

GOED — BETER — BEST
Voorstellen voor het
schoolonderzoek literatuur

literatuur

Jos Schilleman heeft bezwaren tegen het traditionele schoolonderzoek literatuur waarbij er amper wat te kiezen valt voor de kandidaat. Hij geeft stapsgewijs — goed, beter, best — voorstellen om hier verbetering in aan te brengen.

Lang niet alle basisschoolleerlingen zijn lettervreters. Maar als er één leeftijd is waarop mensen alles lezen wat los en vast zit, dan is dat onmiddellijk nadat ze de leesteknik onder de knie hebben. Als in een roes dromen ze in de bladzijden weg, meestal nog zonder de verbanden in een verhaal te zien, genietend van de indrukken van dat moment. Wat nog niet verwerkt kan worden, vergeten ze onmiddellijk. Die gulzigheid is nog ongericht en nog niet op zoek naar afwisseling of naar een bepaalde smaak.

Dan, rond het begin van het voortgezet onderwijs, komt de reactie. De ene leerling heeft te veel gegeten. Bij een ander is de leeshonger bedorven door tegenzin in school en het schoolse leren. De meesten wijken uit naar onmiddellijke eigen ervaringen of naar andere ervaringsvormen, bijvoorbeeld televisie kijken. De zeldzame leerling die blijft lezen en steeds naar nieuwe boeken grijpt die passen bij zijn leesontwikkeling, is zeker niet maatgevend. Maar die uitzondering is wel richtinggevend voor het streefdoel leerlingen te helpen be-

langstelling te krijgen/houden voor alles wat met fictie te maken heeft en, in het verlengde daarvan, een bewuste leeshouding te bereiken. Tussen het willekeurig lezen en het gemotiveerd kiezen door de liefhebbers ligt een enorme kloof. Haast elke leerling moet die anti-leesperiode doormaken. Bij de een duurt die korter dan bij de ander. Wie de kloof kan oversteken, wordt een volwassen lezer.

Omdat ieder die kloof op zijn eigen manier oversteekt (of niet), moet de literatuurdidactiek voor het voortgezet onderwijs van alle markten thuis zijn. Om rekening te kunnen houden met ieders individuele ontwikkeling moet ze niet alleen veelzijdig, maar ook flexibel zijn en vooral veel ruimte bieden om eigen keuzes te maken. Jonge mensen zijn sterk bezig met zichzelf en hun plaats te midden van anderen. Vanuit die betrokkenheid hebben jonge mensen er behoefte aan zichzelf, de anderen en de wereld te ontdekken (communicatie). In het verlengde daarvan onderzoeken ze levens- en wereldbeschouwelijke problemen (conceptualisering). Maar ze willen niet alleen

van alles aan de weet komen, ze willen zich ook amuseren. Ze hebben behoefte aan de vlucht in het onbekende, ze zoeken naar een ontsnapping uit de alledaagse werkelijkheid: avontuur, spanning en sensatie door even te leven in een droomwereld, even te fantaseren in een miniatuur-utopie, zolang de film of het boek duurt (divertissement).

Onderwijskundig geformuleerd: literatuur (en dus ook literatuuronderwijs) kent communicatieve, conceptualiserende en diverterende aspecten. Dat is een hele mond vol. En als je aan die drie aspecten in je onderwijs serieus aandacht besteedt, dan is het logisch dat je die aspecten ook toetst aan het einde van het literatuuronderwijs, tijdens de schoolonderzoeken. Ik meen dat dat onvoldoende gebeurt tijdens het 'traditionele' literatuurschoolonderzoek. Anderzijds meen ik dat er reële mogelijkheden zijn om die aspecten wel voldoende aan bod te laten komen. En daarvoor hoeft de school bepaald niet op haar kop gezet te worden.

Allereerst beschrijf ik kort mijn bezwaren tegen het 'traditionele' schoolonderzoek in de 'schone letteren'. Daarna volgt een drietal voorstellen, die mijns inziens achtereenvolgens toenemen in veelzijdigheid, flexibiliteit en keuzevrijheid van de leerling.

Onvoldoende

Wat je van literatuur leert, kan niet objectief getoetst worden. In het 'traditionele' literatuuronderwijs, dat uitsluitend oog heeft voor leerbare feiten en dat heel normatief bepaalt wat wel en wat geen literatuur is, vlucht men bij toetsing van kennis en inzicht in de literatuur naar de marge van de literaire *hulp*midelen: men toetst door middel van verplichte leeslijsten en proefwerken over literatuurgeschiedenis en literaire theorie.

