

Verhalend ontwerpen

zinnig in het curriculum van een
lerarenopleiding?

Auteur: *Hilde Van den Bossche*

Studenten in een lerarenopleiding basisonderwijs krijgen geregeld te horen dat zij moeten zorgen voor motiverende (taal)taken en voor interactief onderwijs dat vertrekt vanuit de leefwereld van de kinderen en als het even kan, ook vanuit leervragen van de kinderen. Het curriculum zit echter eivul en er lijkt weinig marge te bestaan waarbinnen de studenten een aantal zaken zelf ondervinden en kunnen bespreken. In onze opleiding hebben we ervoor gekozen studenten in een klein project rond verhalend ontwerpen te laten ervaren wat motiverende taaltaken zijn en hoe je kan werken vanuit eigen leervragen. Volgens ons kunnen studenten via verhalend ontwerpen min of meer exemplarisch ervaren wat de werkvorm inhoudt en tegelijkertijd extra inhouden van wereldoriëntatie verwerven binnen het bestaande curriculum. Dit artikel belicht het kader, de concrete uitwerking met een aantal pijnpunten en mogelijke oplossingen voor de toekomst.

Het theoretisch kader

Verhalend ontwerpen is een benadering van onderwijs die de leraar het gereedschap biedt om te werken aan een doelgerichte, inductieve en motiverende manier van onderwijs. De leerkracht bezorgt kinderen leerenergie¹ en vakkenintegratie. Specifieke voordelen van verhalend ontwerpen zijn: de grote betrokkenheid van de leerlingen; de samenhang tussen verschillende leergebieden in een zinvolle context; de leerlingen hebben invloed op het verloop van het verhaal; de leerlingen worden aangesproken op wat ze weten en kunnen en krijgen stimulansen om hun voorkennis uit te breiden; de aanpak biedt veel ruimte voor eigen beslissingen en initiatieven van de leerlingen. Bovenstaande definitie en inspiratie voor verhalend ontwerpen haalden we uit Vos, Dekkers & Reehorst (2007) en een aantal websites: www.verhalendontwerpen.nl, <http://home.hccnet.nl/m.geelen/storyline0.html> en www.ontwerpatelier.nl.

De rol van de leerkracht is duidelijk, maar niet simpel: leerlingen leren leren. Daartoe is het volgende nodig: een draaiboek ontwikkelen en daarin zorgen voor het verhaal als rode draad van het project, het bepalen van episodes waarin kinderen actief zijn, het voorzien van sleutelvragen om leerlingen te stimuleren, het voorzien van 'incidenten' om het verhaal en de leerlingen nieuwe impulsen te geven, het (laten) opstellen van een wandfries om het verloop van het verhaal zichtbaar te maken en ruimte in de planning voorzien voor een afsluiting van het project. Qua organisatie moet de leerkracht aan de volgende zaken denken: leermomenten plannen om de samenhang tussen de episodes van het verhaal te bewaken, leermiddelen maken om het verhaal (of de start ervan) te introduceren, informatief materiaal

“De rol van de leerkracht is duidelijk, maar niet simpel: leerlingen leren leren.”

en verwerkingsmateriaal verzamelen, hulp inschakelen en een toonmoment of tentoonstelling organiseren om het project af te sluiten.

Proeven van projectmatig werken via verhalend ontwerpen

In KAHO Sint-Lieven, campus Waas, werken we in het tweede jaar van de opleiding leerkracht lager onderwijs - bij uitstek het meest 'volle' opleidingsjaar - gedurende een week rond een project. Met Nederlandse studenten uit Fontyspabo Veghel probeerden we in academiejaar 2010-2011 een aantal vliegen in één klap te slaan: ervaring opdoen met projectmatig werken en met verhalend ontwerpen en dat alles binnen het thema erfgoed van de stad Sint-Niklaas. Erfgoed is op dit ogenblik erg actueel in Vlaanderen en onderwijs dient hierin zijn maatschappelijke taak op te nemen. We kozen voor de stad Sint-Niklaas omdat onze opleiding er gevestigd is. Vele studenten studeren in Sint-Niklaas maar zijn zich niet bewust van het aanwezige erfgoed en de leerkanen die het biedt. De studenten werkten niet naar een realisatie met kinderen maar naar een toonmoment voor medestudenten en docenten.

