

Over het IB Nederlands



40 blogs

Pieter van der Vorm

Inhoudsopgave

Vooraf

- Blog 1 Over het nieuwe curriculum. Wat verandert er?
- Blog 2 Over de tweede taal in het IB
- Blog 3 Over de literatuurlijst
- Blog 4 Over de voor- en nadelen van afstandsonderwijs
- Blog 5 Over feedback
- Blog 6 Over lesmateriaal
- Blog 7 Over Nederlands in Nederland en in het buitenland
- Blog 8 Over het beoordelingscriterium taal
- Blog 9 Over leesplezier
- Blog 10 Over het pre-IB
- Blog 11 Over differentiëren
- Blog 12 Over schrijfvaardigheid
- Blog 13 Over het portfolio
- Blog 14 Over planning
- Blog 15 Over de areas of exploration (AOE's)
- Blog 16 Over het Individual Oral
- Blog 17 Over paper 1
- Blog 18 Over authorial choices
- Blog 19 Over paper 2
- Blog 20 Over het CNaVT
- Blog 21 Over de vier genres: 1. Poëzie
- Blog 22 Over de vier genres: 2. Toneel
- Blog 23 Over de vier genres: 3. Non-fictie
- Blog 24 Over de vier genres: 4. Proza

- Blog 25 Over de graphic novel
- Blog 26 Over planning: een tussenstand
- Blog 27 Over literatuur in vertaling
- Blog 28 Over jeugdliteratuur en didactiek (boekbespreking)
- Blog 29 Over examens
- Blog 30 Over Vlaanderen
- Blog 31 Over de Antillen, Suriname en Indonesië
- Blog 32 Over literaire theorie
- Blog 33 Over interferentie
- Blog 34 Over woordenschat
- Blog 35 Over spelling
- Blog 36 Over thematiek
- Blog 37 Over de beeldcultuur
- Blog 38 Over de actualiteit van teksten
- Blog 39 Over geschiedenis
- Blog 40 Over spelling en taalverloedering

Vooraf

Sinds anderhalf jaar houd ik op mijn website een blog bij, die iedere dinsdag verschijnt. In de blog wordt elke week een aspect van het IB-onderwijs besproken. In dit document presenteer ik een selectie van veertig blogs. Ik heb bij de keuze vooral gelet op relevantie: wat zijn handige weetjes en nuttige tips voor docenten? De tekst heb ik waar nodig geactualiseerd en in enkele gevallen bewerkt.

Iets over de ontstaansgeschiedenis van deze blogs... In het voorjaar van 2019 startte ik met het IB-Kenniscentrum VORM. Middels het kenniscentrum probeer ik IB-docenten waar ook ter wereld te ondersteunen. Ik doe dit op diverse manieren, met name door syllabi, documenten en lespakketten online beschikbaar te stellen en door te fungeren als aanspreekpunt bij vragen of problemen. In die gevallen ben ik graag bereid om te sparren. Binnen deze activiteiten past ook het bijhouden van een wekelijkse blog.

Bij de blog vertrek ik vanuit mijn eigen ideeën en ervaringen. Dat ik vooral lesgeef in het programma *Dutch A: Literature (self-taught)* verklaart dat in de blogs relatief vaak naar dit programma wordt verwezen. En een blog over het 'Body of works', dat zo relevant is voor *Language & literature*, ontbreekt nog... Toch denk ik dat de blogs veel informatie geven en tips bevatten die zinvol zijn voor álle docenten die *Dutch A* onderwijzen. Want dat is het idee van deze verzameling van veertig blogs: een brede inleiding bieden in allerlei aspecten van het IB-onderwijs.

De blog is vooral gericht op docenten. Maar ook voor ouders en leerlingen kunnen de bijdragen zinvol zijn, als toelichting op het IB-programma. Het curriculum van *Language A* is complex, en ouders en leerlingen kunnen de behoefte voelen aan enige toelichting.

Voor docenten, ouders, leerlingen - en misschien schrijf ik de blog ook wel voor mezelf... De wekelijkse tekstjes dwingen me scherp te blijven en mijn ideeën helder te formuleren. De blog biedt een extra stimulans om de ontwikkelingen in het onderwijs, in Nederland en internationaal, nauwlettend te volgen.

Ik hoop dat *Over het IB Nederlands: 40 blogs* docenten ideeën aan de hand zal doen en hen zal ondersteunen bij het ontwikkelen van een passend lesprogramma, het reflecteren op de noodzakelijke keuzes en bovenal: het geven van mooie, enthousiasmerende lessen!

Pieter van der Vorm, 23 juni 2020

Blog 1: Over het nieuwe curriculum. Wat verandert er?

Begin februari 2019 kwamen de nieuwe *Language A: Literature guide* en de *Language A: Language and Literature guide* uit. Het nieuwe curriculum wordt vanaf augustus 2019 onderwezen, met een *first assessment* in 2021. Hierbij een overzicht van de belangrijkste veranderingen.

1. evaluatie op basis van drie onderdelen

Het aantal examenonderdelen is teruggebracht van vijf naar drie. De leerling heeft één mondeling examen en twee schriftelijke examens (paper 1 en paper 2). Het mondeling examen vindt in de regel plaats aan het einde van het eerste schooljaar (DP1) of het begin van het tweede schooljaar (DP2); de schriftelijke examens zijn aan het einde van het programma. Er is géén beoordeling meer van mondelinge of schriftelijke opdrachten die in de loop van de cursus worden uitgevoerd.

2. areas of exploration

De vertrouwde 'Parts' zijn verdwenen. Het nieuwe curriculum gaat uit van drie *areas of exploration*, namelijk:

- Readers, writers and texts
- Time and space
- Intertextuality: connecting texts

Deze *areas of exploration* zijn niet rechtstreeks gekoppeld aan assessments. De leerling kan kiezen welke teksten hij/zij gebruikt voor het mondeling examen en welke voor het essay (paper 2). Het programma biedt hierin veel vrijheid.

3. portfolio

In de loop van het programma houdt de leerling een *portfolio* bij. De leerling gebruikt dit 'learner portfolio' voor drie dingen: (1) het bestuderen en onderzoeken van de teksten, (2) het reflecteren op die teksten en (3) het leggen van verbanden tussen de teksten.

4. negen teksten / teksten in vertaling

Voor het programma *Language A: Literature (SL)* bestudeert de leerling negen literaire werken. Sommige eisen zijn gehandhaafd: een minimum van drie genres,

drie periodes, enz. Nieuw is de vereiste dat er (minimaal) drie teksten in vertaling dienen te zijn. De PRL (*Prescribed reading list*) biedt navenant (veel) meer keuze, o.a. omdat de lijst niet meer gekoppeld is aan boektitels maar aan auteurs.

5. Literature en Language and Literature

De twee *Language A*-programma's (*Literature* en *Language and Literature*) komen dicht bij elkaar te liggen. De drie hierboven genoemde *areas of exploration* gelden voor beide programma's. Het paper 2 is voor de twee programma's identiek, en ook paper 1 en het mondeling examen komen grotendeels overeen, met als verschil dat *Language and Literature* uiteraard een sterkere nadruk legt op zakelijke teksten.

6. begeleiding self-taught

Voor leerlingen die *Language A: Literature* als *self-taught* volgen, wordt het verplicht om een tutor te hebben. De school dient bovendien een supervisor aan te stellen die:

- één keer per maand persoonlijk met elke leerling spreekt over de voortgang;
- een wekelijkse les organiseert voor alle self-taught leerlingen in de school.

Tot slot

De *areas of exploration*, de invoering van het portfolio en de *prescribed reading list* nopen docenten ertoe hun programma ingrijpend aan te passen. Dat is niet erg, integendeel. Ik denk dat het nieuwe curriculum veel voordelen biedt: er zijn minder examenonderdelen, er is meer rust. Er is een ruimere aandacht voor literatuur in vertaling en er is bovenal veel vrijheid, zodat de gelezen teksten kunnen doen wat ze moeten doen: de leerling aan het denken zetten over de wereld en over zichzelf. Reflectie dus. En dát is misschien wel de essentie van literatuur.

Blog 2: Over de tweede taal in het IB

Regelmatig word ik benaderd door ouders die dwalen door de wirwar van begrippen en mogelijkheden: Dutch A, Dutch B, Lit, Lang & Lit, SSST... Het is inderdaad niet gemakkelijk. In deze blog een overzicht van 'de basics'.

Leerlingen (grade 11-12) die het IB-programma volgen, doen examen in zes vakken. Deze zijn gerelateerd aan zes disciplines, waaronder *Studies in Language and Literature (Language A)* en *Language acquisition (Language B)*. Bijna altijd is Engels één van de twee talen. Daarnaast moet dan nog een taal worden gevolgd, als *Language A* of als *Language B*.

Er is een principieel verschil tussen die twee: bij *Language B* gaat het om taalverwerving, terwijl *Language A* bestemd is voor leerlingen die de taal op moedertaalniveau beheersen. En hier ontstaan vaak de eerste twijfels. Want wat is moedertaalniveau? Leerlingen die al jarenlang op een Engelstalige dagschool zitten, zullen zich minder gemakkelijk in het Nederlands uitdrukken dan leerlingen die het voortgezet onderwijs in Nederland of Vlaanderen volgen.

Het is goed om voor ogen te houden dat het IB programma's ontwikkelt die expliciet bedoeld zijn voor leerlingen aan International Schools. En vrijwel alle leerlingen zitten nu eenmaal in een anderstalige context. Als een leerling flinke hiaten vertoont in zijn of haar woordenschat, hoeft dit daarom nog geen belemmering te zijn om Dutch A te kiezen. Als Nederlands de thuistaal is en/of als de leerling Nederlandse les heeft gevolgd via een NTC, is Dutch A doorgaans de passende optie.

Als de leerling Dutch A kiest, kan Engels worden gekozen als English B óf als tweede *Language A*. De keuze voor Dutch A levert de leerling een *bilingual diploma* op.

Bij onderwijs op de school zelf bestaat vaak de keuze tussen *Language and Literature* en *Literature*. Die twee liggen in het nieuwe curriculum dichtbij elkaar. Bij het eerste is er meer ruimte voor bijv. taalgebruik in de media. Overigens: ook in het programma *Literature* kan 'non-fictie' worden gelezen.

Wanneer er geen docent voorhanden is, biedt het IB de mogelijkheid onderwijs op afstand te volgen. Dit kan uitsluitend voor het programma *Language A: Literature* en alleen op het niveau Standard Level. In dit geval wordt gesproken van SSST (*school supported self taught*) of kortweg: *self taught*. Het 'school supported' staat er niet voor niets: de school blijft verantwoordelijk voor alle procedures en is verplicht de voortgang te volgen. De externe tutor stelt met de leerling de boekenlijst samen en begeleidt de leerling door het programma.

Blog 3: Over de literatuurlijst

Vanaf de zomer van 2019 wordt het nieuwe curriculum van *Language A* onderwezen. Met een ander programma én een andere literatuurlijst. De *Prescribed reading list* (PRL) biedt véél meer opties. De lijst van literaire werken is namelijk vervangen door een lijst van *auteurs*; van de opgenomen auteurs zijn in principe alle werken toegestaan.

De PRL biedt voor elke taal een 'lange lijst' van ongeveer 150 à 200 auteurs, vooral bedoeld voor leerlingen die die taal in hun pakket hebben. Daarnaast wordt per taal een korte lijst van *recommended authors* gegeven - meestal zes namen. Handig als je voor 'literatuur in vertaling' op zoek bent naar teksten in een minder bekende taal! Maar ook auteurs die niet 'recommended' zijn, kunnen worden gekozen.

De literatuurlijst van de leerling moet aan een aantal voorwaarden voldoen. Voor *Dutch A: Literature A (SL)* leest de leerling in totaal negen literaire werken van auteurs van de PRL. Hierbij gelden de volgende criteria:

- minimaal vier oorspronkelijk Nederlandstalige teksten
- minimaal drie teksten in vertaling
- minimaal drie genres (proza, poëzie, toneel, non-fictie)
- minimaal drie periodes (periode = eeuw)
- minimaal drie landen, minimaal twee continenten
- minimaal twee teksten voor elke *area of exploration*

De samenstelling van de boekenlijst wordt bovendien bepaald door inhoudelijke overwegingen. Want op basis van de gelezen teksten dient de leerling een vergelijkend essay (paper 2) te schrijven en een mondelinge presentatie te houden over een *global issue*. Beide onderdelen worden voorbereid met een portfolio, waarin de leerling vergelijkt en reflecteert. De gekozen werken moeten hier uiteraard voldoende aanknopingspunten voor bieden.

Het opstellen van een correcte literatuurlijst, met teksten die veel mogelijkheden bieden voor *contrast and compare*, is een hele uitdaging. Hier is absoluut de sturende hand van een docent bij nodig, een docent die de leerling van advies kan

voorzien. De gekozen literaire teksten vormen immers het hart van het programma. Het is prettig als de leerling een lijst heeft met interessante, grappige, ontroerende, verrassende, kortom *boeiende* teksten. Teksten waar de leerling zich met plezier in verdiept.

Blog 4: Over de voor- en nadelen van afstandsonderwijs (of: over het self-taught-programma)

De optie afstandsonderwijs komt doorgaans pas in beeld als ter plaatse geen docent Nederlands voorhanden is. Begrijpelijk. Klassikaal onderwijs, in een klein groepje, heeft tal van voordelen. Anderzijds: een online-programma heeft óók sterke punten. En de bezwaren die eraan kleven zijn andere dan vaak wordt gedacht.

Dat onderwijs op afstand nadelen heeft, valt niet te ontkennen: er is geen discussie of uitwisseling met medeleerlingen en omdat sommige lesvormen niet goed mogelijk zijn (bijv. iets op het bord tekenen, groepsactiviteiten) moet de docent ervoor waken dat de lessen statisch worden.

Ik bespeur bij ouders soms nog een ander bezwaar: de vrees dat afstandsonderwijs (het SSST-programma) onpersoonlijk zou zijn. Maar... dát is het nu juist niet! Het contact met de docent is immers één-op-één, en in vergelijking met klassikaal onderwijs besteedt de docent veel meer tijd aan correctie en feedback. De afstand die het beeldscherm creëert wordt ruimschoots gecompenseerd door de persoonlijke begeleiding. Zeker wanneer efficiënt gebruik wordt gemaakt van Skype en mail.

Wat hierbij niet mag worden onderschat, is dat een online-programma hoge eisen stelt aan de kwaliteit van het lesmateriaal en de feedback. Niets is zo frustrerend voor een leerling als een reeks invuloefeningen die hij of zij terugkrijgt met een verzameling rode krassen en krullen.

Misschien is het grootste gevaar bij afstandsonderwijs wel 'het breken van het lijntje'. Ik bedoel hier het volgende mee. Leerlingen in het voortgezet onderwijs hebben het druk. In het prioriteitenlijstje dat de leerling opstelt, staat de wiskundetoets bovenaan en 'huiswerk Nederlands' onderaan. Zo kan het gebeuren dat een leerling het inleveren van het huiswerk Nederlands uitstelt. En nog eens uitstelt. En nóg eens. Tot het lijntje breekt. Dan komt er niets meer.

Een docent in het afstandsonderwijs dient een goed oog te hebben voor dat lijntje. Want waar afstandsonderwijs kan scoren met een hoge flexibiliteit (het huiswerk

mag b est ingeleverd na die toets), moet tegelijk de voortgang worden gewaarborgd. En dat kan alleen met een uitdagend programma en een grote betrokkenheid van de docent.

Afstandsonderwijs kan meer zijn dan een noodoplossing en een waardig alternatief bieden voor klassikaal onderwijs, mits de docent optimaal gebruik maakt van de mogelijkheden. Een bijzondere rol is hierbij weggelegd voor:

1. de kwaliteit van de feedback;
2. het lesmateriaal.

De komende twee weken, in de volgende blogs, meer hierover. Dan zal het gaan over feedback en lesmateriaal.

Blog 5: Over feedback

Feedback is een cruciaal onderdeel van een onderwijsprogramma. Wat is goede feedback? Het is eenvoudiger te zeggen wat het *niet* is: het is géén verzameling correcte antwoorden. Ook heeft het weinig zin wanneer een docent voor redacteur speelt door tik- en spelfouten te markeren. Hoe dan wel?

Bij goede feedback staat het **leereffect** voorop. En om de leerling uit de feedback te laten leren, zijn in elk geval twee dingen nodig:

1. de feedback moet *aankomen*;
2. de leerling moet de feedback *verwerken*.

Het eerste punt is minder vanzelfsprekend dan het lijkt. Leerlingen in het pre-IB doen Nederlands naast hun reguliere schoolwerk; leerlingen in het IB kampen met chronische drukte in een woud vol deadlines. Als de leerling de feedback van zijn docent binnenkrijgt, heeft hij negen van de tien keer dringendere dingen te doen (leren voor een toets, ander huiswerk, sport enz.). En het volgende huiswerk voor Nederlands moet óók gemaakt...