Deze toetsing van haast louter feitenmateriaal raakt mijns inziens niet de kern van de zaak. Ik ben niet gekant tegen proefwerken over literatuurgeschiedenis of literaire theorie, maar ik heb er wel ernstig bezwaar tegen als het daar alleen bij blijft.

Tegenwoordig lijkt het erop dat leerlingen en wat zij vinden van literatuur en de waarde die lezen voor hen heeft steeds meer aan bod komen in het onderwijs en diens gevolg ook bij de toetsing. *Tekstbestudering*, analyse met

behulp van kennis van literatuurgeschiedenis en literaire theorie, staat in dienst van *tekstervaring*, beoordeling en waardering van teksten.

Goed: een leeslijst van Nederlandse literatuur

In de leesbelangstelling van jongeren tussen pakweg twaalf en zeventien jaar blijken enorme horizontale en verticale verschillen te bestaan: horizontale verschillen tussen jongeren van dezelfde leeftijd, verticale verschillen tussen jongeren die niet even oud zijn. De leesbelangstelling varieert van boeken van vader en zoon Nowee en H. de Roos tot werk van H. Mulisch en J. Wolkers. Een goede keuzelijst voor Nederlandse literatuur zou daarin moeten voorzien. Het probleem is dat er op de meeste lijsten, van scholen zowel als van instanties, onderscheid gemaakt wordt tussen lectuur en literatuur, tussen jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur. Het gevolg is dat jeugdbibliotheken bijvoorbeeld advieslijsten kunnen leveren waarop uitstekende boeken vermeld staan van bijvoorbeeld Thea Beckman, Tonke Dragt en Jan Terlouw, maar geen titels van Marga Minco, Tessa de Loo of Ward Ruyslinck.

Vanuit het 'bibliotheekwezen' bezien is die situatie begrijpelijk. Die schrijvers figureren niet op dezelfde lijsten, omdat de ene groep in de jeugd- en de andere groep in de volwassenenbibliotheek is ondergebracht. Het is jammer dat die scheiding als consequentie heeft dat er voor verschillende 'doelgroepen' verschillende leeslijsten ontwikkeld worden, omdat juist in het voortgezet onderwijs de overgang van de ene groep naar de andere plaatsvindt. Daarom is het zeer gewenst dat leerlingen kunnen beschikken over een uitgebreide en zeer gevarieerde keuzelijst met daarop zowel jeugd- als volwassenenliteratuur. En met 'gevarieerde' bedoel ik niet een beperkte lijst met pakweg veertig titels waaruit leerlingen er 'tien mogen kiezen', zoals helaas nog zo vaak het geval is. Een voorbeeld van wat ik wel bedoel met zo'n gevarieerde keuzelijst is te vinden in de handleiding bij *Lezer*,¹ een literatuurmethode voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Die lijst bevat ongeveer vijfhonderd titels, samengesteld in samenwerking met jeugdbibliothecarissen op basis van leeslijsten van allerlei scholen en instanties en van leesonderzoeken

in het voortgezet onderwijs. De titels zijn gerangschikt naar genre en voorzien van een niveau-indicatie.

Ik heb geen enkel bezwaar tegen een leeslijst, behalve als die tot stand komt door een *verplichtend* leesaanbod van bovenaf. Ik geloof dat dat absoluut niet werkt. Niveauverschuiving bij het lezen van fictie is een heel persoonlijk proces: wat voor de een echte literatuur is, kan voor de ander lectuur zijn. Boeken waarvan de een geniet, beschouwt een ander hooguit als geschikt materiaal om zijn tafel recht te zetten. Daarom moet een *advieslijst* erin voorzien dat elke leerling zelfstandig naar een *eigen* leesniveau kan toegroeien. Op zo'n lijst moet naar mijn mening geen enkel genre taboe of heilig zijn. En hoewel alle docenten leerlingen warm zullen willen maken voor wat hun geschikte boeken lijken, moet volledige keuzevrijheid gewaarborgd blijven. Dat is volgens mij de enige manier om echt leesplezier en blijvende leesbelangstelling te ontwikkelen. Keuzevrijheid is dus het devies volgens mij.

