

# De kortste afstand tussen twee punten is een rechte OF

Hoe kan ik, vertrekkend vanuit het functionele ('vaardigheden'), toch aan vorming doen met mijn leerlingen en dit via taal? <sup>1</sup>

Jenny Van Hoey

Mag ik u welkom heten? U bent leraren Nederlands die een vrije zaterdag willen opofferen en die dus gemotiveerd, leergierig, beroepsfier, sociaal-vaardig zijn en komen om zich na te vormen; zich te informeren; contact te nemen met andere mensen/gelijkgezinden. Welkom.

Het is de tweede keer dat de inrichters van deze *Taaldag* de inspectie secundair onderwijs uitnodigen om de spits van de dag af te bijten. Ze doen dat via een opgave die deze keer was: *Hoe kan ik, vertrekkend vanuit het functionele ('vaardigheden'), toch aan vorming doen met mijn leerlingen en dit via taal?*



De opgave - zeer gemanipuleerd door het woordje 'toch' - deed me deze keer denken aan de eerste stelling die we destijds in de wiskundeles moesten bewijzen. Omdat dit gedenkwaardig moment al 31 jaar geleden is - ik schrik zelf van die hoeveelheid jaren - werden we voornamelijk frontaal en toch via een onderwijsleergesprek betrokken bij de les (sic). De te bewijzen stelling was de volgende: *De kortste afstand tussen twee punten is een rechte*. Voor een normale burger lijkt die bewering best logisch en hoeft die niet bewezen te worden. Maar ja, ik zat op school en de

wetten zijn daar niet dezelfde als die in het dagelijks leven.

Goed. Ik maakte kennis met de eerste wiskundige bewijsvoering in mijn leven. En wat bleek? Deze stelling werd bewezen uit het ongerijmde. Dat wil zeggen dat je de stelling eerst volledig tegenspreekt; via ontwikkeling van dat tegendeel kom je tot een absurde conclusie. Er werd dus beweerd dat de kortste afstand tussen twee punten niet de rechte is. En ja hoor, dankzij Pythagoras en het ezelsbruggetje weet je zeer snel dat het wel zo moet zijn.

Wat heeft dat nu te maken met het onderwerp van vandaag? Vooreerst is de stelling van vandaag niet zo makkelijk te bewijzen, ze is dat misschien helemaal niet. Of misschien uit *wel* het ongerijmde? En ten tweede - en dat komt verder in de uiteenzetting terug - maakte ik kennis met strategiedenken. Een bewijs uit het ongerijmde - het woord alleen al - is een benoeming van een strategie die ik tot nu toe zeer goed heb onthouden. Al was het maar vanwege het verrassingseffect dat men mij op die dag in de les wiskunde bezorgde.

Als u denkt dat die techniek enkel tot het domein van de wiskunde behoort, zit u fout. Veronderstel maar eens wat er met u gebeurd zou zijn, als u geen leraar talen geworden was. Als u zich zou verplichten op deze vraag in te gaan en er een bladzijde over te schrijven, kan u meteen een ernstige status quo over uw toestand opmaken. Deze in feite alternatieve denkstrategie werkt inspirerend - vooral als men hypothesen wil maken en dat komt ook in ons vak voor - en kan heel wat vruchten afwerpen. Allicht een goede hint voor gelijk welke les Nederlands waar enig creatief denken mee gemoeid is.

## Vaardigheden en vorming

De stelling van vandaag zou dan luiden: *Vertrekkend vanuit het functionele (het vaardigheidsonderwijs) kan ik leerlingen niet vormen.* Dus als leerlingen

- mondeling een korte uiteenzetting kunnen geven (*spreken*);
- zichzelf mondeling kunnen presenteren (*spreken*);
- een samenvatting kunnen geven van een radioprogramma (*luisteren en spreken*);
- een fictionele tekst anders lezen dan een niet-fictionele (*literaire competentie*);

- een idee schriftelijk kunnen parafraseren (*schrijven*);
- elkaar via Internet of simpelweg via de telefoon informeren over hun huiswerk (*schrijven en luisteren*);
- elkaar inviteren via gelijk welk medium (*spreken*);

zouden die leerlingen niet gevormd worden. Omgaan met taal, omgaan met kennis (kennis blijft dus noodzakelijk), omgaan met media - en hier ligt de klemtoon op *omgaan met* een aantal gegevens, dat alles zou niet vormend zijn.

Daartegenover zou dan staan dat men leerlingen wel vormt als ze

- de structuur van een zakelijke tekst kunnen aanduiden;
- weten hoe een telefoon werkt;
- de spellingregels kennen;
- de definities van fonetiek en fonologie kunnen verwoorden;
- een morfeem van een foneem kunnen onderscheiden;
- een aantal kenmerken van een tekstsoort of een literaire stroming kunnen opnoemen;
- de aspecten van het werkwoord kunnen opnoemen.

