

Floor Basten Heleen Litmaath & Dees Maas: Zoenen staat niet in Koenen

Met de economische eenwording van Europa en de verbroekeling van het Oostblok 'is er meer reden dan ooit om binnen de cultuur van Europa de lijnen van gemeenschappelijkheid te volgen, nu op zo weerzinwekkende wijze alom het nationalisme van de naderende Europese eenheid een groteske vertoning maakt'. Aldus organisatoren Wam de Moor en Márgitka van Woerkom in hun voorwoord bij het programmaproefje van de conferentie *Een Zoen van Europa*, die op woensdag 30 september en donderdag 1 oktober 1992 aan de KU Nijmegen werd gehouden en mede was georganiseerd door de Stichting Promotie Literatuuronderwijs.

'Een zoen van Europa'. Een verleidelijke titel, hoewel de belangstelling iets minder groot was dan de organisatoren hadden verwacht, nu internationalisering van de literatuurlijst zo *en vogue* lijkt. De Moor: 'Europa is even niet in trek. Wat wil je ook met zoveel gerammel aan de achterdeur?'

De sprekers op de conferentie bleken er nog niet uit te zijn of ze Europa gingen omhelzen of negeren. Want wat is Europa zoals het er de laatste jaren bij is komen te liggen? Is het wel op weg naar één identiteit? En zo ja, is er dan reden voor euforie? Je zou het met al die opgestoken eigen vlaggen overal niet zeggen.

Toch hielden de twintig sprekers en honderdvijftig congresgangers zich, deze treurnis ten spijt, dapper aan de rode draad van de conferentie: waarom zouden we en hoe kunnen we Europees literatuuronderwijs verwezenlijken? Wat kunnen we leren van andere Europese landen? Gaan onze literatuurlessen er een beetje anders

uit zien? Welke methode(n) gebruiken we en welke (vertaalde?) teksten?

Waarom zouden we zoenen?

Zoals moedertaaldidacticus *Piet-Hein van de Ven* zei, is zoenen een dialoog. We weten allemaal dat van het een het ander kan komen en zo kan zoenen aangeduid worden als de eerste stap voor het instand houden van de menselijke soort. Een zoen van Europa, dat is hier bedoeld als de aanraking met een vreemde literatuur uit ons eigen Europa die tot een omhelzing en meer zou mogen leiden. Zoenen is dus belangrijk, maar wie doet het nu met wie? Literatuur en lezer houden nu eenmaal een dialoog: de tekst biedt een eigen werkelijkheid aan, de lezer interpreteert deze en projecteert zijn eigen wereld terug in de tekst. Maar teksten kunnen zo goed als lezers verschillen: literatuur van over de grens proeft anders dan literatuur van hier, en dat is voor de lezer wennen geblazen.

Volgens socioloog *Kees Schuyt* heeft literatuur een drietal functies: ze heeft een opvoedende taak, ze is een afspiegeling van de sociale en politieke werkelijkheid en ze biedt een bijdrage aan de cultuur. Als literatuur over de grenzen heen komt, is er dus kans dat ze het individu zo zeer beïnvloedt dat deze meer gaat begrijpen van de andere cultuur en samenleving. Dat is de belangrijkste reden waarom we over Europees literatuuronderwijs kunnen praten.

Wam de Moor voegde daaraan toe dat er een discrepantie is tussen het ideaalbeeld van bredere oriëntatie en vatbaarheid voor culturen van anderstaligen en de praktijk, waarin de leestijd voor literatuur steeds wordt bedreigd door de eisen die het vak stelt aan praktische vaardigheden. Ten aanzien van het eerste haakte hij in op het pleidooi van de CVEN voor het opnemen van vertalingen in de literatuurlijst. Daarvoor presenteerde hij een lijst van wereldliteratuur vanaf de bijbel en de klassieken tot in de eigen tijd, waaraan hij een half jaar met zijn studenten en een groot aantal deskundigen had gewerkt (De Moor 1992) als slechts één van de suggesties om mensen bewust te maken van de eenheid en verscheidenheid in de Europese literatuur.

'Kijken over de grens betekent het voeren van een externe dialoog waarin de eigen cultuur, dat wat je als 'natuurlijk' en 'vanzelfsprekend'

ervaart, wordt 'ontmaskerd'. Zo'n externe dialoog draagt bij tot reflectie', aldus *Piet-Hein van de Ven*, die er dankzij zijn onderzoek binnen het International Mother tongue Education Network (IMEN) ervaring mee heeft.

