

Wordt het kind met het badwater weggegooid? *Een reactie op de preadviezen letterkunde aan de CVEN*

De commissie die een voorstel moet formuleren voor een nieuw examenprogramma Nederlands voor vwo en havo heeft voor een aantal onderdelen van het vak advies ingewonnen bij academische deskundigen. Voor letterkunde werden dat twee adviezen: voor de oudere en voor de moderne letterkunde. Wil van der Veur, leerkracht in het voortgezet onderwijs en vakdidacticus, las wat de deskundigen minimaal onderwezen willen zien aan literaire theorie en literaire geschiedenis. Hij is niet gelukkig met de adviezen. Ze getuigen niet van inzicht in de dagelijkse lespraktijk, presenteren een rigide canon en het literatuuronderwijs loopt het gevaar te zeer op feitenkennis gericht te raken.

'Waarheden als koeien, leugens als olifanten. De scheppingen gerubriceerd in ismen, de schepers in isten. Kunst en kunstenaar gekooid en geketend.'

F.Bordewijk¹

Klachten

Deze hele eeuw door wordt in allerlei toonaarden en niet alleen in allerlei geschriften geklaagd over de praktijk van het literatuuronderwijs, die te zeer *historisch(-biografisch)* is ingericht. Deze historisch-biografische methode kenmerkt zich door een krachtige traditie en laat zich moeilijk verdrijven. Het is plausibel om te veronderstellen dat (in Europa) de historische definitie van literatuuronderwijs dominant is in de lespraktijk. Overigens is uitgebreid en grondig onderzoek van wat er precies in de klas gebeurt nog steeds gewenst (Van de Ven 1990) – er is nog steeds geen ander grondig praktijkonderzoek dan Lansberg 1924.

Voor de Tweede Wereldoorlog werd ook jammerd over het cultureel verval onder de schoolgaande jeugd. Dat is anno 1990 weer overal te beluisteren. Het is voor schoolgaande jongeren ook niet eenvoudig in die hen dagelijks overstelpende hoeveelheid woord en beeld in en buiten school en in snelle consumptie daarvan selectief en kritisch te zijn/worden. Bovendien munten wij Nederlanders nog steeds niet uit in 'geletterdheid' en culturele interesse. En laten we niet vergeten: welke eind-examenleerling heeft nog geschiedenis in zijn vakkenpakket en wat weet zij (nog) van middeleeuwen, Verlichting, en dergelijke?

Moeten docenten dan maar de pijp aan Maarten geven? Neen. Ook het 'geestesorg' moet blijven kijken. Literaire kennis is nog steeds een van de min of meer constante kennisvormen en vormt nog steeds een concurrent voor de dominante technische kennisvorm (Matthijssen 1982). Willen we literatuuronderwijs vanzelfsprekend (Van de Ven 1990) houden, dan is een kritische analyse van het huidige eindexamenprogramma noodzakelijk. Als elementen aantoonbaar niet goed functioneren, moet dat programma herzien en verbeterd worden.

Het WRR-rapport over basisvorming vermeldt over literatuuronderwijs: 'Kennisneming van literaire produkten uit heden en verleden dient [...] een element van basisvorming te zijn, ook voor de LBO-leerlingen' (WRR-rapport 1986, p.117 en 118). Argumentatie voor deze stelling ontbreekt. De raad is blijkbaar van mening dat literatuur 'geacht wordt te behoren tot het cultureel erfgoed waarvan iedereen kennis moet nemen' (ibidem, p.97). Het *waarom* van literatuuronderwijs lijkt minder ter discussie te staan. Literatuuronderwijs blijkt 'gewoon' vanzelfsprekend. Al lijkt het er anno 1990 op dat 'het nut van het nutteloze' maar eens aangetoond moet worden.

In wetenschappelijke discussies bestaat over het begrip *literatuur* geen overeenstemming:

'Er wordt geen eenduidig begrippenapparaat gehanteerd [...] Enerzijds lijken veel docenten tevreden over de huidige regeling met betrekking tot het onderdeel literatuur, anderzijds hoort men klachten over het te vrijblijvend

karakter (met alle gevolgen vandiën voor het onderwijs en de toetsing), over het onvoldoende doordringen van bepaalde moderne, didactische benaderingen als tekstervarende methoden, over het slecht functioneren van boekenlijsttoetsing enz. Er lijkt meer evenwicht te moeten komen tussen (zeer wenselijke) persoonlijke vrijheid van de docent en een aantal minimumafspraken waaraan ieder zich houdt. Ook moet er een oplossing komen voor de plaats van de niet of moeilijk toetsbare, maar wezenlijke aspecten van het literatuuronderwijs.' (Voortgangsverslag CVEN [1989], p.10, 11 en 12).

Wezenlijke aspecten

Welke zijn die wezenlijke aspecten van literatuuronderwijs, wanneer we de toetsbaarheid daarvan even buiten beschouwing laten?

