

GOED ONDERWIJS BEGINT MET EEN GOED CURRICULUM

De huidige lesmethodes voor het vak Nederlands kunnen een eenzijdig en gefragmenteerd curriculum als onbedoelde bijwerking hebben: vaak slaan docenten steeds dezelfde onderdelen over – de paragrafen over mondelinge vaardigheden en schrijfvaardigheid – zonder daar iets tegenover te stellen. Door de lesstof echter anders te organiseren dan in de methodes wordt gedaan, is het gemakkelijker om alle vaardigheden van het vak Nederlands te behandelen.

AUKE ABMA

De eerste dag van het schooljaar. Morgen beginnen de lessen. 'Wat gaan we doen in havo 3?', roept een docent paniekerig. 'Laten we maar rustig beginnen met hoofdstuk 1, paragraaf 1 en dan zien we wel verder', antwoordt de docent die verantwoordelijk is voor het lesprogramma.

Wanneer ik een dergelijk gesprek hoor, kan ik het jaarprogramma voor havo 3 uittekenen: in een rechte streep baant men zich een weg door de methode waarbij de paragrafen over mondelinge vaardigheden worden overgeslagen en de paragrafen over schrijfvaardigheid

voor het grootste gedeelte. Dan is het jaar weer afgelopen en wordt er geconstateerd dat leerlingen nog steeds niet kunnen spellen, waardoor iedereen gesterkt wordt in het idee om volgend jaar weer veel aandacht aan grammatica en spelling te besteden.

Het rapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008) maakt duidelijk dat een dergelijke invulling van het curriculum te eenzijdig is: het vak Nederlands bestaat uit vier domeinen: mondelinge vaardigheden, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en taalverzorging, en taalbeschouwing, waarbij de lesstof uit het laatste domein functioneel dient te zijn voor een 'verzorgde schriftelijke taalproductie'.



Foto: Anda van Riet

Curriculum

Een curriculum van het vak Nederlands in de onderbouw bestaat veelal uit een selectie uit de lesmethode, die soms met eigen materiaal wordt uitgebreid. Methodes voor de onderbouw van het vak Nederlands zoals *Op niveau* en *Nieuw Nederlands* worden gekenmerkt door een concentrische opbouw: dezelfde onderdelen worden steeds weer behandeld, maar steeds iets moeilijker. Deze onderdelen (fictie, grammatica, spelling, begrijpend lezen, schrijven, mondelinge taalvaardigheden en taalbeschouwing) wisselen elkaar per paragraaf af, zodat alle onderdelen in één hoofdstuk aan bod komen.

In het kader van mijn afstudeeronderzoek voor de eerstegraads lerarenopleiding heb ik het curriculum Nederlands van de onderbouw van het havo op een Noordwijkse scholengemeenschap in kaart gebracht door alle docenten te vragen welke onderdelen uit de methode *Op niveau* zij behandelden en welke niet, en welk aanvullend materiaal zij gebruikten. Het bleek dat de paragrafen over mondelinge vaardigheden (spreken, kijken, luisteren) door alle docenten werden overgeslagen, dat de schrijfopdrachten gemiddeld voor de helft werden overgeslagen, terwijl de paragrafen over leesvaardigheid en spelling en grammatica vrijwel altijd werden behandeld. Er werd bijna geen eigen materiaal gebruikt ter vervanging van de overgeslagen opdrachten en paragrafen (Abma, 2011). Dit curriculum is vergeleken met de taakbeschrijvingen van het Referentiekader Taal en op grond van de geconstateerde hiaten besloot de sectie Nederlands dat er meer tijd aan de domeinen mondelinge vaardigheden en schrijfvaardigheid moest worden besteed. Na een aanvankelijke intentieverklaring om dan toch maar de paragrafen over mondelinge vaardigheden te behandelen en de paragrafen over schrijfvaardigheid vaker en uitgebreider, bleek al snel dat het bij een goed voornemen bleef: 'Het werkt gewoon niet.'

