

# Didactiek voor stimulerend fictieonderwijs in de basisvorming

LILIAN VAN DER BOLT

*In de beleving van leerlingen in het voortgezet onderwijs gaapt er een kloof tussen het spontaan lezen in de vrije tijd en het lezen in de literatuurles op school. Dit artikel probeert een brug te slaan tussen het lezen voor school en het spontane en betrokken leesgedrag in de vrije tijd. Het biedt aanknopingspunten om in de literatuurles te werken aan behoud van het leesplezier bij de overgang naar het vo. Dat vraagt een andere wijze van lesgeven en een andere organisatie van de les dan gebruikelijk. In dit artikel doe ik een poging deze aansluiting te verhelderen in de vorm van een didactisch kader. Dit kader biedt concrete aanknopingspunten voor leerkrachten om de aanpak en werkwijze in de literatuur- of fictieles te veranderen en te verbeteren.*

Onderzoeksgegevens zoals die van het Cito (Wijnstra 2001) bevestigen vermoedens dat middelbare scholieren weinig lezen in hun vrije tijd. Daarbij valt op dat er van een terugval sprake is in het lezen als vrijetijdsbesteding bij de overgang van de basisschool naar voortgezet onderwijs. Laarakker (2002) spreekt daarbij van een 'leesluwte'. Oorzaken voor de terugloop in leesfrequentie kun-

nen in eerste instantie gezocht worden in het feit dat leerlingen te maken krijgen met meer huiswerk, dus minder vrije tijd, grotere concurrentie van andere bezigheden (zoals uitgaan, computerspelletjes, internetten) en verschuivende belangstellingen en behoeften die samenhangen met leeftijdsontwikkeling. Een andere belangrijke verklaring voor de afname van de leesfrequentie is de terugloop van het leesplezier. Leerlingen ervaren met de overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs een 'breuk' in het leesonderwijs: op de basisschool heeft het lezen van fictie nog een spontaan karakter dat geassocieerd wordt met vrije tijd, maar daarna wordt het lezen in het kader van het literatuuronderwijs ineens ervaren als 'huiswerk' (Van der Bolt 2000, Tellegen & Frankhuisen 2002).

Deze verandering in gewoonte en attitude van leerlingen is een reactie op het feit dat de school zich in het voortgezet onderwijs zowel meer gaat bemoeien met het soort boeken dat leerlingen lezen als met de manier waarop ze die boeken geacht worden te lezen (Van der Bolt 2000). Zo ligt in het basisonderwijs de nadruk allereerst op het technisch lezen en wordt lezen verder aangemoedigd ongeacht wat of hoe het kind leest. Leerlingen ontdekken als vanzelf dat boeken lezen een

groot avontuur kan zijn waar ze zich met veel overgave in kunnen storten. In het voortgezet onderwijs krijgen leerlingen te maken met strengere criteria voor het soort boeken dat ze lezen. Bepalend daarbij is het oordeel over de literaire kwaliteit van boeken door 'buitenstaanders' als recensenten en literatuurcritici, die ver van de leerling en zijn belevingswereld afstaan. Ook worden er eisen gesteld aan de manier van lezen: de aard van de vragen die leerlingen moeten kunnen beantwoorden over gelezen boeken (kennisvragen) vereist een andere manier van lezen. Een manier die doorgaans niet de manier is waarop leerlingen in hun vrije tijd met boeken omgaan. Leerlingen ervaren daarbij een plotselinge discrepantie tussen het lezen voor school en het lezen thuis. Het spontane lezen komt daarbij onder druk te staan.

#### Onderwijsvernieuwing als uitgangspunt voor 'betrekkend' fictieonderwijs

Gelukkig is er tegenwoordig op school meer aandacht voor manieren om het lezerspubliek ook na de overgang van basisschool naar voortgezet onderwijs vast te houden en te boeien. Er wordt bijvoorbeeld systematisch gewerkt aan 'betrekkend' fictieonderwijs waarin niet het boek maar de lezer centraal staat en waarin het leesplezier en de betekenis van het boek voor de lezer zelf van belang is. 'Betrekkend' literatuuronderwijs is op te vatten als een manier om binnen- en buitenschools lezen dichter bij elkaar te brengen. Dat wil zeggen dat het verplichte lezen van fictie op school beter afgestemd is op het spontane lezen met overgave zoals lezers dat in hun vrije tijd vaak doen. Daarbij wordt gebruik gemaakt van onderwijsvernieuwingprincipes die niet alleen in het fictieonderwijs, maar in het onderwijs in algemene zin worden toegepast.

De wortels van dit kader van onderwijsvernieuwing staan onder andere beschreven

in de uitgangspunten voor 'het nieuwe leren' (Kok 2003). Daarin staan de drie basisbehoeften centraal, die het kind motiveren om te leren (Stevens 1997): de behoefte aan autonomie ('ik ben iemand'), relatie ('ik hoor erbij') en competentie ('ik kan wat'). Wanneer het onderwijs zo is vormgegeven dat het aan deze basisbehoeften voldoet, stimuleert het de leerling optimaal tot leren.

