

# Fictieonderwijs in het vmbo

## Een verkenning

*Het Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs (vmbo) met de vier leerwegen vormt het slotstuk van de herziening van ons onderwijsstelsel. Zeker geen sluitpost, want ongeveer zestig procent van de leerlingen tussen de twaalf en zestien jaar bezoekt dit nieuwe type onderwijs. Ik geef u een schets van het vmbo. Daarna ga ik in op het fictieonderwijs en de mogelijkheden van integratie. Vervolgens geef ik u aan de hand van een klein onderzoek een beeld van de kunst- en cultuurdeelname van vmbo-leerlingen. Tot slot ga ik in op wat er wel en niet gelezen kan worden.*

Dorus Luyckx	Een ivbo-leerling uit klas 4 schrijft:
	<i>Het lezen van een boek</i>
	<i>Ik lees wel meer maar niet zo snel. Ik vind de Drama, Actie, Avonturen- boeken het leukst. Maar ik vind lezen niet erg leuk. Ik kan gewoon niet goed lezen. Ik lees gewoon niet veel.</i>
	<i>Als we veel reizen lees ik graag een dikke Pinkeltjesboek, Of ik lees de Donald Duck. Maar het leukst is niet lezen. Ik wil meer vrije tijd.</i>
	Het vmbo neemt een groot deel van de leerlingen op die (nog) niet toegerust zijn om het havo en mogelijk het vwo te volgen. Daarnaast zijn er leerlingen die bewust kiezen voor dit type onderwijs. Het vmbo zorgt ervoor dat de leerlingen voldoende bagage meekrijgen om het mbo te kunnen halen.

Veel mensen kijken wat smalend naar het vmbo. Op scholen voor het vmbo zitten veel allochtone leerlingen, er is veel agressie en geweld en je leert er eigenlijk niets, zijn de vooroordelen. ‘Dan ga je maar naar de technische school’, is nog vrij recent de uitspraak van een ouder toen haar zoon een slechte score voor een toets haalde. Toch is dit type onderwijs voor veel kinderen na de basisschool een schitterende start voor een prachtige carrière in onze maatschappij.
Natuurlijk kent het vmbo veel problemen: er valt aan de attitude van de leerlingen, de toepasbaarheid van didactieken, de houding van docenten en schoolleiding en nog veel meer nog heel wat te verbeteren. Dit vereist degelijk onderzoek. Mijn vooronderstelling is dat er meer onderzoek gedaan wordt voor de Tweede Fase dan voor het vmbo. Een onderzoekje in een vwo 5 klas levert hoogstwaarschijnlijk minder problemen op dan bij leerlingen in het

vmbo, zal menig onderzoeker denken. Daarbij is het vmbo veelal volslagen onbekend terrein voor de aanstormende wetenschapper.

Het vmbo heeft, grof gezegd, te maken met verschillende leerlingen. Enerzijds met leerlingen die veel moeite hebben met cognitief leren en het ontwikkelen van vaardigheden, en anderzijds met leerlingen die zonder veel problemen het vmbo doorlopen en instromen op een havo of in niveau 3 of 4 van het mbo. De leerwegen houden rekening met die verschillen. Veel docenten vrezen dat in de basisberoepsgerichte leerweg (opleidend voor niveau 2 van het mbo) kinderen terechtkomen die eigenlijk in het praktijkonderwijs (direct opleidend voor de arbeidsmarkt) thuishoren. Deze leerlingen vragen namelijk veel extra begeleiding en vallen uit de boot in te grote groepen. Vanzelfsprekend werken deze verschillen ook door in het fictieonderwijs.

**Het fictieonderwijs in het vmbo en de integratiemogelijkheden**  
Wat houdt het vmbo in gelet op de literaire en culturele vorming en welke mogelijkheden zijn er om het fictieonderwijs te verbreden naar andere kunst- en cultuurdisciplines? Nederlands, CKV (Culturele en Kunstzinnige Vorming), de expressie-/kunstvakken en de moderne vreemde talen

voeren de boventoon bij het antwoord op deze vragen.