Maar waarom werkt het niet? Ligt het aan de docent die niet hard genoeg zijn best doet om een goede invulling aan deze oefeningen te geven of die bang is de controle te verliezen bij chaotische spreek- en luisteroefeningen, ligt het aan de leerling die misschien liever lui dan moe is of dergelijke oefeningen misschien te moeilijk vindt, of ligt het aan de aard van de opdrachten? Om het probleem op te lossen ben ik uitgegaan van de volgende aannames: de docenten die deze opdrachten overslaan, zijn niet allemaal lui en angstig, de leerlingen die deze opdrachten niet willen doen, zijn niet allemaal lui of onvoldoende intelligent en de inhoud en opbouw van lesmateriaal kan van invloed zijn op de motivatie van

leerling en docent. Op grond van deze aannames heb ik de opdrachten uit de methode kritisch tegen het licht gehouden. Omdat ook het materiaal bij leesvaardigheid en schrijfvaardigheid op de school motivatieproblemen oplevert bij leerling en docent, heb ik dat erbij betrokken.

Motivatie

Om te beoordelen of de opdrachten uit de methode geschikt zijn om leerlingen te motiveren en te activeren gebruik ik de didactische aanwijzingen van Van der Bolt (2004): de docent moet ervoor zorgen dat de lessen en het lesmateriaal afgestemd zijn op drie behoeftes van de leerling – de behoefte aan autonomie ('ik ben iemand'), de behoefte aan relatie ('ik hoor erbij') en de behoefte aan competentie ('ik kan wat').

De behoefte aan autonomie en competentie botsen met het dubbele doel dat veel opdrachten over communicatieve vaardigheden kenmerkt. Uit de pragmatiek weten wij dat elke communicatieve handeling een doel heeft. Wanneer iemand een informerende tekst schrijft, is zijn doel de lezer te informeren, en wanneer iemand besluit een informerende tekst te lezen, dan is zijn doel zich te informeren. Wanneer diezelfde informerende tekst in een paragraaf leesvaardigheid van een lesmethode Nederlands is opgenomen, dan heeft die tekst een ander doel: een leerling te laten oefenen een tekst te analyseren en te interpreteren en deze oefening te evalueren. Door teksten te kiezen die dicht bij de belevingswereld van kinderen staan, pretenderen methodes dat het oorspronkelijke leesdoel, jezelf informeren, nog van toepassing is. Leerlingen begrijpen echter heel goed dat hun met zo'n tekst irrelevante informatie wordt opgedrongen – kennis van de inhoud van de tekst hebben ze immers na de bijbehorende oefening niet meer nodig –, zodat leerlingen de vragen beantwoorden zonder zich in de inhoud van een tekst te verdiepen.

Bij schrijfvaardigheid wordt een leerling gevraagd een brief te schrijven aan een pen vriend die hij helemaal niet heeft. De leerling begrijpt dat het schrijfdoel dat hij wordt geacht na te streven – zijn pen vriend(in) informeren over zijn belevenissen en geestesgesteldheid – fictief is. Het werkelijke doel is zijn docent te demonstreren dat hij bepaalde conventies kan toepassen. Daar een hele brief voor schrijven is net zo demotiverend als een roman schrijven waarvan je bij voorbaat weet dat je hem alleen zult gebruiken om de open haard mee aan te steken. Wanneer een leerling dan ook nog eens wordt gevraagd zijn tekst kritisch na te kijken op spelfouten of een correcte alineaverdeling alvorens deze te herschrijven, dan is er niet alleen voorbijgegaan aan de behoefte

Een hele brief schrijven aan een pen vriend die niet bestaat, is net zo demotiverend als een roman schrijven die je alleen zult gebruiken om de open haard mee aan te steken

aan autonomie, maar ook nog eens aan de behoefte aan competentie ('heb ik een tekst geschreven, is het nog niet goed'). Niet vreemd dat leerlingen die opdrachten niet serieus uitvoeren.

