

Over het maken van transfer van functioneel naar literair lezen

Mark Van Bavel

Deze tekst handelt over literair lezen. Meer bepaald over een manier om leerlingen vertrouwd te maken met een aantal begrippen van literaire tekstbestudering. Volgens de leerplannen gebeurt dat in de tweede graad. Tot dan toe was er bij literair lezen weinig studie aan te pas gekomen. Er werd eerder geprobeerd met wer- vende 'technieken' lezen aantrekkelijk te maken en zo leerlingen aan het lezen te krijgen of hen die al lazen, lezer te laten zijn. Het accent lag daarbij op boekpromo- tie, tekstbeleving en leesplezier. En daar hoort weinig analyse bij. Wel werd leerlin- gen geleerd hun tekstbeleving te verwoorden, in spreken en schrijven.

Lezen en lezen is twee

In contrast met deze geleidelijke aanpak van literair lezen, wordt van in de eerste graad vrij intensief en snel met strate- gieën begonnen om teksten functioneel te lezen. Het gaat dan wel om zakelijke teksten. Dit verschil in benadering is merk- waardig. Leerlingen en leraren komt het voor, zeker in de beginjaren van het voort- gezet onderwijs, dat lezen en lezen twee is. In deze tekst willen wij onderzoeken of het inderdaad om twee totaal verschillende vaardigheden gaat. En of, als dat zo is, die functionele vaardigheid niet kan gebruikt worden om tekstbestuderend lezen te ver- gemakkelijken.

Leerlingen maken geen transfer

Sinds enige tijd¹ wordt er dus meer en eer- der dan vroeger werk gemaakt van de func-

tionele aspecten van de vaardigheden. Vooral de aanpak van lezen en schrijven is erg veranderd. Leerlingen krijgen een grote- re verscheidenheid aan teksten aangebo- den: naast de literaire genres zijn er nu ook de zakelijke teksten. Die verschillende tekst- soorten vragen om verschillende leeshou- dingen: teksten worden o.m. niet alleen meer creatief-expressief gelezen, maar ook functioneel. Hetzelfde geldt voor schrijfvaar- digheid: naast het creatief schrijven staat nu ook van bij het begin het doel- en publiek- gerichte zakelijk schrijven centraal.

Het gevolg daarvan is dat er in de aanpak van teksten in de klas een scherpe schei- dingslijn loopt tussen de literair-creatieve en de zakelijk-functionele. Die scheiding is vooral in de beginjaren van het voortgezet onderwijs zelfs nodig. Immers dan worden de vaardigheden apart en expliciet ingeoe- fend. Om ze efficiënt aan te leren, splitst men ze zelfs nog verder op in deelvaardig- heden.

Om op die opdeling toch didactisch greep te krijgen, is een strakke ordening van de vaardigheden nodig o.m. om te zien in welke volgorde men ze kan/moet aanpakken.² Men werkt met volgende ordening:

- mondeling (luisteren/spreken) - schriftelijk (lezen/schrijven) en
- receptief (luisteren/lezen) - productief (spreken/ schrijven).

In beide categorieën onderscheidt men een functionele en een creatief-expressieve kant. En elk van die vaardigheden wordt, zoals gezegd, nog eens verder opgesplitst in deelvaardigheden. Zo lijkt leren, blijkbaar om het leren te bevorderen, wel heel erg versnipperd te worden. De leerplannenmakers willen dat echter niet. Zij stellen dat in het communicatief taalonderwijs vaardighe-

den altijd op elkaar betrokken zijn en dat de indeling alleen gebeurt om didactische redenen.

Om deze versnippering - sommigen noemen het systeemscheiding - tegen te gaan zijn er niet alleen aanzetten tot ordening, maar ook tot groepering nodig. Een eerste aanzet daartoe is te vinden in het leerplan van de eerste graad, waar b.v. de deelvaardigheden van lezen en schrijven parallel naast elkaar worden aangeboden. We illustreren dat met het schema van het leerplan³. Wie het oorspronkelijke schema kent, zal merken dat wij bepaalde opsommingen hebben ingekort. We hebben ook tekstgedeelten toegevoegd op plaatsen waar oorspronkelijk witruimten voorkwamen. Die werden tussen haakjes geplaatst.

