

De opmars van de Manager

Nog niet eens zo heel lang geleden waren scholen vrij eenvoudige en transparante organisaties. Je had een rector – vaak zorgelijk kijkend vanwege alle circulaire uit Zoetermeer – die samen met een paar conrectoren het hele reilen en zeilen van een school in de gaten hield. De docenten hielden zich bezig met lesgeven en ze voelden zich in hun werk over het algemeen gesteund door de directie. Zelfs leerlingen wisten precies wie de rector was en wat je uit je hoofd moest laten om niet bij hem op kantoor terecht te komen.

Een geïdealiseerd beeld? Misschien, maar in betrekkelijk korte tijd is er wel erg veel veranderd. De rector en zijn handjevol conrectoren zijn vervangen door het Management. In tegenstelling tot vroeger heeft een gemiddelde school tegenwoordig blijkbaar heel wat verschillende bestuurslagen nodig om goed te kunnen draaien.

Helemaal bovenaan de voedselketen staat het bestuur, tegenwoordig vaak bestierd door professionele bestuurders die, met salarissen waar onze minister-president jaloers op zou zijn, hele scholengroepen onder zich hebben. Dan komt het bovenschools Management, bestaande uit de algemeen directeur en zijn staf. Die staf kan op zijn beurt weer bestaan uit een hele riedel functies, zoals daar zijn de directeur bedrijfsvoering, de directeur facilitaire zaken, de directeur personeelszaken, de directeur financiële zaken et cetera.

Pas dan kom je bij de afzonderlijke scholen met hun eigen scala aan Managementfuncties. Elke zichzelf respecterende vestiging heeft een locatiedirecteur, met daaronder de directeurs bovenbouw en onderbouw, met daaronder afdelingsleiders, met daaronder jaarlaagcoördinatoren. Om de communicatie tussen de vestigingen en de algemene directie weer te stroomlijnen zijn er uiteraard ook nog enkele sectordirecteuren nodig.

En ten slotte kom je dan eindelijk uit bij de docenten en de leerlingen. Met maar liefst zeven lagen tussen de top en het personeel dat het daadwerkelijke werk doet, zou je toch mogen verwachten dat de hedendaagse scholen gestroomlijnde organisaties zijn waar het goed toeven is. De werkelijkheid is anders.

In opdracht van het tv-programma *Netwerk* heeft het onderzoeksbureau ITS Nijmegen onlangs een enquête

uitgevoerd onder onderwijzend personeel over de opmars van de Manager. De resultaten waren ontluisterend. 55% vindt dat het Management onvoldoende op de hoogte is van wat er zich op de werkvloer afspeelt. 84% merkt op dat de bureaucratie de laatste jaren sterk is toegenomen en 66% van de ondervraagden heeft hierdoor minder plezier in zijn werk gekregen. 80% vindt dat al de regels van het Management de kwaliteit van het onderwijs niet hebben verbeterd. Hoewel 70% van mening is dat het werk niet efficiënter wordt gedaan, vindt 62% dat het zakelijke en efficiënte denken wel is doorgeschoten. 71% vindt dat de Managers een onevenredige druk op het totale budget leggen en 65% vindt dat ze vooral goed voor zichzelf zorgen. En als klap op de vuurpijl is 82% van mening dat de bureaucratie gecreëerd door het Management ten koste gaat van de tijd voor de leerlingen.

Het is verbazingwekkend dat een hele sector collectief aangeeft gebukt te gaan onder de dictatuur van het Management en dat er helemaal niets aan gedaan wordt. Docenten en leerlingen worden steeds minder belangrijk binnen schoolorganisaties. Managers houden hun eigen circuit draaiende door allerlei onnodige overlegsituaties te creëren en bureaucratische regels uit te vaardigen. Tel hier het lumpsumbeleid bij op en het feit dat je als docent alleen uit je LB-functie kunt komen door coördinerende taken op je te nemen, en de verdere uitholling van het onderwijs en het docentschap komt weer duidelijk aan de oppervlakte.

