

## Bekwaam, bevoegd, geregistreerd

In 2004 kwam de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) met een set van zeven bekwaamheidseisen voor leraren om meer duidelijkheid te verschaffen over wat een goede docent nou precies zou moeten kennen en kunnen. Deze zeven competenties – interpersoonlijk, pedagogisch, vakinhoudelijk/-didactisch, organisatorisch, samenwerken met collega's en omgeving, en reflectie – werden in 2006 bij wet vastgesteld. Inmiddels is deze competentieset redelijk ingeburgerd geraakt bij lerarenopleidingen, nascholingen, en beoordelings- en functioneringstrajecten op scholen.

Toch kregen de SBL-competenties ook flink wat kritiek te verduren. Docenten vonden – terecht – dat de vakinhoudelijke en vakdidactische competentie er maar bekaaid afkwam. Zes van de zeven deelgebieden gingen immers over algemene en vakoverstijgende docentvaardigheden. Wat veel docenten als het kloppend hart van hun leraarschap beschouwden, het vak, leek een ondergeschoven kindje te worden.

SBL zag zich genoodzaakt – mede onder druk van de publieke opinie – om hier op in te springen. De stichting vroeg verschillende vakverenigingen om de vakinhoudelijke/-didactische competentie verder uit te werken. Zo werkt Levende Talen al sinds 2007 aan het BiT-project: 'Beroepsstandaarden en registratie in het talenonderwijs'. Binnen dit project worden vakspecifieke terreinen gedefinieerd waarop een talendocent expertise bezit en waar hij zich verder in moet kunnen ontwikkelen. BiT komt zo tot maar liefst zestien beroepsstandaarden op het gebied van vakinhoud en vakdidactiek: van beheersing van de doeltaal, kennis van culturele ontwikkelingen van de doeltaallanden, inzicht hebben in taalleerprocessen, tot het zich bewust zijn van de positie van het vak in de maatschappij.

Maar BiT gaat verder. Het project zet niet alleen in op het formuleren van beroepsstandaarden, maar ook op een registratietraject. Het is de bedoeling dat *bevoegde* docenten zich gaan registreren. BiT wil op deze manier professionele ontwikkelingsmogelijkheden van docenten stimuleren en hun kwaliteit – en die van de beroepsgroep in het geheel – borgen.

De vraag is echter of het opzetten van een – niet verplicht – beroepsregister voor reeds bevoegde docenten in het huidige tijdsgewricht geen zinloze exercitie is. Vanuit de individuele talendocent kan een dergelijk register misschien wel nuttig zijn om aan zijn eigen professionalisering te werken. Vanuit maatschappelijk oogpunt lijkt het echter meer op vechten tegen windmolens.

Hoe realistisch is het om een registratie boven op een bevoegdheid te plaatsen in een tijd dat onbevoegd voor de klas staan eerder regel dan uitzondering is? Uit een recent onderzoek van het SCO-Kohnstamm Instituut en het ITS Nijmegen blijkt dat 25 procent van de docenten in deze onderbouw onbevoegd lesgeeft. Zestig procent van de onbevoegden geeft aan geen ondersteuning of begeleiding te krijgen bij hun werk. Ironisch genoeg heeft de overheid dit zelf in de hand gewerkt. Met de invoering van de 'Regeling onderbouw vo' in 2006 hebben scholen meer ruimte gekregen om onbevoegden aan het werk te zetten. Of zoals Onderbouw-VO het op haar website formuleert: 'De school kan zelf kiezen voor individuele bevoegdheid of teambevoegdheid. Het is toegestaan dat een docent die daartoe bekwaam geacht wordt door het bevoegd gezag meerdere vakken voor een groep leerlingen verzorgt, mits in het team waarvan hij deel uitmaakt voor alle te geven vakken een bevoegd docent aanwezig is die de inhoudelijke verantwoordelijkheid draagt.'

