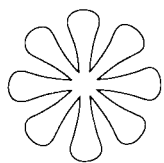


moer



1982/5

spelling

opleiding

schrijven

taalbeschouwing

vereniging
voor het onderwijs
in het nederlands

MOER

Tijdschrift voor het onderwijs in het Nederlands

is een uitgave van de VON (Vereniging voor het onderwijs in het Nederlands).

Verschijnt zesmaal per jaar:

Redactie

Johan Eimers (hoofredacteur), Michael Elias, Sander van Gangelen, Addie Gerritsen, Dorian de Haan, Kees Sluis, Marc Spoelders, Atty Tordoir, Lieve Vlamincx

Redactie-adres: Johan Eimers, Groenestraat 49, 6531 HB Nijmegen, tel. 080 — 556211

Voor België: Marc Spoelders, Kwastraat 26, B 9270 Laarne

Vormgeving en produktiebegeleiding: Ria Jaarsma, Nederhorst den Berg

Technische verzorging: Kon. Vermande bv, IJmuiden.

Illustraties: Leo Knol

VON Nederland

Bestuur

Willem Mooijman, voorz., Ria Milder, secr., Gerard Cliteur, penn., Loes te Boekhorst, Gerrit Reitsma, Leo Tortike

Adres secr.: Prins Hendrikstraat 36, 1901 CC Castricum, tel. 02518 — 57348

Bureau VON Nederland

Nieuwe leden, abonnementen, adreswijzigingen

Adres: Bureau van de VON, Du Perronlaan 60, 1422 CS Uithoorn, tel. 02975 - 67297

Lidmaatschap en contributie

Voor 1982 bedraagt de contributie f 46; leden die minder dan f 30.000 bruto per jaar verdienen, betalen f 26,-.

Lidmaatschappen en abonnementen worden zonder afzegging vóór 1 december automatisch verlengd voor het jaar daarop.

Betaal alléén met de u toegezonden acceptgirokaart!

Interkom

Tijdschrift voor lesideeën. Correspondentie-adres: mevr. M.F.H. Vergeer-Dorren, Louis Chrispijnstraat 75, Amsterdam.

VON België

Dagelijks bestuur: Frans Daems, Roger Roger, Jeanne Meylemans, Lieve Vlamincx, Marijs Geirneart, Lut Van der Eycken.

Algemeen secretariaat: Lieve Vlamincx, Camille Huysmanslaan 84, 2020 Antwerpen, tel. 031 - 371869
Ledenadministratie: Bureau van de VON, Leeuwerikenlei 3, 2520 Edegem.

Lidmaatschap en contributie

A-lid: 550,- leden met een netto maandinkomen groter dan 28.000 fr. (per 10 maand betaald: 33.600 fr.)

B-lid: 250,- alleen voor inwonende leden, d.w.z. één van de partners is reeds lid

C-lid: 350,- bedoeld voor studenten, werklozen, gewetensbezwaarden en leerkrachten met een netto maandinkomen van minder dan 28.000 fr.

Cat. D.: 750,- fr. scholen, verenigingen, bibliotheken, boekhandels e.d.: alleen abonnementen.

Collectieve abonnementen voor studenten: inlichtingen op aanvraag.

Rekening: 068-0389380-49 van VON, Edegem.

Lidmaatschap of abonnement wordt stilzwijgend hernieuwd na 1 december.

Kopij voor VONK:

Rita Rymenans, Velodroomstraat 17, 2600 Berchem

Nederlandse VON-leden kunnen zich abonneren op VONK tegen kostprijs: 250 frank.

Van de VON kan iedereen lid worden van wie het de taak is, geweest is of zal zijn moedertaalonderwijs te geven, in welk type school dan ook; dus: kleuterleidsters, onderwijzers, leraren Nederlands in het beroepsonderwijs, avo en vwo, maar ook: leraren in andere vakken, waarin de moedertaal voertaal is (geschiedenis-, wiskunde-, gymnastiekleraren, enz.), aangezien ook zij mede moedertaalonderwijs geven.

in dit nummer

Willie van Peer schreef een uitvoerig artikel over spellingonderwijs. Voor de spelling van de werkwoordsvormen doet hij concrete voorstellen die naar zijn mening kunnen leiden tot een nieuwe en betere didactiek. *Pag. 2*

Al eerder verschenen in *Moer* artikelen over de opleiding van basisschoolleerkrachten. Rob Woortman doet verslag van de ontwikkeling naar een coöperatieve PA. *Pag. 16*

Dan volgen twee artikelen over schrijven. Het eerste is van Jan Lips, Willem Spee en Betske Tans-Salverda. Ze laten zien welke functie expressief schrijven kan hebben bij het leren. *Pag. 24*

Rein ten Have geeft een soort vervolg op het vorige artikel. Hij past de ideeën daaruit toe in de praktijk en toont de functie van het schrijven aan in een aantal projecten. *Pag. 32*

In de bijdrage van Wim Taks beschrijft deze een lessenreeks over woordvorming voor mavo of lbo. *Het woordenboek in je achterhoofd*. *Pag. 46*

En verder de rubrieken Leesvoer (pag. 55), Agenda (achterzijde omslag) en VON-info (binnenzijde omslag).

Afscheid en welkom

We nemen afscheid van Dora Smeesters die lange tijd met veel energie en toewijding deel uitmaakte van de *Moer*-redactie. Haar plaats wordt ingenomen door Lieve Vlaminckx.

**HET ANKER LEERT NOOIT
ZWEMMEN – OOK AL LIGT HET
STEEDS IN HET WATER**
Beschouwingen bij de spellingdidactiek

spelling

Spelling is een van de tragedies in het moedertaalonderwijs: het onderdeel kost veel tijd en levert naar verhouding weinig resultaat op. Willie van Peer – vroeger docent aan een lerarenopleiding, nu verbonden aan de Letterenfaculteit in Tilburg – probeert om enkele oorzaken hiervan onder woorden te brengen. Hij noemt: de verkeerde wijze van motiveren bij het spellingonderwijs, de veel te uitgebreide terminologie en het ingewikkelde regelsysteem. Vooral terzake van de laatste twee punten komt hij met nieuwe voorstellen. Gezien de betrekkelijke eenvoud van het door hem voorgestelde systeem, lijkt het ons het proberen waard. Zelfs in het lager onderwijs en in het alfabetiseringswerk zou deze methode bruikbaar kunnen zijn.

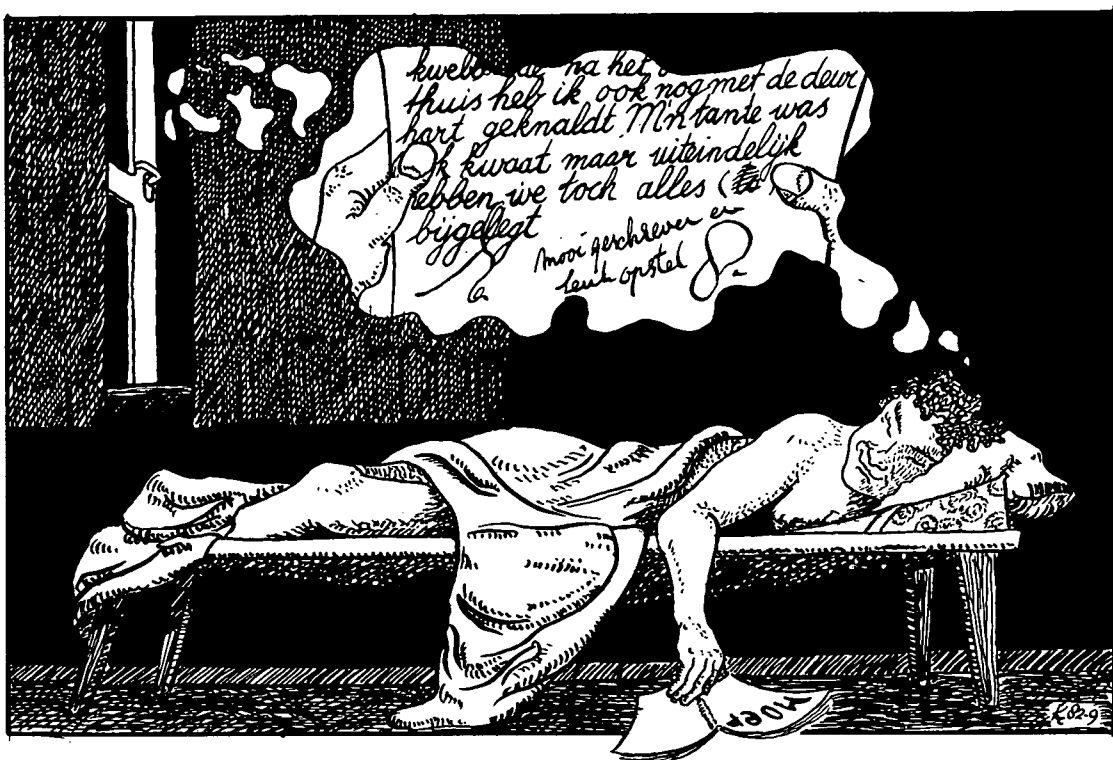
Als u ervaringen met deze nieuwe werkwijze hebt opgedaan, wilt u deze mogelijk weer aan de redactie doorgeven.

Vooraf

Dit artikel gaat over spelling. Daarover hoor je niet veel binnen de VON. Ook in *Moer* vind je er weinig over.¹ De spelfouten die leerlingen schrijven, daar liggen VONners blijkbaar niet wakker van. Het gaat toch maar om vrij willekeurige schrijf-conventies, wordt beweerd. Of gedacht. Een vreemdsoortige situatie, als men bedenkt dat zwakke spellers sociaal worden gestraft, en niet alleen door sociale sancties (afkeuring, minachting, spot, ...): een aantal (aantrekkelijke) beroepen worden voor zwakke spellers vrijwel volledig afgegrensd. De VON schrijft in haar vaandel dat ze dergelijk sociaal misbruik van taal als selectiemiddel wil bestrijden. Dan is een bezin-

ning op het spellingonderwijs toch onvermijdelijk?

Dit argument krijgt des te meer kracht door recent onderzoek dat aantoonde hoe de dagelijkse spellingdidactiek niet alleen vaak inefficiënt is, maar zelfs de leerlingen zodanig in de war weet te brengen dat een *negatief effect* van het spellingonderwijs kan worden vastgesteld. Assink (1980) onderzocht spellingfouten bij leerlingen van de derde en van de zesde klas van de lagere school. Wat hij vond, was opmerkelijk: klankzuivere werkwoordsvormen (dit zijn vormen die precies worden geschreven zoals ze worden uitgesproken, zoals bijvoorbeeld *gepraat*, *betekent*, *hoort*, *wacht*, ...) worden aanzienlijk beter gespeld in de



VONners liggen er niet wakker van ...

derde dan in de zesde klas! Drie jaar spellingonderwijs hebben dus voor deze werkwoorden een duidelijk aantoonbaar averechts effect. Een vergelijkbare toename van deze fouten van de derde naar de zesde klas werd onlangs opnieuw vastgesteld door Peeters en Pepermans (1982). Daarnaast toont Pepermans (1981) aan dat een didactische werkvorm als de dictees slechts een positief leereffect heeft op korte termijn (binnen de tijdsspanne van ca 30 minuten!), maar een negatief effect heeft op langere termijn. Deze drie onderzoeken tonen aan hoe het huidige spellingonderwijs mislukt. Leerkrachten slagen er niet zo best in, leerlingen goed te leren spellen, en zelfs blijkt dat leerlingen juist méér fouten gaan schrijven door het 'genoten' onderwijs. Je zou van minder wanhopig worden.

De vraag is dan ook: wat te doen? Vooraleer men die echter bevredigend kan beantwoorden, dient men eerst een tussenliggende vraag te onderzoeken, namelijk wat zijn de *oorzaken* van dit falende onderwijs?

De geciteerde studies tonen wél de gevolgen ervan, en die zijn op zichzelf droevig genoeg, maar ze tasten in het duister als het gaat over mogelijke verklaringen². In de volgende paragraaf zoek ik naar dergelijke oorzaken. Wel wens ik me in dit hele veld te beperken tot de spelling van de *werkwoordsvormen*. Het argument hiervoor is dat deze een bijzondere status hebben in de spellingproblematiek. In de eerste plaats worden ze wellicht het zwaarst sociaal gesanctioneerd. In de tweede plaats is het betreffende regelsysteem wellicht het meest complexe in de Nederlandse spelling, en wordt er veel tijd en energie aan besteed. In de derde plaats gaat het om een lexicale categorie die erg frequent voorkomt: vrijwel elke zin bevat minstens één werkwoord. Tenslotte leveren de werkwoorden een niet gering aantal fouten op in de spelling van leerlingen; zie daarvoor Booij (1979: 132), Verhoeven (1979: 161).

Als oorzaken van het falende spellingonderwijs van de werkwoorden, noem ik drie factoren: de motivatiestructuur, de terminologie, en het ge-

bruikte regelsysteem. Vooral op deze laatste twee punten zal ik concrete voorstellen doen die naar een nieuwe en betere spellingaanpak kunnen leiden. De conclusie zal in ieder geval luiden dat leerlingen niet 'zo maar' leren spellen, gewoon maar doordat ze les krijgen over spelling, net zomin als het anker leert zwemmen, gewoon maar door in het water te liggen. De concrete wijze waarop dit spellingonderwijs wordt gegeven, dient dan ook kritisch te worden onderzocht. Leerlingen zijn geen ankers. Het is dan ook goed, ze niet als zodanig te behandelen.

Spelling en motivatie³

In deze paragraaf licht ik eerst twee motivationele aspecten van leren toe.⁴ Motivatie beïnvloedt het leren — zoveel is uit de leerpsychologie ondertussen genoegzaam bekend. Eén aspect daarbij betreft de *positieve feedback*: uit onderzoek blijkt dat een leerling makkelijker leert als hij op correct uitgevoerde opdrachten een aanmoediging, stimulering, of wat voor beloning dan ook krijgt.

Een tweede aspect betreft het *vertrouwen* dat binnen de concrete leeromgeving heerst. Onderzoek toont eveneens aan dat leerlingen beter leren in een coöperatieve sfeer en onder leiding van een democratisch optredende leerkracht dan onder een autoritaire leerkracht of in een competitieve atmosfeer. Wellicht niet nieuw voor *Moerlezers*, maar zo hoort men het ook eens van een ander.

Hoe is het met deze twee motivatiefactoren gesteld bij het spellingonderwijs? Het lijkt mij niet overdreven te stellen dat, met uitzondering van een kleine minderheid, de overgrote meerderheid van leerkrachten een goede spellingbeheersing een evidentie vindt. Kunnen we dan zeggen dat die overgrote meerderheid van leerkrachten zorgt voor positieve feedback? Het antwoord op die vraag wordt meteen duidelijk als we haar als volgt formuleren: hoe vaak geeft de leerkracht een prikkende, stimulerende, aanmoedigende, etc. opmerking aan de leerling naar aanleiding van *correct* gespelde werkwoordsvormen? Ik denk, in alle bescheidenheid en zonder daar enige vorm van feitelijk onderzoek naar te hebben verricht, dat deze situatie vrijwel *nooit* voorkomt. *Als* het commentaar van de leerkracht al een dergelijke richting uitgaat, dan is het waarschijnlijk als con-

trast met vorige werkstukjes, waarin de werkwoorden niet foutvrij waren gespeld. Leerkrachten lijken er dus stilzwijgend van uit te gaan dat het correct spellen van werkwoordsvormen iets *vanzelfsprekends* is. Leerlingen die werkwoordsvormen correct spellen, doen dus iets wat vanzelfsprekend is. Meer niet. En daarom dienen zij voor een dergelijke prestatie ook niet te worden aangemoedigd. Positieve feedback blijft dus achterwege, en dat vormt een eerste motivatie-obstakel voor de leerling om dit spellingonderwijs tot een goed einde te brengen.

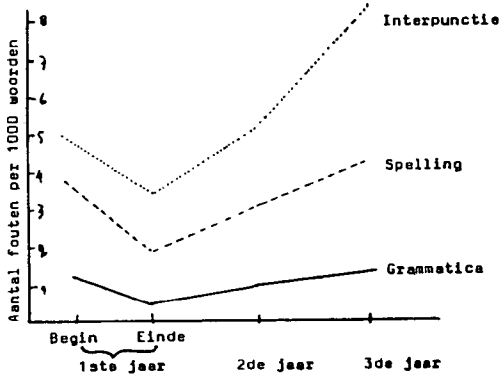
Vele leerkrachten zullen tegenwerpen dat de leerling *uit zichzelf* gemotiveerd dient te zijn voor iets zo essentieels als de spelling van de werkwoorden. Aanmoediging daarbij vinden zij overbodig — het gaat er immers om dat de leerling zelf inzicht hoe belangrijk deze materie is, en naar dit inzicht handelt. Een dergelijke tegenwerping lijkt mij om twee redenen fundamenteel *onlogisch*: enerzijds is ze niet realistisch, anderzijds is ze circulair. Leerkrachten die een dergelijke vorm van motivatie van hun leerlingen verwachten, stellen een (romantisch) ideaalbeeld in de plaats van de werkelijkheid. De behoefte aan positieve waardering is immers een fundamentele behoefte, eigen aan alle mensen, ook aan volwassenen: zie onder meer Maslow (1974: 94-95). Leerkrachten verwachten dus van hun leerlingen wat vrijwel geen mens kan opbrengen. In de tweede plaats vertoont een dergelijke redenering alle kenmerken van een vicieuze cirkel: Leerlingen *zijn* niet gemotiveerd voor spelling omdat ze niet gemotiveerd *worden*, en ze *worden* er niet voor gemotiveerd omdat leerkrachten vinden dat ze het (al) moeten *zijn*. Het is alsof een moeder haar baby melk weigert omdat-ie huilt, terwijl voedsel precies een voorwaarde vormt voor het ophouden met dat huilen. Een impasse dus. Een uitweg is enkel mogelijk als de leerkracht afstand doet van de verwachting dat correct spellen iets vanzelfsprekends is. Onze conclusie dient dan ook te zijn dat de houding van de gemiddelde moedertaalleerkracht het spellingonderwijs, zowel het verwerven van vaardigheid als het ontwikkelen van een positieve attitude, bemoeilijkt. Die houding geldt zeker als een partiële verklaring voor on-efficiënt spellingonderwijs.

Omgekeerd krijgen leerlingen voor spel-fouten natuurlijk *negatieve* feedback. Laat ik vooraf di-

delijk stellen dat dit ook zo hoort. Men helpt een leerling niet door fouten te verbloemen. Indien we echter uitgaan van de eerder gesignaleerde houding van leerkrachten dat het correct kunnen spellen van de werkwoordsvormen vanzelfsprekend dient te zijn, dan zijn bij negatieve feedback de kansen zeer groot, dat deze plaatsvindt in een autoritair en/of competitief klimaat. Immers, waar vanzelfsprekende regels niet worden nagekomen, komt het vertrouwen op losse schroeven te staan, en ontstaat er irritatie. Op deze wijze wordt het tweede motivatieprincipe, dat van het nodige vertrouwen, in de spellingdidactiek tegen- gewerkt.

Uit het voorgaande zou de indruk kunnen ontstaan, dat het hier om louter theoretische veronderstellingen gaat. Dat genoemde motivationele aspecten echter in de praktijk wel degelijk werkzaam zijn, blijkt uit het onderzoek van Kitzhaber (1968). De resultaten daarvan zijn samengevat in de volgende tabel:

Fig. 1



Tijdens hun eerste jaar kregen universiteitsstudenten bij geschreven werkstukken telkens positieve feedback voor spelling, interpunctie, en grammatica. Uit de grafiek blijkt duidelijk dat aan het eind van dit eerste jaar een aanzienlijke vermindering van het aantal fouten op deze drie gebieden te constateren valt. In de daaropvolgende twee jaren bleef deze positieve feedback ach-

terwege, met als opmerkelijk resultaat dat studenten geleidelijk aan meer fouten gaan maken, en dat ze in hun laatste jaar zelfs méér spelling-, interpunctie- en grammaticale fouten schrijven dan in hun eerste jaar!⁵

Het zou goed zijn als dergelijk motivatieonderzoek ook eens in het Nederlandstalig gebied werd opgezet. Men zou bijvoorbeeld kunnen beginnen met het verzamelen van spelling-commentaren die leerkrachten bij schrijfprodukten van leerlingen leveren. Die gegevens zouden dan kwantitatief en kwalitatief geanalyseerd kunnen worden. Daaruit zou dan blijken wat de frequentie en de aard van positieve en negatieve feedback bij spellingonderwijs is.

Zoals het er thans uit ziet, lijkt het er sterk op dat de overgrote meerderheid der leerkrachten werkelijk begaan is met de spelling van hun leerlingen, maar dat zij, paradoxaal genoeg, precies datgene doen wat het bereiken van dat doel in de weg staat. Er gaapt een kloof tussen wat de leerkracht *wil* en wat hij in feite *doet*. De oorzaken voor dit vreemdsoortig gedrag van leerkrachten zijn niet geheel duidelijk. Waarschijnlijk is de verklaring dat *de institutionele vorm* van onderwijs de denk- en handelingsstructuur van de leerkracht fossiliseert: de leerkracht herhaalt slechts wat hem is voor-gedaan. De leerkracht *doet* niet wat hij *wil*. Hij *wil* nog slechts wat hij *doet*. Verandering van de spellingaanpak lijkt dan ook enkel mogelijk als het handelingsgedrag van de leerkracht binnen de institutie zelf ter sprake kan komen. Hoe dit te verwezenlijken, is een vraag die niet binnen het kader van dit artikel kan opgelost worden. Een diepgaande bezinning erop lijkt nochtans onontkoombaar, wil men tenminste vraagstukken als deze ernstig nemen. Doet men dit niet, dan valt te voorzien dat de spellingvaardigheid van jongeren in de toekomst nog slechter zal worden dan thans het geval is.

Wél is duidelijk dat een dergelijke bezinning niet zonder enige mentaliteitsverandering zal kunnen plaatsvinden. Zo'n mentaliteitsverandering is werk van lange adem. We doen er daarom goed aan, onze aandacht inmiddels ook op andere dan louter motivationele aspecten te richten. In de volgende paragraaf gaan we na in welke mate de gebruikte terminologie een hindernis vormt voor het leren spellen.

De terminologie

De didactiek van de werkwoordspelling gaat ervan uit, dat men die pas kan beheersen als men het onderliggende regelsysteem kent. Om over die regels te kunnen praten, heeft men een aantal termen nodig. Het gaat daarbij om het leren gebruiken van een terminologie als middel, niet als doel op zich. Het spreekt dan ook vanzelf dat de leerling deze terminologie moet kunnen gebruiken op een vlotte, soepele, ongecompliceerde, wijze. De leerkracht moet dus kiezen voor termen die leerlingen het vlottst, makkelijkst, soepelst, ... kunnen hanteren. Het is dan ook in de eerste plaats verstandig om enkel die termen te gebruiken die men echt nodig heeft. In de wetenschap noemt men dit principe *het scheermes van Ockham*: de termen mogen zich niet zonder reden vermenigvuldigen. Ik stel voor om dit scheermes eens in de stellingterminologie te zetten.

Vragen we ons eerst af welke termen worden gebruikt bij het spellingonderwijs. Enige bezinning hierop leverde het volgende lijstje op:

- | | |
|----------------------|------------------|
| — werkwoord | — persoonsvorm |
| — onderwerp | — deelwoord |
| — voltooid | — onvoltooid |
| — tijd | — getal |
| — verleden | — tegenwoordig |
| — enkelvoud | — meervoud |
| — 1e, 2e, 3e persoon | — imperatief |
| — tfokschaap | — infinitief |
| — stam | — uitgang |
| — sterk werkwoord | — zwak werkwoord |

In het algemeen lijkt het er sterk op dat zo'n 20-tal termen in omloop zijn. Maar: een aantal observaties in klassen maakte mij duidelijk dat er in werkelijkheid aanzienlijk méér termen worden gebruikt. Immers, er bestaan varianten. Naast tfokschaap wordt ook de term *tkofschip* gebruikt, naast *deelwoord* ook *participium*, naast *onderwerp* ook *persoonbepalend stuk* (of *PBS*), naast *sterk werkwoord* ook *klankveranderend* of *andere klank-werkwoord*, naast *zwak* ook *klank-behoudend* of *zelfde klank*, naast *persoonsvorm* ook *PV* of *vervoegd werkwoord*, naast *imperatief* ook *gebiedende wijs*, enz. Dit heeft onder meer als gevolg dat leerkrachten moeten verderwerken met de door hun voorgangers gemaakte keuzen. Daartegenover staat dat vele leerkrachten dat niet doen, en gewoon hun eigen terminologie gebrui-

ken. Dan zijn er nog leerkrachten die zich wel van deze spraakverwarring bewust zijn, die ook merken dat leerlingen met verschillende (vroeger geleerde) terminologieën samen in één klas zitten, en daarom maar *alle* in omloop zijnde termen door elkaar gebruiken. Voorts vindt er weinig overleg plaats over gebruikte terminologie tussen basis- en voortgezet onderwijs: zelfs op één enkele school bestaat er weinig duidelijkheid omtrent de terminologie (of individuele leerkrachten houden zich in hun lessen toch niet aan in de sectie gemaakte afspraken). Leerkrachten vreemde-talen willen weer andere termen en leerkrachten oude talen houden er dan óók nog eens een speciaal jargon op na. Stelt u zich even voor dat wiskundeleraren er ook zo'n babylonische spraakverwarring op nahielden.

Laat ons nu nagaan welke termen overboord kunnen worden gezet. In de eerste plaats kan men kiezen voor *de meest transparante* term, op grond van het feit dat de leerlingen die gemakkelijker zullen leren en onthouden. Zo is *andere klank-werkwoord* te verkiezen boven *klankveranderend werkwoord* (dat morfologisch complexer, en daardoor minder transparant is), en valt dit op zijn beurt weer te verkiezen boven *sterk werkwoord*, dat het minst transparante uit de reeks is. In de tweede plaats kan men ervan uitgaan dat een abstracte term slechts behouden dient te blijven indien hij werkelijk onontbeerlijk is. Dat is bijvoorbeeld niet het geval voor het begrip *getal*. Men kan immers volstaan met het concrete onderscheid tussen *enkelvoud* en *meervoud*. Op gelijkwaardige wijze kan men de termen *persoon* en *1e, 2e* en *3e* missen, en volstaan met de aanduidingen *ik*, *jij/u*, en *andere(n)*. Op dezelfde wijze kunnen de begrippen *voltooid* en *onvoltooid* even goed gemist worden, enz. Men kan dus vaststellen dat de benodigde terminologie sterk kan worden gereduceerd en opgehelderd. Daar is trouwens al eerder op aangedrongen. De ACLO-M (1978: 16) heeft eerder gesuggereerd dat voor spelling van de werkwoordsvormen enkel de begrippen onderwerp en persoonsvorm noodzakelijk zijn. In het recent verschenen SLO-rapport (1981: 61, 148) wordt dat standpunt nog eens herhaald, en aangevuld met verwijzingen naar gelijkgezinde standpunten, zoals Bode (1979), Besien & Spoelders (1979), maar ook aangevuld met tegengestelde meningen, zoals die van Ate van Balen (1979: 129) die ook het be-

grip *werkwoord* onmisbaar vindt, en Paardekooper's (1978) overtuiging dat het begrip *voltooid deelwoord* niet kan gemist worden.

Jammer is natuurlijk dat het SLO-rapport niet ingaat op deze voorgestelde aanvullingen. Overigens verwijzen beide nota's ook naar leermethoden ten behoeve van het spellingonderwijs, met name naar Kooreman (1976) en stellen dat zelfs de begrippen *onderwerp* en *persoonsvorm* kunnen gemist worden. Afgezien van het feit dat dit niet helemaal correct is (zie o.m. Kooreman 1976: 271), kan met een dergelijke methode inderdaad wél een drastische bezuiniging op de benodigde terminologie worden doorgevoerd. In de volgende paragraaf wil ik daartoe een nieuwe poging ondernemen. Vooreerst wil ik echter de vraag beantwoorden welke terminologie daarbij minimaal door leerlingen moet zijn gekend. Bij nader inzicht blijkt dat beperkt te zijn tot slechts vijf termen die de leerling niet kent uit het alledaagse leven⁶.