In de feedback krijgt de leerling tips en verbeterpunten aangereikt. Dit is cruciaal om verder te komen. Maar dan moet de leerling wél de tijd nemen om die feedback door te nemen... Hoe zorg je ervoor dat de feedback aankomt en wordt verwerkt?

Vijf tips:

1. Zorg ervoor dat de leerling de feedback **snel** krijgt. Als het huiswerk nog vers is, zal de leerling de feedback eerder bekijken. Bijkomend voordeel is dat de leerling dan sneller aan het volgende huiswerk kan beginnen.
2. Creëer een duidelijke **focus**. Niets is zo ontmoedigend als een A4 waarop een doolhof is gecreëerd van opmerkingen op allerlei niveaus: inhoud, structuur, taal enz. Denk vanuit *het doel* van de opdracht.

3. Geef **persoonlijke** feedback. Het antwoord van de leerling dient als basis, niet het voorbeeldantwoord van de docentenhandleiding.
4. Zorg voor **constructieve** feedback. Het is zinvol om niet alleen aandacht te besteden aan 'fouten'. Juist goede antwoorden, in opdrachten waar de leerling zijn best op heeft gedaan, verdienen een reactie.
5. Bespreek de feedback **mondeling** na. Dat biedt de leerling de kans om vragen te stellen, en het is een stok achter de deur om de feedback goed te bekijken.

Ik zie de leerling graag als een sportman of sportvrouw, de docent is de trainer. Feedback is op twee niveaus essentieel: allereerst als training, daarnaast speelt feedback een belangrijke rol in de teambuilding.

Blog 6: Over lesmateriaal

Vorige week ging de blog over feedback. Een tweede pijler in het IB is het lesmateriaal waarmee wordt gewerkt. (Ik denk dat er in totaal vier pijlers zijn: feedback, lesmateriaal, planning, keuze teksten. Op die vier rust een professionele begeleiding.) Er bestaan geen lesmethodes die specifiek voor het (pre-)IB Nederlands zijn ontwikkeld. Wat nu?

In de onderbouw van het VO zijn bestaande methodes voor havo/vwo nog goed bruikbaar, zeker wanneer het programma wordt aangevuld met bijv. *Nieuwsbegrip*. Maar in het (pre-)IB wijken de doelen en eindtermen sterk af. Voeg hieraan toe dat Nederlands voor leerlingen in het (pre-)IB niet hun schooltaal is. Daardoor missen ze de input van het taalaanbod. Het lesmateriaal zal hier rekening mee moeten houden door de eisen aan te passen en/of gerichte opdrachten aan te bieden.

Het valt niet te vermijden: de docent moet zélf aan de slag, waarbij hij zich kan laten inspireren door de lesboeken die voor *IB English A* bestaan. En de *IB guide* biedt uiteraard een nuttige basis.

Aan welke criteria voldoet geschikt lesmateriaal? Vijf belangrijke:

1. Het is gebaseerd op het IB-curriculum; het behandelt de thema's die het IB voorschrijft.
2. Het speelt in op de *assessments*. (Welke kennis en vaardigheden zijn 'examen-technisch' van belang?)
3. Zwakkere leerlingen krijgen voldoende sturing, sterke leerlingen worden uitgedaagd.
4. Het materiaal is speels opgezet en legt verrassende verbanden.
5. Het is aantrekkelijk vormgegeven.

In het programma *Dutch A: Literature* lezen de leerlingen negen teksten. Als docent zit je te puzzelen, met één oog op het curriculum en het andere op de literatuurlijst: met welke teksten bereik ik mijn doelen? En wat voor opdrachten maak ik erbij? Het is veel werk, al dat gepuzzel. Maar vaak wel érg leuk.

Blog 7: Over Nederlands in Nederland en in het buitenland

Het gaat niet goed met het Nederlands in Nederland. In februari 2019 kopten de kranten dat de studie Nederlands aan de Amsterdamse VU verdwijnt, bij gebrek aan belangstelling. Ook andere afdelingen Nederlands kampen met een terugloop van het aantal studenten. Er dreigt een tekort aan leraren Nederlands.

Ondertussen zijn er verontrustende geluiden over het taalniveau van studenten. Op 26 maart 2019 verscheen in *De Volkskrant* een column van Marleen Kamperman. Zij is geen neerlandica maar hoogleraar scheikunde. Ze schrijft: "Nu al is de taalvaardigheid van studenten in mijn vakgebied abominabel. Van Nederlands hebben ze geen benul, van Engels zo mogelijk nog minder. Hoe moeten die studenten ooit een fatsoenlijk onderzoeksvoorstel schrijven, of aan de buitenwereld uitleggen, met behulp van taal dus, waar ze mee bezig zijn?"

De afgelopen twintig jaar is er aan Nederlandse universiteiten heel wat veranderd. De komst van de bachelor heeft geleid tot tal van nieuwe, beroepsgerichte studierichtingen. Ook de internationalisering speelt uiteraard een rol: het merendeel van alle opleidingen die Nederlandse universiteiten aanbieden wordt inmiddels volledig in het Engels gegeven.

Voeg daaraan toe dat Nederlands geen populair schoolvak is. Bij een onderzoek in 2016 werd de populariteit gemeten onder jongens en meisjes in havo/vwo 3. Bij dat onderzoek eindigde Nederlands op een beschamende tiende plaats, achter Engels, lichamelijke opvoeding, wiskunde, biologie, economie, scheikunde, geschiedenis, aardrijkskunde en natuurkunde.

Waar ligt dat aan, is Nederlands echt niet leuk? Ik denk dat het vak worstelt met 'praktische bezwaren' (Elsschot). Wat voor leerlingen aantrekkelijk en zinvol zou zijn: ontwikkeling van creativiteit, begeleiding bij het 'leren formuleren'. Maar daar is vaak helemaal geen tijd voor. In een rapport van het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO) in 2013: "Omdat alle leerlingen Nederlands volgen, zitten de leraren vaak met relatief grote klassen en het nakijken van een

leerlingtekst vraagt al snel een half uur. Het leidt ertoe dat er bij Nederlands minder geschreven wordt dan leraren wenselijk achten.”

Dit laatste is iets waar het IB op kan scoren. Leerlingen die Nederlands opnemen in hun IB-pakket werken een curriculum door waarin veel nadruk ligt op schrijven. Het kán want de klassen zijn kleiner; bij *self-taught* wordt de leerling zelfs individueel begeleid.

Het curriculum voor *Language A* helpt, aangezien de cursus is ingebed in een bredere context en de docent nadrukkelijk wordt aangemoedigd taal te verbinden met denken. Uit de *IB guide*: “Thinking critically about texts, as well as responding to, producing or performing them, leads to an understanding of how language sustains or challenges ways of thinking and being.”

Die brede inbedding maakt *Dutch A* een ander schoolvak dan Nederlands op havo/vwo-niveau. Creatiever en leuker, denk ik, met meer ruimte voor productieve vaardigheden (spreken en schrijven). *Self-taught* hoeft dan geen nadeel te zijn: de externe tutor kan juist coaching op maat aanbieden.

En als een leerling na het IB bijvoorbeeld scheikunde gaat studeren? Ik denk dat hij/zij dan een prima onderzoeksvoorstel kan schrijven. In het Nederlands. Want dát is wat de leerling in *Dutch A* leert: kritisch, analytisch denken. En schrijven.

Blog 8: Over het beoordelingscriterium taal

Wat leert een leerling nu eigenlijk in het programma *Dutch A*? Waar mensen bij taalonderwijs vaak als eerste aan denken: correct taalgebruik. Werkwoordspelling, grammatica, uitbreiding van de woordenschat. Dat soort dingen.

Toch is taal slechts één van de criteria waarop de leerling wordt beoordeeld. In het nieuwe curriculum voor *Dutch A: Literature (SL)* wordt 22 % van het eindcijfer bepaald door 'taal'. De overige 78 % is gereserveerd voor (o.a.) kennis van de gelezen literaire werken, analyse en de opbouw van een tekst. Deze keuze van het IB vind ik goed te verdedigen. Taal wordt niet gezien als doel op zich maar als middel om een ander, communicatief doel te bereiken: de leerling dient ideeën van anderen te kunnen begrijpen en zijn eigen ideeën op een heldere, gestructureerde manier te kunnen presenteren.

Zowel bij paper 1 als paper 2 is 'taal' één van de vier beoordelingscriteria. Om hiervoor het maximum aantal punten te behalen dient de leerling aan het volgende te voldoen: *"Language is very clear, effective, carefully chosen and precise, with a high degree of accuracy in grammar, vocabulary and sentence construction; register and style are effective and appropriate to the task."*

De omschrijving laat zien dat 'taal' uit verschillende componenten is opgebouwd. Merk op dat spelling niet expliciet wordt genoemd - al kan het wel worden verbonden met 'precise' en 'grammar'. Woordenschat en register zijn minstens zo belangrijk; spelling is maar een klein stukje van die eerdergenoemde 22 %.

Oefening in correct taalgebruik heeft dus geen prioriteit. Of?

Er zit een addertje onder het gras. Want zorgvuldig denken (analyseren, structureren) en zorgvuldig schrijven (woordkeuze, spelling) staan niet los van elkaar. Bovendien: correct taalgebruik straalt door naar andere beoordelingscriteria. Een examiner zal in een tekst die talig verzorgd is ook de andere kwaliteiten (inhoud, structuur) gemakkelijker onderkennen.

Zoals zo vaak is het een kwestie van de gulden middenweg. In het IB-programma ligt de nadruk op de ideeën bij de gelezen teksten en op het verwoorden van die ideeën. Taal, in al zijn facetten, speelt daarbij óók een essentiële rol.

Blog 9: Over leesplezier

Is lezen leuk? Je hebt leerlingen die er dol op zijn, andere hebben er een hartgrondige hekel aan. De meeste zitten er tussenin: lezen is 'best OK'. Tenminste, zolang ze een goed boek in handen hebben. Een boek waarin iets gebéúrt.

In *De Volkskrant* van 11 mei 2018 wijdde Aleid Truijens een column aan 'lezen voor de lijst'. Ze schrijft: "Boeken... nee toch hè. Saaaaai!! Het is de hopeloze missie van elke leraar Nederlands: leerlingen proberen te verleiden tot iets wat ze vrijwillig beslist nooit zullen doen: lezen. Geen appjes of Instagram, maar literatuur."

Is het met IB-leerlingen ook zo gesteld? Het prettige aan *Dutch A: Literature* is dat boeken gelezen worden en doorgaans in kleine groepjes worden besproken (bij self-taught zelfs individueel). Leraren in Nederland zouden dat ook wel willen, maar die kampen met overvolle klassen. Trouwens: literatuur maakt geen onderdeel uit van het centraal schriftelijk examen... Wat verder bijdraagt aan het plezier is dat de literaire werken in het IB worden gelinkt aan *global issues*. Daarmee heb je de leerling nog niet meteen aan boord, maar het helpt wel. Blijft de vraag: hoe maak je *Dutch A: Literature* uitdagend voor de fervente lezer en niet 'mega-saai' voor de leerling die uit zichzelf niet snel naar een boek zal grijpen?

Het begint, denk ik, bij de keuze van de boeken. De docent zal uit zijn literaire torentje moeten klimmen. Een leerling wordt zelden gegrepen door de literaire kwaliteiten van een tekst. Wat de leerling wel wil? Een pakkend verhaal rond een actueel thema. Dat verhaal mag best tot nadenken stemmen of ontroeren. Geen literair geneuzel in een stilleven van taal, maar een goede plot in een boek met veel 'wereld'.

Aleid Truijens schreef de hierboven aangehaalde column kort na het overlijden van Renate Dorrestein. Ze geeft aan dat leerlingen haar romans wél waarderen, want: "Een hekel aan verliteratuurde literatuur, dat had Dorrestein gemeen met leerlingen. Aan boeken waarin iemand, om jou te treiteren, 'thema's', 'motieven' en geheime bedoelingen heeft gestopt, die jij er weer uit mag peuteren. Die afkeer beleed ze uitdagend als een puber."

Ik denk dat Truijens in minstens twee opzichten gelijk heeft:

1. Wanneer leerlingen in boeken vooral 'literaire middelen' moeten herkennen, draagt dat niet bij tot het leesplezier. Dat plezier ontstaat pas als de leerling over de rand van de literatuur heen kan kijken.
2. Renate Dorrestein schreef prachtige, spannende boeken, die heel geschikt zijn voor leerlingen in het VO.

Blog 10: Over het pre-IB

Hoe ziet het onderwijs in het pre-IB eruit? Welke eindtermen stel je op? Lastige vragen. Waar de eindtermen van het IB vastliggen met de *Language A: Literature guide*, kun je voor het pre-IB niet beroepen op zo'n gedetailleerde gids - al heeft het IBO wel doelen voor het MYP 'Language and literature' opgesteld.

Hoe bepaal je je leerdoelen? Het kan verhelderend zijn om een blik te werpen op het hele traject dat de leerling doorloopt. Het programma in het basisonderwijs ligt min of meer vast; de eindtermen zijn doorgaans gerelateerd aan de Cito-toetsen. De eerste jaren van het voortgezet onderwijs kan hierop worden voortgebouwd.

Voor mijn gevoel ontstaat er omstreeks VO3 een kantelpunt. Het kan zinvol zijn om vanaf dat moment, of vanaf VO4, al toe te werken naar de eindtermen van het IB. Wanneer je dat doet, heb je een prettige referentie. Zo is schrijfvaardigheid een centraal onderdeel van *Dutch A* - zowel bij paper 1 (analyse) als bij paper 2 (essay) wordt dit getoetst. In VO3 en VO4 kun je hierop inspelen.

Bij het ontwikkelen van lesmateriaal voor het pre-IB zijn in Nederland gebruikte lesmethodes voor het VO maar beperkt bruikbaar. De eindtermen voor havo/vwo liggen sowieso onder vuur. In oktober 2018 schreef Theo Witte in *Didactief*, onder het kopje 'Het vak is ontzield': "Doordat alleen leesvaardigheid in het centraal examen wordt getoetst en scholen hoge rendementcijfers nastreven, domineert dit onderdeel het lesprogramma op het havo en vwo. Dit gaat ten koste van taalkunde, schrijfvaardigheid en literatuur."

Het mag duidelijk zijn dat het IB dusdanig afwijkt van het havo/vwo dat je als docent weinig steun hebt aan een Nederlandse lesmethode op VO4-niveau. Wat ik wél bruikbaar vind is het 'Manifest Nederlands op school' dat een groep didactici onder leiding van Theo Witte in 2015 opstelde. Ter illustratie de tweede stelling uit dit manifest: "Doen maar ook denken. Het schoolvak Nederlands moet ook denkvaardigheidsonderwijs zijn (...). Daarbij moeten een onderzoekende houding en creativiteit worden gestimuleerd en ontwikkeld." Wat de samenstellers van het

Manifest wenselijk achten voor het VO in Nederland, lijkt grosso modo ook heel bruikbaar in een pre-IB-programma.

De ingrediënten van een pre-IB-programma? Veel lezen (taalaanbod!), schrijven, en om nogmaals naar het Manifest te verwijzen: bewuste geletterdheid. Stelling 1 luidt: "Bewust geletterd. Het schoolvak Nederlands moet gericht zijn op het ontwikkelen van een bewuste taalvaardigheid en literaire competentie. Dat betekent dat die vaardigheden steunen op inzicht in taal, literatuur en communicatie. Op die manier kunnen ze bijdragen aan de culturele, maatschappelijke en persoonlijke vorming van leerlingen."

Het klinkt misschien wat wollig en theoretisch maar het Manifest bevat in mijn ogen een bruikbaar didactisch kompas, dat stoelt op de gedachte dat literatuuronderwijs heel goed andere competenties (kritisch denken, ontwikkelen van creativiteit) kan integreren. Activerend onderwijs, met veel ruimte voor interdisciplinaire verbanden, lijkt me de sleutel om leerlingen te motiveren en voor te bereiden op het IB.

Blog 11: Over differentiëren

Als IB-docent heb ik doorgaans te maken met kleine groepjes (twee of drie leerlingen) of leerlingen die ik één-op-één kan begeleiden voor *Dutch A: Literature (self taught)*. Zeker die laatste situatie biedt volop ruimte voor differentiatie. Als docent kan ik in dat geval inspelen op de interesses, kwaliteiten en behoeften van de leerling. Kortom: differentiatie. Een mooi woord maar... hoe gaat dat eigenlijk in de praktijk? Hier valt heel wat over te zeggen.

Goede begeleiding steunt op vier pijlers, denk ik:

1. feedback
2. planning
3. keuze teksten
4. lesmateriaal

Voor differentiatie in het onderwijs kunnen deze alle vier worden ingezet.

Differentiatie door gerichte **feedback** ligt het meest voor de hand. De docent kan allerlei keuzes maken: hij kan in zijn commentaar de lat hoger of lager leggen, opdrachten mondeling of schriftelijk bespreken, enz. En uiteraard kan hij zich in zijn feedback concentreren op wat de leerling op dat moment het meest nodig heeft.

