

# Tien veel gestelde vragen over GLO

De vernieuwing van de examenprogramma's leidt tot talloos veel vragen: wat is verplicht, wat mag wel en wat mag niet en hoe moet het in de praktijk worden uitgevoerd? Ook literatuur is ingrijpend vernieuwd. Naast de inhoudelijke vernieuwingen, zoals de invoering van sbu's en het leesdossier, is er nu ook de mogelijkheid om literatuur volledig te integreren. Veel problemen richten zich dan ook op de mogelijkheden en gevolgen van samenwerking. Hieronder een selectie uit de vragen die vaak op conferenties en nascholingsbijeenkomsten aan experts gesteld worden. Ze worden beantwoord door Theo Hoebbers, die leiding geeft aan het GLO-netwerk, en die bij het CPS de nascholing verzorgt op het gebied van GLO.

## 1. Hoe kunnen docenten (Nederlands) die daar niet voor opgeleid zijn, Westerse literatuurgeschiedenis gaan geven?

Hoewel bij een streven naar integratie van literatuur docenten Nederlands zich op de eerste plaats aangesproken zullen voelen, geldt de genoemde verandering ook zonder meer voor docenten moderne talen, die eveneens verder zullen moeten kijken dan hun taalgrenzen. Alle taaldocenten zijn meestal alleen maar gespecialiseerd in een segment van de internationale literatuur. Er is in dit opzicht feitelijk sprake van een gemeenschappelijke probleem. Daarmee is er gelukkig al iets gezamenlijks tussen de betrokken partijen, en gezamenlijkheid is nu eenmaal het fundament voor samenwerking.

Als iemand zich voor iets niet bekwaam acht, zal hij of zij zich alsnog moeten bekwaamen. Maar, dat moet je wel willen. Hierbij zijn – net zoals bij leerlingen – 'zelfverantwoordelijk leren' en 'samenwerkend leren' de sleutelwoorden. Immers, de gewenste kennis is binnen de samenwerkende groep wel aanwezig. Verder valt te hopen en te verwachten dat er op korte termijn naast didactisch gerichte nascholing (hoe werkt geïntegreerd literatuuronderwijs), ook PAO-cursussen worden aangeboden voor de westerse literatuur. Hier ligt een groeiemarkt voor de universiteiten.

Overigens is de prikkel om de eigen literaire horizon te moeten verbreden voor sommige docenten juist een van de belangrijkste motieven om voor de integratie van literatuur te zijn.

## 2. Valt de leestijd nou wel of niet binnen de beschikbare studielast?

De voornaamste functie van de invoering van het begrip studielast is om een mentaliteitsverandering op gang te brengen, een dwang voor hen die het onderwijs in elkaar zetten om vooral principieel te denken vanuit de leerlingen. Weliswaar worden momenteel bij deze omslag door sommigen de eisen tot op de minuut doorgerekend, maar op termijn, wanneer men er een beetje vertrouwd mee is geraakt, zal dit stopwatch-denken vervagen en als ordeningsinstrument zijn functie verliezen. Hoewel de verplichting tot lezen volgens de geest van het begrip onder de studielast valt, is het verstandig hier altijd zeer ruimhartig en globaal mee om te gaan en zich niet te verliezen in pas- en maatwerk. Sommige pragmatische adviseurs dringend het lezen zelf sowieso buiten de berekening te houden. Natuurlijk moeten hoe dan ook wel de voorgeschreven acties na het lezen (verwerkingsopdrachten etc.) in sbu's worden omgezet.

## 3. Hoe groot moet de studielast voor het lezen zijn?

De kern van de vraag is dat men – als de school het lezen wil verdisconteren in de studielast – het lezen zelf wil kwantificeren in sbu's. Hoeveel tijd staat er voor het lezen van hoeveel bladzijden/woorden Nederlands en hoeveel voor moderne vreemde talen? In vakartikelen is gesproken over 25 en 15 pagina's per uur, maar alle getallen zijn arbitrair. Zeker als een literaire tekst volstrekt niet aansluit bij het actuele leesniveau van een leerling (zie ook vraag 9), zijn getallen meer symbolisch dan een hanteerbare afrekening.

Sommige scholen werken met een verplicht aantal te behalen studiepunten; dan is er alleen de vraag hoeveel punten een bepaald werk inclusief het vereiste netwerk oplevert. De directe koppeling tussen veronderstelde (van een denkbeeldige gemiddelde leerling) en feitelijke tijdsinvestering verdwijnt daarmee naar de achtergrond.

