

The logo for SLO (Stichting Leeropvoeding Onderwijs) consists of the letters 'S', 'L', and 'O' in a white, sans-serif font, separated by vertical bars. The logo is positioned inside a purple circle that has a dark blue, abstract image of a person's face in the background.

S | L | O

Voortgezet  
onderwijs

# Nederlands anders

Een training voor docenten Nederlands in  
de onderbouw

Docenten: Jeroen Steenbakkers (docent  
Nederlands), Dirkje Ebbers (SLO)



standbeeld in Antwerpen - een beeld van kennisoverdracht

# Nederlands anders

Een andere aanpak van lessen Nederlands in de onderbouw

Voortgezet onderwijs

*Trainingen Nederlands  
in de onderbouw*





# Nederlands anders

Een andere aanpak van lessen Nederlands in de onderbouw

Voortgezet onderwijs

*Trainingen Nederlands* Jeroen Steenbakkers  
*in de onderbouw*

Enschede, december 2005  
VO/3252/D/05-234



Verantwoording

© 2005 Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

**Auteur:** Jeroen Steenbakkers

**Redactie:** Helge Bonset, Dirkje Ebbers

**Adviezen:** Eugène Soontiëns

**Ontwerp omslag:** Plein Publiek, Nijmegen

**Layout:** Ellie Kristens

**Foto omslag:** Dirkje Ebbers

**Productie:** Theo van Leeuwen

**Informatie:**

SLO

Secretariaat VO onderbouw

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon secretariaat (053) 4840 660

[www.slo.nl](http://www.slo.nl)

E-mail: [vo-onderbouw@slo.nl](mailto:vo-onderbouw@slo.nl)

# Inhoud

Motto	5
Inleiding	7
<b>1. Uitgangspunten voor een andere aanpak</b>	<b>11</b>
1.1 Betekenisvol en zinvol	11
1.2 Roeien: grammatica en werkwoordspelling	14
1.3 Zeilen: projecten voor zakelijk lezen, fictie en schrijven	15
<b>2. Grammatica in de onderbouw</b>	<b>19</b>
2.1 Hoeveel grammatica heeft een leerling nodig?	19
2.2 Toelichting bij enkele opdrachten	21
<b>3. Werkwoordspelling</b>	<b>25</b>
3.1 Een pedagogisch probleem: bij wie ligt de bal?	25
3.2 Een didactisch probleem: inadequate opdrachten	26
3.3 Een andere aanpak - uitgangspunten	28
3.4 Toelichting bij de syllabus werkwoordspelling	28
3.5 Differentiatie naar niveau en leerstijl	31
3.6 Zwakke, onzekere leerlingen en ongemotiveerde leerlingen	32
<b>4. Zakelijk lezen en zakelijk schrijven: opdrachten met de krant</b>	<b>35</b>
4.1 De 'tekst met vragen'	35
4.2 Een andere aanpak - uitgangspunten	36
4.3 Hoe komen leerlingen aan de krant?	37
4.4 Werken aan de woordenlijst	37
4.5 Werken met verschillende tekstsoorten	40
4.6 Schrijf een krantenartikel	42
4.7 Maak een eigen krant	43
<b>5. Jeugdliteratuur en projectonderwijs</b>	<b>45</b>
5.1 Uitgangspunten voor projectonderwijs	45
5.2 Project 1 – Het grote voorleesboek	47
5.3 Project 2 – De boekaankondiging	49
5.4 Project 3 – Een tijdschrift voor jeugdliteratuur (de 'Tikker')	50
<b>6. Totaalprojecten</b>	<b>53</b>
6.1 Een draaiboek voor 'totaalprojecten'	53
6.2 Toelichting	54
6.3 Praktijkbeschrijving – een 'overlevingsgids' voor aankomende brugklassers	57
6.4 Praktijkbeschrijving – een tentoonstelling over jeugdliteratuur	59
6.5 Roeien en zeilen: mogelijkheden voor een vernieuwde onderbouw	62

## Bijlagen op cd-rom

### Hoofdstuk 2

- Syllabus Grammatica 1
- Syllabus Grammatica 2

### Hoofdstuk 3

- Syllabus Werkwoordspelling

### Hoofdstuk 4

- Lessenserie Werken met de krant in de klas
- Opdracht krantenartikel Nederlands
- Proefwerk van leerling
- Woordenlijst van leerling
- Woordjesopdracht van leerlingen

### Hoofdstuk 5

- Beknopte projectopzet: het grote voorleesboek
- Beknopte projectopzet: de boekaankondiging
- Beknopte projectopzet: de Tikker
- Brieven van leerlingen
- Werkstuk van leerling (fragment)

### Hoofdstuk 6

- Affiche Retourtje '50
- Folder Retourtje '50 (versie 1)
- Folder Retourtje '50 (versie 2)
- Survivalgids voor brugklassers (fragment)
- Verslag leerlingen Retourtje '50
- Werkstuk leerlingen Retourtje '50 (fragment)

# Motto

## Oud en nieuw leren – enkele kanttekeningen van Gerard Westhoff

(cursivering door Jeroen Steenbakkers)

Mijn uitgangspunt is dat onderwijs bedoeld is om leerlingen op een efficiënte en liefst aangename wijze zoveel mogelijk te laten leren in een door leerlingen en maatschappij gewenste richting. De taak van de docent is die leerling daarbij zo goed mogelijk behulpzaam te zijn. Als didacticus bestudeer ik hoe je die hulp kunt optimaliseren. Daarbij probeer ik mij te baseren op wat uit onderzoek bekend is over hoe leren in zijn werk gaat en hoe je dat kunt bevorderen.

Ik ben dus geen sociaal constructivist noch een Iederwijzer, noch een adept van wat zich verder maar als ‘beweging’ afficheert. Leren is op zich al een zeer complex proces. Het maakt b.v. nogal wat verschil wat je onder welke omstandigheden om wat voor reden wilt leren, wat voor voorkennis je hebt en wat je cognitieve mogelijkheden zijn of aanpakvoorkeur is. Het organiseren van hulp bij zulke processen is niet minder complex. *Alleen al de mate waarin een docent gelooft in de manier waarop hij werkt, blijkt van bijna even grote invloed op het resultaat als curriculum-kenmerken.* En er blijven altijd dingen die je het effectiefst gewoon even contextloos cursorisch leert. Kortom: ik denk dat we heel voorzichtig moeten zijn met het heilig verklaren van bepaalde aanpakken. Er zit veel goeds in b.v. Probleem Gestuurd Onderwijs (pgo), maar als je het tot structurerend dogma voor al je onderwijs maakt wordt het al gauw een kunstje en voor het leren van sommige, specifieke dingen is het nogal omslachtig. Dat betekent weer niet dat je niet een hoop van dat pgo kunt opsteken en toepassen. Dat geldt m.n. voor veel onderwijsconcepten. Maar ik denk dat het niet te verantwoorden is om bij één van deze stromingen te claimen dat daar eindelijk de heilige graal van het onderwijs gevonden is.

Niettemin zitten er in projecten die zich met het label Nieuw Leren tooien vaak een aantal kenmerken waarvan we uit onderzoek weten dat ze wél werken en zowel vmbo-ers als meer schoolbekwame leeftijdgenoten een leertijd kunnen bezorgen die niet alleen effectiever, maar ook minder frustrerend en saai is.





# Inleiding

## Waarom dit boek?

### *Vernieuwingen*

Op dit moment ontstaat in het middelbaar onderwijs 'beweging in de onderbouw' door de voorstellen van de Taakgroep Vernieuwing Onderbouw. De Taakgroep ontwikkelde vier scenario's voor vernieuwing. De scenario's verschillen in de mate van vernieuwing, maar niet in richting. Ze zetten in op de versterking van samenhang binnen een vak en tussen vakken. Verder krijgen scholen en secties meer ruimte voor eigen beleid. De Taakgroep heeft flink gesneden in de kerndoelen en zo ruimte gemaakt.

De vernieuwing van de onderbouw vraagt om reflectie. Wat willen we bewaren van de huidige lespraktijk en wat kan beter? Hoe om te gaan met de geboden ruimte? En als een school koerst op 'scenario 1, 2, 3 of 4', hoe kan de sectie dan de lespraktijk vernieuwen zonder dat dit onevenredig veel tijd en energie kost? Hoe verhouden de veranderingen zich tot de eigenheid en positie van het vak Nederlands? En als docenten inzetten op samenhang en (algemene) studievaardigheden, gaat dat dan niet ten koste van kennisoverdracht? Voorlopig zijn er meer vragen dan antwoorden. Concrete voorbeelden van succesvolle vernieuwing zijn dringend gewenst. Veel materiaal is er nog niet, zeker niet voor de havo en het vwo. Vernieuwende projecten zijn vooralsnog vooral ontwikkeld voor het vmbo.<sup>1</sup> Het lijkt er bovendien op dat 'traditionele vakonderdelen' zoals grammatica, formuleren en spellen er bij de vernieuwers bekaaid af komen. Dat zou jammer zijn. Ook voor die vakonderdelen kan didactische vernieuwing winst opleveren.

### *Voorbeelden van succesvolle vernieuwingen*

Bij de vernieuwing van de onderbouw is het van belang dat vakdocenten het spel naar zich toetrekken en niet aan de zijlijn gaan staan. De aanpak van *Nederlands anders*<sup>2</sup> is een poging daartoe. Het uitgangspunt van de aanpak is dat er geen tegenstelling hoeft te zijn tussen vaardighedenonderwijs, het aanleren van zelfstandigheid en sterk inhoudelijk onderwijs. Integendeel, ze kunnen elkaar versterken. Deze andere aanpak heb ik de afgelopen zes jaar in mijn lespraktijk ontwikkeld. Hij is bijgesteld naar aanleiding van nieuwe leservaringen en feedback die ik kreeg tijdens trainingen. De aanpak pretendeert niet volledig of de enige juiste te zijn. In dit boek wil ik mogelijkheden tonen en inspireren.

Het uitwisselen van beproefd lesmateriaal helpt om vernieuwingen concreet te maken. Dat is de eerste reden voor deze publicatie. Alle lessenseries en projecten zijn digitaal als bijlage toegevoegd. De praktijkvoorbeelden verhelderen de didactische concepten

<sup>1</sup> Werkdocument 7 van de Taakgroep Vernieuwing Onderbouw -met illustratieve uitwerkingen van kerndoelen in verschillende scenario's voor het vak Nederlands- geeft maar weinig concrete voorbeelden.

<sup>2</sup> Met 'anders' bedoel ik: anders dan de veelgebruikte leergangen een onderwerp behandelen.

die in de komende hoofdstukken worden besproken. Het staat docenten vrij om materiaal in de les te gebruiken, aan te passen en aan te vullen.

#### *Onvrede met de bestaande methodes*

Onvrede met huidige leergangen Nederlands voor de onderbouw is een tweede reden voor deze publicatie. In grote lijnen lijken de huidige leergangen op elkaar. In onderbouwleergangen worden veel verschillende onderwerpen aangeboden. Ze worden maar weinig uitgediept. Theoretische kennis wordt behandeld in kleine stukjes tekst. Daarna volgen meestal kleine opdrachten. Ik mis grote en ambitieuze opdrachten en vind de opdrachten voor (met name) spelling, grammatica en tekstbegrip doorgaans niet inspirerend en weinig effectief. Havo- en vwo-leerlingen worden in de onderbouw bovendien structureel op een laag niveau aangesproken. Leergangen maken weinig gebruik van de voorkennis van deze leerlingen, die doorgaans niet gering is. Leerlingen hebben bijvoorbeeld al spelling en taal gehad op de basisschool. Door deze kennis te negeren, ontbreekt transfer. Oude en nieuwe kennis worden dan niet bewust aan elkaar gekoppeld. Veel leerlingen zijn voor het vak Nederlands moedertaalsprekers, dat wil zeggen dat ze over een groot probleemoplossend vermogen beschikken. Leren wordt leuker en effectiever als ze dat vermogen mogen inzetten. De huidige leergangen sturen daar nauwelijks op aan. Als docent probeer ik het leerproces van de leerlingen centraal te stellen. Leergangen hebben primair een ander uitgangspunt. Ze zijn erop gericht een bijdrage te leveren aan voorspelbare lessen waarin het leerproces sterk wordt gereguleerd. Die lessen zijn nodig, maar onderwijs wordt karig als dit als enige op het menu staat. Leren gaat vaak (niet altijd) met sprongen en laat zich niet altijd beheersen. Leren heeft te maken met inspiratie. Bestaande leergangen doen daar weinig recht aan.

#### *Een andere aanpak*

Brugklassers beginnen doorgaans gemotiveerd aan de middelbare school, ze verwachten er veel te leren. Het is zaak om deze leerlingen al snel opdrachten te geven waarbij ze voor echte problemen komen te staan, problemen dus die ze soms na een lange tijd puzzelen nog niet hebben opgelost en dat terwijl enkele andere leerlingen in de klas wél tot een juiste oplossing komen. Dan ontstaan er echte frustraties, oprechte verbazing en kan een leerling trots zijn op een goed antwoord. Wanneer uitdagende en veilige didactische werkvormen gecombineerd worden met vakinhoud van niveau, ontstaat er een 'rijke leeromgeving'. Zo'n omgeving bevordert effectieve kennisoverdracht en de ontwikkeling van (studie)vaardigheden. De vernieuwing van de basisvorming biedt meer ruimte voor een andere aanpak. De lessenseries die in deze publicatie beschreven staan, ondersteunen onderwijsvernieuwing en geven er een concrete vorm aan. De lessenseries zijn uitgevoerd in de onderbouw havo en vwo. De projecten zijn met name geschikt voor secties die werken binnen scenario 2 en 3 van de vernieuwde basisvorming, maar ze kunnen ook gegeven worden binnen scenario 1. De projecten zijn ontwikkeld binnen een 'traditionele' lessituatie. De lessen spelling, grammatica en tekstbegrip zijn in alle scenario's bruikbaar. Ze kunnen in aangepaste vorm worden gebruikt in de tweede fase of op het mbo en hbo.

## Hoe zit dit boek in elkaar?

Hoofdstuk 1 gaat in op de theoretische uitgangspunten van de andere aanpak in *Nederlands anders*. Een docent die op theoretisch niveau weet waar hij staat, kan in de lespraktijk beter omgaan met onzekerheid en met de weerstanden die veranderingen met zich meebrengen. Dit hoofdstuk beoogt een bijdrage te leveren aan het aanscherpen van de visie van docenten.

De hoofdstukken 2 en 3 gaan in op grammatica en spelling. Deze vakonderdelen hebben baat bij krachtige docentsturing. 'Activerende didactiek', 'denklessen' en 'samenwerkend leren' zijn didactische concepten die helpen bij het vormgeven van effectieve opdrachten. De syllabi grammatica en spelling die ik heb ontwikkeld, staan als bijlage op de cd-rom.

Hoofdstuk 4 gaat in op zakelijk lezen en zakelijk schrijven. Bij zakelijk lezen kunnen leerlingen in een realistische leersituatie gebracht worden door te werken met 'de krant in de klas'. Zakelijk schrijven wordt daar op een natuurlijke manier aan gekoppeld. De lessenserie die ontwikkeld is, staat op de cd-rom samen met een voorbeeldtoets en materiaal dat door leerlingen is gemaakt.

Hoofdstuk 5 gaat over projecten voor het lezen en verwerken van fictie. Het verwerken van leeservaringen leidt bij de projecten tot het schrijven van creatieve en zakelijke teksten. Grote opdrachten bieden de leerlingen keuzevrijheid. Ze doen een beroep op hun zelfstandigheid. De docent is degene die inspireert en coacht. Hij reflecteert op gemaakte keuzes en bewaakt kwaliteit en voortgang. Op de cd-rom staan beschrijvingen van projecten en voorbeeldmateriaal van leerlingen.

In hoofdstuk 6 komen grote 'totaalopdrachten' aan bod. Fictie, zakelijk schrijven en spreken en luisteren komen hier samen in een groot project. De klas werkt naar een inspirerend einddoel toe. Leerlingen ervaren gedurende een lange periode een grote mate van vrijheid. Ze stellen zelf einddoelen vast en ze dragen de pittige verantwoordelijkheid om die doelen ook te halen. De klas werkt dan vaak met een externe opdrachtgever. In de brugklas is dat bijvoorbeeld de rector die aan de klas vraagt om een voorlichtingsboekje te maken voor aankomende brugklassers. Het werken met een externe opdrachtgever biedt de docent de mogelijkheid om een beetje van rol te wisselen: hij is minder een beoordelaar en meer een medewerker. Hij is ook degene die initieert, overzicht houdt, kwaliteitscriteria verheldert, reflecteert en begeleidt als er problemen zijn bij het samenwerken.



# 1. Uitgangspunten voor een andere aanpak

## 1.1 Betekenisvol en zinvol

Het schoolvak Nederlands is erg breed. Er komen in de onderbouw veel verschillende vakonderdelen aan bod. Leerlingen zijn voor verschillende vakonderdelen verschillend gemotiveerd. Daarom pas ik de didactische werkvormen per onderdeel aan.

### *Onderwerpen betekenisvol maken*

Onderwerpen als jeugdliteratuur en creatief schrijven bieden kansen om aan te sluiten bij de leefwereld of de emoties van jongeren. Jongeren kunnen dan uit zichzelf betekenis toekennen aan deze onderwerpen. De aanpak van *Nederlands anders* zet hierop in. De opdrachten zijn erop gericht om leerlingen uit te dagen zelf betekenis te geven aan de leerstof. Leerlingen die dat doen, raken eerder 'intrinsiek gemotiveerd'. Het leidt tot zichtbaar plezier in leren. Vorig jaar lanceerde ik in de brugklas het plan om een 'survivalgids' te maken voor de aankomende brugklassers, de leerlingen dus die toen in groep 8 zaten. Onmiddellijk zie je leerlingen enthousiast worden. Er gaat energie stromen. Leerlingen komen met allerlei ideeën. Ze willen dat het 'top' wordt. En dus zijn ze bereid de theorie over publiekgericht schrijven toe te passen en kritiek serieus te nemen. Ze zijn bereid een artikel voor de derde keer te herschrijven. Zo worden kennis en vaardigheden spelenderwijs verankerd.

### Nawoord

Zoals je waarschijnlijk wel ziet hebben we veel werk verzet voor dit project. Enorme aantallen blaadjes met tekeningen, verhaaltjes, ideeën en ontwerpen. De laatste versie leek ook voor geen meter op de eerste versie nadat iedereen zich er op had uitgeleefd, grote hoeveelheden tijd zijn er door in beslag genomen, maar al zeggen we het zelf het was het waard, het is een enorme stimulans om te weten dat jouw werk wel 400X gedrukt wordt, en wordt verspreid onder alle nieuwe leerlingen van het Ludger, je bent vast wel veel te weten gekomen over je nieuwe school, wat denk je..... heb je nu nog meer zin om te gaan of wordt het er soms niet beter op?

Commissie Vormgeving & Iedereen die aan het project heeft meegewerkt.

O, ja: "Tom en Thomas doen je de groeten tot volgend school jaar!!!"

Uit: Ludger voor beginners (1VO, 2005)

Een fragment uit 'Survivalgids voor brugklassers' is als bijlage opgenomen op cd-rom.

### *Onderwerpen zinvol maken*

Andere onderwerpen –spelling en grammatica bijvoorbeeld– appelleren niet of nauwelijks aan emoties of aan de eigen leefwereld. Leerlingen zullen de behandelde stof niet uit zichzelf consequent gaan toepassen op nieuwe schrijfproducten. Dat betekent dat de ‘transfer’ op een andere manier gerealiseerd moet worden. Docentsturing is nodig om dit voor elkaar te krijgen. Hoe krijg of houd je ze gemotiveerd? Mijn antwoord is: door steeds weer de relevantie van deze onderwerpen aan te tonen en door snel voortgang te maken.