Het tekort aan (bevoegde) docenten is momenteel een van de grootste problemen van het onderwijs. Van alle nieuwkomers verlaat 25 procent binnen vijf jaar het onderwijs. De jonge docenten die overblijven, worden vaak afgescheept met kleine aanstellingen, uitzendwerk of flexcontracten. Uit onderzoek van de SP blijkt dat ruim de helft van de leraren de laatste jaren minder plezier in hun werk heeft gekregen. Als redenen noemen zij de hoge werkdruk, grote klassen en de toegenomen macht van het management. De overheid probeert intussen met allerlei noodmaatregelen het tij te keren, maar tot dusverre zonder succes. Het proefproject in Rotterdam om (vroeg)gepensioneerden terug voor de klas te krijgen is uitgelopen op een jammerlijke mislukking: van de 800 geïnteresseerden werden er uiteindelijk 50 aangesteld. En ook de educatieve bachelorminor op universiteiten, die leidt tot een uitgekilde tweedegraadsbevoegdheid, kan op weinig steun rekenen. Walter Dresscher, voorzitter van de AOOb, noemde dit al een opleiding tot 'universitaire halffabricaten'.

Tegen deze achtergrond wil BiT dus een beroepsregister voor bevoegde docenten opzetten. Misschien een nobel streven, maar vooralsnog lijkt het meer op donquichotterie dan op een realistische bijdrage aan de huidige onderwijsproblematiek. ■

Johan Graus  
Hoofdredacteur



Foto: Anda van Riet

## HET JUISTE BOEK OP HET JUISTE MOMENT DEEL 1 Wat belemmert een goede keuze?

De literaire ontwikkeling van leerlingen staat of valt met het kiezen van het juiste boek. Theo Witte deed onderzoek naar dit proces en onderscheidt zes niveaus van literaire competentie. In dit artikel beschrijft hij wat er mis kan gaan als een leerling boeken leest die niet bij zijn niveau passen. In het volgende nummer gaat hij in op good practices die een goede keuze juist kunnen bevorderen.

Theo Witte

*If I had to reduce all educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing learning is what the learner already knows.* Ausubel (1968)

De belangrijkste stimulerende factor voor de literaire ontwikkeling is het lezen van het juiste boek op het juiste moment. Een goed gekozen boek geeft leerlingen voldoening en vertrouwen, en maakt het lezen voor de lijst tot een zinvolle activiteit. Helaas, in de praktijk mislukt dit vaak. Hoe kan dat en wat kan er aan gedaan worden om het kiezen en lezen van boeken beter te laten verlopen? In dit eerste deel bespreek ik de problematiek bij de boekkeuze. In het tweede deel geef ik enkele oplossingen.

### Zelfstandig boeken kiezen voor de leeslijst

Tussen 2000 en 2004 deed ik onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase. Om hun ontwikkeling in kaart te kunnen brengen ontwierp ik een instrument waarin zes niveaus van literaire competentie worden beschreven, oplopend van een zeer beperkte tot een zeer uitgebreide literaire competentie. Op elk niveau wordt het leesniveau beschreven en de kenmerken van teksten en opdrachten die indicatief zijn voor dat niveau. Zie voor deze beschrijvingen Witte (2006; 2008). Op elk niveau wordt ook beschreven in welke mate de leerling in staat is zelfstandig boeken te kiezen die bij zijn leesniveau aansluiten. Er is sprake van een optimale aansluiting als de leerling een boek kiest uit de categorie die bij zijn competentieniveau past. Uiteraard kan een leerling een betrekkelijk makkelijk (een niveau lager) of moeilijk (een niveau hoger) boek ook nog goed aan. Er ontstaan pas didactische problemen als het boek twee niveaus hoger of lager is ingedeeld dan de leerling, omdat de leerling dan wordt onder- of overvraagd.