Het lijkt allemaal zo voor de hand liggend: onderwijs gaat over leerlingen en de mensen die hen lesgeven, niet over Managers, vergaderen, marktwerking, targets, zelfsturende teams en andere kretologie. Het wordt hoog tijd dat we ons dit realiseren en er ook naar gaan handelen. Managers behoren tot dezelfde categorie als conciërges en administratieve medewerkers: onderwijs-ondersteunend personeel. Hopelijk dringt dit besef ooit door.

Johan Graus
Hoofdredacteur



Nehalennia SG Middelburg. Foto: Anda van Riet

Van Floortje Bloem naar Inni Wintrop

Zes stadia van literaire ontwikkeling

Vrijwel elke literatuurdocent zal het probleem herkennen. Veel leerlingen op havo en vwo hebben problemen met het begrijpen van literaire teksten. Leerlingen moeten voor hun doen niet alleen tamelijk veel literaire boeken lezen, maar de meeste leerlingen hebben geen idee welke boeken voor hen geschikt zijn en voeren opdrachten uit die geen enkele betekenis voor hen hebben. Door zes niveaus in literaire competentie te onderscheiden, hoopt Theo Witte helderheid voor zowel leerlingen als docenten te kunnen scheppen in het literaire ontwikkelingsproces in de tweede fase.

Theo Witte*

Niets is zo fnuikend voor de leesbevordering als literatuuronderwijs dat de leerling weinig voldoening geeft en hem vervreemdt van zijn eigen leeservaring. Ook als docent kun je gemakkelijk gedemotiveerd raken. Je doet steeds meer moeite om de leerlingen te interesseren, maar de kloof tussen jou en hen lijkt alsmaar groter te worden. Maar hebben we zelf ook wel duidelijk voor ogen waar we onze leerlingen heen willen brengen met literatuur? We willen hun 'literaire competentie' vergro-

ten en 'literaire smaak' ontwikkelen. Maar waar begin je en hoe ga je verder als je weet dat de verschillen tussen leerlingen heel groot zijn?

Om onder andere die vraag te beantwoorden, ben ik in september 2000 met een subsidie van NWO en de Stichting Lezen een promotieonderzoek gestart naar de literaire ontwikkeling van leerlingen in het studiehuis. Samen met docenten van verschillende scholen heb ik geprobeerd een instrumentarium te ontwikkelen waarmee de docent de literaire ontwikkeling van leerlingen kan bepalen en structureren. Dit resulteerde in zes competentieprofielen waarin antwoord wordt gegeven op

de vragen: wat is het leesniveau van de leerling, welke boeken en opdrachten stimuleren zijn ontwikkeling en welke didactische benadering past daar het beste bij? Vanuit deze profielen, hoop ik, kan er een didactiek ontstaan waarmee leerlingen en docenten meer succes kunnen ervaren.

Zes niveaus

In gezamenlijk overleg stelden we zes niveaus vast ten aanzien van de literaire competentie. Niet minder omdat er dan nauwelijks sprake meer is van differentiatie, maar ook niet meer omdat dan het onderscheid te subtiel is en de docent de verschillen niet meer ‘met het blote oog’ kan waarnemen. Niveau één ligt onder het gewenste startniveau van havo/vwo 4, het tweede niveau is het gewenste startniveau, niveau drie is het normniveau voor een behoorlijk havo-examen, niveau vier voor een vwo-examen, niveau vijf voor een excellent havo-examen en een goed vwo-examen, en niveau zes is de absolute top die we aantreffen bij (literair) begaafde leerlingen op het vwo en gymnasium. In dit artikel kan ik slechts een tip van de sluier oplichten en zal ik schetsmatig alleen de verschillende leesniveaus kort beschrijven.**

