zo mooi mogelijk te maken. Wat daarnaast nog opvalt is dat bij de afronding van het werk de lerares de producten op niet-selectieve wijze benadert: elk werkstuk wordt door haar gewaardeerd met een kort commentaar, zonder gedetailleerde opmerkingen over schrijfvaardigheid en inventiviteit. Alle werkstukken – en ze lijken stuk voor stuk goed geschreven en humoris-

tisch – komen achter in de klas aan de muur te hangen. De beoordeling van het werk zal op een later tijdstip plaatsvinden.

Wat het beoordelen betreft nog deze observatie: de lerares geeft in een van de lessen een spellingsopdracht terug, waarbij ik de leerlingen heel blij of teleurgesteld zie reageren op hun cijfer. Leerlingen en lerares zijn heel gespist op het bijhouden van resultaten en vorderingen. Er lijkt een zeer sterke consensus te bestaan betreffende doelen en beoordeling in het licht van het overgaan naar de volgende klas. Op het Franse collège gaan de leerlingen collectief over naar de volgende klas, op enkele uitzonderingen na, die gaan werken (er bestaat leerplicht tot 16 jaar) of naar het kort beroeps-onderwijs gaan. Het feit nu dat ze er vrijwel zeker van zijn dat ze het gemeenschappelijke studiep pad zullen kunnen blijven volgen is er over het algemeen debet aan dat ze onverschilliger staan ten opzichte van hun resultaten!

Wat betreft de manier waarop het moedertaalonderwijs gegeven wordt constateerde ik dat het weekprogramma in onderscheiden eenheden is opgedeeld.

Om te beginnen een les grammatica. Anke laat leerlingen kort herhalen wat ze in de vorige lessen geleerd hebben inzake het verschil tussen werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde en zet dit in schema op het bord. Hoe geïnteresseerd de leerlingen zijn valt op wanneer ze in groepjes met de oefeningen aan de slag gaan. De volgende les is gewijd aan de spelling van voltooid deelwoorden: de regels daarvoor worden in een gezamenlijke, geanimeerde zoektocht opgespoord. De uitkomsten komen op het bord. Wat me opvalt is het niveau van de theoretische kennis van de leerlingen inzake dergelijke linguïstische details, naast hun enthousiaste samenwerking met Anke.

De twee laatste lessen worden besteed aan het bestuderen van literatuur. Anke start met een inventarisatie van tekstsoorten en van de kenmerken van het sprookje. Vervolgens leest ze *Assepoester* van Roald Dahl voor, waarnaar zeer aandachtig geluisterd wordt en waarbij af en toe gelachen wordt. Nadat even gepraat is over de sprookjeskenmerken van de tekst komen de personages aan bod met hun af en toe monsterlijk gedrag. Het beschrijven van deze kari-

katurale types leidt als vanzelf naar de laatste les, die gewijd is aan het tekenen.

Ik was verrast door het feit dat de tekst werd gebruikt om de creativiteit van de leerlingen op het gebied van de tekenvaardigheid te stimuleren. Dit weloverwogen transformeren van een tekst in een grafische vorm is een werkwijze die ik niet ken. Wat ik wél, zij het zelden, heb meegemaakt is dat een gedicht aanleiding geeft tot een grafische expressie, wat dan gebeurt in samenwerking met de tekenleraar. In het geval van Ankes lessen gaat het om een veel vrijer, spontaner manier van 'lezen' en greep krijgen op de kenmerken van sprookjesfiguren. Ook al lenen niet alle teksten zich voor een grafische uitbeelding, veel passages uit novellen en romans zijn toch geschikt voor dit soort bewerkingen.

Dit is wat ik vooral onthouden heb van de lessen van Anke.

Wat me tenslotte opvalt is de manier waarop Anke met haar leerlingen omgaat, zeker gezien de werkbelasting van een docent in Nederland (28 lesuren), die heel wat zwaarder is dan die van een gemiddelde docent in Frankrijk (18-20 uur)! De manier waarop Anke met haar klas omgaat vind ik ontspannen, geduldig en enthousiast, iets wat ik vanaf het eerste moment dat ik het lyceum en de 'brugklas' in Gouda binnenstapte zo gevoeld heb. Een vorm van onderwijs geven in een kalm, bijna ontspannen klimaat dat me op dit moment wat ver verwijderd voorkomt van het onderwijs zoals ik het ken!⁵

Noten en literatuur

- 1 Over het IMEN is eerder in *Moer* bericht in Van de Ven & Delnoy (1988) en Delnoy & Rensman (1990).
- 2 Alle lesobservaties hebben plaatsgevonden zonder structuur vooraf: iedereen heeft genoteerd wat haar/hem opviel. De lesbeschrijvingen die later geschreven werden door Theo Rensman, berusten mede op geluidsbanden.
- 3 Dank aan Resy Delnoy voor haar waardevolle opmerkingen.
- 4 Colette verstaat geen Nederlands, maar heeft een goed beeld gekregen van Ankes lessen,

doordat Theo Rensman tijdens de les tolkte en doordat ze korte tijd later kennis heeft kunnen nemen van de in het Engels uitgewerkte les-verslagen.

5 Vertaling Mirjam Rensman-Luyten.

Delnoy, R., & T. Rensman, 'Dato il gran traffico... i ritardi continuano. Verslag van een studiereis naar Italië' in: *Moer* 1990/1, p. 20-27.

Ven, P.H. van de, & R. Delnoy, 'Jeugdboeken in een klas in Zweden. Kijken naar moedertaal-onderwijs in een internationaal verband' in: *Moer* 1988/6, p. 32-40.

Jan Boland

Spreek- en luisteronderwijs in ontwikkeling

Het spreek- en luisteronderwijs zit nog steeds in het verdomhoekje. Om in deze situatie verandering te brengen ontwikkelen medewerkers van de SLO in het kader van het project Nederlands voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs (VO-1) een leerplan voor dit vakonderdeel. Uitgaande van praktijkobservaties proberen ze te achterhalen welk materiaal er al is en wat er nog ontwikkeld moet worden. In het volgende gaat Jan Boland in op de mogelijkheden en beperkingen van de leerplanontwikkeling voor het spreek- en luisteronderwijs.

'Debbie weet ook wel een nieuw onderwerp: de stad. Zij vindt het leuk om de stad in te gaan in haar vrije tijd. Vooral op donderdagavond is dat leuk.

Een jongen reageert: «Waarom doen we dit eigenlijk, kringgesprek?»

Leraar: «Ik vind dat we moeten leren om met elkaar over een onderwerp te praten. Nu wil ik het met jullie over de stad hebben.»

Matthieu neemt het woord. Hij vindt de stad gaaf. Je kunt er lol trappen, het is er gezellig «lekker klooiën in v & d op de roltrappen», een beetje ouwehoeren (de rest van de klas lacht). «En met meiden!» wordt er geroepen.

Leraar: «Wie vindt dit gek? Of gaan jullie allemaal zo graag de stad in?»

Dit is een fragment uit een les spreek- en luistervaardigheid in een eerste klas 1BO. Het is afkomstig uit een verslag over het spreek- en luisteronderwijs in een school voor 1BO dat een medewerkster van de SLO maakte. Het ging er haar om te weten te komen hoe een leerkracht die al gedurende een aantal jaren doelbewust spreek- en luisteronderwijs geeft, dat nu aanpakt. Deze werkwijze passen medewerkers van het project Nederlands voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs (VO-1)