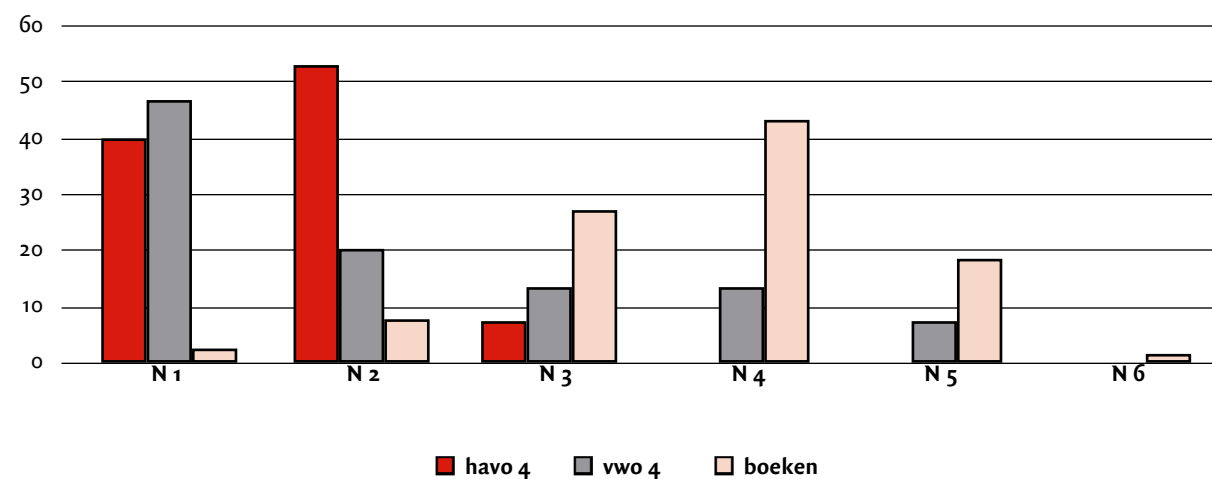
- Leerlingen met een zeer beperkte competentie (niveau 1) kunnen moeilijk verwoorden wat ze willen lezen. Ze staan meestal onverschillig tegenover een boek en geven de voorkeur aan dunne boeken. Deze leerlingen hebben bij de boekkeuze tamelijk directe sturing nodig.
- Leerlingen met een beperkte literaire competentie (niveau 2) kunnen aangeven in welk genre zij geïntere-

resseerd zijn (bijvoorbeeld humor, fantasie, romantiek, spanning), maar meer ook niet. Om een passend boek te vinden hebben deze leerlingen de aanmoedigingen en aanwijzingen van leeftijdgenoten en de docent nog hard nodig.

- Leerlingen met een enigszins beperkte literaire competentie (niveau 3) kunnen nog niet zelfstandig een adequate keuze maken. Zij kunnen wel preciezer hun interesses en voorkeuren verwoorden, zodat de docent meer aanknopingspunten heeft bij het geven van een advies.
- Leerlingen met een enigszins uitgebreide competentie (niveau 4) zijn redelijk zelfstandig, maar zijn nog wel gebaat bij een advies. Ze worden ook graag uitgedaagd. Als een boek slecht bevalt, leggen ze het weg en gaan ze op zoek naar een alternatief.
- Leerlingen met een uitgebreide (niveau 5) of zeer uitgebreide literaire competentie (niveau 6) hebben zo veel literaire bagage dat zij een welbewuste en adequate keuze voor hun leeslijst kunnen maken. Als zij het nodig vinden, zullen zij zelf advies inwinnen.

### Aansluitingsproblemen

Met het genoemde instrument kan zowel het niveau van de leerlingen als van de boeken worden bepaald. Gedurende drie jaar is met dit instrument de ontwikkeling van dertig leerlingen op zes verschillende scholen onderzocht. Grafiek 1 toont de beginsituatie van deze groep in havo en vwo 4. Het merendeel (ongeveer 80%)



Grafiek 1: Startniveau havo/vwo 4 en het niveau van de boeken op de onderzochte scholen

behoort tot niveau 1 of 2 en is dus niet in staat zelfstandig een boek te kiezen. De grafiek laat zien dat de verhouding tussen het niveau van de leerlingen en de boeken scheef ligt: bijna alle boeken (90%) hebben niveaus 3, 4 en 5. Leerlingen kiezen vaak lukraak. Dit leidt dan tot didactische kortsluitingen, bijvoorbeeld:

Henk (N1) over *Het behouden huis* (N4):  
'Het was een dun boek en ik had het gelukkig snel uit.'

Staf (N1) over *Het gouden ei* (N3):  
'Gekke verhaaltjes over mensen met psychische problemen, dat interesseert me niets.'

Ine (N2) over *De aanslag* (N4):  
'Het is een oppervlakkig boek omdat je niet mee kunt leven met de hoofdpersoon. (...) Ik houd sowieso niet van historische boeken, en deze was nog eens erg saai, omdat de hoofdpersoon er heel het boek over deed om achter de waarheid over die ene avond te komen.'

