

Wim Maas (a) & Theo Witte (b)

(a) Vrije Universiteit Amsterdam

(b) Rijksuniversiteit Groningen

Contact: w.maas@vu.nl

t.c.h.witte@rug.nl

Naar een vakdidactische kennisbasis voor het moedertaal- onderwijs

1. Inleiding

In het kader van de regeling ‘Krachtig Meesterschap’ is door de Rijksuniversiteit Groningen een onderzoek gedaan naar de opvattingen van docenten Nederlands en leerlingen over de kenmerken van een ‘excellente’ literatuurdocent. Naar aanleiding van dat onderzoek hebben Wim Maas (Vrije Universiteit Amsterdam) en Theo Witte (Rijksuniversiteit Groningen) voor de LOVN (Landelijk Overleg Vakdidactici Nederlands) een raamwerk ontwikkeld, waarin de belangrijkste componenten van de literatuurdidactiek zijn samengebracht. Met behulp van het raamwerk stelden zij een module ‘literatuurdidactiek’ samen voor de universitaire lerarenopleiding in Nederland. Het raamwerk biedt mogelijk een blauwdruk voor de beschrijving van de andere domeinen van het schoolvak Nederlands.

2. Op zoek naar de ‘excellente’ literatuurdocent

De Stichting Beroepseisen Leraren (SBL) heeft de bekwaamheidseisen voor Nederlandse docenten beschreven in zes competenties: ‘interpersoonlijke’, ‘pedagogische’, ‘vakdidactische’, ‘organisatorische’, ‘collegiale’ en ‘professionele competentie’. De eisen gelden voor alle vakken, schooltypen en leerjaren uit het secundair onderwijs in Nederland (12-18 jaar). Dat betekent dat die eisen heel algemeen zijn geformuleerd, zoals de eisen voor bijvoorbeeld de vakdidactische dimensie laten zien:

Eisen voor de vakdidactische dimensie:

Een leraar die vakinhoudelijk en didactisch competent is, creëert een krachtige leeromgeving, onder andere door het leren in verband te brengen met realistische en voor de leerlingen relevante toepassingen van kennis in beroep, verdere studie en maatschappij. Zo'n leraar:

- stemt de leerinhouden en ook zijn doen en laten af op de leerlingen en houdt rekening met individuele verschillen;
- bepaalt met de leerling diens (individuele) leertraject;
- motiveert de leerlingen voor hun leer- en werktaken, daagt hen uit om er het beste van te maken en helpt hen om ze met succes af te ronden;
- leert de leerlingen leren en werken, ook van en met elkaar, om daarmee onder andere hun zelfstandigheid te bevorderen.

De bekwaamheidseisen zijn het resultaat van een democratisch proces tussen vakbonden, schoolbesturen en de overheid, waardoor ze eerder een politieke dan een empirische basis hebben. Specifieke eisen voor het vak, waar volgens Beijaard (2006) veel docenten in het voortgezet onderwijs hun professionele identiteit en beroepstrots aan ontleen, zijn – zoals het citaat laat zien – niet in de beroepseisen geoperationaliseerd. Het gevolg hiervan is dat docenten het hart van hun werk nauwelijks in de bekwaamheidseisen herkennen en lerarenopleidingen geen referentiekader tot hun beschikking hebben waarmee ze concrete doelen voor de opleiding in een bepaald vak kunnen stellen. De SBL-eisen schieten hierin dus tekort.

Een vraag die ons, literatuurdidactici, bezighoudt, is: 'wat kenmerkt nu een heel goede literatuurdocent en wie bepaalt wat goed is?' Wij hechten veel waarde aan de ecologische validiteit van instrumenten waarmee docenten hun bekwaamheden kunnen onderzoeken. Daarom kozen wij ervoor om de vraag 'Welke bekwaamheden heeft een heel goede literatuurdocent?' voor te leggen aan docenten die werkzaam zijn in de bovenbouw (leerjaar 4, 5 en 6) van het voortgezet onderwijs. We legden die vraag ook voor aan havo- en vwo-leerlingen, omdat we uit onderzoek weten dat leerlingen zeer betrouwbare oordelen geven over de bekwaamheden van docenten (Hattie 2009). Graag bespreken we met vakdidactici en docenten de voorlopige resultaten van het onderzoek naar de opvattingen van docenten (N = 262) en leerlingen (N = 598) over 'excellente' literatuurdocenten.

