

Geïntegreerd werken: een eerste stap!

Wilfried De Hert

De Nederlandse didactiek staat niet meer stil. Dit was onze bevinding na een voorbereiding op een navorming over *Geïntegreerd werken* voor de Karel de Grote-Hogeschool.¹ We beseffen stilaan dat we naast het begeleiden van leerlingen door middel van vaardigheidsonderwijs ook aandacht zullen moeten schenken aan het leren omgaan en verwerken van, kortom begeleiden van informatie. Dat dit gevolgen heeft voor het kennisgericht onderwijs en het een aangepaste didactische aanpak veronderstelt, ligt voor de hand. Waar we naartoe evolueren weet vooralsnog niemand, maar intussen zijn er al leraren samen met hun leerlingen aan een zoektocht naar werkvormen begonnen waar kennis en vaardigheden verworven worden door zelfstandig werken.

In Nederland zijn er al enkele scholen volop aan het experimenteren. Bonset (1996) heeft een interview met Clan Visser 't Hooft, de geestelijke moeder van het concept *studiehuis*.² Dit is een multifunctioneel bedrijf waar in allerlei verschillende soorten ruimtes,

leerlingen en leraren aan de slag zijn. Een school heeft naast de klaslokalen een mediatheek met een behoorlijke studieruimte en studienissen waarin leerlingen alleen of in twee-, drie- of viertallen kunnen werken. Het is de bedoeling dat leerlingen naar zelfstandigheid groeien in een stimulerend proces met gevarieerde activiteiten.

Dankzij Van Parreren (1989) herinneren we ons nog dat de beste vorm van leren is 'het leren door zelf iets te doen'. De groei stopt echter niet bij de fase van het *zelfstandig werken* waarbij de leerling nog wordt

gestuurd door de leraar en/of de opdrachtformulering en zo zelfstandig mogelijk de taken uitvoert. Westhoff (1996) spreekt hier van 'de handelende leerling'. Een volgende fase is één van zelfstandig leren. Hier voeren leerlingen niet enkel taken uit, maar sturen ze ook hun eigen leergedrag. Een leerling die dat doet, is voor Westhoff 'de leerbekwame leerling'. Ten slotte is er de fase van het zelfverantwoordelijk leren waarbij de leraar het te bereiken doel aangeeft, maar de leerling zelf moet bepalen hoe hij dit bereikt en invult. Dit is 'de autonome leerling'.

De didactiek om tot zelfverantwoordelijk leren te komen is nog volop toekomstmuziek. Bonset & Rijlaarsdam (1996) beperken zich tot een reflectie op zelfstandig werken en leren. Ze ontwikkelden de volgende vragen als leidraad voor de leerlingen:

- 1 Wat willen ze dat ik leer?
 - 2 Hoe willen ze dat ik dit leer?
 - 3 Welke routes moet ik hiervoor volgen?
 - 4 Hoe merk ik dat ik het ken?
 - 5 Kom ik dit nog vaker tegen?
- Kan ik het geleerde ergens anders gebruiken?

GEÏNTEGREERD WERKEN: EEN THEORETISCHE BESCHOUWING

In alle bescheidenheid mogen we stellen dat we aan een didactiek van zelfstandig werken in Vlaanderen nog niet toe zijn. Hoewel *geïntegreerd werken* sommige leraren al de daver op het lijf brengt, is het een eerste stap om de leerlingen zelfstandiger taken te laten oplossen en tegelijkertijd integratie van vaardigheden te stimuleren. Wie *Vonk* goed leest, stelt zonder meer de toename van het woord 'geïntegreerd' vast. Artikels als 'geïntegreerd literatuuronderwijs' of 'geïntegreerde taalbeschouwing' getuigen hiervan. Geïntegreerd werken is bovendien gegroeid uit de praktijk en sluit doorgaans goed aan bij de visie over basis-, deel- en totaalvaardigheden (zie het artikel van Stan Gobien in dit nummer).

