

Theo Witte:

Over de grenzen van het literatuuronderwijs

'Aangezien men nergens anders in de wereld onze prachtliteratuur serieus volgt, moeten wij dat doen.'

Hugo Brandt Corstius

Koos Hawinkels vraagt zich af waarom de Vakontwikkelgroep Nederlands de ontwikkeling die met de invoering van fictie in de Basisvorming werd ingezet, niet heeft voortgezet en waarom zij geen lans gebroken heeft voor intercultureel literatuuronderwijs. Uit de titel die hij aan zijn commentaar meegaf, mogen we afleiden dat hij het sterke vermoeden heeft dat de vakontwikkelgroep een aantal belangrijke zaken over het hoofd heeft gezien. Als lid van die vakontwikkelgroep moet ik hem tegenspreken: alle door hem aangesneden onderwerpen zijn in onze vergaderingen (soms uitvoerig) besproken. We zullen ongetwijfeld onze blinde vlekken hebben gehad, maar niet degene die Hawinkels veronderstelt. Hoewel hij belangrijke discussiepunten aansnijdt en ik zijn zorg voor het interculturele perspectief wel begrijp, overtuigt zijn betoog mij niet. Ik kan me overigens wel goed voorstellen dat sommige keuzes van de vakontwikkelgroep vragen oproepen omdat ze in de verantwoording te weinig worden toegelicht. Op persoonlijke titel zal ik op zijn commentaar reageren en tegelijkertijd enkele belangrijke uitgangspunten van de vakontwikkelgroep toelichten. Hoewel niet iedereen het met onze keuzes eens hoeft te zijn, hoop ik met deze reactie wel te bereiken dat men ze zal begrijpen.

Ik betreurt het dat de gastredactie de aandacht heeft gericht op de interculturele perspectief van het examenprogramma. Dat is jammer omdat dat de discussie in één bepaalde richting stuurt, terwijl er zoveel te zeggen valt over de vele vernieuwingen in het programma. Ik sluit deze reactie af met een korte paragraaf over de mogelijkheden die ik zie

voor intercultureel literatuuronderwijs binnen geïntegreerd literatuuronderwijs.

De grenzen van Nederlands

'Scharnier tussen basisvorming en hoger onderwijs'

Met deze slogan heeft de stuurgroep de hele operatie van het studiehuis een duidelijke doelstelling gegeven en was het voor alle vakontwikkelgroepen duidelijk in welke richting zij moesten gaan denken bij de ontwikkeling van nieuwe examenprogramma's. Dat gold ook voor ons. We hebben de weg die de Basisvorming met fictie had ingeslagen, dus niet in de Tweede Fase voortgezet, maar zijn bewust afgeslagen in de richting van de 'Nederlandse literatuur en letterkunde'. Dat wilden we omdat het HAVO- en vwo-examen in de Tweede Fase iets anders moet zijn dan Basisvorming. Ik noem drie essentiële verschillen, en begin met wat het meest voor de hand ligt, namelijk dat we in de Tweede Fase te maken hebben met een totaal andere doelgroep. De leerlingen zijn volwassener en bovendien speciaal voor het HAVO en vwo geselecteerd met het oog op een voortzetting van hun opleiding in het hoger onderwijs. Het tweede verschil is dat Nederlands in de Basisvorming het enige vak is waar serieus aandacht besteed kan worden aan jeugdliteratuur, film, strips, lectuur, etcetera. Binnen het kader van de Basisvorming is het dus juist dat men bij Nederlands geen literatuuronderwijs geeft maar fictie-onderwijs, en de grenzen open houdt voor vertaalde jeugdliteratuur. Binnen het kader van de Tweede Fase ligt dat heel anders: daar wordt literatuur niet alleen bij Nederlands geëxamineerd, maar ook bij CKVI en de vreemde talen. Binnen dat brede kader is het vanzelfsprekend dat je je niet op elkaars terreinen beweegt, maar probeert de zaken op elkaar af te stemmen. Dat is ook gebeurd. Een derde verschil betreft het niveau en specificiteit van de eindtermen voor het vwo- en HAVO-examen. Uiteraard dient niet alleen het niveau hoger te liggen, maar is ook de inhoud vakspecifieker dan in de Basisvorming. Dat geldt voor alle vakken in de Tweede Fase, dus ook voor Nederlands en literatuur. Dit verschil zien we ook weerspiegeld in de bevoegdheidseisen en is voor de Tweede Fase essentieel.

