

# TAALVAARDIGHEID

## LEZEN EN SCHRIJVEN

Zoals in het leerplan voor de eerste graad van de eenheidsstructuur worden de vaardigheden lezen en schrijven in de inleiding van dit artikel apart behandeld. Echter wel met de opmerking dat, hoewel beide activiteiten duidelijk te scheiden zijn, ze toch met elkaar samenhangen, ook in de lespraktijk. Teksten die gelezen worden, fungeren vaak als voorbeeld en/of aanzet om te schrijven. De voorbeeldfunctie geldt vooral voor zakelijke teksten, maar ook voor creatieve. Leerlingen lezen eerst een brief of recensie voor ze er een schrijven, ze leren de alinea-opbouw zien in gelezen teksten en gaan daar dan aan werken in hun eigen teksten. En voor creatief schrijven kan men leerlingen „gerichte leeservaringen (...) laten opdoen in verband met fictionele teksten” (Verhoeven & Van de Poel 1986, p. 12) waarna ze zelf aan de slag gaan.

Lees- en schrijfactiviteiten worden bij voorkeur ook nog op andere manieren aan elkaar gekoppeld. Na een schrijfoefening moeten de schrijfprodukten uiteraard gelezen en geëvalueerd worden. Wat niet alleen door de leerkracht, maar ook door de leerlingen kan gebeuren, b.v. aan de hand van de vier volgende criteria: eenvoud, structuur, bondigheid, levendigheid. Vooraf moet aan die termen dan wel inhoud gegeven worden met behulp van voorbeelden en de analyse ervan. Zie hiervoor b.v. *Melopee 2*, p. 138-140.

De lessuggesties en lesmodellen die op de inleiding volgen, zijn als volgt gegroepeerd: I. een lesmodel om erachter te komen wat de leerlingen zoal lezen (beginsituatie) II. lessuggesties en lesmodellen in verband met het lezen van fictionele teksten III. creatief schrijven.

Suggesties en modellen voor het lezen en schrijven van zakelijke teksten worden in het volgende Vonk-nummer voorgesteld.

### Lezen

#### 1. Lezen 12- tot 14-jarigen veel?

Hoeveel en wat jongeren lezen hangt van zoveel factoren af en niet in de minste mate van de manier waarop hun omgeving met leesvoer omgaat. We zullen voor elke klas apart de beginsituatie i.v.m. lezen moeten nagaan, zowel wat betreft zakelijke als fictionele teksten. Dat kan op een vrij eenvoudige manier door in het begin van het schooljaar, als de fiches worden ingevuld, meteen een paar vragen in verband met de leesgewoonten van de leerlingen te laten

beantwoorden. Als aanvulling kunnen de eerste twee lesmodellen („Praten en luisteren rond door de leerlingen meegebrachte teksten” en „Een boekenbeurs in de klas”) ons een vrij goed beeld geven van het leesgedrag van de leerlingen.

2. Lezen heeft een functionele en een niet-zo-direct functionele component. Aan de ene kant moeten we de leerlingen een aantal vaardigheden bijbrengen i.v.m. het lezen van zakelijke teksten. Dat lezen is gericht op nu en later. Leerlingen lezen nu teksten om iets te weten te komen over hun hobby, over hoe ze een computerprogramma kunnen opstarten, en uiteraard ook om ze te studeren voor de school. Het leren lezen (en studeren) van zakelijke teksten is bovendien ook gericht op later. Zakelijke teksten moeten ze immers kunnen lezen, willen ze zich in hun eigen vakgebied bewamen. In die zin is dit soort lezen dus uitermate belangrijk en functioneel.

Aan de andere kant is er het niet-zo-direct functionele, maar daarom niet minder belangrijke, lezen van fictionele teksten.

Leerlingen moeten leren inzicht te krijgen in de ontwikkeling van een verhaal, in de verschillende facetten ervan (personages, thema, ruimte, ...), in de vormelijke aspecten en genres enz. Daarnaast mogen we zeker niet nalaten de leerlingen op allerlei manieren te motiveren tot het lezen van fictionele teksten. Leerlingen moeten bovendien ook in de klas kansen krijgen om louter voor het plezier en genietend te lezen, en over dat lezen van gedachten te wisselen met hun medeleerlingen en hun leerkracht. De literatuurkring (Roger 1981) en beoordelingsschalen zoals die in Segers 1984 te vinden zijn, kunnen daarbij goede diensten bewijzen.

3. Leesstoornissen als dyslexie en de schrijfstoornissen die daarmee vaak gepaard gaan, kunnen voor heel wat problemen zorgen. Temeer daar die stoornissen nog veel te weinig bekend zijn onder leerkrachten. In lerarenopleidingen wordt hieraan te weinig (vaak geen) aandacht besteed. Deze geringe vertrouwdeheid van leerkrachten met dyslexie leidt dikwijls tot onbegrip t.o.v. de fouten die dyslectische leerlingen „altijd maar weer” maken. Het is bovendien onbegrijpelijk hoe in een systeem waarin zoveel onderwijsomkadering (P.M.S., taakleerklachten, pedagogische begeleiding) bestaat nog altijd zoveel gevallen van dyslexie helemaal niet of te laat worden ontdekt. Het feit dat er nog altijd zoveel analfabeten zijn, roept overigens gelijkaardige vragen op, maar uiteraard wordt men daar in de eerste graad ASO en TSO niet zo mee geconfronteerd.

Naast aandacht voor mogelijke fysiologische mankementen en leesstoornissen is het goed dat we in de eerste graad occasioneel tips geven in verband met een goede leeshouding, leesomgeving en leestechiek. Tips die de leerlingen ook bij het studeren van andere vakken kunnen gebruiken. Efficiënt lezen (en leren) veronderstelt immers concentratievermogen, niet afgeleid worden, goed licht, een goede afstand tussen boek en ogen. Het veronderstelt ook dat leerlingen

afgeraken van het lezen „met het vingertje”, het vocaliseren (lipbewegingen) en dat ze het „inwendig spreken” (naklinken van de gelezen woorden in het hoofd) binnen de perken kunnen houden.