- 1 Cultuuroverdracht en kunstzinnige vorming: vooral door teksten worden de voor onze cultuur en literatuur waardevol geachte historische tradities en veranderingen van literaire/culturele normen, waarden en conventies op de leerlingen overgedragen. Dit gaat vergezeld van kennis van en toepassing van kennis van adequate en relevante cultuur-, resp. literatuurhistorie, historisch-biografische feiten en dat alles in een zo breed mogelijk internationaal cultureel kader (thematisch vergelijking van (wereld)literatuur).
- 2 Een ervaringgerichte, lezergerichte benadering: de leraar schenkt expliciet aandacht aan de werking van de tekst op de leerling en richt zich op de realisering van een proces dat de leerling bewust maakt van *affectieve* en *cognitieve* waarden die de tekst voor haar bezit of mist (De Moor 1984 en 1987); herkenning, verkenning en (ook affectieve) beleving van deze relatie; tekst en lezer staan hierbij centraal: *evocatie* (wat roept het werkt bij je op? wat betekent deze tekst voor jou?) en *respons* (wat breng je daarvan naar buiten?)
- 3 Een handelinggerichte benadering: literaire teksten gaan over handelende personages en literatuur is zelf een vorm van *handelen*. Deze dubbele 'handelingsstructuur' is een essentieel kenmerk van literaire teksten. Analyse en *expressed response* (Purves 1971) daarvan kunnen leiden tot reflectie over menselijk handelen en

overstijgt daardoor de andere benaderingen (Van Peer 1987).

- 4 Een reflectieve benadering door stijl- en structuuranalyse: als middel ter verduidelijking van 1, 2 en 3; zo kunnen specifieke kenmerken van een literaire tekst (bij voorbeeld beeldspraak, compositie, tijdgebruik, personages, vertelperspectief, ruimte) worden geanalyseerd.

PURVES Van toetsbare *cognitieve* en *affectieve* doelen van literatuuronderwijs geeft Purves 1971 een helder overzicht:

- het leren en reproduceren van allerlei kennis op het gebied van literatuur;
- het toepassen van kennis en inzicht in andere teksten dan de leerling gelezen heeft;
- innerlijke verwerking van een tekst doordat de leerling bepaalde dingen denkt, voelt, ervaart;
- expressie van die reactie, het *op allerlei wijzen* laten zien, horen, lezen wat je innerlijke reactie is (*expressed response*);
- participatie: zij mikt op diverse attitudes als leesbereidheid en leesplezier, waardoor de leerling gemotiveerd is om (verder) te lezen.

Omwille van de leesbaarheid heb ik de gedetailleerde uitwerking van deze ordening in een tabel (p.134) opgenomen. De korte aanduiding hierboven laat echter al duidelijk genoeg zien dat de meest gecompliceerde en tegelijk meest begeerde doelstellingen liggen op affectief terrein. De gang van zaken op school bevestigt deze rangschikking door Purves zeer vaak: allerlei overwegend cognitieve zaken komen aan bod in het literatuuronderwijs (1 en 2) en sommige elementen van 4. Veel leerlingen verlaten de school echter met minder genoegen in het lezen dan toen ze arriveerden.

De uitwerking van Purves, met name de toetsing van de doelen *a* tot en met *q*, lijkt mij een uitstekend instrument voor de CVEN bij het opstellen van een nieuw eindexamenprogramma. Daarmee kan in elk geval een duidelijker omschrijving worden gegeven dan het huidige eindexamenprogramma met zijn *de kennis van en het inzicht in de literatuur*.

Preadviezen

Naast een stapeltje correctie ligt voor mij de brochure met preadviezen die deskundigen

ACTIVITEITEN EN VAARDIGHEDEN

Kennis

a Weten

Toepassing

- b Toepassen van kennis van specifieke literaire teksten
- c Toepassen van biografische informatie
- d Toepassen van literaire sociale politieke en intellectuele geschiedenis
- e Toepassen van literaire terminologie
- f Toepassen van literatuurwetenschappelijk methodes
- g Toepassen van culturele informatie

Respons

h Reageren

Het uiten van respons

- i Herscheppen
- j Betrokkenheid uiten
- k Analyseren van de delen
- l Analyseren van de relaties, de schematische opbouw en het geheel
- m Interpretieren
- n Evalueren
- o Uiten van een voorkeurspatroon
- p Reageren volgens een bepaald patroon
- q Reageren op verschillende manieren

Participatie

- r Bereidheid tot reageren
- s Voldoening vinden in het reageren
- t Het belang inzien van literaire werken

Toetsbare cognitieve en affectieve doelen van literatuuronderwijs volgens Purves 1971

hebben uitgebracht ter ondersteuning van het werk van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal- en letterkunde VWO en HAVO (CVEN).

De CVEN heeft deskundigen op het gebied van de oudere en moderne letterkunde gevraagd een omschrijving te geven van de *standaardminimumstof*. Het verzoek was in elk geval aandacht te besteden aan:

- de literatuurgeschiedenis (o.a. stromingen),
- de canon van te behandelen/te lezen werken,
- de noodzakelijke literaire theorie.