- 1 *werkwoord*
- 2 *hele werkwoord*
- 3 *nu/voorbij*
- 4 *zelfde klank*
- 5 *ja/nee-vraag*

— Met (1) wordt bedoeld dat leerlingen de lexicaal categorie *werkwoord* in zijn verschillende verschijningsvormen kunnen *herkennen*.

— Met (2) bedoel ik dat leerlingen in staat moeten zijn om het 'hele werkwoord' (de infinitief) te *reconstrueren*.

— (3) houdt in dat leerlingen moeten *herkennen* dat een werkwoordsvorm een tegenwoordig ('nu') of een verleden ('voorbij') tijdsaspect uitdrukt, en tevens dat ze de ene vorm kunnen *reconstrueren* als de andere gegeven is.

— (4) betekent dat leerlingen kunnen *vaststellen* of bij de omzetting van verleden naar tegenwoordige tijd tijdsvormen en vice versa⁷ de stamklinker van het werkwoord dezelfde blijft of niet.

— Met (5) tenslotte wordt bedoeld dat leerlingen in staat moeten zijn om van de betreffende zin een *ja/nee-vraag* te *construeren*, en na te gaan op welke plaats het werkwoord in die vraag komt te staan⁸.

Met behulp van deze vijf uiterst eenvoudige termen is het mogelijk alle werkwoordsvormen correct te spellen, zoals in de volgende paragraaf zal worden aangetoond. Indien leerkrachten deson-

danks blijven vasthouden aan een tijdrovende en weinig efficiënte terminologie, is daarmee het bewijs geleverd dat dergelijke terminologie niet behoort tot de vakdidactiek, maar tot *de ideologie van de leerkracht*. Die ideologie moet dienen om de dagelijkse praktijk van de leerkracht te legitimeren. Waar ligt Ockham's scheermes?? Het is nochtans niet ver te zoeken ...

Het regelsysteem

Naast de drastische bezuinigingen op de spellingterminologie kunnen ook de *spellingregels* aanzienlijk efficiënter gebruikt worden. Daarover gaat deze paragraaf.

In het spellingonderwijs gaat men ervan uit, dat het spellingsysteem op zich zelf voorgesteld en geleerd kan worden. Vaak wordt daarbij aangenomen dat die voorstelling *de enig mogelijke* is, (en dit idee wordt via de onderwijsideologie weer doorgegeven). Ik wil het hier *niet* hebben over het feit dat de Nederlandse taal andere dan de nu geldende spellingregels had/zou kunnen hebben⁹. Waar ik het hier over heb, is de mogelijkheid om de thans bestaande spellingregels van de werkwoordsvormen *op verschillende wijzen* te formuleren. Nemen we een concreet voorbeeld als uitgangspunt: de spelling van het voltooid deelwoord. Gesteld dat iemand in staat is om deze vorm van het werkwoord te herkennen, dan kunnen de regels die hij nodig heeft om te weten wat de laatste letter is van dat woord, op verschillende wijzen worden geformuleerd, onder meer als volgt:

1 Verleng het werkwoord met -en. Hoor je dan /də n/? schrijf dan -d aan het einde van het werkwoord. Hoor je /tə n/? schrijf dan -t.

2 Eindigt de stam van het werkwoord op één van de letters van *tfokschaap*? schrijf dan -t. Anders schrijf je -d.

3 Schrijf een -d als de stam van het werkwoord eindigt op een stemhebbende medeklinker; in alle andere gevallen schrijf je -t.

4 Zet het werkwoord in de verleden tijd meervoud; hoor je /də n/? schrijf dan -d aan het eind van het voltooid deelwoord. Hoor je /tə n/ in de verleden tijd, schrijf dan -t.

5 Schrijf altijd -t aan het einde van het voltooid deelwoord, behalve als de infinitief zonder -en eindigt op één van de volgende letters: d, l, n, m, z, v, w, g, r.

6 Zoek het werkwoord op in het woordenboek.

Daar staat als derde vorm steeds de schrijfwijze van het voltooid deelwoord aangegeven.

Enzovoort.

Zoals door het voorbeeld wordt aangetoond, hebben concrete formuleringen van spellingregels op zich geen enkele status. Ze zijn slechts hulpmiddel. Het enige wat vóór of tegen een concrete regel kan pleiten, zijn argumenten die met de *bruikbaarheid* van de regel samenhangen: hoe gemakkelijk is de regel te leren, te onthouden, hoe goed is hij toepasbaar, hoe expliciet is hij, etc. Het is dus denkbaar dat de regel geformuleerd wordt in een vorm die weinig relatie meer vertoont met het onderliggende morfologische spellingsysteem¹⁰.

We gaan er dan ook van uit dat bij de keuze voor een regelsysteem het *economie-principe* geldt: de leerling moet een maximaal aantal werkwoordsvormen correct kunnen spellen met een minimum aan (leer-)inspanningen. Dat levert meteen een criterium op om regel (6) voor het voltooid deelwoord uit te sluiten. Het levert meteen ook een voordeel op voor regel (2) ten opzichte van regel (5); immers, de lijst van gerubriceerde klankelementen is in beide symmetrisch, maar te verwachten valt dat het onthouden ervan in (2) minder inspanning kost dan bij het gebruik van (5). In het algemeen mag er echter, gezien het lage rendement van het huidige spellingonderwijs, aan worden getwijfeld of het economie-principe voldoende in de spellingdidactiek is ingebed.

Reeds vroeger zijn pogingen ondernomen om een gunstigere verhouding tussen inspanning en rendement te bewerkstelligen. Vooral de ideeën van Kooreman (1976) op dit gebied dienen hoog te worden gewaardeerd. Uitgangspunt daarbij is het gebruik van een *algoritme*. Hieronder moet een reeks denkstappen worden verstaan, die ondubbelzinnig naar een bepaalde oplossing voor een probleem leiden.¹¹ Een schematische voorstelling van een algoritme ziet er (althans in eenvoudige vorm) als volgt uit:

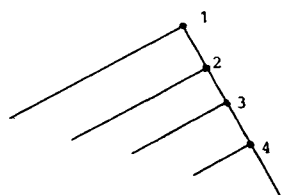
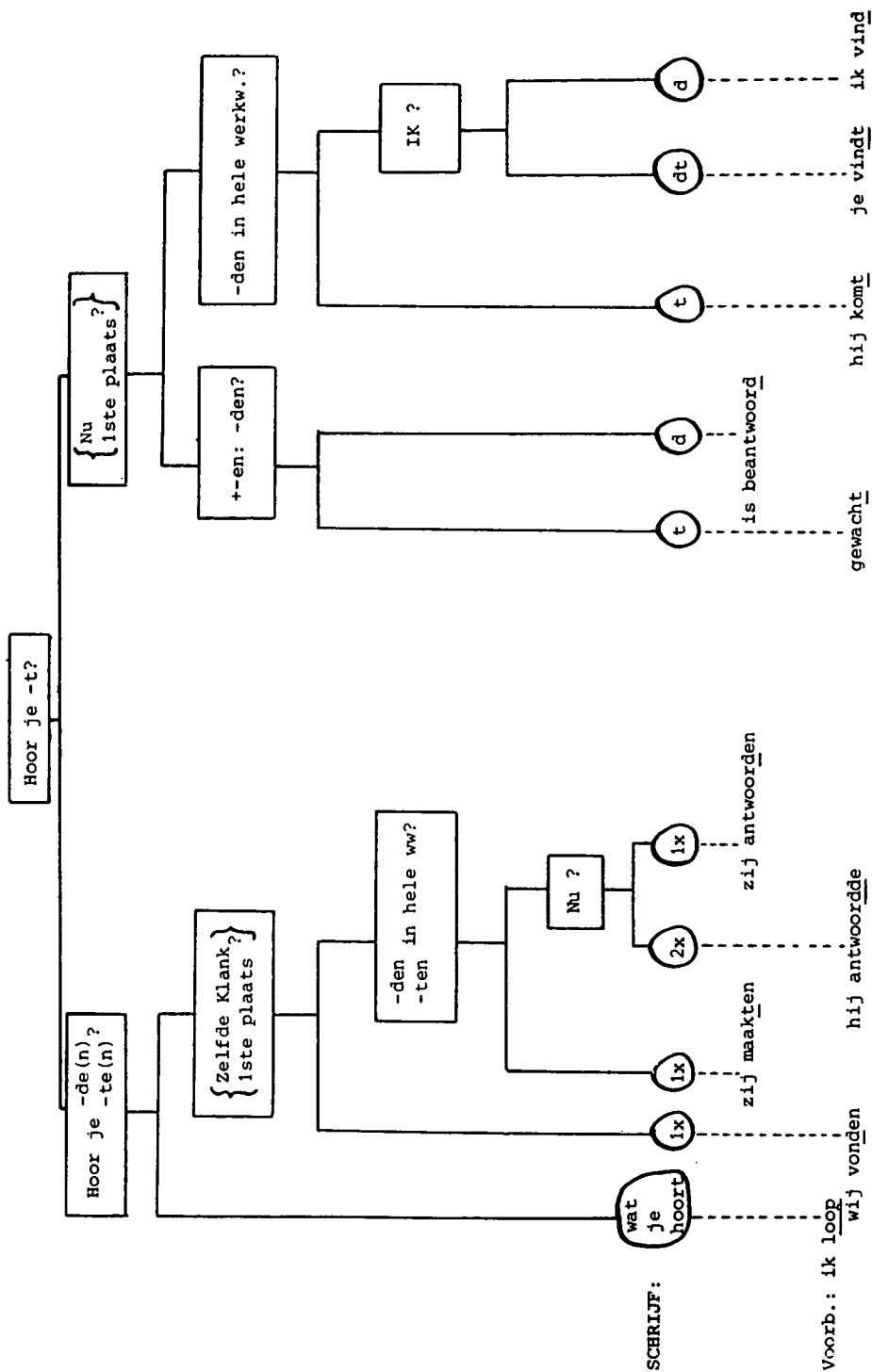


Fig. 2

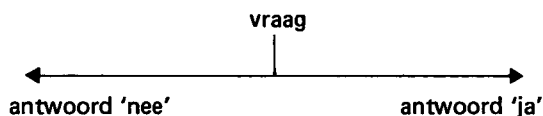
Elke stap (met andere woorden elke *knoop* in het diagram) laat slechts twee ondubbelzinnige keuzemogelijkheden open, en elke nieuwe stap weer slechts twee nieuwe mogelijkheden. In het geval van de spellingdidactiek komen die stappen voor in de vorm van vraagjes, die telkens slechts twee mogelijke antwoorden kunnen krijgen. Elk antwoord voert, ofwel naar een nieuwe vraag, ofwel naar een eindoplossing. In wat volgt, wordt een dergelijk algoritme gebruikt om op eenvoudige en ondubbelzinnige wijze de spelling van de werkwoorden te achterhalen. Het hier gepresenteerde model bouwt rechtstreeks voort op Kooreman (1976). Op twee punten is echter getracht een verdere verbetering aan te brengen. In de eerste plaats is het voor de praktische bruikbaarheid van een dergelijk algoritme van groot belang dat het zo eenvoudig mogelijk wordt gehouden. Veel knooppunten en uitsplitsingen, en veel verschillende beslissingsstappen maken het onoverzichtelijk, en belemmeren een snelle toepassing ervan. Zo komen in het algoritme van fig. 3 slechts 9 knooppunten voor, en maximaal 5 beslissingsstappen voor men de precieze schrijfwijze van het werkwoord kent.¹² Bovendien wordt hier het principe dat een vraag slechts twee keuzemogelijkheden mag opleveren, niet losgelaten, in tegenstelling tot bij Kooreman (1976: 279).

In de tweede plaats moet, zoals gesteld, het aantal technische termen zo beperkt mogelijk worden gehouden. Zo moet Kooreman toch nog zijn toevlucht nemen tot echt grammaticale begrippen, zoals *persoonsvorm*, *gebiedende wijs*; daarnaast komen ook nog *puntletter*, *tfokschaap*, *tijd*, *enkelvoud*, *meervoud*, *andere klank*, *hele werkwoord* en *inversie* voor. Fig. 3 daarentegen toont nog nauwelijks technische termen, en in ieder geval zijn de begrippen *persoonsvorm*, *gebiedende wijs*, alsook het blatende *tfokschaap*, geheel verdwenen. Zoals uit fig. 3 kan worden afgelezen, komen enkel nog alledaagse begrippen, en de vijf termen uit de vorige paragraaf, voor.

Daarentegen is in dit algoritme voor het beantwoorden van de vragen steeds hetzelfde systeem gevolgd: als het antwoord *ja* is, dient men de vertakking naar *rechts* te volgen; is het antwoord daarentegen *nee*, dan volgt men de tak naar *links*.



Schematisch verlopen dus alle beslissingen als volgt:



Laten we nu dan eerst even het algoritme aandachtig bekijken. Na het schema volgt een verklaring van het algoritme, gevolgd door enkele typische voorbeeldgevallen; wel moet erop worden gewezen dat een dergelijk algoritme erg veel informatie comprimeert (dat is ook een groot voordeel ervan), en dat het omzetten ervan in woorden erg veel plaats inneemt, en bovendien de indruk wekt dat het om iets heel ingewikkelds gaat. De lezer die het schema als zodanig begrijpt, kan de verklarende toelichting erbij best overslaan, en meteen de voorbeeldgevallen bekijken. Het lezen van dergelijke (saaie) toelichting is, zo stel ik me voor, geen pretje. Ze wordt hier ook enkel ingelast ten bate van de duidelijkheid. Tenslotte dient opgemerkt dat het door plaatsgebrek helaas niet mogelijk is om nader in te gaan op alle verbanden tussen dit en Kooreman's schema, of tussen dit algoritme en de traditionele spellingregels.

Enkele toelichtingen bij het schema

In het schema betekent 1x uiteraard: enkele d of t, met andere woorden: -de, -te, -den of -ten. Op gelijkwaardige wijze betekent 2x dus: dubbele d of t, met andere woorden: -dde, -tte, -dden, of -tten. Ook andere zaken zijn in het schema beknopt weergegeven. Bij het aanleren in de klas kunnen in de beginfase natuurlijk volledige vragen worden gebruikt, die bij frequent gebruik van het algoritme geleidelijk aan kunnen worden verkort. *Accoladen* betekenen dat men de vertakking voor 'neen' (naar links dus) volgt indien slechts één van de twee vragen ontkennend wordt beantwoord!

1 De eerste vraag die men zich bij het spellen van een werkwoordsvorm dient te stellen is dus: *Eindigt het werkwoord met de klank -t?* Het is dus nodig dat leerlingen dergelijke klankonderscheidingen kunnen maken¹³.

2 Is het antwoord op de eerste vraag ja, dan luidt de tweede: *Gaat het om een handeling die nu plaatsvindt?* En: *Kan het werkwoord op de eerste plaats staan indien men van de zin een ja/nee-vraag maakt?* Indien één van deze vragen

met 'neen' wordt beantwoord, dan luidt de volgende vraag: *Hoor je -den bij verlenging met -en?*¹⁴. Zo ja, dan schrijf je -d aan het einde, zo nee, dan schrijf je -t.

3 Indien deze *beide* vragen bevestigend worden beantwoord, dan luidt de volgende vraag: *Komt er -den voor in het hele werkwoord?* Zo nee, dan wordt het werkwoord met -t geschreven. Zo ja, dan luidt de laatste vraag: *Staat er ik bij het werkwoord?* Zo ja, dan eindigt het met -d, zo nee, dan schrijft men -dt aan het einde.

4 Terug naar het uitgangspunt: het antwoord op vraag 1 was negatief, dus het werkwoord eindigde niet met de klank t. Dan luidt de volgende vraag: *Eindigt het op -de(n) op -te(n)?*¹⁵ Zo nee, dan volgt de oplossing: 'Schrijf wat je hoort'.

In dit geval heeft men te maken met werkwoordsvormen als 'gekomen', 'droom', 'kan', etc., vormen waarbij zich geen typische moeilijkheden voor de spelling van de werkwoordsvormen voordoen. Indien echter het werkwoord wel op -de(n) of op -te(n) eindigt, dan luidt de volgende vraag: *Behoudt het werkwoord zijn zelfde klank als het in een andere tijdsvorm komt te staan?* en: *Kan het werkwoord op de eerste plaats komen van de ja/nee-vraag die men met de zin maakt?* Indien één van beide vragen negatief wordt beantwoord, dan wordt het werkwoord met enkele -de(n) of -te(n) geschreven, al naargelang van wat men hoort.

5 Was het antwoord op beide vorige vragen daarentegen positief, dan luidt de volgende vraag: *Komt -den of -ten voor in het hele werkwoord?* Zo nee, dan wordt het werkwoord weer met enkele -de(n) of -te(n) geschreven. Zo ja, dan luidt de laatste vraag: *Duidt het werkwoord iets aan wat nu plaatsvindt?* Zo ja, dan wordt het werkwoord met enkele -de(n) of -te(n) geschreven; zo nee, dan schrijft men het werkwoord met dubbele -dde(n) of -tte(n).

We zullen nu enkele typische voorbeelden aan de hand van het algoritme illustreren. Gebrek aan plaats verhindert echter een uitvoerige lijst van illustraties. Ook de routes doorheen het schema worden om dezelfde reden slechts bondig beschreven. De lezer wordt aangemoedigd om te proberen ook eigen voorbeelden op te lossen aan de hand van het schema.

Voorbeeld (1): Hij raak het nooit

— Eindigt op -t, dus naar rechts.

- Kan op 1e plaats in ja/nee-vraag: 'Raa □ hij het nooit?' Duidt ook handeling aan die 'nu' plaatsvindt. Dus weer naar rechts.
- 'Raden': er staat -den in het hele werkwoord, dus naar rechts.
- Er staat geen 'ik' bij het werkwoord; dus naar links: de schrijfwijze is met -dt. Dus raadt.

Voorbeeld (2): Wuiven □ kijken de mensen toe

- Eindigt op -t klank; dus naar rechts.
- Kan niet op 1e plaats in ja/nee-vraag; dus naar links.
- Verlenging met -en: wuivenden. Je hoort -den, dus schrijfwijze is met -d, dus wuivend.

Voorbeeld (3): Zij verwe □ en het hem

- Eindigt niet op -t klank; dus naar links.
- Eindigt inderdaad op -ten; dus naar rechts.
- Behoudt *niet* dezelfde klank in andere tijd-vorm: verweten/verwijten. Dus naar links. De schrijfwijze is enkel, dus: verweten.

Voorbeeld (4): Hij poch □ er maar op los

- Eindigt niet op -t klank; dus naar links.
- Eindigt inderdaad op -te klank; dus naar rechts.
- Kan op 1e plaats in ja/nee-vraag *en* houdt dezelfde klank in andere tijd-vorm (hij pocht). Dus naar rechts.
- 'Pochen': er staat geen -den of -ten in het hele werkwoord; dus naar links. De schrijfwijze is enkel. Dus pachte.

Voorbeeld (5): De verwach □ e brief lag op tafel

- Eindigt niet op -t klank; dus naar links.
- Eindigt inderdaad op -te klank; dus naar rechts.
- Kan niet op 1e plaats in ja/nee-vraag; dus naar links. De schrijfwijze is enkel. Dus: verwachtte.

Voorbeeld (6): De deur wer □ geopen

A Wer □

- Eindigt op -t klank; dus naar rechts.
- Slaat niet op handeling die 'nu' plaatsheeft; dus naar links.
- Verleng met -en: werden. Men hoort -den, dus schrijfwijze is met -d. Dus: werd.

B Geopen □

- Eindigt op -t klank; dus naar rechts.
- Kan niet op 1e plaats in ja/nee-vraag; dus naar links.
- Verleng met -en: 'geopenden', men hoort

-den. Schrijfwijze is met -d. Dus: geopend.

Gehoop □ wor □ dat deze voorbeelden aantonen

- dat de verschillende vormen van het werkwoord even handig door het algoritme worden opgelost: voltooid deelwoord, onvoltooid deelwoord, verleden tijd enkelvoud én meervoud, tegenwoordige tijd, passief; ...
- dat het aantal vragen, nodig om tot de juiste schrijfwijze te komen telkens zeer gering is, en dat daarmee de precieze schrijfwijze snel en efficiënt wordt gevonden. Hoewel er in theorie maximaal 5 vragen gesteld kunnen worden, is dit aantal in de praktijk aanzienlijk lager. De 7 voorbeeldgevallen werden met 23 vragen opgelost. Dit betekent dat voor het vinden van de juiste schrijfwijze gemiddeld slechts 3,3 vraag nodig is. Dit is, vergeleken bij het traditionele spellingonderwijs, geen geringe vooruitgang.

Maar misschien is het nu tijd om ook op *de beperkingen van het algoritme* in te gaan. In de eerste plaats wens ik de nodige bescheidenheid aan de dag te leggen. Afgezien van structurele beperkingen, waarop we zo dadelijk terugkomen, is het algoritme zo goed als zeker feilbaar. Hoogstwaarschijnlijk zijn er concrete gevallen waarbij het gebruik van het algoritme tot een foute schrijfwijze leidt. Ik pretendeer dus niet dat het hier voorgestelde model feilloos is. Wat ik wél pretendeer, is:

1 dat *het feilloos werkt in de overgrote meerderheid van de gevallen*; hoe groot het percentage van correcte oplossingen is, valt op dit ogenblik moeilijk te voorspellen. Mijn eigen verwachting is dat het perfect werkt in minstens 95 procent van alle gevallen.¹⁶

2 dat het *in principe mogelijk* is om een dergelijk algoritme *zo goed als feilloos te maken*; daarvoor dienen systematisch de geobserveerde tekortkomingen uit (1) te worden weggewerkt. Zo kan men op den duur, na enige tijd ervaring met het model te hebben opgedaan, vrijwel zeker zijn dat het gebruik ervan perfect tot de correcte schrijfwijze leidt. Ook het hier voorgestelde model is niet de eerste versie; het kwam slechts tot stand na herhaaldelijke verfijningen die telkens

het gevolg waren van vastgestelde onvolkomenheden.¹⁷

Afgezien van deze incidentele tekortkomingen, die in principe kunnen worden verholpen, bevat het algoritme ook enkele inherente beperkingen. Die komen nu aan de orde. In de eerste plaats is in het algoritme volledig abstractie gemaakt van de *gij-vormen* van de tweede persoon enkelvoud. Hoewel deze nog voorkomen in oudere teksten en gesproken dialect in Vlaanderen, is de *gij-vorm* in de geschreven taal nauwelijks productief meer. Overigens wordt aan deze vorm ook in meer traditioneel spellingonderricht nauwelijks of geen aandacht meer geschonken. In de tweede plaats is ook de *gebiedende wijs meervoud* (komt, rookt, weest, ...) niet in het algoritme opgenomen, op gelijkaardige gronden. Tenslotte komt de *inversie-regel bij de jij-vorm in de tegenwoordige tijd* in het algoritme niet voor. Daar zijn verscheidene redenen voor. In de eerste plaats gaat het duidelijk om een (zeer beperkt) uitzonderingsgeval, en de te verwachten frequentie van deze vormen ligt zeker niet hoog. In de tweede plaats wordt een overtreding van deze regel sociaal niet zo zwaar gesanctioneerd, al is het maar om de eenvoudige reden dat ook veel volwassenen de regel slechts nauwelijks kennen. Ik wil daarmee de regel niet op de helling zetten, maar er wel voor pleiten, hem niet meteen van bij het aanvangsstadium aan te leren, maar pas wanneer reeds enige elementaire beheersing van de spellingregels van het werkwoord voorhanden is¹⁸.

Deze beperkingen van het algoritme doen uiteraard weinig af aan de bruikbaarheid ervan: het gaat telkens om randgebieden van de spellingproblematiek, en bovendien kunnen ze in principe worden opgenomen in het schema.

Tenslotte

Ik wil tot slot nog ingaan op de vraag wat men met dit algoritme *concreet* kan doen. Vanwege de eenvoudige terminologie en de duidelijkheid van de regels lijkt het geschikt voor zowel lager als voortgezet onderwijs, als in de volwasseneneducatie¹⁹. Het algoritme kan dan in eerste instantie fungeren als hulpmiddel. Leerlingen/cursisten schrijven, en bij het spellen van werkwoordvormen is dit algoritme een hulp. Na enkele inleidende lessen waarin de basistermen en

-regels worden ingeoeft, presenteert de leerkracht/begeleider het algoritme en leert hij hoe het te gebruiken als didactisch hulpmiddel.

Het biedt in die situatie aanzienlijke voordelen boven andere spellinginstructies: het is uiterst geconprimeerd, vrijwel volledig expliciet, de gebruikte terminologie is minimaal en zeer doorzichtig, en het aantal benodigde denkstappen om tot een juiste schrijfwijze te komen is zeer gering. In de klaspraktijk (en elders) kunnen leerlingen het algoritme voortdurend bij zich hebben, zoals ze ook voortdurend een woordenboek, pen, en papier, een overzicht, ... bij zich hebben ter ondersteuning van leeractiviteiten. Wat dit betreft, stel ik mij in ieder geval op het standpunt van Nielen (1979) dat men eerst en vooral moet leren feilloos spellen met gebruikmaking van hulpmiddelen. Het mag daarbij worden verwacht dat door voortdurend gebruik (zeker na enkele jaren!) de leerling de verschillende routes van het algoritme zal hebben geïntegreerd, zodat hij ze uit het hoofd kan gebruiken. Wanneer leerlingen eenmaal in het stadium zijn beland waarin het foutloos spellen van werkwoorden nog nauwelijks problemen geeft, is het voorts mogelijk om het algoritme kritisch te bestuderen, varianten erop te laten construeren door leerlingen zelf, of om vanuit dit algoritme over te stappen naar een meer taalbeschouwelijke studie van de spellingregels. Het lijkt echter logisch, eerst te verzekeren dat leerlingen goed kunnen spellen, en dan pas de regels analytisch te bekijken. Die volgorde wordt in de huidige spellingdidactiek té vaak omgekeerd.

Op dit punt aangekomen dient onvermijdelijk ook de vraag gesteld of het werken met een dergelijk algoritme wel kans van slagen heeft. In de eerste plaats kan men vaststellen dat leerkrachten in het algemeen vrij huiverig staan ten opzichte van dergelijke algoritmen. De eigen, vertrouwde aanpak lijkt zoveel makkelijker, warmer, gezelliger, menselijker, etc. Ook hierin zien we weer hoe de spellingdidactiek in aanzienlijke mate wordt gevormd, niet door didactische bekwamen, maar door de ideologie van de leerkracht. Enthousiaster reageren in het algemeen werkers in de volwasseneneducatie, alfabetiseringswerk, de Open School, het tweede kansonderwijs, enz. Wellicht komt dit enthousiasme voort uit het feit dat het gebruik van een complexe terminologie en een vaag regelsysteem juist bij deze doelgroepen

pen op acute wijze een probleem vormt.

Sinds korte tijd wordt ook door twee leerkrachten²⁰ ervaring opgedaan met het gebruik van het algoritme in het lager beroepsonderwijs. De leerlingen waar het om gaat, zijn bijzonder problematische spellers die daarenboven nog erg negatief zijn ingesteld ten opzichte van alles wat met spelling en dergelijke te maken heeft. Hun ervaringen na enkele maanden kunnen als volgt worden samengevat: leerlingen hebben vrijwel geen moeite met het gebruik van het systeem, ze worden er niet door in de war gebracht, vinden het niet minder duidelijk dan andere systemen, passen het vrijwel foutloos toe, en knappen in geen geval af op de werkwijze als zodanig. Maar wat wellicht het meest hoopgevende resultaat is: leerlingen schrijven aanzienlijk minder fouten tegen de werkwoordsvormen dan voorheen. Bovendien stellen zij vast dat leerlingen het zelfs plezierig vinden om op die manier met spelling van werkwoorden bezig te zijn.

Dit laatste vraagt om een verklaring, die hier niet achterwege mag blijven. In dit artikel zijn drie factoren genoemd die als oorzaak voor de negatieve spellingbalans worden aangevoerd: de wijze

waarop leerlingen in hun motivatie worden gefrustreerd, de babylonische spraakverwarring in de terminologie, en het vasthouden aan uiterst vage regels. Ik zou hier nu willen suggereren dat door het gebruik van een algoritmisch systeem in de spellingdidactiek, het netelige motivatieprobleem wordt omzeild. Immers, door een dergelijk systeem te gebruiken, wordt de kans dat de leerling fouten schrijft, aanzienlijk kleiner, en precies daardoor vermindert de negatieve feedback van de leerkracht, en stijgt het vertrouwen van de leerling in eigen mogelijkheden. De drie factoren, motivatie, terminologie, en regels, lijken dus niet onafhankelijk van elkaar te opereren. Misschien ligt hierin nog de belangrijkste vooruitgang van het werken met dergelijke algoritmen: dat het niet alleen de spellingvaardigheid, maar ook tegelijkertijd de spelling-attitude positief beïnvloedt.