Binnen de week projectmatig werken gaan de studenten in deelgroepen aan de slag en bepalen ze zelf de leerdoelen waaraan ze gedurende de projectweek willen werken. Zij doen dat binnen de hoofddoelen van de projectweek.

- Een klare kijk krijgen op de overgang van basis- naar secundair onderwijs in het Vlaams en Waals onderwijssysteem (groep die samenwerkt met studenten van Malonne)
- Een klare kijk krijgen op het verhalend ontwerpen rond het erfgoed van de Vlaamse stad Sint-Niklaas (groep die samenwerkt met de groep uit Veghel)
- Kritisch staan ten aanzien van de project-thema's, hierover een eigen standpunt vormen
- Dialogeren over het beroep van de leraar en de plaats ervan in de samenleving
- Deelnemen aan het maatschappelijk debat over onderwijskundige thema's

Figuur 1: hoofddoelen uit de studiewijzer

Aan de ene kant diende tijdens ons project het projectmatige centraal te staan en dienden studenten dus hun eigen weg te zoeken. Aan de andere kant hadden wij als begeleidende Vlaamse lectoren weinig expertise over verhalend ontwerpen. Dit maakt dat het geheel niet 'ideaal' verlopen is en dat het verhalende niet zo sterk is geworden als normaal gezien de bedoeling is binnen deze werkvorm.

Het concrete verloop opgehangen aan de elementen van verhalend ontwerpen

De grote betrokkenheid van de leerlingen: De studenten bepaalden zelf hun leerdoelen en kozen hun concrete lokale erfgoed. De vrijheid die ze daarbij kregen, zorgde eerst voor een onveilig gevoel maar

¹ *Leerenergie* is de energie die kinderen/studenten willen en kunnen besteden aan het leren.

“De studenten zijn zelfstandig aan de slag gegaan bij het bepalen van hun leerdoelen en bij het afbakenen van hun onderwerp.”

maakte dat ze kozen voor iets wat hen al een tijd intrigeerde en waarover ze echt meer wilden te weten komen. Binnen de studiewijzer van de projectweek vonden ze een lijst met geselecteerde websites (onder andere www.erfgoedcelwaasland.be) om aan de nodige informatie te geraken over het lokale erfgoed. De betrokkenheid is echter niet ontstaan omdat ze in een verhaal werden ‘meegesleurd’ (zie verder).

De samenhang tussen verschillende leergebieden in een zinvolle context: Gedurende de hele projectweek ontdekten studenten dat de erfgoedelementen in veel leergebieden een plek kunnen krijgen. Het gaat om verschillende delen van wereldoriëntatie: tijd, ruimte, techniek, levende natuur maar ook om Nederlands (onder andere het lezen van oude teksten en het inzetten van strategieën om snel bruikbaar materiaal op te zoeken en te selecteren), de eigen taalvaardigheid (onder andere het respectvol contacteren van externe experts), en muzische vaardigheden (bij het bedenken van zinvolle verwerkingsactiviteiten). Wanneer ze in de toekomst met een wandfries kunnen werken, wordt die samenhang explicieter zichtbaar. De studenten hadden niet de gelegenheid hun project te zien groeien in een wandfries aangezien ze gedurende de week niet in hetzelfde lokaal aan de slag konden. Voor een deel is dit opgelost door de opdracht van een poster waarop zowel de eigen leerdoelen als het proces en het onderwerp dienden duidelijk te worden, maar

in de toekomst wordt een dergelijke poster beter een groeiende wandfries. Wanneer het hele project in een vast lokaal loopt, is het gemakkelijk dit soort wandfries op te bouwen en wordt het een logisch en zinvol overzicht van het proces en de inhoud in plaats van een taak die er lijkt bovenop te komen. Studenten hebben dan ook iets tastbaars om naar te kijken en kunnen dan gemakkelijker zelf bijsturen.