SCHRIFTELIJKE TAALVAARDIGHEID

Receptief Lezen	Productief Schrijven
efficiënt informatie kunnen vinden in o.m. alfabetische lijsten...	(de leerlingen van je klas alfabetisch kunnen ordenen)
(in een tekst fouten tegen de spelling en grammatica kunnen aanwijzen)	geen storende fouten maken tegen spelling, interpunctie en evenmin tegen syntaxis en morfologie
een aantal leestechieken kennen; efficiënt gebruik kunnen maken van voorkennis; snel de belangrijkste informatie uit teksten kunnen halen...	(vanuit een krantekop en een bijhorende illustratie een eigen kranteberichtje kunnen schrijven; van een korte informatieve tekst de kernzin noteren)
kunnen aanwijzen hoe een informatieve tekst opgebouwd is; in verhalende teksten de ontwikkeling van het verhaal kunnen volgen en aanwijzen	teksten kunnen schrijven met verzorging van de zinnen, de alinea's en het verband tussen de zinnen en de alinea's
(tekstsoorten herkennen); een leesstrategie kunnen kiezen;	verschillende tekstsoorten gebruiken; een samenvatting van een verhaal; een korte beoordeling van een boek; een brief met de gangbare conventies

Vraag is of we in bovenstaand schema, zeker in de tekst tussen haakjes, eigenlijk niet kunnen spreken van een vorm van *transfer*: wat leerlingen receptief hebben geleerd (de kolom *lezen*), passen ze productief (de kolom *schrijven*) toe. Immers, wie inzicht heeft in de opbouw van b.v. een informatieve tekst, kan die, vertrekkend van dat inzicht en met oefening, ook zelf produceren. Men past dus eerder verworven kennis/vaardigheid toe in een nieuwe situatie, die sterk lijkt op de voorgaande. Daarbij moet men wel bedenken dat leerlingen van passief inzien naar actief doen een hele weg te gaan hebben.⁴

Een tweede vorm van transfer vinden we bij Bonset e.a. 1992, p. 23. Zij hebben een schema ontwikkeld waarin ze mogelijkheden tot transfer aanwijzen binnen de receptieve vaardigheden (luisteren en lezen) én binnen de productieve (spreken en schrijven). We nemen het schema over, maar beperken het tot de receptieve vaardigheden. In de linkerkolom staat lezen, rechts luisteren. De drie rijen van de kolom staan voor (1) basisvaardigheid, (2) deelvaardigheden, (3) totale vaardigheid. In de witruimten tussen de regels hebben Bonset e.a. geen corresponderende deel- of totale vaardigheid, opgenomen.

RECEPTIEVE VAARDIGHEDEN

Lezen

Luisteren

(1) technisch lezen	(1) concentreren
(2) oriënteren op de tekst; inhoud verkennen; informatie begrijpen; subjectief taalgebruik herkennen; bedoeling van de schrijver vaststellen; informatie beoordelen; reflecteren.	(2) oriënteren op de luistertaak; onderwerp verkennen; aandacht bij de informatie houden; informatie beoordelen; reflecteren.
(3) instructies reclامتeksten kranteberichten	(3) instructies leerstof reclame nieuwsberichten

Uit dit schema blijkt dat de receptieve vaardigheden luisteren en lezen heel wat deelaspecten en activiteiten gemeenschappelijk hebben. Vanuit deze gemeenschappelijkheid is het, net als daarstraks, mogelijk de vaardigheid die een leerling geleerd heeft, over te dragen op een andere, gelijkende vaardigheid. Misschien is dat hier zelfs 'gemakkelijker' omdat de activiteit zo sterk gelijkend is. Hetzelfde kan men doen met spreken en schrijven.