### *Roeien en zeilen*

De kern van de ‘andere aanpak’ zit in het onderscheid tussen twee soorten leerprocessen. De verschillende leerprocessen worden gevat in de beelden ‘roeien’ en ‘zeilen’. Bij ‘zinnvolle’ onderwerpen komt het vooral aan op ‘roeien’: door hard te werken koersen leerlingen snel naar een duidelijk omschreven einddoel<sup>3</sup>. Je zou kunnen spreken van ‘zweetleren’. Leerlingen werken intensief aan uitdagende opdrachten met ‘pittige vakinhoud’. Bij ‘betekenisvolle’ onderwerpen kan er ‘gezeild’ worden. De overeenkomst is dat ook hier het einddoel duidelijk is omschreven. De manier waarop leerlingen ernaar toe werken is echter heel anders:

#### *Roeien (grammatica, spelling, formuleren)*

- Onderwerpen kunnen door leerlingen als *zinvol*, maar moeilijk als *betekenisvol* worden ervaren.
- Onderwerpen sluiten immers niet (echt) aan bij de leefwereld of belevingswereld van de leerlingen.
- De taak van de docent is om steeds weer relevantie en toepassingsmogelijkheden te tonen.
- Leerlingen werken dan ook vooral in de les aan de opdrachten. Ze krijgen er weinig of geen huiswerk voor.
- Het einddoel is (vaak) eindig. Bijvoorbeeld: beter dan foutloos kan een leerling een toets werkwoordspelling niet maken.
- Leerlingen werken naar een duidelijk omschreven einddoel toe. Leerlingen die dat einddoel eerder halen dan andere, mogen eerder stoppen met het onderwerp. Goede leerlingen kunnen zo snel worden beloond.
- De docent stelt zich op als *trainer*: hij<sup>4</sup> geeft bij oefeningen heldere instructie vooraf, hij begeleidt en geeft snelle feedback op gemaakt werk.
- Nadat leerlingen zich deze stof eenmaal eigen hebben gemaakt, is het vooral de ‘transfer’ die om zorg vraagt. Leerlingen moeten uitgedaagd worden hun kennis van spelling, grammatica en formuleren toe te passen bij ‘normale schrijfproducten’.

#### *Zeilen (jeugdliteratuur, zakelijk en creatief schrijven – projectonderwijs)*

- Deze onderwerpen sluiten aan bij de leefwereld of de belevingswereld van leerlingen.
- Deze aanpak zet hierop in. De opdrachten zijn erop gericht om leerlingen uit te dagen zelf betekenis te geven aan de leerstof.
- Leerlingen die dan doen, raken ‘intrinsiek gemotiveerd’. Het leidt tot zichtbaar plezier in leren.

<sup>3</sup> Bijvoorbeeld het diploma A voor de werkwoordspelling, meer hierover in hoofdstuk 4.

<sup>4</sup> Gelieve overal waar ‘hij’ staat ook ‘zij’ te lezen.

- De projecten waaraan leerlingen werken, hebben een duidelijk omschreven einddoel: leerlingen weten waar ze naar toe werken. Ook de kwaliteitseisen zijn duidelijk omschreven.
- Leerlingen zijn 'mede-eigenaar' van het project. Ze hebben invloed op hun onderwerp, hun manier van werken (leerstijl), hun planning en soms ook met wie ze samenwerken.
- De minimeisen zijn geformuleerd, maximeisen zijn er niet. Leerlingen kunnen dus 'eindeloos' werken aan projecten.
- De docent is vooral een 'coach': hij inspireert, motiveert, verheldert kwaliteitseisen aan de hand van binnengekomen materiaal. Hij reflecteert op de manier van samenwerken.
- De leerlingen werken de meeste tijd buiten de les aan de opdrachten.

De afwisseling van 'roeien' en 'zeilen' biedt mogelijkheden om het vak Nederlands te versterken. Bij grammatica en werkwoordspelling zijn de einddoelen steeds binnen handbereik. De goede, gemotiveerde leerlingen zijn dus bij deze onderwerpen snel klaar, sneller dan anderen. Zij mogen dan in de les verder werken aan hun projectopdracht.

Bij deze projecten gaan leerlingen vakonderdelen als spelling en formuleren toepassen in een 'totaalopdracht'. Leerlingen kunnen eindeloos energie steken in deze projecten. Bij projecten zijn goede leerlingen dus niet eerder klaar, wel zullen ze producten afleveren van een hogere kwaliteit.

#### *Opdracht 6: de eerste test*

Deze oefening bevat 20 werkwoordsvormen die je moet aanvullen.

Wanneer je zeker weet (of denkt te weten) dat je een antwoord goed hebt, plaats je voor je antwoord een + - je.

Als het nodig is, staat achter de zin aangegeven of die in de tegenwoordige tijd (t.t.) of in de verleden tijd (v.t.) staat.

#### *Voorbeeld:*

*Het stadhuis van Amsterdam is een gebouw dat ook in onze tijd nog vaak (1. bezichtigen) (2. worden) (t.t.)*

1. *bezichtigd*

2. *(+) wordt*

Na deze oefening worden de antwoorden nagekeken, en maak je een *foutenanalyse*.

Als je nu al 18 of meer werkwoordsvormen correct hebt vervoegd, mag je (bijna) meteen op voor diploma A! Je hoeft dan geen oefeningen meer te maken.

Als je meer fouten maakt, ga je (een deel van) de theorie van de werkwoordspelling bestuderen en ermee oefenen.

Uit: Syllabus werkwoordspelling (de syllabus is als bijlage opgenomen op de cd-rom)



## 1.2 Roeien: grammatica en werkwoordspelling

### *Constructivisme*

Constructivistische opvattingen spelen een grote rol bij de recente onderwijsvernieuwingen. Constructivistische leertheorieën gaan ervan uit dat het verwerven van kennis niet zozeer het gevolg is van directe kennisoverdracht van de docent, maar eerder het resultaat is van denkactiviteiten van de leerling zelf. De leerling construeert zelf kennis, bijvoorbeeld door nieuwe kennis te verbinden aan zijn voorkennis. Daarvoor moet een leerling vooral zelfstandig aan het werk: iedere leerling heeft immers unieke beelden en voorkennis in zijn hoofd. Vervolgens is samenwerken met andere leerlingen zinvol: eigen ideeën worden zo getoetst aan die van anderen. Door te overleggen verwerkt de leerling kennis en scherpt hij zijn ideeën aan. De stofopbouw kan volgens dit model doorgaans het beste worden opgebouwd van het geheel naar de delen toe. De Taakgroep Vernieuwing Basisvorming zet in op constructivistisch leren. Zij stelt als basiskennmerken voor de nieuwe onderbouw onder andere dat de leerling actief en zelfstandig leert; dat de leerling samen met anderen leert én in samenhang leert.

De implementatie van vernieuwingen loopt in de praktijk nogal moeizaam, zeker bij (traditionele) onderdelen als spelling en grammatica. De uitgangspunten van het constructivisme lenen zich goed voor (vakoverstijgende) projecten maar lenen ze zich ook voor spelling, grammatica en tekstbegrip? Ogenscheinlijk passen deze onderwerpen minder goed in nieuwe concepten van leren en onderwijzen. Het gevolg is dat spelling- en grammaticaonderwijs de laatste jaren nauwelijks zijn vernieuwd.<sup>5</sup> Het constructivisme biedt echter wel degelijk aanknopingspunten voor een alternatieve aanpak.

### *Voorkennis en probleemoplossend vermogen gebruiken*

De brugklassers hebben al 'taal' gehad op de basisschool. Alle leerlingen hebben een enorm potentieel aan correcte zinnen in hun hoofd. Met andere woorden: leerlingen bezitten een rijke voorkennis en ze beschikken over een groot probleemoplossend vermogen. Het is zaak beide aan te spreken en uit te buiten. Het constructivisme stelt dat het van wezenlijk belang is dat nieuwe kennis wordt gekoppeld aan bestaande kennis. In dat geval is het niet primair de taak van de docent om de leerlingen de regels van de werkwoordspelling te doceren. Het is ook niet zinvol om brugklasleerlingen meteen de theorie te laten lezen over de persoonsvorm. Het gaat erom dat leerlingen zich allereerst bewust worden van hun eigen kennis. Daarna kunnen leerlingen hun 'kennisnet' uitbouwen en zo nodig herordenen.

De aanpak van *Nederlands anders* maakt (goede) leerlingen bewust van hun niet geringe voorkennis. Deze leerlingen zijn normaal vaak snel klaar met (bijvoorbeeld) de werkwoordspelling. Nu krijgen ze veel opdrachten waarbij ze moeten 'puzzelen'. De theorie wordt vaak vooraf niet gegeven, leerlingen gaan zelf op zoek naar (nieuwe) verbanden. Uitdagende opdrachten zorgen voor een effectieve verwerking van de stof, daarnaast ondersteunen ze de ontwikkeling van studievaardigheden. Leerlingen kunnen geregeld kiezen uit verschillende opdrachten: leerlingen werken met hun favoriete leerstijl aan verschillende opdrachten die betrekking hebben op hetzelfde onderwerp. Leerlingen mogen er soms voor kiezen om bepaalde opdrachten over te slaan. Zo worden ze uitgedaagd om na te denken over hun manier van leren en om actief keuzes te maken. De docent reflecteert op de gemaakte keuzes. Daarbij moet duidelijk worden dat de opdrachten slechts een *middel* zijn. Het *doel* is (bijvoorbeeld)

<sup>5</sup> Voor formuleren en in mindere mate tekstbegrip geldt dit ook.

het beheersen van de werkwoordspelling. Elke grote opdracht die de leerlingen maken refereert aan dit einddoel, dat zo steeds in zicht blijft.

#### *Snelle resultaten en beloning*

Het is van belang dat leerlingen bij de werkwoordspelling snel resultaten boeken en daarvoor beloond worden. Leerlingen werken aan uitdagende werkvormen die veel van hen vragen. Op die manier kunnen ze snel voortgang boeken.

#### *De docent als trainer*

Deze manier van werken vraagt om krachtige sturing van de docent. De docent toont toepassingen; hij legt verbanden met 'gewone taaluitingen'; hij geeft de instructie bij complexe werkvormen en vervolgens geeft hij snel feedback op gegeven antwoorden. Leerlingen kunnen het beste in de les aan dergelijke opdrachten werken. De docent is vooral een 'trainer'.

### **1.3 Zeilen: projecten voor zakelijk lezen, fictie en schrijven**

#### *Een inspirerend einddoel en minimumeisen*

Uiteraard is het de leerling die bepaalt of een bepaald onderwerp voor hem 'betekenisvol' is. Het houden van een debat, het produceren van een survivalgids of het tot stand brengen van een tentoonstelling: dergelijke opdrachten zijn niet bij voorbaat voor alle leerlingen betekenisvol. Een aantal condities draagt eraan bij dat opdrachten betekenisvol kunnen worden. Het werken aan een realistische opdracht (een survivalboekje) voor een realistisch publiek (aankomende brugklassers) werkt motiverend. Zo'n project staat dicht bij de leefwereld van leerlingen. Dat helpt. Opdrachten worden ook betekenisvoller naarmate ze leerlingen meer keuzevrijheid bieden. Als leerlingen zelf invloed hebben op het onderwerp, krijgen ze ruimte om voor hen boeiende zaken te selecteren. Betekenisvolle onderwerpen komen goed tot hun recht bij grote opdrachten met een helder en inspirerend einddoel. Een inspirerend einddoel zorgt voor energie. Het kan functioneren als een baken waar leerlingen op af koersen. Het helpt ook om bij deze projecten duidelijke (minimum)eisen te stellen, maar geen maximumeisen. Dit stimuleert gemotiveerde en/of ambitieuze leerlingen die vaak tot prachtige eindproducten komen.

#### *Afwisseling*

De afwisseling van 'roeien' en 'zeilen' biedt veel mogelijkheden. Leerlingen besteden dan bijvoorbeeld het grootste deel van de les aan onderwerpen als spelling, stijl of grammatica. Daar krijgen ze nauwelijks huiswerk voor: de docent is nodig voor krachtige aansturing. Leerlingen die snel de einddoelen halen, kunnen in de les verder werken aan de projecten. Het huiswerk bestaat (bijna) alleen uit opdrachten die leerlingen maken in het kader van de projecten.

#### *Zelf sturing geven en vaardigheden ontwikkelen*

De projecten bieden kansen om verantwoordelijkheden over te dragen aan leerlingen die zelf sturing kunnen geven aan de inhoud, planning, samenwerking en leerstijl. Al doende ontwikkelen ze vaardigheden om zelfstandig te studeren. Leerlingen werken vaak in groepjes. 'Samenwerkend leren' betekent dat iedere leerling verantwoordelijk is voor een eigen aandeel en dat de groep afhankelijk is van ieders inbreng. Waar mogelijk krijgen leerlingen in groepjes een eigen 'rol'. Leerlingen hebben elkaar nodig en dus sturen ze elkaar aan.

### *De docent als coach*

Deze onderlinge aansturing vervangt een deel van de directe aansturing van de docent. Tijdens de projectlessen verheldert de docent de kwaliteitseisen (aan de hand van binnengekomen materiaal). Hij bespreekt de samenwerking, bewaakt de voortgang en reflecteert op proces en inhoud. Hij verheldert wat er gebeurt als een leerling zijn werk niet op orde heeft. Zo nodig maakt hij gedetailleerde afspraken over het werk dat moet gebeuren. De docent is bij deze opdrachten allereerst een coach. Hij heeft didactische en vooral pedagogische vaardigheden nodig. Hij moet zien wat leerlingen beweegt; hoe leerlingen samenwerken; waarom sommige leerlingen blokkeren. Hij moet de samenwerking bespreken en zo nodig samen met de groep zoeken naar oplossingen voor groepsleden die niet goed functioneren.

### *Een sterker vak Nederlands*

De samenhang binnen het vak Nederlands wordt sterker als 'gewone lessen' een bijdrage leveren aan 'projecten'. Als de gewone les als onderwerp de opbouw van de zakelijke brief heeft, dan kunnen leerlingen die kennis toepassen in de projectlessen. In hoofdstuk 6 staat een draaiboek voor een project waarbij leerlingen werken aan een grote tentoonstelling. Daarbij gaan ze op zoek naar mogelijke sponsors, die worden aangeschreven per brief. Daarvoor hebben ze de theorie uit de 'gewone les' nodig. De spelling- en stijlfouten die leerlingen maken in de brief, kunnen als materiaal dienen in de 'gewone' les spelling, die zo al wat minder 'gewoon' wordt. In de afwisseling zit winst en daarnaast wordt de relevantie van spelling en stijl zichtbaar. Vooral realistische projecten bieden hiertoe mogelijkheden. Leerlingen begrijpen dat een brief die echt wordt verstuurd, of een survivalboekje dat echt wordt gedrukt, foutloos moet zijn.

Geachte mevrouw Hofijzer,

Laten wij ons eerst even voorstellen, wij zijn leerlingen uit 3 gymnasium van het St.-Ludgercollege te Doetinchem. U ontvangt deze brief naar aanleiding van een groot project dat wij samen met de docent Nederlands, beeldende vorming en de bibliotheek te Doetinchem zijn gestart. Met dit project, genaamd 'Retourtje '50', willen wij een tentoonstelling houden en een catalogus uitbrengen over boeken uit uw vroegere jaren, de jaren '50.

Hier gaat een heel onderzoek aan vooraf. Een onderzoek waarin wij ons verdiepen in de jaren '50. Een deel van het onderzoek is het lezen van boeken van uw jeugd, en die te vergelijken met boeken van nu. Wat zijn de verschillen en wat zijn de overeenkomsten nou eigenlijk? In het andere deel van het onderzoek zijn wij op zoek naar personen die in de jaren '50 pubers zoals wij waren en behoorlijk wat boeken hebben gelezen.

Via via bent u dan ook getipt voor ons project. Kent u de boeken van Joop ter Heul of van Ketelbinkie nog? Misschien weet u zelf nog wel fantastische boeken uit uw tijd, waaraan u prachtige leeservaringen heeft. Wij zouden u graag deel uit willen laten maken van ons project, door u te interviewen over die mooie leeservaringen. Ook willen we dan een foto maken van u en uw boektopper van toen.

Dit gehele onderzoek wordt verwerkt in een catalogus en een mooie tentoonstelling, die in de bibliotheek wordt gepresenteerd. Hierbij bent u van harte welkom om ons werk met uw bijdrage te komen bezichtigen.

Maar zonder uw hulp valt dit niet te realiseren! Onze vraag aan u is daarom: 'Wilt u samen met ons even terug in de tijd gaan?'

Wij hopen u hierbij voldoende te hebben geïnformeerd. Voor vragen kunt u ons bereiken op het bovenstaande adres, u mag natuurlijk ook bellen. Het telefoonnummer is 0315-242397.

Binnenkort hoort u nog van ons.

Met vriendelijke groet,

Anne de Blok,  
Namens de leerlingen van klas 3VL van het St.-Ludgercollege te Doetinchem

Brief die de commissie onderzoek in 2004 schreef voor het project Retourtje '50

Projectmatig werken levert zichtbaar veel op. Maar het vraagt veel van leerlingen én van de docent. Verschillen tussen leerlingen –die er altijd al waren– komen opeens duidelijk naar voren. Dat vraagt om didactische concepten die recht doen aan verschillen en om de vertaling van concepten tot praktische opdrachten. Die praktische opdrachten heb ik ontwikkeld en uitgetest. De concrete lessenseries en de achterliggende concepten worden in deze publicatie besproken. Er is daarbij steeds aandacht voor praktijkervaringen. Ter verheldering is leerlingenmateriaal opgenomen in de tekst. Concrete lessenseries en leerlingenmateriaal zijn te vinden op de cd-rom.



## 2. Grammatica in de onderbouw

Dit hoofdstuk begint met de vraag: 'hoeveel grammatica heeft een leerling nodig?'<sup>6</sup> Ik ga in op een tekortkoming van de (meeste) leergangen: die maken de relevantie van grammatica voor de leerling onvoldoende zichtbaar. Vervolgens geef ik uitgangspunten voor een andere aanpak en toelichting bij enkele opdrachten uit de lessenserie grammatica.<sup>7</sup>

### 2.1 Hoeveel grammatica heeft een leerling nodig?

De meeste leergangen behandelen in de brugklas de grammatica tot de bijwoordelijke bepaling. De leerlingen krijgen doorgaans alleen enkelvoudige zinnen ter ontleding voorgelegd. In de tweede klas komt het naamwoordelijk gezegde aan bod; in de tweede of derde klas van de havo en het vwo krijgen leerlingen te maken met samengestelde zinnen. Als we willen dat leerlingen dit alles goed beheersen, dan moeten we er veel tijd voor vrijmaken. De vraag is: is dat zinvol?

#### *Grammatica als doel op zich*

Het is zinvol als we grammatica beschouwen als een 'doel op zich'; als we ervan uitgaan dat het nuttig is dat leerlingen met behulp van termen als 'lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp en bijwoordelijke bepaling' kunnen communiceren over taal. We kunnen als doel formuleren dat leerlingen een systeem in taal herkennen: ze kunnen een zin in zinsdelen verdelen en die een naam geven. Allicht bevordert dit analytisch denken. Het is echter lastig deze relevantie aan leerlingen duidelijk te maken. Een aantal leerlingen<sup>8</sup> houdt van puzzelen, vindt grammatica leuk en kan 'de schoonheid' in het systeem zien. Desondanks vind ik deze redenen onvoldoende voor uitgebreid grammaticaonderwijs in de onderbouw.

#### *Grammatica leert formuleren*

Een tweede argument voor grammaticaonderwijs is dat kennis van de grammatica winst oplevert voor zorgvuldig formuleren. Bij het gebruik van voornaamwoorden als 'hen' en 'hun' of bij het formuleren van een beknopte bijzin, heeft een leerling met grammaticale bagage een voorsprong. Dit argument roept echter enkele vragen op. Waarom besteden leergangen bij grammatica geen aandacht aan deze toepassingsmogelijkheden? Concreet: waarom wordt er bij de behandeling van het lijdend voorwerp en het meewerkend voorwerp niet ook een oefening opgenomen met de persoonlijke voornaamwoorden 'zij', 'hen' en 'hun'? Een meer fundamentele vraag is: is grammaticaonderwijs niet een erg tijdrovende bezigheid waarmee we vervolgens

<sup>6</sup> Het gaat hier alleen om zinsontleding, de woordsoortbenoeming blijft buiten beschouwing.

<sup>7</sup> De syllabi Grammatica 1 en Grammatica 2 staan op de cd-rom.

<sup>8</sup> En veel docenten, onder wie schrijver dezes.

maar weinig problemen echt kunnen oplossen? En is de 'foutieve beknopte bijzin' een probleem dat aan (onderbouw)leerlingen moet worden voorgelegd?