De voorbeelden zijn bijna alle derdegraadsdoelstellingen en u merkt wel dat het concept *vorming* hier wat gepolariseerd wordt. De laatste groep doelstellingen leunt veel sterker aan bij wat we als zuivere kennis zouden omschrijven. Als ik het woord kennis gebruik, komt automatisch de gedachte aan de Renaissance bij mij op waar men zich de illusie maakte dat men als homo universalis nog een overzicht kon hebben over wat op dat moment als kennis over de hele wereld bestond. Kennis werd als een pakket beschouwd dat je in je kop kon opbergen. Voor alle veiligheid echter is men toen ook begonnen met dit pakket ergens te deponeren. De toenmalige dragers waren niet de harde of zachte schijf, maar wel het papier. Encyclopedieën en woor-

denboeken ontstonden. *Kennis als deposito*, dat zei Paolo Freire een paar eeuwen later in zijn onderwijsbeschouwingen over omgang met mensen uit de derde en vierde wereld in Zuid-Amerika, meer bepaald in Brazilië.

Hij heeft het daarin vaak over taalonderwijs gehad en stelde toen (eind jaren '60, begin jaren '70) al dat men eerst de eigen woon-omgeving van de mensen moest conceptualiseren om dan verder de maatschappelijke verhoudingen en vooral de eigen positie te kunnen verwoorden. Hij verwierp de autoritaire verhouding en het puur notionele taalonderwijs. De deposito-idee zag hij niet zitten. In een geschrift **Pedagogie van de onderdrukten** vergelijkt hij het deponeren van kennis van een leraar bij lerenden als het deponeren van geld op een bank. Je draagt dat geld weg, het rendeert hopelijk, maar van interactie tussen de leraar en de lerenden is in die opvatting geen sprake.<sup>2</sup>

In deze tijd waarin de hoeveelheid kennis onoverzichtelijk is, lijkt het me een utopie deze nog maar te *willen* overzien. Enkel en alleen vanuit dit standpunt is vooral het leren *selecteren* van wat men wil weten en daarna van wat men met die kennis wil *doen* erg belangrijk. Dat betekent tegelijk dat men zich eerst een *doel* moet kunnen stellen vooraleer men dit geheel van operaties in gang zet.

Nog even op een rijtje. Je moet jezelf een *doel* stellen (of het doel dringt zich op). Daarna *selecteer* je de kennis die je daarvoor nodig hebt. Je moet de weg (kanaal of code) om die kennis te vinden kennen en kunnen hanteren. Daarna ga je iets met de kennis doen, je *gaat ermee om*. Dit is meteen de omschrijving van wat wij vaardigheid noemen: het *omgaan met* kennis. En als je de ketting van acties bekijkt, zitten we vrij dicht bij de bepaling van strategie-kennis. Zich uiteindelijk *bewust* worden van de weg die men te gaan heeft, is de definitie van meta-cognitie.

## Alles is vorming

Doorheen de tijd hebben verschillende mensen geprobeerd om de vorming in kaart te brengen. Eén van de relatief recente (1974) en veel gebruikte ordeningskaders is dat van Wielemans.<sup>3</sup> Hij leidt cultuur- of vormingscomponenten af uit de diverse persoonlijkheidsdimensies en uit de maatschappelijke domeinen. Zo komt hij tot het ethisch-religieuze, het geesteswetenschappelijke, het technisch-technologische, het verbaal-literaire, het muzisch-expressieve en het psycho-motorische. Het voordeel van het schema is dat het tijdloos is en dat het steeds gebruikt kan worden om na te gaan of men in het vormingsaanbod alle componenten opneemt. Bijvoorbeeld in een schoolbeleidsplan.

Naar ons vak toegetrokken merken we dat de verbaal-literaire component hier als één van de zes wordt genoemd. Tegelijk denk ik dat in ons vak alle componenten regelmatig aan de orde zijn. Het vak Nederlands letterlijk als algemeen vormend vak en de leraar Nederlands als polyvalente vormer; dat was u al langer bekend.

Na dit alles durf ik beweren dat alles vorming is. Met de pure kennis als deposito bezig zijn, is vormend, zich bewust worden van de strategie die men hanteert, is vormend. Met z'n tweeën aan een computer een spellingprobleem oplossen, met z'n drieën voor de klas een uiteenzetting houden over oorlog en vrede, zinnen ontleden, een dictee schrijven, nieuwe woorden op de juiste plaatsen invullen, naar een videobiografie van Van Ostayen kijken met de zon in het TV-schermbild, achter elkaar op elkaars ruggen kijken in de klas,... het is allemaal vorming. Een klap of een zoen krijgen - *the stick or the carrot* -, door anderen of door zichzelf, het is vorming.

Als alles vorming is, zal het erop aankomen een keuze te maken die voor alle partners zo juist mogelijk is.

Als alles vorming is, wat doet er zich dan zoal voor in het veld van elke dag?

Vooreerst werkt u allen het leerplan - en binnenkort de eindtermen - mooi af (sic) zoals dat verlangd wordt door de wetgever, door uw eigen net en door de externe controle. De realisatie van een leerplan/eindtermen behoort voor een groot deel tot de pedagogische vrijheid en dus tot uw persoonlijke vrijheid. De diversiteit in de realisatie van een leerplan is dan ook groot; de koopwaar is vaak dezelfde, maar de verkoopswijze verschilt. Daarom heb ik me niet kunnen bedwingen om even te verwijzen bij het *verborgen leerplan*, het leerplan dat in gelijk welke actie, ook die van elke dag buiten de school, aanwezig is.

