

Resy Delnoy & Theo Rensman

Dato il gran traffico... i ritardi continuarono *Verslag van een studiereis naar Italië*

In de herfst van 1989 bezocht een aantal Nederlandse en Belgische Neerlandici enkele Italiaanse collega's in het kader van het Cooperative Project Belgium, Italy, The Netherlands (CPBIN). Dit project maakt deel uit van het onderzoeksprogramma van het International Mother Tongue Network (IMEN).

In dit artikel belichten Resy Delnoy (werkzaam bij de VALO-M en secretaresse voor het IMEN in Nederland) en Theo Rensman (lerarenopleider aan de Rijksuniversiteit Utrecht) interessante aspecten uit zes lesobservaties en een gesprek met de docente. In vergelijking met de Nederlandse situatie vallen vooral verschillen op in het literatuuronderwijs (niemand in Italië lijkt moeilijk te doen over de literaire canon) en in het spreek/luisteronderwijs (de leerlingen praten gemakkelijk en veel).

Inleiding

Onze studiereis in het kader van het IMEN-project¹ had een tweeledig doel: het observeren van lessen en het bespreken van methodologische problemen die internationale vergelijking met zich meebrengt. In dit artikel gaan we nader in op de door ons geobserveerde onderwijspraktijk.²

We waren te gast bij het CEDE, het Centro Europeo dell'Educazione, gevestigd in de Villa Falconieri, een prachtige, zeventiende-eeuwse villa, vol interessante fresco's en antiek meubilair, gelegen op een groot landgoed in Frascati, ongeveer 20 kilometer ten zuiden van Rome.

Dit instituut stelt zich ten doel vernieuwing van het onderwijs te stimuleren door middel van onderwijsonderzoek en begeleiding van leraren.

Zij introduceerden ons in een van hun onderzoeksscholen, een Scuola Media aan de noordkant van Rome. Enkele malen pendelden we dus heen en weer tussen Frascati en deze school, een afstand van 37 km. Door de ongelofelijke hoeveelheid files en opstoppen rond en in Rome duurde dit tochtje enkele keren buitengewoon lang. Dat correspondeert voortreffelijk met een zin uit een van de Italiaanse lesprotocollen, waarvan het begin en slot luiden: 'Dato il gran traffico... i ritardi continuarono', hetgeen betekent 'gezien de enorme verkeersdrukte... hield het te laat komen niet op'. Dáár begrepen we ineens alles van.

DE SCHOOL De Scuola Media is bestemd voor leerlingen van 11-14 jaar. Sinds 1962 is dit het enige schooltype voor leerlingen van deze leeftijd. In 1979 is er een nieuw programma (*nuova programma*) voor de Scuola Media gepubliceerd. Daarin wordt ruime aandacht gevraagd voor het onderwijs in luisteren, spreken, lezen en schrijven; in het oude programma werd vooral schriftelijke taalvaardigheid benadrukt. Het programma van 1979 houdt in dat in de klas uitgebreid wordt stilgestaan bij functies van taal en het gebruik van taal. Wat het spreekonderwijs betreft wordt benadrukt, dat het gericht dient te zijn op het verwerven van communicatieve vaardigheden, aangepast aan individuele behoeften. Het onderwijs in schrijven dient te mikken op het vergroten van expressievaardigheden, ook in buitenschoolse situaties. Een zekere integratie van taalonderwijs met kunst- en muziekonderwijs wordt in het nieuwe programma uitdrukkelijk als streefdoel bepleit.

De door ons bezochte onderzoeksschool heet Scuola Media Statale Ettore Majorana. Er zijn ongeveer 600 leerlingen en 50 leraren, onder wie drie mannen.³ De entree van de school wordt gevormd door een grote hal. Wanneer we daar de eerste keer arriveren worden we welkom geheten door de direttrice, die ons o.a. het een en ander vertelt over de werkloosheid onder docenten in Italië en de verlamrende invloed van de bureaucratie op het besturen van scholen.

We kijken even rond in het Laboratoria di informatica: een kamer met vijf computers. Er loopt een project op de school dat beoogt alle leerlingen te laten kennis maken met de computer. We krijgen een exemplaar van het tijdens computerlessen gemaakte tijdschriftje 'Giornale scolastico', *Lo Specchio* (de spiegel) gehe-

ten. We worden ook rondgeleid in de aula, waar leerlingen regelmatig in het kader van de lessen optreden, de schoolbibliotheek en de leraarskamer. In de schoolbibliotheek treffen we in een serie jeugdboeken onder andere aan een Italiaanse vertaling van *De kinderkaravaan* van A. Rutgers van der Loeff.

