

KAN DAT WEL MET MIJN GROTE KLAS EN MIJN PAAR UREN? GEÏNTEGREERD VAARDIGHEIDSONDERWIJS IN DE DERDE GRAAD VAN HET TECHNISCH ONDERWIJS

Leo Wens

Inleiding

Al ruim achttien jaar geef ik Nederlands en Engels aan de Vrije Technische Scholen van Turnhout, een nijverheidstechnische school met vooral jongens. In de derde graad hebben de leerlingen van de richting Industriële wetenschappen vier lestijden Nederlands per week, maar de leerlingen van de *praktisch-technische* (bijvoorbeeld Elektrotechnieken, Houttechnieken, Mechanische vormgevingstechnieken, Grafische technieken ...) en *theoretisch-technische* studierichtingen (bijvoorbeeld Bouwkundig tekenen, Elektronica, Elektromechanica ...) moeten het doen met twee lestijden per week.

In het oude – momenteel nog geldende – leerplan horen deze laatste twee groepen bij de zogenaamde d- en e-richtingen. Dit leerplan is uiteraard aangepast aan de doelgroep. Toch voelde ik mij als leerkracht in die groepen niet altijd even gelukkig. Tijdens die twee uurtjes per week, werd er van mij verondersteld dat ik de vier (of vijf) vaardigheden aan bod liet komen, moest ik de leerlingen die vaardigheden laten oefenen, moest ik het proces begeleiden en bewaken en moest ik uiteindelijk op geregelde tijdstippen evaluatiemomenten inlassen en het product beoordelen. Een hele kluit.

Jarenlang verstopte ik mij achter het toch wel meest clichématige excuus: door dat beperkt aantal lestijden heb ik ... geen tijd. Een aantal aspecten uit het leerplan schoof ik voortdurend op de lange baan, om dan tegen het einde van het schooljaar vast te stellen dat er inderdaad geen tijd meer was. Gelukkig.

Meestal sneuvelde dan discussie, vergadertechnieken en andere aspecten van de component spreekvaardigheid. Ik hoop dat ik na deze bekentenis niet met terugwerkende kracht op het matje kan geroepen worden.

Hoe dan ook, wanneer ik collega's bij ons op school sprak, of contacten had met andere scholen, merkte ik – enigszins geruststellend – dat ook zij er niet altijd uit geraakten. De verleiding bestaat om dan samen te gaan zitten aan de klaagmuur, een techniek die ik trouwens vaker zie in onderwijsmiddelen. Daar wordt, buiten de horeca in de buurt van die klaagmuur, niemand beter van.

De oplossing ligt dan ook in het nascholen: bijna als een bezetene zocht ik in de nachtingsfoldertjes naar sessies over spreekvaardigheid. Ik heb er talrijke bijgewoond, de ene al wat nuttiger dan de andere.

Als een spons heb ik al die informatie opgezogen en nu is het dus tijd om één en ander los te laten.

Ondertussen hebben mijn leerlingen al jarenlang gemerkt dat ik me almaar beter voelde bij die spreekoefeningen, dat er almaar meer structuur kwam inzitten.

In deze tekst kunt u lezen hoe ik een grote klas leerlingen van het zesde jaar TSO in een vijftal lestijden kan laten genieten van enkele 'literaire' fragmentjes, individueel kan laten spreken, kan laten kijken en luisteren, functioneel kan laten schrijven en ten slotte kan laten discussiëren op een formele manier.

Deze lessenreeks staat ook in het school- en werkboek Netwerk Nederlands 6T van Uitgeverij van In. Samen met de collega's Dirk Beirens, Michel Janssen en Ludo Sollie hebben we maandenlang geschreven en geschrapt aan oefeningen. Aan hen, en ook aan de talrijke lesgevers tijdens nascholingen heb ik de hieronder beschreven succesvolle lessen mede te danken. Wilt u mij verontschuldigen voor het ontbreken van een referentielijst? Uit het bovenstaande moet duidelijk zijn dat het nooit mijn bedoeling is wat hieronder staat te laten doorgaan als mijn persoonlijke ontdekking of mijn eigen spectaculaire uitvinding.