### Verborgten leerplan

Standaert & Troch<sup>4</sup> spreken in **Leren en onderwijzen** op p. 64 over het verborgen leerplan met het oog op de formulering van affectieve doelstellingen. 'Uit recente onderzoeken blijkt' - zo zeggen zij het - 'dat leerlingen in de school een heleboel dingen leren die niet worden bedoeld en die niet in de leerplannen te vinden zijn. De invloed van het verborgen leerplan mag niet onderschat worden. Men neemt zelfs aan dat een leerling in de school meer leert van het verborgen leerplan dan van de expliciete bedoelingen. Vaak gaat het hier om waarden en attitudes die de leerling meepakt via de gebruiken en gewoonten in de klas en in de school (verhouding leerling-leerkracht, zelfwerkzaamheid, tuchtsysteem, beloningssysteem, de impliciete opvattingen van leerkrachten,...).

Men vond in dit onderzoek eveneens dat men in de school meer evalueert dan enkel de beheersing van de vooropgezette doelen. Dit werd aangetoond door o.a. ene Jackson die in 1983 onderzocht wat er in het onderwijs precies wordt nagevolgd;

het ging om:

- het bereiken van de leerplandoelstellingen
- aanpassing van verwachtingen van de school (*Vaak gaat het erom dat er op de school een bepaald gedrag verwacht wordt dat echt schoolgebonden is. Orde en discipline bijvoorbeeld betekent meestal dat men stilletjes luistert en opschrijft wat iemand vooraan in het lokaal zegt. De persoon vooraan wil ook meestal wel dat men luistert en zwijgt; hij of zij heeft een verwachtingspatroon opgebouwd en streeft misschien vaker de beheersing van dat alles na dan dat hij zich wil blootstellen aan onverwachte effecten. Alsof die vaak niet even vormend zouden kunnen zijn. - JVH*)
- specifieke karaktertrekken van de leerling'.

Zolang handelwijzen<sup>5</sup> expliciet worden gemaakt - bijvoorbeeld via een schoolbeleidsplan dat ook een vakbeleidsplan impliceert - is er geen vuiltje aan de lucht. Maar wat gezegd als dit alles stilzwijgend inbegrepen is en niet transparant wordt?

Om de vorming die u aanbiedt te definiëren, lijkt het me daarom onontbeerlijk om even na te gaan welk verborgen leerplan er in uw onderwijs en in uw talenonderwijs zit en in welke mate u dat expliciteert. Ter illustratie heb ik een paar voorbeelden bijeengezocht. Ze komen alle uit de recente praktijk; het is hier niet nodig in termen van 'goed' of 'slecht' te denken, wel om greep te krijgen op de eigen handelwijze en effecten die daarmee samengaan.

### FUNCTIONEEL OMGAAN MET EEN MILIEUDAG

Kinderen uit de tweede en derde graad ASO hadden in het kader van een milieudag een hele dag een terrein opgeruimd. De kinderen hadden hard gewerkt in een minder

aangenaam weer. Ze hadden genoten van de activiteit en hadden zich nuttig gevoeld. De volgende dag krijgen zij van de leraar Nederlands extra huiswerk om de 'verloren tijd' in te halen.

Impliciet vernietigt deze leraar de inspanning en de betekenis van de dag. Wellicht heeft deze man/vrouw zich zorgen gemaakt over de afwerking van zijn of haar leerplan; gelukkig werd toch aangesloten bij de beleving van de leerlingen. Zij kregen wat later de opdracht een verslagje te schrijven over het verloop van de dag. Op die wijze werd absoluut functioneel en talig gewerkt. De realisatie van het leerplan werd zeker bevorderd.

Het begrip functionaliteit komt hier even aan de orde. Dit kunnen we nog steeds omschrijven als in dienst staan van een behoefte die vervuld moet worden, eerder concrete dan abstracte inhouden, eerder duidelijk omljnd dan vaag werk. De Leidse Werkgroep<sup>6</sup> gebruikte in 1981 (reeds) de term 'normaal-functioneel' en definieerde die als onderwijs dat leerlingen nuttig vinden en/of boeiend vinden.

Functioneel omgaan met de milieudag kan zijn: een schriftelijke planning van de werkzaamheden op voorhand, een mondelinge uitwisseling over hun werkzaamheden, een simulatie over milieubeleid waar zij zelf inspraak in kunnen hebben, lezen van teksten in verband met de leefomgeving (die teksten zouden omwille van hun eigenheid als tekst geselecteerd kunnen worden en bepaalde leesstrategieën zouden ingeoefend kunnen worden). U weet net zo goed als ik wat er allemaal had gekund. Maar belangrijk is dat de dag positief verankerd wordt. Vorming en talig vaardigheidsonderwijs gecombineerd. De visie op en de keuze voor een bepaalde vorming is hier onderliggend.