Deze uitgangspunten voor het nieuwe leren en onderwijsvernieuwing vormen een sterk contrast met het traditioneel ingerichte onderwijs als voortbrengsel van de 19<sup>de</sup> eeuwse industriële revolutie. Daarin staat vooral de leerstof centraal en de wijze waarop het aanbod van de stof zo efficiënt mogelijk georganiseerd kan worden: klassikaal en in de vorm van vakken.

#### Kenmerken van onderwijsvernieuwing

Er zijn verschillende kenmerkende aspecten te noemen voor de manier waarop geprobeerd wordt vorm te geven aan 'betrekkend' onderwijs, bijvoorbeeld:

- het aanbieden van *betekenisvol* onderwijs en onderwijs waarin de leerling en zijn individuele motivatie, ervaringen en belangstellingen centraal staan (zogenaamd leerling-volgend onderwijs);
- het geven van *eigen verantwoordelijkheden* aan leerlingen, '*eigenaarschap*' over eigen leerprocessen en over organisatie en inhoud van het onderwijs;
- het aanbieden van *activerend* en stimulerend onderwijs dat aanzet tot productief en zelfontdekkend leren, waarbij er meer ruimte is voor verschillende manieren van leren en leerstijlen;
- het aanbieden van *geïntegreerd en realistisch* onderwijs waarin relaties gelegd worden tussen informeel leren (buitenschools leren) en formeel leren om deze zo natuurlijk mogelijk in elkaar te laten overvloeien;
- het aanbieden van onderwijs dat gericht

is op *samenwerkend/sociaal leren* waarbij de interactie met de leerkracht/begeleider en met andere leerlingen centraal staat en leren tot stand komt via constructie van kennis in plaats van via instructie.

Alle genoemde kenmerken van de betreffende werkwijze zijn gestoeld op hetzelfde grondbeginsel: het aanbod in het onderwijs moet qua inhoud, vorm en organisatie beter afgestemd zijn op het spontane en informele leren. Dat betekent dat er stappen ondernomen moeten worden om het schoolse leren meer te laten lijken op een informele leeromgeving. In zo'n 'natuurlijke leeromgeving' vindt leren plaats doordat mensen door noodzaak of eigenbelang (vaak belang voor zelfbehoud) spontaan en vanzelfsprekend geprikkeld en gemotiveerd worden om nieuwe inzichten en oplossingen te ontdekken, zichzelf vragen te stellen, te leren, op onderzoek uit te gaan, et cetera. Een omgeving met veel van deze uitdagingen of belangrijke, betekenisvolle prikkels en stimulansen wordt ook wel een 'krachtige leeromgeving' genoemd (Vreugdenhil 1999).

#### *Vertaling naar literatuur- en fictieonderwijs*

Veel van de genoemde kenmerken van onderwijsvernieuwing hebben inmiddels ook hun weg gevonden naar het fictieonderwijs. Er is al aardig wat gepubliceerd op dit terrein. In deze publicaties kunnen we een volgend onderscheid maken:

##### 1. *Algemene beschrijvingen van onderwijsvernieuwing in het fictie- en taalonderwijs.*

Auteurs als Guthrie (2000), Guthrie en Wigfield (1997) en Langer (2001) besteden aandacht aan de hervorming van taal- en fictieonderwijs door het bewust scheppen van een 'betrekkende' en 'krachtige' leeromgeving, om binnen- en buitenschools lezen - ofwel spontaan leesgedrag en lezen voor school - beter te integreren. Damhuis en Litjens (2003) gebruiken vergelijkbare uitgangspunten als basis voor het taalonderwijs bij het Expertise-

centrum Nederlands.

##### 2. *Publicaties waarin een specifiek onderdeel van onderwijsvernieuwing voor het fictieonderwijs wordt uitgewerkt.*

Een lezersgerichte benadering bijvoorbeeld - vooral bedoeld om de terugval in het leesgedrag van jongeren te beperken - past in het betekenisvol en passend maken van het aanbod van fictieonderwijs. Oplossingen worden daarbij gezocht in het promoten van overgangsliteratuur, een oplossing die de inhoudelijke overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur zou kunnen verzachten (Laarakker 2002, Van Lierop-Debrauwer 2002). Een andere oplossing is het promoten van een andere leeswijze; van reflectief en kritisch met het accent op de tekst naar belevend/affectief met het accent op de lezer, bijvoorbeeld door het maken van een persoonlijk verslag van boeken, waarbij ook de persoonlijke beleving en emoties een rol spelen (Dirksen 1995, Barton 1996, Van den Berg & Middel 1992, Wilhelm 1997). Daarbij worden van de lezer andere dingen verlangd dan de beantwoording van puur op de tekst gerichte gesloten vragen over de thematiek, symboliek en de motieven van de auteur. Er wordt tevens steeds meer een beroep gedaan op beide leeshoudingen: zowel de kritisch-analytische als het lezen met overgave. *Zelfverantwoordelijk en reflectief leren en werken* (zie onder andere Dirksen 1995, Dirksen & Prak 1998) en *eigenaarschap* wordt gestimuleerd door leerlingen meer keuzevrijheid te geven bij het samenstellen van de leeslijst, en ze eigen werk te laten kiezen voor presentatie in een portfolio. Het werken met portfolio's lijkt gunstig voor het bevorderen van de zelfevaluatie en het zelfverantwoordelijk leren, geeft leerlingen inzicht in eigen leerprocessen en leerstrategieën en laat hun nadenken over eigen competenties en vaardigheden. Pogingen tot het vormgeven van *geïntegreerd en realistisch leren* zien we terug in het 'geïntegreerd literatuuronderwijs' (GLO), in de verbreding van het fictieonderwijs met