Met welke factoren moeten we nu rekening houden bij geïntegreerd werken? We moeten allereerst vertrekken van het standpunt dat niets vanzelfsprekend is als een school

geen *taalbeleid* heeft. Dit betekent dat vooraf geen enkele attitude of motivatie, waarde of norm, kennis of vaardigheid verondersteld mag worden. Zo kunnen we ondermeer de leerlingen of onszelf niet verwijten dat ze niet gemotiveerd zijn. We moeten ze juist door een aanbod van gevarieerde werkvormen gemotiveerd maken.

Het is wel zo dat we kennis of vaardigheden mogen veronderstellen als een vakgroep Nederlands in de school bijvoorbeeld al een leerlijn heeft opgesteld voor taalvaardigheden waar je als leraar kunt op terugvallen. De school zou eveneens een taalbeleid kunnen voeren op het gebied van geïntegreerd werken (lokale, mediatheek, vakoverschrijdende initiatieven,...), voor het opstellen van leerlijnen (taalvaardigheden, argumenteren, taalbeschouwing, literatuur, uitstappen, thema's,...) of voor een leerlingvolgsysteem van taalzwakkere leerlingen (signaleren, analyseren, opvolgen, evalueren).

Bij wijze van voorbeeld presenteren we een mogelijke leerlijn argumenteren en rapporteren voor het secundair onderwijs.

GRAAD	LEERLIJN ARGUMENTEREN
eerste graad	- leerlingen onderscheiden subjectief en objectief taalgebruik
tweede graad	- ze leren het verschil aantonen tussen waarheid en geldigheid - ze onderscheiden feiten en meningen - ze werken met gepaste vergelijkingen, oorzaken en gevolgen, statistische gegevens,...

derde graad	<ul style="list-style-type: none"> - ze beoordelen een betoog - ze schrijven een betoog of een lezersbrief (voorbereiden, uitvoeren, controleren, corrigeren, evalueren)
-------------	--

We oefenen in alle graden enkele deelvaardigheden en in de derde graad komen we tot een totaalvaardigheid, namelijk het schrijven van een betoog of een lezersbrief.

GRAAD	LEERLIJN RAPPORTEREN
eerste graad	- leerlingen beschrijven een gebeurtenis uit hun leven
tweede graad	- ze schrijven een dagboek
derde graad	<ul style="list-style-type: none"> - ze maken een logboek al of niet in verband met een taak; een taak kan een rapport zijn waarin ze moeten vermelden hoe het tot stand is gekomen - ze maken een presentatierapport (bij een presentatie) of een vergaderrapport (bij een vergadering) of een sollicitatierapport (op basis van een sollicitatiegesprek)

De totaalvaardigheid kan in het tso de *Geïntegreerde proef* zijn waar leerlingen een afgewerkt rapport voorstellen en hun opdracht voor een publiek presenteren.

Om geïntegreerd werken mogelijk te maken, moeten we motivatie creëren en streven naar attitude- of gedragsvorming. Daarom is het allereerst noodzakelijk om functioneel en communicatief te werken. Dit betekent onder meer dat we taalvaardigheden en kennis aanleren in situaties en contexten, terwijl er voldoende interactie en reflectie mogelijk is (zie Verhallen 1997). Vervolgens stimuleren we leerlingen door ze te laten inzien dat de aangeleerde vaardigheden ook kunnen worden toegepast in andere situaties op voorwaarde dat ze strategisch te werk gaan.

We spreken van *transfer* wanneer de geleerde kennis of vaardigheden worden toegepast in nieuwe leer- en werksituaties door middel van strategieën, waarbij leerlingen het leerproces plannen, uitvoeren, con-

troleren, corrigeren en evalueren. Het is trouwens zo dat transfer en systematische opbouw voor alle vaardigheden van belang zijn. Een eenvoudige set van criteria waarmee leerlingen communicatie kunnen beoordelen moet de verschillende lees-, schrijf-, spreek- en luistertaken kunnen verbinden. Spreekbeurten en discussies moeten op basis van dezelfde principes kunnen worden besproken als geschreven teksten (zie Rijlaarsdam 1997).

