

De rol van de leraar Nederlands in het extra muros projectwerk

Mark Maes

1 De jaren zestig

Herinner u de vernieuwende verplichte ideeën die in de jaren zestig en zeventig (in Vlaanderen de tijd van het Vernieuwd Secundair Onderwijs) het pedagogisch landschap drastisch zouden wijzigen. De school zou meehelpen aan de revolutie; het in de koppen stampen van weetjes, werd verafschuwd en vervangen door probleemoplossend, ervaringsgericht, anti-autoritair werken. De maatschappij en dus ook de school moesten dringend 'ontschoold' worden; leraars waren immers schoolfrikken, die de natuurlijke creativiteit van de leerlingen onderdrukten door vragen te stellen waar ze zelf het antwoord al op wisten. Zo durfden de leraren het ook aan om de leerlingen te confronteren met dingen waar die leerlingen thuis en in hun lees- en vooral kijkgedrag nog nooit van gehoord hadden. De school mocht volgens sommige fundamentalisten van het normaal-functioneel (taal)onderwijs niets aanbrengen dat de leerlingen in principe al niet kenden. De onhoudbaarheid van deze stelling (dient de school immers niet juist ook om, aansluitend bij de reeds verworven kennis en belangstelling, nieuwe en onbekende perspectieven te openen?) werd overigens al vlug opgevangen door de notie 'integere leraarsbeïnvloeding' van Steven ten Brinke. Maar toch bleven vele leraren het testen van heel wat leerlingvreemde kennis zowaar voor maatschappelijke selectie te gebruiken. Zouden de vakleraren eigenlijk wel zelf slagen in de examens van hun collega's, mochten ze daaraan onderworpen worden?

Weg met de schoolse kennis dus; laat de school nauwer aansluiten op het leven, geef geen les over de realiteit buiten, maar ga met je klas naar die realiteit kijken (gaf Multatuli overigens reeds niet een soortgelijke raad in *De Karper?*); durf als leraar alleen maar vragen te stellen, opdrachten te geven, waar je het antwoord zelf nog niet op weet; verlaat de strikte scheiding tussen de leervakken, fixeer je niet op kennis, maar wel op vaardigheden en attitudes, werk aan vakoverstijgende projecten.

Een typische emanatie van al deze ideeën waren de 'openluchtklassen', die al van in de jaren '30 onder invloed van vernieuwende pedagogieën als die van Decroly en Freinet sporadisch georganiseerd werden. Midden van de jaren '60 werden die in België geïnstitutionaliseerd. Er werd, naar voorbeelden uit Canada en Joegoslavië bijvoorbeeld, een hele filosofie en praktijk uitgebouwd, en een netwerk van organisaties, studiediensten en participerende scholen. Werkte men aanvankelijk met het halvedagsysteem (een voormiddag les in de gekozen locatie, in de namiddag sportieve activiteiten en uitstappen), dan werd het projectmatig werken al vlug een must.

Naar Zee, de Ardennen, Oostenrijk ging men niet meer alleen om ook buiten het toeristisch seizoen even te kunnen pootje baden, boswandelingen maken of skiën; neen, men zou in de eerste plaats alle uitstappen en activiteiten concentreren rond een gekozen projectthema: water, flora en fauna en de daarbij betrokken menselijke activiteiten als landbouw, veeteelt, visvangst, industrie. Die zouden de werkweek of

zelfs veertiendaagse pedagogisch onderbouwen. Dus: geen schoolse lessen meer; ervaringsgericht, probleemoplossend, vakoverstijgend, attitudevormend (en u bedenkt zelf nog een paar termen) werken rond thema en project werden plicht.