Meer ervaring met het praktische gebruik van dergelijke eenvoudige algoritmen zal zeker nodig zijn, en onderzoek naar het effect kan dan (eindelijk) leiden naar een efficiëntere spellingdidactiek. De tijd die daardoor vrijkomt, kunnen we dan besteden aan toch belangrijker zaken dan spelling. Hopelijk leiden de hier gedane voorstellen in die richting.

Noten

- 1 Ik sloeg er de laatste vier jaargangen van *Moer* op na, en vond slechts één artikel, Nielen (1979).
- 2 Pepermans (1981) geeft wel een partiële verklaring: de dictees zou enkel effect sorteren via de werking van het korte termijn-geheugen. Wat hierbij echter ontbreekt, is een verklaring waarom dit effect niet dóórwerkt naar het lange termijn-geheugen.
- 3 Zie hiervoor ook Van der Geest (1978).
- 4 Hiermee wens ik niet de indruk te geven dat andere motivationele aspecten minder belangrijk zouden zijn. Wél gaat het hier om twee motivatiefactoren die binnen de praktijk van het lesgebeuren te situeren zijn.
- 5 Terloops wijs ik erop dat uit Kitzhaber's experiment niet blijkt of *negatieve* feedback in volgende jaren toenam. Te verwachten valt dat dit tot nog hogere foutenpercentages zou leiden.
- 6 Alledaagse begrippen waarop beroep wordt gedaan, zijn onder meer: *klank, ik, wat je hoort, eerste plaats in de zin*. Daarnaast zal ook beroep worden gedaan op de taal-intuïties van leerlingen. Het is zeer aannemelijk dat dergelijke intuïties bij leerlingen in basis-onderwijs en onderbouw v.o. aanzienlijk betrouwbaarder zijn dan hun meta-cognitie.
- 7 Uiteraard worden daarvoor niet de traditionele termen 'tegenwoordige' en 'verleden tijd' gebruikt,

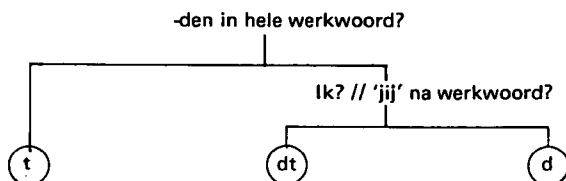
- maar de transparantere termen 'nu' en 'voorbij'.
- 8 Hierbij doen zich enkele speciale gevallen voor:
(a) als de zin zélf al een vraag is die begint met een vragend voornaamwoord (hoe, waar, waarom, wat, ...). In dit geval moet men meestal *het vragend woord weglaten* om van de zin een ja/nee-vraag te kunnen maken.
(b) als *het werkwoord in de gebiedende wijs* staat. In dit geval moet de leerlingen duidelijk worden gemaakt, dat van de zin geen ja/nee-vraag kan worden gemaakt, tenzij door toevoeging van bijvoorbeeld 'je moet' of 'je mag niet'. Met andere woorden een imperatief kan nooit op de eerste plaats in een ja/nee-vraag komen. (Uiteraard hoeven we daarvoor de termen 'gebiedende wijs' of 'imperatief' hoegenaamd niet te gebruiken.)
(c) in *samengestelde zinnen* dient van elk van de samenstellende zinnen een ja/nee-vraag te worden gemaakt. Leerlingen dienen, met andere woorden, bij elk werkwoord te proberen of dat het eerste woord kan zijn in een ja/nee-vraag die men met de zin (of een deel ervan) maakt.
Het zal goed zijn de leerlingen via enkele eenvoudige oefeningen met deze speciale gevallen te leren omgaan.
 - 9 Dit is vanzelfsprekend genoeg. Het hele debat over

spellinghervorming (of -behoud) draait precies om de keuze uit verschillende regelsystemen (of combinaties daarvan). Overigens is het voor leerkrachten natuurlijk belangrijk om kennis te nemen van de argumenten vóór of tegen bepaalde spellingconventies. Ook de argumenten van de VWS zijn in dit verband niet onbelangrijk, al toont Verhoeven (1979) aan dat deze kritisch zullen moeten worden geëvalueerd. Voor een overzicht van evaluatiecriteria voor spellingsystemen, zie Booij (1979).

- 10 In feite volgt ook de traditionele spellingdidactiek dit principe, doordat een memotechnisch hulpmiddel (bijvoorbeeld 'tfokschaap') tot regel wordt verheven. Maar het is natuurlijk fout te denken dat de regel voor 'tfokschaap' de enige mogelijke formulering van de onderliggende spellingregel is.
- 11 Zie onder meer Landa (1970: 297). Maes (1977: 237-254) verkiest in dit verband de term *quasi-algoritme*.
- 12 Het is niet makkelijk een directe vergelijking met Kooreman (1976) te maken. In de eerste plaats biedt hij twee aparte algoritmen aan (één voor de schrijfwijze van -de(n) of -te(n) en één voor de spelling van -t, -d of -dt: het eerste heeft 3 knooppunten en 3 beslissingsstappen, het tweede 7 knooppunten en 4 beslissingsstappen.) Bovendien is de hoofdregel ('schrijven wat je hoort') niet in het algoritme geïntegreerd. Een samenvoeging van deze aparte schema's zal ongetwijfeld tot méér knooppunten en beslissingsstappen leiden. Tenslotte is het algoritme van Kooreman op enkele punten complexer doordat op één vraag meerdere antwoorden (in één geval zelfs vier antwoorden) mogelijk zijn.
- 13 Dit lijkt overigens niet zo moeilijk, al kan verwacht worden dat bij het invoeren van een systeem als dit in de beginfase enige interferentie met het letterbeeld zal optreden. Het is echter in principe (en met relatief weinig inspanning) mogelijk om leerlingen te trainen in het feilloos herkennen van eindklanken van werkwoorden.
- 14 Het beroep dat bij deze regel wordt gedaan op de taal-intuïties van de leerling, kan (vooral bij jongere leerlingen) in dit geval problemen geven wanneer de leerling twijfelt aan de vorm van het werkwoord (bijvoorbeeld is het 'wuif-de' of 'wuif-te' e.d.). Merk echter op dat dergelijke gevallen minstens even problematisch zijn voor het traditionele spellingonderwijs, zoals onlangs nog helder door Battus in *Vrij Nederland* (3.4.82) werd aangetoond.
- 15 In feite zou het juist zijn om in dit en alle dergelijke gevallen te spreken van de klank /dən/. Omdat het symbool voor de doffe /ə/ echter niet op de schrijfmachine voorkomt, kies ik voor de letter -e.
- 16 Ik deed wél een kleine steekproef: uit de krant (NRC, 17.4.82) koos ik tien willekeurige fragmenten, telkens op een andere pagina, en onderstreepte daarin 10 opeenvolgende werkwoorden. Elk van de 100 aldus verkregen werkwoorden probeerde ik via het algoritme op te lossen. Het resultaat daarvan was hoopgevend: geen enkele fout werd door het gebruik van het algoritme gemaakt, zodat het foutenpercentage van 5 procent wellicht te hoog is geschat.
- 17 Ik wens daarbij vooral Jef Pepermans, Bert Deruyck,

Jan Renkema, en Hans van Driel te danken, die veel van mijn dwaalsporen met hun scherpzinnige kritiek hebben rechtgetrokken.

- 18 Merk op dat het algoritme (eventueel in een later stadium) gemakkelijk kan worden uitgebreid met deze inversieregel, bijvoorbeeld als volgt:



De dubbele streep (//) betekent dat in dit geval één 'ja'-antwoord volstaat om de tak naar rechts te volgen (in tegenstelling tot de accoladen in de rest van het schema). Wel moet in dit geval de onbeklemtoonde 'je'-vorm in principe kunnen vervangen worden door 'jij', ter voorkoming van gevallen waarbij een onderwerp in de derde persoon begint met 'je', zoals bijvoorbeeld 'vindt *je* vader'?

- 19 Het model is trouwens tot stand gekomen naar aanleiding van studiedagen voor alfabetiseringsbegeleiders in Vlaanderen.
- 20 Met dank aan Liliane Pauwels en Rik Janssens voor hun didactische aanwijzingen.

Literatuur

ACLO-M *Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school* Enschede 1978

Assink, E.M.H. 'Het probleem van het schrijven van werkwoordsvormen bekeken door een onderwijspsychologische bril' in: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 2, 1980, 31-45

Balen, Ate van 'Lijdend voorwerp of: moedertaalonderwijs op weg naar emancipatie' in: *Onderwijs en Opvoeding* 1979, 128-132

Besien, F. van & M. Spoelders 'Grammatica-onderwijs in de lagere school; bedenkingen bij de conclusie van de Nederlandse ACLO-M' in: *Persoon en Gemeenschap* 1978/79, 373-379

Bode, H. de 'Jan slaat Piet wordt door Jan geslagen; heeft leren ontleden nut?' in: *Moer* 1979, 9-13

Booij, G.E. e.a. *Spelling* Groningen 1979

Geest, A. van der 'Spellingonderwijs en motivatie' in: *Jeugd in School en Wereld* 63, 1978, 179-190, 228-238

Kooreman, H.J. 'Een analyse naar de mogelijkheid van een algoritmisch oplossingschema voor de spelling van de werkwoordvormen' in: *Pedagogische Studiën* 53, 1976, 265-282

Landa, L.N. 'Algoritmen en heuristieken in het onderwijs en het programmeren van de denkactiviteiten van leerlingen' in: *Pedagogische Studiën* 47, 1970, 293-307

Maes, S. 'Indicaties voor de constructie van grammatica-leerboeken op quasi-algoritmische basis' in: Spoelders, M. (ed.) *Pedagogische Psycholinguïstiek* Gent 1977

Maslow, A. *Menselijke motivatie* Rotterdam 1974

Nielen, E. 'Normaal-functioneel spellingonderwijs' in: *Moer* 1979, 2, 3-14

Paardekooper, P.C. 'Welke ontleedseisen stellen basisschool en brugklas?' in: *Jeugd in School en Wereld* 63, 1978, 6, 273-276

Peeters, B. & J. Pepermans 'Spellingonderwijs' (2) in: *Vonk* 1982, 1, 4-14

Pepermans, J. 'Spellingonderwijs' in: *Vonk* 1981, 5, 3-14

SLO *Over onderwijs in taalbeschouwing* Enschede 1981

Verhoeven, G. 'Verbeelding en werkelijkheid; spelfouten in de opstellen uit verschillende typen van onderwijs' in: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 1, 1979, 146-163

opleiding

NAAR EEN COÖPERATIEVE PA

In de vorige jaargang is enkele keren aandacht besteed aan de opleiding van leerkrachten voor het basisonderwijs. We denken aan de artikelen 'Werk(en) aan de basis' van de Sectie Nederlands PA Hoogveld, Hengelo (81/2) en 'Taalonderwijs op de nieuwe opleiding' van Rien Haak en Chris Stronks (81/4).

De hier volgende bijdrage gaat over de ontwikkeling van een experiment aan de Hervormde Pedagogische Academie te Amsterdam.

Rob Woortman, docent Nederlands aan die academie, vertelt hoe een groep docenten en een kleine groep studenten sinds een aantal jaren bezig zijn hun opleiding te veranderen. Richtinggevend bij hun experiment waren een aantal ideeën en technieken van Freinet. Zonder dat in dit artikel verder expliciet op de Freinet-pedagogiek wordt ingegaan is wel duidelijk dat deze inmiddels doorwerkt in de onderwijskundige organisatie van de hele opleiding.

Na informatie over het begin van het experiment geeft het artikel een beschrijving van de uitgangspunten voor zover die voor het academie-werkplan min of meer zijn geformuleerd. Omdat die uitgangspunten echter nog voortdurend ter discussie staan, dient men zich te realiseren, dat de uitvoeringspraktijk er slechts gedeeltelijk mee overeen stemt.

Het begin

In het begin van het cursusjaar 1977/1978 nam de directeur, Harry Schram, het initiatief tot het oprichten van een officieuze werkgroep, die bestond uit belangstellenden voor vernieuwing van het onderwijs aan de HPA. In het gesprek dat in deze werkgroep ontstond over een andere onderwijskundige opzet keerden enkele onderwerpen telkens terug, zoals:

- Het onderwijs moet zo gegeven worden, dat de student zich verantwoordelijk kan voelen voor zijn eigen opleiding, waardoor hij als gelijkwaardige partner in overleg kan treden met de docenten.
- In zulk onderwijs past geen eenzijdige beoordeling, wat betekent dat de toetsing en de grondslag van de toetsing op de HPA herzien moesten worden.
- Een andere kwestie die in verband met het

bovenstaande telkens terugkeerde, betrof de kloof tussen theorie en praktijk.

In de eerste plaats werden onderwijskundige organisaties en technieken op de PA wel besproken, maar zelden of nooit uitgevoerd (behalve in enkele incidentele (persoonlijke) gevallen).

In de tweede plaats werd de praktijk van de student zelden in de theoretische lesstof betrokken.

De conclusie die de groep uit beide stellingnamen trok, had nogal verregaande consequenties. In de eerste plaats hing de houding die wij innamen ten opzichte van de studenten samen met ons maatschappijbeeld, waarin geen plaats was voor hiërarchisch denken.

Dat betekende in de tweede plaats dat ook leerlingen van een lagere school in onze ogen recht hebben om te leren wat zij willen leren. Onderwijs dient dan, zoals de kreet luidt, aan te sluiten bij het kind, wat wil zeggen dat het leerproces zo natuurlijk mogelijk dient te verlopen (waarbij bedacht moet worden dat het leerproces tussen die vier muren niet erg natuurlijk kan verlopen). Het kind leert uit de ervaring, dus heeft het onderwijs tot taak situaties te scheppen waarin het kind ervaringen op kan doen. Als het onderwijs ernaar streeft die ervaringen bespreekbaar te maken, dan wordt het kind geholpen 'ontdekkingen' te doen. Deze ontdekkingen zijn het uitgangspunt tot leren.

De consequentie van deze kijk op het ervaren en zelfontdekkend leren betekende voor ons dat ook het onderwijs aan de PA moest voldoen aan dit ervaren en zelfontdekkend leren. De praktijk (de ervaring) moest ons uitgangspunt worden; de PA moest studenten de gelegenheid geven deze ervaringen te verwerken.

Na verloop van tijd (zie het historisch overzicht) ontstond er een andere werkwijze. Gelijktijdig ontwikkelde zich een aantal formuleringen die onze uitgangspunten moesten weergeven.

De uitgangspunten

Ik begin hier met een schets van de uitgangspunten die iets vertellen over de wijze waarop wij tegen mensen aankijken, hoewel ik evengoed zou kunnen beginnen met een schets van onze maatschappijvisie. Opmerkingen over die maatschappijvisie laat ik hier voortvloeien uit de beschrijving van de mensvisie, nadat ik de onderwijskundige consequenties van die mensvisie heb geschre-

ven. Dat ik niet begin met de beschrijving van de maatschappelijke uitgangspunten komt eenvoudigweg, omdat in het gesprek dat we op de HPA voerden, deze mensvisie het eerst aan de orde kwam.

1 Ieder mens staat in relatie tot een ander en is daardoor medeverantwoordelijk voor wat de ander doet. Hij dient die ander daarom serieus te nemen zoals hij ook zichzelf serieus neemt.

2 Ieder mens is uniek en daarom onvergelijkbaar. De achting voor de ander is hiermee een gegeven.

3 Alle mensen zijn gelijkwaardig aan elkaar. De uniciteit van de mens maakt iemand niet méér, want de ander is op zijn eigen manier even uniek als ik ben. Als waarde in macht wordt uitgedrukt, mag niemand machtiger zijn dan een ander.

Deze uitgangspunten getuigen, denk ik, van een vrij positief mensbeeld. Op zichzelf blijven zij echter betrekkelijk vaag en krijgen zij pas inhoud als men er onderwijskundige consequenties aan verbindt.

1 Omdat vergelijken in menselijke situaties moeilijk is, leren we voornamelijk door middel van de ervaring. We kiezen daarom voor ervaren leren. Daardoor leert men verantwoordelijkheid te nemen (attitudevorming in verband met uitgangspunt 1), omdat wat men leert uit zichzelf komt. Dit heeft tot consequentie dat theorie en praktijk nauw verbonden dienen te zijn. Voor de beroepsopleiding betekent het dat de praktijkervaring van de studenten uitgangspunt dient te zijn voor de theorie.

2 Individualiseren en differentiëren.

Omdat mensen uniek zijn en daarnaast evenwaardig aan elkaar, heeft ieder individu recht op de ontplooiing van zijn eigen vermogens, waarbij uitgegaan wordt van zijn eigen ervaringen. Voor het onderwijs betekent dit dat er gedifferentieerd les gegeven moet worden.

3 Socialiseren.

Omdat we in de eerste plaats in relatie staan tot anderen dient ruime aandacht besteed te worden aan het sociale gedrag: dat betekent dan — bewustzijn van het recht op je eigen programma, je eigen belangstelling, je eigen beoordeling, maar omdat we samen zijn, zal dat steeds in overleg moeten gebeuren. In onze ogen gaf de Franse onderwijsvernieuwer C. Freinet hier een zeer evenwichtige onderwijskundige invulling aan.

4 De rol van de onderwijzer (docent) staat ter



Alle mensen zijn evenwaardig aan elkaar ...

discussie. Leerlingen (studenten) zijn medeverantwoordelijk, omdat zij mensen zijn. Dat betekent dat zij beslissingen kunnen nemen met betrekking tot de lesstof. Dat geldt uiteraard evenzeer voor de onderwijzer (docent): zijn 'deskundigheid' kan de leerlingen (studenten) doen overtuigen van de noodzaak van bepaalde stof: hij (onderwijzer of docent) kan hen die stof echter, gezien de uitgangspunten, niet opleggen. Wat betreft de 'orde' dienen afspraken in overleg tot stand te komen, regels kunnen niet eenzijdig ingevoerd worden. Zie hiervoor de onderwijskundige invulling onder 'De werkwijze'.

Wij spreken het liefst van een coöperatieve (samenwerkings-)school, dat wil zeggen een school waar de grenzen van de vrijheid liefst uitsluitend bepaald worden door de afspraken die de aanwezigen onderling maken. In een coöperatieve school gaan 'personalisering' en 'socialisering' gelijkwaardig samen. Personalisering als enig uitgangspunt richt zich erop, hoe het individu zich optimaal ontplooit, zijn 'zin' krijgt (vaak op zeer 'nette' wijze door middel van overtuigingskracht,

sociale weerbaarheid), terwijl 'socialisering' zich vaak richt op de macht van de grootste groep, samen sterk tegenover de 'vijand'. Democratie is daarom niet per definitie de beste staatsvorm. Noch de communistische democratieën, noch de parlementaire democratieën komen volledig tegemoet aan dit coöperatieve ideaal. Vertegenwoordiging moet erop gericht zijn macht gelijkwaardig te verdelen. Anderzijds mogen vertegenwoordigende lichamen niet te groot zijn, wil het overleg effectief blijven. Binnen dit spanningsveld moet gestreefd worden naar een volledige spreiding van macht. Dat wil zeggen dat de stem van een student (of van een docent) direct tot in het bestuur gehoord dient te worden. (Een situatie die we aan de HPA nog steeds niet kennen.) Om die stem gelijkwaardig te laten klinken en toch rekening te houden met de beperkingen ten aanzien van de groepsgrootte, kan er bijvoorbeeld gewerkt worden met een consensusmodel. Bij consensus moet dan niet gedacht worden aan het gebruik van een veto-recht, maar aan het zoeken naar oplossingen waar allen zich in kunnen vin-

den. Er wordt dan geen 'voor' of 'tegen' uitgesproken, maar onderzocht of iemand principiële bezwaren heeft. Indien een vertegenwoordigend lichaam geen oplossing kan vinden, kunnen alle groepen afzonderlijk hun eigen oplossing kiezen. Zo'n model vinden we bijvoorbeeld in het denken en werken van Kees Boeke: de sociocratie. (Hierbij wil ik wel aantekenen dat zo'n model uiterst kritisch gehanteerd moet worden.)

Deze uitgangspunten leiden ertoe dat een maatschappij gebaseerd op concurrentie (de ander overvleugelen is ons inziens niet inherent aan presteren), rooibouw op natuur en medemens wordt afgewezen.

Irrealisme? Niet gebaseerd op de werkelijkheid, omdat de uitgangspunten niet gelden voor het huidige maatschappelijke bestel en de school immers altijd de maatschappelijke waarden en normen spiegelt?

Wellicht is dat waar, maar een ideaal is altijd de basis voor een nieuwe werkelijkheid, zonder die hoop, dat ideaal zou er slechts stilstand zijn. We schetsen niet het haalbare: het doel, maar de uitgangspunten: het perspectief.

De werkwijze op de HPA

De werkwijze valt uiteen in twee onderdelen. Enerzijds spreken we van vrije roosterdagen, anderzijds van cursussen. De werkwijze is vergelijkbaar met de thematisch-cursorische, hoewel we het thematische deel veel vrijer hebben ingevuld. Cursussen dienen ter ondersteuning van studies die de student maakt op basis van zijn praktijkervaring. Twee dagen in de week volgt de student cursussen, twee dagen werkt hij of zij in vrije roosterdagen en één dag in de week is er leer-school. In het cursusjaar is er voorts een aantal (4 à 5) leerschoolweken gepland. Hieronder volgt eerst een beschrijving van de roostervrije dagen en vervolgens een beschrijving van de cursussen.

De vrije roosterdagen

Op de zogenaamde vrije roosterdagen plannen de studenten samen met de docenten hun leeractiviteiten. De groepen zijn samengesteld uit een aantal eerste en een aantal tweede jaars studenten, aangevuld met enkele vaste groepsdocenten. We spreken van stamgroepen. De leeractiviteiten staan in verband met de praktijkervaring (zie kringgesprek). Het is te verwachten dat de leer-

processen in de verschillende stamgroepen niet geheel met elkaar overeenstemmen, omdat deze processen afhankelijk zijn van verschillende ervaringen.

De werkwijze in de stamgroep verloopt als volgt:

Kringgesprek

Het kiezen van de voorzitter van de week. Uitwisselen van praktijkervaringen. Aan de hand hiervan worden onderwijsproblemen gesignaleerd. Er worden studie-onderwerpen geïnventariseerd (van de studenten wordt verwacht dat zij in twee jaar vier studies afronden).

Vergadering

Opstellen van dagroosters, taken verdelen, afspraken maken met docenten (vraag naar studiebegeleiding of doceerlessen), afspraken met elkaar (regels voor de groep opstellen, voorstellen bespreken), evaluatie van het groepsproces.

De aan de stamgroep verbonden docenten hebben ieder een aantal uren voor hun stamgroep beschikbaar. Deze tijd ontstaat doordat de verschillende vakken uren hebben 'ingeleverd' ter wille van de roostervrije dagen. Bij het opstellen van de roosters houdt de stamgroep rekening met de beschikbaarheidsroosters van de docenten.

Uitvoering van het rooster

Het rooster kent een aantal vaste onderdelen, waarvan al genoemd zijn 'de kring' en 'de vergadering', verder onderscheiden we:

a verplichte roosteronderdelen (de praktica). Een aantal op de praktijk gerichte onderwerpen zijn verplicht. Deze (overwegend) vaardigheden worden in de vrije roosterdagen uitgevoerd. Voorbeelden zijn: vertellen, sociale vaardigheden, stellen, biologiepracticum, e.d.

b eigen werk.

Zelfstandig werken aan een studie-onderwerp.

c laten zien.

Er wordt regelmatig tussentijds verslag uitgebracht van de vorderingen met een studie-onderwerp aan de gehele groep. Na afronding volgt er een eindgesprek in de gehele groep, waarbij de begeleidende docent(e) aanwezig is. Gezamenlijk wordt besloten of de studie voldoet (er wordt dan een v gerapporteerd).

Naast het bespreken van een studie kan het 'laten zien' nog een andere invulling krijgen. Indien er actuele vragen zijn, die niet waren ingeroosterd, of niet aan de orde konden komen tijdens het

kringgesprek, kan daar tijd voor worden ingeruimd onder het 'laten zien'.

d opruimen en onderhoud.

De stamgroep is verantwoordelijk voor zijn eigen lokaal. Hiertoe kan een corveerooster worden opgesteld (uiteraard worden ook de docenten hierop ingeroosterd). Iedere stamgroep heeft de beschikking over een klein financieel budget om het lokaal in te richten.

e praktijkvoorbereiding.

Tijdens de stamgroepdagen kan tijd uitgetrokken worden om de leerschooldagen voor te bereiden.

De vaste docenten zijn tevens de docenten die de groep in de praktijk begeleiden.

Doceren

In verband met groepsstudies, of onderwerpen die in de algemene belangstelling liggen, kunnen er doceerlessen aangevraagd worden.

De tijdsindeling van de werkzaamheden is een belangrijke factor voor de organisatie. Het maken van een rooster is daarom ook altijd een tijdsplanning. De minimum tijd voor een roosteronderdeel is 25 minuten. Hoe belangrijk bijvoorbeeld een kringgesprek ook is, van te voren moet vast staan hoeveel tijd daarvoor uitgetrokken wordt.

Naast de hierboven beschreven vaste onderdelen hanteren we een aantal hulpmiddelen die de vrije roosterdagen 'soepel' moeten laten verlopen.

1 de voorzitter.

We kunnen per dag of per week een voorzitter kiezen. Deze heeft een aantal taken:

a Hij ziet erop toe dat het rooster volgens afspraak wordt uitgevoerd. Komen er verzoeken van buiten waardoor de les gestoord wordt, dan bepaalt de voorzitter of deze verzoeken gehonoreerd worden.

b Hij is verantwoordelijk voor het logboek (dat wil niet zeggen dat hij het moet schrijven) en voor het bekendmaken van de afspraken.

c De voorzitter ziet erop toe dat de lessen niet ontfaan in een eindeloze discussie. Onderwerpen die dringend of actueel lijken, kunnen verwezen worden naar het 'laten zien'.

2 het voorstellenbord.

Het voorstellenbord functioneert als agenda voor de vergadering. Hierop kunnen voorstellen worden gepubliceerd ten aanzien van:

- het rooster
- het programma

— het werk in de groep

— algemene zaken die de groep betreffen naar aanleiding van klachten of felicitaties.

Daarnaast vinden we een prikbord, waarop we terugvinden:

— het rooster van de dag

— de beschikbaarheidsroosters van de docenten

— een lijst van studies, waaraan de verschillende stamgroepen op dat moment werken

— een lijst met de door de stamgroep genomen besluiten

— een afsprakenrooster (corvee, e.d.)

— alles wat verder van informatief belang is voor de groep.

3 de werkkaarten.

Voor het opzetten en afwerken van een studie worden richtlijnen gegeven. Deze richtlijnen zijn vervat in een zogenaamde werkkaart.

4 Log- of dagboek.

Om overzicht te houden op het totaal van de activiteiten in de stamgroep, wordt er een logboek bijgehouden.

5 voorzittersvergadering.

Eens per week komen de stamgroepvoorzitters samen. De taak van deze vergadering zou kunnen zijn om na te gaan waar zich storende overlappen voordoen in het rooster en deze aan te passen. Verder kan zij allerlei problemen die zich in de stamgroepen voordoen, bespreken. Het is mogelijk gezamenlijke afspraken te maken of gezamenlijke activiteiten te plannen.

Het is mogelijk dat zich in de toekomst een structuur ontwikkelt waarin deze vergadering de vertegenwoordigers voor de instituutsraad aanwijst. Als het goed is, worden van daaruit of vanuit deze vergadering vertegenwoordigers in het bestuur gekozen.