3. De lerarenopleiding: school voor goed literatuuronderwijs

Op basis van het hierboven genoemde onderzoek en geïnspireerd door een groep Amerikaanse literatuurdidactici zoals Richard Beach, Judith Langer en Jeffrey Wilhelm, hebben we het 'Raamwerk Literatuurdidactiek' ontwikkeld, waarmee lerarenopleiders cursussen kunnen samenstellen voor beginnende en gevorderde docenten in het secundair onderwijs. Het raamwerk beoogt een verbinding te leggen tussen de vakdiscipline, de vakdidactische theorie en de praktijk. Met behulp van het raamwerk ontwierpen we drie modules voor de universitaire lerarenopleiding: een introducerende 'startmodule' van 2 ECT, een 'kernmodule' van eveneens 2 ECT en een 'verdiepingsmodule' van 4 ECT.

De *startmodule* heeft als doel om de student te laten nadenken over 'wat- en waarom-vragen':

- Waarom literatuuronderwijs?
- Wie zijn mijn leerlingen?
- Welke literatuur onderwijzen op school?
- Wanneer wat onderwijzen aan wie?

Bij het eerste onderdeel van de module komen vragen aan de orde als:

- Welke functies heeft literatuur in het algemeen en welke in het bijzonder voor school?
- Welke visies en stromingen zijn er te onderscheiden in het literatuuronderwijs?
- Welke visie spreekt de student aan?
- ...

We stellen het leren en de ontwikkeling van leerlingen voorop. Daarom staan we in de introductie stil bij de vraag wat literatuur voor adolescenten in de loop van hun schoolloopbaan kan betekenen en welke literaire ontwikkelingsniveaus hierin kunnen worden onderscheiden. Studenten leren onder meer om op basis van de *response* en reflecties van leerlingen diagnoses te stellen en te reflecteren over interventies in de zone van nabije ontwikkeling. Het derde onderdeel is gewijd aan de genres en het vierde aan het formele curriculum voor het secundair onderwijs.

De *kernmodule* staat in het teken van 'hoe-vragen'. Het doel van deze module is de studenten uit te rusten met didactisch gereedschap voor de literatuurlessen:

- Hoe verschillende groepen leerlingen betrekken bij literatuur?
- Hoe literatuur onderwijzen (in de klas)?
- Hoe evalueren?

In deze module besteden we veel aandacht aan de literatuurdidactische verkenning van teksten, omdat we gemerkt hebben dat net dat docenten bewust maakt van de moeilijkheden die leerlingen met de tekst kunnen hebben en tegelijkertijd het didactische potentieel van de tekst laat zien (zie bijlage). Bij het onderdeel ‘hoe verschillende groepen leerlingen betrekken bij literatuur’ staan we uitgebreid stil bij zaken zoals ‘(lees)motivatie’, ‘docent- versus leerling-sturing’, ‘begeleidingsstrategieën’ en ‘differentiatie in de klas’. Het andere deel gaat in op ‘boekkeuzebegeleiding’, ‘de rol van literatuurtheorie (begrippenapparaat)’ en ‘literatuurgeschiedenis’. Uiteraard besteden we ook aandacht aan werkvormen en aan de evaluatie en toetsing.

De *verdiepingsmodule* ten slotte gaat deels dieper in op onderdelen uit de kernmodule en bevat daarnaast onderwerpen die nog niet aan de orde geweest zijn. We besteden aandacht aan de vraag hoe docenten de sprong van het ontwerpen van lessen naar het ontwerpen van het curriculum kunnen maken en staan ook uitgebreid stil bij de relaties die het onderdeel ‘literatuur’ en/of ‘fictie’ heeft met andere onderdelen van het schoolvak Nederlands en met andere schoolvakken. De meeste aandacht in deze module gaat uit naar onderzoek naar het literatuuronderwijs en de literaire ontwikkeling, waarbij uiteraard eigen vragen vooropstaan.

4. Tot slot

Wanneer deze literatuurdidactische kennisbasis door de collega’s wordt erkend, biedt het raamwerk mogelijk een blauwdruk waarmee de andere domeinen van het schoolvak Nederlands kunnen worden beschreven. Ook de wijze waarop het zelfevaluatie-instrument tot stand is gekomen, biedt gesprekspunten voor een discussie. In dat verband willen we ook de wenselijkheid bespreken van een website/webpagina voor moedertaaldidactici (onder- en bovenbouw; tweede en derde graad), waar dit soort raamwerken en modelmodules ter beschikking worden gesteld aan collega vakdidactici. Op die wijze kunnen we elkaar inspireren en maken we gebruik van elkaars deskundigheid. Wellicht legt het de basis voor een nieuw didactisch handboek voor het moedertaalonderwijs.