Ten slotte vragen we ons af in welk tijdspek het geïntegreerd werken werkelijk rendement oplevert. Voor de leerling moet deze werkvorm meer profijt en nut opbrengen, terwijl ‘het’ voor de leerkracht ‘menselijk’ moet blijven en de tijdwinst centraal staat. Taakbelasting is de beste vriend van het doemdenken en de vijand van efficiënt onderwijs, of zoals Oostdam (1996) het zegt: “Gezien het examenprogramma en de beperkte hoeveelheid studielasturen in het bovenbouwprogramma is elk middel tot tijdwinst welkom en is het gebruik maken

van dwarsverbanden een noodzakelijke voorwaarde. Het gaat dan bijvoorbeeld om het ten nutte maken van leerinhouden voor de schriftelijke vaardigheden bij de mondelinge vaardigheden en vice versa. Of om het behandelen van theorie op een zodanige manier dat toepassing kan plaatsvinden bij zowel de schriftelijke als de mondelinge vaardigheden."

We mogen geïntegreerd werken zeker niet verwarren met bezigheids therapie, integendeel het moet meer inzicht bezorgen in het leerproces, de leerlingen meer vaardig en meer weerbaar maken in alledaagse situaties.

GEÏNTEGREERD WERKEN IN DE PRAKTIJK

"Het koppelen van een documentatiemap, betoog en notulen aan een discussie lijkt me een verstandige keuze, die navolging verdient. Hoe meer je de mondelinge en schriftelijke vaardigheden in je lessen integreert, hoe duidelijker leerlingen de overeenkomsten (zoals de opbouw van argumentatie) en verschillen (bijvoorbeeld de toegevoegde waarde van lichaamstaal en intonatie) ontdekken." ('t Hart 1996)

Uit een enquête die laatstejaarsleerlingen op onze school moeten invullen over het vak Nederlands blijkt dat creatieve en geïntegreerde oefeningen het best onthouden worden. Dat wil zeggen: als leerlingen de oefeningen graag doen en er actief mee bezig zijn, dan herinneren ze zich achteraf gemakkelijker opdrachten en taken, zoals interviewen, klasgesprekken, discussies, videoreportages, vergaderingen, presentaties en sollicitaties. Hoe komt het dat die oefeningen zo'n indruk maken?

Het valt op dat al deze thema's en/of taken niet louter worden opgegeven en gecorrigeerd, maar worden voorbereid en na de

uitvoering ook klassikaal geëvalueerd. Tegelijkertijd is er integratie van vaardigheden. Daarom is geïntegreerd werken niet zo nieuw als soms wel wordt gedacht. Wanneer we onze leerstof opbouwen rond thema's vertoont deze vorm van werken gelijkenis met thematisch werken of projectwerken. Zo kan een thema als 'de huidige generatie jongeren' aandacht schenken aan diverse vaardigheden die voorkomen in een discussie over (kinder)rechten, een panel over diverse standpunten, het lezen van lezersbrieven en het schrijven ervan, het lezen van generatieliteratuur, taalbeschouwing over jongerentaal, werken met registers, het weergeven van de evolutie van muziekgeneraties,...

Nieuw is wanneer geïntegreerd werken als kern zelf taalvaardigheden heeft. Dit creëert de mogelijkheid om een leerlijn op te stellen voor mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden en zo aandacht te schenken aan een totaalvaardigheid die we bijvoorbeeld in het derde trimester situeren. Aangeleerde deelvaardigheden tijdens het jaar worden herhaald in de totaalvaardigheid. De totaalvaardigheden van een vierde en een vijfde jaar kunnen ook ondersteuning bieden aan de totaalvaardigheid van een zesde jaar. In het De Hert (1994) verwijs ik zo naar totaalvaardigheden als interviewen, gesitueerd in het derde trimester van het tweede jaar van de tweede graad, videoreportages maken tijdens het derde trimester van het eerste jaar van de derde graad, en solliciteren tijdens het derde trimester van het tweede jaar van de derde graad. Zo kunnen we komen tot een leerlijn totaalvaardigheden waarbij we in een bepaald jaar aandacht kunnen schenken aan deelvaardigheden.