De overdracht is in beide gevallen echter, alweer, geen spontaan proces. Leerlingen – en zij niet alleen – lijken nu eenmaal het onderwijsaanbod dat op hen afkomt, sterk in vakjes en hokjes te verkavelen en verwerken zich met: 'dat was leerstof van het eerste trimester of die leesteknik moeten we bij Nederlands gebruiken, dat kun je ons bij een tekst van geschiedenis niet vragen'.

Transfer van functionele vaardigheden naar de expressief-creatieve

Wij willen nog een stap verder gaan naar een derde vorm van transfer: we betrekken de vaardigheden die leerlingen geleerd hebben in de functionele aanpak op de *expressief-creatieve*, m.a.w. op het vaardig worden in het lezen van literaire teksten. Onze suggesties steunen niet op wetenschappelijk onderzoek⁵, maar op intuïtie. Wij hebben ervaren dat ze werken.

Nochtans is deze vorm van transfer helemaal niet vanzelfsprekend. Er zijn zelfs stemmen die zeggen dat b.v. literair lezen en vaardigheidsonderwijs elkaar uitsluiten.⁶ In Nederland is het ongeveer zover: literatuuronderwijs is er sterk in het defensief. In ons pleidooi gaat het dus om een overdracht van aangeleerde functionele deelvvaardigheden naar de literaire. Dit verschilt wezenlijk van de 'integratie van vaardigheden' waarbij b.v. naar aanleiding van lezen, een leerling een tekst schrijft (leesverslag) en die mondeling voor de klas brengt (rapportage). In dat geval blijven de vaardigheden los van elkaar en worden ze alleen gebruikt om bepaalde taken i.v.m. lezen mondeling of schriftelijk uit te voeren. Ze interfereren nauwelijks met elkaar.

Bij de transfer die wij voorstaan, gaan we een stap verder. We gebruiken de vaardigheden, die wij hebben aangeleerd bij functioneel lezen, ook om literaire begrippen aan te brengen. We illustreren dat met een voorbeeld⁷: leerlingen hebben bij functioneel lezen met de techniek van het *voorspellend lezen* geleerd hoe ze de inhoud van een tekst kunnen voorspellen door de titel van de tekst te verbinden met de illustraties in de tekst, de tussenkopjes en de bron waaruit de tekst komt. Daarnaast weten ze dat met strategieën als skimmen/scannen, globaal lezen en intensief lezen, die eerste voorspelling kan versterkt worden ...

Deze techniek kan perfect toegepast worden bij de eerste kennismaking met een boek: leerlingen leren hoe de titel en de illustratie op de omslag hen iets leert over de inhoud van het boek. Dan lezen ze de flaptekst. Van daaruit maken ze met de titel en de omslagillustratie een voorspelling over de opbouw en de afloop van het verhaal. Vervolgens zoeken ze naar bevestiging in de illustraties in het boek, de (mogelijke) titels van de hoofdstukken en hier en daar de vluchtige lezing van een bladzijde. Ze gaan dan na of het verhaal zoals zij het voorspeld hebben bij de schrijver en de uitgeverij van dat boek past. Zo leren leerlingen dat de kennismaking met 'leesboeken' op dezelfde manier kan verlopen als de kennismaking met zakelijke teksten.

Functionele vaardigheden ondersteunen de beginnende tekstbestudering

Vaardigheden die al elders in functioneel taalgebruik geoefend werden, komen dus van pas om leerlingen actief met boeken te leren werken. De beginnende tekstbestudering wordt dan als het ware begeleid als een proces. Het lijkt trouwens een algemeen aanvaarde werkwijze in de tweede graad, dat wie leerlingen lezer wil laten zijn (of worden), niet alleen zijn tekstaanbod goed moet bewaken, maar ook wat hij leeractief met dat aanbod in de klas doet.⁸ De leraar wordt daarbij leesbevorderaar en begeleider van het leesproces. Hij bepaalt wat er gelezen wordt. Hij gaat daarbij uit van de belevingswereld van zijn leerlingen en van wat leerlingen al aan leesvaardigheid en andere vaardigheden hebben opgebouwd.

