



---

# OVER HET IB NEDERLANDS

75 BLOGS

**Pieter van der Vorm**

---



**Pieter van der Vorm** (1969) studeerde Nederlandse taal- en letterkunde aan de Universiteit Utrecht. Na zijn studie werkte hij als docent Nederlands aan universiteiten in Ankara, Kuala Lumpur en Wenen.

Sinds 2013 werkt hij fulltime als IB-docent, vooral in het programma *Dutch A: Literature (self-taught)*. Hij woont en werkt in Wenen.

# Inhoudsopgave

Vooraf	7
1. Over het nieuwe curriculum. Wat verandert er?	8
2. Over de tweede taal in het IB	10
3. Over de literatuurlijst	12
4. Over de voor- en nadelen van afstandsonderwijs	14
5. Over feedback	16
6. Over lesmateriaal	18
7. Over Nederlands in Nederland en in het buitenland	19
8. Over het beoordelingscriterium taal	21
9. Over leesplezier	23
10. Over het pre-IB	25
11. Over differentiëren	27
12. Over schrijfvaardigheid	30
13. Over het portfolio	32
14. Over planning	34
15. Over de areas of exploration (AOE's)	36
16. Over het Individual Oral	38
17. Over paper 1	40
18. Over authorial choices	42

19. Over paper 2	44
20. Over het CNaVT	46
21. Over de vier genres: 1. Poëzie	48
22. Over de vier genres: 2. Toneel	50
23. Over de vier genres: 3. Non-fictie	52
24. Over de vier genres: 4. Proza	54
25. Over de graphic novel	56
26. Over planning: een tussenstand	58
27. Over literatuur in vertaling	60
28. Over jeugdliteratuur en didactiek (boekbespreking)	62
29. Over examens	64
30. Over Vlaanderen	66
31. Over de Antillen, Suriname en Indonesië	68
32. Over literaire theorie	70
33. Over interferentie	72
34. Over woordenschat	74
35. Over spelling	76
36. Over thematiek	78
37. Over de beeldcultuur	79
38. Over de actualiteit van teksten	81
39. Over geschiedenis	83
40. Over spelling en taalverloedering	85

41. Over geschikte boeken (over <i>De Regenboogbende</i> )	87
42. Over ontleding (de column van Stine Jensen)	89
43. Over Dutch B	92
44. Over begrijpend lezen (Arjen Lubach)	94
45. Over poëzie-analyse (deel 1: tekstbegrip)	96
46. Over poëzie-analyse (deel 2: technische middelen)	98
47. Over poëzie-analyse (deel 3: moeilijke gedichten)	100
48. Over poëzie-analyse (deel 4: lesgeven over gedichten)	104
49. Over het Individual Oral: twee valkuilen	106
50. Over het PEEL-model	108
51. Over de structuur van het IO	109
52. Over vlogboek.nl en literatuurgeschiedenis.org	111
53. Over voorbeelduitwerkingen	113
54. Over 10 tips voor het Individual Oral	114
55. Over examentips	117
56. Over creatief schrijven	119
57. Over Hafid Bouazza	122
58. Over de AOE's (deel 1): Readers, writers and texts	124
59. Over de AOE's (deel 2): Time and space	126
60. Over de AOE's (deel 3): Intertextuality	128
61. Over schilderkunst en muziek	130
62. Over oude boeken	131

63. Over rapporten	133
64. Over lezen in de onderbouw van het VO	135
65. Over het May 2021 subject report (deel 1)	137
66. Over het May 2021 subject report (deel 2)	139
67. Over het May 2021 subject report (deel 3)	141
68. Over het May 2021 subject report (slot)	143
69. Over het BOW	145
70. Over Language A en TOK	148
71. Over boodschap en thematiek	150
72. Over cultuur en identiteit	152
73. Over originaliteit	155
74. Over het examen Dutch A: Literature	158
75. Over de leeszitzak	160

## Vooraf

Op 26 februari 2019 begon ik op de website van VORM Tutoring een blog waarin ik allerlei aspecten van het IB-onderwijs bespreek. In ruim drie jaar tijd verschenen er bijna honderd blogs. Voor deze bundel heb ik er 75 geselecteerd.

Bij de selectie bleken sommige blogs niet meer actueel. Dit gold o.a. voor blogs over de uitwerking van Covid op de IB-examens. Ook de blogs waarin een auteur centraal werd gesteld, zijn in de meeste gevallen niet opgenomen. Ik heb bij de keuze gelet op relevantie: wat zijn handige weetjes, nuttige tips? De blog is vooral op docenten gericht, maar ook ouders en leerlingen kunnen er nuttige informatie in vinden.

Ik vertrek vanuit mijn eigen ideeën en ervaringen. Dat ik vooral lesgeef in het programma *Dutch A: Literature (self-taught)* verklaart waarom in de blogs vooral naar dit programma wordt verwezen. Toch is er af en toe ook aandacht voor *Dutch A: Language and literature* en *Dutch B*.

*Over het IB Nederlands: 75 blogs* beoogt allerlei onderwerpen en vragen aan te snijden die relevant zijn voor het doceren van Nederlands aan IB-leerlingen. Het is geenszins de bedoeling om 'voor te schrijven hoe het moet'. Integendeel, de blogs nodigen uit tot reflectie en creativiteit, en tot het maken van keuzes die inspelen op de situatie en context waarin het onderwijs plaatsvindt.

Ik hoop dat deze bundel docenten tal van ideeën aan de hand zal doen, en hen zal ondersteunen bij het ontwikkelen van een passend lesprogramma en het geven van mooie, enthousiasmerende lessen!

Pieter van der Vorm, 18 augustus 2022

## 1. Over het nieuwe curriculum. Wat verandert er?

26 februari 2019

Begin februari 2019 kwamen de nieuwe *Language A: Literature guide* en de *Language A: Language and Literature guide* uit. Het nieuwe curriculum wordt vanaf augustus 2019 onderwezen, met een *first assessment* in 2021. Hierbij een overzicht van de belangrijkste veranderingen.

### 1. evaluatie op basis van drie onderdelen

Het aantal examenonderdelen is teruggebracht van vijf naar drie. De leerling heeft één mondeling examen en twee schriftelijke examens (paper 1 en paper 2). Het mondeling examen vindt in de regel plaats aan het einde van het eerste schooljaar (DP1) of het begin van het tweede schooljaar (DP2); de schriftelijke examens zijn aan het einde van het programma. Er is géén beoordeling meer van mondelinge of schriftelijke opdrachten die in de loop van de cursus worden uitgevoerd.

### 2. areas of exploration

De vertrouwde 'Parts' zijn verdwenen. Het nieuwe curriculum gaat uit van drie *areas of exploration*, namelijk:

- Readers, writers and texts
- Time and space
- Intertextuality: connecting texts

Deze *areas of exploration* zijn niet rechtstreeks gekoppeld aan assessments. De leerling kan vrij kiezen welke teksten hij/zij gebruikt voor het mondeling examen en welke voor het essay (paper 2). Het programma biedt hierin veel vrijheid.

### 3. portfolio

In de loop van het programma houdt de leerling een *portfolio* bij. De leerling gebruikt dit *learner portfolio* voor drie dingen: (1) het bestuderen en onderzoeken van de teksten, (2) het reflecteren op die teksten en (3) het leggen van verbanden tussen de teksten.

### 4. negen teksten / teksten in vertaling

Voor het programma *Language A: Literature (SL)* bestudeert de leerling negen literaire werken. Sommige eisen zijn gehandhaafd: een minimum van drie genres,



drie periodes, enz. Nieuw is de vereiste dat er (minimaal) drie teksten in vertaling dienen te zijn. De PRL (*Prescribed reading list*) biedt navenant (veel) meer keuze, o.a. omdat de lijst niet meer gekoppeld is aan boektitels maar aan auteurs.

### **5. Literature en Language and Literature**

De twee *Language A*-programma's (*Literature* en *Language and Literature*) komen dicht bij elkaar te liggen. De drie hierboven genoemde *areas of exploration* gelden voor beide programma's. Het paper 2 is voor de twee programma's identiek; ook paper 1 en het mondeling examen komen grotendeels overeen, met als verschil dat *Language and Literature* een sterkere nadruk legt op zakelijke teksten.

### **6. begeleiding self-taught**

Voor leerlingen die *Language A: Literature* als *self-taught* volgen, wordt het verplicht om een tutor te hebben. De school dient bovendien een supervisor aan te stellen die:

- één keer per maand persoonlijk met elke leerling spreekt over de voortgang;
- een wekelijkse les organiseert voor alle self-taught-leerlingen in de school.

### **Tot slot**

De *areas of exploration*, de invoering van het portfolio en de *prescribed reading list* nopen docenten ertoe hun programma ingrijpend aan te passen. Dat is niet erg, integendeel. Ik denk dat het nieuwe curriculum veel voordelen biedt: er zijn minder examenonderdelen, er is meer rust. Er is een ruimere aandacht voor literatuur in vertaling en er is bovenal veel vrijheid, zodat de gelezen teksten kunnen doen wat ze moeten doen: de leerling aan het denken zetten over de wereld en over zichzelf. Reflectie dus. En dát is misschien wel de essentie van literatuur!

## 2. Over de tweede taal in het IB

5 maart 2019

Regelmatig word ik benaderd door ouders die dwalen door de wirwar van begrippen en mogelijkheden: Dutch A, Dutch B, Lit, Lang & Lit, SSST... Het is inderdaad niet gemakkelijk. In deze blog een overzicht van 'de basics'.

Leerlingen (grade 11-12) die het IB-programma volgen, doen examen in zes vakken. Deze zijn gerelateerd aan zes disciplines, waaronder *Studies in Language and Literature (Language A)* en *Language acquisition (Language B)*. Bijna altijd is Engels één van de twee talen. Daarnaast moet dan nog een taal worden gevolgd, als *Language A* of als *Language B*.

Er is een principiële verschil tussen die twee: bij *Language B* gaat het om taalverwerving, terwijl *Language A* bestemd is voor leerlingen die de taal op moedertaalniveau beheersen. En hier ontstaan vaak de eerste twijfels. Want wat is moedertaalniveau? Leerlingen die al jarenlang op een Engelstalige dagschool zitten, zullen zich minder gemakkelijk in het Nederlands uitdrukken dan leerlingen die het voortgezet onderwijs in Nederland of Vlaanderen volgen.

Het is goed om voor ogen te houden dat het IB programma's ontwikkelt die expliciet bedoeld zijn voor leerlingen aan International Schools. En vrijwel alle leerlingen zitten nu eenmaal in een anderstalige context. Als een leerling flinke hiaten vertoont in zijn of haar woordenschat, hoeft dit daarom nog geen belemmering te zijn om Dutch A te kiezen. Als Nederlands de thuistaal is en/of als de leerling Nederlandse les heeft gevolgd via een NTC, is Dutch A doorgaans de passende optie.

Als de leerling Dutch A kiest, kan Engels worden gekozen als *English B* óf als tweede *Language A*. De keuze voor Dutch A levert de leerling een *bilingual diploma* op.

Bij onderwijs op de school zelf bestaat vaak de keuze tussen *Language and Literature* en *Literature*. Die twee liggen in het nieuwe curriculum dichtbij elkaar. Bij het eerste is er meer ruimte voor bijv. taalgebruik in de media. Overigens: ook in het programma *Literature* kan 'non-fictie' worden gelezen.

Wanneer er geen docent voorhanden is, biedt het IB de mogelijkheid onderwijs op afstand te volgen. Dit kan uitsluitend voor het programma *Language A: Literature* en alleen op het niveau Standard Level. In dit geval wordt gesproken van SSST (*school supported self taught*) of kortweg: *self taught*. Het 'school supported' staat er niet voor niets: de school blijft verantwoordelijk voor alle procedures en is verplicht de voortgang te volgen. De externe tutor stelt met de leerling de boekenlijst samen en begeleidt de leerling door het programma.

### 3. Over de literatuurlijst

12 maart 2019

Vanaf de zomer van 2019 wordt het nieuwe curriculum van *Language A* onderwezen. Met een ander programma én een andere literatuurlijst. De *Prescribed Reading List* (PRL) biedt véél meer opties. De lijst van literaire werken is namelijk vervangen door een lijst van *auteurs*; van de opgenomen auteurs zijn in principe alle werken toegestaan.

De PRL biedt voor elke taal een 'lange lijst' van ongeveer 150 à 200 auteurs, vooral bedoeld voor leerlingen die het IB-programma in die taal volgen. Daarnaast wordt per taal een korte lijst van *recommended authors* gegeven - meestal zes namen. Handig als je voor 'literatuur in vertaling' op zoek bent naar teksten in een minder bekende taal! Maar ook auteurs die niet 'recommended' zijn, kunnen worden gekozen.

De literatuurlijst van de leerling moet aan een aantal voorwaarden voldoen. Voor *Dutch A: Literature A (self-taught)* leest de leerling in totaal negen literaire werken van auteurs van de PRL. Hierbij gelden de volgende criteria:

- minimaal vier oorspronkelijk Nederlandstalige teksten
- minimaal drie teksten in vertaling
- minimaal drie genres (proza, poëzie, toneel, non-fictie)
- minimaal drie periodes (periode = eeuw)
- minimaal drie landen, minimaal twee continenten
- minimaal twee teksten voor elke *area of exploration*

De samenstelling van de boekenlijst wordt bovendien bepaald door inhoudelijke overwegingen. Want op basis van de gelezen teksten dient de leerling een vergelijkend essay (paper 2) te schrijven en een mondelinge presentatie te houden aan de hand van een *global issue*. Beide onderdelen worden voorbereid met een portfolio, waarin de leerling vergelijkt en reflecteert. De gekozen werken moeten hier uiteraard voldoende aanknopingspunten voor bieden.

Het opstellen van een correcte literatuurlijst, met teksten die veel mogelijkheden bieden voor *contrast and compare*, is een hele uitdaging. Hier is absoluut de

sturende hand van een docent bij nodig, een docent die de leerling van advies kan voorzien. De gekozen literaire teksten vormen immers het hart van het programma. Het is prettig als de leerling een lijst heeft met interessante, grappige, ontroerende, verrassende, kortom *boeiende* teksten. Teksten waar de leerling zich met plezier in verdiept.

## **4. Over de voor- en nadelen van afstandsonderwijs (of: over het self-taught-programma)**

*19 maart 2019*

De optie afstandsonderwijs komt doorgaans pas in beeld als ter plaatse geen docent Nederlands voorhanden is. Begrijpelijk. Klassikaal onderwijs, in een klein groepje, heeft tal van voordelen. Anderzijds: een online-programma heeft óók sterke punten. En de bezwaren die eraan kleven zijn andere dan vaak wordt gedacht.

Dat onderwijs op afstand nadelen heeft, valt niet te ontkennen: er is geen discussie of uitwisseling met medeleerlingen en omdat sommige lesvormen niet goed mogelijk zijn (bijv. iets op het bord tekenen, groepsactiviteiten) moet de docent ervoor waken dat de lessen statisch worden.

Ik bespeur bij ouders soms nog een ander bezwaar: de vrees dat afstandsonderwijs (het SSST-programma) onpersoonlijk zou zijn. Maar.. dát is het nu juist niet! Het contact met de docent is immers één-op-één, en in vergelijking met klassikaal onderwijs besteedt de docent veel meer tijd aan correctie en feedback. De afstand die het beeldscherm creëert wordt ruimschoots gecompenseerd door de persoonlijke begeleiding. Zeker wanneer efficiënt gebruik wordt gemaakt van Skype en mail.

Wat hierbij niet mag worden onderschat, is dat een online-programma hoge eisen stelt aan de kwaliteit van het lesmateriaal en de feedback. Niets is zo frustrerend voor een leerling als een reeks invuloefeningen die hij of zij terugkrijgt met een verzameling rode krassen en krullen.

Misschien is het grootste gevaar bij afstandsonderwijs wel 'het breken van het lijntje'. Ik bedoel hier het volgende mee. Leerlingen in het voortgezet onderwijs hebben het druk. In het prioriteitenlijstje dat de leerling opstelt, staat vaak de wiskundetoets bovenaan en 'huiswerk Nederlands' onderaan. Zo kan het gebeuren dat een leerling het inleveren van het huiswerk Nederlands uitstelt. En nog eens uitstelt. En nóg eens. Tot het lijntje breekt. Dan komt er niets meer.

Een docent in het afstandsonderwijs dient een goed oog te hebben voor dat lijntje. Want waar afstandsonderwijs kan scoren met een hoge flexibiliteit (het huiswerk

mag b est ingeleverd na die toets), moet tegelijk de voortgang worden gewaarborgd. En dat kan alleen met een uitdagend programma en een grote betrokkenheid van de docent.

Afstandsonderwijs kan meer zijn dan een noodoplossing en een waardig alternatief bieden voor klassikaal onderwijs, mits de docent optimaal gebruik maakt van de mogelijkheden. Een bijzondere rol is hierbij weggelegd voor:

1. de kwaliteit van de feedback;
2. het lesmateriaal.

De komende twee weken, in de volgende blogs, meer hierover. Dan zal het gaan over feedback en lesmateriaal.

## 5. Over feedback

26 maart 2019

Feedback is een cruciaal onderdeel van een onderwijsprogramma. Wat is goede feedback? Het is eenvoudiger te zeggen wat het *niet* is: het is géén verzameling correcte antwoorden. Ook heeft het weinig zin wanneer een docent voor redacteur speelt door tik- en spelfouten te markeren. Hoe dan wel?

Bij goede feedback staat het **leereffect** voorop. En om de leerling uit de feedback te laten leren, zijn in elk geval twee dingen nodig:

1. de feedback moet *aankomen*;
2. de leerling moet de feedback *verwerken*.

Het eerste punt is minder vanzelfsprekend dan het lijkt. Leerlingen in het pre-IB doen Nederlands naast hun reguliere schoolwerk; leerlingen in het IB kampen met chronische drukte in een woud vol deadlines. Als de leerling de feedback van zijn docent binnenkrijgt, heeft hij negen van de tien keer dringendere dingen te doen (leren voor een toets, ander huiswerk, sport enz.). En het volgende huiswerk voor Nederlands moet óók gemaakt...

In de feedback krijgt de leerling tips en verbeterpunten aangereikt. Dit is cruciaal om verder te komen. Maar dan moet de leerling wél de tijd nemen om die feedback door te nemen... Hoe zorg je ervoor dat de feedback aankomt en wordt verwerkt?

Vijf tips:

1. Zorg ervoor dat de leerling de feedback **snel** krijgt. Als het huiswerk nog vers is, zal de leerling de feedback eerder bekijken. Bijkomend voordeel is dat de leerling dan sneller aan het volgende huiswerk kan beginnen.
2. Creëer een duidelijke **focus**. Niets is zo ontmoedigend als een A4 waarop een doolhof is gecreëerd van opmerkingen op allerlei niveaus: inhoud, structuur, taal enz. Denk vanuit *het doel* van de opdracht.



3. Geef **persoonlijke** feedback. Het antwoord van de leerling dient als basis, niet het voorbeeldantwoord van de docentenhandleiding.
4. Zorg voor **constructieve** feedback. Het is zinvol om niet alleen aandacht te besteden aan 'fouten'. Juist goede antwoorden, in opdrachten waar de leerling zijn best op heeft gedaan, verdienen een reactie.
5. Bespreek de feedback **mondeling** na. Dat biedt de leerling de kans om vragen te stellen, en het is een stok achter de deur om de feedback goed te bekijken.

Ik zie de leerling graag als een sportman of sportvrouw, de docent is de trainer. Feedback is op twee niveaus essentieel: allereerst als training, daarnaast speelt feedback een belangrijke rol in de teambuilding.

## 6. Over lesmateriaal

2 april 2019

Vorige week ging de blog over feedback. Een tweede pijler in het IB is het lesmateriaal waarmee wordt gewerkt. (Ik denk dat er in totaal vier pijlers zijn: feedback, lesmateriaal, planning, keuze teksten. Op die vier rust een professionele begeleiding.) Er bestaan geen lesmethodes die specifiek voor het (pre-)IB Nederlands zijn ontwikkeld. Wat nu?

In de onderbouw van het VO zijn bestaande methodes voor havo/vwo nog goed bruikbaar, zeker wanneer het programma wordt aangevuld met bijv. *Nieuwsbegrip*. Maar in het (pre-)IB wijken de doelen en eindtermen sterk af. Voeg hieraan toe dat Nederlands voor leerlingen in het (pre-)IB niet hun schooltaal is. Daardoor missen ze de input van het taalaanbod. Het lesmateriaal zal hier rekening mee moeten houden door de eisen aan te passen en/of gerichte opdrachten aan te bieden.

Het valt niet te vermijden: de docent moet zélf aan de slag, waarbij hij zich kan laten inspireren door de lesboeken die voor *IB English A* bestaan. En de *IB guide* biedt uiteraard een nuttige basis.

Aan welke criteria voldoet geschikt lesmateriaal? Vijf belangrijke:

1. Het is gebaseerd op het IB-curriculum; het behandelt de thema's die het IB voorschrijft.
2. Het speelt in op de *assessments*. (Welke kennis en vaardigheden zijn 'examen-technisch' van belang?)
3. Zwakkere leerlingen krijgen voldoende sturing, sterke leerlingen worden uitgedaagd.
4. Het materiaal is speels opgezet en legt verrassende verbanden.
5. Het is aantrekkelijk vormgegeven.

In het programma *Dutch A: Literature* lezen de leerlingen negen teksten. Als docent zit je te puzzelen, met één oog op het curriculum en het andere op de literatuurlijst: met welke teksten bereik ik mijn doelen? En wat voor opdrachten maak ik erbij? Het is veel werk, al dat gepuzzel. Maar vaak wel érg leuk!

## 7. Over Nederlands in Nederland en in het buitenland

9 april 2019

Het gaat niet goed met het Nederlands in Nederland. In februari 2019 kopten de kranten dat de studie Nederlands aan de Amsterdamse VU verdwijnt, bij gebrek aan belangstelling. Ook andere afdelingen Nederlands kampen met een terugloop van het aantal studenten. Er dreigt een tekort aan leraren Nederlands.

Ondertussen zijn er verontrustende geluiden over het taalniveau van studenten. Op 26 maart 2019 verscheen in *De Volkskrant* een column van Marleen Kamperman. Zij is geen neerlandica maar hoogleraar scheikunde. Ze schrijft: "Nu al is de taalvaardigheid van studenten in mijn vakgebied abominabel. Van Nederlands hebben ze geen benul, van Engels zo mogelijk nog minder. Hoe moeten die studenten ooit een fatsoenlijk onderzoeksvoorstel schrijven, of aan de buitenwereld uitleggen, met behulp van taal dus, waar ze mee bezig zijn?"

De afgelopen twintig jaar is er aan Nederlandse universiteiten heel wat veranderd. De komst van de bachelor heeft geleid tot tal van nieuwe, beroepsgerichte studierichtingen. Ook de internationalisering speelt uiteraard een rol: het merendeel van alle opleidingen die Nederlandse universiteiten aanbieden wordt inmiddels volledig in het Engels gegeven.

Voeg daaraan toe dat Nederlands geen populair schoolvak is. Bij een onderzoek in 2016 werd de populariteit gemeten onder jongens en meisjes in havo/vwo 3. Bij dat onderzoek eindigde Nederlands op een beschamende tiende plaats, achter Engels, lichamelijke opvoeding, wiskunde, biologie, economie, scheikunde, geschiedenis, aardrijkskunde en natuurkunde.

Waar ligt dat aan, is Nederlands echt niet leuk? Ik denk dat het vak worstelt met 'praktische bezwaren' (Elsschot). Wat voor leerlingen aantrekkelijk en zinvol zou zijn: ontwikkeling van creativiteit, begeleiding bij het 'leren formuleren'. Maar daar is vaak helemaal geen tijd voor. In een rapport van het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO) in 2013: "Omdat alle leerlingen Nederlands volgen, zitten de leraren vaak met relatief grote klassen en het nakijken van een

leerlingtekst vraagt al snel een half uur. Het leidt ertoe dat er bij Nederlands minder geschreven wordt dan leraren wenselijk achten.”

Dit laatste is iets waar het IB op kan scoren. Leerlingen die Nederlands opnemen in hun IB-pakket werken een curriculum door waarin veel nadruk ligt op schrijven. Het kán want de klassen zijn kleiner; bij *self-taught* wordt de leerling zelfs individueel begeleid.

Het curriculum voor *Language A* helpt, aangezien de cursus is ingebed in een bredere context en de docent nadrukkelijk wordt aangemoedigd taal te verbinden met kritisch denken. Uit de *IB guide*: “Thinking critically about texts, as well as responding to, producing or performing them, leads to an understanding of how language sustains or challenges ways of thinking and being.”

Die brede inbedding maakt *Dutch A* een ander schoolvak dan Nederlands op havo/vwo-niveau. Creatiever en leuker, denk ik, met meer ruimte voor productieve vaardigheden (spreken en schrijven). *Self-taught* hoeft dan geen nadeel te zijn: de externe tutor kan juist coaching op maat aanbieden.

En als een leerling na het IB bijvoorbeeld scheikunde gaat studeren? Ik denk dat hij/zij dan een prima onderzoeksvoorstel kan schrijven. In het Nederlands. Want dát is wat de leerling in *Dutch A* leert: kritisch, analytisch denken. En schrijven.

## 8. Over het beoordelingscriterium taal

23 april 2019

Wat leert een leerling nu eigenlijk in het programma *Dutch A*? Waar mensen bij taalonderwijs vaak als eerste aan denken: correct taalgebruik. Werkwoordspelling, grammatica, uitbreiding van de woordenschat. Dat soort dingen.

Toch is taal slechts één van de criteria waarop de leerling wordt beoordeeld. Een rekensommetje laat zien dat in het nieuwe curriculum voor *Dutch A: Literature (SL)* 22 % van het eindcijfer wordt bepaald door 'taal'. De overige 78 % is gereserveerd voor (o.a.) kennis van de gelezen literaire werken, analyse en de opbouw van een tekst. Deze keuze van het IB vind ik goed te verdedigen. Taal wordt niet gezien als doel op zich maar als middel om een ander, communicatief doel te bereiken: de leerling dient ideeën van anderen te kunnen begrijpen en zijn eigen ideeën op een heldere, gestructureerde manier te kunnen presenteren.

Zowel bij paper 1 als paper 2 is 'taal' één van de vier beoordelingscriteria. Om hiervoor het maximum aantal punten te behalen dient de leerling aan het volgende te voldoen: "*Language is very clear, effective, carefully chosen and precise, with a high degree of accuracy in grammar, vocabulary and sentence construction; register and style are effective and appropriate to the task.*"

De omschrijving laat zien dat 'taal' uit verschillende componenten is opgebouwd. Merk op dat spelling niet expliciet wordt genoemd - al kan het wel worden verbonden met 'precise' en 'grammar'. Woordenschat en register zijn minstens zo belangrijk; spelling is maar een klein stukje van die eerdergenoemde 22 %.

Oefening in correct taalgebruik heeft dus geen prioriteit. Of?

Er zit een addertje onder het gras. Want zorgvuldig denken (analyseren, structureren) en zorgvuldig schrijven (woordkeuze, spelling) staan niet los van elkaar. Bovendien: correct taalgebruik straalt door naar andere beoordelingscriteria. Een examinerator zal in een tekst die talig verzorgd is ook de andere kwaliteiten (inhoud, structuur) gemakkelijker onderkennen.

Zoals zo vaak is het een kwestie van de gulden middenweg. In het IB-programma ligt de nadruk op de ideeën bij de gelezen teksten en op het verwoorden van die ideeën. Taal, in al zijn facetten, speelt daarbij óók een essentiële rol.

## 9. Over leesplezier

30 april 2019

Is lezen leuk? Je hebt leerlingen die er dol op zijn, andere hebben er een hartgrondige hekel aan. De meeste zitten er tussenin: lezen is 'best OK'. Tenminste, zolang ze een goed boek in handen hebben. Een boek waarin iets gebéúrt.

In *De Volkskrant* van 11 mei 2018 wijdde Aleid Truijens een column aan 'lezen voor de lijst'. Ze schrijft: "Boeken... nee toch hè. Saaaaii!! Het is de hopeloze missie van elke leraar Nederlands: leerlingen proberen te verleiden tot iets wat ze vrijwillig beslist nooit zullen doen: lezen. Geen appjes of Instagram, maar literatuur."

Is het met IB-leerlingen ook zo gesteld? Het prettige aan *Dutch A: Literature* is dat boeken gelezen worden en doorgaans in kleine groepjes worden besproken (bij self-taught zelfs individueel). Leraren in Nederland zouden dat ook wel willen, maar die kampen met overvolle klassen. Trouwens: literatuur maakt geen onderdeel uit van het centraal schriftelijk examen... Wat verder bijdraagt aan het plezier is dat de literaire werken in het IB worden gelinkt aan *global issues*. Daarmee heb je de leerling nog niet meteen aan boord, maar het helpt wel. Blijft de vraag: hoe maak je *Dutch A: Literature* uitdagend voor de fervente lezer en niet 'mega-saai' voor de leerling die uit zichzelf niet snel naar een boek zal grijpen?

Het begint, denk ik, bij de keuze van de boeken. De docent zal uit zijn literaire torentje moeten klimmen. Een leerling wordt zelden gegrepen door de literaire kwaliteiten van een tekst. Wat de leerling wel wil? Een pakkend verhaal rond een actueel thema. Dat verhaal mag best tot nadenken stemmen of ontroeren. Geen literair geneuzel in een stilleven van taal, maar een goede plot in een boek met veel 'wereld'.

Aleid Truijens schreef de hierboven aangehaalde column kort na het overlijden van Renate Dorrestein. Ze geeft aan dat leerlingen haar romans wél waarderen, want: "Een hekel aan verliteratuurde literatuur, dat had Dorrestein gemeen met leerlingen. Aan boeken waarin iemand, om jou te treiteren, 'thema's', 'motieven' en geheime bedoelingen heeft gestopt, die jij er weer uit mag peuteren. Die afkeer beleed ze uitdagend als een puber."

Ik denk dat Truijens in minstens twee opzichten gelijk heeft:

1. Wanneer leerlingen in boeken vooral 'literaire middelen' moeten herkennen, draagt dat niet bij tot het leesplezier. Dat plezier ontstaat pas als de leerling over de rand van de literatuur heen kan kijken.
2. Renate Dorrestein schreef prachtige, spannende boeken, die heel geschikt zijn voor leerlingen in het VO.



## 10. Over het pre-IB

7 mei 2019

Hoe ziet het onderwijs in het pre-IB eruit? Welke eindtermen stel je op? Lastige vragen. Waar de eindtermen van het IB vastliggen met de *Language A: Literature guide*, kun je je voor het pre-IB niet beroepen op zo'n gedetailleerde gids - al heeft het IBO wel doelen voor het MYP 'Language and literature' opgesteld.

Hoe bepaal je je leerdoelen? Het kan verhelderend zijn om een blik te werpen op het hele traject dat de leerling doorloopt. Het programma in het basisonderwijs ligt min of meer vast; de eindtermen zijn doorgaans gerelateerd aan de Cito-toetsen. De eerste jaren van het voortgezet onderwijs kan hierop worden voortgebouwd.

Voor mijn gevoel ontstaat er omstreeks VO3 een kantelpunt. Het kan zinvol zijn om vanaf dat moment, of vanaf VO4, al toe te werken naar de eindtermen van het IB. Wanneer je dat doet, heb je een prettige referentie. Zo is schrijfvaardigheid een centraal onderdeel van *Dutch A*; zowel bij paper 1 (analyse) als bij paper 2 (essay) wordt dit getoetst. In VO3 en VO4 kun je hierop inspelen.

Bij het ontwikkelen van lesmateriaal voor het pre-IB zijn in Nederland gebruikte lesmethodes voor het VO maar beperkt bruikbaar. De eindtermen voor havo/vwo liggen sowieso onder vuur. In oktober 2018 schreef Theo Witte in *Didactief*, onder het kopje 'Het vak is ontzield': "Doordat alleen leesvaardigheid in het centraal examen wordt getoetst en scholen hoge rendementcijfers nastreven, domineert dit onderdeel het lesprogramma op het havo en vwo. Dit gaat ten koste van taalkunde, schrijfvaardigheid en literatuur."

Het mag duidelijk zijn dat het IB dusdanig afwijkt van het havo/vwo dat je als docent weinig steun hebt aan een Nederlandse lesmethode op VO4-niveau. Wat ik wél bruikbaar vind is het 'Manifest Nederlands op school' dat een groep didactici onder leiding van Theo Witte in 2015 opstelde. Ter illustratie de tweede stelling uit dit manifest: "Doen maar ook denken. Het schoolvak Nederlands moet ook denkvaardigheidsonderwijs zijn (...). Daarbij moeten een onderzoekende houding en creativiteit worden gestimuleerd en ontwikkeld." Wat de samenstellers van het

Manifest wenselijk achten voor het VO in Nederland, lijkt grosso modo ook heel bruikbaar in een pre-IB-programma.

De ingrediënten van een pre-IB-programma? Veel lezen (taalaanbod!), schrijven, en om nogmaals naar het Manifest te verwijzen: bewuste geletterdheid. Stelling 1 luidt: "Bewust geletterd. Het schoolvak Nederlands moet gericht zijn op het ontwikkelen van een bewuste taalvaardigheid en literaire competentie. Dat betekent dat die vaardigheden steunen op inzicht in taal, literatuur en communicatie. Op die manier kunnen ze bijdragen aan de culturele, maatschappelijke en persoonlijke vorming van leerlingen."

Het klinkt misschien wat wollig en theoretisch maar het Manifest bevat in mijn ogen een bruikbaar didactisch kompas, dat stoelt op de gedachte dat literatuuronderwijs heel goed andere competenties (kritisch denken, ontwikkelen van creativiteit) kan integreren. Activerend onderwijs, met veel ruimte voor interdisciplinaire verbanden, lijkt me de sleutel om leerlingen te motiveren en voor te bereiden op het IB.

## 11. Over differentiëren

14 mei 2019

Als IB-docent heb ik doorgaans te maken met kleine groepjes (twee of drie leerlingen) of leerlingen die ik één-op-één kan begeleiden voor *Dutch A: Literature (self taught)*. Zeker die laatste situatie biedt volop ruimte voor differentiatie. Als docent kan ik in dat geval inspelen op de interesses, kwaliteiten en behoeften van de leerling. Kortom: differentiatie. Een mooi woord maar... hoe gaat dat eigenlijk in de praktijk? Hier valt heel wat over te zeggen.