non-fictie en met aandacht voor andere media. Uitbreiding van de vakinhoud door integratie met het terrein van culturele en kunstzinnige vorming is een poging om de inhoud van het vak te verbreden en daarmee meer af te stemmen op de werkelijkheid (Alverman 2002). Aan  *Samenwerkend en sociaal leren*  wordt in het fictieonderwijs vormgegeven door het samen met de leerkracht of andere leerlingen bespreken van verhalen of van de problematiek die uit verhalen en fictie voortkomt, waarbij leerlingen met elkaar oplossingen zoeken voor in het verhaal gerezen problemen en maatschappelijke kwesties (Langer 2001).

3. *Leerlijnen en lesvoorstellen voor fictieonderwijs waarin elementen van onderwijsvernieuwing zijn terug te vinden.*

In dit verband kan verwezen worden naar lesvoorstellen van Luycks (2000) en Kraaijeveld (1999) en enkele veel gebruikte methoden (Taallijnen, *Op nieuw niveau* en *Nieuw Nederlands*) waarin serieus aandacht wordt besteed aan aspecten als de beleving van de lezer, emoties, verbeelding, identificatie en leesmotivatie. De Boer e.a. (1993) hanteren in hun leerlijn fictie de kerndoelen als uitgangspunt en suggereren talloze activerende activiteiten waarin nu eens het accent ligt op het verband met de realiteit en dan weer op het onderzoeken van open situaties (zelfontdekkend leren) of op het uitdagen van leerlingen. Andere waardevolle aspecten van de krachtige leeromgeving blijven evenwel systematisch buiten beschouwing, zoals het samenwerken en construerend leren en werken, het systematisch plannen en terugkijken met de leerkracht, maar ook het betrekken van leerlingen door aandacht te besteden aan verbeelding en emotie.

#### *Een ontbrekende schakel*

Op het gebied van het fictieonderwijs zijn al veel bruikbare voorstellen gedaan: zowel op algemeen theoretisch niveau als op het niveau van een concrete invulling van een betreffende

werkwijze. Toch hebben al deze uitwerkingen hun specifieke beperkingen: sommige zijn te theoretisch en komen niet tot voorstellen voor concrete invulling van de doelstellingen op de werkvloer, andere zijn zeer praktisch van aard, maar maken niet duidelijk hoe de praktische uitwerking zich verhoudt tot de theoretische uitgangspunten.

De beschreven voorstellen bieden leerkrachten weinig houvast om hun eigen activiteiten en werkwijzen waarmee ze fictieonderwijs vormgeven in kaart te brengen en om van daaruit zelf activiteiten te bedenken en uit te werken. Ook ontbreken handvatten voor het aanbrenge van variaties en verbeteringen in eigen of methodegebonden lesactiviteiten. Theorie en praktijk zijn op dit vlak nog niet nader tot elkaar gekomen. Er is een tussenstap nodig die duidelijk maakt hoe theorie vertaald kan worden in praktijk en omgekeerd.

Leerkrachten wordt nogal eens verweten dat ze te makkelijk kiezen voor een kant-en-klare oplossing: een blauwdrukmethode waarbij ze zelf niet hoeven na te denken over activiteiten die ze met leerlingen in het kader van de fictieles kunnen doen. Mijns inziens komt dat vooral doordat kaders voor het fictieonderwijs en een heldere didactische lijn niet voorhanden zijn en doelstellingen voor het fictieonderwijs vaak onduidelijk zijn en nogal eens veranderen. Op deze manier hebben leerkrachten, die het toch al erg druk hebben, te weinig aanknopingspunten om het onderwijs zelf vorm te geven, hoewel ze daar wel vaak zeer bruikbare en ludieke ideeën over hebben. En leerkrachten die op eigen initiatief op een stimulerende wijze wel vorm weten te geven aan het fictieonderwijs zijn als gevolg van te weinig houvast vaak onzeker over hun inspanningen en hebben soms het gevoel 'zomaar' wat te doen. Het enthousiasme van leerlingen prikkelt hun om hun activiteiten door te zetten ook al kunnen ze de kwaliteit van hun eigen werk niet goed beschrijven en verklaren.