Het nieuwe vak CKV staat voor 40 uur op het rooster, maar dat zullen niet alleen contacturen worden, omdat de leerlingen deel zullen nemen aan allerlei uitingen van kunst en cultuur. Ook wordt er van de leerlingen verwacht dat zij een kunstdossier samenstellen en reflecteren op hun culturele ervaringen. Een kunstmentor uit de hoek van de kunstvakken en een cultuurorganisator zullen zich met CKV bezighouden.

In de Tweede Fase werken scholen al met integratielessen voor Nederlands en voor de moderne vreemde talen voor wat betreft literatuur. Een groot voordeel is dat de begrippenkaders eenduidig zijn en herkenbaar voor alle talen behandeld kunnen worden. In de leerwegen liggen eveneens kansen om te komen tot geïntegreerd literatuuronderwijs. Een andere, ook te combineren mogelijkheid is om samen met het vak CKV plannen te ontwikkelen. Literatuur raakt aan kunstbeschouwing. De andere talen kunnen hier uiteraard ook hun voordeel mee doen. Op deze manier kunnen lessen levendig blijven en voorkom je overlap van aan te bieden kennis en vaardigheden. Voor Nederlands neemt het onderdeel fictie het kunstzinnige en culturele aspect voor zijn rekening. Wat een kandidaat wel en niet moet kennen en kunnen is hieronder te lezen.

De kandidaat kan:

1. verschillende soorten fictiewerken herkennen;
2. het denken en handelen van de personages in het fictiewerk beschrijven;
3. de in het fictiewerk beschreven situatie onder woorden brengen;
4. de relatie tussen het fictiewerk en de werkelijkheid toelichten;

5. een persoonlijke reactie geven op een fictiewerk en deze toelichten met voorbeelden uit het werk;
6. *kenmerken van fictie in een fictiewerk herkennen met betrekking tot tijd, ruimte, opbouw en thema;*
7. *relevante achtergrondinformatie verzamelen en selecteren;*
8. compenserende strategieën gebruiken wanneer de eigen taalkennis tekortschiet;
  - informatie afleiden uit de context;
  - vragen naar betekenis;
  - woordenboek gebruiken.
9. een fictiedossier samenstellen, waarin hij/zij verslag uitbrengt van en reageert op gelezen/bekeken fictiewerken;  
Het betreft bij deze eindtermen fictiewerken als:
  - gedicht;
  - kort verhaal;
  - (jeugd)roman;
  - stripverhaal;
  - televisieserie;
  - film;
  - dagboek;
  - toneelstuk;
  - cabaret.

De werken sluiten aan bij de intellectuele en emotionele achtergrond van de kandidaten. Bij de keuze ervan wordt ingespeeld op de variatie in culturele achtergrond tussen de kandidaten.

De opdrachten voor de basisberoepsgerichte leerweg bieden de kandidaten steun voor een grote mate van voorstructurering.

De gecursiveerde gedeelten zijn bestemd voor de kaderberoepsgerichte, gemengde en theoretische leerweg.

Uit: *Examenprogramma's vmbo*, mei 1999.

Dit examenprogramma is een sterke afgeleide van de examenprogramma's voor het havo en het vwo. Met name het onderdeel 'persoonlijke leeservaring' wordt bij het havo en vwo

aanzienlijk meer uitgewerkt.

Het onderdeel 'fictie' geeft een sectie of een individuele docent veel vrijheid in het vaststellen van het aantal studielasturen – om maar even de Tweede-Faseterminologie te gebruiken. Dat moet wel, omdat de eisen die gesteld kunnen worden aan leerlingen van de basisberoepsgerichte en – in mindere mate – de kaderberoepsgerichte leerweg anders zijn dan die van de gemengde en theoretische leerweg. Er zijn dus mogelijkheden genoeg om je op een snelle manier door het onderdeel 'fictie' heen te werken. De tijd die de leerkracht Nederlands kwijt zal zijn aan de andere examenonderdelen en de begeleiding van het sectorwerkstuk (dit laatste geldt alleen voor de gemengde en theoretische leerweg) kan leiden tot een minimaal aanbod aan fictie.