Hun vraag, bij voorbeeld over een canon, 'hield nog geen enkele standpuntbepaling van de Commissie in. Het ging louter om het verzamelen van zoveel mogelijk wellicht bruikbare ideeën' (CVEN, Pre-adviezen [1990], p.2). Tja, waarom dan die vraag gesteld?

De opdracht blijkt in ieder geval flink sturend te hebben gewerkt, daar de vragen soms nogal kritiekloos zijn beantwoord. De deskundigen stellen geen kritische vragen naar legitimaties: *de canon?* waarom *canon?* waarom *de?*; *de noodzakelijke literaire theorie*: waarom *noodzakelijk?* waarom *de theorie?* noodzakelijk voor wie en wat? waarom theorie?

Uitgangspunten en eisen

De deskundigen op het terrein van *oudere letterkunde*, de professoren E. Grootes en F. van Oostrom en doctor J. Klock, zijn zich deels bewust geweest van de sturende werking van de opdracht. Zij constateren in hun inleiding: 'Doordat er afzonderlijke adviezen worden uitgebracht voor de oudere en moderne letterkunde, kan de samenhang tussen deze twee onderdelen van één vak niet in de voorgestelde minimumstof worden verdisconteerd.' Dit lijkt mij een voltreffer die de commissie aan het denken moet zetten.

Verderop stellen zij: 'Overigens is de voorgestelde periodescheiding (circa 1830) volstrekt arbitrair. Deze strookt weliswaar met het gebruik aan een enkele universiteit, maar vanuit het perspectief van de leerling (en met het oog op de didactische aanpak) zou 1945 meer voor de hand liggen.' Deze uitspraak is echter even arbitrair als die van de commissie: waarom die cesuur, ja zelfs waarom een cesuur? De geschiedenis loopt toch tot het heden? of maar tot 1965, uit angst voor oncontroleerbaarheid en 'geen programma's, wel tendenties' (Anbeek 1990, p.264). Door de opdrachten van de commissie hebben de deskundigen zich helaas laten dwingen tot die vreemde cesuur van 'circa 1830'.

De adviezen voor oudere letterkunde zijn in grote lijnen goed overwogen en wijs. Voorzichtig geformuleerd, realistisch ('bij het opstellen van een eindexamenprogramma zal men rekening moeten houden met de huidige maatschappelijke en culturele realiteit'), veel te idealistisch ('geïntegreerd multidisciplinair onder-

wijs') en relativerend ('Voor men inhoudelijke eisen formuleert, zou er enige zekerheid moeten zijn over de vraag hoeveel uren er überhaupt voor dit vakonderdeel uitgetrokken kunnen worden').

De kern van het advies wordt gevormd door een voorstel voor exameneisen voor het vwo. Bij de samenstelling hiervan ging men ervan uit dat het aanbrengen van historisch besef een van de essentiële doelen van het voortgezet onderwijs is. Om dit doel van een brede algemene ontwikkeling te bereiken acht men het noodzakelijk dat de leerling inzicht krijgt in de cultuurgeschiedenis, zowel van Nederland als van landen die daarmee in relatie staan. De Nederlandse letterkunde uit het verleden biedt een toegang tot die cultuurgeschiedenis. Het creëren van een cultuurhistorisch referentiekader impliceert volgens de deskundigen dat een zekere canonisatie van de stof onvermijdelijk is.

De exameneisen die uit deze uitgangspunten volgen, vallen uiteen in eisen op het gebied van *historische achtergronden* en eisen op het gebied van de *literatuurgeschiedenis* (zie p.136). Het zou gewenst zijn wanneer deze eisen op dezelfde wijze werden voortgezet tot *heden*. Dat elementaire en 'objectief toetsbare' raamwerk lijkt mij een zeer nuttig instrument om elke vrijblijvendheid te voorkomen ten aanzien van 'kennis van en toepassen van kennis van historische achtergronden en cultuur- en literatuurgeschiedenis'.

Wat meer eenvoud en een ruimer internationaal cultureel kader (het aantal tweetalige leerlingen neemt toe!) is hier en daar wel op zijn plaats. Bij voorbeeld als bij de achttiende eeuw de opkomst van nieuwe genres als het kinderboek genoemd wordt, lijkt het mij relevant om die opkomst ook te schetsen in Europees perspectief. Het gevaar bij de voorgestelde eisen is, dat we de leerlingen willen bedelven onder omgevallen boekenkasten en een encyclopedische kennis van feiten. De periode van gezeefde Knuvelers en encyclopedieën zoals Lodewijk zie ik niet graag terug in de klas. Een gelegitimeerde, kritische en weloverwogen *selectie* lijkt me hier een noodzaak.

Voor zo'n selectie geeft Anbeek (1990) een aantal punten die als criteria kunnen dienen.² Maar de onzekerheid blijft: 'Hét verleden bestaat

niet; alleen hypothetische constructies die wij tegen elkaar kunnen afwegen' (p.266). Vanaf 1880 zijn de bewegingen van Tachtig en Vijftig redelijk duidelijke 'kapstokken', maar dan begint de chaos van tendensen. Overigens is dat geen reden om de moderne literatuurgeschiedenis dan maar niet te behandelen! Misschien dat literaire 'buitenbeentjes' wel eens essentiëler kunnen zijn...