#### 4. *Het E.S.-leerplan over lezen.*

Voor lezen vinden we in het jaarplan twee doelen:

1. dat de leerlingen de teksten kunnen lezen waar zij in het leven mee geconfronteerd worden;
2. dat zij gemotiveerd worden tot lezen in hun vrije tijd.

Deze algemene doelen worden een bladzijde verder gespecificeerd. Kort geformuleerd: efficiënt informatie kunnen vinden in lijsten, tabellen, woordenboek ...; leestechieken beheersen (gebruik maken van voorkennis, belangrijkste informatie uit tekst halen, gezochte/gevraagde informatie efficiënt in informatieve teksten vinden); de opbouw van een informatieve en de ontwikkeling van een verhalende tekst kunnen aanwijzen; een leesstrategie kunnen kiezen.

### Schrijven

1. Voor schrijven kunnen we dezelfde vraag stellen als voor lezen: schrijven 12- tot 14-jarigen nog vaak en wat voor teksten schrijven ze dan? Informele brieven, een enkel zakelijk briefje om informatie te vragen over één of ander onderwerp, enkelen wat poëtische teksten of dagboekachtige notities wellicht. Hen helpen om die schrijftaken te volbrengen is een eerste opdracht in de eerste graad. Verder moeten de leerlingen voorbereid worden op schrijftaken die ze later in en buiten de school zullen moeten uitvoeren. En natuurlijk moeten we hen ook leren hoe ze schriftelijk gevoelens, ervaringen, waarnemingen enz. kunnen uiten (expressie).

2. Meteen is aangegeven dat ook schrijven een functionele en niet-zo-direct functionele component heeft.

Het zakelijk schrijven is functioneler omdat de leerlingen het in het verdere verloop van hun schoolloopbaan en (beroeps)leven nog wel vaker zullen beoefenen. Slagen in de school en in hun carrière hangt daar gedeeltelijk van af. Anderzijds is er het creatieve schrijven waarbij het vooral de bedoeling is het schrijfplezier en de schrijfvlotheid te bevorderen, de persoonlijke expressie te stimuleren en eventueel het inzicht van de leerlingen in literatuur te vergroten. Staan bij het creatieve schrijven de schrijver zelf en de originaliteit centraal, bij zakelijk schrijven komt het erop aan dat de leerlingen bij een bepaald publiek een bepaald doel kunnen bereiken en een aantal conventies leren kennen en respecteren. Bij creatief schrijven ligt de nadruk op expressie, bij zakelijk schrijven op communicatie.

Een curriculum zakelijk schrijven zal ietwat strakker zijn. Een aantal deelvaar-

digheden op het vlak van retoriek (doel en publiek), tekst (tekstgenres, structuur, leesbaarheid, nieuws waarde, stijl, spelling) en inhoud (informatie vinden, selecteren, tot een samenhangend geheel componeren) zullen stelselmatig moeten worden ingeoefend. Die oefeningen worden afgewisseld met gehele schrijfp opdrachten waarbij de leerlingen de verworven vaardigheden kunnen toepassen.

Maar ook creatief schrijven moet worden ontwikkeld. Een aantal eisen zijn weliswaar minder dwingend, de schrijver bepaalt grotendeels zijn eigen spelregels en de in te oefenen deelvaardigheden liggen vooral op het niveau van de inhoud. Het voornaamste is dat de schrijver tevreden is over het eigen produkt, en dat er individueel vooruitgang wordt geboekt. Daarom ook is evaluatie van de schrijfprodukten broodnodig, zowel door medeleerlingen als door de leerkracht.

Uit Daems e.a. 1982 (Leren Leven in Taal) nemen we - schematisch en lichtjes aangepast - een beschrijving van een creatief proces over dat model kan staan voor het opzetten van lessen creativiteit in het algemeen, en creatieve (én zakelijke) schrijflessen in het bijzonder. Een voorbeeld van een les naar dit model vindt men in de lesmodellen („Van drukte naar rust en omgekeerd”).

#### 1. Probleemstelling

Het vinden van een onderwerp om over te schrijven. Ideaal zijn onderwerpen die voortvloeien uit eerdere activiteiten, door de leerlingen aangedragen worden of door de leerkracht door één of andere techniek uit de leerlingen worden gehaald. Maar de leerkracht kan uiteraard ook proberen de leerlingen voor één of ander onderwerp dat hij zelf de moeite waard vindt te interesseren.

#### 2. Verzamelen van materiaal

Door brainstorming, associaties rond een woord, foto, verhaal, thema, observatie, de klassieke chrie, onderzoekswerk, enz.

#### 3. Kiezen

Een keuze maken uit het verzamelde materiaal en datgene selecteren waar verder mee gewerkt zal worden.

#### 4. Transformeren

Associëren, combineren, ordenen, structureren. Deze fase komt neer op het uitproberen van een (voorlopig) produkt.

#### 5. Verwerken

Het voorlopig produkt wordt nu bijgeschaafd, uitgewerkt en vastgesteld.

#### 6. Evalueren

Een nabespreking van de produkten door leerlingen en leerkracht. Een hulpmiddel om een gesprek over de evaluatie van creatieve schrijfprodukten op gang te krijgen is te vinden in Leidse Werkgroep, Moedertaaldidactiek, p. 211-213. Elk van deze fases kan apart worden ingeoefend.

3. In de eerste graad moet uiteraard ook aan een curriculum samenvatten gewerkt worden. Dat sluit logischerwijze zeer nauw aan bij dat van het lezen van zakelijke teksten, het inoefenen van leesstrategieën en het aanleren van een studiemethode.

Uiteraard gaan we in de eerste graad nog niet zo ver dat we de leerlingen op eigen houtje een synthese laten schrijven van een gelezen of beluisterde tekst. Wel starten we met het inoefenen van een heleboel deelvaardigheden (b.v. het leren gebruiken van een woordenboek, het formuleren van het thema van een korte tekst of alinea, het parafraseren van de inhoud van een tekst enz.) en het aanbrengen van inzichten in de opbouw van zakelijke teksten (alineaverbanden, vindplaatsen van een thema in een alinea, enz.).

De inzichten die de leerlingen bij het afwerken van zo'n curriculum opdoen, kunnen ze dan weer gebruiken als ze zelf zakelijke teksten gaan schrijven.