Soms gaat het zo: het lijdend voorwerp komt in de onderbouw aan bod. De leerlingen kunnen deze kennis pas in de bovenbouw toepassen, bijvoorbeeld als ze te maken krijgen met de foutieve beknopte bijzin. Maar dan blijkt dat een groot gedeelte van de leerlingen de benodigde grammaticale kennis is vergeten. Over aansluitingsproblematiek gesproken!

#### *Grammatica is relevant voor andere talen*

Een derde argument voor grammaticaonderwijs is gebaseerd op de relevantie voor andere talen. Het lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp zijn van belang voor het Duits en een beetje voor het Frans. Kennis van het naamwoordelijk gezegde kan van belang zijn voor het Frans en voor het Latijn. Hierbij geldt hetzelfde als bij het voorgaande argument. Als dit de belangrijkste reden is voor grammaticaonderwijs, dan moet deze relevantie voor leerlingen zichtbaar zijn. Dan moet bewust de relatie worden gelegd met andere talen. Dat vraagt om afstemming met de secties vreemde talen. Er zijn goede redenen om hierop in te zetten. De meeste scholen kiezen hier echter niet voor of krijgen het in de praktijk niet geregeld.<sup>9</sup>

#### *Grammatica is relevant voor werkwoordspelling en interpunctie*

Secties die hier niet voor kiezen, kunnen hun grammaticaonderwijs beter beperken tot de persoonsvorm, zinsdelen, het onderwerp en het gezegde. De relevantie hiervan is zonneklaar: zonder deze basale kennis wordt de werkwoordspelling erg lastig. Kennis van de persoonsvorm geeft inzicht in zinsstructuren. Leerlingen kunnen met behulp van de persoonsvorm enkelvoudige en samengestelde zinnen onderscheiden. Dat onderscheid is belangrijk voor werkwoordspelling, maar ook voor de interpunctie. Ook hier geldt: bij de behandeling van deze onderwerpen moet de relevantie voor leerlingen zichtbaar zijn. De meeste methoden leggen alleen een impliciet verband: na de behandeling van de persoonsvorm komt de spelling van de persoonsvorm aan bod. Volgens mij is dat te weinig.

#### *Een beperkte hoeveelheid grondig*

Ik wil (voorzichtig) pleiten voor een beperkte hoeveelheid grammatica en stel tegelijkertijd voor om die paar onderwerpen grondig te behandelen. De syllabus grammatica is gesplitst in twee delen (zie cd-rom). Het eerste deel behandelt de grammatica tot en met het onderwerp; het tweede deel tot en met het naamwoordelijk gezegde.<sup>10</sup> In de onderstaande toelichting ga ik in op het eerste deel.

<sup>9</sup> Binnen deze argumentatie hebben de bijwoordelijke bepaling en de bepaling van gesteldheid geen enkel aantoonbaar nut. Die zinsdelen zijn alleen relevant bij argument 1.

<sup>10</sup> Voor de opdrachten van het tweede deel gelden dezelfde doelstellingen. Wel kan (en moet) in dat deel de relevantie voor andere talen duidelijker zichtbaar worden gemaakt. Daarvoor is, zoals gezegd, een verdergaande samenwerking nodig met andere secties.

## 2.2 Toelichting bij enkele opdrachten

### *Uitgangspunten*

Aan de syllabus grammatica ligt een aantal uitgangspunten ten grondslag:

1. De relevantie van grammatica moet steeds weer aangetoond worden.
2. Brugklassers bezitten bij grammatica nogal wat voorkennis en ze beschikken over een groot probleemoplossend vermogen. Beide kunnen uitgebuit worden.
3. Leerlingen moeten tijdens opdrachten bewust nieuwe kennis koppelen aan bestaande kennis.
4. Opdrachten moeten worden beschouwd als een middel en niet als doel: als leerlingen een onderwerp al snel beheersen, mogen ze de opdrachten overslaan.
5. Ik behandel weinig onderwerpen en streef daarbij naar 'diep begrip'.

### *Relevantie*

De relevantie van een onderwerp laat ik vooral in klassengesprekken aan bod komen. We bespreken toepassingsmogelijkheden voor werkwoordspelling en interpunctie. Verder leg ik leerlingen fouten voor als: 'Hun hebben de wedstrijd gewonnen omdat hun op het middenveld een man-meer-situatie hebben gecreëerd.' Leerlingen analyseren fouten met behulp van grammaticale termen.

### *Voorkennis en probleemoplossend vermogen*

Het constructivisme stelt dat het er bij leren op aan komt 'nieuwe kennis te koppelen aan bestaande kennis'. In de praktijk is dit lastig: iedere leerling bezit immers unieke voorkennis. Een aantal opdrachten is erop gericht die voorkennis naar boven te halen. Leerlingen werken eerst met hun 'oude' kennis, pas daarna wordt nieuwe kennis toegevoegd. Leerlingen krijgen deze eerste opdrachten dan ook voor zich zonder theorie vooraf:

#### Opdracht 1a

Hieronder staat het begin van een opstel van een leerling over een betoverd oud huis. Zoek uit dit verhaal de werkwoorden. Het zijn er in totaal 11.

'Arthur, haal jij de spullen vast uit de auto?' Charlotte, de moeder van Arthur, stapt de auto uit en loopt rinkelend met de sleutels naar de grote, oude eikenhouten deur van het kasteel. Met een krakend geluid gaat de stroeve deur open. 'Tim, Arthur, kom eens kijken!' roept Charlotte met twinkelende oogjes. 'Dit is het mooiste wat ik ooit heb gezien,' fluistert Arthur vol bewondering.

#### Opdracht 1b

- Vergelijk je antwoorden met die van een medeleerling.
- Van welke woorden weten jullie beiden zeker dat het een werkwoord is.
- Leg uit waarom jullie dat zo zeker weten.
- Geef bij je antwoord zoveel mogelijk *kenmerken* van werkwoorden.



#### Opdracht 2

- In de volgende 5 zinnen staan 9 werkwoorden.
  - Zoek ze allemaal op, onderstreep ze in je syllabus en noteer ze daarna.
  - Lees nog niet de theorie.
  - Als je klaar bent, bespreek je met je buurman of buurvrouw de overeenkomsten en verschillen.
- 
- Pas nadat je dit hebt gedaan, mag je de theorie lezen en je antwoorden aanvullen en/of verbeteren.
  - Doe dit dan met een andere kleur.
- 
1. Een grote verkeersdrukte heeft de politie handenvol werk gegeven.
  2. Op twaalf punten hadden zich omstreeks half elf al files gevormd.
  3. Gisteravond was het heel rustig op de wegen.
  4. Toen immers was het Nederlands elftal aan het voetballen tegen Duitsland.
  5. Blijkbaar hebben heel veel mensen die wedstrijd willen zien.

#### *Tijdens opdrachten nieuwe aan oude kennis koppelen*

In de praktijk blijkt dat leerlingen heel goed weten wat een werkwoord is. Bij opdracht 1B moeten leerlingen met elkaar hun (voor)kennis delen. Bij opdracht 2 kunnen ze hun ideeën over werkwoorden toetsen aan de praktijk. Het is een puzzelopdracht. Met name zin 4 stelt leerlingen aanvankelijk voor problemen. Veel leerlingen noemen *voetballen* een werkwoord. Ze hebben dan een werkwoord teveel. Ik laat deze leerlingen één werkwoord uit hun rijtje van tien schrappen en ik vraag hun om hun keuze toe te lichten met behulp van de kenmerken die ze in opdracht 1 hebben geformuleerd. Wanneer ze tot een verkeerde keuze komen, hebben ze waarschijnlijk nog te weinig kennis van werkwoorden. Pas op dat moment wordt de theorie over werkwoorden interessant. Ik vraag leerlingen bij het lezen van de theorie langs de kantlijn aan te geven wat bekend is en wat nieuw. Zo werken leerlingen ook aan (algemene) studieveerdigheden.

#### *Opdracht als middel*

Zoals gezegd: ik beschouw opdrachten als een middel tot kennisverwerving en niet als doel. Ik praat hierover met mijn leerlingen.<sup>11</sup> Daarbij realiseer ik me dat leerlingen geregeld te maken krijgen met opdrachten die niet op maat gesneden zijn en dus soms geen enkel doel dienen. Ik daag leerlingen uit kritisch mee te denken bij iedere opdracht die ze opgedragen krijgen. Geregeld kunnen leerlingen kiezen uit verschillende opdrachten<sup>12</sup>:

<sup>11</sup> *Vijf jaar lang heb ik als jaarlaagcoördinator in de onderbouw enkele zelfstandigheidsuren per dag begeleid in de centrale studieruimte van mijn school. Dat was zeer verhelderend. Veel leerlingen vullen hun werkboeken door de antwoorden die ze al weten meteen in te vullen, en de rest over te slaan. De snelheid van werken is hoog, het rendement nihil. Sindsdien heb ik besloten dergelijke opdrachten zelden of nooit meer als huiswerk op te geven. Mijn conclusie was: dergelijke opdrachten gedijen het best in de les met een krachtige instructie vooraf en snelle feedback naderhand.*

<sup>12</sup> *Wat mij betreft zouden leerlingen veel vaker keuzemogelijkheden moeten krijgen, ook in de syllabus grammatica. Maar het kost veel tijd om gedifferentieerde opdrachten te maken.*

### Opdracht 9

Aan deze opdracht werk je 15 minuten, niet meer en niet minder. Bekijk deze opdracht voor je begint nauwkeurig. Kies zelf of je begint met de zinnen 1 tot en met 5 (eenvoudig), 6 tot en met 15 (gemiddeld) of 16 tot en met 20 (moeilijk). Kies het niveau waarvan jij verwacht het meest te zullen leren.

De meest geschikte methode voor het herkennen van de persoonsvorm is de tijdproef. Deze gebruiken we bij deze opdracht én bij de diagnostische toets.

Let op:

Als je denkt dat je opdracht 9a,9b en 9c helemaal foutloos kunt maken, mag je ze overslaan. Werk dan 15 minuten aan de extra opdracht op de volgende bladzijde. Als je eerder klaar bent met opdracht 9, kun je ook verder werken aan de extra opdracht.

### *Weinig onderwerpen en diep begrip*

De keuze om bij grammatica weinig onderwerpen aan te bieden, hoeft niet te leiden tot een 'versimpeling' van het grammaticaonderwijs. Bij de persoonsvorm streef ik naar 'diep begrip': we gaan zowel theoretisch als praktisch in op de persoonsvorm. Leerlingen kunnen die kennis goed gebruiken, vooral bij de werkwoordspelling. Zo laat ik de leerlingen een groot begrippennet maken waarop ze alle kenmerken noteren van de persoonsvorm. Een begrippennet is een geschikt middel om voor leerlingen inzichtelijk te maken wat 'oude' kennis is en wat 'nieuwe' (de nieuwe kennis krijgt een andere kleur). Leerlingen ervaren zo'n opdracht nogal eens als 'onnatuurlijk'. Bij vervolgoopdrachten blijkt echter dat ze ál hun kennis van de persoonsvorm nodig hebben.

Met behulp van hun begrippennet werken ze aan complexe opdrachten.

Aan de extra opdracht 2 werken leerlingen (in twee of drietallen) ongeveer een half uur. En dan nog komen veel leerlingen er niet (helemaal) uit. Dat is niet erg. Bij de nabespreking leg ik de nadruk op de antwoorden die correct zijn of in de juiste richting wijzen. Een sterk antwoord zegt veel over het inzicht van de leerling. Een leerling die deze opdracht correct maakt, zal hierna nauwelijks problemen ondervinden bij de werkwoordspelling.

### Extra opdracht - 2

Bepaal van de onderstaande 12 (werk)woorden of ze:

- A - altijd een persoonsvorm zijn
- B - soms een persoonsvorm zijn
- C - nooit een persoonsvorm zijn
- D - in deze vorm niet bestaan.

- |              |               |                |
|--------------|---------------|----------------|
| 1. beheerst  | 2. beheersd   | 3. straft      |
| 4. bestraft  | 5. lopen      | 6. verwachtten |
| 7. verwachte | 8. verwachten | 9. beweerd     |
| 10. beweert  | 11. beweerd   | 12. beweerde   |

TIP: het helpt om zinnen te maken met deze woorden!

In de brugklas stop ik na 'het onderwerp' (voorlopig) met de grammatica. In de 'gewone lessen' gaan we door met de werkwoordspelling. Bij de grammatica hebben leerlingen al geregeld uitstapjes gemaakt naar de werkwoordspelling. In de lessen werkwoordspelling keren we -omgekeerd- zo nu en dan terug naar de grammatica.

## 3. Werkwoordspelling

Allereerst beschrijf ik enkele problemen: bij spellingonderwijs is er vaak een gebrek aan kennis en motivatie bij de leerlingen. Oefeningen in methodes zijn weinig uitdagend en vaak inadequaat. De transfer naar gewone schrijfproducten is bij werkwoordspelling problematisch.

In het tweede deel geef ik een 'pedagogisch antwoord' op die problemen: bij spelling is het de kunst om 'de bal bij de leerling te krijgen'. Ik bespreek opdrachten die leerlingen prikkelen om effectief te oefenen. Leerlingen die goed presteren, kunnen bij deze aanpak snel worden beloond. Zij hoeven niet verder meer te oefenen, wèl moeten ze ervoor zorgen dat de werkwoordspelling bij hun 'normale schrijfproducten' blijvend in orde is.<sup>13</sup>

### 3.1 Een pedagogisch probleem: bij wie ligt de bal?

De werkwoordspelling levert vaak frustratie op. Is het niet bij leerlingen, dan wel bij docenten. Docenten (Nederlands) klagen vaak over het gebrek aan spellingvaardigheden en over slordigheid van leerlingen. Hiermee zijn twee verschillende problemen genoemd, die vaak over één kam worden geschoren. Het eerste vraagt eerder om een *didactisch*, het tweede eerder om een *pedagogisch* antwoord.

Bij een 'technisch' onderwerp (als spelling) beperken leergangen zich vaak tot theorie en oefeningen. Dat is onvoldoende. Want hoewel 'wij' weten dat de werkwoordspelling uiterst relevant is, zien veel leerlingen er het nut niet van in. Bovendien is het werken aan spellingoefeningen weinig inspirerend voor de meeste leerlingen. Motivatie voor de werkwoordspelling is niet vanzelfsprekend. Relevantie en motivatie(problemen) moeten daarom al in de brugklas onderwerp van gesprek zijn. Zo wordt voorkomen dat er later misverstanden ontstaan. Ik geef daarvan twee voorbeelden:

Een leerling uit havo-3 maakt als huiswerk een oefening werkwoordspelling. Hij moet 25 werkwoorden invullen. De leerling heeft de opdracht binnen tien minuten geklaard. Hij heeft een rijtje -d's, -t's -dt's in zijn schrift staan. Tijdens de les wordt de oefening nagekeken met behulp van antwoordbladen. De leerling blijkt acht fouten te hebben, waarvan hij er zes heeft aangestreept. Daar doet hij niets meer mee. Bij het proefwerk ziet hij wel wat hij ervan bakt. Maar op dit moment vindt hij het wel weer genoeg geweest, voor hem is het 'einde oefening'.

<sup>13</sup> Syllabus werkwoordspelling is als bijlage opgenomen op de cd-rom.

Bij 'taaiere' opdrachten is er vaak sprake van een misverstand. De docent ziet de oefeningen die hij opgeeft als *middel*: door te oefenen verwerkt de leerling de theorie. Zo leren ze. Deze leerling echter ziet de opgegeven oefening als *doel*: als er wat in mijn schrift staat, dan ben ik ervan af. Communicatie is nodig om dit misverstand te benoemen en zo mogelijk op te heffen.

Een docent bespreekt klassikaal in havo-4 enkele spellingsfouten die leerlingen bij een proefwerk poëzieanalyse hebben gemaakt. Tijdens de uitleg vraagt de leerling: *Meneer, wat is eigenlijk een persoonsvorm?* Op deze vraag zijn meerdere reacties mogelijk. De eerste reflex voor de docent kan zijn om kort uit te leggen wat ook al weer een persoonsvorm is en hoe die gevonden kan worden. De docent kan ook door vragen te stellen proberen er achter te komen hoe ver de kennis bij deze leerling is weggezakt. Maar als blijkt dat die kennis ver is weggezakt, dan dient uiteindelijk de vraag gesteld te worden: *Hoe komt het dat jij niet weet wat een persoonsvorm is?*

Dat is een pedagogisch antwoord. En in deze situatie is dat wat de leerling nodig heeft. Extra uitleg zal hem immers in eerste instantie niet baten. Want in groep 7 en 8 en in klas 1, 2 en 3 heeft deze leerling uitleg gehad over en geoefend met de persoonsvorm. Het is zinloos om deze leerling lastig te vallen met nog meer uitleg. Deze leerling heeft een probleem met de werkwoordspelling. Maar wie ervaart dat probleem nu eigenlijk? De leerling niet, waarschijnlijk. Die vindt dat de docent 'moeilijk zit te doen'. Extra uitleg zal hij beleefd aanhoren. Enigszins mokkend zal hij de 'extra aftrek' voor werkwoordspelling incasseren en dat was het dan weer. Zolang de werkwoordspelling voor deze leerling geen prioriteit heeft –en zolang de leerling niet zelf zijn probleem ervaart– is elke verdere actie in wezen zinloos. Het is de kunst om de bal bij de leerling te krijgen. Dat valt niet mee, want de leerling is er een meester in om de bal af te houden. Wat te doen? Het helpt om helderheid te verschaffen over de vragen *waarom de werkwoordspelling relevant is* en *wat er van de leerling wordt verwacht*. Het helpt om die vragen meteen in de brugklas op tafel te leggen.

### 3.2 Een didactisch probleem: inadequate opdrachten

De meeste leergangen bieden brugklasleerlingen volop zekerheid. Bij de werkwoordspelling werken de meeste schoolboeken van deel naar geheel en van eenvoudig naar moeilijk. Brugklasleerlingen krijgen dus vaak eerst te lezen hoe ze de persoonsvorm in de tegenwoordige tijd schrijven. Die uitleg wordt gevolgd door twee of drie oefeningen met enkelvoudige zinnen. Als voorbeeld geef ik een eerste en representatieve opdracht uit *Op niveau plus*.

Schrijf de persoonsvorm uit de onderstaande zinnen op de juiste manier in de tegenwoordige tijd op.

1. Hij (praten) aan een stuk door.
2. Jullie (lusten) zeker wel een lekkere appel?
3. Ik (veranderen) dat antwoord nog wel.
4. (Beantwoorden) jij de brief deze week nog?
5. U (schrijven) toch ook stukken in de krant. et cetera.

Deze aanpak heeft enkele bezwaren:

1. Allereerst wordt de voorkennis van leerlingen, die bij dit onderwerp niet gering is, niet geactiveerd. De uitleg en oefeningen die de leerlingen op de basisschool hebben gehad worden genegeerd. Door deze kennis te negeren, maken we kinderen luier en dommer dan ze zijn. Luier omdat het voor de leerling eenvoudiger is om een oefening in te vullen met behulp van de 'externe regel' die zojuist is gegeven, dan om actief op zoek te gaan naar zijn eigen regelsysteem. Dommer omdat de leerling zijn potentieel niet ten volle benut. De kans is groot dat de 'nieuwe' kennis niet voortbouwt op de bestaande kennis. De leerling bouwt nu aan een nieuw regelsysteem, los van het systeem dat hij al in zijn hoofd heeft. Het constructivisme stelt dat het er bij leren op aankomt (*actief*) *nieuwe kennis aan bestaande voorkennis te verbinden*. In dit voorbeeld is daar geen sprake van. De leerlingen werken alleen maar.

2. Onzekere leerlingen ontlenen aan oefeningen als deze veel zekerheid. Ten onrechte, want deze leerlingen oefenen niet met stof waar het hen aan ontbreekt. De oefening is te eenvoudig, ook een zwakke leerling zal in deze vijf zinnen hooguit één fout maken. Welbeschouwd kan het alleen bij zin 4 mis gaan. Deze oefening levert schijnzekerheid op. Bij zo'n aanpak worden onzekerheid, motivatieproblemen en een gebrek aan begrip versluierd voor de docent én voor de betreffende leerlingen.