Ondertussen zijn we in de jaren negentig; de revolutie is er niet gekomen, de crisis en stilaan de verwijzing uit het sociale paradijs van de Golden Sixties wel. Ook in onderwijsland lijkt er wel een restauratie op til: de Nederlandse Taalunie organiseerde al twee keer een congres over de 'Canon' - wat dienen leerlingen minimaal te kennen (nog zeer recent op vrijdag 5 november 1993 in Antwerpen); het *Cultureel Woordenboek* van prof. Kohnstamm en zijn ploeg, een lijst van wat een 'geletterde Nederlander' minimaal behoort te kennen, kent een oplage in de tienduizenden - straks komt er zowaar een Vlaamse variant met voor ruim een derde afwijkende inhoud. Basiskennis moet weer. Wordt de klok dus teruggezet? Heeft het binnen die context nog zin om te spreken over die 'geïntegreerde werkweken' uit de jaren zestig?

2 Waarom geïntegreerde projecten?

Jawel. Maar dan wel in volle bewustzijn van de voor- en nadelen van de methode en boven tijdsgebonden modes uit. Wie immers scherper toeluistert zal ook in de discussie rond de eindtermen heel wat ideeën uit die vernieuwende pedagogieën van toen terugvinden: de nadruk op attitudes, vaardigheden naast basiskennis, op vakoverstijgende waarden en werkmethodes (zoals het 'leren leren') bewijst dat. En evenzeer was het opvallend hoe professor Etienne Vermeersch, sedert kort ook vice-rector van de Gentse Universiteit, in zijn lezing op het Taaluniecongres van 5 november het kennisideaal van Diderot als voorbeeld stelde: geen encyclopedische kennis als een reeks van weetjes, maar wel gekoppeld aan een voortdurende kritische en evaluerende beoordeling, aan een maatschappelijke visie.

Is de leraar -die het allemaal heeft meegemaakt en uit al die vernieuwingen rustig zijn eigen cocktail samenstelde, kiezend uit het nieuwe alleen wat hem nuttig leek, en vertrouwend op eigen inzichten, routine en visie op wat goed onderwijs behoort zijn- niet een beetje een klas-Diderot in het klein? Een 'vakdidoot' (u vergeeft me dit zestigerswoord) die de leerlingen voor zijn 'stof' niet weet te motiveren, die niet bereid is om het 'waarom' van de schoolse leerstof door te praten, zal het immers zeer vlug erg moeilijk krijgen in de klas. Laat me in verband met dit algemene onderwijskader -in het jaar van de herdenking van 100 jaar *Van Nu en Straks*- ook even verwijzen naar een tekst van hoofdredacteur August Vermeylen over onderwijs, die hij uitsprak in 1932:

"Maar wat is 'cultuur'? Dikwijls wordt daaronder niet veel meer verstaan, dan een uiterlijk teken van sociale onderscheiding. Iemand wordt geacht tot de cultuurwereld te behoren, wanneer hij sommige dingen weet, die mensen van een andere stand niet weten, wanneer hij bijvoorbeeld een Latijnse spreuk kan te pas brengen, een literaire historische zinspeling vatten, en zeggen wie Vercingetorix of Assoernazirpal was. Daartoe is niets anders nodig dan de kleine Larousse en wat geheugen. Maar dat heeft met de echt-menselijke waarde van een mens volstrekt niets te maken. Als iemand geen andere 'cultuur' bezit, dan is hij minder dan een boer die goed zijn werk verricht. Of gij veel 'weet', daar komt het niet zozeer op aan. Onder hetgeen wij geleerd hebben is er beslist veel, dat wij niet hoeven te weten. En het omgekeerde is even waar.

Neen, het criterium van cultuur, dat is haar uitwerking. Ze moet vruchtbaar zijn. Ze moet organisch deel

van ons werkzaam wezen uitmaken. Iemand heeft cultuur wanneer zijn vermogens, naar zijn eigen aard, opgevoerd zijn tot ruim-menselijke waarde. Of om het nog anders te zeggen: cultuur is het levendige wat er overblijft, wanneer heel de examenstof vergeten is." (VW, deel II, pp. 592-3).