Bij wijze van illustratie werken we twee praktische voorbeelden voor de hoogste jaren van het secundair onderwijs uit. (Voorbeelden voor de eerste en de tweede graad so vindt u in het artikel van Luc Wyns in dit nummer.)

INTERVIEWEN

In het eerste voorbeeld staan we stil bij de totaalvaardigheid van het interviewen, gesitueerd in het derde trimester van het tweede jaar van de tweede graad. Eerst onder-

scheiden we enkele deelvaardigheden, daarna formuleren we de opdracht en de uitwerking, en ten slotte presenteren we een beoordelingslijst die leerlingen tijdens het bekijken of beluisteren van het interview kunnen invullen.

DEELVAARDIGHEDEN VAN DE TOTAALVAARDIGHEID 'INTERVIEWEN'

	DEELVAARDIGHEDEN			
Sociale vaardigheden	contacteren	zich presenteren	vragen stellen	rapporteren
Luisteren	x	x	x	
Lezen			x	x
Spreeken	x	x	x	x
Schrijven	(x)			x
Taalbeschouwing	x	x	x	x

OPDRACHT

- 1 Zoek iemand van wie het beroep je interesseert.
- 2 Stel in groepjes een vragenlijst op.
- 3 Maak een interview op cassette of video (ca. 15 minuten).
- 4 Geef een mapje af met
 - leden groepje + taken;
 - vragenlijst en beknopte antwoorden;
 - rapportage;
 - bijlage (extra info).

UITWERKING

- 1 in de klas:
 - theorie over vragen stellen;
 - volgorde vragenlijst;
 - observeren en beluisteren video's/cassettes;
- 2 buiten de klas:
 - plannen;
 - contacten leggen;
 - afspraken maken;
 - vragenlijst opstellen;
 - vragen selecteren;
- 3 op video:
 - zich presenteren:
 - zich voorstellen;
 - bedanken;
 - inleiden;
 - vragen stellen;
 - afsluiten.

BEOORDELINGSLIJST

Beantwoord de volgende vragen en geef aan welke informatie ze doorgeven:

- Beweegt hij zijn voeten?
- Speelt hij met een pen?
- Ontdek je bepaalde gezichtsuitdrukkingen?
- Zit hij met gekruiste armen?
- Vallen er bepaalde tics op?
- Streelt hij over zijn haar of kleding?
- Schuift hij over zijn stoel?
- Aarzelt hij voor hij iets zegt?
- Vind je nog andere non-verbale communicatiekenmerken?

Vul vervolgens het volgende evaluatieschema in:

	JA	NEEN
VORM <ul style="list-style-type: none"> • Groet de interviewer de geïnterviewde correct? • Bedankt de interviewer eventueel met een geschenkje? • Stelt de interviewer iedereen voor? • Volgt hij een lijn doorheen het interview? • Is er genoeg afwisseling tussen de soorten vragen? • Zijn alle vragen duidelijk? • Sluit de interviewer af met een korte samenvatting en een dankwoord? 		
INHOUD <ul style="list-style-type: none"> • Krijgt de interviewer alle nuttige informatie? • Krijgt hij volledige informatie? • Krijgt hij interessante/boeiende informatie? 		
TECHNIEK <ul style="list-style-type: none"> • Is het interview presenteerbaar, dat wil zeggen beluisterbaar/bekijkbaar? • Spreekt de interviewer correct AN? • Werd het uitgewerkt volgens de opgegeven tijd? • Is er aandacht voor inleidende sfeerbeelden of een begingeneriek? • Is er aandacht voor afsluitende sfeerbeelden of een eindgeneriek? 		

