

Over taalleren en leesonderwijs

Werner Schrauwen, Marc Stevens & Jo van den Hauwe

Centraal in dit themanummer plaatsen we leesonderwijs. Maar om het over goed, krachtig en werkzaam leesonderwijs te kunnen hebben, willen we allereerst over 'leren' tout court praten. We willen enkele manieren waarop kinderen en jongeren kunnen leren, naast elkaar plaatsen en aanwijzen welke manieren wellicht beter werken dan andere. Onze eerste vragen zijn daarom de volgende: wat is goed (taal)onderwijs eigenlijk? Aan welke voorwaarden moet dat voldoen? Wanneer we ervan uitgaan dat leerlingen straks op eigen benen moeten kunnen staan en op een behoorlijke manier in onze maatschappij moeten kunnen overleven, hoe leren we hen dat dan? Reflecties daarom op goed taal- en leesonderwijs, vanuit een beeld ... Tevens een poging wellicht om de oude VON-visie weer wat leven in te blazen.

IDEËN OVER LEREN

aten we – puur voor de oefening – even uitgaan van de volgende metafoor:

dagelijks vertoeven. Om te overleven als mens moet je je staande houden tussen bomen, beekjes, slangen, andere gevaarlijke beesten en wat al niet meer. Je moet soms van het ene dorp naar het andere; da's makkelijk. Maar soms moet je naar minder bekende bestemmingen, wellicht langs onbekende wegen. Soms loopt er geen weg en moet je toch verder. Om te maken dat in het woud niet enkel het recht van de sterkste geldt, hebben ooit eens wijze vrouwen en mannen het instituut school opgericht. In de school leren kinderen hoe ze moeten overleven, zich handhaven dus, met elkaar omgaan en misschien zelfs ook gelukkig worden.

Maar hier duikt er een probleempje op. Anno 2003 is het zo dat scholen aparte instituten zijn, die als een soort van entiteit wel in het woud zijn neergepoot, maar het woud niet zijn!! Raar toch: om over het woud te leren, om woudvaardig te worden dus, moeten leerlingen dagelijks niet naar het woud, maar naar school! Is dat geen interne tegenstelling? Kan je op een andere plek leren hoe je je plan in het woud moet trekken?

Tot daar de creatie van het beeld. Laten we het nu uitwerken. Dat doen we door het te ontwikkelen in de vorm van een vertelling, een sprookje. Daarna interpreteren en verklaren we onze metafoor op een wat formelere manier.

Raar toch: om woudvaardig te worden, moeten leerlingen dagelijks niet naar het woud, maar naar school!

DE ONTDEKKING VAN HET GROTE WERELDWOUD: EEN SPROOKJE?

Er was eens een wijs man die zich tot taak had gesteld kinderen en jongeren te leren hoe ze het Grote Wereldwoud konden doortrekken. Hij woonde aan de rand van het woud en werd door de mensen Meester genoemd. Elk jaar brachten de ouders hun kinderen op het einde van de zomer naar hem toe. Ze vroegen hem hun kinderen alles te leren over het Grote Wereldwoud, zodat ze er later in zouden kunnen overleven. De kinderen werden zijn leerlingen.

Elk jaar opnieuw begon hij enthousiast aan de grote ontdekkingsstocht van het GW (Grote Wereldwoud) met een nieuwe groep kinderen, overigens heel verschillende kinderen. Er waren snelle stappers bij en wat slome wandelaars. Sommigen waren echte durvers; anderen bleven liever heel dicht in de buurt van de Meester. Er waren kinderen bij die met hun ouders al wel vaker in het GW waren geweest. Zij kenden al heel wat paden, wisten waar gevaren loerden of konden vertellen waar je lekker in de zon kon liggen. Maar er waren ook kinderen bij die nog nooit van onder de klokkentoren waren weg geweest. Voor hen was het allemaal nieuw.