De voorsprong van het verleden

De Leidse mediaevist *Frits van Oostrom* maakte in een geestig betoog duidelijk dat we in deze problematiek hopeloos achterlopen bij de middeleeuwen: 'Hoe wereldvreemd het schoolklimaat, waarin alle literatuuronderwijs bestond uit het lezen van Cato, Vergilius en Ovidius, in onze ogen moge schijnen, het gaf natuurlijk de toenmalige cultuur een eenheid waarvan men nu niet eens kan dromen.' Van Bologna tot Egmond lazen en spraken alle intellectuelen dezelfde taal en hadden globaal hetzelfde onderwijs genoten. En dat terwijl Europa in politiek opzicht volstrekt gefragmenteerd was. In Nederland waren wij toen heel ontvankelijk voor de meesterwerken van de Europese literatuur en Van Oostrom is ervan overtuigd dat wij toen 'alerte volgers van de Europese letterkundige ontwikkeling' waren. Omgekeerd gelden Ruusbroec, Beatrijs van Nazareth en Hade-wijch in het buitenland als 'absolute toppers'. Van Oostrom erkent dat het voor de hand ligt de middelnederlandse literatuur in de Europese context te beschouwen, langs de oostgrens in de richting van het Duits, langs het zuiden naar het Frans; daar lagen de grenzen open. Maar tegelijkertijd waren de taal- en cultuurverschillen toch zodanig dat een zeker isolement een eigen literatuurprovincie deed ontstaan.

Als typisch voorbeeld van een Nederlands hoogtepunt dat uitwaaierte over heel Europa geldt het Reinaert-verhaal, of eigenlijk de twee verhalen: Van den Vos Reynaerde en Reynaers historie. 'Bij mijn weten' opperde Van Oostroms Nijmeegse collega *Paul Wackers* met gepaste trots, 'heeft geen enkel ander middeleeuws verhaal tot een ook maar bij benadering vergelijkbare traditie geleid.' Hij bracht het alen bekende verhaal tot leven door aandacht te tonen voor de taal van de dieren in dit dierenepos. En hij vergeleek aan de hand van enkele passages het origineel met de latere vertalingen en hertalingen, tot die van Van Altena (1979), Van Nimwegen (1979) en Biegel (1973) toe. En

wat de didactiek betreft: 'Door een keuze te maken uit de traditie en die contrastief te behandelen kan getoond worden dat interpretaties fluctueren en historisch gebonden zijn.'

's Lands wijs 's lands zoen

'Which texts, from which cultures and periods, do we wish our students to encounter, and why?' Met deze vraag opende curriculumontwikkelaar *Robert Protherough* uit Hull zijn uitleg van de situatie in het Engelse literatuuronderwijs. Ja, welke teksten en waarom? Dat het antwoord op deze vragen per land verschilt, werd op deze conferentie zichtbaar aan een vergelijking van de situaties van het literatuuronderwijs in Zweden, Hongarije en Engeland. Bij de literatuurkeuze in het curriculum speelt altijd het conflict een rol tussen het via de literaire erfenis scheppen van een nationaal identiteitsgevoel, en het door middel van buitenlandse literatuur leren begrijpen van andere culturen waar Schuyt en De Moor voor pleitten.

Het is een ideologische en politieke kwestie die te maken heeft met de relatie tussen literariteit en macht in onze maatschappijen. Voor de Vlaming *Ronald Soetaert* in een verdeeld België een herkenbare aangelegenheid. Met het citeren van Ton Lemaire's 'Moet elke twijfel van Europa leiden tot twijfel aan Europa?' (Lemaire 1991) gaf hij lucht aan eigen twijfel. Hij merkte op dat Europese en wereldliteratuur goed passen in het kader van de strijd tegen het nationalisme, maar vroeg zich tevens af wat een Europese gedachte is, en of elk land af kan zien van het stellen van de eigen cultuur als superieur aan Europees literatuuronderwijs.