We willen dit toetsen aan een concreet voorbeeld. Daartoe nemen we het genre van de detective. Niet zo lang geleden werden van dat genre twee didactische modellen uitgewerkt: een voor de tweede en een

voor de derde graad.⁹ We bespreken beide. Hieruit zal blijken dat transfer vooral speelt bij beginnende tekstbestudering. Integratie van vaardigheden kan vooral bij een al meer 'literair competente' vorm van lezen.¹⁰

De detective als een mogelijke weg naar beginnende tekstbestudering

Deze inwijding wil twee doelen bereiken: inzicht bijbrengen in het genre en de verhaaltechnische middelen van de detective, én reflecteren op de receptie van het verhaal door de leerlingen. In wat volgt, bekijken we eerst het literaire, daarna het functionele en in een derde stap laten we die twee 'over elkaar heen schuiven'.

HET LITERAIR INZICHT DAT MEN WIL AANBRENGEN

1. *genre*

- het gaat om een tekst met heel veel actie, met verschillende verhaalsequenten die de spanning in het boek opdrijven naar een voor leerlingen dikwijls onverwachte ontknoping; met een gesloten einde;
- in de tekst komen naast de actie heel wat dialogen voor o.m. tussen de detective en zijn onvermijdelijke assistent, tussen de politie en de verdachte(n) tijdens de verhoren; en tussendoor wordt er driftig getelefoneerd;
- heelwat detectives bevatten nogal wat humor: door grappige situaties of door de taalgrapjes van de personages worden scherpe spanningsmomenten gemilderd.

2. *kennismaken met het verhaaltechnische*

- het verhaal kan verteld worden vanuit een belevend ik of vanuit een getuigende of alwetende hij;
- het verhaal kan beginnen bij de misdaad en in flash-back een antwoord zoeken op de vraag 'whodunnit'? of geleidelijk naar het moment van de misdaad toe groeien;
- de verhalen zijn ruimtelijk sterk gesitueerd, de omgeving wordt meestal heel realistisch beschreven, soms zelfs aan de hand van stadplannetjes;
- de personages, de voorwerpen en de context van de gebeurtenissen worden vrij realistisch weergegeven.

Al deze elementen dragen ertoe bij dat leerlingen dit literaire genre sterk inlevend lezen, o.m. door de identificatie met bepaalde personages en door de spanningsboog van het verhaal.

DE FUNCTIONELE VAARDIGHEDEN DIE LEERLINGEN HEBBEN LEREN BEHEERSEN

In de voorgaande jaren werden volgende vaardigheden geoefend, o.m.

1. *luistervaardigheid*

- luisteren naar boodschappen, b.v. over de telefoon, langs de media;
- luisteren naar grappen en anekdotes verteld door klasgenoten; naar opsporingsberichten op radio en tv;
- aan de hand van korte karakterschetsen raden om welke medeleerling het gaat;
- de route op een stadsplan al luisterend kunnen volgen;
- in een interview kunnen luisteren naar wat de geïnterviewde zegt;
- herkennen van een monoloog, dialoog, polyloog.

2. spreekvaardigheid

- een monoloog houden, b.v. bij het vertellen van een verhaal en een grap weten hoe men de aandacht van de toehoorders gaande houdt door de spanning van het verhaal geleidelijk op te drijven of door een grap op te bouwen naar een pointe;
- een dialoog voeren, een interview afnemen en telefoneren.
- ven waarin een gebeurtenis verhaald wordt; boven dat krantebericht een passende kop plaatsen;
- in dat bericht en in een verhaal rekening houden met de chronologie en de volgorde van de gebeurtenissen (verhaalsequensen);
- een persoon kunnen beschrijven, o.m. voor een opsporingsbericht;
- een informele brief kunnen schrijven;
- een eigen mening kunnen opschrijven over een gelezen boek.