Vmbo-scholen zullen vanwege de vaak praktisch ingestelde leerling aan het CKV en het fictieonderwijs een niet al te hoge prioriteit geven. Van belang is dus aan te tonen dat met name het lezen van fictie meer is dan alleen plezier ervaren. Uit onderzoek zou bijvoorbeeld moeten blijken dat het lezen van fictie daadwerkelijk meehelpt om taalachterstanden in te lopen. Of dat het lezen van fictie ondersteunend werkt – het levert bijvoorbeeld tijdswinst op – bij het lezen van instructies, gebruiksaanwijzingen of andere niet-fictionele teksten.

#### Het lezen van fictie en de problemen daarbij

Het lezen van fictie wordt door een deel van de leerlingen niet opgevat als plezier hebben of als een mentale verrijking. Laatst vroeg een leerling in de loop van een gesprek aan mij wat ik in mijn vrije tijd deed. Ik antwoordde dat ik boeken lezen heerlijk vond. 'Nee', zei hij, 'ik bedoel wat doe je in je vrije tijd?'

Als er thuis niet of nauwelijks gelezen wordt, dan wordt het vaak erg moeilijk om een leerling het plezier in het lezen van boeken bij te brengen. In fictie wordt namelijk een wereld ontsloten die ruimte biedt aan grensverleggende ideeën. De werkelijkheid wordt heel even of langdurig door elkaar geschud. Bij veel leerlingen levert het irritatie op als de werkelijkheid pootje gelicht wordt. Zij willen of kunnen daar niet verder op ingaan. Zij voelen zich meer verwant aan het visuele aspect van diezelfde, gefantaseerde werkelijkheid. Films winnen het bij deze groep leerlingen ruimschoots van het lezen van boeken.

Maar er is bij ongeveer tien procent van de leerlingen nog iets meer aan de hand. Zij zijn functioneel analfabeet en hebben grote moeite met technisch en begrijpend lezen. De leerlingen maken gebruik van allerlei hulpmiddelen – los van het lezen – om zich een deel van onze maatschappij eigen te maken. En dat levert bij hen gevoelens van onvermogen en irritatie op.

In de remediale uren verzucht een zo’n kind wel eens: ‘Het lukt me niet.’ Het kost hem dan veel moeite om de hoofdgedachte te ontcijferen. Begrippen als oorzaak en gevolg, middelen en doel zijn te grote abstracties. Maar ook wanneer je overgaat tot een concrete invulling of een ingezette strategie, dan blijkt na verloop van tijd dat dat beginnend begrip weer snel verdwijnt. Die leerlingen lezen vaak een tekst die zij in hun persoonlijke context plaatsen los van de inhoud van het verhaal. Het is vaak hun enige mogelijkheid om nog een beetje grip op de verhaallijn te krijgen.

Dit geldt niet alleen voor fictieve, maar ook voor niet-fictieve teksten. Hun reacties kunnen dan soms hard en ongenueanceerd zijn. Uitleg, rust en vertrouwen geven kan tot bijstelling van hun gedachten leiden.

In de eindtermen voor fictie in het vmbo staat voor de basisberoepsgerichte leerweg – en daar ging het voorafgaande grotendeels over – dat de opdrachten de kandidaten (=leerlingen) steun moeten bieden door een grote mate van voorstructurering. Dit lijkt me logisch, maar hoe? Hoe kunnen we deze leerlingen de juiste strategie aanleren om fictieve en niet-fictieve teksten te begrijpen. En de middelen en de menskracht zijn beperkt in onderwijsland...!

Methoden werken veel met voorstructurering, omdat ze vaak een gemiddelde zijn. Dat is voor de docent ook gemakkelijk, want je kunt de antwoorden in het docentenboek precies volgen. Dat mag best, maar er is meer. De moeilijkheid voor dit type leerling zit ’m vaak in het vragen naar argumenten. Het vragen naar het ‘waarom’ levert vaak veel moeilijkheden op. Ook vragen die verwijzen naar een eigen mening of naar een beoordeling worden als moeilijk en vaak als zinloos ervaren. Methoden proberen dit op te lossen door alvast een stukje van het antwoord te schrijven bijvoorbeeld: ‘Ik vind dit een mooi boek, omdat...’ Vaak werkt dat prima, maar er zijn leerlingen die echt niet weten wat ze dan moeten doen.