Ronduit vervelend is een aantal opmerkingen en citaten uit de inleiding van dit preadvies oudere letterkunde. Zij noemen daar 'de bezwaren van Van Assche tegen een louter actualiserende didactiek, die de leerling laat ronddwalen zonder veel perspectief op verandering en ontwikkeling van zichzelf en/of boven zichzelf uit'. Welke praktijk van welke docenten bedoelen zij dan eigenlijk concreet? Ik vraag me trouwens af welke leerling, mocht dat geschieden, zich nog 'laat ronddwalen' en door wie. Wat zij en Van Assche bedoelen met 'de meer leerlinggerichte aanpak van het literatuuronderwijs' is duister. Daar proef ik onbegrip en bovendien een ondertoontje in dat nog veel luider en irritanter klinkt in het advies voor de moderne letterkunde. Is een leerlinggerichte aanpak die onder andere verbanden legt met wel of geen aanwezige voorkennis (en dus ook vooroordelen) verschralend voor elk historisch bewustzijn? Kom nou toch!

Ik hoop dat de lezer begrijpt dat die aanpak juist verrijkend is en ook zo bedoeld is. Theorieën over informatieverwerking en over lezen als een proces van *interactie* tussen tekst en lezer ondersteunen die aanpak.

Ter zijde, wat oudere teksten vanaf de middeleeuwen tot en met de achttiende eeuw betreft, is er in het onderwijs een grote behoefte aan zorgvuldig vertaald werk. Uit de middeleeuwen is er langzamerhand voldoende vertaald werk voorhanden. Nuttig werk aan de winkel voor vakwetenschappers aan universiteiten...

Bovendien is de kern van het advies, zoals reeds gezegd, een serie exameneisen voor het vwo. Op de eisen voor het havo gaan zij niet diep in. Wel suggereren zij dat er verschil moet zijn in aanpak tussen havo en vwo ten aanzien van *concreet tekst- en beeldmateriaal*. Welke legitimatie hebben zij voor dat didactisch advies? Ik

A HISTORISCHE ACHTERGRONDEN

- 1 Inzicht in het verschijnsel *historicititeit*, zowel ten aanzien van de eigen standplaatsgebondenheid als ten aanzien van uitingen uit het verleden.
- 2 Kennis van de chronologie en enkele globale kenmerken van de voornaamste perioden van de westerse cultuur: Grieks-Romeinse Oudheid, Middeleeuwen, Renaissance/Reformatie, Verlichting, met inbegrip van enig inzicht in de periodiseringsproblematiek (mede in verband met 1.).
- 3 In verband met 2.: kennis van enige belangrijke verschuivingen in het wereldbeeld: het geocentrische, hiërarchische wereldbeeld, de schepping als teken, de copernicaanse revolutie, de mechanisering van het wereldbeeld, empirisme, rationalisme, idealisme, materialisme.
- 4 Kennis van enkele belangrijke concepten uit de algemene geschiedenis: feodaliteit, vorming van nationale staten, verhouding tot de islam, opkomst van het kapitalisme, Europese expansie, industrialisering, revolutie/restauratie, imperialisme.
- 5 Inzicht in het internationale karakter van de cultuur en in de relatieve afhankelijkheid van de Nederlandse verschijnselen.
- 6 Kennis van enkele hoofdlijnen uit de Nederlandse geschiedenis: gewestelijke structuur in de M.E., overwicht van Zuid-Nederland, Bourgondische centralisering, Nederlandse opstand, karakter en structuur van de Republiek, Patriottenbeweging, vorming van de eenheidsstaat.

NB Het gaat hier om kennis die van belang is bij een cultuurhistorische aanpak van de literatuurgeschiedenis. Hiermee wordt niet de naasting beoogd van een deel van het vak geschiedenis door de neerlandici, maar wel samenwerking van leraren geschiedenis en Nederlands c.q. integratie van vakonderdelen. Binnen het vak Nederlands zullen de historische achtergronden bij voorkeur aan de orde komen via de *teksten* waarin ze een rol spelen.

B LITERATUURGESCHIEDENIS

I Algemeen

De leerling dient een inzicht te hebben in de kenmerkende verschillen tussen het moderne literatuurbegrip en dat van vóór de Romantiek: het overwegen in het laatste van rhetorisch-pragmatische literatuuropvattingen (de auteur als opvoeder, poëzie als voertuig voor meningsvorming, literatuur gericht op morele en sociale vorming).

II Middeleeuwen

- De leerling dient in staat te zijn de volgende verschijnselen, personen en begrippen te plaatsen c.q. te karakteriseren:
- Orale traditie.
 - De (effecten van) handgeschreven boekcultuur.

