

De praktijk *Een leeswijzer*

De les is afgelopen, je pakt je boeltje weer in en voelt dat het niet goed ging vandaag. Het klikte niet met de groep als geheel. Terwijl het eerste onderdeel bij de één goed aansloeg, ging het de ander volkomen boven de pet. Terwijl het tweede onderdeel de één bijna lamsloeg, pikte de ander het moeiteloos op. De indeling van de les was niet goed, niet evenwichtig. Aan enkele onderdelen ben je niet eens toegekomen. Het waren te veel losse dingen in één les. Er was geen eenheid, geen samenhang. Misschien vielen daardoor de verschillen tussen de leerlingen onderling ook zo op, de groep was geen eenheid, geen samenwerkend geheel.

Je hebt de groep als een log lichaam moeten trekken. Je bent doodmoe.

De les is afgelopen, je pakt je boeltje weer in en opeens besef je dat het een goeie les was. Het is een van die lessen waarover je bijna helemaal tevreden bent en waaraan je met plezier zult blijven terugdenken. Tijdens de les merkte je al dat het goed ging, dat het werkte wat je beoogd had. Dat het aansloeg, dat de leerlingen er wat mee konden. Dat ze jouw lesideeën leven inblezen, er de concrete vorm aan gaven die alleen zij er daar op dat moment aan konden geven. Het was een samenhangende les. Leerlingen hadden elkaar nodig bij het uitvoeren van opdrachten en al het werk stond in het teken van een thema. Iedereen wist waarmee en waarvoor hij of zij bezig was. De groep bewoog zich zélf, met plezier en enthousiasme.

Je hebt alleen maar licht hoeven sturen. Je bent volgestroomd met energie.

De les is voorbij en de lesopzet verdwijnt in een stapel papier. Het was een eenmalige gebeurtenis. Op zich de moeite waard, maar toch zou je willen dat er meer mee gedaan kon worden. Dat

collega-leerkrachten jou ideeën en ervaringen in hun lessen zouden kunnen gebruiken, dat je er met collega's over van gedachten kon wisselen. Dat het in elk geval niet zou zijn alsof die les er nooit was geweest.

Toen de redactie leerkrachten benaderde met het verzoek een of meer lesbeschrijvingen uit de eigen praktijk in *Moer* te publiceren, bleek dat een moeilijk verzoek te zijn. Er waren leerkrachten die reageerden door te zeggen: 'Er gebeurt toch niks leuks', Of: 'Moet ik dan schrijven dat we van bladzij 22 tot bladzij 27 zijn gekomen?' Anderen aarzelden; ze herinnerden zich wel leuke momenten, hadden ook met plezier zelf lessen of lesonderdelen in elkaar gezet, maar hadden daar eigenlijk niet meer dan wat losse aantekeningen over op papier. Zelfs docenten die lessen op schrift hadden uitgewerkt, voelden schroom om daarmee naar buiten te komen.

Misschien vanuit het idee dat een les in de praktijk nooit volmaakt kan zijn. Als leerkracht heb je het gevoel dat je vooral werkt met je eigen inzicht, intuïtie, improvisatievermogen (je hebt immers met mensen te maken als je voor de klas staat), en hoe je dat doet staat nou eenmaal niet vast.

Over lesmethoden is veel geschreven. Maar weinig over de manier waarop lessen concreet gestalte krijgen: de praktijk. In de praktijk merk je meteen het effect van bepaalde lesinhouden, onderwijsvormen, presentaties, materialen. Hoe je daar als leerkracht mee omgaat is het spannende van les geven, het is onvoorspelbaar en waarschijnlijk bij iedere leerkracht anders.

Plezier om de lerende leerling

Wat biedt de redactie u in dit nummer over de praktijk? 'Niet het lesje om het lesje', schrijven twee auteurs elders in dit nummer. Dat geeft tegelijkertijd de rode draad aan die door alle praktijkbijdragen in dit nummer loopt. De docenten die de lessen in dit nummer hebben bedacht, doen meer dan een les geven om de les. Ze proberen allemaal op hun manier het onderwijs Nederlands leuker en daarmee effectiever en bevredigender te maken, zowel voor de leerlingen als voor henzelf. Als de leer-

lingen enthousiast zijn, ervaart de docent een enorm 'plezier om de lerende leerling', zoals een auteur het uitdrukt. En dat plezier om de lerende leerling, daar gaat het om.