Goede begeleiding steunt op vier pijlers, denk ik:

1. feedback
2. planning
3. keuze teksten
4. lesmateriaal

Voor differentiatie in het onderwijs kunnen deze alle vier worden ingezet.

Differentiatie door gerichte **feedback** ligt het meest voor de hand. De docent kan allerlei keuzes maken: hij kan in zijn commentaar de lat hoger of lager leggen, opdrachten mondeling of schriftelijk bespreken, enz. En uiteraard kan hij zich in zijn feedback concentreren op wat de leerling op dat moment het meest nodig heeft.

Een degelijke **planning** is cruciaal. Bij het volgen van die planning dient de docent te beschikken over een flinke dosis *Fingerspitzengefühl*. Aan de ene kant dient hij toe te zien op het handhaven van deadlines; anderzijds moet er ruimte zijn voor flexibiliteit. Immers, de leerling volgt een programma maar het omgekeerde geldt ook: het programma dient de leerling te volgen. Wanneer een leerling worstelt met het niveau of met de hoeveelheid werk, is het aan de docent om adequaat te reageren. Dat kan bijv. door het huiswerk in kleine pakketjes te verdelen of de opdrachten mondeling voor te bereiden in een Skype-gesprek.

Differentiatie bij de **keuze van teksten** is minder vanzelfsprekend dan het lijkt. Wanneer je als docent kijkt naar het niveau (talig, analytisch) waarop de leerling presteert, kan de gedachte opkomen: hoe sterker de leerling, hoe complexer de teksten kunnen zijn. Of? De hamvraag is hier: wanneer is een literaire tekst

*moeilijk?* Of, om het met een paradox te zeggen: *een makkelijke tekst is vaak moeilijker dan een moeilijke tekst*. Immers, een moeilijke tekst kan ideeën aanreiken en de leerling zo op weg helpen. Omgekeerd kan het verdraaid lastig zijn om over een 'makkelijke' tekst iets verrassends op te merken.

Bij de keuze van teksten gaat het niet alleen om moeilijkheid. Ook de omvang speelt een rol. Zet je een roman van ruim 400 bladzijden op de lijst? (Maar wat als een leerling erin vastloopt? Dat leidt tot gezwoeg en geploeter.) Variatie in genres is aan te raden, denk ik. Naast romans ook toneel, non-fictie, poëzie, een graphic novel. Zo kan de leerling op zoek naar teksten die hem of haar goed liggen. En uiteindelijk gaat het bij differentiëren daarom: dátgene vinden wat aansluit bij de leerling.

Het vierde en laatste punt in het rijtje is **lesmateriaal**. Hoe langer ik lesgeef, hoe meer waarde ik hieraan hecht. Dat lesmateriaal dient afgestemd te zijn op de leerdoelen, en dat is nog niet zo gemakkelijk. Stel dat de leerling een roman heeft gelezen en daarover als opdracht krijgt: 'Beschrijf het hoofdpersoonage X in 500 woorden'. Een goede opdracht? Nee, ik denk het niet.

Het eerste bezwaar dat ik hierbij heb, is dat de opdracht vooral *toetsend* is. Je toetst de kennis van de leerling over hoofdpersoonage X. Maar: wat *leert* de leerling precies van deze opdracht? Welke ideeën, welke reflectie? Mijn tweede bezwaar betreft de openheid van de vraag. OK, je hebt leerlingen die er wel raad mee weten. Maar wat als de leerling dat niet kan? De opdracht is weinig gestuurd en het aantal woorden lijkt willekeurig gekozen.

In het lesmateriaal kan de docent differentiëren door veel sturing aan te bieden. Wat je daarvoor nodig hebt? Zorgvuldig geformuleerde opdrachten waarin de leerling stap voor stap wordt begeleid, discussieert, léért. De sterke leerling wordt uitgedaagd, de minder sterke op weg geholpen. Daarbij moet het lesmateriaal aantrekkelijk zijn, de leerling moet zin krijgen eraan te beginnen. Dat lukt het best wanneer hij/zij met *alle* vaardigheden bezig is: lezen, schrijven, spreken en luisteren. De factor 'motivatie' valt hierbij niet te onderschatten, en die motivatie mag bést geprikkeld met speels beeldmateriaal.

De pijlers zijn belangrijk, alle vier. En uiteindelijk moeten de overwegingen worden verbonden met de leerling zelf. Is hij/zij een diepe denker of een spontane flapuit?

Zal de leerling hoog scoren op het mondeling of juist op het schriftelijk deel? Vanuit de docent gezien: juist dát maakt het werk zo spannend! De differentiatie. Met elke leerling heb je een puzzel in handen, die je mét de leerling probeert op te lossen.

## 12. Over schrijfvaardigheid

25 juni 2019

In het IB-programma *Dutch A* ligt de nadruk op de schriftelijke vaardigheden. Zowel bij paper 1 als bij paper 2 dient de leerling een tekst te schrijven.

Paper 1 betreft de analyse van een tekst. Paper 2 is een vergelijkend essay, onder verwijzingen naar literaire werken die de leerling in de loop van het IB-programma heeft gelezen. In het nieuwe curriculum bepalen paper 1 en paper 2 samen 70 % van het eindcijfer.

Zowel bij paper 1 als bij paper 2 worden meerdere vaardigheden getoetst, met name begrijpend lezen, literaire analyse en schrijven. De leerling dient ideeën te ontwikkelen en deze in een heldere structuur en op een genuanceerde wijze te verwoorden. Voor dit laatste is uiteraard een goede beheersing van de taal noodzakelijk. Hoe beter de leerling schrijft, hoe beter hij zijn tekstbegrip aan de lezer (ook: de examiner) kan demonstreren.

Het schrijven van teksten is iets wat zorgvuldig moet worden getraind en veelvuldig moet worden geoefend. Ik denk dat hierbij het volgende helpt:

1. Maak de schrijfoopdrachten niet te lang. Laat de leerling liever drie korte tekstjes schrijven dan één langere tekst.
2. Zorg voor gestuurde opdrachten. Schrijven is een stap-voor-stap-proces. Help de leerling op weg met duidelijke instructies.
3. Geef voorbeelden. Het helpt de leerling als hij eerst een voorbeeldtekst kan bekijken, voordat hij zelf aan de slag moet.
4. Houd het doel van de opdracht in het oog. Argumentatie, woordenschat, spelling? Je kunt niet aan alles tegelijk werken. Stel prioriteiten!
5. Zorg voor stimulerende feedback. Denk niet vanuit fouten maar vanuit verbeterpunten. Stimuleer creativiteit. Wijs ook op de kwaliteiten van de leerlingtekst.
6. Train deelvaardigheden. Zo kan een leerling die vrij goed schrijft, gebaat zijn bij opdrachten waarmee vaste voorzetsels worden geoefend.

7. Oefen het schrijven met de hand. Wie gewend is om aan de computer te werken (en dat geldt voor bijna alle leerlingen) zal zich erop moeten voorbereiden dat paper 1 en paper 2 met de hand worden geschreven.

Leerlingen vinden schrijven moeilijk. Begrijpelijk. Wanneer Nederlands de thuistaal is, zullen de mondelinge vaardigheden meer ontwikkeld zijn dan de schriftelijke. Met de nadruk op lezen en schrijven richt het IB zich op de vaardigheden die voor de leerling ongetwijfeld het lastigst zijn.

## Blog 13. Over het portfolio

13 augustus 2019

Eén van de veranderingen van het nieuwe curriculum voor Language A betreft de invoering van het portfolio. Wat behelst het portfolio en hoe kan ermee worden gewerkt?

De IB-gids formuleert het zo: "*The learner portfolio is a central element of the Language A: literature course and is mandatory for all students. It is an individual collection of student work compiled during the two years of the course.*" Deze kernachtige formulering biedt enig houvast, maar tijdens de *Language A*-workshops die ik bijwoonde, bleek dat het portfolio bij docenten niettemin veel vragen oproept.

Die vragen met betrekking tot het portfolio zijn vooral terug te voeren op twee dingen:

- Het portfolio dient als basis voor alle assessments, maar het wordt zelf niet beoordeeld. De leerling krijgt er geen cijfer voor.
- De IB-gids biedt niet of nauwelijks richtlijnen voor het format, de omvang en de inhoud van het portfolio. Duidelijk is dat de leerling in het portfolio dient te reflecteren op de gelezen teksten en verbanden dient te leggen tussen de teksten, onder andere aan de hand van de drie *area's of exploration*, maar bij de concrete invulling hebben de docent en de leerling veel vrijheid. Zelfs de wijze waarop het portfolio bijgehouden dient te worden (elektronisch of als hard copy) is niet vastgelegd.

Die grote mate van vrijheid bij het inrichten en bijhouden van het portfolio heeft iets bedrieglijks. Want als het portfolio fungeert als centraal element van de cursus en ideeën moet aanreiken voor alle *assessment components*, dient het aan bepaalde maatstaven te voldoen. Het is zinvol als de docent het portfolio van de leerling volgt en feedback geeft. Maar feedback, met voorstellen voor verbetering, veronderstelt dat er bepaalde verwachtingen zijn waaraan een goed portfolio dient te voldoen.

Het lijkt niet verstandig de leerling alle vrijheid te bieden voor de structuur en inhoud van het portfolio. In dat geval is het moeilijk de leerling te overtuigen van het belang van het portfolio - want waarom zou die zich inzetten als sowieso alles



OK is? Bovendien vrees ik dat een heel vrij portfolio vooral een heel zwak portfolio zal worden, waar de leerling bij de voorbereiding van het mondeling examen, paper 1 en paper 2 niet zo veel aan heeft.

Hier dient zich een paradox aan: ik denk dat de vrijheid die het IB beoogt veel structuur vereist, die de docent zal moeten bieden. Leerlingen hebben die structuur broodnodig om hun ideeën te ordenen, zinvolle verbanden te leggen en hun inzicht in teksten, contexten en de wijze van communicatie te vergroten. Om het toe te lichten met een metafoor: een literaire tekst met bijbehorend lesmateriaal stuurt de leerling op reis. Natuurlijk kun je de leerling simpelweg een rugzak omhangen en het bos insturen ('je zoekt zelf maar uit wat hier te beleven valt!'), maar de meeste leerlingen hebben nauwelijks ervaring met het lezen van literaire teksten en zullen veel meer zien en ontdekken middels een geplande, zorgvuldig uitgestippelde route.

Kortom: hier is een taak weggelegd voor de docent. Het portfolio zal het meest opleveren als de leerling duidelijke aanwijzingen krijgt, binnen een vaste structuur. Het lesmateriaal kan hierbij houvast bieden door de leerling in contact te brengen met tekstkenmerken en ideeën (bijv. met betrekking tot context en communicatie), die hem of haar vervolgens kunnen stimuleren om zélf op onderzoek uit te gaan. Gaat dergelijke sturing niet ten koste van de vrijheid die het IB voorstaat? Dat denk ik niet, integendeel! Die vrijheid ligt immers niet in het idee dat 'alles mag', maar in het ontwikkelen van eigen ideeën, een persoonlijke visie, waarbij we terug zijn bij de eerder geschetste paradox.

De lespraktijk zal de komende jaren uitwijzen hoe het portfolio het best kan worden ingezet, waarbij ik denk dat het voor docenten in een klassituatie een uitdaging zal zijn een passende en werkbare vorm te vinden. Als een leerling individueel wordt begeleid (bijv. bij *self-taught*), lijkt de invoering van het portfolio geen revolutie in te luiden. Het portfolio is dan vooral te beschouwen als een handige tool, die leerlingen ertoe aanzet teksten en opdrachten zorgvuldig te archiveren, waarbij elke tekst bovendien verbonden wordt met een context van andere teksten, de eigen of andere cultuur en de persoonlijke leeservaring van de leerling.

## 14. Over planning

20 augustus 2019

In het nieuwe IB-curriculum voor *Language A: Literature* zijn de vertrouwde 'Parts' verdwenen. De leerling kan zelf bepalen, in overleg met zijn docent, welke literaire werken van zijn lijst hij gebruikt voor het mondeling examen en welke voor paper 2. Heel mooi natuurlijk, die vrijheid, maar... hoe structureer je eigenlijk de cursus? Waar begin je?

Het nieuwe curriculum bevat één aspect dat aanzienlijke consequenties heeft voor de planning, namelijk de afname van het mondeling examen. De *Language A: Literature guide* vermeldt: "*It is recommended that the oral takes place either in the last part of the first year of the course or the first part of the second year of the course.*"

Ik verwacht dat de meeste scholen het mondeling examen aan het eind van het eerste jaar zullen inroosteren. Dat lijkt me voor de leerling ook het prettigst: het tweede jaar zit immers al vol deadlines, o.a. voor het Extended Essay.

De planning van dit examen bepaalt veel. Want het *Individual Oral* is gebaseerd op twee fragmenten uit literaire werken die de leerling heeft gelezen, waarvan één fragment uit een oorspronkelijk Nederlandstalige tekst en één uit een tekst in vertaling. Wanneer je bovendien wilt dat de leerling keuze heeft (en dat is uiteraard de intentie van het IB), zul je in het eerste jaar minimaal twee oorspronkelijk Nederlandstalige werken en twee teksten in vertaling moeten plannen. De teksten dienen zodanig gekozen dat ze goede mogelijkheden bieden om tien minuten (voor *self-taught* vijftien) te spreken over een *global issue*.

Bij de selectie van teksten voor het eerste jaar (DP1) kiest de docent het liefst boeken met veel 'wereld', of literaire werken die anderszins uitnodigen om te spreken over een *global issue*. De *Language A: Literature guide* biedt een uitvoerige toelichting op het begrip *global issue*, inclusief vijf *fields of inquiry*, die ideeën kunnen aanreiken. Het is raadzaam om zorgvuldig af te wegen welke mogelijkheden de teksten die in DP1 worden gelezen hiervoor bieden.

Waar de docent bij de planning uiteraard ook rekening mee moet houden: de drie *areas of exploration* (AOE's). Welke AOE's stel je in het eerste jaar aan de orde, en hoe verhouden die zich tot mogelijke *global issues*?

Kortom: Het is verstandig om bij de planning te vertrekken vanuit het *Individual Oral*. En vervolgens ligt ook voor DP2 al veel vast. De vereisten van het curriculum (de spreiding over diverse genres, minimaal drie teksten in vertaling, de drie AOE's) bieden, tezamen met de drie *assessments components*, uiteindelijk heel wat structuur.

## 15. Over de areas of exploration (AOE's)

27 augustus 2019

In het nieuwe IB-curriculum bestudeert de leerling negen literaire werken aan de hand van drie *areas of exploration* (AOE's). Deze zijn niet vergelijkbaar met de vier Parts uit het oude programma, aangezien de AOE's niet rechtstreeks zijn gekoppeld aan *assessment components*. In deze blog meer over de AOE's. Hoe kan ermee worden gewerkt?

Het IB heeft voor *Language A* drie *areas of exploration* geformuleerd, namelijk:

- Readers, writers and texts (RWT)
- Time and space (TS)
- Intertextuality: connecting texts (INT)

De IB-gids schrijft voor dat voor elke AOE minimaal twee teksten worden gelezen. Merk hierbij op dat elke tekst wordt gelezen in het kader van slechts één AOE. Het is dus niet de bedoeling dat elk literair werk wordt bestudeerd vanuit alle AOE's.

Tijdens de *Language A*-workshops die ik bezocht, heerste er enige onrust onder de aanwezige docenten. Is zo'n AOE niet erg smal? Hoe kun je een literaire tekst wekenlang bestuderen vanuit het aspect 'intertextuality'? En hoe leg je vervolgens de link tussen intertekstualiteit en een *global issue* (*Individual Oral*) of paper 2?

Hierbij wordt de derde AOE, *Intertextuality: connecting texts*, als de lastigste ervaren. Eenvoudig is het inderdaad niet, maar de IB-gids biedt hulp. Het begrip 'intertextuality' wordt ruim gedefinieerd. Enkele richtvragen die het IB bij dit AOE voorstelt: "*How do conventions and systems of reference evolve over time?*" En: "*How can literary texts offer multiple perspectives of a single issue, topic or theme?*"

Wie de AOE's nauwgezet bekijkt, inclusief de richtvragen die het IB voorstelt, zal merken dat de drie AOE's behoorlijk overlappen. Zo vermeldt de IB-gids bij *Time and space* de volgende richtvraag: "*How does the meaning and impact of a literary text change over time?*" En bij *Readers, writers and texts* wordt o.a. de vraag gegeven: "*In what ways is meaning constructed, negotiated, expressed and interpreted?*" Deze richtvragen hebben raakvlakken met de vragen die in de alinea hiervoor werden gegeven onder 'intertextuality'.

Toen ik aan de slag ging met het ontwikkelen van lespakketten, merkte ik dat zo'n AOE een prettige focus biedt. En in de praktijk werkt die focus helemaal niet zo beperkend. Een voorbeeld: bij het samenstellen van lesmateriaal bij een literair werk waarvoor ik de AOE *Intertextuality: connecting texts* had gekozen, slopen er automatisch aspecten uit *Time and Space* en *Readers, writers and texts* in. Immers, bij het leggen van verbanden tussen teksten gaat het bijna automatisch om tijd en context, en er zal altijd een lezer zijn die de verwijzingen herkent, interpreteert en er betekenis aan toekent.

Ik werk graag met de AOE's. De heldere focus en de richtvragen van het IB bieden een prettig handvat bij het bestuderen van een literaire tekst. Tegelijk zijn de vragen dusdanig breed geformuleerd, dat een AOE kan dienen als springplank naar allerlei andere aspecten van een tekst of naar de culturele context waarbinnen die tekst is ontstaan.

## 16. Over het Individual Oral

10 september 2019

Mijn grade 11-leerlingen zijn begonnen aan hun IB-programma. In een eerdere blog besteedde ik al aandacht aan de planning van de cursus *Language A: Literature*, waarbij ik erop wees dat DP1 in het teken staat van het *Individual Oral* (IO).

Het IO is een nieuw onderdeel maar het bevat veel vertrouws. Je zou grofweg kunnen stellen dat het IB in het *Individual Oral* twee onderdelen uit het oude programma heeft samengevoegd, namelijk de IOP en de IOC. Overeenkomsten met de IOP: het IO is een presentatie, gecentreerd rond een onderwerp (nu: een *global issue*). Dat de leerling zich hierbij baseert op fragmenten van maximaal 40 regels uit literaire teksten die hij of zij heeft gelezen, is dan weer iets wat doet denken aan de IOC.

Er pleit heel wat voor de nieuwe vorm. Allereerst denk ik dat het IO goed aansluit bij de belangstelling van leerlingen. Het *global issue* nodigt uit om de literaire werken te verbinden met een context en daagt de leerling uit om een relatie te leggen tussen tekst en maatschappij. Een tweede voordeel zie ik in de verplichting om een tekst in vertaling te gebruiken. De nieuwe opzet biedt volop ruimte voor 'de andere cultuur'.

Hoe interessant het IO ook is, men kan er uiteraard kritische vragen bij stellen. Hieronder maak ik drie kanttekeningen.

1. In de rubrics is géén criterium opgenomen voor 'presenteren'. De leerling kan een levendige presentatie houden of een monotoon praatje mompelen. Het ligt voor de hand dat het eerste tot een hogere score zal leiden, maar de rubric scores zijn hier niet duidelijk over.
2. De leerling moet in het IO erg veel doen. Hij of zij spreekt over twee teksten, aan de hand van twee fragmenten, gecentreerd rond één global issue, waarbij de *authorial choices* op een genuanceerde manier moeten worden besproken. Ik denk dat het een hele klus wordt om dit in maximaal 10 minuten (15 minuten voor self-taught) te doen. Kortom: de taak is complex, en het gevaar van oppervlakkigheid ligt op de loer.

3. In de gids voor self-taught wordt een voorbeeld gegeven: "*For example, imagine you choose the global issue of politics, power and justice. You could talk about two extracts from two novels that focus on the oppression of the individual.*" Inderdaad lijkt dit goed te doen voor twee romans. Maar... de boekenlijst dient te voldoen aan een aantal eisen: minimaal drie periodes, minimaal drie genres, enz. Het kan lastig zijn om een link te leggen tussen bijv. historisch toneel of moderne poëzie en een global issue.

Het zijn vragen die zoal opkomen (of althans bij mij opkwamen). Snijden ze hout? Ten dele. In de laatste twee punten zie ik bij nader inzien weinig bezwaren. Ik denk dat het goed mogelijk is om een historische tekst of poëzie te gebruiken voor een IO. Juist! Want de variatie in tijd of genre kan spannende vragen oproepen - vragen die je best kunt verbinden met een *global issue*. En ja, het IO is inderdaad complex en veelomvattend, maar wellicht werkt dat in de praktijk juist prettig: de leerling zal het IO terdege moeten voorbereiden.

De eerste kanttekening blijft. Het ontbreken van een apart criterium voor 'presenteren' vind ik een gemis. Het valt aan te nemen dat de examinerator niet alleen oog zal hebben voor de inhoud van de presentatie maar ook voor de manier waarop de leerling zijn/haar verhaal presenteert. Spreekt de leerling enthousiast? Komt het betoog aan bij het publiek? Criterium D (Language) biedt enige ruimte om dit mee te laten wegen, maar in de rubrics blijft het mondeling karakter van het *Individual Oral* helaas onderbelicht.

## 17. Over paper 1

17 september 2019

Van de drie examenonderdelen in het nieuwe curriculum van *Language A: Literature* oogt paper 1 het meest vertrouwd: een *guided literary analysis*, waarbij de leerling de keuze krijgt tussen twee teksten. De verschillen met het 'oude' curriculum lijken op het eerste gezicht gering. Bij nader inzien hebben die verschillen echter toch de nodige consequenties.

De verschillen op een rijtje:

1. Paper 1 gaat 35 % van het IB-eindcijfer bepalen (dit was 20 %).
2. De tijd voor het examen is teruggebracht tot 75 minuten (was 90 minuten).
3. Bij elke tekst krijgt de leerling één richtvraag (voorheen twee richtvragen).
4. De teksten worden gekozen uit de vier genres: proza, poëzie, toneel, non-fictie.

Kortom: een korter examen, dat zwaarder telt. De verschillen zijn fors; dat kwartier weegt. Het eerste deel van het examen zal de leerling de tekst moeten analyseren en een schrijfplan maken; de laatste vijf à tien minuten zal hij/zij de analyse willen overlezen. De effectieve schrijftijd is zodoende teruggebracht tot hooguit 60 minuten. De factor tijd (of ook: stress) zal een belangrijke rol gaan spelen.

Maar de grootste verschillen liggen in het vierde punt van het lijstje. Voorheen was vastgelegd dat één van de teksten een gedicht was. De tweede tekst kon alles zijn maar was in de praktijk altijd proza. In het nieuwe curriculum moet de leerling voorbereid zijn op alle mogelijke combinaties. Nu de examinerator voor beide teksten uit vier genres kan kiezen, lijkt de combi proza + poëzie me geen zekerheid meer. Het ligt voor de hand dat de examinerator op z'n minst *enige* variatie wil aanbieden.

Of? Het is de vraag hoe de examinerator het zal invullen. Zo heb ik mijn twijfels bij toneel. Wanneer dit genre al op een boekenlijst verschijnt, betreft het in de meeste gevallen een historische tekst. Vrijwel geen enkele leerling leest modern theater. Zal dit dan tóch in een paper 1 verschijnen? Of kiest de examinerator voor historisch toneel? Het lijkt allebei niet erg waarschijnlijk - al is het niet uitgesloten.



De kans op verrassingen bij het examen lijkt me toegenomen. En ziet de leerling zich gesteld voor onverwachte teksten, dan heeft hij of zij minder tijd om zich hierop in te stellen. Alles bij elkaar: verdraaid lastig!

Hoe hiermee om te gaan? Als docent wil je geen rekening houden met 'het waarschijnlijkste scenario' maar met álle scenario's. Een geheime sleutel is er niet. Er is maar één ding wat je kunt doen: de leerling zo goed mogelijk voorbereiden. Op alles - de vier genres.

## 18. Over *authorial choices*

24 september 2019

De verschillen zijn subtiel, je zou er bijna overheen lezen. Waar het vorige curriculum repte van *appreciation of the writer's choices* gaat het nu om *analysis of authorial choices*. De aandacht voor de keuzes van de auteur is gebleven maar wordt anders geformuleerd. Reden om hier preciezer naar te kijken.

Het mag geen verrassing zijn dat het IB in de rubric scores vasthoudt aan *writer's/authorial choices*. Immers, leerlingen hebben bij het lezen vaak vooral oog voor de verhaallijn: een goed boek is voor hen vaak een *spannend* boek, met een verrassende plot. Begrijpelijk. Maar het programma nodigt niet alleen uit tot lezen maar ook (vooral) om de tekst te *bestuderen*. Leerlingen hebben hierbij veel oefening nodig, om verder te kijken dan onderwerp, plot en personages.

In literaire teksten worden vragen opgeroepen en ideeën uitgedrukt. Het is vervolgens aan de lezer om die vragen en ideeën op te merken. De leerling dient de vraag te stellen: van welke literaire middelen maakt de auteur gebruik om de boodschap over te brengen en/of de thematiek van de tekst te ondersteunen?

Leerlingen worden erop beoordeeld. Hoe? Laten we kijken naar paper 1, een literaire analyse. De opdracht is in hoofdlijnen dezelfde gebleven. Wat moet de leerling doen om de maximale score te behalen? Voorheen stond er dit: *There is a very good analysis and appreciation of the ways in which language, structure, technique and style shape meaning*. In het nieuwe curriculum staat er: *The response demonstrates an insightful and convincing analysis of textual features and/or authorial choices. There is a very good evaluation of how such features and/or choices shape meaning*.

De nieuwe omschrijving is uitvoeriger en preciezer en maakt duidelijk dat de leerling hier twee stappen moet zetten:

1. hij/zij dient te analyseren welke literaire middelen de auteur gebruikt;
2. hij/zij moet vervolgens een link leggen tussen deze middelen (die betrekking hebben op de vorm) en de betekenis hiervan voor de tekst.

Het woord *appreciation* is verdwenen, en wie de ontwikkelingen al langer volgt zal een lijn ontwaren. Twee curricula terug diende paper 1 een *personal response* te bevatten. Daarna ging het om de *appreciation of the writer's choices*. Nu is dit teruggebracht tot *evaluation of features and/or choices*. De analyse wordt zakelijker, de mening van de leerling wordt erbuiten gehouden. En dit geldt niet alleen voor paper 1. Ook in de rubrics van de andere examenonderdelen is het woord *appreciation* verdwenen. Een goede ontwikkeling?

Ik vind dit een prima ontwikkeling. In het programma als geheel is de eigen inbreng van de leerling belangrijker geworden - mede door de invoering van het portfolio. Het lijkt me voor de leerling prettig en het biedt houvast wanneer de analyse zelf feitelijk kan worden gehouden. Vervolgens is er ruimte voor evaluatie/reflectie. Hierbij gaat het niet om de eigen mening maar om het verband tussen literaire middelen en betekenis. Helder!

## 19. Over paper 2

1 oktober 2019

Met het nieuwe curriculum wordt paper 2 in een nieuwe jas gestoken. Bijzonder is dat er één examen komt voor de programma's *Literature* en *Language & literature*. Bovendien is er geen onderscheid tussen SL en HL. En inhoudelijke verschillen? Die zijn er ook. Paper 2 is, als voorheen, een vergelijkend essay op basis van twee teksten die de leerling in de loop van het programma heeft gelezen. Maar diverse dingen zullen anders zijn.

De verschillen ten opzichte van het oude *paper 2 Literature* op een rijtje:

- De tijd voor het examen is 1 uur en 45 minuten.
- De leerling krijgt de keuze uit vier vragen.
- Paper 2 is niet meer gekoppeld aan een bepaald literair genre.
- De leerling kan ook teksten in vertaling gebruiken.

De IB-gids geeft aan dat de leerling vier vragen zal krijgen "of a general nature". Dit is een weinig specifieke omschrijving. De gids voor leerlingen in het self-taught-programma bevat een voorbeeldvraag: "*There is nothing either good or bad, but thinking makes it so. To what extent do two of the works you have studied present concepts of good and bad as a matter of perception?*"

Dit is een algemene vraag die voor veel literaire werken relevant is, ongeacht het genre, de periode of de cultuur waarin de tekst is ontstaan. Dergelijke vragen zijn te verwachten, waarbij ik denk dat de vragen niet per se gerelateerd zullen zijn aan een idee of thema maar bijv. ook kunnen refereren aan de rol van de context bij het toekennen van betekenis aan een literaire tekst.

Hoe kan een leerling zich op het examen voorbereiden? In de IB-gids wordt de leerling aangeraden om in de loop van de cursus en in overleg met de docent drie literaire werken te selecteren voor paper 2. De *rubrics* laten zien dat de leerling o.a. wordt beoordeeld op *compare and contrast*. Het is belangrijk dat de leerling voldoende oefening heeft in het vergelijken van twee teksten. En uiteraard ook in het schrijven van een essay. De examiner zal oog hebben voor de bespreking van de literaire kenmerken en de *authorial choices* (criterium B), dus ook dát moet geoefend.

En wat betreft de selectie van de drie literaire werken? De cursus *Language A: Literature* is gecentreerd rond de drie *Area's of Exploration (AOE)*. Het ligt voor de hand dat dit ook tot uiting zal komen in paper 2. Het kan een idee zijn om met betrekking tot het tweede AOE (*Time and space*) een tekst uit een andere periode of cultuur op te nemen. Dit kan interessante mogelijkheden bieden voor een paper 2. Een tekst van een ander genre dan proza kan eveneens zinvol zijn, aangezien dit de leerling een houvast kan bieden bij het beschrijven van tekstuele kenmerken en de keuzes van de auteur.

Tijdens één van de workshops die ik bezocht, werd de vraag gesteld of het paper 2 niet 'gewoon' een *Individual Oral was*, maar dan schriftelijk... De cursusleider moest er even over nadenken. Zijn antwoord: 'Tja, daar zit wat in. Maar... let op de verschillen!'

In het nieuwe curriculum gaat het (uiteraard) om literaire analyse maar ook om de vaardigheid om twee teksten met elkaar te verbinden/vergelijken. Dit is een wezenlijk onderdeel bij het *Individual Oral* én bij paper 2. Reden om hier veel aandacht aan te besteden.

## 20. Over het CNaVT

8 oktober 2019

Niet alle leerlingen hebben de mogelijkheid het IB te volgen. Wanneer een leerling toch zijn of haar taalvaardigheid wil verbeteren en/of een formeel diploma nodig heeft, kan het CNaVT-examen een alternatief zijn.

Het CNaVT (Certificaat Nederlands als Vreemde Taal) biedt examens aan op verschillende niveaus, van A2 tot C1 (ERK). Binnen de profielen van het CNaVT neemt 'Educatief Startbekwaam (STRT)' een bijzondere positie in. Dit profiel is ontwikkeld voor jongeren (16+) aan het einde van het voortgezet onderwijs in het buitenland, die in Nederland of Vlaanderen willen gaan studeren. De meeste Vlaamse en Nederlandse universiteiten erkennen dit CNaVT-certificaat als bewijs van voldoende taalvaardigheid.

Het CNaVT-profiel STRT vertoont heel wat raakvlakken met *Dutch B* (HL). De opzet en het niveau zijn vergelijkbaar: zowel Educatief Startbekwaam als *Dutch B* (HL) kan grofweg worden ingeschaald op het niveau B2 (ERK); bij beide examens worden de vier vaardigheden getoetst: lezen, schrijven, spreken en luisteren.

De CNaVT-examens worden elk jaar in de eerste twee weken van mei afgenomen. Voor leerlingen in grade 12 is dit een ongelukkige periode: precies de tijd van de eindexamens. Wordt het CNaVT overwogen, dan kan dit het best worden afgelegd in grade 10 of 11. Bij leerlingen in het programma *Dutch B* (HL) kan worden overwogen om het CNaVT-examen in grade 11 af te leggen, bij wijze van 'Mock'.

Is het CNaVT een goed idee voor het pre-IB? Misschien. Een voordeel is dat de leerling zo een erkend diploma in handen krijgt. Dit kan handig zijn, bijv. als de leerling besluit tóch geen *Dutch A* te doen. Anderzijds: het moet wel passen. Een pre-IB-programma werkt (uiteraard) toe naar het IB, met bijv. een inleiding in de literaire analyse. Is er in zo'n programma wel voldoende ruimte voor taalverwerving vanuit de vier vaardigheden?

Het is goed dat het CNaVT er is. Het kan een passende optie zijn, bijv. voor leerlingen die al in een vroeg stadium weten dat ze geen *Dutch A* zullen kiezen. In

dat geval kan het CNaVT-profiel Educatief Startbekwaam zinvolle eindtermen bieden om naartoe te werken én (als de leerling slaagt) een mooi diploma.

Extra:

In onderstaande tabel, overgenomen van de site [www.ibo.org](http://www.ibo.org), worden de IB-examens gerelateerd aan de niveaus van het ERK (= CEFR).

CEFR Level	English B		English A: Language and Literature		English A: Literature		English Literature and Performance
	SL	HL	SL	HL	SL	HL	SL
C2							
C1		7	7	7	7	7	
B2+	7	6	6	6	6	6	
B2	6	5	5	5	5	5	5
	5	4					
B1	4	3			4	4	
A2	3	2					
A1	2						

Zie voor meer informatie: <https://www.ibo.org/news/news-about-the-ib/benchmarking-diploma-programme-language-courses-to-the-cefr/>

## 21. Over de vier genres (1): Poëzie

15 oktober 2019

In het programma *Language A: Literature* (SL) leest de leerling negen literaire teksten van (minimaal) drie verschillende genres. De komende weken wijdt de blog een vierluik aan de vier genres: poëzie, toneel, non-fictie, proza. In dit eerste deel: poëzie.

Met betrekking tot gedichten bespeur ik bij docenten soms een zekere aarzeling. Is poëzie niet ontzettend moeilijk? Vinden leerlingen het eigenlijk wel leuk? Als je het aan de leerling zélf vraagt, valt het best mee. Poëzie doet het minder slecht dan je wellicht zou verwachten. Want een gedicht zit slim in elkaar (een puzzeltje) en de taal is zo mooi. Of, praktisch punt: een gedicht is lekker kort, je hebt het zo uit.