**4. Heeft het literatuuronderwijs überhaupt nog zin als er zo weinig studielasturen beschikbaar zijn?**

Mijn eerste reactie is dat juist daarom samenwerking voor de hand ligt. Maar het is moeilijk om uit een negatieve beleving de motivatie te peuren voor een fundamentele verandering. Die kan alleen tot stand komen vanuit een positieve houding. Hoewel een vermindering over de hele linie signaleerd wordt, kan hij per taal en/of afdeling anders worden ervaren. Duits en Frans hebben voor het havo misschien zelfs de neiging hun kleine portie dan maar over te hevelen naar het 'algemene deel'. Daarnaast is het gevoel van verlies ook heel individueel bepaald: de docent Nederlands die stelde dat hij nu zeker 80% van de tijd besteedt aan literatuur, moet 40% wel weinig vinden, maar zal anderzijds in de nieuwe situatie zeker weer wegen vinden om hoger uit te komen. Op de keper beschouwd is de tijd voor literatuur proportioneel niet zo geweldig sterk verminderd, maar zit de pijn vooral in het totaal van het aantal studielasturen. Een tweede graadmeter is de vraag hoeveel kwaliteit in het voorgeschreven examenprogramma gewaarborgd is. Kort door de bocht geformuleerd: in de tweede fase wordt meer kwaliteit verlangd in minder tijd.

Wanneer iedereen niet naar zijn eigen vak staart, maar oog krijgt voor het geheel van cultuur en litera-

tuur in een school, kan men hierin wellicht toch de motivatie voor vernieuwend literatuuronderwijs vinden. Immers, versnippering en overlapping kenmerken het huidige literatuuronderwijs.

**5. Hoe krijg je GLO van de grond als een sectie weigert mee te werken?**

Alle secties moeten in principe meewerken, maar het maakt wel verschil welke sectie weigert. Als het een taal is uit het gemeenschappelijk gedeelte, Nederlands of Engels dus, dan is Leiden in last. Het is in elk geval altijd van belang uit te vinden waar de pijn in werkelijkheid zit. Van deze 'diagnose' hangt af of een 'behandeling' wel zin heeft.

Doorslaggevend is de opstelling van de directie. Welke rol speelt de directie bij het streven naar GLO? Als zij slechts vanaf de zijlijn toekijkt, is elke GLO-beweging kwetsbaar. Wanneer de integratie van literatuur wordt overgelaten aan het vrije spel der welwillendheid, zal de continuïteit altijd in gevaar blijven. Dit betekent dat, als een weigerachtige sectie een door de school gewenste ontwikkeling belemmert, de schooldirectie haar verantwoordelijkheid zal moeten nemen. Dat kan het probleem oplossen (hoewel de werksfeer bij een noodzakelijke maar afgedwongen samenwerking meer tijd nodig heeft om tot positieve resultaten te komen).

Taalvaardigheid  
Nederlands

# Topniveau en Kiliaan

allebei goed, maar net even anders

Thieme biedt voor taalvaardigheid Nederlands twee speciaal voor de tweede fase geschreven leergangen. Beide leergangen zijn op vele manieren inzetbaar, spelen in op het zelfstandig werken van de leerlingen en zijn geschreven door auteurs die met beide benen in de lespraktijk staan. Uiteraard verschillen *Topniveau* en *Kiliaan* van elkaar. U kiest de leergang die het beste past bij uw specifieke schoolsituatie, wensen en ideeën. Om een goed oordeel te kunnen vellen, kunt u het beste zelf de proef op de som nemen.

Bel voor een gratis beoordelingspakket onze Docentenlijn: **(0575) 59 48 80** of stuur een e-mail: [info@thieme.nl](mailto:info@thieme.nl)  
Onze educatief adviseurs geven u ook alle informatie en advies. Actuele informatie over de uitgaven van Thieme kunt u bovendien vinden op internet: <http://www.thieme.nl>