Waar Hawinkels te gemakkelijk aan voorbij gaat, is dat neerlandici specialisten zijn op het gebied van de Nederlandse taal en letteren en op z'n hoogst liefhebbers zijn van al die andere vakgebieden. Als vakontwikkelgroep moet je wel weten wat je doet als je in het examenprogramma Nederlands de deuren openzet naar nieuwe vakgebieden als wereldliteratuur, film, strips, televisie, etcetera! Gezien het betrekkelijk lage niveau van de Basisvorming, kunnen de meeste docenten Nederlands zich daar wel vakinhoudelijk met het brede vak 'fictie' redden, maar in de bovenbouw HAVO en VWO ligt dat heel anders: docenten moeten daar goed zijn in hun vak en dat op een eerstegraads niveau beheersen. We mogen niet denken dat we alles wel kunnen examineren, omdat we regelmatig de cultuurbijlagen van *de Volkskrant* en het *NRC-Handelsblad* lezen, en ook wel eens een film zien en naar een museum gaan. Dat is een enorme valkuil: wat zouden we ervan vinden als een docent Engels of tekenen, die ook wel eens een Nederlands boek leest, de Nederlandse literatuur examineert? We moeten oppassen met 'beunhazerij' in de Tweede Fase.

Hoewel we dus goede redenen hadden om na de Basisvorming een andere weg in te slaan, hebben we natuurlijk wel gezorgd voor een goede aansluiting. Dit blijkt het duidelijkst uit de invoering van het leesdossier. De vakontwikkelgroep adviseert in de toelichting op het examenprogramma de docent Nederlands het leesdossier te starten met het schrijven van een leesautobiografie waarin leerlingen reflecteren op hun ontwikkeling als lezer en hun smaak tot dan toe (aanvang vierde jaar). Door bovendien de literaire ontwikkeling van de leerling in het examen centraal te stellen is de longitudinaliteit in principe gegarandeerd, en gaan Basisvorming en Tweede Fase naadloos in elkaar over.

'(...) oorspronkelijk in het Nederlands geschreven'

Ik begrijp niet zo goed waarom Koos Hawinkels bij Nederlands Nederland 'open [wil] gooien naar de hele wereld' en ook nog plaats ingeruimd had willen zien voor andere media dan het schrift. In de eerste plaats ken ik geen enkel ander land waar dat gebeurt en