1 'Problemen' bij de leraar

Nederlands in 6TSO in je takenpakket hebben zitten als leerkracht, zorgt voor een aantal ongemakken: ik had het daarnet al over het beperkte aantal lestijden. Komt daar nog eens bij dat het aantal leerlingen in een lesgroep vaak de 20 overschrijdt, waardoor spreekoefeningen niet meteen een evidentie zijn. Proces- en productevaluatie van de vaardigheid spreken vragen veel tijd en verlopen nu eenmaal vlotter bij kleinere klasgroepen.

Bovendien stak een hardnekkig misverstand ook voortdurend de kop op als je met collega's sprak: in TSO mag je 'geen literatuur' meer geven. Als neerlandicus voel je je dan een beetje als een voetbalster met een geamputeerde voet.

In plaats van literaire fragmenten, zocht je dan meestal je heil in eenvoudige, zakelijke teksten: krantenartikels uit de leefwereld van de leerlingen – althans, dat dacht je! Weekendongevallen, het sluitingsuur in cafés, legaliseren van softdrugs,... je kent ze wel, de onderwerpen die jaar na jaar de revue passeerden. En toch boeide het hen niet. Het zal wel aan de jeugd van tegenwoordig liggen.

2 'Problemen' bij de leerlingen

Leerlingen in het zesde jaar technisch blijken tijdens spreek- en schrijfoefeningen vaak een gebrek aan ideeën tentoon te spreiden. Met alle respect voor mijn leerlingen, verder dan een heel uitgesproken mening pro of contra komen ze meestal niet, ondanks een lessenreeks argumenteren in het vijfde jaar. Spreken en schrijven zijn nu eenmaal productieve vaardigheden.

Je zou het niet verwachten van kerels van 18 jaar, maar bij klassikale spreekopdrachten worden zij overmand door spreekangst. Komt daar nog eens bij dat je als leerkracht ook geconfronteerd wordt met min of meer opgewonden reacties bij een andere dan frontale les: spreekoefening zorgen voor 'onrust' in grote groepen.

Al bij al voldoende om de spreekoefeningen tot een absoluut minimum te beperken.

3 Succesvolle les rond conflicten

Een 'oplossing' voor alle hogergenoemde problemen zit volgens mij in het geïntegreerd werken. Niet alleen win je tijd door de verschillende vaardigheden te combineren, maar wanneer je de receptieve vaardigheden lezen, luisteren en kijken, laat voorafgaan aan de productieve vaardigheden schrijven en spreken, verhoog je het rendement aanzienlijk.

Hieronder beschrijf ik de stappen die uiteindelijk leiden tot een zeer succesvolle discussies, met als onderwerp: "Kan of mag je kinderen een tik geven bij de opvoeding." Op het eerste gezicht een thema dat ver van hun leefwereld verwijderd staat, maar vergeet niet dat ze over een aantal jaren zelf met die vraag geconfronteerd worden. Bovendien zijn ze zelf opgevoed en herinneren ze zich nog heel goed of ze al dan niet een tik gekregen hebben tijdens hun kinderjaren.

Door plaatsgebrek kan ik niet alle teksten die gebruikt worden bijvoegen, maar u vindt deze lessenreeks in thema 2 "Hij zei niets, zij zei niets, zo kregen ze woorden" van het school- en werkboek *Netwerk Nederlands 6T* van uitgeverij Van In.

3.1 Meervoudige instap

Het thema start met een column uit PC Magazine, waarin een conflictje beschreven wordt tussen een ouder en een wizzkid: zij bekvechten over hun gemeenschappelijke pc. De jongen gebruikt dat apparaat om verschrikkelijke, zogenaamd muzikale geluiden te produceren, waarvan de ouder letterlijk maagkrampen krijgt. De leerlingen krijgen de vraag voorgeschoteld of de verteller een man of een vrouw is. Omdat er in de tekst 'zoontje' staat, concluderen nogal wat leerlingen dat het wel de moeder moet zijn, want "een vader spreekt niet over zoontje" (sic!) Neen, het is wel degelijk de vader, want "hij kent iets van pc's en vrouwen kennen niks van computers" (slik!). Een gepaste instap voor het thema conflict.