Een blok later komt de persoonsvorm verleden tijd aan bod. Weer volgen twee of drie oefeningen. En zo wordt het hele rijtje afgewerkt. Pas later volgen de 'totaalopdrachten', waarin alle werkwoordsvormen terugkeren. En dan pas blijken de zwakke leerlingen de draad allang kwijt te zijn. De zekerheid blijkt schijnzekerheid te zijn. Zulke leerlingen gebruiken het kofschip voor de persoonsvorm in de tegenwoordige tijd. Even later noteren ze 'Hij beweerd' in hun schrift, want beweerd is toch een persoonsvorm? De persoonsvormen in samengestelde zinnen leveren onoverkomelijke problemen op: ze worden stelselmatig verward met voltooid deelwoorden. Dan opeens blijkt de werkwoordspelling wel degelijk lastig en dan pas openbaren zich de motivatieproblemen en frustraties.

3. Ook de goede, gemotiveerde leerlingen worden door dit soort oefeningen onvoldoende bediend. Leerlingen die de spelling al op de basisschool behoorlijk onder de knie hadden, zullen bij deze oefening geen enkele fout maken. Ze kunnen helaas ook niet laten zien hoe goed ze zijn. Deze leerlingen staan vaak nog vele oefeningen te wachten, zonder dat duidelijk wordt hoe veel ze eigenlijk al kunnen. Het duurt dus lang voordat ze écht beloond worden.

Aan hoge cijfers voor te gemakkelijke oefeningen hebben goede leerlingen niet veel. De meest reële beloning is dat ze werkwoordspelling mogen overslaan. Er zijn nuttigere en leukere onderwerpen te bedenken. Het is zaak om snel te screenen op leerlingen die de werkwoordspelling al beheersen.<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Ik screen mijn vwo-klassen elk jaar na enkele lessen werkwoordspelling. Gemiddeld zo'n 30% van de leerlingen scoort dan op niveau. Ze maken een oefening met 25 werkwoorden (type: spelpatronen) en scoren daarbij 3 fouten of minder.

### 3.3 Een andere aanpak – uitgangspunten

Uitgangspunten voor een andere aanpak zijn:

1. De relevantie van werkwoordspelling moet aan de leerlingen duidelijk worden gemaakt.
2. We werken dus bewust aan de transfer naar gewone schrijfproducten.
3. Ik zoek aansluiting bij voorkennis van leerlingen.
4. Moeilijkheden kunnen beter aan het begin dan aan het einde van een leertraject zichtbaar worden.
5. Leerlingen die de werkwoordspelling al snel beheersen, moeten snel worden beloofd: ze mogen stoppen met de werkwoordspelling.
6. Leerling die de werkwoordspelling nog niet beheersen, zullen dat onder ogen moeten zien: ze moeten ‘probleemeigenaar’ worden.

In deze aanpak werken leerlingen in de brugklas aan het ‘diploma A voor de werkwoordspelling’. De test bestaat uit 25 werkwoorden, bij vijf fouten of minder zijn leerlingen geslaagd. Leerlingen die het diploma behaald hebben (sommigen doen dat in twee lessen!) mogen stoppen met de spelling. Andere leerlingen doen er (veel) langer over.

Nadat het diploma is behaald, draait het alleen nog om de transfer naar gewone schrijfproducten. Daar worden leerlingen in getraind. Zolang ze in gewone schrijfproducten (brieven, proefwerken Nederlands, opstellen en dergelijke) weinig werkwoordsfouten maken, is er niets aan de hand. Wanneer een leerling teveel fouten maakt, volgt een individuele ‘herkeuring’. Een leerling die daarvoor zakt, heeft achterstallig onderhoud. Zo’n leerling moet opnieuw oefenen voor zijn diploma A. In de tweede en derde klas werken leerlingen aan ‘diploma B voor de werkwoordspelling’. Bij het diploma B<sup>15</sup> moeten leerlingen weer werkwoorden vervoegen. Maar nu komen ook andere vaardigheden aan bod. Leerlingen moeten twee korte teksten met storende werkwoordsfouten corrigeren. De teksten zijn geschreven voor de schoolkrant. Verder moeten ze tien werkwoorden invullen in een opstel dat door een medeleerling geschreven is.

### 3.4 Toelichting bij de syllabus werkwoordspelling

*Transfer en de relevantie duidelijk maken*

Werkwoordspelling dient zoveel mogelijk gekoppeld te worden aan ‘normale schrijfproducten’. Aan een lessenserie werkwoordspelling laat ik daarom een opstelopdracht vooraf gaan. Ik laat de leerlingen bij woord 250 een sterretje zetten. Tot dat sterretje tel ik alle werkwoordsfouten. Bij elke fout stop ik een knikker in een pot. Die pot komt in de klas te staan. Karakteristieke fouten typ ik uit: daarmee begint de lessenserie werkwoordspelling.

Nadat de leerlingen de lessenserie hebben doorlopen en hun diploma hebben behaald, geef ik ze weer een grote schrijfopdracht. Weer plaatsen ze een sterretje. Nu gaat er bij elke fout een knikker uit de pot. De knikers die in de pot overblijven, dat is het zichtbare leerrendement.

Naar aanleiding van de gemaakte fouten houd ik een klassengesprek over de relevantie van werkwoordspelling. Ik begin met de vraag hoe belangrijk leerlingen zelf de spellingsvaardigheid vinden. Aan de hand van voorbeelden leg ik uit dat er

<sup>15</sup> Niet opgenomen op cd-rom omdat deze nog in ontwikkeling is.

maatschappelijk belang wordt gehecht aan een correcte werkwoordspelling, vooral bij officiële teksten. Ik bespreek met hen de stelling: 'Als je de middelbare school hebt doorlopen, moet je in staat zijn een tekst te schrijven zonder werkwoordfouten.' Brugklasleerlingen onderschrijven die stelling meestal unaniem. Ik laat leerlingen thuis ervaren dat de 'spellingscontrole' nog lang niet alle werkwoordfouten uit teksten haalt – en de meeste andere spellingsfouten wel verbetert.

#### *Moeilijkheden aan het begin*

Pas na dit klassengesprek beginnen we aan de werkwoordspelling. Al aan het begin van de lessenserie komen alle werkwoordsvormen door elkaar aan bod. De oefeningen vragen om veel inzet en concentratie. De eerste twee paragrafen kunnen daarom het beste in de klas worden gemaakt. Een sterke docentsturing voorafgaand aan de oefeningen is belangrijk. In de nabespreking moeten de antwoorden én de manier van werken worden geëvalueerd. Het is belangrijk om samen met de leerlingen stil te staan bij de studievaardigheden die worden vereist.

#### *Snelle beloning*

In deze syllabus is het einddoel (diploma A) steeds in zicht. Moeilijkheden worden al aan het begin van de lessenserie zichtbaar. Want aan het begin van het traject zijn ze nog productief te maken. Frustraties die worden herkend (en erkend), kunnen energie leveren om écht aan de slag te gaan met de werkwoordspelling. Bovendien: als het einddoel steeds in zicht blijft, kunnen goede leerlingen snel worden beloond. Oefeningen zijn *middel*, geen *doel*. Waar mogelijk mogen goede leerlingen dus oefeningen overslaan. Zij voldoen snel (sommige zelfs meteen) aan de eisen voor het 'Diploma A voor de werkwoordspelling'. Ze kunnen daarna met andere onderwerpen aan de slag (fictie, projecten – zie ook hoofdstuk 5 en 6). De ervaring leert dat andere leerlingen zich daardoor laten inspireren. Ook zij halen relatief snel het 'Diploma A voor de werkwoordspelling'.

Over blijven de zwakke, onzekere of ongemotiveerde leerlingen. Zij gaan aan de slag met gevarieerde opdrachten. Ze hebben daarbij heldere instructie, snelle feedback op gegeven antwoorden én reflectie op de manier van werken nodig. Aan de opdrachten kunnen ze dus beter in de les dan thuis werken.

Als het goed is leidt een krachtige aanpak ertoe dat de werkwoordspelling in relatief weinig tijd wordt afgehandeld. Daarna is het vooral het toepassen en de transfer naar 'normale schrijfproducten', die om aandacht vragen. In klas 3 zijn de meeste leerlingen (op havo en vwo) als het goed is klaar met de werkwoordspelling. Zij hebben dan ook hun diploma B binnen. In de bovenbouw hoeft de (werkwoords)spelling dan niet meer als zelfstandig onderwerp aan bod te komen.

#### *Aansluiten bij voorkennis*

De eerste twee hoofdstukken van de syllabus kunnen het beste klassikaal worden doorgewerkt. De leerlingen raken zo vertrouwd met de manier van werken. De docent kan reflecteren op gemaakte opdrachten en de vereiste manier van werken toelichten. De eerste opdracht is erop gericht de voorkennis naar boven te halen en 'gevoelens' over de werkwoordspelling in het licht te zetten:



De werkwoordspelling heb je al op de lagere school gehad. Je herinnert je vast nog wel de rijtjes met werkwoorden die je in je schrift moest schrijven:

*Voorbeeld:*

<i>ik vertel</i>	<i>ik vertelde</i>
<i>jij vertelt</i>	<i>jij vertelde</i>
<i>hij vertelt</i>	<i>wij vertelden</i>
<i>wij vertellen</i>	<i>wij (hebben) verteld</i>

Wellicht komen er ook nog andere zaken naar boven, zoals: *verleden tijd, stam, stam + t, 't kofschip* of *hele werkwoord* et cetera

#### Opdracht 1

Wissel herinneringen uit met je buurman of buurvrouw over spelling op de basisschool. Je kunt daarbij denken aan de volgende zaken:

- Wat weet je er nog van? Komen er regels of woorden naar boven die te maken hebben met de werkwoordspelling?
- Was je er goed in of juist niet?
- Vond je werkwoordspelling leuk of juist vervelend?

Andere opdrachten richten zich op bewustwording. Ze maken gebruik van voorkennis of van 'slapende kennis'. Een leerling die het werkwoord 'fiets' goed schrijft, heeft ook de benodigde kennis in huis om het werkwoord 'beweert' goed te schrijven. Zelfs in de zin: 'Het is jammer, dat hij na al die doelpunten nog steeds beweert dat hij niet kan voetballen'. Meer dan kennis van de persoonsvorm en de rijtjes van de basisschool is er niet nodig. En de concentratie en motivatie om het goed te doen. Zie opdracht 4.

#### Opdracht 4

4a. Schrijf van de onderstaande zinnen de correcte werkwoordsvormen op. Wanneer je (bijna) zeker weet dat je een werkwoord goed hebt geschreven, noteer je voor de kantlijn een plus-teken (+). Noteer de persoonsvorm in de tegenwoordige tijd, behalve als de zin al in de verleden tijd staat of als er een tijdsvermelding in de zin staat. Waarschijnlijk heb je minimaal 5 werkwoorden goed. Wanneer je bij deze oefening 9 of 10 werkwoorden goed hebt, ben je (nu al!) goed in de werkwoordspelling.

*Voorbeeld:*

*U **schrijven** toch ook stukken in de krant.  
(+) schrijft*

1. Hij **fietsen** dagelijks van Hummelo naar Doetinchem, behalve natuurlijk als er slecht weer is voorspeld.
2. Omdat de tandarts me eerst had verdoofd, **voelen** ik daarna niets van de behandeling.
3. **Denken** eerst na voordat je iets opschrijft,' sprak de bezorgde leraar.
4. Vroeger **behoren** mijn oma tot de beste zwemmers van haar dorp.
5. 'Die onvoldoende van vorige week telde niet mee, vandaag mocht ik het proefwerk in een apart lokaal **maken**', vertelde de brugklassers thuis opgelucht.
6. Nu de weerman **melden** dat er storm op komst is, ga je zeker met de bus.
7. 'Ik ben vroeger ook gezakt voor mijn zwemdiploma', zei mijn tante, en zij meende dat zij mij daarmee troosten.

8. 'Verbinden me nu eens eindelijk goed door,' riep hij ongelukkig.
9. Gisteren **landen** er op het grasveld een helikopter.
10. Het duurde lang, maar eindelijk kwam hij zich dan toch bij de docent **melden**.

4b. Als je van opdracht 4a de eerste 5 werkwoordsvormen goed hebt geschreven, dan heb je al veel kennis van de regels van de werkwoordspelling. Je hebt zelfs al voldoende kennis om ook de moeilijkere werkwoordsvormen van zin 6 tot en met 10 correct te spellen.

Kijk nu de eerste 5 antwoorden na. De correcte antwoorden zijn:

1. *fietst*
2. *voelde*
3. *Denk*
4. *behoorde*
5. *maken*

4c. Bestudeer nu nog een keer oefening 4a. Als je goed kijkt, dan valt op dat zin 1 lijkt op zin 6; zin 2 lijkt op zin 7; zin 3 lijkt op zin 8; zin 4 lijkt op zin 9 en zin 5 lijkt op zin 10. Vergelijk de werkwoorden en verbeter, zo nodig, werkwoordsvormen van zin 6 tot en met zin 10.

4d. Vergelijk nu je antwoorden met die van een medeleerling. Bespreek eventuele verschillen en verbeter zo nodig naar aanleiding van die bespreking je antwoorden. Maak ook de opdrachten 4e en 4f samen.

4e. Is het werkwoord van zin 5 een persoonsvorm? En het werkwoord van zin 10?

4f. Leg uit: waarom is het lastiger om het werkwoord van zin 10 (melden) correct te spellen dan het werkwoord van zin 5 (maken).

Bij deze opdracht wordt geprobeerd de leerlingen meteen op niveau aan te spreken. Vooraf wordt dat niveau duidelijk gemaakt. Leerlingen mogen bij deze opdracht samenwerken. Samenwerking verhoogt de veiligheid bij een moeilijke opdracht. Fouten maken hoort erbij, dat moet al bij de eerste opdracht helder zijn. Maar fouten die je met z'n tweeën hebt gemaakt, worden als minder eng ervaren. Leerlingen maken zes opdrachten die alle betrekking hebben op maar tien zinnestjes. Veel vragen zijn 'schools': leerlingen moeten bijvoorbeeld (+)-tekentjes plaatsen. Veel leerlingen ervaren zo'n toevoeging als onnatuurlijk en gezocht. Het is de taak van de docent om leerlingen duidelijk te maken wat het belang is van deze toevoeging: de leerling maakt zo zichtbaar wat hij weet of denkt te weten. Zo kan hij checken of zijn zelfbeeld klopt en zo maakt hij lacunes zichtbaar.

### 3.5 Differentiatie naar niveau en leerstijl

Na de eerste twee paragrafen volgen leerlingen hun eigen weg. Er zijn dan grofweg drie groepen:

1. De eerste groep kan meteen op voor het 'examen werkwoordspelling'. Deze leerlingen ronden dat examen succesvol af en zijn klaar voor dit jaar.
2. De tweede groep kan met enig oefenen op niveau komen. Zij kunnen daarbij docentsteun gebruiken (zeker bij complexe oefeningen), maar ze kunnen voor een deel ook zelfstandig aan de slag.
3. De derde groep vindt de werkwoordspelling moeilijk of mist motivatie. Zij kunnen onzeker worden van een aanpak die het einddoel onmiddellijk voorop stelt. Deze groep heeft de docentsteun hard nodig.

Verschillende leerlingen doorlopen verschillende routes. Bovendien hebben ze verschillende leerstijlen. Ze kunnen daarom geregeld kiezen uit gevarieerde opdrachten. Het is niet de bedoeling dat ze de syllabus compleet doorwerken. Niet de oefeningen, maar het leerdoel staat centraal bij de instructie:

Bij het nakijken van de test is je duidelijk geworden dat je vooral moeite hebt met de persoonsvorm in de verleden tijd. Je gaat nu een half uur werken aan dit onderdeel (paragraaf 5). Bepaal zelf wat je doet. Maak daarna opnieuw een testje en kijk die na. Vertel me of en hoeveel je vooruit bent gegaan.

### 3.6 Zwakke, onzekere leerlingen en ongemotiveerde leerlingen

De derde groep leerlingen die werkwoordspelling moeilijk vindt of motivatie mist, vormt het probleem. Succesvol leren heeft baat bij een goede balans tussen inspanning en resultaat. Wanneer die balans verstoord is, komen er problemen. Er is een kans dat (ook) deze manier van werken frustraties gaat opleveren bij deze leerlingen. Veelvuldig oefenen met werkwoordspelling wordt écht vervelend als leerlingen geen vooruitgang zien en als hun niveau onvoldoende blijft.

#### *Eenvoudiger doelen stellen*

Het kan zinvol zijn om aan zwakke en onzekere leerlingen een ander (eenvoudiger) doel te stellen. Deze leerlingen hebben uitzicht op succes nodig. Voor hen is het dan (bijvoorbeeld) voldoende als ze persoonsvormen en voltooid deelwoorden herkennen en correct kunnen spellen. Het diploma A behalen ze dan maar later, bijvoorbeeld in klas 2. Ook bij 'gewone' proefwerken is er immers een groep leerlingen die onvoldoende scoort. In dit geval wordt het gebrek aan niveau benoemd en geregistreerd: de bal blijft bij de leerling liggen. Zo'n leerling is (nog?) niet goed in de werkwoordspelling. Dat kan gebeuren. Vraag is dan: wat doet zo'n leerling daarmee? Enkele leerlingen kunnen gaan klagen of zeuren. Ze verkiezen een slachtofferrol, zodat ze passief kunnen blijven. Het is dan zaak aan deze leerlingen realistische eisen te stellen en ervoor te zorgen dat ze actief en doelbewust blijven werken.

#### *Functionele opdrachten*

Ook bij deze leerlingen is een koppeling naar functionele schrijfoopdrachten belangrijk. Zwakke leerlingen kunnen leren om in teksten de mogelijk foutief gespelde werkwoorden te onderstrepen. Ze oefenen eerst in het onderstrepen van mogelijke fouten in teksten van een ander en vervolgens leren ze om in hun eigen schrijfproducten mogelijke fouten te onderstrepen. Hun schrijfproducten kunnen ze vervolgens door een ander laten nakijken.

Bij opdrachten vallen ongemotiveerde leerlingen snel door de mand. Ook zij moeten immers zorgvuldig werken aan opdrachten die nogal wat vragen. Het schrift of werkboek geeft vaak een aardige indicatie voor motivatie. Leerlingen die structureel slordiger werken dan ze kunnen, niet verbeteren met een andere kleur, geen hulp inroepen terwijl die wel nodig is, hebben een verhelderend gesprek nodig met de docent. Bij hen ontbreekt waarschijnlijk een noodzakelijke voorwaarde voor succesvol leren.

*Niet koste wat kost*

Verder is het aan te raden niet onnodig lang op deze groep te focussen – en deze leerlingen niet te lang aan de werkwoordspelling te zetten. Want dan kan de spelling wel eens een langdurig en vervelend verhaal worden, dat desondanks weinig oplevert. Als een groepje leerlingen gemotiveerd heeft gewerkt en toch het niveau niet bereikt, dan kan het verstandig zijn de spelling even te laten rusten.



## 4. Zakelijk lezen en zakelijk schrijven: opdrachten met de krant

Tekstbegrip wordt meestal geoefend en getoetst door middel van een 'tekst met vragen'. Deze aanpak is noodzakelijk, maar niet voldoende. In dit hoofdstuk geef ik enkele bezwaren, vervolgens geef ik uitgangspunten voor een aanvullende aanpak, waarbij leerlingen meer tijd besteden aan het lezen van teksten en minder tijd besteden aan het beantwoorden van vragen. We gebruiken daarbij de krant in de klas. Leerlingen werken met actuele teksten, de opdrachten zijn realistisch.<sup>16</sup>

### 4.1 De 'tekst met vragen'

Lezen is wellicht de belangrijkste van de op school te leren vaardigheden. Het is van belang voor het vak Nederlands, maar uiteraard ook voor de andere vakken. De nadruk op zelfstandig (of docentonafhankelijk) werken in de tweede fase maakt leesvaardigheden nog belangrijker. Als leerlingen aan de zaakvakken (aardrijkskunde, geschiedenis, economie, biologie) werken, is het cruciaal dat ze over voldoende leesvaardigheden beschikken.