Lesobservaties

EERSTE LES De eerste les die we bijwonen is een geschiedenisles aan een tweede klas op donderdag 28 september 1989. In verband met een verblijf in het buitenland van de lerares, is het pas haar derde schooldag van het studiejaar. In de Italiaanse middenschool geven in het algemeen docenten les die bevoegd zijn voor drie vakken. De combinatie Italiaans, geschiedenis en aardrijkskunde komt frequent voor. Docenten geven deze drie vakken meestal in dezelfde klas. Dat betekent dat docent en leerlingen zo'n 8 à 10 uur per week in elkaars gezelschap verkeren.

De lerares bij wie we mogen observeren, Giovanna Cesaretti Collitto, zegt in het gesprek tevoren dat ze ernaar streeft relaties te leggen tussen de vakken die ze onderwijst. De vakinhoud die wordt aangeboden, wordt op sectieniveau vastgesteld, binnen door de overheid voorgeschreven kaders.

Om 11.03 uur gaan we – in gezelschap van de lerares – de klas in. Zodra ons gezelschap (in totaal 9 mensen) de klas binnentreedt gaan de leerlingen staan, een ceremonie die elke keer als een volwassene de klas binnenkomt herhaald wordt. In deze tweede klas zitten 25 leerlingen verdeeld over 3 rijen van 4 banken vóór de lessenaar van de lerares (per bank is er plaats voor 2 leerlingen), en 2 banken die rechts van de lerares haaks staan op de lessenaar. De klas is ruim, overwegend in beige en roze kleuren geschilderd. Aan de muren hangen diverse aardrijkskundige kaarten. Op een vrij klein bord voor in de klas staat een tekst, die de leerlingen voor

ons vervaardigd hebben: 'Welcome, we Ollanda e Belgio'.

Onze reconstructie van het lesverloop (met behulp van stukjes simultaanvertaling door onze Italiaanse collega's) is als volgt:

De leerlingen hebben een Italiaanse versie van de *Ridders van de Ronde Tafel* voor zich, die ze in de vakantie hebben moeten lezen. De lerares wijst een leerlinge aan als leidster van de discussie; het meisje gaat op de plaats van de lerares zitten en deelt beurten uit. Om te beginnen moet het verhaal min of meer worden naver-teld, daarna gaat het om de vraag welke episodes uit het boek het meest hebben aangesproken.

Vervolgens neemt de lerares de les weer over. Centraal staat nu haar vraag *waarom* de leerlingen het boek leuk gevonden hebben – dat laatste staat in elk geval buiten kijf. Dat levert een breed scala aan motieven op, van 'het was simpel te lezen' tot 'fantastico' (vraag van de lerares: bedoel je daar mee 'geweldig'? antwoord: nee, een fantasieverhaal) en 'je kunt je zo goed met die ridders identificeren'. De lerares vraagt de leerlingen hierna of ze andere boeken kennen die over de middeleeuwen gaan, en in hoeverre die verschillen van het boek dat ze nu gelezen hebben; *De mijnen van koning Salomo* wordt onder andere genoemd.

De leerlingen zijn tot nu toe dus bezig geweest met vragen betreffende tekstbegrip, leesbeleving en vergelijking met andere boeken. De lerares snijdt vervolgens het thema 'verhaal en werkelijkheid' aan, met als startvraag: 'Wat voor idee heb je nu gekregen van een ridder?' Uit de klas komen antwoorden als: het is een loyaal iemand, hij helpt andere mensen, hij leeft volgens strenge regels etc. Steeds koppelt de lerares daarbij terug naar het boek, vraagt om voorbeelden die de uitspraken kunnen ondersteunen. Het gesprek met de klas ziet er zeer geanimeerd uit, de leerlingen doen enthousiast mee. Diverse hoofdmotieven uit het boek – bijvoorbeeld wraak nemen, het nobele karakter van de minstreel – passeren ten slotte de revue, waarbij de lerares vragen stelt van het type 'herken je dat?', 'wat vind je daarvan?' en vaak ook 'waarom zeg je dat?' De laatste ook voor de bezoekers uit het Noorden herkenbare vraag voor de bel luidt: 'Waarom was die tafel eigenlijk rond?'