Voor de zwakkere kinderen hielden hem bezig, de slomerds, de angstigen, de nieuwelingen. Hij vreesde elk jaar opnieuw dat ze niet sterk genoeg waren om de zware tocht door het woud tot een goed einde te brengen. Die bezorgdheid had hem ertoe gebracht allerlei plannen te bedenken om het voor zijn zwakkere stappers veel gemakkelijker te maken. Hij had het een prima plan gevonden om dicht bij zijn huis aan de rand van het GW en binnen een hoge en veilige omheining een mini-wereldwoud aan te leggen. Hij dacht aan een zakformaatbos, of meer nog een park, met rechte en effen paden, met gedroogde planten en opgezette dieren, met nepbomen en namaakgras. Hij had eraan gedacht het Grote Wereldwoud als het ware in kleine stukjes te hakken en die heel geordend in zijn park tentoon te stellen.

In het begin was hij heel enthousiast over zijn plannen. Hij zou zijn zwakke, en waarom niet alle leerlingen bij de hand nemen en hen door het park leiden. Hij zou hun rugzak volstoppen met allerlei materieel, uitvoerige wegbeschrijvingen en gedetailleerde plannetjes. Hij zou zelf veel uitleg geven over de bomen aan de hand van de nepexemplaren en wijzen op de grote gevaren die ze later in het echte GW zouden tegenkomen. En af en toe zou hij aan de sterkeren schematische routebeschrijvingen geven zodat zij zelf hun weg zouden vinden. Enkel in het park, niet in het GW ... hij speelde liever op veilig. Op die manier zou hij iedereen zonder ongelukken door het park kunnen loodsen. Dan zou hij een tevreden man zijn. En ook de ouders zouden heel tevreden mensen zijn.

Maar al snel merkte hij dat zijn plan niet zo goed was. Hoewel het parkje ook voor zijn leerlingen erg aantrekkelijk leek en de mini-uitstapjes in het begin leuk waren, waren er toch al snel leerlingen die de wandelingen niet zo spannend meer vonden. Ze wisten al snel wat er zou komen, luisterden minder aandachtig naar de uitleg van de Meester en wilden ook wel eens van de betreden paden af, los van de hand en zelfs het echte Grote Woud in. Dat maakte de Meester soms wat kregelig en af en toe zelfs boos. Hij had immers zo zijn best gedaan om het hen gemakkelijk te maken. Hij probeerde hen soms nog te boeien met fantastische verhalen over sprekende paddestoelen, lachende vissen en over blaadjes die het prettig vonden om in de herfst van de bomen te vallen. Maar al snel hadden (sommigen van) zijn leerlingen door dat die verzinsels dienden om hen rustig te houden.

Een van de zomers die volgde op zijn experiment met het mini-wereldwoud voelde de Meester zich diepongelukkig. Hij at nauwelijks, ging zelden wandelen in het GW en keek zelfs niet meer om naar zijn park. Meestal kon hij maar moeilijk de slaap vatten. Tot op een nacht een droom hem duidelijk maakte waarom zijn oorspronkelijk plan niet echt werkte. Zijn parkje dat hij zo gestructureerd mogelijk had aangelegd, had bijna niets meer met het echte

Grote Woud te maken en zijn verhalen waren niet echt echt. En wat leerden zijn leerlingen meer dan aan de hand van de Meester over geëffende paden te lopen? Ze leerden hem volgen, naar hem luisteren en door middel van door hem uitgetekende plannetjes een richting uitgaan, zonder zelf echt te kunnen kiezen. Na een tijdje was dat voor iedereen saai, zelfs voor de Meester. Steeds vaker zag hij hoe zijn leerlingen stiekem door de spleten van de hoge omheining naar het Grote Wereldwoud gluurden. Hij zag in hun ogen dat ze er dolgraag op uit wilden trekken. Vooral dat deed hem besluiten om het voortaan anders aan te pakken.

