

Projectenfonds en thematisch (taal)onderwijs

Pleidooi voor W.O. met inhoud

Inleiding

De rol van talige activiteiten binnen het thematisch-projectmatig werken is sterk afhankelijk van de visie op thematisch onderwijs (=T.O.). In de praktijkboeken van het *Projectenfonds* wordt b.v. veel aandacht besteed aan het gebruik van voorgeprogrammeerde en oordeelkundig gekozen verhalen, teksten, situatiespelen én aan de geleide communicatie. Dit hangt samen met onze optie voor wereldoriëntaties met inhoud en diepgang waarbij de leerinformatie en de leerkracht als bemiddelaars tussen kind en werkelijkheid optreden. Het beklemtonen van een systematisch en evenwichtig leeraanbod - mede als voorwaarde om de actieve inbreng en diepgaande beleving vanwege het kind te waarborgen - maakt het streven naar het instrumentaliseren van T.O. begrijpelijk. Het thematische en talige landschap ziet er uiteraard totaal anders uit waar vanuit een spontaneïstische opvatting his Majesty the Child en zijn autonome zelfbepaling centraal staan en het leeraanbod secundair. In deze bijdrage bespreken we achtereenvolgens het instrumentaliseren van T.O., de visie op T.O. en de rol van de taal hierbij.

Instrumentaliseren van T.O.

Momenteel verspreidt het *Projectenfonds* via een alternatief leermiddelencircuit een 40-tal leerpakketten over uiteenlopende levensdomeinen : de gevoelswereld en het interpersoonlijk begrip, consumentenopvoeding, roldoorbrekend onderwijs, milieu-educatie, media-onderwijs, seksuele en gezinsopvoeding, vredesonderwijs, mondiaal en intercultureel onderwijs, intuïtieve antropologie... De praktijkboeken zijn (op twee na) op de eerste plaats bestemd voor de basisschool en voor gebruik op Normaalscholen. Ze kunnen echter ook deels in de Observatie graad en in het Beroeps-onderwijs worden aangewend.

Inzake T.O. worden o.i. aan de leerkracht vaak te hoge eisen gesteld. Vooreerst wekt men dan de indruk dat bijna alle leerinhouden thematisch moeten worden verpakt. Daarbij zou de onderwijzer(es) zelf voor de verpakking moeten instaan, of deze aan de lerende(n) als planner(s) van het eigen leerproces moeten overlaten. Wijzelf menen dat

er naast thematische ook andere leervormen (cursorische, inoefenonderricht...) nodig zijn, en dat T.O. minutieus uitgewerkt en geïnstrumentaliseerd moet worden. Vanuit onze visie op T.O. en vanuit recente onderzoeksresultaten lijkt het ons niet gewenst, omwille van de factoren tijd en energie, diepgang en deskundigheid, onderwijsgevendens steeds opnieuw het wiel te laten uitvinden. En binnen de Normaalschoolopleiding schenken we veel aandacht aan het leren vertalen van curricula en onderwijsleerpakketten naar de eigen gebruikscontext. Thematisch leermateriaal kan uiteraard nooit recepten en totaal voorspelbare leerprocessen en -resultaten bieden. Naast aanpassing aan de locale omstandigheden is uiteraard ook de inbreng van de leerlingen in het relatief open leerproces moeilijk voorspelbaar.

Als nieuwe instrumenten bij het T.O. worden er b.v. bronnen- en praktijkboeken ontwikkeld. De katernen Wereldoriëntatie van het Kath. Pedagogisch Centrum (K.P.C., Den Bosch) zijn bronnen- en ideeënboeken voor leerkrachten die over de nodige tijd en ervaring beschikken om eigen onderwijs- en leermiddelen te maken. Uit de ervaring blijkt echter dat de meeste leerkrachten hier niet of slechts incidenteel aan toe komen. Daarom koos het *Projectenfonds* voor een ander- nog relatief onbekend-type publicatie, het praktijkboek. Een praktijkboek biedt naast algemene ideeën ook concrete didactische hulpmiddelen, zoals informatief materiaal voor de leerlingen, ontwerp opdrachten, scenario's voor spelvormen, enz.