Dergelijke kortsluitingen trof ik vaak aan. Het betreurenswaardige gevolg hiervan is dat leerlingen vaak worden bevestigd in het idee dat literatuur niet voor hen bestemd is. Betreurenswaardig is ook dat deze boeken niet tot hun recht zijn gekomen en de docent voortdurend geconfronteerd wordt met dergelijke misconcepties. Ze doen denken aan het geluid dat viool leerlingen produceren die wel de muziek van bijvoorbeeld de sonates van Bach redelijk kunnen lezen, maar die nog lang niet kunnen spelen. Het geluid dat zo'n leerling produceert doet pijn aan de oren van de vioolenaar en die van de leerling zelf. Uiteindelijk raken de leerlingen ontmoedigd, omdat ze er maar niet in slagen uit hun viool die mooie muziek van Bach te toveren. Dat is jammer want er is natuurlijk genoeg mooie muziek die beginnende viool leerlingen wél mooi kunnen spelen. Wat ik met deze vergelijking wil zeggen is dit: door leerlingen boeken te laten lezen waar ze nog niet rijp voor zijn, doet men niet alleen de leerlingen tekort, maar ook de leraren en de literatuur.

### Wat belemmert een goede keuze?

Veel leerlingen lopen het juiste boek mis, hoe komt dat? Het onderzoek naar de literaire ontwikkeling van leer-

## Door leerlingen boeken te laten lezen waar ze nog niet rijp voor zijn, doet men niet alleen de leerlingen tekort, maar ook de leraren en de literatuur

lingen heeft enkele didactische problemen blootgelegd. Naast het algemene probleem dat het curriculum niet goed doordacht is, kiezen leerlingen vaak niet het goede boek omdat de boekenlijsten onvoldoende ondersteuning bieden, een betrouwbare gids ontbreekt, gewenste boeken niet altijd beschikbaar zijn en sommigen onverschillig staan tegenover de boekkeuze.

### Doel en richting ontbreken

Een algemeen probleem van het literatuuronderwijs is het ontbreken van leerdoelen. Leerlingen weten via pta's, studiewijzers, boekenlijstjes wel wat ze allemaal voor literatuur moeten doen, maar niet wat ze gaan leren. Leerlingen lezen in de instructie dat ze hun literaire competentie moeten ontwikkelen, maar het is vaak onduidelijk wat dat precies inhoudt. Er staat bijvoorbeeld nergens wat je moeten weten en kunnen om een boek als *De aanslag* goed te kunnen lezen en interpreteren. Ook docenten vinden het vaak moeilijk om de doelen te concretiseren. Concrete plaatsbepalingen (hier sta je), bestemmingen (daar moet je naartoe) en gidsen (zo kom je er) ontbreken op de weg van het literatuuronderwijs.

### Boekadvieslijsten voldoen slecht

Leerlingen krijgen vaak de vrijheid om zelfstandig boeken uit de lijst te kiezen. Maar keuzevrijheid leidt vaak tot twijfelachtige keuzes omdat leerlingen vaak geen idee hebben waar ze uit kunnen kiezen. De informatie die over de boeken wordt verstrekt, reikt meestal niet verder dan auteur, titel, jaartal en soms het aantal pagina's. Voor leerlingen met weinig literaire kennis en leeservaring is dat te weinig; waarschijnlijk zegt zo'n boekenlijst hen net zo veel als een willekeurige pagina uit een telefoonboek.

## Gemiddeld één boek uit een pakket dat door de uitgever is samengesteld, wordt door de leerling gewaardeerd; de overige boeken worden matig tot slecht gewaardeerd

### *Adviezen van docenten zijn niet altijd betrouwbaar*

Voor veel leerlingen is de overgang van het ervaren lezen van jeugdliteratuur in de onderbouw naar studerend lezen van volwassenenliteratuur in de bovenbouw veel te groot. In het decembernummer van dit tijdschrift werd dit probleem ook al besproken (Stoter, Kamphuis & Kamphuis, 2008). Uit onderzoek is bekend dat docenten weinig kennis hebben van overgangsliteratuur (Van Lierop-Debrauwer, 2002). Eveneens is bekend dat veel docenten ten onrechte een lage dunk hebben van de literaire kwaliteit van dergelijke boeken (Kuitert, 2003). Bovendien bleek uit mijn eigen onderzoek dat docenten de neiging hebben de moeilijkheid van volwassenenliteratuur voor leerlingen van 15–17 jaar te onderschatten. Wat geletterde volwassen docenten als een gemakkelijk, toegankelijk boek ervaren, kan voor leerlingen minder toegankelijk zijn omdat hun algemene en literaire kennis nog niet toereikend is, waardoor hen veel ontgaat.