Gedaan met het nepwoud. Hij had zijn les geleerd. Hij zou terug op tocht gaan door het GW en iedereen moest mee. Hij wou ook dat iedereen er voor zichzelf het beste van kon maken en dat het voor iedereen zo leuk mogelijk zou worden. En natuurlijk mocht niemand verloren lopen. Geen gemakkelijke opgave, maar hij zou de tocht tot in de puntjes voorbereiden. Hij wist immers als geen ander waar de leuke en meest zonnige plekjes lagen en waar de verraderlijke veengrond de benen in de aarde zoog. Hij wist perfect hoe hij zijn leerlingen door hen bewust kleine, maar echte obstakels voor de voeten te leggen, vaardiger kon maken in het overwinnen van hindernissen. Daarom kon hij het doorkruisen van het Grote Wereldwoud niet zomaar aan het toeval overlaten.

Hij verdeelde de grote tocht in etappes, soms korte, soms wat langere, afhankelijk van de moeilijkheidsgraad van het terrein, het belang van de begroeiing en dergelijke. Hij nam zich wel voor die indeling in etappes aan te passen als dat nodig was, want hij wou vooral rekening houden met wat de kinderen zelf interessant vonden, wat ze al kenden en wat ze op een bepaald moment absoluut wilden kunnen. Zo zou het voor hem ook elk jaar een ander avontuur worden.

Natuurlijk zorgde hij vooraf voor een aantal noodzakelijke spullen die ze op hun tocht nodig hadden: rugzakken, beschermende kledij, wat proviand. Hij nam, eerder als reserve, ook wat standaardmaterieel mee (dat had hij nog in zijn parkje liggen). Maar hij begon dat niet zomaar uit te delen. De kinderen konden beter zelf een oplossing zoeken of maken om bijvoorbeeld een te brede greppel over te steken. Op die manier werden ze vaardiger in het overwinnen van hindernissen. En dat was nodig. Hij wist immers dat er verderop bredere beken lagen en dat naar het einde van de tocht toe de Grote Wilde Rivier moest worden overgestoken.

Op die manier ging het in het begin wel wat trager. Bij het bouwen van een vlotje of loopbruggetje bijvoorbeeld moest hij vaak zijn handen in de zakken houden om niet snel zelf iets te fabriceren. Hij moest op zijn tanden bijten om niet vooraf uit te leggen hoe ze best twee palen aan elkaar konden sjoeren. En, eerlijk gezegd, soms deed hij zijn duit in het zakje om het een beetje vooruit te laten gaan, zeker als de leerlingen het hem nadrukkelijk vroegen. Hijzelf en de kinderen genoten van die zeldzame momenten waarop hij zijn wijsheid etaleerde, want hij was een aangenaam verteller. De kinderen konden even achteruit leunen en op adem komen. Maar meestal liet hij ze in kleine groepjes zelfstandig aan de slag gaan. Uit ervaring wist hij immers dat deze methode de enige was die ervoor kon zorgen dat zijn leerlingen straks op eigen houtje andere en nog lastigere gebieden in het Grote Wereldwoud konden exploreren.

Hij moest zijn tijd nemen en geduldig zijn, wist hij, en vooral zijn leerlingen tijd en ruimte gunnen. Hij wist ook dat hij niet kon beginnen met de moeilijkste opdracht, want hij wist uit ervaring dat als zijn leerlingen een stuk van de tocht met succes hadden afgelegd, ze daaruit energie putten om de volgende dag verder te trekken. Ook daarom dacht hij in het begin dat het goed was om de zwakkeren de gemakkelijkste taken te geven, zoals hout sprokkelen voor het vuur en water halen uit de rivier. De sterkeren konden zich dan bezighouden met het organiseren van de slaappleaats, het zoeken van eetbare planten enzovoort. Maar al snel merkte de Meester dat dit geen goede manier van werken was. De zwakkeren deden wel wat van hen gevraagd werd, maar leerden op die manier niet hoe ze in het Wereldwoud zelfstandig konden

leven. En sommige sterkeren kregen het gevoel dat ze zoveel beter waren dan de anderen dat ze op hen neerkeken. Dat gaf een naar gevoel in de groep.