De Hongaarse uitzondering

Dit probleem van macht en literariteit is in Hongarije extra duidelijk omdat deze natie pas 130 jaar bestaat. Cultuur, literatuur en nationale identiteit zijn er niet van elkaar te scheiden. Toch is Hongarije een geval apart op het gebied van taal- en literatuuronderwijs. Hoofdkenmerk is dat er op secundair niveau veel aandacht bestaat voor de Europese cultuur. Het verplichte lesmateriaal bevat de geschiedenis van de Hongaarse en Europese cultuur vanaf het Gilgamesj-epos en het Oude Testament tot vandaag. De wereldliteratuur neemt in alle ja-

ren van de middelbare school minstens 35% van het literatuurgedeelte in, maar soms loopt het zelfs op tot 75%, zoals docente *Veronika Kiss-Spira* (zelf verhinderd) bij monde van invaller en discussieleider Ton Moens liet weten. De terugkeer van Hongarije in de (West-) Europese rangen houdt echter een achteruitgang van het Europese aandeel in de literatuurlijsten in. De Hongaren hebben gemerkt dat een zo intense belangstelling voor de Europese literatuur eenvoudig in de rest van Europa niet voorkomt. En waarom zouden zij dan? Na herziening van het curriculum bevat het nog steeds een verbazingwekkende hoeveelheid en verscheidenheid aan teksten die aan bod komen in de lessen moedertaalonderwijs; in vertaling als het buitenlandse teksten betreft.

Maar de meningen over de Hongaarse aanpak blijken verdeeld. Een lijst waar 'Kaïn en Abel', 'Orpheus', Homerus, Aesopus, Horatius, Dante, Cervantes, Shakespeare, *Robinson Crusoe*, Dostojevski, Stendhal, Kafka en nog vele anderen op voorkomen, vraagt vrijwel zeker om teacher-centered literatuuronderwijs en laat geen ruimte voor eigen initiatief van de leerlingen. De uitgebreide, gevarieerde en interessante keuze van werken ziet er heel aantrekkelijk uit om als culturele bagage mee te geven, maar hoe zou je dat hier in Nederland moeten realiseren en wat is het resultaat op langere termijn? Wantrouwen omtrent het leesplezier dat leerlingen aan deze lessen zullen overhouden, lijkt gerechtvaardigd.

In Hongarije dienen literaire teksten ook als basis voor taalvaardigheidsonderwijs, en tekstanalyse is gekoppeld aan schrijfonderwijs. Deze constatering roept vragen op over de Nederlandse situatie, waarin het moedertaalonderwijs opgedeeld is in literatuur-, taalvaardigheids- en grammatica-onderwijs en waarin schrijf- en literatuuronderwijs los van elkaar staan terwijl die relatie er vroeger wél was, zoals uit historisch onderzoek blijkt.

De situatie in Zweden

Ook in Zweden, zo berichtte *Lars-Göran Malmgren* uit Lund, kent het landelijk leerplan een voorname plaats aan literatuuronderwijs toe. Men leest er tijdens de lessen Zweeds en culturele oriëntatie buitenlandse teksten in vertaling, terwijl deze buitenlandse auteurs in

de lessen moderne vreemde talen in de oorspronkelijke taal worden gelezen, maar dan met taalvaardigheid als doel. Al lange tijd staat de inhoud van het literatuuronderwijs ter discussie: gaat het om een nationaal erfgoed, een canon van literaire groten of het humanistisch erfgoed van kritische distantie en betrokkenheid?

Halverwege de jaren zeventig begint men in Zweden net als bij ons kritisch te kijken naar de opzet van het moedertaalonderwijs waarin vorm en inhoud tot dan toe gescheiden waren. Naast het *stimulus-respons* model van de vrijlezen-methode en het literairhistorische, normatieve model wordt een nieuwe methode geïntroduceerd die uitgaat van een *thematisch* model dat gebruikt kan worden voor vakoverstijgend (literatuur)onderwijs.

Het vak Zweeds ontwikkelt zich, net als bij ons, tot een meer leerlinggericht en ervaringsgeïntendeerd vak dat gebaseerd is op de relatie van taal en kennis met ervaring. Het concept 'tekst' wordt in ruimere zin opgevat en taalvaardigheid wordt in haar functioneren binnen het thema onderwezen. Literatuur speelt een belangrijke rol als bron van kennis van mens en maatschappij en het kenniskader van een tekst geeft aanleiding tot reflectie met betrekking tot ethnoculturele, historische en contemporaine waarden. Malmgren hangt deze laatste methode aan. Hij benadrukt dat literaire competentie en gevoel voor symboliek noodzakelijk zijn om als lezer een tekst af te maken en de close-reading methode faalt volgens hem op dit punt.