#### *4. Het ES-leerplan over schrijven.*

Algemeen formuleert het leerplan het doel voor het schrijfonderwijs in de eerste graad als volgt: „dat de leerlingen de schrijftaken aankunnen die hun leven in en buiten de school met zich meebrengt”. Er wordt aan toegevoegd dat het creatieve schrijven niet uit het oog mag verloren worden. Het leerplan specificeert dat doel: alfabetische lijst kunnen opstellen; aandacht voor spelling, interpunctie, syntaxis, verzorging van zinnen, alinea's en verband tussen zinnen en alinea's; verschillende tekstsoorten kennen (formele en inhoudelijke kenmerken); uiteenzetting kunnen opstellen; samenvatting van een verhaal kunnen maken; korte beoordeling van een boek kunnen schrijven; brief kunnen schrijven met respect voor de conventies.

### **Lessuggesties en lesmodellen**

Wat volgt zijn **lessuggesties** (korte formuleringen i.v.m. mogelijke activiteiten in de klas) of meer uitgewerkte **lesmodellen**.

Vooral de suggesties vragen van de leerkracht uiteraard verdere uitwerking, maar ook de modellen zijn wellicht niet allemaal direct bruikbaar en vragen om aanpassing aan de beginsituatie en de belangstelling van elke klas op zich.

#### **I. LEZEN ALGEMEEN**

##### **Praten en luisteren rond door de leerlingen meegebrachte teksten**

1. De leerkracht vraagt enkele dagen op voorhand aan de leerlingen om een tekst mee te brengen die ze echt graag gelezen hebben. Z/hij legt er de nadruk op dat alles kan, als de tekst maar met veel interesse gelezen werd. De leerkracht legt ook uit wat met de teksten zal gedaan worden. De leerlingen moeten over volgende punten wat kunnen zeggen: titel, auteur, waar ze de tekst gevonden hebben, waarover hij gaat (inhoud), waarom ze hem graag gelezen hebben.

2. De les zelf. De leerlingen vertellen om beurt over hun tekst; de anderen luisteren. Als de leerling uitverteld is, kunnen de andere leerlingen en de leerkracht vragen stellen. De leerling kan eventueel een stukje voorlezen.

3. In de loop van het trimester of schooljaar kunnen een aantal van de voorgestelde teksten die erg in de smaak van heel de klas schenen te vallen, uitvoeriger behandeld worden in de les.

## II. LEZEN VAN FICTIONELE TEKSTEN

### a. Een boekenbeurs in de klas

1. Een tweetal weken voor hun „boekenbeurs” wordt de klas verdeeld in groepjes van vier à vijf leerlingen. Elk groepje verzorgt een „stand”. De leerlingen krijgen een aantal welomschreven opdrachten om de boekenbeurs thuis en in de klas voor te bereiden (zie onder). Die opdrachten worden overlopen. Er moet zeker even stil gestaan worden bij de reclametekst: richtlijnen overlopen en uitleggen, lengte bepalen, een voorbeeldje (uit „Het boek in Vlaanderen” van de laatste boekenbeurs b.v.) lezen en kort bespreken.

2. In een volgende les worden de resultaten van de individuele leerlingen per groep samengelegd. Per groep bereiden ze zich op de boekenbeurs voor:

- ze kiezen een naam voor hun „uitgeverij”;
- ze maken een fondslijst (= inventaris van de meegebrachte boeken). Naar aanleiding hiervan kan in klasverband of in elk groepje apart gepraat worden over mogelijke criteria om de inventaris in te delen (per genre, auteur, ...) (oefening in categoriseren!) en over de wijze waarop de bibliografische gegevens van een boek moeten genoteerd worden;
- ze lezen en commentariëren (verbeteren) elkaars reclametekst;
- ze kiezen per groep een slogan uit de voorgestelde (om op te hangen in hun stand);
- ze schrijven een neerslag van wat ze in de groep gedaan hebben (verslag).

3. De stands worden opgezet. Naam van de uitgeverij en de slogans worden opgehangen. De boeken worden uitgestald, de bijhorende reclameteksten erbij gelegd, enz.

4. De leerlingen bezoeken hun boekenbeurs en schrijven een verslag aan de hand van een aantal opdrachten (zie opgavenblad).

### *Opgavenblad*

#### *A. Opdrachten ter voorbereiding van de boekenbeurs*

*a. Breng een vijftal boeken mee naar de klas op ... (datum).*

- b. Schrijf voor één ervan (één dat je erg graag hebt gelezen) een korte reclametekst. Zo'n reclametekst kan b.v. bestaan uit:
    - korte weergave van de inhoud/het thema;
    - waarom je het boek aan anderen aanraadt (= meestal waarom je het zelf graag hebt gelezen);
    - (eventueel) enkele gegevens over de auteur of verwijzing naar andere romans van die auteur.
  - c. Bedenk zelf een naam voor je „uitgeverij”.
  - d. Bedenk ook een slogan om de bezoekers aan te zetten tot lezen.  
Voorbeelden: Zeg het met boeken! Reading is to the mind what exercise is to the body!
  - e. Maak een lijst van de boeken die in je groep werden bijeengebracht. Groepeer de boeken volgens een door jullie te bepalen criterium b.v. alfabetisch per auteur of per genre, ...
- B. Maak een groepsverslag van je activiteiten waarin worden opgenomen: de naam van je uitgeverij, de slogan die je bedacht hebt, de „fondslijst”, de reclameteksten.
- C. Maak een verslag van je bezoek aan de boekenbeurs.
1. Kies uit het totale aanbod een viertal boeken die je wel eens zou willen lezen. Geef voor elk ervan een motivatie waarom je juist dat boek hebt gekozen, b.v. omdat de korte inhoud op de flap je wel aanstaat of omdat je je hebt laten overhalen door de reclametekst die erbij lag, ...
  2. Beschrijf de stand die je het best verzorgd vindt. Zeg ook waarom je die het best vindt.
  3. Welke slogan spreekt je het meest aan?
  4. Welke reclametekst vind je de beste? Waarom?