Daarna lezen ze een literair fragment uit *Tox* van Paul Mennes (1994), de Vlaamse tegenhanger van Ronald Giphart. De moeder van de verteller moet het daar ontgelden. Op een cynische manier, doorspekt met talrijke hyperbolen, rekt de verteller af met zijn karikaturale moeder. De leerlingen reageren afwisselend geamuseerd en geschokt: zo spreek je niet over je moeder! Dat leidt uiteraard tot de vraag of de verteller en de auteur één en dezelfde persoon zijn. De leerlingen lezen een fragment uit een interview met Mennes waarin hij als volgt antwoordt op de vraag of hij over zijn eigen leven schrijft: "De

personages in 'Tox' zijn 16, in 'Soap' zijn ze iets ouder. Ik ben zelf 28 en leef op een heel andere manier dan mijn personages. Ik verwerk wat ik registreer, niet wat ik beleef. Ik observeer de manier waarop anderen met zichzelf, familie en televisie omgaan. Ik vind de jongere generaties veel interessanter dan de mijne. Ik vind mijn eigen leven ook helemaal niet zo boeiend om over te schrijven." Het duurt soms eventjes, maar na een tijdje hebben de leerlingen door dat hij het niet over zijn eigen moeder heeft, maar wel – bij wijze van spreken uiteraard – over HUN moeder. Confronterend en meteen een goede illustratie van het verschil tussen een auteur en een verteller.

Voor het derde luik van de instap gebruik ik een opname van een urban legend van Luk Wijns, waarin een ettertje van een jaar of acht zich aanstelt in een supermarkt. Nadat hij een wat oudere dame herhaaldelijk heeft aangereden met een winkelkar, krijgt de moeder van het kind de vraag om haar oogappel even terecht te wijzen. Ze repliceert: "Nee, dat doe ik niet, want ik geef mijn kind een vrije opvoeding. Als hij dat wil doen, kan hij dat doen." Daarop stapt een rasechte punker op het kind af en overgiet hem met yoghurt, terwijl hij zegt: "Ik heb ook een vrije opvoeding gehad, en ik voelde dat ik dit moest doen." Drie minuutjes ontspanning, maar ook een confrontatie met misverstanden over begrippen als vrije opvoeding.

Deze instap heeft een aantal voordelen. Vooreerst is hij niet zo vrijblijvend als de meeste instappen. Je krijgt immers de kans om wat literaire fragmenten en literaire termen te lanceren – hoewel ik hier niet wil discussiëren over het literaire gehalte van Paul Mennes. Het belangrijkste voordeel schuilt hem in het aanbrengen van materiaal voor de latere discussie. Ze gebruiken wat ze gelezen, gehoord en gezien hebben in de volgende lessen.

3.2 Individuele lees- en spreekoefening

De leerlingen krijgen elk een artikel uit een krant of tijdschrift waarin het onderwerp kinderen opvoeden en straffen aan bod komt. Ze moeten de tekst lezen en daarna de centrale gedachte mondeling voorbrengen. Een individuele spreekoefening dus die je de kans geeft de beginsituatie van de leerlingen in te schatten.

Een klas van 26 kan je binnen één lesperiode perfect allemaal meer dan een minuut lang individueel laten spreken. Opnieuw krijgen de leerlingen argumenten en ideeën aange-reikt voor de latere discussie.

3.3 Luisteroefening

Een opname van het praatprogramma "Waarom? Daarom" van de NCRV geeft me de kans om de luistervaardigheid van de leerlingen te peilen. Tijdens het bekijken en beluisteren van het veertien minuten durende fragment, beantwoorden de leerlingen een aantal vooraf doorgenomen vragen. De eerste reeks kan je plaatsen bij de categorie 'gedetailleerd luisteren'. Ze moeten reproduceren wat een deelnemer aan het gesprek precies gezegd heeft. (Bv. vraag 1.a: "Het roodharig jongetje vindt slaan maar niets want ..."; 1.b: "Volgens hem kun je beter ..."; vraag 2: "Mijnheer Blankenstein (met rood hemd en

zwart vestje zonder mouwen) slaat of heeft zijn kinderen wel geslagen omdat volgens hem ...”).

Voor de tweede soort vragen moeten de leerlingen naar een iets langer geheel luisteren en de argumenten daaruit destilleren. ‘Globaal luisteren’ dus. (Bv. vraag 11: “Mevrouw van Gorcum, de pedagoge, straft haar kinderen vaak. Wat zijn haar argumenten?” Vraag 12: “Welke reacties ving je op nadat er voorgesteld werd door de presentator om kinderen af en toe hun eigen straf te laten bedenken.”). Niet geheel onverwacht blijken de gerichte vragen makkelijker voor de leerlingen dan de algemenere. Als leerkracht krijg je dan de kans om bij een eerder slechte klasprestatie voor globaal luisteren remediëringsmomenten in te lassen in de loop van het eerste trimester.