Welke gevolgen heeft deze redenering nu in verband met de projectwerk-extra-muros? De kritiek op het wat wereldvreemde van het klas- en schoolgebeuren was niet helemaal onterecht. Evenmin kan ontkend worden, dat de sleur van het les-in les-uit, schoolmaand en -jaar in en uit onderricht volgen en verstrekken zorgt voor diepe motiveringsdalen, zo vooral eind februari-maart. Daarom mijn pleidooi vandaag om geregeld een projectweek op te zetten, om die in te bouwen in een traditie en vooral ook om daar als leraar Nederlands actief in te participeren of zelfs voor te trekken. Het feit dat ik van 1985-1986 zelf een jaar pedagogisch medewerker was bij het Bureau Extra Muros van het toenmalige Rijksonderwijs en diverse malen participeerde aan projecten is daar niet vreemd aan. Zo werkte ik mee aan projecten in de Hoge Venen, Hull en de Yorkshire Dales, in Brussel, Londen en Praag.

3 Projectwerk op het terrein.

De kernidee van het geïntegreerd werken is, dat men de leerlingen moet laten ervaren hoe al die vrij abstracte leerstof ook echt nuttig kan gebruikt worden in het dagelijkse leven buiten de school. 'Extra muros' hoeft overigens niet over grote afstanden te gaan: gewapend met nieuwe 'schoolse' kennis en vaardigheden kan men al de onmiddellijke omgeving van de school met nieuwe ogen leren zien. Daarom dient de periode ook degelijk voorbereid en nabesproken te worden in de klas, en dienen ter plekke opgedane ervaringen geïntegreerd te worden in het latere lesverloop. Terloops wil ik even op een ander soort integratie wijzen: de sociale. De goedkope groepstarieven voor dit soort educatieve uitstappen kunnen leerlingen uit een sociaal minder begunstigd milieu kansen bieden.

Laten we eerst even een paar concrete voorbeelden bekijken van projecten die ik in het rijke archief van dat Bureau en door eigen ervaring als leraar en vader van een overtuigde participante leerde kennen en opmerken dat deze weken vooral georganiseerd worden voor de leeftijdsgroep van 6 tot 14-15 jaar.

Een greep uit de thema's voor de leeftijdsgroep van 6 tot 12: 'Oostende, meer dan een badstad', 'Wat gebeurt er voor de jeugd in dit dorp?', 'Ik woon drie hoog, waar jij?', 'De aanpassing van planten en dieren aan de specifieke omstandigheden van de streek', 'De kringloop van het water', 'Het bos als leefgemeenschap' enzovoort.

Voor een iets oudere groep (van 12 tot 18) kan men ook maatschappelijke discussies, argumentatie én beoordeling (denk aan de uitspraak van prof. Vermeersch) inpassen: 'Een vergelijking van de levenswijze thuis en hier', 'Inzichten in de demografische opbouw van een bevolking en vergelijking met het eigen milieu', 'Het runnen van een bedrijf, een vereniging, een gemeente', 'Streekspecifieke economische activiteiten', 'De geschiedenis, de bouwstijlen leren herkennen - sporen van het verleden leren detecteren en discussiëren over monumentenzorg, afbraak enzovoort', 'Racisme en wat ertegen te ondernemen?', 'Ruimtelijke ordening' -zo liep in het K.A. te Schaarbeek voor enige jaren een unesco-project rond plannen van aanleg, sluikkantoren,

kadastraal inkomen enzovoort- 'Voorsteden, forenzen', 'Diverse biotopen vergelijken' - bijvoorbeeld een bezoek van eenzelfde locatie in herfst en lente, 'Energie en energiebesparingen', 'Nieuwe materialen, nieuwe technieken', 'Informatisering van de maatschappij: giraal geld, databanken, CD-Rom, terminals in bibliotheken, gevolgen van de automatisering voor de werkgelegenheid enzovoort'.

Essentieel is dus dat men uitgaat van een centraal thema en dat vertaalt in enkele deelthema's met een duidelijke, goed omschreven en niet overladen opdracht. Die deelopdrachten dienen door kleine groepjes van leerlingen (drie à vijf is ideaal) in overleg met het lerarenteam voorbereid en uitgewerkt te worden. Een gevaar van de GWP (geïntegreerd werk-projecten) is immers dat het een bonte verzameling van deelactiviteiten wordt, eerder geïnspireerd door mogelijkheden tot uitstapjes, dan door een gecentreerd thema.