#### *Vierentwintig vragen bij een tekst*

Een 'tekst met vragen' is traditioneel de meest gebruikte oefenvorm bij het ontwikkelen van leesvaardigheid. Over het algemeen laten methoden in de onderbouw leerlingen veel vragen maken bij een tekst. Vierentwintig vragen bij een tekst van één kantje: het is niet ongewoon.<sup>17</sup> Leerlingen werken intensief met weinig tekst. In *Nederlands in de onderbouw* (pagina 47) worden enkele kanttekeningen bij deze manier van werken geplaatst:

'Want hoewel er allang nieuwe inzichten zijn omtrent onderwijs in begrijpend lezen, scoort de 'tekst met vragen' in de praktijk nog altijd hoog. Men verwacht kennelijk dat leerlingen beter leren teksten lezen en begrijpen als ze maar vaak genoeg antwoord (proberen te) geven op vragen als 'Waarnaar verwijst "hij" in regel 7?' en 'Wat zou jij doen als je zoiets meemaakte?'. Het is maar helemaal de vraag of leerlingen hiervan iets opsteken dat later, bij het lezen van andere teksten, bruikbaar is – en daar gaat het toch om. Wij sluiten ons aan bij de stroming die ervoor pleit om leerlingen te leren voor, tijdens en na het lezen van een tekst bepaalde (denk)activiteiten te verrichten, waardoor ze nieuwe kennis werkelijk zullen verwerken en opnemen in hun al bestaande kennisbestand. Werken met teksten op school moet zoveel mogelijk lijken op werken met teksten in het dagelijks leven. Geen enkele tekst (behalve die in schoolboeken) wordt in werkelijkheid gevolgd door een serie vragen.'

<sup>16</sup> De lessen en het leerlingenmateriaal staan op de cd-rom.

<sup>17</sup> Oriënterende vragen (*Hoeveel verschillende lettertypen zie je? Waaruit kun je opmaken om wat voor soort tekst het hier gaat*), tekstvragen (*Welk soort vraag wordt aan het begin van alinea 5 gesteld?*) en meningsvragen (*Heb je van deze tekst iets geleerd wat je nog niet wist?*). Uit: *Op niveau plus, 1mhv* (blz. 127 e.v.)

### *Wat is het doel?*

Bij de 'tekst met vragen' is de kans groot dat *middel* en *doel* met elkaar worden verward. Ons *doel* is dat leerlingen zakelijke teksten kunnen (en liefst ook willen) lezen. Het *middel* is een tekst met veel vragen. Het risico is groot dat bij een dergelijke oefening niet de tekst, maar de vragen centraal komen te staan. Leerlingen lezen de tekst in tien minuten en zijn vervolgens vijftig minuten bezig met het beantwoorden van de vragen. Dan volgt de nabespreking waar weer de vragen centraal staan. Je leert toch vooral wat je doet. In dit geval leren leerlingen dus allereerst: (meerkeuze)vragen maken. Het doel is zo behoorlijk uit zicht geraakt.

### *Ook andere opdrachten*

Ondanks de bezwaren is het onvermijdelijk dat leerlingen op school op deze manier tekstbegrip trainen. Alleen al omwille van het eindexamen is het noodzakelijk dat leerlingen blijven oefenen met de 'tekst met vragen'. Maar het werkt motiverend om ook andere opdrachten 'op het menu te zetten'. Zo'n alternatieve aanpak kan naast de 'standaard aanpak' gegeven worden en kan die voor een (groot) deel vervangen.

## **4.2 Een andere aanpak - uitgangspunten**

1. Als het even kan moet zakelijk lezen op school *leuk* zijn.
2. Het werken aan teksten op school moet zoveel mogelijk lijken op werken aan teksten in het dagelijks leven.

Wanneer leerlingen op school werken met de krant in de klas, dan komen deze beide doelen in beeld.

### *De krant centraal*

In deze lessenserie staat de krant centraal. Voorafgaand aan de lessen houdt de docent een klassengesprek over het lezen van de krant.

- Waarom zou je een krant lezen?
- Wat kun je er allemaal in lezen?
- Welke krant(en) hebben jullie thuis?
- Wie leest wel eens in de krant en wat dan?
- Wie heeft er wel eens in de krant gestaan?

Vervolgens gaan leerlingen in de les werken met de krant. Leesplezier is een belangrijk streven in deze lessenserie. De meeste lessen beginnen dus met 'vrij lezen'. Vandaaruit krijgen leerlingen allerlei opdrachten met betrekking tot woordenschat, het volgen van een actueel onderwerp, et cetera. Vervolgens gaan leerlingen zich verdiepen in een bepaald teksttype (column, sportverslag, interview en dergelijke) en zelf een tekst schrijven voor een specifieke doelgroep (opa's en oma's, aankomende brugklassers et cetera). Aan het eind van de lessenreeks moeten leerlingen de kennis en vaardigheden hebben om de krant te kunnen lezen.

'De krant in de klas' leent zich goed voor 'vakoverstijgend leren'. Zonder al te veel overleg en organisatie kunnen andere vakken hieraan een bijdrage leveren.

Op het Ludgercollege draaien we in de brugklas een project waarbij leerlingen bij Nederlands drie weken de krant lezen, en bij andere vakken elke les een kwartier de tijd krijgen om vragen te stellen over de actualiteit. Bij aardrijkskunde vragen ze (bijvoorbeeld) waarom er in de herfst zoveel stormen zijn rond New Orleans; bij biologie stellen ze (bijvoorbeeld) vragen over vogelgriep.

### 4.3 Hoe komen leerlingen aan de krant?

De eerste jaren werkte ik gewoon met het materiaal dat voorhanden was. Als ongeveer de helft van de leerlingen in een klas thuis geabonneerd is op een dagblad, dan is dat voldoende. Ik liet die leerlingen de krant van gisteren bewaren en meenemen naar de les Nederlands. Omdat elke krant minimaal twee katernen bezit, kon elke leerling aan de slag (zelf nam ik ook nog twee kranten mee). Leerlingen werkten dan met verschillende kranten die ze ook met elkaar vergeleken.

De laatste jaren werk ik in de derde klas met de Stichting *Krant in de klas*. Deze stichting levert (vrijwel) voor niets drie weken lang de krant via de dagbladbezorgers bij de leerlingen thuis. Meer informatie is te vinden op [www.krantindeklas.nl](http://www.krantindeklas.nl). Het systeem werkt erg goed. In de praktijk krijgen per klas ongeveer twee leerlingen de krant niet (op tijd) bezorgd: de rest kan *De Volkskrant* (die krant koos ik voor klas 3) gewoon elke dag mee naar de les nemen.

Op aanraden van de Stichting *Krant in de klas* heb ik voor het vakoverstijgende project in de brugklas zelf contact opgenomen met de krant die we centraal gaan stellen: *De Gelderlander*. Deze krant reageerde enthousiast op ons plan. Zij gaan ervoor zorgen dat alle brugklasleerlingen (350) drie weken gratis *De Gelderlander* in de bus krijgen. *De Gelderlander* beschouwt de periode als een soort van proefabonnement. Aan het eind daarvan benaderen ze de ouders met de vraag of die een vast abonnement willen. Uiteraard leggen wij als school vooraf uit aan ouders hoe dit project verloopt en hoe we samenwerken met *De Gelderlander*. Daarbij geven we aan dat wij voor school de krant een belangrijk medium vinden. We willen leerlingen en ouders graag in contact brengen met de krant maar uiteraard willen we verder geen invloed (laat staan druk) uitoefenen op de keuze om wel of geen abonnement te nemen.

Ik vermoed dat ook andere kranten graag meewerken aan een dergelijk groot project. Hoewel ze er geen geld aan verdienen, vinden kranten het belangrijk dat jonge lezers op een prettige en krachtige manier kennis maken met het medium.

### 4.4 Werken aan de woordenlijst

#### *Lekker lezen*

Gedurende drie weken staat de krant centraal. Daarbij zijn er verschillende doelen. De eerste twee zijn dat leerlingen vertrouwd raken met het medium en dat ze lekker veel gaan lezen. Leerlingen beginnen deze weken vrijwel elke les Nederlands met een kwartiertje vrij lezen. Soms mogen ze een groot deel van de les vrij lezen. Het maakt daarbij niet uit of ze alleen sport lezen, meteen naar de televisiepagina gaan of met de voorpagina beginnen.

#### *Omgaan met moeilijke woorden*

Een volgend doel is dat leerlingen enkele vaardigheden leren die het lezen van de krant vergemakkelijken. Te denken valt daarbij aan verschillende leesstrategieën en aan het omgaan met moeilijke woorden. De laatstgenoemde vaardigheid staat in deze lessen centraal.<sup>18</sup> Leerlingen gaan zelf een woordenlijst samenstellen.<sup>19</sup> Daarbij is aanvankelijk veel uitleg van de docent nodig.

<sup>18</sup> Dit sluit aan bij kerndoel 3 in de *Nieuwe Onderbouw*: "De leerling leert strategieën te gebruiken voor het uitbreiden van zijn woordenschat".

<sup>19</sup> Een voorbeeld van een woordenlijst van een leerling is te vinden op de cd-rom.



De eerste uitleg is erop gericht om leerlingen duidelijk te maken dat het voor een goed begrip van de tekst niet altijd noodzakelijk is om elk moeilijk woord ook te begrijpen. Vervolgens bespreekt de docent aan de hand van voorbeelden dat het niet nodig is om bij ieder moeilijk woord meteen naar het woordenboek te grijpen. Vaak wordt een woord duidelijker door de context waarin het woord fungeert erbij te betrekken. Vaak staat er even verderop zelfs een synoniem voor het moeilijke woord. Verder helpt het om een 'samengesteld' woord goed te bekijken. Door het woord te splitsen, door voor- en achtervoegsels te onderscheiden, kan er ook al wat duidelijk worden.

#### *Een eigen woordenlijst maken*

Leerlingen gaan uiteindelijk bij hun zelfgekozen woorden definities formuleren. Ze maken allen een unieke woordenlijst. Dit moet eerst getraind worden. Belangrijk is dat leerlingen de definities in eigen woorden formuleren. Het woordenboek wordt gebruikt om de eigen omschrijving te controleren en aan te vullen. Ten slotte moet de docent klassikaal de vraag aan bod laten komen welke woorden leerlingen het beste kunnen opnemen in hun woordenlijst. Niet elk woord is de moeite van het opnemen waard (het woord 'flamboyant' bijvoorbeeld is te moeilijk voor een brugklasser, het woord wordt te weinig gebruikt in teksten en een leerling zal het woord zelf ook niet gaan gebruiken). Woorden als 'rancuneus', 'climax' of 'urgent' zijn veel geschikter. Het is zaak om spelenderwijs met leerlingen er achter te komen welke woorden veel gebruikt worden en voor de leerlingen 'te behappen' zijn.

1. **Blaam:** geen schuld, wordt niet afgekeurd.

*Het café treft geen blaam.*

2. **Facilitair:** tegemoetkoming, voorziening

*Op de camping zijn veel faciliteiten.*

3. **Revue:** optredens die de hele avond in beslag nemen.

*Wij zijn met de familie naar een revue geweest.*

4. **Refereren:** verwijzen naar.

*Hij refereerde aan eerder gedane uitspraken.*

5. **Prepareren:** gereedmaken, voorbereiden.

*Het onderzoek werd geprepareerd door een assistent.*

De eerste vijf woorden uit de woordenlijst van Emma Hetteema, klas 1VK

#### *Beoordeling*

Leerlingen maken dus ieder een eigen woordenlijst, die ook overhoord gaat worden. Leerlingen bepalen zelf over welke woorden ze overhoord gaan worden. Ze leveren bij mij twee keer een lijst in. De eerste keer als ze vijftien woorden af hebben, de tweede keer als de lijst van dertig woorden compleet is. Ik reflecteer op de kwaliteit van de lijst. In principe kan een lijst afgekeurd worden (maar ik heb het nog nooit meegemaakt). Wel kan ik sommige woorden schrappen, vooral als ze te zeldzaam of moeilijk zijn. Leerlingen maken zelf definities bij de woorden. Ik controleer die definities niet. Er komt een overhoring, dus het is in het belang van de leerlingen om hun definities kloppend te krijgen. De bal ligt bij hen. Tijdens de les loop ik rond en kunnen leerlingen me vragen of een bepaalde omschrijving voldoet aan de eisen. Daarnaast mogen ze de lijst met woorden en definities inleveren. Ze mogen dan bij zes 'twijfelgevallen' een kruis zetten. Ik kijk die zes omschrijvingen na en geef met een krulletje of met een rode streep aan of ik de omschrijving adequaat vind of niet.

Leerlingen leveren twee lessen voor de overhoring ieder een genummerde, kale lijst in. Bij de toets deel ik die lijsten weer uit. Iedere leerling heeft dan zijn eigen lijst met woorden voor zich. Vervolgens vraag ik (bijvoorbeeld):

- Geef de betekenis van de woorden (3, 5, 8, 11, 18, 23, 28, et cetera).
- Maak vijf zinnen waaruit de betekenis van het woord blijkt. Kies daarbij uit de woorden 10–20.
- Maak van drie zelfstandig naamwoorden van je lijst een werkwoord. Et cetera.

Bij het nakijken hanteer ik een vrij ruime marge<sup>20</sup>. Als de leerling de gangbare betekenis van het woord heeft genoteerd, dan keur ik het al snel goed. Ook als de formulering wat onbeholpen is. Dat past immers bij de opdracht om een definitie te maken in eigen woorden.

#### *Zinnen maken*

Bij opdracht 5 komen leerlingen er achter dat er een verschil is tussen ‘actieve’ en ‘passieve’ woordkennis. Voordat de leerlingen gaan leren voor de overhoring, gaan ze in tweetallen zinnen formuleren. Opdracht 4 is erop gericht leerlingen op een speelse manier met moeilijke woorden te laten werken. De oefeningen die ze voor elkaar maken, laat ik inleveren.<sup>21</sup> Ik geef er geen cijfers voor, maar ik laat wel klassikaal zien welke zinnen erg geslaagd zijn en welke juist niet.

#### Opdracht 4a

*Aan deze opdracht werk je met z'n tweeën.*

- Zoek een medeleerling met wie je woorden gaat uitwisselen.
- Ruil de woordenlijsten.
- Selecteer minimaal vijf woorden van je partner die je gaat opnemen in je eigen lijst. Noteer de woorden en de omschrijvingen.

#### Opdracht 4b

Samen hebben jullie nu tien dezelfde woorden in jullie woordenlijsten. Met deze 10 woorden gaan jullie een *oefening moeilijke woorden* maken. Werk daarbij op de volgende manier:

- Bekijk eerst een oefening met moeilijke woorden in je boek (*Op niveau plus, blz. 130, opdracht 13*)
- Noteer nu de tien moeilijke woorden op een blaadje.
- Met zeven van de tien woorden gaan jullie een zin maken. Selecteer nu eerst de 7 woorden waarmee jullie zinnen gaan maken.
- Maak nu zeven zinnen. Let op: de betekenis van het woord moet blijken uit de zin.

#### *Voorbeeld:*

1. *pionier: iemand die als eerste iets verkent.*

*De pionier liep voorop bij de reis.*

2. *monter: vrolijk, opgewekt.*

*Het personeel van de bibliotheek is altijd monter.*

<sup>20</sup> Een voorbeeld van een gemaakte overhoring is opgenomen op de cd-rom.

<sup>21</sup> Een voorbeeld van een oefening van twee leerlingen is te vinden op de cd-rom.

#### Opdracht 4c

Nu werken jullie deze oefening uit voor twee medeleerlingen:

- Noteer eerst de tien woorden.
- Noteer eronder jullie zeven zinnen. Laat het moeilijke woord steeds weg en geef met puntjes de plek aan waar het moeilijke woord moet worden ingevuld.
- Noteer op de achterzijde van het blad de antwoorden.

#### Opdracht 4d

- Zoek nu een ander duo met wie je de oefeningen gaat uitwisselen.
- Ga in groepjes van vier zitten en wissel de oefeningen uit.
- Maak met z'n tweeën de oefening die je gekregen hebt. Kijk niet naar de antwoorden op de achterkant!

#### Opdracht 4e

- Nadat iedereen klaar is, wissel je de gemaakte oefeningen weer uit.
- Kijk vervolgens voor elkaar de oefeningen na.
- Wissel de gecorrigeerde oefeningen uit en bespreek met elkaar de fouten.
- Fouten kunnen veroorzaakt worden door de makers van de oefening: de zinnen passen niet goed genoeg bij het moeilijke woord. Fouten kunnen ook veroorzaakt worden door degenen die ingevuld hebben: zij kenden de betekenis van het woord niet. Analyseer met z'n vieren de gemaakte fouten.

Ik geef niet altijd alle oefeningen die in deze eerste reeks lessen vermeld staan. Bij opdracht 6 formuleren leerlingen zinnen bij de gekozen woorden. Daarbij maken ze gebruik van de zoekmachine Google.

Het aantal woorden dat de leerlingen moeten opnemen in hun lijst varieert bij mij per jaar en per klas. Ik kijk daarbij ook naar de sfeer in de klas. Het minimum in een vwo-klas is voor mij dertig, soms hebben leerlingen ook lijsten van zeventig woorden gemaakt. Maar leesplezier blijft belangrijk. Ik stel opdrachten bij als het leesplezier uit zicht raakt. Overigens vinden leerlingen het meestal wel leuk om zelf een woordenlijst samen te mogen stellen. Ik raad leerlingen altijd aan om iets meer woorden in hun lijst op te nemen. Uiteindelijk kunnen ze dan de woorden die ze te lastig vinden of niet geleerd krijgen, schrappen. Het is allemaal toegestaan, zolang ze bij mij een lijst inleveren van dertig woorden op niveau die ze zelf hebben samengesteld.

## 4.5 Werken met verschillende tekstsoorten

In deze reeks lessen leren leerlingen de krant echt kennen. Ook hier kies ik ervoor om leerlingen veel te laten lezen en ze steeds wisselende verwerkingsopdrachten te geven. Het blijft de bedoeling dat leerlingen minstens even lang lezen als verwerken. Leerlingen leren in de onderbouw het verschil tussen teksten die overtuigend, informerend of amuserend bedoeld zijn. In de verschillende leergangen komen deze

begrippen al vanaf de brugklas aan bod.<sup>22</sup> De eerste opdracht slaat een brug tussen het schoolboek en de krant. De leerlingen gebruiken hun methode als *naslagwerk*. De informatie uit het lesboek moet worden toegepast op hun eigen krant:

#### Opdracht 1 – Informeren, overtuigen of vermaken?

*Bij deze opdracht werk je met z'n tweeën. Je gebruikt bij deze opdrachten je boek (als naslagwerk) én de krant.*

##### Opdracht 1a

Bij het schrijven van een artikel kan de schrijver als doel hebben de lezer:

1. te informeren
2. te overtuigen
3. te vermaken.

Zoek in je boek deze schrijfdoelen op en lees de informatie die daarover wordt gegeven.

##### Opdracht 1b

- Zoek bij alle drie de schrijfdoelen twee artikelen uit jullie kranten.
- Knip de artikelen uit en plak ze in jullie schriften.
- Leg bij de artikelen kort uit waarom ze volgens jullie voor dat doel zijn geschreven. Gebruik daarbij de theorie uit het boek.

##### Opdracht 1c

Welk van de drie doelen komt volgens jullie het meest voor in jullie krant? En welke het minst?

Leerlingen zoeken zelf op wat feiten en meningen zijn, wat subjectieve en objectieve teksten zijn. Op deze manier ontwikkelen leerlingen de vaardigheid om gericht informatie uit studieboeken te halen en die toe te passen. Het zijn lastige opdrachten, die het beste begeleid in de les gemaakt kunnen worden.

Om goed een krant te kunnen lezen, moeten leerlingen niet alleen over vaardigheden, maar ook over kennis beschikken. Bij opdracht 2 maken ze kennis met verschillende soorten artikelen die in de krant te vinden zijn. Ze zoeken verschillende soorten artikelen (column, recensie et cetera) en leren die te vinden in de krant. Bij opdracht 2e koppelen ze informatie uit het boek aan genres in de krant.

Bij opdracht 3 lezen leerlingen een serie artikelen met als doel een korte presentatie aan de klas te geven. Ze moeten de belangrijkste informatie uit teksten halen en die daarna structureren.

<sup>22</sup> Je kunt je overigens afvragen hoe functioneel het is om al in de brugklas deze begrippen te introduceren. Wat mij betreft is het niet nodig. Deze begrippen zijn in weinig tijd uit te leggen aan leerlingen in havo-4 en vwo-4.