is het ook bij de andere talen ongebruikelijk dat men daar vertalingen van Nooteboom, Palmen of Mulisch leest. In de tweede plaats staat zijn voorstel erg ver af van wat er in de praktijk gangbaar is. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het ontbreken van de vertaalde literatuur uit de frequentielijst van *Diepzee*. Daarnaast blijkt uit de grote populariteit van de traditionele benaderingen (literatuurgeschiedenis en analyse) dat er in de praktijk niet zoveel in beweging is als Hawinkels denkt (Janssen 1994). Ten derde realiseert hij zich kennelijk nog niet zo goed dat met ingang van september 1997 het studielastloze tijdperk ten einde is. Tot op heden is de omvang van Nederlands rekbaar en konden we het vak 'gratis' uitbreiden met al die onderdelen die we voor de persoonlijke ontplooiing en culturele vorming van de leerling van belang achtten. Op een lijst van 25 of 15 titels kijk je niet op een boek meer of minder en ben je wellicht wat soepel als een leerling per se *Oorlogswinter* of *Honderd jaar eenzaamheid* op de lijst wil zetten. Echter, in het studiehuis is de studietijd een schaars goed en dus erg kostbaar geworden. Derhalve waren wij genoodzaakt de leeslijst praktisch te halveren. In onze vergaderingen hebben we naast de taakbelasting het meest geworsteld met die studiebelasting. We hadden dikwijls prachtige ideeën, maar werden steeds weer teruggefloten door onze voorzitter die ons wees op de beschikbare studielast: 480 uur VWO en 400 HAVO (waar ook nog 10 procent 'vrije ruimte' af moest)! Even ter vergelijking: een voorbeeldige leerling die op dit moment alle literatuurlessen bijwoont, z'n huiswerk maakt, alle boeken (25 VWO en 15 HAVO) daadwerkelijk leest en het examen goed voorbereidt is op het VWO gemiddeld 480 uur en op het HAVO ongeveer 290 uur met literatuur bezig (Witte 1995). Nu weten we allemaal dat veel leerlingen heel 'efficiënt' met hun verplichtingen zullen omgaan en dus in de praktijk minder tijd aan literatuur besteden, maar de teruggang naar 140 uur HAVO en 170 uur VWO is natuurlijk wel een enorme aderlating voor het literatuuronderwijs bij Nederlands. Gegeven deze verslechteringen vonden we dat we prioriteiten moesten stellen. Het zal niemand verbazen dat we de Nederlandse letteren erg hoog op ons lijstje hadden staan. Hawinkels' voorstel om

'de wereld in vertaling in de klas te brengen' en bovendien ook nog andere 'draggers' van literatuur in het examenprogramma op te nemen, houdt het gevaar in dat er te weinig van Nederland(s) overblijft. Nee, in plaats van het domein van Nederlands uit te breiden door Nederland 'open te gooien' hebben wij gemeend het juist af te moeten bakenen en ons te concentreren op de kern van ons vak: de Nederlandse literatuur en letterkunde.

De beperkte hoeveelheid studietijd dwong ons ook efficiënt te zijn. We wilden zeker geen tijd opofferen aan onderdelen die al bij andere vakken worden gegeven. Heeft Hawinkels wel gezien dat het in de nieuwe examenprogramma's van de vreemde talen is toegestaan om boeken in vertaling te lezen en dat er een speciale eindterm 'extensief lezen' (zeg maar kilometers maken in de vreemde taal) in is opgenomen? Het rijtje buitenlandse jeugdboekauteurs kan daar zo op de lijst. Daarnaast vereist het eindexamen CKVI dat de leerling vijf (vwo) of drie (havo) boeken uit de wereldliteratuur kiest (althans dat was de bedoeling!). Dat is overigens een verbetering ten gunste van het interculturele literatuuronderwijs ten opzichte van de huidige examenprogramma's, waar de Noord-, Oost- en Zuid-Europese, de Afrikaanse, Arabische, Zuid-Amerikaanse en al die andere literaturen geen poot aan de grond kregen. Ik begrijp Hawinkels niet als hij ook nog bij Nederlands vertaalde literatuur wil toestaan. Waarom springt een neerlandicus zo gewetenloos met het Nederlandse cultuurgoed om?! Ook de aan literatuur verwante kunstvormen als film en drama hebben een plaats gekregen in het examenprogramma van CKVI. Nederlands hoeft zich daarvoor dus niet (meer) verantwoordelijk te voelen. De keuze van de vakontwikkelgroep om de mogelijkheden bij Nederlands te begrenzen en exclusief te wijden aan de Nederlandse letteren is binnen het grote geheel gezien volstrekt legitiem en logisch. Bovendien sluiten de voorstellen van de Vakontwikkelgroep Nederlands nauwe samenwerking met andere vakken of integratie van het onderdeel literatuur niet uit, integendeel. De afstemming tussen de examenprogramma's van Nederlands, de vreemde talen en CKVI is zodanig dat integratie van deze vakken mogelijk is, mits men

aan de exameneisen van de betreffende vakken voldoet.