4 De algemene rol van de leraar Nederlands in de GWP.

Uit de aangehaalde thema's blijkt dat de thematische gangmakers van traditionele GWP's vooral aardrijkskundigen, biologen, economen zijn. De leraar Nederlands zal blijkbaar vooral een ondersteunende rol hebben. Vooreerst is er de techniek van het brainstormen, de 'hersenhooi' die noodzakelijkerwijze voorafgaat aan de keuze van een GWP en van thema en locatie. Gesprekstechnieken, redeneringsvormen, compromisbereidheid en dergelijke behoren tot het brede domein van de communicatievaardigheden. Ook het toezien op het democratische verloop van een dergelijke besluitvorming is typisch voor de waardenvormende aspecten van het vak Nederlands.

In een volgende fase dient men via 'stambomen' of associatieschema's, via het 'schrijven is schrappen', te komen tot een voorlopig werkschema, waarin de aandacht wel gediversifieerd maar niet versnipperd wordt. Precies leren omschrijven wat men concreet van plan is, wordt hier een *conditio sine qua non*.

Belangrijk voor de inpassing in de verdere lessen en taken is het feit dat de of enkele leerlingen een persoonlijk dagboek, logboek bijhouden, waarin een neerslag van de verwachtingen, discussies, voorbereidende lectuur enzovoort. Op die manier kan de leraar Nederlands functioneel laten neerschrijven wat de persoonlijke achterkant van het project is. Van belang zijn vragen als 'Is het waar dat ...?', 'Hoe komt het dat ...?', 'Waarom...?'. De leer over taalregisters (formeel en informeel) krijgt zo concreet gestalte, zeker als deze teksten later vergeleken worden met de eerder formele verslagen en het informatiebundel.

Functioneel taalgebruik komt helemaal aan bod bij de daadwerkelijke voorbereiding: allerhande brieven naar instanties dienen opgesteld, besproken en gereviseerd te worden. Leerlingen hebben immers dikwijls onverwacht weinig ervaring met briefcodes: referenties, het verschil tussen officieel maar vlot taalgebruik en ouderwetse stadhuistaal, de opbouw van een zakelijke brief en de noodzaak om tot zeer concrete voorstellen of afspraken te komen. De lay-out, het verzorgen van de spelling en het wegwerken van taal- en stijlfouten zullen hier voor geen motiveringsproblemen meer zorgen; integendeel, de directieven van de leraar terzake zullen pas nu echt gemotiveerd kunnen worden. De bespreking van contracten met reisbureaus, de kleine

lettertjes inclusief, de waarde van een handtekening, enige noties over aansprakelijkheid en dergelijke behoren zeker tot het domein van het zakelijk-communicatief-pragmatisch taalonderwijs.

Via rollenspelen kan men ook enkele te verwachten situaties simuleren, een duidelijk onderscheid maken tussen een steriel 'interview' met voorgekauwde vragen en een echt vraaggesprek, waarbij de leerlingen flexibiliteit en toch trouw aan de algemene opzet van de geplande vragen en belangstellingspunten moeten leren. De publieksgerichtheid -men spreekt anders met een ambtenaar dan met een grondwerker- kan bewust gemaakt worden, bijvoorbeeld naar aanleiding van een cassetteopname. Selectie van het materiaal door de leraar voor de presentatie en nabespreking in een plenaire 'les' op het terrein of achteraf op school, moet wel gebeuren om het geheel levendig te houden. Ook het maken van notities, met in het achterhoofd het eindproduct van een informatiebundel, dient gestimuleerd en eventueel bijgestuurd.

In die notities dient ook ruim aandacht gevraagd voor belangrijke leerdoelen als de synthese en parafrase, het exact noteren van eigennamen en nieuw aangeleerde jargontermen, het leren opstellen van tentatieve profielen van de gesprekspartners op het terrein en de beargumenteerde eigen oordeelsvorming. Vooral bij vergelijkende projecten (het eigen en het 'vreemde' milieu) kan er bij deze laatste onontbeerlijke activiteit van de evaluatie de aandacht gevestigd worden op (on)uitgesproken presupposities, al te vlugge causale verbanden: op die manier kan vooral in de hogere jaren de argumentatieleer op het terrein uitgetest of inductief opgebouwd worden.