Enkele opmerkingen met betrekking tot het derde jaar

Het derde-jaar-werkplan is vrijwel gelijk aan het hierboven beschreven werkplan. Met dit verschil, dat de praktijk (het hospiteren) meer tijd in beslag neemt. De studies zijn vervangen door tentamenonderwerpen. De vaste roosteronderdelen (praktica) zijn vervangen door enkele examenonderwerpen als tekstbespreking, opstel, enkele onderwerpen als: dyslexie, niet-Nederlandstaligen, integratie kolo, ideologische aanpassing van het basisonderwijs naar aanleiding van het gelijknamige boek van Theo Jansen. In de praktijk blijkt dat de meeste van deze onderwerpen al een keer

als studie in de stamgroepen zijn gepresenteerd.

De cursussen

De stamgroepen werken naast de vrije roosterdagen in cursussen.

Een cursus dient om de basiskennis van een vak te leren. Het gaat om het inzicht hoe de kennis binnen dat vak functioneert. We kunnen spreken van basisvaardigheden. Om welke kennis het gaat is in principe bespreekbaar, omdat die kennis aan moet sluiten bij de werkzaamheden in de vrije roosterdagen. Zij dient tot steun bij het uitvoeren van de studies.

Hoe dit geheel in de praktijk functioneert, kan kort geïllustreerd worden aan de hand van het moedertaalonderwijs.

Tijdens de vrije roosterdagen worden nogal veel thema's gekozen als: niet-Nederlandstaligen in het onderwijs, kinderliteratuur, leesstoornissen, taal en milieu, het moedertaalonderwijs binnen het schoolwerkplan (integratie kolo). Daarnaast zien we ook thema's als: tekst bij de zaakvakken, creatieve tekst, taal en rekenen. Rond deze thema's kunnen tijdens de vrije roosterdagen doceruren aangevraagd worden, waar regelmatig gebruik van wordt gemaakt. De basisstof voor het vak moedertaalonderwijs die in cursussen gegeven wordt, kan als volgt worden omschreven:

(van de beschikbare 7 uur Nederlands in twee jaar worden 3 uur in cursusverband gegeven)

a grammatica: terminologie en didactiek van de grammatica. Vanuit deze kennis proberen we zichtbaar te maken hoe 'slecht' vaak de opzet van de taalmethodes is. Vervolgens gaan we op zoek naar middelen waarbij het zelfontdekkend leren toegepast wordt op de grammatica. De methode hiervan wil ik op een andere plaats nog wel eens bespreken.

b aanvankelijk lezen: het bespreken van de meest gangbare methoden. Na een kritische beschouwing onderzoeken we de mogelijkheden van het leren lezen met behulp van een drukpers, limograaf of stempeltechnieken.

c kinderliteratuur: in deze cursus werken we in de eerste plaats aan het kweken van belangstelling voor het lezen van kinderboeken. Daarnaast besteden we aandacht aan de waardering van kinderliteratuur, wat de studenten in breder verband in de vrije roosterdagen dieper kunnen onderzoeken.

d de vrije tekst: het is de bedoeling dat studenten wat vrij komen van het werken volgens de

taalmethoden. Daarom behandelen we het werken met vrije teksten (uit de Freinet-pedagogie). Deze teksten, die de studenten klassikaal herschrijven, voordat zij ze vermenigvuldigen, zijn uitgangspunt om te leren stellen en spellen; deels zijn zij aanleiding tot lessen grammatica. Tijdens de cursus leert de student zo'n tekstbespreking te organiseren.

De taalbeheersing komt uitgebreid aan de orde tijdens de vrije stamgroepdagen door middel van de kringgesprekken en het schrijven van studies.

Korte evaluatie

Over het algemeen functioneert dit werkplan redelijk. Studenten nemen veelal de verantwoordelijkheid voor hun programma serieus en blijken in hoge mate in staat tot zelfstandig werken. De studiebegeleiding is nog niet optimaal, wat wellicht komt doordat de collega's niet allen voldoende zijn ingevoerd in de beschreven werkwijze. De cursussen sluiten vaak niet aan bij het werk in de vrije roosterdagen. Vaak staat de cursusstof (in tegenstelling tot de studies) nog te ver van de praktijk verwijderd.

Het gebrek aan evenwicht tussen cursussen en vrije roosterdagen valt deels te verklaren doordat er aanvankelijk sprake was van een compromis tussen voor- en tegenstanders van de vrije roosterdagen. De laatste twee jaar groeit deze werkwijze met vallen en opstaan naar een eenheid, waarbij we ontdekken dat er onderwijskundig veel te zeggen valt voor de tweedeling cursussen/vrije roosterdagen. Daarbij dient opgemerkt te worden dat er bij velen een voorkeur is in het begin van de opleiding iets meer de nadruk op cursussen te leggen, terwijl deze cursussen aan het eind van de opleiding verdwenen zijn.

Een uitgesproken succes is de socialisering van het werk. Studenten bespreken bijzonder serieus de verdeling en de beoordeling van het werk. Hetzelfde geldt voor de bespreking van de groepsregels. Er kan nog wel wat intensiever gewerkt worden, maar het aanbrengen van attitudes is een tijdrovende zaak die dit intensieve studeren vaak in de weg staat. Al met al is er een groei naar een coöperatieve school, hoewel de consequenties hiervan nog lang niet op alle terreinen doorwerken (verdeling en besteding van de gelden; bestuurlijk). Een kleine stap is gedaan doordat de studenten verantwoordelijk zijn voor de inrichting van hun eigen lokaal, voor de bespreking van

de leerstof en voor de beoordeling van hun studies. De maatschappelijke consequenties onderschrijven zeker niet alle collega's, hoewel er nauwelijks enig verzet is tegen de hier genoemde uitgangspunten. Een winstpunt is dat vrijwel alle collega's de rolverdeling leraar/student serieus wensen te herzien.

Voor de cursussen moedertaalonderwijs geldt dat we er niet altijd in slagen het verband met de vrije roosterdagen duidelijk te maken. Met name geldt dat voor de grammatica; de vrije tekst en het aanvankelijk lezen leveren weinig problemen op. Zo goed als we erin slagen te differentiëren tijdens de vrije roosterdagen, zo slecht lukt dat vaak tijdens de cursussen (waar het even noodzakelijk is, omdat deze cursussen ook aan stamgroepen gegeven worden, waardoor er niveauverschillen binnen de groepen optreden).

De cursus kinderliteratuur hoort misschien niet als cursus gegeven te worden (de cursus bevat overigens erg goed), wat erop wijst dat het programma vrij willekeurig is samengesteld. Te weinig aandacht wordt besteed aan de stelvaardigheid van de student. Een voordeel is dat Neerlandici deelnemen aan een cursus rekenen (in ver-

band met: concretiseren van rekenkundige bewerkingen, dat wil zeggen sommen beschrijven door bijvoorbeeld van de som een verhaal te maken, en in verband met het aanleren van relatiebegrippen, en in verband met taal/rekenen als creatief proces).

Slotopmerking

Ondanks de kritische noten kan er toch gesproken worden van een tamelijk vergaand experiment. Met name door het werken in vrije roosterdagen. De inbreng van de studenten is vrij groot, hoewel je het sturend vermogen van docenten niet moet onderschatten.

Voor de docenten pleit dat zij hun rol willen herzien.

Er is min of meer sprake van coöperatie, met name doordat studenten hun eigen verantwoordelijkheid ten aanzien van hun studie grotendeels oppakken en doordat de beoordeling bespreekbaar is geworden. Daar staat tegenover dat de inspraak in de bestuursstructuur toch vaak schijn is, ook al wordt de democratisering (in oude zin) kritisch benaderd.

KORT HISTORISCH OVERZICHT VAN HET EXPERIMENT AAN DE HPA

- 1977-1978** *Een aantal docenten en enkele studenten vormen de academiseringscommissie met als doel een aantal onderwijsvernieuwend experimenten in te voeren. Enkele leden van deze informele commissie (docenten) hospiteren op de Weerenschool: een lagere school die werkt vanuit de Freinet-pedagogie. Een aantal technieken (zoals bij de werkwijze omschreven) worden in het derde jaar van de HPA toegepast bij het vak Nederlands.*
- 1978-1979** *Het derde jaars experiment breidt zich uit doordat de vakken Nederlands en pedagogie een roosterverbinding aangaan in alle drie de leerjaren. De uren voor beide vakken staan achter elkaar in het rooster, de docenten zijn de gehele tijd aanwezig wat mogelijk is doordat zij tussenuren hebben aangevraagd.*
De applicatiecursus voor kleuterleidsters met hoofdkate en onderwijzers zonder hoofdkate wordt volgens de in het artikel beschreven technieken opgezet, zonder het invoeren van cursussen. Deze cursus blijkt onderwijskundig een enorm succes te zijn.
Tegen het ondemocratische karakter van de academiseringscommissie komt verzet vanuit de docentenvergadering. Met een kleine wijziging wordt de commissie officieel benoemd.
- 1979-1980** *Voor het eerste en tweede jaars programma worden roosterverbindingen pedagogiek-rekenen, pedagogiek-Nederlands en verschillende zaakvakken onderling aangegaan. Voor het derde jaars programma worden de vakken Nederlands, pedagogiek en cultureel maatschappelijke vorming samengevoegd.*
Er verschijnen verschillende stukken rond het fundamenteel uitgangspunt, die overwegend steun krijgen, ondanks de kritiek die men erop heeft.
- 1980-1981** *Er wordt besloten twee dagen per week met open roosters te gaan werken. Voor deze vrije roosterdagen worden stamgroepen gevormd: eerste en tweede jaars studenten werken in heterogene groepen samen aan onderdelen als: Nederlands, rekenen, pedagogiek, enkele zaakvakken, naaldvakken en leerschoolvoorbereiding. Daarnaast worden er cursussen aan jaarklassen gegeven. Deze cursussen beslaan twee dagen in de week. Er wordt een werkplan geschreven en alle betrokkenen bezinnen zich op de uitgangspunten.*
Het derde jaars programma gaat onveranderd voort, maar krijgt te weinig begeleiding, omdat het experiment met de stamgroepen teveel tijd van de collega's vraagt.
De applicatiecursus blijkt nog steeds een groot succes en de uitgangspunten dringen door in de andere nascholingscursussen.
De academiseringscommissie heft zichzelf aan het begin van dit cursusjaar op.
- 1981-1982** *Zowel in cursussen als in de vrije roosterdagen werken de studenten in stamgroepen. Er wordt gewerkt aan het opstellen van een nieuw academiewerkplan. Er blijft kritische aandacht voor de uitgangspunten die zich niettemin nauwelijks wijzigen.*

Jan Lips
Willem Spee
&
Betske Tans-Salverda

schrijven 1

DE FUNCTIE VAN EXPRESSIEF SCHRIJVEN BIJ HET LEREN Hoe het project Gericht Schrijven zijn tweede kans grijpt

In Moer 1981/5 benadrukt Jan Sturm het belang van meer inzicht in de relatie schrijven en leren, waarbij hij er op wijst, dat in het project Gericht Schrijven havo/vwo de nadruk heeft gelegen op het schrijven aan anderen, het praten met elkaar, kortom op de communicatieve functie van taal. Dat daardoor de rol van taal bij het leren, de conceptualiserende functie, te veel verwaarloosd is, noemt hij een 'gemiste kans'.³

De medewerkers van het project Gericht Schrijven mavo/lbo hebben de koers bijgesteld, geïnspireerd door het Engelse project 'Writing across the curriculum', waarvan Sturm een korte beschrijving geeft. Samen met de ervaringen uit het project mavo/lbo leidde dit tot een herwaardering van de functies die schrijven kan hebben.

In een tweetal artikelen wordt ingegaan op de functie van Expressief Schrijven bij het leren. Bij Expressief Schrijven zijn de schrijfactiviteiten gericht op het expliciet maken van al aanwezige kennis en op het koppelen van nieuwe concepten aan al bestaande concepten, de conceptualiserende functie.

De teksten die in dit kader ontstaan kunnen vaak niet op zichzelf functioneren, maar ze zijn didactisch van belang omdat ze kunnen aangeven waar de verwerkingsproblemen van de leerlingen liggen en dus spelen ze een belangrijke rol in het leerproces.

Een korte historische schets

In de beginjaren van het project Gericht Schrijven mavo/lbo (1976-1979) hebben de docenten het model dat in het havo/vwo was ontwikkeld (verwerven, verwerken, verstrekken) gebruikt. Daarbij merkten ze dat het goed mogelijk is de taalvaardigheden te integreren. Dan blijkt dat Gericht Schrijven meer is dan alleen maar vervanging van het traditionele opstel. Gericht Schrij-

ven-projecten kunnen variëren van enkele lessen tot tamelijk langlopende, soms wel van twee maanden. Maar hoe men ook werkt, altijd heeft dat consequenties voor de lessen en de planning daarvan.

Denk maar aan groepswork, begeleiding van leerlingen, het beschikbaar stellen van materiaal, het bekijken van de documentatiemappen en het reageren daarop, het maken van schrijfopdrachten en het beoordelen. Al dat werk was de moeite

waard, want het bevorderde de motivatie van de leerlingen. Ze vonden dat ze op deze manier zinvol bezig waren.

Al werkende kwamen er ook nadelen naar voren. De min of meer strenge scheiding tussen de fasen verwerven, verwerken en verstrekken sloot vaak niet aan bij de 'natuurlijke' manier van omgaan met informatie en was daarom te kunstmatig. Het verwerken vindt eigenlijk plaats in alle fasen. Het tweede bezwaar was dat het strak hanteren van het model geen ruimte gaf om de leerlingen echt individueel te begeleiden.

Een ander punt was dat de zogenaamde eindproducten vaak matig waren: de informatie die werd verstrekt was vaak weinig interessant voor de lezer, want inhouden en formuleringen werden vaak letterlijk uit de materiaalverzameling overgenomen. Daardoor groeide het inzicht dat de informatie blijkbaar niet was verwerkt tot iets dat de leerling zelf aanging.

Het werken met Gericht Schrijven had dus niet 'automatisch' tot gevolg dat leerlingen zich nieuwe informatie werkelijk eigen maakten en in staat waren belangwekkende informatie te verstrekken. Daarom werd besloten in de laatste fase van het project (1980 t/m 1983) de aandacht vooral te richten op de rol die Gericht Schrijven kan spelen in het proces van kennis-verwerven en -verwerken, op de relatie tussen taal en leren.²

De conceptualiserende functie van taal in Gericht Schrijven

'Als het je gaat om de conceptualiserende functie van taal, probeer je leerlingen via allerlei talige activiteiten (dus ook via schrijven) steeds verder te laten doordringen in de betekenis van begrippen (concepten), zodat die begrippen gaan leven: geen dode onveranderlijke kennis over de Atheense democratie (...), maar kennis die ook te maken heeft met jezelf en die verandert naarmate je er meer over praat en schrijft.'³

Het moet mogelijk zijn in het onderwijs situaties te creëren waarin leerlingen met informatie omgaan, door een beroep te doen op al aanwezige kennis, ervaring en belangstelling. Leren (of anders gezegd 'informatie verwerken') is immers het koppelen van nieuwe concepten aan al aanwezige concepten. Het is niet het reproduceren van concepten van anderen.

Dat wil onder meer zeggen dat leerlingen de betekenissen die zij geven aan begrippen in verband

moeten kunnen brengen met betekenissen die in bepaalde vakgebieden aan begrippen zijn gegeven (wetenschappelijke vakconcepten). In dit proces van zingeving speelt taal een belangrijke rol.

Traditioneel zoekt men oplossingen in het verbeteren van de receptieve taalvaardigheid van de leerlingen zoals in het oefenen van tekstbegrip en in het verbeteren van de luistervaardigheid. In zo'n situatie betekent onderwijs het overdragen van concepten van de docent(e) op de leerlingen (het zogenaamde 'transmissiemodel').⁴

Leraren besteden zelf ook aandacht aan hun taal en de taal van de boeken die ze gebruiken, om de leerstof zo toegankelijk mogelijk te maken. Wat echter bij beide bemoeienissen opvalt is, dat kennis en ervaring (de spontane concepten) van kinderen niet een wezenlijke rol spelen in het leerproces. Wel worden ze natuurlijk wel gebruikt in de voorbeeldsfeer of door aanpassing van het taalgebruik, maar van echte integratie van het beeld dat leerlingen hebben van de wereld, daarvan is nog geen sprake. De leerling kan dan vaak zijn eigen kennis en ervaring niet herkennen in de onderwerpen die op school aan de orde zijn, omdat deze behandeld worden vanuit het vakperspectief van de docent(e).

En ook al gebruiken leerlingen en docent dezelfde woorden voor dezelfde begrippen, dan kunnen ze nog een volkomen verschillend begrip van de zaak hebben. Bijvoorbeeld: verliefd, school, oorlog.

Vaak wordt deze kloof tussen concepten niet duidelijk, vooral niet in die gevallen waarin het leerlingen goed lukt de leerstof te reproduceren.

Poreus gesteente

Het volgende voorbeeld laat zien, hoe in een ogenschijnlijk succesvol leerproces toch geen sprake is van echt leren. Het is ontleend aan de 'Writing across the curriculum'-publikatie: 'From information to Understanding' en heeft betrekking op het vak 'history'.

We kozen dit in het Engelse project vaak aangehaalde voorbeeld, omdat het de rol van taal bij het leren goed duidelijk maakt. We zijn ons er evenwel terdege van bewust dat deze situatie uit een 'zaakvak' niet zonder meer over te hevelen is naar moedertaalonderwijs.

Twee leerlingen hebben bestudeerd hoe in vroeger tijden mensen woonden aan de Upper Thames. Van de gegevens die ze verzameld heb-

ben, zijn de volgende van belang voor het verloop van ons verhaal:

Het gesteente van de heuvels waar de Thames begint is krijt.

Krijt is een poreus gesteente, dat wil zeggen dat het water doorlaat. Daarom is het oppervlak niet erg vochtig en groeit er weinig op. De dalen daartegen zijn dicht bebost. De vroegere bewoners bewerkten de lichte aarde op de heuvels en lieten daar tarwe groeien. Ze konden echter niets met de dicht beboste dalen.

Op het eerste gezicht lijkt deze informatie niet veel moeilijkheden op te leveren. Je zou kunnen zeggen dat deze informatie rechtstreeks overgedragen kan worden aan de leerlingen. Dit idee wordt ook bevestigd als je het resultaat van een door één van de twee leerlingen gemaakte schrijfo opdracht leest; hij gebruikt alle informatie 'goed' (zie kader). Je zou dus kunnen zeggen, dat het leerdoel bereikt is. Als de leerling gevraagd wordt wat hij nu allemaal te weten is gekomen, is hij in staat de gegevens nogmaals weer te geven.

Maar ... als de medeleerling die aan hetzelfde onderwerp gewerkt heeft de vraag stelt hoe er op de hellingen iets kan groeien, dan rijzen er problemen. Uit het gesprek tussen de twee jongens dat hierop ontstaat, komen allerlei wilde, vaak onwaarschijnlijke verklaringen ter tafel. Kennis die ze zelf van het gebied hebben (ze kennen de streek heel goed) en hun gezond verstand betrekken ze er niet bij. Er blijkt een grote kloof te gapen tussen al aanwezige kennis en de vergaarde informatie.

Om een lang verhaal kort te maken: uit het gesprek tussen de twee leerlingen komt naar voren, dat het concept dat zij zich hebben gevormd van 'poreus' integratie van nieuwe informatie in al aanwezige kennis in de weg staat. De omschrijving 'poreus gesteente laat water door', heeft bij hun het beeld opgeroepen van een soort vergiet: gesteente met gaten erin. Toch, zo staat in hun informatie, is het gesteente vochtig en zo komen zij aan voorstellingen van bronnen die de heuvels natspuiten, etc. ...

Door het gesprek wordt de kloof tussen de concepten pas duidelijk en dan is het voor de leraar ook vrij gemakkelijk deze op te heffen: hij pakt een krijtje en stopt dit in de inkt. En ... het begrip 'poreus' is daarmee voor de leerlingen duidelijk gemaakt.

19	Interviewer	What would you say 'porous' means then?
20	Terry	It means that it's not a hard base, it's a very soft one and it's like a sponge, and when you drop water on it it soaks in. It's like sand and dirt and that, when you drop a piece of water on it it soaks around.
21	Robert	And then there's a harder forms of sand, that, if you found any quicksand, if you dropped anything there you'd start falling in, soaking in, 'cause that's what the water did, water's soaked into the er sand and made it much softer. And it you know made a kind of forever hole in it, the sand filled it up, and made it all muddy water, so if anybody stepped on it, or anything went on it (A discussion of quicksand follows, which we omit.)
22	Interviewer	Anyway, going back to the porous rock, are you both saying then that nothing will grow on porous rock?
23	Robert	No, most things need water
24	Terry	No, I'm saying that it <i>will</i> grow on porous rock because if it's a wet rock then things will grow on it because they need moisture, and water, to live.
25	Robert	It's like saying that something can grow on a sponge then
26	Terry	Yes. Well, there's earth on the porous rock, isn't there. There must be a lot of earth and er
27	Robert	Yes, but earth needs moisture. And moisture ... (inaudible)
28	Terry	like er shamrock, that grows in er on rock and that, don't it.
29	Robert	Yes, you find
30	Interviewer	What does?
31	Terry	Shamrocks. Some plants grow on rock, don't they?
32	Robert	If you dug far enough on porous rock, you know, on porous rock, you know, if you dug far enough, you'd be able to grow things, but otherwise you haven't got enough moisture at the top. (Section omitted – they say they haven't seen the cliffs of Dover.)
33	Interviewer	You've seen other chalk cliffs?
34	Terry	Yes
35	Interviewer	Now on the top of the cliffs, was anything growing?
36	Terry	Yes, grass and er some trees, very rarely, but I did see some grass and that growing on it
37	Interviewer	Yes, in fact grass does grow on top of chalk and limestone. Er – but not, you wouldn't get forests growing. There's some, there's some water is held at the top. You see, if it rains it takes a bit of time for the water to soak down, right down into the chalk, so while it's going down, that's sometimes time enough for plants to get all the moisture they need out of it. So there's enough for grass to grow. And then the surface
38	Robert	There isn't enough for trees.
39	Interviewer	Right. (further explanation by interviewer omitted)
40	Interviewer	Now you said right at the beginning, Robert, that these early men chose to live up on the top of the porous rock, and not down in the valleys.
41	Terry	But if they did, the rain would soak them down, they'd sink gradually and sink and sink, if it was a porous rock, 'cause it'd be
42	Interviewer	What would sink?
43	Terry	The house, if they ... if they was living there.

44	Robert	Houses. They didn't make proper houses did they?
45	Terry	No, tents.
46	Interviewer	No, it's not like sponge. I mean, it's wrong to think of it as like sponge. Porous rock's more like, I mean it's like a piece of chalk. You dip it in the ink
47	Terry	It'll go blue
48	Interviewer	Yes, it'll go blue all the way through. But it doesn't collapse, does it. It's still hard, even when it's full of water, well, chalk rock is like that. It stays hard all right. But it's just that it's got a lot of holes in it, little holes
49	Robert	Yes, I know, it's like a piece of carbon, punch a lot of hole in it
50	Interviewer	Yes, or expanded polystyrene, it's like that
51	Robert	And it hasn't got big holes, it's got holes that you can't even see, unless you look too closely, with a microscope or something you'd be able to see some of the bigger holes. But er
52	Interviewer	You would, yes.
53	Robert	but they chose to live up there because they could go down the valley when they wanted to grow things in the fields. In the fields they only had to go to the top, in fact, because grass would grow, and they'd be able to grow the smaller things.
54	Interviewer	Like
55	Robert	Like wheat and barley and oats and you know little things anyway and corn, and er so they didn't need to go down, if they went down in the valley they wouldn't have any warmth or anything, 'cause too many things would be growing quite quickly, 'cause the, you know, they'd be growing because of water down there
56	Terry	Yes, but down at the bottom the water's sunk through porous rock and it makes underground streams along the bottom.
57	Robert	I know
58	Terry	How do you think that they get their water?
59	Robert	They get it from, because, doesn't all make water, it, if it makes underground streams, let's say that's, that's the top, well some of it would soak just a bit over, wouldn't it, would soak into the soil anyway
60	Terry	There'd be some streams, but not on the top.
61	Robert	Whether there's streams or not, they'd soak the soil, wouldn't they, with er water. So it would go, rise, wouldn't it, the water would make the whole lot of the soil like a sponge, er, not like a sponge really, yes, like a sponge, because er you know you dip anything, you know a sponge, just a little bit, it'll go up the top wouldn't it, go all the way through
62	Terry	Yes but what do you think they make their houses out of?

De rol van taal

De rol die taal speelt bij het uitvoeren van de bovenstaande schrijfopdracht verschilt nogal van die tijdens het daaropvolgende gesprek met een medeleerling. Bij het uitvoeren van de schrijfopdracht maakt hij gebruik van niet geheel begrepen taal van de aangeboden informatiebron (het schoolboek). In het gesprek wordt hij gedwongen zijn eigen taal te gebruiken, waardoor duidelijk wordt dat er van werkelijk begrip nog geen sprake is.

Doordat leerlingen hun eigen taal kunnen gebruiken in de verwerkingsfase is het dus mogelijk inzicht te krijgen in de spontane concepten die leerlingen meebrengen en in stagnaties die kunnen optreden in het leerproces, als hun concepten niet aansluiten op die van de leerstof. Het gesprek is een middel zowel voor de docent als voor de leerling om greep te krijgen op betekenissen die aan een begrip gegeven worden; een voorbeeld van leren door praten. En, omdat Gericht Schrijven een vorm van taalonderwijs is waarin de vaardigheden geïntegreerd aan bod komen, is praten een goed middel voor het verwerken van informatie. Maar Gericht Schrijven moet zich ook bezig houden met de vraag in hoeverre schrijven ook een functie in zo'n leerproces kan vervullen.⁴

Expressief Schrijven

Dat wil zeggen dat schrijven niet alleen beoefend wordt om te tonen wat geleerd is, maar ook als middel om te leren. Deze laatste schrijfactiviteit moet leerlingen de ruimte geven hun eigen ervaringen, kennis, etc. in te brengen, ermee te experimenteren en hen te stimuleren nieuwe ervaringen, kennis te exploreren. Deze vorm van schrijven noemen we 'expressive writing'. Blijkens het onderzoek dat ten grondslag lag aan het project 'Writing across the curriculum' komt dit in de school heel weinig voor. Meestal is er sprake van 'transactional writing': de vorm van schrijven die erop gericht is een ander (meestal de docent) duidelijk te maken wat je geleerd hebt.⁵ Schrijven is bij uitstek het onderdeel in het taalonderwijs waarbij leerlingen moeten tonen wat ze kunnen en waarop ze beoordeeld worden. Deze traditie is er waarschijnlijk ook mede oorzaak van, dat de ideeën over de waarde van expressief schrijven niet doorwerkten.⁶ Expressieve

vormen van schrijven deden wel hun intrede in de verschillende projectscholen, maar ze kregen nog geen duidelijke plaats in een schrijfcurriculum. Het lukt niet het expressief schrijven volledig in te passen in het proces van verwerken van informatie.

Dit was de aanleiding een didactiek voor schrijven te ontwikkelen, waarin het expressieve schrijven een functie moet hebben in de relatie tussen taal en leren.

Overigens stelt Jan Sturm terecht dat de hypothesen over de rol van het schrijven bij het leren in dit Engelse project theoretisch zwak onderbouwd zijn. Het onderzoek van H. Zeiher over psychische leer- en schrijfprocessen⁷ geeft de hypothesen wel grond. Zeiher gaat ervan uit dat leren een proces is van het inbedden van nieuwe kennis in bestaande kennisstructuren. Hij laat zien dat bij schrijven een diepere verwerking van nieuwe kennis plaatsvindt dan bij het spreken, omdat bij schrijven grotere kennisgehele/structuren in werking worden gezet. Schrijven moet dan ook een belangrijke vorm van kennisverwerking zijn in het onderwijs. Verder zoeken in de wetenschappelijke literatuur levert helaas weinig onderzoeksresultaten op die voor didactiekontwikkeling bruikbaar zijn. Er zijn genoeg interessante onderzoeken gedaan naar leer- en schrijfprocessen. Maar dergelijke onderzoeken laten zich weinig aan de didactiek gelegen liggen.