2<sup>e</sup>  
fase



**6. Wat zal de samenhang kunnen zijn tussen het onderdeel wereldliteratuur van CKV-1 en GLO?**

Volledigheidshalve eerst een verfijning: niet 'wereldliteratuur' maar 'literatuur' is een van de vijf disciplines van CKV-1. In het kader van CKV-1 hoeft niet de eis gesteld te worden om oorspronkelijke werken in de doeltaal te lezen. In dit opzicht staat bij CKV-1 heel de wereldliteratuur ter beschikking, dus werken binnen en buiten de traditionele moderne talen. Er mogen dus ook Nederlandse, Engelse, Duitse en Franse werken gelezen worden. Het is uiteraard niet de bedoeling dat bij CKV-1 de wereldliteratuur, in de betekenis van 'overige belangrijke literatuur', systematisch – bijvoorbeeld literair-historisch – behandeld gaat worden. Het betekent wel dat, als literaire werken bij CKV-1 een natuurlijke rol spelen, er aangesloten, c.q. gebruik gemaakt zal moeten worden bij wat bij GLO aangeleerd (begrippen) of gepraktiseerd (verwerkingsopdrachten voor het leesdossier) wordt. Bovendien zal bij bepaalde projecten (bepaalde thema's en/of periodes) CKV-1 voor de duur van dat project kunnen participeren.

Als om bepaalde redenen binnen CKV-1 de aandacht voor (wereld-)literatuur niet tot zijn recht kan komen, terwijl de literatuur van de moderne talen geïntegreerd gestalte krijgt, kan overwogen worden heel de zorg (inclusief de sbu's) voor internationale literatuur dan maar aan GLO uit te besteden. Dan krijgt het westers georiënteerde GLO een mondiale dimensie.

**7. Wat zijn de mogelijkheden voor GLO in het havo-programma?**

In de eerste plaats betekent GLO op het havo een gezamenlijke visie op het literatuuronderwijs en een gemeenschappelijke aanpak van het leesdossier. Dat is makkelijker gezegd dan gedaan. Wat het lessenaanbod betreft, zijn thematisch opgezette projecten, al dan niet met medewerking van vakken buiten de moderne talen (op de eerste plaats CKV-1, maar te denken valt ook aan bijvoorbeeld geschiedenis), de aangewezen weg voor integratie.

Bij de keuze van de afzonderlijke thema's kan recht gedaan worden aan verschillende eindtermen. Een van de projecten kan een maatschappelijk probleem centraal stellen, een ander thema kan zeker ook cultuur-historisch gekleurd zijn, enz. Tenslotte zal, als er een hoge mate van samenhang in de omgang met het leesdossier en de programmering is bereikt, ook behoefte ontstaan om de toetsen te integreren.

**8. Hoe kan worden voorkomen dat leesdossiers op grote schaal worden overgeschreven?**

De diepere grond achter de probleemstelling is een op de praktijk gebaseerd (on-)gezond wantrouwen tegenover de leerling. De leerling presenteert wel een product, maar heeft niet het bijbehorende proces doorgemaakt. Veel oplossingen beginnen dan ook aan de repressieve kant. De eenvoudigste oplossing is om cruciale delen van de opdrachten onder de eigen ogen te laten maken, in aanwezigheid van de docent dus. Omdat bij het beoordelen van opdrachten ook het proces betrokken zal worden, kan men ook ver-

langen om halffabrikaten te laten goedkeuren. Verder kan een eventueel verplicht logboek inzicht geven in de toegepaste werkwijze. Een andere oplossing is om gemaakte opdrachten – al dan niet binnen het kader van de toetsing – direct of in een latere fase nader te laten uitwerken of mondeling te laten toelichten. Dan blijkt in hoeverre de prestaties authentiek zijn. Toetsing vindt immers plaats aan de hand van het leesdossier. Er kan ook baat gevonden worden door veel variatie toe te passen. Als opdrachten zeer stereotiep zijn, zijn er waarschijnlijk ook al model-uitwerkingen op bijvoorbeeld de website [www.uittreksels.com](http://www.uittreksels.com) van het internet beschikbaar.

Maar er is een ander belangrijk aspect. Hoe traditioneler de gevraagde prestatie (samenvatting, boekverslag, etc.), hoe groter de verlokking om de prestatie van een ander over te nemen. Hoe oorspronkelijker en persoonlijker de opdracht (bijvoorbeeld: wat trekt je wel/niet aan in de hoofdpersoon en wat heeft dat met je eigen situatie te maken), hoe moeilijker het is te frauderen en – hopelijk – hoe aantrekkelijker het wordt de opdracht te maken. Het leesdossier past niet goed bij traditionele opdrachten, het gaat uit van de opvatting dat literatuurbestudering gebaseerd moet zijn op eigen leeservaringen. Hier staat de leerling als lezer centraal. Als leerlingen de opdrachten aantrekkelijk vinden en het gevoel hebben de opdrachten aan te kunnen, zijn ze (waarschijnlijk) minder geneigd fraude te plegen.