Het doel van dit artikel is nu om een kader te presenteren waarin die vertaling van theorie naar praktijk gemaakt wordt, met alle tussenstappen die deze vertaling inzichtelijk maken. Daardoor wordt het mogelijk dat leerkrachten zelf in de toekomst hun eigen werkwijze en praktijksituatie onder de loep nemen en deze kunnen verbeteren, veranderen en verrijken.

### Concreet vorm geven aan betrekkelijk fictieonderwijs

De genoemde onderwijsvernieuwend kenmerken van de krachtige leeromgeving wil ik in een overzichtskader plaatsen met een onderverdeling in drie duidelijk herkenbare categorieën: activerend, passend/betekenisvol en sociaal.

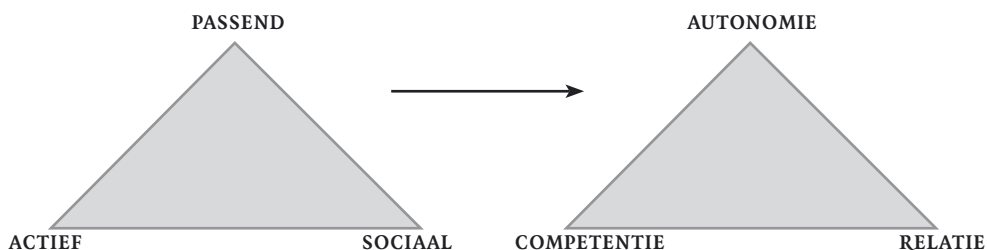
Deze indeling is gebaseerd op de samenhang met de drie eerder genoemde basisbehoeften die leerlingen stimuleren om te leren (Stevens 1997): competentie, autonomie en relatie. Wie in het fictieonderwijs aandacht besteedt aan deze aspecten, en leerlingen activiteiten aanbiedt die activerend en betekenisvol zijn en aanzetten tot samenwerking, voldoet aan de drie basisbehoeften van leerlingen, zodat zij zo compleet mogelijk

gestimuleerd worden om te leren. In figuur 1 is weergegeven hoe de stimuleringsprincipes met deze basisbehoeften samenhangen.

In figuur 1 zien we: a. dat passende en betekenisvolle activiteiten waarin de lezer centraal staat voorzien in de behoefte van de leerling aan autonomie (de behoefte anderen te laten zien dat je iemand bent die uniek is en ertoe doet); b. dat activerende en stimulerende activiteiten voorzien in de behoefte van de leerling aan competentie (de behoefte te laten zien dat je wat kunt); c. dat samenwerkingsactiviteiten met leerkracht en andere leerlingen voorzien in de behoefte aan relatie (de behoefte om erbij te horen in de groep).

De drie categorieën en hun toepassingsprincipes worden hieronder beschreven en toegelicht aan de hand van praktijkvoorbeelden. Veel van de elementen en activiteiten zullen voor leerkrachten herkenbaar zijn, omdat zij deze - vaak onbewust - al toepassen. Het kader maakt leerkrachten bewust van wat zij al doen om vervolgens de toepassingsmogelijkheden verder uit te breiden en te verbeteren.

In deze bewerking krijgt vooral het aansluiten bij de beleving van de leerling tijdens het lezen veel aandacht. Daarnaast krijgen ook andere aspecten, die in het perspectief van de fictieles misschien minder voor de



Figuur 1: Samenhang tussen stimuleringsprincipes en basisbehoeften.

## ACTIEF

|                      |  |
|----------------------|--|
| <b>Activerend</b>    | Op uitvoeren en handelen gericht; meer doen en minder instructie. Zelf de wereld ingaan en het fictiewerk onderzoeken en ontdekken: het vormen van een eigen mening en ervaring; beschouwing en analyse van docent of recensent spelen een minder grote rol. Voorbeeld: materiaal (kranten, tijdschriften, boeken, attributen en voorwerpen die in verband staan met thema's in verhalen) neerleggen zonder instructie.  |
| <b>Participerend</b> | Gericht op ZELF leren doen, dus met zoveel mogelijk zelfstandigheid, zelfverantwoordelijkheid en onafhankelijkheid. Leerlingen actief laten meedenken over opzet en inrichting van lessen: leerlingen verantwoordelijke rollen geven; ze een les of thema laten voorbereiden en uitvoeren; zelf materialen en eigen werk laten beheren; voorzitten van een boekbespreking; portfolio's laten bijhouden (eigenaarschap over leerprocessen, resultaten en middelen). |
| <b>Open</b>          | Gericht op open situaties (thema's), vragen en opdrachten om zelf te onderzoeken, keuzes te maken en te ontwerpen. Zo min mogelijk reproductieve vragen en opdrachten (zoals het beantwoorden van gesloten vragen waarvan de uitkomst al vastligt). Telkens nieuwe open vragen stellen vanuit nieuwe perspectieven. Voorbeeld: een opdracht geven als 'noem drie vragen die je de hoofdpersoon zou willen stellen en formuleer het antwoord daarop.'               |
| <b>Echt</b>          | Gericht op gebruik van authentiek (echt) materiaal dat de wereld van het boek/film etc. meer doet leven of echtheid/levendigheid van de ervaring benadrukt: oorspronkelijk bronnenmateriaal, theaterbezoek, schrijversbezoek, kranten en tijdschriften in de klas, bibliotheekbezoek, set/setting bezoeken, materialen laten verzamelen, literaire werkplaats laten inrichten.   |