Maar ik beseft ook dat er, vooral in de bovenbouw van havo en vwo, een diepgewortelde traditie is om het lezen van boeken uit literatuurhistorische tijdvakken verplicht te stellen. Bovendien dient de leerling zich op verreweg de meeste scholen te beperken tot fictie van Nederlandstalige origine. In mijn eerste voorstel sluit ik daar zo veel mogelijk bij aan. De volgende twee voorstellen gaan een flinke stap verder.

- 1 *Ibo/mavo*: tien titels, op te bouwen in de derde en vierde klas, vijf boeken per schooljaar;
havo: twintig titels, op te bouwen in de laatste twee schooljaren, tien boeken per jaar;
vwo: dertig titels, op te bouwen in de laatste drie schooljaren, tien boeken per jaar.

2 De te lezen boeken verdeeld over de tijd:

	<i>Ibo/mavo</i>	<i>havo</i>	<i>vwo</i>
1500-1600	—	1	3
1600-1880	—	2	3
1880-1945	—	3	5
1945- nu	10	14	19

Nogmaals, deze periodisering is niet mijn

ideaal in de kunst, maar sluit aan bij de onderwijspraktijk. Zelf heb ik de ervaring dat leerlingen het lezen van historische teksten niet oninteressant vinden, maar erg veel moeite hebben met Middel- en Nieuwnederlands en ook het literaire taalgebruik in boeken die geschreven zijn tussen 1880 en 1945 vaak heel ingewikkeld vinden. Die talige barrière zou te vermijden zijn, indien men erin toestemt om goede vertalingen te lezen. Zoals de serie 'Tekst en vertaling' (Taal & teken, Groningen vanaf 1982) met onder meer *Karel ende Elegast*, *Beatrijs*, *Lanceloet van Denemarken*, *Mariken van Nieumeghen*, *Lanceloet en het hert met de witte voet*, *Elckerlyc*, *Esopet* en *Esmoreit*. Te denken valt ook aan de 'Griffioenreeks' (Querido, Amsterdam vanaf 1985) met goed ingeleide en prima vertaalde Middelnederlandse exemplen, laatmiddeleeuwse vagebondteksten en liederen van Bredero, om enkele voorbeelden te noemen. Maar er zijn ook zeer leesbare vertalingen die niet in series uitgekomen zijn, zoals *Over de Vos Reinaert* (Prisma, Utrecht 1980), Bertus Aafjes' herdichting van *De reis van Sinte Brandaan*, (Meulenhoff, Amsterdam 1978) of *De ontslapen geliefde. Verhalen uit de romantiek* (Bert Bakker, Amsterdam 1983).

- 3 Voorop blijft staan maximale *keuzevrijheid* voor de leerling. Met maximaal bedoel ik: binnen de grenzen die de docent(e) aan de leerlingen stelt op grond van sectieafspraken, bijvoorbeeld wat betreft het lezen van boeken uit literatuurhistorische tijdvakken voor 1945. De docent(e) helpt de leerling op weg met behulp van een zeer gevarieerde en uitgebreide advieslijst. Daarop zijn in bonte mengeling opgenomen bekende en beroemde nationale teksten, werk van hedendaagse auteurs, lectuur naast literatuur in de vorm van verhalen en gedichten, cabaret- en popteksten.
- 4 Het schoolonderzoekcijfer zelf kan op verschillende manieren tot stand komen.
 - a Van elk gelezen boek wordt notitie gemaakt op een leeslijst. De docent(e) controleert mondeling of schriftelijk of de boeken gelezen zijn. Bijvoorbeeld in de vorm van een kort gesprekje, door het laten beantwoorden van enkele schriftelijk gestelde vragen, door het

controleren van een leesverslag of van een recensie. Als de leeslijst 'rond' is, is het gemiddelde van de controlecijfers het cijfer voor het schoolonderzoek literatuur.

- b De leerling voert met de docent(e) een gesprek en het resultaat daarvan bepaalt het cijfer van het schoolonderzoek. Een veel beproefd en goed werkend procédé, mits maar niet het zwaartepunt ligt op het 'afvragen van allerlei feitjes'. Want dat leidt alleen tot het kopiëren van uittreksels en uit het hoofd leren van allerlei boekenwijsheden. Het accent zou moeten liggen bij de oordelen die de leerling heeft over die boeken en de argumenten die daaraan ten grondslag liggen. Hierbij kunnen feiten uit de inhoud van dienst zijn.
- c Omdat het gesprek over boeken mijns inziens te veel toevalselementen bevat, heeft een combinatie van a en b wat mij betreft de voorkeur.