De vier klassieke vaardigheden (luisteren naar interpellanten, spreken met 'vreemden' en in de eigen groep, lezen om informatie te verzamelen of om te discussiëren over verschillende interpretaties van wat men samen meemaakte, en uiteraard het opschrijven van allerlei objectieve en subjectieve gegevens) worden hierbij dus ook met een vijfde uitgebreid: het kijken, het observeren. Woord en beeld steunen elkaar.

5 Naverwerking.

Op het einde van elke dag, van de periode en terug op school dient heel wat werk besteed te worden aan het opstellen van korte, informatieve en aantrekkelijke verslagen. Hoe een informatiebrochure op een aantrekkelijke, semi-professionele of op een arbeidsintensieve, maar amateuristische manier kan opgesteld worden zal van groot belang zijn, ook voor het imago van de school. Algemene raadgevingen over de technische leesbaarheid van begeleidende teksten, onderschriften bij foto's, het opstellen van wervende uitnodigingen voor een avond met dia's, video's en korte flitsende verslagen door de leerlingen behoeven echt niet zoveel tijd in beslag te nemen, als men maar let op het aanspreken van het publiek, het vlug en kernachtig aanbrenge van de kernideeën, het logisch structureren van de presentatie en het invoegen van ervarings- en publieksgerichte exemplarische anekdotes.

Zelf pleit ik daarom ook voor het verwerken van korte reisimpressies, persoonlijke notities over de thema's, maar ook over het groepsgebeuren, de nieuwe klasgeest die tijdens een dergelijke GWP kan ontstaan. Creatieve schrijfp opdrachten kunnen hierbij helpen: haikoes, verhaaltjes: 'Wat zou hier gebeuren indien....', rijmende liedjes, absurdistisch verlopende sketches (bijvoorbeeld op basis van misgelopen projecten,

gesprekken en dergelijke). Die kunnen dan uitgewerkt worden tijdens avondactiviteiten in milieus of voor leeftijdsgroepen die niet tot avondlijke excursies noden.

In elk geval dienen deze schrijftaken niet als een extra ervaren te worden; ons advies is minstens twee met de GWP verbonden taken als reguliere 'maandwerken' te laten meetellen: bijvoorbeeld één groepsverslag met persoonlijke globale evaluatie en één creatief opstel, waarin enkele logboeknotities, 'zijdelingse' bedenkingen, korte semi-literaire fragmenten: haikoes, rijmpjes, genoteerd taalmateriaal en dergelijke worden gepresenteerd. Zo dadelijk nog iets meer daarover.

6 Een praktijkvoorbeeld

De collega Frans bij ons op school stelde voor iets te doen rond het boek. Vooral bij de leraren viel dat voorstel in goede aarde: er wordt immers veel gepraat over de herwaardering van de cultuur op school, maar daarom in de praktijk niet zoveel daaraan gedaan. De school zou zich in elk geval kunnen profileren daarrond. Een tweede argument is het feit dat het thema in Brussel gewoon een Fundgrube aantreft:

Het thema slaat ook aan, omdat niet alleen de leraren talen, geschiedenis, godsdienst-zedenleer hierin aan hun trekken komen, maar ook de lerares chemie, de leraar economie (het economische belang van de boekensector wordt dikwijls onderschat), en de leraar wiskunde en informatica om al die cijfergegevens te verwerken, in diagrammen uit te printen en vooral in het juiste perspectief te plaatsen. Echt een integratie van alfa's en beta's dus.