Het wil geen vast leer- of lesplan voorschrijven, maar beoogt de leerkrachten in staat te stellen met betrekkelijk weinig moeite zelf een dergelijk eindprodukt te maken. We beschouwen de opgestelde praktijkboeken nog als een soort vingeroefeningen. Mits enige steun (van boven én onder) zou de kwaliteit en hanteerbaarheid sterk kunnen toenemen. Meer beperkte pakketten -per graad of leerjaar uitgewerkt- zouden b.v. de bruikbaarheid vergroten. In dit verband kijken we nieuwsgierig en afgunstig uit naar een groots opgezet en degelijk gesubsidieerd project van de "Projectgroep Sociale Wereldoriëntatie" van de Stichting voor Leerplanontwikkeling (SLO, Enschede). Vanuit de vaststelling dat ideeënboeken en losse praktijkverslagen onvoldoende zijn, werkt men er nu sinds 1982 aan het construeren van praktijkboeken, die zelfs het karakter van een soort methode zouden aannemen, waarmee men ook een evenwichtig, gevarieerd en meer volledig leerplan beoogt.

Uitgangspunten voor T.O. en sociale wereldoriëntatie

INLEIDING

Binnen het bestek van deze bijdrage kan ik onmogelijk het T.O. situeren binnen een globale kijk op het onderwijs en op de vele pijlers die mede het T.O. conditioneren.

Ook op de variatie inzake themakeuze en uitwerking zal weinig worden ingegaan. Ik zal me beperken tot een illustratie om aan te tonen hoe een thema zoals "schoollopen" zowel traditioneel als vernieuwd wordt aangepakt, en tot enkele algemene bedenkingen vooral i.v.m. de inhoudelijke kant van het T.O. Tussendoor en verderop bij de beschrijving van thematisch taalonderwijs worden ook wel een paar belangrijke werkvormen uitgetekend. T.a.v. de VON(K)-lezers wil ik vooraf stellen dat mijn zienswijze vele overeenkomsten vertoont met deze van de "Standpuntennota T.O." van de VON (MOER, 1971, nr. 2, p. 57 e.v.)

THEMA "DE SCHOOL" ALS ILLUSTRATIE

Het schoollopen is een leefsituatie waarmee de kinderen veel te maken hebben en waarin we hen willen stimuleren tot een meer bewuste, actieve en ontspannen deelname. Bij de uitwerking van dit thema bekeken we vooreerst het bestaande materiaal. In de betere versies van dit belangstellingscentrum troffen we volgende onderwerpen aan : de beschrijving en benaming van het meubilair en schoolgerei (schooltui..., oriëntatieopdrachten (boven, onder...) de klas van de kleuterschool en de nieuwe klas vergelijken.

We vonden dat zulke aanpak de vitale ervaringen van de kinderen nauwelijks raakte. Nu is "schoollopen" uiteraard wel een speciaal thema ; reflectie op - en mede gestalte geven aan het schoolgebeuren is uiteraard niet iets dat zich beperkt tot de momenten waarop men het schoolgebeuren expliciet ter sprake brengt. Toch lijken zulke expliciete momenten wel belangrijk.

Rond het knooppunt "schoollopen" werkten we volgende probleemstellingen uit. Bij de instap in de lagere school voorzien we activiteiten om de onzekerheid en onbekendheid met deze nieuwe situatie te overwinnen. Naast kennismakingsspelletjes stimuleren we de leerlingen tot meer diepgaande communicatie, vertrekkende van de collage die elk kind over zichzelf heeft gemaakt.

Er worden ook inlevingsverhalen voorgelezen over eerste klassertjes die de eerste weken op de "grote" school geconfronteerd worden met meevallertjes en tegenvallertjes. Verder voorzien we -ook voor de andere leerjaren- activiteiten omtrent de wijze waarop de leerlingen zichzelf gevoelsmatig bij het schoolleven betrokken voelen. Een andere invalshoek is deze van de specifieke leerervaringen (de motivatie voor het leren, de eventuele faalangst en de rol van de omgeving hierbij, de beoordeling en het rapport...). Vanop een ietwat afstandelijker niveau bekijken we ook de school als instelling (doelstellingen, is leren uitsluitend lezen..., opgelegde normen : leerplan, schoolreglement...) In het project wordt verder aandacht besteed aan het belang van de materiële omgeving in klas

en op school (inrichting van de klas, plaats van de leerlingen, speelplaats...). Voor een hoofdstukje over allegaagse schooltaferelen (iets niet kunnen, geen inspiratie hebben voor de tekenles, schoolziek zijn, huiswerk,...) verzamelden we een reeks verhalen, liederen en gedichten. Ook de concrete communicatie- en interactiepatronen in de klas worden gethematiseerd. En er is verder materiaal uitgewerkt voor de vergelijking met vroeger (16de & 19de eeuw) en elders (Tanzania).

