

Maurice Dumont

Carolus Borromeus College, Helmond

Contact: m.dumont@tiscali.nl

“Tussen droom en daad...”. Op weg naar een nieuwe doorlopende leerlijn Fictie en Literatuur

Mijn presentatie is gericht op docenten Nederlands die worstelen met de positie van fictie en literatuur in hun lesprogramma. Mijn sectie heeft hier ook lang mee geworsteld. Inmiddels hebben we het roer drastisch omgegooid. In mijn bijdrage kunt u meer lezen over de achtergronden, maar ook over de pijlers die we voor onze nieuwe leerlijn hebben gekozen. In mijn presentatie zal ik dieper ingaan op de praktijk: waar zijn de leerlingen al die jaren mee bezig en wat levert dat op? Na mijn presentatie is er tijd voor discussie over de voorgestelde aanpak en voor het bespreken van alternatieven.

Sinds augustus 2012 geef ik leiding aan een sectie Nederlands op het Carolus Borromeus College te Helmond, een school voor vmbo-t/havo/vwo. Op het moment dat ik sectieleider werd, werkte ik er net een jaar, maar ik had genoeg gezien om te weten dat het roer flink om moest. Het duidelijkst zichtbaar waren de tegenvallende examencijfers en de te grote discrepantie tussen het schoolexamen en het centraal schriftelijk examen. Daarnaast waren actuele ontwikkelingen rond taalbeleid, referentiekaders en activerende didactiek nog niet echt tot de sectie doorgedrongen. De doorlopende leerlijn werd in de onderbouw vrijwel letterlijk gekopieerd uit het voorwoord van de methode. In de bovenbouw werd een PTA (= een Programma van Toetsing en Afsluiting) gehanteerd dat een collega had opgesteld die al vijf jaar met pensioen was en dat hooguit nog naar de letter, maar zeker niet meer naar de geest werd uitgevoerd. Werk aan de winkel, dus!

Gelukkig bestond – en bestaat – mijn sectie uit louter aimabele, welwillende collega's. Het probleem was alleen dat ze te afwachtend waren. Ze deden maar wat, in de verwachting dat er wel iemand aan de bel zou trekken als het niet goed gaat. Gelet op de slechte examenresultaten was dat nog slechts een kwestie van tijd, maar dan nog was er de neiging om dat probleem vooral bij de docenten in de examenklas neer te leggen. Al snel werd duidelijk dat een door de hele sectie gedragen doorlopende leerlijn hoogstnoodzakelijk was, en daar zijn we dan ook de afgelopen jaren aan gaan werken.

De pijlers van deze doorlopende leerlijn moesten worden:

1. het *Referentiekader Taal* (Commissie Meijerink 2008);
2. *De Leespiramide* van het APS (Westhoff 2012; Pronk-van Eunen/Verheggen 2014);
3. de zes leesniveaus van Theo Witte (Witte 2008).

Het *Referentiekader Taal* biedt einddoelen en twee, drie of vier stappen die naar het gewenste niveau leiden; een prima ijkmiddel voor de doorlopende leerlijn en ook een prima startpunt voor een discussie over het belang van diverse onderdelen van het programma. Bijvoorbeeld: het, voor een aantal docenten, nogal heilige huisje van de grammatica, dat in de referentiekaders amper aan bod komt. Volledige lessen zinnen ontleden gebeurt bij Nederlands daarom niet meer. Dat levert tijd op om bijvoorbeeld de wat verwaarloosde onderdelen ‘spreken’ en ‘luisteren’ te oefenen, maar – veel belangrijker nog – om meer, veel meer te lezen. En zo komen we bij de tweede en derde pijler.

De Leespiramide van APS (zie figuur 1) illustreert het principe dat bij leesvaardigheid de basis wordt gelegd door ‘natuurlijk lezen’ en dat daarin dan ook de meeste tijd geïnvesteerd moet worden.



Figuur 1: *De Leespiramide* (APS).

‘Natuurlijk lezen’ is vrij lezen, met plezier lezen, uit interesse lezen, en – vanuit het perspectief van de docent – werken aan een positieve leesattitude. Dat laatste is een taak die voor ons, docenten, steeds belangrijker is geworden, want lang niet alle leerlingen die we in de brugklas binnen krijgen, hebben van huis uit een positieve leesattitude. Met een goede leesattitude als basis kan de stap naar rijk lezen worden gezet, waarbij het lezen gepaard gaat met een intellectuele uitdaging. Nu is het, in ieder geval in onze schoolpraktijk, niet zo dat de piramide lineair van beneden naar boven wordt doorlopen. Ook in de brugklas krijgen leerlingen al – zij het beperkt – uitleg en toetsing over tekstsoorten, titels, tussenkopjes, etc. – het schoolse lezen – en ook in de examenklas

blijft leesplezier van belang. De piramide geeft veeleer aan hoe de verhoudingen in tijdsinvestering en weging dienen te liggen (Westhoff 2012).