De les voor Nederland?

Vragen die wij ons in Nederland volgens *Piet-Hein van de Ven* – hij werkte binnen het IMEN onder meer samen met Malmgren en Kiss-Spira – zouden moeten stellen als we onze situatie vergelijken met de Zweedse zijn:

- Waar is bij ons de kritische functie van literatuuronderwijs gebleven?
- Waarom functioneert de literatuur in ons onderwijs niet langer als sociale fantasie?
- Hoe staat het bij ons met thematisch onderwijs, waarin spreken, schrijven, luisteren, lezen, spellingen en interpunctie worden onderwezen in hun functioneren binnen het thema?
- Waar is onderwijs gebleven dat streeft naar vakkenintegratie en uitgaat van het leren en niet van clusters van kennis?

Eventueel: "Het Hongaarse en het Zweedse moedertaalonderwijs oriënteren zich cultureel en streven naar reflectie op waarden en normen, naar oordeelsvermogen. Dat roept de vraag op waarom moedertaalonderwijs in Nederland zich momenteel niet op cultuur oriënteert, maar op vaardigheid; niet streeft naar reflectie maar naar toepassing; zich oriënteert op 'praktisch nut' en niet op ethische waarden?" aldus Van de Ven.

Het Engelse model

Terug naar Engeland. Daar was, aldus Proterough, in de jaren vijftig nauwelijks of geen keuzevrijheid voor leraar en leerling en moest Shakespeare behandeld worden met kinderen van elf, twaalf en dertien jaar, een situatie die vergelijkbaar is met de huidige situatie in Hongarije. In de jaren zestig en zeventig deed zich dezelfde ontwikkeling voor als in Zweden: het onderwijs werd van 'selective' tot bijna universeel 'comprehensive' en dat bracht een herziening van het literatuurprogramma met zich mee. Leraren Engels wilden af van het 'nationaal erfgoed'-model en gingen zich, ook onder invloed van de Dartmouth-conference in 1966, internationaler oriënteren. Ook hier kwam de nadruk meer te liggen op de behoeften van de leerling. De literatuurkeuze berustte niet meer op een vanzelfsprekende, vaststaande garantie voor kwaliteit maar werd een punt van discussie.

Maar onder de conservatieve regering die sinds het begin van de jaren tachtig aan het bewind is, werd het literatuuronderwijs opnieuw gecentraliseerd en kwam er een Nationaal Curriculum. Hoewel dit curriculum ruimte biedt aan literatuur in het Engels uit verschillende landen en daar dus ook vertaalde teksten onder vallen, wordt het lezen ervan niet echt aangemoedigd, laat staan dat het verplicht is om een Europese klassieker te lezen voor het eind-examen. De enige Europese cultuur die voor het A-level examen gelezen wordt, is Sophocles, merkte Proterough enigszins badinerend op. De heersende tendens richt zich op nationale en Noordamerikaanse auteurs, wat een beperking van de variatie inhoudt.

Leraren die teksten uitkiezen die een kritische of radicale houding ten aanzien van de maatschappij zouden kunnen bevorderen, worden

bekritiseerd. Er is bijna sprake van censuur. De grote werken uit de Europese literatuur krijgen op deze manier weinig kans om door te dringen in het Engelse literatuuronderwijs, ook al omdat het verbreden van de culturele horizon in het kader van de multi-ethnische samenleving eerder leidt tot inbreng van Caribische, Indiase en Afrikaanse literatuur dan van Russische of Italiaanse.

Toch zijn de Engelsen in het voordeel wat het aanbod aan buitenlandse literatuur betreft, omdat succesvolle Europese werken binnen de kortste keren in het Engels vertaald zijn. Sommigen zien deze ontwikkeling als een typisch voorbeeld van Engels *insularity and prejudice*. Bovendien spelen motivationele redenen -Engels is zelf een belangrijke internationale taal-, chauvinistische, economische en praktische redenen zoals tijdgebrek en nadruk op competentie een belangrijke rol. Voorlopig geen schijn van kans voor Europa dus. Ook deze zoen wordt geweigerd.

Samenwerking tussen de secties?