### Opdracht 3 – Adopteer een onderwerp uit de actualiteit

*Aan deze opdracht werk je met z'n tweeën.*

Over twee weken houden jullie een korte presentatie over een onderwerp dat nu veel in het nieuws is. Werk op de volgende manier:

- Blader door de krant, kijk wat er voor nieuws in staat.
- Kies een onderwerp uit dat op dit moment veel in het nieuws is (bijvoorbeeld de verkiezingen in Duitsland of het Nederlands elftal).
- Verzamel de komende twee weken zoveel mogelijk artikelen over dit onderwerp.
- Noteer de belangrijkste gebeurtenissen of ontwikkelingen die erin beschreven staan.
- Maak een opzet voor de presentatie
- Zet de belangrijkste zaken op een stencil en deel dat bij jullie presentatie uit.
- Uiteindelijk houden jullie een korte presentatie (3 - 5 minuten) waarin jullie vertellen op welke manier jullie onderwerp in het nieuws was, en wat de ontwikkelingen waren.

Deze lessen toets ik meestal door leerlingen enkele teksten uit een actuele krant te geven en daar vragen bij te stellen. Ik vraag naar kennis en vaardigheden:

- Wat voor een soort artikel is deze tekst en waarom?
- Is tekst 2 vooral informatief of overtuigend. Leg uit.
- Formuleer in één zin de hoofdgedachte van tekst 3.
- Waar in *De Gelderlander* zul je deze tekst aantreffen, et cetera.

## 4.6 Schrijf een krantenartikel

Nadat leerlingen verschillende soorten artikelen hebben bekeken, kunnen ze zelf gaan schrijven. Ik probeer opdrachten te geven die voor hen 'haalbaar' zijn. Een wedstrijdverslag en een informatief achtergrondartikel is voor leerlingen uit 1-havo en 1-vwo over het algemeen goed te doen. Een column is lastig: die vergt meer originaliteit en gevoel voor stijl.

Leerlingen oriënteren zich op twee manieren op de opdracht. Ze bestuderen het genre dat ze hebben uitgekozen en ze bestuderen het onderwerp waarover ze gaan schrijven. De bedoeling is dat leerlingen het artikel zo 'echt' mogelijk inleveren. Leuk is het om een redactieraad te benoemen die de beste artikelen selecteert en die keuze toelicht. Die artikelen kunnen naar de schoolkrant (of zelfs naar de echte krant) worden gestuurd.

### Opdracht 1 - Maak een wedstrijdverslag

- Knip minimaal drie wedstrijdverslagen uit de krant.
- Bestudeer ze en noteer minimaal vijf kenmerken van een wedstrijdverslag.
- Ga naar een sportwedstrijd van een broertje, zusje, vader, moeder of vriendje.
- Bekijk de wedstrijd, maak aantekeningen van het verloop van de wedstrijd.
- Interview één van de deelnemers naderhand.
- Schrijf vervolgens het wedstrijdverslag.

## 4.7 Maak een eigen krant

De opdracht om een eigen krant te maken, genereert bij de meeste leerlingen veel energie. Die energie moet de ruimte krijgen: daarom is een brainstormfase belangrijk. Leerlingen mogen eerst zelf ideeën formuleren en krijgen daarna pas een rijtje met een beperkt aantal verplichte onderdelen en een groot aantal tips. Ideaal is het als in het uiteindelijke plan de eigen ideeën bijgesteld zijn met behulp van de 'schoolse eisen'. Leerlingen schrijven voor een concreet publiek (aankomende brugklassers, opa's en oma's et cetera). Het is de bedoeling dat de krant ook daadwerkelijk door het beoogde publiek gelezen gaat worden. Zo krijgen de leerlingen ook van hun beoogde lezerspubliek feedback op hun werk.

Deze opdracht is gestructureerd als project. Het einddoel is bij aanvang helder. Leerlingen kunnen zelf hun koers naar het einddoel bepalen. Als leerlingen eenmaal hun concept en planning hebben geformuleerd, kunnen ze grotendeels buiten het lokaal aan de opdracht werken. De rol van de docent is die van coach en begeleider. Daarnaast is het belangrijk dat kwaliteitseisen worden verhelderd. Dat kan door leerlingen tussentijds schrijfproducten te laten inleveren en die klassikaal te bespreken. De opdracht heeft *inhoudelijke* aspecten (schrijf artikelen) en *procesmatige* aspecten. Leerlingen verdelen zelf verschillende 'rollen'. Ze zijn aanspreekbaar op de artikelen die ze ieder gaan schrijven en op de taak die ze zichzelf hebben toebedeeld. Als het even kan, geef ik voor het eindproduct een groepscijfer. Met elke groep spreek ik (kort) het proces door: hoe ging het met de planning? Hoe ging het met de verschillende taken? Ik geef daarvoor geen cijfer.



## 5. Jeugdliteratuur en projectonderwijs

Fictie breng ik in de onderbouw onder in projecten. In dit hoofdstuk geef ik allereerst algemene uitgangspunten voor projectonderwijs. Vervolgens beschrijf ik drie kleinere projecten voor fictieonderwijs. Aan de orde komen de doelen, de draaiboeken en hoe er in de praktijk met deze projecten is gewerkt.<sup>23</sup>

### 5.1 Uitgangspunten voor projectonderwijs

<sup>24</sup>

#### *Samenhang*

Projectonderwijs is waardevol als het zowel een bijdrage levert aan de doelen van het vak Nederlands, als een meerwaarde bovenop die vakdoelen realiseert. Een belangrijke meerwaarde is gelegen in samenhang:

- a. samenhang binnen het vak Nederlands: leerlingen kunnen spellen, formuleren en publiekgericht schrijven toepassen als ze werken aan een 'survivalgids' voor aankomende brugklassers;
- b. samenhang tussen school en werkelijkheid. Bij realistische projecten (zoals de krant in de klas) ervaren leerlingen samenhang tussen de (maatschappelijke) werkelijkheid buiten school en de wereld in school;
- c. samenhang tussen vakken: vakoverstijgend onderwijs. Het tentoonstellingsproject *Retourtje '50* koppelt de vakken Nederlands en beeldende vorming aan elkaar. Een voorbeeld: de folder die leerlingen voor dit project maakten, koppelt vorm aan inhoud. Voor Nederlands hebben de leerlingen de tekst van de folder een aantal keren herschreven; bij beeldende vorming hebben ze de vormgeving een aantal keren bijgesteld.

#### *Succesfactoren voor betrokkenheid van leerlingen*

Uiteindelijk gaat samenhangend leren over het verbinden van nieuwe kennis aan bestaande kennis in de hoofden van de leerlingen. Kennis definieer ik hierbij breed: ook de opvattingen, ideeën, voorkeuren van leerlingen zijn te beschouwen als diepere lagen van kennis. Deze kun je pas bereiken als leerlingen bezig zijn met zaken die hen aanspreken, die hun beleving persoonlijk op een of andere wijze raakt.

Kennisoverdracht gaat uiteindelijk niet alleen over verstand maar ook over gevoel, ethisch besef en zelfs over lichamelijke ervaring: de hele mens. Het is dus de kunst om betrokkenheid van leerlingen te creëren. Daarvoor is een aantal succesfactoren te geven:

1. het onderwerp van het project is aansprekend (gemaakt) voor de meeste leerlingen;
2. de leeractiviteiten zijn afwisselend en praktisch;

<sup>23</sup> *Beknopte projectopzetten en voorbeeldmateriaal van leerlingen zijn te vinden op de cd-rom.*

<sup>24</sup> *Voor deze paragraaf maak ik dankbaar gebruik van de inzichten van Eugène Soontjens, conrector onderwijs op het Ludgercollege.*



3. leerlingen zijn mede-eigenaar of medeontwerper van het project: niet alles moet vooraf voorgeschreven zijn;
4. leerlingen mogen keuzes maken die aansluiten bij hun leerstijl;
5. het eindpunt is 'sturend', dit wil zeggen: inhoudelijk uitdagend, prikkelend en liefst uitzonderlijk: bijvoorbeeld een product waar ze trots op kunnen zijn, dat gepresenteerd kan worden;
6. het project telt mee en het is duidelijk wát precies meetelt;
7. de docent is enthousiast voor het project en verwacht er veel van;
8. de docent heeft een goed contact en een open communicatie met leerlingen.

#### *Fictie in de onderbouw*

De Taakgroep Vernieuwing Basisvorming rekent fictie-onderwijs niet tot de kern van het vak Nederlands. Die kern is naar haar mening slechts de communicatieve functie van taalgebruik. Het aandeel van fictie is alleen te vinden in een deel van kerndoel 8: *De leerling leert verhalen, gedichten en informatieve teksten te lezen die aan zijn belangstelling tegemoet komen en zijn belevingswereld uitbreiden.*

Dit is nogal karig. Het doet geen recht aan de huidige praktijk. Docenten willen leerlingen stimuleren in het lezen van jeugdliteratuur. Leerlingen moeten in de bovenbouw lezen voor de lijst. Voor een goede aansluiting is het dus belangrijk dat leerlingen ook in de onderbouw lezen. Leerlingen hebben op de basisschool doorgaans behoorlijk wat gelezen en/of voorgelezen gekregen. Het is goed om daarop voort te bouwen.

#### *Fictie en communicatieve vaardigheden in een project*

De aanpak in Nederlands anders is om fictie voor een belangrijk deel onder te brengen in projectopdrachten. Dit geeft de mogelijkheid om fictie te verbinden met andere (communicatieve) onderdelen van het vak Nederlands. Zo snijdt het mes aan twee kanten. Voor ieder project lezen de leerlingen minimaal één jeugdboek binnen een eigen gekozen thema. In de verwerkingsfase werken leerlingen aan een communicatief product: een voorleesboek, een aankondiging voor een nieuw boek of een tijdschrift voor jeugdliteratuur. Vervolgens presenteren leerlingen hun product in de klas.

#### *Zelfstandig werkend naar een inspirerend einddoel*

Uitgangspunt bij deze projecten is dat leerlingen goed zelfstandig kunnen werken als hun vooraf een inspirerend einddoel wordt gegeven. Dat einddoel is gedurende de projectperiode richtinggevend. Het zorgt voor inhoudelijke sturing. Het einddoel en de kwaliteitseisen komen in de eerste projectles aan de orde. Leerlingen kunnen daarna zelf hun planning opstellen en hun manier van werken kiezen. Leerlingen kunnen hun favoriete leerstijl inzetten. Het is belangrijk dat leerlingen ervaren dat ze vrij zijn om zelf de weg naar het einddoel te bepalen. Als leerlingen zélf hun keuzes maken, dan is er na afloop veel te evalueren. Minimumeisen moeten duidelijk zijn, maximumeisen zijn niet nodig. Dit stimuleert gemotiveerde en/of ambitieuze leerlingen. Die komen vaak tot prachtige eindproducten.

Ik zoek naar projecten die dicht bij de leefwereld van leerlingen staan. De opdrachten hebben een wat minder 'schools' karakter. Bij dergelijke opdrachten werken het lesrooster en het vaklokaal vaak als een keurslijf. Leerlingen werken dan ook vooral buiten de les aan de projecten. Thuis kunnen leerlingen zo lang (samen)werken als ze willen. Ze hebben er doorgaans betere faciliteiten: computer, Internet, printer, scanner, camera's zijn vaak bij de hand. Bovendien zullen leerlingen zo nu en dan naar de bibliotheek moeten. Deze projecten dagen leerlingen uit om moderne communicatiemiddelen in te zetten. Ze passen bij ambitieus onderwijs dat nadrukkelijk '21e eeuws' wil zijn.

### *Begeleiding*

Een vaste regelmaat van ondersteunende projectlessen is zinvol. Zo'n les ziet er bijvoorbeeld als volgt uit: de les begint centraal met 'procesevaluatie'. De docent bespreekt de activiteiten die leerlingen thuis ondernamen. Wat ging er goed en wat ging er mis? Hoe staat het met de planning? Daarna gaan leerlingen in groepjes aan de slag. De docent beantwoordt vragen. Aan het eind van een projectles volgt een korte evaluatie: de docent vertelt hoe hij de leerlingen heeft zien (samen)werken. Tussentijds neemt de docent één of twee keer werk in. Aan de hand van die (onaffe) producten kan de docent zijn kwaliteitseisen toelichten en ingrijpen als blijkt dat groepen onvoldoende presteren. Bij deze 'checkmomenten' kunnen de groepen vaststellen of ze op koers liggen.

### *Samenwerken*

Het samenwerken geeft een meerwaarde aan projectonderwijs. Bij het onderdeel fictie geeft samenwerken nog een extra voordeel. Het werken in groepjes stimuleert leerlingen om te praten over de gelezen boeken. Niet zelden leidt dat ertoe dat leerlingen elkaars boeken gaan lezen.

'Samenwerkend leren' betekent ook dat iedere leerling verantwoordelijk is voor een eigen aandeel en dat de groep afhankelijk is van ieders inbreng. Waar mogelijk krijgen leerlingen binnen groepjes een eigen 'rol'. Leerlingen krijgen verantwoordelijkheid over de planning, de eindredactie of de vormgeving. Dit betekent niet dat een leerling z'n eentje de vormgeving voor zijn rekening neemt; het betekent wel dat de leerling er zorg voor draagt dat de vormgeving tot zijn recht komt. Deze leerling doet (bijvoorbeeld) in een vroeg stadium een voorstel voor de uiteindelijke vorm en hij geeft aan hoe de verschillende documenten moeten worden aangeleverd. Bij onderlinge afhankelijkheid hebben leerlingen elkaar nodig. Het gevolg is dat ze elkaar sterker aansturen dan gewoonlijk. Deze onderlinge aansturing vervangt zo voor een deel de directe aansturing van de docent. De sturing van de docent wordt 'indirect': vooraf door inspirerende opdrachten te geven en kwaliteitseisen te verhelderen. Gaandeweg door te coachen en door kwaliteitseisen te bewaken. Achteraf door het eindproduct én de manier van werken te evalueren.

### *Projecten en vaardigheden*

Per jaar kunnen er één, twee of drie grotere projecten gegeven worden. Leerlingen kunnen zo studievaardigheden verder ontwikkelen. Het is belangrijk dat de docent de betreffende vaardigheden bespreekt en evalueert. Per project kunnen leerlingen aangeven welke vaardigheden ze nodig hadden - voor welke uitdagingen ze stonden en hoe ze daarmee zijn omgegaan. Leerlingen kunnen na ieder project een aandachtspunt formuleren voor een volgend project.

## **5.2 Project 1 – Het grote voorleesboek**

Duur: ongeveer drie maanden

Einddoel: een groot voorleesboek voor de docent en een cd met voorleesfragmenten of hoorspelen

### *Eindproduct*

Dit project is gegeven in de brugklas (vwo). Het einddoel is duidelijk omschreven en niet al te groot. Daarmee is het geschikt als een eerste project.

Het is belangrijk dat de leerlingen bij aanvang van het project het eindproduct nauwkeurig voor zich zien. Daar kan de docent voor zorgen door deze opdracht een

aantal keren 'voor te doen'. Concreet: de docent begint of eindigt een aantal lessen met het voorlezen van een fragment. Hij leidt zo'n fragment in met een korte samenvatting en sluit af met enkele discussievragen. Leerlingen weten zo wat ze moeten doen. Op een onnadrukkelijke manier maakt de docent al vooraf de kwaliteitseisen duidelijk. Later kan hij verwijzen naar deze lesmomenten.

### *Doelen*

Het belangrijkste vakdoel is leesbevordering. Andere vakdoelen zijn:

1. leerlingen leren hun eigen mening onder woorden brengen;
2. leerlingen verwerken theorie over fictie door zelf vragen te stellen aan boeken;
3. leerlingen leren publieksgericht schrijven en spreken:
  - a. ze maken samenvattingen (tot aan de gekozen fragmenten);
  - b. ze schrijven een stukje over de auteur;
  - c. ze formuleren discussievragen bij het gekozen fragment;
  - d. ze maken een hoorspel voor leeftijdgenoten;
  - e. ze houden een presentatie voor leeftijdgenoten.

Daarnaast ontwikkelen leerlingen in dit project algemenere studievaardigheden die 'zelfstandig leren' ondersteunen. Leerlingen moeten een planning maken (en zich eraan houden). Ook ontwikkelt deze opdracht vaardigheden met betrekking tot het samenwerken. Vooral bij het voorbereiden en uitvoeren van het hoorspel wordt een beroep gedaan op die vaardigheid. Ieder groepslid heeft een duidelijk aandeel in het groepsproduct en elk groepsproduct vormt weer een onderdeel van het eindproduct: het grote voorleesboek.

### *Samenwerken*

Het is raadzaam om voordat dit project begint, één of meerdere lessen te werken aan samenwerkvaardigheden. Leerlingen krijgen zo zicht op hun (on)mogelijkheden. De docent kan extra afspraken maken met leerlingen die zichtbaar moeite hebben met samenwerken. Zo krijgen leerlingen extra steun en wordt de groep waarin de leerling zit minder met 'het probleem' opgezaald.

### *Keuzes voor de leerling*

Het einddoel staat vast, de weg ernaar toe juist niet. Leerlingen hebben invloed op het onderwerp (de schrijver); de boeken die ze lezen; de planning en op de manier van werken. Ze hebben relatief weinig invloed op het eindproduct: het 'format' ligt vast. Overigens is het de vraag hoe vast dat moet liggen. Een docent kan ervoor kiezen om al heel snel een formulier te geven met duidelijke en vaststaande eisen; maar evenzogoed kan de docent dat juist niet doen en leerlingen meer invloed te geven. In dat geval wordt de brainstormfase leuker en belangrijker.

### *De lessen*

Na de eerste lessen waarin de opdracht duidelijk moet zijn, is er een lange periode (5-8 weken) waarin de leerlingen vooral zelf werken. Als het goed is kunnen ze zonder veel docentsturing aan de slag. Veel kan thuis gebeuren. In de les leren leerlingen hoe ze moeten samenvatten en hoe ze vragen kunnen stellen bij fragmenten. Daarbij kan de lesmethode dienen als naslagwerk én als voorbeeldmateriaal. De meeste lesmethoden hebben immers 'fragmenten met vragen'. Leerlingen moeten leren welke vragen geschikt zijn om te stellen en hoe ze geformuleerd kunnen worden. In de les kan de theorie over fictie, personages, eigen mening et cetera aan bod komen. Die theorie is ondersteunend: leerlingen kunnen ze gebruiken voor dit project. De toepassing vindt buiten de les plaats.

De docent bewaakt in deze periode het proces (voortgang, manier van samenwerken) en hij verheldert kwaliteitseisen. Dit kan door één of twee checkmomenten in te bouwen. Op die momenten leveren de groepjes werk in. In een volgende les maakt de docent aan de hand van dat (onaffe) werk duidelijk wat goed is en wat niet.

#### *Apparatuur*

Leerlingen hebben apparatuur nodig om een hoorspel op te nemen. Ze moeten daarvoor een cassette recorder mee naar huis kunnen nemen. Als er geen apparatuur voor handen is, dan is het raadzaam om dit gedeelte te schrappen. Als (veel) leerlingen over eigen opnameapparatuur beschikken, is dat mooi meegenomen. In de praktijk blijkt dit een lastig te organiseren onderdeel te zijn, maar leerlingen vinden het meestal erg leuk om te doen. De opdracht versterkt het groepsgevoel.

#### *Beoordeling*

De beoordeling van een eindproduct blijft lastig. Krijgen leerlingen een groeps cijfer of een individueel cijfer? Wordt de manier van werken in het cijfer verdisconteerd of juist niet? De antwoorden op deze vragen verschillen per docent. Belangrijk is dat leerlingen hier vooraf helderheid over hebben. In mijn geval gaf ik groeps cijfers. Ik nam de manier van werken niet mee in het cijfer, maar ik evalueerde mondeling met de groepen hun manier van werken. Leerlingen evalueerden ook zelf hun manier van werken en formuleerden leerpunten voor een volgend project.

### **5.3 Project 2 – De boekaankondiging**

Duur: ongeveer 3 maanden

Einddoel: een folder met informatie over een auteur en met een fragment uit zijn nieuwe boek

Dit project vergt meer van de creativiteit van leerlingen. Ik heb het project uitgevoerd in de tweede klas (vwo). Leerlingen werkten bij voorkeur in tweetallen, drietallen of (als een leerling dat wil) alleen. De opdracht combineert het lezen van jeugdliteratuur met zakelijk en creatief schrijven.

De opzet van dit project lijkt sterk op die van het voorleesboek. Ook hier begint het project door een concreet einddoel voorop te stellen. Veel uitgeverijen maken voor belangrijke nieuwe (jeugd)boeken een vooraankondiging. Die folders hebben meestal 10 – 20 pagina's. Ze geven informatie over de auteur, over eerdere boeken (bijvoorbeeld door citaten uit recensies). Daarnaast bevat zo'n vooraankondiging informatie over het nieuwe boek en als lokkertje krijgt de lezer een opvallend fragment uit het nieuwe boek te lezen.