## HET BLINDE-KAART-SYNDROOM

Een ander voorbeeld kom ik veel tegen in het vak Project Algemene Vakken (PAV) en dus in het BeroepsSecundair Onderwijs. Het gaat hier om een BSO III,2 (Houtbewerking-Meubelmakerij) en om woordenschatevaluatie op een decemberexamen. Op examens biedt men heel vaak reeksen woorden ter verklaring aan; die woorden zijn weliswaar in de aangeboden thema's aan de orde maar leiden dan verder een geïsoleerd leven. In dit geval moesten de woorden *détente* en *demobiliseren* (thema *oorlog en vrede*) een uitleg krijgen. Of dat nu relevante woorden zijn voor jongens van achttien à twintig jaar die in afwachting van een job in de houtsector nog even naar school komen, laat ik even buiten beschouwing. Feit is dat bijna geen enkele van deze jongens de verklaring van die woorden kon geven.

Dit laatste fenomeen - een grote groep leerlingen die het antwoord niet kunnen geven - doet zich in hetzelfde vak even vaak voor bij wat ik noem het *blinde-kaart-syndroom*. BSO-leerlingen uit een tweede leerjaar van de derde graad moeten bijvoorbeeld 6 OPEC-landen noemen en die dan situeren op een blinde wereldkaart; leerlingen van de tweede graad moeten bijvoorbeeld op een blinde kaart van Europa een aantal hoofdsteden kunnen situeren. Ik had zo'n toets vandaag voor u allen wel willen meebrengen, maar ik hoop dat u zich tevreden stelt met mijn verbaal verhaal. Het interactieve spelletje spelen we straks wel.

In de laatste twee voorbeelden ben ik er zeker van dat leerlingen onthouden dat ze in het vak PAV met reeksen te verklaren woorden en met blinde kaarten te maken hebben; ze onthouden vooral - denk ik - dat ze daarvan weinig kunnen invullen en dat ze bij het examen veel witruiden achterlaten. Ze worden gedemotiveerd voor een algemeen vak, misschien voor alle algemene vakken en voor Nederlands, hun moedertaal.

Een alternatief voor de woordenschatevaluatie had kunnen zijn dat een tekst aangeboden werd waaruit de leerling dankzij de context één en ander had kunnen afleiden. Zo werkt het in de praktijk toch ook: je hoort of leest het gegeven in de totaliteit en je doet daar wat mee om een doel te bereiken. In vaktermen spreekt men hier over het aanbieden van een complete taalsituatie.

Wat de blinde kaart betreft, vraag ik me echt af of 'situeren op een blinde kaart' een onderwijsdoelstelling moet zijn. Het is mogelijk dat hier mijn persoonlijke frustraties een rol spelen, maar het lijkt me voor de hand liggend dat leerlingen een gewone kaart leren lezen en daar bijvoorbeeld de situatie van de OPEC-landen ten opzichte van elkaar of ten opzichte van belangrijke referentieplaatsen kunnen bespreken en/of beschrijven. Alweer ingebedde functionele talige vorming, maar nog meer: bevestigende vorming (de zoen, the carrot) of niet soms?

## Kiezen is verliezen

Mijn commentaar bij deze voorbeelden wil ik relativiseren. Ik denk dat één man of vrouw niet alle wenselijke vorming kan aanbieden. Hij of zij moet selecteren onder het motto: *Kiezen is verliezen*. Wie kiest, sluit een aantal mogelijkheden af, maar richt zich duidelijk op het gekozen. Als men binnen de beperkte tijd die men toegemeten krijgt, afspraken maakt en zo met de vakgroep de te realiseren doelstellingen per graad invult, komt men al een heel eind en kan men het zich permitteren op de leerling en de realiteit van elke dag in te spelen. Werklast kan hierdoor verlicht en verdeeld worden.

Het bestaat dat leraren duidelijke keuzen maken die de voorschriften van het leerplan allicht wat uit verhouding trekken maar ze daarom niet negeren. De keuze is gemotiveerd vanuit het doelpubliek dat elke dag moet leren of - zo u wil - onderwezen moet

worden. Wat ik voorlees, is een bewerking uit wat me op één van mijn tochten aangeboden werd:

'In BSO III,2 moeten lezen en schrijven slechts *onderhouden* worden; leerlingen die op hun negentiende nog niet kunnen schrijven of lezen zullen dit met twee uur Nederlands per week ook niet leren. Zeker niet als je weet dat zeker 40% van de leerlingen *wel* goed kunnen lezen en schrijven. De ongelukkigen die het nog niet kunnen, moeten zich dan maar richten naar avondscholen of privé-onderwijs.'

'In verband met spreken en luisteren krijgen we in BSO III,2 leerlingen die met een al of niet ongewild minderwaardigheidscomplex zitten. In de zin van *dat is niet voor ons, wij zijn van het beroeps*. Of zoals Jan de Sutter uit BSO III,2 Lassen zei: *Mijnheer, voor een toneelstukje of om een boek te lezen ben ik niet naar het beroeps gekomen*.

Ik zet dus alles op alles opdat mijn leerlingen op het einde van het schooljaar zouden kunnen spreken en optreden voor hun leeftijdgenoten. Ze moeten die stap zetten naar die andere wereld die volgens hen niet thuishoort in hun subcultuur: de wereld van boeken en kranten, betere films, duidingsprogramma's, toneel,...