Een degelijke **planning** is cruciaal. Bij het volgen van die planning dient de docent te beschikken over een flinke dosis *Fingerspitzengefühl*. Aan de ene kant dient hij toe te zien op het handhaven van deadlines; anderzijds moet er ruimte zijn voor flexibiliteit. Immers, de leerling volgt een programma maar het omgekeerde geldt ook: het programma dient de leerling te volgen. Wanneer een leerling worstelt met het niveau of met de hoeveelheid werk, is het aan de docent om adequaat te reageren. Dat kan bijv. door het huiswerk in kleine pakketjes te verdelen of de opdrachten mondeling voor te bereiden in een Skype-gesprek.

Differentiatie bij de **keuze van teksten** is minder vanzelfsprekend dan het lijkt. Wanneer je als docent kijkt naar het niveau (talig, analytisch) waarop de leerling presteert, kan de gedachte opkomen: hoe sterker de leerling, hoe complexer de teksten kunnen zijn. Of? De hamvraag is hier: wanneer is een literaire tekst *moeilijk*? Of, om het met een paradox te zeggen: *een makkelijke tekst is vaak moeilijker dan een moeilijke tekst*. Immers, een moeilijke tekst kan ideeën

aanreiken en de leerling zo op weg helpen. Omgekeerd kan het verdraaid lastig zijn om over een 'makkelijke' tekst iets verrassends op te merken.

Bij de keuze van teksten gaat het niet alleen om moeilijkheid. Ook de omvang speelt een rol. Zet je een roman van ruim 400 bladzijden op de lijst? (Maar wat als een leerling erin vastloopt? Dat leidt tot gezwoeg en geploeter.) Variatie in genres is aan te raden, denk ik. Naast romans ook toneel, non-fictie, poëzie, een graphic novel. Zo kan de leerling op zoek naar teksten die hem of haar goed liggen. En uiteindelijk gaat het bij differentiëren daarom: dátgene vinden wat aansluit bij de leerling.

Het vierde en laatste punt in het rijtje is **lesmateriaal**. Hoe langer ik lesgeef, hoe meer waarde ik hieraan hecht. Dat materiaal dient afgestemd te zijn op de leerdoelen, en dat is nog niet zo gemakkelijk. Stel dat de leerling een roman heeft gelezen en daarover als opdracht krijgt: 'Beschrijf het hoofdpersonage X in 500 woorden'. Een goede opdracht? Nee, ik denk het niet.

Het eerste bezwaar dat ik hierbij heb, is dat de opdracht vooral *toetsend* is. Je toetst de kennis van de leerling over hoofdpersonage X. Maar: wat *leert* de leerling precies van deze opdracht? Welke ideeën, welke reflectie? Mijn tweede bezwaar betreft de openheid van de vraag. OK, je hebt leerlingen die er wel raad mee weten. Maar wat als de leerling dat niet kan? De opdracht is weinig gestuurd en het aantal woorden lijkt willekeurig gekozen.

In het lesmateriaal kan de docent differentiëren door veel sturing aan te bieden. Wat je daarvoor nodig hebt? Uitgewerkte lespakketten waarin de leerling stap voor stap wordt begeleid, discussieert, léért. De sterke leerling wordt uitgedaagd, de minder sterke op weg geholpen. Daarbij moet het lesmateriaal aantrekkelijk zijn, de leerling moet zin krijgen eraan te beginnen. Dat lukt het best wanneer hij/zij met *alle* vaardigheden bezig is: lezen, schrijven, spreken en luisteren. De factor 'motivatie' valt hierbij niet te onderschatten, en die motivatie mag bést geprikkeld met speels beeldmateriaal.

De pijlers zijn belangrijk, alle vier. En uiteindelijk moeten de overwegingen worden verbonden met de leerling zelf. Is hij/zij een diepe denker of een spontane flapuit? Zal de leerling hoog scoren op het mondeling of juist op het schriftelijk deel? Vanuit

de docent gezien: juist dát maakt het werk zo spannend! De differentiatie. Met elke leerling heb je een puzzel in handen, die je mét de leerling probeert op te lossen.

Blog 12: Over schrijfvaardigheid

In het IB-programma *Dutch A* ligt de nadruk op de schriftelijke vaardigheden. Zowel bij paper 1 als bij paper 2 dient de leerling een tekst te schrijven.

Paper 1 betreft de analyse van een tekst. Paper 2 is een vergelijkend essay, onder verwijzingen naar literaire werken die de leerling in de loop van het IB-programma heeft gelezen. In het nieuwe curriculum bepalen paper 1 en paper 2 samen 70 % van het eindcijfer.

Zowel bij paper 1 als bij paper 2 worden meerdere vaardigheden getoetst, met name begrijpend lezen, literaire analyse en schrijven. De leerling dient ideeën te ontwikkelen en deze in een heldere structuur en op een genuanceerde wijze te verwoorden. Voor dit laatste is uiteraard een goede beheersing van de taal noodzakelijk. Hoe beter de leerling schrijft, hoe beter hij zijn tekstbegrip aan de lezer (ook: de examiner) kan demonstreren.

Het schrijven van teksten is iets wat zorgvuldig moet worden getraind en veelvuldig moet worden geoefend. Ik denk dat hierbij het volgende helpt:

1. Maak de schrijfoopdrachten niet te lang. Laat de leerling liever drie korte tekstjes schrijven dan één langere tekst.
2. Zorg voor gestuurde opdrachten. Schrijven is een stap-voor-stap-proces. Help de leerling op weg met duidelijke instructies.
3. Geef voorbeelden. Het helpt de leerling als hij eerst een voorbeeldtekst kan bekijken, voordat hij zelf aan de slag moet.
4. Houd het doel van de opdracht in het oog. Argumentatie, woordenschat, spelling? Je kunt niet aan alles tegelijk werken. Stel prioriteiten!
5. Zorg voor stimulerende feedback. Denk niet vanuit fouten maar vanuit verbeterpunten. Stimuleer creativiteit. Wijs ook op de kwaliteiten van de leerlingtekst.
6. Train deelvaardigheden. Zo kan een leerling die vrij goed schrijft, gebaat zijn bij opdrachten waarmee vaste voorzetsels worden geoefend.
7. Oefen het schrijven met de hand. Wie gewend is om aan de computer te werken (en dat geldt voor bijna alle leerlingen) zal zich erop moeten voorbereiden dat paper 1 en paper 2 met de hand worden geschreven.

Leerlingen vinden schrijven moeilijk. Begrijpelijk. Wanneer Nederlands de thuistaal is, zullen de mondelinge vaardigheden meer ontwikkeld zijn dan de schriftelijke. Met de nadruk op lezen en schrijven richt het IB zich op de vaardigheden die voor de leerling ongetwijfeld het lastigst zijn.

Blog 13: Over het portfolio

Eén van de veranderingen van het nieuwe curriculum voor Language A betreft de invoering van het portfolio. Wat behelst het portfolio en hoe kan ermee worden gewerkt?

De IB-gids beschrijft het zo: "*The learner portfolio is a central element of the Language A: literature course and is mandatory for all students. It is an individual collection of student work compiled during the two years of the course.*" Deze kernachtige formulering biedt enig houvast, maar tijdens de *Language A*-workshops die ik bijwoonde, bleek dat het portfolio bij docenten niettemin veel vragen oproept.

Die vragen met betrekking tot het portfolio zijn vooral terug te voeren op twee dingen:

- Het portfolio dient als basis voor alle assessments, maar het wordt zelf niet beoordeeld. De leerling krijgt er geen cijfer voor.
- De IB-gids biedt niet of nauwelijks richtlijnen voor het format, de omvang en de inhoud van het portfolio. Duidelijk is dat de leerling in het portfolio dient te reflecteren op de gelezen teksten en verbanden dient te leggen tussen de teksten, onder andere aan de hand van de drie *area's of exploration*, maar bij de concrete invulling hebben de docent en de leerling veel vrijheid. Zelfs de wijze waarop het portfolio bijgehouden dient te worden (elektronisch of als hard copy) is niet vastgelegd.

Die grote mate van vrijheid bij het inrichten en bijhouden van het portfolio heeft iets bedrieglijks. Want als het portfolio fungeert als centraal element van de cursus en ideeën moet aanreiken voor alle *assessment components*, dient het aan bepaalde maatstaven te voldoen. Het is zinvol als de docent het portfolio van de leerling volgt en feedback geeft. Maar feedback, met voorstellen voor verbetering, veronderstelt dat er bepaalde verwachtingen zijn waaraan een goed portfolio dient te voldoen.

Het lijkt niet verstandig de leerling alle vrijheid te bieden voor de structuur en inhoud van het portfolio. In dat geval is het moeilijk de leerling te overtuigen van het belang van het portfolio - want waarom zou die zich inzetten als sowieso alles OK is? Bovendien vrees ik dat een heel vrij portfolio vooral een heel zwak portfolio

zal worden, waar de leerling bij de voorbereiding van het mondeling examen, paper 1 en paper 2 niet zo veel aan heeft.

Hier dient zich een paradox aan: ik denk dat de vrijheid die het IB beoogt veel structuur vereist, die de docent zal moeten bieden. Leerlingen hebben die structuur broodnodig om hun ideeën te ordenen, zinvolle verbanden te leggen en hun inzicht in teksten, contexten en de wijze van communicatie te vergroten. Om het toe te lichten met een metafoor: een literaire tekst met bijbehorend lesmateriaal stuurt de leerling op reis. Natuurlijk kun je de leerling simpelweg een rugzak omhangen en het bos insturen ('je zoekt zelf maar uit wat hier te beleven valt!'), maar de meeste leerlingen hebben nauwelijks ervaring met het lezen van literaire teksten en zullen veel meer zien en ontdekken middels een geplande, zorgvuldig uitgestippelde route.

Kortom: hier is een taak weggelegd voor de docent. Het portfolio zal het meest opleveren als de leerling duidelijke aanwijzingen krijgt, binnen een vaste structuur. Het lesmateriaal kan hierbij houvast bieden door de leerling in contact te brengen met tekstkenmerken en ideeën (bijv. met betrekking tot context en communicatie), die hem of haar vervolgens kunnen stimuleren om zélf op onderzoek uit te gaan. Gaat dergelijke sturing niet ten koste van de vrijheid die het IB voorstaat? Dat denk ik niet, integendeel! Die vrijheid ligt immers niet in het idee dat 'alles mag', maar in het ontwikkelen van eigen ideeën, een persoonlijke visie, waarbij we terug zijn bij de eerder geschetste paradox.

De lespraktijk zal de komende jaren uitwijzen hoe het portfolio het best kan worden ingezet, waarbij ik denk dat het voor docenten in een klassituatie een uitdaging zal zijn een passende en werkbare vorm te vinden. Als een leerling individueel wordt begeleid (bijv. bij *self-taught*), lijkt de invoering van het portfolio geen revolutie in te luiden. Het portfolio is dan vooral te beschouwen als een handige tool, die leerlingen ertoe aanzet teksten en opdrachten zorgvuldig te archiveren, waarbij elke tekst bovendien verbonden wordt met een context van andere teksten, de eigen of andere cultuur en de persoonlijke leeservaring van de leerling.

Blog 14: Over planning

In het nieuwe IB-curriculum voor *Language A: Literature* zijn de vertrouwde 'Parts' verdwenen. De leerling kan zelf bepalen, in overleg met zijn docent, welke literaire werken van zijn lijst hij gebruikt voor het mondeling examen en welke voor paper 2. Heel mooi natuurlijk, die vrijheid, maar... hoe structureer je eigenlijk de cursus? Waar begin je?

Het nieuwe curriculum bevat één aspect dat aanzienlijke consequenties heeft voor de planning, namelijk de afname van het mondeling examen. De *Language A: Literature guide* vermeldt: "*It is recommended that the oral takes place either in the last part of the first year of the course or the first part of the second year of the course.*"

Ik verwacht dat de meeste scholen het mondeling examen aan het eind van het eerste jaar zullen inroosteren. Dat lijkt me voor de leerling ook het prettigst: het tweede jaar zit immers al vol deadlines, o.a. voor het Extended Essay.

De planning van dit examen bepaalt veel. Want het *Individual Oral* is gebaseerd op twee fragmenten uit literaire werken die de leerling heeft gelezen, waarvan één fragment uit een oorspronkelijk Nederlandstalige tekst en één uit een tekst in vertaling. Wanneer je bovendien wilt dat de leerling keuze heeft (en dat is uiteraard de intentie van het IB), zul je in het eerste jaar minimaal twee oorspronkelijk Nederlandstalige werken en twee teksten in vertaling moeten plannen. De teksten dienen zodanig gekozen dat ze goede mogelijkheden bieden om tien minuten (voor *self-taught* vijftien) te spreken over een *global issue*.

Bij de selectie van teksten voor het eerste jaar (DP1) kiest de docent het liefst boeken met veel 'wereld', of literaire werken die anderszins uitnodigen om te spreken over een *global issue*. De *Language A: Literature guide* biedt een uitvoerige toelichting op het begrip *global issue*, inclusief vijf *fields of inquiry*, die ideeën kunnen aanreiken. Het is raadzaam om zorgvuldig af te wegen welke mogelijkheden de teksten die in DP1 worden gelezen hiervoor bieden.

Waar de docent bij de planning uiteraard ook rekening mee moet houden: de drie *areas of exploration* (AOE's). Welke AOE's stel je in het eerste jaar aan de orde, en hoe verhouden die zich tot mogelijke *global issues*?

Kortom: Het is verstandig om bij de planning te vertrekken vanuit het *Individual Oral*. En vervolgens ligt ook voor DP2 al veel vast. De vereisten van het curriculum (de spreiding over diverse genres, minimaal drie teksten in vertaling, de drie AOE's) bieden, tezamen met de drie *assessments components*, uiteindelijk heel wat structuur.

Blog 15: Over de areas of exploration (AOE's)

In het nieuwe IB-curriculum bestudeert de leerling negen literaire werken aan de hand van drie *areas of exploration* (AOE's). Deze zijn niet vergelijkbaar met de vier Parts uit het oude programma, aangezien de AOE's niet rechtstreeks zijn gekoppeld aan *assessment components*. In deze blog meer over de AOE's. Hoe kan ermee worden gewerkt?

Het IB heeft voor *Language A* drie *areas of exploration* geformuleerd, namelijk:

- Readers, writers and texts (RWT)
- Time and space (TS)
- Intertextuality: connecting texts (INT)

De IB-gids schrijft voor dat voor elke AOE minimaal twee teksten worden gelezen. Merk hierbij op dat elke tekst wordt gelezen in het kader van slechts één AOE. Het is dus niet de bedoeling dat elk literair werk wordt bestudeerd vanuit alle AOE's.

Tijdens de *Language A*-workshops die ik bezocht, heerste er enige onrust onder de aanwezige docenten. Is zo'n AOE niet erg smal? Hoe kun je een literaire tekst wekenlang bestuderen vanuit het aspect 'intertextuality'? En hoe leg je vervolgens de link tussen intertekstualiteit en een *global issue* (*Individual Oral*) of paper 2?

Hierbij wordt de derde AOE, *Intertextuality: connecting texts*, als de lastigste ervaren. Eenvoudig is het inderdaad niet, maar de IB-gids biedt hulp. Het begrip 'intertextuality' wordt ruim gedefinieerd. Enkele richtvragen die het IB bij dit AOE voorstelt: "*How do conventions and systems of reference evolve over time?*" En: "*How can literary texts offer multiple perspectives of a single issue, topic of theme?*"

Wie de AOE's nauwgezet bekijkt, inclusief de richtvragen die het IB voorstelt, zal merken dat de drie AOE's behoorlijk overlappen. Zo vermeldt de IB-gids bij *Time and space* de volgende richtvraag: "*How does the meaning and impact of a literary text change over time?*" En bij *Readers, writers and texts* wordt o.a. de vraag gegeven: "*In what ways is meaning constructed, negotiated, expressed and interpreted?*" Deze richtvragen hebben raakvlakken met de vragen die in de alinea hiervoor werden gegeven onder 'intertextuality'.

Toen ik aan de slag ging met het ontwikkelen van lespakketten, merkte ik dat zo'n AOE een prettige focus biedt. En in de praktijk werkt die focus helemaal niet zo beperkend. Een voorbeeld: bij het samenstellen van lesmateriaal bij een literair werk waarvoor ik de AOE *Intertextuality: connecting texts* had gekozen, slopen er automatisch aspecten uit *Time and Space* en *Readers, writers and texts* in. Immers, bij het leggen van verbanden tussen teksten gaat het bijna automatisch om tijd en context, en er zal altijd een lezer zijn die de verwijzingen herkent, interpreteert en er betekenis aan toekent.

Ik werk graag met de AOE's. De heldere focus en de richtvragen van het IB bieden een prettig handvat bij het bestuderen van een literaire tekst. Tegelijk zijn de vragen dusdanig breed geformuleerd, dat een AOE kan dienen als springplank naar allerlei andere aspecten van een tekst of naar de culturele context waarbinnen die tekst is ontstaan.

Blog 16: Over het Individual Oral

Mijn grade 11-leerlingen zijn begonnen aan hun IB-programma. In een eerdere blog besteedde ik al aandacht aan de planning van de cursus *Language A: Literature*, waarbij ik erop wees dat DP1 in het teken staat van het *Individual Oral* (IO).