- Latijnse naast volkstalige cultuur.
- Geestelijke cultuur (met inbegrip van de nauwe relatie onderwijs/kerk).
- Hofcultuur (mecenaat; aristocratisch levenspatroon).
- Burgerlijke cultuur (economische en culturele emancipatie van de stad).
- Opvatting van geschiedenis als leerschool en verschaffer van identiteit.

- Auteurs: Veldeke, Hadewijch, Maerlant, Ruusbroec, Geert Grote.
- Genres: ridderroman, dierenverhaal, (hoofse) lyriek, heiligenleven, abele spelen, prozaroman.
- Teksten: zelfstandige lectuur van tenminste drie afzonderlijk uitgegeven teksten; gebruik van vertalingen/bewerkingen is toegestaan.

III Zestiende en zeventiende eeuw

De leerling dient in staat te zijn de volgende verschijnselen, personen en begrippen te plaatsen c.q. te karakteriseren:

- De effecten van de uitvinding van de boekdrukkunst.
- De rol van de rederijkers in de stedelijke cultuur.
- Literatuur als voertuig van politieke, religieuze en morele meningsvorming (trefwoorden: Geuzenliederen, Wilhelmus, Vondels hekeldicht).
- De verschuiving van de culturele hegemonie van Zuid naar Noord.
- De voorbeeldfunctie van de klassieke oudheid (renaissance, humanisme).

- Auteurs: Erasmus, Hooft, Bredero, Vondel, Huygens.
- Genres: treurspel, blijspel, klucht, emblematiek, lied, sonnet.
- Teksten: zelfstandige lectuur van tenminste drie afzonderlijk uitgegeven teksten; gebruik van vertalingen/bewerkingen is toegestaan.

IV Achttiende eeuw

De leerling dient in staat te zijn de volgende verschijnselen, personen en begrippen te plaatsen, c.q. te karakteriseren:

- Het loslaten van de traditionele inhoudelijke en formele stilerings: natuur als norm.
- De opkomst van nieuwe genres als spectator, roman en kinderboek.
- Popularisering van kennis: tijdschriften, reisbeschrijvingen, catechismi der natuur.
- Cultivering van het individuele gevoel: persoonlijke lyriek en het sentimentele.
- Literatuur als politiek wapen: pamfletten, partijpoëzie.
- Auteurs: Wolff en Deken, Feith, Bilderdijk.
- Teksten: zelfstandige lectuur van tenminste drie afzonderlijk uitgegeven teksten dan wel daaraan gelijkwaardige fragmenten van teksten.

Exameneisen vwo volgens het preadvies oudere letterkunde

wil dat standpunt sterk bestrijden: voor *alle* leerlingen is het juist een *essentiële basisaanpak* dat zij gericht naar concreet materiaal leren kijken en/of daarin lezen, wil je niet vervallen tot cliché praat en verbalisme zonder steekhoudende en eigen argumenten.

Schraalhans keukenmeester

Rest mij het preadvies *moderne letterkunde*, samengesteld door de professoren T. Anbeek en J. Goedegebuure en doctor H. Bekkering. Hun uitgangspunt is dat 'van een middelbare schoolier mag worden verwacht dat hij a) in staat is zinvol over een literaire tekst te praten, wat b) ook impliceert dat zo'n tekst in verband wordt gebracht met de tijd waarin het boek is ontstaan'. Dit mondt uit in een uitleg hoe een literair werk kan worden geanalyseerd met behulp van de zogenaamde structuuranalyse. Na opmerkingen over de invloed van literaire stromingen op literaire teksten volgt dan nog hun canon, de hieronder afgedrukte lijst van twintig werken die 'kennelijk het vermogen bezitten steeds weer nieuwe generaties te boeien'.

Hooggeleerd en apodictisch van toon bijten deze drie Don Quichottes van de moderne literatuur van zich af: 'Wij zijn ons ervan bewust

dat we ons met deze aanpak keren tegen degenen die een rationele benadering (i.e. de structuuranalyse) binnen het literatuuronderwijs afwijzen, omdat die het leesplezier zou aantasten. Aandacht voor vormtechnische zaken zou bijvoorbeeld de mogelijkheid tot identificatie in de weg staan.' Is dat wel zo? Welke docent zal beweren dat wijzen op of analyseren van een adequaat en relevant structurelement nooit ter sprake komt? Er spreekt minachting uit hun woorden ('Vaak achten de leesplezier-adepten het in het geheel niet van belang welke interpretatie leerlingen geven aan een (literaire) tekst'). Ik vraag me af tot wie zij zich met deze slagen in de lucht richten. Deze vakgeleerden lopen met hun hoofd in de universitaire wolken en zitten te veel met hun neus in de boeken. Zij leveren op deze wijze een gevecht tegen windmolens in hun eenzijdige en ongebreidelde drang tot uitsluitend intensief en academisch lezen op afstand en 'controleerbaar reconstrueren' van romans en vooruit... wat poëzie.