7 Grote steden.

Het voorgestelde project rond het boek is verbonden met een grote stad. Het treft me dat zovele traditionele excursies naar de Europese cultuursteden dikwijls in een vrij toeristische vorm verlopen. Het is daarom niet altijd eenvoudig directie, collega's en ouders te overtuigen van de meerwaarde van een projectweek binnen de schooltijd naar Londen of Praag bijvoorbeeld. Toch heb ik herhaaldelijk ervaren dat het voorstellen van enkele deelprojecten rond welbepaalde thema's extra motiverend kan werken, en dat de leerlingen met volle inzet de hen toegemeten halve dagen echt gebruiken voor hun project. Dat is temeer zo, aangezien hun verslagen 'meetellen' voor het gewone schoolwerk. Zo zijn er in grote steden projecten rond het verkeersbeleid (afremmen of stimuleren van het autoverkeer), rond de historische bouwstijlen, de relict en stille getuigen van de geschiedenis, hoge en lage cultuur in de stad, een vergelijking van prijzen, koopkracht, aanbod, huur en vastgoedprijzen, de sociale stratificatie van de stad: arme en rijke wijken, concentratiegebieden, de (on)zichtbaarheid van de 'duale samenleving', de criminaliteit (contact met de politie, het leren in juist perspectief plaatsen van statistische gegevens), natuur, groen en wetenschappen in de stad, eerste, tweede, derde en vierde economische sectoren, de pluriculturaliteit (aanbod aan concerten, theaters, restaurants) enzovoort. In Brussel en Londen wordt dit gemakkelijker gemaakt door diverse organisaties die soortgelijke thematours voorstellen: die kunnen gaan van een Art Nouveau-gidsing tot een verkenning van het Europese kwartier, contacten met de Franstalige instellingen, relict van de tweede

industriële revolutie, een lijfelijke ervaring van de problematiek rond drinkwatervoorziening en de vervuiling van de overwelfde Zenne, bezoeken aan (al te) dure woningen en renovatieprojecten enzovoort. Het veronderstelt allemaal van de begeleidende leraren wel voorkennis en creativiteit bij het uitdenken van enkele minimale en flexibele opdrachten en motiverende vraagstellingen - men dient de locatie immers enigermate te kennen, anders verliest men teveel tijd bij het selecteren uit het overaanbod.

8 Scholenuitwisselingen.

Deze werkwijze verdient ook aanbeveling voor scholenuitwisselingen. Traditioneel ging men inderdaad, al dan niet gelijktijdig of wederkerig, 'in elkaars klas zitten': probleem daarbij waren de veelvuldige afspraken om de lessen in het curriculum in te kunnen passen, plus het feit dat er grote taalvaardigheid wordt verondersteld bij anderstalige contacten (Vlaanderen-Wallonië, of Scandinavië-Nederland bijvoorbeeld). Daarom stapte men hier al vlug over op het halvedagsysteem.

Echt functioneel worden deze activiteiten pas als ze in GWP-vorm opgezet worden: de traditionele loop van het schooljaar wordt even doorbroken voor een thematisch project. Niet alleen kan zo de kennismaking met alle interessante aspecten van de bezochte locatie uitgediept worden, maar ook kunnen de leerlingen op hun eigen taalvaardigheidsniveau en via de beperking en doelgerichtheid van de deelprojecten op een persoonlijke manier aan uitwisseling doen. Daarbij kunnen de thuisleerlingen dan hun gasten gidsen, en zullen ze dikwijls verwonderd staan over wat de gasten wel en zij niet meer zien. Op dit moment starten we in het Vlaams Onderwijscentrum van Brussel dergelijke schooluitwisselingen op met scholen uit Vlaanderen, die immers hun hoofdstad nauwelijks blijken te kennen en heel wat vooroordelen hebben. En dat terwijl het ondanks alle vernietigingen toch zo'n bruisende stad is - lees er Geert Van Istendael maar op na. Misschien komt er ook belangstelling vanuit Nederland voor die stad waar straks beslist wordt of het Nederlands nog zijn status van A-taal zal mogen behouden binnen de grote Europese Unie.

9 Specifiek Nederlands.

Laat me deze lijst smaakmakers en suggesties afronden met enkele deelprojecten, tussen andere activiteiten doorlopende opdrachten, specifiek gericht op de leraar Nederlands. Men kan enkele geporteerde leerlingen vragen te luistervinken en te vergelijken met het eigen taalgebruik: flarden gesprekken, opschriften, gespreksformules in de tram, in stations, in een wisselkantoor -vooral als het om Vlaams-Nederlandse contacten zou gaan, contrastief. Enige voorkennis over dialectklanken, belgicismen of hollandicismen is wel vereist, maar wordt zo functioneel, leuk zelfs.