Nederlands is in dit opzicht veel meer dan een taalvak; het is ook onderwijs van de laatste kans waarbij reacties bestaan als: *Mijnheer, ik kan ook een brief typen, precies echt!* Het hoofddaccent ligt dus op de *herwaardering van het zelfbeeld* van de BSO-leerling.'

## Interactief intermezzo

Als interactief intermezzo wil ik u een aantal keuzen laten maken. U heeft daarvoor een blad. U werkt met z'n twee gedurende een ruime vijf minuten en streept in consensus een keuze aan (voor de verwerkte scores: zie annex). Op een aantal bladen staat een

rode stip bij één vraag. Wie die stip op zijn of haar blad vindt, geniet de eer om na deze vijf minuten de keuze bij die vraag kenbaar te maken en kort toe te lichten. Er is dan

plenair mogelijkheid om te reageren, maar laten we het houden bij relevante uitlatingen. Het is niet mijn bedoeling om telkens tot een oplossing of stellingname te komen.

### INTERACTIEF WERKBLAD

*Alle voorbeelden komen uit de recente praktijk.*

*Geef dit blad anoniem af. Dank.*

**Werk met uw buur (in tweetallen dus). Bespreek en streep in unanimité uw keuze aan. Als u een rood merkteken ziet, hou u dan klaar om plenair uw keuze te melden en toe te lichten.**

- 1 Wat is het meest vormend? (in ASO II,1)
  - a Een verplichte literatuurlijst aanbieden.
  - b Een geïndividualiseerd boekenaanbod doen (je zoekt uit of een leerling leest en wat hij graag wil lezen).
- 2 Wat is het meest vormend? (in ASO II,2)
  - a Tien teksten aanbieden en daarvan telkens de auteur en de stroming definiëren via kenmerken die ze uit het hoofd moeten leren.
  - b Vijf teksten aanbieden, daarvan telkens de auteur en de stroming definiëren, en dan onderzoeken wat de relevantie kan zijn van dit aanbod van tekst(soort)en, verschillende auteurs en verschillende stromingen.
- 3 Wat is het meest vormend? (in ASO III,1)
  - a Een klassieke boekbespreking laten schrijven en in de quotatie een deel punten aftrekken voor dt-fouten.
  - b Een klassieke boekbespreking laten schrijven en voor de quoteringsmanie-programma<sup>a</sup> aanbieden om alle dt-fouten vooraf te corrigeren.
- 4 Wat is het meest functioneel? (in BSO III,2)
  - a Tien nieuwe woorden laten opzoeken in een woordenboek.
  - b Over het gebruik van uitzonderlijke woorden struikelen en daarover onderhandelen (bijvoorbeeld over het gebruik van 'wier' of 'wiens').
- 5 Wat is het meest talig vormend? (in ASO III,2)
  - a Een biografie van Van Ostayen tonen op video en daarna mondeling via vraagstelling belangrijke punten selecteren en laten noteren.
  - b Een biografie van Van Ostayen voorgedrukt geven, ze uit het hoofd laten leren en de materie gebruiken als achtergrond bij een gedichtanalyse.
- 6 Wat is het meest literair vormend? (in ASO II,1)
  - a Een gedicht van Jan Van Nijlen lezen en er de kenmerken (soort rijm, versvoeten, inhoud,...) van aanduiden en laten noteren.

- b Een gedicht van Jan Van Nijlen verknippen en de leerlingen een eigen compositie met de elementen laten maken.

7 Wat is het meest literair vormend? (in gelijk welke onderwijsvorm en gelijk welk leerjaar)

- a Een samenvatting van een boek schrijven.  
b Een hypothese maken over de eerste zin/passage in een boek.

Kent u de kersverse netoverschrijdende VLN? Kent u VONK?

Voorlopig samengevat. Ik heb willen aantonen dat bezig zijn met vaardigheden gelijk is aan omgaan met kennis gelijk is aan mensen vormen, dat alles wat men doet vorming is, dat men moet kiezen welke vorming men aanbiedt, dat men zich best bewust is van de minder expliciete boodschap die bij elke vorming meespeelt.

## Nog meer vaardigheden

Graag had ik uw aandacht nog gevestigd op vaardigheden die zich vanuit verschillende hoeken aandienen in het onderwijs en in het moedertaalonderwijs. Ik wil ze liever signaleren dan wel uitvoerig toelichten.