Spreekopdrachten verlangen van de leerling dat hij een rol speelt ('kruip in de huid van twee politici en speel een debat na' of 'de reisadviseur neemt de klant een interview af'). Maar waarom zou een leerling net doen alsof hij in een reisbureau werkt of dat hij een reis wil boeken, terwijl dat helemaal niet het geval is? Dat gaat voorbij aan zijn behoefte aan autonomie en competentie ('kennelijk weet ik zelf niet genoeg om ergens over geïnterviewd te worden'). Wil je leerlingen motiveren om communicatieve vaardigheden te oefenen, dan moet het lesmateriaal zo zijn vormgegeven dat een leerling het lees-, schrijf-, spreek- of luisterdoel ook daadwerkelijk nastreeft.

Ook de opbouw van de lesmethode is van invloed op de motivatie. Elke neerlandicus weet dat de mens behoefte heeft een begin, een midden en een eind te ervaren. De concentrische opbouw van lesmethodes zorgt echter voor een eindeloze herhaling van instructie, oefening en evaluatie zonder dat er ooit iets af is dat op een hoger plan ligt dan een instructie-oefening-evaluatiecyclus. Daarnaast is er een gebrek aan thematische samenhang. Wanneer een leerling na een uitleg over de kenmerken van een inleiding bij leesvaardigheid een informerende tekst moet lezen over de Bermudadriehoek en een overtuigende tekst over de gevaren van roken en bij schrijfvaardigheid een inleiding moet schrijven bij een tekst over jongerentaal, dan is de samenhang voor een leerling veel minder herkenbaar dan voor de docent, laat staan dat die – om eerder genoemde reden – motiverend werkt.

Een alternatief

In de jaarlagen die onder mijn verantwoordelijkheid vallen (havo/vwo 2 en vwo 3) heb ik besloten de methode grotendeels los te laten. Ik heb een lesprogramma met bijbehorend lesmateriaal ontwikkeld dat leerlingen meer moet motiveren hun leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en mondelinge vaardigheden te verbeteren. De didactische uitgangspunten voor het ontwikkelde lesmateriaal zijn als volgt:

1. In overeenstemming met het rapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen staan de communicatieve vaardigheden leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en mondelinge vaardigheden centraal. Grammatica en spelling spelen een ondergeschikte, functionele rol.
2. Het onderwijs van communicatieve vaardigheden moet activerend en motiverend zijn omdat:
 - a. alle lesactiviteiten vakinhoudelijk en thematisch samenhangend zijn;
 - b. alle lesactiviteiten functioneel zijn;
 - c. de leerling het lees-, schrijf-, spreek- of luisterdoel echt nastreeft.

Het schooljaar is op mijn school in vier periodes verdeeld. Ik heb ervoor gekozen om in elke periode een schrijf-/spreekdoel centraal te stellen: in periode 1 *informeren*, in periode 2 *overtuigen*, in periode 3 *activeren* en in periode 4 *amuseren*. Ik besteed wel aandacht aan grammatica en spelling, maar volgens het didactische principe van Steenbakkers (2005): eerst roeien en dan zeilen – als een leerling met goed gevolg de spellingsoefening(en) heeft gedaan, dan kan hij aan het project gaan werken.

Er bestaat thematische samenhang doordat elke periode wordt afgesloten met een eindproduct over een zelf gekozen onderwerp waaraan leerlingen de hele periode werken, zodat er een duidelijk begin, midden en eind ervaren wordt. Vakinhoudelijke samenhang kan gemakkelijk worden gecreëerd doordat alle communicatieve vaardigheden vereist zijn om tot het eindproduct te komen: een hoofdgedachte herkennen (leesvaardigheid) kan bijvoorbeeld in verband worden gebracht met het formuleren van een hoofdvraag bij schrijfvaardigheid.