T.O. MET INHOUD

Uit bovenstaande illustratie blijkt reeds dat T.O. voor ons niet louter een nieuwe methodische aanpak is, maar vooral een nieuwe benadering van de inhoudelijkheid vereist, die veel verder reikt dan het gewoon integreren van traditionele vakinhouden. Thematisch en projectmatig werken werd nogal eens gelijkgesteld met de werkvorm "zelfontdekkend leren" met verwaarlozing van de inhoud. Vooraf moet nauwelijks iets vastgelegd worden. Groepjes leerlingen (soms de individuele leerlingen) bepalen zelf vorm, inhoud en structuur van hun projectwerk. De onderwijsgevende beluistert de vragen van het kind en verleent desgevraagd assistentie ; hij/zij probeert echter ongevraagd ingrijpen zoveel mogelijk te vermijden.

Wat er dan geleerd wordt is geheel ondergeschikt aan de min of meer toevallige belangstelling van het kind. Op het eerste gezicht is dit model kindvriendelijk. Bij nader inzien doe je de leerlingen ermee tekort, want ze leren niet wat ze kunnen en moeten leren willen ze op hun spontane en gewekte vragen antwoorden krijgen vanuit alle kennis waarover we beschikken. Men moet o.i. vermijden dat de keuze van de thema's te toevallig of te afhankelijk van het moment of van de hobby van de kinderen of van de onderwijzer wordt ; maar tegelijk moet men waarborgen dat de thema's deel uitmaken van de door de kinderen "beleefbare" werkelijkheid. Ook de VON pleit voor een spanningsrelatie tussen "geleid en begeleid leerproces".

VOORBIJ DE AUTONOME EN SUBJECTIEVE ZELFERVARING

Theorieën over ervaringsleren die de autonome zelfervaring en het zich laten drijven op de momentane vragen van het kind beklemtonen, vertrekken m.i. van een eenzijdige (foute) visie op de relatie van de mens t.o.v. de samenleving en op de wijze waarop de mens ervaring en levensperspectieven opbouwt. Naast de invloed van de heropflakking van de ideeën van de zgn. "Nieuwe Schoolbeweging" laat zich bij ons ook de invloed van het Rogeriaanse idee-engoed gelden. Het Rogeriaanse ervaringsbegrip -dat oor-

spronkelijk vanuit de relatie therapeut-cliënt is bedacht-
legt de nadruk op de individuele bevrijding van het indivi-
du dat opnieuw met zichzelf (zijn ervaringsstroom) in
contact moet komen. Waar de mens nogal sterk als een
op zich gesloten wezen wordt aanzien, pleit Rogers voor
de autonome zelfervaring waarbij de therapeut zich non-
directief opstelt. In de recente cliënt-centered therapieën
blijft de nadruk op de individueel doorleefde ervaring
liggen, maar de beruchte non-directiviteit en het beeld
van de mens die autonoom zichzelf ontplooit werd verlaten.
Spijtig genoeg zijn deze veranderingen op het vlak van
opvoeding en vorming waar Rogers nogal wat invloed heeft
nog te weinig doorgedrongen ; men houdt er ook te weinig
rekening met het grote verschil tussen een therapeutische
en een schoolse situatie.

Volgens sommige ervaringsgerichte strekkingen moet het
leerproces voortdurend worden afgestemd op de stroom van
ervaringen (emoties, wensen, verlangens, gewaarwor-
dingen...) zoals de leerling die op elk moment beleeft.
Vanuit het beklemtonen van de autonome en subjectieve
ervaringsbasis moet men dan als centraal leerprincipe
noodgedwongen kiezen voor het zgn. "vrij initiatief"
naar het model van het spontane en natuurlijke leren bij
het kinderspel, waarbij de leerkracht non-directief op-
treedt, kind-volgend onderwijs dus.

In tegenstelling met de visie die het kind als een autonoom
subject ziet, los van (en zelfs in oppositie met) de sa-
menleving, zien we het kind als iemand die deel uitmaakt
van een wereld, en wel van dezelfde wereld waar ook de
andere kinderen en de volwassenen deel van uitmaken. Ont-
wikkeling en ervaring hebben essentieel te maken met con-
frontatie, uitwisseling, interactie, dialoog, uitdaging...
De school kan niet blijven staan bij de bij de leerlingen
aangetroffen interesses (waarin dan ook), zij moet deze
interesses problematiseren en vooral ook belangstelling
wekken voor door de kinderen nog onvermoede dingen. Dingen
waarvoor ze nog geen belangstelling konden hebben omdat
ze ze onvoldoende kenden.