De leerlingen hebben invloed op het verloop van het verhaal: Hier is het bij ons verkeerd gelopen aangezien de studenten niet vanuit een verhaal zijn vertrokken maar vanuit leerdoelen. De verhoopte expertise van de Nederlandse studenten was er nog niet en dus hebben Vlaamse en Nederlandse studenten vooral eerst de inhoud van hun eigen erfgoedonderwerp uitgediept en vorm gegeven om het verhaal er daarna bij te verzinnen. Het verhaal is daardoor niet het vertrekpunt van het project geworden maar eerder een creatieve manier om een verwerking in gang te zetten. De studenten hebben geen draaiboek geschreven waarmee ze kinderen kunnen motiveren, uitdagen en stimuleren om zelf denkvragen te stellen. Ze hebben zelf opdrachten en vragen bedacht die ze weliswaar in een verhaal aanboden. Zelf hebben ze dus invloed gehad op het verhaal dat ze verzonnen hebben maar ze hebben niet voorzien dat kinderen bij wie ze dit project zouden uitvoeren, zelf invloed hebben op het verloop van het verhaal.

Leerlingen worden aangesproken op wat ze weten en kunnen en krijgen stimulanzen om hun voorkennis uit te breiden: De studenten hebben zelf nagedacht over wat ze al wisten over erfgoed (algemeen en in Sint-Niklaas meer specifiek) en hebben dat gedaan vanuit een woordwolk en mindmap. Daaruit selecteerden ze bruikbare gegevens om in groep tot een onderwerp te komen. Dit proces is herhaald en bijgestuurd zodra de Nederlandse studenten aankwamen: de Vlaamse studenten moesten op dat ogenblik expliciet verwoorden wat ze van plan waren en inhoudelijke toelichting geven. Vanuit de dialoog die daarop is ontstaan, zijn de projecten bijgestuurd, realistischer afgebakend en concreet uitgewerkt. Studenten werkten zonder het te weten binnen zinvolle taaktaken: elkaar uitleg vragen en geven, stukken tekst schrijven, mondeling reflecteren et cetera. Opvallend was de positieve stimulans die de studenten elkaar gaven: de Nederlandse studenten zagen veel goede elementen en meldden dat expliciet, de Vlaamse studenten hadden een helder zicht op de inhoud die ze aan bod wilden laten komen. Samen hebben ze mooi en relevant leermateriaal bedacht en uitgewerkt.

De aanpak biedt veel ruimte voor eigen beslissingen en initiatieven van de leerlingen: De studenten zijn zelfstandig aan de slag gegaan bij het bepalen van hun leerdoelen en bij het afbakenen van hun onderwerp. Ze stelden die gegevens voor aan de betrokken lector die kritische vragen stelde. Op basis van die vragen en vooral de antwoorden die ze erop bedachten, stuurden ze bij en maakten ze afspraken om het werk te verdelen. Er was veel werk en niet zo erg veel tijd: ze hadden ongeveer een week om tot een eindproduct in de vorm van een poster en tentoonstelling te komen. Na het verdelen

van het werk is een deel van elke groep vertrokken om de musea te bezoeken en zo meer informatie te verzamelen, om gesprekken te voeren met erfgoedmedewerkers et cetera. Het andere deel van elke groep bedacht een verhaallijn en daarbinnen een aansprekende figuur om kinderen te boeien, aan het nadenken te zetten en de opdrachten ‘in te leiden’. Met ‘inleiden’ bedoel ik dat de aansprekende figuur voorstelde om bepaalde vragen/opdrachten/werkbladen op te lossen. De studenten hadden niet voorzien dat kinderen zelf initiatieven kunnen ontwikkelen wanneer ze aan de slag zouden gaan met het materiaal. Verder noteerden de studenten per groep welke weg ze al hadden afgelegd en welke weg ze nog wilden afleggen gedurende de rest van de week. Op die manier bereidden ze het toonmoment van het proces halverwege de projectweek voor en lichtten ze een tip van sluier op over waar ze op het einde van de week wilden staan.