En Engeland is niet de enige vrijer die van meisje Europa niets wil weten. *Wam de Moor* sprak in dit kader met Lothar Baier (1991) over een Europees autisme: 'Europa is momenteel zo met zichzelf bezig dat het geen oog meer heeft voor de rest van de wereld'. Het gevaar van nationalisme is door het in stand houden van een conservatieve xenofobie nog steeds niet geweken. Het is daarom juist zo belangrijk om kennis te maken met en begrip te hebben voor de eigenheid van andere culturen. Echter, door verschillende factoren, zoals de opkomst van de televisie, is de afgelopen dertig jaar lezen als vrijetijdsbesteding een ondergeschikte bezigheid geworden. Om dit probleem op te vangen pleit hij voor hantering van vertaalde werken en samenwerking tussen de talensecties ofwel voor een internationalisering van het literatuuronderwijs.

Dat dit gemakkelijker is gezegd dan gedaan, blijkt uit de lezing van anglist en auteur van het literatuurschoolboek *Rhyme and Reason*, Dick Siersema. Hij constateert dat literatuurdidactiek en het onderwijs in het Engels altijd enigszins langs elkaar heen hebben geleefd. Via Bronzwaer (1977) wijst hij op de discrepantie tussen rijke traditie aan literaire kritiek enerzijds en

geringe bijdrage aan de vooruitgang van de theoretische literatuur-wetenschap anderzijds. Er wordt nog steeds gewerkt met een lijst 'vragen over de tekst', die meestal elk theoretisch kader of begrippenapparaat mist.

Omdat een zekere leidraad toch nodig is, lijkt een meerderheid van de docenten Engels nog steeds een vorm van literair-historische benadering te willen handhaven: in tegenstelling tot de docenten Nederlands leggen ze geen hoge trendgevoeligheid qua literair-kritische theorieën aan de dag. Ook neerlandicus-auteur *Jo Dautzenberg* voorziet problemen bij onderlinge afspraken en samenwerking tussen de talensecties. Hij merkt op dat, in het geval van onderlinge afstemming qua terminologie bij de diverse (moderne) talen, de situatie kan ontstaan dat het vak Nederlands als basisvak de behandeling van de literatuur eerder en uitvoeriger kan beginnen en dat de andere talen als aansluiting hierop dienen. Bovendien liggen ook volgens hem de meningen tussen de secties nog te ver uit elkaar, of weet men althans niet genoeg van elkaar.

De Europese literatuurdidactiek, dat bleek op dit congres overduidelijk, is te vergelijken met de jonge puber die zijn terrein verkent en onderzoekt. Ook de problemen vertonen overeenkomsten: wat is de eigen identiteit, wat te doen als de ander niet mee wil 'zoenen'? Er werden op dit congres heel wat mondwaters, tandpasta's, kauwgoms en nog méér suggesties naar voren gebracht om dit probleem te lijf te gaan. Maar zoenen staat niet in Koenen zoals Jaap Fischer eens stelde. Het is iets wat in de praktijk geleerd wordt. In het onderwijs speelt, ondanks de vele didactische theorieën die er bestaan, de praktijk een beslissende rol.

Over het Wat van de vakoverstijging

Een meerderheid van de aanwezigen bleek voorstander te zijn van het gebruik van vertalingen in het literatuuronderwijs. Zowel binnen het vak Nederlands als binnen de vreemde talen. Bij de vakken Latijn en Grieks gebeurt dit sinds enige jaren al meer dankzij de nieuwe eindexamennormen. Hierdoor kan de leerling met meer teksten kennis maken en dat kan weer resulteren in een beter begrip van en meer voeling met de andere cultuur, die uit de

teksten spreekt. Hoewel steeds anders geformuleerd (van 'eventueel in vertaling' tot 'uiteraard meer vertalingen') was het een veel gehoord voorstel. En dat mochten we ook verwachten op een congres over de internationalisering van het literatuuronderwijs.

Voor de gemiddelde congresganger -met name voor de docenten- bleef de hamvraag echter: hoe kan dat onderwijs in de wereldliteratuur gerealiseerd worden? Eén zaligmakend antwoord zal hij niet gehoord hebben, maar wel suggesties waar in de toekomst mee gewerkt kan worden.