Ervaringsleren op school is o.i. een collectief gebeuren
dat het kind helpt in de bewuste uitbouw van de eigen
levensgeschiedenis en bij het bepalen van zijn bijdrage
in de opbouw van een gemeenschappelijke, humane wereld.

DIEPGANG EN SOCIAAL (AN)ALFABETISME

Met betrekking tot vele ongestructureerde en naïef-erva-
ringsgerichte aanpakken, onderschrijf ik samen met de
SLO-projectgroep volgende conclusie van het K.P.C. :

"Opvallend is, dat naarmate de keuze van de leerstof en van de verwerking ervan meer aan de leerlingen wordt overgelaten, het bezig zijn rond feitenkennis toeneemt. Er is dan wel een duidelijke differentiatie in onderwerpen, maar niet in diepgang, en in aard van de verwerking. Hoewel dus gemikt wordt op het leren zich te oriënteren in de wereld en de daarin aanwezige ordeningen, samenhangen e.a. te ontdekken, c.q. de nog niet aanwezige aan te brengen, blijft men steken in het kennen, het op de hoogte zijn van gegevens, feiten enz. De traditionele zaakvakken-splitsing is opgeheven maar nog niet de nadruk op feitenkennis". (W.O., nader bekeken, 1974). Bij de "zoek het maar zelf op"-methode zie je kinderen veel overschrijven, vaak gedachtenloos, van moeilijk verteerbare en bloedeloze teksten ; uit het boek in het klad en van het klad in het net. Men is ook gelukkig met plaatjes en namen (soorten vliegtuigen, beren...) ; en in het beste geval komen er nog wat kenmerken bij. Het gaat vaak om thema's die de leerlingen toevallig te binnen schieten, of om iets dat ze gekozen hebben omdat hun ouders b.v. wijn-makers zijn en over documentatie beschikken.

Volgens ons kunnen de leerlingen slechts inzicht krijgen in b.v. de supermarkt als de leerinformatie en de leerkracht hen helpen om hierbij wezenlijke en doelgerichte vragen te stellen. De supermarkt moet van zijn alledaagse vanzelfsprekendheid voor de kinderen ontdaan worden, door te laten zien hoe het ooit tot supermarkten is gekomen en wat er niet al (ook achter de schermen) gebeurt om ze draaiende te houden (b.v. koopvalstrikken). Als het thema "feestvieren" ophoudt bij het maken van een collage en het organiseren van een feestje, dan is er o.i. weinig thematisch aan te beleven. Het kan wel een thema worden als feestvieren vanuit een breder knooppunt van probleemstellingen wordt bestudeerd. Dan komt b.v. bij de reflectie op de geschenkenpraktijk een stukje bewustwording i.v.m. de fundamentele waarde van geschenken, maar ook van hun "prestige"- en consumptiefuncties, die in onze cultuur zo sterk meespelen.

Volwaardig onderwijs moet een alternatief bieden voor een onderwijs dat zich te sterk met futiliteiten, oppervlakkigheden en details inlaat en hierbij de meer essentiële levensverbanden uit het oog verliest. In de leerboeken worden meestal ook de gevoelsmatige, ethische, sociale en maatschappelijke kanten van de werkelijkheid verdoezeld. Met een boutade kunnen we stellen dat de kinderen meer leren over meanders en meiklokjes dan over mens en maatschappij. Met een pleidooi voor "sociale wereldoriëntatie" wil men dit sociaal analfabetisme bestrijden. Het leren van het sociaal alfabet is niet louter een cognitieve aangelegenheid, het gaat om een eenheid van kennis, waarderen en handelen, waarbij alle waarderingen en hande-

lingen echter impliceren dat de waarderende en handelende persoon kennis heeft van hetgeen hij waardeert en van de situatie waarin hij handelt.