## PASSEND

| Omschrijving      | Uitwerking   |
|-------------------|--|
| <b>Betrekend</b>  | Gericht op persoonlijke belevingsprocessen zoals verbeelding en emotie en het subjectieve belang daarvan: een verband leggen met de persoon van de leerling.   |
| <b>Op maat</b>    | Passend bij belangstelling, mogelijkheden, ontwikkelingsfase, leerstijlen en actualiteit van individu en groep: aansluiten bij leesmotivatie, stemmingsregulatie, leesvoorkeuren, problemen, persoonlijke behoeftes.   |
| <b>Uitdagens</b>  | Motiverend, waarbij de motivatie en het vervolg (continuering leesgewoonte) zo mogelijk uit de praktijk en de leeservaring (beleving) zelf voortkomen. Mogelijkheid om in aansluiting op affectieve voorkeuren nieuwe genres, onderwerpen en auteurs aan te dragen.  |
| <b>Verbredend</b> | Het geleerde/inzicht overplaatsen van de ene context naar de andere; vooruitkijken plannen en voorspellen. De betekenis van de persoonlijke beleving in een breder perspectief plaatsen: overplaatsen naar andere vakken en andere contexten (transfer). De aandacht vestigen op het feit dat het boek nieuwe werelden kan openen en nieuwe interesses kan opwekken, en zo tot nieuwe inzichten/kennis kan leiden. |

## SOCIAAL

|   |  |
|---|--|
| <b>Construerend</b>                     | Uitnodigend tot het samen met andere leerlingen of met de begeleider bespreken en delen van persoonlijke ervaringen, het zoeken naar oplossingen, het bespreken van achterliggende maatschappelijke problemen of literaire pretenties. Vraagstukken vertalen naar een maatschappelijke (gedeelde) context.   |
| <b>Samenwerkend</b>                     | Uitnodigend tot samenwerken met de nadruk op het samenwerkingsproces en de vaardigheden/houdingen die dat vereist: in groepjes werkstukken laten maken over boeken; een project rond een thema of schrijver starten; samen een interview met een schrijver laten voorbereiden.   |
| <b>Introspectief/<br/>socialiserend</b> | Het gedrag van boekpersonages en hun keuzes samen met begeleider en met medeleerlingen kritisch bespreken en vergelijken met het eigen gedrag en eigen attitudes, normen en waarden. Wat kunnen we ervan leren voor ons sociaal gedrag?  |
| <b>Spiegelend</b>                       | Uitnodigend tot met elkaar meekijken, terugkijken en samen vastleggen van leermomenten, keuzes, activiteiten, vaardigheden en producten. Leerlingen feedback laten geven op elkaars boekbesprekingen; elkaars werk laten beoordelen; elkaar laten overleggen over aanpak van projecten en opdrachten, een plan laten maken.  |
| <b>Coachend/<br/>begeleidend</b>        | Leermomenten scheppen, gelegenheid creëren en benutten, uitnodigen tot reflectie. Samen met de leerling terugkijken op processen of resultaten; plannen en verder kijken; feedback geven, interesse tonen, kritiek, complimenten en tips geven, aanmoedigen. De aandacht richten op situaties en gebeurtenissen, deze benutten als leermoment en aangrijpen om onderwerpen bespreekbaar te maken en te laten onderzoeken. Laten merken wat goed gaat en wat beter kan; niet beoordelend zijn over leesbeleving, open vragen stellen. |

Schema 1: Kenmerken van een krachtige leeromgeving in de fictieles.

hand liggen en daarom snel vergeten dreigen te raken, een plaats. In een krachtige leeromgeving organiseren leerkrachten binnen de fictieles bewust activiteiten die voldoen een aantal condities, zoals weergegeven in schema 1.

In het algemeen gaat het hier om het organiseren van werkvormen waarin mede-eigenaarschap, zelfsturing, samenwerking en reflectie een belangrijke rol spelen.

Onder de kop 'actief' worden voorstellen gedaan om activiteiten stimulerender en prikkelender te maken, uitnodigend tot zelfontdekkend leren en het nemen van eigen

initiatieven en verantwoordelijkheden, en verwijzend naar de praktische betekenis ervan voor leerlingen. Onder de rubriek 'passend' staan voorstellen om activiteiten meer af te stemmen op de belevingswereld, interesses en persoonlijke leeservaringen van leerlingen om hen van daaruit op passende en adequate wijze uit te dagen en te stimuleren. In de rubriek 'sociaal' worden suggesties gedaan om activiteiten meer in te richten op de constructie van kennis; het delen en uitwisselen van leeservaringen en het bespreken van problemen, keuzes en inzichten die uit leesstof naar voren komen; het samenwerken aan

grotere en open opdrachten; het samen met medeleerlingen of de leerkracht reflecteren en terugkijken op leerprocessen.