Voorwaarden voor het echt verwerven van informatie

Jan Sturm noemt in zijn artikel³ een aantal vereisten voor echt leren. Hij besluit: 'Dat betekent wel dat de gangbare klassevenhouding grondig veranderd moet worden: geen allesweter tegenover een stelletje (cultureel) ongeletterden, maar een gezamenlijk proces van zingeving, waarin ieder zijn eigen gelijkwaardige inbreng heeft.' Geen geringe opgave: situaties creëren waarin leerlingen uitgedaagd worden tot eigen inbreng en het ingebrachte gezamenlijk zin geven. Antwoord krijgen op de vragen hoe je echt leren binnen Gericht Schrijven mogelijk maakt en welke rol schrijven daarbij kan spelen, vraagt heel veel van leraren en leerlingen. Leerlingen die niet gewend zijn hun eigen kennis en ervaring als leerstof te gebruiken zijn niet zo maar bereid tot persoonlijke inbreng. Leraren kunnen niet zo maar uit de voeten met situaties waarin de inbreng van

de leerlingen centraal staat.

Leren op de manier die Jan Sturm bedoelt, kan alleen als leerlingen laten zien hoe ze leren, als leraren weten waar ze naar moeten kijken en hoe ze daarop moeten reageren.

Dit stelt bepaalde *eisen aan het leerklimaat*. Leerlingen zullen in een situatie waarin ze zich onzeker voelen geen behoefte hebben een persoonlijke houding tegenover leerinhouden in te nemen. Ze moeten erop kunnen vertrouwen, dat er zorgvuldig met hun inbreng wordt omgesprongen. Bovendien moet hen duidelijk worden dat het zin heeft een beroep te doen op eigen weten, dat dat van belang is om verder te komen.

De docent zal daarom *meer gesprekspartner moeten zijn dan een beoordeelaar*. Als je voor je eigen inbreng meteen een onvoldoende krijgt, dan laat je het de volgende keer wel. Maar als jouw uitleg serieus genomen wordt, bijvoorbeeld doordat de leraar erop in gaat door het stellen van vragen om opheldering, door een reactie of een suggestie, dan kun je gestimuleerd worden tot verder leren en taalgebruiken.

Alhoewel het leerklimaat van groot belang is voor het echt leren, is het niet zo dat zodra het klimaat gunstig is, het leren vanzelf gaat. Dat vereist inzicht in leerprocessen, dat wil zeggen hoe de leerlingen leren en in de factoren die hierop van invloed zijn. De volgende aandachtspunten met betrekking tot leren spelen een rol:

a uitgaan van concreet materiaal en aanbieden van bruikbare verwerkingsvormen

Starten met concreet materiaal voorkomt dat leerlingen gedwongen worden zaken te abstraheren, waarvan ze zich geen voorstelling kunnen maken. Je mag er van uitgaan dat het eigen maken van nieuwe inhouden of zienswijzen beter gaat als daar een duidelijke voorstelling van zaken aan ten grondslag ligt. Dit betekent niet dat elke leerweg moet starten vanuit het tastbare, dan zouden we de werkelijkheid te veel geweld aan doen. Wel kunnen we proberen, bijvoorbeeld door werkvormen te gebruiken die nopen tot concretiseren, het proces van beeldvorming zo levensecht mogelijk te laten verlopen. Bij echt leren is het zaak dat het geleerde herkenbaar blijft in het dagelijkse leven. Visualiseren en dramatiseren zijn in dit opzicht goede vormen.

De logboek-fragmenten illustreren duidelijk dat 'iedereen zijn eigen idee had'.



... een weinig optimaal leerklimaat

Logboek van Wim

Les 1

5-10-'81

Dit was de eerste les van het project over schrijven.

We kregen één blaadje met een foto erop. Op de foto stonden 2 jongens en 1 meisje in een snackbar. We moesten een toneelstukje maken met als beginscene de foto. We moesten dit doen in groepjes van 4. Bij ons in de groep zaten Anita, Tony, Mark en ik. We hebben allemaal geholpen het toneelstukje te maken. Toen iedereen klaar was gingen we de stukjes spelen.

Naar dat we dat gedaan hadden gingen we erover praten wat voor verschillen erin zaten wat er gelijk aan was en dat soort dingen. Er kwam toen uit dat met dezelfde foto 5 verschillende verhaa-

tjes waren gekomen.

Er zaten wel wat dezelfde dingen in maar iedereen had toch zijn idee.

Opzichzelf vond ik dit wel leuk, maar de stukjes vond ik af en toe wat rommelig.

Tijdens het project werden er foto's gemaakt.

Zodat je als je de foto's ziet weer weet wat er gebeurd is.

Ook kan concreet materiaal aanleiding zijn tot het exploreren van de fantasie. Fantasieverhalen schrijven gaat leerlingen vaak goed af, omdat ze zich dan veel kunnen permitteren; er is niet gauw sprake van goed of fout. Dat wil niet zeggen dat een fantasietekst geen aanleiding kan zijn tot een gesprek.

b leerinhouden

Heeft een onderwerp veel aspecten, is het van zeer verschillende kanten te benaderen, kan het op verschillende manieren geïnterpreteerd worden, dan is de bewerking ervan niet gemakkelijk. Dit houdt niet in, dat we dergelijke onderwerpen dan maar moeten vermijden. Ze vereisen echter een weloverwogen aanpak om te voorkomen dat leerlingen verdrinken.

Starten vanuit het overzicht dat leerlingen hebben, hoe beperkt dat naar onze volwassen visie ook is, geeft leerlingen meer kans hun zicht te verbreden. Zo zal een buitenstaander bij het zien van de krant die de derde klas in Zaltbommel produceerde, wellicht opmerken dat het resultaat niet lijkt op een echte krant: weinig 'echte' rubrieken zijn terug te vinden, de ordening is nogal eigenzinnig. Dat klopt: de leerlingen hebben hun eigen verhalen geschreven en in vaak moeizame discussies zijn ze gekomen tot eigen categorieën. Daarbij werd veel taal gebruikt, bijvoorbeeld om argumenten aan te dragen, waarom 'een cavia' niet in de categorie 'hobby', maar in 'natuur' thuishoort.

Logboek van Margreet

Daarna gingen we even naar Fik kijken want die moest de rubrieken opschrijven, op het bord dus. Daar was iedereen het niet zo erg mee eens. Toen het eigenlijk voorbij was kregen we een groot wit blad waar we een pagina van kranten moesten maken. Linda, Annemarie, Marja, Fik en ik zaten in één groep omdat we allemaal iets over de natuur op hadden geschreven. Ik vond het een leu-

ke les. Iedereen deed mee met discussiëren. Ik heb nu pas echt geleerd mijn hersens te gebruiken.

c het gebruik maken van eigen ervaringen

Uit 'Writing across the curriculum' blijkt dat leerlingen het boeiender vinden om te schrijven over hun eigen verwachtingen en ideeën, dan over die van een ander. Het geeft de leerlingen een stimulans tot verdere exploratie: ze doen een beroep op wat ze al weten, ontdekken tevens wat ze nog niet weten en wat ze nog willen weten.

Opdrachten die uitdagen tot eigen inbreng, helpen bovendien voorkomen dat ervaringen en meningen van anderen nagepraat of overgeschreven worden. Vaak lucht het leerlingen op als ze 'gewoon' hun eigen ervaringen en belevenissen mogen gebruiken. Een leerling uit 4 mavo had voor zijn map het onderwerp 'wijn' gekozen. Hij had daarvoor zeer veel materiaal bij elkaar gekregen, onder andere uit wijn-encyclopedieën. Toen de docent hem vroeg waarom hij dit onderwerp gekozen had, vertelde hij enthousiast dat ze thuis een restaurant hadden en dat zijn broer zich toelegde op de wijn. Deze broer maakte wijnproefreizen naar Frankrijk.

De docent stelde de leerling voor om zijn eigen ervaringen vanuit het restaurant te beschrijven en die van zijn broer te gebruiken om zijn kennis over wijn uit te breiden. Dit bleek de manier om de dode encyclopediekennis tot leven te brengen.

d de moeilijkheidsgraad van de opdrachten

Het zicht op de moeilijkheidsgraad van de opdrachten is een voorwaarde om continuïteit in de

opdrachten te brengen.

Een beschrijving van wat je ziet (ooggetuigeverslag) is gemakkelijker dan er een beschouwing aan te wijden (opstel). Het registreren van wat je ziet, denkt, ervaart voorkomt dat leerlingen in een te vroeg stadium overgaan tot een afstandelijke houding en daardoor iets beschouwen wat ze nauwelijks kennen.

Bij het verstrekken van de opdrachten moeten we steeds nagaan of we deze relatie van de leerling met zijn onderwerp niet verbreken. Het is vooral van belang om te zoeken naar terloopse schrijfmogelijkheden die een ondersteuning kunnen zijn van andere activiteiten zoals bijvoorbeeld het maken van aantekeningen voor het logboek. Leerlingen raken er aan gewend schrijven te gebruiken als weg tot leren en worden zo niet alleen geconfronteerd met de definitieve eindopdrachten. Dit kan schrijfangst voorkomen.

In haar eindverslag merkt een leerlinge van de derde klas mavo op, dat ze altijd dacht niet te kunnen schrijven, maar als ze haar logboek en ander werk nog eens doorleest, vindt ze dat dat meevalt en dat schrijven best leuk en zinvol kan zijn: 'Ik vond dit project best wel aardig, zonder te leren heb je al schrijvend toch wat geleerd' (uit het logboek van Sylvia).

Op basis van deze overwegingen komen we tot het volgende schema. We proberen richting te geven aan het ontwikkelen van een schrijfdidactiek voor Gericht Schrijven, die ruimte biedt aan concepten van leerlingen en stimuleert tot verdieping en verbreding.

schrijven 2

EXPRESSIEF SCHRIJVEN IN PROJECTEN

Het tweede artikel over de functie van expressief schrijven bij het leren is geschreven door Rein ten Have, docent aan de mavo-afdeling van de Rijksscholengemeenschap Buys Ballot in Zaltbommel.

Samen met zijn collega's probeerde hij de ideeën die Jan Lips, Willem Spee en Betske Tans in hun artikel beschrijven te verwerken in een aantal projecten. Hier wordt onder een project verstaan: werken rond een vast thema gedurende een langere periode binnen het vak.

In dit artikel beschrijft hij die projecten, de lijn die er in zit en vooral hoe de leerlingen er op reageerden.

Het ontwikkelen van een schrijfdidactiek is intussen verder gegaan, want het is inmiddels een aantal maanden geleden dat een en ander in de derde klas is uitgevoerd. Waar dat relevant is geeft hij recentere ervaringen.

Na een korte inleiding worden er drie projecten beschreven: 'De Krant', 'Relaties' en 'Samenwerking'. Steeds is eerst het project beknopt beschreven en daarna gaat Rein uitvoeriger in op belangrijke punten.

Tot slot worden gedeelten uit logboeken van leerlingen ter illustratie aangehaald.

Inleiding

Aansluitend op het artikel van Jan Lips, Willem Spee en Betske Tans zal ik proberen aan te geven hoe ik de ideeën die zij beschrijven heb verwerkt in een aantal projecten.

Hierin probeer ik vooral bezig te zijn met het proces van verwerken van inhouden, omdat dat het centrale probleem blijkt te zijn in het schrijfproces. De projecten zijn allerminst volmaakte

produkten, maar veeleer resultaten van ervaringen uit het verleden, nieuwe impulsen uit de literatuur en andere projecten en ideeën van leerplanontwikkelaars en docenten. De bedoeling is dan ook niet ze na te volgen als voorbeelden. Ze zijn voornamelijk opgezet om:

— aanknopingspunten te bieden om consequent te kunnen doordenken welke vorm van schrijven op welk moment een rol zal kunnen spelen binnen verschillende fasen van Gericht Schrijven;

- meer zicht te geven op de functie die schrijven heeft in het leer/schrijfproces;
- een beeld te kunnen schetsen van de eindproducten die voor alle leerlingen zijn te realiseren.

De lijn die ik volg, moet leiden naar een situatie waarin leerlingen met een grote mate van vrijheid bezig kunnen zijn met het verdiepen van hun begrip van dingen die hen ook werkelijk interesseren en die voor hen belangrijk zijn.

Specifiek voor deze drie projecten geldt, dat er steeds gestart werd vanuit eerstehands informatie en dat het schrijven expressief is. Onder expressief schrijven versta ik die vorm van schrijven, die niet gericht is op een publiek, maar die de leerlingen helpt hun gedachten helder te maken. In het voorafgaande artikel heet dat conceptualiserend schrijven.

Heel voorzichtig en tastend begin ik tweedehands informatie in te voeren, iets abstracter, met eindopdrachten die naar een vertrouwd publiek toe en vaak weer erg concreet toch transactionele (zakelijke, geschreven voor een ander) producten opleveren. Het tasten is telkens naar hoever je kunt gaan. Soms nemen leerlingen een te grote sprong, soms zijn we even niet alert en blijkt achteraf dat een bepaald onderdeel niet goed is begrepen. Dan moet er weer teruggekoppeld worden. Dat er in zo'n nauwe samenwerking tussen leerling en leraar een goede relatie moet bestaan, lijkt me duidelijk. Zo'n relatie is niet vanzelfsprekend aanwezig, maar moet opgebouwd worden. Het doel van de projecten is dan ook dat de relatie tussen mij en de leerlingen steeds beter wordt. De traditionele rol van de leraar verandert van beoordelaar naar gesprekspartner. De vrijheid en verantwoordelijkheid van de leerlingen wordt langzamerhand groter. Binnen die sfeer speelt het verwerkingsproces.

We begonnen aan een zeer gestructureerd project 'De Krant'. Tijdens het werken ontdekte ik, dat er behoefte was aan een duidelijk thema. Omdat juist in de relaties tussen leerlingen en docenten vaak problemen voorkomen, heb ik gekozen voor 'Relaties'. Aan het eind van dit project wilden de leerlingen er nog op doorgaan en toen ontstond het project 'Samenwerking'.

Project 'De Krant'

In de derde klas ben ik begonnen met een project dat ik 'De Krant' heb genoemd.

De leerlingen hadden aan het begin van het leerjaar nog weinig ervaring in het werken aan projecten. Van een goede relatie leraar/leerling was nog nauwelijks sprake. Je kunt zeggen dat we vanuit het niets startten.

Het project is opgebouwd rond de vaardigheid beschrijven. Dat geeft zeker in het begin houvast. Centraal staat het maken van zo concreet mogelijke beschrijvingen van de werkelijkheid en daar beperk ik me toe. Wel is er een grote afwisseling in werkvormen.

Allemaal nog wennen, voor de klas, maar ook voor mij. Achteraf bleek de vaardigheid die getraind was ons goed van pas te komen bij de volgende projecten. En het oefenen met verschillende werkvormen wierp ook vruchten af. In het begin was het nog een heel geworstel.

Een geworstel om gewoontes aan te kweken, maar vooral om geloofwaardigheid, eerlijkheid, echtheid, om een goede relatie tussen docent en leerlingen te laten ontstaan.

Beschrijving project

Les 1

Foto 'snackbar' aanbieden.

Opdracht: Speel in groepjes wat er gebeurt en wat daarna gebeurt!

Een chronologisch verslag van de les komt in het logboek.

Les 2

Recapitulatie van de vorige les door middel van het logboek.

Foto van Lech Walesa aanbieden.

Opdracht: Schrijf op wat er op de foto gebeurt en wat er daarna gebeurt.

Voorlezen van eigen werk en in het logboek schrijven.

Les 3

Recapitulatie via logboek.

De leerlingen kunnen nu schriftelijk reageren op de opmerkingen onder de teksten uit de vorige les.

Uitdelen van foto van les 2 maar nu met tekst en kop. Gesprek over de vraag: Past deze kop bij jouw verhaal?

Opdracht: Schrijf op wat de overeenkomsten tussen jouw tekst en het krantebericht zijn; geef ook de verschillen aan.

Logboek: Schrijf op wat er gebeurde en wat je er-

van vond.

Les 4a en 4b

Praten over logboek m.b.t. de verschillende interpretaties.

Oefening in concreet beschrijven:

- affiche (stop Neutronenbom); 2 leerlingen de klas uit, de anderen beschrijven affiche. Aan de hand van een goede beschrijving tekenen de 2 het affiche op het bord.
- beschrijving van de stoel waarop je zit
- beschrijving van een pantomime, niet interpreteren
- beschrijving plaat oude/jonge vrouw
- beschrijving van 2 min. video; eerst kijken, dan beschrijving maken
- 6 verschillende foto's, elke leerling beschrijft er een, de beschrijvingen worden uitgewisseld en de ander tekent de foto uit, resultaat nabespreken om te zien of de verschillen tussen de foto en de tekening te maken hebben met de beschrijving.

Logboek, verder ook in elke les

Les 5

Introductie van een opdracht die leidt tot het beschrijven van een zelf te kiezen object. Elke leerling bedenkt een onderwerp, inventarisatie op het bord (wat al op het bord staat, mag niet meer gekozen worden). De opdracht wordt thuis gemaakt. Naast deze opdracht bespreken we de mogelijkheid om een gemeenschappelijk eindproduct te maken. We kiezen voor het maken van pagina's waarop teksten staan die bij elkaar horen.

Afspraken in het logboek.

Les 6

Meegebrachte teksten worden gelezen. De leerlingen geven commentaar en elke tekst krijgt een titel: nodig voor het rubriceren.

Ordenen en categorieën maken via klasgesprek.

Les 7

Categorieën bespreken; daarna leerlingen in groepen. Elke groep krijgt een categorie en de daarbij behorende teksten en moet nu vorm geven aan de teksten, zodat een blad kan worden gevuld. Werkafspraken moeten nagekomen worden.

Les 8 en zoveel als er nodig zijn

Vervolg les 7.

Laatste les

Bladen worden aan de muur gehangen, iedereen leest.

Nabespreking van:

- het resultaat van de bladen en de concrete beschrijvingen
- het hele project en wat we daarin geleerd hebben
- welke dingen we in toekomstige projecten hebben te doen.

Bovenstaande beschrijving geeft aanleiding een paar dingen uitvoerder te beschrijven.

Het logboek

Een centrale plaats in het project neemt het logboek in. Sommige leerlingen hadden al ervaring met het schrijven van een soort dagboek. Dat mag, maar bij een logboek stel ik me iets zakelijks voor, meer een neerslag van wat er geleerd is, een manier van vastleggen van wat er is afgesproken of wat er gaat gebeuren.

Het logboek moet ook openbaar zijn en door anderen gebruikt kunnen worden als informatiebron. Bijvoorbeeld als er een leerling ziek is geweest, als er een vreemde in de klas komt kijken of als een les wordt overgenomen door een collega.

Logboekfragment:

'Dit was de negende les. We hebben vandaag veel logboeken gehoord. Dit kwam omdat Marijke er gisteren niet was en dus snapte ze eerst niet wat we gisteren gedaan hadden. Ook ik had voorgelezen.'

Een aantal leerlingen leest elke dag voor uit het logboek. De klas bespreekt of dat wat er staat duidelijk en volledig is. Ik lees nu en dan ook de logboeken door. Ik reageer schriftelijk. De reacties zijn meestal aanmoedigend, gevolgd door een vraag. De logboekschrijver reageert dan weer op die vraag: een begin van correspondentie. De invoering van het logboek gaat niet zonder slag of stoot. Er is vooral veel tegenzin in het voorlezen. Aanvankelijk vergeten de leerlingen de logboeken veelvuldig, ze mopperen omdat er geen privé-zaken aan de orde kunnen komen door de openbaarheid en ook omdat het saai is elke dag dat voorlezen.

Uit een logboek:

'De saaie dingen vind ik eigenlijk het logboek bijhouden en het voorlezen.'

We houden echter 'ijzeren-heinig' vol en we proberen de zin aan te geven door het logboek ook werkelijk te gebruiken.

Verder prijzen we alles uitbundig als het er een beetje op gaat lijken. Al ploeterend komt zo'n gewoonte er toch in. Maar echt leuk vinden de meesten het toch niet.

Fragment:

16-10-'81

Dit was de laatste les van het project. We hebben vandaag de krant afgemaakt. Ik hoop dat we na de vakantie verder gaan met de krant afmaken, ik bedoel drukken enz.

De vervelendste les vond ik de les dat we telkens rond moesten gaan om die stukjes te lezen. Ik vond dit heel saai.

Het volgende project is samenvatten.

Ik zou het wel leuk vinden als dat project over sportartikelen gaat. Dat is weer een keer wat anders.

Ik vond dit een heel fijn project.

Het rollenspel

Een belangrijke werkvorm die ik in andere klassen veel gebruik is spel. Door spel kun je je inleven in verschillende situaties. Dingen die veraf staan of onduidelijk zijn worden in het spel werkelijk beleefd en daardoor concreet. Spel werd ook nu gebruikt. Deze leerlingen waren dat niet gewend, dat was dus wel even vreemd.

De klas werd in groepen verdeeld. Die groepen startten hun spel vanuit een foto van jongeren in een snackbar. Wat er verder gebeurde bepaalde de groep. Het was mijn bedoeling, dat de leerlingen zouden ervaren, dat ondanks een zelfde startpunt er verschillende spelen zouden ontstaan. Het verschil zou hem kunnen zitten in de verschillende interpretaties van de werkelijkheid van de foto. Een leerling schreef in zijn logboek:

'We hebben allemaal geholpen het toneelstukje te maken. Toen iedereen klaar was gingen we de stukjes spelen. Nadat we dat gedaan hadden, gingen we er over praten wat voor verschillen er in zaten, wat er gelijk aan was en dat soort dingen. Er kwam toen uit dat met dezelfde foto vijf verschillende verhaaltjes waren gekomen.'

Zelf schrijf ik na de eerste les in mijn logboek:

'Er waren goede vondsten bij. Het was nog erg rommelig, chaotisch. Veel leerlingen durfden nog niet echt en vonden het gek.'

Door die onwennigheid moet je natuurlijk ook heen. Het durven spelen heeft ook weer veel te maken met de sfeer in de klas en met de relatie onderling. In zo'n beginstadium is er veel afweer tegen een werkvorm als spel, want je moet je bloot geven. Ik merk dat dit verandert, als je tenminste niet te snel opgeeft en als je blijft werken aan de sfeer.

Eerlijkheid, betrouwbaarheid, het zijn allemaal zulke schitterende kreten. Ze zijn echter van essentieel belang in het leerproces, heb ik gemerkt en ze kunnen niet serieus genoeg genomen worden. Win je het vertrouwen, dan wordt spel een werkvorm, die door bijna iedereen zeer gewaardeerd wordt en waar enthousiast in gewerkt wordt. Je wint er een machtig middel mee om moeilijke, abstracte zaken concreet te maken.

Het beschrijven van foto's

Uit de inleiding blijkt dat het laten beschrijven een van de doelen is van het project. De opdrachten kunnen fictioneel zijn, maar ook zuiver gericht op beschrijven. Eerst een voorbeeld van fictioneel schrijven. We delen de foto uit waar Lech Walesa op staat. De opdracht is een verhaaltje te schrijven. We geven verder geen informatie. Sommigen weten wat de foto voorstelt, sommigen vermoeden het, anderen weten van niets. Feit en fictie wisselen elkaar dus af. Vast staat wat op de foto te zien is. De rest wordt kennis of fantasie. In een logboek staat:

'We kregen een foto (het blijkt achteraf een man te zijn die met de Poolse vakbond te maken heeft, maar dat wist ik niet. Het zal wel in de krant gestaan hebben.) Als je niet wist waar die foto mee te maken had dan moest je je fantasie maar gebruiken en er maar wat van schrijven. Ik heb er een Rock-en-Roll-star van gemaakt en geschreven dat hij zijn honderdste optreden deed en tevens zijn verjaardag vierde. Buiten werd deze persoon opgewacht, werd op handen gedragen en naar zijn auto gedragen, terwijl fans z'n verjaardagslied zongen. Naderhand gaf hij nog een feestje waar vijfhonderd personen bleken te zijn.'

De volgende dag schreef een ander:

‘Toen we dat gedaan hadden kregen we de foto van gisteren terug waarbij je zelf een verhaaltje moest maken. Bij mij stond als opmerking: “Weet je hoe die man heet?” Mijn antwoord is: “Ja, hij heet Van der Louw.”’

Dit stukje is een voorbeeld van een heel summier communicatie tussen docent en leerling. Niet erg diepgaand hier nog. Maar toch een begin van gewenning van contact dat op die manier mogelijk is.

Later geef ik opdracht om foto's te beschrijven zonder dat daarbij fantasie of mening een rol spelen. Het doel is te leren een letterlijke objectieve beschrijving van de foto te maken.

Controle of het gelukt is wordt uitgevoerd door leerlingen die de foto niet gezien hebben. Ze hebben bijvoorbeeld geprobeerd de voorstelling van de foto te tekenen aan de hand van de beschrijving.

Het beschrijven van foto's is geen gemakkelijke keus. Om te beginnen vereist het een zekere systematiek bij het beschrijven. Is die er niet, dan wordt het voor een lezer erg ingewikkeld om zich een beeld te vormen. Maar ook blijkt het moeilijk om het interpreteren en fantaseren achterwege te laten. Vooral als foto's aanleiding geven tot interpreteren.

Een leerling schrijft:

‘Toen moesten we van een beschrijving een tekening maken. Toen we dit gedaan hadden zijn we naar de persoon gegaan die de beschrijving gemaakt had. We hebben toen de tekening naast de beschrijving van de foto gelegd. En naar de verschillen en gelijkenissen gekeken. De meeste tekeningen waren aardig gelukt. Dit was niet alleen een compliment voor de tekenaar, maar ook voor de persoon die de beschrijving had gemaakt. De fouten waren meestal dat de richting verkeerd was bijvoorbeeld het mannetje in de verkeerde hoek staat of met zijn gezicht naar de verkeerde kant keek.

Ikzelf vond dit een heel moeilijke les. Maar we hebben weer dingen bij geleerd hoe je betere beschrijvingen krijgt.’

Het is duidelijk dat de leerling het gevoel heeft iets geleerd te hebben.

Een ander middel is een beschrijving maken van

een stoel.

‘Moesten we later onze stoel (!) beschrijven. Iedereen stoelen op de tafel. Deed ik op de lagere school ook als ik naar huis ga. Ik vond het wel origineel bedacht om je stoel te beschrijven. Er komt geen eind aan.’

‘We kregen onze beschrijving van de stoel terug. Rein had er wat commentaar onder gezet. Sommigen geven aan hoe ze tegen de stoel aankijken. Dat geeft een heel ander soort beschrijving. Je kunt dan niet alles zien ...’

‘De beschrijving van de bevestiging van de poten is een probleem. Je kunt dat veel handiger tekenen.’

‘Een aanduiding als “dingetje” is niet erg duidelijk.’

Vooral de laatste drie fragmenten geven duidelijk aan dat er inzicht in het beschrijven ontstaat, zowel in soorten beschrijvingen als in woordgebruik bij beschrijvingen. Ook worden de leerlingen geconfronteerd met de keuze voor beschrijving of tekening.

Tot slot van deze lessen deed ik een pantomime voor de klas. Ik maakte de bewegingen die ik iedere morgen ook maak bij het poetsen van mijn tanden.

Een leerling schrijft daarover:

‘Het derde was een soort strikvraag. De leraar deed een paar bewegingen met zijn handen die je moest beschrijven. Iedereen ging toen interpreteren en dat was fout. We hadden gewoon de bewegingen moeten beschrijven.’

Het kettinglezen

Bij kettinglezen krijgen de leerlingen de producten van alle leerlingen te zien. Na een bepaalde tijd werden de schrijfsels doorgegeven.

Logboekfragment:

‘De bel was gegaan en er werd gevraagd of iedereen een beschrijving had over een onderwerp dat je wel aanstond. Alleen Henny had het niet af. Eerst werden drie logboeken voorgelezen en daarna kregen we allemaal een papier. Boven onze beschrijvingen moesten we een titel zetten en ieder-

een kreeg een nummer. Toen moest iedereen een plaats opschuiven en je moest van de beschrijving van ieder persoon apart een samenvattinkje maken. Voor iedere beschrijving kreeg je één minuut; een zenuwwerkje zo gezegd. Een paar beschrijvingen begreep ik niet, daar heb ik gezet waar ik dacht dat het over ging, dus gegokt (!). Dit duurde zolang dat de bel ging en we net klaar waren.

In je eigen woorden samenvatten waar je over gelezen hebt, dat was het doel hiervan. Ik vond het zenuwwerk, en ik had m'n zakdoek niet in m'n zak, dus ik had ook nog een snotneus.'