Het onderwijs is *functioneel*, omdat het lesprogramma zo is vormgegeven dat alle opdrachten nodig of nuttig zijn voor het eindproduct: leerlingen moeten teksten lezen om te kunnen schrijven wat men uiteindelijk gaat presenteren. Of men moet presenteren wat een klasgenoot gaat schrijven wat uiteindelijk gelezen gaat worden et cetera. Dat betekent dat de leerling zelf bepaalt welke tekst hij gaat lezen en waar die over gaat. Tijdens de eerste periode waarin de leerling een informeren eindproduct produceert, moet de leerling zich dus informeren.

Daardoor streeft hij het leesdoel 'zich informeren' echt na. De leerling hoeft de te lezen tekst niet leuk te vinden, maar nuttig, want dat is het primaire doel van informerende teksten. Wanneer de docent een informerende tekst aanbiedt, dan let hij erop dat de inhoud functioneel is voor de realisatie van het eindproduct.

Een ander middel om de leerling het lees-, schrijf-, spreek- of luisterdoel ook daadwerkelijk na te laten streven is de projecten zo veel mogelijk af te stemmen op de behoeftes van de leerling: een project begint met een leerlinggestuurde vraag (waarover wil ik een tijdschrift lezen/maken), het nagestreefde spreek- en schrijfdoel is in eerste instantie afgestemd op klasgenoten en ook de evaluatie wordt eerst door klasgenoten gedaan en dan pas door de docent, in overeenstemming met de didactiek van observerend leren van Couzijn en Rijlaarsdam (1995) en Rijlaarsdam en Braaksma (2004). De klas werkt daardoor samen aan een eindproduct.

Omdat niet alleen het product van belang is, maar ook het proces beoordeeld moet kunnen worden, heb ik voor elke periode een projectboekje met oefeningen ontwikkeld dat als stappenplan fungeert voor het eindproduct. In het projectboekje moeten bijvoorbeeld de bronnen die gebruikt zijn voor een tekst, worden opgenomen en de gebruikte passages moeten worden gemarkeerd, zodat duidelijk is dat er geen plagiaat is gepleegd. Het boekje moet uiteindelijk samen met het eindproduct worden ingeleverd voor een deel van het eindcijfer.

Een tijdschrift maken

Ter illustratie*: in havo/vwo 2 moeten de leerlingen in de periode waarin het schrijf- en spreekdoel informeren centraal staat een tijdschrift maken. Eerst moeten zij in groepjes bepalen over welk – gegeven – thema zij graag een tijdschrift willen lezen en aan welke eisen dit tijdschrift verder moet voldoen (behoefte aan autonomie, competentie en relatie). Zij presenteren hun bevindingen, zodat een ander groepje zich op de opdracht kan intekenen en vice versa (mondelinge vaardigheden). De groepjes bepalen wie over welk onderwerp een artikel gaat schrijven, waarna de leerlingen een mindmap maken, deel- en documentatievragen formuleren en op zoek gaan naar bronnen. De gevonden teksten plakken ze in hun boekje. Bij de teksten noteren ze de hoofdgedachte, de moeilijke woorden en bijbehorende betekenissen. Ze onderzoeken de betrouwbaarheid van de bron door de eigenaar van de website te vermelden en de reden van publicatie (leesvaardigheid). Ze markeren de delen die ze willen gebruiken voor hun tekst. Dan schrij-

ven leerlingen in stapjes hun tekst tot er een eerste versie van het artikel is ontstaan, die beoordeeld wordt door de opdrachtgever (behoefte aan competentie), waarna de definitieve versie wordt geschreven (schrijfvaardigheid).

Ten slotte wordt het tijdschrift gepresenteerd in de vorm van een voorbereide talkshow (gespreksvaardigheid), waarvan het draaiboek in het projectboekje wordt opgenomen, maar niet nadat de docent aan de hand van een fragment uit *De wereld draait door* heeft laten zien dat ook interviews uit deelonderwerpen zijn opgebouwd en de leerling begrijpt dat de deelonderwerpen van de geschreven tekst gebruikt kunnen worden voor de opbouw van het gesprek (kijkvaardigheid en transfer naar deelvragen/deelonderwerpen).