Het IO is een nieuw onderdeel maar het bevat veel vertrouws. Je zou grofweg kunnen stellen dat het IB in het *Individual Oral* twee onderdelen uit het oude programma heeft samengevoegd, namelijk de IOP en de IOC. Overeenkomsten met de IOP: het IO is een presentatie, gecentreerd rond een onderwerp (nu: een *global issue*). Dat de leerling zich hierbij baseert op fragmenten van maximaal 40 regels uit literaire teksten die hij of zij heeft gelezen, is dan weer iets wat doet denken aan de IOC.

Er pleit heel wat voor de nieuwe vorm. Allereerst denk ik dat het IO goed aansluit bij de belangstelling van leerlingen. Het *global issue* nodigt uit om de literaire werken te verbinden met een context en daagt de leerling uit om een relatie te leggen tussen tekst en maatschappij. Een tweede voordeel zie ik in de verplichting om een tekst in vertaling te gebruiken. De nieuwe opzet biedt volop ruimte voor 'de andere cultuur'.

Hoe interessant het IO ook is, men kan er uiteraard kritische vragen bij stellen. Hieronder maak ik drie kanttekeningen.

1. In de rubrics is géén criterium opgenomen voor 'presenteren'. De leerling kan een levendige presentatie houden of een monotoon praatje mompelen. Het ligt voor de hand dat het eerste tot een hogere score zal leiden, maar de rubric scores zijn hier niet duidelijk over.
2. De leerling moet in het IO erg veel doen. Hij of zij spreekt over twee teksten, aan de hand van twee fragmenten, gecentreerd rond één global issue, waarbij de *authorial choices* op een genuanceerde manier moeten worden besproken. Ik denk dat het een hele klus wordt om dit in maximaal 10 minuten (15 minuten voor self-taught) te doen. Kortom: de taak is complex, en het gevaar van oppervlakkigheid ligt op de loer.
3. In de gids voor self-taught wordt een voorbeeld gegeven: "*For example, imagine you choose the global issue of politics, power and justice. You could talk about two extracts from two novels that focus on the oppression of the*

individual.” Inderdaad lijkt dit goed te doen voor twee romans. Maar... de boekenlijst dient te voldoen aan een aantal eisen: minimaal drie periodes, minimaal drie genres, enz. Het kan lastig zijn om een link te leggen tussen bijv. historisch toneel of moderne poëzie en een global issue.

Het zijn vragen die zoal opkomen (of althans bij mij opkwamen). Snijden ze hout? Ten dele. In de laatste twee punten zie ik bij nader inzien weinig bezwaren. Ik denk dat het goed mogelijk is om een historische tekst of poëzie te gebruiken voor een IO. Juist! Want de variatie in tijd of genre kan spannende vragen oproepen - vragen die je best kunt verbinden met een *global issue*. En ja, het IO is inderdaad complex en veelomvattend, maar wellicht werkt dat in de praktijk juist prettig: de leerling zal het IO terdege moeten voorbereiden.

De eerste kanttekening blijft. Het ontbreken van een apart criterium voor 'presenteren' vind ik een gemis. Het valt aan te nemen dat de examinerator niet alleen oog zal hebben voor de inhoud van de presentatie maar ook voor de manier waarop de leerling zijn/haar verhaal presenteert. Spreekt de leerling enthousiast? Komt het betoog aan bij het publiek? Criterium D (Language) biedt enige ruimte om dit mee te laten wegen, maar in de rubrics blijft het mondeling karakter van het *Individual Oral* helaas onderbelicht.

Blog 17: Over paper 1

Van de drie examenonderdelen in het nieuwe curriculum van *Language A: Literature* oogt paper 1 het meest vertrouwd: een *guided literary analysis*, waarbij de leerling de keuze krijgt tussen twee teksten. De verschillen met het 'oude' curriculum lijken op het eerste gezicht gering. Bij nader inzien hebben die verschillen echter toch de nodige consequenties.

De verschillen op een rijtje:

1. Paper 1 gaat 35 % van het IB-eindcijfer bepalen (dit was 20 %).
2. De tijd voor het examen is teruggebracht tot 75 minuten (was 90 minuten).
3. Bij elke tekst krijgt de leerling één richtvraag (voorheen twee richtvragen).
4. De teksten worden gekozen uit de vier genres: proza, poëzie, toneel, non-fictie.

Kortom: een korter examen, dat zwaarder telt. De verschillen zijn fors; dat kwartier weegt. Het eerste deel van het examen zal de leerling de tekst moeten analyseren en een schrijfplan maken; de laatste vijf à tien minuten zal hij/zij de analyse willen overlezen. De effectieve schrijftijd is zodoende teruggebracht tot hooguit 60 minuten. De factor tijd (of ook: stress) zal een belangrijke rol gaan spelen.

Maar de grootste verschillen liggen in het vierde punt van het lijstje. Voorheen was vastgelegd dat één van de teksten een gedicht was. De tweede tekst kon alles zijn maar was in de praktijk altijd proza. In het nieuwe curriculum moet de leerling voorbereid zijn op alle mogelijke combinaties. Nu de examinerator voor beide teksten uit vier genres kan kiezen, lijkt de combi proza + poëzie me geen zekerheid meer. Het ligt voor de hand dat de examinerator op z'n minst *enige* variatie wil aanbieden.

Of? Het is de vraag hoe de examinerator het zal invullen. Zo heb ik mijn twijfels bij toneel. Wanneer dit genre al op een boekenlijst verschijnt, betreft het in de meeste gevallen een historische tekst. Vrijwel geen enkele leerling leest modern theater. Zal dit dan tóch in een paper 1 verschijnen? Of kiest de examinerator voor historisch toneel? Het lijkt allebei niet erg waarschijnlijk - al is het niet uitgesloten.

De kans op verrassingen bij het examen lijkt me toegenomen. En ziet de leerling zich gesteld voor onverwachte teksten, dan heeft hij of zij minder tijd om zich hierop in te stellen. Alles bij elkaar: verdraaid lastig!

Hoe hiermee om te gaan? Als docent wil je geen rekening houden met 'het waarschijnlijkste scenario' maar met *á*lle scenario's. Een geheime sleutel is er niet. Er is maar *één* ding wat je kunt doen: de leerling zo goed mogelijk voorbereiden. Op alles - de vier genres.

Blog 18: Over *authorial choices*

De verschillen zijn subtiel, je zou er bijna overheen lezen. Waar het vorige curriculum repte van *appreciation of the writer's choices* gaat het nu om *analysis of authorial choices*. De aandacht voor de keuzes van de auteur is gebleven maar wordt anders geformuleerd. Reden om hier preciezer naar te kijken.

Het mag geen verrassing zijn dat het IB in de rubric scores vasthoudt aan *writer's/authorial choices*. Immers, leerlingen hebben bij het lezen vaak vooral oog voor de verhaallijn: een goed boek is voor hen vaak een *spannend* boek, met een verrassende plot. Begrijpelijk. Maar het programma nodigt niet alleen uit tot lezen maar ook (vooral) om de tekst te *bestuderen*. Leerlingen hebben hierbij veel oefening nodig, om verder te kijken dan onderwerp, plot en personages.

In literaire teksten worden vragen opgeroepen en ideeën uitgedrukt. Het is vervolgens aan de lezer om die vragen en ideeën op te merken. De leerling dient de vraag te stellen: van welke literaire middelen maakt de auteur gebruik om de boodschap over te brengen en/of de thematiek van de tekst te ondersteunen?

Leerlingen worden erop beoordeeld. Hoe? Laten we kijken naar paper 1, een literaire analyse. De opdracht is in hoofdlijnen dezelfde gebleven. Wat moet de leerling doen om de maximale score te behalen? Voorheen stond er dit: *There is a very good analysis and appreciation of the ways in which language, structure, technique and style shape meaning*. In het nieuwe curriculum staat er: *The response demonstrates an insightful and convincing analysis of textual features and/or authorial choices. There is a very good evaluation of how such features and/or choices shape meaning*.

De nieuwe omschrijving is uitvoeriger en preciezer en maakt duidelijk dat de leerling hier twee stappen moet zetten:

1. hij/zij dient te analyseren welke literaire middelen de auteur gebruikt;
2. hij/zij moet vervolgens een link leggen tussen deze middelen (die betrekking hebben op de vorm) en de betekenis hiervan voor de tekst.

Het woord *appreciation* is verdwenen, en wie de ontwikkelingen al langer volgt zal een lijn ontwaren. Twee curricula terug diende paper 1 een *personal response* te bevatten. Daarna ging het om de *appreciation of the writer's choices*. Nu is dit

teruggebracht tot *evaluation of features and/or choices*. De analyse wordt zakelijker, de mening van de leerling wordt erbuiten gehouden. En dit geldt niet alleen voor paper 1. Ook in de rubrics van de andere examenonderdelen is het woord *appreciation* verdwenen. Een goede ontwikkeling?

Ik vind dit een prima ontwikkeling. In het programma als geheel is de eigen inbreng van de leerling belangrijker geworden - mede door de invoering van het portfolio. Het lijkt me voor de leerling prettig en het biedt houvast wanneer de analyse zelf feitelijk kan worden gehouden. Vervolgens is er ruimte voor evaluatie/reflectie. Hierbij gaat het niet om de eigen mening maar om het verband tussen literaire middelen en betekenis. Helder!

Blog 19: Over paper 2

Met het nieuwe curriculum wordt paper 2 in een nieuwe jas gestoken. Bijzonder is dat er één examen komt voor de programma's *Literature* en *Language & literature*. Bovendien is er geen onderscheid tussen SL en HL. En inhoudelijke verschillen? Die zijn er ook. Paper 2 is, als voorheen, een vergelijkend essay op basis van twee teksten die de leerling in de loop van het programma heeft gelezen. Maar diverse dingen zullen anders zijn.

De verschillen ten opzichte van het oude *paper 2 Literature* op een rijtje:

- De tijd voor het examen is 1 uur en 45 minuten.
- De leerling krijgt de keuze uit vier vragen.
- Paper 2 is niet meer gekoppeld aan een bepaald literair genre.
- De leerling kan ook teksten in vertaling gebruiken.

De IB-gids geeft aan dat de leerling vier vragen zal krijgen "of a general nature". Dit is een weinig specifieke omschrijving. De gids voor leerlingen in het self-taught-programma bevat een voorbeeldvraag: "*There is nothing either good or bad, but thinking makes it so. To what extent do two of the works you have studied present concepts of good and bad as a matter of perception?*" Dit is een algemene vraag die voor veel literaire werken relevant is, ongeacht het genre, de periode of de cultuur waarin de tekst is ontstaan. Dergelijke vragen zijn te verwachten, waarbij ik denk dat de vragen niet per se gerelateerd zullen zijn aan een idee of thema maar bijv. ook kunnen refereren aan de rol van de context bij het toekennen van betekenis aan een literaire tekst.

Hoe kan een leerling zich op het examen voorbereiden? In de IB-gids wordt de leerling aangeraden om in de loop van de cursus en in overleg met de docent drie literaire werken te selecteren voor paper 2. De *rubrics* laten zien dat de leerling o.a. wordt beoordeeld op *compare and contrast*. Het is belangrijk dat de leerling voldoende oefening heeft in het vergelijken van twee teksten. En uiteraard ook in het schrijven van een essay. De examiner zal oog hebben voor de bespreking van de literaire kenmerken en de *authorial choices* (criterium B), dus ook dát moet geoefend.

En wat betreft de selectie van de drie literaire werken? De cursus *Language A: Literature* is gecentreerd rond de drie *Area's of Exploration (AOE)*. Het ligt voor de hand dat dit ook tot uiting zal komen in paper 2. Het kan een idee zijn om met betrekking tot het tweede AOE (*Time and space*) een tekst uit een andere periode of cultuur op te nemen. Dit kan interessante mogelijkheden bieden voor een paper 2. Een tekst van een ander genre dan proza kan eveneens zinvol zijn, aangezien dit de leerling een houvast kan bieden bij het beschrijven van tekstuele kenmerken en de keuzes van de auteur.

Tijdens één van de workshops die ik bezocht, werd de vraag gesteld of het paper 2 niet 'gewoon' een *Individual Oral* was, maar dan schriftelijk... De cursusleider moest er even over nadenken. Zijn antwoord: 'Tja, daar zit wat in. Maar... let op de verschillen!'

In het nieuwe curriculum gaat het (uiteraard) om literaire analyse maar ook om de vaardigheid om twee teksten met elkaar te verbinden/vergelijken. Dit is een wezenlijk onderdeel bij het *Individual Oral* én bij paper 2. Reden om hier veel aandacht aan te besteden.

Blog 20: Over het CNaVT

Niet alle leerlingen hebben de mogelijkheid het IB te volgen. Wanneer een leerling toch zijn of haar taalvaardigheid wil verbeteren en/of een formeel diploma nodig heeft, kan het CNaVT-examen een alternatief zijn.

Het CNaVT (Certificaat Nederlands als Vreemde Taal) biedt examens aan op verschillende niveaus, van A2 tot C1 (ERK). Binnen de profielen van het CNaVT neemt 'Educatief Startbekwaam (STRT)' een bijzondere positie in. Dit profiel is ontwikkeld voor jongeren (16+) aan het einde van het voortgezet onderwijs in het buitenland, die in Nederland of Vlaanderen willen gaan studeren. De meeste Vlaamse en Nederlandse universiteiten erkennen dit CNaVT-certificaat als bewijs van voldoende taalvaardigheid.

Het CNaVT-profiel STRT vertoont heel wat raakvlakken met *Dutch B* (HL). De opzet en het niveau zijn vergelijkbaar: zowel Educatief Startbekwaam als *Dutch B* (HL) kan grofweg worden ingeschaald op het niveau B2 (ERK); bij beide examens worden de vier vaardigheden getoetst: lezen, schrijven, spreken en luisteren.

De CNaVT-examens worden elk jaar in de eerste twee weken van mei afgenomen. Voor leerlingen in grade 12 is dit een ongelukkige periode: precies de tijd van de eindexamens. Wordt het CNaVT overwogen, dan kan dit het best worden afgelegd in grade 10 of 11. Bij leerlingen in het programma *Dutch B* (HL) kan worden overwogen om het CNaVT-examen in grade 11 af te leggen, bij wijze van 'Mock'.

Is het CNaVT een goed idee voor het pre-IB? Misschien. Een voordeel is dat de leerling zo een erkend diploma in handen krijgt. Dit kan handig zijn, bijv. als de leerling besluit tóch geen *Dutch A* te doen. Anderzijds: het moet wel passen. Een pre-IB-programma werkt (uiteraard) toe naar het IB, met bijv. een inleiding in de literaire analyse. Is er in zo'n programma wel voldoende ruimte voor taalverwerving vanuit de vier vaardigheden?

Het is goed dat het CNaVT er is. Het kan een passende optie zijn, bijv. voor leerlingen die al in een vroeg stadium weten dat ze geen *Dutch A* zullen kiezen. In dat geval kan het CNaVT-profiel Educatief Startbekwaam zinvolle eindtermen bieden om naartoe te werken én (als de leerling slaagt) een mooi diploma.

Extra:

In onderstaande tabel, overgenomen van de site www.ibo.org, worden de IB-examens gerelateerd aan de niveaus van het ERK (= CEFR).

| CEFR Level | English B | | English A: Language and Literature | | English A: Literature | | English Literature and Performance |
|------------|-----------|----|------------------------------------|----|-----------------------|----|------------------------------------|
| | SL | HL | SL | HL | SL | HL | SL |
| C2 | | | | | | | |
| C1 | | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | |
| B2+ | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | |
| B2 | 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | 5 | 4 | | | | | |
| B1 | 4 | 3 | | 4 | 4 | | |
| A2 | 3 | 2 | | | | | |
| A1 | 2 | | | | | | |

Zie voor meer informatie: <https://www.ibo.org/news/news-about-the-ib/benchmarking-diploma-programme-language-courses-to-the-cefr/>

Blog 21: Over de vier genres (1)

Poëzie

In het programma *Language A: Literature* (SL) leest de leerling negen literaire teksten van (minimaal) drie verschillende genres. De komende weken wijdt de blog een vierluik aan de vier genres: poëzie, toneel, non-fictie, proza. In dit eerste deel: poëzie.

Met betrekking tot gedichten bespeur ik bij docenten soms een zekere aarzeling. Is poëzie niet ontzettend moeilijk? Vinden leerlingen het eigenlijk wel leuk? Als je het aan de leerling zélf vraagt, valt het best mee. Poëzie doet het minder slecht dan je wellicht zou verwachten. Want een gedicht zit slim in elkaar (een puzzeltje) en de taal is zo mooi. Of, praktisch punt: een gedicht is lekker kort, je hebt het zo uit.

Met een blik op de eindtermen is het prettig om poëzie op te nemen. In veel gedichten is een belangrijke rol weggelegd voor literaire techniek: rijm, metrum, beeldspraak, enz. Wanneer je de leerling wilt wijzen op *authorial choices*, kun je hem/haar laten zien hoe deze middelen functioneel kunnen zijn voor een beter begrip van de tekst. Leerzaam!