Al met al een boeiende les, waarin op een gevarieerde, aantrekkelijke manier met een fictieel boek is gewerkt. Drie opvallende zaken daarbij zijn:

- we waren getuige van een *geschiedenis*!
- onze indruk is dat de leerlingen voor onze noordelijke oren opmerkelijk goed uit hun woorden komen. Het Italiaanse spreektempo ligt natuurlijk hoog, zodat je al snel het gevoel hebt naar een spontane waterval van woorden te luisteren. Los daarvan constateren we echter dat veel leerlingen zo te zien met zichtbaar gemak aan het woord zijn, soms minuten lang.
- eveneens opmerkelijk vinden we de concentratie, die de klas het hele uur opbrengt, om mee te doen aan of minstens mee te luisteren naar het gesprek over het boek. We zien tenminste niemand echt wegsuffen of overgaan op andere bezigheden.

TWEEDE LES Voor deze (aardrijkskunde)les hebben de leerlingen eveneens wat moeten voorbereiden: ze moeten een klein referaat houden over de plaats c.q. de regio waar ze hun vakantie hebben doorgebracht. De opdracht daartoe is uiteraard al vóór de vakantie gegeven en richt zich op de thema's: klimaat, vegetatie, bevolking, (persoonlijke) indruk van de bevolking en economische situatie.

Vier leerlingen krijgen een beurt voor het bord. De bezochte streken – Sardinië bijvoorbeeld – worden steeds op de kaart aangewezen, waarna een uitgebreid exposé volgt van wat de leerling aan de weet is gekomen. Ter illustratie worden af en toe wat vakantiefoto's omhooggehouden. De lerares interrumpeert zelden, alleen aan het eind stelt ze steeds enkele vragen, ook aan de klas: wie is daar ook weleens op vakantie geweest en herken je het verhaal dat je nu gehoord hebt?

Om halfeen gaat de bel. De lerares geeft het huiswerk op en verlaat na korte tijd het lokaal. Op Italiaanse scholen is het gebruikelijk dat leerlingen een vast lokaal hebben – behalve voor scheikunde, biologie etc. – en dat leraren hun leerlingen 'opzoeken'. De ongeveer 15 minuten pauze tussen twee lessen brengen de leerlingen in de klas door. We gaan mee de klas uit, maar zetten eerst nog even op verzoek van verschillende leerlingen onze naam en handtekening in hun agenda.

DERDE LES Het is de tweede keer dat de lerares deze klas heeft, voor het vak aardrijkskunde. Als huiswerk hebben de leerlingen hoofdstuk 1 van het aardrijkskundeboek moeten bekijken om een indruk te krijgen hoe het in elkaar zit. Het boek, dat heel dik en ook heel kleurrijk oogt, ligt voor hen op de bank.

De hele les draait feitelijk om het aankweken van een attitude ten opzichte van aardrijkskundige fenomenen, die te omschrijven valt als: van *ammirare* (mooi vinden) via de weg der verwondering naar *capire* (begrijpen). Om dat te demonstren staat de lerares uitgebreid stil bij een aantal prachtige kleurenfoto's in het boek en geeft zelf aan wat voor vragen het bewonderend kijken ernaar kan genereren: waarom zien die steile heuvels van de Grand Canyon er zo anders uit dan andere heuvels, hoe komt het dat New York (prachtige foto van Brooklyn bij nacht) juist dáár gebouwd is etc.

Op weg naar het 'capire' neemt ze de leerlingen ook uitgebreid mee door de structuur van het boek in zijn geheel, laat leerlingen gissen naar de betekenis van bepaalde symbolen en laat ze hun verwachtingen aangaande bepaalde inhouden uitspreken. Zo maken de leerlingen in vogelvlucht kennis met wat hun dat jaar te wachten staat.

Wat ons opvalt is, dat de lerares in deze klas veel langzamer en nadrukkelijker spreekt dan in de tweede klas. Dat is een kwestie van wennen aan elkaar, vertelt ze later, ze wil de brugklassers vooral niet overdonderen en houdt het tempo bewust laag.

En dan is er nog zo'n kleine gebeurtenis in de marge, waar kennelijk geen Italiaanse leerling of lerares van op kijkt, maar die ons overduidelijk maakt dat we in het Zuiden van Europa op lesbezoek zijn: als de les ongeveer een kwartier bezig is, komt de directrice binnen. Ze geeft een briefje aan een bepaalde leerling, kust hem, knijpt hem in zijn wang en aait hem over zijn bol. De jongen lijkt niet verlegen onder de liefkozingen. Later nemen we nog meer aanrakingen waar – tussen leerlingen onderling, tussen docenten onderling, tussen de directrice en docenten, tussen de conciërge en leerlingen – men gaat voor onze begrippen zeer lichamelijk met elkaar om.