Zij getuigen van onwetendheid en van onbegrip voor de dagelijkse lespraktijk. Als gewone op-m'n-hurkenzitter krijg ik de indruk, dat er weinig deugt van ons dagelijks werk in de klas, waarin zich *gewone* en *zich ontwikkelende* lezers (en geen eerstejaars universitaire neerlandici) bevinden. Veel docenten werken hard aan het stimuleren van initiatief en creativiteit, *motiveren* tot en *koesteren* van lezen en daarover *zinvol leren spreken/schrijven* (*expressed response*). Dat wil zeggen leerlingen uiteindelijk deelnemers trachten te maken aan een wereld die ook bestaat uit cultuur en literatuur (Purves hoogste doel: participatie). Banend onderwijs dus, waarin leerlingen niet klakkeloos overnemen wat hun voorgeschoteld wordt, maar op eigen initiatief te werk gaan (*guided discovery*).

En dan hun rigide canon, overigens keurig *vakwetenschappelijk* verantwoord. (Zie overigens ook Anbeek 1990: 'dieptepeilingen'.) Toch is die aanvechtbaar, als je je initiatiefrijke leerlingen voor ogen hebt die ook en vooral een algemeen beeld willen en moeten bezitten. Een canon van twintig boeken 'die kennelijk het vermogen bezitten steeds weer nieuwe generaties te boeien'. Tjonge, ik heb klaarblijkelijk jaren lang een 'lost generation' van leerlingen onder mijn hoede gehad... Het sacrosancte niveau van en eenzijdig accent op intensief lezen en structuur-

Hildebrand *Camera Obscura*
Multatuli *Max Havelaar*
Emants *Inwijding*
Couperus *Van oude mensen, de dingen die voorbijgaan*
Nescio *Dichtertje, De uitvreter, Titaantjes*
C. van Bruggen *Eva*
Vestdijk *Terug tot Ina Damman*
Nijhoff *Nieuwe gedichten*
Van Ostaijen *Music-Hall*
Van Schendel *Een Hollands drama*
Bordewijk *Karakter*
Walschap *Houtekiet*
Elsschot *Het dwaallicht*
Reve *De avonden*
Lucebert *Apocrief*
Boon *Menuet*
Hermans *De donkere kamer van Damocles*
Nooteboom *Rituelen*
Mulisch *De aanslag*
Claus *Het verdriet van België*

analyse leiden tot een 'Hollands drama' voor jonge lezers. Tot nog meer verschraving van literatuuronderwijs en tot *sturend* (Van Parreren 1988, p.100) in plaats van *banend* onderwijs. Zij stimuleren zo de handel in 'kale' uittreksels en klakkeloos overnemen en uit het hoofd leren van Prisma- en Hema-uitgaven met kant en klare thema's, personages, perspectieven, ruimte e.d.³ Of moet nu echt de totale bovenbouw HAVO/VWO van Nederland in de komende jaren steeds die twintig meesterwerken analyseren en *controleerbaar reconstrueren*? Kom nou toch, heren geleerden!

Wat dan wel?

In beide hier besproken adviezen ontbreekt een toets van vaardigheid in het uitdrukken van waardering, begrip van en inzicht in literatuur (*expressed response*: zie Purves 1971, Daniëls 1984, Gielen 1984, De Moor 1987, Dirksen 1989) en met name hoe een leerling haar 'response' *op papier kan zetten* (bij voorbeeld in een leesverslag, -dossier, essay) of *tegenover de docent kan verantwoorden in een gesprek* (zie Purves 1981, De Moor 1987). Literatuuronderwijs loopt zo het gevaar te worden afgesloten met uitsluitend een (centrale? schriftelijke?) toets van *feitenkennis*. Het literaire kind wordt op die wijze met het badwater weggegooid.

Claasen heeft in zijn onderzoek onder docenten (1983) aangetoond dat plezier in lezen krijgen ('de leerling moet met anderen kunnen praten over de problematiek van gelezen werken', 'de leerling moet eigen ervaringen kunnen herkennen in literatuur') bij negentig procent van de leraren de voorkeur heeft. Ik vind dat wetenschappelijke deskundigen daar niet badinerend of schamper op moeten reageren, maar docenten die in de praktijk met die *expressed response* bezig (willen) zijn (zie Dirksen 1989 en Gielen 1981) serieus moeten nemen. Ik ben in mijn ruim twintig jaar onderwijservaring geen docent tegengekomen die pleit voor literair getinte therapeutische gesprekken, of die 'leuteratuur' in de praktijk wil brengen.

De lijn in de preadviezen van de deskundigen oudere letterkunde moet worden voortgezet tot *heden*, tenminste wat hun exameneisen betreft in historische achtergronden en literatuurgeschiedenis. Daarbij moet de commissie een

uitgewerkte doelstellingenlijst van Purves (1971) en de Eindtermen Basisvorming⁴ gebruiken. Dat lijkt mij een kompas dat bruikbaar is voor een evenwichtig examenprogramma literaire vorming.

Uit het voorafgaande moet duidelijk worden dat ik *niet* pleit voor een centrale schriftelijke toets literatuuronderwijs. Een dergelijke toets zal bovendien nog *meer correctie* vragen. Het meest voor de hand liggende alternatief, een meerkeuzetoets, is de doodsteek voor literatuuronderwijs.