EMANCIPATIE : VOORBIJ DE HEEMKUNDE EN DE NIEUWE SCHOOLBEWEGING

T.O. is pro-ject- of toekomst-gericht ; het spreekt de kritische intelligentie van de jongeren aan en bevordert hun bestaansveranderende capaciteiten. De S.L.O.-projectgroep formuleert het zo : "Wereldoriëntatie moet de leerlingen in het proces van socialisatie steunen bij hun emancipatie. Dat betekent : a. dat de leerlingen ervan bewust worden, hoe ieder mens beïnvloedt en beïnvloed wordt door de economische, sociale, politieke en culturele aspecten van de samenleving in tijd en ruimte ; b. dat de leerlingen gerelateerd aan deze bewustwording bemoedigd worden zich open te stellen voor andere waarden- en normenpatronen en in vrijheid de eigen waarden en normen te kiezen ; c. dat de leerlingen zich in deze persoonlijke keuze verbonden weten met anderen ; d. dat de leerlingen in staat en bereid zijn in deze verbondenheid met anderen en vanuit hun persoonlijke keuzes invloed uit te oefenen op genoemde aspecten van de samenleving." (Zo mogelijk in samenhang, p. 74).

Ook hier overschrijdt T.O. het traditionele werkelijkheids-onderricht, de W.O.-leerplannen van '36 en '54 ('57) en de invloed hierop van o.m. het (Duitse) heemkunde-ondericht en van de zgn. "Nieuwe Schoolbeweging" (vernieuwingsideeën die in de eerste decennia van deze eeuw geformuleerd werden door Otto, Petersen (Jenaplan), Kerschensteiner, Boeke, Decroly...). De heemkunde en reformpedagogiek maken deel uit van een romantische cultuurkritische beweging met een sterk op het verleden georiënteerde utopie, een romantisch heimwee naar een ongeschonden, landelijke, ambachtelijke, harmonieuze en statische samenleving. De heemkunde-beweging verenigt de horizon en mist toekomstperspectief : men beperkt het werkterrein van de volkschool tot het gezin en de milieukringen in de directe omgeving, tot de plaatselijke dorpsgemeenschap met zijn ambachten en folklore, fauna en flora, waarin iedereen harmonisch samenleeft en zijn specifieke bijdrage heeft, onder het motto "allen voor één, één voor allen".

De heemkundige inslag vind je bij DECROLY o.a. terug waar hij de kinderen de verschillende ambachtelijke vaardigheden wil aanleren die de mensen vroeger moesten verwerven om zich biologisch in leven te houden. Inspecteur-generaal ROELS die zich bij het opstellen van het leerplan van '36 aan Decroly inspireerde, verzette zich evenwel tegen

de levensvreemde opvulling van diens belangstellingscentra. Decroly ging er volgens Roels ten onrechte vanuit "dat de kinderen a.h.w. dezelfde bekommernissen hadden als volwassen schipbreukelingen op een verlaten eiland geworpen, zonder kans op verlossing in afzienbare tijd." Dezelfde kritiek is toepasselijk op vernieuwingsscholen die nog steeds het ambachtelijk vervaardigen van een produkt als hét centrale en noodzakelijke kenmerk van elk projectmatig werken aanzien.

Als reactie tegen de kille en belerende luisterschool met zijn mastodontklassen is het wel begrijpelijk dat de reformpedagogen een ander extreem propageerden: het spontane en natuurlijke leren naar het model van de warme, huiselijke en vredige opvoeding binnen het gezin. De heropleving van de reformpedagogiek heeft in Nederland (en in mindere mate ook bij ons tijdens de 60-er en -70-er jaren heel duidelijk de nieuwe opvattingen over wereldoriëntatie beïnvloedt. Dit leverde veelal eenzijdige, kind-volgende modellen op.

NAAR EEN BREDE CONSENSUS IN DE 80-ER JAREN ?

We hebben echter de indruk dat er zich de laatste jaren in het denken over T.O., wereldoriëntatie en projectonderwijs een aantal koerswijzigingen voordoen in de richting van een meer evenwichtige en doordachte theorie. Bij de Nederlandse tenoren van de Jenaplan-stichting b.v. worden er nu ook nieuwe accenten gelegd. Dit komt het duidelijkst tot uiting in de publicatie "Wereldoriëntatie in Jenaplan-perspectief" (1982). Suus FREUDENTHAL houdt hier een opmerkelijk pleidooi voor meer geëngageerde en sociale wereldoriëntatie. Zij schrijft: "Tegen de achtergrond van deze wereld, waar we op de beeldbuis dagelijks meerdere malen, niet zelden met een opstandig gevoel van machteloosheid, mee worden geconfronteerd, schrompelen de dinosaurussen uit de schoolse wereldoriëntatie ineen tot minibeestjes en de platanen in het stadspark tot miniplantjes... W.O. beperkt zich in feite tot...natuuroriëntatie... Durven we de "sociale wereldoriëntatie" eenvoudig niet aan?" (p.12). In dezelfde lijn wil H. van der Zanden de "complexe sociale wereld" ter sprake brengen; want "W.O. binnen veilige grenzen" is W.O. bedrijven met oogkleppen op". (p. 36). En de groepsleid(st)er moet er na een of andere wereldschokkende gebeurtenis de kring b.v. "zodanig voorstructureren, dat 'elk' kind geprikkeld, genoodzaakt, uitgedaagd wordt, zich voor de 'oplossing' van het probleem in te zetten." (p. 38). Ook binnen het "Wageningse open projectonderwijs" pleit men nu voor meer structurering & inhoudelijkheid. En voor ons is wellicht nog belangrijker dat het nieuwe "Werkplan Wereldoriëntatie" sept.'85) van het K.O. heel wat perspectieven voor "sociale" wereldoriëntatie biedt.