DIDACTISCHE LIJNEN Hoe bereik je nu dat lessen plezierig en succesvol verlopen? Didactisch gezien vallen er drie punten op in de lessen die in dit nummer worden gepresenteerd.

In de eerste plaats proberen de docenten vrij veel door de leerlingen zelf te laten ontdekken. Ze doen vaak zelf een stapje terug en verkiezen een meer 'leerlinggerichte' aanpak (leerlingen zelf aan het werk zetten, dan bespreken) boven de 'docentgerichte' benadering (docent legt uit of doet voor, leerlingen moeten navolgen).

In de tweede plaats valt te constateren dat in de beschreven lessen de stof vaak ingebed in een wat meer communicatieve of functionele situatie wordt gepresenteerd, meer dan bij voorbeeld in veel methoden gebeurt.

In de derde plaats melden veel auteurs, dat zij proberen hun doelstellingen te expliciteren en dat zij nadenken over de vraag hoe je die doelstellingen in een zorgvuldig opgebouwde leerlijn kunt trainen. Lang niet iedereen heeft de goede oplossing daarvoor al gevonden, maar het je bewust zijn van deze kwestie zorgt er vaak al voor dat je systematischer gaat werken.

SCHOOLTYPEN Voor elk schooltype hoopt de redactie met dit nummer iets te bieden. De lesbeschrijvingen zijn dan ook geordend naar schooltype. Het leidend principe is de leeftijd van de doelgroep geweest: we beginnen met het basisonderwijs en we eindigen met de volwasseneneducatie. De complete rij is als volgt:

- basisonderwijs
- basisvorming algemeen voortgezet onderwijs (VO-I)
- bovenbouw algemeen voortgezet onderwijs (VO-II)
- middelbaar beroepsonderwijs (MBO)
- volwassenenonderwijs (Basiseducatie, Open school).

De redactie hoopt dat alle bijdragen voor alle docenten interessant zijn; dat wil zeggen dat bij voorbeeld de les die voor het basisonderwijs gemaakt is heel aardige ideeën voor het voortgezet onderwijs kan bevatten. En wie in thema-

tisch onderwijs geïnteresseerd is, kan niet alleen bij het basisonderwijs, maar ook bij het MBO en het volwassenenonderwijs kijken.

VAKINHOUDEN Vakinhoudelijk gezien liggen de verhoudingen wat scheef. Met name voor het voortgezet onderwijs gaat bijna alle aandacht naar de mondelinge vaardigheden. Aan literatuuronderwijs daarentegen is slechts een enkele bijdrage gewijd. Op dat laatste terrein zijn er de laatste tijd weinig nieuwe ontwikkelingen. Er is nu ook voldoende materiaal op de markt om het onderwijs conform de eigen opvattingen gestalte mee te geven.

Dat geldt niet voor spreken en luisteren. De sterke nadruk op het onderwijs in spreken en luisteren ten koste van andere vakonderdelen vloeit voort uit vragen die de redactie bereiken 'vanuit het veld'. Met name op nascholingsbijeenkomsten vragen docenten om meer informatie over spreek- en luisteronderwijs.

Er is (te) weinig materiaal. Dat het onderwijs in spreken en luisteren in het voortgezet onderwijs vaak een stiefkindje is, is dan ook begrijpelijk. Concrete uitwerkingen van een leerlijn zijn inderdaad mondjesmaat voorhanden en de bestaande schoolboeken maken zich er over het algemeen nogal gemakkelijk vanaf.¹ Alles weer zelf gaan zitten bedenken, daar is uiteraard geen tijd voor. Als je bovendien nog veel doelstellingen op andere terreinen in (te) krappe tijd moet zien te bereiken, ben je al gauw geneigd om het onderwijzen van spreken en luisteren te laten zitten, 'want ze spreken en luisteren op school en daarbuiten toch al de hele dag'.

Toch zou meer en systematische aandacht voor de mondelinge vaardigheden beter zijn. In de onderbouw moet de invoering van de basisvorming op dat punt verandering brengen: de eerste zes van de twintig kerndoelen hebben betrekking op spreken en luisteren.² Voor de bovenbouw ruimt de CVEN ook plaats in voor spreken en luisteren (zij het niet verplicht).