Duur: een viertal lessen, ook afhankelijk van de tijd die besteed wordt aan de verschillende vaardigheden die aan bod komen in deze lessenreeks. Er wordt gelezen, gepraat, geluisterd, geschreven voor een welomschreven publiek met een welomschreven doel en in een welbepaald genre, gecategoriseerd, een alfabetische lijst opgesteld, geobserveerd en beschreven (de stands - zie opgavenblad), een verhaal samengevat en beoordeeld. De leerkracht kan naar keuze en/of noodzaak bij al deze lesonderdelen wat langer stilstaan in de loop van de lessenreeks.

Bovendien komt de leerkracht te weten wat voor boeken de leerlingen lezen en de leerlingen motiveren elkaar tot lezen.

**b. De rode vuurtoren (tekstbehandeling met (tekstafhankelijke) vragen en opdrachten)**

Tekst: zie bijlage 1.

### Vragen en opdrachten

- a. Hoe reageert Anne op het feit dat de onderwijzer hem naast Janchi wil zetten?
- b. Hoe komt het dat Anne zo over negers denkt?
- c. – Uiteindelijk zit Anne met hetzelfde probleem als waar hij anderen (negers, Janchi in het bijzonder) mee opzadelt. Leg uit.  
– Hij ziet dat op een bepaald ogenblik ook (bijna) in. Waar? Geef de regel op. In welke tweestrijd verkeert hij?  
– Wat denk je zelf over de houding van Anne? Spreek er met de klas over.
- d. „Ondanks” zijn rode haar wordt Anne aanvankelijk niet uitgestoten, vooral niet door de meisjes (ook de zwarte). Waar vind je dat in de tekst? (Regel opgeven).
- e. Hoe probeert de onderwijzer het probleem op te lossen? Bedenk zelf nog twee mogelijke manieren waarop de onderwijzer op de weigering van Anne zou kunnen reageren.
- e. Bereid per twee één van volgende rollenspelen voor:
  1. De onderwijzer praat na de les met Anne en probeert hem het foute van zijn houding te laten inzien.
  2. De twee leerlingen die in stilte met Anne sympathiseerden, klampen hem tijdens de speeltijd aan en feliciteren hem met zijn houding. Ze leggen uit waarom ze met hem akkoord gaan.
  3. Een aantal leerlingen van de klas spreken Anne tijdens de speeltijd aan en vragen hem waarom hij zo'n houding t.o.v. negers aanneemt. Anne geeft uitleg.
- f.
  1. Zoek een aantal voorbeelden van mensen die omwille van hun uiterlijk worden gediscrimineerd of problemen hebben om aanvaard te worden door anderen.
  2. Bedenk rond één van zo'n mensen een situatie. Schrijf die op in verhaal-vorm.
  3. Bespreek de verhalen aan de hand van volgende vragen:
    - met welk aspect van hun uiterlijk hebben de hoofdpersonages problemen?
    - waar bestaan die problemen juist uit?
    - wat is de belangrijkste gebeurtenis in het verhaal?
    - vind je het een goed einde? Wordt er een oplossing gegeven of niet?

Excurs: Typologie van Gallagher en Aschner zoals te vinden in Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, p. 554-555.

1. *Cognitieve geheugenvragen of reproductievragen*: er wordt gevraagd naar feiten die men uit zijn machinaal geheugen oproept.
2. *Convergente vragen*: vragen om analyse en integratie van aanwezige gege-



vens, problemen oplossen en redeneren.

3. *Divergente vragen*: doen een beroep op creativiteit en verbeeldingskracht, vragen om nieuwe ideeën te produceren.
4. *Evaluatieve vragen*: vragen naar oordelen, waarden en keuzen.

Vragen van het type 3 en 4 dreigen soms nogal eens vergeten te worden (ook in schoolboeken - zie Roger 1981b), hoewel ze uitermate belangrijk zijn. Zaak is dus er op te letten dat ook dat soort vragen aan bod komen bij een tekstbehandeling.

### c. Tekstonafhankelijke vragen

Een manier om met tekstonafhankelijke vragen te werken is de **literatuurkring** zoals die b.v. wordt voorgesteld in Roger 1981 a. Deze manier van werken bestaat eruit dat de leerkracht na het lezen van een verhaal (fragment) vragen stelt naar de eerste indrukken van de lezers, het verloop van het verhaal, de personages, het decor, het thema, de stijl, om te eindigen met de globale beoordeling. Niet alleen de gegevens die in de tekst staan, zijn hierbij van belang, maar ook (en vooral) de houding van de leerlingen ertegenover en de confrontatie met hun eigen leven.

Deze werkvorm veronderstelt wel dat de leerlingen al enigszins vertrouwd zijn met de gebruikte categorieën. Ook die kunnen gefaseerd aangebracht worden met behulp van verschillende verhalende teksten waarbij telkens één of een beperkt aantal categorieën speciaal aandacht krijgen.

### d. Voorspellend lezen

1. De leerkracht leest een stukje van een verhaal voor, stopt op een bepaald ogenblik en vraagt de leerlingen de rest te vertellen (schriftelijk of mondeling). Daarna wordt het verhaal gelezen en vergeleken met de versies van de leerlingen.
2. De leerkracht laat de leerlingen speculeren over de inhoud van een verhaal naar aanleiding van de titel en/of de illustraties (schriftelijk of mondeling). Dan zoals in 1.
3. Tekstvolgend voorspellend lezen: een tekst wordt in fragmentjes opgedeeld die de leerlingen na elkaar te lezen krijgen met opdrachten erbij. Eén van de opdrachten is elke keer: wat zou in het volgend fragment gebeuren? Nadat de leerlingen de vragen individueel beantwoord hebben, worden de antwoorden in duo's of met heel de klas vergeleken en besproken.

De bedoeling van deze (tamelijk tijdrovende) manier van lezen is dat de leerlingen via de vragen attent worden gemaakt op een aantal elementen die het verhaal helpen opbouwen. Ze kunnen hiervan gebruik maken, niet alleen om de tekst te begrijpen, maar ook om van dat „begrip van het ogenblik” uit voorspellingen te doen over wat volgt. De confrontatie tussen hun voorspellingen en de

tekst zoals die is, helpt leerlingen om actiever te lezen.