Geïntegreerd (to-)taalonderwijs

GEEN ERVARING ZONDER TAAL, GEEN TAAL ZONDER ERVARING

Waar mijn studenten op stage "thematisch werken" doen ze hiervoor een beroep op de roosteruren moedertaal. Dit komt uiteraard omdat er binnen T.O. veel gelezen, gesproken, geluisterd, geschreven en gedramatiseerd wordt, en omdat deze vaardigheden samen met de nieuwe vormen van taalbeschouwing en woordenschat-onderwijs het best binnen een inhoudelijke context gedijen.

Reeds Herbart beklemtoonde dat voor de "Teilnahme" (het meeleven met en het zich invoelen van het kind in mensen) literatuur en "geschiedenis-sen" op school belangrijk waren. De wereld van de menselijke gedragingen is een wereld die je niet louter met het blote oog en met de blote handen kunt verkennen, maar die je bij kinderen wel via belevingsverhalen in klas kan brengen. Naast dit o.i. belangrijke talige aanbod van informatie, zijn er verder de vele werkvormen waarmee de lerenden meer zelfstandig informatie opsteken : vragen stellen, informatie opzoeken, interviewen, doorgeven wat je gevonden hebt. Onze beklemtoning van het sociaal karakter van ervaringsleren vereist voortdurend communicatie en confrontatie spreken, luisteren, schrijven, dramatiseren. Om de betrokkenheid te verhogen laten we de kinderen ook regelmatig de persoonlijke ervaring en opvatting (kort) neerschrijven ("wat ik later zou willen worden" ; 3 vervelende zaken op school ; stelling nemen tegenover uitspraken ; schrijf eens op wat je dacht, voelde op een moment waarop je...). Bestaanverhelderend T.O. vereist dus enorm veel communicatief en verkennend taalgebruik. (Terloops : binnen T.O. speelt wiskunde o.i. een veel kleinere rol.)

Geen ervaring dus zonder taal ! Maar ook geen taal zonder ervaring. Slechts in reële taalgebruikssituaties kunnen de taalvaardigheden tot volle ontplooiing komen. Taalonderwijs moet opgenomen worden in to-taalonderwijs, en meteen worden ook verschillende talige activiteiten met elkaar verbonden. In de vermelde "Standpuntennota" antwoordt de VON dit aldus : "Het stellen van een vraag omdat je iets wilt weten is een zinniger bezigheid dan het leren stellen van vragen in het algemeen. Een discussie over een onderwerp waarbij je direct betrokken bent is van groter belang dan het 'leren discussiëren'..."

Wel willen we bovenstaand pleidooi relativeren door eraan toe te voegen dat cursorisch taalonderwijs, d.i. onderwijs in sequentieel opgebouwde en planmatig opgezette (deel)leer-

gangen, niet per se fout of af te raden is. We vinden het zelfs wenselijk zolang het gaat om kennis of vaardigheden die niet te ingewikkeld zijn en die min of meer geïsoleerd aangeleerd kunnen worden, of om complexe kennis of vaardigheden die gemakkelijk in aparte stukjes kunnen worden verdeeld. Belangrijk blijft evenwel dat de cursorisch geleerde inhoud of vaardigheid, zo vlug mogelijk binnen T.O. kan toegepast worden. Bij een cursorische aanpak van het aanvankelijk lezen, boek je niet enkel betere resultaten, maar er komt ook meer tijd vrij om de kinderen boeiende verhalen voor te lezen en prentenboeken te laten bekijken, mede als vertrekpunt voor echt spreken, dramatiseren en wereldverkenkend lezen. En van zodra de leerlingen de kleinst mogelijke leesvaardigheid bezitten geef je ze de kans tot zelfstandig en thematisch lezen. Zo zijn we b.v. ook voorstander van een afzonderlijke en systematische cursus voor de spelling van de werkwoordsvormen. In de volgende punten beperken we ons tot het bespreken van een paar talige activiteiten die binnen de praktijkboeken van het *Projectenfonds* veel aandacht krijgen.