En wat betreft de moeilijkheid? Bij het lezen van een tekst hebben leerlingen doorgaans vooral oog voor de verhaallijn en de personages. Wanneer die ontbreken (in een gedicht) kan dat knap lastig zijn. Daar staat tegenover dat het gereedschap van de poëzie-analyse (strofebouw, rijmschema etc.) een prettig houvast biedt. Bovendien is het helemaal niet zo erg als een leerling het gevoel heeft het gedicht niet helemaal te begrijpen, zolang hij/zij maar in staat is er goede vragen bij te stellen. Het is zinvol om dát, het stellen van vragen, expliciet te oefenen. Een gedicht leent zich daar uitstekend voor.

Lijkt er geen gelukkig huwelijk mogelijk tussen de leerling en poëzie en wil men toch het genre op de lijst, dan kan worden gekozen voor een Middelnederlandse epische tekst, bijv. *Beatrijs* of *Van den vos Reynaerde*. Dat telt als poëzie. Maar behalve dat de tekst op rijm is, heeft het met poëzie weinig van doen. (Dit neemt niet weg dat *Beatrijs* en *Van den Vos Reynaerde* uiteraard heel geschikte teksten zijn, alleen ligt hun bruikbaarheid niet op het vlak van de poëzie-analyse.)

Een (moderne) dichtbundel kan zorgen voor een prettige afwisseling. Veel leerlingen weten aanvankelijk niet goed wat ze ermee aan moeten. Ze hebben dan de neiging zich uit te putten in associaties en ontwaren symbolen die vaak meer zeggen over henzelf, als lezer, dan over de tekst. Je kunt in zo'n geval gebruik maken van close-reading, met het devies: lezen wat er staat! En dat vervolgens verbinden met *authorial choices*. Regelmatig leidt dat tot een aha-erlebnis - opeens zien ze het, ze snappen het! Dat slimmigheidje van de auteur, de mogelijkheden van de taal...

En daarmee zijn we aanbeland bij een praktisch argument om poëzie op te nemen op de lijst: de analyse van gedichten vormt een nuttige voorbereiding op paper 1.

Blog 22: Over de vier genres (2)

Toneel

In het programma *Language A: Literature* (SL) leest de leerling negen literaire teksten van (minimaal) drie verschillende genres. Momenteel wijdt de blog een vierluik aan de vier genres: poëzie, toneel, non-fictie, proza. Vandaag deel 2: toneel.

Het genre toneel prijkt lang niet op elke boekenlijst. Daar zijn diverse redenen voor. Een eerste reden is dat de PLA de afgelopen jaren weinig flexibel was en voorbijging aan heel wat hedendaagse toneelauteurs. Toneel van bijv. Tom Lanoye, Esther Gerritsen, Gerardjan Rijnders of Maria Goos was niet op de lijst opgenomen en daardoor niet toegestaan. Een ander praktisch punt is dat de teksten vaak niet of moeilijk leverbaar zijn. Daar komt bij dat je een toneelstuk eigenlijk moet *zien*, in het theater. Áls er al toneel werd gekozen, dan vaak als historische tekst.

Dit laatste is niet onlogisch. In de Middeleeuwen en Renaissance was toneel, naast poëzie, hét literaire genre. Denk maar aan *Elckerlijc*, *Mariken van Nieumeghen* of *Warenar*. In de reeks 'Tekst in context' zijn diverse toneelteksten opgenomen, met mooie toelichtingen en afgestemd op leerlingen in het voortgezet onderwijs. Bruikbare uitgaven! Zo'n historische toneeltekst biedt alle gelegenheid om te wijzen op de mondelinge traditie, het didactische of moraliserende karakter van teksten en het functioneren van literatuur door de eeuwen heen. Dergelijke onderwerpen passen uitstekend binnen het IB-programma.

De nieuwe *Prescribed Reading List* biedt gelukkig meer mogelijkheden om ook modern Nederlandstalig toneel op te nemen. De toneelauteurs die in de tweede alinea werden genoemd, zijn nu allemaal toegestaan. Zeker voor leerlingen die het vak 'Drama' in hun pakket hebben, kan dit interessante mogelijkheden bieden. Want interessant is het zeker, ook vanuit het oogpunt van de literaire analyse. Immers, in een toneeltekst is er geen vertelinstantie. Alle tekst wordt rechtstreeks door de personages uitgesproken, elke handeling wordt uitgebeeld.

Of het 'examenteknisch' relevant is? Toneelteksten zijn vaak kritisch en geven blijk van maatschappelijk engagement. In die gevallen biedt de tekst zeker opties voor het *Individual Oral* of paper 2.

Het nieuwe curriculum biedt meer vrijheid. Modern Nederlandstalig toneel is een serieuze optie geworden. Of je er als docent voor moet kiezen? Hangt ervan af. Als de leerling belangstelling heeft voor theater, is het een overweging waard.

Blog 23: Over de vier genres (3)

Non-fictie

In het programma *Language A: Literature* (SL) leest de leerling negen literaire teksten van (minimaal) drie verschillende genres. Momenteel wijdt de blog een vierluik aan de vier genres: poëzie, toneel, non-fictie, proza. Vandaag deel 3: non-fictie.

Literaire non-fictie is in de boekhandel populair. Geert Mak, Frank Westerman, Joris Luyendijk en Paulien Cornelisse (om een paar namen te noemen) zijn gevestigde bestsellerauteurs, en de laatste tijd zijn er enkele jonge auteurs bijgekomen, o.a. Rutger Bregman. Die populariteit is een teken aan de wand: er is een publiek voor.

Behoren ook IB-leerlingen tot dat publiek? Er zijn minstens twee goede redenen te bedenken om non-fictie op te nemen op de lijst. Allereerst: veel leerlingen houden van 'waargebeurde boeken'. Een tweede reden ligt in de voorbereiding op een academische studie. Na hun IB zullen leerlingen studieboeken moeten lezen, soms in het Nederlands. Met het lezen van non-fictie doet de leerling ervaring op in het kritisch lezen van een zakelijke tekst.

Onder literaire non-fictie vallen heel diverse tekstsoorten: essays, columns, dagboeken, populair-wetenschappelijke boeken, enz. Het is daarom niet goed mogelijk 'het genre' in zijn algemeenheid te bespreken. Wel is het mogelijk (en zinvol) om aan de hand van een non-fictieve tekst de relatie tussen auteur, lezer en wereld ter discussie te stellen: wat is het doel van de auteur en welke middelen gebruikt hij/zij om dit doel te bereiken?

Voor mijn gevoel is non-fictie het genre dat het meest kan profiteren van het nieuwe curriculum. De PRL reikt interessante auteurs aan, en voor leerlingen die het vak op de school zelf volgen (*taught*) kan eventueel de 'free choice' worden ingezet. Het genre biedt uitstekende mogelijkheden voor het *Individual Oral* en paper 2. Non-fictie lijkt bij uitstek geschikt om een *global issue* aan de orde te stellen. Voor het *Individual Oral* kan bijv. een non-fictieve tekst worden gecombineerd met een toneelstuk of roman. Dit kan een interessante combi opleveren!

Met het nieuwe curriculum schuift 'Literature' op in de richting van 'Lang & Lit', wat o.a. tot uiting komt in één paper 2 voor beide cursussen. Dit kan ertoe aanmoedigen om in *Language A: Literature* ruimte in te bouwen voor non-fictie. Met alle (goede!) non-fictie die er verschijnt, zal het geen probleem zijn om teksten te vinden over onderwerpen die aan de ene kant aansluiten bij de interesse van de leerlingen en anderzijds mogelijkheden bieden voor een zinvolle vergelijking met teksten die tot de literaire fictie worden gerekend.

Blog 24: Over de vier genres (4)

Proza

In het programma *Language A: Literature* (SL) leest de leerling negen literaire teksten van (minimaal) drie verschillende genres. Momenteel wijdt de blog een vierluik aan de vier genres: poëzie, toneel, non-fictie, proza. Vandaag het laatste deel: proza.

Proza is ongetwijfeld het meest gelezen genre. De afgelopen jaren was daar ook alle reden toe. Part 3 was gericht op één genre en de overgrote meerderheid van de leerlingen koos voor 'Roman en novelle'. Bovendien werd het Written Assignment vaak geschreven aan de hand van een roman in vertaling. Voeg daaraan toe dat proza doorgaans óók was opgenomen in de selectie teksten voor Part 2 en Part 4, en het mag duidelijk zijn dat het aandeel aan romans op de gemiddelde boekenlijst groot was.

In het nieuwe curriculum lijkt er minder reden om zoveel aandacht aan proza te besteden. Immers, paper 2 is niet langer gericht op één genre en het WA is verdwenen. Natuurlijk maakt proza-analyse nog altijd een wezenlijk onderdeel uit van het programma, maar als docent kun je je afvragen wat de meerwaarde is van nóg een roman op de lijst. Met het oog op het programma en de examenonderdelen (mondeling, paper 1, paper 2) lijkt variatie in genres aantrekkelijk. Zo bieden de *areas of exploration* veel ruimte voor reflectie op de vorm van de tekst, wat ertoe uitnodigt diverse genres te verkennen.

Uiteraard zijn er tal van argumenten te geven om juist wél veel proza op te nemen op de lijst. Al is het maar dat sommige leerlingen graag romans lezen en je als docent dit lezen wilt stimuleren en ontwikkelen. En bij leerlingen die niet graag lezen kun je de indruk hebben dat de roman het genre is 'dat nog het best gaat'. Een roman levert bovendien meer talige input op dan een (kort) toneelstuk of een dichtbundel.

Ik denk dat het nieuwe curriculum, meer dan vroeger, verlangt dat je als docent een helder overzicht hebt van de leerdoelen bij elke tekst. Het kiezen van romans is daarbij geen sinecure. Wat is geschikt? Klassiekers van bijv. Bernlef, Haasse of Mulisch? Of eerder een 'jonge' tekst van bijv. Karin Amatmoekrim, Maartje Wortel of

Lize Spit? Ik denk dat er veel voor te zeggen valt om dit laatste op z'n minst te overwegen, al is maar om een tekst te hebben die qua leefwereld dichter aansluit bij de leerlingen – een wereld waarin een mailtje kan worden verstuurd en een telefoon niet met een snoer vastzit aan de muur. De nieuwe PRL biedt gelukkig ruimschoots gelegenheid om teksten te kiezen van jonge, actieve auteurs.

Proza zal ongetwijfeld het meest gekozen genre zal blijven, maar de dominantie van de roman zal wellicht afnemen. Ik merk zelf dat ik, bij het zoeken naar teksten bij de AOE's, de uitdaging voel om nieuwe mogelijkheden te verkennen, ook met betrekking tot de literaire vorm. De keuze voor een roman is dan minder vanzelfsprekend dan voorheen.

Blog 25: Over de graphic novel

De afgelopen weken stonden in het teken van de vier genres. Als aanvulling op dit vierluik vandaag aandacht voor de graphic novel. Dit is geen apart genre. Graphic novels vallen onder 'prose: fiction' of 'prose non-fiction'.

De graphic novel is in het IB-programma bijzonder populair. Ik vermoed dat *Maus* van Art Spiegelman en *Persepolis* van Marjane Satrapi hoog in de top-10 zitten van meest gelezen teksten. (Is dit de reden waarom Art Spiegelman niet is opgenomen in de nieuwe PRL? Wil het IBO meer variatie? *Maus* mag alleen nog worden gelezen als 'free choice'. Leerlingen die *Language A: Literature* op afstand volgen, hebben geen vrije keuze en kunnen *Maus* dus niet kiezen. Het populaire *Persepolis* is nog wel toegestaan.)

Het kan om allerlei redenen zinvol zijn om een graphic novel (of: beeldroman) op te nemen in het IB-programma. Leerlingen lezen zo'n tekst graag, niet alleen vanwege de afbeeldingen maar ook omdat het vaak teksten zijn met veel actie en een heldere plot. Veel graphic novels zijn (semi-)autobiografisch en vertellen een aangrijpend verhaal dat goed valt te verbinden met een *global issue*. Bovendien biedt de analyse van een graphic novel de mogelijkheid om 'taal' ter discussie te stellen. Is beeld ook een vorm van taal? Waarin verschilt beeld van tekst? Binnen het AOE *Readers, writers and texts* zijn dit spannende vragen.

De Prescribed Reading List (PRL) bevat één Nederlandstalige auteur van graphic novels: Judith Vanistendael. Wanneer het programma op school wordt onderwezen (dus niet als self-taught wordt gevolgd) is het mogelijk de 'free choice' in te zetten voor een graphic novel. Toen ik vorig jaar de Amsterdamse stripboekhandel Lambiek binnenliep, werd ik overrompeld door de hoeveelheid én kwaliteit: honderden schitterende boeken!

Leerlingen in het SSST-programma zijn gebonden aan de PRL. Wie een graphic novel op de lijst wil, kiest óf Judith Vanistendael óf een tekst in vertaling. De PRL heeft een handige zoekfunctie waarmee op 'graphic novel' kan worden gezocht. Wie een beetje googelt vindt zo spannende teksten. Halfdan Pisket? Nooit van gehoord, maar een check met de PRL laat zien dat deze Deense stripauteur van Turkse komaf ook door leerlingen in het SSST-programma kan worden gekozen. (En zijn werk is in

het Nederlands vertaald én leverbaar.) De PRL maakt dergelijke verrassende keuzes mogelijk.

Blog 26: Over planning: een tussenstand

In een eerdere blog besteedde ik al aandacht aan de planning van de cursus, met als tip om te vertrekken vanuit het Individual Oral - het eerste examenonderdeel immers! Nu ik daadwerkelijk van start ben gegaan met mijn leerlingen in DP1 merk ik diverse dingen op die relevant zijn voor de planning. Hieronder zal ik er drie bespreken.

1. de flexibiliteit van de lijst

Een correcte literatuurlijst dient aan heel wat eisen te voldoen. Op het eerste gezicht is het een complexe puzzel, maar bij nader inzien blijken de vereisten voor 'tijd' en 'plaats' gemakkelijk te halen. Immers, wanneer de moderne teksten verdeeld zijn over de 20e en 21e eeuw, is slechts één historische tekst nodig. En omdat de leerling minimaal drie teksten in vertaling leest, zal ook het criterium 'drie plaatsen' geen probleem opleveren. Nieuw is het criterium 'twee continenten'. Maar met de ruime aandacht voor literatuur in vertaling én de uitgebreide PRL ligt het sowieso voor de hand om de blik ook buiten Europa te richten. Ik ervaar veel vrijheid in de keuze van teksten, en wanneer ik wil variëren om zo goed mogelijk aan te kunnen sluiten bij de interesses en behoeften van de leerling, blijkt het geen probleem om de lijst 'correct' te houden.

2. de afname van het mondeling examen

Cruciaal voor de planning van de cursus is het Individual Oral. De IB-gids raadt aan om het IO aan het einde van DP1 of het begin van DP2 af te nemen. Ik denk dat er veel voor te zeggen valt om het IO vroeg te doen, want in het examenjaar hebben leerlingen al meer dan genoeg deadlines, o.a. voor het Extended Essay. Als het IO al aan het einde van DP1 wordt gedaan, heeft dit als consequentie dat er in een flink tempo moet worden gelezen om de leerling genoeg keuze te bieden uit diverse combinaties en global issues.

3. de keuze van een global issue

Iets wat ik me van het begin af aan heb afgevraagd: is het handig om de leerling te sturen in de richting van een global issue? Of is het beter de leerling geheel vrij te laten zélf het global issue te kiezen? De IB-gids schrijft het tweede voor. Maar enige sturing lijkt wel zo prettig, want wat als de leerling aan het einde van DP1 vijf teksten heeft gelezen die niet of nauwelijks aanknopingspunten bieden voor een

overeenkomstig global issue? Voor een goede voorbereiding op het IO is het van belang dat er raakvlakken zijn.

Als docent kun je overwegen om teksten in paren aan te bieden. Bijv. teksten over vluchtelingenproblematiek (één oorspronkelijk Nederlandstalige tekst + één tekst in vertaling). Maar dit heeft als nadeel dat de leerling dan weinig vrijheid heeft het global issue zelf te kiezen. Misschien dat 'de gulden middenweg' de beste optie is: de teksten niet willekeurig kiezen, maar zodanig dat er raakvlakken zijn op allerlei niveaus. Wanneer leerlingen in hun portfolio reflecteren aan de hand van de vijf *fields of inquiry* (zie blz. 57 van de IB-gids), blijken er in de praktijk soms onvermoede overeenkomstige global issues te zijn tussen twee teksten. Dit kan zorgen voor een verrassende, spannende invalshoek. Voor mijn gevoel ligt de charme hierbij in het ontginnen van de culturele component. Ik denk dat dát in de voorbereiding op het IO moet worden aangemoedigd, waarbij de tekst in vertaling fungeert als een tekst geschreven vanuit een ander maatschappelijk, cultureel en/of historisch perspectief.