Daarom besloot de Meester al snel iedereen zo gelijk mogelijk te behandelen. Hij verdeelde de grote groep zeer vaak in kleinere eenheden, die onderling ongeveer even sterk waren. En in elk groepje kreeg ieder lid om de beurt een specifieke taak. Zo ging het bouwen van het vlot om de rivier over te steken een stuk makkelijker en sneller. Iemand zorgde voor het uittekenen van het plan, een ander kapte de jonge stammen op maat en een ander lid zorgde voor het sjourwerk. Ten slotte was er iemand die ervoor zorgde dat de groep bij het opstappen het broze evenwicht niet verstoorde. Iedereen was op die manier verantwoordelijk voor een goede overtocht en dat gaf een goed gevoel. Elk kind was nodig met zijn eigen kunnen.

Op die manier leerden de leerlingen ook veel van elkaar, niet in het minst omdat de Meester rekening hield met wat elk kind van thuis had meegekregen voor de grote tocht. De ene had bijvoorbeeld al vaak mee aan het fornuis gestaan en wist wel wat van koken af, de andere bracht verhalen mee van vroeger en nog een andere wist hoe je vuur brandend kon houden zonder teveel hout te verstoken. De Meester was een meester in het laten gebruiken van die thuiservaringen.

Hij was ook altijd onmiddellijk in de buurt van een groepje als die voor een bijna onoverkomelijke hindernis stonden. Hij vroeg dan meestal eerst wat er scheelde en wat ze tot nu toe al hadden geprobeerd om de hindernis te overwinnen. Hij luisterde dan zeer aandachtig en probeerde met extra vragen samen met zijn leerlingen de hindernis scherp te bekijken. Soms haalde hij er een ander groepje bij om na te gaan op welke manier de zaak kon worden opgelost. Hij deed dat zo handig dat de leerlingen zelf meestal tot een oplossing kwamen. Samen bedachten ze dan een plan en voerden ze dat vol enthousiasme uit. En dat lukte bijna altijd. Dat gaf een extra kick.

Eén van de grootste hindernissen op de tocht door het Grote Wereldwoud werd gevormd door een vrij brede en erg diepe kloof. Van welke kant je ook kwam, het bleef een taaie brok. De meester had de kloof al vaker met zijn groep bedwongen, maar elk jaar opnieuw was het ook voor hem een groot avontuur. Ook al hadden de leerlingen op elke dagtocht moeten tonen wat ze tot nu toe hadden geleerd, toch moest iedereen al zijn kunnen aanwenden om dit deel van de tocht tot een goed einde te brengen.

Als ze bij de kloof aankwamen, werd een kamp opgeslagen en riep hij iedereen samen om na te gaan hoe ze het probleem zouden kunnen overwinnen. Zulke samenkomsten waren zijn leerlingen gewoon. Meestal vonden ze 's avonds plaats, na een dagtocht, wanneer de tenten al waren opgeslagen en het vuur nog zacht brandde. Op die momenten werd meestal met een gevoel van tevredenheid teruggekeken op de voorbije dag. De leerlingen vertelden elkaar wat ze hadden meegemaakt, wat ze hadden uitgeprobeerd, wat prettig en minder prettig was geweest en vooral wat ze uit die ervaringen hadden geleerd. Dat waren erg fijne en leerzame momenten.