Een voorbeeld: fragment uit **All, de guerillero** van René Swartenbroekx, zoals dat te vinden is in *Melopee 2* (Bousset e.a. 1987).

#### Fragment 1

„Opstaan” brult instructeur Alek. „Lopen!”

Vragen	Waaraan ik dat merk.
a. Welke personages zouden in dit fragmentje meespelen?	
...	...
b. In welk milieu zou dit verhaal zich kunnen afspelen? Doe eens een paar gissingen.	
...	...
c. Wat zou er gebeuren in het fragment volgend op deze eerste regel?	
...	...

#### Fragment 2

De jongemannen komen overeind. Voorovergebogen het geweer schuin voor hun borst, rennen ze vooruit.

„Neer!”

Ze ploffen neer. Zand stuift op.

„Opstaan! Vlug!”

Het zweet stroomt de rekruten van het gezicht.

a. Kwamen je voorspellingen uit 1, c uit? In hoe-verre?	
...	...
b. Je krijgt nu meer gegevens over de personages tot wie Alek het woord richt. Wat verneem je over hen?	
...	...
c. Je weet nu ook in welk milieu het verhaal zich afspeelt.	
...	...
d. Waar zijn de personages mee bezig?	
...	...

e. *Waarover zal het volgend fragment gaan?* ...  
...

De rest van het fragment: zie bijlage 2.

#### **e. Verknipte gedichten**

1. De leerkracht knipt tien gedichten in drie stukken en plakt ieder stuk op een kaartje. De kaartjes worden door elkaar geschud.
2. Elke leerling krijgt een kaartje. De leerkracht legt de leerlingen uit dat ze samen beschikken over tien gedichten. Een aantal leerlingen lezen het fragment op hun kaartje voor. Als iemand denkt dat z/hij een stuk heeft dat er bij hoort, steekt z/hij zijn vinger op. Dat fragment wordt ook voorgelezen en in overleg met de klas wordt bepaald of het wel of niet juist is, en of het voor of achter het eerste fragment moet komen.
3. Als alle tien gedichten compleet zijn, gaan de drie leerlingen die samen een gedicht hebben, in een groepje bij elkaar zitten. Ze schrijven het gedicht over in hun schrift en bespreken met elkaar hoe ze het gedicht vinden en waarom, en wat het volgens hen betekent.
4. Het gedicht kan eventueel door één van de groepsleden voorgedragen worden, waarna een andere leerling uit het groepje de commentaar geeft.  
(Naar Pistor, Kieft & Postma, 1984).

### **III. CREATIEF SCHRIJVEN**

#### **a. Creatief schrijven naar aanleiding van een gelezen tekst.**

Zie het lesmodel hierboven: De rode vuurtoren.

#### **b. Van drukte naar rust of omgekeerd.**

1. In een klasgesprek probeert de leerkracht de leerlingen warm te maken voor wat volgt. Het is de bedoeling dat leerkracht en leerlingen een wandeling maken van een druk stadscentrum of drukke verkeersader (autoweg b.v.) naar een stukje natuur of omgekeerd. Tijdens die wandeling noteren ze hun zintuiglijke indrukken (zien, horen, ruiken, voelen) en eventueel de gevoelens die ze daarbij hebben.
2. De leerlingen maken de wandeling. Eventueel kunnen de opdrachten verdeeld worden over groepjes. Indeling naar de zintuigen.
3. Elk groepje zet in de klas zijn waarnemingen op een flap of op het bord. De indrukken worden bekeken en besproken met de klas en in groepjes van vier

(van elk zintuig één b.v.) een eerste maal geordend en geselecteerd.

4. Uit wat overblijft pikken de leerlingen wat ze menen te kunnen gebruiken om een poëtische of andere tekst te schrijven en ze proberen een en ander op papier te zetten (individueel of nog in dezelfde groepjes).

5. Hun probeersel wordt in de groep besproken, becommentarieerd en nadien uitgewerkt, bijgeschaafd en in een definitieve vorm gegoten.

6. De produkten worden voorgelezen en door alle leerlingen en de leerkracht besproken.

7. Bij wijze van afronding kan er een gedicht gelezen worden dat dezelfde techniek gebruikt.

### **c. Een verhaal schrijven naar aanleiding van een horoscoop**

Elke leerling krijgt een combinatie van twee horoscopen uit een weekblad. Het is de bedoeling dat ze een verhaal schrijven over twee personages (met de gegeven sterrenbeelden) die een aantal dingen uit de horoscoop meemaken. De leerkracht kan tips geven in verband met de manier waarop de leerlingen de algemene formuleringen uit de horoscoop levend kunnen maken, d.w.z. in een verhaalgebeuren kunnen omzetten.

### **d. Drie verhalen naar aanleiding van één foto**

De leerlingen krijgen een actiefoto uit de krant en daarbij de opdracht één van de volgende verhalen te schrijven:

- a) een verhaal over wat voorafging aan de foto;
- b) een verhaal over wat op de foto volgt;
- c) een verhaal/verslag van het moment dat op de foto is vastgelegd.

### **e. Een gedicht schrijven met heel de klas**

Een voorbeeld van geleid schrijven (van een gedicht) ontleen we aan Bouland & Morshuis (1987 p. 80). In dezelfde publikatie is een gelijkaardig voorbeeld voor het schrijven van een sprookje te vinden.

De leerlingen worden in duo's ingedeeld. Telkens wordt een schrijfpdracht gegeven die de duo's moeten uitvoeren. Na het uitvoeren aan wordt het blad doorgegeven aan het volgende duo. De nieuw te schrijven teksten moeten telkens aansluiten bij wat het vorige duo op papier heeft gezet. Daarom moeten de leerlingen eerst aandachtig het schrijfprodukt van hun voorgangers lezen. Nadien kunnen de resultaten voorgelezen en op hun waarde beoordeeld worden.