Referenties

- Beijaard, D. (2006). “Dilemmas and conflicting constraints in teachers’ development and perception of professional identity”. Paper presented at the EARLI SIG Professional Learning and Development Conference. Heerlen, The Netherlands.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London and New York: Routledge.

Bijlage: Sleutelopdracht – kernmodule literatuurdidactiek

Didactische en letterkundige analyse (800-1200 woorden)

Analyseer volgens onderstaand schema de toegankelijkheid/moeilijkheid van het boek. Een boek dat is ingedeeld bij niveau 3 moet vooral vanuit het perspectief van een leerling met leesniveau 3 worden geanalyseerd. Aangezien de ‘didactische bandbreedte’ van de meeste boeken ongeveer drie niveaus is, moeten ook de aanpalende leesniveaus in de analyse worden betrokken. Zie voor een mooi voorbeeld de docent informatie bij Els Beerten, *Allemaal willen we de hemel* op www.lezenvoordelijst.nl.

Om een idee te krijgen van wat leerlingen met een bepaald leesniveau wel of niet aankunnen, kun je voor een eerste, globale indruk gebruikmaken van het ‘Niveauoverzicht’ en voor een iets minder globale indruk van de samenvatting van de competentieprofielen (*Oog van de meester*, p. 505-510). Voor een preciezere beschrijving van de literaire competentie op een bepaald leesniveau verwijzen we naar de competentieprofielen in het *Oog van de meester* (par. 4.3.3, p.132-140). Het is altijd goed om je bij de analyse enkele leerlingen voor te stellen die aan het competentieprofiel voldoen.

Bij de analyse moet je ervan uit gaan dat de leerling het boek zelfstandig leest, dus zonder interventies van de docent of extra toelichting. Beperk je tot de hoofdzaken en houd je aan de lengte van 800 tot 1200 woorden.

Dimensies	Indicatoren	Toelichting complicerende factoren
<i>Algemene vereisten (om de tekst te kunnen begrijpen)</i>	Bereidheid	Geef aan in welke mate leerlingen op dit leesniveau bereid zijn om dit boek te gaan lezen en er zich in te verdiepen.
	Interesses	Wat zullen leerlingen op dit leesniveau vooral interessant vinden aan de inhoud van dit boek. Houd hierbij rekening met sekse, leeftijd en de culturele achtergrond van leerlingen.
	Algemene kennis	Op welke algemene kennis doet deze tekst een beroep? In welke mate beschikken leerlingen op dit leesniveau over deze kennis? Denk aan kennis over de wereld (maatschappelijk, politiek en historisch) en de mens (intercultureel, sociaal en psychologisch).
	Specifieke literaire kennis (theorie, stromingen, auteurs, e.d.)	Op welke culturele en letterkundige kennis doet het boek een beroep? In welke mate beschikken leerlingen op dit leesniveau over deze kennis? Denk aan cultuurhistorische/literairhistorische kennis (Bijbel, mythologie, wereldliteratuur, filosofie, religie, stromingen) en specifieke literaire kennis (verteltechniek, structuuranalyse, stilistiek).
<i>Vertrouwd met literaire stijl</i>	Voculaire	Op welk voculaire doet dit boek een beroep? In welke mate zijn leerlingen op dit leesniveau vertrouwd met dit voculaire. Denk aan abstractie, taalgebruiksregister, frequentie van woorden. Denk ook aan de mate van gedateerdheid van het taalgebruik.
	Zinsconstructies	In hoeverre kunnen leerlingen op dit leesniveaus de zinnen gemakkelijk lezen en begrijpen. Denk aan lengte, inbedding,