NIVEAU 1: ZEER BEPERKTE LITERAIRE COMPETENTIE

Leerlingen van dit niveau hebben moeite met het lezen, begrijpen, interpreteren en waarderen van zeer eenvoudige literaire teksten. Ze vinden het vervelend om zich voor literatuur in te spannen en praten moeilijk over hun leeservaringen en smaak. Hun leeswijze is als *belevend lezen* te typeren en reflectie is dus vrijwel bij hen afwezig. Hun voorkeur gaat uit naar boeken die

- een ruime mate van spanning (actie) en drama (emotie) herbergen;
- geschreven zijn in eenvoudige, alledaagse taal;
- qua inhoud en personages nauw bij hun belevingswereld aansluiten;
- een heldere en eenvoudige verhaalstructuur hebben. Representatief voor dit niveau zijn de boeken van Yvonne Keuls (*Het verrotte leven van Floortje Bloem* en *De moeder van David S.*) en jeugdliteratuur van bijvoorbeeld Carry Slee en Jan Terlouw.

NIVEAU 2: BEPERKTE LITERAIRE COMPETENTIE

Leerlingen van dit tweede niveau hebben wél enige ervaring met het lezen van fictie, maar hun leesontwikkeling is onvoldoende om door te dringen in een (roman)werkelijkheid die sterk afwijkt van hun belevingswereld. Ze zijn in staat om zeer eenvoudige literaire

teksten te lezen, begrijpen en waarderen en kunnen verslag uitbrengen over hun persoonlijke leeservaring en smaak. Belangrijk is dat ze de opvatting koesteren dat literatuur realistisch moet zijn. De manier van lezen kan dan ook worden getypeerd als *herkennend lezen*. De boeken die deze leerlingen aankunnen,

- zijn geschreven in alledaagse taal;
- hebben een eenvoudige structuur en sluiten aan bij hun belevingswereld;
- hebben meestal adolescenten als hoofdpersoon;
- bezitten een dramatische verhaallijn waarin handelingen en gebeurtenissen elkaar in een betrekkelijk hoog tempo opvolgen;
- onderbreken de spanning af en toe door gedachten en beschrijvingen.

Boeken als *Bor* van Joris Moens, *Wierook en tranen* van Ward Ruyslinck, en *Kinderjaren* van Jona Oberski vallen in deze categorie.

NIVEAU 3: ENIGSZINS BEPERKTE LITERAIRE COMPETENTIE

Dit soort leerlingen heeft ervaring met het lezen van eenvoudige literaire teksten. Ze zijn in staat om eenvoudige literaire werken te begrijpen, interpreteren en waarderen en naar aanleiding van een boek te discussieren. Literatuur is voor hen een middel om de wereld te verkennen en hun eigen gedachten over allerlei kwesties te vormen. Hun ontwikkeling en motivatie zijn daarom toereikend om in een enigszins complexe romanstructuur en in de wereld van volwassenen door te dringen. De manier van lezen op dit niveau is te typeren als *reflecterend lezen*. De boeken die deze leerlingen aankunnen,

- hebben een complexe maar transparante structuur waarin naast de concrete betekenislaag ook sprake is van een diepere laag;
- sluiten qua inhoud en personages niet direct aan bij de belevingswereld van adolescenten, maar het verhaal appelleert aan vraagstukken die hen interesseren;
- kunnen complicerende verteltechnische procédés bevatten, zoals tijdsprongen en perspectiefwisselingen, indien deze voldoende expliciet zijn;
- roepen vragen bij de lezer op (open plekken) en hebben doorgaans een open einde.

Voorbeelden zijn: Büch, *De kleine blonde dood*; Krabbé, *Het gouden ei*; Giphart, *Phileine zegt sorry*; Minco, *Het bitere kruid*; Glastra van Loon, *De passievrucht*.