Om 14.15 uur gaat de bel. De leerlingen ruimen hun spullen op en wachten bij de deur tot ze toestemming krijgen naar buiten te gaan – de school loopt nu in haar geheel leeg.

VIERDE LES De volgende morgen om 7.10 uur vertrekken we van ons conferentieoord en vallen pas om 9.40 uur binnen op school, midden in de les Italiaans: dit is dus de échte ochtendspits. De leerlingen zitten nog in de start-houding met voor zich *Il cavaliere inessistente* (Calvino 1986), waarvan hoofdstuk 1 als huiswerk gelezen moet zijn. Waar het in deze en de volgende les om zal draaien is het prepareren van deze tekst als draaiboek voor een opvoering in de aula.

Er wordt weer een discussieleidster aangesteld. De les begint met het navertellen van de inhoud van het hoofdstuk. Twee leerlingen krijgen een beurt, direct gevolgd door gezamenlijke reflectie, waarin de lerares uit de klas commentaar laat komen op de wijze waarop het navertellen heeft plaatsgevonden. Dat levert een interessant stukje taalbeschouwing op, waarbij een van beide leerlingen te horen krijgt dat hij 'te weinig synthetisch' bezig is geweest, te veel min of meer letterlijke stukjes van het type 'de ridder zegt dan:...' aaneengeregend heeft.

De les gaat verder met enkele minuten reacties op het boek als zodanig, waarbij de leerlingen in ongestructureerde vorm de voornaamste thema's aangeven en ook vertellen of ze het boek met plezier gelezen hebben.

Daarna start de precieze analyse van hoofdstuk 1. De lerares zet een schema op het bord met de volgende 3 categorieën: *wat wordt er verteld? – hoe gebeurt dat? – welke indruk roept dat op?*

De klas krijgt de opdracht de inhoud van het eerste hoofdstuk te verdelen in episoden. De discussieleidster is nu een tijdje bezig met beurten uitdelen, de lerares neemt ten slotte het heft zelf in handen en begint in een uitgebreide samspraak te zoeken naar de afgrenzingen van wat uiteindelijk de vier episoden blijken te zijn. Ze vraagt met name ook uitgebreid door op de derde categorie: wat voor indruk wekt dat bij de lezer? Dat levert voor ons de nodige verrassingen op: zonder blikken of blozen komen bepaalde leerlingen met termen als 'ironie' en 'grotesk'. Uiteindelijk is zeer nuttig materiaal verzameld voor het straks te maken draaiboek.

Om 10.15 gaat de bel voor de pauze.

VIJFDE LES Om 10.30 gaat het gesprek verder. Inhoudelijk valt er niets nieuws te vertellen, het interessante zit in het feit dat alles zo langdurig voortgaat, zonder dat veel leerlingen

zichtbaar afhaken. Rond 11.15 uur zijn twee (!) episoden volledig ingevuld in het schema terechtgekomen, de andere twee dienen de leerlingen thuis af te ronden. De les eindigt met een gesprek over de verhouding tussen fantasie en realiteit in het boek, dat met groot enthousiasme vanuit de klas gevoerd wordt.

We realiseren ons, dat we met een cultureel gekleurde bril op kijken naar wat er gebeurt. Het is zonder meer duidelijk dat we in de les zitten van een bekwame lerares, die met een onmiskenbaar charisma haar klas weet te leiden en te boeien. Dat in aanmerking genomen *blijven* we verbaasd over de lengte van zo'n gesprek met de klas.

ZESDE LES Na een tussenuur van de lerares komen we voor onze laatste lesobservatie weer in de ons inmiddels al een beetje bekende groep. Deze keer staat poëzie op het programma. De leerlingen hebben voor zich een omvangrijke literaire bloemlezing, getiteld *Antologia per la scuola media* (Tonnucci z.j.), een boek met allerlei soorten teksten, beginnend met een fragment uit het dagboek van Anne Frank.

Het eerste kwartier van de les bestaat uit een gesprek over poëzie in het algemeen, waarbij twee vragen centraal staan:

- wat zijn de *doelen* van de dichter? De twee voornaamste doelen die genoemd worden, zijn het beschrijven van gevoelens en uiteraard ook het communicatieve doel van dit door anderen laten lezen;
- is de *vorm* belangrijk? Hieruit komt naar voren dat gedichten zijn geschreven in speciale taal, dat de klank en het ritme een belangrijke rol spelen etc.