### STRATEGIE-ONDERWIJS

De eerste heeft te maken met strategie-onderwijs en strategische competentie. Ik refereer daarvoor aan de **Vraagbaak Nederlands**<sup>9</sup> (p. 55) - een noodzakelijk instrument voor alle leraren Nederlands - en aan het eindrapport over 'Strategieën in het Onderwijs Nederlands' van Oscar de Wandel<sup>10</sup>, waar in beide gevallen de aandacht gevestigd wordt op het onderwijs in strategieën, wat betekent dat je plannen maakt om via (mentaal) handelen een doel te bereiken. De woorden *metacognitie* (weten wat je doet en denkt) en zelfregulatie (het bewaken van de denk- en doeprocessen) zijn daarbij nooit ver weg. Het *transferver-*

mogen van dit soort onderwijs is groot en vanzelf komen we heel dicht bij *studiemethode* of leren leren. Oostdam & Rijlaarsdam<sup>11</sup> spreken als volgt in het verslagboek van 'Het Schoolvak Nederlands 6':

'Het onderwijzen van taalgebruiks- en leerstrategieën kan de effectiviteit van het (moeder)taalonderwijs in belangrijke mate vergroten. Het uitsluitend laten uitvoeren van een bepaalde taalkaak (onder het credo 'oefening baart kunst') zonder daarbij aandacht te schenken aan de wijze waarop die taalkaak het best uitgevoerd kan worden (taalgebruiksstrategieën), leidt er wellicht toe dat een leerling de gestelde taak op een gegeven moment goed uitvoert, maar kan eveneens betekenen dat dezelfde leerling in de problemen komt wanneer een soortgelijke taak moet worden uitgevoerd in een afwijkende context. Er is in dat geval geen sprake van *transfer*: aangeleerd gedrag wordt niet toegepast in nieuwe contexten'. (p. 224)

Meer dan ooit komt hier de klemtoon liggen op de rol van het Nederlands als *instructietaal* en dus als onderliggend aan het hele onderwijsleerproces en de leraar Nederlands als sleutelfiguur.

### COMPUTERONDERSTEUND TAALONDERWIJS

Computerondersteund taalonderwijs zit ook in het hedendaagse discours en kan gedeeltelijk vertaald worden als technologi-



sche competentie waardoor mijn gedachten onwillekeurig naar Flanders Technology gaan. Een werkgroep in de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) geeft binnenkort een standpunt uit tegenover de computer in het vak Nederlands. Ook daarover werd in de **Vraagbaak** wat opgenomen.

Het voorbereidend VLOR-document legt bijvoorbeeld de nadruk op de zelfwerkzaamheid van de leerlingen in tal van leerfasen waaronder remediëring. Dit is niet specifiek voor Nederlands, maar ook een mogelijkheid in het vak. De computer als polyvalente informatiebron, als niet of minder bedreigend oefenmiddel, de computer als ondersteuning, de computer als vrijkend communicatiemiddel, dat zijn onder andere de mogelijkheden die in het VLOR-document toegespitst op ons vak belicht zullen worden.

Dat de leraar hierbij uitgeschakeld wordt, is nonsens; als hij aan bepaalde voorwaarden voldoet tenminste. Koen Jaspaert<sup>12</sup> had het hierover op de stichtingsdag (17 april 1996) van de Vereniging Leraren Nederlands. Het onderwijs waarin de leraar zijn leerstof als deposito neerzet, kan ook computergestuurd verlopen. Meteen koos hij voor een onderwijsmodel waar 'de leraar in de schaduw staat van de leerling. In een onderwijs waarbij de meester kijkt naar de behoeften van het lerende kind en geïnteresseerd is in het leerproces van het kind, kan die meester niet vervangen worden door een computer'.

### STUDIEHUIS

Een laatste fenomeen komt ons vanuit het Noorden<sup>13</sup> aanwaaien: de idee van het *studiehuis en studiepunten*. Het concept heeft vooral te maken met geïndividualiseerd onderwijs dat leidt naar zelfstandigheid. De leerling wordt de persoon die handelt, de persoon die leert, de persoon die vaardig wordt. Opnieuw stappen we hier af van de

leraar als alom aanwezig sturend wezen. Heel dicht daarbij aansluitend spreken we over *taakgericht onderwijs* waarover in **Vonk** twee artikels verschenen.<sup>14</sup>

### Slot

Ik hoop dat ik heb kunnen aantonen dat kennis en omgaan met kennis samenvallen en op die manier de vorming van de hedendaagse leerling bepalen, ook de talige vorming. Ik weet dat ik het niet kan laten om telkens weer rond het onderwerp te fladderen en een aantal andere zakdoekjes mee uit de hoge hoed te trekken.

Een juiste interpretatie van leerplannen/eindtermen - en misschien enige aanpassing ervan - dringt zich op. Om verduidelijking te scheppen maar ook om de werkbelasting van de leerkracht Nederlands binnen normale perken te houden. Denken in doelstellingen en niet in leerinhouden, durven selecteren, horizontaal en verticaal samenwerken zijn daarin belangrijke strategieën.

Als slot lees ik u het einde voor van een toneeltekst waarvan de productie in maart laatstleden liep in het Raamtheater hier in Antwerpen. Het gaat om een monoloog die op sublieme wijze vertolkt werd door Roger van Kerpel; de regie is van Julienne De Bruyn. Walter Tillemans vertelde me dat de productie wordt hernomen in mei. De tekst heet **De leraar**<sup>15</sup> en werd geschreven door Jean-Pierre Dopagne. De auteur, een Waal, werd geboren in 1952 en was zelf 15 jaar werkzaam in het onderwijs. In deze toch wel cynische tekst hangt hij het beeld op van een leraar Franse literatuur; de auteur is romanist.