De rol van de begeleidende docent

De begeleidende docent was aanwezig en ging geregeld bij alle groepen langs om te luisteren, te kijken en kritische vragen te stellen. De studenten ervoeren op deze manier aan den lijve wat een begeleidende houding inhoudt, maar vonden dat in eerste instantie niet zo’n erg prettige ervaring: steeds opnieuw moeten nadenken en dieper graven... De vragen van de docent waren belangrijk om inhoudelijke diepgang te krijgen in het verkennen van het onderwerp, maar zorgden niet voor de noodzakelijke overgangen tussen de verschillende episodes van het verhaal. Dat kon ook niet omdat er geen verhaal was waaruit de projectweek was gestart. De studenten kozen voor Mercator (en

“Studenten hadden snel een boeiend en smaakmakend verhaal uitgedacht en uitgeschreven maar bleven werken met redelijk schoolse vragen en opdrachten.”

het gelijknamige museum), de stad Sint-Niklaas met haar vele beelden en de figuur van Sinterklaas, textiel in Sint-Niklaas (en huis Janssens, een man die een prominente rol heeft gespeeld in de plaatselijke textielnijverheid) en Reynaert de Vos. In al deze onderwerpen zitten genoeg elementen om verhalend te ontwerpen maar dat is niet genoeg uit de verf gekomen. In de toekomst is het beter alle groepen met eenzelfde verhaal uit te dagen en te zorgen voor voldoende verschillende elementen waarvan elke groep er een kiest om uit te werken. Daardoor kan meer echt verhalend ontworpen worden maar zal minder projectmatig, zoals dat tot nu toe in de opleiding gebeurt, worden gewerkt.

De begeleidende docent had vanuit de studiewijzer een draaiboek, maar dat was algemeen: werkuren, wanneer studenten verslag dienden uit te brengen en bij wie, een takenblad waarop de eisen voor het toonmoment en de poster stonden (tegelijk ook de evaluatiecriteria). Omdat zij niet is vertrokken vanuit een intrigerend verhaal met een probleem dat studenten wilden oplossen, was niet duidelijk dat de verhaallijn de rode draad van het geheel diende te vormen. Studenten wisten daardoor niet dat zij een goede intrige dienden te bedenken waarmee zij de samenhang tussen de episodes van het verhaal kunnen bewaren.

Halverwege de week was er een toonmoment over het proces van het project. Ook hier ging het om geïntegreerde ‘echte’ taaltaken: studenten voerden om beurten het woord bij de toelichting van het eigen project en liepen rond om bij andere groepen te luisteren en vragen te stellen, te kijken en commentaar te noteren waarmee de groep verder kon. Dit toonmoment van het proces bleek aan te slaan. Ze genoten van het toelichten aan elkaar en van het kijken bij elkaar. Studenten kregen daardoor zicht op verschillende manieren van werken, op het erfgoed dat aan bod kwam in de verschillende groepen maar ook op hun eigen manier van werken. Als docenten merkten we echter dat studenten weinig relevante opmerkingen durfden noteren en elkaar dus niet de nodige impuls voor het vervolg bezorgden. We vermoeden dat dit te wijten is aan het feit dat studenten weinig ervaring hebben met elkaar beoordelen en dat ze liever op ‘veilig’ spelen: zo scoort iedereen goed. In de toekomst moeten studenten elkaar al eerder hebben beoordeeld want zij moeten groeien in eerlijke en relevante peerevaluatie.