NIVEAU 4: ENIGSZINS UITGEBREIDE LITERAIRE COMPETENTIE

Deze leerlingen zijn in staat én bereid om niet al te complexe literatuur te lezen, begrijpen, interpreteren

en waarderen. Bij deze leerlingen is een ontluikend literair-esthetisch besef aanwezig: ze ontdekken dat een literaire roman ‘gemaakt’ wordt en dat het schrijven een ‘kunst’ is. Ze zijn bereid zich te verdiepen in complexe gebeurtenissen en emoties van volwassenen en lezen *interpreterend*. De boeken die leerlingen van dit niveau aanspreken,

- zijn geschreven in een ‘literaire’ stijl;
- sluiten met de inhoud en personages niet direct aan bij de belevingswereld van adolescenten en veronderstellen veel algemene en ook psychologische kennis;
- hanteren complexe literaire procédés, zoals onbetrouwbaar perspectief, impliciete tijdsprongen en perspectiefwisselingen.

Op dit niveau treffen we veel bekende werken aan van gerenommeerde auteurs. Representatieve voorbeelden zijn: Bernlef, *Hersenschimmen*; Dorrestein, *Verborgene gebreken*; Hermans, *De donkere kamer van Damokles*; Palmen, *De vriendschap*.

NIVEAU 5: UITGEBREIDE LITERAIRE COMPETENTIE

Leerlingen van dit niveau hebben voldoende algemene, historische en literaire kennis om in complexe moderne en oude klassieke teksten door te kunnen dringen. Ze zijn bereid zich niet alleen te verdiepen in de thematiek en structuur van deze boeken, maar ook in de literair-historische achtergronden en de stijl. Ze tonen belangstelling voor de canon, literaire conventies, cultuurhistorische achtergronden en sommige klassieke auteurs. Hun manier van lezen is *letterkundig*. Leerlingen van dit niveau lezen boeken

- die niet alleen qua personages en een thematiek ver van hun belevingswereld afstaan, maar ook qua taalgebruik en literaire conventies sterk afwijken;
- met een complexe romanstructuur, gekenmerkt door meerduidigheid en implicietheid;
- die opvallen door verteltechnisch en stilistisch raffinement.

Voorbeelden: Mariken van Nieumeghen; Van Eeden, *Van de koele meren des doods*; Mulisch, *De ontdekking van de hemel*; Multatuli, *Max Havelaar*.

NIVEAU 6: ZEER UITGEBREIDE LITERAIRE COMPETENTIE

Leerlingen met een zeer uitgebreide literaire competentie zijn in staat om boeken en literatuur in een breed kader te plaatsen en hun leeservaring en interpretatie met ‘experts’ uit te wisselen. Door hun belezendheid en hoog ontwikkelde algemene kennis en specifieke culturele en literaire kennis kunnen ze zowel binnen

als buiten de tekst verbanden leggen en betekenissen genereren. Literatuur helpt hen in hun ogen greep te krijgen op de werkelijkheid. Ze lezen *intellectualistisch*. De teksten die deze leerlingen aankunnen,

- zijn geschreven in een moeilijk toegankelijke, literaire stijl;
- hebben een gelaagde en complexe structuur waardoor het moeilijk is om in het verhaal door te dringen en de betekenis ervan te duiden;
- hebben symbolische kenmerken;
- bevatten voor een adequate interpretatie wezenlijke verwijzingen naar andere teksten en kennis (intertekstualiteit).

Voorbeelden: Kellendonk, *Mystiek lichaam*; Nooteboom, *Rituelen*; Mulisch, *Het stenen bruidsbed*; Vondel, *Lucifer*.

Ontwikkelingsstadia

Waarschijnlijk zullen veel docenten de verschillende niveaus bij hun leerlingen herkennen. Wat we nu uit dit en ander onderzoek weten, is dat de niveaus als ontwikkelingsstadia kunnen worden opgevat, waarbij ieder stadium de basis legt voor het erop volgende. De zes stadia typeerden we als verschillende manieren van lezen: belevend, herkendend, reflecterend, interpreterend, letterkundig en intellectualistisch lezen. In deze leesmanieren zien we een toename van het aantal mogelijke perspectieven tot het object literatuur, een toename die gepaard gaat met het vermogen te abstraheren van het eigen perspectief. De stadia laten daarmee een patroon zien van subjectief naar objectief met uiteindelijk een integratie van beide polen in het laatste stadium. Het scharnierpunt van de overgang van een overwegend lezersgerichte naar een meer literaire manier van lezen ligt tussen niveau drie en vier.