### *Schrijfopdrachten*

1. Verzin een woord of woordgroep dat onderwerp kan zijn in een zin in het enkelvoud b.v. een paddestoel, een gestreepte trui.
2. Zet erachter: „is als ...” en maak de zin af.
3. Nieuwe regel: „Trouwens ...” (maak een korte bijzin) „is het ook ...” (maak de zin af).
4. Zet nu een titel boven deze twee zinnen.
5. De derde zin begint met een woord uit de titel, gevolgd door het werkwoord „zijn”: ... (maak de zin af).
6. Zet een komma achter het laatste woord. Vervolg met: „en dat lijkt op ...” (maak de zin af).
7. Bedenk een plaats en zet er een persoonsvorm in het meervoud achter (b.v. op het dak lopen ... van een hoog kippenhok donderen ...).
8. Neem hetzelfde zelfstandig naamwoord uit de eerste zin, zet in het meervoud en voeg een kleur toe (b.v. groene paddestoelen).
9. Nieuwe regel. Begin deze met het tweede woord uit de eerste zin (het woord na „als ...”). Zet erachter waar dat woord je aan doet denken (b.v. een aardappel, ...).
10. Schrijf erachter: „blijft” ... (maak de zin af).
11. Neem een woord uit het voorgaande, liefst een ding en zet er een werkwoord bij dat eigenlijk bij mensen hoort (b.v. een aardappel drinkt) ... (maak de zin af).
12. Schrijf: „Ik hoor/voel/ruik” en maak de zin af met een woord dat bij een ander zintuig hoort (b.v. ik hoor hoe koud het klinkt).
13. Maak deze zin met nog een zinsdeel af.
14. Maak een zinnetje met een werkwoord dat met een zintuig samenhangt (voelen/ruiken/horen/zien) en met nog een woord dat met een zintuig samenhangt (kies woorden die al in het gedicht staan).
15. Schrijf: „en blijft ...” (afmaken met een vergelijking).
16. Schrijf één of meer geluiden op die bij het lezen van het voorafgaande bij je opkomen.
17. Sluit de tekst af met de titel, en eventueel nog wat geluiden.

### **f. Een verhaal opbouwen aan de hand van illustraties uit een boek**

Deze werkvorm werd al boven vermeld onder voorspellend lezen. Hij bestaat eruit dat de leerlingen een verhaal gaan opbouwen naar aanleiding van de illustraties uit een boek. Die worden eerst klassikaal besproken (materiaal, ideeën verzamelen). Eventueel kunnen enkele gegevens over de personages (naam b.v.) gegeven worden. Het is niet direct de bedoeling dat de leerlingen zo dicht mogelijk het echte verhaal benaderen. Het schrijven kan een goede aanzet tot lezen zijn. (Zie ook Matthijsen 1985.)

#### g. Een strip tot een geschreven verhaal omwerken

De leerlingen krijgen de opdracht een of andere strip uit te schrijven tot een verhaal zonder afbeeldingen. Dat brengt met zich mee dat ze een aantal dingen zullen moeten beschrijven die in de strip worden getoond. De strip kan over heel de klas verdeeld worden.

#### h. Een aflevering van een feuilleton schrijven

Op video wordt een aflevering van een (jeugd)feuilleton bekeken en nadien besproken: hoofdpersonages (karakter, beroep, ...), soort gebeurtenissen, ... De leerlingen krijgen de opdracht een volgende aflevering te schrijven. Als het gaat om een feuilleton dat vervolgt, kan het werkelijke vervolg vergeleken worden met wat de leerlingen ervan gemaakt hebben.

Chris Cuyves, Herenboslaan 34, 2578 Koningshooikt

#### BIBLIOGRAFIE

Adank, A.L.; H.J.H. Gerritsen; P.M.C.G. Van Isselt; I. Roelfszema, *Zo gezegd, zo geschreven*, Martinus Nijhoff, Leiden, 1988.

Bouland, M. & J. Morshuis (samenstellers namens redactie Interkom), *Interkom, Moedertaalonderwijs in de praktijk*, Pandoor, Amsterdam, 1987.

Bousset, H.; B. De Ridder; E. De Ridder e.a., *Melopee 1 en 2*, Plantijn, Deurne, 1987.

Braet, A., *Taaldaden Havo*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1985.

Coene, A.M.; C. Cuyves; R. Daelmans; J. Franken; Cl. Neutjens; C. Verhaegen; C. Weyffels, *Eerste Hulp bij 't Onderwijs*, Mim, Deurne, 1986.

Cuyves, C., *Tekstonafhankelijke vragen voor zakelijke teksten*. In: Vonk 12 (1982) 3: 4-15.

Daems, Fr.; J. Pepermans; R. Roger, *Leren leven in taal*, De Sikkell, Malle, 1982.

Hert, W. De, *Eens je beminde gekozen door het bos de bomen leren zien*. In: Vonk 18 (1986) 3: 168-175.

Langedijk, P., *Studie- en concentratieoefeningen*, Uitgeverij Aakh-Hermes b.v., Deventer, 1978.

Leeuw, M. & E. De, *Lees beter, lees sneller*. Aula 425, Het Spectrum, Utrecht/Antwerpen, 1975<sup>5</sup>.

Leidse Werkgroep Moedertaal didactiek, *Moedertaal didactiek*, Dick Coutinho, Muiderberg, 1980.

Maes, P. jr.; S. Tuerlinckx; P. Maes sr.; W. Jansen, *Studeren Pffft!* (met bijhorende ideeënmap voor begeleiders), Standaard Educatieve Uitgeverij.

Mathijssen, M., *Schrijven als aanzet tot lezen*. In: Vonk 15 (1985) 5: 17-20.

Mont, A. du, *Lezen: een produktieve vaardigheid*. In: Vonk 18 (1988) 3: 110-119.

Mont, A. du, *Sjabloonlezen. Een techniek in voorspellend diagonaal lezen van zakelijke teksten*. In: Vonk 17 (1987) 1: 16-23.

Pistor, E.; R. Kieft; E. Postma, *Lesideeën*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1984.

Poel, J. Van de, *Heb je niks beters te doen? Over leesvaardigheid binnen (en een beetje buiten) de school*. In: Vonk 16 (1986) 2: 70-80.

Roger, R., *De literatuurkring in actie*. In: Vonk 11 (1981 a) 2: 19-23.

Roger, R., *Zijn er nog vragen?* In: Vonk 11 (1981 b) 5: 15-25.

Segers, R. T., *Over-lezen. Een methode voor het literatuuronderwijs 1-2*, Martinus Nijhoff, Leiden/Antwerpen, 1984.