Blog 27: Over literatuur in vertaling

Met de intrede van het nieuwe curriculum krijgt 'literatuur in vertaling' een prominentere plaats in het programma. Het is een verplicht onderdeel van het mondeling examen en bij paper 2 kan een tekst in vertaling worden gebruikt. Het is zelfs mogelijk het paper 2 te schrijven aan de hand van twee teksten in vertaling.

Het programma vereist dat de leerling minimaal vier oorspronkelijk Nederlandstalige teksten leest en drie teksten in vertaling. Waar literatuur in vertaling tot nog toe 20% van de teksten uitmaakte en slechts gebruikt werd bij één van de vijf examenonderdelen, ligt dit percentage nu veel hoger. In het nieuwe curriculum is het aandeel minimaal 33 %. En als beide vrije keuzes worden ingevuld met vertaalde teksten, is de literatuur in vertaling zelfs in de meerderheid!

De toegenomen aandacht voor literatuur in vertaling gaat gepaard met een ruimere keuze uit literaire teksten. Dat is prettig. Want dát was een kritiekpunt in het oude curriculum: de lijst met toegestane teksten in vertaling was beperkt. Wanneer je bovendien rekening hield met praktische punten (er moest een vertaling beschikbaar zijn, liever geen roman van 800+ bladzijden, e.d.), bleef er een relatief klein corpus over, waarvan enkele teksten erg veel werden gelezen: *Maus* van Art Spiegelman, *Een poppenhuis* van Ibsen, *Kroniek van een aangekondigde dood*, enz. Absolute bestsellers onder IB-leerlingen.

De keuze van het IB voor meer literatuur in vertaling maakt nieuwe, verrassende keuzes mogelijk. Daarbij impliceert het ook een verschuiving in leerdoelen. Met enige overdrijving zou je kunnen stellen dat het doel voorheen lag in de literaire analyse op zich. In het nieuwe curriculum is de aandacht verschoven naar cultuur: de leerling is een wereldburger en de teksten die worden gelezen nodigen uit tot reflectie op de eigen én andere cultuur. Literaire analyse levert daarbij de tools om de tekst beter te doorgronden.

De keuze is groter. Wat nu te kiezen? Het is mogelijk om uitsluitend teksten van westerse auteurs te bespreken (voor het criterium 'tweede continent' kan bijv. een tekst van een Amerikaanse auteur worden gekozen), maar het is de vraag of daarmee recht wordt gedaan aan het programma. Ik denk dat er veel voor te zeggen valt om de leerling op ontdekkingsreis te sturen naar culturen waar hij of zij

nog nooit is geweest. Hoe groter de verwondering, hoe dwingender de reflectie. En dat kan helpen bij het formuleren van een global issue (voor het *Individual Oral*) of het schrijven van een essay (*paper 2*).

Blog 28: Over Jeugdliteratuur en didactiek (boekbespreking)

De kerstvakantie wordt traditiegetrouw gesierd door familiebezoek én het is een periode om te lezen: mooie verhalen en recente uitgaven die in de drukte van het semester ongeopend op mijn bureau bleven liggen. Daaronder ook het boek: *Jeugdliteratuur en didactiek. Handboek voor VO en MBO*. In oktober 2019 verschenen bij uitgeverij Coutinho.

Wat heeft *Jeugdliteratuur en didactiek* te bieden? Het richt zich op het lesgeven aan leerlingen tussen de 12 en 16 jaar, al zijn allerlei aspecten en modellen (bijv. een indeling in typen lezers) niet per se gebonden aan deze leeftijdsgrenzen. Het boek opent met drie informatieve hoofdstukken ('Wat is jeugdliteratuur', 'Jeugdliteratuur door de eeuwen heen' en 'Jeugdliteratuur waarderen'), waarin een breed kader wordt geschetst.

Vanaf hoofdstuk 4 ligt de nadruk op didactiek en wordt de situatie in de onderbouw van het VO als uitgangspunt genomen: jaren waarin het lezen vaak in de verdrukking komt. Leerlingen van 12 tot 16 maken een enorme ontwikkeling door, op allerlei vlakken, en de tijd buiten school en huiswerk is beperkt. Het lezen heeft dan concurrentie van Netflix, gamen, muziek, sport, Instagram, enz. Lezen? De smaak van leerlingen concentreert zich op triviale literatuur ('spannende boeken') - áls er al wordt gelezen.

Wat *Jeugdliteratuur en didactiek* beoogt: handvatten aanreiken om te blijven werken aan de literaire competentie van de leerling. Hierbij wordt uitgegaan van een ervaringsgerichte didactiek, waarin een prominente plek is ingeruimd voor leesplezier. Een centraal gegeven is De Leescyclus, die uit vier fasen bestaat: Inspireren - Kiezen - Lezen - Verdiepen. De leerling staat in het middelpunt, de leraar stuurt en moedigt aan.

Het handboek slaagt er wonderwel in om een brug te slaan tussen theorie en praktijk. Uiteindelijk moet het in de klas gebeuren (en buiten de klas!). Niet voor niets wordt er veel plaats ingeruimd voor lesactiviteiten, lessuggesties en toetsing. Immers, wanneer leesbevordering de voornaamste doelstelling is, moet worden vermeden dat de leerling na het dichtklappen van het boek aanhikt tegen een 'suf

leesverslag' of taken en toetsen die het fragiele plezier in het lezen teniet kunnen doen.

Jeugdliteratuur en didactiek is een informatief boek, met veel verwijzingen naar recent onderzoek. Daarbij is het helder geschreven, met een prettige lay-out. De vormgeving en stijl stralen enthousiasme uit en geven blijk van een grote zorg en inzet waarmee aan dit boek is gewerkt. Het moet een enorme klus zijn geweest: de tien auteurs die meewerkten zijn verbonden aan diverse lerarenopleidingen; de redacteurs zijn erin geslaagd om er één geheel van te maken. Alleen al hierom is *Jeugdliteratuur en didactiek* een belangrijk boek: het zal breed gebruikt worden door studenten aan lerarenopleidingen en een kader bieden voor toekomstige leraren Nederlands.

Leesbevordering is een wezenlijk onderdeel van het vak, en het is prettig om te zien dat hier meer en meer aandacht voor komt. Niet alleen met dit boek overigens, ook recente initiatieven als Curriculum.nu en het rapport 'Lees! Een oproep tot een leesoffensief' van de Raad van Cultuur dragen hieraan bij.

Is *Jeugdliteratuur en didactiek* nuttig voor de IB-docent die *Dutch A: (Language and) Literature* onderwijst? Ik denk het wel. Uiteraard is er een hemelsbreed verschil tussen een brugklasser aan een Nederlandse dagschool en een IB-leerling die literaire teksten voor volwassenen moet analyseren. En tóch. Voor de docent die gewend is te denken vanuit literaire theorie en het IB-curriculum is *Jeugdliteratuur en didactiek* een verfrissend en prikkelend boek dat aanzet om te redeneren vanuit leesplezier. Het geeft o.a. inzicht waarom een literaire tekst wel of niet bij de leerling zal aankomen en hoe een leerling kan worden gemotiveerd zich in de tekst te verdiepen. Nuttig om hierover te lezen vanuit een theoretisch perspectief onder verwijzing naar recent onderzoek. Want *Jeugdliteratuur en didactiek* is behoorlijk academisch. Iets wat het leesplezier niet in de weg staat, integendeel: ik heb het met veel plezier gelezen.

Jeugdliteratuur en didactiek. Handboek voor vo en mbo. Eindredactie Iris Kamp, Janneke de Jong-Slagman en Peter van Duivenboden. Uitgeverij Coutinho, 2019.

Blog 29: Over examens

Halverwege het schooljaar worden aan veel scholen examens afgenomen. Leerlingen in DP2 buigen zich over de Mocks. Ook voor veel DP1-leerlingen is een examenweek gepland; zij maken dan hun eerste paper 1 onder examencondities.

Aan veel scholen is het de gewoonte om in DP1 paper 1 te toetsen, waarbij doorgaans het meest recente examen wordt gebruikt. Zo'n oefenexamen in een vroeg stadium kan nuttig zijn en relevante informatie opleveren, bijv. als blijkt dat de leerling moeite heeft met een handgeschreven tekst of als hij/zij worstelt met het tempo (de tijd kan een cruciale factor zijn!). Bij het nakijken van de examens haal je de slechte planners er meteen uit. En waar een leerling bij het inleveren van huiswerk gebruik kan maken van een spellingchecker, zijn in een handgeschreven tekst alle taal- en spelfouten zichtbaar.

Naast de voordelen van een vroege toetsing is er ook een bezwaar: bij een DP1-leerling kan het lastig zijn om het paper 1 te beoordelen. Want welke criteria hanteer je? De *rubric scores*? Maar is dat wel fair? Aan het begin van het IB beschikken leerlingen uiteraard nog niet over de vaardigheden die aan het eind van het programma worden vereist. Het schrijven van een paper 1 is bovendien een complexe zaak, waarbij allerlei zaken samenkomen: tekstbegrip, literaire analyse, structuur, taalgebruik, enz. Leerlingen hebben oefening nodig om zo'n paper 1 onder de knie te krijgen.

Nu, in 2020, komt daar nog een factor bij. Scholen zullen gebruik maken van past papers uit het oude curriculum. Op zich geen probleem (de opzet van het examen is nauwelijks veranderd), maar er is één cruciaal verschil: in het nieuwe curriculum is de examentijd teruggebracht van 90 naar 75 minuten, en dát zullen de scholen inroosteren. Daarmee valt een kwartier weg - juist het kwartier waarin de leerling goed op stoom is! Gevolg: de literaire analyse die een DP1-leerling inlevert zal al snel zo'n 200 woorden minder tellen en/of minder diepgaand zijn dan in voorgaande jaren.

Leerlingen hebben zodoende een dubbel nadeel: ze missen de oefening en vaardigheid om zo'n paper 1 goed en snel te maken én ze hebben minder tijd tot hun beschikking. Om de leerling niet op te zadelen met een ontmoedigend cijfer, is

het verstandig om als docent diverse mogelijkheden af te wegen. Tóch 90 minuten geven, als de school dat toestaat? Soepel nakijken? Of steun bieden door vooraf het genre vast te leggen (bijv. proza), expliciet de structuur voor te schrijven en de verhaaltechnische middelen aan te geven die aan bod dienen te komen?

Ik maak de paper 1's vaak zelf ook. Dat vind ik wel zo sportief en vooral: wanneer ik zo'n paper 1 zelf maak, merk ik pas goed voor welke vragen en problemen de tekst de leerling stelt. Uit ervaring kan ik zeggen dat ik 90 minuten al erg kort vond. Nu moet zo'n analyse dus nóg sneller...

Blog 30: Over Vlaanderen

Om met een open deur te beginnen: Nederlands wordt gesproken in Nederland maar ook in België, Suriname en op de Antillen. Wat lezen leerlingen zoal? Ik heb geen cijfers tot mijn beschikking maar ik ben ervan overtuigd dat teksten uit Nederland oververtegenwoordigd zijn op IB-leeslijsten. Wat speelt zich af ten zuiden van Roosendaal?

In het nieuwe curriculum ligt er een sterke nadruk op de culturele component, wat o.a. tot uiting komt in het grotere aandeel aan literatuur in vertaling. In dit opzicht kan het een goed idee zijn om literatuur uit Nederland én Vlaanderen in het programma op te nemen. Culturele verschillen zijn er uiteraard, en die hebben hun weerslag op de literatuur. Kees Fens hield er eens een lezing over onder de fraaie titel 'Bloedworst en kaas'.

Voor wie vindt dat Vlaanderen sowieso op de lijst vertegenwoordigd dient te zijn, heeft het nieuwe curriculum goed én slecht nieuws. Het goede nieuws is dat de PRL een betere en bredere selectie biedt dan de oude PLA. Een roman van Tom Lanoye of Saskia De Coster? Jawel, het mag! De lijst bevat behoorlijk wat jonge, actieve auteurs, o.a. Stefan Brijs, Griet Op De Beeck, Elvis Peeters, Peter Terrin en Lize Spit. Wie op zoek is naar een boeiende tekst voor non-fictie, kan terecht bij David van Reybrouck of Mark Schaevers. Ik ben blij met Leo Pleysier en Eric de Kuyper op de lijst, als auteurs van originele, toegankelijke teksten. Met Judith Vanistendael is het mogelijk een graphic novel te kiezen. Kortom: de PRL biedt veel ruimte voor spannende keuzes.

Het slechte nieuws? De verplichting om Nederlandstalige teksten uit minimaal twee regio's op te nemen is vervallen. De eis 'drie landen' (op niveau SL) zal in het nieuwe curriculum probleemloos worden gehaald, want ook teksten in vertaling tellen hierbij mee. Dit zou er best eens toe kunnen leiden dat er in de praktijk nog minder literatuur uit Vlaanderen op IB-leeslijsten zal worden opgenomen dan al het geval was.

Ik denk overigens dat er wel wat te zeggen valt voor de keuze van het IB om de verplichte tweede regio in het eigen taalgebied te schrappen. Immers, het aantal Nederlandstalige teksten is teruggebracht tot vier à (maximaal) zes. Hierbinnen zul

je variatie willen aanbrengen in periodes, genres, AOE's, mogelijkheden voor *global issues*, enz. De puzzel is al complex genoeg... Bovendien kun je je als docent afvragen waarom je met Nederlandse leerlingen, die soms maar heel weinig affiniteit hebben met hun moederland, per se teksten uit Vlaanderen zou moeten lezen.

Winst is dat de PRL een mooie, brede selectie biedt van auteurs uit Vlaanderen. De lijst is goed geactualiseerd: het proza van Jos Vandelloo is van de lijst verdwenen, om plaats te maken voor jongere, relevantere auteurs. De 'tweede regio' is geen verplichting meer, maar de selectie die er nu ligt nodigt er wel toe uit om over de grens te kijken en een auteur uit Vlaanderen te selecteren.

Blog 31: Over de Antillen, Suriname en Indonesië

Na het uitstapje naar Vlaanderen, gaat de blog deze week verder op reis. De PRL noemt vier 'overzeese Nederlandstalige auteurs': twee uit Curaçao (Frank Martinus Arion en Boeli van Leeuwen) en twee uit Suriname (Astrid Roemer en Karin Amatmoekrim). Bij Amatmoekrim vermeldt de PRL trouwens ook 'Nederland', het land waar ze als kleuter naartoe verhuisde.

Het zijn auteurs van romans die goed besproken kunnen worden in het kader van (bijv.) de multiculturele samenleving of kolonialisme. Met de PRL hebben auteurs uit de Antillen en Suriname echter wel meer concurrentie gekregen. De eis 'Nederlandstalige literatuur uit twee regio's' is immers vervallen. Bovendien bevat de lijst ook andere Nederlandstalige auteurs met een culturele achtergrond buiten de Lage Landen, zoals Benali en Bouazza, die ook interessante opties kunnen zijn.

De PRL bevat overigens nóg een 'overzeese Nederlandstalige auteur'. (Een leuke quiz-vraag: wie?) Het gaat om Raden Adjeng Kartini, een Javaanse vrouw die rond de vorige eeuwwisseling opkwam voor de positie van vrouwen. Ze stierf in 1904 in het kraambed, op 25-jarige leeftijd. Na haar dood werden haar brieven aan Nederlandse vriendinnen gebundeld in het boek *Door duisternis tot licht* (1912). Het zijn boeiende, levendige brieven, die voor (sterke) leerlingen goed leesbaar zijn. In de PRL wordt Kartini vermeld bij 'Indonesian'. In Indonesië is ze inderdaad veel bekender dan in Nederland, maar feit is dat de brieven waarmee ze bekend is geworden in het Nederlands zijn geschreven.

Het leuke van het nieuwe curriculum is dat je als docent creatief kunt zijn. Je mág met je leerling toewerken naar een Individual Oral aan de hand van non-fictie van Karin Amatmoekrim en de brieven van de Javaanse Kartini. Daar valt iets moois van te maken! Niet dat ik dit daadwerkelijk met mijn leerlingen plan, maar dat hoeft ook niet. Maar het is zo leuk om nieuwe teksten te lezen en onbekende gebieden te verkennen! Waar ik de oude PLT vaak als beperkend ervoer, zie ik de PRL als een uitnodigend venster.

Bij het schrijven van deze blog las ik weer eens enkele brieven van Kartini. Ik vind het prachtig hoe ze een storm beschrijft: *En van morgen heeft het feitelijk gestormd, verschrikkelijk heeft de wind hier huis gehouden. Op 't erf zijn een paar*

boomen geheel kaal gewaaid, de dikke takken braken af, alsof het maar lucifersstokjes waren, en van de mooie koolblandaboomen zie je nu nog maar een paar kale grijze stammen. Hoe vreeselijk moeten de kampongs dan niet daaronder geleden hebben. Heele daken waaiden van de huizen af.

Of neem dit, over standverschil: Ik sta nooit toe, dat vrouwen ouder dan ik, doch in stand mijne minderen, mij de hulde bewijzen, waarop ik aanspraak heb. Ik weet wel, dat zij 't gaarne doen, ofschoon ik zooveel jonger ben dan zij, maar ik ben eene afstammeling van het door hen zoo aangebeden oud adellijk geslacht, voor wie zij goed en bloed veil hebben. Roerend is het, hoe verknocht de minderen aan hunne grooten zijn. 't Stuit mij tegen de borst om menschen, ouder dan ik, voor mij in 't stof te zien kruipen.