Ten derde heb ik een heel andere opvatting over de taak van Nederlands als het gaat om intercultureel literatuuronderwijs. Het vak Nederlands en dus ook de Nederlandse letterkunde is per definitie intercultureel. Bij nader inzien had volgens mij de opmerking daarover - 'In het perspectief van Nederland als multiculturele samenleving verdient de migrantenliteratuur die in toenemende mate in het Nederlands geschreven beschikbaar komt, de aandacht' - niet in onze toelichting moeten staan, omdat het feitelijk een zeer willekeurige uitspraak is. Iedere periode heeft wel een groep die zich moet emanciperen. Nu zijn dat de migranten, vijftien jaar geleden waren dat de vrouwen, daarvoor waren het de arbeiders en jongeren, en over tien jaar dient zich beslist weer een andere groep aan (daklozen?). Wat men in dergelijke discussies vaak uit het oog verliest, is dat vrouwen, arbeiders, migranten, Friezen, werklozen, gehandicapten, evenals het Gooise matras en de Amsterdamse grachtengordel gewoon deel uitmaken van de Nederlandse cultuur en geen bijzonder object zijn van het schoolvak Nederlands. Met andere woorden: de interculturele samenleving is geen doel, maar een gegeven; óók in de Nederlandse literatuur! We zien dat op dit moment gedemonstreerd in de toename van literaire publicaties van vooral jonge, allochtone auteurs in het Nederlands!

Maar er is nog iets. Hawinkels realiseert zich niet dat hij met name allochtone leerlingen tekort doet als ze bij Nederlands 'een kijk op de wereld' krijgen in plaats van een kijk op Nederland. Het is juist de wens van allochtone leerlingen, zo is de vakontwikkelgroep nadrukkelijk verzekerd, om bij Nederlands Nederlands te krijgen. Nederlands is namelijk het enige (verplichte) vak waar ze de Nederlandse taal en cultuur kunnen leren kennen. Mij lijkt dit voor de algemene ontwikkeling en emancipatie van allochtone leerlingen van het allergrootste belang.

Een examenprogramma is geen leerplan.

In de vakontwikkelgroep moesten we heel erg wennen aan het idee dat een examenprogramma iets heel anders is dan een leerplan. Hawinkels maakt verschillende malen dezelf-

de fout door didactische middelen tot doel van het literatuuronderwijs te verheffen. De vergelijking tussen bijvoorbeeld de verhaalstructuur van een film, toneelstuk, strip of triviale literatuur, en die van een boek is in didactisch opzicht bijzonder nuttig, omdat hiermee aangesloten kan worden bij de voorkennis en leerlingen hun begrip van narratologische principes kunnen verdiepen. Dergelijke oefeningen mogen niet ontbreken in het literatuuronderwijs, maar zijn didactische middelen en geen eindtermen voor het examen. Dit geldt in feite ook voor de interculturele benadering. De vraag naar welke waarden, normen en aannames in een boek besloten liggen is te vergelijken met de vraag naar het vertelperspectief of de ontwikkeling van een personage. Dit zijn vragen die in het literatuuronderwijs thuishoren, maar niet in het eindexamenprogramma landelijk moeten worden voorgeschreven.

'erkende literaire kwaliteit'

We hadden wel het vermoeden dat de eis 'erkende literaire kwaliteit' bij sommigen nog steeds een elitaire bijmaak heeft. Maar is dat wel terecht? We leven niet meer in de jaren zestig! In de afgelopen vijftientwintig jaar is literatuur door de massamedia uit zijn ivoren toren verdreven en enorm gepopulariseerd. Dat geldt niet alleen voor volwassenen, maar ook voor leerlingen. Denk bijvoorbeeld aan 'De dag van de literatuur' die door Bulkboek wordt georganiseerd en aan de activiteiten van de Stichting Schrijver, School, Samenleving. Wat natuurlijk niet wegneemt dat er genoeg leerlingen zullen zijn (en blijven) die niet zoveel moeten hebben van literatuur, maar niet omdat ze het 'elitair' vinden (wel omdat ze het moeilijk vinden of er geen belangstelling voor hebben). We wilden met deze eis in de eerste plaats docenten iets in handen geven waarmee ze zelf de kwaliteit kunnen bewaken. Niet belangrijk, maar wel interessant is bovendien dat door deze eis op school de discussie gevoed wordt over de vraag wat wel en wat niet literair is. In het kader van de literaire en intellectuele vorming van de leerling lijkt me dat geen onbelangrijke vraag.