3. leesvaardigheid

- de techniek van het voorspellend lezen;
 - een stadsplan lezen;
 - een route die voorgelezen wordt op een stadsplan kunnen volgen; (dit is een combinatie van twee vaardigheden!)
 - een krantebericht lezen; de titel van een kranteartikel verbinden met de tekst; een feit van een mening kunnen onderscheiden.
- Bovenop en in functie van deze vaardigheden hebben de leerlingen geleerd na te denken over taaluitingen tijdens de lessen *taalbeschouwing*, waardoor ze zich o.m. meer bewust worden van communicatie, taalvariatie, registers en van verschillende vormen van humor.

TRANSFER

4. schrijfvaardigheid

- een korte instructie opschrijven om een medeleerling de weg naar jouw huis te laten vinden;
 - de tekst van een telefoongesprek en een interview kunnen opschrijven;
 - een kort krantebericht kunnen opschrijven.
- Als we nu bovenstaande functionele vaardigheden betrekken op de literaire inzichten die we willen aanbrengen, dan zouden we tot volgend schema kunnen komen: links de *verhaalaspecten* en rechts de *vaardigheden*, die in leeractieve toepassing de leerlingen bewust maken van o.m. de verhaalopbouw, het verhaaltechnische, de dialogen, de personages en de receptie in een genre als de detective.

Verhaalaspecten Receptie

De functionele vaardigheden als leeractieve werkvormen

verhaalopbouw	
actie	de actie volgen en reconstrueren a.d.h.v. een stadsplan; het verhaal navertellen zoals het verloopt of in louter chronologische volgorde
verhaalsequens	de opeenvolging van de verhaalmomenten volgen, ze inkleuren op het stadsplan om zo de gevolgde route af te lezen; het verhaal vertellen a.d.h.v. een algoritme

spanning einde	op een bepaald ogenblik in het verhaal opschrijven wie de dader is; de voorspelling toetsen aan de ontknoping; een ander einde opschrijven met een andere dader
vertelstandpunt ik hij	in een brief aan een vriend het verhaal vertellen; die tekst in de indirecte rede zetten
de ruimte, omgeving de tijd	de omgeving beschrijven a.d.h.v. de gegevens van het stadsplan; het verhaal in een andere chronologische volgorde vertellen
dialogen	een telefoongesprek voeren met de detective; een interview afnemen van de commissaris van politie; bepaalde verhalende stukken in dialoogvorm schrijven; bepaalde tekstgedeelten naspelen; de dialoog bedenken die de detective heeft met zijn assistent net na de ontknoping van het verhaal
humor	taalbeschouwing; sommige grappige situaties vertellen op een ernstige manier en omgekeerd
beschrijvingen	
gebeurtenissen	een krantebericht schrijven over de feiten zonder dat men zijn eigen mening geeft
omgeving	een korte begeleidende tekst schrijven bij een foto in de krant van de plaats van de misdaad
personages, uiterlijk	een opsporingsbericht opstellen a.d.h.v. een (robot)foto van de dader
karakterisering van het personage	een curriculum vitae opstellen
relaties tussen de personages	een rollenspel spelen van een conflictmoment; een dialoog bedenken tussen een boze politiecommissaris en de detective; een interview afnemen van de detective over de motieven van de misdaad
receptie	
identificatie waardenverduidelijking	een brief schrijven vanuit een personage dat je sympathiek vindt; een dagboek bijhouden vanuit dat personage; een eigen mening vormen over de toenemende criminaliteit

Op deze manier dragen we dus de vaardigheden die elders ontwikkeld zijn met leeractieve werkvormen in een aantal functionele taken over naar de literaire tekstbestudering.