Met een blik op de eindtermen is het prettig om poëzie op te nemen. In veel gedichten is een belangrijke rol weggelegd voor literaire techniek: rijm, metrum, beeldspraak, enz. Wanneer je de leerling wilt wijzen op *authorial choices*, kun je hem/haar laten zien hoe deze middelen functioneel kunnen zijn voor een beter begrip van de tekst. Leerzaam!

En wat betreft de moeilijkheid? Bij het lezen van een tekst hebben leerlingen doorgaans vooral oog voor de verhaallijn en de personages. Wanneer die ontbreken (in een gedicht) kan dat knap lastig zijn. Daar staat tegenover dat het gereedschap van de poëzie-analyse (strofebouw, rijmschema etc.) een prettig houvast biedt. Bovendien is het helemaal niet zo erg als een leerling het gevoel heeft het gedicht niet helemaal te begrijpen, zolang hij/zij maar in staat is er goede vragen bij te stellen. Het is zinvol om dát, het stellen van vragen, expliciet te oefenen. Een gedicht leent zich daar uitstekend voor.

Lijkt er geen gelukkig huwelijk mogelijk tussen de leerling en poëzie en wil men toch het genre op de lijst, dan kan worden gekozen voor een Middelnederlandse epische tekst, bijv. *Beatrijs* of *Van den vos Reynaerde*. Dat telt als poëzie. Maar behalve dat de tekst op rijm is, heeft het met poëzie weinig van doen. (Dit neemt niet weg dat *Beatrijs* en *Van den Vos Reynaerde* uiteraard heel geschikte teksten zijn, alleen ligt hun bruikbaarheid niet op het vlak van de poëzie-analyse.)



Een (moderne) dichtbundel kan zorgen voor een prettige afwisseling. Veel leerlingen weten aanvankelijk niet goed wat ze ermee aan moeten. Ze hebben dan de neiging zich uit te putten in associaties en ontwaren symbolen die vaak meer zeggen over henzelf, als lezer, dan over de tekst. Je kunt in zo'n geval gebruik maken van close-reading, met het devies: lezen wat er staat! En dat vervolgens verbinden met *authorial choices*. Regelmatig leidt dat tot een aha-erlebnis - opeens zien ze het, ze snappen het! Dat slimmigheidje van de auteur, de mogelijkheden van de taal...

En daarmee zijn we aanbeland bij een praktisch argument om poëzie op te nemen op de lijst: de analyse van gedichten vormt een nuttige voorbereiding op paper 1.

## 22. Over de vier genres (2): Toneel

22 oktober 2019

In het programma *Language A: Literature* (SL) leest de leerling negen literaire teksten van (minimaal) drie verschillende genres. Momenteel wijdt de blog een vierluik aan de vier genres: poëzie, toneel, non-fictie, proza. Vandaag deel 2: toneel.

Het genre toneel prijkt lang niet op elke boekenlijst. Daar zijn diverse redenen voor. Een eerste reden is dat de PLA de afgelopen jaren weinig flexibel was en voorbijging aan heel wat hedendaagse toneelauteurs. Toneel van bijv. Tom Lanoye, Esther Gerritsen, Gerardjan Rijnders of Maria Goos was niet op de lijst opgenomen en daardoor niet toegestaan. Een ander praktisch punt is dat de teksten vaak niet of moeilijk leverbaar zijn. Daar komt bij dat je een toneelstuk eigenlijk moet *zien*, in het theater. Als er al toneel werd gekozen, dan vaak als historische tekst.

Dit laatste is niet onlogisch. In de Middeleeuwen en Renaissance was toneel, naast poëzie, hét literaire genre. Denk maar aan *Elckerlijc*, *Mariken van Nieumeghen* of *Warenar*. In de reeks 'Tekst in context' zijn diverse toneelteksten opgenomen, met mooie toelichtingen en afgestemd op leerlingen in het voortgezet onderwijs. Bruikbare uitgaven! Zo'n historische toneeltekst biedt alle gelegenheid om te wijzen op de mondelinge traditie, het didactische of moraliserende karakter van teksten en het functioneren van literatuur door de eeuwen heen. Dergelijke onderwerpen passen uitstekend binnen het IB-programma.

De nieuwe *Prescribed Reading List* biedt gelukkig meer mogelijkheden om ook modern Nederlandstalig toneel op te nemen. De toneelauteurs die in de tweede alinea werden genoemd, zijn nu allemaal toegestaan. Zeker voor leerlingen die het vak 'Drama' in hun pakket hebben, kan dit interessante mogelijkheden bieden. Want interessant is het zeker, ook vanuit het oogpunt van de literaire analyse. Immers, in een toneeltekst is er geen vertelinstantie. Alle tekst wordt rechtstreeks door de personages uitgesproken, elke handeling wordt uitgebeeld.

Of het 'examentechisch' relevant is? Toneelteksten zijn vaak kritisch en geven blijk van maatschappelijk engagement. In die gevallen biedt de tekst zeker opties voor het *Individual Oral* of paper 2.

Het nieuwe curriculum biedt meer vrijheid. Modern Nederlandstalig toneel is een serieuze optie geworden. Of je er als docent voor moet kiezen? Hangt ervan af. Als de leerling belangstelling heeft voor theater, is het een overweging waard.

## 23. Over de vier genres (3): Non-fictie

5 november 2019

In het programma *Language A: Literature* (SL) leest de leerling negen literaire teksten van (minimaal) drie verschillende genres. Momenteel wijdt de blog een vierluik aan de vier genres: poëzie, toneel, non-fictie, proza. Vandaag deel 3: non-fictie.

Literaire non-fictie is in de boekhandel populair. Geert Mak, Frank Westerman, Joris Luyendijk en Paulien Cornelisse (om een paar namen te noemen) zijn gevestigde bestsellerauteurs, en de laatste tijd zijn er enkele jonge auteurs bijgekomen, o.a. Rutger Bregman. Die populariteit is een teken aan de wand: er is een publiek voor.

Behoren ook IB-leerlingen tot dat publiek? Er zijn minstens twee goede redenen te bedenken om non-fictie op te nemen op de lijst. Allereerst: veel leerlingen houden van 'waargebeurde boeken'. Een tweede reden ligt in de voorbereiding op een academische studie. Na hun IB zullen leerlingen studieboeken moeten lezen, soms in het Nederlands. Met het lezen van non-fictie doet de leerling ervaring op in het kritisch lezen van een zakelijke tekst.

Onder literaire non-fictie vallen heel diverse tekstsoorten: essays, columns, dagboeken, populair-wetenschappelijke boeken, enz. Het is daarom niet goed mogelijk 'het genre' in zijn algemeenheid te bespreken. Wel is het mogelijk (en zinvol) om aan de hand van een non-fictieve tekst de relatie tussen auteur, lezer en wereld ter discussie te stellen: wat is het doel van de auteur en welke middelen gebruikt hij/zij om dit doel te bereiken?

Voor mijn gevoel is non-fictie het genre dat het meest kan profiteren van het nieuwe curriculum. De PRL reikt interessante auteurs aan, en voor leerlingen die het vak op de school zelf volgen (*taught*) kan eventueel de 'free choice' worden ingezet. Het genre biedt uitstekende mogelijkheden voor het *Individual Oral* en paper 2. Non-fictie lijkt bij uitstek geschikt om een *global issue* aan de orde te stellen. Voor het *Individual Oral* kan bijv. een non-fictieve tekst worden gecombineerd met een toneelstuk of roman. Dit kan een interessante combi opleveren!

Met het nieuwe curriculum schuift 'Literature' op in de richting van 'Lang & Lit', wat o.a. tot uiting komt in één paper 2 voor beide cursussen. Dit kan ertoe aanmoedigen om in *Language A: Literature* ruimte in te bouwen voor non-fictie. Met alle (goede!) non-fictie die er verschijnt, zal het geen probleem zijn om teksten te vinden over onderwerpen die aan de ene kant aansluiten bij de interesse van de leerlingen en anderzijds mogelijkheden bieden voor een zinvolle vergelijking met teksten die tot de literaire fictie worden gerekend.

## 24. Over de vier genres (4): Proza

12 november 2019

In het programma *Language A: Literature* (SL) leest de leerling negen literaire teksten van (minimaal) drie verschillende genres. Momenteel wijdt de blog een vierluik aan de vier genres: poëzie, toneel, non-fictie, proza. Vandaag het laatste deel: proza.

Proza is ongetwijfeld het meest gelezen genre. De afgelopen jaren was daar ook alle reden toe. Part 3 was gericht op één genre en de overgrote meerderheid van de leerlingen koos voor 'Roman en novelle'. Bovendien werd het Written Assignment vaak geschreven aan de hand van een roman in vertaling. Voeg daaraan toe dat proza doorgaans óók was opgenomen in de selectie teksten voor Part 2 en Part 4, en het mag duidelijk zijn dat het aandeel aan romans op de gemiddelde boekenlijst groot was.

In het nieuwe curriculum lijkt er minder reden om zoveel aandacht aan proza te besteden. Immers, paper 2 is niet langer gericht op één genre en het WA is verdwenen. Natuurlijk maakt proza-analyse nog altijd een wezenlijk onderdeel uit van het programma, maar als docent kun je je afvragen wat de meerwaarde is van nóg een roman op de lijst. Met het oog op het programma en de examenonderdelen (mondeling, paper 1, paper 2) lijkt variatie in genres aantrekkelijk. Zo bieden de *areas of exploration* veel ruimte voor reflectie op de vorm van de tekst, wat ertoe uitnodigt diverse genres te verkennen.

Uiteraard zijn er tal van argumenten te geven om juist wél veel proza op te nemen op de lijst. Al is het maar dat sommige leerlingen graag romans lezen en je als docent dit lezen wilt stimuleren en ontwikkelen. En bij leerlingen die niet graag lezen kun je de indruk hebben dat de roman het genre is 'dat nog het best gaat'. Een roman levert bovendien meer talige input op dan een (kort) toneelstuk of een dichtbundel.

Ik denk dat het nieuwe curriculum, meer dan vroeger, verlangt dat je als docent een helder overzicht hebt van de leerdoelen bij elke tekst. Het kiezen van romans is daarbij geen sinecure. Wat is geschikt? Klassiekers van bijv. Bernlef, Haasse of

Mulisch? Of eerder een 'jonge' tekst van bijv. Karin Amatmoekrim, Maartje Wortel of Lize Spit? Ik denk dat er veel voor te zeggen valt om dit laatste op z'n minst te overwegen, al is maar om een tekst te hebben die qua leefwereld dichter aansluit bij de leerlingen – een wereld waarin een mailtje kan worden verstuurd en een telefoon niet met een snoer vastzit aan de muur. De nieuwe PRL biedt gelukkig ruimschoots gelegenheid om teksten te kiezen van jonge, actieve auteurs.

Proza zal ongetwijfeld het meest gekozen genre zal blijven, maar de dominantie van de roman zal wellicht afnemen. Ik merk zelf dat ik, bij het zoeken naar teksten bij de AOE's, de uitdaging voel om nieuwe mogelijkheden te verkennen, ook met betrekking tot de literaire vorm. De keuze voor een roman is dan minder vanzelfsprekend dan voorheen.

## 25. Over de graphic novel

19 november 2019

De afgelopen weken stonden in het teken van de vier genres. Als aanvulling op dit vierluik vandaag aandacht voor de graphic novel. Dit is geen apart genre. Graphic novels vallen onder 'prose: fiction' of 'prose non-fiction'.

De graphic novel is in het IB-programma bijzonder populair. Ik vermoed dat *Maus* van Art Spiegelman en *Persepolis* van Marjane Satrapi hoog in de top-10 zitten van meest gelezen teksten. (Is dit de reden waarom Art Spiegelman niet is opgenomen in de nieuwe PRL? Wil het IBO meer variatie? *Maus* mag alleen nog worden gelezen als 'free choice'. Leerlingen die *Language A: Literature* op afstand volgen, hebben geen vrije keuze en kunnen *Maus* dus niet kiezen. Het populaire *Persepolis* is nog wel toegestaan.)

Het kan om allerlei redenen zinvol zijn om een graphic novel (of: beeldroman) op te nemen in het IB-programma. Leerlingen lezen zo'n tekst graag, niet alleen vanwege de afbeeldingen maar ook omdat het vaak teksten zijn met veel actie en een heldere plot. Veel graphic novels zijn (semi-)autobiografisch en vertellen een aangrijpend verhaal dat goed valt te verbinden met een *global issue*. Bovendien biedt de analyse van een graphic novel de mogelijkheid om 'taal' ter discussie te stellen. Is beeld ook een vorm van taal? Waarin verschilt beeld van tekst? Binnen het AOE *Readers, writers and texts* zijn dit spannende vragen.

De Prescribed Reading List (PRL) bevat één Nederlandstalige auteur van graphic novels: Judith Vanistendael. Wanneer het programma op school wordt onderwezen (dus niet als self-taught wordt gevolgd) is het mogelijk de 'free choice' in te zetten voor een graphic novel. Toen ik vorig jaar de Amsterdamse stripboekhandel Lambiek binnenliep, werd ik overrompeld door de hoeveelheid én kwaliteit: honderden schitterende boeken!

Leerlingen in het SSST-programma zijn gebonden aan de PRL. Wie een graphic novel op de lijst wil, kiest óf Judith Vanistendael óf een tekst in vertaling. De PRL heeft een handige zoekfunctie waarmee op 'graphic novel' kan worden gezocht. Wie een beetje googelt vindt zo spannende teksten. Halfdan Pisket? Nooit van gehoord, maar een



check met de PRL laat zien dat deze Deense stripauteur van Turkse komaf ook door leerlingen in het SSST-programma kan worden gekozen. (En zijn werk is in het Nederlands vertaald én leverbaar.) De PRL maakt dergelijke verrassende keuzes mogelijk.

## 26. Over planning: een tussenstand

26 november 2019

In een eerdere blog besteedde ik al aandacht aan de planning van de cursus, met als tip om te vertrekken vanuit het Individual Oral - het eerste examenonderdeel immers! Nu ik daadwerkelijk van start ben gegaan met mijn leerlingen in DP1 merk ik diverse dingen op die relevant zijn voor de planning. Hieronder zal ik er drie bespreken.

### 1. de flexibiliteit van de lijst

Een correcte literatuurlijst dient aan heel wat eisen te voldoen. Op het eerste gezicht is het een complexe puzzel, maar bij nader inzien blijken de vereisten voor 'tijd' en 'plaats' gemakkelijk te halen. Immers, wanneer de moderne teksten verdeeld zijn over de 20e en 21e eeuw, is slechts één historische tekst nodig. En omdat de leerling minimaal drie teksten in vertaling leest, zal ook het criterium 'drie plaatsen' geen probleem opleveren. Nieuw is het criterium 'twee continenten'. Maar met de ruime aandacht voor literatuur in vertaling én de uitgebreide PRL ligt het sowieso voor de hand om de blik ook buiten Europa te richten. Ik ervaar veel vrijheid in de keuze van teksten, en wanneer ik wil variëren om zo goed mogelijk aan te kunnen sluiten bij de interesses en behoeften van de leerling, blijkt het geen probleem om de lijst 'correct' te houden.

### 2. de afname van het mondeling examen

Cruciaal voor de planning van de cursus is het Individual Oral. De IB-gids raadt aan om het IO aan het einde van DP1 of het begin van DP2 af te nemen. Ik denk dat er veel voor te zeggen valt om het IO vroeg te doen, want in het examenjaar hebben leerlingen al meer dan genoeg deadlines, o.a. voor het Extended Essay. Als het IO al aan het einde van DP1 wordt gedaan, heeft dit als consequentie dat er in een flink tempo moet worden gelezen om de leerling genoeg keuze te bieden uit diverse combinaties en global issues.

### 3. de keuze van een global issue

Iets wat ik me van het begin af aan heb afgevraagd: is het handig om de leerling te sturen in de richting van een global issue? Of is het beter de leerling geheel vrij te laten zélf het global issue te kiezen? De IB-gids schrijft het tweede voor. Maar enige

sturing lijkt wel zo prettig, want wat als de leerling aan het einde van DP1 vijf teksten heeft gelezen die niet of nauwelijks aanknopingspunten bieden voor een overeenkomstig global issue? Voor een goede voorbereiding op het IO is het van belang dat er raakvlakken zijn.

Als docent kun je overwegen om teksten in paren aan te bieden. Bijv. teksten over vluchtelingenproblematiek (één oorspronkelijk Nederlandstalige tekst + één tekst in vertaling). Maar dit heeft als nadeel dat de leerling dan weinig vrijheid heeft het global issue zelf te kiezen. Misschien dat 'de gulden middenweg' de beste optie is: de teksten niet willekeurig kiezen, maar zodanig dat er raakvlakken zijn op allerlei niveaus. Wanneer leerlingen in hun portfolio reflecteren aan de hand van de vijf *fields of inquiry* (zie blz. 57 van de IB-gids), blijken er in de praktijk soms onvermoede overeenkomstige global issues te zijn tussen twee teksten. Dit kan zorgen voor een verrassende, spannende invalshoek. Voor mijn gevoel ligt de charme hierbij in het ontginnen van de culturele component. Ik denk dat dát in de voorbereiding op het IO moet worden aangemoedigd, waarbij de tekst in vertaling fungeert als een tekst geschreven vanuit een ander maatschappelijk, cultureel en/of historisch perspectief.

## 27. Over literatuur in vertaling

3 december 2019

Met de intrede van het nieuwe curriculum krijgt 'literatuur in vertaling' een prominentere plaats in het programma. Het is een verplicht onderdeel van het mondeling examen en bij paper 2 kan een tekst in vertaling worden gebruikt. Het is zelfs mogelijk het paper 2 te schrijven aan de hand van twee teksten in vertaling.

Het programma vereist dat de leerling minimaal vier oorspronkelijk Nederlandstalige teksten leest en drie teksten in vertaling. Waar literatuur in vertaling tot nog toe 20% van de teksten uitmaakte en slechts gebruikt werd bij één van de vijf examenonderdelen, ligt dit percentage nu veel hoger. In het nieuwe curriculum is het aandeel minimaal 33 %. En als beide vrije keuzes worden ingevuld met vertaalde teksten, is de literatuur in vertaling zelfs in de meerderheid!

De toegenomen aandacht voor literatuur in vertaling gaat gepaard met een ruimere keuze uit literaire teksten. Dat is prettig. Want dát was een kritiekpunt in het oude curriculum: de lijst met toegestane teksten in vertaling was beperkt. Wanneer je bovendien rekening hield met praktische punten (er moest een vertaling beschikbaar zijn, liever geen roman van 800+ bladzijden, e.d.), bleef er een relatief klein corpus over, waarvan enkele teksten erg veel werden gelezen: *Maus* van Art Spiegelman, *Een poppenhuis* van Ibsen, *Kroniek van een aangekondigde dood*, enz. Absolute bestsellers onder IB-leerlingen.

De keuze van het IB voor meer literatuur in vertaling maakt nieuwe, verrassende keuzes mogelijk. Daarbij impliceert het ook een verschuiving in leerdoelen. Met enige overdrijving zou je kunnen stellen dat het doel voorheen lag in de literaire analyse op zich. In het nieuwe curriculum is de aandacht verschoven naar cultuur: de leerling is een wereldburger en de teksten die worden gelezen nodigen uit tot reflectie op de eigen én andere cultuur. Literaire analyse levert daarbij de tools om de tekst beter te doorgronden.

De keuze is groter. Wat nu te kiezen? Het is mogelijk om uitsluitend teksten van westerse auteurs te bespreken (voor het criterium 'tweede continent' kan bijv. een tekst van een Amerikaanse auteur worden gekozen), maar het is de vraag of

daarmee recht wordt gedaan aan het programma. Ik denk dat er veel voor te zeggen valt om de leerling op ontdekkingsreis te sturen naar culturen waar hij of zij nog nooit is geweest. Hoe groter de verwondering, hoe dwingender de reflectie. En dat kan helpen bij het formuleren van een global issue (voor het *Individual Oral*) of het schrijven van een essay (*paper 2*).

## 28. Over Jeugdliteratuur en didactiek (boekbespreking)

7 januari 2020

De kerstvakantie wordt traditiegetrouw gesierd door familiebezoek én het is een periode om te lezen: mooie verhalen en recente uitgaven die in de drukte van het semester ongeopend op mijn bureau bleven liggen. Daaronder ook het boek: *Jeugdliteratuur en didactiek. Handboek voor VO en MBO*. In oktober 2019 verschenen bij uitgeverij Coutinho.

Wat heeft *Jeugdliteratuur en didactiek* te bieden? Het richt zich op het lesgeven aan leerlingen tussen de 12 en 16 jaar, al zijn allerlei aspecten en modellen (bijv. een indeling in typen lezers) niet per se gebonden aan deze leeftijdsgrenzen. Het boek opent met drie informatieve hoofdstukken ('Wat is jeugdliteratuur', 'Jeugdliteratuur door de eeuwen heen' en 'Jeugdliteratuur waarderen'), waarin een breed kader wordt geschetst.

Vanaf hoofdstuk 4 ligt de nadruk op didactiek en wordt de situatie in de onderbouw van het VO als uitgangspunt genomen: jaren waarin het lezen vaak in de verdrukking komt. Leerlingen van 12 tot 16 maken een enorme ontwikkeling door, op allerlei vlakken, en de tijd buiten school en huiswerk is beperkt. Het lezen heeft dan concurrentie van Netflix, gamen, muziek, sport, Instagram, enz. Lezen? De smaak van leerlingen concentreert zich op triviale literatuur ('spannende boeken') - áls er al wordt gelezen.

Wat *Jeugdliteratuur en didactiek* beoogt: handvatten aanreiken om te blijven werken aan de literaire competentie van de leerling. Hierbij wordt uitgegaan van een ervaringsgerichte didactiek, waarin een prominente plek is ingeruimd voor leesplezier. Een centraal gegeven is De Leescyclus, die uit vier fasen bestaat: Inspireren - Kiezen - Lezen - Verdiepen. De leerling staat in het middelpunt, de leraar stuurt en moedigt aan.

Het handboek slaagt er wonderwel in om een brug te slaan tussen theorie en praktijk. Uiteindelijk moet het in de klas gebeuren (en buiten de klas!). Niet voor niets wordt er veel plaats ingeruimd voor lesactiviteiten, lessuggesties en toetsing. Immers, wanneer leesbevordering de voornaamste doelstelling is, moet worden

vermeden dat de leerling na het dichtklappen van het boek aanhikt tegen een 'suf leesverslag' of taken en toetsen die het fragiele plezier in het lezen teniet kunnen doen.

*Jeugdliteratuur en didactiek* is een informatief boek, met veel verwijzingen naar recent onderzoek. Daarbij is het helder geschreven, met een prettige lay-out. De vormgeving en stijl stralen enthousiasme uit en geven blijk van een grote zorg en inzet waarmee aan dit boek is gewerkt. Het moet een enorme klus zijn geweest: de tien auteurs die meewerkten zijn verbonden aan diverse lerarenopleidingen; de redacteurs zijn erin geslaagd om er één geheel van te maken. Alleen al hierom is *Jeugdliteratuur en didactiek* een belangrijk boek: het zal breed gebruikt worden door studenten aan lerarenopleidingen en een kader bieden voor toekomstige leraren Nederlands.

Leesbevordering is een wezenlijk onderdeel van het vak, en het is prettig om te zien dat hier meer en meer aandacht voor komt. Niet alleen met dit boek overigens, ook recente initiatieven als Curriculum.nu en het rapport 'Lees! Een oproep tot een leesoffensief' van de Raad van Cultuur dragen hieraan bij.

Is *Jeugdliteratuur en didactiek* nuttig voor de IB-docent die *Dutch A: (Language and) Literature* onderwijst? Ik denk het wel. Uiteraard is er een hemelsbreed verschil tussen een brugklasser aan een Nederlandse dagschool en een IB-leerling die literaire teksten voor volwassenen moet analyseren. En tóch. Voor de docent die gewend is te denken vanuit literaire theorie en het IB-curriculum is *Jeugdliteratuur en didactiek* een verfrissend en prikkelend boek dat aanzet om te redeneren vanuit leesplezier. Het geeft o.a. inzicht waarom een literaire tekst wel of niet bij de leerling zal aankomen en hoe een leerling kan worden gemotiveerd zich in de tekst te verdiepen. Nuttig om hierover te lezen vanuit een theoretisch perspectief onder verwijzing naar recent onderzoek. Want *Jeugdliteratuur en didactiek* is behoorlijk academisch. Iets wat het leesplezier niet in de weg staat, integendeel: ik heb het met veel plezier gelezen.

*Jeugdliteratuur en didactiek. Handboek voor vo en mbo.* Eindredactie Iris Kamp, Janneke de Jong-Slagman en Peter van Duivenboden. Uitgeverij Coutinho, 2019.

## 29. Over examens

14 januari 2020

Halverwege het schooljaar worden aan veel scholen examens afgenomen. Leerlingen in DP2 buigen zich over de Mocks. Ook voor veel DP1-leerlingen is een examenweek gepland; zij maken dan hun eerste paper 1 onder examencondities.

Aan veel scholen is het de gewoonte om in DP1 paper 1 te toetsen, waarbij doorgaans het meest recente examen wordt gebruikt. Zo'n oefenexamen in een vroeg stadium kan nuttig zijn en relevante informatie opleveren, bijv. als blijkt dat de leerling moeite heeft met een handgeschreven tekst of als hij/zij worstelt met het tempo (de tijd kan een cruciale factor zijn!). Bij het nakijken van de examens haal je de slechte planners er meteen uit. En waar een leerling bij het inleveren van huiswerk gebruik kan maken van een spellingchecker, zijn in een handgeschreven tekst alle taal- en spelfouten zichtbaar.

Naast de voordelen van een vroege toetsing is er ook een bezwaar: bij een DP1-leerling kan het lastig zijn om het paper 1 te beoordelen. Want welke criteria hanteer je? De *rubric scores*? Maar is dat wel fair? Aan het begin van het IB beschikken leerlingen uiteraard nog niet over de vaardigheden die aan het eind van het programma worden vereist. Het schrijven van een paper 1 is bovendien een complexe zaak, waarbij allerlei zaken samenkomen: tekstbegrip, literaire analyse, structuur, taalgebruik, enz. Leerlingen hebben oefening nodig om zo'n paper 1 onder de knie te krijgen.

Nu, in 2020, komt daar nog een factor bij. Scholen zullen gebruik maken van past papers uit het oude curriculum. Op zich geen probleem (de opzet van het examen is nauwelijks veranderd), maar er is één cruciaal verschil: in het nieuwe curriculum is de examentijd teruggebracht van 90 naar 75 minuten, en dát zullen de scholen inroosteren. Daarmee valt een kwartier weg - juist het kwartier waarin de leerling goed op stoom is! Gevolg: de literaire analyse die een DP1-leerling inlevert zal al snel zo'n 200 woorden minder tellen en/of minder diepgaand zijn dan in voorgaande jaren.



Leerlingen hebben zodoende een dubbel nadeel: ze missen de oefening en vaardigheid om zo'n paper 1 goed en snel te maken én ze hebben minder tijd tot hun beschikking. Om de leerling niet op te zadelen met een ontmoedigend cijfer, is het verstandig om als docent diverse mogelijkheden af te wegen. Tóch 90 minuten geven, als de school dat toestaat? Soepel nakijken? Of steun bieden door vooraf het genre vast te leggen (bijv. proza), expliciet de structuur voor te schrijven en de verhaaltechnische middelen aan te geven die aan bod dienen te komen?

Ik maak de paper 1's vaak zelf ook. Dat vind ik wel zo sportief en vooral: wanneer ik zo'n paper 1 zelf maak, merk ik pas goed voor welke vragen en problemen de tekst de leerling stelt. Uit ervaring kan ik zeggen dat ik 90 minuten al erg kort vond. Nu moet zo'n analyse dus nóg sneller..

## 30. Over Vlaanderen

21 januari 2020

Om met een open deur te beginnen: Nederlands wordt gesproken in Nederland maar ook in België, Suriname en op de Antillen. Wat lezen leerlingen zoal? Ik heb geen cijfers tot mijn beschikking maar ik ben ervan overtuigd dat teksten uit Nederland oververtegenwoordigd zijn op IB-leeslijsten. Wat speelt zich af ten zuiden van Roosendaal?

In het nieuwe curriculum ligt er een sterke nadruk op de culturele component, wat o.a. tot uiting komt in het grotere aandeel aan literatuur in vertaling. In dit opzicht kan het een goed idee zijn om literatuur uit Nederland én Vlaanderen in het programma op te nemen. Culturele verschillen zijn er uiteraard, en die hebben hun weerslag op de literatuur. Kees Fens hield er eens een lezing over onder de fraaie titel 'Bloedworst en kaas'.

Voor wie vindt dat Vlaanderen sowieso op de lijst vertegenwoordigd dient te zijn, heeft het nieuwe curriculum goed én slecht nieuws. Het goede nieuws is dat de PRL een betere en bredere selectie biedt dan de oude PLA. Een roman van Tom Lanoye of Saskia De Coster? Jawel, het mag! De lijst bevat behoorlijk wat jonge, actieve auteurs, o.a. Stefan Brijs, Griet Op De Beeck, Elvis Peeters, Peter Terrin en Lize Spit. Wie op zoek is naar een boeiende tekst voor non-fictie, kan terecht bij David van Reybrouck of Mark Schaevers. Ik ben blij met Leo Pleysier en Eric de Kuyper op de lijst, als auteurs van originele, toegankelijke teksten. Met Judith Vanistendael is het mogelijk een graphic novel te kiezen. Kortom: de PRL biedt veel ruimte voor spannende keuzes.

Het slechte nieuws? De verplichting om Nederlandstalige teksten uit minimaal twee regio's op te nemen is vervallen. De eis 'drie landen' (op niveau SL) zal in het nieuwe curriculum probleemloos worden gehaald, want ook teksten in vertaling tellen hierbij mee. Dit zou er best eens toe kunnen leiden dat er in de praktijk nog minder literatuur uit Vlaanderen op IB-leeslijsten zal worden opgenomen dan al het geval was.

Ik denk overigens dat er wel wat te zeggen valt voor de keuze van het IB om de verplichte tweede regio in het eigen taalgebied te schrappen. Immers, het aantal Nederlandstalige teksten is teruggebracht tot vier à (maximaal) zes. Hierbinnen zul je variatie willen aanbrengen in periodes, genres, AOE's, mogelijkheden voor *global issues*, enz. De puzzel is al complex genoeg... Bovendien kun je je als docent afvragen waarom je met Nederlandse leerlingen, die soms maar heel weinig affiniteit hebben met hun moederland, per se teksten uit Vlaanderen zou moeten lezen.

Winst is dat de PRL een mooie, brede selectie biedt van auteurs uit Vlaanderen. De lijst is goed geactualiseerd: het proza van Jos Vandelloo is van de lijst verdwenen, om plaats te maken voor jongere, relevantere auteurs. De 'tweede regio' is geen verplichting meer, maar de selectie die er nu ligt nodigt er wel toe uit om over de grens te kijken en een auteur uit Vlaanderen te selecteren.

## 31. Over de Antillen, Suriname en Indonesië

28 januari 2020

Na het uitstapje naar Vlaanderen, gaat de blog deze week verder op reis. De PRL noemt vier 'overzeese Nederlandstalige auteurs': twee uit Curaçao (Frank Martinus Arion en Boeli van Leeuwen) en twee uit Suriname (Astrid Roemer en Karin Amatmoekrim). Bij Amatmoekrim vermeldt de PRL trouwens ook 'Nederland', het land waar ze als kleuter naartoe verhuisde.

Het zijn auteurs van romans die goed besproken kunnen worden in het kader van (bijv.) de multiculturele samenleving of kolonialisme. Met de PRL hebben auteurs uit de Antillen en Suriname echter wel meer concurrentie gekregen. De eis 'Nederlandstalige literatuur uit twee regio's' is immers vervallen. Bovendien bevat de lijst ook andere Nederlandstalige auteurs met een culturele achtergrond buiten de Lage Landen, zoals Benali en Bouazza, die ook interessante opties kunnen zijn.

De PRL bevat overigens nóg een 'overzeese Nederlandstalige auteur'. (Een leuke quiz-vraag: wie?) Het gaat om Raden Adjeng Kartini, een Javaanse vrouw die rond de vorige eeuwwisseling opkwam voor de positie van vrouwen. Ze stierf in 1904 in het kraambed, op 25-jarige leeftijd. Na haar dood werden haar brieven aan Nederlandse vriendinnen gebundeld in het boek *Door duisternis tot licht* (1912). Het zijn boeiende, levendige brieven, die voor (sterke) leerlingen goed leesbaar zijn. In de PRL wordt Kartini vermeld bij 'Indonesian'. In Indonesië is ze inderdaad veel bekender dan in Nederland, maar feit is dat de brieven waarmee ze bekend is geworden in het Nederlands zijn geschreven.

Het leuke van het nieuwe curriculum is dat je als docent creatief kunt zijn. Je mág met je leerling toewerken naar een Individual Oral aan de hand van non-fictie van Karin Amatmoekrim en de brieven van de Javaanse Kartini. Daar valt iets moois van te maken! Niet dat ik dit daadwerkelijk met mijn leerlingen plan, maar dat hoeft ook niet. Maar het is zo leuk om nieuwe teksten te lezen en onbekende gebieden te verkennen! Waar ik de oude PLT vaak als beperkend ervoer, zie ik de PRL als een uitnodigend venster.

Bij het schrijven van deze blog las ik weer eens enkele brieven van Kartini. Ik vind het prachtig hoe ze een storm beschrijft: *En van morgen heeft het feitelijk gestormd, verschrikkelijk heeft de wind hier huis gehouden. Op 't erf zijn een paar boomen geheel kaal gewaaid, de dikke takken braken af, alsof het maar lucifersstokjes waren, en van de mooie koolblandaboomen zie je nu nog maar een paar kale grijze stammen. Hoe vreeselijk moeten de kampongs dan niet daaronder geleden hebben. Heele daken waaiden van de huizen af.*

Of neem dit, over standverschil: *Ik sta nooit toe, dat vrouwen ouder dan ik, doch in stand mijne minderen, mij de hulde bewijzen, waarop ik aanspraak heb. Ik weet wel, dat zij 't gaarne doen, ofschoon ik zooveel jonger ben dan zij, maar ik ben eene afstammeling van het door hen zoo aangebeden oud adellijk geslacht, voor wie zij goed en bloed veil hebben. Roerend is het, hoe verknocht de minderen aan hunne grooten zijn. 't Stuit mij tegen de borst om menschen, ouder dan ik, voor mij in 't stof te zien kruipen.*

*Met leede oogen ziet menig Europeaan hier aan, hoe de Javanen, hun minderen, zich langzamerhand ontwikkelen, en er telkens een bruine opduikt, die bewijst, dat hij evengoed hersens in zijn kop en een hart in zijn lijf heeft als de blanke.*

Mooi toch? Misschien is het niet allemaal zo geschikt om met leerlingen te bespreken, want talig niet gemakkelijk en er zijn teksten die dichterbij ze staan. Maar ook dán: het is zo mooi om te lezen en erover te denken! En voor sommige leerlingen kan zo'n tekst wél een interessante keuze zijn. Ik ben in elk geval heel blij met die zee van mogelijkheden die de PRL biedt!