VERHALENDE TEKSTEN & GEDICHTEN

Eén van de centrale werkvormen binnen onze visie op T.O. is deze waarbij we de kinderen voorstelbare model-situatieschetsen voorleggen als impuls voor hun verbeelding en reflectie en als vertrekpunt voor onderlinge confrontatie. De kinderen gedragen zich bij zulke "vervreemde" situatie meer ongedwongen en het voorgestructureerde model helpt hen om de werkelijkheid achter de dingen en de onderlinge relaties te ontdekken. (cfr. codificatietechniek van P. FREIRE). Deze modelsituatieschetsen nemen de vorm aan van belevenisverhalen, hoorspelen, foto's, cartoons, collages, stripverhalen... De ervaring leert dat we met talige middelen het meest genuanceerd en diepgaand situaties kunnen oproepen.

Goede belevenisverhalen helpen de kinderen bij het ontsluiten van de mensenwereld, en dit niet via de weg van algemene, abstracte, belerende en clichématige uitspraken, maar op een concrete, tastbare, zintuigelijke wijze. Via het zich identificeren met de personages leren de kinderen hun eigen levensgeschiedenis en leefsituatie beter begrijpen ; en ze maken kennis met andere vormen van samenleven, met opvattingen, personen en omstandigheden die hen anders vreemd zouden blijven. Een goed verhaal fungeert als een verrekijker waar doorheen kinderen hun (of dé) horizon kunnen afzoeken. De schrijver hanteert hierbij een taal die weliswaar concreet is, maar zich toch niet beperkt tot een fotografische weergave van de werkelijkheid. Hij helpt het kind om de röntgenfoto van het leven te lezen, en het leven zin te geven.

Spontane getuigenissen van kinderen binnen open kringgesprekken kunnen de vele mogelijkheden van een goed belevenisverhaal niet overnemen. Een verhaal als gemeenschappelijk vertrekpunt is voor ons tevens een middel om de leerlingen tot gedachtenconfrontatie en tot het reconstrueren van hun eigen verhaal te stimuleren. (Interessant is ook dat men hierbij als leerkracht de leerlingen niet rechtstreeks beïnvloedt.)

Wegens de slechte ervaringen met de kwaliteit van het leesvoer op school en met de betutteling van de kinderen bij de omgang met teksten (o.m. door teveel, onbenullige en eenzijdige vragen), pleiten nogal wat vakdidactici voor het vrij lezen van zelfgekozen verhalen. Daarbij werpen sommigen ook op dat elke lezer in een fictionele tekst zijn eigen verhaal leest. Ook hier gaat het o.i. om een overdreven tegenreactie.

Naast een zelfstandige omgang met teksten, moeten we de kinderen ook vertrouwd maken met het verhaal achter het verhaal, met een leesgedrag dat niet blijft steken in het opnemen van een fabel. Dit kan het best binnen T.O. waarin het verhaal fungeert als impuls voor collectieve bezinning en heel wat andere taalactiviteiten oproept. Het zgn. "receptie-onderzoek" staat nog in de kinderschoenen, maar iedereen kan vaststellen dat de kinderen vaak niet zelfstandig de volledige draagwijdte of pointe van een verhaal (of gedicht) er kunnen uithalen. Dit komt ook omdat de (open) verhalen de betekenis van de werkelijkheid eerder oproepen dan expliciet formuleren. (Het door de leerkracht expressief voorlezen kan voor de kinderen reeds een grote steun betekenen.) Vooral ook bij verhalen die de bewustmakende fantasie aanspreken zal er vaak slechts een reëel gedragsbeïnvloedend effect van het verhaal uitgaan, wanneer de inhoud verder uitgediept wordt in een gesprek met de leerkracht en met de medeleerlingen. We denken vooral aan meningvormende gesprekken waarbij de vragen diepgaande, maar open reflectie en discussie uitlokken (Waarover gaat het verhaal ; wat vind je ervan ; gaat het over zaken die zich kunnen voordoen- of die we zelf wel eens meemaken ; waarom gedraagt/voelt hij/zij zich zo ; wat kan je hieruit afleiden i.v.m. hetgeen de personages belangrijk vinden ; ga je hiermee akkoord...? Het verhaal kan aanleiding geven tot een stukje schrijfonderwijs, tot het naspelen of vrij dramatiseren. Binnen thematische uitwerkingen wordt de thematiek van het verhaal meestal nog via andere kanalen verkend. Passende verhalen vindt men deels in de betere kinderboeken & historische verhalen, deels ook in teksten en toneeltjes die in functie van de verkenning van een thematiek geschreven zijn.