Als de kwaliteitsbewaking van de overheid toch een selectiemiddel eist in de vorm van een objectieve, controleerbare, vergelijkbare schriftelijke toets op landelijk niveau, dan adviseer ik per examenjaar een toets over *twee probleemgerichte algemeen culturele thema's*. Onderwerpen zouden bij voorbeeld kunnen zijn het naturalisme; streekromans in de jaren dertig; het jeugdboek in de 18de en 19de eeuw; schrijfsters eind 19de en begin 20ste eeuw. Het accent moet daarbij liggen op de Nederlandse literatuur. Dit zou een vergelijkbare situatie opleveren als bij het huidige schriftelijke eindexamen geschiedenis: Overigens zie ik wel een groot bezwaar: *nog meer correctie*.

Een voorwaarde is dan dat het CSE-onderwerp helder is geanalyseerd en dat het gestructureerd is beschreven. Het moet vergezeld gaan van een verantwoording van de keuze van het onderwerp en een indeling in hoofd- en deelvragen. De docent moet aanwijzingen voor de behandeling van het onderwerp krijgen door een summiere beantwoording van deze hoofd- en deelvragen en door een omschrijving van de voorgeschreven essentiële begrippen die bij dit onderwerp horen. Daarbij horen ook een aanduiding van de vaardigheden die bij dit onderwerp mogen worden verwacht, een beredeneerde plaatsing van het onderwerp in de tijd en een voor docenten toegankelijke, beknopte literatuurlijst.

In een schoolonderzoek worden dan bovendien de doelen *a* tot en met *q* van Purves getoetst wat algemene historische achtergronden en literatuurgeschiedenis betreft.

Maar eigenlijk gaat mijn voorkeur uit naar een examenprogramma, waarin expliciet een standaardminimumstof en eindexameneisen

HAVO/VWO van middeleeuwen tot heden staat omschreven zoals in de bij dit artikel geciteerde preadviezen oudere letterkunde. Dat vormt de basisleerstof voor alle leerlingen. Deze wordt bij voorkeur uitsluitend getoetst in een *schoolonderzoek*. Daarin moeten de doelstellingen *a* tot en met *g* van Purves en die van de Eindtermen Basisvorming verwerkt zijn. Dit alles moet berekend zijn op *het aantal lesuren* dat docenten in bovenbouwklassen HAVO, respectievelijk VWO ter beschikking staat. Als de docenten voorts de *expressed response* (doelen *h* tot en met *q* van Purves) toetsen, komen alle wezenlijke aspecten van literatuuronderwijs in het *schoolonderzoek* aan bod. Aan docenten de vrijheid om in die gebondenheid vorm te geven aan de doelen *h* tot en met *q* van Purves: leesverslagen, leesdossier, verwerkingsopdrachten, mondeling tentamen, gericht-schrijvenopdracht en dergelijke. Dit alles binnen zelfontdekkend, probleemgericht of met andere woorden *banend* onderwijs (Van Parreren 1988).

Ik wens de commissie veel wijsheid toe bij haar werk aan een evenwichtig eindexamenprogramma. Een *grondige* peiling naar opvattingen van docenten uit de dagelijkse praktijk is daarbij een *conditio sine qua non*.

Noten en literatuur

- 1 *De wingerdrank*. Amsterdam 1978³, p. 156.
- 2 Criteria kunnen zijn (Anbeek 1990):
 - '...teksten uit het verleden interessant [...] maken door te laten zien hoe die beantwoorden aan of reageerden op de toenmalige literaire conventies' (p. 12).
 - '...of men de literatuurgeschiedenis nu ziet als een opeenvolging van «literatuuropvattingen» (Oversteegen) of «periodecodes» (Fokkema), in beide gevallen gaat het om het beschrijven van veranderende literaire normen of conventies' (p. 13).
 - '...individuele auteurs en afzonderlijke teksten zijn van belang voor zover ze passen binnen een bepaald conventiesysteem en vooral: voor zover ze tot een verandering van die normen bijdragen' (p. 14).
- 3 Een nuttige lijst met vragen om deze praktijken tegen te gaan biedt: A. Toussaint-Dekker, *Boek en lezer*. Leiden 1987 (in bijlage 8).

- 4 Voor het algemene niveau worden de volgende eindtermen geformuleerd: 'De leerlingen kunnen naar aanleiding van fictionele [...] teksten die aansluiten bij hun ervaringswereld en ontwikkelingsniveau, voor hen geschikt taalgebruik bevatten en die bedoeld zijn
 - om de lezer te diverseren of
 - om de lezer informatie te geven
 antwoord geven op vragen over:
 - het denken en handelen van de personages in de tekst;
 - de beschreven situatie;
 - de relatie tussen tekst en werkelijkheid;
 - de waarde van de tekst voor henzelf en voor anderen' (*Advies* 1989, p. 24).

Advies over de voorlopige eindtermen basisvorming in het voortgezet onderwijs: Nederlands. 's-Gravenhage, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1989.