Als de vraag te open is, gaan de leerlingen de antwoorden herhalen. Een mogelijkheid is dan om precies aan te geven dat er bijvoorbeeld twee of drie voorbeelden of meningen gevraagd worden met een verwijzing door middel van een woord, bladzijde of passage uit een boek of tekst (‘vindplaatsen’). Zo wordt het zoekende lezen beperkt. Beperkingen aanbrengen en duidelijk zijn helpt hen gestructureerd verder te kunnen gaan.

Wat ook kan helpen is een blad te maken met de moeilijke woorden uit een tekst of boek en die vóór het lezen

te laten opzoeken. Vooral bij boeken en teksten waar gebruik wordt gemaakt van bijvoorbeeld geografische en historische namen is dit een mogelijkheid. Daarnaast kan het wijzen op het doorlezen ook verhelderend werken. Vervolgens kan er een grotere opdracht uit voortkomen door op internet of in de encyclopedie een dergelijk woord of begrip uit te diepen. Het gebruik van de computer werkt sowieso stimulerend voor deze leerlingen. Je werkt netjes, je kunt er spelfouten mee voorkomen, je kunt het geschrevene mooi vormgeven.

Zoekopdrachten op internet leveren problemen op als je niet precies weet waar je moet zoeken, of als de taal van een gevonden site te moeilijk is. Auteurs kunnen richtlijnen geven voor internetgebruik in hun methoden. Daarnaast is het van groot belang dat methodemakers planners bij de methode geven. Een leerling leert dan inzicht te krijgen in wanneer hij/zij wat moet doen. De planners die ik gezien heb, zijn vaak onoverzichtelijk. Laat deze leerlingen niet te veel noteren; ook hier kan van tevoren gestructureerd worden.

#### **Hoe kun je met literatuur omgaan?**

Tanja Jansen beschreef in *Moer* (nr. 5, 1997) welke onderzoek verricht is naar de wijze waarop geacht wordt om te gaan met literatuur, welke verwerkingsprocessen geactiveerd worden en welke processen onderbelicht blijven. Zij onderzocht de praktijk van twee docenten in de Tweede Fase. De ene docent legde het accent op de literair-historische benadering met als belangrijkste doelstelling culturele vorming. De andere docent benadrukte doelen op het gebied van de persoonlijke vorming. Zijn aandacht ging uit naar identificatie en beleving van de leerlingen.

De eerste docent werkte meer klassi-

kaal en vertelde, terwijl de laatste het klassengesprek en het groepswerk als didactische werkvormen centraal stelde.

Dit soort onderzoek zou in het vmbo meer aandacht moeten krijgen. Leerlingen in de Tweede Fase hebben namelijk vaak al een zekere culturele en literaire voorkennis die onderzoek vergemakkelijkt. De voorkennis bij vmbo-leerlingen – zo mag men aannemen – is anders gevormd, waardoor de drang om eerst klassikaal te instrueren groot is. Groepswerk lijkt een beter leerproces in te luiden, maar als het begrippenkader bij een leerling al zo mager is, wat dan?

**Een klein onderzoek naar kunst- en cultuurbeleving op een vmbo-school**  
Op het Atlascollege in Edam is een klein onderzoek gedaan naar de deelname aan culturele activiteiten en leesmotivatie. Hoewel dit onderzoek zeker niet representatief is, geeft het wel een zekere indicatie. 198 Leerlingen van klas 1 tot en met 4 van ivbo tot en met mavo (het vmbo) hebben aan deze eenvoudige enquête meegewerkt. De eerste vraag die gesteld werd, was: 'Welke boeken vond je op de basisschool het mooist?' Dit gaf de volgende top vijf:

- *Griezelbus* (vooral deel 1), P. van Loon;
- *Kippenvelboeken*, R. Stine;
- *Matilda*, R. Dahl;
- *Blauwe plekken*, A. de Vries;
- *De GVR*, R. Dahl.