De hang van leerlingen om voor alles cijfers te krijgen en de neiging van docenten hieraan tegemoet te komen, gecombineerd met de inderdaad onvermijdelijke deadlines, vergroten de behoefte van de leerling om een hoog cijfer te versieren. Activiteiten bij handelingsdoelen, zoals het leesdossier, krijgen geen cijfers; in elk geval geen cijfers die meetellen voor het eindcijfer literatuur.

**9. In hoeverre kan het leesvaardigheidsonderwijs een bijdrage leveren aan GLO?**

Dit probleem speelt binnen de moderne talen, waar nu bij de leeslijst altijd een dubbele doelstelling nagestreefd wordt: namelijk literaire vorming en taalverwerving ('kilometers maken'). Als alleen de literaire vorming beoogd werd, zouden vertalingen minder uit den boze zijn dan nu.

In de nieuwe examenprogramma's zijn beide doelen, taalverwerving en literaire vorming, uit elkaar getrokken. Bij het onderdeel leesvaardigheid is veel extensief lezen verplicht. Bij literatuur is de hoeveelheid lezen zelf sterk verminderd. De mate waarin bepaalde traditionele literaire werken toch een rol kunnen spelen binnen de verplichting tot extensief lezen, hangt af van het taalniveau van de individuele leerling. Literaire werken zitten vaak boven het individuele (n+1)-niveau. Men mag aannemen dat als bijvoorbeeld in 4-vwo – zoals te verwachten valt – veel aandacht en tijd besteed is aan de vergroting van de leesvaardigheid door veel extensief lezen, in 5- en 6-vwo (voor veel leerlingen) de toegang tot enkele literaire werken in de doeltaal mogelijk wordt. Het valt te verwachten dat er in dit opzicht verschillen zullen zijn: bij Engels en Fries is in de doeltaal meer moge-

lijk dan bij Frans of Russisch.

**10. Wat zijn de voor- en nadelen van een autonome sectie literatuur en samenwerkende secties?**

Het voordeel van het model waar secties samen werken is dat de zorg om het behoud van de literatuurtaak snel via een vastgelegde afspraak weggenomen kan worden. Natuurlijk kunnen er docenten zijn die zelf van de literatuur af willen zien. Het nadeel is dat men met zeer veel, feitelijk alle bevoegde literatuurdocenten, het op hoofdpunten met elkaar eens moet blijven. Een ieder kan zich immers vrij makkelijk aan afspraken onttrekken.

Het voordeel van de autonome sectie zijn de beheersbaarheid en de overzichtelijkheid, zeker gezien vanuit de schoolorganisatie en de leerlingen. Er zijn waarschijnlijk minder docenten bij betrokken, voor wie de nieuwe taak ook de hoofdmoot van de lestaak zal gaan worden. Voor hen is de hoge (tijds)investering rendabel. Via selectie zullen vooral sterk geëngageerde docenten aan bod komen, waardoor de klus makkelijker wordt en de kwaliteit van de integratie hoger. Het nadeel is dat individuen een gekoesterd onderdeel van hun vak kwijt kunnen raken.

# Spitze!

Duits

Docenten over *Spitze!*:  
'Het werkt en motiveert!'

de rechte weg naar de top

*Spitze!* in tien punten:

- Complete methode Duits voor de tweede fase
- De stof is opgedeeld in deelvaardigheden
- Uitsluitend authentieke teksten
- Arbeitsbücher gesplitst naar algemeen deel en profieldeel
- In alle situaties te gebruiken, hoe de verdeling tussen algemeen deel en profieldeel op school ook is geregeld
- Houdt goed rekening met verschillen tussen leerlingen
- Klassikaal-sturend en individueel-begeleidend te gebruiken
- Aparte havo- en vwo-delen, samengesteld door twee auteursteams
- Compleet pakket voor het studiehuis: cd's met luisterteksten, video, software, studiewijzer, toetsdiskettes, uitwerkingenboeken
- Nog dit schooljaar al speciale 'voorscholing' voor nieuwe gebruikers van *Spitze!*



U kunt een beoordelingspakket van *Spitze!* aanvragen. Voor meer toegespitste informatie kunt u onze Docentenlijn bellen: **(0575) 59 48 80** of een e-mail sturen: [info@thieme.nl](mailto:info@thieme.nl)  
Actuele informatie over de uitgaven van Thieme vindt u ook op internet: <http://www.thieme.nl>

Thieme