Beter: een advieslijst met nationale en internationale literatuur

Met de verhalenbundels *Nooitgedacht* (1983) en *Ooitgedacht* (1984), vol met spannende, geestige en ongewone verhalen voor de moeilijk bereikbare groep van vijftien-/zestienjarigen, heeft de CPNB (Stichting voor de Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek) in de roos geschoten. Ik vind het waardevol dat gekozen is voor zowel Nederlandse als buitenlandse literatuur. Daarmee vormen deze bundels een indirect pleidooi voor literatuuronderwijs in een wat internationaler perspectief, een voortzetting in feite van de gebruikelijke benadering van de zogenaamde 'jeugdliteratuur', waarin het immers normaal is dat naast Diekmann en Eykman auteurs voorkomen als Dahl en Ende.

Mede door een dergelijke aanpak kan het literatuuronderwijs een continuüm gaan vormen in het voortgezet onderwijs, zodat we van het probleem afkomen van die zogeheten onbereikbare lezersgroep 'tussen servet en tafellaken'. En wellicht kunnen we zo ook af van die eigenaardige en discriminerende term 'jeugdliteratuur'. We spreken dan voortaan simpelweg van literatuur, omdat we het aan de lezers overlaten of zij die fictie beschouwen als lite-

ratuur voor de jeugd of voor volwassenen.

De internationale aanpak van de twee genoemde verhalenbundels komt ook tegemoet aan de werkelijkheid van lezers. Bij vrijwillige keus laten lezers zich niet ringeloren door talige grenzen, maar kiezen zij wat interessant en boeiend lijkt. En het zal hun een zorg zijn of die literatuur oorspronkelijk Nederlands is of vertaald is uit een andere taal.

Mijn conclusie: door het literatuuraanbod op advieslijsten te 'internationaliseren' vergroot je de keuzevrijheid, kom je maximaal tegemoet aan de werkelijkheid van lezers en maak je het mogelijk een longitudinaal literatuuronderwijsprogramma tot stand te brengen.

Ik heb nog een tweetal argumenten die pleiten voor een internationaal georiënteerde leeslijst. Ten eerste komt er steeds meer literatuur op de markt die bekend is geworden door een verfilming. Voor die verfilmde literatuur, meestal buitenlandse, bestaat vaak een grotere belangstelling dan voor niet-verfilmde.

Ten tweede is veel literatuur, in een moderne vreemde taal, te omvangrijk en te complex om door jongeren gelezen te worden. Docenten moderne vreemde talen zullen van leerlingen niet (kunnen) verwachten dat bijvoorbeeld boeken als *The Lord of the Rings* (*In de ban van de ring*) of *Der Butt* (*De bot*) gelezen worden in de oorspronkelijke taal. Allicht niet: het talige niveau van die boeken is meestal nog veel te hoog. Het gevolg daarvan is dat op de leeslijsten voor moderne vreemde talen meestal slechts werken voorkomen 'van korte adem' en met niet al te ingewikkeld taalgebruik. Heel begrijpelijk, maar ook een gemiste kans als je niet alsnog leerlingen in de gelegenheid stelt ook buitenlandse literatuur in vertaling te lezen voor hun leeslijst Nederlands. Die ruimte hoeft niet beperkt te blijven tot de literatuur die vertaald is uit het Frans, Duits of Engels. Te denken valt met name aan zogenaamde Derde-wereld-literatuur, zoals de inmiddels zeer uitgebreide 'Derde Spreker'-serie van de NOVIB (Wereldvenster, Baarn). Uit praktijkervaringen blijkt dat Derde-wereld-poëzie (bijvoorbeeld teksten uit de bundels *Moderne poëzie uit Azië* en *Stem van alarm, stem van vuur*) sterk aanslaat bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs. Zoals een zakenman eens zei: 'Het werk van Derde-wereld-schrijvers geeft soms meer inzicht in kwesties van leven en dood in een politiek-sociale context dan karrevrachten journalistieke artikelen.'