Op enige afstand volgden: *Spijt en Afblijven* van C. Slee en *Sjakie en de Chocoladefabriek* van R. Dahl.

Een groot deel van de ivbo-leerlingen vulde niets in of wist het niet meer. Ook leerlingen van klas 3 en 4 hadden meer moeite dan die van klas 1 en 2 om zich hun mooiste boeken van de basisschool te herinneren. Totaal was dat ongeveer vijftien procent.

*Griezelbusboeken*, *Kippenvelboeken* en het boek *Blauwe plekken* werden het meest twee keer gelezen. Boeken met horrorelementen en boeken met een eigentijdse problematiek scoren dus goed.

Op de vraag welke boeken de leerlingen op hun huidige school hebben gelezen of momenteel lezen, bleken de antwoorden zeer divers te zijn.

Wel viel op dat ook hier een groot deel niet meer wist wat zij gelezen hadden (tien procent).

De zogenaamde Lijsterserie en de Boektopperserie, die de leerlingen hadden aangeschaft, bleken, naast de *Griezelbusboeken*, het hoogst te scoren. Verder bleek dat de docent een sterk sturende inbreng had bij de keuze van de boeken voor de lijst. De leerling gaf echter veelal aan dat het hem of haar keuze was geweest. De teksten op de achterflap van een boek beïnvloedde eveneens, maar in mindere mate, de keuze voor een boek. Een recensie over een boek of een bespreking op radio of televisie heeft geen enkele invloed. Ongeveer vijfentwintig procent van de leerlingen krijgt of koopt wel eens een leesboek. Eenzelfde percentage gaat wel eens naar een theater- of toneelvoorstelling. De voorstellingen die de school organiseerde voor de vierde klassen werd in die klassen veelvuldig genoemd (vijftig procent).

De leerlingen uit klas 1 en 2 gaan minder vaak uit dan leerlingen uit klas 3 en 4. Deze laatste groep zoekt zijn vertier ook buiten de eigen woonplaats en meer in discotheken. R&B, trance en hardcore scoren naast 'jaren 60-muziek' het hoogst op de lijst van muziekvoorkeuren van de leerlingen. Bij navraag constateerde ik dat onder 'oude' muziek 'jaren 60-muziek' moest worden verstaan.

Een kleine vijfentwintig procent gaat wel eens naar een museum of is daar wel eens geweest, waarbij de twee

plaatselijke musea hoog scoren.

Een aantal culturele mogelijkheden zoals film- of concertbezoek zijn niet bevestigd. Daarvoor was dit onderzoek te beperkt. Mijn vermoeden is dat het kijken naar films hoog zou scoren en het bezoeken van een uitvoering van klassieke muziek laag.

Wat bij dit onderzoekje dus opviel was de keuze voor eigentijdse kunst- en cultuuruitingen. Ook was opvallend dat bij tamelijk veel (dertig procent) ivbo-leerlingen weinig vragen waren beantwoord. De leerlingen wisten het niet meer of hadden vrijwel niets gelezen of bezocht. Mavo-leerlingen hebben meer musea bezocht en lezen gevarieerder. De uitslagen van dit onderzoekje bevestigen het beeld van hoe leerlingen uit het vmbo omgaan met kunst- en cultuuruitingen.

#### Wat mag gelezen worden?

Boeken in de *Kippenvel- of Griezelbus-series* scoren op het einde van de basisschool en in het begin van het voortgezet onderwijs hoog. Dit is literatuur met een duidelijk triviaal karakter, maar het geeft veel leerlingen wel leesplezier en het kan een stimulans zijn voor verder lezen. De lat zou in het vmbo niet te hoog gelegd moeten worden als het om lezen gaat. Wat triviale of andersoortige boeken doen met het verdere leesgedrag zou onderzocht kunnen worden.