Positieve reacties

De eerste ervaringen zijn veelbelovend. De projecten worden afgesloten met een evaluatie en een waardering door de leerlingen. Tot dusver zijn leerlingen erg positief. Dit kwam niet als een verrassing, want leerlingen waren gemotiveerd aan het werk. Ook de leeropbrengst was bevredigend: ik heb kunnen vaststellen dat leerlingen kritisch naar de betrouwbaarheid van de bron hebben gekeken, dat de zwakke schrijvers niet hun toevlucht namen tot plagiaat, dat leerlingen hun tekst herschreven, dat leerlingen vanwege samenwerking hun deadlines naleefden en dat ze heel enthousiast waren over de talkshow. Ook mijn collega's zijn positief: 'Ze bekeken thuis allerlei talkshows om zich goed voor te bereiden. Eindelijk ervaren ze eens dat Nederland ook een leuk vak kan zijn.' Dit werd bevestigd door een leerling uit vwo 3 die na de workshop over korte verhalen zei: 'Opeens vind ik Nederlands het leukste vak.' ■

NOOT

* De voorbeeldmodule is gepubliceerd op iBooks.

LITERATUUR

- Abma, A. (2011). *Referentieniveaus op het Northgo College: Referentieniveau 2F vergeleken met de methode Op niveau en het curriculum Nederlands in de onderbouw van het havo van het Northgo College (Afstudeeronderzoek)*. ILO, Amsterdam.
- Bolt, L. van der. (2004). Didactiek voor stimulerend fictieonderwijs in de basisvorming. *Levende Talen Tijdschrift*, 5(1), 27–37.
- Couzijn, M., & Rijlaarsdam G. (1995). Leren lezen en schrijven door kijken en luisteren. In J. van Iseghem & H. de Jonghe (Red.), *Het Schoolvak Nederlands: Verslag van de achtste conferentie*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.
- Rijlaarsdam, G., & Braaksma, M. (2004). Schrijven en leren schrijven. *Vonk*, 3(33), 3–16.
- Steenbakkers J. (2005). *Nederlands anders: Een andere aanpak van lessen Nederlands in de onderbouw vo*. Enschede: SLO.

agenda

- 22 – 26 januari 2013**, Nationale Onderwijstentoonstelling, Utrecht, <www.not-online.nl>
- 25 januari 2013**, Dag van Taal, Kunst en Cultuur, Groningen, <tiny.cc/ltn-ktc>
- 25 januari 2013**, Good Practice Day Talen, Leiden, <www.iclon.leidenuniv.nl>
- 31 januari – 6 februari 2013**, Poëzieweek, <www.poezieweek.com>
- 15 – 17 februari 2013**, Festival Mooie Woorden, Utrecht, <www.festivalmooiewoorden.nl>
- 8 – 9 maart 2013**, 12e Nationaal Congres Duits, Lunteren, <www.nationaalcongresduits.nl>
- 14 maart 2013**, Dag van de Literatuur 2013, Rotterdam, <www.dagvandeliteratuur.nl>
- 15 maart 2013**, Nationaal Congres Engels, Ede, <www.nationaalcongresengels.nl>
- 22 – 23 maart 2013**, Congres Frans, Noordwijkerhout, <www.congresfrans.nl>
- 8 – 12 april 2013**, IATEFL Annual Conference, Liverpool, <www.iatefl.org>
- 18 april 2013**, Dag van de Duitse Taal, <www.machmit.nl>
- 23 mei 2013**, De Taal van Couperus, Den Haag, <www.louiscouperus.nl>

IATEFL Annual Conference 2013 in Liverpool

Van 8 tot 12 april 2013 is de 47e Annual Conference van de IATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language) in het ACC in Liverpool, aan de oevers van de River Mersey. Het congres biedt een vol en boeiend programma met vele workshops en sprekers, en u ontmoet er docenten Engels vanuit de gehele wereld.