De stukjes waren bedoeld om er een krant mee te maken. Zes groepen werden er gevormd, die elk een pagina zouden vullen met een bepaald onderwerp.

Nu moesten de artikelen over de pagina's verdeeld. Dat was een hele klus, want op zich hadden die artikelen weinig gemeen.

Categoriseren

We gingen dus aan het categoriseren. Een leerling schrijft daarover:

'Daarna gingen we even naar Fik kijken want die moest de rubrieken opschrijven op het bord dus. Daar was iedereen het niet zo erg mee eens.'

Deze constatering in een logboek is een flauwe afspiegeling van wat er werkelijk in de klas gebeurde. Er ontsponnen zich heftige discussies, en argumenten voor en tegen vlogen je om de oren. Er werd dus heel actief gedacht door bijna iedereen.

Er moest uiteindelijk een oplossing komen. En die kwam er natuurlijk ook. Maar het denkproces achter die oplossing was veel belangrijker. Vooral de discussie of een stukje over een cavia nu bij de rubriek 'dieren' of 'hobby' hoorde, staat mij nog duidelijk voor de geest. De schrijfster ervan die over haar eigen cavia had geschreven was maar moeilijk van de categorie 'hobby' af te brengen. De meerderheid van de klas beargumenteerde een plaats in de rubriek 'dieren'.

Het maken van een eindprodukt

(Het klaren van een klus)

Het werkdoel was het in elkaar zetten van een krant. Zo'n klus wordt enorm gewaardeerd, heb ik gemerkt. Leerlingen vinden het heerlijk om

iets te maken en ze stoppen er enorm veel energie in. Er moet stevig worden samengewerkt en zaken als lay-out en afwerking nemen een belangrijke plaats in. Bovendien is het produkt natuurlijk bedoeld om getoond te worden, al is dat ook alleen binnen de veilige omgeving van de klas. Het is dus een eindprodukt waaraan eisen gesteld kunnen worden. Er is publiek dat komt kijken. We zijn een eindje op weg naar het transactionele.

Een leerling schrijft over het maken van 'de krant':

'Dit was de tiende les. We zijn vandaag verder gegaan met het krant maken. De andere jongens van mijn groep hadden gisteren de indeling gemaakt. Vandaag hebben we de stukjes overgeschreven in kolommen.

We hebben de stukjes ook ingekort als dat nodig was. We hebben ook sport en reclame erbij gezocht en een FC Knuddestrip. Morgen gaan we alles opplakken en indelen.'

Hiermee eindig ik de beschrijving van het eerste project. Er is een start gemaakt, er is een gewenning ontstaan aan het logboek, er is met een aantal werkvormen geoefend, er is duidelijk geworden wat 'beschrijven' is en er is een maakklus tot een goed einde gebracht. Er is ook een begin gemaakt met het verbeteren van de relatie tussen de leerlingen en mijzelf. Vooral die verbeterende relatie zullen we hard nodig hebben in de volgende projecten.

Project 'Relaties'

Het is ondoenlijk om binnen de omvang van dit artikel een even uitgebreide beschrijving te geven van dit project. De precieze invulling zal misschien duister blijven. Wel geef ik wat overwegingen in het project die aangeven hoe we verder zijn gegaan op de lijnen die in het begin van het artikel zijn uitgezet. Ik geef verder wat reacties van de leerlingen op het project en zelf plaats ik ook enkele kanttekeningen.

— We wilden een duidelijk onderwerp. Dit onderwerp moest dicht bij de leerling staan. Ze moesten er ook iets van kunnen leren. Bovendien moest er aanleiding zijn tot reële schrijfsituaties. Een onderwerp als 'relaties' voldoet hieraan, dachten we. Vooral als we het onderwerp beper-

ken tot relaties binnen de school. Centraal kwamen te staan de relaties tussen leerlingen en de relatie leerling/leraar. Vooral de relatie leerling/leraar is iets waaraan gewerkt kan worden. Soms is er geen sprake van een goede relatie en gaat het omgaan met elkaar uit van het gebruik van macht (soms door de leraar, soms door de klas bij een leraar die geen orde kan houden).

Ook de relatie tussen leerlingen onderling is niet altijd goed. Binnen de klas heersen vaak ook macht en tweedracht. We willen de leerlingen laten ontdekken hoe een en ander zit in hun situatie. We hopen ook dat verhoudingen verbeterd kunnen worden. Dat is voor ons uiterst belangrijk, want onze manier van werken kan alleen gedijsen in een sfeer van wederzijds vertrouwen.

— We wilden verder werken aan 'samenvatten'. Maar dat niet op de geijkte manier door de leerlingen een systeem aan te leren. We wilden onderzoeken hoe leerlingen te werk gaan als ze gebeurtenissen navertellen of beschrijven.

In deze situaties is er telkens sprake van samenvatten.

Wat zijn nu de criteria waarop een leerling kiest bij zo'n samenvatting?

— Naast de directe ervaringen wilden we ook wat tweedehands ervaringen invoeren (ervaringen van anderen). Daarom hebben we gekozen voor een drietal literaire teksten. Dit om het denken rond relaties wat te veralgemenen. Natuurlijk is daarna weer teruggekoppeld naar de eigen situatie. Want tenslotte werd daaraan gewerkt.

— De logboeken moesten weer een belangrijke plaats innemen binnen dit project. Er moest inkomen:

- * wat er in de les gebeurde
- * hoe een en ander ervaren werd
- * wat er geleerd werd (soms overgenomen van het bord in de vorm van door leerlingen zelf gevonden 'regels')
- * de uitwerking van een aantal opdrachten.

Het logboek had duidelijk drie functies:

- 1 als verslag van de les naar andere leerlingen
- 2 om het geleerde vast te leggen
- 3 als middel tot evaluatie, want er kwam een nabeschuwing van het hele project in.

Door het laten voorlezen en vergelijken werden de leerlingen gedwongen regelmatig hun logboek bij te houden. En ik hoop dat de kwaliteit erdoor verbetert. Ik heb gemerkt dat als je binnen klassen gaat werken aan relaties en je daarbij de relatie leraar/leerling betreft, dan kan dat heel

bedreigend worden. Tenslotte is het onvermijdelijk dat ook de relatie met je collega's aan bod komt. Tenminste bij mij ging dat zo. Dat moet je wel eerst goed met je collega's doorspreken, anders is de kans op ruzie heel reëel. Nogmaals, het is niet vrijblijvend waar je mee bezig bent.

In het project zijn de relaties tussen leraar en leerling erg centraal komen te staan. De eigen schoolsituatie was uitgangspunt en werd vergeleken met situaties op een andere school.^{12 3 4}

Gekeken werd naar macht als tegenpool van een goede relatie.

Het eindprodukt was een brief die leerlingen schreven aan een collega. Daarin geven ze hun visie op de situatie in die klas. De brieven zijn door de collega's persoonlijk beantwoord. Door de brieven is de relatie tussen een bepaalde klas en een collega ook duidelijk verbeterd. Dit niet in het minst door de genuanceerde manier waarop de leerlingen op de situatie in konden gaan.

Verloop project

Algemeen:

- uitgaan van directe ervaringen
- verder werken met schrijfpdrachten
- logboek.

Dieper ingaan op:

- gecompliceerder schrijfvormen (niet alleen beschrijven)
- bewust samenvatten van gebeurtenissen.

Nieuw:

- werken met ervaringen die van buiten de klas-situatie komen
- de bron: literaire teksten.

Les 1

Klassikaal gesprek over gevoel dat je bekruipt als je de school binnen komt.

Eigen ervaringen van die morgen opschrijven en die voorlezen.

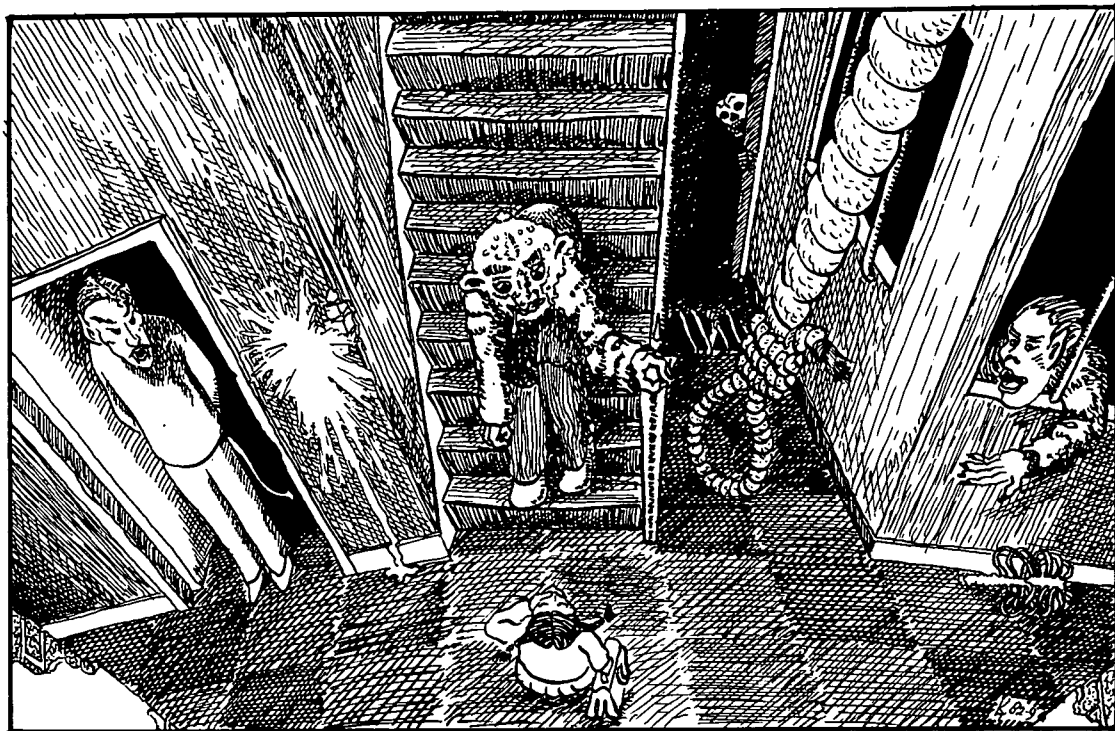
Les 2

Verhaaltjes teruggeven, commentaar bespreken. In kleine groepjes wordt een verhaal uitgekozen dat zich leent voor uitbeelding. Scene op papier zetten en spelen. Nabespreking.

Logboek: Eén van de scenes navertellen en becommentariëren. Niet je eigen scene.

Les 3

Videoband. Leerlingen maken aantekeningen



Het gevoel dat je bekruipt als je de school binnenkomt ...

over de rol die verschillende personen spelen.
Klasgesprek waarin 'relaties' centraal staan.
Logboek: Beschrijf de scene uit de film die je het meest heeft aangesproken.

Les 4

Opdracht: De situatie op het Rivendell-college te beschrijven. Het gaat daarbij vooral om de sfeer en de relaties tussen leraar/leerling en de leerlingen onderling.

Les 5

Opdracht: De eigen schoolsituatie te beschrijven zoals dat in les 4 van de andere school is gedaan. Bespreking beschrijvingen. Het gaat om de gemeenschappelijke ervaringen.
Logboek: Schrijf op de leukste ervaring van deze dag.

Les 6

Gesprek over reactie van ouders op schoolgaan; hoe reageren ze als je thuiskomt?
Voor jezelf opschrijven hoe zo iets thuis bij jou

gebeurt.

Voorlezen en situaties uitspelen.

Logboek: Hoe zou je willen dat je ouders zich met je schoolgaan bemoeien?

Les 7

Uitgebreid gesprek over de gewenste instelling van de ouders.

Lezen uit 'Hoe Mieke Mom haar maffe moeder vindt' blz. 42-54.

Nabespreking. Wat zou de schrijver bedoelen met dit verhaal en wat is er reëel in?

Aantekeningen maken van het gesprek.

Logboek: Inhoud van het verhaal, oordeel, wat viel op in de nabespreking.

Les 8

Lezen uit 'Twee vorstinnen en een vorst', hfdst. 'De leraar'.

Nagesprek.

Logboek: Wat valt je op aan de relatie leraar/leerling?

Les 9

In groepen van 5 à 6 leerlingen scenes maken hoe het probleem van de afwezige kleding bij ons op school zou worden opgelost?

Scenes spelen en opnemen op video. Aantekeningen maken over de relatie.

Logboek: Hoe was de relatie leraar/leerling?

Les 10

Afdraaien en bespreken video-band. Bespreken van scenes speciaal t.a.v. de relatie leraar/leerling.

Voorlezen: 'Bint', hfdst. 'De Hel'.

Logboek: Noteer relatie leraar/leerling.

Les 11

Scene spelen van Bint. Leraar is De Bree. De klas moet proberen de loop te veranderen en de leraar te verleiden tot ander gedrag. Het begin is gelijk aan Bint, maar dan brengt de klas verandering. Hoe, dat maakt de klas uit. De leraar heeft wel sancties. Wie 'eruit' wordt gestuurd, doet niet meer mee. De scene moet ook reëel blijven.

- leraar verlaat de klas voor 5 minuten
- klas pleegt overleg
- leraar komt binnen als De Bree verkleed
- de scene wordt ongeveer 10 minuten volgehouden en opgenomen op video
- afdraaien en nabespreken
- logboek: wat gebeurde er in de relatie?

Les 12

Aangeven hoe je je de ideale situatie leraar/leerling eigenlijk voorstelt: wat is een ideale leraar, les (schrijfpodracht).

Voorlezen schrijfsels plus discussie.

Logboek: wat waren de belangrijkste punten uit de discussie?

Les 13

Slotopdracht: Schrijf een brief waarin je o.a. vertelt over het project.

Map ordenen, eendoordeel geven over het project.

Reacties uit de logboeken

... over de logboeken zelf:

'Hè, bah, weer logboeken schrijven, daar krijg ik nu wel genoeg van.'

'Vandaag hadden weer vijf mensen hun logboek niet af. We hebben daarom maar besloten dat we

het logboek onder de les schrijven. Daar ben ik dus nu mee bezig.'

'Natuurlijk begonnen we de les weer met logboeken bespreken, daar krijg ik nog eens de hik van.'

Nog niet alles koek en ei dus met die logboeken. Maar ik vind nog steeds dat de training in het regelmatig schrijven in die logboeken wel nodig is. In het derde project hebben we de logboeken niet meer laten voorlezen. Toch heeft toen iedereen het logboek goed bijgehouden. Wel gebeurde dat onder de les en op momenten dat er iets belangrijks gebeurde. Eenmaal per week las ik de logboeken door en reageerde helpend en belangstellend. De leerlingen stelden ook vragen. Het werd nu dus echt communicatiemiddel en werd meer normaal-functioneel gebruikt.⁵ Deze functie werd ook door de leerlingen benut en gewaardeerd. Aan het eind van het schooljaar is het verzet tegen het logboek helemaal verdwenen.

... over het schrijven van een brief aan een collega:

'Vandaag moeten we al beginnen met een brief aan een leraar of lerares. Dat is moeilijk! Aan wie zou ik een brief moeten schrijven! Nou, dat verzin ik nog wel.'

'Uit pure ellende heb ik de brief dan maar aan ... geschreven. Rein zegt dat het een prima brief is. Nou ik hoop het maar.'

Bovenstaande fragmenten geven aan dat het niet gemakkelijk was om de brief te schrijven. Tenslotte gaat hij naar iemand die je ook weer tegenkomt. Je wilt je kritiek kwijt, maar hoe ver kun je gaan. De leerlingen hebben de situatie toch heel goed aanvoeld en onderstaande brief is een resultaat van al het gezwoeg.

De brief

Zaltbommel, 8-12-'81

Mevrouw ...

Deze brief had u misschien wel verwacht want ik ben het niet eens met dat plan van die halve punt eraf te halen.

Misschien denkt u wel van: hè daar begint ze weer te zeuren.

Dat is ook wel terecht, maar als ik het met een plan niet eens ben, probeer ik een beter te verzinnen.

Anders slaat al dat gezeur nergens op. Daarom had ik het volgende bedacht.

Nu is het zo als je 3x slecht je huiswerk maakt gaat er een halve punt af.

Waarom doet u niet als je goed je huiswerk maakt een halve punt erbij en 3x slecht een halve punt eraf.

Dus nu zit er een positieve en een negatieve kant aan.

Dit heb ik in de klas ook voorgesteld en de meesten waren het er wel mee eens.

Ik hoop dat u dit een goed plan vind.'

En uiteindelijk is de slotconclusie van dit meisje over het hele project:

Eindverslag

Dit was een ontzettend leerzaam project. Je kon niet elke dag zeggen van ik heb dit geleerd en dat geleerd. Maar nu ik zo terugkijk zie ik dat we een heel stuk vooruit zijn gegaan als klas.

Dit project heeft ook een heleboel discussies met

andere leraren losgemaakt. Het heeft ook een heleboel personen die op school hun tijd maar uitzaten wat actiever gemaakt. 't Was dus wel geslaagd. 't Heeft ook resultaten gebracht. Rein m'n complimenten.

Het spel

Tenslotte het spel Bint. Het doel is dat de machtsverhouding verandert. De klas moet proberen te komen tot een begin van relatie. De klassen reageren heel verschillend. Een passage uit mijn eigen logboek:

'De dag van Bint. De les verliep in 3a en 3d totaal verschillend wat sfeer betreft. Ik zet daarom de onderdelen en de aanpak van de klas in twee kolommen naast elkaar.

Ik denk dat nergens zo duidelijk de structuur van een klas naar voren komt als in zo'n les, waarin veel gevraagd wordt van de samenwerking van de leerlingen.

Zowel de voorbereiding als 'het spel van Bint' zijn opgenomen op de video. Leerlingen bedienden de camera. Ze deden dat heel vakkundig. Vooral René uit 3a zorgde voor prima beelden.

3a

Uitdelen stencil. Even erover praten. Direct daarna verlaat ik de klas.

5 minuten voorbereiding. Veel door elkaar gepraat. Toch komt de klas tot een plan. Ineke bijvoorbeeld speelt daarbij een grote rol.

Het spel

De klas reageert opstandig. Vliegtuigjes gooien en dergelijke. Ik neem eerst de namen door. Dan start ik een dictee. Zinnen als: De leraar haat zijn leerlingen als de pest. Er komen uit de klas wel aangevers ter verbetering van de sfeer, maar de tenor blijft onmachtig opstandig. Ik reageer ook barbaars en 'stuur er een paar uit'. Ook laat ik werk overmaken.

3d

De leerlingen komen al met vliegtuigen en propen binnen. Uitdelen stencil. Vrij uitgebreide toelichting: klas is zeer rumoerig. Voor ik de klas verlaat hou ik eerst nog een preek. Zonder die preek had ik de klas niet uitgedurfd.

De voorbereiding wordt één chaos. Niemand luistert naar een ander. Een groepje probeert het nog wel, maar ze worden afgebeekt.

Sommige leerlingen horen helemaal niets. Ze rennen louter achter hun eigen vliegtuigen aan. Wat er verder gebeurt beseffen ze nauwelijks.

Opstandige start, maar minder opstandig dan in 3a. Ik stuur er een aantal uit. Weer de namen (present meneer) en het dictee. Ik laat een leerling een ander verraden die een vliegtuigje gooit. Ik beloon met een snoepje. Aan het eind komen er een paar met vragen als: moet het nu zo! De meerderheid blijft gewoon opstandig en gooit als ze de kans krijgen. Ik besluit met het verlaten van

de klas. Ieder krijgt thuis een brief, waarin staat dat de klas zaterdag moet terugkomen van 10 tot 4.

Kijken naar de video. Gezellig en ontspannen. Veel opmerkingen uit de klas bij de beelden.

De klas is doodstil tijdens het terugkijken. Genadeloos blijkt de onmacht om samen te werken. Goedwillende leerlingen vinden er niets meer aan. Ze voelen het geheel als mislukt.

Verslag schrijven in logboek.

Ik maak wat bemoedigende opmerkingen. Daarna verslag in logboek. Ik ben benieuwd wat ze schrijven. Het is in doodse stilte gebeurd. Ik heb me er niet mee bemoeid.

Er is verder niet meer over de les gesproken. Er was geen tijd meer. Ik heb daarom eerst gekozen voor schriftelijk reageren in het logboek. Maar er valt natuurlijk ook nog heel veel te praten. Vooral het effect van deze les op 3d intrigeerde me. Ik ben heel benieuwd of het sfeerverbeterend gaat werken. De confrontatie met zichzelf maakte ze in ieder geval erg stil.'

Project 'Samenwerking'

Les 1

De leerlingen gaan de kelder in, deur op slot, licht uit.

Na deze ervaring schrijven ze een verhaal waarin ze aangeven hoe het verder zou gaan als ze met een groep in de kelder zouden zitten opgesloten. De verhalen worden door de docent gelezen.

Les 2

Er worden groepen gevormd. De groepen krijgen een doos met spelletjes. Het is de bedoeling om als groep het snelst alle spelletjes uit de doos op te lossen.

Tenslotte is er nog een vage 'opdracht'. Elke groep krijgt een doos met enkele blokken. Rara, wat moet je ermee.

Les 3

Voorlezen kelderverhalen plus gesprek over inhoud en aanpak. Daarna nabespreking in groepen van de spelletjesles.

Les 4

Afronden nabespreking uit vorige les. Daarna werken aan de opdracht: geef een uitbeelding van het begrip 'samenwerking'. Hoe je het aanpakt

maakt iedere groep zelf uit. Alles is toegestaan. Voorbereiding in les 5, presentatie in les 6.

Les 6

Na de laatste presentatie interviewen tweetallen elkaar over de gevolgde aanpak bij het uitvoeren van de opdracht.

Les 7

Oefeninterviews. We nemen de hoofdpersonen uit de IKON-tv-serie 'Allemaal Tuig'. Zij worden geïnterviewd. Eerst worden de interviews voorbereid.

Les 8

De interviews worden gehouden en op de band vastgelegd.

Les 9

Nabespreking van de interviews.

Les 10

Voorbereiding van een echt interview. Elke groep bepaalt wie er wordt geïnterviewd. Centraal in het interview moet staan het begrip 'samenwerking'.

Les 11

Uitvoeren van het interview.

Les 12

Uitwerken van het interview.

Les 13

Presentatie in de klas plus evaluatie van het interview.

Les 14

Opdracht om een boekje samen te stellen. Centraal staat het interview dat gehouden is. Verder in het boekje: beschouwing over de samenwerking in de groep zelf plus evaluatie van het project.

Les 15 t/m 18

Verder werken aan het boekje.

Les 19

Eindopdracht: brief aan docent. De opdracht verschilt per groep, sluit aan op het niveau van samenwerken in die groep en wordt door ieder individueel gemaakt.

Enkele overwegingen

— Bij 'samenwerking' zijn we verder gegaan met waar we in 'relaties' mee begonnen zijn. Er blijkt grote behoefte in de klas naar verdere verdieping. Het onderwerp is nog niet echt uitgeput.

— Ik heb de leerlingen zelf veel laten samenwerken. Zo kreeg het onderwerp een dubbele bodem. Het ging ergens over, maar het onderwerp werd ook aan den lijve beleefd.

— Het interview is ingevoegd om aan tweedehands informatie te komen. Hier bleek trouwens hoe snel je te ver springt. Niet wat de techniek 'interview' betreft, maar wel als het gaat over het onderwerp. Interviews met gezinsleden en scholieren van andere scholen bleken het inzicht in 'samenwerken' te verdiepen. Maar interviews met bijvoorbeeld politie leverden geen verdieping op. Wat daar verteld werd bleef los staan en koppelde niet echt aan de eigen beleving.

— Bij bijvoorbeeld het organiseren van de interviews kregen de leerlingen meer vrijheid. De eerste twee projecten lagen helemaal vast; alles was tevoren geregeld en bepaald. De vrijheid bleken de leerlingen overigens gemakkelijk aan te kunnen.

— In het project was op verzoek van de leerlingen weer een doe-klus opgenomen. Er is een boekje samengesteld over samenwerking. Het boekje kwam door groepswork tot stand.

— Er is per groep ook een eindopdracht verstrekt. Die bestond uit een brief die aan de leraar gericht moest zijn. In die brief konden de leerlingen ingaan op bepaalde aspecten van het proces dat was doorgemaakt. Die opdrachten werkten erg individualiserend, want het proces was in elke groep anders verlopen. Er waren groepen waar de

samenwerking prima verliep en daar was de opdracht gericht op het verdiegingsproces, maar andere groepen hadden onderling grote problemen en die kregen dan de opdracht om de eigen problemen te beschrijven.

— Tijdens dit project bleek heel duidelijk dat schrijven voor de meeste leerlingen geen probleem meer is. Ze zijn vaak trots op wat ze geschreven hebben en ze willen graag dat anderen er kennis van nemen. Ze merken dat hun producten serieus genomen worden en ze zijn daardoor ook bereid zelf serieus te reageren. Als voorbeeld plaats ik een brief van een jongen die beschrijft waarom hij besloot de samenwerking met zijn groep te verbreken en individueel verder te gaan. Het gaat om een eindopdracht die beoordeeld gaat worden voor een cijfer.

De eindopdracht

Beste Ton,

In de loop van de werkzaamheden aan het boekje besloot jij om maar alleen verder te gaan. De samenwerking leek mislukt.

Maar aan het eind van het project zijn jullie gelukkig toch met één boekje voor de dag gekomen.

Wil jij me in een brief eens precies uitleggen hoe het nu kwam dat jij besloot alleen verder te gaan. Vertel me ook eens hoe je dat vond. Geef tenslotte aan hoe jullie elkaar weer tegenkwamen.

Zo'n mislukking in de samenwerking is helemaal niet erg. Daar leer je juist veel van. Maar om in de toekomst dergelijke mislukkingen te voorkomen is het erg belangrijk dat je je goed realiseert hoe zoiets komt. Daarom vind ik jouw brief erg belangrijk. Ik hoop dat we allemaal veel van jullie problemen kunnen leren.

*Heel veel succes,
Rein*

De uitwerking

Zaltbommel, 22-3-'82

*Beste Rein,
Toen ik hoorde dat we een opdracht kregen, vragen over het project, wist ik meteen welke vragen wij zouden krijgen. Ik hoop dat ik aan jou in de-*

ze brief duidelijk kan uitleggen (over alles) wat er in onze groep tijdens het project gebeurd is. Er zullen wel dingen tussen zitten die je al wist maar ik hoop toch dat ik nu mijn standpunten beter weer kan geven dan tijdens de lessen.

In het begin was de samenwerking tussen ons best wel goed, maar helemaal op mijn gemak heb ik me nooit gevoeld, want al vanaf het begin vond ik dat er teveel van mij moest komen. Na ons interview met de politie en toen we dus aan het boekje moesten beginnen moest ik steeds meer gaan doen.

Ik vind het helemaal niet erg als ik moet werken maar ik kan niet optimaal werken als ik met mensen ben die liever lui dan moe zijn, ik kan het beste werken met mensen die er ook iets voor over hebben.

Toen we aan het boekje begonnen waren heb ik een hele les in mijn eentje zitten werken terwijl de anderen in tijdschriften aan het bladeren waren en toen vond ik het genoeg. Er is toen nog een discussie ontstaan tussen Nico en mij (p.s.) waar je zelf bij hebt gestaan, maar op dat moment vond ik het beter om voor mezelf te gaan werken. Zodat de anderen toch ook nog wat moesten doen en omdat ik me niet meer kon verenigen met de manier waarop wij werkten.

Als ik nog even op die discussie terug mag komen, er waren leerlingen die mijn standpunt bevestigden en ik vond het echt beter voor allebei de partijen om gescheiden verder te gaan. Misschien dat de anderen mij een zeikerd vonden. Maar op zo'n moment zeg ik stop en ga ik veel liever alleen verder.

Met het goedkomen van het conflict kwam toch weer de samenwerking boven drijven. Als we apart hadden blijven werken waren de boekjes niet goed uitgekomen dit neemt niet weg dat de dingen die in mijn boekje staan niet met de groep besproken zijn, het is allemaal vanuit mijn standpunt (uit) geschreven.

De goedkoming is eigenlijk voor het grootste deel door Nico ontstaan omdat hij aan mij vroeg of hij een stukje in mijn boekje mocht schrijven, maar de rest van de groep is pas gaan werken toen ik weg was. Toch denk ik niet dat ik bij volgende projecten met deze groep zal samenwerken.