Via een mengeling van ervaringen wordt een leraar geschetst die voor een deel te veel in zijn eigen wereld leeft en daardoor zijn bedoelingen niet volledig ziet aankomen bij zijn leerlingen. Alhoewel er momenten

zijn van wederzijds begrip tussen leraar en leerlingen, schiet de leraar op een gegeven moment een deel van zijn leerlingen dood. Men interpreteert dit liefst in de literaire betekenis. Op het einde van het verhaal heeft de

leraar een telefoongesprek met zijn dochter Marie en om dat stukje gaat het vooral. Ik hoop dat u het als balsem op uw hart ervaart. De leraar en vader van Marie begint te spreken. Het klinkt als volgt:

*Ik merkte op: 'Ik ben geen leraar meer.'*

*Zij zei: 'Laat me niet lachen. Eens leraar, altijd leraar.'*

*Ik vond geen antwoord. En na een stilte voegde zij er aan toe: 'Wij hebben leraars nodig, pa. Echte leraars. Geen moordenaars die ons met hun gelatenheid doden. Maar kerels en vrouwen met bloed in de aderen. En die geen schrik hebben dat bloed te laten vloeien... Waarom hebben jullie leraars altijd schrik?'*

*Ik vroeg haar: 'Wat verwacht jij van een leraar?'*

*Haar antwoord klinkt als een vuurpijl: 'Alles.'*

*Ik zag mijn vader terug, op zijn veld. En Marie, toen ze klein was, in de sneeuw.*

*En zij praatte verder, aan de andere kant van de lijn: 'Mijn besluit staat vast, weet je. En je praat het me niet meer uit mijn hoofd.' Haar stem klinkt helder, beslist. De stem van een vrouw.*

*'Wat heb je beslist?'*

*'Letteren. Ik ga Letteren studeren.'*

*'Om wat te doen?'*

*Marie antwoordde: 'Lerares, ik wil lerares worden.' Wat zou u in mijn plaats gezegd hebben?*

*En zij voegde er aan toe: 'Om het goed te maken...'*

*Ik hoorde enkele tranen in haar stem. Vast en zeker een restje van Antigones tranen. En toen ik ophing, dacht ik: 'Misschien is het wel de schaduw van de goden die op aarde zijn teruggekeerd...'*

Dank u.

Jenny Van Hoey  
Mollenveldwijk 30  
3271 Zichem

## Noten

- 1 Deze tekst werd uitgesproken als opening van de Taaldag van 27 april 1996 in de Universitaire Faculteiten Sint-Ignatius Antwerpen (UFSIA).
- 2 Freire, P.: *L'éducation: pratique de la liberté*. Paris: Ed. du Cerf, 1971.
- 3 Wielemans, W.: *Opvoeding en onderwijs onder maatschappelijke druk*. Leuven: Acco, 1981.  
Wielemans, W.: *Impuls, Zilveren sporen*. Leuven: Acco, 1995.
- 4 Standaert, R. & F. Troch: *Leren en onderwijzen*. Leuven: Acco, 1987 (19).
- 5 Erratum. In het vorige nummer van *Vonk* is in de reactie van Jenny Van Hoey op een stelling in verband met schoolboeken (p. 86) een tikfout geslopen: 'handelswijze' i.p.v. 'handelwijze'. Onze verontschuldigingen hiervoor. (nvdr/RR)
- 6 Leidse Werkgroep: *Moedertaal didactiek*. Muiderberg: Coutinho, 1983 (3).
- 7 Keymeulen, H.: *Mijn eigen accenten*. (Onuitgegeven), juni 1995.
- 8 Beekman, J. & D. Speelman: *DT-manie-programma* (dt-algoritme en auteurprogramma). Leuven: Wolters, 1995.
- 9 Dijkstra, A., R. Klein & R. Rymenans (hoofddred.): *Vraagbaak Nederlands. Gids voor leraren Nederlands in Nederland en Vlaanderen (waarin ook opgenomen informatie over Fries)*. Utrecht: Federatie Het Schoolvak Nederlands/Algemeen Pedagogisch Studiecencentrum, 1995. (Te verkrijgen bij VVL, Zwijgerstraat 37, 2000 Antwerpen, 03/237.65.59.)
- 10 De Wandel, O.: *Pilootproject Strategieën in het onderwijs*. Eindrapport. Antwerpen: Universitaire Instelling Antwerpen, 1995.  
Zie ook De Wandel, O.: *Metacognitie-ve en cognitieve strategieën: een wissel op de toekomst* (2 delen). *Vonk* 24/2 (nov.-dec. 1994), p. 3-15 (1); *Vonk* 24/3 (jan.-feb. 1995), p. 3-18.  
Zie ook *Vonk* 25/1 (sept.-okt. 1995): Themanummer 'Wisselwerking tussen instructie- en leerstrategieën'. Verslag studiedag UIA, 2 mei 1995.
- 11 Oostdam, R. & G. Rijlaarsdam: *Effectief moedertaalonderwijs*. In: Geudens, V. & R. Rymenans (red.): *Het Schoolvak Nederlands in het Secundair/Voortgezet Onderwijs*. Verslag van de zesde conferentie gehouden te Antwerpen, 17 oktober 1992. Enschede: VALO-Moedertaal, 1993, p. 223-239.
- 12 Prof. dr. Koen Jaspaert is directeur van het Steunpunt Nederlands als Tweede Taal aan de KU Leuven. In het kader van het Onderwijsvoor-rangsbeleid moet dit centrum de (tali-ge) integratie van de doelgroepleerlingen bevorderen.
- 13 *Stuurgroep Tweede fase vernieuwt*. Onuitgegeven, november 1995. (Het gaat hier om een beleidsverandering in het secundair onderwijs in Nederland in verband met de 4de, 5de en 6de leerjaren van het gymnasium, het hoger algemeen vormend onderwijs en het atheneum.)
- 14 Gevaerts, A.: *Van ergernis naar nieuw materiaal. Een verhaal over taakgericht werken*. *Vonk* 25/3 (jan.-feb. 1996), p. 30-37.  
VON-Werkgroep NT2: *Taakgericht onderwijs*. *Vonk* 24/5 (mei-juni 1995), p. 3-9.  
Zie ook het artikel van Koen Van Gorp & Barbara Linsen in dit nummer. (nvdr/RR)
- 15 Dopagne, J.P.: *Un enseigneur ou une ombre au tableau*. s.l., s.d. Vertaling Bart Vonck, 1996.