uit: Baert e.a. (1997)

GEÏNTEGREERD WERKEN ROND TEKSTEN

Een tweede voorbeeld van geïntegreerd werken voor het eerste jaar van de derde graad is gebaseerd op twee teksten uit *Reflector*: een zakelijke tekst ('Bloedcellen op hol') en een literair fragment uit het boek *Eric* van D. Lund.³ In de volgende lessen verwerken we vaardigheden, literatuur en taalbeschouwing, en deze integratie zorgt voor betere concentratie en verwerking van het geleerde.

Geïntegreerd werken

Deze tekst biedt de mogelijkheid om verschillende deelvaardigheden in te oefenen, woordenschat in context (taalbeschouwing) te verwerken, en (probleem)literatuur te lezen. In de volgende *Reflector*nummers van jaargang 1997-98 worden we in de reeks 'Leven en lezen' telkens met een psychisch, fysiek of sociaal probleem geconfronteerd. We zouden na een aantal oefeningen met die teksten als vertrekpunt tot een presentatie van een probleem voor de klas kunnen komen. De leerlingen lezen hiervoor zowel een literaire als een zakelijke tekst en volgen de probleemstructuur. Het herhalen of inoefenen van deelvaardigheden

wordt dan samengebracht in een totaalvaardigheid: de presentatie van een probleem.

Woordenschat in context

Verhallen (1997) stelt dat "leren woorden leren niet een kwestie is van het leren toepassen van vaste regels of een aantal trucs, maar dat kinderen een strategisch plan van aanpak moeten hebben". Een systematische strategie zou de volgende fasen kunnen omvatten:

- 1 *voorbewerken*: het creëren van een gunstige beginsituatie en activeren van woordkennis;
- 2 *semantiseren*: het uitleggen van de woordbetekenis;
- 3 *consolideren*: het inoefenen van het woord en de behandelde betekenisaspecten;
- 4 *controleren*: het nagaan of de woorden en betekenissen onthouden zijn.

De Niel (1996) geeft voorbeelden bij bovenstaande strategie. In onderstaande opdrachten bij de teksten uit *Reflector* vinden we de vier fasen eveneens terug: fase 1 (1-4), fase 2 (5), fase 3 (6-8) en fase 4 (9-11).

OPDRACHTEN

- 1 Ken je mensen uit je nabije omgeving die met kanker in aanraking zijn gekomen?
- 2 Welke begrippen verbind je met leukemie?
- 3 Welke woorden ken je die nog eindigen op -ie en die iets te maken hebben met medische taal?
- 4 Ken je synoniemen voor leukemie en de andere gevonden woorden?
- 5 Zoek op en verklaar de volgende woorden uit de tekst. Zeg eveneens of ze betrekking hebben op medische taal. Als dat zo is, raadpleeg dan een medisch woordenboek en geef de medische verklaring:

*associaties - leukemie - beenmergtransplantatie - ioniserende stralen - ben-
zeen - genetisch - chromosoom - cytostatica - quarantaine - gamma -radiothe-
rapie - kinderoncologie*

- 6 Wat is het doel van deze tekst?
- 7 Voor wie is hij geschreven?
- 8 Gebruik nu zoveel mogelijk woorden in een gesprek over de financiering voor de bestrijding van kanker. Ook een uitgewerkt taalspel kan aantonen of de leerlingen de nieuwe woordenschat kunnen gebruiken.

- 9 Presentatie van een probleem: mondelinge opdracht en totaalvaardigheid

Je leest het fragment uit het boek *Eric*. Je zoekt nu een boek dat een probleem behandelt op psychisch (psychiatrie, depressie,...), fysiek (blindheid, hoortoornissen, bepaalde ziekten,...) of sociaal vlak (racisme, verslaving, zelfmoord, seriemoorden,...). Meer informatie vind je ook in de rubriek 'Sociaal' in De Standaard van 12-13 juli waar een kankerpatiënte haar verhaal doet. Je kan een video van zes minuten aanvragen waarin ze haar levensverhaal echt naspeelt. Inlichtingen bij Ann & Kees Sengers (tel. (02)520 07 89). Vervolgens lees je het boek en pas je er de probleemstructuur op toe.