Er was nog een reden om deze eis te stellen. Nu leerlingen hun boekenlijst niet meer in

hun vrije tijd lezen, maar in de studietijd van Nederlands vonden wij het redelijk om kwalitatieve eisen te kunnen stellen aan de samenstelling van de leeslijst. En eerlijk gezegd denk ik dat leerlingen dat ook een redelijke eis zullen vinden. Welke leerling zal verwachten dat hij of zij voor het examen Nederlands vertaalde boeken, films en jeugdliteratuur op zijn lijst mag zetten? Laten we niet vergeten dat we het hebben over maar vier boeken per jaar en dat er enorm veel keuze is! Volgens mij ligt daar één van de grootste didactische problemen van het literatuuronderwijs: hoe zorg je ervoor dat leerlingen uit die enorme voorraad literatuur een goed boek kiezen en hun tijd niet verspillen met boeken waar zij (nog) niets mee hebben of kunnen? De advieslijstjes met enkele honderden titels waar ze zich nu vaak mee moeten redden, zeggen de gemiddelde leerling net zo weinig als de Mega-top-50 of VPRO's moordlijst van deze week de gemiddelde docent Nederlands. Wat dit betreft is het jammer dat ons voorstel voor de invoering van een landelijke advieslijst of literatuurgids het niet heeft gehaald. Aangezien ik het een goed voorstel vind, maak ik van deze gelegenheid gebruik om u er alsnog van op de hoogte te brengen. Ik hoop natuurlijk dat het idee in goede aarde valt en over enige tijd tot bloei komt.

Intermezzo: landelijke literatuurgids

Het leek ons een goed idee om landelijk een literatuurgids uit te geven van boeken die leerlingen op hun lijst kunnen zetten. Deze gids zou informatie moeten geven over ongeveer 500 boeken uit de Nederlandse literatuur van de middeleeuwen tot heden. Ik dacht aan zoiets als *Boek en jeugd*, dat het NBLC jaarlijks samenstelt voor jeugdliteratuur (tot 15 jaar), maar dan aangevuld met didactische informatie. In het licht van de snelle ontwikkelingen in de informatietechnologie zijn alternatieven denkbaar die nog veel meer kunnen bieden dan een gids. De informatie moet van een kwalitatief hoog niveau zijn en uiteraard worden toegespitst op leerlingen van 16 tot 20 jaar, waarbij overwogen kan worden om voor HAVO en VWO een aparte lijst te maken. Naast informatie over de auteur en een goede inleiding van het werk,