Een belangrijke constante ontwikkelingslijn is de geleidelijke uitbreiding van de beoordelingscriteria in zowel kwantitatieve als kwalitatieve zin. De leerling ontwikkelt niet alleen meer criteria, maar kan deze ook steeds beter toepassen en verwoorden. In een volgend artikel hoop ik dat te laten zien.

Literatuurdidactiek

Wat betekenen deze zes niveaus praktisch voor de literatuurdidactiek? In de vakliteratuur over letterkundeonderwijs en ook in *Levende Talen* wordt al sinds heel wat jaren een debat gevoerd over de rol van de canon en over een ‘tekstervarende’ dan wel ‘tekstbestuderende’ benadering. Sommigen vinden het aanbieden van ‘lage’ literatuur en adolescentenliteratuur

LEVENDE Talen

Landelijke Studiedag 2006
Vrijdag 3 november 2006 in Regardz Nieuwe Buitensociëteit Zwolle

Talenonderwijs is vakwerk

De Landelijke Studiedag 2006 valt samen met de slotpresentatie van de innovatieve projecten van Werkplaats Talen, de prijsuitreiking van het Europees label voor innovatief talenonderwijs (EP) en de prijsuitreiking van Werkplaats Talen voor de beste oplossing om 'Gespreksvaardigheid in de Vreemdetalenles' te oefenen.

Ook deze dag is weer een studiedag voor, maar ook door docenten die ervaringen uit de dagelijkse praktijk met collega's willen uitwisselen. Dit jaar hebben we voor de Nieuwe Buitensociëteit Zwolle gekozen omdat het een bijzondere studiedag gaat worden. De Vereniging van Leraren in Levende Talen bestaat 95 jaar! Wij willen deze dag, gezien de grootschalige opzet een extra feestelijk tintje geven. De taalkunstenaar Kees van Kooten geeft – speciaal voor ons – een conférence en niemand minder dan Kader Abdolah zal de openingslezing verzorgen.

PROGRAMMA (voorlopig)

9.30 – 10.00	inloop met koffie
10.00 – 10.15	opening
10.15 – 11.00	lezing door Kader Abdolah
11.15 – 12.15	eerste workshopronde
12.15 – 13.30	lunch, uitgeversmarkt
13.30 – 14.30	conférence van Kees van Kooten
14.45 – 15.45	tweede workshopronde
16.00 – 17.00	derde workshopronde
17.15 – 17.45	prijsuitreiking Europees label
18.00 – 18.30	afsluiting Werkplaats Talen & prijsuitreiking & borrel

De kosten zijn € 60 voor leden van Levende Talen en € 105 voor niet-leden. Leden zijn alleen personen die als zodanig staan ingeschreven bij Levende Talen. Een school of een instituut met een abonnement op *Levende Talen Magazine* en *Levende Talen Tijdschrift* kan daaraan geen lidmaatschapsrechten onttelen.

Het congrescentrum ligt naast het station en reizigers vanuit alle plaatsen in Nederland kunnen voor € 10,90 een kaartje verkrijgen via Bureau Levende Talen. *Annelien Haitink*