Welke leerwinst is geboekt?

De studenten waren het erover eens dat ze binnen de projectweek zelf enorm veel energie hebben gehaald uit deze manier

“De studenten hebben gezien en ervaren hoe groot de betrokkenheid en de energie om te leren is bij verhalend ontwerpen.”

van werken en automatisch verbanden zagen waardoor ze geïntegreerd werkten, ze hadden door de vrijheid ook zin gekregen om bij te leren: wereldoriëntatie in de brede zin van het woord (bijvoorbeeld wereldkaarten van Mercator en ontdekkingsreizen), taal in allerlei vormen en in allerlei situaties (bijvoorbeeld het bedenken van rebussen om de weg te vinden), zinvolle inbedding van mediatoeepassingen (bijvoorbeeld een fotostappenplan om een taart te bakken en een filmpje met een poppenspel). Ze waren uiteindelijk blij dat ze zelf hadden mogen kiezen wat ze leerden en hoe ze dat leerden vanuit hun eigen leerdoelen. Door die leerdoelen te verfijnen en bij te sturen, stelden ze veel gerichte vragen, zochten ze experts en zorgden ze dat ze hun proces duidelijk in beeld brachten.

Tegelijk hebben ze hun eigen taalvaardigheid erg functioneel (en zonder er veel erg in te hebben) geoefend in verschillende situaties: bij het maken van afspraken, bij het spreken met erfgoedmedewerkers, gepensioneerde arbeiders en ambachtslui, bij het bedenken en formuleren van het verhaal, bij het bedenken van opdrachten voor kinderen, bij het constante overleg over verhaal en poster, ... Hun proces en hun eindproduct (een poster en een toontafel met extra materiaal) hebben ze gepresenteerd aan belangstellenden en de nieuwsgierigheid naar elkaars werk was erg groot en echt.

Zonder te morren zijn de studenten vanzelfsprekend hard aan het werk geweest.

Ze waren niet te beroerd om gewoon alles overboord te gooien en te herbeginnen wanneer nodig.

De begeleidende docent heeft ervaren wat een leerkracht van de lagere school (vermoedelijk) ervaart wanneer ze met kinderen van de lagere school en verhalend ontwerpen aan de slag gaat. “Het is enorm fijn om te zien dat studenten erg hard en diepgaand nadenken over ‘hun erfgoed’. Ze herbegonnen zonder morren opnieuw en opnieuw en waren terecht trots op hun verwezenlijkingen. Overleg, alternatieven zoeken, aandachtig luisteren naar elkaar en de docent, vragen stellen, allerlei taaltaken kwamen op een functionele en relevante manier aan bod. Ik denk dat een leerkracht in de basisschool dit voelt en op een gelijkaardige manier trots is op ‘zijn’ kinderen.”

Welke tekortkomingen moeten we een volgende keer wegwerken?

Studenten hadden snel een boeiend en smaakmakend verhaal uitgedacht en uitgeschreven maar bleven werken met redelijk schoolse vragen en opdrachten. De – bij verhalend ontwerpen noodzakelijke - sleutelvragen, functionele gebeurtenissen en bijhorende leeractiviteiten van de kinderen volgden niet uit de lijn van het verhaal. Daardoor ontbrak een evenwicht tussen voorspelbaarheid en ruimte

voor inbreng van de kinderen. De kracht van de werkvorm verhalend ontwerpen ging daardoor voor een deel verloren. Kinderen moeten normaal gezien zo meestappen in het verhaal dat ze zelf vragen formuleren waarop ze daarna een antwoord zoeken in musea, internetbronnen, boeken et cetera.

Tijdens het begeleidingsproces heeft de docent niet genoeg aandacht gevraagd voor functionele gebeurtenissen in het verhaal die kinderen aanspreken en (leer)vragen oproepen. De sleutelvragen horen wederkerige betrokkenheid en belangstelling bij het beantwoorden van de vragen uit te lokken. De activiteiten die de studenten bedacht hebben, zorgen er niet voor dat kinderen ervaringen zullen ordenen om de eigen vragen te kunnen beantwoorden.