Precies dit is wat de leerlingen ook gaan doen. Eerst verdiepen ze zich in het werk van een schrijver. Leerlingen lezen minimaal één boek van de uitverkoren auteur.

Vervolgens zoeken ze extra informatie op. Uiteindelijk schrijven ze zelf een (zelf verzonden) fragment van nieuw werk.

De verwerking van wat ze lezen is al gericht op de creatieve schrijfopdracht.

Leerlingen gaan op zoek naar 'het geheim van de auteur'. Wat zijn de thema's? Hoe is de stijl? Hoe houdt de schrijver de aandacht vast? Dit zijn lastige vragen waar niet elke leerling een even helder antwoord op zal geven. Maar het zijn in ieder geval vragen die leiden tot een (goed) gesprek tussen de groepsleden thuis of op school.

Lessen over fictie (spanningsopbouw, thematiek, woordgebruik etc) ondersteunen de opdracht. Een geschikte vorm is om leerlingen fragmenten te laten analyseren van

verschillende auteurs, over hetzelfde onderwerp (bijvoorbeeld: drie fragmenten waarin een hoofdpersoon zijn liefde verklaart aan zijn aanbedene).

Na de verwerkingsfase volgt de opdracht creatief schrijven. De leerlingen schrijven zelf een fragment. Daarvoor moeten ze keuzes maken: welk nieuw onderwerp kiest de schrijver? Wie is de hoofdpersoon? Et cetera. Over het algemeen vinden leerlingen het spannend om 'in de huid van de schrijver' te kruipen.

De folder die de leerlingen maken, moet zo realistisch mogelijk zijn. Dit betekent dat het formaat meestal wat kleiner is dan A4. Vormgeving, illustraties, citaten: alles moet zo echt mogelijk overkomen. Leerlingen gaan daar vaak heel ver in. Ze noteren wanneer het boek in de winkel ligt; geven informatie over prijs en pagina's en maken een bon waarmee de snelle koper korting verdient.

#### 5.4 Project 3 – Een tijdschrift voor jeugdliteratuur (de 'Tikker')

Duur: ongeveer 4 maanden

Eindoel: een tijdschrift voor jeugdliteratuur

Dit project integreert de theorie van fictie met zakelijk en creatief schrijven.

De kern van het tijdschrift dat leerlingen maken bestaat uit gekozen fragmenten, vragen bij de fragmenten én de antwoorden op die vragen. Dat garandeert dat leerlingen de boeken verwerkt hebben. Voor deze opdracht hebben leerlingen de theorie over fictie uit hun methode nodig. Ze verwerken de theorie (eigen mening, thema, spanningsopbouw, perspectief et cetera) op een andere manier. In gewone lessen krijgen leerlingen uitleg over deze onderwerpen.

Daarnaast biedt deze opdracht de mogelijkheid om leerlingen veel soorten teksten te laten schrijven: inleiding, colofon, inhoudsopgave, eigen artikelen, samenvattingen, vragen en antwoorden. En wellicht ook: een enquête, een interview, een brief aan een schrijver. Zakelijk schrijven heeft een duidelijke plaats in deze opdracht.

Ook creatief schrijven kan worden geïntegreerd, met een eigen verhaal, een verzonnen interview, een brief aan een hoofdpersoon, gedichten et cetera.

Deze opdracht geeft dus de mogelijkheid om projectlessen en vaklessen op elkaar af te stemmen. In vaklessen komt dan bijvoorbeeld een zakelijke tekstvorm (bijvoorbeeld de inleiding) aan bod. In hun project kunnen leerlingen de theorie toepassen.

De rol van de docent is dezelfde als bij de andere twee projecten. Bij deze opdracht krijgen leerlingen meer vrijheid. Een aantal eisen ligt vast, daarnaast kunnen leerlingen heel veel zelf bepalen. Het is de rol van de docent om er enerzijds voor te zorgen dat leerlingen vrijheid ervaren en er anderzijds voor te waken dat de activiteiten van de leerlingen ongericht worden. Ik geef twee voorbeelden:

Een groep leerlingen kiest als onderwerp voor hun tijdschrift: puberproblemen. Ze lezen (jeugd)romans van Carry Slee en Yvonne Keuls. Daarnaast doen ze extra onderzoek. Ze maken een enquête voor klasgenoten en verwerken die tot een artikel over huidige 'puberproblemen'. Ook leggen ze een probleem voor aan de kindertelefoon. Ze interviewen de schoolpsychologe en verzinnen zelf een interview met Floortje Bloem, die nu inmiddels 53 is. Kortom, deze groep verzint mooie, verrijkende opdrachten.

Een andere groep maakt een tijdschrift over sport. Ze kiezen enkele jeugdboeken over sport. Ze schrijven een groot stuk over hun favoriete voetbalclub (De Graafschap). Ze maken een uitgebreide horoscoop. Ze interviewen hun eigen voetbaltrainer. Ook deze groep verzint extra activiteiten, maar deze missen richting. Het doel is immers om een tijdschrift over jeugdliteratuur te maken.

Het is de taak van de docent om de hoofdlijnen te bewaken.



## 6. Totaalprojecten

In dit hoofdstuk komen twee ambitieuze projecten aan bod. Ze passen binnen het vak Nederlands, maar ze kunnen ook vakoverstijgend gegeven worden<sup>25</sup>. Ik bespreek:

- een project voor de brugklas (de klas schrijft een 'overlevingsgids' voor aankomende brugklassers);
- een project voor de derde klas (de klas maakt een tentoonstelling over jeugdliteratuur).<sup>26</sup>

Allereerst geef ik een draaiboek voor dit type projectonderwijs. Vervolgens geef ik toelichting en beschrijf ik hoe deze projecten in de praktijk hebben gewerkt. Ik eindig met de vraag hoe projectonderwijs binnen 'gewoon onderwijs' geïntegreerd kan worden.

### 6.1 Een draaiboek voor 'totaalprojecten'

De twee 'totaalprojecten' bestrijken een periode van een half jaar tot een jaar. Als docent heb ik een draaiboek in mijn hoofd:

#### 1. *voorbereiding docent*

De docent formuleert een projectdoel en overlegt met mogelijke partners: een (con)rector, de bibliothecaris, de mediatheekbeheerder, et cetera. Deze partner kan later de externe opdrachtgever worden. Samen formuleren ze een einddoel en maken ze een globale planning.

#### 2. *introductie aan de klas* (ongeveer 2 lessen)

De docent legt de klas het project voor. Hij schetst het einddoel en vertelt in grote lijnen wat er gedaan moet worden. Hij vertelt wanneer dat werk moet gebeuren, welke vakonderdelen bij het project aan bod komen en hoe de becijfering tot stand komt. De klas krijgt tijd om erover na te denken. Het kan zinvol zijn om leerlingen over het voorstel te laten stemmen. Projecten als deze hebben enthousiasme en engagement nodig. Zonder dat kun je er beter niet aan beginnen.

#### 3. *inventariseren taken en intekenen op taken* (ongeveer 2 lessen)

Leerlingen inventariseren (in groepjes) wat er allemaal moet gebeuren. Er worden vervolgens commissies in het leven geroepen die de taken gaan uitvoeren.

<sup>25</sup> *Informatica, beeldende vorming of tekenen zijn logische partners. Het tentoonstellingsproject is vakoverstijgend gegeven. Beeldende vorming participeerde daarbij. De roostermakers hebben op vrijdagmiddag na de middagpauze de uren Nederlands en beeldende vorming na elkaar geplaatst. Zo creëerden we heel eenvoudig een projectmiddag.*

<sup>26</sup> *Leerlingenmateriaal is te vinden op de cd-rom.*



4. *inhoudelijke verdieping* (brugklas 1 maand, 3e klas enkele maanden)  
Leerlingen verdiepen zich in het onderwerp. Voor de 'survivalgids' gaan brugklasleerlingen zich verdiepen in voorlichtingsteksten en -boeken. Ze verdiepen zich in klantgericht werken. Ze gaan onderzoeken wat leerlingen uit groep 8 willen weten en wat de directie van de school graag in een voorlichtingsboekje kwijt wil. Voor de tentoonstelling gaan leerlingen (in leesclubjes) verschillende boeken lezen die passen bij het onderwerp. Ze maken zich het concept tentoonstelling eigen en ze verdiepen zich in tentoonstellingscatalogi.

5. *van inhoud naar vorm* (enkele maanden)  
Leerlingen verwerken hun onderzoeksmateriaal tot publieksgerichte producten. Leerlingen maken tentoonstellingsmateriaal, schrijven artikelen et cetera. Uiteindelijk moet dit alles leiden tot één eindproduct. Dit is de stressfase Het is zaak daar veel tijd voor in te ruimen. Aan het eind van deze fase keuren de docent en de opdrachtgever het resultaat.

6. *presentatie en feestje*  
Als het goed is, gaat het eindproduct echt 'de school uit': er komt een tentoonstelling; er wordt een catalogus of een voorlichtingsboekje gedrukt. Een groot project werkt groepsvormend; het is goed om de afsluiting ervan met de klas te vieren.

7. *evaluatie*  
Er zijn drie partijen die evalueren: de leerlingen geven hun eigen oordeel over hun manier van werken en over hun bijdrage (als individu en als groepje). Ook kan elke leerling iets zeggen over het eindproduct. De docent beoordeelt het proces en het (eind)product. De opdrachtgever kan het eindproduct evalueren.

## 6.2 Toelichting

### *Doelen: vakonderdelen en vaardigheden*

Bovengenoemde projecten integreren een aantal vakonderdelen: spreken, luisteren, lezen (van zakelijke teksten en van fictie) en vooral: publieksgericht schrijven. Verder doen ze een beroep op studievaardigheden: het opzoeken en ordenen van informatie, brainstormen, onderzoek doen, plannen, samenwerken, leiding geven en/of leiding ontvangen. Bovenal vragen deze projecten om veel communicatie. Bij het tentoonstellingsproject schrijven leerlingen een folder, een persbericht, brieven, e-mails, artikelen, interviews, uitnodigingen. Ze maken plannings en stellen die later weer bij; ze overleggen, vergaderen en notuleren.

### *Wat heb ik gedaan voor het project?*

#### Inhoud (leesclubje)

Ik heb samen met Malon, Nikki en Maartje het artikel over 'bakvissen' gemaakt voor de catalogus. Ik heb daarbij het gedeelte over Joop ter Heul geschreven.

Verder heb ik in de bieb een boek gevonden over Hans Borrebach en zijn tekeningen dat we gebruikt hebben voor de catalogus.

Ik heb een boek gelezen van Cissy van Marxveldt.

Ik heb een artikel gemaakt over verschillen in meisjesboeken vroeger en nu. Die heb ik samen met Maartje gemaakt. Zij heeft mij fragmenten gestuurd uit boeken van Carry

Slee en Cissy van Marxveldt. Ik heb het artikel geschreven en fragmenten uit Het verrotte leven van Floortje Bloem gezocht. Maartje heeft de conclusie gemaakt.

Commissie (coördinatie)

- Overlegd met de tentoonstellingscommissie van de bieb (eens in de twee weken)
- Contact gezocht met de wethouder voor de opening (mevr. Huijink). Eerst heb ik nog geprobeerd of Jan Terlouw de opening wilde doen, maar dat lukte niet dus toen heb ik contact gezocht met mevrouw Huijnk.
- Begroting gemaakt met Monique.

Marleens (3VL) beschrijving van haar activiteiten voor Retourtje '50 (2005).

Voor haar inhoudelijke werk kreeg ze een 9, voor haar commissiewerk kreeg ze een 8.

### *Realistische opdrachten*

De opdrachten zijn realistisch. Het is de bedoeling dat de tentoonstelling echt wordt uitgevoerd en dat een voorlichtingsboekje echt wordt gedrukt. De klas werkt voor een 'echte opdrachtgever' (bijvoorbeeld de rector of de tentoonstellingscommissie van de bibliotheek).

De opdrachtgever krijgt de rol van 'externe beoordelaar'. Immers, als de opdrachtgever tevreden is, is een belangrijk doel bereikt.

### *De rol van docent*

Daarmee verandert de rol van de vakdocent. Die wordt bij deze projecten meer een coach en 'medewerker'. De docent werkt immers met de klas voor dezelfde opdrachtgever. Natuurlijk blijft hij degene die uiteindelijk beoordeelt en cijfers geeft (zo mogelijk in samenwerking met de 'externe opdrachtgever').

De docent moet dus overzicht houden. Hij verheldert wat er gebeurt als klussen niet (goed) gedaan worden en grijpt zo nodig in.

### *Keuzes voor de leerling*

Leerlingen worden in een 'realistische leersituatie' gebracht. Ze kunnen zelf een groot aantal keuzes maken. Ze kiezen zelf in welke commissie ze willen plaatsnemen; ze maken een eigen planning et cetera. Elke commissie heeft in het project een eigen taak. Bij het tentoonstellingsproject zijn er bijvoorbeeld commissies voor externe contacten/ planning, sponsoring, inhoudelijke verdieping, public relations, website, et cetera. Elke commissie werkt autonoom, maar de onderlinge afhankelijkheid is sterk. Zowel binnen de commissie als tussen commissies. Wanneer bepaalde leerlingen of commissies geen goed werk leveren of slecht plannen, brengen ze ook andere commissies in problemen. Concreet: een commissie die de vormgeving van een boekje voor haar rekening neemt, kan pas goed aan de slag als andere commissies teksten hebben aangeleverd.

### *Eindproduct is sturend*

De klas werkt gezamenlijk naar een eindproduct toe. Van het eindproduct (het 'survivalboekje' of de tentoonstelling) gaat een sterk sturende werking uit. Het realistische en ambitieuze einddoel stimuleert leerlingen, maar het zet ze ook onder druk. Leerlingen moeten presteren op hoog niveau en het werk moet ook nog eens op tijd af.

### *Motivatie en begeleiding*

Motivatieproblemen verdwijnen vaak wanneer leerlingen zich in een 'realistische leersituatie' bevinden. Publieksgericht formuleren en het herschrijven van teksten zijn doorgaans onderwerpen waarvoor leerlingen niet gemakkelijk warm lopen. Maar dat wordt anders als een brief ook 'écht' aan de directie wordt verstuurd en als een 'survivalgids' ook écht bij een neefje in de bus valt. Inleverdata worden anders beleefd nadat de 'drukker' in overleg met een commissie de deadline heeft vastgesteld. Leerlingen zetten zich vaak dubbel en dwars in voor een project.

Echter, als er motivatieproblemen zijn, dan is dat bij projecten als deze in dubbel opzicht problematisch. Ongemotiveerde leerlingen kunnen een goede sfeer, die noodzakelijk is voor een groot project, aantasten. Wanneer ze onvoldoende werk leveren, benadelen ze niet alleen zichzelf, maar ook de andere leerlingen én het hele project. Ongemotiveerde leerlingen vragen om extra zorg en sturing van de docent. Het is belangrijk om goed te blijven kijken. Waar komen de weerstanden vandaan? Is de leerling gewoon te lui om hard te werken? Heeft de leerling moeite met samenwerken? Past de leerstijl van de leerling wel bij de taak die hem gegeven is? Sommige leerlingen hebben behoefte aan duidelijke draaiboeken en overzichtelijke opdrachten. Bij deze projecten zijn die er niet altijd. Planningen worden 'al werkend' gemaakt en ze worden nogal eens bijgesteld. Het is bij de begeleiding zaak om niet te snel te oordelen, maar vooral goed te kijken en te luisteren.

Verder is het belangrijk dat het einddoel niet al te dwingend wordt. Een zorgvuldig proces is belangrijker dan een spetterend eindresultaat. Wanneer het eindresultaat (bij de docent) te zeer voorop staat, wordt de ruimte voor weerstanden te klein.

Uiteindelijk horen weerstanden en motivatieproblemen gewoon bij ons onderwijs. Daar moet ruimte voor zijn, zodat de docent er met leerlingen over in gesprek kan gaan.

### *Duidelijkheid over afspraken en beoordeling*

Helderheid is belangrijk. De leerlingen moeten weten waarop ze worden afgerekend. Kenmerkend voor deze projecten is dat leerlingen daar voor een deel zelf invloed op uitoefenen. Het einddoel van het project is vooraf gegeven, maar de precieze invulling en 'de weg ernaar toe' zeker niet. De commissies behouden de mogelijkheid tot sturing. Ze moeten daar wel over communiceren met de docent. Dat leidt tot afspraken waaraan de commissies vervolgens gehouden zijn. De gemaakte afspraken betreffen het (eind)product én de manier van (samen)werken. Wanneer leerlingen zichtbaar werken en hun halfproducten geregeld aan de docent voorleggen, zijn onvoldoendes (vrijwel) uitgesloten. Wanneer de docent dit met leerlingen bespreekt, verdwijnt er bij leerlingen onzekerheid. Dat komt het leerklimaat ten goede.

Projectmatig werken vereist flexibiliteit, bijvoorbeeld ten aanzien van het jaarprogramma. De leerstof kan niet meer gelijkmatig en concentrisch worden aangeboden en getoetst. Het schoolboek is niet meer leidend. Bij grote projecten krijgen leerlingen weliswaar geregeld feedback, maar het duurt lang voordat ze een echt cijfer krijgen.

Het is mogelijk dat een ambitieus einddoel niet wordt gehaald. Het is zaak daar vooraf duidelijk over te zijn: tegen de leerlingen én tegen de opdrachtgever. Uiteindelijk staat het einddoel van het project in dienst van het leerproces en niet andersom.

### *Docent moet delegeren*

Verder is het zaak om als docent heel veel te delegeren. De leerlingen doen het werk: ze plannen, schrijven, mailen, maken de website en beheren de financiën. Durven loslaten, dat valt niet altijd mee. Maar het is noodzakelijk bij de begeleiding van projecten die soms alle kanten uitvliegen. Bij projectonderwijs is het soms

overduidelijk dát leerlingen aan het leren zijn, soms is het minder duidelijk wát leerlingen precies aan het leren zijn. Voor een afgebakende periode is dat eigenlijk helemaal niet verkeerd. Het kan zinvol zijn om 'projectlessen' af te wisselen met 'gewone lessen' waarin 'gewone onderwerpen' worden behandeld en getoetst. Zo'n afwisseling biedt de mogelijkheid om balans te houden tussen opdrachten met een afgebakende structuur en open opdrachten. Ik kom hierop terug.

### **6.3      Praktijkbeschrijving – een 'overlevingsgids' voor aankomende brugklassers (een project voor de brugklas)<sup>27</sup>**

In het schooljaar 2003–2004 werkte ik van januari tot juni met een brugklas aan een 'overlevingsgids' voor alle aankomende brugklassers, voor de leerlingen die zich aangemeld hadden voor onze school.

#### *Voorbereiding*

In de voorbereidende fase had ik me verdiept in de schoolgids en overlegd met de conrector die de public relations en de 'open dagen' in zijn portefeuille heeft. Ik wist wat het drukken van 400 boekjes zou gaan kosten. Ik vroeg de rector of hij het project zag zitten. Hij reageerde enthousiast en wilde als opdrachtgever een kleine rol spelen. Hij zou enkele keren met een commissie overleggen en hij stelde zich garant voor de drukkosten.

#### *Introductie*

Vervolgens ging ik met het idee naar de klas toe. Eerst vroeg ik ze hoe ze zelf de overstap hadden ervaren. Wat vonden ze spannend? Wie wist er al veel van de school af (van broers en zussen). Wie kon zich de 'open zaterdag' nog herinneren? Wat vonden ze van die voorlichting? Hadden ze achteraf andere informatie willen horen? Vervolgens lanceerde ik het project. Het sloeg aan. Leerlingen hadden onmiddellijk een beeld van een boekje voor zich, ideeën borrelden op. Ik deed ze het volgende voorstel:

één projectdag in de week; 3 'normale' lessen; (bijna) geen huiswerk voor de normale lessen; alle overige huiswerktijd (gemiddeld 1 uur in de week) naar het project. De leerlingen gingen akkoord, er hoefde niet gestemd te worden.