## 32. Over literaire theorie

11 februari 2020

In de programma's *Dutch A: Literature* en *Dutch A: Language and Literature* is een belangrijke rol weggelegd voor literaire theorie, o.a. verhaalanalyse en poëzie-analyse. Hoe leg je de leerlingen die theorie uit? Gebruik je een methode?

Voor het IB-programma *Dutch A* bestaan geen eigen leerboeken. Voor de literaire theorie kan men uiteraard wel aansluiten bij het VO-programma in Nederland, bijvoorbeeld met de methode *Laagland*, waarin de literaire theorie uitvoerig wordt besproken. Een degelijk boek, zeker, maar de perfecte gids voor het IB is het niet.

Een eerste, praktisch bezwaar van *Laagland* is dat tweederde van het boek bestaat uit Nederlandse literatuurgeschiedenis. En dit maakt op zich geen onderdeel uit van het IB-curriculum. Wanneer het IB spreekt over context, wordt dit breder opgevat. Een tweede bezwaar ligt in de theoretische inslag van *Laagland*. De leerling krijgt heel wat termen en begrippen op zich afgevuurd, en heeft hij/zij die echt allemaal nodig? De methode blinkt bovendien niet uit in het leggen van verbanden tussen die theorie en een beter begrip van de tekst.

Ondanks deze bezwaren is *Laagland* de meest voor de hand liggende gids om met IB-leerlingen te gebruiken. Zijn er alternatieven? *Literair mechaniek* van Erica van Boven en Gilles Dorleijn is een klassieker, maar voor leerlingen veel te uitvoerig. Hooguit kun je er als docent voorbeelden uit halen bij de behandeling van een bepaald onderwerp van de literaire theorie. Hetzelfde geldt voor een andere klassieker: *Het leven van teksten*.

Andere alternatieven. Een nuttig boek vind ik *Hoe lees ik?* van Lidewijde Paris. Waar *Laagland* de theorie bespreekt die vervolgens toegepast moet worden, kiest Paris de omgekeerde richting: ze vertrekt vanuit de teksten en laat zien welke vragen die teksten bij haar oproepen en hoe ze hier betekenis aan toekent. De effecten die ze signaleert verbindt ze met literaire begrippen. Het prettige hiervan is dat de theorie niet op zichzelf staat; het gaat niet om de begrippen op zich maar om hun functie. Bijvoorbeeld: wat doet het gekozen perspectief met de tekst en met de lezer? De aanpak van Lidewijde Paris sluit goed aan bij de intenties van het IB. Paris beperkt

zich overigens tot proza. Voor poëzie bestaat een enigszins vergelijkbaar boek: *Olijven moet je leren lezen* van Ellen Deckwitz. Ook dit is een toegankelijke inleiding in kritisch lezen, geschreven vanuit een enthousiasme voor de tekst zelf.

De boeken van Lidewijde Paris en Ellen Deckwitz zijn voor het IB-onderwijs evenmin zaligmakend. Paris en Deckwitz leggen een verband tussen literaire vorm en betekenis, waarbij duidelijk wordt waar die theorie voor dient en wat je ermee kunt. Dat is prettig. Daar staat tegenover dat de theorie niet in een strak overzicht wordt gepresenteerd. En met je IB-leerlingen wil je misschien juist zo'n overzicht, een stevige kapstok waaraan ze hun observaties kunnen ophangen.

Aandacht voor verhaaltechniek en literaire middelen is een essentieel onderdeel van het IB-programma. Leerlingen hebben in eerste instantie vooral oog voor de verhaallijn en de personages; ze moeten leren méér te zien en een kritische blik te ontwikkelen vanuit de analyse. Hoe breng je ze die bij? Met *Hoe lees ik?*, met *Laagland*? Het blijft een lastige afweging. Een combinatie van die twee? Voor zo'n symbiose moet je als docent zelf aan de slag. Iets wat trouwens niet problematisch hoeft te zijn en als bijkomend voordeel heeft dat je de literaire theorie dan kunt bespreken aan de hand van teksten die je met je leerlingen leest.

### 33. Over interferentie

18 februari 2020

Leerlingen aan een Engelstalige dagschool hebben bij het schrijven of spreken van Nederlands te kampen met interferentie. De een heeft er meer last van dan de ander, maar eigenlijk dringt het Engels bij alle leerlingen wel op de een of andere manier door.

Het meest zichtbaar is de interferentie bij fouten op woordniveau. Leerlingen gebruiken bijv. 'mening' voor 'betekenis' of 'karakter' in plaats van 'personage'. Woorden die bestaan uit een combinatie van twee zelfstandige naamwoorden ('wereldoorlog') worden vaak los geschreven. Daarnaast maken ze gebruik van Engelstalige conventies - denk bijv. aan de hoofdletters in titelwoorden ('De Aanslag' in plaats van 'De aanslag'), of ze beginnen hun afsluitende alinea met 'in conclusie'.

Het is goed mogelijk dat de interferentie ook op een hoger niveau een rol speelt, bijv. de eisen waaraan een goede betogende tekst dient te voldoen. Zo hebben leerlingen me er eens op gewezen dat hun leraar Engels ze op het hart drukt geen vraagzinnen te gebruiken in een essay. In een Nederlands essay vind ik een vraagzin geen enkel probleem; mits effectief gebruikt kan het juist een krachtig stilistisch middel zijn.

De opzet van het onderwijs is uiteraard om leerlingen zo soepel en authentiek mogelijk in het Nederlands te laten formuleren. Het kan zinvol zijn om de leerling expliciet te wijzen op interferentiefouten en deze fouten te laten bijhouden in een dossier, al mag je hiervan geen wonderen verwachten. Zo'n interferentiefout zit vaak diep ingebakken, en wanneer de leraar een fout twee of drie keer markeert, wil dat nog niet zeggen dat de leerling die vervolgens effectief weet te vermijden. Mijn ervaring is dat het vooral werkt als het gaat om een klein aantal woorden. Dus: *choose your battles!*

Ik denk dat het minstens zo effectief is om interferentie te beperken door het Nederlands te versterken met behulp van taalaanbod, met specifieke aandacht voor woorden en constructies die passend zijn voor een analyse of een essay. Wordt het Nederlands sterker, dan wordt de invloed van het Engels vanzelf teruggedrongen.



Hierbij kan de nadruk liggen op het actief aanleren van constructies ('een beeld schetsen van', 'in vergelijking met') en het gebruik van signaalwoorden. Zo vind ik bijv. het woordje 'zo' (waarmee deze zin begint!) een prettig woord dat zinnen op een soepele manier met elkaar kan verbinden. Er zijn echter maar weinig leerlingen die dit woordje 'zo', in deze betekenis, correct gebruiken. In een vloeiende tekst, met een goed gebruik van 'zo', 'echter', 'bovendien', 'wellicht', 'met betrekking tot' enzovoort, vallen incidentele interferentiefouten minder op. Zo'n tekst ziet er meteen een stuk minder 'Engels' uit!

## Blog 34. Over woordenschat

25 februari 2020

Bij Nederlandstalige leerlingen in het buitenland is de ontwikkeling van de woordenschat één van de aandachtspunten. Dit geldt zeker voor leerlingen in het voortgezet onderwijs. Bij de uitbreiding van het vocabulaire gaat het dan immers om enigszins formele en/of laagfrequente woorden, die nauwelijks gebruikt worden in de thuistaal en die de leerling uiteraard ook niet krijgt aangeboden op de (Engelstalige) dagschool.

IB-leerlingen vertonen onderling grote verschillen in woordenschat. Die verschillen zijn grotendeels terug te voeren op voor de hand liggende factoren: de onderwijsachtergrond (het aantal jaar Nederlandstalig onderwijs), het taalaanbod (wordt er in de thuissituatie Nederlands gesproken?), taalgevoel, enz. Het komt soms voor dat de woordenschat niet sterk genoeg is om literaire teksten in het Nederlands te lezen; in die gevallen kan Dutch B een optie zijn.

Hoe bepaal je nu de woordenschat van een leerling? Er bestaan frequentielijsten met de meest frequente 2000 en 5000 woorden. Je kunt daar niet heel veel mee, maar ze geven een indicatie. Je kunt de toetsen van Diataal gebruiken, als diagnostische toets of als volgsysteem over meerdere semesters. Bij wijze van instaptoets kan ook een Cito E8 een eerste indruk geven; dit laatste geldt eveneens voor de online-woordentest die het Centrum voor Leesonderzoek van de Universiteit Gent ontwikkelde ([woordentest.ugent.be](http://woordentest.ugent.be)) - deze blijkt in de praktijk een redelijk goede graadmeter. De genoemde toetsen geven een indicatie, meer niet. Daarvoor is de materie te complex, o.a. omdat het bij leerlingen niet alleen gaat om het aantal woorden dat wordt gekend maar vooral om *welke woorden en op welke manier* (passief, actief, met juiste betekenis, enz.).

Wanneer je IB-leerlingen begeleidt voor Dutch A, zul je niet zozeer geïnteresseerd zijn in diagnostische middelen maar eerder in tools om de woordenschat te verbeteren... Dit laatste blijkt vaak niet eenvoudig. Het lezen van literaire teksten (taalaanbod) zal de taalvaardigheid van de leerlingen verbeteren en daarmee ook de woordenschat, maar bedenk wel dat er een hemelsbreed verschil ligt tussen het receptieve lezen van fictie en het productieve schrijven van een formele analyse of

een essay. En dit laatste is waar de leerling uiteindelijk op wordt getoetst: het schrijven van een paper 1 en paper 2.

Hoe krijg je leerlingen zo ver dat ze beter gaan schrijven, met een rijkere woordenschat? Hier is gerichte training voor nodig. Te denken valt aan opdrachten/ werkvormen waarbij de leerling wordt beoordeeld op basis van 'mooie woorden' - andere aspecten van taal, bijv. spelling, spelen dan even geen rol. Ook gerichte opdrachten rond signaalwoorden kunnen effectief zijn, en er bestaat heel wat mooi materiaal voor het trainen van vaste verbindingen (bijv. werkwoord + voorzetsel). Daarnaast kan je leerlingen begeleiden bij het gebruik van websites. Met een site als [synoniemen.net](http://synoniemen.net) kan een leerling op zoek naar synoniemen, met [quizlet.com](http://quizlet.com) kan hij/ zij een persoonlijke woordenschatlijst aanleggen. Enzovoort.

Wat in de praktijk misschien nog het best werkt: de kunst afkijken. Want welbeschouwd heb je voor een paper 1 (analyse) of paper 2 (essay) helemaal niet zo héél veel woorden nodig. De leerling moet er vooral voor zorgen dat hij/zij beschikt over een flinke gereedschapskist vol woorden en uitdrukkingen die passend zijn voor dit soort teksten. Het nauwkeurig doornemen van voorbeelduitwerkingen van oude IB-examens kan hierbij een positief effect sorteren. Met behulp van die voorbeelden kunnen leerlingen de kunst afkijken, niet alleen in de werkwijze maar ook met betrekking tot taalgebruik en vocabulaire.

## 35. Over spelling

3 maart 2020

Spelling is één van de pijlers van het moedertaalonderwijs. Ook in het IB wordt de leerling op spelling beoordeeld. Hoewel - zó zwaar telt het niet mee...

In het traditionele taalonderwijs lag de focus op de formele aspecten van taal, met name spelling en grammatica. Moest dat écht zo? Multatuli had er zijn bedenkingen bij, getuige de befaamde regels: "Ik leg mij toe op 't schrijven van levend hollandsch. Maar ik heb schoolgegaan." Het valt niet te ontkennen dat die aandacht voor vorm effect sorteerde (mijn grootouders waren zelden of nooit te betrappen op een d/t-fout), maar taal is uiteraard méér. Vooral sinds de jaren zestig is er in het taalonderwijs meer aandacht gekomen voor functionele aspecten: betekenis toekennen, communicatie, interactie.

IB-leerlingen worden getoetst op de inhoud (kennis, inzicht) en structuur van een tekst; daarnaast is taalvaardigheid een cruciaal punt, waarbij het gaat om diverse aspecten: woordenschat, interpunctie, gebruik van signaalwoorden, enz.

En hoe zit het met spelling? Laten we een blik werpen op de beoordelingscriteria in het *Language A*-programma. Om bij een paper 1 of paper 2 het maximum aantal punten te behalen voor 'Language' moet de IB-leerling aan het volgende voldoen: "*Language is very clear, effective, carefully chosen and precise, with a high degree of accuracy in grammar, vocabulary and sentence construction; register and style are effective and appropriate to the task.*" Merk op dat het woord 'spelling' hier niet in voorkomt, al valt aan te nemen dat er bij 'precise' en 'grammar' wel naar wordt gekeken. Maar veel is het niet. Voeg hieraan toe dat 'Language' slechts één van de vier beoordelingscriteria is, en dat spelling uiteraard alleen van belang is bij de schriftelijke onderdelen, en het moge duidelijk zijn dat spelling een bescheiden rol speelt voor het eindresultaat.

Toch zijn er goede redenen om wél aandacht aan spelling te besteden. Allereerst staat een overmaat aan spelfouten vaak niet op zichzelf. Wanneer de spelling verbetert liften andere onderdelen van de taalvaardigheid hier vaak op mee. Bovendien kan spelling in de praktijk wel eens zwaarder meetellen dan je volgens de

*rubric scores* zou verwachten. Een tekst vol spelfouten kan een lage beoordeling krijgen voor 'Language' maar óók voor andere criteria, omdat de examiner dan een minder sterke indruk van de leerling krijgt.

Of je met een leerling expliciet aandacht aan spelling besteedt of niet, hangt uiteraard ook af van het soort fouten dat de leerling maakt en hoeveel tijd het zal kosten om het aantal fouten te reduceren. Is hier voldoende ruimte voor in het programma? Gaat het om fouten in het schrijven van enkele en dubbele klinkers? Werkwoordspelling? Of? Je zult de leerling hierbij individueel moeten begeleiden.

Dus tóch aandacht voor spelling? Ja, als het even kan wel! En nog iets: veel leerlingen volgen *Dutch A* omdat ze in Nederland willen studeren. Ze zullen dan soms teksten (bijv. e-mails) in het Nederlands moeten schrijven. Om de leerling hier zo goed mogelijk op voor te bereiden, is het zinvol om aandacht te besteden aan woordenschat, de conventies van diverse tekstsoorten en zeker ook: verzorgd taalgebruik.

## 36. Over thematiek

10 maart 2020

Iets waar ik bij alle onderdelen van het programma telkens weer op hamer is de thematiek van een tekst. Want een goed begrip van het thema stuurt de analyse.

De thematiek is een essentieel maar ook moeilijk aspect van een literaire tekst. Veel leerlingen worstelen met het onderscheid tussen onderwerp, motieven en thematiek, en ik kom in paper 2's regelmatig uitspraken tegen van het kaliber 'het thema van de roman is de Tweede Wereldoorlog'. Waarna ik de leerling voorhoud: is de Tweede Wereldoorlog niet eerder de setting, die een rol speelt voor de plot of het onderwerp van de tekst?

Wat 'thematiek' zo complex maakt, is dat het geen strikt analytisch begrip is (zoals bijv. perspectief, ruimte of personages) maar onlosmakelijk verbonden is met interpretatie. Immers, het thema wordt gedefinieerd als 'de hoofdgedachte', 'de centrale idee' of 'het probleem' van een tekst. Maar hoe je het ook noemt (gedachte, idee of probleem), het staat niet los van de vragen die de tekst bij de lezer oproept. Hierbij is er sprake van een wisselwerking tussen verhaaltechnische middelen en thematiek: de keuzes van de auteur maken de thematiek inzichtelijk, omgekeerd krijgen die keuzes vooral betekenis wanneer je de thematiek doorziet.

Leerlingen hebben de neiging om dichtbij de verhaallijn te blijven, het onderwerp van de tekst, maar dat zullen ze even opzij moeten zetten. Wat doet een tekst? Welke visie op de werkelijkheid wordt uitgedragen of juist onderuit gehaald? Leerlingen zullen op basis van analyse op zoek moeten naar vragen omtrent bijv. identiteit of schuld. Dat niveau van abstractie bereiken ze niet zomaar, daar is oefening voor nodig.

Hoe langer ik lesgeef, hoe meer aandacht ik besteed aan een goed begrip van de thematiek. Want als de leerling kan bepalen wat het thema is, waar de tekst écht over gaat, helpt dat om motieven te plaatsen en om betekenis toe te kennen aan de keuzes van de auteur. Bovendien structureert het de analyse, omdat de leerling dan geen losse opsomming van verhaaltechnische feitjes biedt, maar zal proberen om de informatie te ordenen volgens de *authorial choices* die het thema ondersteunen.

## 37. Over de beeldcultuur

26 mei 2020

De komende weken zal de blog stilstaan bij enkele maatschappelijke trends die relevant zijn voor het onderwijs. In deze eerste aflevering aandacht voor de toenemende rol van afbeeldingen.

In de digitale wereld valt de nadruk steeds minder op tekst en steeds meer op foto's, emoticons en Instagram-stories. De afbeelding fungeert niet zozeer als 'een plaatje bij een verhaal' maar is een essentieel onderdeel van dat verhaal zelf. Het succes van Instagram is enerzijds te zien als een logisch gevolg van die beeldcultuur, anderzijds draagt het bij aan de oprukkende vervisualisering van de communicatie. De drempel wordt hoger om een langere tekst (zonder plaatjes) te lezen. Dit laatste zal één van de redenen zijn waarom kranten steeds vaker gebruik maken van podcasts.

Als docent in het programma *Dutch A* laat ik leerlingen literaire teksten lezen die in de meeste gevallen uit 'pure tekst' bestaan. Toch probeer ik wel aandacht te besteden aan het visuele element. En dat op verschillende manieren.

Een voor de hand liggende keuze is om leerlingen te confronteren met strips (dit biedt zeker bij Lang & Lit volop mogelijkheden!) of een graphic novel. Binnen het *AOE Readers, writers and texts* kan het interessant zijn om met leerlingen te onderzoeken op welke wijze een afbeelding als 'taal' kan worden opgevat en om communicatie via beelden te vergelijken met de (on)mogelijkheden van geschreven tekst.

Daarnaast zijn er andere teksten waarin een cruciale rol is weggelegd voor visuele aspecten. Denk bijv. aan de bundel *Bezette stad* van Paul van Ostaijen. Het aardige is dat Van Ostaijen al aandacht heeft voor reclames (de opschriften die hij ziet in de haven!) en film (o.a. in de bekende cyclus 'Asta Nielsen'). De aandacht voor het visuele komt bij Van Ostaijen niet alleen tot uiting in de typografie maar ook in dergelijke expliciete verwijzingen naar reclame en film. Hij zal, zo'n honderd jaar geleden, het idee hebben gehad dat dát een essentieel onderdeel uitmaakte van de moderne tijd waarin hij leefde.

De keuze van teksten dus. En hoe kun je verworvenheden van de beeldcultuur verder implementeren in het *Dutch A*-programma? Het kan een idee zijn om eens na te denken over de mogelijkheden voor het portfolio. Voor sommige leerlingen kan het helpen om bij de reflectie op een literaire tekst hun ideeën te verbinden met beelden. Dat kunnen foto's zijn, maar het kan bijv. ook in een collage, waarbij een leerling op een groot blad papier vanuit een *global issue* diverse teksten die hij/zij heeft gelezen plakkend en knippend naast elkaar zet en met elkaar verbindt.

Natuurlijk blijft de kern van het *Dutch A*-programma de literaire tekst, tezamen met literaire analyse en reflectie op maatschappij en cultuur. Als docent kun je er geen Instagram-circus van maken en dat hoeft ook niet. Het is wel goed om voor ogen te houden dat het gebruik van beelden een middel kan zijn om leerlingen verbanden te laten leggen en om ze te laten reflecteren op hun wereld en op hun taal.



## 38. Over de actualiteit van teksten

2 juni 2020

Het curriculum van *Dutch A: Literature* verlangt dat de leerling boeken leest uit minimaal drie periodes. Bij vrijwel elke IB-leerling prijken er teksten uit de 20e en 21e eeuw op zijn lijst. Modern dus, of niet? Hoe modern zijn 20e-eeuwse teksten eigenlijk nog? Leerlingen hebben een sterke voorkeur voor nieuwe, recent uitgekomen romans.

Een moderne roman (vanuit het perspectief van de docent) kan voor een leerling wel eens behoorlijk 'historisch' aanvoelen. Neem *Oeroeg* van Hella Haasse, *De donkere kamer van Damokles* van Hermans of *Het bittere kruid* van Marga Minco. Al deze teksten zijn ruim zestig jaar geleden geschreven. En dat is niet mis. Als ik vanuit mijn eigen schooltijd zestig, zeventig jaar terugreken, bevind ik me in de nadagen van Couperus.

De drie hierboven vermelde teksten staan in de top-40 van meest gelezen werken op havo/vwo (schooljaar 2017-2018). Maar erg populair zijn ze niet. In de recente studie *De praktijk van de leeslijst* (2019) gaat Jeroen Dera na welke teksten door havo- en vwo-leerlingen het meest worden gelezen en hoe ze worden gewaardeerd. Wat opvalt: in de top-10 van boeken met de hoogste waardering (met als corpus: teksten met meer dan 30 selecties) is slechts één roman te vinden die niet in de 21e eeuw is geschreven.

(Quizvraag: In de top-10 van meest gewaardeerde teksten staat één 20e-eeuwse roman. Hoe luidt de titel? Aanwijzing: het is een roman uit 1982 en het is niet *De aanslag*...)

Het onderzoek van Dera stemt tot nadenken. De waardering van de leerling mag niet allesbepalend zijn, maar speelt uiteraard wel een rol. Veel leerlingen zijn geëngageerd en hebben een uitgesproken mening over bijv. milieu of vluchtelingenproblematiek. Waarom zou je die leerlingen 'pesten met een oude tekst'? Natuurlijk kun je als docent je redenen hebben om niet aan te sluiten bij de actualiteit maar op zoek te gaan naar de historische dimensie. Maar het is wel iets om over na te denken: wát kies je, en waarom?

Het onderzoek van Jeroen Dera laat zien dat leerlingen een sterke voorkeur hebben voor hedendaagse literatuur. De top-4 van meest gewaardeerde teksten:

1. Stefan Brijs, *De engelenmaker*
2. Lize Spit, *Het smelt*
3. Kim van Kooten, *Lieveling*
4. Alex Boogers, *Alleen met de goden*

Opmerkelijk is dat dit allemaal romans van relatief jonge auteurs zijn. Ook opmerkelijk: de romans op de eerste en tweede plek zijn elk ruim 400 blz. dik, dus dát lijkt een hoge waardering niet in de weg te staan. En ook opmerkelijk: *Het smelt*, *Lieveling* en *Alleen met de goden* waren op het moment van het onderzoek nog geen drie jaar uit.

Die hang naar 'het actuele' is op zich niet actueel... Ik stuitte onlangs op een artikel van Anthony Mertens uit 1996. Mertens had als redacteur van Querido een goede kijk op de boekenmarkt. Wat hem destijds, in 1996, verbijsterde: 'de moordende omloopsnelheid van boeken'. Zo'n vijftienvintig jaar later is dat niet minder geworden, integendeel. De markt wordt bepaald door bestsellers die hoog opgestapeld liggen bij de kassa. Een relatief klein aantal titels is verantwoordelijk voor een groot deel van de omzet.

En als ik dat doortrek naar nu: ik begrijp de leerlingen bést, want als ik eerlijk ben... Er komen voortdurend nieuwe boeken uit. Die nieuwe boeken - ze liggen in de boekhandel, ik lees erover in recensies. Sommige klinken heel spannend. Ik heb *De avond is ongemak* van Marieke Lucas Rijneveld op mijn verlanglijstje staan. En de nieuwe van Stephan Enter. En... Er valt zoveel te lezen! Dat ik nog eens zo'n baksteen van Vestdijk uit de kast trek, dat zit er voorlopig niet in.

Literatuur:

Dera, J. (2019). De praktijk van de leeslijst. *Een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen. [https://www.lezen.nl/sites/default/files/praktijk\\_van\\_de\\_leeslijst\\_digitaal.pdf](https://www.lezen.nl/sites/default/files/praktijk_van_de_leeslijst_digitaal.pdf)

## 39. Over geschiedenis

9 juni 2020

Wie lesgeeft in het IB en historische teksten of thema's aan de orde stelt, kan de indruk krijgen dat leerlingen maar weinig afweten van geschiedenis. Zelfs de meest elementaire kennis blijkt vaak niet aanwezig. Waar ligt dat toch aan?

Er spelen verschillende dingen een rol. Allereerst zal het vak geschiedenis op een internationale school anders worden gegeven dan aan een school in Nederland. Want met leerlingen uit allerlei landen en met diverse religies en culturen dringt zich al meteen de vraag op: *welke* geschiedenis wordt aan de orde gesteld? En vanuit welk perspectief?

Een tweede punt is dat feitenkennis minder belangrijk is geworden. En je kunt je afvragen of dat zo erg is. Anderhalf jaar geleden, in november 2018, verscheen in *Het Parool* een opiniestuk over het nut van de huidige geschiedenisles. De auteurs (Dick van Straaten en Arie Wilschut, beiden historici) meenden dat er te veel belang wordt gehecht aan kennis. Een citaat: *"Kennis van het verleden heeft op al die manieren niets met het heden en de toekomst te maken. Het is geen kennis die je verder helpt, kennis die je kunt gebruiken. Voor leerlingen is het weinig motiverend om iets te leren waar ze voor hun gevoel weinig aan hebben."* Zij bepleitten een andere aanpak voor het vak, waarin de nadruk op iets anders ligt: *"een denkwijze die je helpt om de wereld beter te begrijpen"*.

Wat in het artikel in *Het Parool* wordt bepleit, is precies waar het IB veel belang aan hecht: het verbinden van het verleden met het nu. In de beschrijving van het IBO staat bijv. te lezen: *"Studying history develops an understanding of the past, which leads to a deeper understanding of the nature of humans and of the world today."*

De aandacht gaat dus uit naar processen, niet naar feitenkennis en evenmin naar de intrinsieke historische lijn. Vooral dat laatste is iets waar je als docent bij het bespreken van literaire teksten tegenaan loopt: leerlingen hebben vaak geen beeld voor ogen bij bijv. de 14e of 18e eeuw, laat staan dat ze de culturele ontwikkeling kunnen schetsen die tussen deze eeuwen plaatsvond. Hun historisch besef stoelt op *capita selecta*, de lijn van de westerse (kunst)geschiedenis kennen ze niet.

En hoe zit het met de historische context van een literaire tekst? Op het Nederlandse vwo is literatuurgeschiedenis opgenomen in het examenprogramma; het wordt getoetst in het schoolexamen. Literatuurgeschiedenis maakt daarentegen géén onderdeel uit van het programma *Language A: Literature*. Wel is er de eis dat de literatuurlijst werken uit minimaal drie periodes/eeuwen dient te bevatten. Dit impliceert dat IB-leerlingen tenminste één historische tekst (geschreven voor 1900) op de lijst dienen te hebben.

De historische tekst (of teksten) die je als docent bespreekt, bieden volop mogelijkheden om aandacht te besteden aan de historische/culturele context waarin de tekst is ontstaan. Vooral het AOE *Time and space* biedt hierbij bruikbare handvatten. De prioriteit ligt dan niet bij kennis maar bij begrip: op welke wijze is de context van belang voor de productie en receptie van de tekst? De uitdaging voor de docent is daarbij om leerlingen te laten graven in de historische tekst, om ze vragen te laten stellen. Begrip gaat vaak hand in hand met plezier. En hoe meer plezier de leerling aan de tekst beleeft, hoe groter de motivatie om zich in de historische context te verdiepen.

En zo komt het voor dat ik een Middeleeuwse tekst aan de orde stel. De leerlingen doen goed mee: ze vinden de tekst bést boeiend en gaan ermee aan de slag. Ze gaan op zoek naar parallellen tussen toen en nu. Maar in welke periode de tekst is geschreven? Je kunt het tien keer noemen, ze onthouden het niet... Toegegeven, ik moet ook wel eens zuchten over het ontbreken van een historisch overzicht. Ik troost me dan met de gedachte: liever zo dan andersom. Als ze wel de eeuw van ontstaan zouden onthouden, als feitje, maar geen plezier zouden beleven aan de tekst, waren we veel verder van huis.

## Blog 40: Over spelling en taalverloedering

16 juni 2020

Een jaar of tien geleden verscheen in *De Groene Amsterdammer* een artikel van Joop van der Horst met de titel: 'De taal verloederd nu eenmaal'. De grap in de titel werd nóg grappiger toen diverse lezers opmerkten dat 'verloederd' verkeerd was gespeld. (Dat waren mensen die goed konden spellen maar slecht konden lezen.) Kort daarna, in 2011, verscheen het rapport van de Taalunie: *Ze kunnen niet meer spellen*. Die titel drukte een verzuchting uit die veel leraren Nederlands voelden en ook nu nog zullen voelen.

Het 'niet kunnen spellen' is niet alleen een probleem van leerlingen. In 2007 reageerde Beatrijs Ritsema als volgt op een vraag van ouders die zich ergerden aan een spelfout in een brief van een juf: *"Dit is een voorproefje van wat u te wachten staat. In de komende jaren zult u nog heel wat briefjes van juffen van uw kind krijgen die niet om aan te zien zijn qua spelling, opmaak en zinsbouw. Veel jonge mensen die voor de klas staan, hebben niet voldoende niveau in spelling en rekenen. Daar kunnen ze zelf niet veel aan doen – de pedagogische academies leggen de lat niet hoog genoeg. U kunt er maar beter aan wennen, want dat is de stand van zaken."*

Waar ligt dat toch aan, dat niet kunnen spellen? Zó moeilijk kan het toch niet zijn, zó veel onderwijs is er toch niet voor nodig? (Mijn oma ging tot haar twaalfde naar school, daarna vond ze een betrekking als melkmeisje. Tot op hoge leeftijd was de werkwoordspelling in haar brieven feilloos.)

Het hierboven vermelde rapport van de Taalunie signaleert in de conclusie twee trends:

1. Er is sprake van een attitudeprobleem. Omgangsvormen zijn minder stijf geworden, aan formele uiterlijkheden wordt minder waarde gehecht. Minder aandacht voor tekstverzorging lijkt in die trend te passen.
2. Er bestaat een discrepantie tussen het spelgedrag van leerlingen en het niveau dat wordt verwacht door volwassenen.

In het Taalunie-rapport wordt voorts een link gelegd met vernieuwingen in de maatschappij: *"Jongeren ondergaan de invloed van maatschappelijke ontwikkelingen*

*als informalisering en het ontstaan van een nieuwe, spreektaalige, speelse schrijfcultuur.”*

Tien jaar na het verschijnen van het rapport is de rol van social media sterk toegenomen. De gesignaleerde informalisering neemt toe en het tempo ligt hoog. Wie leest de tekst van een Whatsapp- of Instagram-bericht nog over op tikfouten voor hij/zij het post?

Dat er lagere eisen worden gesteld aan correcte spelling (en correct taalgebruik in het algemeen), staat voor mij vast. Maar taalverloedering? Waarschijnlijk schrijven jongeren tegenwoordig meer dan vroeger, dat is iets wat pleit vóór de taal! Zo kun je het ook zien: er ontstaan nieuwe vormen van communicatie, waarin de taal een andere functie krijgt.

Dit neemt niet weg dat je hier vragen bij kunt stellen en er als leraar Nederlands een houding in moet zien te vinden. Je staat voor een ongemakkelijk dilemma. Met een al te losse houding (“Een d/t meer of minder, ach een kniesoor die daar nog op let...”) haal je je vak onderuit. Doel moet immers zijn om de leerlingen zorgvuldigheid bij te brengen: in lezen, argumentatie, structuur, spelling enz. Anderzijds moet je aansluiting zien te houden met de leerlingen, en dan kan het averechts werken als je de rol van taalpolitie aanneemt.

Als leraar Nederlands moet je je blijven inzetten voor correct taalgebruik, denk ik, zolang je je maar realiseert dat correctheid niet het ultieme doel is van het lesprogramma. Het gaat om zoveel meer: leesbevordering, plezier in taal, creativiteit. De leerlingen hebben een schrijfcultuur die afwijkt van de meer normatieve cultuur waarmee een vorige generatie (de leraar!) is opgegroeid. Als docent zul je hier reflectief mee moeten omgaan.

Regels (voor spelling, gedrag, deelname aan het verkeer) worden doorgaans van bovenaf opgelegd. En hoe nuttig ze ook zijn: regels dienen ertoe om te worden gevolgd, niet om te activeren. Als docent zul je op zoek moeten naar een evenwicht, waarbij de leerling ook ruimte krijgt om te *vertellen*. Ik denk dat dát het voornaamste devies moet zijn: staar je niet blind op de d/t, maar heb oog voor de leerling. Laat hem of haar aan het woord - schriftelijk en mondeling. Communicatie is de aartsvijand van taalverloedering.

## 41. Over geschikte boeken (over *De Regenboogbende*)

25 augustus 2020

De vakantie zit erop! De maanden juli en augustus bieden volop gelegenheid om te lezen. Heerlijk! Het heerlijkst was dat in Karinthië, op een strandstoel aan de *Ossiacher See*... Ik kies de boeken die ik meeneem met zorg. In mijn koffer zitten vooral boeken waarbij ik me kan voorstellen dat ik ze met mijn IB-leerlingen wil lezen...

Welke boeken zijn geschikt? Ik denk dat bijna elke docent blijft nadenken over (en sleutelen aan) zijn selectie. Bij het lezen van een nieuwe tekst kijk ik met één oog opzij, naar de denkbeeldige leerling (wat zal hij/zij ervan vinden?), met een ander oog kijk ik naar de *IB guide*: Wat kan ik hiermee voor het programma van *Dutch A*?