Anbeek, T., *Geschiedenis van de Nederlandse literatuur tussen 1885 en 1985*. Amsterdam 1990.

Claasen, H., 'Wensen omtrent literatuuronderwijs in de praktijk geamputeerd' in: *Moer* 1983/1, p. 24-30.

CVEN (Commissie vernieuwing eindexamenprogramma's Nederlandse taal- en letterkunde vwo en HAVO), Voortgangsverslag. Z. p. [1989].

CVEN (Commissie vernieuwing eindexamenprogramma's Nederlandse taal- en letterkunde vwo en HAVO), Pre-adviezen van deskundigen in oudere letterkunde, moderne letterkunde, taalkunde, argumentatieleer, schrijven en tekstbehandeling. Z. p. [1990].

Daniëls, W., 'Over de aai, het schampschot, de messteek in het literatuuronderwijs' in: *Levende Talen* 394 (1984), p. 438-443.

Dirksen, J., 'Reader Response Criticism: onderwijs in het boeiendst denkbare onderwerp' in: *Levende Talen* 446 (1989), p. 749-756.

Gielen, P., 'Effe uitrekenen wat ik van dat boek vind?' in: *Moer* 1984/6, p. 36-41.

Lansberg, Ph., *Proeve eener descriptieve methodiek van het onderwijs in de Nederlandse letterkunde aan de scholen voor middelbaar en voorbereidend hooger onderwijs in Nederland*. Groningen 1924.

Matthijssen, M., *De elite en de mythe. Een sociologische analyse van de strijd om onderwijsverandering*. Deventer 1982.

Moor, W.A.M. de, 'Alwat vanzelfe wast, behoeft men niet te zaaien. Over de ontwikkeling van tekstervaringsmethoden' in: *Forum der letteren* 25 (1984/4), p. 259-274.

- Moor, W.A.M. de, & J. Thissen, 'Wie leest, leest zichzelf' in: *Moer* 1986/5, p. 20-29.
- Moor, W.A.M. de, 'Was Hamlet nou goed bij zijn hoofd of niet? In gesprek met Alan C. Purves' in: *Levende Talen* 424 (1987), p. 536-540.
- Parreren, C.F. van, *Ontwikkeland onderwijs*. Leuven/Amersfoort 1988.
- Peer, W. van, 'Het literatuuronderwijs: probleem-analyse en fundering' in: *Forum der Letteren* 28 (1987/3), p. 161-174.
- Purves, A.C., 'Evaluation of learning in literature' in: B.S. Bloom e.a., *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York 1971, p. 697-767.
- Ven, P.H. van de, *Het nut van het nutteloze! Een interpretatie van visies op literatuuronderwijs sinds het einde van de negentiende eeuw*. Nijmegen 1990.
- WRR (Wetenschappelijke Raad voor het Regeeringsbeleid), *Basisvorming in het onderwijs*. 's-Gravenhage 1986.

Rob Godfried

Functioneel taalonderwijs

Het begrip functionaliteit wordt erg veel gebruikt als het gaat om taalonderwijs. Niet alleen onderzoekers zijn met dit begrip bezig geweest. De VON heeft zich in het verleden uitgesproken voor 'normaal-functioneel' taalonderwijs; taalmethoden hanteren het begrip 'functioneel' en in de onderwijspraktijk zal menigeen wel eens te horen hebben gekregen dat een bepaalde aanpak niet functioneel is. Rob Godfried, leerkracht en directeur van een basisschool, heeft zich naar aanleiding van een viertal recente publikaties nog eens over het begrip gebogen en getracht een analyseschema te ontwerpen voor verschillende soorten functionaliteit.

Misverstanden over functionaliteit

Het is bij mij op school gebruik dat kinderen die hun handschrift reeds behoorlijk goed ontwikkeld hebben, geen aparte schrijfschriftjes van een methode meer krijgen, met zinnen als: 'Chocolade? Daar houd ik wel van.' Het kind dat helemaal niet van chocola houdt en deze zin moet schrijven, moet maar niet op de inhoud ervan letten. Het kind dat heel erg van chocola houdt, maar er allergisch voor is en het niet mag hebben, kan zich weer op een andere manier vreemd gaan voelen door zo'n zinnetje. En wie spreekt er nu van 'chocolade'?

Ik ga hier geen uitgebreide kritiek leveren op de inhoud van schrijfmethoden, maar bovenstaand voorbeeld geeft wel aan waarom wij zelf de zinnen voorschrijven, die de kinderen speciaal, in een schrijfschriftje, moeten oefenen. Wij kunnen ze dan zowel inhoudelijk als qua technische bagage op elk kind afzonderlijk afstemmen. Vaak ontstaat er zo via het schrijfschrift een speciale communicatie met een kind. Maar wij zijn niet in staat de zinnen die we voorschrijven goed genoeg op elk kind individueel af te stemmen. Dan verliest deze werkwijze dus helaas haar specifieke functie. Er zijn kinderen die je dat feilloos duidelijk kunnen maken en een van onze leerlingen deed dat