De Meester stond elk jaar opnieuw versteld van de veelheid aan oplossingen die de groepjes leerlingen gaven om de kloof te overbruggen. Sommigen vonden dat ze met z'n allen het best helemaal langs een smal pad naar beneden zouden gaan, daar waar de kloof het breedst was, om daar een doorwaadbare plaats te zoeken en dan de andere wand op te klimmen. Anderen zagen meer heil in het bouwen van een brug daar waar de kloofwanden elkaar bijna raakten. Nog andere wilden uitzoeken of het niet mogelijk was om met een wijde boog om de kloof heen te lopen. Het discussiëren over de voor- en nadelen van de mogelijke oplossingen leek in het begin vervelend tijdverlies. Maar de Meester moedigde dat overleg juist aan. Want op die manier werden onmogelijke oplossingswegen verlaten en nieuwe aanpakken gevonden.

En elk jaar opnieuw besloot de grote groep zich op te splitsen en verschillende wegen uit te proberen. De Meester wist dat ze al voldoende vaardig waren om ook deze tocht tot een goed

einde te brengen. Ze hadden immers al zoveel watertjes doorzwommen en valkuilen ontweken dat ze ook deze hindernis zelfstandig konden aanpakken. Hij zou alle groepen trouwens zeer goed in het oog houden en van zeer nabij volgen. Daartoe had hij moderne communicatiematerialen ontwikkeld, want een wijze Meester gaat met zijn tijd mee.

Natuurlijk kostte het hem wat meer energie om elk groepje of enkele erg zwakke kinderen op de juiste manier te ondersteunen. Maar dat had hij er graag voor over. Op die manier werd zijn werk nooit saai. Bovendien wist hij dat als alle groepjes aan de overkant samenkwamen, ze elkaar heel veel boeiende verhalen te vertellen zouden hebben; veel leerrijker dan de beste uitleg die de Meester ooit gegeven had.

Eenmaal de grote kloof overwonnen, trok de Meester met zijn leerlingen verder. Op hun tochten door het Grote Wereldwoud beleefden ze nog vele avonturen, leerden ze al doende de namen van planten en de eetbare van de giftige scheiden. Op hun spannende tochten hield de Meester bewust even halt bij die kleinere dingetjes uit het woud. Hij vertelde er dan een boeiend verhaal over of gaf uitleg over het ontstaan van een plant, de bijzondere kenmerken van een boom, de leefgewoonten van een dier. Dat deed hij enkel als de leerlingen die dingen op hun tocht tegenkwamen. Dan pas was zo'n uitleg interessant en konden ze hun opgedane kennis direct gebruiken. Zo leerden ze hoe je met droge dennennaalden snel vuur kon maken, welke knopen het langst hielden en vooral hoe ze zich in het Grote Wereldwoud moesten gedragen om het voor zichzelf en de anderen plezierig te maken zonder het woud te beschadigen. Ze leerden respect op te brengen voor de natuur en voor elkaar. En ze leerden zichzelf kennen. En dat kon alleen maar omdat de wijze Meester hen daartoe de tijd en de ruimte had gegeven.

Over de avontuurlijke tochten van de wijze Meester en zijn leerlingen door het Grote Wereldwoud kunnen nog vele verhalen worden geschreven. Bijvoorbeeld over het dagboek dat hij elke avond nauwgezet invulde, waarin hij optekende hoe het met zijn leerlingen ging en wat zijn plannen voor de volgende dag waren. Of over de contacten die de Meester onderhield met de ouders van zijn leerlingen en over de materialen die hij gebruikte. Maar die verhalen laten we de wijze Meester(s) het best zelf schrijven. We kijken ernaar uit.

OVERGANG

Als we de kenners mogen geloven, hebben sprookjes heel veel met de realiteit te maken. Sommige zitten zo vol verwijzingen naar de werkelijkheid dat ze op metaforen lijken. Maar niet iedereen houdt van sprookjes. Daarom geven we in wat volgt aan wat de ontdekking van het Grote Wereldwoud met ons onderwijs te maken heeft. Net zoals je op verschillende manieren met een groep kinderen door het woud kan trekken, kan je op diverse wijzen met onderwijzen en leren bezig zijn. En omdat we niet vies zijn van een zekere structuur, zetten we een en ander in

een tabel. We vertrekken telkens bij het beeld en proberen vervolgens de interpretatie van leren wat letterlijker te verwoorden.