### *Passende boeken zijn vaak niet beschikbaar*

Vaak blijkt de beschikbaarheid van boeken voor leerlingen een probleem. Als een boek dat ze willen lezen niet direct verkrijgbaar is, maken vooral de leerlingen met weinig leeservaring ondoordachte keuzes: 'Als ik maar iets heb' wordt dan hun devies. Sommige leerlingen vinden het prettig als ze heel lang over de boeken kunnen beschikken. Zij lenen het liefst van bekenden of schaffen de *Grote Lijsters* of een ander boekenpakket aan. Het bezwaar hiervan is echter dat de keuzemogelijkheden afhankelijk zijn van keuzes die anderen hebben gemaakt. Opvallend is bijvoorbeeld dat de leerlingen die een boekenpakket hebben aangeschaft, zich vaak genoodzaakt

voelen alle vijf boeken voor hun lijst te lezen. Echter, weinig boeken uit zo'n pakket zijn echte treffers. Uit mijn eigen onderzoek blijkt dat gemiddeld één boek uit het pakket dat door de uitgever is samengesteld, door de leerling wordt gewaardeerd; de overige boeken worden matig tot slecht gewaardeerd, maar worden wél gelezen omdat de leerling de boeken heeft gekocht. Als we ons hierbij bedenken dat de leerling voor Nederlands slechts vier boeken per jaar hoeft te lezen, is dat jammer, want er zijn natuurlijk genoeg goede boeken te vinden die deze leerlingen meer zullen waarderen.

### *Schoolse leesattitude*

Enkele leerlingen beginnen met een negatieve leesattitude aan hun leeslijst en staan onverschillig tegenover welk boek dan ook. De belangrijkste criteria voor deze leerlingen zijn het aantal pagina's en de directe beschikbaarheid. Ook zijn er leerlingen die tijdens het lezen ontdekken dat een boek helemaal niet bij hen past, maar desondanks doorlezen omdat ze het zonde vinden van de tijd die ze er al in hebben gestoken en geen zin hebben om weer op zoek te moeten gaan naar een ander boek. Kennelijk gaan deze leerlingen ervan uit dat lezen werk voor school is en boeken hun geen voldoening kunnen geven.

Naast belemmerende factoren kan uit de studie naar het onderwijsleerproces ook goed practices worden gedestilleerd. In het volgende nummer zal ik die uitgebreid bespreken. ■

### LITERATUUR

- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kuitert, L. (2003). VN-onderzoek: verplichte, overschatte en onderschatte boeken. *Vrij Nederland*, 25, 40–45.
- Lierop-Debrauwer, H. van. (2002). Een gemiste kans. De adolescentenroman voor de jeugd in het literatuuronderwijs in de tweede fase. In A. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (Red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Stichting Lezen Reeks 5 (Verslag van het congres van 23 en 24 mei 2002 georganiseerd door Stichting Lezen en de Provinciale Bibliotheek Centrale Noord-Brabant). Delft: Eburon.
- Stoter, M., Kamphuis, A., & Kamphuis, L. (2008). Puberaal (lees)gedrag bij vreemde talen. *Levende Talen Magazine*, 95(8), 17–21.
- Witte, T. (2006). Van Floortje Bloem naar Inni Wintrop. Zes niveaus van literaire competentie. In D. Schram & A. Raukema (Red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. Stichting Lezen Reeks 7. Delft: Eburon.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Stichting Lezen Reeks 12. Delft: Eburon.

Foto: Anda van Riet



## ECHT WÉL: TALEN BBL!

**Didactiek en taaltaken voor moderne vreemde talen in de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo**

Een dagje uit naar Düsseldorf, een 'levensweg'-spel om de toekomstige tijd te leren, menu's kiezen, gerechten bereiden en ook nog je mondeling doen, met een balspel grammatica gelijk in een gesprekje toepassen: het zijn slechts enkele voorbeelden van de ruim 32 leerzame activiteiten en handleidingen die docenten van zes vmbo-scholen samen met CPS ontwikkelden. Vreemde talen leren zou in de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo niet kunnen? Écht wél! bewezen deze scholen.

Maartje Visser

CPS heeft in opdracht van het ministerie van OCV en in samenwerking met Onderbouw-VO, Levende Talen en zes vmbo-scholen de publicatie *Echt wél: Talen BBL!*

ontwikkeld: een map en website met ruim 32 leerzame activiteiten (taaltaken) en handleidingen. De inhoud van de map is speciaal – maar zéker niet alleen – geschikt voor mvt-onderwijs in de basisberoepsgerichte leerweg (bbl) van het vmbo. Het project 'Echt wél: Talen BBL!' is gestart om tegemoet te komen aan het Europese stre-