Het laatste (langste) deel van de les wordt besteed aan een gedicht van 12 regels, 'Autunno' van Vincenzo Candarelli. De nadruk lijkt te liggen op een nauwkeurige tekstanalyse, waarbij de lerares veelvuldig vraagt 'che impressione' een bepaald woord of stukje zin oproept, conform de derde categorie uit beide vorige lessen.

Onze indruk is dat een aantal leerlingen nu toch langzamerhand een bepaalde grens bereikt. Na een kwartiertje analyse noteren we, dat enkelen zichtbaar beginnen weg te zakken en dat hier en daar een briefje wordt doorgespeeld. Gelukkig dus, Romeinse leerlingen zijn niet *helemaal* verschillend van die uit Nederland.

Om 14.15 eindigt de les en tevens de schooldag. De lerare is bereid met ons mee te reizen naar Frascati om na te praten over wat we geobserveerd hebben.

Gesprek met de lerare

Diezelfde middag hebben de Belgische en Nederlandse CPBIN-leden een uitvoerig vraaggesprek met de lerare, die we inmiddels Giovanna zijn gaan noemen. Voor dit artikel gaan we in op die vragen die het duidelijkst aansluiten bij wat we hiervoor hebben beschreven. We vatten Giovanna's antwoorden samen.

Je bent een zeer ervaren lerare (30 jaar ervaring!), die we op een bepaalde manier bezig zien. Is er verschil tussen hoe je nu te werk gaat en bijvoorbeeld 10 of 15 jaar geleden?

Er is zeker verschil, antwoordt Giovanna, ze heeft de indruk dat er in haar manier van lesgeven nu een evenwicht bestaat tussen de componenten 'vaardigheden' en 'inhoud'. Vijftien jaar geleden telde de inhoud veel zwaarder.

Wat zijn voor jou de belangrijkste doelen van je lesgeven?

We hebben hiervoor beschreven op welke uitgebreide schaal Giovanna klasgesprekken voert. Haar antwoord op deze vraag correspondeert daar mee: het gaat haar in laatste instantie om pedagogische doelen als het leren samenwerken, het leren respecteren van elkaar, kortom, de opvoeding tot mondig en sociaal-denkend burger. In de veelvuldige interactiesituaties probeert ze daar systematisch aan te werken.

De leerlingen waren naar onze waarneming zeer coöperatief. Zijn ze dat altijd, ook als er geen bezoekers uit het buitenland bijzitten?

Gewoonlijk wel, wat mede een kwestie is van ervaring en persoonlijke feeling hebben hoe je met zo'n groep om moet gaan, zegt Giovanna. Ze benadrukt dat ze haar leerlingen zeer serieus neemt, en over geen enkele negatief oordeelt.

Maar ze tekent later aan, dat er natuurlijk ook wel wat invloed is uitgegaan van onze aanwezigheid. Ze leken duidelijk geneigd om hun beste beentje voor te zetten, wat volgens haar het best te typeren valt als een vorm van 'solidariteit' met de lerare.

Beschouw je jezelf als een doorsneelerare, in die zin dat je je vak invult op de manier zoals de meeste docenten het doen of kijk je naar je eigen indruk daarvan af?

Het is natuurlijk heel moeilijk om jezelf te plaatsen, zegt Giovanna. Uit wat ze er bij vertelt valt te destilleren, dat ze evenwel duidelijk niet wenst te behoren tot de grote groep docenten, die 'alsmaar dicteren en heel veel van buiten laten leren.' Zo'n aanpak valt weliswaar bij veel ouders goed, voegt ze eraan toe, maar zij voelt zich thuis bij een meer 'confronterende' aanpak, waarbij kinderen worden uitgedaagd om zelf na te denken.

Je hebt in het gesprek tevoren gezegd, dat je integratie van vakken nastreeft. Kun je daar wat concreets over vertellen?

Een overduidelijk voorbeeld, antwoordt Giovanna hierop, is wat wij zelf geobserveerd hebben: de leerlingen lezen een roman als voorbereiding op een stukje geschiedenisbehandeling.

Wij hebben waargenomen dat veel leerlingen met groot gemak en vaak ook langdurig aan het woord zijn (vergeleken uiteraard met wat wij in Nederland gewend zijn). Klopt dit en hoe komt dit volgens jou eigenlijk?