- kan ook informatie gegeven worden over de moeilijkheidsgraad, de thematiek, de literaire context, bruikbare achtergrondinformatie, leestips, etcetera. Het ligt voor de hand om de samenstelling van de lijst niet over te laten aan belanghebbenden (zoals uitgeverijen), maar wel aan een onafhankelijke groep deskundigen, bijvoorbeeld een paar docenten, enkele specialisten op het gebied van de historische en moderne letterkunde, een vakdidacticus en een paar mensen uit het bibliotheekwezen. Om de onafhankelijkheid te waarborgen en de groep ook enig gezag te geven, zou de CEVO (liever dan SLO of CITO) hierin een rol moeten spelen. Welke voordelen biedt een literatuurgids?
- Men hoeft niet zelf uit te zoeken wat wel en wat niet geschikt is voor leerlingen, maar kan gebruik maken van een uitgekende advieslijst van 500 boeken die op leerlingen is afgestemd. Dat is vooral een voordeel als men bedenkt hoe moeilijk het is om bruikbare literatuur te vinden van voor 1945 of de wat minder bekende literatuur onder de aandacht van de leerling te brengen. Dit geldt ook voor het opzoeken van achtergrondinformatie, recensies en dergelijke.
 - Door de gids regelmatig (driejaarlijks?) te herzien en ongeveer 50 boeken te vervangen blijft de lijst en informatie actueel. Op deze wijze blijft de docent ook goed op de hoogte van nieuwe edities en hertalingen van oude teksten (bijvoorbeeld die van Willem Wilms en Imme Dros).
 - Een literatuurgids is een buitengewoon handig hulpmiddel bij de begeleiding van het keuzeproces (dat zich nu vaak aan onze waarneming onttrekt).
 - Doordat de keuze beperkt is tot 500 titels, kan de docent zich gericht inlezen en is men minder afhankelijk van de willekeur van de leerling. Dat is ook een voordeel bij de begeleiding van verwerkingsopdrachten.
 - Als men de lijst voorschrijft is men af van het eindeloze gezeur over wat wel en wat niet voor de lijst gelezen mag worden
 - Als veel scholen dezelfde lijst gebruiken ontstaat er enige rechtsgelijkheid in het literatuurexamen. Bovendien kunnen de docenten hun ervaringen (bijvoorbeeld via Internet) uitwisselen, samen opdrachten maken, kortom hun deskundigheid bundelen.

- Leerlingen kunnen met behulp van zo'n gids zelf een verantwoorde keuze maken en vergroten zo de kans op een boek waar ze iets mee willen en kunnen.
- Bibliotheken en documentatiecentra hebben iets in handen waarmee ze hun dienstverlening op scholen beter kunnen afstemmen. Het is voor bibliotheken interessant om bijvoorbeeld een pakket Middeleeuwen te ontwikkelen dat aan meerdere scholen kan worden aangeboden. Eventueel kunnen educatieve en literaire uitgeverijen hun uitgaven op deze lijst afstemmen.

Uiteraard heeft een literatuurgids ook enkele nadelen, maar die zijn in mijn ogen relatief. Door de invoering van de literatuurgids op school verliezen de docenten en leerlingen iets van hun keuzevrijheid. Hier staat tegenover dat men nog steeds kan kiezen uit 500 titels en ook vrij is om 'rekkelijk' of 'precies' met de lijst om te gaan. Belangrijk is dat men de literatuurgids in de eerste plaats als een didactisch middel beschouwt en hem niet tot doel verheft. Een ander nadeel is dat ondanks de regelmatige actualisering van de lijst, er canonisering zal gaan plaatsvinden. Maar ook dat is relatief. Gezien de lijsten die in de afgelopen decennia gepubliceerd zijn (de laatste tijd door *Diepzee*) is er al heel lang van canonisering sprake. Bepaalde boeken zijn nu eenmaal populair onder leerlingen. Eerlijk gezegd verwacht ik door de literatuurgids een grotere variatie en ook een aantal nieuwe impulsen in de boekkeuze van leerlingen. Bovendien is canonisering in iedere taal normaal, waarom dan niet een canon bij Nederlands? Wat ik wel als een mogelijk gevaar zie is de commercialisering. Uitgeverijen zullen 'marketingonderzoek' gaan doen om zoveel mogelijk boeken uit hun fonds op de lijst te krijgen ... Een ander nadeel is dat de samenstelling en uitgave van de literatuurgids geld kost. Wie moet de productie betalen als de gids voor leerlingen of boekenfondsen betaalbaar moet blijven?