De docent verwoordde soms sleutelopmerkingen in de plaats van sleutelvragen wanneer de studenten nood hadden aan structuur. Dit is echter te impliciet gebleven waardoor er geen transfer naar de lagere school in gang gezet is.

Door de organisatie van de projectweek: werken naar een poster en tentoonstellingsmoment als eindproduct, hebben de studenten geen eigen draaiboek gemaakt. De taaltaken zijn weinig expliciet besproken met de studenten.

Conclusie

Algemeen gezien is de projectweek en het werken vanuit verhalend ontwerpen een genuanceerd verhaal geworden. In de uitwerking waren elementen aanwezig die wijzen op kwaliteit: er was een juiste verhouding tussen groepswerk, individueel werk en werk met de hele klas. De studenten hebben gezien en ervaren hoe groot de betrokkenheid en de energie om te leren is bij verhalend ontwerpen. Ze

“Het is een rijke ervaring geweest die groeikansen moet krijgen om het rendement te verhogen.”

kregen een actieve rol bij de evaluatie (algemeen en peer evaluatie) en ze hebben voor zichzelf aantekeningen gemaakt van feitelijke leeractiviteiten. Studenten hebben expliciet geïntegreerd aan vakken gewerkt. Ze hebben ten slotte gemerkt hoe ze delen van de werkelijkheid via verhalend ontwerpen de klas kunnen binnen laten komen.

Er is echter ook een aantal elementen die wijzen op gebrek aan kwaliteit. De algemene uitgangspunten van verhalend ontwerpen en meer bepaald de sleutelvragen zijn onvoldoende aan de orde gekomen.

De docent heeft niet echt goed zicht op de vooruitgang van afzonderlijke studenten verkregen: de docent van de opleiding te Sint-Niklaas niet omdat ze veel tegelijk moest doen, de docenten van Veghel niet omdat zij elk slechts één dag aanwezig zijn geweest en het geheel niet hebben meegemaakt.

De studenten hebben weinig zicht op leeractiviteiten van kinderen binnen hun project. Dit is vooral te wijten aan het feit dat dit project eerder droogzwemmen was omdat het binnen een week niet haalbaar is alles ook nog eens uit te voeren in een lagere school.

Voorts is opgevallen dat de studenten moeite hebben met het feit dat kinderen alles zelf doen vanuit de gedegen voorbereiding van het verhaal (met een concreet draaiboek). Zij durven te weinig ‘los te laten’ en echt te begeleiden maar allicht is dat te wijten aan het feit dat ze geen draaiboek hebben geschreven om met vertrouwen naar een realisatie

te werken. Studenten bleven nog min of meer aparte leeractiviteiten voorzien in het grote kader van het verhaal.

Hoe ze binnen dit project aan hun eigen taalvaardigheid hebben gewerkt, is te impliciet gebleven.

Deze projectweek is – wegens omstandigheden - gedragen door één collega. Daardoor was er weinig ruimte om bij te sturen en is er weinig kans dat de werkvorm verhalend ontwerpen blijft leven in de opleiding. Die ene docent is in 2011-2012 niet meer betrokken bij de projectweek.

Het is een rijke ervaring geweest die groeikansen moet krijgen om het rendement te verhogen, maar voorlopig blijft het bij die ene ervaring.

Hilde Van den Bossche is opleider Nederlands in de KAHO Sint-Lieven, campus Waas te Sint-Niklaas.

Literatuur

Vos, E., Dekkers, P. & Reehorst, E. (2007). *Verhalend ontwerpen. 1 een draaiboek in praktijk. 2 een draaiboek aan de tekentafel*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

www.verhalendontwerpen.nl

<http://home.hccnet.nl/m.geelen/storyline0.html>

www.ontwerpatelier.nl