De ervaring leert dat in klas 3 en 4 op C/D-niveau boeken in de geest van Baantjer veel aftrek vinden. Moeten dit soort boeken worden afgewezen vanwege een gebrekkige verhaallijn of te weinig karaktertekening? Welk ethisch, moreel of esthetisch concept wordt overschreden bij lectuur? Wat maakt literatuur tot literatuur en lectuur tot lectuur? Wat is ten slotte het doel? Naast het ontwikkelen van leesplezier kan een lezer komen tot een ander mens- en maatschappijbeeld. Zou dat

bij het lezen van lectuur of het zien van triviale kunst negatief uitpakken?

Op mijn school lezen de leerlingen in klas 3 en 4 in totaal 10 boeken voor het D-niveau, 8 voor het C-niveau en 6 voor het A- en B-niveau. Daar mag een Baantjer op staan en de vermanende vinger gaat niet omhoog als een A- of B-leerling twee Baantjers opvoert. Je moet altijd wel opletten of het verslag niet gebaseerd is op de televisieserie die van deze boeken is gemaakt.

Wat je ook leest, er vindt steeds een interactie plaats met de personen in het boek of met jezelf. Dat kan van oppervlakkig tot diepzinnig zijn. Het is naar mijn mening belangrijk die ervaring te waarderen, want dat kan leiden tot een leer- en dus veranderingsproces.

Veel vmbo-leerlingen zijn rond hun vijftiende nog niet ontvankelijk voor zogenaamde volwassenenliteratuur. Die literatuur opdringen lijkt me niet gewenst, temeer daar de leesmotivatie nog een probleem is of is geweest. Het aanbieden van literatuur tussen jeugd- en volwassenenliteratuur in kan leesbevorderend werken. Linken leggen naar theater, mode, film, muziek, architectuur en dergelijke door middel van eenvoudige verwerkingsopdrachten – bijvoorbeeld door vergelijkingen te maken – kan de leerlingen mede ontvankelijk maken voor literatuur. In het hiervoor beschreven onderzoek-je bleek dat met name de huidige mavo-D-leerling en de vbo-D-leerling (theoretische en gemengde leerweg) wat sneller de overstap maken naar de volwassenenliteratuur. Die overstap is broos en levert vaak moeilijkheden op bij de leerling als het op interpreteren aankomt. Het gebruik van metaforen, karaktertekening en thematiek zorgt veelal voor de nodige verwarring.

Begeleiding en korte uitleg kunnen verhelderend werken. Soms kan zelfs een gekozen boek ontraden worden. Niet elke leerling kan zomaar alles lezen. Culturele achtergronden kunnen voor begripsverwarring en zelfs tot onbegrip leiden. Boeken worden meestal in een bepaald vak gestopt (genre aanduiding). Zo weet je door de zijkant van de kaft te bekijken of het een thriller of een liefdesroman is. Het zou voor de vmbo-leerlingen geen kwaad kunnen om de Leeslat als maat te nemen. In een helder artikel in Moer (nr. 6, 1998) pleitte Manja Heerze ervoor om kwalitatieve (leeservaring) en kwantitatieve (leesvaardigheid) aspecten van een boek onder te brengen in één maat. De leeslat is de maat waarin deze integratie tot stand komt. Lat staat voor Leeservaringsschaal, AVI-niveau en Thema. Dit maakt het de leerling minder moeilijk bij het maken van een keuze en wekt leesplezier op, terwijl de leerkracht scheidslijnen kan aanbrengen.

#### Tot slot

Dit artikel pretendeert geen volledigheid. Er is nog veel te doen in het fictieonderwijs. Het was mijn bedoeling om wat meer inzicht te verschaffen in de leerlingen van het vmbo; waar bij hen de problemen liggen en welke mogelijkheden er zijn om tot oplossingen te komen. Gericht onderzoek – naast het enthousiasme van de docent – kan het vmbo een hoop goed doen. Ik hoop dat onderzoekers de ingang vinden van het vmbo. Deze leerlingen verdienen dat volledig. █