Levende Talen heeft ook een *associate* bij IATEFL, Patricia Rose, en zij vertelt u er graag meer over: <p.rose@aps.nl>. Alle informatie is te vinden op <www.iatefl.org>.

binnenkort

Poëzieweek

Vanaf 2013 bundelen bekende poëzie-evenementen als Gedichtendag, de VSB Poëzieprijs en Turing Nationale Gedichtenwedstrijd hun krachten in de Poëzieweek. Anna Enquist schrijft het eerste Poëziegeschenk, getiteld *Een kooi van klank*. De Poëzieweek heeft als thema 'Muziek'. De week begint op donderdag 31 januari 2013 met de Gedichtendag en eindigt op woensdag 6 februari met een poëziefestival waar de winnaar van de Turing Nationale Gedichtenwedstrijd bekendgemaakt wordt. Aan de vooravond wordt de opvolger van Ramsey Nasr als nieuwe Dichter des Vaderlands ingehuldigd en wordt de VSB Poëzieprijs uitgereikt.

Met de bundeling van deze activiteiten willen de organisatoren een groter bereik creëren voor poëzie. De Poëzieweek is een Nederlands-Vlaamse samenwerking van Poëzieclub, Poetry International, Stichting Lezen Vlaanderen, Stichting Lezen Nederland, Wintertuin, Poëziecentrum en Stichting CPNB.

Om op school ook aandacht aan de poëzieweek te besteden, heeft de organisatie een speciale site met lessuggesties ingericht: <www.poezieweek.com/school>.

Dag van de Literatuur 2013

De Dag van de Literatuur is een tweemaaljaarlijk literatuurfestival voor scholieren uit de tweede fase. Met een interessante combinatie van gevestigde schrijvers, jong literair talent, hippe singer-songwriters, verfilmde boeken (of 'verboekte' films) en nog veel meer, bewijst de Dag van de Literatuur dat literatuur echt niet saai en stoffig hoeft te zijn. Al twintig jaar komen zo'n 5.000 scholieren op deze literaire dag af, waar al de grote Nederlandstalige schrijvers weleens hebben opgetreden. Een toegangkaart voor de Dag van de Literatuur kost € 17,50 (inclusief programmaboekje). Leerlingen zijn met deze kaart verzekerd van de toegang tot een aantal populaire programmaonderdelen. Begeleidende docenten ontvangen voor dit bedrag een passe-partout.

De auteurs die aanwezig zullen zijn, zijn: Kader Abdolah, Gerbrand Bakker, Herman Brusselmans, Peter Buwalda, Ellen Deckwitz, Adriaan van Dis, Renate Dorrestein, Ronald Giphart, Arthur Japin, Kees van Kooten, Tom Lanoye, Joke van Leeuwen, Nelleke Noordervliet, Saskia Noort, Marijn Sikken, Ivo Victoria, Sidney Vollmer, Robert Vuijsje, Tommy Wieringa, Menno Wigman en Maartje Wortel.

Voor meer informatie, zie <www.dagvandeliteratuur.nl>.

Mvt-congressen

In maart vinden de tweemaaljaarlijkse congressen plaats voor docenten Frans, Duits en Engels. Duits bijt het spits af met het twaalfde Nationaal Congres in Lunteren op 8 en 9 maart (<www.nationaalcongresduits.nl>). Onder anderen Robert Menasse en Christoph Sieber zullen plenaire sessies verzorgen. Als tweede is Engels aan de beurt, op 15 maart in Ede (<www.nationaalcongresengels.nl>). De inleidende spreker is Steven Bukin. Geert Mak zal de dag afsluiten. Ten slotte houdt Frans het congres op 22 en 23 maart in Noordwijkerhout (<www.congresfrans.nl>). Jean Pruvost, hoogleraar aan de universiteit van Cergy-Pontoise, verzorgt de openingslezing.