## ANNEX

Na de toespraak werden er 41 geheel of gedeeltelijk ingevulde 'interactieve werkbladen' afgegeven. Hierna volgt een weergave van de scores. Ik wil dit objectief houden en onthoud me grotendeels van commentaar. De commentaren die erbij gegeven worden, komen voornamelijk van het publiek.

Als de respondenten niets of de twee keuzes aanstreepten, werd het antwoord niet weerhouden. Het is dus best mogelijk dat men bij optelling van de scores niet altijd aan 41 komt. Relevant is de verhouding tussen de totalen van de twee alternatieven.

Over de vragen 2 en 5 is men het roerend en uitgesproken eens:

- 2 Voor ASO II,2 vindt men de b-keuze het meest vormend; de a-keuze krijgt een 0-score.  
*(Het kan zijn dat het kleinere aantal uit alternatief b een belangrijke rol speelt in de keuze. - JVH)*
- 5 Voor ASO III,2 vindt men de a-keuze het meest talig vormend; het b-alternatief wordt niet gekozen.  
*(Men vond dat de leerling in a in elk geval actiever moest zijn en met meer taalvaardigheidsaspecten geconfronteerd werd.)*

Over de vragen 1, 3, 4, 6 en 7 bestaat verdeeldheid:

- 1 a: 5 stemmen  
b: 34 stemmen  
*(De respondenten waren ervan overtuigd dat men in het b-alternatief meer leerlinggericht werkte.)*
- 3 a: 8 stemmen  
b: 30 stemmen  
*(Vele stemmen gingen op om in elk geval een gescheiden quoterings te gebruiken.)*
- 4 a: 28 stemmen  
b: 9 stemmen  
*(De betekenisonderhandeling zoals in b voorgesteld, zag men in het BSO niet direct gebeuren.)*
- 6 a: 7 stemmen  
b: 32 stemmen  
*(Men zag alternatief b als een opstapje naar alternatief a.)*
- 7 a: 10 stemmen  
b: 26 stemmen  
*(Hier is in het midden gegooid dat alternatief a schrijfvaardigheidsonderwijs is, terwijl alternatief b meer literair vormend zou zijn. Men twijfelde eveneens of men BSO-leerlingen een hypothese zou kunnen laten maken.)*

Een commentaar op één van de bladen wees erop dat veel afhangt van de concrete invulling. Toch is het interessant om te zien hoe men het over een aantal zaken eens kan zijn, terwijl over een aantal andere uitgesproken verschillen in mening bestaan.

De VLN is gekend door 18 mensen; 19 hadden er nog nooit van gehoord.

Vonk is gekend door 24 mensen; voor 13 is het tijdschrift onbekend.

## A D V E R T E N T I E

### VISUM - EEN TAALBOEK VOOR JOU !

#### N E D E R L A N D S



BASISBOEK  
•  
WERKBOEK  
•  
HANDLEIDING



"Basisboek 1"  
DIN A4  
160 pag.

• AUTEURS: H. CARTON • C. GOOSSENS • N. SCHREURS • T. VANNECKE • R. PREVOST •

"Basisboek 2"  
DIN A4  
166 pag.

**Visum** opteert voor een communicatieve, thematische aanpak en laat de leerlingen reflecteren over taal. **Visum** biedt een brede waaier aan poëzie en teksten, zodat er gedifferentieerd gewerkt kan worden in een heterogene klas. **Visum** legt de klemtoon op creativiteit en wil kritische, zelfstandige leerlingen vormen.

\* Als leerkracht kunt u een **gratis** exemplaar aanvragen van Visum 1 en 2 met het oog op klassikale invoering. Bel ons secretariaat op onderstaand nummer!

 **die keure**

OUDE GENTWEG 108 • 8000 BRUGGE • tel. (050)33 12 35



25<sup>e</sup> JAARGANG • NUMMER 5 • MEI-JUNI 1996