

De totaalmethode basisvorming *Goed Nederlands*

John B. Vorenkamp

In onze presentatie zetten wij uiteen welke vakinhoudelijke en vakdidactische keuzes gemaakt zijn bij de ontwikkeling van *Goed Nederlands*. De wijze waarop de vier taalbeheersingsonderdelen lezen, schrijven, spreken en luisteren in de edities voor het eerste en tweede leerjaar zijn uitgewerkt en het differentiatie-model staan daarbij centraal.

De hoofdstukken in alle edities van *Goed Nederlands* zijn opgebouwd rond één thema. Het voordeel van het werken met thema's is dat de lessen waarin de teksten en opdrachten behandeld worden een zekere inhoudelijke samenhang vertonen. Omdat de leerstof in de leergang centraal staat, is *Goed Nederlands* geen thematische methode.

Uitgaande van het thema worden de vier taalvaardigheden -lezen, schrijven, spreken en luisteren- aangeboden in voor leerlingen herkenbare situaties waarin zij individueel, in tweetallen of in kleine groepjes uitgedaagd worden receptief of produktief actief te zijn.

Voorafgaand aan de opdrachten wordt de theorie kort en helder geformuleerd. De beginopdrachten hebben vaak de functie om bestaande kennis te activeren, waaraan vervolgens iets nieuws wordt toegevoegd. Daarnaast herhaalt de eerste opdracht vaak eerder behandelde stof.

Door de veelal deductieve lesopbouw (eerst theorie en dan oefenen) zijn leerlingen in staat grote delen van de leerstof zelfstandig te verwerken. Zo wordt leerlingen veel houvast geboden. Om de leerlingen actief bij de leerstof te betrekken en de voorkennis van leerlingen te activeren onderbreken we waar mogelijk de deductieve opbouw. Termen en noties die in het taalvaardigheidsonderdeel lezen aan de orde komen, worden bij de overige vaardigheden (schrijven, spreken, luisteren) gehanteerd. In de editie voor het eerste leerjaar gebeurt dat impliciet. Leerlingen worden zo gestimuleerd zelf verbanden te ontdekken met behulp van de kennis die ze hebben opgedaan, bedoeld om hun communicatieve vaardigheden te vergroten. In de edities voor het tweede en derde leerjaar hebben we de dwarsverbindingen tussen de vakonderdelen meer geëxpliciteerd. Zo spreken we in de editie voor het derde leerjaar van 'luisterdoel' en 'luistermanier', gekoppeld aan de termen 'leesdoel' en 'leesmanier' bij lezen.

Goed Nederlands besteedt veel aandacht aan het lezen en begrijpen van zakelijke teksten. Uit allerlei niveaupeilingsonderzoeken blijkt dat resultaten op het gebied van de leesvaardigheid nogal tegen vallen. Bij aansluiting van het voortgezet onderwijs op het hbo of het universitair onderwijs geeft dit problemen. Door extra aandacht te besteden aan het lezen van zakelijke teksten en in dat verband leesstrategieën zijn wij ervan overtuigd een bijdrage te leveren aan een vergroting van de leesvaardigheid. Wij vinden dat van groot belang voor latere studie en beroep en niet in de laatste

plaats voor de transfer naar andere schoolvakken.

In het onderdeel *Werken met informatie* worden leerlingen via duidelijke stappenplannen vertrouwd gemaakt met leesstrategieën, zodat ze leesdoelen, kernwoorden, kernzinnen, hoofdzaken, bijzaken, e.d. leren onderscheiden. Ook strategieën voor het omgaan met moeilijke woorden in een tekst, het maken van aantekeningen en het schematiseren worden aangeleerd. Bij het aanleren van leesstrategieën of leesmanieren is het de bedoeling dat leerlingen zich bewust worden van het feit dat het lezen en verwerken van teksten een proces is, waarbij een aantal stappen genomen moet worden: in het begin heel bewust en tenslotte automatisch. Ze moeten inzien dat de strategieën op alle mogelijke teksten toepasbaar zijn en niet alleen op teksten waarmee geoefend wordt. De strategieën zijn ontleend aan de leesstrategieën die worden toegepast in *Weet wat je leest*, een methode voor tekstbegrip die tot stand is gekomen door de Vakgroep Taalbeheersing van de Rijksuniversiteit te Groningen.