Na en vaak ook samen met de meningvormende analyse van het verhaal kan men de tekst ook laten verwerken vanuit de typische doelstellingen van het denkend en studerend lezen aan de hand van oordeelkundig gekozen inhoudsvragen. In tegenstelling met de S.L.O.-visie in "Werken met Boeken, hoe doe je dat ?" (deel VI) menen we dat het wel zinnig is om kinderen schriftelijk vragen bij fictionele teksten te laten oplossen. Wel moet de klassieke methodiek grondig worden herdacht ; zo zal de opeenvolging van de vragen niet langer gebaseerd zijn op vraagcategorieën maar op het logische verloop van het verhaal.

NIEUWE VORMEN VAN TAALBESCHOUWING EN WOORDENSCHAT

Is geld het slijk der aarde ?

Heel wat spreekwoorden en zegswijzen drukken uit wat de mensen, of liever bepaalde groepen mensen, over de waarde van het geld denken. Binnen het project "Geld en Handel" (nr. 26, p. 16 e.v.) laten we de kinderen spreekwoorden i.v.m. geld categoriseren in het kader van het deelthema "Geld, zegen of gevaar ?". De kinderen ontdekken aldus dat bepaalde spreekwoorden uitdrukken dat geld heel wat mogelijkheden schept, waar andere de vele gevaren van het geld beklemtonen. Vervolgens bedenken de kinderen bij een aantal spreekwoorden concrete toepassingssituaties ; ze vragen zich hierbij ook af welke mensen deze spreekwoorden zullen bedacht hebben (b.v. mensen met eerder veel of weinig geld ?). Bij dit alles peilen de leerlingen naar de verborgen sociale werkelijkheid achter de spreekwoorden en leren ze de zgn. volkswijsheid genuanceerd beoordelen. De uitspraken over geld worden geïnterpreteerd en vormen een vertrekpunt voor meningsconfrontatie.

Bij T.O. laten we voortdurend ervaren dat achter begrippen en uitdrukkingen attitudes en opvattingen schuilen die nauw verbonden zijn met de concrete (positieve of negatieve) ervaring van mensen. De kinderen ontdekken aldus dat ook bij hen dezelfde termen uiteenlopende connotaties oproepen. Vanuit uiteenlopende associaties rond termen (fabriek, hond, werken met de handen...) wordt er gediscussieerd over de herkomst van deze verschillen. (Al bij al toch belangrijker, dacht ik, dan het leren benoemen van het verschil tussen een vulpen met een "reservoir" en één met "vulpatronen". In dezelfde lijn wordt er in een project over geslachtsrolpatronen wereldoriënterend nagedacht over de vele termen en zegswijzen waarin "man" voorkomt. Enz.

Tekstsoorten

De thematische context van het project "Krant, informatie, strip" (Projectenfonds, nr. 31) leent zich goed voor de

behandeling van de verschillende soorten teksten en taaluitingen. We laten de kinderen het onderscheid ontdekken tussen taaluitingen met een overwegend "informatief" resp. opiniërend karakter (mededelingen versus beweringen). In aansluiting hierbij komen beweringen met een duidelijk "directieve" functie aan bod. We bekijken tenslotte ook een tekstgenre dat niet gericht is op het informeren of overtuigen, maar dat via het "vertellen van persoonlijke indrukken" de lezer wil onderhouden en de nodige ontspanning wil oproepen. In het verdere verloop van het ondericht worden deze onderscheiden frequent toegepast. Voor illustraties van de vele andere vormen van thematisch taalonderwijs verwijzen we naar de praktijkboeken.

De mij toegemeten tekstruimte is opgebruikt, maar ik ben graag bereid tot een onderhouden(d) gesprek over voorliggende en andere verhalen m.b.t. T.O. en de rol van de taal hierbij. Vooral ook het instrumentaliseren interesseert me. Voor initiatieven in dat verband kan men steeds bij het *Projectenfonds* terecht.

Raf Feys, St. Hubertuslaan 71, 8200 Brugge.