Toch past hier vooraf een waarschuwing. De vier aanpakken die in de tabel onderscheiden worden, kunnen karikaturaal en ongenueanceerd overkomen. We hopen echter dat geen enkele leerkracht zich aangevallen of gekwetst zal voelen als hij zich in een van de werkwijzen (ten dele) herkent. Het is echter onze overtuiging dat de ene aanpak wellicht meer vruchten afwerpt dan de andere en dat willen we hieronder – lichtjes gechargeerd – verwoorden.

IN 'BEELD' GEBRACHT TAALONDERWIJS	LETTERLIJK BETEKENT DAT ...	CONSEQUENTIES EN RESULTAAT
<p>AANPAK 1. In plaats van de leerlingen los te laten in het woud gaat de leerkracht met hen naar een afgeschermd gedeelte dat hij heeft omgebouwd (verkapt zeg maar), zodat er makkelijk kan worden doorheen getrokken. De wegen zijn platgetreden (en vooral recht) en omdat er zo nu en dan bomen kapotgingen (en de leerkracht daardoor instructies moest veranderen) heeft hij gaandeweg de meeste bomen vervangen door plastic tegenhangers. De leerkracht neemt de leerlingen bij de hand en zegt hen dat ze goed moeten opletten zodat ze later zullen kunnen overleven in het woud. Ze moeten overigens braaf zijn en niet van de gebaande paden afgaan. De leerlingen zien geen echt bos en leren hooguit doen wat iemand zegt dat ze moeten doen. Om deze saaie materie tot leven te laten komen, begint de leerkracht zelfs fabeltjes te vertellen over het park en wat daarin aan de hand is.</p>	<p>De leerkracht kent zijn leerstof en onderwijst die. Gezien iedereen hetzelfde moet leren, gebeurt dat klassikaal en zelfs frontaal. De leerlingen maken fragmentarische oefeningetjes die de leerkracht opgeeft. Hij denkt met de leerlingen niet na over wat ze leren en waarom ze dat leren, want dat is voor hem duidelijk: schoolboeken en leerplan leggen hem dat op. Of die leerlingen samenwerken of niet speelt niet zo'n erg grote rol, want de leerkracht trekt toch aan de kar.</p> <p>Vaak zijn de oefeningen een toepassing en komen ze uit het schoolboek. Slimme leerlingen hebben snel door wat ze moeten doen en doen dat dan ook, 10 of 20 keer en klaar is Kees.</p>	<p>De leerkracht splitst een gecompliceerde opdracht in stukjes – hapklare brokjes – en laat leerlingen oefenen met en op die stukjes. Hij zet zelf de stappen; de leerlingen moeten volgen en uitvoeren. Over wat en hoe er geleerd wordt en het gebruiken van het geleerde wordt niet gereflecteerd. De leerlingen beheersen een aantal niet erg functionele deelvaardigheden, maar kunnen die omwille van de beperkte omgeving waarin ze werden geleerd, niet transfereren naar de totaalvaardigheid. Die blijft dan ook beperkt.</p>
<p>AANPAK 2. De leerkracht trekt met de leerlingen naar het woud, dat hij voor het gemak in secties heeft verdeeld. Daar aangekomen geeft hij hen de noodzakelijke instrumenten om door een sectie te geraken, zoals kompas, kapmes en landkaart. Hij toont waar</p>	<p>De leerkracht geeft een oefening die een schoolse vertaling is van een probleem zoals dat in 't echt op de leerlingen af kan komen en die kadert binnen een leerstofgeheel (deelvaardigheid). Bovendien stelt de leerkracht zelf een werkwijze op om die</p>	<p>De leerkracht bepaalt op basis van een reële analyse van de leerstof de doelen van het leren. Hij stelt nog steeds zelf een plan op om tot bij het doel te geraken (wat je allemaal moet kennen om in de werkelijkheid te kunnen overleven). Hij leert leerlingen hoe ze</p>