Goede kansen voor intercultureel literatuuronderwijs

In de inleiding kondigde ik al aan dat dit een korte paragraaf zou worden; dit zegt echter niets over het belang dat ik aan intercultureel

literatuuronderwijs hecht. Hoewel ik mogelijk hiervoor de indruk heb gewekt dat ik een tegenstander ben van intercultureel literatuuronderwijs, is dat niet het geval. Mijn voornaamste bezwaar tegen het voorstel van Koos Hawinkels is dat intercultureel onderwijs niet thuishoort in het examenprogramma van Nederlands. Volgens mij kan intercultureel onderwijs alleen maar slagen als een school daarvoor kiest. Dat kan en mag niet door een landelijk examenprogramma voor het vak Nederlands verplicht worden gesteld. Het enige kader waarbinnen de doelstellingen van de door Hawinkels geciteerde Marita de Sterck te realiseren zijn, is een vakoverstijgend vak literatuur. De kansen voor dat vak zijn nog nooit zo groot geweest als nu. De staatssecretaris stelt op advies van de Stuurgroep de school verplicht tot één cijfer voor literatuur. Dat betekent dat de verschillende vakken op z'n minst afspraken moeten maken over het literatuurgedeelte. Bovendien is er door de Stuurgroep een zogenaamd vakontwikkelnetwerk Geïntegreerd Literatuuronderwijs (GLO) opgestart. Ik ga hier nu niet verder op in, dat gebeurt elders in dit nummer, maar duidelijk is wel dat de voorwaarden voor de integratie van literatuur op dit moment uitermate gunstig zijn. Het is zeer waarschijnlijk dat binnen afzienbare tijd veel scholen zullen overgaan tot een algemeen (d.i. intercultureel!) vak literatuur. Daarmee zijn de kansen voor intercultureel literatuuronderwijs in de Tweede Fase veel gunstiger dan Hawinkels denkt. Dat moet een hele geruststelling voor hem zijn. Ik vind natuurlijk wel dat het aandeel en de herkenbaarheid van Nederlands en neerlandici in zo'n algemeen programma voldoende moet zijn.

Noot en literatuur

I Naschrift.

Helaas staan de zaken er inmiddels iets minder rooskleurig voor. Op het moment dat de Vakontwikkelgroep Nederlands het examenprogramma ontwikkelde, was door de Stuurgroep bepaald dat het examen van CKVI voor de helft uit literatuur zou bestaan. Op die leest zijn de examenprogramma's van Nederlands, de vreemde talen en CKV geschoeid. In juni hebben echter enkele

ambtenaren aan (onder andere) het CKV-examen 'gesleuteld' en in de zomermaanden is dat nog een keer gebeurd. Op dit moment is niet duidelijk wat het aandeel van literatuur binnen CKVI zal worden, maar ik vrees het ergste, namelijk dat de lobby van de kunstvakken erin geslaagd is literatuur naar de marge van CKVI te verdrijven. Leerlingen zouden volgens de laatste berichten een keuze moeten maken uit 9 (HAVO) of 12 (VWO) kunstzinnige activiteiten, waarmee ook het lezen van boeken bedoeld wordt. Dit betekent dat een leerling voor CKV wel mag, maar niet hoeft te lezen! Gezien de enorme reductie (halvering) van literatuur in de nieuwe examenprogramma's van de talen en nu opnieuw in het CKV-programma, verliest literatuur steeds meer terrein in het voortgezet onderwijs. Dit gaat dwars in tegen alle leesbevorderingsprojecten. Deze ondoorgronde besluitvorming heeft zich achter gesloten deuren afgespeeld en is de vakverenigingen en de vakontwikkelgroepen van Nederlands en de moderne vreemde talen dus volkomen ontgaan. Door deze welhaast Belgische praktijken dreigt CKVI een grabbelton te worden en te vervallen tot KV in plaats van CKV. Was dat de bedoeling? In elk geval krijgen voorlopig de wereldliteratuur en intercultureel literatuuronderwijs opnieuw geen poot aan de grond in het HAVO- en VWO-examen. Waar een klein land groot in kan zijn.

Tanja Janssen, 'Verscheidenheid in eenheid en eenheid in verscheidenheid. Twaalf docenten Nederlands over hun literatuuronderwijs' in: *Spiegel* 12 (1994), 3, blz. 7-42.

Theo Witte, 'Van de nood een deugd. Perspectieven voor vakoverstijgend literatuuronderwijs in de tweede fase' in: *Levende Talen*, 1995, 499, blz. 191-198.