Deze luisteroefening geeft je opnieuw een goed beeld van de beginsituatie van je leerlingen, deze keer op het gebied van luistervaardigheid. Bovendien doen de leerlingen een schat aan argumenten op die ze kunnen gebruiken in de latere discussie.

3.4 Leergesprek en schrijfoefening ter voorbereiding van de discussie

In de volgende fase volgt een ‘klassiek’ leergesprek, waarin de algemene kenmerken van een discussie, de verschillende onderdelen, de taken van de voorzitter en van de discussianten aan bod komen. Daarna krijgen de leerlingen het opzet van de discussie. Het gaat om een discussieavond, georganiseerd door het oudercomité van een basisschool. Zes ouders discussiëren over de vraag: “Kan je kinderen slaan in de opvoeding of is een andere straf meer aangewezen.” Onder andere om te controleren of de leerlingen het opzet van de simulatie begrepen hebben, krijgen ze een schrijfoefening: ze moeten een brief schrijven die meegegeven zal worden aan de kinderen van de basisschool om hun ouders te overtuigen naar die gespreksavond te komen. Een persuasieve tekst, dus, gekaderd in een duidelijke communicatieve situatie. Bij de correctie van de schrijfoefening merk je meteen of de leerlingen het geheel doorhebben.

3.5 Rolverdeling

Zeven leerlingen van de klas zullen de eerste discussie voeren. Vrijwilligers pro en contra worden gevraagd. De meesten zijn tegen... ogenschijnlijk een probleem. Niet echt: uit ervaring – en ook de literatuur – blijkt dat leerlingen die gevraagd wordt tegen ‘hun natuur in’ in te spreken, die een standpunt vertolken dat niet echt het hunne is, dikwijls beter presteren dan de anderen. Dat heeft ongetwijfeld te maken met het feit dat je dan op zoek moet naar argumenten. Uit al wat hierboven staat, blijkt dat ze meer dan voldoende materiaal hebben om in te grasduinen. Leerlingen die hun eigen mening vertolken, zijn niet altijd geneigd om naar argumenten op zoek gaan. Ze weten immers al hoe ze tegenover de stelling staan en beseffen niet altijd dat hun standpunt moet onderbouwd worden, ook met argumenten en weerleggingen.

De rol van de voorzitter wordt eveneens ‘gespeeld’ door een leerling. Vaak zit er wel iemand in de groep die ervaring heeft, o.a. via de jeugdbeweging of een andere (sport)-

vereniging. De voorzitter beseft dat hij een zware taak heeft, maar zeker ook kan rekenen op een milde beoordeling. Voor wat, hoort wat ...

Thuis krijgen de leerlingen de kans om allerlei argumenten te verzamelen. Meestal gebruiken zij daarvoor uitsluitend het materiaal dat in de vorige lessen aan bod kwam, hoewel ze ook bijkomende argumenten en weerleggingen mogen zoeken.

3.6 Observatieroosters

Alleen geamuseerd toekijken zou voor de klasgenoten die niet spreken uiteraard tijdverlies zijn. Vandaar dat zij de opdracht krijgen een observatierooster in te vullen. Iedereen observeert de voorzitter en krijgt bovendien één andere spreker toegewezen (zie bijlage 1). Zij moeten dit rooster zeer gedetailleerd aanvullen, vooral de kolom 'opmerkingen/commentaar' moet volgeschreven worden. Bij het voorbereiden van de observatieopdracht, worden de taken en tips voor de voorzitter en de discussianten nogmaals herhaald. Mooi meegenomen.

3.7 Uitvoering discussie

Tien tot vijftien minuten lang wordt er gediscussieerd. Op teken van de leerkracht, rondt de voorzitter de paneldiscussie af. Er is gelegenheid tot tussenkomst van het publiek.

3.8 Nabespreking – Evaluatie

Dit is het belangrijkste deel. De nabespreking van de eerste discussie duurt meer dan een half uur. Met behulp van het observatierooster wordt eerst de voorzitter geëvalueerd. Wanneer de leerlingen de discipline aan de dag leggen om veel notities te maken tijdens het luisteren, verloopt die nabespreking met zeer concrete voorbeelden. Ik weet dat collega's video-opnames maken van klasdiscussies om de evaluatie concreter te laten verlopen. Dit is niet alleen tijdrovend, maar volgens mij ook overbodig: dankzij de taakverdeling en de notities van de leerlingen, kan de discussie bijna woordelijk gereconstrueerd worden. Het is u ongetwijfeld al opgevallen dat bij de evaluatie vooral formele aspecten van de discussie beoordeeld worden, naast uiteraard inhoudelijke aspecten. Dat was ook de doelstelling vooraf: leerlingen moesten leren hoe ze op een gestructureerde manier in groep kunnen spreken. Het onderwerp is als het ware maar een excuus.