Steehouder, M.; C. Janssen; K. Maat; J. van der Staak; E. Woudstra, *Leren communiceren*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1984<sup>2</sup>.

Verhoeven, J. & K. van de Poel, *Schrijfvaardigheid: creatief schrijven*. In: Vonk 16 (1986) 1: 12-19.

Wethlij, A., *Lees- en schrijftechniek*, Heideland Orbis, Antwerpen, 1985.

## BIJLAGE 1:

### De rode vuurtoren

- De klas staarde nieuwsgierig naar de nieuwe leerling. Zijn lange rode haar stak scherp af tegen het groen van het bord.
- „Zo Anne, waar heb je precies op school gezeten?” informeerde mijnheer Vrugink.
- „In 't Rolde, mijnheer”. Anne's stem klonk hoog en helder.
- 5 „Rode vuurtoren” werd er gefluisterd. Daarna werd onderdrukt gegiecheld. De onderwijzer hoorde het niet. Anne's gezicht vertrok geen spier: hij was er aan gewend.
- „Nou, jij zult bij aardrijkskunde de provincie Drenthe wel kunnen dromen, hé. Luister eens”, voegde de meester er aan toe, „je mag me, net als de andere kinderen doen, wel Dick noemen. Als je dat tenminste wilt”. De jongen knikte.
- 10 Het was bestemd voor Anne's oren toen er luider dan daarnet gefluisterd werd: „Die jongen geeft licht. Zo rood is hij!”. Daarop volgde onderdrukt geproest. Anne's ogen vestigden zich op een jongen voorin wiens schouders schokten en die zijn gezicht verborg in zijn handen. Er speelde een boosaardig lachje om Anne's lippen, maar zijn gezicht betrok snel toen hij oplettend de klas rondkeek: „Godsamme, wat zitten hier
- 15 een boel negers”, dacht hij.
- „Kijk, er is nog een plaats vrij naast Janchi”. Mijnheer Vrugink wees op een zwarte jongen met een enorme bos haar als een wolbaal van kleine krulletjes op zijn hoofd. Anne deed van schrik een stapje achteruit zodat hij met een dreun tegen het bord belandde. Nu lachte iedereen voluit. Anne's gezicht werd rood.
- 20 In Drenthe had hij wel eens een negerjongetje gezien. Meestal hadden die zo'n plat kroezig dekje op hun hoofd. Dat ging nog wel. Maar zijn vader had gezegd: „Hun haar is zo gekruld omdat ze zo krom praten”.
- Anne had zich rot gelachen om die grap. Maar daarna had zijn vader hem ernstig voor-gehouden: „Denk erom, jij bent een Hollandse jongen. Met nikkers heb je niks te
- 25 maken”?
- Solema, Ivy en Nora zaten druk met elkaar te fluisteren. „Wat een leuke jongen, hé”, had Nora glimlachend gezegd. Haar zwarte neusje krulde van plezier. Anne-Marie, Joke en Willy giechelden zachtjes en gluurden stiekem naar de jongen voor het bord. Maar ze lachten Anne niet uit! Want stuk voor stuk vonden de meisjes Anne een knappe jongen om
- 30 te zien.
- En toen gebeurde het. Verbaasd zag de klas dat de nieuweling krachtig zijn hoofd schudde, waarbij zijn rode haar als in een windstoot bewoog.
- „Wat is er Anne?” vroeg mijnheer Vrugink vriendelijk.
- De verbazing sloeg om in schrik.

- 35 Anne antwoordde luid: „Daar ga ik niet naast zitten, naast een neger”.  
De mond van de onderwijzer zakte een eindje open.  
De meisjes zaten verstijfd in hun bank.  
Janchi zelf klemde zijn tanden op elkaar.  
Mijnheer Vrugink vroeg kalm: „Wat bedoel je, Anne?”.
- 40 „Ik zit niet naast een neger”, herhaalde de jongen koppig.  
„Oooh!”, riepen een paar kinderen. Ze keken de klas rond. Daar zagen ze: Raymon,  
Soebhach. En Solema, Ivy en Nora die verslagen bij elkaar zaten. De halve klas was  
zwart.  
„Lelijke rooie!”, werd er nu hardop geroepen. Nu was het Anne’s beurt om zijn tanden opeen  
te klemmen. De meester eiste stilte.  
Raymon stootte Janchi aan. Deze schudde kwaad het hoofd. „Die krijgen we nog wel”, had  
Raymon troostend willen zeggen. De meester stond op en zei: „Anne, je hoeft niet naast  
Janchi te zitten”.  
„Ik wil hem niet eens naast me hebben!”, barstte Janchi woedend uit.
- 50 Mijnheer Vrugink wendde zich met een strak gezicht tot de jongen voor het bord:  
„Luister goed, Anne, als jij een hekel hebt aan alle negers, dan ben je erg oneerlijk.  
En erg dom. Er is geen enkel verschil tussen jou en een neger. Niet in verstand en  
niet in gevoel. Als je toevallig de pest hebt aan één of twee negers omdat die wat  
hebben uitgehaald, dan kan dat. Maar dit is te gek. Je kent Janchi niet eens. Ik ken
- 55 hem wel. Neem maar van mij aan dat het een prima kerel is, prima. Nooit te beroerd om  
iemand te helpen.” Hij zweeg een ogenblik en herhaalde toen zijn vraag: „Wil je nu  
misschien naast Janchi gaan zitten?”.  
De klas hield de adem in. Achttien paar ogen waren op Anne gericht. Deze voelde de  
vijandschap van bijna iedereen. Alleen achterin zag hij twee jongens naast elkaar die
- 60 hem op een of andere manier bemoedigend en bewonderend aankeken. Anne’s lippen tril-  
den. Deze meester maakte het hem wel moeilijk. Die vond waarachtig negers evenveel  
waard als Nederlanders! Hoe kon dat nou? Meester Vrugink leek hem geen klier, nee, in  
tegendeel, hij voelde zich meteen thuis bij deze onderwijzer. Hij vertrouwde die man,  
helemaal. Zou het bijvoorbeeld hetzelfde zijn als hij negers uitschold als wanneer ze
- 65 hem voor „rooie” uitmaakten? Geschrokken verwierp hij die gedachte. Dan zou zijn vader  
... Nee, dat kon niet! Zijn vader ongelijk? Kom nou! Zijn vader? Welnee. Als die zei:  
„Pas op voor negers”, nou, dan zei hij dat heus niet voor niks. Neem nou die keer dat zijn vader  
gezegd had; „Kijk uit voor die hond!”. Zijn vader kende die hond helemaal niet. Het  
was een chocoladekleurig dier geweest dat een beetje met zijn poot trok. Hij
- 70 wilde de hond aaien omdat hij zulke droeve ogen had. En hij had niet geluisterd.  
„Hap!” beet de hond diep in zijn hand. Het litteken was nog te zien. Nee, zijn vader  
had altijd gelijk. Dus nu ook.  
Anne schudde zijn hoofd en zei kort: „Nee”.  
De meester knikte, staarde voor zich uit en zuchtte diep. Daarna keek hij Janchi aan:
- 75 „Jammer Janchi, je moet het Anne maar niet al te kwalijk nemen”. Zonder Anne aan te  
kijken zei hij toen: „Pak die stoel bij Janchi weg en zet hem bij het raam. Dan zit je  
alleen. Ik zorg straks wel voor een tafeltje”.  
Toen Anne door de klas liep, waren zijn benen loodzwaar. Iemand stak onverhoeds een  
voet uit. Hij struikelde en rende, om op de been te blijven, op een rare manier een
- 80 stukje door het lokaal. De klas lachte joelend. Mijnheer Vrugink fronste zijn wenk-  
brauwen. „Laat dat”, zei hij scherp. Iedereen was op slag stil.  
Toen de nieuwe jongen de stoel bij Janchi’s tafeltje wegpakte, keek hij hem recht in  
het zwarte gezicht. Janchi keek gemaakt vriendelijk terug en zei zonder dat de meester  
daar iets van kon zien of horen, heel zachtjes: „Hé halo, rooie”.
- 85 „Jou krijg ik nog wel”, dacht Anne.  
Hij zette de stoel bij het raam en begon onverschillig naar buiten te kijken.  
„Ik zal toch eens met zijn ouders moeten praten”, dacht mijnheer Vrugink bezorgd. En  
toen ontsnapten hem de woorden: „Hier word ik een beetje droevig van, jongens”.  
Anne zag niet dat veel blonde en donkere kinderhoofden instemmend knikten.
- 90 „Wat een rotschool, dacht hij.