In de eerste plaats werd er van de gelegenheid gebruik gemaakt om de kinderen van de rekening binnen het huidige literatuuronderwijs eens in de schijnwerpers te zetten. Werken uit de klassieke oudheid, de bijbel, de Russische literatuur en het Reinaert-verhaal kregen bijzondere aandacht. De sprekers (*Rudi van der Paardt, Anton van Hooff, Ellen van Wolde, Willem Weststeijn, Paul Wackers*) bepleitten niet alleen het gebruik van deze teksten, ze spraken ook over een nieuwe benadering ervan. Door ze niet slechts te presenteren als overblijfselen uit een andere cultuur, maar te zoeken naar het herkenbaar menselijke in de teksten, brengt men ze dicht bij de leerlingen. Voor de gemiddelde moedertaaldidacticus is dit zoiets als een open deur intrappen, maar de ernst waarmee een en ander werd gezegd, maakt duidelijk dat een dergelijk standpunt buiten MOER- en SPL-kringen nog lang geen *gefundenes Fressen* is. 'Een foto-album van overleden familie-leden, zo zou je de bijbel kunnen noemen...', verwoordde oud-testamenticus *Ellen van Wolde*. In de terminologie van de twee jaar geleden overleden Armand van Assche zou men kunnen spreken van de noodzaak tot 'de sprong in het verleden en de magneet van het heden': een combinatie van historisering en actualisering.

Ook *Proterough* sprak over het belang van de manier, waarop oudere teksten aan de leerlingen worden voorgelegd. *Framing* was daarbij zijn sleutelwoord. *Proterough* verstaat daaronder de bewustwording van de historische context en de leerprocessen, die bepalend zijn voor de eigen interpretatie van een tekst. Dit kan op verschillende manieren bereikt worden. Onder andere door het vergelijken van verschillende vertalingen van eenzelfde tekst of het naast elkaar zetten van de eerste en latere indruk van

bijvoorbeeld een gedicht. Ook is het belangrijk dat de leerlingen zich bewust worden van de relatie tussen de eigen interpretatie en de verkregen achtergrondinformatie over een boek of auteur.

Over het Hoe van de vakoverstijging

En dan spraken verschillende inleiders over de manier waarop, in hun visie, aan het onderwijs in de wereldliteratuur gestalte gegeven kan worden. Classicus *Rudi van der Paardt* vindt 'de lijst' een werkbaar principe, zij het met de nodige uitbreiding. Meer ruimte voor (vertaalde) klassieken en een vergroting van het aantal titels, waaruit een leerling kan kiezen, lijken hem wenselijk.

Dick Siersema ziet het meest in de thematische methode, mits aan een aantal voorwaarden wordt voldaan. Aanscherping van de criteria voor de tekstkeuze, een duidelijke structuur in de opgenomen teksten en naast tekstervaring ook werken met een zinvolle hoeveelheid leerstof; daardoor 'kan de literatuurles het karakter krijgen van een bredere culturele oriëntatie ... iets dat met name op het HAVO geen overbodige luxe is'.

Anderen gingen in op het belang van het vakoverstijgende literatuuronderwijs. *Theo Witte* hekelde de onnatuurlijke verkaveling op het domein van de letterkunde. Die heeft als bekend een overlap in het aanbod en een verbrokkeld en onsamenvattend curriculum letterkunde tot gevolg.

Hoewel hij en ook anderen met reële voorstellen kwamen, lokten deze lezingen toch de felste discussies uit. Menige toehoorder bracht zijn of haar twijfels naar voren. 'Hoe vermijden we dan zittingen met het karakter van een hoorcollege? Hoe is gezamenlijk literatuuronderwijs te combineren met een cluster-indeling? Wordt mijn les dan beperkt tot de spreek-, luister- en (ver)taalvaardigheid? Gaan we dan niet de kant op van een apart vak literatuur?'

De twijfelaars konden echter hun hart ophalen bij de lezing van *Lily Coenen* en *Tanja Janssen*. Zij vertelden dat in het schooljaar 1991-1992 docenten Nederlands, Frans, Duits en Russisch op een school voor volwassenenonderwijs in Leiden een literatuurproject opgezet en uitgevoerd hebben. Aan de hand van het thema 'De vreemdeling in de literatuur' werden

in negen lessen werken behandeld van verschillende Europese auteurs.

Ook *Ronald Soetaert* heeft in België ervaring opgedaan met een project opgezet over nationalisme en Europa. Hij heeft hiervoor teksten en kranteartikelen verzameld. Daarnaast wordt ook gewerkt met opnames van buitenlandse t.v.-debatten, internationale kunstuitingen en verschillende literaire genres. Verschillende begrippen en genres worden per land of taal bestudeerd. Men gaat dus vakoverstijgend te werk. Het is de bedoeling dat dit leidt tot discussies en eventueel tot het schrijven van essays door leerlingen, die ervan leren hun argumenten te nuanceren.