Integreren van vaardigheden

Als nu de leerlingen meer vertrouwd zijn met literaire begrippen, dan kan de aandacht in de bespreking de meer literaire toer op gaan. Dan hoeven de vaardigheden niet langer ten dienste te staan van het aanbrengen van literaire inzichten. Dat gebeurt vooral in de derde graad, waar gewerkt wordt aan *literaire competentie*, d.i. de verfijning van het inzicht van de leerlingen in de verhaalstructuur, de personages in hun historische en maatschappelijke context, de thematiek van het verhaal, de nog altijd onvermijdelijke vraag of een 'detective' een triviale tekst is en tenslotte een literair-historische situering. In deze tekstbestudering worden de vaardigheden 'vergezellend' geïntegreerd in de persoonlijke en klassikale bespreking. Een mooie illustratie daarvan is te vinden in **Leeswijzer 16-18**.

Twee opmerkingen tot slot

In deze tekst hebben wij literair lezen gekoppeld aan functioneel lezen. We hebben zelfs geprobeerd aan te tonen dat de beginnende literaire tekstbestudering de functionele vaardigheden leeractief kan gebruiken om literaire inzichten en begrippen aan te brengen. Voor deze stelling hebben wij drie goede redenen:

- lezen en lezen is twee;
- leesvaardigheid wordt van bij het begin functioneel benaderd;
- die benadering gaat vooraf aan de expressief-creatieve.

Dit 'gebruik' van de ene vaardigheid om de andere aan te leren, is meer dan het integreren van vaardigheden. Het gaat om een vorm van transfer. Die komt verder ook

goed van pas omdat het leren, omwille van het leren zelf, de vaardigheden alsmaar verder opsplijt. Waardoor verwijzingen binnenin de vaardigheden en het zicht op het geheel dreigen te verdwijnen in versnippering.

Het kan voorkomen dat wij de beginnende tekstbestudering wel als heel moeilijk hebben voorgesteld. Zo te zien lijkt het een ingewikkeld cognitief spel. En dat is het ook. Lezen en schrijven zijn geen spontane intuïtieve bezigheden. Daar hoort bovendien heel wat oefening bij.

Sommigen zullen opwerpen: wat blijft er dan nog over van leesplezier? Wij vragen ons af of het echte leesplezier op een bepaald ogenblik niet meer is dan louter lezen voor de lol. Wij geloven namelijk in het plezier dat men kan ervaren als men teksten en taken aankan die alsmaar moeilijker worden, zowel inhoudelijk als structureel. Dat is een vorm van grensverleggend lezen (zie Dasberg 1981). Als men om dat te bereiken kan 'profiteren' van eerder opgedane kennis en kundigheden, dan lijkt dat mooi mee genomen.

Alleen, laten we wel wezen, transfer gebeurt niet spontaan. Het is trouwens (nog) niet echt een gewoonte in onderwijsland.