Als tegenargument hoor je van collega's dat ze veel buitenlandse literatuur zelf niet vol-
doende kennen. Daardoor kunnen ze niet be-
oordelen, of hun leerlingen die teksten 'met
vrucht' gelezen hebben. Controlemogelijkheid
mag naar mijn idee niet de maatstaf zijn voor
de begrenzings van de leeslijst ('Wat ik niet
ken, mag jij niet lezen'). Bovendien zijn er best
wel mogelijkheden om na te gaan, of een leer-
ling een tekst goed heeft gelezen zonder dat je
als docent die tekst zelf gelezen hebt. Je
vraagt in dat geval niet zozeer naar feitjes,
maar legt de nadruk op waarde-oordelen die
de leerling heeft en laat hem of haar die bear-
gumenteren. Inhoudelijke gegevens moeten
daarbij de argumenten ondersteunen. Met an-
dere woorden: van de leerling wordt verlangd
dat hij of zij een *recensie* geeft van het betrok-
ken boek.

Kortom: gelezen mogen worden Nederlandse
boeken uit allerlei tijdvakken evenals buiten-
landse werken in vertaling. De zogenaamde
'klassieke' wereldliteratuur met titels als *Deca-
merone*, *De pelgrims van Kantelberg*, *De
woeste hoogte* en *Oorlog en vrede*, evengoed
als werk van hedendaagse buitenlandse au-
teurs, bijvoorbeeld *De wereld volgens Garp*, *In
koelen bloede*, *Het ritsloze nummer* en *Poëzie
van de Azteken*.

Best: een internationale advies- lijst gecombineerd met een lees-logboek

Evaluatie van het literatuuronderwijs komt
naar mijn smaak het best tot haar recht als el-
ke leerling een *lees-logboek* aanlegt.

Onder een lees-logboek versta ik een losbladig
systeem waarin de leerling al de uitgevoerde
literatuuropdrachten (analyses, leesverslagen,
recensies, creatieve verwerkingen) verzamelt
en ordent. In dat logboek komen ook alle tus-
sentijdse evaluatiegegevens. Die beoordelingen
hoeven niet alleen afkomstig te zijn van de do-
cent(e). Ook medeleerlingen kunnen de uitge-
voerde opdrachten beoordelen en suggesties
ter verbetering geven. Daarnaast zouden leer-
lingen zelfevaluatie-vragen kunnen beantwoor-
den, zoals:

- Wat heb je geleerd van dit onderwerp?
- Wat heb je er niet van geleerd/wat heb je
gemist/hoe komt dat?
- Wat vond je eerst van dit onderwerp en

wat vind je er nu van?

- Wat heb je over jezelf geleerd?
- Wat vond je leuk om te doen en wat niet?
Waarom?
- Met welke vragen of welke mogelijkheden
zit je nog?

Uit de praktijk blijkt, dat leerlingen een derge-
lijke werkwijze op prijs stellen. Ze vinden het
boeiend en waardevol om een eigen dossier
aan te leggen waarin de ontwikkeling van hun
leeservaringen zichtbaar is.

Het schoolonderzoekcijfer literatuur te laten
bestaan uit het eindoordeel van zo'n lees-
logboek is mijns inziens een zinvol alternatief.
Beoordeling van een lees-logboek biedt name-
lijk de kans het leesproces te beoordelen en
sluit mogelijke toevalstreffers of fiasco's in de
vorm van eenmalige schoolonderzoeken uit.
Feit blijft dat een schoolonderzoek literatuur
op basis van een leeslijst een subjectieve mo-
mentopname blijft, afhankelijk van factoren die
weinig van doen hebben met ontwikkeling in
leesbelangstelling. Maar combinatie van een
dergelijk schoolonderzoek met beoordeling van
een lees-logboek, bijvoorbeeld aangelegd in
het voorlaatste en laatste schooljaar, biedt de
kans inzicht te hebben in en een oordeel te
vormen over iemands *leesproces* en dat zou
toch de bedoeling moeten zijn.

Als je leest, wat vind je dan belangrijk?
Nou gewoon, waar het boek over gaat.

De bedoeling dus?

Nja, maar niet altijd. Niet alleen de boodschap
of zo. Ik lees vaak genoeg gewoon om te
lezen.

Dan ga je er eigenlijk even tussenuit? Even
verderop kijken?

Precies. Dan ben ik weg, op mezelf. Dan zit
ik in een andere wereld; een wereld in woor-
den. Daar doe ik ideeën op, of dromen. Dat is
net zoals reizen of met iemand praten. Dat
doe ik ook graag, maar ... als je leest gebeurt
er natuurlijk het meest.

(Jan van Velthoven)

Noot

- 1 Franken, Jan & Jos Schilleman *Lezer 's Hertogenbosch* 1985.