Toch is het didactisch kader hiermee nog niet compleet. Naast toepassing van de drie hoofdcondities is het van belang dat ze toegepast kunnen worden in verschillende fasen van de fictieles. Deze fasen, waarin doelgericht aandacht wordt besteed aan alle stappen die een lezer in het leesproces kan doorlopen (Broekhof 2002), zijn:

1. attentie/aandacht trekken: activiteiten die leerlingen enthousiasmeren of interesseren voor boeken;
2. keuzes maken: activiteiten die de leerlingen verder helpen in het kiezen van boeken;
3. uitvoeren: activiteiten gericht op het leesproces en die bijvoorbeeld ingaan op leeservaringen en gevoelens;
4. evalueren: activiteiten gericht op het reflecteren op het gelezene.

Vaak worden leerlingen alleen betrokken bij het uitvoeringsproces, terwijl het in het kader van het eigenaarschap, het zelfstandig werken en het aanleren van eigen verantwoordelijkheden juist zo belangrijk is om hen ook bij de andere fases te betrekken.

In alle vier de fases van het leesproces kunnen activiteiten ontworpen worden die voldoen aan de kenmerken van een krachtige leeromgeving. Dat kan geheel er uitzien zoals is weergegeven in schema 2.

Bij het ontwerpen van activiteiten voor de

|            | Actief | Samen | Passend |
|------------|--------|-------|---------|
| Attenderen |        |       |         |
| Kiezen     |        |       |         |
| Uitvoeren  |        |       |         |
| Evalueren  |        |       |         |

Schema 2 : Didactiematrix

literatuurles kan een leerkracht ervoor zorgen dat alle cellen in deze matrix gevuld zijn met activiteiten. Om de werking van het schema toe te lichten beschrijf ik in de volgende paragraaf een lessituatie met concrete lesdoelen en probeer ik aan te geven hoe deze situatie verbeterd kan worden. De lessituatie die ik ter verbetering voorleg is geen gechargeerde situatie, maar betreft een werkelijke lessituatie op een school voor voortgezet onderwijs.

#### *Toepassing van principes van de krachtige leeromgeving: een praktijkvoorbeeld*

De lessituatie die ik aan de lezer wil voorleggen betreft een fragment uit een literatuurles in het vo over de *Max Havelaar*, vastgelegd op video. Deze situatie is, wat het didactisch handelen van de leerkracht en het werken aan een krachtige leeromgeving betreft, op allerlei manieren voor verbetering vatbaar. Allereerst beschrijf ik de lessituatie in oorspronkelijke vorm, om daarna aan te geven hoe deze situatie met behulp van het didactisch kader kan worden verbeterd.

Het lesdoel van de leerkracht in het fragment is het behandelen van de *Max Havelaar* en met name de politieke en maatschappelijke implicaties daarachter: hij wil leerlingen laten kennis maken met de manier waarop de roman gebruikt is om politieke misstanden aan de kaak te stellen. De leerlingen zitten in een kring achter tafels. De leerkracht zit aan het hoofd aan een apart lessenaartje.

In de acht minuten die het fragment duurt zien we het volgende:

- De leerkracht kondigt aan dat hij gaat praten over de *Max Havelaar* en geeft een korte uiteenzetting over de inhoud van het boek: een samenvatting van het verhaal. Hij legt daarin een verband naar de maatschappelijke situatie in Nederlands-Indië waar toestanden van corruptie en uitbuiting van de lokale bevolking plaatsvinden.
- Na zijn samenvatting vraagt hij wie er vra-



gen heeft over de inhoud van het boek. Niemand heeft vragen.

- Vervolgens vertelt de leerkracht iets over de roman als politiek manifest. Hij vertelt dat het boek niet voor niets is opgedragen aan koning Willem III: een rechtstreekse brief aan de vorst om misstanden aan de kaak te stellen zou Multatuli mogelijk de kop hebben gekost. De romanvorm is hier gekozen als dekmantel.
- De leerkracht leest een paar korte fragmenten voor (met duidelijk waarneembare passie voor de tekst).
- De leerkracht vraagt de leerlingen of er dingen/woorden onduidelijk zijn. Niemand reageert. Daarop zegt de leerkracht dat hij wel een paar vragen heeft aan de leerlingen. Hij merkt op dat het boek ondanks de verborgen betekenis wel positief van toon is en stelt daar een vraag over. Een leerling geeft het juiste antwoord. Vervolgens stelt de leerkracht een gesloten vraag over de latente betekenis van een paar regels in een fragment. Niemand geeft antwoord waarop de leerkracht iemand aanwijst. Het antwoord dat deze leerling geeft is fout. Anderen steken hun vinger op. Een volgende leerling heeft het goede antwoord.