De brainstormfase was zinvol en leuk. Uiteindelijk maakten we een grote flap waarop alle stukken stonden die we wilden schrijven (interviews met de conrector, de conciërge, met leerlingen uit groep 8 et cetera), tips voor kleding, agenda's, sieraden, fietsroutes. Studietips, tips voor zelfvertrouwen, tips voor de eerste schooldag. Smoesjes voor als je te laat komt, puzzels, wat te doen bij verliefdheid? Een plattegrond van de dépendance, et cetera, et cetera. Uiteraard een voor- en nawoord. Ook wilden we echte advertenties. Daarnaast hadden we ideeën voor de vormgeving van het boekje geformuleerd.

Sommige onderdelen waren voor alle leerlingen verplicht. Zo heeft iedere leerling minimaal één stukje geschreven en herschreven voor het boekje. Die opdracht heb ik becijferd. De beste stukjes zijn uiteindelijk in het boekje opgenomen.

<sup>27</sup> In 2004 heeft klas 1VO van het Ludgercollege het boekje 'Ludger voor beginners' gemaakt voor de leerlingen uit groep 8. Het boekje is op een 'open zondag' in juni uitgedeeld aan alle aankomende brugklassers. Artikelen uit dit boek zijn ter illustratie opgenomen op de cd-rom (zie *Survivalgids voor brugklassers*).

### *Taakverdeling*

Er werden acht commissies benoemd:

- een commissie vormgeving (van het boekje);
- een commissie redactie;
- een commissie coördinatie en externe contacten;
- een commissie sponsoring en p.r.;
- een commissie website;
- drie commissies die inhoudelijke stukken gingen schrijven (commissie tips, commissie interviews etc).

Leerlingen tekenden in op drie commissies (1e, 2e en 3e voorkeur). Ze motiveerden daarbij hun keuze. Ik deelde de commissies in. Uiteindelijk kon ik iedereen de eerste of tweede voorkeur geven.

Deze manier van werken had nadelen. Sommige commissies konden pas laat in het project écht aan het werk. Voor de commissie website bleek de opdracht erg complex. Bovendien kon ik deze commissie moeilijk aansturen. De leerlingen worstelden vooral met technische problemen en kwamen te weinig toe aan het (her)schrijven van stukken voor de website. Juist daar zat natuurlijk de relatie met het vak Nederlands. Bovendien bleek het werk onevenredig verdeeld. Ik paste gaandeweg zaken aan door leerlingen met weinig werk extra taken te geven, waardoor andere leerlingen ontlast werden. De commissie vormgeving kon gedurende het proces nog te weinig doen en ervoer aan het einde te veel stress. Deze commissie kreeg zelfs een dag vrij van school om verder te werken. Die compensatie deed ze erg goed. De commissie (eind)redactie bleek te weinig in huis te hebben om echt goed werk te leveren. Hoewel ik er 'sterke leerlingen' voor had uitgekozen, misten ze de kwaliteit om andere leerlingen goede herschrijftips te geven. Achteraf bezien was hun taak te moeilijk. Ik heb deze commissie fors begeleid en uiteindelijk heb ik werk van ze overgenomen. Het lijkt me beter om een volgende keer een aantal commissies te formeren, die alle verantwoordelijk zijn voor een deel van het boekje. Elk groepje schrijft dan een aantal stukjes, herschrijft deze stukken en zorgt zelf voor de vormgeving (binnen richtlijnen die we gezamenlijk afspreken).

### *Leuk en leerzaam*

Ondanks bovengenoemde problemen hebben de leerlingen hard gewerkt en veel plezier gehad. Vakinhoudelijk zijn vooral het brainstormen en het ordenen van informatie aan bod gekomen. Leerlingen hebben kunnen oefenen met samenwerken en plannen. De grote winst vond plaats bij het zakelijk schrijven. Leerlingen leren echt publiekgericht schrijven. Ze leerden herschrijven. Ze hebben elkaars werk gelezen en kritisch beoordeeld. Ze gaven elkaar tips. Ze leerden dat goede stukken nog beter kunnen worden. De leerlingen schreven niet alleen publiekgericht (voor groep 8), maar óók klantgericht (voor de rector). Het bleek zeer verhelderend om de geschreven stukken steeds te bekijken vanuit dat dubbelperspectief: wat zouden de leerlingen uit groep 8 vinden van dit artikel? Wat zou de rector vinden van dit artikel? Deze manier van werken bood handvatten om teksten kritisch te bekijken. Verder hebben leerlingen zich verdiept in de concepten 'tijdschrift' en 'voorlichtingsboekje'. Ze hebben een vormgeving bedacht die passend is bij de inhoud. Ze hebben ook ervaren hoe lastig het is om een product te maken dat de toets der kritiek kan doorstaan.

### *Eindresultaat*

Het resultaat was geslaagd, vooral omdat de leerlingen de juiste toon wisten te vinden voor de aankomende brugklassers. Extra leuk was het dat een sponsor de drukkosten heeft betaald en een groot warenhuis participeerde met een speciale actiebon. De

rector was zeer tevreden en minstens zo belangrijk: de aankomende brugklassers hebben het boekje goed gelezen.

#### *Evaluatie en beoordeling*

De leerlingen hebben het project en hun rol daarin schriftelijk geëvalueerd. Ze hebben ieder een leerpunt geformuleerd voor een volgend project. Ik had van alle leerling enkele notities gemaakt. Uiteindelijk heb ik aan de hele klas één cijfer gegeven (een 8). Vier leerlingen kregen een punt extra en drie leerlingen kregen een punt minder: de redenen daarvoor heb ik klassikaal globaal toegelicht en met de zeven leerlingen afzonderlijk besproken. De leerlingen herkenden en accepteerden mijn argumenten.

### **6.4      Praktijkbeschrijving – een tentoonstelling over jeugdliteratuur (een project voor klas 3)**

In het schooljaar 2003-2004 heb ik met klas 3-vwo een tentoonstelling gemaakt over een 'nieuw' genre binnen de jeugdliteratuur: cross over. Het jaar daarna maakte klas 3-gymnasium een tentoonstelling over jeugdliteratuur uit de jaren '50. Ik ga in op dat tweede project: Retourtje '50.

#### *Vorbereiding*

In de eerste fase overlegde ik met de docent beeldende vorming en met de bibliotheek van Doetinchem<sup>28</sup>. We spraken af wanneer de tentoonstelling zou gaan draaien. We spraken een datum af waarop we zouden 'checken' of het project daadwerkelijk levensvatbaar is. Ik startte het project in oktober, het checkmoment lag in januari.

#### *Introductie*

Vervolgens lichtte ik het project toe in de klas<sup>29</sup>. Een ruime meerderheid van de klas zag het project zitten. Een minderheid (8 leerlingen) was veel minder enthousiast. In samenspraak met de klas probeerde ik aan beide groepen recht te doen. We besloten te beginnen en in januari de minderheid de kans te geven om af te haken en een alternatief programma te gaan volgen. We vonden dat iedereen moest hebben meegedraaid om geground 'nee' te kunnen zeggen.<sup>30</sup>

#### *Taakverdeling*

In de brainstormfase genereerde de klas ideeën voor tentoonstellingsmateriaal<sup>31</sup>, voor de catalogus et cetera. De leerlingen solliciteerden beargumenteerd naar de commissies van hun voorkeur. Drie leerlingen stelden de commissies samen. Daarna heb ik met de

<sup>28</sup> Uiteraard kan een tentoonstelling ook heel goed voor de eigen mediatheek of school worden gebouwd. Natuurlijk gaat er van een 'externe opdrachtgever' wel een grotere prikkel uit. Niet alleen bibliotheken, maar ook (bijvoorbeeld) zakelijke banken of boekhandels kunnen en willen vaak een rol spelen bij dit type project.

<sup>29</sup> De docent beeldende vorming had in deze fase een ondersteunende rol. Ik startte op en bewaakte in het begin het proces.

<sup>30</sup> In januari zijn deze leerlingen allemaal doorgestaan. Drie ervan hebben onvoldoende bijgedragen aan het project. Ik heb veelvuldig met ze overlegd, desondanks bleven hun aanpak en hun producten onvoldoende. Uiteindelijk kregen ze voor hun projectbijdrage een 5.

<sup>31</sup> Uiteindelijk maakten ze een kamer uit de jaren '50 en (gespiegeld) een hedendaagse kamer. In beide kamers lagen de jeugdboeken met toelichting.

drie overlegd. Ze hebben hun keuzes aan mij toegelicht en ik ging ermee akkoord. Vervolgens hebben ze de groepsindeling aan de klas gepresenteerd.

### Wie we zijn

Wij zijn leerlingen uit klas 3 gymnasium van het St.-Ludgercollege te Doetinchem. Begin dit jaar hebben we de uitnodiging aangenomen om een tentoonstelling te verzorgen in de Bibliotheek Doetinchem. In de periode van oktober tot juni gaan we werken aan dit grote project. Omdat wij u mee terug nemen naar de jaren '50, heeft ons project de naam gekregen *Retourtje '50*. In mei nodigen wij u uit om te komen kijken naar ons resultaat.

### Retourtje '50

Uiteindelijk willen we een mooie tentoonstelling presenteren in de bibliotheek te Doetinchem. Hier zullen we jeugdliteratuur uit de jaren '50 behandelen en vergelijken met jeugdliteratuur van tegenwoordig. We werken hiervoor samen met mensen die rond 1950 ongeveer 14 jaar oud waren, net zo oud als wij nu zijn. Deze mensen kunnen ons helpen met hun kennis over boeken en over de jaren '50. De boeken die als echte toppers uit de literatuur aangewezen worden, zullen wij ook gaan lezen. Ten slotte zullen we de verschillen en overeenkomsten tussen de boeken proberen te verklaren met onze kennis over 1950 en 2005.

### Wat wij leren

Dat deze tentoonstelling leerzaam is mag duidelijk zijn. Maar om een mooi eindresultaat te krijgen, zullen we hard moeten werken. Daar gebruiken we de lessen Nederlands en Beeldende Vorming voor. Dat wil trouwens niet zeggen dat we deze periode geen les krijgen in deze vakken. Integendeel, door te werken aan onderdelen die nodig zijn voor een tentoonstelling leren we juist omgaan met Nederlands en Beeldende Vorming in de praktijk. Voor de tentoonstelling is het namelijk nodig dat we zakelijke brieven schrijven, interviews maken en afnemen, de boektoppers samenvatten en de presentatie voorbereiden. Deze folder is bijvoorbeeld het product van Nederlands (publiekgericht schrijven) en Beeldende Vorming (vormgeving). Verder leren we door dit project onze manier van samenwerken te verbeteren. We werken in zogenaamde *Commissies*, die de afzonderlijke taken (publiciteit, website, catalogus, coördinatie en onderzoek) op zich nemen. We werken niet alleen samen met elkaar, maar ook met leraren, de Bibliotheek Doetinchem en de 'ouderen' die ons willen helpen met hun boekenkennis.

### Contact

Als u meer wilt weten over onze tentoonstelling, of u wilt ons ook graag helpen dan kunt u ons bereiken via:

Telefoon:	0314-325248
Internet	<a href="http://www.retourtje50.nl">www.retourtje50.nl</a>
Email	<a href="mailto:retourtje50@hotmail.com">retourtje50@hotmail.com</a>

Uit de Folder voor de tentoonstelling *Retourtje '50* (3VL, 2004)

### *Onderzoeksfase*

In de onderzoeksfase gingen leerlingen op zoek naar mensen van ongeveer 70 jaar die in hun puberteit veel hadden gelezen. Deze personen werden aangeschreven en in tweetallen geïnterviewd. Vooraf formuleerden we onderzoeksvragen en interviewvragen. Elk interview werd verwerkt. Iedere 'oudere lezer' gaf een tip aan de leerlingen: een titel van zijn favoriete jeugdboek uit de jaren '50. Leerlingen gingen in tweetallen dit boek lezen.

Leerlingen participeerden gedurende het project in twee verschillende samenwerkingsverbanden: een leesgroepje (2 of 3 leerlingen) en een commissie (4 of 5 leerlingen). De nadruk lag op het lezen, maar ook de commissies gingen al aan de slag. De commissie 'sponsoring / opening' ging op zoek naar mogelijke sponsors; de commissie 'p.r.' schreef alvast een folder voor iedereen die met het project te maken kreeg; de commissie website zorgde voor een account, et cetera. De commissie coördinatie vergaderde geregeld op de bibliotheek met de tentoonstellingscommissie van de bibliotheek.

Leerlingen vonden het over het algemeen erg leuk om een interview af te nemen aan de 'ervaringsdeskundigen'. De interviews werden in tweetallen afgenomen. Vervolgens lazen deze twee leerlingen hetzelfde 'jeugdboek' uit de jaren '50. Het lezen van de boeken (Joop ter Heul, Arendsoog en Karl May, De scheepjongens van Bontekoe en dergelijke) viel niet altijd mee. Maar het hielp dat de boeken specifiek waren aangeraden door de geïnterviewden. Bovendien hadden we onderzoeksvragen bedacht die door ieder leesduo beantwoorden moesten worden.

### *Verwerking*

In de volgende fase verwerkten de leerlingen de informatie tot artikelen. Geslaagde interviews werden herschreven zodat ze in de catalogus konden komen. Andere leerlingen werkten (bij beeldende vorming) aan beeldend materiaal voor de tentoonstelling. De samenwerking tussen Nederlands en Beeldende vorming resulteerde in een folder, een poster, een uitnodiging voor de opening van de tentoonstelling en een catalogus. De docent beeldende vorming begeleidde vormgeving van deze producten. Hij begeleidde ook het timmeren van de 'kinderkamer' voor de tentoonstelling.

### *Eindresultaat*

De tentoonstelling heeft een maand gestaan in de bibliotheek van Doetinchem. Bij de opening waren de geïnterviewden aanwezig. Zij konden er de catalogus inzien en kopen. De tentoonstelling werd gesponsord door de boekhandel en de gemeente; de persberichten zorgden voor publiciteit in de plaatselijke krant. De catalogus werd in 50-voud gedrukt en verkocht aan ouders en belangstellenden (vooral de geïnterviewden).

Retourtje '50 is vooral een heel communicatief project geworden. Spreken en luisteren, lezen en schrijven werden op een 'natuurlijke manier' geoefend. Een groot deel van de 'reguliere lesstof' kwam in het project terug. Bijvoorbeeld: alle leerlingen schreven (als oefening) individueel een eerste brief aan mogelijke deelnemers van het project - degenen die geïnterviewd zouden gaan worden. Die brieven werden meegenomen door de 'commissie publiciteit' die op basis van het binnengekomen materiaal een conceptbrief schreef. Die brief werd klassikaal becommentarieerd. Is de brief correct, helder en enthousiasmerend? Leerlingen gaven commentaar. De commissie publiciteit ging met het commentaar aan de slag. Dat leidde tot een nieuwe versie. Uiteindelijk werd de derde versie 'echt' verstuurd. Al met al kwamen zo verschillende tekstsoorten aan bod: artikelen voor de catalogus, interviews, e-mails, brieven aan mogelijke



sponsors, persberichten, een folder, een uitnodiging voor de opening van de tentoonstelling.

De leerlingen evalueerden individueel en als commissie hun bijdrage. Ik gaf cijfers voor de uitgewerkte interviews en voor artikelen. Verder kreeg iedere commissie een groeps cijfer. Met elke commissie heb ik een slotgesprek gehouden van ongeveer 15 minuten. In samenspraak met de leerlingen gaf ik soms een leerling in een groep een hoger of lager cijfer.

## 6.5 Roeien en zeilen: mogelijkheden voor een vernieuwde onderbouw

Het werken aan een groot project omschreef ik in hoofdstuk 1 met de metafoor 'zeilen'. In het gunstigste geval immers engageren leerlingen zich aan een project of aan een opdracht. Ze oefenen invloed uit op het onderwerp (in welke commissie neem ik plaats), op de planning, op de manier van werken (hun favoriete leerstijl) en soms bepalen leerlingen ook met wie ze gaan samenwerken. Leerlingen die hiermee uit de voeten kunnen, bevinden zich in een boeiend (leer)gebied. Leren gaat dan vaak bijna vanzelf: voor de wind zeilend. Het werken aan onderdelen als spelling en grammatica omschreef ik met de metafoor 'roeien'. Dan is het zaak om met behulp van krachtige werkvormen snel progressie te boeken.

De samenhang van het vak Nederlands wordt zichtbaar als 'gewone lessen' bijdragen aan de 'projectlessen'. De gewone les heeft bijvoorbeeld als onderwerp publiekgericht schrijven. Leerlingen passen vervolgens die kennis toe in een projectles: ze schrijven een echte brief aan personen die ze willen gaan interviewen. De gemaakte brieven kunnen het uitgangspunt vormen voor een nieuwe 'gewone les'.

Er is winst te behalen door vaardigheden als spellen en formuleren af te wisselen met grote opdrachten die om toepassing van die vaardigheden vragen. Het is vooral de transfer van spelling en formuleren die problematisch is. Een afwisseling van training en toepassing biedt mogelijkheden tot zichtbare transfer. Realistische opdrachten stimuleren daarbij nog eens extra. Want bij realistische projecten staat het buiten kijf dat spelling, stijl en vormgeving op orde moeten zijn. Veel leerlingen raken door zulke opdrachten intrinsiek gemotiveerd. Een sterkere leermotivatie is er niet. Goede leerlingen kunnen worden beloond. Zij kunnen met minder 'gewone' lessen toe en meer tijd investeren in hun project.

Ook vaardighedenonderwijs heeft baat bij deze afwisseling. De 'gewone lessen' vragen veel van de concentratie van leerlingen. Ze doen een beroep op hun analytische vaardigheden. Tijdens het werken aan de projectopdrachten komen juist communicatieve vaardigheden, samenwerken, plannen en creativiteit aan bod.

In discussies over onderwijsvernieuwing wordt vaak een tegenstelling opgeroepen tussen vakinhoudelijk onderwijs en vaardighedenonderwijs; of tussen onderwijs dat begint (en eindigt) bij de belevingswereld van leerlingen, en onderwijs dat uitgaat van 'degelijke eindtermen'. Zinvoller is het om te onderkennen dat ál deze aspecten een rol spelen in het onderwijs. We kunnen er niet één van uitsluiten. Beter kunnen we ze beschouwen als de verschillende polen waarbinnen onderwijs gegeven kan worden. Die polen sluiten elkaar niet uit. Integendeel, bij een juiste afstemming creëren ze een spanningsveld waarbinnen het prettig leren is. Concreet: sterk inhoudelijk onderwijs bevordert het aanleren van vaardigheden, en, omgekeerd: projectonderwijs krijgt pas richting door duidelijke inhoudelijke eisen te stellen.

## Voorwoord

Hallo daar,

Aan mij is gevraagd om als eindredacteur van deze Catalogus een mooi voorwoord te schrijven. Dat doe ik dan ook met plezier.

Deze catalogus is bedoeld om u, als lezer, even mee terug te nemen in de tijd. Vandaar ook de naam 'Retourtje '50'.

Als u een kijkje hiernaast neemt, ziet u dat deze Catalogus een vaste indeling heeft. Elk deel begint met een artikel dat wordt aangevuld met interviews en boekverslagen om de boel wat te verduidelijken.

Mijn taak hierbij als eindredacteur was voornamelijk zorg te dragen voor de lay-out van deze Catalogus. Dit deed ik samen met Emma, een klasgenoot van mij. Ook heb ik enkele artikelen, interviews en boekverslagen geschreven. Veel werk? Ja absoluut!

Maar dat neemt niet weg dat het leuk was om te doen. Ik heb zelfs samen met Emma een eigen 'projectmiddag' ingelast op een doordeweekse schooldag. Hiervoor moeten wij eigenlijk nu nog vrij vragen. Maar dat zit wel goed denk ik, als ik zo het resultaat zie! (Toch, mevrouw van der Grijp?)

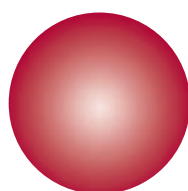
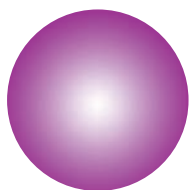
Persoonlijk vinden wij het erg mooi geworden en wij zijn er écht trots op. Wij wensen u dan ook veel leesplezier!

Groetjes,

Anne de Blok

Uit de catalogus van Retourtje '50, klas 3VL (2005)





Boulevard 1945 3  
7511 AA Enschede

Postbus 2041  
7500 CA Enschede

Telefoon 053 484 08 40  
Fax 053 430 76 92  
E-mail [info@slo.nl](mailto:info@slo.nl)  
[www.slo.nl](http://www.slo.nl)