Maar wat verstaan we nu precies onder lezen? Hebben we het dan over fictie lezen of vooral over zakelijk lezen? Wie er het schoolboek of het gros van de vakliteratuur op naslaat, zal merken dat dat een lastige vraag is. De didactiek voor het lezen van zakelijke teksten is in de regel totaal anders dan de didactiek voor het lezen van fictie. Het zijn twee gescheiden werelden, terwijl *De Leespiramide* de vraag oproept of dat voor (argeloze, nog niet gedomesticeerde) leerlingen ook daadwerkelijk zo is. Omdat de meeste schoolboekendidactiek ten aanzien van zakelijk lezen al direct op het niveau van het schoolse lezen zit, hebben we deze, zeker in de onderbouw, tot het hoogst noodzakelijke teruggedrongen en hebben we veel tijd ingeruimd voor het lezen van fictie. Elk jaar lezen leerlingen vijf tot tien boeken, deels in stilleuren – in de brugklas standaard één van de vier lessen per week; in de andere jaren veelal een halve les van de drie lessen per week. Leerlingen mogen in de onderbouw in principe alle boeken van elk niveau lezen. Aanvankelijk worden ook strips en tijdschriften nog toegepast. Leerlingen maken bij elk boek een creatieve verwerkingsopdracht (tekenen, creatief schrijven, etc.), of wanneer ze daaraan toe zijn, meer reflectieve of cognitieve verwerkingsopdrachten (Wat vond je van...? Welke trucs hanteert de auteur?). De overgang van creatieve naar reflectieve en cognitieve verwerkingsopdrachten valt min of meer samen met de overgang van natuurlijk naar rijk lezen en met de overgang van Wittes niveaus 0 en 1 naar 2 en 3 (zie: Witte 2008). Spelenderwijs worden theoretische begrippen geïntroduceerd, waarvan de toepassing in de loop der leerjaren steeds belangrijker wordt: schools lezen. Ook de leerstof over (historische) genres, stromingen en de bijbehorende kenmerken valt hieronder. In de bovenbouw lezen leerlingen titels van een vaste, maar uitgebreide leeslijst (ca. 600 titels) en werken zij toe naar het behalen van minimaal niveau 3 (havo) en 4 (vwo) op de schaal van Witte. Steeds meer wordt leerlingen dan ook gevraagd om hun eigen bevindingen te vergelijken met, of te toetsen aan leesverslagen van anderen en recensies uit kranten. De toppers toetsen ze zelfs aan analyses uit het *Kritisch Lexicon* of uit literaire tijdschriften (vergelijk Wittes niveaus 4, 5 en 6).

Al deze aandacht voor fictie wil niet zeggen dat er in het geheel geen zakelijke teksten meer aan bod komen. Via fictie en literatuur komen leerlingen sowieso met interviews, beschouwingen, recensies, reclameteksten, etc. in aanraking. Daarnaast hanteren we ook een werkvorm die we het ‘Taalpracticum’ noemen, een combinatie van lezen en schrijven of spreken, waarbij leerlingen, aan de hand van een vaste werkwijze en tekstafhankelijke vragen, informatie zoeken in allerlei bronnen en die informatie gebruiken om zelf een tekst te schrijven – denk aan een ingezonden brief, een column, een uiteenzetting voor klasgenoten, maar ook aan een voordracht of een debat.

Werken op basis van de hierboven genoemde drie pijlers heeft binnen de sectie tot een enorme omslag in korte tijd geleid. Dat verliep niet zonder risico's. Zowel docenten als

leerlingen moesten uit hun *comfort zone* treden en dat ging niet altijd zonder slag of stoot. Per saldo kunnen we na twee jaar wel zeggen dat alle docenten en de meeste leerlingen het onderwijs betekenisvoller zijn gaan vinden, dat er beduidend meer en fanatieker gelezen wordt en dat in ieder geval ook de examenresultaten uit het rood zijn. Genoeg redenen dus om verder te gaan op de ingeslagen weg.

Referenties

Commissie Meijerink (2008). *Over de drempels van taal*. Enschede: SLO.

Pronk-van Eunen, M. & K. Verheggen (2014). “Examentraining talen in eigen hand”. In: *Levende Talen Magazine*, jg. 101, nr. 1, p. 14-18.

Westhoff, G. (2012). “Mesten en meten in leesvaardigheidstraining. Leesvaardigheidsonderwijs en examentraining zijn twee verschillende dingen”. In: *Levende Talen Magazine*, jg. 99, nr. 4, p. 17-20.

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester*. Delft: Eburon.