Met leede oogen ziet menig Europeaan hier aan, hoe de Javanen, hun minderen, zich langzamerhand ontwikkelen, en er telkens een bruine opduikt, die bewijst, dat hij evengoed hersens in zijn kop en een hart in zijn lijf heeft als de blanke.

Mooi toch? Misschien is het niet allemaal zo geschikt om met leerlingen te bespreken, want talig niet gemakkelijk en er zijn teksten die dichterbij ze staan. Maar ook dán: het is zo mooi om te lezen en erover te denken! En voor sommige leerlingen kan zo'n tekst wél een interessante keuze zijn. Ik ben in elk geval heel blij met die zee van mogelijkheden die de PRL biedt!

Blog 32: Over literaire theorie

In de programma's *Dutch A: Literature* en *Dutch A: Language and Literature* is een belangrijke rol weggelegd voor literaire theorie, o.a. verhaalanalyse en poëzie-analyse. Hoe leg je de leerlingen die theorie uit? Gebruik je een methode?

Voor het IB-programma *Dutch A* bestaan geen eigen leerboeken. Voor de literaire theorie kan men uiteraard wel aansluiten bij het VO-programma in Nederland, bijvoorbeeld met de methode *Laagland*, waarin de literaire theorie uitvoerig wordt besproken. Een degelijk boek, zeker, maar de perfecte gids voor het IB is het niet.

Een eerste, praktisch bezwaar van *Laagland* is dat tweederde van het boek bestaat uit Nederlandse literatuurgeschiedenis. En dit maakt op zich geen onderdeel uit van het IB-curriculum. Wanneer het IB spreekt over context, wordt dit breder opgevat. Een tweede bezwaar ligt in de theoretische inslag van *Laagland*. De leerling krijgt heel wat termen en begrippen op zich afgevuurd, en heeft hij/zij die echt allemaal nodig? De methode blinkt bovendien niet uit in het leggen van verbanden tussen die theorie en een beter begrip van de tekst.

Ondanks deze bezwaren is *Laagland* de meest voor de hand liggende gids om met IB-leerlingen te gebruiken. Zijn er alternatieven? *Literair mechaniek* van Erica van Boven en Gilles Dorleijn is een klassieker, maar voor leerlingen veel te uitvoerig. Hooguit kun je er als docent voorbeelden uit halen bij de behandeling van een bepaald onderwerp van de literaire theorie. Hetzelfde geldt voor een andere klassieker: *Het leven van teksten*.

Andere alternatieven. Een nuttig boek vind ik *Hoe lees ik?* van Lidewijde Paris. Waar *Laagland* de theorie bespreekt die vervolgens toegepast moet worden, kiest Paris de omgekeerde richting: ze vertrekt vanuit de teksten en laat zien welke vragen die teksten bij haar oproepen en hoe ze hier betekenis aan toekent. De effecten die ze signaleert verbindt ze met literaire begrippen. Het prettige hiervan is dat de theorie niet op zichzelf staat; het gaat niet om de begrippen op zich maar om hun functie. Bijvoorbeeld: wat doet het gekozen perspectief met de tekst en met de lezer? De aanpak van Lidewijde Paris sluit goed aan bij de intenties van het IB. Paris beperkt zich overigens tot proza. Voor poëzie bestaat een enigszins vergelijkbaar boek:

Olijven moet je leren lezen van Ellen Deckwitz. Ook dit is een toegankelijke inleiding in kritisch lezen, geschreven vanuit een enthousiasme voor de tekst zelf.

De boeken van Lidewijde Paris en Ellen Deckwitz zijn voor het IB-onderwijs evenmin zaligmakend. Paris en Deckwitz leggen een verband tussen literaire vorm en betekenis, waarbij duidelijk wordt waar die theorie voor dient en wat je ermee kunt. Dat is prettig. Daar staat tegenover dat de theorie niet in een strak overzicht wordt gepresenteerd. En met je IB-leerlingen wil je misschien juist zo'n overzicht, een stevige kapstok waaraan ze hun observaties kunnen ophangen.

Aandacht voor verhaaltechniek en literaire middelen is een essentieel onderdeel van het IB-programma. Leerlingen hebben in eerste instantie vooral oog voor de verhaallijn en de personages; ze moeten leren méér te zien en een kritische blik te ontwikkelen vanuit de analyse. Hoe breng je ze die bij? Met *Hoe lees ik?*, met *Laagland*? Het blijft een lastige afweging. Een combinatie van die twee? Voor zo'n symbiose moet je als docent zelf aan de slag. Iets wat trouwens niet problematisch hoeft te zijn en als bijkomend voordeel heeft dat je de literaire theorie dan kunt bespreken aan de hand van teksten die je met je leerlingen leest.

Blog 33: Over interferentie

Leerlingen aan een Engelstalige dagschool hebben bij het schrijven of spreken van Nederlands te kampen met interferentie. De een heeft er meer last van dan de ander, maar eigenlijk dringt het Engels bij alle leerlingen wel op de een of andere manier door.

Het meest zichtbaar is de interferentie bij fouten op woordniveau. Leerlingen gebruiken bijv. 'mening' voor 'betekenis' of 'karakter' in plaats van 'personage'. Woorden die bestaan uit een combinatie van twee zelfstandige naamwoorden ('wereldoorlog') worden vaak los geschreven. Daarnaast maken ze gebruik van Engelstalige conventies - denk bijv. aan de hoofdletters in titelwoorden ('De Aanslag' in plaats van 'De aanslag'), of ze beginnen hun afsluitende alinea met 'in conclusie'.

Het is goed mogelijk dat de interferentie ook op een hoger niveau een rol speelt, bijv. de eisen waaraan een goede betogende tekst dient te voldoen. Zo hebben leerlingen me er eens op gewezen dat hun leraar Engels ze op het hart drukt geen vraagzinnen te gebruiken in een essay. In een Nederlands essay vind ik een vraagzin geen enkel probleem; mits effectief gebruikt kan het juist een krachtig stilistisch middel zijn.

De opzet van het onderwijs is uiteraard om leerlingen zo soepel en authentiek mogelijk in het Nederlands te laten formuleren. Het kan zinvol zijn om de leerling expliciet te wijzen op interferentiefouten en deze fouten te laten bijhouden in een dossier, al mag je hiervan geen wonderen verwachten. Zo'n interferentiefout zit vaak diep ingebakken, en wanneer de leraar een fout twee of drie keer markeert, wil dat nog niet zeggen dat de leerling die vervolgens effectief weet te vermijden. Mijn ervaring is dat het vooral werkt als het gaat om een klein aantal woorden. Dus: *choose your battles!*

Ik denk dat het minstens zo effectief is om interferentie te beperken door het Nederlands te versterken met behulp van taalaanbod, met specifieke aandacht voor woorden en constructies die passend zijn voor een analyse of een essay. Wordt het Nederlands sterker, dan wordt de invloed van het Engels vanzelf teruggedrongen. Hierbij kan de nadruk liggen op het actief aanleren van constructies ('een beeld schetsen van', 'in vergelijking met') en het gebruik van signaalwoorden. Zo vind ik

bijv. het woordje 'zo' (waarmee deze zin begint!) een prettig woord dat zinnen op een soepele manier met elkaar kan verbinden. Er zijn echter maar weinig leerlingen die dit woordje 'zo', in deze betekenis, correct gebruiken. In een vloeiende tekst, met een goed gebruik van 'zo', 'echter', 'bovendien', 'wellicht', 'met betrekking tot' enzovoort, vallen incidentele interferentiefouten minder op. Zo'n tekst ziet er meteen een stuk minder 'Engels' uit!

Blog 34: Over woordenschat

Bij Nederlandstalige leerlingen in het buitenland is de ontwikkeling van de woordenschat één van de aandachtspunten. Dit geldt zeker voor leerlingen in het voortgezet onderwijs. Bij de uitbreiding van het vocabulaire gaat het dan immers om enigszins formele en/of laagfrequente woorden, die nauwelijks gebruikt worden in de thuistaal en die de leerling uiteraard ook niet krijgt aangeboden op de (Engelstalige) dagschool.

IB-leerlingen vertonen onderling grote verschillen in woordenschat. Die verschillen zijn grotendeels terug te voeren op voor de hand liggende factoren: de onderwijsachtergrond (het aantal jaar Nederlandstalig onderwijs), het taalaanbod (wordt er in de thuissituatie Nederlands gesproken?), taalgevoel, enz. Het komt soms voor dat de woordenschat niet sterk genoeg is om literaire teksten in het Nederlands te lezen; in die gevallen kan Dutch B een optie zijn.

Hoe bepaal je nu de woordenschat van een leerling? Er bestaan frequentielijsten met de meest frequente 2000 en 5000 woorden. Je kunt daar niet heel veel mee, maar ze geven een indicatie. Je kunt de toetsen van Diataal gebruiken, als diagnostische toets of als volgsysteem over meerdere semesters. Bij wijze van instaptoets kan ook een Cito E8 een eerste indruk geven; dit laatste geldt eveneens voor de online-woordentest die het Centrum voor Leesonderzoek van de Universiteit Gent ontwikkelde (woordentest.ugent.be) - deze blijkt in de praktijk een redelijk goede graadmeter. De genoemde toetsen geven een indicatie, meer niet. Daarvoor is de materie te complex, o.a. omdat het bij leerlingen niet alleen gaat om het aantal woorden dat wordt gekend maar vooral om *welke woorden* en *op welke manier* (passief, actief, met juiste betekenis, enz.).

Wanneer je IB-leerlingen begeleidt voor Dutch A, zul je niet zozeer geïnteresseerd zijn in diagnostische middelen maar eerder in tools om de woordenschat te verbeteren... Dit laatste blijkt vaak niet eenvoudig. Het lezen van literaire teksten (taalaanbod) zal de taalvaardigheid van de leerlingen verbeteren en daarmee ook de woordenschat, maar bedenk wel dat er een hemelsbreed verschil ligt tussen het receptieve lezen van fictie en het productieve schrijven van een formele analyse of een essay. En dit laatste is waar de leerling uiteindelijk op wordt getoetst: het schrijven van een paper 1 en paper 2.

Hoe krijg je leerlingen zo ver dat ze beter gaan schrijven, met een rijkere woordenschat? Hier is gerichte training voor nodig. Te denken valt aan opdrachten/werkvormen waarbij de leerling wordt beoordeeld op basis van 'mooie woorden' - andere aspecten van taal, bijv. spelling, spelen dan even geen rol. Ook gerichte opdrachten rond signaalwoorden kunnen effectief zijn, en er bestaat heel wat mooi materiaal voor het trainen van vaste verbindingen (bijv. werkwoord + voorzetsel). Daarnaast kan je leerlingen begeleiden bij het gebruik van websites. Met een site als synoniemen.net kan een leerling op zoek naar synoniemen, met quizlet.com kan hij/zij een persoonlijke woordenschatlijst aanleggen. Enzovoort.

Wat in de praktijk misschien nog het best werkt: de kunst afkijken. Want welbeschouwd heb je voor een paper 1 (analyse) of paper 2 (essay) helemaal niet zo héél veel woorden nodig. De leerling moet er vooral voor zorgen dat hij/zij beschikt over een flinke gereedschapskist vol woorden en uitdrukkingen die passend zijn voor dit soort teksten. Het nauwkeurig doornemen van voorbeelduitwerkingen van oude IB-examens kan hierbij een positief effect sorteren. Met behulp van die voorbeelden kunnen leerlingen de kunst afkijken, niet alleen in de werkwijze maar ook met betrekking tot taalgebruik en vocabulaire.

Blog 35: Over spelling

Spelling is één van de pijlers van het moedertaalonderwijs. Ook in het IB wordt de leerling op spelling beoordeeld. Hoewel - zó zwaar telt het niet mee...

In het traditionele taalonderwijs lag de focus op de formele aspecten van taal, met name spelling en grammatica. Moest dat écht zo? Multatuli had er zijn bedenkingen bij, getuige de befaamde regels: "Ik leg mij toe op 't schrijven van levend hollandsch. Maar ik heb schoolgegaan." Het valt niet te ontkennen dat die aandacht voor vorm effect sorteerde (mijn grootouders waren zelden of nooit te betrappen op een d/t-fout), maar taal is uiteraard méér. Vooral sinds de jaren zestig is er in het taalonderwijs meer aandacht gekomen voor functionele aspecten: betekenis toekennen, communicatie, interactie.

IB-leerlingen worden getoetst op de inhoud (kennis, inzicht) en structuur van een tekst; daarnaast is taalvaardigheid een cruciaal punt, waarbij het gaat om diverse aspecten: woordenschat, interpunctie, gebruik van signaalwoorden, enz.

En hoe zit het met spelling? Laten we een blik werpen op de beoordelingscriteria in het *Language A*-programma. Om bij een paper 1 of paper 2 het maximum aantal punten te behalen voor 'Language' moet de IB-leerling aan het volgende voldoen: "*Language is very clear, effective, carefully chosen and precise, with a high degree of accuracy in grammar, vocabulary and sentence construction; register and style are effective and appropriate to the task.*" Merk op dat het woord 'spelling' hier niet in voorkomt, al valt aan te nemen dat er bij 'precise' en 'grammar' wel naar wordt gekeken. Maar veel is het niet. Voeg hieraan toe dat 'Language' slechts één van de vier beoordelingscriteria is, en dat spelling uiteraard alleen van belang is bij de schriftelijke onderdelen, en het moge duidelijk zijn dat spelling een bescheiden rol speelt voor het eindresultaat.

Toch zijn er goede redenen om wél aandacht aan spelling te besteden. Allereerst staat een overmaat aan spelfouten vaak niet op zichzelf. Wanneer de spelling verbetert liften andere onderdelen van de taalvaardigheid hier vaak op mee. Bovendien kan spelling in de praktijk wel eens zwaarder meetellen dan je volgens de *rubric scores* zou verwachten. Een tekst vol spelfouten kan een lage beoordeling

krijgen voor 'Language' maar óók voor andere criteria, omdat de examiner dan een minder sterke indruk van de leerling krijgt.

Of je met een leerling expliciet aandacht aan spelling besteedt of niet, hangt uiteraard ook af van het soort fouten dat de leerling maakt en hoeveel tijd het zal kosten om het aantal fouten te reduceren. Is hier voldoende ruimte voor in het programma? Gaat het om fouten in het schrijven van enkele en dubbele klinkers? Werkwoordspelling? Of? Je zult de leerling hierbij individueel moeten begeleiden.

Dus tóch aandacht voor spelling? Ja, als het even kan wel! En nog iets: veel leerlingen volgen *Dutch A* omdat ze in Nederland willen studeren. Ze zullen dan soms teksten (bijv. e-mails) in het Nederlands moeten schrijven. Om de leerling hier zo goed mogelijk op voor te bereiden, is het zinvol om aandacht te besteden aan woordenschat, de conventies van diverse tekstsoorten en zeker ook: verzorgd taalgebruik.

Blog 36: Over thematiek

Iets waar ik bij alle onderdelen van het programma telkens weer op hamer is de thematiek van een tekst. Want een goed begrip van het thema stuurt de analyse.

De thematiek is een essentieel maar ook moeilijk aspect van een literaire tekst. Veel leerlingen worstelen met het onderscheid tussen onderwerp, motieven en thematiek, en ik kom in paper 2's regelmatig uitspraken tegen van het kaliber 'het thema van de roman is de Tweede Wereldoorlog'. Waarna ik de leerling voorhoud: is de Tweede Wereldoorlog niet eerder de setting, die een rol speelt voor de plot of het onderwerp van de tekst?

Wat 'thematiek' zo complex maakt, is dat het geen strikt analytisch begrip is (zoals bijv. perspectief, ruimte of personages) maar onlosmakelijk verbonden is met interpretatie. Immers, het thema wordt gedefinieerd als 'de hoofdgedachte', 'de centrale idee' of 'het probleem' van een tekst. Maar hoe je het ook noemt (gedachte, idee of probleem), het staat niet los van de vragen die de tekst bij de lezer oproept. Hierbij is er sprake van een wisselwerking tussen verhaaltechnische middelen en thematiek: de keuzes van de auteur maken de thematiek inzichtelijk, omgekeerd krijgen die keuzes vooral betekenis wanneer je de thematiek doorziet.

Leerlingen hebben de neiging om dichtbij de verhaallijn te blijven, het onderwerp van de tekst, maar dat zullen ze even opzij moeten zetten. Wat doet een tekst? Welke visie op de werkelijkheid wordt uitgedragen of juist onderuit gehaald? Leerlingen zullen op basis van analyse op zoek moeten naar vragen omtrent bijv. identiteit of schuld. Dat niveau van abstractie bereiken ze niet zomaar, daar is oefening voor nodig.