Deze vraag lijkt Giovanna nogal te verbazen, want zij vond de beurten 'gewoon'. Zij denkt dat een mogelijke verklaring is dat Italianen graag praten, waarbij ze eerst de hoofdpunten vertellen en vervolgens uitgebreid naar de details toegaan. Het kost inderdaad veel tijd, geeft ze toe, maar 'zo gaat het hier nu eenmaal'.

Wat het gemak betreft, waarmee de leerlingen zich uiten, ze veronderstelt dat dit ook samenhangt met het feit dat zij zelf als lerare er wars van is hen al te veel te corrigeren inzake correctheid. Doe je dat wel, dan worden ze schuw om zich te uiten. Alleen als er communicatief iets fout gaat, als de mededeling dus simpelweg niet wordt begrepen, plaatst ze een opmerking (dit overigens in tegenstelling tot door de leerling geschreven teksten, daar let ze ook systematisch op correct taalgebruik).

Zo te zien hadden alle leerlingen hun huiswerk (goed) gemaakt, met inbegrip van het lezen van een heel boek. Is dat 'normaal'?

Italiaanse leerlingen, vertelt Giovanna, zijn gewend om tamelijk veel huiswerk te maken. De school gaat gewoonlijk uit om 14.00 uur, en

daarna moet er nog huiswerk worden gemaakt, wat ook meestal gebeurt. Overigens: een tekst lezen om er daarna over te kunnen vertellen in de klas blijkt voor veel leerlingen een leuke opdracht. Diverse teksten komen daarbij aan bod omdat 'iedereen' die kent; de ouders van de leerlingen hebben ze vaak ook gelezen en dat blijkt te stimuleren.

We hebben nu met een grote deputatie bij jou in de klas gezeten. Er zijn al eerder lessen van jou geobserveerd (door onze Italiaanse collega's) en met jou besproken. Hoe heb je dat ervaren?

Een verrassend en voor onderzoekers zeer leerzaam punt (je kunt er nooit genoeg attent op zijn): ondanks haar 30 jaar ervaring en zo te zien enorme vaardigheid en ook haar plezier in het voor de klas staan, voelde Giovanna zich in principe erg twijfelend, verlegen toen ze gevraagd werd voor dit onderzoek: waarom ik? Uiteindelijk heeft het onderzoek voor haar een heel positieve uitwerking gehad. Ze ontdekte van alles over zichzelf doordat ze in een ongewone positie terecht kwam, waarin ze als het ware zichzelf observeerde. Dat ervoer ze als spannend: men observeert wat ik doe, op grond daarvan wordt bevestigd dat ik overkom als een docente die weet wat ze wil bereiken en daarin ook behoorlijk slaagt, mede door een goed contact met de leerlingen.

Wat leverde ons schoolbezoek op?

Wat levert het bezoeken van lessen in Italië, in het kader van internationaal vergelijkend onderzoek, op?

Op de eerste plaats maakt een schoolbezoek van een paar dagen het mogelijk een klein beetje van de sfeer te proeven en enkele globale indrukken op te doen: zo ziet een klas eruit, zo gedragen een docent en leerlingen zich, wat praten de leerlingen geïnteresseerd, hoe is het mogelijk dat ze zo lang aan de beurt zijn, het lijkt wel of alle leerlingen hun huiswerk gemaakt hebben, de lerares heeft op een heel soepele manier de klas onder controle, wat gaat men lichamelijk met elkaar om, er hangen weinig lampen en het is ook vrij donker, de docentenkamer is kleiner dan we gewend zijn, als de school uit is moeten de leerlingen kennelijk meteen van de speelplaats, er zijn geen leerlingen met buitenbeugels enz. enz. Die achtergrondinformatie maakt het al met al gemakkelijker je een beeld te vormen van het onder-

wijs, zoals dat naar voren komt uit de analyses, die onze Italiaanse collega's in het kader van het CPBIN-project van lesprotocollen en interviews maken.

Op de tweede plaats zijn directe lesobservaties belangrijk om onze kennis te complementeren inzake de vraag hoe men de *vakinhoud* Italiaans op de onderzoeksschool gestalte geeft. Het gaat daarbij om vragen als: hoe zien de boeken, die de leerlingen gebruiken er feitelijk uit (in dit geval groot, zwaar, mooi uitgevoerd in kleurendruk), wat worden leerlingen geacht te lezen enz. maar vooral ook: hoe ervaar je de manier, waarop de interactie in de klas verloopt, hoe voelt dat eigenlijk? Doordat je het zelf meemaakt kom je veel vanzelfsprekender tot het stellen van vragen aan je collega's naar de achtergronden van bepaalde uitingen en patronen in de lessen, je kunt je veel beter verplaatsen in de manier waarop leerlingen de lessen zullen ervaren.