de weg loopt en laat hen zo nu en dan op het kompas kijken. Bij de rivier aangekomen, vertelt hij de leerlingen dat er een brug moet gebouwd worden en legt hij de eerste bomen neer (timber!). Hij toont de leerlingen met al zijn ervaring hoe je een goede brug bouwt.	'taak' te kunnen uitvoeren en leert die werkwijze en de deelvaardigheden die je daarvoor nodig hebt, aan de leerlingen aan. Of die leerlingen samenwerken of niet, speelt niet zo'n erg grote rol, want de leerkracht trekt toch.	stukjes van de problemen moeten oplossen; niet hoe een complex probleem aan te pakken. Wellicht staan de leerlingen in deze aanpak verder, maar toch zijn ze gewoon dat problemen voor hen worden opgelost. De vraag is dus maar of ze aan alle moeilijkheden van de realiteit het hoofd kunnen bieden. Misschien kan reflectie op wat ze leerden, mee de transfer helpen realiseren.
AANPAK 3. De leerkracht trekt met de leerlingen naar het woud. Daar aangekomen zegt hij waar leerlingen moeten uitkomen. Hoe ze dat doen, laat hij van hen afhangen. Zij kiezen de weg. Wanneer ze naar hulpmiddelen (instrumenten) vragen, stelt hij hun die ter beschikking. Ook zorgt hij ervoor dat ze niet alleen op stap gaan, want dat vindt hij (nog) wat te gevaarlijk. Ten andere, ze kunnen veel van elkaar leren en ook van het overleg met elkaar. De leerkracht blijft in de buurt van het groepje want hij wil garanderen dat geen enkele leerling verloren loopt, alhoewel dat niet zo eenvoudig is, want hij moet verscheidene groepjes begeleiden. Hij kan ervoor kiezen om tijdens of na de tocht nog eens stil te staan bij hoe de leerlingen hun doel wilden bereiken of bereikt hebben.	De leerkracht geeft een echte opdracht op. Dat is een taak zoals je die (soms) in 't echte leven ook kan tegenkomen. Hij zet leerlingen samen en vraagt hen om die taak uit te voeren. Hij gaat er immers vanuit dat leerlingen samen meer oplossingen kunnen bedenken dan één leerling alleen. Er wordt ook nagedacht over hoe taken werden aangepakt en tot een (goed) einde gebracht. Wie weet, is het makkelijker om daarvoor volgende keer sneller tot een oplossing te komen. En als bepaalde (deel)taken erg moeilijk waren, kan daarop tussendoor in een kleinere of grotere groep even worden gefocust.	De leerkracht werkt taakgericht, zoals dat heet. Hij kiest zelf een taak waarvan hij weet dat ze uit het leven gegrepen is en leerlingen er wat aan hebben wanneer ze in de realiteit moeten communiceren (in het geval van taalonderwijs). Wanneer de taak opgegeven is, gaan de leerlingen zelf aan de slag om ze tot een goed einde te brengen. Omdat ze dit frequent in heterogene groepjes doen, stimuleren ze elkaars leren. Dit impliciete leren is voldoende voor sommige leerkrachten. Het gevolg van tot resultaat leidende handelingen is dat soortgelijke handelingen volgende keer sneller en efficiënter kunnen verlopen (dat is leren). Er zijn evenwel ook leerkrachten die graag ook nog een stukje reflecteren op wat er gebeurde tijdens de uitvoering van de taak.