		aaneenschakeling van betekeniselementen. Denk ook aan gedateerde zinsconstructies.
	Stijl	In hoeverre kunnen leerlingen op dit leesniveau uit de voeten met de literaire stijl (beeldspraak, ironie, conventies) van dit boek? Denk ook aan de karakertekening, de wijze waarop een bepaalde sfeer wordt opgeroepen en vooral aan de mate van expliciet- of implicietheid. In hoeverre zullen ze de stijl van dit boek appreciëren?
<i>Vertrouwd met literaire procedés</i>	Actie	In hoeverre zal de aandacht van leerlingen op dit leesniveau worden vastgehouden door de spanning van dit boek. Denk aan het tempo van de handelingen (actie, wendingen, dialoog) en de opeenvolging en intensiteit van dramatische gebeurtenissen. Verhaalelementen die het handelingsverloop onderbreken, zijn voor lagere leesniveaus complicerend, bijvoorbeeld: gedachten (monoloog interieur), bespiegelingen (bijvoorbeeld in een dialoog), beschrijvingen (plaats en ruimte) en uiteenzettingen van de verteller. Voor de hogere leesniveaus is spanning door actie minder noodzakelijk.
	Chronologie	In hoeverre kan de leerling op dit leesniveau de chronologie van dit boek hanteren? In welke mate doet de tekst een beroep op een zekere flexibiliteit ten aanzien van de chronologie en continuïteit van het handelingsverloop. Tijdsprongen, terugverwijzingen (<i>flashbacks</i>) en vooruitwijzingen compliceren het leesproces van leerlingen met een laag leesniveau, vooral als deze niet scherp zijn gemarkeerd.
	Verhaallijn(en)	In hoeverre kan de leerling op dit leesniveau de verhaallijnen volgen en met elkaar verbinden? Het aantal verhaallijnen en de verbanden daartussen (hoofdlijn, zijlijn, inbedding) zijn van invloed op de complexiteit, vooral als die wisselingen niet scherp zijn gemarkeerd.
	Perspectief	In hoeverre kan de leerling op dit leesniveau het perspectief van dit boek hanteren? Hierbij is de mate van betrouwbaarheid van het perspectief en het spel dat ermee gespeeld kan worden (manipulatie) een complicerende factor. In het algemeen zijn perspectiefwisselingen een complicerende factor (meervoudig perspectief). Ook de mate waarin de lezer door de vertelinstantie gedwongen wordt zich in een onbekende, 'vreemde' verhaalwerkelijkheid te begeven en zich volledig met een personage te identificeren, is complicerend (ik-verteller). Doorgaans is een auctoriale verteller minder complex omdat deze als intermediair tussen de lezer en het verhaal optreedt.
	Betekenis	In hoeverre kan een leerling op dit leesniveau tot een adequate interpretatie van deze tekst komen? Het gaat hier om de mate waarin de tekst een beroep doet op het vermogen om verschillende betekenislagen en betekeniselementen te herkennen en met elkaar te verbinden. De complexiteit neemt toe naarmate er meer betekenislagen (werkelijkheid, psychologisch, politiek, filosofisch, literair...) en betekeniselementen (motieven, thema's, ideeën...) in verwerkt zijn.
<i>Vertrouwd met literaire personages</i>	Karakters	In hoeverre kan een leerling op dit leesniveau de karakters en de ontwikkeling van personages doorgronden? Het betreft hier de mate waarin de personages al dan niet worden uitgewerkt en een ontwikkeling doormaken (type en karakter). Ook de mate van (on)voorspelbaarheid is een complicerende factor en de afstand

		(van de lezer) tot de morele opvattingen en het gedrag van de personages, alsmede hun historiciteit (oude teksten) of abstractie (literaire personages).
	Hoeveelheid	De mate waarin de tekst een beroep doet op het vermogen om verschillende hoofdpersonages en bijfiguren te onderscheiden. Hierbij is het aantal personages een complicerende factor.
	Verhoudingen	In hoeverre kan een leerling op dit leesniveau de verhoudingen tussen de personages volgen en doorgronden. Hierbij zijn de aard van de verhoudingen (psychologisch, sociologisch, intercultureel) en de veranderingen complicerende factoren.
<i>Verantwoording</i>	Geef aan welke bronnen bij deze analyse zijn geraadpleegd	
<i>Relevante bronnen</i>	Welke bronnen kan de docent raadplegen om zich verder in het boek en de achtergronden ervan te verdiepen (maximaal 5). Denk aan DBNL, het Letterkundig Museum, een goed uittreksel (bijvoorbeeld van Kees van der Pol op Scholieren.com), een scherpe recensie, een goed verzorgde auteursite...	

Verwerking en verdieping (200 à 300 woorden)

Ter oriëntatie op het ontwerpen van opdrachten geef je een opsomming van het literatuurdidactisch potentieel. Hoe kan bij dit boek verdieping op drie verschillende leesniveaus plaatsvinden? Voor welke activiteiten en leerstof leent het boek zich vooral? Maak hierbij gebruik van het overzicht op p. 175-176 en van de samenvatting van de zes competentieprofielen op p. 505-510 van *Het oog van de meester*.