Boeiend is de naamgeving van straten, pleinen, wijken. Zo kan men een kleine geschiedenis opstellen, alleen op grond van eigennamen: in Brussel zullen 'Borgwal', 'Groot-Eilandstraat' naar de vroeg-middeleeuwse oorsprongen verwijzen; voor Amsterdam: Warmoesstraat, Rokin, Singel ...; handels-, fabrieks- en soortgelijke straten naar de industriële of administratieve opvulling van braakland in de 19e eeuw.

Indien de leraar erin slaagt enkele goede informatieve boekwerken te verzamelen, kan het opzoeken door de leerlingen wie De Brouckère, Rogier, Anspach en Karel Buls waren voor heel wat begrip voor de 'verparijzing' van Brussel rond de vorige eeuwwisseling zorgen.

Uiteraard dienen jargontermen, treffende volkse uitdrukkingen en dergelijke netjes bijgehouden te worden en opgezocht. Dat men dit op een bescheiden manier dient te noteren of voorlopig alleen maar te onthouden, behoort ook tot de taalopvoeding. Een speciaal geval vormen de reclameslogans of affiches, in de krant en tijdschriften: deze verzameling kan tot het herkennen of leren kennen van een aantal essentiële retorische middelen voeren: kapstokwoorden (Wondergoed = ondergoed), puns ('We can' = conserven), enigmatische reclame, letterlijk genomen figuurlijke uitdrukkingen ('U kiest uw gasten met smaak' = kaas). Voor wie naar Brussel komt een speciale suggestie, me aan de hand gedaan door auteur Mark Insingel na zijn rit op weg naar een schoollezing: proberen te raden welke versie van een reclamevondst de oorspronkelijke was, de Franse of de Nederlandse.

Creatieve lezers-leraars zullen al gauw teksten vinden van bijvoorbeeld Carmiggelt, Campert ('Tot zoens'), Koot en Bie waarin dergelijke taalobservaties de aanleiding vormden tot een heus verhaal. Die link met literaire teksten kan ook gelegd worden in verband met de schrijfofdrachten waarover ik het daarstraks had. Het is wellicht het nuttigst om met deze teksten pas achteraf in de naverwerkingsfase voor de pinnen te komen, om de ervaringen van de leerlingen zelf niet teveel te beïnvloeden. Een kleine literaire gids met een korte, eventueel zelf samen te stellen bloemlezing van streekgebonden auteurs behoort dus tot het onmisbare reisgoed van de leraar Nederlands. Dat je niet om Kafka, Rilke, Meyrink, Havel heen kan als je naar Praag gaat is een open deur intrappen. Toch verdient het aanbeveling om voor deze stad achteraf de preliminaire notities van de leerlingen met verwachtingen, losse associaties rond het reisdoel te motiveren met de lectuur van een fragment uit het ondertussen al vergeten werk 'Praag schrijven' van de een tweetal jaar geleden uit zware teleurstelling veel te vroeg van ons heengegaan auteur Daniël Robberechts. Die heeft immers nooit Praag bezocht, maar weefde wel een hele tekst rond de stad met jeugdherinneringen, literaire en encyclopedische kennis en dat gereflecteerd tegen de naweeën van augustus 1968. Ondertussen zijn er ingrijpende andere evoluties geweest in het Oostblok, met andere naweeën.

Bij een vergelijkend project rond koopkracht, huren, woonomstandigheden, renovatie, uitverkoop van het patrimonium, kan een verbinding bevestigd worden tussen de beperkte persoonlijke ervaringen, voorstellingen en hun verwerking door de leerling tijdens een al te kort project, en de grote gegevens van geschiedenis en vereiste 'schoolse' wetenschap. Is dat immers niet een boeiende weg naar de duurzame verbinding die we zochten, boven de tegenstelling van de jaren zestig en negentig uit?