Beoordelen we de wijze waarop de leerkracht de leerlingen in de les betreft (en een krachtige leeromgeving organiseert) en beargumenteren we deze met behulp van het didactisch kader dan kunnen we het volgende constateren:

- de leerkracht is vrijwel het gehele fragment aan het woord;
- de leerkracht heeft totale 'eigenaarschap';
- de leerkracht stelt gesloten vragen (reproductie);
- de leerkracht geeft zijn mening over het boek (positief van toon) zonder te vragen wat leerlingen daarvan vinden.

Vervolgens kunnen we aan de hand van de lijst met principes voor een krachtige leer-

geving voorstellen doen voor verbetering van deze les, met dezelfde lesdoelstelling als uitgangspunt. Enkele van deze verbetervoorstellen zouden kunnen luiden:

- leerlingen iets over het thema of boek laten voorbereiden om in de les met elkaar te kunnen bespreken: vooronderzoek doen (actief/coachend);
- een groepje leerlingen zelf een les laten voorbereiden: een voorzitter aanwijzen (actief/samen);
- tekstfragmenten door leerlingen laten voorbereiden en deze door henzelf laten voorlezen;
- gevoelens van onrecht laten onderzoeken: bij welke boeken had je vergelijkbare gevoelens? (passend/actief);
- het onderwerp van de les en het boek niet van tevoren noemen, maar in plaats daarvan een pak *Max Havelaar* koffie meenemen en zonder instructie groepjes leerlingen aan de hand daarvan zelf vragen laten stellen en op onderzoek laten uitgaan (actief/sociaal);
- een opdracht in groepjes laten uitvoeren: bedenk een manier om in de huidige tijd maatschappelijke misstanden aan de kaak te stellen; werk een gedetailleerd plan uit (actief/passend/sociaal);
- leerlingen een brief aan koning Willem III laten schrijven om de misstanden waarnaar Multatuli verwijst aan de kaak te stellen (actief);
- leerlingen zelf de maatschappelijke portee achter het boek laten onderzoeken (actief);
- het thema protest en verzet doortrekken naar de geschiedenisles (sociaal/passend/actief).

*Hoe is dit kader te gebruiken in de eigen werkwijze van leerkrachten?*

Dit didactisch kader gaat uit van de bestaande werkwijze en ervaring van leerkrachten en bouwt hierop voort. Een voordeel hiervan is dat leerkrachten hun eigen aanpak niet radi-

caal hoeven te veranderen, maar dat juist de aanwezige ervaring gebruikt wordt als basis voor verbetering en verbreding. Het gebruik van het kader kan inzicht geven in de elementen die de leerkrachten al gebruiken en in datgene wat zij nog niet doen. Het helpt ze bewust te worden van hun eigen werkwijze en biedt een typologie om hun activiteiten te rubriceren. Daarbij is het zaak om niet teveel aspecten ineens te willen veranderen aan de eigen werkwijze, maar om steeds kleine stapjes te nemen. Zo kunnen leerkrachten voortdurend bezig zijn hun werkwijze kritisch tegen het licht te houden en te verbeteren. Het werken met het kader moet als het ware een tweede natuur van leerkrachten worden. In het begin kost dat relatief veel tijd, maar op den duur gaat het haast automatisch. Het leren werken met dit kader lukt beter wanneer leerkrachten met 'maatjes' werken en bij elkaar in de fictieles kijken. Daarbij kunnen de maatjes elkaar complimenten geven over de gevolgde aanpak en vervolgens tips formuleren over een betere aanpak. Op die manier vindt er constructie, uitwisseling van kennis en inzicht plaats. Daar kunnen beiden van leren. Het maatjeswerk is een systeem om begeleiding bij het leren werken met het kader op de lange termijn overbodig te maken en zou verankerd moeten worden in de samenwerking tussen collega's.

Bij het leren werken met het kader en het leren toepassen van deze principes op het eigen werk van leerkrachten kan de volgende stappenplan gehanteerd worden:

- 'Onderzoeken' van de eigen werkwijze en handelwijze in interactie met leerlingen in de fictieles en relateren aan het kader: welke elementen uit het kader pas je al toe en waar in het schema (passend, actief of samen) kan je deze elementen indelen?
- Beoordelen en vergelijken van de werkwijze met het schema en opstellen van punten die je wilt verbeteren of waarmee je wilt experimenteren in je eigen werkwijze. Neem nooit

teveel punten tegelijk om aan te werken. Je kan altijd later nog aan andere verbeterpunten werken.

- Het maken van een plan voor het uitvoeren van je verbeterpunten.
- Toepassen en oefenen van verbeterpunten.
- Terugkijken op hoe het proces verliep. Bespreken wat de opbrengsten zijn (vergeleijk deze met de uitgangssituatie gerelateerd aan het didactisch kader). Mogelijk kan je nieuwe verbeterpunten opstellen of pas je je werkplan aan.