Ik hoop nu Rein dat je beter begrijpt waarom ik

ben weggegaan, hoe dat het kwam dat ik weer terugkwam en mijn conclusie aan het eind waarom ik de volgende keer hier bij een andere groep zit.

Ton 3a

Reactie

Beste Ton,

Bedankt voor je duidelijke brief. Jouw standpunt is voor mij nu heel begrijpelijk.

Ik vind dat je de brief overzichtelijk hebt opgesteld. Je volgt het hele proces. Je doet dat duidelijk gestructureerd.

Rein

Hoe gaan we verder

De bedoeling is dat ik langzaam verder ga op de lijn naar steeds grotere zelfstandigheid van de leerling. In ieder geval ga ik de opdrachten minder structureren. De leerling krijgt meer inbreng in de opdrachten en de opdrachten worden meer individueel.

Ik vind dat het onderwerp essentieel is. Het moet de leerlingen motiveren er iets van te willen leren. Dan pas heeft het proces van verwerking effect. De koppeling aan de eigen ervaring is even belangrijk. Mijn taak zal het zijn er op te letten dat die koppeling ook tot stand komt. Het expressieve schrijven speelt daarbij een grote rol, evenals de communicatie via het logboek. Transactionele schrijfsels zullen voorkomen, maar dan alleen voor een heel reëel publiek. Schrijven voor een publiek dat te ver af staat is te hoog gegrepen.

Eerstehands informatie blijft steeds uitgangspunt, hoever je kunt gaan met tweedehands informatie is nog niet geheel duidelijk. Maar ook hier zijn de stappen gauw te groot. Een voorbeeld daarvan is te vinden in de uitwerking van sommige interviews: leerlingen schrijven klakkeloos over wat iemand zegt, zonder de essentie weer te geven, die ze in de meeste gevallen ook niet hebben begrepen.

Voor je het weet hangt de opgedane kennis weer in de lucht. Zie daarvoor het voorafgaande artikel⁶, waarin het vooral gaat om conceptualiserend schrijven.

De onderlinge sfeer, de echte belangstelling, het

onderlinge vertrouwen zijn ook onontbeerlijk. Binnen deze voorwaarden kan er sprake zijn van echt verwerken. De ervaringen met de projecten geven mij goede hoop, dat dit ook echt gebeurt.

Noten

- 1 Rivendell-college te Uden *Videoband*.
- 2 Guus Kuijer *Hoe Mieke Mom haar maffe moeder vindt*.
- 3 A.J. Peskens *Twee vorstinnen en een vorst*.
- 4 F. Bordewijk *Bint*.
- 5 Peter Medway *Finding a language* Chameleon, Kent 1980.
- 6 Het artikel van Jan Lips, Willem Spee en Betske Tans-Salverda in dit nummer.

MMMOERR...

fijn dat-ie er weer is:

niet alleen de praktijk in de klas — ook de visie erachter
moesten meer mensen van genieten ...

dat kan: maak ze VON-lid!

De *snelste* enthousiasteling die drie leden werft, maakt het te gek — ontvangt f 11!

Schrijf op een briefkaartje: naam, adres, telefoonnummer en soort onderwijs van de drie nieuwe leden én je eigen naam en adres (plus postgiro-nummer of bank-nummer — want je weet maar nooit ...)

**'HET WOORDENBOEK
IN JE ACHTERHOOFD'**
een taalbeschouwelijke lessenserie
over Nederlandse woorden en
woordvorming

taalbeschouwing

De redactie vroeg de net afgestudeerde Wim Taks om een artikel te schrijven over de door hem ontwikkelde vorm van taalbeschouwingsonderwijs met betrekking tot woordvorming. Wij beschouwen die voorstellen, net als de auteur overigens, niet als definitieve invulling van het taalbeschouwingsonderwijs-nieuwe-stijl. Het is meer een poging om in de toekomst tot zinvolle activiteiten op dit gebied met leerlingen te komen. Vooral de verwerping van de gedachte dat het 'heilige' woordenboek uitmaakt of een woord tot de Nederlandse taal behoort of niet, lijkt de redactie zo'n zinvolle activiteit. Resultaten van deze en andere uitprobeersels onder de noemer taalbeschouwing zal de redactie graag ontvangen.

Vooraf

Niet zo lang geleden heb ik mijn studie afgerond met een scriptie over *generatieve morfologie*: die tak van de taalwetenschap die zich bezighoudt met de beschrijving en verklaring van de *systematiek* in de vorming van woorden. Maar ik was 'op latere leeftijd', na zo'n tien jaar onderwijservaring in het lbo en het mavo aan de studie begonnen en ik lette daarom sterk op de praktische bruikbaarheid voor het onderwijs. Bij veel wetenschappelijke theorieën had ik voortdurend oog voor de toepassing: wat kan ik gebruiken in de klas? Zo was ik een paar jaar geleden actief betrokken bij de produktie van enkele lespakketten historische letterkunde: de poging van een aantal mensen van het Instituut voor Neerlandistiek in Amsterdam om de kloof tussen literatuuronderwijs

en literatuurwetenschap te overbruggen. We probeerden met name historische letterkunde op een zinvolle manier te integreren in een verantwoord moedertaalonderwijs.

'Vandaar' dat ik ook in mijn afstudeer-scriptie een uitgewerkte lessenserie centraal stelde. Het gaat over woorden en woordvorming in het Nederlands en draagt als titel *Het woordenboek in je achterhoofd*.

Ik vertel in dit artikel om wat voor soort taalbeschouwingsonderwijs het daarin gaat, wat volgens mij de zin en het doel ervan is, voor wie het bestemd is, en wat erin aan bod zou kunnen komen. Of liever: wat daarvan aan bod komt in mijn 'concrete poging'.

Om wat voor soort taalbeschouwingsonderwijs gaat het?

Ik beschouw *Het woordenboek in je achterhoofd* als een vorm van taalbeschouwingsonderwijs. Daaronder versta ik dan, met Nieuwenhuijsen¹ en met *Over onderwijs in taalbeschouwing*²: onderwijs waarin 'men zich plaatst op een meta-niveau en vandaaruit reflecteert op taal'. Dat is natuurlijk een erg neutrale definitie, die van toepassing is op allerlei vormen van taalbeschouwing, tot en met het onderwijs in de traditionele schoolgrammatica. Of je nu je leerlingen de meerduidigheid van een modern gedicht laat 'ontdekken', de ontoegankelijkheid van ambtenaren-taal laat zien, de verschillen en overeenkomsten tussen talen uitlegt of dat je ze de woorden van een zin 'taalkundig' laat benoemen: in al deze gevallen is er sprake van een 'zich plaatsen op een meta-niveau en vandaaruit reflecteren op taal'. Het is daarom van belang te expliciteren waarom een bepaalde reflectie op taal voor leerlingen nuttig enz. is, waarom er dus in het onderwijs iets aan gedaan wordt.

In *Over onderwijs in taalbeschouwing* wordt in schema gezet hoe taalbeschouwingsonderwijs zoal verantwoord wordt. Globaal gezegd kun je taalbeschouwing 'geven' als *middel tot* iets anders: beïnvloeding van de taalvaardigheid, logisch leren denken, resistentie en emancipatie. Taalbeschouwing kan echter ook worden gezien als *doel op zich*: kennisverwerving over taal en taalgebruik is op zich waardevol.³

Het woordenboek in je achterhoofd 'behandelt' een aantal woordvormingsprocessen in het Nederlands, manieren waarop (nieuwe) Nederlandse woorden gemaakt worden en begrepen worden. Het gaat dus om de 'morfologische competence' van moedertaalsprekers. Maar hoewel er aanwijzingen zijn voor het bestaan van lacunes in het lexicaal-morfologische taalvermogen van in ieder geval jonge leerlingen en waarschijnlijk zelfs van volwassen moedertaalsprekers, kan de lessenserie toch niet beschouwd worden als *gericht taalbeschouwingsonderwijs* om die lacunes op te heffen, à la Nieuwenhuijsen 1978. Daarvoor is er over die lacunes vooralsnog te weinig concreets en gedetailleerds bekend. Daarvoor is de lessenserie ook te globaal en te weinig 'gericht'. Dragen de lessen dan bij om de taalvaardigheid van de leerlingen te vergroten of om de leerlingen tot logisch nadenken, abstraheren enz. aan te zet-

ten? Ik heb dat in ieder geval niet beoogd. Sterker: de lessenserie pretendeert in eerste instantie niet *praktische* doelen na te streven. Het gaat om een *intellectueel* doel, om taalbeschouwing als *doel in zich*: 'Het kan gewoon fijn zijn met taal te spelen, dat is eigenlijk al een reden om aan taalbeschouwing te doen'.⁴ En binnen het spelen met taal is zeker voor jonge leerlingen, maar niet alleen voor hen, het spelen en bezig zijn met woorden een uitermate boeiende, spannende en aangename zaak. Dat althans is mijn ervaring. Anders gezegd: in zoverre leerlingen de aangeboden 'stof' en de activiteiten die ze moeten verrichten boeiend, spannend, leuk enz. vinden, acht ik de lessen 'zinnig' taalbeschouwingsonderwijs. Althans 'zinnig' *intellectueel* taalbeschouwingsonderwijs.

Naar mijn idee kan onderzoek van waarom (bepaalde) leerlingen bepaalde leerstof en bepaalde (leer-)activiteiten boeiend enz. vinden, ertoe bijdragen dat we komen tot 'taalbeschouwingsonderwijs dat vanuit een duidelijk concept, met theoretische basis, legitimeert waarom deze activiteiten wel zinnig zijn en die niet'.⁵ Op dit moment kunnen we mijns inziens niet méér doen dan op grond van 'intuïtie' en eerdere ervaringen eenvoudig *uitproberen*. De praktijk zal dan uitmaken welke onderdelen wél of niet waardevol zijn. Mijn lessenserie is voor een groot deel zo'n uitprobeerpoging.

Tenslotte wil ik niet onvermeld laten dat die lessenserie ook een 'klein' maar niet onbelangrijk *praktisch* doel beoogt. Dat betreft wat ik zou willen noemen: het onmythologiseren van het woordenboek. Een aantal keren komt de betrekkelijkheid van het woordenboek expliciet ter sprake. Impliciet loopt het als 'thema', als 'rode draad' door de hele lessenserie heen. Net zoals het van praktisch belang is dat leerlingen het woordenboek goed leren gebruiken, zo is het naar mijn idee van even praktisch belang dat ze de *betrekkelijkheid* van het woordenboek leren inzien.

Voor wie is de lessenserie bestemd?

Zoals elke verantwoorde les afgestemd is op een bepaalde groep leerlingen, zo is ook *Het woordenboek in je achterhoofd* ontworpen en geschreven met het oog op een bepaald 'publiek'. Dat zijn de lagere klassen van het voortgezet onderwijs, jonge leerlingen van zo'n jaar of 13 tot 14,

15. Voor de lessenserie is geen of zeer weinig speciale voorkennis nodig. Er komt slechts een enkele, eenvoudige grammaticale term in voor. De stijl is simpel, vertellend. Als er al een enkel keertje een moeilijk woord opduikt, is dat 'noodgedwongen' en leg ik omstandig uit waar het om gaat. Ik neem, met andere woorden, aan dat dát in ieder geval geen belemmering vormt om de lessenserie geschikt te achten voor bijvoorbeeld mavo of lbo. Of in het algemeen de 'stof' en alle opdrachten voor deze schoolsoorten 'haalbaar' zijn, weet ik niet. Ik heb de lessen zelf niet kunnen uittesten bij deze leerlingen. Naar ik begrepen heb, zullen een aantal studenten in Amsterdam de lessen uitproberen in het kader van hun hospitum. Maar dat gebeurt pas in de loop van dít schooljaar.

Hoe is de lessenserie opgezet?

Ik heb de serie geschreven als een *doorlopend verhaal*. Dat gebeurt in zo'n 12 stappen, paragrafen. De meeste paragrafen beginnen met wat vragen vooraf, álle paragrafen worden gevolgd door een aantal opdrachten, 80 in totaal. Er kan een keuze uit gemaakt worden.

Dat betekent dat veel opdrachten een beetje los van elkaar staan en dat het absoluut niet nodig is alle opdrachten door te nemen. Dit geeft wat flexibiliteit aan de lessenserie en maakt het mogelijk de 'stof' aan verschillende publieken aan te passen.

De lessen vormen een 'project' van beperkte omvang. Omdat er (nog) niet veel echte praktijkervaring mee opgedaan is, kan ik moeilijk voorspellen hoeveel lestijd ermee gemoeid zal zijn. Ik schat dat er voor de groep waarvoor het in eerste instantie bedoeld is toch wel zo'n uur of tien uitgetrokken moet worden. Maar in ándere groepen, met een ándere opzet, met beperking tot een paar opdrachten of juist met uitbreiding of verdieping daarvan enz. zijn er talloze andere mogelijkheden.

Wat komt er zoal in de lessenserie aan bod?

Een aantal woordspelletjes vormen de start. Via opdrachten tussendoor merken de leerlingen dat ze bij die spelletjes gebruik maken van kennis die ze bezitten over de vorm van Nederlandse woorden.

Een van de woordspelletjes die ik presenteer is een variatie op Master Mind: de ene leerling

schrijft een woord van bijvoorbeeld vier letters op, de andere moet dat woord zien te raden. Dat probeert hij (of zij) door telkens een woord van vier letters 'voor te stellen', waarop van de kant van de uitdager 'commentaar' komt: helemaal mis, één 'bolletje' (is: één letter van het voorgestelde woord is goed, maar staat op de verkeerde plaats), één 'kruisje' (is: één letter van het woord is goed en staat bovendien op de juiste plaats), enz. Door combinatie van de gegevens uit dat 'commentaar' kan de rader in een aantal beurten tot de juiste oplossing komen. Als de leerlingen uitgespeeld zijn — en dat kan wel eens lang duren want het ís een leuk spelletje en er zijn een hoop variaties mogelijk! — kan bijvoorbeeld de volgende opdracht gedaan worden.

Bespreek in klasverband de 'strategieën' die je toegepast hebt bij het raden van de woorden. Is het zó dat je alleen gebruik gemaakt hebt van de gegevens die je gekregen had (de 'bolletjes' en de 'kruisjes') of had je ook nog andere gegevens? Bespreek bijvoorbeeld het volgende geval. In de eerste beurt geven de raders het woord 'boek' op. Hiervan is 'niks goed'. In de tweede beurt geven ze 'berg'. Nu krijgen ze twee 'bolletjes', 'Ha!' roept één van de raders na een beetje nadenken, 'ik weet nu zeker dat het woord met 'gr' begint! En de derde letter moet een i, a, u of eventueel een lange ij zijn!' In de derde beurt wordt dan ook het woord 'grut' gegeven. Dat is helaas niet goed, maar het levert wel twee kruisjes op. 'Zie je wel', zegt de rader tegen zijn medespeler, 'het woord begint inderdaad met 'gr'.' Nog een keertje in een schemaatje:

1e raad-beurt: b o e k	—————→	niks goed
2e raad-beurt: b e r g	—————→	0 0
3e raad-beurt: g r u t	—————→	X X

Kun je de redenering van deze enthousiaste rader volgen? Klopt de redenering?

Hierbij gaat het er natuurlijk om dat de leerlingen gebruik hebben gemaakt van de 'wetenschap' dat in Nederlandse woorden bepaalde combinaties van letters niet mogelijk zijn. Dat geldt voor de combinatie *rg* aan het begin van een woord. Dat geldt voor een heleboel andere combinaties. Via andere opdrachten kan daar eventueel op ingegaan worden. We hebben nu eenmaal heel vaste 'intuïties' over onmogelijke Nederlandse woor-

den: bij bijvoorbeeld raad-spelletjes wordt de mogelijkheid van woorden als *kzik*, *rgin*, *tukl*, *slrakt*, enz. niet overwogen. Anderzijds leveren uitstekend Nederlands-klinkende lettercombinaties⁶ nog niet altijd goede Nederlandse woorden op: *delk*, *prun*, *waagbraad*, enz. Is dat toevallig zo? Komt dat omdat die woorden gewoon (nog) niks betekenen?

Na deze 'inleiding' volgt een uitleg over de bedoeling van de lessen: dat je als kind vreselijk veel woorden hebt moeten leren. Dat dat toen makkelijk, spelenderwijs, ging. Dat je nu nog elke dag nieuwe woorden tegenkomt. Sommige daarvan moet je echt leren. Maar er zijn ook woorden die je meteen kent, ook al heb je ze nooit eerder gehoord of gezien. Dat dat laatste een interessant 'verschijnsel' is en dat de lessen daar zo'n beetje over gaan. De daarop volgende opdrachten handelen over het leren van woorden door kinderen, de eigenaardigheden van kindertaal e.d. Naar aanleiding van het feit dat de leerlingen nú nog steeds woorden tegenkomen die ze moeten leren en dat een deel daarvan de zogenaamde moeilijke, 'geleerde' woorden zijn, komt het volgende 'probleem' aan de orde:

In deze paragraaf zijn ook moeilijke, 'geleerde' woorden ter sprake gekomen. In deze lessenserie gaan we daar niet veel op in.

Waarom niet? Op de eerste plaats omdat er genoeg interessante dingen te vertellen zijn over gewone woorden. Over woorden die niemand 'moeilijk' zal noemen. Daar gaan deze lessen over.

Op de tweede plaats is het niet zo makkelijk wat een moeilijk woord is. Dat klinkt raadselachtig. Maar toch is het waar. Wat een moeilijk woord is, dat is voor iedereen anders. Wat de een een moeilijk woord vindt, vindt de ander heel simpel. Dat moet je maar eens 'bewijzen'. Laat iedereen voor zichzelf maar eens een lijstje maken van zo'n 20 moeilijke woorden. En daarna moet je die lijstjes maar eens vergelijken en erover praten.

De les daarna gaat over (de betrekkelijkheid van) woordenboeken. Vooraf moeten de leerlingen wat vragen beantwoorden over wat voor woordenboeken ze kennen, wanneer je ze gebruikt, wat je erin kunt vinden, enz. Ook kan de volgende vraag aan de orde gesteld worden:

Stel je voor: een gastarbeider van zo'n jaar of 30.

Hij woont een jaar in Nederland. Werkt bij Hoogovens. Kent best een beetje Nederlands intussen. Maar op zijn werk hoort hij een heleboel woorden die hij niet snapt. Hij heeft thuis een goed Nederlands-Turks woordenboek. Hij besluit daarin de woorden die hij niet begrijpt, op te gaan zoeken.

Zou dat lukken denk je?

Sommige leerlingen zullen vinden dat dat niet (altijd) zal lukken omdat de gastarbeider in kwestie niet weet hoe de woorden die hij hoort, geschreven worden en hij ze dus niet vinden kan. Wellicht worden er ook andere 'belemmeringen' genoemd. Maar ongetwijfeld zullen de leerlingen ook naar voren brengen dat 'schuttingtaal', nieuwe woorden, nieuwe, onverwachte, 'eigen' samenstellingen, 'groepstaal-woorden' enz. (nog?) niet in woordenboeken staan: *teringjatten*, *kutvak*, *kleefvingers*, *schuimboog-bodemreiniger*, *autohouder*, *knalkoopje*, 'Doe niet zo bio, socu-tera' enz. Dat is één kant van de zaak. De andere kant is dat er in een (Nederlands) woordenboek veel te veel woorden staan: verreweg de meeste woorden zoekt niemand ooit op. Over de achtergronden van dit soort 'tegenstrijdigheden' kunnen de leerlingen aan de hand van wat opdrachten eventueel nog wat verder zoeken, puzzelen, denken.

Vervolgens een les over 'toevallige woorden'. Vooraf heb ik dan de leerlingen de vraag gesteld of ze ook ervaren dat sommige Engelse woorden (*arm*, *foot*, *finger*, *liver* enz.) makkelijker te leren zijn dan andere (*chair*, *window*, *sink*, *garden* enz.) en of ze een idee hebben hoe dat komt. Vanuit het perspectief van de taalverwerving (Papaa, waarom heet dat een hond?' Nou, gewoon, zo maar!') zet ik uiteen dat onze woordenschat voor een groot deel bestaat uit puur-toevallige woorden die je gewoon moet leren. Ik gebruik op een gegeven moment daarvoor de vakterm *ongemotiveerde* woorden. De opdrachten cirkelen zo'n beetje rond het thema 'gemotiveerd — ongemotiveerd'. In dat kader kunnen achternamen aan bod komen, etymologische verklaringen voor woorden, (kinder-)geheimtaal, woorden in vreemde talen die bij 'ons' de lachlust opwekken of die 'we' raar vinden (het Engelse *bill*, *peace*, *cut*, het Spaanse *pan*, het Latijnse *puppis* e.d.) enz.

Een taal kent ook een heleboel niet-toevallige, 'gemotiveerde', woorden. Die hoeft je niet zonder

meer apart te leren. Althans het leren daarvan 'kost' minder. Naast woorden die een geluid nabootsen gaat het vooral om woorden die gevormd zijn op basis van andere woorden: *tafelpoot, bloempot, armband, voetballer, fietser* enz. In deze les wordt volstaan met deze simpele 'uitleg'. Bij de opdrachten ga ik in op geluidnabootsende 'woorden' in kindertaal, opstellen, stripverhalen. Maar in een ongetwijfeld moeilijker opdracht daag ik de leerlingen ook uit te beredeneren of gegeven woorden (zoals: *strandwandeling, agent, schilderij, pennetje, dubbeltje, veranderen, slagader, prijsvraag* enz.) dan wel zelf-gekozen woorden, gevormd zijn op basis van andere woorden of niet.

De les daarna heeft een op het eerste gezicht andere 'ingang'. In september vorig jaar schreef de rubriek 'Dag in, dag uit' van De Volkskrant een wedstrijdje uit om een Nederlands woord te bedenken voor 'bioscoopfilms op de televisie waarvoor je apart moet betalen'. In Amerika heet dat systeem *Pay-TV*. Ik leg dan uit dat een deelnemer aan zo'n wedstrijd twee 'methodes' tot zijn beschikking heeft om een nieuw woord te maken: hij kan een spiksplinter-nieuw woord maken (*pralk, blangs, sproms* enz.) of hij kan een nieuw woord maken door twee bestaande woorden te combineren. Dat laatste is de gebruikelijke methode. Als De Volkskrant de uitslagen publiceert, zijn het inderdaad allemaal nieuwe woorden, gemaakt van oude: *BiosKoop, ping-tv, kasse-kassie, prostituteevee, betalevisie, kabelfilm*, enz. In de opdrachten nodig ik de leerlingen 'uiteraard' uit om nieuwe woorden te verzinnen voor nieuwe dingen, vraag ik ze te oordelen over nieuwe woorden, en leg ik ze het volgende voor:

Ikzelf maak wel eens het volgende mee. Je bent aan het klussen in huis. Je hebt plantebakken voor hangplanten gemaakt en je wilt die aan het plafond ophangen. Daar heb je van die speciale haakjes voor nodig die je in het plafond kunt schroeven. Maar die heb je niet in huis. En dus moet je naar een Doe-het-zelf-winkel of zoiets. Als ik dan in zo'n winkel sta, dan denk ik vaak: 'Hoe heten die dingen nou? Er zal vast wel een woord voor zijn. Maar ik ken dat woord niet.' Wat moet je dan doen? Je zou een heel verhaal kunnen ophangen. Zo van: 'Eh, meneer (of mevrouw), ik wil een paar van die halfgesloten ijzeren haakjes met schroefdraad aan het einde.' Ik ben dan vaak bang dat ze me niet meteen snap-

pen of me maar een domme doe-het-zelf vinden! Dus zeg ik vastberaden: 'Ik wil vier vraagteken-haakjes.'

Natuurlijk weet ik best dat dat het goeie woord niet is. Meestal word ik dan één seconde lang een beetje raar aangekeken. Maar dan komen de juiste haakjes toch snel op de toonbank.

Vraagteken-haakjes is een nieuw woord. Ik heb het zelf bedacht. Niet omdat het om een nieuwe uitvinding ging, maar omdat ik de 'echte' naam van het ding niet meer wist.

Wat vind je van dit woord? Heb je zelf ook wel eens zoiets meegemaakt?

Het gaat er bij deze opdracht om dat de leerlingen 'zien' dat het maken van nieuwe woorden niet uitsluitend voorbehouden is aan handige reclame-jongens en dat mensen ook vaak nieuwe woorden maken voor 'oude dingen'. Boekjes met 'grappige' uitspraken van kinderen bijvoorbeeld wemelen ervan. In de gewone omgangstaal komen ze ook veelvuldig voor.

Deze opdrachten lopen uit op de volgende les waarin aan de orde komt waarom iemand (nieuwe) woorden als *groeiverdieping, tafelpverpakking, smeltjus, schenkstroop, duopak, tweedrank* enz. misschien wel lelijk kan vinden, maar niemand staande kan houden dat ze geen goede Nederlandse woorden zijn. Het gaat dus om de vraag wie of wat uitmaakt wanneer (nieuwe) woorden goed Nederlands zijn. Dat 'het woordenboek' dat niet kan zijn, is duidelijk. Wat dan wel? Met uitsluiting van het type 'woordvorming' dat verantwoordelijk is voor woorden als *sprongs, pralk*, eventueel: *nozem, nipt* enz. (zoals gezegd: een weinig voorkomende manier om nieuwe woorden te maken!) en met behulp van veel voorbeelden, schrijf ik dan naar de volgende conclusie toe:

Conclusie:

nieuwe woorden zijn alleen maar goede Nederlandse woorden, als ze

- 1 *Nederlands klinken*
- 2 *gemaakt zijn van woorden die we al kennen*
- 3 *gemaakt zijn volgens regels*

Als aan deze drie voorwaarden is voldaan, dan krijg je nieuwe woorden die goed zijn en die iedereen meteen snapt.

Als (nieuwe) woorden gevormd zijn van of op basis van (bestaande) woorden, verklaart dat wellicht waarom ze doorgaans meteen begrepen worden. Dat is het geval met de nieuwe woorden in de volgende zinnen:

- * Ik heb nieuwe schoenen gekregen. De oude mag ik *opvoetballen*.
- * 'De vroegere staatssecretaris was een *deportatie-driftige fouterik*.'
- * Op het einde van de les ontstond er een discussie, onder een *dampkussen van pijprook*, over nasynchronisatie van films op de Duitse televisie.

Maar punt 3 uit bovenstaande conclusie is ook nodig. Woorden als *peperduurte*, *onfietser*, *viesloos* enz. klinken Nederlands, zijn gemaakt van woorden die we al kenden, maar er zijn bepaalde (woordvormings-)regels overtreden. Daarom zijn ze 'fout' en niet zo maar te interpreteren.

Over die *regels* gaan de volgende lessen. Niet omdat het nodig is ze te kennen, want het aardige is dat iedere taalgebruiker die regels automatisch toepast, in zijn achterhoofd heeft. Maar het is misschien interessant even bij dat 'mechanisme in je taalknobbel' stil te staan.

Eerst probeer ik duidelijk te maken dat regels bij het leren in het algemeen en ook bij het leren van taal een grote rol spelen.

Je bent vast op school wel eens 't kofschip tegengekomen. En anders in ieder geval 't fokschaap. Dat was een ezelsbruggetje, een truc om te weten of je in de verleden tijd de uitgang -te of de uitgang -de moest schrijven

Eindigde de stam van het werkwoord op één van de letters uit 't kofschip of 't fokschaap, dan schreef je er -te achter. Zo niet, dan schreef je -de. Heel handig zo'n truc! Want als je aan het schrijven bent, dan raak je wel eens de kluts kwijt en weet je niet meer hoe het moet. Zeker als je van die 'rare' verleden-tijd-oefeningen moet maken.

Toch is het gek. Want als je niet schrijft, maar gewoon praat, dan hoeft je er helemaal niet over na te denken welke uitgang je moet gebruiken. Dat weet je automatisch. Je maakt er ook praktisch nooit een fout mee. Als je praat, gebruik je nooit de truc van 't kofschip / 't fokschaap. Je kent de regel wanneer je -te moet gebruiken en wanneer -de gewoon uit je hoofd. Je gebruikt hem zonder dat je erover na hoeft te denken.

Ook kleine kinderen kennen die regel. En ook feilloos. Ook als ze nog nooit de verleden tijd van poepen, plassen, ballen, wandelen, vegen hebben gehoord zeggen ze zonder fout: poepte, plaste, wandelde, balde, veegde. Geen enkel probleem. Ook als ze nog nooit de verleden tijd van eten, lezen, zeggen, kopen of lopen hebben gehoord, zeggen ze feilloos: eette, leesde, zegde, koopte en loopte. Prima volgens de regel. Prima volgens de truc van 't kofschaap!