Op de derde plaats draagt zo'n bezoek eraan bij dat je je meer openstelt voor de vraag waarom de dingen thuis zijn zoals ze zijn. Anders geformuleerd, je leert er door een beetje met de ogen van een vreemde naar je eigen situatie te kijken. In dit verband is het misschien verhelderend een citaat op te nemen uit *Nederland: een bewoond gordijn* van Rudy Kousbroek (1987), waarin hij beschrijft hoe hij na zijn jeugdjaren in Nederlands-Indië in Amsterdam terechtkomt.

'Dat was dus ongeveer de geestelijke bagage waarmee ik in de Culturele Hoofdstad arriveerde. Ik was geen vreemdeling, maar toch ook niet helemaal een Nederlander als een ander. Allerlei zaken die voor een in Holland geboren landgenoot heel gewoon en vanzelfsprekend waren vond ik zonderling en raadselachtig. Niet op een erg bewuste manier, maar ongeveer zoals je als kind doet wanneer je bij vreemden logeert: «Ze gebruiken daar allemaal dezelfde handdoek en ze eten 's middags warm, het knopje van het licht in de wc zit buiten de deur, ze sluiten 's nachts de poes op in de keuken en als de radio aan staat praten ze er allemaal doorheen. En hun huis ruikt naar worst.» Het belangwekkende van die ervaring is pas veel later tot mij doorgedrongen. Dat wat ik gek vond waren onderdelen van de Nederlandse cultuur die door iemand die erin is opgegroeid niet

worden opgemerkt; het waren voorbeelden van iets dat zo iemand niet zou weten te noemen als hem gevraagd wordt zijn eigen cultuur te beschrijven. Een echte vreemdeling zou vermoedelijk weer andere dingen hebben genoemd; een buitenlander ziet uiteraard veel scherper en veel meer, maar bepaalde details – bijvoorbeeld verbonden aan nuances in de taal, of onderdelen van iets dat hem zo volslagen vreemd is dat hij er de samenhang niet van onderkent – blijven hem juist weer verborgen.'

Een concreet voorbeeld in onze situatie: bij het onderdeel lesobservaties hebben we al genoemd dat ons opviel dat zo veel leerlingen zich aanbieden voor een beurt, en ook dat de gehouden beurten zo lang zijn. Dat valt ons uiteraard alleen maar op, omdat dat afwijkt van onze ervaringen in lessen in Nederland.

Onderzoek naar inhouden van moedertaalonderwijs laat de gemeenschappelijke wortels zien én de verschillende accenten die onderdelen per cultuur hebben gekregen. We hebben zojuist al gesproken over duidelijke verschillen inzake interactie, daarnaast willen we als constatering naar voren brengen dat in Nederland het literatuuronderwijs – zeker aan jongere leerlingen van 11-14 jaar – en spreken/luisteronderwijs aanmerkelijk minder aandacht krijgt dan wat we op de Romeinse middenschool hebben waargenomen. Natuurlijk is het niet onze bedoeling op basis van enkele observaties generaliserende uitspraken te doen van het type 'zo zit dat in Italië' en 'zo gaat dat in Nederland'. Maar de opmerking van Giovanna over de teksten die 'iedereen kent' wijst in de richting van het bestaan van een literaire canon in het onderwijs, waarmee gewerkt wordt door de docent (met op de achtergrond de ouders, die diezelfde canon van vroeger nog kennen...). Het 'nationale cultuurgoed', wordt ons diverse malen door onze collega-onderzoekers expliciet verzekerd, heeft een duidelijke, voorgeschreven plaats in het curriculum Italiaans. Cultuuroverdracht is een belangrijk en door de leerlingen ook gewaardeerd deel van het moedertaalonderwijs.

Hoe anders is de positie van het literatuuronderwijs in Nederland! Het is, getuige de discussie van de laatste 10, 20 jaren een behoorlijk ingewikkeld, zo niet omstreden onderdeel van

het vak. Dat blijkt 'officieel' bijvoorbeeld uit het feit dat 'letterkunde' geen deel uitmaakt van het eindexamenprogramma MAVO – er is slechts een *aanbeveling* opgenomen voor het aan de orde laten komen van literatuur binnen het schoolonderzoek (Min. O & W, 1979). In het Advies over de voorlopige eindtermen basisvorming is echter uitdrukkelijk sprake van het lezen van fictionele teksten (door *alle* leerlingen van deze leeftijdsgroep).