Eén van de boeken die ik deze zomer las was *De Regenboogbende* van de Indonesische auteur Andrea Hirata. De roman vertelt het verhaal van een kampongschool die van alle kanten wordt bedreigd. De inspecteur wil de school sluiten vanwege de bouwvallige staat en het geringe aantal leerlingen. En als een groot bedrijf ontdekt dat er tin in de grond zit, lijkt het lot van het schooltje bezegeld. Maar nee, de tien leerlingen en de piepjonge lerares slagen erin het tij te keren.

*De Regenboogbende* heeft een hoog feel-good-gehalte: de 'good guys' (de lerares en de leerlingen) moeten het opnemen tegen de 'bad guys' (de instanties, het grote geld). Een ongelijke strijd, maar de underdog is de machthebbers telkens te slim af. Is het een goed boek? Nee, niet echt. Het is een debuut, de structuur van de roman is soms onbeholpen. De vlakke personages en de voorspelbare intrige doen afbreuk aan de literaire kwaliteiten. En toch... Het is wél een sympathiek boek. Het verhaal is gebaseerd op de eigen schooltijd van de auteur en kan gelezen worden als een appèl voor goed onderwijs. Goed onderwijs voor iedereen, óók voor kinderen in afgelegen kampongs. En dat in een roman die bij vlagen spannend is en ontroert. Het boek was in Indonesië een enorme bestseller: er werden meer dan vijf miljoen exemplaren van verkocht - en dat is echt héél veel.

Is *De Regenboogbende* een roman om met mijn leerlingen te bespreken? Misschien, ik ga erover denken. Een pluspunt is dat de *global issues* voor het oprapen liggen. Bovendien sluit het goed aan bij de leefwereld van de leerlingen én het ademt een heel andere, exotische cultuur - bijv. in de scène waarin een leerling te laat op school komt door een krokodil op de weg.

Op de *Prescribed Reading List* is Andrea Hirata één van de 'recommended authors' voor Indonesisch. Ik ben dolgelukkig met de PRL, omdat die enorme hoeveelheid namen en mogelijkheden telkens weer uitnodigt om de gebaande wegen te verlaten en iets nieuws te verkennen.

En tja, daar zit ik, aan dat meer in Karinthië. *De Regenboogbende*, wat moet ik ervan vinden? Een literair pareltje is het niet, maar het verhaal (onderwerp) is interessant. Het levert voldoende stof voor literaire analyse. Wat ik me afvraag, met het boek in de hand: wat kan een leerling ermee? Met welke ideeën wordt hij of zij geconfronteerd? Welke mogelijkheden biedt het voor reflectie? Dát zijn de relevante vragen.



## 42. Over ontleding (de column van Stine Jensen)

8 september 2020

Wie deze zomer geen columns volgde, heeft iets gemist. Op 15 augustus publiceerde NRC een column van Stine Jensen, met de titel: *Met 'leesplezier' krijg je kinderen niet aan het lezen, zet in op boekenstraf*. Een verrassende, provocerende tekst. Er kwamen dan ook heel wat reacties op.

De column van Stine Jensen doet al in de opening de wenkbrauwen fronsen. Ze stelt dat in de strijd tegen ontleding te sterk wordt ingezet op leesplezier en vertelt: 'Mijn dochter heeft tijdens corona thuis twee (!) boeken in een ruk gelezen (...). Ze vond het „heel leuk” en ging vervolgens weer blijmoedig over op de TikTok-orde van de dag.' Jensen keert zich tegen die vrijblijvendheid: lezen is té belangrijk voor de ontwikkeling van een kind, want: 'Dankzij boeken doe je kennis op, krijg je een (ander) perspectief op de wereld, verbind je je met personages, kom je voor ethische dilemma's te staan, ontwikkel je stilistisch vernuft.' Kinderen moeten lezen, vindt ze, of ze het nu leuk vinden of niet.

Vier dagen na deze column reageerde Gawie Keyser, ook in NRC. Hij toont zich sceptisch over het idee van 'leesstraf' en wijst op het plezier dat hij beleefde aan het ontdekken van boeken. Zonder enige verplichting. Hij las veel triviaalliteratuur. 'Als ik op school verplicht Couperus had moeten lezen dan was ik liever drillrapper geworden.'

Heeft Gawie Keyser gelijk? Moet je kinderen de vrije hand geven? Keyser: 'Als lezers, als samenleving, zijn we het verplicht aan onze jeugd om bij hen leesliefde te kweken (...).' Hij is het niet eens met het voorschrijven en 'straffen' waar Stine Jensen voor pleit.

Diverse reacties op de column van Stine Jensen (bijv. op de Facebook-pagina van NRC) ademen die verontwaardiging van Keyser. Wat bezielt Jensen? Hoe kun je in hemelsnaam tegen leesplezier zijn? Ik heb de indruk dat haar column lang niet door iedereen goed is begrepen.

Wanneer Stine Jensen spreekt over 'boekenstraf' wil ze uiteraard niet zeggen dat leesplezier niet telt. Integendeel. Waar het haar om gaat, is dat er meer gelezen *moet* worden. Los van de vraag of lezen nu leuk is of niet. Want tja, kinderen vinden wel meer dingen niet leuk. Hun kamer opruimen bijvoorbeeld. Ze hebben de pest aan vioolles of ze zien als een berg op tegen dat proefwerk anorganische chemie... Leuk is anders, maar het moet. Met 'boekenstraf' zet Jensen lezen in het rijtje van de onaangename dingen waar je als leerling probeert onderuit te komen. Werkt dat niet averechts? Er zijn legio verhalen in omloop van mensen die aangeven dat de verplichte leeslijst op de middelbare school hun plezier in literair lezen voorgoed heeft vergald.

OK, allemaal waar. Maar Stine Jensen heeft wel een punt. Want wat lezen gemeen heeft met schaken, sjoelen, behangen, ijsdansen, appeltaart bakken en TikTokken, is dat je er beter in wordt naarmate je het vaker doet. Wie veel leest, zal *béter* lezen en zal in het algemeen beter zijn in taal. Hij of zij zal een tekst sneller/beter begrijpen - dit geldt niet alleen voor literaire romans maar ook voor de bijsluiter bij een antihistaminicum of een verhandeling over een macro-economisch vraagstuk. Wie goed thuis is in zijn moedertaal, kan helder formuleren en heeft oog voor de opbouw van een tekst. Om het beroemde citaat van Ludwig Wittgenstein aan te halen: *Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.*

Het is 2020. Kun je eigenlijk nog verlangen dat een leerling *véél* leest? Natuurlijk, de tijden zijn veranderd. Als ik terugkeer naar mijn eigen schooltijd, kom ik terecht in een wereld zonder computer, mobiele telefoon en social media. In de zomer zaten we twee weken in een huisje in de Ardennen en het regende. Die zomer duurde eindeloos. Als het weer het toeliet, trok ik mijn voetbalschoenen aan of ik nam mijn fiets uit de schuur. En verder was zo'n vakantie een kwestie van, tja, veel lezen. En als je alles had gelezen, toog je tussen twee buien in naar de bieb en haalde je een nieuwe stapel lectuur.

Anno 2020 heeft een leerling simpelweg de tijd niet om zoveel te lezen als ik deed in die tijd. Er zijn zoveel andere dingen. Stine Jensen vermeldt dat haar dochter die twee boeken 'heel leuk' vond. Dus *dát* is het punt niet. Maar na die twee boeken stortte ze zich weer op TikTok, want dat is *óók* leuk. En geef die dochter eens ongelijk.

Wat Jensen stoort is dat het (leuke) lezen verdrongen wordt door het (eveneens leuke) TikTok. Er is maar weinig verplichting om te lezen. Als je het wel zou verplichten, zouden leerlingen er tijd voor moeten *maken*. En dat idee is misschien niet eens zo verkeerd.

Bij de polemieken in augustus werden tegenstellingen opgeworpen als vrijheid tegenover plicht, of plezier tegenover straf. Natuurlijk veel te gechargeerd, zoals dat gaat. Ik ben Stine Jensen dankbaar dat ze dit durfde aan te snijden. Leesplezier is belangrijk, OK, maar lezen moet niet afdalen tot de vrijblijvendheid van een hobby. Daarvoor is het te cruciaal voor de talige en cognitieve ontwikkeling van een kind.

En als leraar? Ik denk dat je zult moeten schipperen, met het befaamde *utile dulci* in het achterhoofd. Want die wijsheid uit de Middeleeuwen geldt nog steeds: het nuttige en het aangename dienen met elkaar verenigd. Je probeert je leerlingen te laten lezen, lezen, lezen. En daarvoor zoek je zorgvuldig de mooiste boeken uit.

### 43. Over Dutch B

15 september 2020

Regelmatig ontvang ik e-mails met vragen over *Dutch B*. Zowel van docenten als van ouders die twijfelen of hun zoon of dochter het niveau van *Dutch A* wel aankan. Wat is nu eigenlijk het onderscheid tussen A en B, en wat kies je?

Er lijkt een hardnekkig misverstand te bestaan dat het onderscheid tussen Language A en B terug te voeren zou zijn op een verschil in niveau. *Dutch A* zou de moeilijke variant zijn, *Dutch B (HL)* de makkelijke. Nu is het inderdaad zo dat het vereiste taalniveau voor *Dutch B* aanzienlijk lager is. Maar het verschil tussen de twee cursussen is anders, principiëler.

Bij *Language B* gaat het om vreemdetalenonderwijs, te vergelijken met bijv. Frans of Duits in het Nederlandse VO. Het IB biedt hiervoor een communicatief programma, waarbij de vier vaardigheden worden ontwikkeld en getoetst: spreken, luisteren, lezen en schrijven. Merk op dat 'correct spellen' geen doel op zich is. Spelling is voor slechts één vaardigheid (schrijven) relevant, en zelfs dan met mate. Het primaire doel is dat de communicatie slaagt. Een uitgebreide woordenschat, inclusief een goed gebruik van signaalwoorden, is hierbij doorgaans één van de cruciale factoren.

In augustus 2020 heeft het IBO een nieuw document gepubliceerd: *Guidance for studies in language and literature and language acquisition courses*. Hierin wordt toegelicht voor welke leerlingen het *Language B*-programma gedacht is. Ik citeer: *The (...) language B courses are language acquisition courses (...). They are not designed for students entering the course who already have the ability to communicate confidently and proficiently in that specific language.*

Tegelijk maakt het document duidelijk dat *Language B* niet onderschat moet worden. Het is géén beginnerscursus. Voor wie is *Language B (HL)* eigenlijk gedacht? *Language B HL is designed for students with previous experience in the target language who have the ability to communicate in that language in a variety of contexts and for a variety of purposes. As the study of two literary works originally written in the target language is compulsory in language B HL, entering the course with these communication skills would allow the student to begin the study of works*

*of literature originally written in the target language. During the course, students are expected to use higher-order thinking skills in the development of their receptive, productive and interactive skills.*

Het IBO-document voegt een handige checklist toe, die kan helpen leerlingen in de passende cursus te plaatsen. Bij de productieve vaardigheden wordt verlangd dat de leerling aan het begin van het programma o.a. het volgende kan: *...respond appropriately to most questions but struggle with responding to difficult questions.* Het helpt, maar dergelijke can-do statements laten altijd de nodige ruimte (dit geldt bijv. ook voor het ERK/CEFR). Want: wanneer is een vraag moeilijk? Wanneer is een reactie passend?

Wanneer er een afweging moet worden gemaakt tussen *Dutch A* en *Dutch B*, zal dit heel zorgvuldig moet gebeuren. Als Nederlands de thuistaal is, denk ik dat eerst *Dutch A* moet worden overwogen, zeker als de leerling een onderwijsachtergrond in het Nederlands heeft (bijv. enkele jaren basisonderwijs, of onderwijs gevolgd via een NTC). Maar soms is de woordenschat erg beperkt, mist de leerling essentiële vaardigheden om zich schriftelijk (en soms ook mondeling) uit te drukken en is het lezen van een (literair) boek een loodzware opgave. In dat geval kun je je afvragen of de leerling niet meer baat heeft bij de versterking van zijn/haar taalvaardigheid middels *Dutch B*. Bij de afweging zullen ook andere factoren een rol spelen. Zo zal het gehele vakkenpakket van de leerling een uitdagend maar ook haalbaar programma moeten bieden.

Het moge duidelijk zijn dat *Language B* niet gedacht is voor afstandsonderwijs. Het gaat immers om communicatie, en die communicatie vindt het best plaats met medeleerlingen in een klassikale context. Anderzijds: het is van belang om flexibel te blijven en mee te denken over een passend programma voor de leerling. Als *Dutch B (HL)* tóch online wordt aangeboden, in overleg met de school, kan dat alleen met intensieve begeleiding en veel taalinput, zodat het communicatieve karakter van de cursus behouden blijft.

## 44. Over begrijpend lezen (Arjen Lubach)

29 september 2020

Op 27 september besteedde Zondag met Lubach aandacht aan de achteruitgang van de leesvaardigheid bij Nederlandse scholieren. Waar ligt dat aan? Arjen Lubach wijt het aan de sterke nadruk op het onderdeel begrijpend lezen in het voortgezet onderwijs.

De observatie van Lubach klinkt paradoxaal: hoe zou aandacht voor begrijpend lezen nu kunnen leiden tot een gebrekkige vaardigheid in dat lezen? Maar zo vreemd is het niet. Onder verwijzing naar een studie van de Universiteit Groningen laat Lubach zien dat de toegenomen aandacht voor begrijpend lezen ten koste gaat van het lezen zelf. Leerlingen worden overladen met multiple choice-vragen over tekststructuur en tekstverbanden, maar daar leren ze niet van lezen. Een getalenteerde pianist zal zich beter kunnen ontplooien met een Steinway binnen handbereik dan wanneer je hem opsluit in een steriele ruimte met een gortdroge cursus notenleer. Waarom zou dat anders zijn voor jongeren die goed willen leren lezen?

Je hoeft geen baanbrekend onderzoek te verrichten om te vermoeden dat er een verband is tussen goed lezen, veel lezen en leesplezier. Als ik het leerboek Duits van mijn zoontje (7 jaar) opensla, lees ik het ook:

*Wer gut liest, liest gern,*

*wer gern liest, liest viel,*

*wer viel liest, liest gut.*

En aan plezier schort het nogal, bij het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs. Nadat een leerling zich in de onderbouw door de zinsontleding heeft geworsteld, gaat in de bovenbouw het merendeel van de tijd op aan begrijpend lezen. Dat het bij taal ook wel eens kan gaan om humor, spel, schoonheid of creativiteit, lijkt uit het oog verloren. Natuurlijk, het nakijken van meerkeuzevragen gaat lekker snel. En het is lekker objectief: het antwoord is goed of fout, de leerling kan er niet over twisten. Maar leuk is het niet. En het heeft maar heel weinig te maken met taal.

Zondag met Lubach trekt een groot publiek. Wie door het www scrolt, merkt dat er al veel op het item is gereageerd. Lubach krijgt veel bijval, al zijn er ook kritische noten. Zo lijkt Arjen Lubach voetstoots aan te nemen dat de lestijd die wordt besteed aan dat saaie begrijpend lezen ten koste gaat van het leesplezier. Dat een leerling het niet leuk vindt om een column te ontleden, OK. Maar waarom zou die leerling vervolgens geen plezier beleven aan het lezen van een spannend boek? Staan die dingen niet los van elkaar? Zijn het niet vooral andere factoren die ertoe leiden dat leerlingen minder goed (minder graag, minder vaak) lezen?

Op de argumentatie van Lubach valt het nodige af te dingen. Maar dat Nederlands de status heeft van een 'suf schoolvak' draagt niet aan het lezen bij - daar valt niets tegenin te brengen. En de oplossing die Lubach aan het einde van de uitzending aanreikt, lijkt me juist: er moet méér gelezen worden. Het lezen zelf moet weer centraal komen te staan.

## 45. Over poëzie-analyse (deel 1: tekstbegrip)

6 oktober 2020

Vaardigheid in het analyseren van een gedicht lijkt dit schooljaar nog wezenlijker dan anders, althans, voor de grade 12-leerlingen in het programma *Dutch A: Literature (SL)*. Zij hebben immers slechts één schriftelijk examen, paper 1. De kans dat één van de twee teksten bij dit examen een gedicht is, is levensgroot. Overigens kan poëzie ook een interessante optie zijn voor het Individual Oral. Reden om de komende weken aandacht te besteden aan poëzie: hoe lees en interpreteer je een gedicht?

Veel leerlingen vinden een gedicht lastig. Ze begrijpen het niet, zeggen ze. Waar ligt dat aan? Ze hebben vaak weinig ervaring met het lezen van poëzie, en vooral: ze weten niet *hoe* ze poëzie moeten lezen. Bevat het gedicht een verhaal? Gaat het om de emoties? Als ze een analyse moeten maken, beginnen ze soms van arren moede wild te associëren. "Er staat 'appel' maar wat bedoelt de dichter daarmee? Staat die appel niet symbool voor 'het kwaad' of zo? Zie Adam en Eva, zie Sneeuwwitje..." Het kán natuurlijk, maar dan moet de leerling wel met goede argumenten komen. Want een appel is meestal gewoon een appel. Ook in een gedicht.

Als ik leerlingen vertel dat ze bij een gedicht vooral goed moeten lezen wat er staat, zijn ze soms een beetje teleurgesteld. Ze dachten juist dat ze bij een gedicht heerlijk mochten wegdromen, waarbij de betekenis lag in hun eigen associaties... Maar nee. De tekst staat centraal. Het lezen van een gedicht is precisiewerk.

Als leerlingen hiermee akkoord gaan en héél precies lezen, kunnen ze er vaak nog altijd geen chocola van maken. Het gedicht staat vol vreemde woorden of beelden, zodat je als lezer geconfronteerd wordt met het adagium van Nijhoff: "Lees maar, er staat niet wat er staat." En dat roept de vraag op: OK, maar wat staat er dan wél?

Het lezen van poëzie vereist een actieve opstelling van de lezer. Waar je bij een prozatekst soms achterover kunt leunen en heerlijk meedeinen op de verhaallijn, is dit bij een gedicht meestal niet het geval. Het gedicht dwingt je om vragen te stellen. Neem als voorbeeld het begin van Andreus' bekende 'Voor een dag van morgen':



*Wanneer ik morgen doodga,  
vertel dan aan de bomen  
hoeveel ik van je hield.  
Vertel het aan de wind,  
die in de bomen klimt  
of uit de takken valt,  
hoeveel ik van je hield.  
Vertel het aan een kind  
dat jong genoeg is om het te begrijpen.  
Vertel het aan een dier,  
misschien alleen door het aan te kijken.  
Vertel het aan de huizen van steen,  
vertel het aan de stad  
hoe lief ik je had.*

Je kunt hier allerlei vragen bij stellen. Over die wind bijvoorbeeld, die in de bomen klimt en uit de takken valt. (Kan dat?) Dat kind dat jong genoeg is om het te begrijpen - moet je daarvoor niet juist *oud* genoeg zijn? Ook al dat vertellen is vreemd. Want wie vertelt er nu iets aan de wind en aan 'huizen van steen'? En die toevoeging 'van steen' is eigenlijk ook merkwaardig, want overbodig - of niet?

Ik wijs leerlingen erop dat ze bij een gedicht niet alles kunnen begrijpen, en dat dat ook niet hoeft. Zolang ze maar onder woorden kunnen brengen wat ze niet begrijpen en hier vragen over stellen. Ik denk dat die leeshouding centraal moet staan: welke vragen roept de tekst bij mij op? Het klinkt misschien wat onbevredigend, het formuleren van je eigen onbegrip, maar het is een begin. Het helpt om meer vat te krijgen op het gedicht.

## 46. Over poëzie-analyse (deel 2: technische middelen)

13 oktober 2020

Vorige week startte deze blog een korte reeks over poëzie-analyse. Ik legde uit dat het begrip van een gedicht begint met goed lezen (stap 1) en het stellen van vragen (stap 2). En dan? De derde stap is het zoeken naar antwoorden op de vragen die het gedicht oproept.

In de eerste strofe van het bekende gedicht 'Voor een dag van morgen' van Hans Andreus draagt de ik zijn geliefde op om de bomen, wind, huizen enz. over zijn liefde voor haar te vertellen. Het zijn opvallende plekken in het gedicht, want wie vertelt er nu iets aan een boom? Als er precies is gelezen (= stap 1), goede vragen zijn gesteld (stap 2), kan een beroep worden gedaan op de poëtische middelen, zoals rijm, metrum, klank, strofepbouw, enjambement en beeldspraak. Deze middelen kunnen helpen antwoorden te formuleren op de gestelde vragen. Dit is stap 3.

In 'Voor een dag van morgen' komt het woord 'vertellen' zes keer voor in de eerste strofe, alle keren aan het begin van de versregel. Die herhaling is niet vreemd. Natuurlijk! Als je ergens vol van bent, dan wil je erover vertellen! Aan 'een kind', 'een dier', maar (en dat is wel vreemd) er wordt ook verteld aan levenloze dingen. Daardoor worden deze als het ware tot leven gewekt, alsof ze kunnen horen en begrijpen. Als je dat ziet, is het opeens niet zo vreemd meer dat de wind kan klimmen en vallen. En als de elementen een spel spelen en er een wereld wordt opgeroepen waarin volwassen mensen ontbreken, krijgt 'huizen van steen' ook een plek. Wie onbevangen kijkt, met de blik van een kind, ziet niet 'een huis' maar 'een huis van steen'.

De tweede strofe van het gedicht opent met het woordje 'maar', dat een tegenstelling aanduidt:

*Maar zeg het aan geen mens,  
ze zouden je niet geloven.  
Ze zouden niet willen geloven dat  
alleen maar een man*

*alleen maar een vrouw  
dat een mens een mens zo liefhad  
als ik jou.*

Het uitbundige 'vertel' is overgegaan in het zakelijke 'zeg'. Nu spelen andere herhalingen en tegenstellingen een rol. Het 'ze zouden je niet geloven' suggereert dat ze (de mensen) zouden denken dat het (de liefde) niet waar is. De regel wordt gevolgd door het subtiele 'ze zouden niet willen geloven', wat impliceert dat ze zich niet zullen laten overtuigen, wellicht omdat ze het juist wél geloven maar niet willen toegeven. Die volwassen wereld van het veinzen vormt zo een mooi contrast met de spontane fantasiewereld (van een kind, een dier, een wind die kan klimmen) in de eerste strofe.

Ook andere technische aspecten blijken functioneel. Het eindrijm aan het slot van het gedicht verbindt 'vrouw' met 'jou'. En het enjambement na 'dat', in de derde regel van de strofe, is eveneens functioneel. Niet alleen vanwege het rijm maar ook doordat het een scherpe tegenstelling creëert tussen de grote buitenwereld ('ze') en de liefde tussen twee mensen: 'alleen maar een man' en 'alleen maar een vrouw'.

Als zo, in stap 3, antwoorden zijn gevonden voor de eerder geformuleerde vragen, met behulp van de literaire middelen die de auteur heeft ingezet, kan tot slot, als vierde stap, geprobeerd worden het thema van het gedicht te duiden. Waar gaat het nu over? Vrijwel elk gedicht creëert een persoonlijke leeservaring. In 'Voor een dag van morgen' overweegt de liefde tegenover de buitenwereld. Maar zegt het gedicht nu vooral iets over die intense liefde of over de ontkenning door de buitenwereld? Is het een somber gedicht (na de dood van de ik zal de geliefde achterblijven en niet eens in staat zijn 'de mensen' over de liefde te vertellen) of gaat het over liefde en geluk?

Een gedicht is bij uitstek een meerduidige tekst. Het is goed om de leerlingen erop te wijzen dat een interpretatie niet 'goed' of 'fout' is. De werkwijze kan wel 'goed' of 'fout' zijn, en dat geldt ook voor de argumentatie en het benoemen van de literaire middelen. Poëzie lezen kun je leren. Mits de leerling de goede tools hiervoor krijgt aangereikt.

## 47. Over poëzie-analyse (deel 3: moeilijke gedichten)

27 oktober 2020

In de laatste twee blogs gaf ik aan hoe je middels vier stappen tot een interpretatie van een gedicht kunt komen. Een lezer reageerde. Als ik haar reactie samenvat: "Fijn, die vier stappen. Heel helder, maar... je hebt wel een heel toegankelijk gedicht gekozen om het te illustreren. Die werkwijze met vier stappen, lukt dat ook bij een moeilijk gedicht?"

Goede vraag! Vandaag bespreek ik een gedicht waarvan de interpretatie minder voor de hand ligt. Ik kies voor 'Hemel' van Lieke Marsman (geb. 1990). Een mooi moment: Lieke Marsman heeft juist gisteren op Twitter haar nieuwe bundel aangekondigd, *In mijn mand*, die in januari 2021 zal verschijnen. (Eindelijk weer een nieuwe bundel van haar, na zeven jaar! Ik kijk ernaar uit.)

Het gedicht dat ik bespreek komt uit haar bundel *De eerste letter* uit 2014.

*Hemel*

*Kijk ik kan je niet de hele tijd  
met rubber handschoenen aan  
naar een nestje dragen  
met een mes zo bot als schapenwol  
tegen je ei aan blijven tikken  
in de hoop dat je naar buiten komt*

*Er moeten ook meters gemaakt worden  
Er moet ook in het 50-meterbad gezwommen worden*

*Ik bedoel ik bewonder ook het koolmeesje onder de tuintafel  
en mensen die ontzettend goed kunnen skateboarden  
maar ik kijk niet tegen hen op  
dus je moet beter je best doen*

*Ik bedoel dat het charmant is als ik dronken ben*

*en Ja wat sta je nou hysterisch  
iedere kaars in het haardvuur te doven  
wil ik zeggen, niet*

*iedere rivier is de Styx  
en je bent zo ontzettend vergeten  
als je denkt dat je gelegen komt*

*maar je was zo verschrikkelijk sexy  
dat ik de hemel  
uit de hemel wilde tillen*

Ik vind dit prachtige, spannende poëzie. Lieke Marsman verbindt een bijna nonchalante, parlando-achtige toon met krachtige beelden. Het is poëzie die net uit het lood staat. Dit gedicht 'Hemel'. Wat staat er nu eigenlijk?

De eerste stap bestaat uit nauwkeurig lezen. Wanneer je dat doet, merk je al in de eerste strofe hoe de taal vervormt en vervreemdt. De 'je' zal een vogel zijn die naar haar nest wordt gedragen. Maar dit is vreemd: 'tegen je ei aan blijven tikken / in de hoop dat je naar buiten komt'. Hoe kan dat, de vogel is toch al geboren? Ook andere regels in het gedicht ('iedere kaars in het haardvuur te doven') roepen vragen op. Het is bepaald niet logisch. De laatste strofe helpt de lezer op weg. Met 'je was zo verschrikkelijk sexy' wordt duidelijk dat er sprake was van een ontmoeting. De ik was onder de indruk. Verliefd?

Je kunt gemakkelijk vragen bedenken bij de paradoxale uitspraken in het gedicht. Ook op een hoger niveau zijn vragen te bedenken, bijv. over de personages: wat is de relatie tussen de ik en de 'je'? En over de structuur, want het gedicht lijkt te bestaan uit een verzameling losse notities. Wat houdt het gedicht bij elkaar, waar zit de samenhang?

De 'je' biedt een aanknopingspunt, o.a. door het woordje 'maar' waarmee de laatste strofe opent. Tegenover het verlangen om de hemel uit de hemel te tillen, staat in de eerdere strofen iets heel anders: de 'je' wordt verwijtend aangesproken. Dit

begint al in r. 1 ('Kijk ik kan je niet'), in r. 3 staat er 'dus je moet beter de best doen', en in de strofen daarna wordt de toon feller, zelfs boos: 'Ja wat sta je nou hysterisch' en het bijtende 'en je bent zo ontzettend vergeten / als je denkt dat je gelegen komt'. Dit zijn krachtige regels, vooral door die tegenstelling tussen 'vergeten' en 'gelegen'. En als we precies blijven lezen, lezen we niet 'vergeten' maar 'zo ontzettend vergeten'. Daar zit emotie in: blijkbaar wil de ik de je *kunnen* vergeten. Vanuit het idee: denk maar niet dat ik nog op je zit te wachten!

Wanneer je de complexiteit van de relatie hebt opgemerkt, valt de herhaling van het woordje 'en' op. De eerste strofe staat aan het begin van de opsomming, die toewerkt naar de climax in de voorlaatste strofe. Eerder merkte ik op dat het beeld van de vogel en het ei vervreemdend werkt. Maar bij nader inzien is het een prachtig beeld voor de twee kanten in de relatie: de ik wil de je liefdevol verzorgen en koesteren, tegelijk zit er iets vergeefs in haar pogingen ('rubber handschoenen', 'een mes zo bot als schapenwol') want al het tikken tegen het ei levert niets op. Ze verwacht iets wat de ander niet biedt.

Dit gedicht van Lieke Marsman is een rijk gedicht. Je kunt ernaar *blijven* kijken, dingen blijven opmerken. De relatie met de je verloopt moeizaam en de ik probeert de zinnen te verzetten door baantjes te trekken in het zwembad. Haar twijfel, tussen twee uitersten, is voelbaar, bijvoorbeeld aan het einde van de vijfde versregel: 'wil ik zeggen, niet'. Dat enjambement is subtiel. Er staat niet dat ze het zegt maar dat ze het *wil* zeggen, en het woordje 'niet' waarmee de strofe besluit is veelzeggend: ze zegt het niet.

'Hemel' van Lieke Marsman is een gedicht over een complexe relatie, over aantrekking en afstoting, over willen en niet kunnen, over verlangen en willen vergeten. Lieke Marsman bewandelt allerlei zijpaden, of zo lijkt het. Ondertussen is het een gedicht dat cirkelt om een essentie en die essentie voelbaar maakt. En ja, ook die banale versregels over zwemmen in het 50-meterbad zijn daarbij functioneel.

Er zijn maar weinig dichters die zo goed en zo mooi kunnen 'cirkelen' als Lieke Marsman. Ze laat het zien in de laatste strofe met een weergaloos beeld: 'dat ik de hemel / uit de hemel wilde tillen'. Hier zit zoveel in. Het maakt tegelijk het grootse, het verlangen én de onmacht voelbaar.

Voor een leerling is zo'n gedicht lastig. Ook voor mij (docent Nederlands met veel ervaring met het lezen van poëzie) is zo'n gedicht beslist geen 'piece of cake'. Ik blijf met vragen zitten. Over 'de Styx' bijvoorbeeld, in de voorlaatste strofe. Bij de Oude Grieken de rivier die de aarde scheidt van de onderwereld. OK, de tegenstelling aanwezigheid tegenover afwezigheid sluit mooi aan bij de thematiek; ook lijkt de rivier het beeld van laatste strofe (de hemel uit de hemel willen tillen) voor te bereiden. Maar hoe de Styx aansluit bij het doven van de kaarsen in het haardvuur? Ik realiseer me dat een andere lezer deze passage, en ook andere passages, anders kan interpreteren dan ik, andere accenten zal leggen.

Ik denk dat je leerlingen best mag wijzen op de meerduidigheid van poëzie, zodat ze het 'ik snap dit niet' vervangen door een geheel andere leeshouding: 'ik heb hier vragen bij'. Poëzie lezen is geen kwestie van 'snappen' maar van onderzoek doen, vragen stellen.

Terug naar het begin... Ik denk dat de werkwijze met de vier stappen leerlingen een handvat kan bieden voor het lezen en analyseren van een gedicht, ook wanneer ze regels of hele strofen niet snappen. Wat moet een leerling in dat geval doen? Heel nauwkeurig lezen, dat vooral. Vervolgens vragen stellen. Die vragen beantwoorden, zo goed als dat gaat, met een beroep op de literaire middelen die de dichter inzet. Want dat is wat ik hierboven heb gedaan. Uiteindelijk worden zo verbanden zichtbaar en kan het thema worden geduid.

## 48. Over poëzie-analyse (deel 4: lesgeven over gedichten)

3 november 2020

In de laatste drie blogs ging het om gedichten. Vandaag wordt de reeks afgesloten met een blog over 'poëzie in de les'. Hoe bespreek je gedichten met leerlingen? Hoe bereid je je voor? Gedichten zijn nu eenmaal niet gemakkelijk - niet voor de leerling maar evenmin voor de docent.

Het is van belang dat je je als docent zeker voelt en overzicht hebt over de stof. Het benodigde gereedschap voor de analyse van een gedicht is deels te vinden in de theorie en terminologie: de soorten beeldspraak, de functie van een enjambement enz. Ik vind *Literair mechaniek* van Erica van Boven en Gilles Dorleijn een prima handboek, waarin de theorie overzichtelijk wordt uitgelegd aan de hand van allerlei voorbeelden.

Die theoretische achtergrond is onmisbaar, maar niet zaligmakend. Het interpreteren van een gedicht is een vaardigheid die je vooral leert in de praktijk. Het helpt om regelmatig gedichten te lezen en om recensies te volgen in kranten en tijdschriften. Ik heb zelf veel geleerd van de poëziebesprekingen van Gerrit Komrij en de essaybundel *Het geheim van het vermoorde geneuzel* van Ilja Leonard Pfeijffer. Een toegankelijke, enthousiasmerende inleiding in het lezen van gedichten is *Olijven moet je leren lezen* van Ellen Deckwitz.

Als docent zul je doorgaans vragen houden bij een gedicht, hoe gedegen je voorbereiding ook is. Dit kan je aan het twijfelen brengen. ("Hoe kan ik dit gedicht met mijn leerlingen bespreken als ik het zelf niet snap?") Maar als je vertrekt vanuit een vragende houding hoeft dat geen probleem te zijn. Je kunt de vragen die je hebt thematiseren en met de leerlingen op zoek naar antwoorden, op basis van de tekst.

Bij de analyse van een gedicht gaat het om nauwkeurig lezen. Dat is een vaardigheid die niet mag worden onderschat - leerlingen hebben daar moeite mee. Daarnaast kun je aan de hand van gedichten wijzen op het esthetische element of op het speelse, creatieve aspect van taal. Redenen te over om in de les aandacht te besteden aan gedichten!



In het IB-programma *Dutch A: Literature* is het analyseren van poëzie geen verplicht onderdeel, al is het wel raadzaam om poëzie te bespreken ter voorbereiding op paper 1. Een relevant punt dat ik hierboven nog niet heb genoemd: poëzie is bij uitstek geschikt om te wijzen op de *authorial choices*. En oog hebben voor die *authorial choices* is één van de kerndoelen van het programma.