- Wat is het probleem precies?
- Waarom is het een probleem?
- Wat zijn de oorzaken?
- Wat is ertegen te doen?

De antwoorden van de vragen die je niet of onvoldoende kunt beantwoorden, mag je ergens anders opzoeken. (Zie ook schriftelijke opdracht 10.) Je gebruikt wel een zakelijke tekst met informatie zoals in Reflector (bijvoorbeeld 'Er komt geen veilige kernenergie') of zoals in de rubriek 'Sociaal' in De Standaard. Vervolgens presenteert je het probleem via de probleemstructuur met verwijzingen en illustraties uit je boek.

Om zo efficiënt mogelijk het thema voor te stellen, gebruik je minstens één audiovisueel hulpmiddel: een fragmentje uit een videofilm, een transparant met illustraties of je structuur, een hand-out, enkele dia's, didactisch materiaal,...

Naargelang het aantal leerlingen en lesuren geeft u uw leerlingen een afgesproken tijdsspanne waaraan ze zich moeten houden. U kunt ook leerlingen in groepjes iets laten uitwerken en presenteren.

- 10 Schriftelijke opdracht: brief voor informatie

Leerlingen moeten informatie aanvragen bij verenigingen of instituten die zich met die problematiek bezighouden, bijvoorbeeld de Vereniging voor Kankerbestrijding die het tijdschrift *Kankerinfo* uitgeeft of de Vlaamse Kankerliga. In *Profiel Vlaanderen 1997* vind je heel duidelijke cijfers over gezondheid in Vlaanderen, onder meer over dood-

oorzaken, zelfdoding en sterfte door verkeersongevallen. Het boekje is te verkrijgen op de Administratie Planning en Statistiek, Departement Algemene zaken en Financiën, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Boudewijnlaan 30, 1000 Brussel. De leerlingen schrijven een brief voor informatie en overlopen de volgende vragen:

- Waarom schrijf je een brief naar de ontvanger?
- Wat is je eigenlijke boodschap?
- Welke bijkomende gegevens moet je aan de ontvanger meedelen?
- Hoe sluit je positief af?

Voor handelsrichtingen bestaat hier de mogelijkheid om de vier evaluatiecriteria uit de zakelijke communicatie te toetsen, namelijk duidelijkheid, correctheid, aantrekkelijkheid en gepastheid.

Ten slotte voegen ze de brief samen met de antwoorden op de vragen van de probleemstructuur, de opgezochte zakelijke tekst, een leesverslag van het boek en hun eigen beoordeling van het boek in een rapportje dat ze afgeven.

11 Evaluatie van de presentatie

We stellen een evaluatieformulier voor:

- | | |
|---|---|
| 1 | de boodschap (of doelgerichtheid) <ul style="list-style-type: none"> - voldoende informatie? - noodzakelijke informatie? - duidelijke en correcte informatie? - vragen correct beantwoord? |
| 2 | de structuur (of publiekgerichtheid algemeen) <ul style="list-style-type: none"> - voorstellen van zichzelf (elkaar)? - inleiden van het thema? - gebruiken van een logische (vaste) structuur? - correct gebruiken spreekschema? - gepast afsluiten? - respecteren van de tijd? |
| 3 | de presentatie (of publiekgerichtheid specifiek) <ul style="list-style-type: none"> - AN spreken? - gevarieerde taal gebruiken? - moeilijke woorden verklaren? - aan publiek aangepaste stijl gebruiken? - aandacht schenken aan non-verbale middelen? - efficiënt gebruiken audiovisuele middelen? - de juiste audiovisuele middelen gebruiken? |

De leerkracht kan nu kiezen welke waarden hij aan elk onderdeel geeft. Ofwel werkt hij met goed-voldoende-onvoldoende ofwel met een schaal van 1 tot 5. Bovendien kunnen alle waarden omgezet worden in cijfers. Als er naast elke waarde plaats genoeg is voor opmerkingen, dan kan de leerling zijn evaluatieformulier later inzien, zichzelf verbeteren en er iets uit bijleren.