<p>Het is immers leuk om 's avonds bij het kampvuur even na te kaarten over wat er overdag gebeurd is en hoe sommigen zich uit de slag getrokken hebben. En natuurlijk kan er worden afgesproken om de volgende ochtend samen eens te kijken wat de beste manier is om een boom om te hakken, omdat dat overdag een enkele keer is misgelopen.</p>		<p>Reflectie is immers iets van mensen. Ze maakt dat handelingen bewuster verlopen. Per slot mogen leerders toch wel weten waarmee ze bezig zijn! En als iets niet gemakkelijk ging, kan daar eventueel even wat speciale aandacht naartoe gaan: wat ging er verkeerd? Zullen we dat samen eens beter proberen te doen of kunnen we het eens opnieuw bekijken? ...</p>
<p>AANPAK 4. De leerkracht geeft de leerling de opdracht om in een bepaalde richting op avontuur door het woud te trekken. De leerkracht staat bij die plek te wachten en hoopt dat de leerling zijn weg gevonden heeft. Indien dat niet zo is, overweegt de leerkracht om een zoektocht op te zetten om die leerling op te sporen, zodat die het een tweede keer kan proberen. Sommige leerlingen overleven de tocht niet, want komen om van honger en dorst, of sterven door een omvallende boom, omgezaagd door een ander groepje leerlingen. Maar goed, uit dit soort van verschrikkelijke ongevallen kunnen de anderen dan weer leren!</p>	<p>De leerkracht geeft een (brede) taak op. Hij of zij evalueert straks het resultaat, alhoewel het hem erom te doen was de leerling een leerproces te laten doorlopen. Wanneer er iets niet lukt, kan de leerkracht vragen waar en wanneer er iets fout gelopen is en hoe er dan gereageerd werd.</p>	<p>Leerlingen bepalen zelf het doel van het onderwijs en de strategie die ze zullen hanteren om dat doel te bereiken. Dit is de uiterste vorm van ervaringsgericht, zelfstandig en zelfsturend leren. Deze aanpak vraagt een bijzonder volwassen oordeelsvermogen. Het is maar de vraag of leerlingen tot 12 of tot 18 jaar daar al weg mee kunnen of aan toe zijn. Tijdens de verkeersles de leerlingen b.v. een methode laten zoeken om veilig de straat over te steken, zou wel eens jonge slachtoffertjes tot gevolg kunnen hebben. Deze vorm functioneert wel bij volwassenen, die een complexe werkelijkheid aankunnen en voldoende oordeelsvermogen hebben.</p>

Tijd nu voor het zwaardere werk: hoe vertalen we dit beeld naar het leesonderwijs? Hoe zetten we leeslessen op poten vanuit dit beeld? Antwoorden op deze vragen kan u in de volgende artikels sprokkelen.

Werner Schrauwen, Marc Stevens & Jo van den Hauwe
p/a Nascholing Brussel & EHSAL lerarenopleiding
Karel Bogaerdstraat 4
1020 Brussel (Laken)
nascholing.brussel@skynet.be

T U S S E N D O O R

VAN MANNEKENBLAD TOT MANGA

Strips in bibliotheken, onderwijs, cultuur en ... op het toilet

Waarom heeft de strip het zo moeilijk om als volwaardig medium erkend te worden?

Waarom halen nog steeds veel leerkrachten hun neus op voor het beeldverhaal?

Pascal Lefevre tracht daar in het inleidende betoog van de studiedag

'Van Mannekenblad tot Manga' een antwoord op te geven.

Daarna heeft de deelnemer een ruime keuze aan workshops, o.m. over de strip als leermiddel in het onderwijs, collectievorming van strips in de bib, historische strips, het uitgeven en recenseren van strips...

Tot slot is er een debat over de toekomst van de strip in en rond Vlaanderen en het Vlaamse stripbeleid. Patrick Van Gompel kruist de degens met Ronny Matton.

*De studiedag vindt plaats op **zaterdag 29 maart 2003**
in het Don Bosco-college Zwijnaarde.*

INSCHRIJVINGEN EN INLICHTINGEN:

Bibliotheekschool, Antwerpsesteenweg 573, 9040 Sint-Amandsberg,
tel. (09)228 89 72,

E-MAIL: bibschool@vspw.be, WEBSITE: www.bibliotheekschool.be