## 49. Over het Individual Oral: twee valkuilen

17 november 2020

IB-docenten zullen dit schooljaar veel leestijd besteden aan de voorbereiding op het Individual Oral (IO). Corona husselde de planning grondig door elkaar en voor mij geldt dat al mijn IB-leerlingen, in DP1 én DP2, dit schooljaar hun IO zullen afleggen. Inmiddels hebben diverse grade 12-leerlingen een 'Mock-IO' afgelegd.

De eerste ervaringen laten zien dat het IO een boeiende opdracht is: leerlingen vinden het interessant om teksten te verbinden met een *global issue*. Maar ook merk ik dat er in de uitvoering het nodige mis kan gaan. Hieronder zal ik twee valkuilen bespreken.

### valkuil 1: de leerling gaat te uitvoerig in op de inhoud en onvoldoende op de vorm

Leerlingen hebben de neiging om de aanwezigheid van het gekozen *global issue* aan te willen tonen in een vergelijking die grotendeels beperkt blijft tot het niveau van de inhoud. Dat is te weinig. De *Language A guide* geeft voor het IO de volgende prompt: "*Examine the ways in which the global issue of your choice is presented through the content and form of two of the works that you have studied.*"

Het is dus van belang dat de leerling laat zien hoe het global issue wordt gepresenteerd, waarbij ook de inzet van literaire middelen wordt betrokken. Wie de maximale score voor criterium B wil behalen, zal aan het volgende moeten voldoen: "*There is a thorough and nuanced understanding of how authorial choices are used to present the global issue.*" Kortom: de leerling zal óók aandacht moeten besteden aan het perspectief, motieven, stijlmiddelen, enz.

### valkuil 2: de leerling interpreteert de tekst volledig vanuit het gekozen *global issue*

Nadat leerlingen hun *global issue* hebben gekozen, hebben ze de neiging tot *hineininterpretieren*. Stel dat een leerling spreekt over 'discriminatie', dan ligt het gevaar op de loer dat de gekozen teksten en fragmenten weinig kritisch worden geïnterpreteerd maar uitsluitend uitgelegd als een statement over discriminatie.

Wanneer het *global issue* wordt gepromoveerd tot 'het thema', kan dit leiden tot een eendimensionale lezing waarbij de tekst volledig in het *global issue* wordt geperst. Ik denk dat het verhelderend kan zijn om leerlingen onderscheid te laten maken tussen thematiek en *global issue*, en in het IO na te gaan hoe die twee zich tot elkaar verhouden.

Het *global issue* biedt een prettige focus, maar uiteindelijk wordt de leerling niet beoordeeld op basis van zijn/haar ideeën over (bijv.) discriminatie, maar op basis van tekstbegrip en analytische vaardigheden die in de loop van het programma zijn ontwikkeld. Het is goed om dát voor ogen te houden.

## 50. Over het PEEL-model

24 november 2020

Een veelgebruikt model voor het schrijven van een essay is het zogenaamde PEEL. Dit model helpt een alinea te structureren. Voor de drie assessments van het IB-curriculum (het IO, paper 1 en paper 2) werkt het PEEL-model bijzonder prettig.

PEEL is een Engels acroniem dat staat voor:

2. Point. Begin met een kernzin, die aangeeft wat in de alinea wordt betoogd of besproken.
3. Evidence/example. Hierna volgt een bewijs of een voorbeeld bij het point.
4. Explain. Vervolgens wordt uitgelegd hoe het bewijs of voorbeeld het point ondersteunt.
5. Link. Tot slot wordt de link gelegd tussen het point en de onderzoeksvraag van het essay.

Veel IB-leerlingen kennen het PEEL-model: veel scholen gebruiken het bij *English A*. Het is in eerste instantie een middel om de alinea's van een essay te structureren, maar tegelijk doet het veel meer. De L van Link dwingt leerlingen een centrale idee of onderzoeksvraag te formuleren, en deze kapstok kan de leerling helpen om een goed begrip van de tekst te demonstreren. En de twee E's (Example + Explain) dwingen de leerling een toelichting te geven en laten zich zo perfect verbinden met aandacht voor de *authorial choices*.

Van belang is wel dat de leerling kiest voor een zinvol point; de rest van de alinea borduurt hier immers op voort. Leerlingen hebben nogal eens de neiging een point op verhaalniveau te kiezen, maar het levert meer op als in de kernzin een verhaaltechnisch middel wordt geïntroduceerd. Het point is dan niet "het hoofdpersonage in deze tekst lijdt aan dementie" maar (bijv.) "de vertelinstantie is onbetrouwbaar".

Het PEEL-model kan bij alle assessments van het IB-curriculum worden ingezet, denk ik. Niet alleen bij het essay (paper 2) maar zeker ook bij de literaire analyse (paper 1). Het model biedt zowel leerlingen als docenten een prettig houvast.

## 51. Over de structuur van het IO

1 december 2020

Het mondeling examen (Individual Oral) in het *Language A*-programma wijkt flink af van de IOC en IOP uit het oude curriculum. De *Language A guide* licht uiteraard de procedure en de beoordelingscriteria toe, maar de praktische invulling heeft me al heel wat denkwerk gekost. Een essentiële vraag betreft de structuur. Hoe kan de leerling zijn/haar IO het best opbouwen?

Planning en structuur zijn voor elk examenonderdeel essentieel. En dit geldt zéker voor het IO. De leerling wordt immers beoordeeld op *Focus and organization* (Criterium C), en het is geen sinecure om er één geheel van te maken. De leerling moet namelijk heel wat aan de orde stellen: één global issue, twee fragmenten uit twee literaire werken, waarin authorial choices een rol spelen. En dat in een presentatie van 10 minuten, gevolgd door 5 minuten discussie. (Bij SSST valt de discussie weg en duurt de presentatie 15 minuten.) Oftewel: de leerling zal goed moeten plannen om de fragmenten, de teksten en de keuzes van de auteurs in een kort tijdsbestek te bespreken en te linken aan het global issue.

Ik denk dat het overzichtelijk is om te denken vanuit een structuur in vier delen:

6. Inleiding
7. Fragment/tekst 1
8. Fragment/tekst 2
9. Afsluiting

In het eerste deel, de inleiding, wordt het global issue geïntroduceerd. Dit blijkt in de praktijk niet gemakkelijk. Ik merk dat veel leerlingen hier onvoldoende tijd voor nemen: ze smijten het global issue in een hoek, struikelen over titels en auteurs, vertellen in drie zinnen over de boeken en dreunen tot slot in sneltreinvaart de structuur van hun IO op... Als luisteraar hap je naar adem. Nee, dat moet dus anders. Het is prettig als de leerling de rust neemt het global issue toe te lichten. Wat verstaat hij eronder? Wat fascineert hem aan dit global issue? Een dergelijke reflectie is prettig voor de luisteraar. Bovendien sluit het goed aan bij het portfolio-idee dat de *Language A*-cursus stuurt.

In het middenstuk, deel 2 en 3, dient de leerlingen de fragmenten en teksten aan het global issue te linken én tegelijk kennis en inzicht in de literaire werken te demonstreren. Dit is evenmin gemakkelijk, omdat deze twee taken elkaar in de weg kunnen zitten: als de leerling te nadrukkelijk aan het global issue linkt, ligt het gevaar van een eenzijdige of oppervlakkige interpretatie op de loer. Aan de andere kant: wanneer de leerling zich concentreert op de literaire analyse, kan hij wegdrijven van de focus (het global issue). Het is de kunst hierin een middenweg te vinden. Ik houd leerlingen voor dat ze in het middendeel 'punten' moeten scoren: relevante opmerkingen of verrassende inzichten bieden. Opmerkingen op het niveau van de inhoud leveren minder punten op dan verhaaltechnische opmerkingen. Dit impliceert dat de leerling aandacht zal moeten besteden aan de wijze waarop de literaire middelen de thematiek ondersteunen.

De afsluiting is meer dan een samenvatting of conclusie; de leerling zal meer moeten bieden dan de constatering 'het global issue is dus belangrijk voor de twee teksten'. Aan het slot van het IO zal alles samen moeten komen. De punten uit het middenstuk, en met name de *authorial choices*, dienen nog eens nadrukkelijk te worden verbonden met het global issue, waarbij de leerling antwoord geeft op de prompt: *Examine the ways in which the global issue of your choice is presented through the content and form of two of the works that you have studied*. De prompt nodigt uit om ook hier een stukje reflectie in te bouwen.

De hier gepresenteerde opbouw in vier delen is uiteraard niet de enige mogelijke structuur. Maar dit model met een buitenste schil van global issue + reflectie en een kern van thematiek + analyse biedt wél een prettige basis, een vertrekpunt van waaruit je kunt schaven en vijlen.

## **52. Over [vlogboek.nl](http://vlogboek.nl) en [literatuurgeschiedenis.org](http://literatuurgeschiedenis.org)**

8 december 2020

Afgelopen donderdag viel in Wenen de eerste sneeuw. Het jaar loopt ten einde, de komende weken zullen er jaaroverzichten worden samengesteld. Wat was 2020 voor een jaar? Laten we corona even overslaan. Vandaag aandacht voor twee websites die me in 2020 opvielen.

### 1. [vlogboek.nl](http://vlogboek.nl)

Helemaal nieuw is Vlogboek niet. In augustus 2014 begon Jörgen Apperloo, een leraar Nederlands, met het youtube-kanaal. Vlogboek startte met boekbesprekingen: elke week werden er drie romans besproken. In 2016 en 2017 sloeg Apperloo nieuwe paden in. De boekbesprekingen bleven maar er kwamen afleveringen over literatuurgeschiedenis bij. En de rubriek 'De Vitrine' besteedde aandacht aan minder bekende of vergeten auteurs. Wat opviel: Vlogboek kreeg een steeds professionelere look, met een betere camera en beter gemonteerde filmpjes. En een steeds beter presenterende Jörgen.

De hoge kwaliteit van Vlogboek werd opgemerkt door de uitgever van de lesmethode KERN Nederlands. Sinds het voorjaar van 2020 maakt Vlogboek video's als aanvulling op de hoofdstukken literatuurgeschiedenis van deze lesmethode. In de video's vat Jörgen Apperloo het tijdsbeeld samen en biedt hij nuttige leestips bij het besproken tijdvak. Op de website [www.vlogboek.nl](http://www.vlogboek.nl) zijn de video's te bekijken en is bovendien een overzicht te vinden van de meer dan vierhonderd (!) romans die Apperloo de afgelopen zes jaar op Vlogboek heeft besproken, inclusief links naar de afleveringen. Prachtig materiaal!

### 2. [literatuurgeschiedenis.org](http://literatuurgeschiedenis.org)

Drie weken geleden, op 16 november, ging de website [www.literatuurgeschiedenis.org](http://www.literatuurgeschiedenis.org) online, een initiatief van de Koninklijke Bibliotheek en de Nederlandse Taalunie. De site vervangt [literatuurgeschiedenis.nl](http://literatuurgeschiedenis.nl). Wie de oude website (.nl) kende en nu de nieuwe site (.org) opent, valt meteen de vormgeving op. De nieuwe lay-out is mooi en overzichtelijk. Uiteraard zijn de teksten

geactualiseerd. Er zijn meer audio- en videofragmenten, meer verwijzingen naar bijv. DBNL en je kunt gemakkelijk doorklikken naar allerlei thema's en literaire stromingen.

Op zich is literatuurgeschiedenis geen onderdeel van het IB-curriculum. Maar voor een goed begrip van een literaire tekst is het van belang dat de leerling die tekst in de tijd en culturele context kan plaatsen. Websites als [vlogboek.nl](http://vlogboek.nl) en [literatuurgeschiedenis.org](http://literatuurgeschiedenis.org) zijn daarvoor heel inzichtelijk, mede door het vele beeldmateriaal. Het biedt leerlingen de mogelijkheid om op een snelle, prettige manier een eerste indruk te krijgen van bijv. een literaire periode en de thema's die in die periode centraal staan. We leven per slot meer en meer in een beeldcultuur, en de twee hier besproken websites spelen daar goed op in.



## 53. Over voorbeelduitwerkingen

*15 december 2020*

Als mijn leerlingen een oefen-paper schrijven (paper 1 of paper 2) of als ze in mei het examen afleggen, ga ik er zelf vaak óók voor zitten. Ik pak mijn laptop, ik neem er een kop koffie bij. Dan ga ik aan de slag, met het schrijven van een analyse of een essay.

Ik vind het zinvol dat ik als docent zo'n paper ook maak. OK, het kost wat tijd. Eerst het schrijven zelf (ik maak graag een uitvoerige uitwerking), dan het redigeren. Ik ben er al snel drie uur mee bezig. Maar het levert veel op.

Door als docent zelf een paper 1 of paper 2 te schrijven, ervaar je pas goed voor welke problemen en uitdagingen de leerling wordt gesteld. Je krijgt een goed gevoel voor de finesses van de vraag (paper 2) en een prozatekst die er op het oog heel prettig uitziet, kan opeens behoorlijk lastig blijken als je er een literaire analyse (paper 1) over schrijft.

Een tweede voordeel van een eigen voorbeelduitwerking is dat het je helpt bij het geven van feedback op de uitwerking van een leerling. En wanneer je je uitwerking vervolgens aan de leerling meegeeft, kan hij er zijn voordeel mee doen en er dingen uit overnemen: de werkwijze, de opzet, de structuur. Zo'n voorbeeld is voor een leerling vaak tastbaarder en beklijft beter dan een schema van pijlen en lijntjes neergekalkt op het bord.

De kerstvakantie staat voor de deur, dit is de laatste blog van 2020. Met VORM heb ik allerlei plannen voor 2021. Zo wil ik op de website in de afdeling Kenniscentrum nieuwe documenten laten verschijnen. Ik ben er vandaag al mee begonnen en heb zojuist enkele voorbeelduitwerkingen voor paper 1 (Language & Literature) op de site gezet. Wie er een blik op wil werken kan **hier** klikken.

Na de kerst meer, nu eerst vakantie. Ik wens iedereen een goede kerst en jaarwisseling! Tot in 2021!

## 54. Over 10 tips voor het Individual Oral

12 januari 2021

In december, in de periode dat deze blog vakantie hield, publiceerde het IBO enkele relevante documenten op *My IB*. Zo verscheen voor Language A: *10 tips for schools & teachers for the individual oral*. Een handig document voor docenten die hun leerlingen voorbereiden op het IO.

De tips sluiten uiteraard aan bij de informatie in de *Language A guide*. Sommige tips liggen nogal voor de hand of bieden een toelichting op iets wat al in de gids beschreven wordt. Toch vind ik het een zinvol document, omdat het verduidelijkt wat het IBO met het Individual Oral voor ogen staat. Hieronder zal ik enkele tips bespreken. (Ik neem de vrijheid de tips hier en daar in te korten en de volgorde aan te passen.)

1. *"Students should aim at defining the chosen global issue in a very specific way and as simply as they can. Students should remember that a field of inquiry is a useful source from which to derive a global issue, but a field of inquiry does not constitute a global issue in itself."* Deze tip is ongetwijfeld ingegeven door de eerste praktijkervaringen. Ik ben in de voorbereiding op Mock-IO's op diverse ideeën gestuit die bestonden uit een mondvol prachtige woorden, maar die onvoldoende duidelijk maakten wat de leerling nu écht ging onderzoeken.

2. *"The approach to the oral should be analytical: students should aim to analyse, and not simply describe, the presence of the global issue in the works or work and body of work. The oral is not an exhaustive commentary of the extracts or the work or body of work, but a focused analysis of them guided by the lens of the global issue."* Met deze tip wordt nog eens benadrukt dat het gaat om een literaire of tekstuele analyse (!). De twee fragmenten dienen als springplank voor een bespreking van de literaire werken (Lit), of het literaire werk en het BoW (Lang & Lit). Het is dus niet de bedoeling dat de leerling zich beperkt tot de fragmenten: *"The presence of the global issue in the broader body of work and/or work needs to be explored as much as its presence in the extracts."*

3. *"The oral is not a comparative task. Comparison and contrast are not necessary."*

Het is goed om dit voor ogen te houden. Dit is een wezenlijk verschil met paper 2, waar de kern juist ligt in de vergelijking van de twee teksten.

Het document met de tien tips is prettig, omdat het duidelijker maakt wat het IB verwacht. Ondertussen merk ik bij mijn leerlingen, en ook in contacten met collega's, dat het bedenken van een geschikt global issue nog niet zo eenvoudig is.

De IB-gids bevat geen concreet voorbeeld hoe je een global issue vastlegt. De *Language A: literature school-supported self-taught student guide* geeft wel een voorbeeld, namelijk het volgende: *"For example, imagine you choose the global issue of politics, power and justice. You could talk about two extracts from two novels that focus on the oppression of the individual. One of the novels should originally be written in your SSST language and the other novel a work in translation. Your individual oral should feature an interpretation of how the contexts of the extracts and overall works, the elements of literary, stylistic, rhetorical and/or performance craft and literary form, develop the examination of the oppression of the individual."* OK, logisch. Maar dit voorbeeld veronderstelt wél dat de teksten in hoge mate vergelijkbaar zijn en dat in beide literaire werken hetzelfde global issue een essentiële rol speelt. Het lijkt me dat dit voorbeeld prima zal werken met (bijv.) de combinatie *Animal Farm* en Boelgakov's *De meester en Margarita*. Maar de opzet van het IB-programma is nu juist om teksten niet als paren aan te bieden en in plaats daarvan leerlingen zélf relaties te laten leggen tussen de gelezen werken en/of de BoW's, relaties die ze vervolgens verbinden met global issues. En dat blijkt in de praktijk nog niet zo eenvoudig. Want als teksten thematisch (of in periode/genre) verder van elkaar af liggen, reikt de overeenkomst tussen de teksten vaak niet verder dan een enigszins vergelijkbaar probleem voor een personage of een toevallig aanwezig motief. En als de ontwikkeling van dit personage of de functie van dit motief dan wordt gepromoveerd tot global issue en op die manier fungeert als lens voor de analyse van de twee werken, kan dit geforceerd overkomen en ten koste gaan van de nuance.

Gelukkig komt er steeds meer materiaal beschikbaar dat laat zien hoe je het global issue in de praktijk kunt invullen. Er circuleren inmiddels diverse voorbeelden van (Engelstalige) IO's die het IBO heeft vrijgegeven. En op youtube zijn mooie, inzichtelijke instructievideo's te vinden - onder andere de video's van Thomas

Lewandowski. Daarnaast leggen docenten natuurlijk zelf een verzameling aan van al dan niet geslaagde Mock-IO's.

Toch denk dat er in het veld (en bij mij ook) behoefte is aan meer tips en ervaringen die laten zien hoe je zo'n global issue praktisch invult en uitwerkt, aan de hand van literaire werken of een literaire tekst en een BoW's. Het lijkt me zinvol om in een workshop met Nederlandstalige collega's ervaringen te delen en na te gaan hoe je te werk kunt gaan bij het vastleggen van een global issue. Wat werkt wel en wat niet? Ik heb het idee opgevat om later dit jaar eens te bekijken of ik zo'n online-workshop zou kunnen organiseren.

Vooralsnog is het prettig dat het IBO zelf meer toelichting geeft. Dit nieuwe document *10 tips for schools & teachers for the individual oral* biedt niet 'de sleutel', maar het is wel goed dat het er is.

## 55. Over examentips

20 april 2021

Op donderdag 29 april gaan de IB-examens van start. Althans: aan de scholen die de *exam route* volgen. Language B bijt het spits af (voor alle talen, behalve Engels, Frans en Spaans). Language A staat voor woensdag 5 mei op het programma; deze sessie schrijven de leerlingen alleen een paper 1. Het programma zit erop, welke *last minute tips* kun je als docent je leerlingen nog geven?

Op basis van mijn eigen onderwijspraktijk volgen hier vijf tips:

1. Zorg voor een afsluiting van het inhoudelijke programma. De leerling heeft geleerd hoe je een tekst analyseert, hij/zij is vertrouwd met de werkwijze van een analyse en heeft zo'n paper 1 meerdere keren geoefend, óók handgeschreven. Het is goed om ruim voor het examen te kunnen zeggen: 'Genoeg geoefend, we zijn klaar'. Dat geeft de leerling rust. Vanaf dat moment is er alleen nog revisie.
2. Bespreek samen met de leerling hoe hij/zij zich op het examen wil voorbereiden (de revisie). Stel eventueel een planning op. Het kan hierbij bijv. gaan om het nalezen van theorie en/of de feedback op oefen-papers, het bestuderen van voorbeelduitwerkingen of een taaldossier dat de leerling bijhoudt. Als docent kun je de leerling helpen om de fase van revisie zo efficiënt mogelijk in te vullen.
3. Leg de leerling nóg eens uit wat bij het examen verwacht wordt. Bespreek de procedure en de beoordelingscriteria. Is de leerling van plan een schrijfplan te maken? Zo ja, hoe ziet dat eruit en hoeveel tijd mag dat kosten? Wanneer een leerling tussen twee teksten kan kiezen: welke tekst kiest hij/zij en waarom? Je kunt met de leerling strategieën doornemen: wat te doen als hij/zij de tekst niet goed begrijpt?
4. Houd bij de begeleiding rekening met de persoonlijke situatie van de leerling. Je hebt leerlingen die graag werken volgens een strakke planning maar je hebt er ook die alles tot het laatste moment uitstellen. Sommige leerlingen staan er op basis van *predicted grades* voortreffelijk voor, voor andere hangt het IB-diploma aan een zijden draadje. Probeer elke leerling op een eigen wijze te motiveren.

5. Wees positief! Juist bij zwakkere leerlingen: wijs erop wat de leerling in de loop van het programma geleerd heeft en wat hij/zij goed kan. Op die manier moedig je de leerling aan die kwaliteiten te gebruiken en uiteraard is dit goed voor het zelfvertrouwen. Die psychologische factor kan moeilijk onderschat worden - zeker nu de examentijd van paper 1 in het Language A-programma 75 minuten bedraagt (voorheen was dit 90 minuten). Het geloof in eigen kunnen zal helpen om snel en efficiënt te werken.

De voorbereiding is dit jaar, meer dan anders, vooral ook een mentale kwestie. Na een jaar met veel lesuitval, onzekerheid en teleurstellend verlopen Mocks (want zo'n past paper is nu natuurlijk geen faire toets en legt vooral de leerachterstand bloot), zullen veel leerlingen moeite hebben zich op te laden. Net voor de examens kunnen ze rust en zelfvertrouwen goed gebruiken. En dan dat zetje: Ga ervoor!!!

## 56. Over creatief schrijven

27 april 2021

In het curriculum van *Language A* is geen creatief schrijven opgenomen. Daar zijn goede redenen voor te bedenken, maar toch vind ik het jammer. Creatief schrijven kan leuk en leerzaam zijn en een meerwaarde bieden aan het programma.

Creatieve schrijfoopdrachten hebben als eerste voordeel dat de leerling zich in de positie van de auteur verplaatst en actief aan de slag gaat met de *authorial choices*. Het wordt zo heel concreet: hoe beschrijf je de ruimte? Hoe creëer je geloofwaardige personages? Hoe bouw je spanning op? Het zélf puzzelen en afwegingen maken kan vervolgens helpen om *authorial choices* op te merken in een literaire tekst. De omgekeerde weg gaat ook: de leerling gebruikt een bestudeerde tekst als inspiratie voor een eigen verhaal of gedicht. Dit kan een elegante afsluitende opdracht opleveren waarin de leerling reflecteert op de tekst en de verhaaltechnische keuzes van de auteur probeert te kopiëren.

Een tweede voordeel van een creatieve schrijfoopdracht is dat de leerling wordt uitgedaagd om het juiste register en de juiste woorden te vinden. Hoe spreekt iemand die zichzelf ontzettend belangrijk vindt? Met welke woorden creëer je een griezelige sfeer? Wanneer de leerling er plezier in heeft en probeert zijn verhaal steeds mooier en beter te krijgen, kan dat zijn woordenschat en taalvaardigheid verbeteren.

Een derde reden om aandacht te besteden aan creatief schrijven: leerlingen vinden het leuk! Wanneer ik leerlingen vraag om een verhaal te schrijven, leveren ze soms een tekst in die veel langer is dan waar ik om heb gevraagd. De verhalen hebben bovendien een hoog niveau - niet allemaal natuurlijk, maar veel leerlingen doen er echt hun best op.

Zoals opgemerkt: creatief schrijven maakt geen deel uit van het curriculum van *Language A*. Dat neemt niet weg dat het een boeiende, speelse manier kan zijn om het begrip voor literaire teksten te vergroten - vooral wanneer je de leerling individueel kunt begeleiden. Een enthousiasmerende opdracht en een goede voorbereiding zijn uiteraard cruciaal. En natuurlijk hangt het van de leerling af, want

zo'n creatieve opdracht is niet aan iedereen besteed. Maar als de leerling het graag doet, kan het iets moois opleveren! Zoals een van mijn leerlingen deze week liet zien, die na het lezen van twee toneelteksten van Esther Gerritsen zelf een kort toneelstuk schreef. Ter afsluiting hieronder de eerste twee scènes van haar tekst.

## Riem

*[In de woonkamer, het is laat, maar nog niet donker]*

### **Scene 1**

MARK En scene *[Mark klapt hard in zijn handen]*

LINDA Wie wil Mieka uit--?

CONTES Maar het—

PHILIP Ik wel hoor

CONTES Het snijst

MARK Snijst?

CONTES Ja het snijst!

LINDA Wat is sn--?

PHILIP Sneeuw en ijs

LINDA OK, maar wie gaat—

PHILIP Ik zei toch al dat ik het

MARK Jeetje, hij is er nog maar net en

*[De deur klapt hard dicht, Philip is weg]*

### **Scene 2**

*[Iedereen is in de woonkamer maar ze doen allemaal hun eigen ding]*

MARK Kom we gaan

CONTES Waar gaan we nu—

LINDA Kom, jij gaat ook mee

CONTES Ik wou alleen maar vragen—

MARK Zeur niet zo

CONTES Nou poe



PHILIP Ik heb zijn riem al

LINDA Top

CONTES Het snijst nog steeds

MARK Kom op

LINDA Dat is gewoon motregen

PHILIP Goed voor je huid

CONTES Hou op Philip

## 57. Over Hafid Bouazza

4 mei 2021

Afgelopen donderdag, op 29 april, overleed Hafid Bouazza. Hij was pas 51 jaar. We zullen hem missen: die rijkdom, die taal! Bouazza bezat een vlijmscherpe pen, hij brilleerde met woorden en schotelde een betoverde wereld voor. Hij was een van de grootste stilisten in het Nederlandse taalgebied.

Gisteren, maandag 3 mei, las Abdelkader Benali een radiocolumn voor in het VPRO-programma OVT. In die column blikte hij terug op 1996, het jaar waarin hij en Bouazza debuteerden. Een jaar eerder was het debuut van Naima El Bezaz verschenen. Met El Bezaz, Bouazza en Benali betraden drie piepjonge schrijvers met een Marokkaanse achtergrond de bühne van de Nederlandse literatuur. *De weg naar het noorden*, *Bruiloft aan zee* en *De voeten van Abdullah* - het zijn vitale boeken waarin de Nederlandse en de Marokkaanse/Arabische cultuur samenvloeien. Recensenten vonden het prachtig. Al snel werden ze als een nieuwe stroming gezien: migrantenliteratuur. En zoals Benali schrijft: 'we werden kapot geknuffeld'.

Van de schrijvers die tot de migrantenliteratuur werden gerekend (er zijn er meer, ook bijv. Mustafa Stitou en Khalid Boudou) was Hafid Bouazza degene die zich het meest uitgesproken keerde tegen de 'migrantensoep' - een term die *De Volkskrant* in 1996 gebruikte bij de bespreking van de nieuwe generatie auteurs. Bouazza zag zich niet als vertegenwoordiger van een groep en in *Een beer in bontjas* trekt hij dan ook fel van leer tegen de betiteling 'Nederlandse Schrijver van Marokkaanse Afkomst met Nederlandse Nationaliteit'. *Een beer in bontjas* verscheen in 2001 als Boekenweekessay rond het thema 'Schrijven tussen twee culturen'. Geldt dit laatste voor Bouazza? Niet echt. Bouazza weigert zijn creatieve werk te beschouwen als een multicultureel product en hij besluit zijn essay met een lofzang op de verbeelding en de ontworteling. Daarnaast, of vooral, is *Een beer in bontjas* een lofzang op de taal. Bouazza beschrijft zijn tienerjaren: een jongetje in Arkel, gebogen over het *Woordenboek der Nederlandsche Taal*, hij haalt versregels van Geerten Gossaert aan. Het is hilarisch, aandoenlijk, scherp.

Toegankelijk is Bouazza's proza niet. Het is geen leesvoer voor een verveelde scholier en de ambitieuze leerling bijt er zijn tanden op stuk. Dat geldt voor de

vroege verhalen (de absurde, vervreemdende passages) en zeker voor *Paravion*. Een schitterende roman, dat zeker, maar zo boordevol personages, ideeën, verwijzingen en knipogen, en in zo'n fonkelende, sensuele, exuberante taal, dat je als lezer naar adem moet happen.

In de zomer van 2020 overleed Naima El Bezaz; het was Abdelkader Benali die het nieuws van haar overlijden bekendmaakte. In de radiocolumn van gisteren sprak Benali een mooi, indringend eerbetoon uit voor Bouazza. Een hechte groep vormden de drie schrijvers niet, maar Benali gaf wel blijk van verbondenheid: 'Dit is een tragische generatie.'

Wie de Wikipedia-pagina over Hafid Bouazza naslaat, leest dat Bouazza tot de belangrijkste vertegenwoordigers van de migrantenliteratuur behoort. Bouazza schudt postuum zijn hoofd: was alle polemiek dan voor niets? Het zou een mooie hommage zijn om de kaarten anders te schudden en het werk van Bouazza niet te classificeren op basis van de migratie van zijn ouders maar uitsluitend aan de hand van zijn werk. Als je dat doet, kan Bouazza geschaard worden in de traditie van Gerard Reve en Jeroen Brouwers, auteurs die zichzelf dicht op de huid zitten en niet wars zijn van mystificaties. En bovenal begenadigde stilisten die het barokke niet schuwen. Bouazza doopte zijn pen in pek, hij kon zingen als een troubadour of zinnen bouwen als kathedralen.

Hafid Bouazza had met Gerard Reve en Jeroen Brouwers nog iets gemeen: de bij vlagen excessieve overgave aan de drank. Zijn alcoholverslaving was het thema in zijn laatste roman *Meriswin* uit 2014. Uiteindelijk is die hang naar de roes hem fataal geworden.

Welke plek Bouazza verdient in de literaire canon? Uiteindelijk is die positie in het veld natuurlijk bijzaak en gaat het om de teksten zelf, zijn literaire nalatenschap. Dat oeuvre is niet bijster groot (na het bejubelde *Paravion* uit 2003 volgden nog slechts twee romans) maar de kwaliteit is indrukwekkend. Bouazza schreef complexe boeken die je meerdere keren kunt ontdekken. Die liefde voor taal! Laten we zijn boeken vooral blijven lezen. Een glas wijn erbij (eentje). Proost! Leve de verbeelding!

## 58. Over de AOE's (deel 1): Readers, writers and texts

18 mei 2021

Het Language A-curriculum is gecentreerd rond drie *areas of exploration* (AOE's): *Readers, writers and texts* (RWT), *Time and space* (TS) en *Intertextuality: connecting texts* (INT). Het nieuwe curriculum ging in 2019 in; de eerste lichter leerlingen heeft in mei 2021 examen gedaan. Tijd om de balans op te maken: werkt het prettig, die AOE's? Hoe koppelt je eigenlijk een AOE aan een literaire tekst?

Het idee is dat de docent voor elk literair werk één AOE vastlegt. Ik heb gemerkt dat de beide andere AOE's zich in de praktijk bijna vanzelf aanbieden en zodoende óók aan bod komen. Dat is niet erg. Het is geen toeval dat de richtvragen die de IB-gids geeft bij de afzonderlijke AOE's nogal wat raakvlakken vertonen.

Wie er moeite mee heeft om een literaire tekst te relateren aan een bepaald AOE, kan steun vinden in het bekende poëticamodel van M.H. Abrams. *Readers, writers and texts* is dan het AOE dat onderzoek doet naar de relaties in de driehoek *work - artist - audience*. Het AOE *Time and space* leent zich goed om de relatie *work - universe* te verkennen; bij het AOE *Intertextuality: connecting texts* kun je tenslotte kijken naar de relatie *work - work*, die vanaf het begin van de twintigste eeuw ter discussie kwam te staan. Het is natuurlijk niet zo dat de keuze voor een AOE gekoppeld dient te worden aan poëtische opvattingen, maar het model van Abrams laat wél zien dat elke literaire tekst gelinkt kan worden aan een auteur, een publiek en de wereld, waarbij de literaire tekst (het werk, in het centrum van het model) weer relaties met andere teksten onderhoudt. Ik denk dat dat idee aan de basis ligt van de drie AOE's in het Language A-curriculum.

Laten we als voorbeeld *Max Havelaar* van Multatuli nemen. Je kunt deze roman als tekst analyseren: de personages, de setting, het wisselende perspectief. Vervolgens kun je de link leggen naar het publiek, dat de roman om diverse redenen kan waarderen: om de scherpe analyse van de koloniale politiek, om de romantische, strijdende Havelaar of om de bijzondere compositie van de roman. Al dit soort aspecten kunnen in het kader van het AOE *Readers, writers and texts* worden onderzocht. Je kunt ook kiezen voor een andere zoeklicht, het AOE *Time and space*, en *Max Havelaar* vanuit een historisch perspectief bestuderen. Hoe werd de

roman in de 19e eeuw gelezen? Welk beeld schetst de roman van ongelijkheid en corruptie? Is die thematiek nog altijd actueel? In hoeverre wordt de betekenis bepaald door de tijd en plaats waarin de tekst wordt gelezen? Binnen het AOE *Intertextuality: connecting texts* tenslotte kan de tekst worden bestudeerd in een context van andere teksten. Wat maakt *Max Havelaar* tot een roman? In welke traditie staat de tekst? *Max Havelaar* lijkt een mozaïek van verschillende tekstsoorten (een onuitgegeven toneelspel, een parabel, een gedicht, een toespraak, een brief enz.), waarom heeft de auteur hiervoor gekozen? Welke relaties zijn er tussen tekstsoort en doel?