Vakoverstijgend onderwijs bleek niet de zoveelste mooie theorie vanuit de didactiek. De praktijkvoorbeelden toonden immers onder bepaalde condities de haalbaarheid ervan. Over de presentatie van de beredeneerde literatuurlijst *Een Zoen van Europa* schreven we hiervoor al.

De congresgangers of lezers van dit verslag, die enthousiast aan het werk willen, maar zich niet genoeg thuis voelen in de materie, kunnen hun licht misschien eens gaan opsteken bij het IMEN, waar *Piet-Hein van de Ven* over sprak. Dit Inter-national Mother tongue Education Network houdt zich al jaren bezig met onderzoek naar moedertaalonderwijs in verschillende landen. Het grootste probleem om tot een verantwoorde flirt met Europa te komen, ligt ons inziens in de *information gap* die er ligt tussen de moedertaal didactiek en de didactiek van de onderling ook nog zo vaak verkavelde vreemde talen. Het streven van de Stichting Promotie Literatuuronderwijs en de vakgroep Algemene Kunstwetenschappen van de Katholieke Universiteit Nijmegen om de mensen die in de verschillende sectoren van het literatuuronderwijs werken met elkaar aan tafel te krijgen, is door deze conferentie in elk geval gerealiseerd. Nu moet het in de docentenkamers nog zo ver komen.

Literatuur

Altena, E. van, *Reinaert de vos, de middeleeuwse satire*. Amsterdam, 1979.

Baier, Lothar, in: *Raster* 52, Hoezo Europa. Amsterdam, 1991.

Biegel, Paul, *Reinaert de vos, een eigentijdse bewer-*

- king. Haarlem, 1972.
Bronzwaer, W.J.M. *De zwijnen lusten geen parels meer*. Nijmegen, 1977.
Lemaire, T., *Twijfel aan Europa*. Baarn, 1991.
Nimwegen, A. van, *Over de vos Reinaaert door Willem (die Madoe maakte) gevolgd door Reinaerts geschiedenis waarin zijn latere lotgevallen zijn opgetekend*. Utrecht/Antwerpen, 1979.
Moor, W. de (red.), *Een zoen van Europa, Lit. v. klasse*. Apeldoorn, 1992.

VERSLAG

Hester Wynia: Diagnostiek van leesproblemen

Voor de derde keer werd door de vereniging RAIN, Reading Association In the Netherlands, een conferentie georganiseerd. Ditmaal werd de conferentie gehouden in de Letterenfaculteit van de Rijksuniversiteit Groningen, op vrijdag 25 september.

Het thema van de bijeenkomst was: 'Signaleren en diagnostiek van leesproblemen'.

De opening werd verzorgd door Jeroen Clemens, voorzitter van RAIN en werkzaam aan de Hogeschool Midden Nederland. Na een kort overzicht van het programma, kregen de aanwezige sprekers gelegenheid het thema vanuit verschillende invalshoeken te benaderen. Achtereenvolgens kwamen aan het woord Mw. Kruizenga van de Rijks Universiteit Groningen. Het onderwerp van haar lezing was 'Diagnostiek van lees- en spellingsproblemen in het onderwijs'. Dhr. van der Ley van de Vrije Universiteit in Amsterdam hield een lezing over 'Computergestuurde diagnostiek van automatisering van het technisch lezen'.

Dhr. Hoeks van de Universiteit van Amsterdam sloot de ochtend af door de stelling 'Begrijpend lezen is vooral een kwestie van begrijpen' uit te diepen.

Na de middag werd de diagnostiek van begrijpend lezen belicht door Mw. van Hoven, directeur van de D. Boschschool in Utrecht.

Dhr. Meestringa van het Instituut voor Leerplan Ontwikkeling (SLO) sprak vervolgens over 'Het beantwoorden van vragen bij zaakvakteksten; systematische samenspraken als diagnostisch instrument'. Waarna Dhr. Clemens van de Hogeschool Midden Nederland en Mw. Hacquebord van de Rijks Universiteit Groningen de dag afsloten met een toelichting op een instrument voor de 'Diagnostiek van leesproblemen in het voortgezet onderwijs'.