Voortdurend wordt de leerlingen duidelijk gemaakt dat ze positieve feedback moeten geven. Ze worden verplicht om hun opmerkingen op een positieve manier te verwoorden. In plaats van bv. te zeggen: "Jouw inleiding was niet goed", vraag ik uitdrukkelijk om het als volgt te formuleren: "Je inleiding zou beter geweest zijn, mocht je meer aandacht besteed hebben aan ..." Dit lijkt een beetje kinderachtig, maar het werkt. Als leerkracht (en niet alleen in TSO of BSO) ben je ook constant bezig met opvoeden, bijschaven. Positieve feedback geven is een kwaliteit die je alleen leert door het ook effectief te doen.

3.9 Herhaling van de discussie

Dat die uitgebreide nabespreking vruchten afwerpt, blijkt de volgende les: door zeven andere leerlingen wordt opnieuw gediscussieerd over hetzelfde onderwerp. De progressie is opvallend en geeft je als leerkracht vaak een goed gevoel. Je zit af en toe te stralen met een blik van: ze doen het niet slecht! De leerlingen weten dat ze bepaalde 'fouten' van de vorige groep niet mogen maken, dat zou hun zwaar aangerekend worden. Het gebeurt, maar veel minder dan je zou verwachten. Later op het schooljaar wordt een vergelijkbare strategie gebruikt om vergadertechnieken aan te leren. Discussie is namelijk een deelvaardigheid van de totaalvaardigheid vergaderen. Het deel van de klas dat nog niet discussieerde, komt dan in actie.

4 Slotbemerkingen

Deze lessen geven mij een goed gevoel. Ze verlopen gestructureerd en met een goed tempo. Het niveau is meer dan behoorlijk, zowel naar inhoud als naar vorm. Bovendien leveren deze geïntegreerde lessen mij representatieve en objectieve evaluatiemomenten: ik kan niet alleen de beginsituatie van mijn leerlingen inschatten, maar hun ook 'punten' geven voor hun maandrapport.

De werkwijze hierboven beschreven is absoluut niet revolutionair of spectaculair vernieuwend. Integendeel zelfs. Je hoort vaak dat het allemaal te gestructureerd verloopt, de leerlingen krijgen alles met de paplepel ingegoten. In tijden van zelfwerkzaamheid en zelfsturend leren is dat niet aangewezen. Dat klopt gedeeltelijk. Ik neem de leerlingen inderdaad een tijdje bij de hand, als een bezorgde vader, en merk dan met plezier dat ze de weg vinden, als ik ze toch loslaat. En dat loslaten doe ik wel degelijk.

Bibliografie

Mennes, Paul (1994), *Tox*. Amsterdam: Nijgh & Van Ditmar.

Bijlage 1

OBSERVEREN DISCUSSIE 1 Onderwerp:

Schrijf op de voorziene plaatsen volgende afkortingen:

ZG (= zeer goed) G (= goed) MG (= minder goed) O (= onvoldoende)

Observatie voorzitter (naam)

	waardering	opmerkingen/commentaar
leidt de discussie gepast in (welkom/ voorstellen/doel/werkwijze)		
moedigt iedereen aan tot meedoen		
zorgt ervoor dat er niet afgeweken wordt		
vraagt verduidelijkingen		
vat op geregelde tijdstippen gepast samen		
betreft het publiek gepast bij de discussie		
rondt de discussie correct af		

Observatie deelnemers

namen van de deelnemers :

naam van de deelnemer die geobserveerd wordt

	waardering	opmerkingen/commentaar
gebruikt goede argumenten		
verwoordt ideeën op gestructureerde manier		
speelt goed in op wat anderen zeggen		
herhaalt argumenten en standpunten op juiste momenten		
komt voldoende en gepast aan bod		
toont een actieve luisterhouding (interesse voor wat anderen zeggen - non-verbale blijken van goedkeuring of afkeuring)		