'Ja maar, ho-ho, tuut-tuut', hoor ik jullie nu roepen. 'Dat is helemaal niet goed. Het moet niet zijn eette of leesde, maar at en las!'

Daar hebben jullie natuurlijk gelijk in. Want at, las, zei, kocht en liep zijn uitzonderingen op de regel. Het zijn on-regelmatigheden. Die moet je apart leren. Dat weet je niet automatisch. Zo ver waren die kleine kinderen nog niet. Dat hadden ze nog niet 'gehad'. Ze kenden de regel prima. Ze dachten dat de regel altijd opging. En dat was hun (kleine) vergissing.

Intussen hebben diezelfde kinderen ons wel laten zien wat een regel is in de taal. Hoe zo'n regel consequent wordt toegepast! Ook al gebeurt dat onbewust, zonder dat je het zelf in de gaten hebt.

Vervolgens presenteer ik een paar eenvoudige regels om (nieuwe) woorden te maken. Op de eerste plaats werk ik met veel omhaal van voorbeelden en tegenvoorbeelden toe naar:

Op basis van werkwoord-stammen kun je goede Nederlandse woorden maken door er de uitgang -er achter te plakken.

Zo'n woord betekent dan altijd: iemand die ...t. In bepaalde gevallen verandert de uitgang -er in -der.

Op de tweede plaats hetzelfde met de regel die op basis van werkwoordstammen ge-woorden maakt: *gepraat, gelul, gebonk, getimmer, getoeter*, enz.

In de opdrachten intussen 'worstelen' de leerlingen met een enkel ander woordvormingsregelkje (de vorming van verkleinwoorden) en worden ze geconfronteerd met 'problemen', uitzonderingen enz. met betrekking tot die regels. Om een paar voorbeelden te geven:

Als je -tje, etje, -pje, -je achter een zelfstandig naamwoord plakt, krijg je verkleinwoorden. Dat is tenminste normaal het geval. Een tafeltje is een

kleine tafel. *Een raampje is een klein raam. Een vaasje een kleine vaas enz.*
Maar de zaken liggen toch wat ingewikkelder. Kijk maar eens naar de volgende zinnen.

- (30) *Hij heeft zijn vrouwtje Eugenie weer eens advies gevraagd.*
(31) *Een heerlijke dag vandaag: lekker warm, het zonnetje schijnt, een klein beetje wind ...*
(32) *Ik wil vijf ijsjes. De grootste die u hebt.*
(33) *We hebben tien rondjes van 10 kilometer gefietst.*
(34) *Ik heb zo'n hoofdpijn. Ik neem een asperientje.*

Kun je hier ook zeggen: vrouwtje is kleine vrouw, zonnetje is kleine zon, ijsje is kleine ijs, asperientje is kleine asperine, enz.?

Kijk eens naar de volgende voorbeelden:

- *overwinnaar: iemand die overwint*
 - *minnaar: iemand die mint*
 - *leraar: iemand die (anderen iets) leert*
 - *zondaar: iemand die zondigt*
 - *dienaar: iemand die (iemand anders) dient*
- Het lijken woorden die volgens 'onze' regels gevormd zijn. Maar dat is maar schijn. Want in feite zijn het uitzonderingen op de regel. Hoezo zijn het uitzonderingen?*

Bij de vorige opdracht had je bij zin 9 moeten invullen: timmerman. En in zin 10: geneesheer. Tenminste dat was de bedoeling van de makers van deze oefening.

Over deze twee woorden zijn wel wat opmerkingen te maken. Op de eerste plaats zie je hier een voorbeeld van 'sociale discriminatie' in de taal. Een timmerman is een timmerman, een dokter is een geneesheer. Niet timmerheer en geneesman! Je ziet dat wel vaker. Iemand die groenten verkoopt is een groenteboer. Maar iemand die verzekeringen verkoopt, is een verzekeringsagent en geen verzekeringsboer. Iemand die vis verkoopt, noemt men een visboer, maar iemand die auto's verkoopt geen auto-boer. Nee, zo iemand heet heel sjiek auto-dealer! Verzekeringsagenten en auto-dealers vinden zichzelf 'belangrijker' dan visboeren en groenteboeren. Dat vind je terug in de taal. Ken je zelf nog meer voorbeelden?

Op de tweede plaats: de woorden timmerman en geneesheer gaan niet volgens de regel van deze paragraaf. Ze moeten dus apart worden geleerd.

Wat zou je trouwens zeggen als iemand in plaats van geneesheer het woord genezer en in plaats van timmerman het woord timmeraar had ingevuld in de oefening van de vorige opdracht?

(In de opdracht die aan deze laatste voorafgaat maken de leerlingen een oefening die ik heb overgenomen uit de Niveau cursus Taalstructuur⁷ en waarin allerlei uitgangen ter vorming van 'nomina agentis' op één hoop worden gegooid: -aar, -er, -eur, -ant. Ik vraag de leerlingen hierop wat commentaar te leveren.)

Er zijn mensen die beweren dat ge-woorden een 'prejoratieve' bijklank hebben. Dat wil zeggen: een ongunstige betekenis. Ik denk dat dat in het algemeen niet waar is. Maar 'ergens' hebben die mensen misschien wel gelijk. Het is opvallend dat in het dagelijkse taalgebruik bijvoorbeeld het woord ge-eet nauwelijks voorkomt. Gevreet komt wel veel voor. Gezuip hoor je vaker dan gedrink. Gesteel heb ik nog nooit gehoord. Maar gejat des te vaker! Je zegt ook niet zo gauw: gekook. Maar wel: gekokkerel. Geklets zeg je vaker dan gepraat.

Denk ook maar eens aan allerlei 'platte', maar veel voorkomende woorden als: gelul, gezeik, geouwehoer, gezanik enz.

Kun je dit met nog meer voorbeelden aanvullen? Ben je het met me eens dat ge-woorden wel vaak een ongunstige betekenis hebben, maar lang niet altijd? Voorbeelden?

Hoe zou het komen dat de meeste voorbeelden van deze opdracht wél een ongunstige betekenis hebben?

Ging het bij de regels tot nu toe om woordvorming van het type 'woord plus voorvoegsel of uitgang', in de voorlaatste les gaat het, uitgebreider (want in het algemeen iets makkelijker en 'dus' leuker!), over wat traditioneel *samenstelling* genoemd wordt. Ik laat zien dat er ook hier een regel in het spel is, maar een zeer *globale* en dat er dus méér nodig is voor het maken en begrijpen van dit soort (nieuwe) woorden dan je houden aan eerder genoemde spelregels. Dat méér is de context. Woorden als *surfer*, *gepiraat*, *trotter*, *getrot* zijn zonder context wel te gebruiken. Voorwaarde is alleen dat je het basis-werkwoord kent. Bij samenstellingen als bijvoorbeeld *zalmroos*, *preibloem*, *feestkilo* enz. is dat niet zo. Ook al ken je de samenstellende woorden, voor de

samenstelling zelf is een context noodzakelijk. Een paar voorbeelden van opdrachten die hierbij gedaan kunnen worden:

Lees eerst het volgend 'gesprekje' eens door. Als je begrijpt wat het 'probleem' is, kun je dan zelf een paar andere voorbeelden van dit soort woorden verzinnen? Kun je trouwens het 'probleem' in verband brengen met het onderwerp van deze paragraaf? Hoe dan?

Annie:

Bij ons op school zijn de wiskunde-lessen echte blok-uren.

Jan:

Hoezo? Krijg je dan twee keer 50 minuten achter elkaar wiskunde? Dat lijkt me vervelend!

Annie:

Nee hoor! Het is telkens gewoon één uur, maar het is wel een blok-uur!

Jan:

Ik snap er niks van. Hoe kan dat nou? Op onze school wordt bijvoorbeeld Nederlands gegeven in een blok van twee lessen achter mekaar. Dat heeten blok-uren!

Annie:

O, zit dat zo? Dat hebben we op onze school niet. Bij ons bedoelen we met een blok-uur een uur waarin je hard moet 'blokken'!

Jan:

Raar! Hé, ik hoorde dat die buurman van jullie een aardappelschilmachine heeft aangeschaft.

Annie:

Klopt!

Jan:

Maar ik dacht dat die man veeboer was. Wat moet die dan met zo'n ding? Hij verbouwt toch helemaal geen aardappelen?

Annie:

Jij denkt zeker dat een aardappelschilmachine een machine is om aardappelen te schillen?

Jan:

Tuurlijk! Wat anders?

Annie:

Een machine om aardappelschillen te verwerken tot veevoer! Onze buurman haalt eens in de week in de buurt de aardappelschillen op, stopt die in de machine voor zijn veul Ik snap niet dat jij dat niet snapte. Ik dacht dat jij zo technisch was en zoveel verstand van machines had!

Jan:

...

De context is voor samenstellingen van het grootste belang. Je kunt allerlei samenstellingen bedenken. En ze worden prima begrepen als je ze maar voorziet van een passende context. Een paar voorbeelden:

** Ik ben helemaal niet gelovig. Maar toch ga ik af en toe naar de kerk. Voornamelijk vanwege dat typische licht in kerkgebouwen. Het zonlicht wordt door al die gebrandschilderde ramen gefilterd tot kerklicht. Dat vind ik zo prachtig!*

** In de tekenkast vind je op de bovenste plank grote vellen wit tekenpapier. Daaronder staan de potjes verf. Op de onderste plank potloden, houtskool, enz.*

** Ik had geen geld voor een boekenkast. Daarom heb ik bij de groenteboer wat lege sinaasappelmokjes gehaald, ze op elkaar getimmerd, geverfd en nu heb ik een prachtige boekentoren.*

Hieronder staat een oefening die ik weer eens overneem uit een ander schoolboek.⁷ Maak die eerst maar eens even!

Maak van twee woorden één woord!

Pas op! De woorden in de tweede rij staan niet op de goede plaats. Schrijf alleen het lange woord op!

1 regen	boot	1. regen ...
2 vlieg	molen	2. vlieg ...
3 stoom	veld	3. stoom ...
4 vogel	riem	4. vogel ...
5 glij	blad	5. glij ...
6 zweef	bel	6. zweef ...
7 bots	baan	7. bots ...
8 broek	bui	8. broek ...
9 fiets	auto	9. fiets ...
10 bloem	kooi	10. bloem ...

Ik neem aan dat je deze oefening zonder problemen hebt kunnen maken. Ik neem ook aan dat je allemaal bekende samenstellingen hebt gemaakt. Heel keurig: regenbui, vliegveld, stoomboot, enz. Primal

Maar ik daag je nu uit van die twee rijtjes eens wat minder alledaagse samenstellingen te maken. Dat lukt ook uitstekend, zeker als je er wat context omheen bouwt! Probeer maar.

Laat ieder op een stapeltje kleine kaartjes 'gewone' woorden schrijven. Eén op elk kaartje. Daarna de kaarten schudden. De een laat de ander

twee kaarten 'trekken' en van de woorden die erop staan, maakt de ander een samenstelling. Liever gezegd: hij zorgt dat hij voor de dan ontstane samenstelling een passende context levert. Tenminste als het een ongewone samenstelling is. Affijn, je kunt zelf eventueel nog wel wat variaties op dit spelletje bedenken!
Het lijkt me trouwens ook heel leuk om die context te tekenen, in plaats van die met woorden te 'schilderen'!

In de laatste les vat ik alles heel kort samen en geef ik nog een opdracht die de leerlingen kan helpen al het voorgaande in die zin een beetje te relativiseren dat een taal en dus ook woordvorming nooit helemaal te vatten is in mechanische 'procedures', hoe zeer die er — tot gemak van de taalgebruiker — ook wél zijn. Woorden als *vechtjas*, *klets kop*, *lamstraal* enz. 'vallen buiten' de besproken woordvorming. Hetzelfde kan gezegd worden van een woord als *luisteraar*, in zoverre een luisteraar niet zomaar *iemand die luistert* is, maar iemand die (bijvoorbeeld) naar de radio luistert.

In de lijn die ik hierboven geschetst heb, zal de taalkundig geschoolde lezer ongetwijfeld de theoretische achtergrond van de generatieve grammatica, in het bijzonder de generatieve morfologie herkennen.⁸ Dat klopt, maar ik haast me te vertellen dat dit slechts waar is voor wat betreft de algemene 'lijn'. In het feitelijke leerlingen-materiaal heb ik me aan deze taal-theoretische achtergrond weinig gelegen laten liggen. Het gaat mij er alleen om dat leerlingen met plezier denken over, spelen en experimenteren met taal en woorden. Dát is de bedoeling van de lessenserie.

Ten slotte

In dit artikel heb ik verteld over mijn poging een serie lessen taalbeschouwing te maken rond woordvorming. Misschien kan het collega's inspireren, tot navolging of tot kritiek ... Iemand die voor deze lessenserie meer belangstelling heeft, kan *Het woordenboek in je achterhoofd* eventueel bij mij bestellen.⁹

Noten

- 1 P.M. Nieuwenhuijsen *Gerichte taalbeschouwing* Groningen 1979, p. 15.
- 2 ACLO-M / sectie Moedertaal van de SLO *Over onderwijs in taalbeschouwing* Enschede 1981, p. 55.
- 3 Idem, p. 56-65.
- 4 Idem, p. 65.
- 5 Leo Lentz (SLO), in een brief aan mij van 16 juli 1982, naar aanleiding van de lessenserie.
- 6 'Eigenlijk' gaat het natuurlijk niet om lettercombinaties maar om *klankcombinaties*. Maar hier en in het vervolg gebruik ik bij voorkeur dezelfde niet-technisch-wetenschappelijke 'terminologie' als in de lessenserie.
- 7 J.J. van Alphen en drs A.F.J. Haans *Niveaucursus taalstructuur* Den Bosch z.j.
- 8 Voor geïnteresseerden: zie bijvoorbeeld G.E. Booij (red.) *Morfologie van het Nederlands* Amsterdam 1979 (de inleiding) of G.E. Booij *Generatieve fonologie van het Nederlands* Utrecht/Antwerpen 1981 (Aula-paperback 55). (hoofdstuk 7).
- 9 Het boekje telt 77 pagina's A4, is voorzien van een groot aantal illustraties van de hand van Sjef de Heij en is voor f 9,10 te verkrijgen, door overmaking van dit bedrag op postgiro 1516802, t.n.v. Wim Taks, Marnixkade 80 I, 1015 ZG Amsterdam (de portokosten zijn inbegrepen!).

Adressen van de auteurs in dit nummer:

Rein ten Have, De Hennepe 233, 4003 BA Tiel
 Jan Lips, p/a SLO, Postbus 2041, 7500 CA Enschede
 Willie van Peer, Dr. van Campenstraat 1, 4811 RH Breda
 Willem Spee, p/a SLO, Postbus 2041, 7500 CA Enschede
 Wim Taks, Marnixkade 80 I, 1015 ZG Amsterdam
 Betske Tans-Salverda, p/a SLO, Postbus 2041, 7500 CA Enschede
 Rob Woortman, Prinsengracht 306, Amsterdam

kort & krachtig

leesvoer

Erotiek en jeugdliteratuur

Aflevering 1982/3 van het tijdschrift *En nu over jeugdliteratuur* heeft als thema 'Erotiek of seksualiteit in kinder- en jeugdboeken'.

Het heet dat erotiek niet meer taboe is in verhalen en gedichten voor kinderen en jongeren. Maar een 'gevoelig punt' blijft erotiek wel. Ouders en andere opvoeders, bemiddelaars tussen boek en kind, houden er nog zeer uiteenlopende en eigenaardige opvattingen over waarden en normen inzake erotiek op na. Dat blijkt onder meer uit wat er door deze bemiddelaars over erotische en seksuele zaken voor kinderen geschreven wordt. Men vindt in deze aflevering een kleine inventarisatie van voorlichtingsboekjes voor kinderen; daarnaast besteedt de redactie aandacht aan reacties van jongeren (leerlingen van een middelbare school) op voorlichting. Een kleine bloemlezing uit ouder voorlichtingsmateriaal voor jongeren illustreert hoe gevoelig het 'gevoelige punt' blijft. Gevoelens komen overigens in veel informatief bedoelde werkjes nauwelijks aan bod; daarvoor moet men zich wenden tot de niet informatief bedoelde, maar wel degelijk ook om de informatie gelezen verhalen waarin erotiek een rol speelt. Uit een selectie citaten uit zulke verhalen en uit de mond van een auteur zal blijken hoe met erotiek en verwachtingen van lezers of opvoeders wordt geworsteld.

En nu over jeugdliteratuur verschijnt zes keer per jaar. De meeste nummers zijn themanummers, dit

jaar bijvoorbeeld gehandicapte kinderen en hun boeken, en oude kinderboeken. Vorig jaar onder meer historische verhalen, het vertalen van kinderboeken, poëzie voor kinderen en sprookjes. Ieder nummer bevat verder besprekingen van kinderboeken en vakliteratuur, verslagen en literatuuropgaven, en allerhande nieuws. Een jaargang telt gemiddeld 240 pagina's. Abonnementsgeld, incl. btw en portokosten f 43,30. Voor scholen is soms korting mogelijk via de schoolbibliotheekdienst van de openbare bibliotheek.

Men kan een abonnement nemen door een kaartje te sturen naar: NBLC, afd. abonnementen, Postbus 93054, 2509 AB Den Haag.

Een schoolboek kiezen: een heel karwei

Iedere onderwijsgevende krijgt er te eniger tijd mee te maken: er moet een nieuwe methode voor moedertaalonderwijs aangeschaft worden en dus rijst de vraag: 'Welke methode zullen we nemen?' Het zou het makkelijkst zijn, als je het stapeltje consumentengidsen uit de kast kon pakken, het nummer met de test van moedertaalmethodes kon opzoeken, de tabellen bestuderen en de beste eruit kiezen.

Zo eenvoudig ligt het niet: er zijn zoveel opvattingen over moedertaalonderwijs, zoveel verschillen tussen kinderen en onderwijsgegenden, dat nooit 'zomaar' is vast te stellen, wat de beste methode is.

De Didactiekcommissie Nederlands (DCN) van de Sectie Nederlands van de Vereniging van Leraren in Levende Talen verzorgt al een jaar of tien besprekingen van methodes voor moedertaalonderwijs voor het voortgezet onderwijs; er zijn er inmiddels 100 verschenen. Maar ook de DCN zat met het probleem dat wat de ene bespreker goed vond, de ander afkeurde, omdat hij nu eenmaal een ander idee had over wat goed moedertaalonderwijs is.

Over deze problematiek heeft de DCN een zgn. DCN-cahier het licht doen zien, nummer 11 uit de reeks. Het cahier wijdt een kritische bespreking aan de rol van het schoolboek in het onderwijs. Vervolgens gaat het in op de problemen die zich voordoen als een methode gekozen moet worden. Daarna presenteert het boekje een nieuw beschrijvingsmodel. Het nieuwe zit hem dan vooral in het feit dat een beoordelaar eerst zijn eigen opvattingen over goed moedertaalonderwijs moet expliciteren en tegen die achtergrond zijn

beschrijving en beoordeling moet maken. De lezer kan dan bepalen of hij het met de opvattingen van de beoordelaar eens is en dus of hij het oordeel zijn vertrouwen kan schenken.

In een vierde bijdrage in dit cahier is het nieuwe model toegepast op de methode *Tussen de regels* van Vos en Meijerink; dat resulteert in een zeer uitvoerige bespreking.

In een laatste bijdrage wordt ingegaan op het oordeel van leerlingen over schoolboeken.

DCN-cahiers worden uitgegeven door Wolters-Noordhoff in Groningen; leden van de Vereniging van Leraren in Levende Talen genieten een korting op de aanschafprijs.

Is dialect op school in?

Om één voorbeeldje te noemen. In de *Zutphense Koerier* van donderdag 29 juli jl. stond een artikel van een kwart pagina onder de kop 'Werkgroep school en dialect bereidt speciale cursus voor'. Een saillante zinsnede uit dit krante-artikel: 'Meende men tot voor enkele tientallen jaren nog, dat het dialect spreken met wortel en tak moest worden uitgeroeid, mede door onderzoeken elders, zoals bijvoorbeeld in Kerkrade, hebben deze opvattingen zich gewijzigd.' Het artikel meldt dan ook dat de werkgroep met drie publicaties op de proppen kwam: een lijst met vreemde dialectwoorden uit het Oostgelders, een bundeling teksten in het Oostgelders die op school gebruikt kunnen worden en een map met suggesties om het probleem dialect en school op ouderavonden aan de orde te stellen.

De Didactiekcommissie Nederlands (DCN) van de Sectie Nederlands van de Vereniging van Leraren in Levende Talen heeft dit 'gat' in de markt kennelijk ook gezien en het twaalfde nummer uit de reeks DCN-cahiers gewijd aan het probleem Dialect en school.

De auteurs van dit cahier, A. Hagen en Jan Sturm, beiden verbonden aan de Nijmeegse universiteit als respectievelijk hoogleraar dialectkunde en wetenschappelijk medewerker vakdidac-

tiek Nederlands, gaan ervan uit dat onderwijsgevenden allereerst kennis van en inzicht in dialect en dialectgebruik moeten verwerven, willen ze de niet geringe problemen die dialectgebruik in het onderwijs met zich meebrengt, kunnen overwinnen. In de opbouw van het boekje is dat goed te merken. In een uitvoerig en soms veel van de lezer vragend betoog, gaat Hagen in op vragen als waarom dialecten blijven bestaan, wat een dialect is, wat kenmerken zijn van dialecten, wat voor vooroordelen er met betrekking tot dialecten allemaal heersen, wat dialecten te maken hebben met sociale klassen en hoe dialecten op school invloed uitoefenen op leerlingen, leerkrachten en leerprestaties.

In een beknopt betoog gaat Jan Sturm in op de vraag waarom je aan dialectbeschouwing op school zou doen. Zijn voornaamste argument is, dat je daardoor vooroordelen over dialect en dialectgebruik kan wegnemen en daardoor leerbelemmeringen voor van huis uit dialect sprekende kinderen kan opheffen. Hij gaat kort in op de vraag hoe je zulk onderwijs organiseert en geeft een paar summiere voorbeelden.

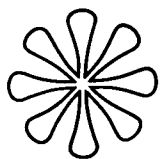
Het cahier is uitgegeven door Wolters-Noordhoff in Groningen; leden van de Vereniging van Leraren in Levende Talen genieten een korting op de aanschafprijs.

Geslaagd/niet geslaagd?

Een zetfout was de oorzaak van een merkwaardige zin in het artikel van Steven ten Brinke in het vorige nummer (1982/4), pagina 47, kolom 1, r. 16-17.

Er staat 'geslaagde, niet-geslaagde conferenties'.

Er had moeten staan: Het organiseren van geslaagde, niet-gesubsidieerde conferenties is een hele klus.



VON

INFO

Ledenvergadering

zaterdag 13 november in Haarlem

Op zaterdag 13 november vergadert de VON in de school Mons Aurea, Garenkokerskade 81, Haarlem, vanaf 11.00 uur. Voor een lunch wordt gezorgd. Als je van plan bent te komen, stuur dan een kaartje met naam, adres en telefoonnummer aan de administratrice van de VON, Joke Mönnichmann, Du Perronlaan 60, 1422 CS Uithoorn. Je ontvangt dan een uitvoerige uitnodiging met een routebeschrijving.

Omdat het huishoudelijk gedeelte nogal wat tijd zal vergen, bevat deze vergadering geen thematisch gedeelte.

De agenda luidt:

- 1 Verslag ledenvergadering 8 mei (zie Moer 1982/4, 53-55).
- 2 Medelingen: o.a. over het uitgavenplan, de ACLO nieuwe stijl, de werkgroep voorbereiding participierend leren havo/vwo, het Informatiepunt basisonderwijs, regionalisering, schooltaal-thuistaal, samenwerking met VON-België, BoVo, Cevo, steungroep anderstaligen en zorgbreedte.
- 3 Moer.
- 4 Activiteitenplan 1983.
- 5 Financiën.

Zoals in de vorige vergadering is besloten, zal het bestuur een duidelijk overzicht geven van de relatie administratie-bestuur, een duidelijk overzicht van de balans (met een accountantsverklaring)

toegespitst op duidelijkheid met betrekking tot de contributie en het aantal leden.

- 6 Maatregelen die het bestuur denkt te nemen om het ledenverlies te keren.
- 7 Bestuurswijziging: Als opvolger van Gerard Cliteur draagt het bestuur Nico Salm voor.

Schooltaal-thuistaal

In de laatste week van januari 1983 wordt er op een centrale plaats in ons land een dag georganiseerd door de VON-stuurgroep schooltaal-thuistaal. Doel van deze dag: schoolbegeleiders, PA-, KLOS- en NLO-dcoenten en alle andere belangstellenden en belanghebbenden informatie verstrekken over thuistaal en de didactische consequenties ervan voor het aanvankelijk leesonderwijs. Nadere informatie over programma, datum en plaats komt in de volgende VON-info en wordt tegen die tijd verstrekt door Ria Milder (tel. 02518 - 57348 's avonds).

Werken zonder schoolboek

Rond januari 1983 verschijnt *Werken zonder schoolboek* DCN-cahier 13. Redactie Paul Kuyer en Guus Tienstra-Schipperheijn.

De bundel bevat artikelen van: Peter Dekkers, Paul Kuyer, Noor Loos, Wam de Moor, Emile Nielen, Guus Tienstra-Schipperheijn, Hans Verweij.

Zij wijzen diegenen de weg die zich van het schoolboek-als-blok-aan-het-been willen bevrijden.

Een verplicht nummer voor een ieder die normaal functioneel onderwijs wil (gaan) geven.

agenda

Stichting Lodewijk de Raet Onderwijsprogramma's – najaar 1982

Evaringsgericht leren in de basisschool
Kortrijk 6, 13, 27 oktober 1981 (14-18 uur)
Kessel-Lo, 10, 17, 24 november 1982 (14-18 uur)

Een cursus over werkvormen om ervaringen van kinderen naar boven te halen, te ordenen en te verwerken. Met uitgetoetste thema's en projecten.

Dans- en bewegingsexpressie in het basisonderwijs

Hasselt, 13, 20 en 27 november 1982

Via concrete praktijkvoorbeelden wordt gewerkt aan inzicht in methodiek en waarde van bewegingsexpressie in het werken met kinderen binnen het onderwijs (muzische vorming).

Onze school vernieuwen
Kessel-Lo, 13, 20, 27 oktober, 4, 5 november 1982 (9.30–17.30 uur)

Een programma over inzichten en methodes van onderwijsvernieuwing in de lokale school. De school als organisatie en de vernieuwingsprocessen. Voor ieder die op schoolniveau met vernieuwing bezig is.

Beter omgaan met een klas
Kortrijk, 16, 23, 30 oktober, 3, 6 november 1982 (9–17 uur)

Training van interacties en relaties in een klasgroep. Inzicht in een positief werkklimaat dat leren en leven in de klas verbetert.

Creatief spelen met taal in het onderwijs
Leuven, 13, 20, 27 november 1982

Aan den lijve ervaren wat spelen met taal betekent. Vaardigheden ontwikkelen in het omgaan met taalexpressie. Verkennen van verschillende vormen: mondelinge en schriftelijke taalspelen, dramatisering, creatief schrijven, tekstverwerking.

Drama in het onderwijs
Kessel-Lo, 26-28 november 1982

Een introductieweekend voor wie wil kennismaken met bedoeling en werkwijze van diverse spelmethodes en de mogelijkheden ervan binnen onderwijsleerprocessen. Voor ieder die betrokken is bij onderwijs en inzicht wil hebben in het belang van drama daarbinnen.

Voor inlichtingen en inschrijvingen:
Stichting Lodewijk de Raet
Liedtstraat 27-29, 1030 Brussel
tel. 02/2418833

In dit nummer

Willie van Peer / Het anker leert nooit zwemmen – ook al ligt het steeds in het water 2
Rob Woortman / Naar een coöperatieve PA 16

Jan Lips, Willem Spee, Betske Tans-Salverda / De functie van expressief schrijven bij het leren 24

Rein ten Have / Expressief schrijven in project 32

Wim Taks / 'Het woordenboek in je achterhoofd' 46