Mark Van Bavel
Scherpenberg 26
2390 Westmalle

Noten

1. Zie de nieuwe leerplannen 'Eenheidsstructuur' van het NVKSO.
2. Bonset e.a. 1992 stellen: "Een heldere opbouw van de leerstof binnen het communicatief taalonderwijs is om verschillende redenen van het grootste belang. (...) Veel leerlingen vinden alleen dat ze iets leren bij Nederlands als de leerstof 'duidelijke gemarkeerd' is, dat wil zeggen dat aangegeven is hoe de leerstof opgebouwd is en in welk groter geheel ze past (...)." (p. 18)
3. Leerplan Nederlands van de eerste graad, p. 7 en 8. Brussel: Licap (D/1989/0279/034).
4. Men spreekt hier van de 'zone van de naaste ontwikkeling' naar de Russische psycholoog Vygotsky. (Standaard Encyclopedie voor opvoeding en onderwijs, 4, Standaard, Antwerpen, 1982.)
5. Dat wetenschappelijk onderzoek ligt aan de basis van teksten uit **Levende Talen** 485.
6. Bij Bonset e.a. 1992 lezen we op p. 16: "(...) Belangrijker is dat onze benadering van fictie enigszins afwijkt van de gangbare. In de eerste plaats beschouwen we 'lezen' en 'fictie' als twee aparte vakonderdelen. Het is belangrijk om leerlingen niet in verwarring te brengen over de functie van teksten in hun leven. Doordat ze op school veelal saaie (introductie) vragen moeten beantwoorden over fictiefragmenten kan het leerlingen makkelijk ontgaan dat die verhalen geschreven zijn voor hun plezier en bedoeld om hen mee te nemen naar een wereld waarin meer kan en andere dingen gebeuren dan ze gewend zijn, de wereld van de fantasie ..."
Deze scheiding lijkt ingegeven door angst voor 'vervelende teksten' die het leesplezier zou bederven. Fictie-onderwijs krijgt in de twintig kerndoelen - te vergelijken met 'onze' eindtermen - een heel geringe ruimte: alleen in kerndoelen 10 en 17 is nog sprake van fictie-onderwijs. In de precisering van kerndoel 17 worden overigens de literaire genres en de zakelijke tekstsoorten door elkaar opgesomd, alsof het om dezelfde tekstsoorten of tekstgenres ging: "Ten dienste van de toepassing bij het taalgebruik kennen de leerlingen (...) de karakteristieke eigenschappen van tenminste de volgende tekstsoorten: het gedicht, het stripverhaal, het toneelstuk of de televisieserie, het verhaal, het dagboek, de instructietekst, de reclametekst, het kranteartikel."
7. Deze techniek werd voor het eerst geïllustreerd door Marc Smolenaers op de studiedag van de VDN in Utrecht, op 1 juni 1993.
8. Zie het standpunt in de inleiding van **Leeswijzer 14-16**.
9. Linda Wouters 1990 waaraan deze tekst erg schatplichtig is, en John Vervoort & Rudi Wuyts 1993.
10. 'Literaire competentie' is een doelstelling van literatuur in de derde graad. Zie leerplan NVKSO (Brussel: Licap, D/1992/0279/020), december 1992, p. 25.

Bibliografie

Bonset, H., M. de Boer & T. Ekens: **Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek.** Muiderberg: Coutinho, 1992.

Dasberg, L.: **Het kinderboek als opvoeder.** Assen: Van Gorcum, 1981.

Levende Talen. Themanummer 'Transfer in het Talenonderwijs', 485, december 1993.

Vervoort, J. & R. Wuyts: Detective en thriller. In: **Leeswijzer 16-18.** Leuven: Infodok, 1993.

Wouters, L.: Detectiveverhalen. In: **Leeswijzer 14-16.** Leuven: Infodok, 1990.

T U S S E N D O O R

DE LINDE

Een alternatieve, multiculturele school

*De Linde is een nieuwe school die vanaf 1 september 1994 van start gaat met een creatief project: een **alternatieve, multiculturele kleuter- en lagere school**. Een school met een opvoedingsproject dat durft breken met het alledaagse:*

- 1. zelfervarend leren:** de leerkracht is de begeleider van het leerproces van de kinderen;
- 2. groepsgericht leren:** kinderen leren ook veel van elkaar en door elkaar te helpen;
- 3. een muzisch-creatieve school:** door in beweging, woord, beeld en klank zelf vorm te geven aan zijn bewegingswereld, ontwikkelt het kind zijn scheppingsvermogen;
- 4. opvoeden tot zelfstandigheid en samenleven:** in een veilige en gezellige leefgroep leren kinderen in zichzelf geloven maar ook rekening houden met elkaar;
- 5. een multiculturele school:** migrantenkinderen en Vlaamse kinderen leren samenleven en elkaar waarderen door elkaar dagelijks in de leefgroep te ontmoeten;
- 6. een school die samenwerkt met ouders en buurt(werk):** de school is geen eiland maar een deel van een breder geheel.

Voor meer informatie:

*De Linde (vragen naar Marc Aarts, Maria Smets of Harry Peersmans), Van Steenlandstraat 15, 2100 Deurne (Antwerpen), tel. 03/321.02.58.
Vanaf 16.30 uur kan u terecht bij Luc Kips, tel. 03/321.08.99.*