verwerpelijk en achten cultuuroverdracht het hoofddoel van literatuuronderwijs, terwijl anderen warme pleitbezorgers zijn voor leesplezier en de eigen leeservaring. De consequentie van een ontwikkelingsgerichte didactiek is dat het aanbieden van heel eenvoudige boeken noodzakelijk is voor de ontwikkeling van een beginner en dat elk stadium aan bod moet komen. Leerlingen die qua ontwikkeling niet verder zijn dan het eerste niveau – bijna de helft in havo en vwo 4! – zijn niet gebaat bij structuuranalyse en cultuuroverdracht en evenmin bij het lezen van 'literaire', tamelijk complexe boeken. Maar leerlingen die beginnen op het derde of vierde niveau, zijn daar juist wel bij gebaat. Docenten die eenzijdig of voor de ene of voor de andere benadering kiezen, verwaarlozen een deel van hun klas. Zolang de verschillen tussen leerlingen in het begin van de vierde klas zo groot zijn als uit leesautobiografieën blijkt, moet de docent van verschillende markten thuis zijn. Wanneer men die verschillen te groot vindt, moet men bereid zijn om meer en doelgericht te investeren in de onderbouw, zodat alle leerlingen minimaal op bijvoorbeeld niveau twee het studiehuis binnenkomen.

Kortom

Wanneer het curriculum geënt wordt op zes competentieniveaus, kan de literaire competentie van leerlingen doelbewust op een hoger niveau worden gebracht. Leerlingen kunnen zien dat ze al dan niet vooruit zijn gegaan en ook docenten krijgen een hulpmiddel in handen waarmee ze gedifferentieerde boekenlijsten kunnen samenstellen, en kunnen zien hoe ver leerlingen zijn en wat hun 'zone van de naaste ontwikkeling' is. Bovendien kan men op basis van deze indeling naar niveaus makkelijker afspraken maken in de sectie over het onderscheid tussen onder- en bovenbouw en tussen havo en vwo. En dat niet alleen, men kan dat ook duidelijk maken aan anderen. Niets is zo bevredigend in het onderwijs als vooruitgang in het leerproces die voor docenten en leerlingen zichtbaar is. ■

* Met dank aan Patrick Rooijackers.

** Een volledige beschrijving van de profielen met aanwijzingen voor bijpassende verwerkingsopdrachten en de didactische benadering zijn verkrijgbaar bij de auteur <t.c.h.witte@rug.nl>.



Harrogate. Foto: Christien van Gool

Engels is in Engeland heel anders

Nederlanders denken de Engelsen te kennen, omdat ze hun humor waarderen en hun taal verstaan. Maar in werkelijkheid blijken Engelsen vaak veel gecompliceerdere wezens te zijn dan wij denken. In dit artikel neemt Peter de Waard, correspondent van *de Volkskrant* in Londen en auteur van het boek *Een Eigenzinnig Koninkrijk*, de verschillen tussen het Engels dat wij leren op school, en het Engels van de Engelsen onder de loep. Regionale accenten, uitspraak en cultuurverschillen maken het Engels lastiger dan men vaak denkt.

Peter de Waard

He'yer fa'got a dickey? Zo werd ik onlangs begroet toen ik vanuit Hoek van Holland in Harwich aankwam. Ik woon nu zes jaar in Groot-Brittannië, maar het was voor mij volkomen abracadabra.

De Engelse vertaling bleek te zijn 'Has your father got a donkey?', maar daarna begreep ik er nog weinig van. Na navraag bleek het een traditionele begroeting te zijn in Norfolk, het graafschap dat geografisch het dichtst bij Nederland ligt.

Wie met zijn Nederlandse Engels denkt zich in het Verenigd Koninkrijk verstaanbaar te kunnen maken,

komt niet alleen in Norfolk bedrogen uit. In het kosmopolitische deel van Londen en in Oxford en Cambridge mogen Britten dan wel spreken in het *Queen's English* dat we op school hebben geleerd, in de rest van het land wordt een onverstaanbare variant van de wereldtaal gesproken die als dialect te boek staat. Brummies, scousers, geordies, cockneys – ze koesteren het allemaal, vooral als ze mensen uit het continent te woord moeten staan.

Tot nu toe had ik nog de illusie dat het een kwestie van tijd zou zijn voordat al die dialecten zouden uitsterven en in het land overal hetzelfde Engels zou worden gesproken. Maar die droom is inmiddels uiteengespat.