Wilfried De Hert
Louis Janssenslaan 40
2100 Deurne

Noten

- 1 De navorming was georganiseerd door het Centrum Permanente Vorming van de Karel de Grote-Hogeschool te Wijnegem. De eerste graad werd begeleid door Rita Daelmans (27/1/1997), de tweede graad door Luc Wyns en Wilfried De Hert (29/1/1997). De titel van de navorming was *Geïntegreerd werken met schrijf- en spreekvaardigheden*. In dit artikel willen we enkele recente visies met elkaar combineren en aantonen hoe ze in de praktijk kunnen worden uitgewerkt.
- 2 Verschillende visies worden besproken in *Moer* 1996/6, een themanummer over 'De Tweede Fase'. Hier baseren we ons op Bonset (1996).
- 3 Dit lesvoorstel is gebaseerd op teksten uit *Reflector* (Keesing), nr. 1 (augustus 1997), met bijbehorende praktische wenken van Wilfried De Hert.

Bibliografie

- Baert, M-A. e.a.: *Efficiënt Communiceren voor Kantoor*. Deurne-Antwerpen: Plantyn, 1997.
- Bonset, H.: Nederlands is een basaal vak. *Moer* 1996/6.
- Bonset, H. & G. Rijlaarsdam: Leren leren bij Nederlands in de Tweede Fase. *Moer* 1996/6.
- De Hert, W.: Twee handen op één buik. Taalvaardigheid en motivatie in het TSO. *Vonk* 23/5 (mei-juni 1994), p. 3-11.
- De Niel, H.: De zin van het woord. Woordenschat in een taakgerichte aanpak. In: VON-werkgroep NT2: *Taakgericht onderwijs. Een onmogelijke taak?* Antwerpen-Deurne: Plantyn, 1996.
- Oostdam, R.: Voorstellen van de VOG-filosofie niet zomaar overnemen. *Moer* 1996/6.
- Rijlaarsdam, G.: Aanzetten tot een schrijfdidactiek. *Vonk* 26/3 (jan.-feb. 1997), p. 3-18.
- 't Hart, F.: Spreken en luisteren in de tweede fase. *Moer* 1996/6.

Van Parreren, C.: *Leren door handelen*. Apeldoorn: Van Walraven, 1989.

Verhallen, M.: Woorden leren in het onderwijs. Hoofdpunten en handreikingen. *Vonk* 26/5 (mei-juni 1997), p. 3-21.

Westhoff, G.: Zelfstandig leren en zelfstandig leren is vier. *Levende Talen* nr. 510 (mei 1996), p. 253-257.

A D V E R T E N T I E

Stichting G

De Stichting werd opgericht in 1990 op initiatief van de Generale Bank. Ze steunt programma's voor zelfontplooiing en primaire preventie van verslaving en afwijkend gedrag bestemd voor jongeren van 12 tot 18 jaar.

De programma's «**Leefsleutels voor Jongeren**» en «**Leefsleutels in Actie**» werden in België ontwikkeld door de vzw «**Leefsleutels**». Ze worden tijdens de normale lesuren gegeven door speciaal daartoe opgeleide leerkrachten.

Voor alle inlichtingen over de programma's kunt u terecht bij:

Leefsleutels vzw

Leopold II-laan 63 bus 3 - 1080 Brussel

Tel.: (02) 421 67 20

Stichting G vzw

Claire Timmermans

Warandeberg 3 - 1000 Brussel

Tel.: (02) 565 21 39