Voor elke literaire tekst op de lijst kun je als docent nagaan welk AOE de interessantste vragen oproept. Het AOE *Readers, writers and texts* lijkt bij uitstek geschikt in het kader van literaire analyse. Het biedt volop mogelijkheden om de *appreciation of the author's choices* aan de orde te stellen en na te gaan welke invloed die keuzes hebben op de reactie en betrokkenheid van de lezer.

## 59. Over de AOE's (deel 2): Time and space

25 mei 2021

In de blog van vorige week besprak ik hoe de drie AOE's als het ware drie dimensies leveren om naar een tekst te kijken. Een strikte scheiding is er niet; de drie AOE's vullen elkaar juist aan. In de blog van vandaag aandacht voor *Time and space*.

In mijn eigen lespraktijk merk ik dat ik het AOE *Readers, writers and texts*, dat vorige week werd besproken, het liefst koppel aan teksten die ik in literair-analytisch opzicht interessant en leerzaam vind. Het AOE *Time and space* reserveer ik dan voor literaire werken die veel aanknopingspunten bieden met *global issues* en leerlingen uitdagen om de vertrouwde maatschappelijke normen los te laten en op een kritische en genuanceerde wijze te reflecteren op een andere tijd of cultuur.

Een literaire tekst kan de lezer een spiegel voorhouden en reflecteren op de eigen tijd en cultuur. En wanneer je de blik richt naar het verleden of naar een andere cultuur, kan de eigen culturele achtergrond de blik op de ander (ver)vormen. Bij het AOE *Time and space* kun je dit ter discussie stellen. Ik denk dat dit AOE zich er bij uitstek toe leent om de leerling uit te dagen zijn normen, waarden en oordelen te relativiseren en te beseffen dat de manier waarop je kijkt (en dat wat je ziet!) niet los staat van de maatschappelijke context. Een illustratief voorbeeld waarmee je dit laatste voor de leerling aanschouwelijk kunt maken is de recente ophef over de kus waarmee Sneeuwwitje door de prins wordt gewekt (een vrouw ongevraagd kussen kán gewoon niet). Die discussie laat zien dat een eeuwenoud verhaal vanuit een ander maatschappelijk paradigma (de Me too-discussie zal zeker een rol spelen) opeens anders kan worden gelezen en andere associaties oproept.

Ik denk dat het AOE *Time and space* de juiste keuze kan zijn bij een historische tekst. Laat de leerling maar eens nadenken over dat publiek, dat niet kon lezen of schrijven en dat zich niet kon voorstellen dat er ooit tijden zouden aanbreken waarin openlijk werd getwijfeld aan het bestaan van God. Een publiek dat dacht in strikte tegenstellingen. Wat moest dat publiek met literatuur? Het is mooi om de leerling naar de Middeleeuwen te laten kijken, het liefst op zo'n overtuigende manier dat het omgekeerde ook lukt en hij met de ogen van de Middeleeuwer verwonderende vragen kan stellen over de wereld nu. Ook teksten in vertaling kunnen zich goed

lenen voor een bespreking onder dit AOE. Hoe groter het contrast met de eigen cultuur, hoe groter de verwondering zal zijn en hoe gemakkelijker het is om vragen te stellen over die andere cultuur. Vragen die je vervolgens kunt terugkaatsen naar de leerling zelf.

Het Language A-curriculum heeft een sterke transculturele component. Ik denk dat hiermee bewust aansluiting wordt gezocht bij het IB mission statement, waarin gesproken wordt over "*intercultural understanding and respect*". Het is dan ook geen toeval dat in het nieuwe curriculum de literatuur in vertaling een sterkere rol krijgt toebedeeld. Het AOE *Readers, writers and texts* nodigt ertoe uit om die culturele component te ontginnen.

## 60. Over de AOE's (deel 3): Intertextuality

1 juni 2021

Het derde AOE dat in de IB guide wordt gepresenteerd is *Intertextuality*. Bij de twee Language A-workshops die ik bijwoonde wisten de aanwezige docenten er niet meteen raad mee. Want hoe zouden leerlingen die nog nauwelijks ervaringen hebben met het lezen van literaire teksten op zoek kunnen gaan naar relaties tussen teksten?

In de literatuurwetenschap geldt intertekstualiteit als een moeilijk gebied met complexe theorieën van o.a. Julia Kristeva, Jacques Derrida en Harold Bloom. In die theorieën wordt het proces van betekenistoekenning ter discussie gesteld. OK, niet oninteressant, maar... wat kan een leerling ermee? En hoe ga je hiermee om als docent? Dien je de bespreking van een literair werk te reduceren tot een gepuzzel met citaten en allusies? Dat kan toch niet de bedoeling zijn...

De IB guide opent de uitleg over dit AOE met een citaat van Julia Kristeva: "*Any text is constructed as a mosaic of quotations: any text is the absorption and transformation of another.*" De verwijzing naar Kristeva en de woorden 'mosaic of quotations' zijn een beetje misleidend, want vervolgens maakt de gids duidelijk dat het begrip intertekstualiteit breed moet worden gezien als "*intertextual concerns or the connections between and among diverse literary texts, traditions, creators and ideas*". Heel breed dus!

Het idee van de AOE's lijkt me dat er drie dimensies zijn om naar een tekst te kijken: de relatie tekst-schrijver-lezer (RWT), de relatie tekst-wereld (TS) en als derde de relatie die de tekst onderhoudt met eerdere teksten, ideeën, kunstopvattingen enz. Een tekst komt uiteraard niet uit de lucht vallen, elke tekst staat in een traditie. Ik denk dat het bij dit AOE dáárom gaat: het onderzoek naar de traditie en dat in de breedst mogelijke zin.

Een blik op de praktijk... In mijn lesprogramma heb ik het AOE *Intertextuality* gekoppeld aan *Het hoofdkussenboek* van Sei Shonagon, een duizend jaar oude Japanse tekst die een curieuze mengelmoes biedt van dagboekaantekeningen, essays en lijstjes. Natuurlijk had ik er ook voor kunnen kiezen om deze tekst binnen



het AOE *Time and space* te lezen - *Het hoofdkussenboek* geeft een boeiend beeld van een in alle opzichten verre cultuur. Maar toen ik het boek had gelezen, hielden vooral andere vragen mij bezig: Wat is dit, tot welk genre moet je deze tekst rekenen? Hoe kwam iemand duizend jaar geleden op het idee om dit te schrijven, op deze manier? Waarom lezen we *Het hoofdkussenboek* nu nog? Wat is er in al die eeuwen met de tekst gebeurd? Hoe werd erop gereageerd, en door wie en waarom? Waarom bestaat er een moderne manga van en zelfs een videogame?

Bij *Het hoofdkussenboek* was ik vooral nieuwsgierig naar de traditie van de tekst. Vandaar dat ik als focus het AOE *Intertextuality* koos. Ik vind zo'n focus een prettig beginpunt. En als ik dit uitwerk in een lespakket komen de andere AOE's vanzelf om de hoek kijken: de leerling reflecteert op zichzelf als lezer en vraagt zich af welke rol tijd en cultuur spelen bij het toekennen van betekenis. Zoals misschien al te verwachten viel, staan de drie AOE's niet los van elkaar maar vullen ze elkaar juist aan.

Tot besluit een tip. Jörgen Apperloo heeft met Vlogboek een fraai drieluik gemaakt: 'Vormen van intertekstualiteit'. Totaal zo'n 25 minuten video, waarin wordt nagegaan wat intertekstualiteit nu eigenlijk is en hoe je met intertekstualiteit (in de brede betekenis) om kunt gaan. Een aanrader! Te vinden op: [www.vlogboek.nl](http://www.vlogboek.nl).

## 61. Over schilderkunst en muziek

8 juni 2021

In het Language A-programma gaat het uiteraard om de analyse van literaire teksten. Maar tegelijk zie ik het graag breder, als een cursus die leerlingen niet alleen nauwkeurig leert lezen maar ze ook aanmoedigt om aan de hand van kunst te reflecteren over de wereld en over zichzelf. En uitstapjes naar schilderkunst of muziek lenen zich daar uitstekend voor!

In een eerdere blog merkte ik op dat de jongeren van nu, in vergelijking met pakweg twintig jaar geleden, sterk in een beeldcultuur leven. Instagram draagt daaraan bij, of is daar misschien juist het gevolg van. Het is geen slecht idee om hier in het onderwijs bij aan te sluiten. Er is misschien niet eens zo'n groot verschil tussen het goed kijken naar een afbeelding en het nauwkeurig lezen van een tekst.

Een voorbeeldje uit de praktijk. Als ik een tekst uit de late Middeleeuwen bespreek, maak ik graag gebruik van het schilderij 'De strijd tussen carnaval en vasten' van Pieter Bruegel. De tegenstellingen die de periode rond 1500 tekenden, tussen het goede (God, Maria) en het slechte (de duivel), kun je met dit schilderij illustreren en letterlijk aanschouwelijk maken: links het vertier, rechts de kerk. Of, een ander voorbeeld: bij de bespreking van *Bezette stad* van Paul van Ostaijen maak ik een uitstapje naar modernistische schilders als Mondriaan en Picasso omdat daarmee helderder wordt wat Van Ostaijen beoogt en hoe hij zijn materiaal (woorden, klanken) wil laten spreken. Sommige gedichten uit *Bezette stad* kun je goed muzikaal verbeelden, bijv. het bekende 'Boem paukeslag'. Zo kan een leerling het gedicht op muzikale wijze voordragen, wat een leuke vorm is om te wijzen op de effecten van ritme en klank.

Ik denk dat het Language A-curriculum volop ruimte om over de grenzen van de literatuur te kijken. Ook in het kader van het AOE *Intertextuality*. Want om aan te sluiten bij mijn blog van vorige week: wanneer je een literaire tekst in een traditie plaatst, kan het een eye-opener zijn om die traditie ook in andere kunstrichtingen te herkennen en te zien dat een tekst niet op zichzelf staat maar exponent is van de ideeën van de tijd.

## 62. Over oude boeken

15 juni 2021

Ik heb in mijn leven al veel boeken gekocht: pockets, naslagwerken, dichtbundels, bibliofiele edities, fraaie eerste drukjes... Wat ik tot mijn meest geslaagde aankopen reken: een kleine verzameling zeventiende- en achttiende-eeuwse boeken. Ze zijn mooi: dat oude papier, dat perkament. En met mijn leerlingen kan ik er veel mee.

Het recente onderzoek van Jeroen Dera laat zien dat historische letterkunde bepaald niet populair is bij scholieren. De top tien van 'laagst scorende teksten' wordt voor een groot deel gevuld met klassiekers uit de Middeleeuwen en de Renaissance: *Elckerlyc*, *Mariken van Nieumeghen*, *Warenar*, *Beatrijs*, *Karel ende Elegast*... Het zijn korte teksten, dunne boekjes. Wat is er zo vervelend aan? Ik vermoed dat de lage populariteit wel eens te wijten kan zijn aan de presentatie of het gebrek aan geestdrift bij de docent.

Wanneer leerlingen een oud boek in handen krijgen, écht oud, vinden ze dat fascinerend. Ze slaan het voorzichtig open, gaan op zoek naar het jaartal. Willen er meer over weten. En dat kan: bijna elk oud boek heeft wel iets bijzonders: een ex libris, de oorspronkelijke kaft, afbeeldingen enz. Een boek met schade of ontbrekende pagina's kan ook spannend zijn - juist! Het is een perfecte introductie voor een les over historische letterkunde. Want wie schreef dit boek, waarom, met welk doel? Bij sommige oude boeken heb ik lesmateriaal gemaakt. Ze behoren tot mijn meest geslaagde lessen.

Zijn oude boeken duur? Dat valt best mee. Zo bezit ik een uitgave van *Het buitenleven* van Bilderdijk, een boek uit 1803. Het gaat over de vier seizoenen. Mijn exemplaar draagt het stempel van een klooster. Passages waarin de godin Venus verschijnt zijn onleesbaar gemaakt, gecensureerd met een zwarte stift. (Maar dat is natuurlijk juist interessant!) Elk seizoen wordt uitgebeeld met een mooie, allegorische gravure. Zo'n boek is antiquarisch ongeveer € 30,- waard. De tekst zelf, volledig op rijm, is saai en moeilijk leesbaar. Maar dat laatste doet er niet toe, de leerlingen hoeven het immers niet te lezen. Al bladerend door het boek verplaatsen ze zich naar een andere tijd, naar een wereld waarin boeken een andere functie hadden dan nu.

En als je de leerlingen dáár hebt, dan zetten ze veel gemakkelijker een volgende stap, bijvoorbeeld naar *Beatrijs*. Want *Beatrijs*? Moeilijk is de tekst niet en je kunt het lezen in de fraaie hertaling van Willem Wilmink. *Beatrijs* is prachtig! Maar je moet de leerling er wel naartoe brengen. Oude boeken kunnen die brug slaan.

## 63. Over rapporten

22 juni 2021

De meeste scholen in Azië en Afrika hebben al vakantie. In Europa gaat het schooljaar langer door en begint de zomervakantie pas in juli. Eind juni is voor mij een periode van afsluiting - ook voor deze blog: dit wordt de laatste blog van dit schooljaar. De rapporten zijn inmiddels verstuurd. Die rapporten, met welk doel schrijf ik die eigenlijk?

Sinds mijn zoontje naar school gaat (hij is nu acht), realiseer ik me pas goed het belang van rapporten en feedback van de leerkracht. Als ouders ontkom je er niet aan: je weegt de woorden van de onderwijzeres op een goudschaaltje. Hoe gaat het met hem op school? Wat loopt goed, waar is ruimte voor verbetering?

Als ik voor mijn leerlingen een rapport opstel, houd ik dat voor ogen. Ik denk dat een schoolrapport inderdaad op die twee punten moet ingaan:

1. de kwaliteiten van de leerling
2. mogelijke verbeterpunten

Het gaat dan niet zozeer om een cijfer maar vooral om de toelichting. Want uiteindelijk willen ouders dát: de bevestiging dat de docent een goed beeld heeft van hun zoon of dochter en inspeelt op de individuele kwaliteiten en behoeften.

Dit laatste roept de vraag op: voor wie is het rapport nu eigenlijk bestemd, voor de leerling of voor de ouders? Hier is geen eenduidig antwoord op te geven. Er is beslist een spanningsveld, alleen al in de toon (formeel, informeel?). Van belang is dat je de leerling serieus neemt en je niet over zijn of haar hoofd heen tot de ouders richt; anderzijds wil je de ouders informeren over de voortgang, zodat ze weten hoe het gaat, indien nodig extra ondersteuning kunnen bieden of het kind kunnen laten testen wanneer een vaardigheid achterblijft. Ik denk dat je als docent een middenweg moet zoeken en bij de rapportage zowel de ouders als de leerling voor ogen moet houden - in elk geval óók de leerling.

De toon van het rapport? Ik kies bij mijn leerlingen voor een verslag in de hij/zij-vorm, waarin ik het programma en de prestaties van de leerling beschrijf. Bij het schrijven heb ik in eerste instantie de ouders voor ogen, maar tegelijk realiseer ik

me dat ik ik het aan de leerling meegeef; hij/zij is daarmee de eerste lezer. Dit laatste is iets waar ik rekening mee houd door de taal helder te houden en de verbeterpunten zo te formuleren dat de leerling ze kan lezen als een persoonlijke aanmoediging.

Ik heb mijn rapporten voor dit jaar af. Er liggen nog een paar afrondende klussen en klusjes en dan wordt het tijd voor vakantie! Ik wens iedereen een heel goede vakantie toe. Eind augustus is de blog weer terug!

## 64. Over lezen in de onderbouw van het VO

31 augustus 2021

In de onderbouw van het voortgezet onderwijs is het niet altijd gemakkelijk om leerlingen te motiveren. Dat ligt ten dele aan de leeftijd (de puberteit) en de agenda die zich steeds meer vult met sport en buitenschoolse activiteiten. Voor leerlingen in het buitenland, in een onderwijssysteem dat in veel gevallen uitmondt in een IB-examen, is het van belang dat ze voldoende taalaanbod houden zodat ze hun woordenschat blijven uitbreiden en hun schriftelijke vaardigheden verbeteren. Lezen dus! En het liefst ook schrijven.

Deze week verscheen in *De Volkskrant* het opiniestuk 'Tien manieren om kinderen aan het lezen te krijgen' van kinderboekenschrijver Jacques Vriens. Zijn uitgangspunt is ('met stip op 1') dat het lezen *op school* wordt geleerd (en dus niet mag worden overgelaten aan de ouders). De auteur beschrijft de situatie in het basisonderwijs, maar ik denk dat je de lijn moeiteloos kunt doortrekken naar de onderbouw van het VO. Op die leeftijd (leerlingen van 12 tot 15 jaar) is de motiverende houding van de leerkracht misschien wel nóg bepalender. Hoe krijg je de leerling aan het boek? Hoe wordt lezen *cool*?

Jacques Vriens komt met tien aanbevelingen. Op nummer 8 van zijn lijst staat onder andere: 'Studenten [op pabo's en lerarenopleidingen] lezen minimaal zestig kinderen jeugdboeken: klassiekers, pulp, literatuur, graphic novels, prentenboeken etcetera.' Zestig boeken, het idee is niet nieuw. In 2014 presenteerde Vriens al een tiplijst, opgesplitst in 20 boeken voor de onderbouw, 20 voor de middenbouw en 20 voor de bovenbouw van het basisonderwijs. Zestig boeken - is daar wel aanmoediging voor nodig? Lezen pabo-studenten die niet vanzelf? Niet helemaal. In het recente rapport *Leesbevordering op de pabo. Stand van zaken 2020* van Stichting Lezen staat: 'Op ongeveer 80% van de pabo's lezen studenten maximaal twintig boeken voor de onderbouw én maximaal twintig voor de bovenbouw.'

Veertig? Zestig? Om eerlijk te zijn: ik vind 60 boeken niet absurd veel. Het gaat immers niet om 60 Anna Karenina's maar om *kinderboeken*, waaronder ook prentenboeken voor kinderen in groep 1 en 2. Als je één middag in de bibliotheek zit, kun je meteen een heel rijtje afvinken.

Nu het woord 'bibliotheek' is gevallen: ik denk dat een leerkracht best een beetje bibliothecaris mag zijn. Het gaat om het meedenken met het kind. *Lampje* van Annet Schaap en *Hele verhalen voor een halve soldaat* van Benny Lindelauf zijn mooie boeken maar niet voor alle leerlingen geschikt. Sommige zullen ze te dik vinden, te griezelig, te verzonnen, te saai... Op de website [www.kinderboekenambassadeur.nl/tiplijsten/](http://www.kinderboekenambassadeur.nl/tiplijsten/) zijn meerdere tiplijsten te vinden, opgesteld voor het basisonderwijs maar ze vermelden ook jeugdboeken die heel geschikt zijn voor leerlingen in de eerste jaren van het VO. Hoe verschillend de lijsten ook zijn, ze lijken vooral aandacht te hebben voor kinderboeken met literaire kwaliteiten, de Griffelboeken. Populaire kinderboeken in vertaling (*Harry Potter*, *De waanzinnige boomhut* of de boeken van Geronimo Stilton) komen op deze tiplijsten nauwelijks voor. En toch: ook deze boeken kunnen een leerling overhalen om te gaan lezen en zul je als leerkracht moeten kunnen promoten.

Plezier kun je niet drillen, niet bij leerlingen en evenmin bij leerkrachten. Met het fraaie handboek *Jeugdliteratuur en didactiek*, dat in 2019 uitkwam en dat aan veel opleidingen wordt gebruikt, is er in elk geval een degelijke theoretische basis voorhanden. Je kunt studenten op de pabo en aan lerarenopleidingen vervolgens aanmoedigen om veel te lezen, omdat belezenheid én fingerspitzengefühl helpen om kinderen te motiveren een boek uit de kast te trekken en zo hun vaardigheden in lezen en taal te verbeteren.

Het is niet zo moeilijk om een boek aan te raden aan een leerling die graag leest. Veel lastiger is het om de leerling te bereiken die zegt een hekel te hebben aan lezen. Hoe trek je die leerling over de streep? Je kunt als leerkracht alles uit de kast halen: non-fictie, graphic novels, Mel Wallis de Vries, tijdschriften... En ja, daarvoor moet je thuis zijn in de kinder- en jeugdliteratuur. Een leeslijst van minimaal zestig boeken, zoals Jacques Vriens voorstelt in zijn opiniestuk, biedt een begin maar je bent er dan nog lang niet. Al is het maar omdat de omloopsnelheid van het (kinder)boek hoog is; er verschijnen voortdurend nieuwe titels en als leerkracht zul je bij moeten blijven. Vast staat: hoe belezener je als docent bent, hoe meer mogelijkheden je hebt om een boek te vinden dat aansluit bij het niveau en de belangstelling van de leerling.



## 65. Over het May 2021 subject report (deel 1)

21 september 2021

Deze week publiceerde het IBO het *May 2021 subject report for Dutch A: Literature*. Een belangrijk document, waarin de examinatoren verslag uitbrengen van hun ervaringen met het Individual Oral en paper 1. De komende weken zal ik in deze blog de bevindingen uit het subject report aan de orde stellen.

Het subject report gaat uitvoerig in op het Individual Oral (6 bladzijden) en iets minder op paper 1 (3 bladzijden). Dat is niet verwonderlijk: het IO is een geheel nieuw onderdeel. Ik denk dat er daarnaast nog een andere, praktische reden is voor de nadruk op het IO. De afgelopen examensessie volgde ruim 60 % van de IB-leerlingen de *non-exam route*; deze leerlingen legden geen schriftelijk examen af en werden uitsluitend beoordeeld op basis van hun IO en hun predicted grade.

Het eerste gedeelte van het subject rapport bevat enkele essentiële opmerkingen over de opzet van de cursus en de organisatie van het IO. Zoals deze: *"Een grote groep leerlingen putte uit vooral dezelfde werken in weinig variërende combinaties (...). Deze versmalde keuzereikwijdte doet het nieuwe programma tekort; de opzet is immers zo dat het nieuwe programma juist flexibiliteit biedt en individueel geïnspireerde keuzes en ontwikkelingen benadrukt."* Deze opmerking trof me. Het nieuwe curriculum veronderstelt een stevig fundament van een zorgvuldig samengestelde literatuurlijst en een creatief portfolio. Blijkbaar is dit nog niet tot alle docenten doorgedrongen.

Het subject report formuleert voor het Individual Oral twee aanbevelingen:

1. *Kies werken over de volle breedte van de leeslijst. Stimuleer eigen invalshoeken en interesses. Dit voorkomt herhaling en overlapping.*

Als docent dien je op je hoede te zijn als twee leerlingen voor het IO dezelfde combinatie van teksten kiezen, zeker als ook het global issue overeenkomt. In een klassituatie is dit nog niet zo eenvoudig: sommige combinaties van twee teksten liggen nu eenmaal voor de hand, inclusief het verbindende global issue. Toch zul je als docent *juist* dan andere, verrassende combinaties moeten stimuleren.

2. *Laat leerlingen een echt eigen issue kiezen en op basis van zelf geselecteerde, individuele fragmenten.*

Hier klinkt een oproep tot een persoonlijk en creatief gebruik van het portfolio in door.

Ik kan die oproep alleen maar onderschrijven. Het zoeken naar een passend global issue heb ik ervaren als een moeizaam, tijdrovend maar ook zinvol proces. Ik heb met mijn leerlingen gewerkt met schema's, semantische velden en telkens weer keerden we terug naar de *fields of inquiry*. Juist die zoektocht, waarbij leerlingen teksten moesten koppelen aan hun ideeën over de wereld, heb ik als een waardevol onderdeel van het programma ervaren.

De basis van het Language A-programma ligt in de geselecteerde literaire werken. Het subject report geeft aan dat die selectie nog niet altijd zorgvuldig gebeurt: *"Over het algemeen kunnen we zeggen dat het nieuwe programma een goede, verfrissende vernieuwing in gelezen werken en gekozen invalshoeken biedt, mede natuurlijk met de vertaalde werken, al zijn duidelijk nog niet alle in het verleden veel gebruikte werken uit de gratie."*

Het subject report appelleert aan de docent om te streven naar flexibiliteit en persoonlijke inbreng. Uiteindelijk is het de leerling die de keuzes moet maken, niet de docent. Het lijkt daarom niet verstandig om boeken in paren aan te bieden (een vertaald werk en een niet vertaald werk rond hetzelfde global issue) omdat dat vaste combinaties met vergelijkbare global issues in de hand werkt. Het subject report roept docenten op *"voortaan meer reikwijdte en keuzebreedte te waarborgen om ervoor te zorgen dat 'students should select their own oral topics (p.58 LG)."* Het is prettig om te weten dat de examinatoren dichtbij de IB guide blijven (ja, natuurlijk!) en veel belang hechten aan de persoonlijke invulling en reflectie die het nieuwe curriculum in het middelpunt stelt.

## 66. Over het May 2021 subject report (deel 2)

28 september 2021

In het *May 2021 subject report for Dutch A: Literature* dat vorige week verscheen, laten de examinatoren onder andere zien hoe het Individual Oral volgens de rubric scores werd beoordeeld. Waar moet de leerling bij de vier criteria op letten?

Bij criterium A (Kennis, begrip en interpretatie) is het kernzinnetje uit het subject report (SR): *"Het bevatten van de diepere betekenis van het fragment/het werk voor het g.i. is iets wat alleen de sterkste kandidaten laten zien."* Hier kunnen twee dingen worden opgemerkt: 1. De examinatoren geven ook elders in het SR nadrukkelijk aan dat het global issue met de fragmenten én met de werken als geheel moet worden verbonden. 2. Er wordt gesproken over een diepere betekenis; de examinatoren zoeken de nuance. Met andere woorden (of zo lees ik het): om hoog te scoren voor dit eerste criterium, is het niet voldoende om aan te tonen *dat* global issue X voorkomt in de twee werken maar moet de leerling vooral laten zien *hoe* het voorkomt. Uit ervaring weet ik dat leerlingen de neiging hebben om een global issue als vanzelfsprekend te zien ('ik weet wat discriminatie is en ik vind het heel erg') en vaak niet relateren aan een onderzoeksvraag. Voor die diepere betekenis lijkt het me van belang om leerlingen in de voorbereidingsfase (bijv. in Mock-IO's met andere teksten en GI's) er nadrukkelijk op te wijzen dat een sterk IO ook een component onderzoek (!) dient te bevatten.

Criterium B (Analyse en evaluatie) beschouwen veel leerlingen als het lastigste. Het gaat dan om *authorial choices*. Het SR maakt duidelijk dat de keuzes van de auteur gekoppeld moeten worden aan het fragment, de tekst en het global issue. De kernzinnen uit het SR: *"Over het algemeen is het aandeel van taal voor het g.i. onderbelicht in de analyse en evaluatie, terwijl de nauwkeurige weging van woorden en beelden juist het verschil duidelijk kan maken in de perceptie van het g.i.. Hiervoor is meer aandacht nodig."* Ik kan me hier wat bij voorstellen. Het GI werkt een focus op setting, personages en conflicten in de hand. Maar het betreft een programma 'Literature' en voor een hoge score dienen ook de talige keuzes van de auteur (bijv. stijlmiddelen, register) te worden besproken.

Voor criterium C (Focus en organisatie) bevat het SR twee opmerkingen die bijzondere aandacht verdienen. Allereerst dit: "*Balans echter tussen de fragmenten en g.i. enerzijds, en de werken als geheel in relatie tot het global issue anderzijds, was veel minder vaak aanwezig.*" De examinatoren benadrukken nog eens (in overeenstemming met de *IB guide*) dat niet alleen de fragmenten maar ook de gehele teksten aan het GI moeten worden gerelateerd. Een tweede opmerking die ik highlight: "*Ook al is vergelijking niet de opdracht, een bruggetje van het ene werk via het g.i .naar het andere is een effectieve methode.*" Dat vergelijking niet verplicht is, wist ik. Maar een vergelijkende werkwijze kan soms wel handig zijn en de examinatoren geven aan dat zo'n bruggetje tussen de teksten zeker niet verboden is en effectief kan zijn.

Bij criterium D (Taal) is de centrale zin uit het SR voor mij deze: "*Onderscheidend hier zijn dan ook het natuurlijk, levendig spreken, intonatie en natuurlijke wendingen.*" Hiermee geven de examinatoren aan dat de wijze van presenteren (levendig, niet uit het hoofd geleerd!) middels dit criterium flink meeweegt in de beoordeling. Daarnaast wordt er (uiteraard) gewezen op het belang van een ruime woordenschat.

Het subject report is een uitstekend document. Het is analytisch en informatief, de examinatoren komen met heldere aanbevelingen. Ik ben er blij mee!

## 67. Over het May 2021 subject report (deel 3)

5 oktober 2021

Nadat ik vorige week inging op de beoordeling van het IO, is de blog van deze week gewijd aan paper 1. Ik bespreek de meest relevante opmerkingen over paper 1 uit het *May 2021 subject report for Dutch A: Literature*.

Onder het kopje 'Algemene observaties' noemen de examinatoren een aantal punten:

1. Tekst 2 (proza) werd vaker gekozen dan tekst 1 (toneel).
2. De examinatoren geven diverse aanwijzingen voor een gevoelde tijdsdruk.
3. Kennis van de teksten wordt vaak onvoldoende ondersteund met concrete uitleg, voorbeelden en/of citaten.

Het zijn punten waarbij ik me wel wat kan voorstellen. Bij het eerste speelt ongetwijfeld mee dat er in mei 2021 geen paper 2 werd afgenomen; de leerlingen konden zich dus volledig op paper 1 richten en veel past papers oefenen. En aangezien in die past papers steevast de combinatie proza en poëzie werd gegeven, waren ze voor die genres het best voorbereid.

Dan het tweede punt: de gevoelde tijdsdruk. De examentijd voor paper 1 is ten opzichte van het vorige curriculum teruggebracht van 1 uur en 30 minuten naar 1 uur en 15 minuten. En dat maakt verschil! In het verleden hanteerde ik met mijn leerlingen voor een paper 1 een richtlijn van 700 à 1000 woorden, dat heb ik terugschroefd naar 600 à 800 woorden - voor meer ontbreekt domweg de tijd. Dit laatste kan ook een verklaring bieden voor de opmerking dat leerlingen hun interpretatie onvoldoende ondersteunen met uitleg, voorbeelden en citaten. Als docent zul je je leerlingen moeten trainen om ook onder druk (examendruk, tijdsdruk) ideeën voldoende te onderbouwen, bijv. met gebruik van de PEEL-structuur. De examinatoren relativeren het belang van de tijdsdruk overigens wel: "*Verreweg het grootste deel van de kandidaten was in staat om binnen de gestelde tijd een Paper 1 te schrijven.*" En: "*Het algemene taalniveau van de Paper 1 van de sessie van dit jaar was voldoende tot goed.*"

Een andere essentiële opmerking uit het subject report betreft de taal: "*Taal is voor een examencomponent als dit van essentieel belang. Alhoewel 'Language' een apart criterium is en ook als zodanig wordt beoordeeld, heeft het weinig uitleg dat een matig of laag taalniveau de andere criteria in de weg kan staan.*" Met andere woorden: het verdient aanbeveling om met leerlingen aan de taal te werken omdat de score voor dit onderdeel niet alleen meetelt voor criterium D maar ook uitstraalt naar de andere criteria.

Het subject report sluit af met een aantal aanbevelingen. De belangrijkste:

- Oefen het schrijven met de hand!
- Wijs leerlingen erop dat ze netjes dienen te werken, o.a. in de interpunctie.
- Bespreek met je leerlingen diverse teksttypen en -genres. Zorg voor variëteit.
- Besteed aandacht aan de coherentie (samenhang, logische opbouw) van een tekst. Het gaat hierbij om alinea-indeling maar ook bijv. een correct gebruik van signaalwoorden.

Tot slot: De afgelopen drie weken besprak deze blog het *May 2021 subject report for Dutch A: Literature*. Het subject report is te vinden op My IB. Wie geen login heeft voor My IB, kan het document bij mij opvragen via [info@vormtutoring.com](mailto:info@vormtutoring.com).

## 68. Over het May 2021 subject report (slot)

12 oktober 2021

Twee weken na het subject report voor *Dutch A: Literature* verscheen het subject report voor *Dutch A: Language and literature*. Vandaag aandacht hiervoor - en daarmee wordt de reeks over het May 2021 subject report afgerond.

Wie had gehoopt dat het SR voor *Dutch A: Language and literature* even helder en gedetailleerd zou zijn als dat voor *Dutch A: Literature* zal teleurgesteld zijn. Het SR voor LangLit is veel beknopter en laat diverse lastige kwesties onbesproken. Pluspunt is wel dat het *Higher level essay* wordt besproken (in het SR voor Literature bleef dit achterwege, vermoedelijk omdat *Dutch A: Literature* veel minder vaak op HL wordt gevolgd).

Het Individual Oral van de cursus *Language and literature* is gebaseerd op één literair werk en een *body of works* (BOW). Dit format is nieuw en de vragen die docenten hierbij hebben liggen voor de hand. Wat is een geschikt BOW? Wat is een geschikt *global issue*? Wat betreft de niet-literaire tekst: dient de focus vooral te liggen op close reading van het fragment of op het bespreken van het gehele BOW? Dergelijke vragen worden in het SR niet afdoende beantwoord. Waar de examinatoren in het SR spreken over 'het fragment' (bijv. 'de keuze van het fragment en van de BOW') is vaak niet duidelijk of verwezen wordt naar het literaire fragment of naar de niet-literaire tekst, die immers een fragment is van een groter geheel (het BOW). Voor docenten die worstelen met het BOW was het prettig geweest als het subject report meer helderheid en voorbeelden had geboden. Een gemiste kans, denk ik.

Dit neemt niet weg dat het SR een aantal relevante opmerkingen bevat. Bijvoorbeeld deze: "De meeste kandidaten kozen een geschikte GI maar velen slaagden er niet in die correct en gevat onder woorden te brengen. Sterke leerlingen formuleerden hun GI duidelijk, goed afgebakend maar zonder een beperking in ruimte en tijd die afbreuk zou doen aan het universeel karakter ervan." En in de aanbevelingen wordt gepleit om de leerlingen de vereisten bij te brengen van "een goed geformuleerde GI". Een terechte opmerking, denk ik. Ik heb gemerkt dat leerlingen het inderdaad erg lastig vinden om een *global issue* helder te formuleren,

het liefst op zo'n manier dat het GI verbonden is met een onderzoeksvraag die hen in staat stelt om hun kennis van tekstsoorten en hun vaardigheden in analyse en interpretatie te etaleren.