Hoe langer ik lesgeef, hoe meer aandacht ik besteed aan een goed begrip van de thematiek. Want als de leerling kan bepalen wat het thema is, waar de tekst écht over gaat, helpt dat om motieven te plaatsen en om betekenis toe te kennen aan de keuzes van de auteur. Bovendien structureert het de analyse, omdat de leerling dan geen losse opsomming van verhaaltechnische feitjes biedt, maar zal proberen om de informatie te ordenen volgens de *authorial choices* die het thema ondersteunen.

Blog 37: Over de beeldcultuur

De komende weken zal de blog stilstaan bij enkele maatschappelijke trends die relevant zijn voor het onderwijs. In deze eerste aflevering aandacht voor de toenemende rol van afbeeldingen.

In de digitale wereld valt de nadruk steeds minder op tekst en steeds meer op foto's, emoticons en Instagram-stories. De afbeelding fungeert niet zozeer als 'een plaatje bij een verhaal' maar is een essentieel onderdeel van dat verhaal zelf. Het succes van Instagram is enerzijds te zien als een logisch gevolg van die beeldcultuur, anderzijds draagt het bij aan de oprukkende vervisualisering van de communicatie. De drempel wordt hoger om een langere tekst (zonder plaatjes) te lezen. Dit laatste zal één van de redenen zijn waarom kranten steeds vaker gebruik maken van podcasts.

Als docent in het programma *Dutch A* laat ik leerlingen literaire teksten lezen die in de meeste gevallen uit 'pure tekst' bestaan. Toch probeer ik wel aandacht te besteden aan het visuele element. En dat op verschillende manieren.

Een voor de hand liggende keuze is om leerlingen te confronteren met strips (dit biedt zeker bij Lang & Lit volop mogelijkheden!) of een graphic novel. Binnen het *AOE Readers, writers and texts* kan het interessant zijn om met leerlingen te onderzoeken op welke wijze een afbeelding als 'taal' kan worden opgevat en om communicatie via beelden te vergelijken met de (on)mogelijkheden van geschreven tekst.

Daarnaast zijn er andere teksten waarin een cruciale rol is weggelegd voor visuele aspecten. Denk bijv. aan de bundel *Bezette stad* van Paul van Ostaijen. Het aardige is dat Van Ostaijen al aandacht heeft voor reclames (de opschriften die hij ziet in de haven!) en film (o.a. in de bekende cyclus 'Asta Nielsen'). De aandacht voor het visuele komt bij Van Ostaijen niet alleen tot uiting in de typografie maar ook in dergelijke expliciete verwijzingen naar reclame en film. Hij zal, zo'n honderd jaar geleden, het idee hebben gehad dat dát een essentieel onderdeel uitmaakte van de moderne tijd waarin hij leefde.

De keuze van teksten dus. En hoe kun je verworvenheden van de beeldcultuur verder implementeren in het *Dutch A*-programma? Het kan een idee zijn om eens na te denken over de mogelijkheden voor het portfolio. Voor sommige leerlingen kan het helpen om bij de reflectie op een literaire tekst hun ideeën te verbinden met beelden. Dat kunnen foto's zijn, maar het kan bijv. ook in een collage, waarbij een leerling op een groot blad papier vanuit een *global issue* diverse teksten die hij/zij heeft gelezen plakkend en knippend naast elkaar zet en met elkaar verbindt.

Natuurlijk blijft de kern van het *Dutch A*-programma de literaire tekst, tezamen met literaire analyse en reflectie op maatschappij en cultuur. Als docent kun je er geen Instagram-circus van maken en dat hoeft ook niet. Het is wel goed om voor ogen te houden dat het gebruik van beelden een middel kan zijn om leerlingen verbanden te laten leggen en om ze te laten reflecteren op hun wereld en op hun taal.

Blog 38: Over de actualiteit van teksten

Het curriculum van *Dutch A: Literature* verlangt dat de leerling boeken leest uit minimaal drie periodes. Bij vrijwel elke IB-leerling prijken er teksten uit de 20e en 21e eeuw op zijn lijst. Modern dus, of niet? Hoe modern zijn 20e-eeuwse teksten eigenlijk nog? Leerlingen hebben een sterke voorkeur voor nieuwe, recent uitgekomen romans.

Een moderne roman (vanuit het perspectief van de docent) kan voor een leerling wel eens behoorlijk 'historisch' aanvoelen. Neem *Oeroeg* van Hella Haasse, *De donkere kamer van Damokles* van Hermans of *Het bittere kruid* van Marga Minco. Al deze teksten zijn ruim zestig jaar geleden geschreven. En dat is niet mis. Als ik vanuit mijn eigen schooltijd zestig, zeventig jaar terugreken, bevind ik me in de nadagen van Couperus.

De drie hierboven vermelde teksten staan in de top-40 van meest gelezen werken op havo/vwo (schooljaar 2017-2018). Maar erg populair zijn ze niet. In de recente studie *De praktijk van de leeslijst* (2019) gaat Jeroen Dera na welke teksten door havo- en vwo-leerlingen het meest worden gelezen en hoe ze worden gewaardeerd. Wat opvalt: in de top-10 van boeken met de hoogste waardering (met als corpus: teksten met meer dan 30 selecties) is slechts één roman te vinden die niet in de 21e eeuw is geschreven.

(Quizvraag: In de top-10 van meest gewaardeerde teksten staat één 20e-eeuwse roman. Hoe luidt de titel? Aanwijzing: het is een roman uit 1982 en het is niet *De aanslag*...)

Het onderzoek van Dera stemt tot nadenken. De waardering van de leerling mag niet allesbepalend zijn, maar speelt uiteraard wel een rol. Veel leerlingen zijn geëngageerd en hebben een uitgesproken mening over bijv. milieu of vluchtelingenproblematiek. Waarom zou je die leerlingen 'pesten met een oude tekst'? Natuurlijk kun je als docent je redenen hebben om niet aan te sluiten bij de actualiteit maar op zoek te gaan naar de historische dimensie. Maar het is wel iets om over na te denken: wát kies je, en waarom?

Het onderzoek van Jeroen Dera laat zien dat leerlingen een sterke voorkeur hebben voor hedendaagse literatuur. De top-4 van meest gewaardeerde teksten:

1. Stefan Brijs, *De engelenmaker*
2. Lize Spit, *Het smelt*
3. Kim van Kooten, *Lieveling*
4. Alex Boogers, *Alleen met de goden*

Opmerkelijk is dat dit allemaal romans van relatief jonge auteurs zijn. Ook opmerkelijk: de romans op de eerste en tweede plek zijn elk ruim 400 blz. dik, dus dát lijkt een hoge waardering niet in de weg te staan. En ook opmerkelijk: *Het smelt*, *Lieveling* en *Alleen met de goden* waren op het moment van het onderzoek nog geen drie jaar uit.

Die hang naar 'het actuele' is op zich niet actueel... Ik stuitte onlangs op een artikel van Anthony Mertens uit 1996. Mertens had als redacteur van Querido een goede kijk op de boekenmarkt. Wat hem destijds, in 1996, verbijsterde: 'de moordende omloopsnelheid van boeken'. Zo'n vijftientig jaar later is dat niet minder geworden, integendeel. De markt wordt bepaald door bestsellers die hoog opgestapeld liggen bij de kassa. Een relatief klein aantal titels is verantwoordelijk voor een groot deel van de omzet.

En als ik dat doortrek naar nu: ik begrijp de leerlingen bést, want als ik eerlijk ben... Er komen voortdurend nieuwe boeken uit. Die nieuwe boeken - ze liggen in de boekhandel, ik lees erover in recensies. Sommige klinken heel spannend. Ik heb *De avond is ongemak* van Marieke Lucas Rijneveld op mijn verlanglijstje staan. En de nieuwe van Stephan Enter. En... Er valt zoveel te lezen! Dat ik nog eens zo'n baksteen van Vestdijk uit de kast trek, dat zit er voorlopig niet in.

Literatuur:

Dera, J. (2019). De praktijk van de leeslijst. *Een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.

https://www.lezen.nl/sites/default/files/praktijk_van_de_leeslijst_digitaal.pdf

Blog 39: Over geschiedenis

Wie lesgeeft in het IB en historische teksten of thema's aan de orde stelt, kan de indruk krijgen dat leerlingen maar weinig afweten van geschiedenis. Zelfs de meest elementaire kennis blijkt vaak niet aanwezig. Waar ligt dat toch aan?

Er spelen verschillende dingen een rol. Allereerst zal het vak geschiedenis op een internationale school anders worden gegeven dan aan een school in Nederland. Want met leerlingen uit allerlei landen en met diverse religies en culturen dringt zich al meteen de vraag op: *welke* geschiedenis wordt aan de orde gesteld? En vanuit welk perspectief?

Een tweede punt is dat feitenkennis minder belangrijk is geworden. En je kunt je afvragen of dat zo erg is. Anderhalf jaar geleden, in november 2018, verscheen in *Het Parool* een opiniestuk over het nut van de huidige geschiedenisles. De auteurs (Dick van Straaten en Arie Wilschut, beiden historici) meenden dat er te veel belang wordt gehecht aan kennis. Een citaat: *"Kennis van het verleden heeft op al die manieren niets met het heden en de toekomst te maken. Het is geen kennis die je verder helpt, kennis die je kunt gebruiken. Voor leerlingen is het weinig motiverend om iets te leren waar ze voor hun gevoel weinig aan hebben."* Zij bepleitten een andere aanpak voor het vak, waarin de nadruk op iets anders ligt: *"een denkwijze die je helpt om de wereld beter te begrijpen"*.

Wat in het artikel in *Het Parool* wordt bepleit, is precies waar het IB veel belang aan hecht: het verbinden van het verleden met het nu. In de beschrijving van het IBO staat bijv. te lezen: *"Studying history develops an understanding of the past, which leads to a deeper understanding of the nature of humans and of the world today."*

De aandacht gaat dus uit naar processen, niet naar feitenkennis en evenmin naar de intrinsieke historische lijn. Vooral dat laatste is iets waar je als docent bij het bespreken van literaire teksten tegenaan loopt: leerlingen hebben vaak geen beeld voor ogen bij bijv. de 14e of 18e eeuw, laat staan dat ze de culturele ontwikkeling kunnen schetsen die tussen deze eeuwen plaatsvond. Hun historisch besef stoelt op *capita selecta*, de lijn van de westerse (kunst)geschiedenis kennen ze niet.

En hoe zit het met de historische context van een literaire tekst? Op het Nederlandse vwo is literatuurgeschiedenis opgenomen in het examenprogramma; het wordt getoetst in het schoolexamen. Literatuurgeschiedenis maakt daarentegen géén onderdeel uit van het programma *Language A: Literature*. Wel is er de eis dat de literatuurlijst werken uit minimaal drie periodes/eeuwen dient te bevatten. Dit impliceert dat IB-leerlingen tenminste één historische tekst (geschreven voor 1900) op de lijst dienen te hebben.

De historische tekst (of teksten) die je als docent bespreekt, bieden volop mogelijkheden om aandacht te besteden aan de historische/culturele context waarin de tekst is ontstaan. Vooral het AOE *Time and space* biedt hierbij bruikbare handvatten. De prioriteit ligt dan niet bij kennis maar bij begrip: op welke wijze is de context van belang voor de productie en receptie van de tekst? De uitdaging voor de docent is daarbij om leerlingen te laten graven in de historische tekst, om ze vragen te laten stellen. Begrip gaat vaak hand in hand met plezier. En hoe meer plezier de leerling aan de tekst beleeft, hoe groter de motivatie om zich in de historische context te verdiepen.

En zo komt het voor dat ik een Middeleeuwse tekst aan de orde stel. De leerlingen doen goed mee: ze vinden de tekst bést boeiend en gaan ermee aan de slag. Ze gaan op zoek naar parallellen tussen toen en nu. Maar in welke periode de tekst is geschreven? Je kunt het tien keer noemen, ze onthouden het niet... Toegegeven, ik moet ook wel eens zuchten over het ontbreken van een historisch overzicht. Ik troost me dan met de gedachte: liever zo dan andersom. Als ze wel de eeuw van ontstaan zouden onthouden, als feitje, maar geen plezier zouden beleven aan de tekst, waren we veel verder van huis.

Blog 40: Over spelling en taalverloedering

Een jaar of tien geleden verscheen in *De Groene Amsterdammer* een artikel van Joop van der Horst met de titel: 'De taal verloederd nu eenmaal'. De grap in de titel werd nóg grappiger toen diverse lezers opmerkten dat 'verloederd' verkeerd was gespeld. (Dat waren mensen die goed konden spellen maar slecht konden lezen.) Kort daarna, in 2011, verscheen het rapport van de Taalunie: *Ze kunnen niet meer spellen*. Die titel drukte een verzuchting uit die veel leraren Nederlands voelden en ook nu nog zullen voelen.

Het 'niet kunnen spellen' is niet alleen een probleem van leerlingen. In 2007 reageerde Beatrijs Ritsema als volgt op een vraag van ouders die zich ergerden aan een spelfout in een brief van een juf: *"Dit is een voorproefje van wat u te wachten staat. In de komende jaren zult u nog heel wat briefjes van juffen van uw kind krijgen die niet om aan te zien zijn qua spelling, opmaak en zinsbouw. Veel jonge mensen die voor de klas staan, hebben niet voldoende niveau in spelling en rekenen. Daar kunnen ze zelf niet veel aan doen – de pedagogische academies leggen de lat niet hoog genoeg. U kunt er maar beter aan wennen, want dat is de stand van zaken."*

Waar ligt dat toch aan, dat niet kunnen spellen? Zó moeilijk kan het toch niet zijn, zó veel onderwijs is er toch niet voor nodig? (Mijn oma ging tot haar twaalfde naar school, daarna vond ze een betrekking als melkmeisje. Tot op hoge leeftijd was de werkwoordspelling in haar brieven feilloos.)

Het hierboven vermelde rapport van de Taalunie signaleert in de conclusie twee trends:

1. Er is sprake van een attitudeprobleem. Omgangsvormen zijn minder stijf geworden, aan formele uiterlijkheden wordt minder waarde gehecht. Minder aandacht voor tekstverzorging lijkt in die trend te passen.
2. Er bestaat een discrepantie tussen het spelgedrag van leerlingen en het niveau dat wordt verwacht door volwassenen.

In het Taalunie-rapport wordt voorts een link gelegd met vernieuwingen in de maatschappij: *"Jongeren ondergaan de invloed van maatschappelijke ontwikkelingen als informalisering en het ontstaan van een nieuwe, spreektaalige, speelse schrijfcultuur."*

Tien jaar na het verschijnen van het rapport is de rol van social media sterk toegenomen. De gesignaleerde informalisering neemt toe en het tempo ligt hoog. Wie leest de tekst van een Whatsapp- of Instagram-bericht nog over op tikfouten voor hij/zij het post?

Dat er lagere eisen worden gesteld aan correcte spelling (en correct taalgebruik in het algemeen), staat voor mij vast. Maar taalverloedering? Waarschijnlijk schrijven jongeren tegenwoordig meer dan vroeger, dat is iets wat pleit vóór de taal! Zo kun je het ook zien: er ontstaan nieuwe vormen van communicatie, waarin de taal een andere functie krijgt.

Dit neemt niet weg dat je hier vragen bij kunt stellen en er als leraar Nederlands een houding in moet zien te vinden. Je staat voor een ongemakkelijk dilemma. Met een al te losse houding ("Een d/t meer of minder, ach een kniesoor die daar nog op let...") haal je je vak onderuit. Doel moet immers zijn om de leerlingen zorgvuldigheid bij te brengen: in lezen, argumentatie, structuur, spelling enz. Anderzijds moet je aansluiting zien te houden met de leerlingen, en dan kan het averechts werken als je de rol van taalpolitie aanneemt.

Als leraar Nederlands moet je je blijven inzetten voor correct taalgebruik, denk ik, zolang je je maar realiseert dat correctheid niet het ultieme doel is van het lesprogramma. Het gaat om zoveel meer: leesbevordering, plezier in taal, creativiteit. De leerlingen hebben een schrijfcultuur die afwijkt van de meer normatieve cultuur waarmee een vorige generatie (de leraar!) is opgegroeid. Als docent zul je hier reflectief mee moeten omgaan.

Regels (voor spelling, gedrag, deelname aan het verkeer) worden doorgaans van bovenaf opgelegd. En hoe nuttig ze ook zijn: regels dienen ertoe om te worden gevolgd, niet om te activeren. Als docent zul je op zoek moeten naar een evenwicht, waarbij de leerling ook ruimte krijgt om te *vertellen*. Ik denk dat dát het voornaamste devies moet zijn: staar je niet blind op de d/t, maar heb oog voor de leerling. Laat hem of haar aan het woord - schriftelijk en mondeling. Communicatie is de aartsvijand van taalverloedering.

Abonneren op de blog?

De blog verschijnt elke dinsdag op de website www.vormtutoring.com. Leest u de blog graag en wilt u hem automatisch ontvangen? Dat kan! U kunt zich abonneren door een mail te sturen naar pieter@vormtutoring.com. In dat geval ontvangt u de nieuwste blog elke dinsdag in uw mailbox.

© *Over het IB Nederlands: 40 blogs* is geschreven door Pieter van der Vorm. Niets uit dit materiaal mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt, op welke wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.