Hans Dorrestijn, Vrij Nederland.



## BIJLAGE 2:

### Ali, de guerillero

10 Het is ook zo ontzettend heet en nergens op het terrein is er de heerlijke schaduw van dennen of eucalyptusbomen.  
 „Vijand achter je!”  
 Met een ruk keren ze zich om en schouderen het geweer.  
 15 „Bongebangebengengel!” roepen ze.  
 „Vijand rechts! Bajonet!”  
 Ze steken toe: in de lucht.  
 „Ouah! Oel Aaaa!”  
 „Aanvallen!”  
 20 Luid huilend stormen ze vooruit  
 „In dekking!”  
 Weer ploffen ze neer

45 mand. Alek vangt de slag op en Ali molenwiekt door de lucht en ploft in het zand. De instructeur heeft hem zelf niet aangekeken.  
 „Tweede voorbeeld,” zegt hij. „Wie?”  
 „Ik, ik weer!” kreunt Ali terwijl hij overeind komt.  
 50 „Zoals je verkiest,” grinnikt de instructeur „je bent een taaiet.”  
 „Alle middelen zijn toegestaan?” vraagt Ali.  
 „Alle middelen”,  
 Voorzichtig komt Ali dichterbij, de benen lichtjes gespreid, de armen grijpklaar.  
 55 „Niet woedend zijn,” neemt hij zich voor. „Kalm! De man is sterker dan ik. Ik moet hem verslaan met een list.”  
 Zijn voeten schuiven over de grond. Nog twee meter is hij verwijderd van de instructeur. Dan verslapt zijn krampachtige houding. Hij kijkt verbaasd langs de instructeur heen, wipt keurig in de houding

„Een beetje vlugger!” schreeuwt Alek. „Als je niet sneller reageert, leeft over een jaar niemand meer,  
 25 lamme goedzakken!”  
 Ali haat zijn instructeur bijna. Hoe lang duurt dit spelletje al: opstaan, lopen, vallen, onder prikkeldraad doorkruipen terwijl kogels over je hoofd fluiten, klimmen, vallen ...  
 30 „Die man heeft geen hart.” denkt Ali. „Hij is een beul. Hij is een smerige ... Bah! Ik ben woedend!”  
 „Verzamelen! Sneller! Sneller! Zijn jullie 'n bende kreupelen?”  
 De rekruten mogen in een kring gaan zitten.  
 35 „Judo!” kondigt de instructeur aan. Hij kijkt even de kring rond. Zijn blikken rusten op Ali.  
 „Kom eens hier jij!”  
 Ali staat op.  
 „Tracht me te slaan of op de grond te werpen”.  
 40 Ali aarzelt even Maar hij is nog altijd woedend hijgend en met vlamrende ogen kijkt hij Alek aan.  
 „Ik zal je ...!” denkt hij. „Nu zal ik je ...”  
 Hij schiet vooruit als een tijger en slaat toe, zo hard hij kan. Hoe het precies gebeurt merkt Ali niet.

groet met de hand aan het hoofd en zegt luid „Dag kapitein!”  
 65 De instructeur kijkt verbaasd om. Hij heeft de kapitein toch niet zien naderen.  
 Op dat ogenblik schiet Ali vooruit, plant zijn vuist met een kwak in de maag van de instructeur en rukt het lichaam over zijn knie in het zand.  
 70 De rekruten kijken eerst verbaasd. Maar dan applaudisseren ze opgetogen.  
 De instructeur krabbelt overeind en spuwt zand uit. Eerst kijkt hij boos. Dan glimlacht hij. Hij stapt naar Ali.  
 75 De rekruten houden de adem in.  
 „Gefeliciteerd!” zegt Alek. Hij klopt Ali op de schouder

René Swartenbroeck