Wij willen er ten slotte nog op wijzen dat het de moeite waard kan zijn ook het spreek- en luisteronderwijs in Italië nader te bestuderen. In Nederland komt al jaren in onderzoek naar voren dat docenten en ook andere bij het onderwijs betrokkenen vinden dat dit onderdeel van het taalvaardigheidsonderwijs belangrijk is en een voornamere plaats zou moeten innemen dan nu het geval is. Toch neemt die aandacht ervoor in lestijd uitgedrukt niet toe, wat mede veroorzaakt zou worden door gebrek aan onderwijsleermateriaal. Onze onderstelling is dat het bestuderen van wat er in Italië op dit gebied te zien is een bijdrage kan betekenen aan de Nederlandse discussie. Zo kan onderzoek over de grenzen heen mogelijk hier zijn nut afwerpen; waarbij aangetekend dient te worden dat elke bijdrage eigenlijk welkom is, wanneer we constateren hoe schaars onderzoek naar het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid in feite is (Jansen, Bonset 1987).⁴

Noten en literatuur

- 1 Zie voor informatie over het IMEN Moer 1988/6.
- 2 Het rapport van de pilot study CPBIN (1989) bevat een uitvoerige methodologische uiteenzetting. Het rapport kan worden besteld bij het Secretariaat van het IMEN, p/a Resy Delnoy, Lankforst 42-16, 6538 HW Nijmegen.
- 3 Onderwijs is in Italië vooral een vrouwenaangelegenheid omdat een leraarsbaan daar gelegenheid biedt voor een combinatie met kinderen/huishouding.
- 4 Dank aan Erik Blankensteijn voor zijn commentaar op een eerdere versie van dit artikel.

Calvino, Italo, *Il cavaliere inessistente*. Garzanti Lettura per la scuola media, 1986.

Herrlitz, W., et al., *Mother Tongue Education in Europe. A Survey of Standard Language Teaching in Nine European Countries*. SLO, Enschede 1984.

Jansen, T., & H. Bonset, *Empirisch onderzoek van het voortgezet moedertaalonderwijs*. SLO, Enschede 1987.

Kousbroek, Rudy, *Nederland: een bewoond gordijn*. Amsterdam 1987.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Programma's eindexamens v.w.o. - h.a.v.o. - m.a.v.o.* Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage 1979.

Tonnucci, Francesco, *Antologia per la scuola media*. Bertochi, Brasca, Citterio, Lugarini & Ravizza, *Nuovo progresso lettura 2. Educazione alle abilità linguistiche*.

RECENSIE

Xander Noë: De academische kloof

A. van Assche (red.)

Karakters en personages in de literatuur

Acco, Leuven, Amersfoort 1989

Prijs f 24,75

Het doel van *Karakters en personages in de literatuur* is '[...] een aanzet tot vernieuwing zijn in de studie en het onderwijs van de literatuur'. De opzet van het boek is als volgt: in het eerste deel worden in een viertal artikelen de perspectieven op karakters en personages besproken. Het tweede deel bespreekt in een drietal artikelen mogelijke toepassingen in de dagelijkse lespraktijk.

De benadering van de verschillende theorieën speelt zich voornamelijk af op een academisch vlak. We krijgen een overzicht van de visies uit de psychologie op karakter en persoonlijkheid. Het concept 'personage' wordt in de moderne verhaaltheorie bekeken. De verschillende methoden tot karakteranalyse worden vervolgens besproken in het hoofdstuk 'Over personages in narratieve teksten'. Hoe het met de combinatie tussen literatuurdidactiek en karakters is gesteld, wordt verwoord in het laatste hoofdstuk.

De opzet om vernieuwend te zijn vind ik niet helemaal geslaagd. Het eerste deel is slechts een samenbrengen van de verschillende visies op hetzelfde probleem. Dat bij de verschillende literaire theorieën anders met het concept 'personage' wordt omgegaan, mag bekend worden verondersteld.

De lesideeën beperken zich tot de bovenbouw ASO en eveneens tot de literaire canon (*Werther* Nieland, G. Reve; *Marquerite*, Monica van Paemel). Dat zijn niet alleen literaire toppers, maar ook moeilijke boeken. Leerlingen moeten nieuwe vaardigheden oefenen aan de hand van een ontoegankelijk boek. Zo wordt er bijvoorbeeld voorgesteld om *Marquerite* met behulp van artikelen van Hella S. Haasse, 'Het beeld in de spie-