### Conclusies

Er zijn veel manieren waarop het literatuuronderwijs in de basisvorming verbeterd kan worden. De voorstellen voor verbetering die hier worden gepresenteerd hebben als uitgangspunt om de leerling stimulerende en prikkelend literatuuronderwijs aan te bieden en om daarbij zo goed mogelijk in te spelen op de oorspronkelijke en spontane leesmotivatie van leerlingen. Daarbij richt dit artikel zich op de kwaliteit van het onderwijs en op verbetering van het didactisch handelen in plaats van op de meer vakinhoudelijk gerichte aspecten en eisen van het literatuuronderwijs zoals deze zijn opgenomen in de kerndoelen. Vaak wordt elders vooral stilgestaan bij deze vakinhoudelijke aspecten, die vervolgens in leerlijnen en lesprogramma's terecht komen, waardoor het handelen en de vaardigheden van de leerkracht uit het oog worden verloren. Voorstellen die wel uitgaan van leerkrachthandelen en verbetering en vernieuwing van het onderwijs zijn vaak te theoretisch en abstract van aard, of juist te gedetailleerd uitgewerkt. Deze bieden geen praktisch kader voor de leerkracht om het eigen handelen en de eigen vaardigheden kritisch onder de loep te nemen en deze te verbeteren of te verbreden. Dit artikel biedt een didactisch kader op grond waarvan leerkrachten in staat zijn om zulke verbeteringen en verbredingen zelf toe te passen.

## LITERATUUR

- Alverman, D. (2002). Science after school: Putting everyday literacies to work in the service of classroom learning. In Schram, D., Raukema, A.-M. & Stalpers C. (red.), *Lezen en leesbevordering bij adolescenten en jongvolwassenen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Barton, J. (1996). Interpreting character emotions for literature comprehension. *Journal of adolescent and adult literacy*, 40, 22-27.
- Berg, I. van den & Middel, A. (1992). Een beetje lezen, gewoon omdat het leuk is! Basisboek Boekenpret. Utrecht/Amsterdam: Sardes/Stichting Lezen.
- Boer, M. de, Prak, D. & Wagemans, E. (1993). Leerplan fictie met lessuggesties. *TSJIP*, 3/4 december 1993.
- Bolt, L. van der (2000). *Ontroerend Goed. Een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs*. Proefschrift. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Broekhof, K. (2002). Bazar: een structurele aanpak voor leesbevordering in het vmbo. In Derriks, L. (red.). *Retoriek en praktijk van het schoolvak Nederlands 2001*. Gent: Akademia Press.
- Damhuis, R. & Litjens, P. (2003). *Mondelinge communicatie: drie werkwijzen voor mondeling taalontwikkeling*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Dirksen, J. (1995). *Lezers, literatuur en literatuurlessen*. Proefschrift. Nijmegen: Katholieke Universiteit van Nijmegen.
- Dirksen, J. & Prak, D. (1998). *Handleiding leesdossier*. Amsterdam: Bulkboek.
- Guthrie, J.T. (2000). Contexts for engagement and motivation in reading. In Kamil, M.L., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D. & Barr, R. (eds), *Handbook of reading research, Volume III*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J.T. & Wigfield, A. (1997). Reading engagement: A rationale for theory and teaching. In Guthrie, J.T. & Wigfield, A. (eds), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Kok, J. (2003). *Talenten transformeren. Over het nieuwe leren en nieuwe leerarrangementen*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Kraaijeveld, R. (1999). Fictie lezen tussen brugklas en tweede fase. *Levende Talen*, 537, 132-140.
- Laarakker, K. (2002). De overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur. In Schram, D., Raukema, A.-M. & Stalpers, C. (red.), *Lezen en leesbevordering bij adolescenten en jongvolwassenen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Langer, J.A. (2001). Literature as an environment for engaged readers. In Verhoeven, L. & Snow, C. (eds), *Literacy and motivation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lierop-Debrauwer, H. van (2002). Een gemiste kans: De adolescentenroman voor de jeugd in het literatuuronderwijs in de Tweede Fase. In Schram, D., Raukema, A.-M. & Stalpers, C. (red.), *Lezen en leesbevordering bij adolescenten en jongvolwassenen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Luyckx, D. (2000). Fictieonderwijs in het VMBO. Een verkenning. *TSJIP/Letteren* 10, 2, 3-7.
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen*. Den Haag: PMPO.
- Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Apeldoorn: Garant.
- Tellegen, S. & Frankhuisen, J. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Vreugdenhil, K. (1999). *De entourage van het leren*. Utrecht: APS.
- Wilhelm, J.D. (1997). *You gotta BE the book: Teaching engaged and reflective reading with adolescents*. New York: Teachers College Press.
- Wijnstra, J.M. (2001). *Bruikbare kennis en vaardigheden voor jonge mensen*. Arnhem: Cito-groep.