In het subject report voor *Dutch A: Language and literature* wijzen de examinatoren meerdere keren, bij diverse assessments, op het belang van beoordelingscriterium B, de aandacht voor de *authorial choices*. Leerlingen dienen vertrouwd te zijn met analytische vaardigheden, de conventies van diverse tekstgenres etc. Ook dit is iets wat ik uit mijn eigen lespraktijk maar al te goed herken: leerlingen hebben de neiging om een tekst vooral op het niveau van de inhoud (het onderwerp, het verhaalniveau) te lezen. Hier ligt een taak voor de docent: of het nu gaat om het HL essay, het IO of de schriftelijke papers, leerlingen moeten worden aangemoedigd om te vertrekken vanuit tekstuele analyse, close reading en de literaire/talige middelen die de auteur inzet.



## 69. Over het BOW

19 oktober 2021

Het body of work (BOW) is een essentieel onderdeel in het programma *Language and literature*. Eén van de twee teksten die in het Individual Oral worden besproken dient een niet-literaire tekst te zijn uit een breder *body of work*. In de blog van vandaag zal ik enkele aspecten van het BOW bespreken.

Wie de *Language A: language and literature guide* doorneemt, ziet het BOW gemakkelijk over het hoofd. Pas bij de bespreking van het Individual Oral duikt het op en staat er: *"If the extract is a complete non-literary text, students should discuss relevant aspects of the broader body of work of the author of the text. In the case of a photograph, for example, the broader discussion should refer to other photographs by the same photographer. If identifying the single author of a non-literary text is not possible, students should use an ampler definition of authorship to broaden their discussion of the global issue. In the case of an advertisement, for example, students could refer to the other advertisements or commercials belonging to the same campaign, to other campaigns of the same brand or to other work produced by the advertising agency. In the case of an article, students could refer either to other articles by the same author or to the general editorial line of the medium in which the article was published. In cases such as the latter two, students should make explicit what constitutes their definition of authorship."*

Een lang citaat - ik neem het in zijn geheel op want in de *Language and Literature guide* is niet veel meer over het BOW te vinden. Het is opmerkelijk dat de IB-gids het *body of work* onder *Selection of non-literary texts* (p.21) en *Principles of course design* (p. 28) geheel niet noemt, laat staan toelicht. Bovenstaand citaat bevat geen definitie maar uitsluitend voorbeelden die er niet in slagen om het BOW scherp af te bakenen. De *internal assessment criteria* bieden evenmin duidelijkheid: in de rubrics wordt het BOW niet expliciet vermeld en wordt niet duidelijk gemaakt hoe de bespreking van het BOW tot uitdrukking wordt gebracht in de score voor het IO.

Laten we op een rijtje zetten wat wél duidelijk is:

1. Het BOW wordt getoetst bij het IO, als de leerling een tekst of fragment uit het BOW én een fragment uit een literair werk bespreekt.

2. Het BOW bestaat uit teksten van één auteur. Het is jammer dat die beperking wordt opgelegd. Wanneer je bijv. een interessante column hebt die tot een discussie en/of reacties van lezers heeft geleid, geldt die column met reacties dus niet als BOW. Om twee redenen overigens: er mag maar één auteur en ook maar één tekstsoort zijn.
3. Het BOW dat de leerling voor het IO gebruikt moet bestudeerd en besproken zijn in de les. Het idee is dat alle niet-literaire teksten die de leerling in DP1 bestudeert gelinkt zijn aan overkoepelende BOW's. (Zie het IBO-document *Frequently asked questions*.)

Het knaagt. Want stel dat je die prachtige column vindt en combineert met andere columns van dezelfde auteur, dan bespreken die columns hoogstwaarschijnlijk diverse onderwerpen en kunnen ze worden gerelateerd aan diverse *global issues*. Dat ziet het IBO niet als een probleem, want: "*The links of works, or works and bodies of work, to global issues should not be predetermined by teachers when planning their courses or when selecting texts. Ideally, within one body of work there should be a multiplicity of global issues that students could explore.*" (Zie het IBO-document *Frequently asked questions*.) Maar in het IO dient de leerling juist te focussen op één *global issue*. En zo kom je in een ongemakkelijke spagaat, want hoe bespreek je in het IO dan de rest van het BOW als dit niet aansluit bij het gekozen *global issue*?

Door alle beperkingen die aan het BOW worden opgelegd, verloopt de voorbereiding op het Individual Oral anders dan in het *Literature*-programma, waar de leerling kriskras verbanden kan leggen tussen de gelezen teksten. Bij de combinatie literaire tekst + BOW lukt dat veel minder goed en zal de docent sneller geneigd zijn om de BOW's expliciet te linken aan de literaire werken die worden gelezen. Dit laatste is overigens niet de bedoeling: het IBO pleit ervoor dat leerlingen vrij verbanden kunnen leggen: "*Enough bodies of work have to be studied before the individual orals are recorded in order for students to have a broad choice from which to select when deciding on the work, the body of work and the global issue they are going to focus on for the individual oral.*" (Zie het IBO-document *Frequently asked questions*.)

Docenten zullen het gevoel hebben dat ze moeten schipperen. En hoe belangrijk is dat BOW nu eigenlijk? Dat valt misschien best mee... Bij het IO krijgt de leerling tien

minuten voor de bespreking van het global issue in relatie tot 1) het literaire fragment, 2) het gehele literaire werk, 3) het niet-literaire fragment en 4) het BOW. Merk hierbij op dat de opmerkingen die de leerling over het BOW maakt voor de examinerator moeilijk te plaatsen zullen zijn: het niet-literaire fragment wordt meegestuurd maar de examinerator heeft geen inzicht in het BOW als geheel. Als de leerling ervoor kiest om de bespreking van het BOW beperkt te houden en de uitgespaarde tijd te investeren in nauwkeurige *close reading* van het niet-literaire fragment is dat een pragmatische en wellicht geen onverstandige keuze.

## 70. Over Language A en TOK

9 november 2021

Op blz. 8 van de IB guide staat een paragraaf over de relatie tussen *Studies in language and literature* en *Theory of knowledge* (TOK). Dit laatste vak is een verplicht onderdeel van het IB-curriculum en brengt o.a. de beginselen bij van wetenschappelijk werken. Die paragraaf op blz. 8 zie je als docent gemakkelijk over het hoofd - is het wel zo relevant? Besteed je in de cursus niet vanzelf al aandacht aan vragen over de status van kennis?

Het relevante gedeelte in de IB-gids begint zo: "*The theory of knowledge (TOK) course engages students in reflection on the nature of knowledge and on how it is constructed and represented. Studies in language and literature similarly engages students in an exploration of the nature of the human experience and of the ways in which personal views are constructed and communicated.*" En even later wordt opgemerkt: "*students develop a stronger sense of their own individual viewpoints, such a their position in time and place.*"

Bekend is het IB Diploma Programma gepresenteerd als *hexagon*. De zes groepen vormen een kring ('de bloemblaadjes'), het hart wordt gevormd door het Extended essay, TOK en CAS. Op die manier is elke groep (elk vak dat de leerling volgt) verbonden met TOK. En ik denk dat de relatie tussen TOK en Language A een sterke kan zijn.

Met het nieuwe curriculum voor Language A (first exams 2021), is het begrip *global issues* ingevoerd. De literaire werken staan niet op zichzelf maar worden verbonden met cultuur en maatschappij. Literaire analyse is één van de doelen (en wordt getoetst in paper 1), maar tegelijk is analyse een middel om scherper te kijken naar de wereld om ons heen. Binnen die opzet gaat het om feiten en meningen, en om argumenten om meningen te staven.

Om een voorbeeld te geven: in een paper 1 werd ooit een fragment uit de roman *Hersenschimmen* van Bernlef gepresenteerd. In dat fragment is de ik-figuur aan het woord, een man die lijdt aan Alzheimer. Op een gegeven moment zegt hij dat hij moet gaan werken, rapporten doornemen. Dat is vreemd: kan iemand die zo

dement is nog wel werken? De leerling die de tekst analyseert, dient nauwkeurig te lezen én na te denken over de bron van de informatie. Die bron is in dit geval de demente man zelf. Is die informatie dan eigenlijk wel betrouwbaar?

Goed omgaan met feiten, meningen en bronnen is uiteraard van belang om met een scherpe blik naar de wereld te kijken en een genuanceerde discussie te kunnen voeren. Dat geldt voor literaire teksten, maar ook bijv. voor een debat over coronamaatregelen. Het is prettig als de partners in de discussie dan het onderscheid kunnen maken tussen de uitkomsten van een wetenschappelijke studie en een persoonlijke mening.

Wanneer de *IB guide Language A* linkt aan TOK, vat ik dat op als een aanmoediging om bij het uitwerken van de cursus nadrukkelijk, expliciet aandacht te besteden aan argumentatie. Want dát is een vaardigheid die leerlingen nog vaak nodig zullen hebben.

Om af te sluiten twee strofen van Annie M.G. Schmidt uit *Het schaap Veronica* (regels die tijdens het schrijven van deze blog door mijn hoofd zongen). De dominee heeft Veronica een sprookje voorgelezen. Dan staat er:

*Hi, zei het schaap Veronica, hoe kan dat nou gebeuren...  
Zo'n geitje kan niet in de klok, al is het nog zo klein.  
't Is welles, zei de dominee, zit u toch niet te zeuren,  
zo'n hele grote Friese klok, zo iets zal het wel zijn.*

*Nou, zei het schaap Veronica, ik ken toevallig geiten,  
maar 'k heb er toch nog nooit een met een Friese klok ontmoet.  
Wat drommel! riep de dominee, hier heb ik toch de feiten!  
Eh, zei het schaap Veronica, de feiten zijn niet goed.*

## 71. Over boodschap en thematiek

16 november 2021

Bij sommige teksten kun je prima spreken over het doel of de boodschap, bij andere spreek je beter over thematiek. Leerlingen vinden het soms verwarrend. Wat is het verschil? Hoe leg je het uit?

Wie literaire analyses van leerlingen onder ogen krijgt, bijvoorbeeld paper 1's van het programma *Dutch A: Literature*, stuit geregeld op uitspraken als 'de auteur wil de lezer iets leren' of 'de schrijver doet dit om het makkelijker te maken voor de lezer'. Een analyse die dergelijke zinnen bevat, is vrijwel nooit geslaagd. Waar ligt dat aan?

Het probleem met zulke uitspraken is dat de leerling geen onderscheid lijkt te maken tussen een zakelijke tekst (waarbij je doorgaans prima over doel en publiek kunt spreken) en een hedendaagse prozatekst, die helemaal niet de bedoeling heeft om de lezer een les te leren of een gemakkelijke leeservaring te bieden. Een literaire tekst stelt juist wat vanzelfsprekend lijkt ter discussie en roept vragen op. Dat kunnen ook complexe of ongemakkelijke vragen zijn.

Veel zakelijke teksten, van een brochure over afvalinzameling tot een instructie 'Wat te doen bij brand?', zijn eenduidig: ze leggen uit hoe iets zit. Die teksten geven antwoord op vragen of instructies bij een probleem. Sommige literaire teksten doen dit ook: *Mariken van Nieumeghen* bevat een impliciet antwoord aan de 16e-eeuwse lezer: Ja, Maria zorgt voor jou. En *Sara Burgerhart* laat de 18e-eeuwse Nederlandsche juffers zien dat verstand dient te prevaleren bij de partnerkeuze.

Voor hedendaagse teksten geldt dit al lang niet meer - met uitzondering misschien van sommige literaire non-fictie. De auteur van een hedendaagse roman stelt zich niet op als autoriteit, er is geen les of didactisch doel. De roman heeft een thema, roept vragen op en dwingt de lezer zijn vertrouwde werkelijkheid te linken aan een andere wereld. Een literaire tekst is bijna per definitie meerduidig. De lezer moet aan de slag!

Ik wijs de leerling graag op het onderscheid tussen de zakelijke tekst (een tekst waarin antwoorden worden gegeven) en een literaire tekst (een tekst die vragen oproept). Als de leerling dit goed aanvoelt, kan het de toegang tot literaire teksten vergemakkelijken. Iets 'niet snappen' is dan helemaal niet zo erg. De leerling mag best op onderzoek uit, de rol van detective spelen. De leerling die goede vragen stelt, laat zien dat hij of zij begrijpt waar het bij literaire teksten om draait.

## 72. Over cultuur en identiteit

7 december 2021

In een cursus *Language A* worden heel wat vaardigheden ontwikkeld. Ik denk dat je de leerdoelen kunt beschrijven op minimaal vier niveaus:

1. Taal. De leerling dient zich correct en genuanceerd uit te drukken, met een goed gevoel voor register en met behulp van een adequate woordenschat.
2. Literaire analyse. De leerling dient in staat te zijn een tekst nauwkeurig te lezen en te interpreteren en daarbij betekenis toe te kennen aan (tekstuele, literaire) keuzes van de auteur.
3. Academische vaardigheden. De leerling moet onderscheid kunnen maken tussen feiten en meningen. De leerling is op de hoogte van de conventies van correct citeren; een uitspraak moet met argumenten worden onderbouwd.
4. Cultuur en identiteit. De leerling verkent de eigen en vreemde cultuur aan de hand van literaire teksten. De leerling leert zijn/haar ideeën in een intercultureel perspectief te plaatsen; hij/zij kan reflecteren op de eigen positie en identiteit.

Dit laatste (cultuur en identiteit) maakt expliciet deel uit van het *Language A*-curriculum en speelt o.a. een rol bij het Individual Oral. Immers, in het IO dient de leerling twee teksten te bespreken vanuit een overeenkomstig global issue. In de cursus *Language A: Literature* kiest de leerling hiervoor één oorspronkelijk Nederlandstalig literair werk en één tekst in vertaling, met het idee dat de leerling op die manier het global issue beschouwt vanuit de eigen en vanuit de andere culturele achtergrond.

Het is een goed idee om in DP1, wanneer wordt toegewerkt naar het IO, literaire werken aan de orde te stellen die aanknopingspunten bieden om 'iets te doen met cultuur' - in de breedst mogelijke zin: kunst, geschiedenis, maatschappij, religie, politiek, minderheden, tradities, gender enz. Wanneer je je als docent hierin vastbijt, kun je je afvragen: wat is er eigenlijk zo karakteristiek en bijzonder aan de Nederlandse/Vlaamse cultuur? Zeker in een tijdperk van globalisatie is het antwoord nog niet zo eenvoudig.



Geschiedenis? In de Nederlandse literatuur nemen teksten over de Tweede Wereldoorlog en over Nederlands-Indië een bijzondere positie in. Zo is *Het achterhuis* van Anne Frank het meest vertaalde Nederlandse boek ooit, en op literatuurlijsten van scholieren prijken veelvuldig titels als *De aanslag*, *Oeroeg* of *Bezonden rood*. Het betreft hier verhalen die zich afspelen tegen de achtergrond van belangrijke historische gebeurtenissen. Maar of de leerling van nu, anno 2021, er nog zoveel mee heeft? Hun grootouders hebben de Tweede Wereldoorlog meestal niet meegemaakt, de oorlog is verdwenen uit de familieverhalen. De Nederlandse aanwezigheid in Nederlands-Indië heeft prachtige literatuur opgeleverd, maar die verhalen spelen zich af in een tempo doelloos. Haasse en Springer zijn een jaar of tien geleden overleden; Brouwers en Van Dis zijn op hoge leeftijd.

Wat verder: religie, maaltijden, folklore, taal? De calvinistische traditie zegt de meeste leerlingen niets. Boerenkool of koekhappen staan ver van ze af, ze lopen niet op klompen, hebben geen tulp in hun haar. Ja, er is de taal, natuurlijk! Dat is iets wat ze aan Nederland bindt. En als het Nederlands elftal speelt, zetten ze een oranje petje op, dat ook.

Het zal duidelijk zijn dat 'de eigen cultuur' niet erg tastbaar is. Veel actuele kwesties spelen op globaal niveau: de klimaatproblematiek, Black lives matter, Covid, enz. De opkomst van social media heeft culturele verschillen kleiner gemaakt. Een Nederlandse jongere van nu zal waarschijnlijk meer verwantschap voelen met een jongere uit een niet-westerse cultuur dan met een Nederlandse jongere in de jaren tachtig van de vorige eeuw. Toch heb ik het idee dat de culturele achtergrond niet helemaal uitgevlakt kan worden en een rol blijft spelen.

De cursus *Language A* biedt een mooie plek om dit laatste te verkennen, waarbij het nog een hele uitdaging is om dit op een zinvolle manier in te vullen. Wanneer je als docent de Nederlandse cultuur aan de orde wilt stellen, volstaat het niet om nóg eens *De aanslag* en *Oeroeg* uit de kast te trekken. Want nee, cultuur is niet statisch en meer dan een stukje geschiedenis. Je zult op zoek moeten naar onderwerpen die actueel zijn en de leerling uitnodigen voor een ontdekkingsstocht. Dat kan goed met hedendaagse teksten, maar ook historische teksten kunnen onderwerpen of thema's aansnijden die herkenbaar zijn. Sara Burgerhart woont in bij een tante die haar strenge opvattingen aan haar opdringt; Sara wil er weg, ze komt in een prettig milieu met vrienden en vriendinnen. Dan krijgt ze te maken met de even charmante

als arrogante heer R., die geen goede bedoelingen met haar heeft. Allerlei elementen uit deze 18e-eeuwse briefroman hebben nog niets aan relevantie ingeboet.

Hierboven gaf ik aan dat cultuur niet als een statische verzameling feiten en opvattingen mag worden opgevat. Dat geldt uiteraard ook voor literatuur in vertaling. De leerling die één fictionele tekst leest uit een niet-westerse cultuur kan op basis daarvan bezwaarlijk uitspraken doen over 'de' cultuur (de positie van de vrouw, discriminatie enz.) in dat land. Juist dan ligt stigmatisering op de loer. De leerling zal kritisch, genuanceerd moeten interpreteren.

Ik vind de selectie van geschikte literaire teksten voor mijn leerlingen een boeiende maar ook lastige taak. Van de vier niveaus die ik aan het begin van deze blog onderscheidde, is 'cultuur en identiteit' het niveau dat me het meest bezighoudt. Want uiteindelijk is dát wat me met het IB-programma voor ogen staat: met behulp van de literaire teksten wil ik de leerling een venster bieden om naar de wereld te kijken, op die wereld te reflecteren en uiteindelijk na te denken over zijn/haar positie in die wereld.

### 73. Over originaliteit

22 februari 2022

De laatste tijd zit ik regelmatig met het begrip 'originaliteit' in mijn hoofd. Een sleutelwoord bij de invulling van een *Language A*-programma, denk ik. In het *May 2021 subject report for Dutch A: Literature* merken de examinatoren op dat er veel dezelfde werken worden gelezen. Ze pleiten voor meer variatie, want "*de opzet is immers zo dat het nieuwe programma juist flexibiliteit biedt en individueel geïnspireerde keuzes en ontwikkelingen benadrukt*".

Bij de *versmalde keuzereikwijdte* (mooie uitdrukking!) die de examinatoren signaleren, kun je opmerken dat veelgelezen romans als *De aanslag* van Harry Mulisch, *Oeroeg* van Hella Haasse of *Tirza* van Arnon Grunberg weliswaar vertrouwd zijn voor de examinerator maar niet voor de leerling. Voor de leerling zijn die boeken nieuw, dus waarom dan niet? Het probleem zit hem denk ik niet in de literaire werken op zich maar in het ontbreken van nieuwe ideeën. Want ik stel me een IO met *De aanslag* voor, en je kunt er vergif op innemen dat het wéér zal gaan over schuld, het motief van de dobbelsteen, enzovoort. Reflecteert dat de individuele leeservaring van de leerling? Nee. Dat de leerling z'n leraar kan napraten of een leesverslag kan googelen, gelooft de examinerator wel. Daar is het IO niet voor bedoeld.

Wanneer je leerlingen begeleidt bij het lezen en bestuderen van literaire teksten, zijn er drie stappen, denk ik. Bij stap 1 gaat het om testbegrip. Heeft de leerling het verhaal begrepen? Heeft hij/zij ook de meer verborgen lagen opgemerkt? Stap 2 betreft de literaire analyse. Ziet de leerling wat het perspectief doet met de betekenis van de tekst? Welke opvallende keuzes heeft de auteur gemaakt? Kan de leerling zinvol spreken over motieven in relatie tot de thematiek? In stap 3, ten slotte, kan de leerling zijn tekstbegrip en analytische vaardigheden inzetten voor een visie op de tekst, een interpretatie waarin de persoonlijke leeservaring is verwerkt.

In het nieuwe curriculum wordt gebruik gemaakt van een portfolio. Dat portfolio biedt een uitgelezen kans om de leerling op teksten te laten reflecteren, op

onderzoek uit te sturen en zelfstandig verbanden te laten leggen tussen de teksten die hij of zij leest.

Via een omweg kom ik zo bij het onderwerp van deze blog: originaliteit. Want als het portfolio het hart vormt van het *Language A*-programma, dan zal de examinerator juist de stem van dat portfolio willen horen. En die stem dient geen verslag te zijn van een google-sessie, geen echo van een Tekst in Context-deeltje en evenmin een diepzinnig betoog dat overduidelijk door een ander (de docent?) is ingefluisterd.

Originaliteit, hoe kweek je dat? Als je de leerling op reis wilt sturen, wilt laten ontdekken, helpt het om als docent nieuwsgierig te zijn. En als je de leerling vragen wilt laten stellen, kun je het goede voorbeeld geven door zelf ook kritisch te zijn bij de keuze van de literaire werken. Misschien is het vierenzeventig jaar oude *Oeroeg* sowieso geen héél spannend verhaal voor leerlingen anno 2022, en áls je de tekst al op de lijst zet, máák er dan wat van... Druk het hoofdpersonage een mobieltje in zijn hand, laat Oeroeg meelopen in een Black Lives Matter-demonstratie, zorg ervoor dat *Oeroeg* geen statisch verhaal is over het koloniale verleden maar een dynamische tekst die de leerling confronteert met ideeën die relevant voor hem zijn. Herkenning is broodnodig om de tekst te kunnen plaatsen in zijn tijd en context, om verbanden te leggen en actief met het verhaal aan de slag te gaan.

In de analytische en reflectieve opdrachten bij de teksten kun je inventief zijn. Wanneer je originaliteit wilt aanmoedigen, helpt het om geen goed-fout-vragen aan te bieden. Met zulke opdrachten ('één antwoord is goed') wordt de leerling ingeperkt: hij kan zijn ideeën dan niet de vrije loop laten, hij kan niet de breedte zoeken maar duikt in plaats daarvan de smalle trechter naar het antwoord in. Out of the box-denken train je niet door wegwijzers te plaatsen bij een vastgelegde route naar... the box.

Op de literatuurlijsten die ik onder ogen krijg, zijn romans van witte mannen vaak oververtegenwoordigd. En OK, ik snap dat de Nederlandse literatuur lang gedomineerd werd door witte mannen (de Grote Drie, enz.), maar die rijtjes uit de jaren tachtig zijn niet voor de eeuwigheid. Het is 2022. De multiculturele samenleving doet ertoe, BLM is actueel en het *Language A*-programma schreeuwt erom andere perspectieven te verkennen.

Ik denk dat je in het *Language A*-programma een literaire tekst moet zien als een avontuur; het bespreken van de tekst is een ontdekkingsreis. Hierboven noemde ik de examinerator. Want ja, natuurlijk, het cijfer doet ertoe. Maar dat is het niet alleen, want na hun IB zullen leerlingen aan een vervolgopleiding beginnen. Kritisch denken is daarbij een cruciale vaardigheid. Ik denk dat een cursus *Dutch A* een leerling héél veel nuttige bagage kan meegeven.

De originaliteit begint bij de docent, bij het vullen van de koffer. In die koffer past meer dan een set handdoeken, een tandenborstel en een paar sokken. Literatuur heeft te maken met verwondering. Die verwondering begint bij het openen van de koffer.

## 74. Over het examen Dutch A: Literature

7 juni 2022

Vorige maand legden de DP2-leerlingen hun IB-examen (paper 1) af. Zoals bekend was er deze sessie geen paper 2. Omdat dit May 2022-paper komend schooljaar ongetwijfeld zal dienen als Mock-en EOY-examen voor nieuwe leerlingen, wil ik het op deze plek niet in detail bespreken. Inmiddels hebben we twee examensessies met het nieuwe curriculum achter de rug: ook in mei 2021 werd paper 1 afgenomen. Vandaar een evaluatie. Hoe bevalt de nieuwe opzet? Is paper 1 in het nieuwe curriculum aangepast?

Om die laatste vraag meteen te beantwoorden: ja, er zijn inderdaad enkele (om precies te zijn: drie) verschillen met het 'oude' paper 1. Ik zal ze hieronder bespreken.

Onder het vorige curriculum was één van de twee teksten van paper 1 een gedicht - dit werd door het curriculum vastgelegd. Hoewel de examiner in principe de mogelijkheid had om als tweede tekst toneel of non-fictie te kiezen, was er in de praktijk weinig variatie: bij een paper 1 had de leerling steevast de keuze tussen proza en poëzie. Dit is veranderd. Bij de vier teksten in de papers van 2021 en 2022 gaat het om (in willekeurige volgorde): een fragment uit een roman, een gedicht, een column en een fragment uit een toneelstuk. Deze variatie juich ik toe, het moedigt docenten en leerlingen aan om een literatuurlijst op te stellen waarin de diverse genres op een evenwichtige manier zijn vertegenwoordigd.

Een tweede verschil is dat de leerling bij elk van de twee teksten slechts één richtvraag krijgt. Leerlingen hebben hierdoor minder *guiding*. De vroegere opzet was gebaseerd op één vraag over de inhoud en één over de literaire middelen. In de nieuwe opzet zul je als docent de leerling uiteraard ook instrueren om a) begrip van de tekst te illustreren en b) aandacht te besteden aan verhaaltechnische of vormtechnische aspecten (de befaamde *authorial choices*). Het feit dat er slechts één richtvraag is, maakt in de praktijk daarom niet zo gek veel uit, denk ik.

Wellicht is het derde verschil het meest wezenlijke: leerlingen hebben voor hun literaire analyse nog slechts 75 minuten de tijd (voorheen was dit 90 minuten). En

dat kwartier maakt verschil - ik weet het uit ervaring. Ik heb de traditie ingevoerd om er zelf ook voor te gaan zitten, want door het examen zélf te maken zie je als docent pas goed voor welke uitdagingen de tekst de leerling stelt. En ik moet bekennen dat ik grote moeite heb met de beperkte tijd. Ik wil de tekst eerst rustig een paar keer doorlezen, aantekeningen maken, er nog eens over denken, een schrijfplan opstellen... Op die manier ben ik gerust een half uur bezig en dan staat er nog geen letter op papier. Leerlingen hebben die tijd niet, ze zullen maximaal 15 à 20 minuten kunnen nemen voor de voorbereiding en dan moet er toch echt worden geschreven. In een hoog tempo.

De tijdsdruk lijkt leerlingen echter nauwelijks te storen, of minder dan ik had verwacht. Al zijn er ook leerlingen die er wél moeite mee hebben. In het laatste subject report werd opgemerkt: "*Alhoewel de meeste kandidaten goed in staat waren om een analyse binnen de gestelde tijdslimiet te schrijven, bleek er soms toch ook sprake van enige stress met ontbrekende, of afgeraffelde conclusies (...).*" Ik vermoed dat de nieuwe tijdslimiet weinig problemen zal opleveren voor leerlingen die goed zijn voorbereid. En hoewel het me tegen de borst stuit dat paper 1 in zó korte tijd moet worden geschreven, denk ik dat het examen in de huidige vorm wel een goed discriminerend vermogen en daardoor een hoge validiteit heeft. Leerlingen die in de loop van het IB-programma veel hebben geanalyseerd en geschreven, plukken daar de vruchten van.

Toegegeven, het nieuwe paper 1 van *Dutch A: Literature* wijkt niet zo veel af van wat we de afgelopen jaren gewend waren. De verschillen die er zijn laten zich vertalen in twee tips:

1. Let er als docent op dat de literatuurlijst voldoende variatie in genres biedt en lever de leerlingen het gereedschap om niet alleen prozateksten en gedichten maar ook bijv. een toneeltekst te analyseren.
2. Oefen, oefen, oefen. Laat de leerlingen veel schrijven. De routine in het schrijven van teksten in het Nederlands komt ze bij het maken van een paper 1 goed van pas.

## 75. Over de leeszitzak

28 juni 2022

Afgelopen week, op 22 juni, stond er in *NRC* een mooi opiniestuk over het literatuuronderwijs op de middelbare school: 'Laat Couperus zitten en geef ons een leeszitzak'. De auteur, Anna van Doorn, is achttien jaar jong, studente geneeskunde en een lezer ('iedere week een boek'). In haar schooltijd was ze gezegend met een bevrogen docente Nederlands. Toch is ze kritisch.

Want ja, het gaat niet goed met het lezen onder jongeren. De cijfers die ze erbij haalt zijn niet mals. Ze zijn eerder gepubliceerd op de website van Stichting Lezen: tussen 2013 en 2018 is de tijd die jongeren aan lezen besteden met 40 procent afgenomen. De afname is deels terug te voeren op de concurrentie met gamen, TikTok, Netflix. Maar is het niet ook een beetje te wijten aan het literatuuronderwijs op school?

Anna van Doorn stelt: *"De huidige benadering van literatuur als middelbareschoolvak is simpelweg niet meer van deze tijd. De belevingswereld van jongeren is niet dezelfde als die van schrijvers zestig jaar terug. Wolkers is niet woke, Reve blijkt toch best racistisch en Mulisch hield zich niet bezig met milieuproblematiek. (...) Het is zo zonde dat deze jongeren niet door hun docenten in aanraking worden gebracht met moderne schrijvers, die zich wél om deze thema's bekommeren."* Voor sommige docenten zal dit wellicht even slikken zijn. De helden van weleer, de grote schrijvers uit hun eigen schooltijd! Ze worden genadeloos afgeserveerd. Ook Couperus mag in de kast blijven. Welke schrijvers doen er voor Anna van Doorn nog wél toe? Ze noemt drie namen: Babs Gons, Édouard Louis en Anton de Kom.

Een verrassend lijstje. Het zijn drie geëngageerde schrijvers. Ze zijn woke. De keuze voor Anton de Kom is opvallend, want hij is geen schrijver van nu: De Kom overleed in 1945 in een concentratiekamp. Zijn *Wij slaven van Suriname* is voor Anna van Doorn blijkbaar nog altijd actueel, omdat het gelinkt kan worden aan de wereld van nu: de Black Lives Matter-beweging, de strijd tegen onrecht. Met de spoken word-artiest Babs Gons noemt Van Doorn een tweede auteur van kleur. De jonge Franse



schrijver Édouard Louis stelt in zijn romans sociale thema's (armoede, racisme, alcoholisme, homoseksualiteit) aan de orde.

Anna van Doorn is één lezer, niet alle leerlingen in het voortgezet onderwijs zullen haar voorkeuren delen. (Terwijl ik dit intik, denk ik aan de leerling die zo heerlijk wegdroomde bij *Eline Vere*. Ook zulke leerlingen bestaan...) Toch stemt haar lijstje wel tot nadenken, want wat ze zegt, tussen de regels door: ze zoekt in een boek de confrontatie met de wereld van nu. De afstand tussen het boek en de wereld mag niet te groot zijn.

Later zegt Anna van Doorn nog iets anders. Terugdenkend aan de basisschoollerares en bibliotheekmoeders uit haar basisschooltijd, die zo liefdevol op zoek gingen naar een boek dat bij de leerling paste, zegt ze: "*Docenten Nederlands: steel deze technieken. Voer af een toe een gesprekje met die stille jongen om samen een passende lijst samen te stellen (...) en misschien wel het belangrijkste: zorg voor een zitzak in de klas.*"

Ik kan me voorstellen dat het opstellen van een fysieke zitzak in een klaslokaal in de praktijk stuit op praktische bezwaren. Toch spreekt het idee van die zitzak me aan - in overdrachtelijke zin. Leerlingen hebben overvolle agenda's: huiswerk, sport, hun sociale contacten. Het lezen van een roman is in die agenda bijkans een anachronisme. Reken de leestijd eens om naar het aantal TikTok-filmpjes dat je in die tijd kunt bekijken! Toch zou het literatuuronderwijs juist met die traagheid kunnen scoren. In een wereld vol flitsende schermpjes zou het boek die zitzak kunnen zijn, waarin de leerling dingen laat bezinken en nadenkt over de wereld om hem of haar heen.

Anna van Doorn noemt in feite twee punten: 1) Ga het gesprek aan met de leerling! Het gaat niet om de klassiekers of de Ontzettend Belangrijke Meesterwerken. Nee, als docent zul je boeken moeten aanraden die passen bij de leerling, qua interesse en niveau. En 2) Kies voor boeken die een link leggen met de wereld van nu, want boeken die daarin slagen nodigen uit tot discussie en reflectie.

(Tussen haakjes. Toen ik het stuk van Anna van Doorn las, dacht ik: ze zou het IB moeten volgen! Ik denk dat je in het programma *Dutch A: Literature* de twee punten die Anna van Doorn noemt uitstekend kunt verwerken. Denk aan het global issue,

als basis voor het IO. Het spreekt vanzelf dat je de literatuurlijst opstelt in samenspraak met de leerling.)

Een leesverslag tik je in op je laptop. Heerlijk lezen, verdwijnen in een boek en nadenken over wat je leest, doe je in die zitzak. Die zitzak werkt misschien niet voor alle leerlingen, zo simpel ligt het helaas niet. (Welke leerling ruilt zijn Nintendo vrijwillig in voor een boek?) Maar het modewoord 'onthaasting' blijft leuk! En het opiniestuk van Anna van Doorn is een verfrissende tekst die je doet nadenken over je literatuuronderwijs.

Nadenken over je literatuuronderwijs. Daar mag een dikke streep onder.

## Abonneren op de blog?

De blog verschijnt op de website [www.vormtutoring.com](http://www.vormtutoring.com), op onregelmatige tijden. Leest u de blog graag en wilt u hem automatisch ontvangen? Dat kan! U kunt zich abonneren door een mail te sturen naar [pieter@vormtutoring.com](mailto:pieter@vormtutoring.com). In dat geval ontvangt u elke nieuwe blog vanzelf in uw mailbox.

© *Over het IB Nederlands. 75 blogs* is geschreven door Pieter van der Vorm. Niets uit deze tekst mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt, op welke wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.