De leerlingen leren een tekst voorafgaand aan het lezen op een aantal punten te bekijken. Bij deze activiteit wordt geleerd dat de inhoud van een tekst tot op zekere hoogte te voorspellen is. Ook vindt reflectie plaats op voorkennis en eigen ervaring. Deze eerste stap in het stappenplan 'lezen', bevordert het doelgericht lezen.

Daarna leren leerlingen zich bewust te worden van het feit dat teksten niet allemaal op dezelfde manier aangepakt moeten worden, maar dat bij elke tekst een manier van lezen (=strategie) gekozen moet worden die afhankelijk is van het gekozen leesdoel of de informatiebron of de belangstelling. We onderscheiden drie leesmanieren: zoeken, doorlezen en goed lezen. De te nemen stappen zijn achterin het boek in de vorm van een leeskaart geschematiseerd.

Bij de systematische aanpak van tekstbegrip wordt uitgegaan van de totale tekst. Heel geleidelijk wordt ingegaan op details. Deze 'top-down' benadering vergroot het inzicht in teksten en stelt leerlingen in staat om met een aantal begrippen zelfstandig te leren werken.

Bij het schrijven staat naast het schrijfprodukt het schrijfsproces centraal. In het eerste leerjaar staat in het begin het overwinnen van schrijfangst en het schriftelijk vastleggen van gedachten en gevoelens op de voorgrond. In de delen voor het tweede en derde leerjaar komen meer formele aspecten aan de orde. Leerlingen schrijven verschillende tekstsoorten en worden bij de produktie ervan gesteund door concrete schrijfstrategieën en schrijfregels die geschematiseerd in het boek zijn opgenomen. Ook een belangrijk aspect als doel- en publiekgericht schrijven krijgt veel aandacht. Leerlingen leren zich af te vragen welke tekstsoort het geschiktst is voor het bereiken van een vooraf vastgesteld communicatief doel. Daarbij worden zij bewust gemaakt van taalgebruik, stijl, middelen en toon die de kans op het realiseren van het doel vergroten. Met name in het tweede en derde deel wordt gewezen op de ondersteuning die de tekstverwerker kan bieden.

In het eerste deel wordt een begin gemaakt, maar vooral in het tweede en derde deel wordt veel aandacht besteed aan het schrijfsproces. Het verzamelen van gegevens op basis van bronnen, het opstellen van een schrijfplan en het reflecteren op eigen en andermans voorbereiding en voorlopig produkt nemen een belangrijke plaats in, om

tenslotte tot een eindprodukt te komen. Bij de grotere schrijfoopdrachten in met name het derde leerjaar staan in het leerlingenboek criteria met betrekking tot de doel- en publiekgerichtheid, de opbouw en het taalgebruik van het schrijfprodukt. Het is overigens praktisch onuitvoerbaar om bij iedere schrijfoopdracht na commentaar aan de hand van gegeven criteria een herschrijfoopdracht te geven. Dat kost veel te veel tijd.

Spreeken en luisteren worden in een logisch verband met lezen en schrijven gezien. Dat verband is vooral zichtbaar in de praktijkgerichte spreek- en luisterplannen. Leerlingen leren procedures gebruiken, die voor een deel parallel lopen met de lees- en schrijfstrategieën. Ze leren zich ook aan regels te houden die gelden voor verschillende spreekvormen. Ze krijgen tevens inzicht in factoren die het slagen van de mondelinge communicatie bepalen, zoals volume, duidelijkheid, tempo, toon, accentueren, oogcontact, luisterhouding en inhoud. De docentenhandleiding bevat schema's die door de leerlingen gebruikt kunnen worden voor het beoordelen van de prestaties. Bovendien worden leerlingen bij alle activiteiten gestimuleerd om te reflecteren op hun eigen verwerkingsprocessen en -produkten. Veel opdrachten kunnen in kleine groepjes of door tweetallen worden uitgevoerd. In alle leerjaren komen monologen, dialogen en polylogen aan de orde. Ook specifieke luistersituaties zonder de mogelijkheid van terugspreken komen aan de orde. Daarbij wordt aandacht besteed aan het voorbereiden op het luisteren: vaststellen van luisterdoelen en manieren van luisteren. In veel opdrachten zijn spreken en luisteren geïntegreerd.

Voor het eerste leerjaar hebben we één boek gemaakt waarin kernstof en uitbreidingsstof zijn opgenomen. Dat geeft zwakke leerlingen minder snel het gevoel zich in een uitzonderingspositie te bevinden. De uitbreidingsstof houdt rekening met het niveauverschil. Los van welke groepeeringsvorm dan ook kan er met *Goed Nederlands* deel 1 gewerkt worden. Bij het overstappen naar een andere niveaugroep hoeft een leerling geen ander boek te hebben. Dat is niet alleen een praktisch voordeel, maar heeft ook een psychologische waarde.

Het opnemen van differentiatie- of uitbreidingsstof in het leerlingenboek heeft een praktisch voordeel: er hoeven geen aparte differentiatiedelen aangeschaft te worden en de differentiatiestof is altijd direct voor handen voor leerlingen.

Bij het vormgeven van de differentiatie zijn de volgende uitgangspunten gehanteerd:

- aandacht voor verschillende werkvormen (door veel variatie in oefeningen aan te brengen);
- rekening houden met verschillen in belangstelling (door waar mogelijk keuzeoefeningen aan te bieden en door een grote diversiteit aan teksten en voorbeeldmateriaal aan te brengen);
- rekening houden met verschillen in tempo (door meer dan voldoende oefenmateriaal aan te bieden, zowel in de kern als in de uitbreiding);
- inspelen op verschillende leerstijlen (gestructureerde opdrachten naast open opdrachten, individueel werken naast groepsopdrachten);
- extra aandacht voor zowel zwakke leerlingen (uitbreiding A en extra aangepaste steunstof in docentenhandleiding) als sterke leerlingen (uitbreiding B en uitbreiding Extra).

Met het differentiatiemodel in *Goed Nederlands* rekenen we af met nadelen van het traditionele BHV-model. Het belangrijkste nadeel van het BHV-model is dat de 'zwakkere' leerling na een diagnostische toets in de herhalingsstof weer meer van hetzelfde krijgt: nog meer oefeningen van het soort waarin steeds slecht gescoord werd. We zien vaak dat deze leerlingen in de herhalingsstof blijven 'hangen'.

Ook zie je in een BHV-model dat alles in een diagnostische toets terecht komt, omdat dit differentiatiemodel en een concentrische werkwijze elkaar vaak bijten.

Uitbreiding A in *Goed Nederlands* biedt stof die weliswaar op hetzelfde niveau aangeboden wordt als de kernstof, en ook over dezelfde vaardigheden gaat, maar deze stof wordt wel op een andere wijze aangeboden. Wellicht dat deze 'leerstijl' leerlingen meer aanspreekt dan de leerstijl van de kernstof. Bovendien hoeft in ons differentiatiemodel niet alles gediagnostiseerd te worden. De concentrische aanpak zorgt ervoor dat enkele vaardigheden pas na een aantal hoofdstukken erom vragen de leerling te beoordelen. Met andere woorden, het is heel goed mogelijk dat pas in hoofdstuk x vaardigheid y door de leerling beheerst hoeft te worden om het volgende stapje in de opbouw te kunnen doen. Wij willen niet meer 'testen' dan per se noodzakelijk is.

Daar komt nog bij dat de meeste BHV-modellen slechts enkele vakonderdelen in een differentiatiemodel stoppen, vaak de meest traditionele onderdelen. Het differentiatiemodel van *Goed Nederlands* differentieert in principe op alle vakonderdelen.

De docentenhandleiding bevat adviezen over de wijze waarop de lesinhouden kunnen worden gedoceerd en verwerkt. Na de diagnostische toets worden richtlijnen en suggesties gegeven. De rol als stimulator, organisator en begeleider bij diverse leerlingactiviteiten zal in het algemeen groot zijn. Dat is logisch, want werken met *Goed Nederlands*, waarin reflectie op processen en producten belangrijk is, vraagt om dergelijke vaardigheden. De docentenhandleiding biedt de docent hierbij ondersteuning door middel van tips, didactische aanwijzingen, alternatieve mogelijkheden, tijdsplanning en een leerlingvolgsysteem.