

Het voordeel van deze werkwijze is, dat er een kleine collectie ontstaat van boeken van verschillende niveaus, die toch dicht bij elkaar liggen. De overstap naar een iets hoger niveau wordt hierdoor ongemerkt gedaan.

Aan het eind van de tweede klas, als een aantal leerlingen al schuchter naar literatuur beginnen te grijpen, kan de leraar wat 'betere' werken aan de klasbibliotheek toevoegen (Den Doolaard, een enkele Gijsen, Georges Hebbelinck - wordt door vrijwel alle leerlingen zeer gewaardeerd -, een enkele Ruyslinck enz.).

Door de vrije oriëntatielessen en de instelling van een 'klassebibliotheek' komen de leerlingen vanzelf tot de ontdekking dat lezen best fijn kan zijn - voor zover ze dit nog niet weten -, als je maar de goede boeken weet te vinden. En wat fijn is, bepalen zij zelf, zonder enige dwang van hogerhand. Daarbij komt dat besprekingen in de klas/in groepsverband door de leerlingen zelf van het op dat moment gewaardeerde, belangrijk kan bijdragen tot de ontwikkeling van de kritische zin en de eigen smaak. Omdat de leerlingen zelf vanuit verschillende, maar toch dicht bij elkaar gelegen niveaus praten en lezen, voeden zij zichzelf en elkaar op, zeker wat betreft de kwaliteit van de door hen gelezen werken, hopelijk ook wat betreft de kwantiteit.

VERSLAG LITERATURE SEMINAR

Drs. B. Wildeboer

Inleiding

Onder de auspiciën van de International Association for the Evaluation of Educational Achievement (I.E.A.) en onder leiding van professor Benjamin S. Bloom van de universiteit van Chicago werd van 5 juli tot 14 augustus 1971 een 'International Seminar for Advanced Training in Curriculum Development and Innovation' gehouden te Gränna in Zweden.

Het Seminar duurde in totaal zes weken. Ongeveer een derde deel van de tijd werd besteed aan courses, een derde deel aan seminars en een derde deel aan individuele studie, teambesprekingen, consultaties van stafleden en het opstellen van papers. De courses, die door alle deelnemers werden gevolgd, hadden tot doel een gemeenschappelijke taal voor systematische leerplanontwikkeling, inzichten en vaardigheden in bepaalde aspecten van de leerplanontwikkeling en leerplanevaluatie te ontwikkelen en ze hadden tot doel inzicht te geven in de wijzen waarop experts en panels van experts kunnen worden ingeschakeld tijdens de verschillende fasen van de leerplanontwikkeling.

De seminars, die door de deelnemers met dezelfde specialisatie werden gevolgd, hadden tot doel inzichten en vaardigheden te ontwikkelen in het speciale gebied of aspect van de leerplanontwikkeling en verbanden te leggen tussen de algemene problematiek tijdens de courses aan de orde gesteld.

In totaal werden zes seminars gehouden over de volgende gebieden of aspecten: science, social studies, humanities, elementary education, evaluation and curriculum research, en curriculum organisation: planning and implementation. In het hierna volgende zullen de themata worden vermeld, die tijdens het seminar 'Literature' aan de orde kwamen.

I Deelnemers Seminar

Onder leiding van prof. Alan C. Purves, Professor of English aan de Universiteit van Illinois, namen aan het Seminar voor Literature deel: Profesora Maria Teresa P. de Roibon (Argentinië), Anil Vidijalenkar (India), Moshe Ilan (Israël), Krase Malyaporn (Thailand) en de schrijver van dit verslag.

II Doel Seminar

- a. Een onderzoek in te stellen naar de verhouding tussen literatuur en cultuur.
- b. Een onderzoek in te stellen naar de verhouding tussen de behoeften van de maatschappij en de eisen van de vakspecialisten ten aanzien van het leerplan voor de literatuur en de moedertaal.
- c. Een onderzoek in te stellen naar de aard van de response, die iemand geeft op een literair werk en de ontwikkeling daarvan.
- d. Een discussie te houden over de praktische problemen die zich voordoen bij het ontwikkelen van een leergang voor literatuur, gerelateerd aan a, b en c.
- e. Een onderzoek in te stellen hoe men formatieve en summatieve testen voor leerlingen en leergangen kan introduceren.

IIa De discussie over de plaats van de literatuur in de maatschappij en de wijze waarop het literatuuronderwijs dient plaats te vinden, leidde tot enkele interessante conclusies. In de eerste plaats bleek er internationaal gezien weinig verschil van mening te bestaan over het feit dat men literatuur niet 'onderwijst' om iemand een vak te leren, maar om hem te helpen 'meer mens te worden'. Dit onder meer door de eigen mening met die van de auteur en zijn karakters te vergelijken, door zijn ervaring te vergroten, door andere gedachten te leren begrijpen en aanvaarden, door zijn eigen positie in een tumultueuze wereld te leren bepalen.

Verder was men het erover eens dat de ingrijpende maatschappelijke veranderingen zeker ook hun invloed (moeten) uitoefenen op het literatuuronderwijs. Over de wijze waarop de leraar in het voortgezet onderwijs de literatuur moet introduceren was men eveneens vrij eensgezind; overeenkomstig de ideeën van leraren in andere vakgebieden leek het de groep gewenst, aan te sluiten bij de belangstelling van de leerlingen. In hoeverre men daarbij de controversiële onderwerpen kan en wil incalculeren, was een punt van discussie.

In het algemeen waren de vertegenwoordigers van het westen sterk geneigd geen censuur toe te passen en de leerlingen te leren kritisch te staan en te denken t.a.v. een (modern) literair werk.

Men wilde de neiging tot sterke emotionele betrokkenheid van de leerling graag gebruiken om hem in de literatuur in te leiden.

De vertegenwoordigers van Israël en Thailand waren meer geporteerd voor het versterken van de culturele erfenis en voor het onderwijzen van de cultuur- en literatuurgeschiedenis.

In dit verband werd - vooral de eerste week, toen met de 'Second Language' groep werd vergaderd - ook de verhouding tussen de literatuur en de moedertaal behandeld. Verwezen werd naar de zeer belangwekkende methode van James Moffet ¹.

Tevens kwam de vraag aan de orde in hoeverre de leraar een establishment - cultuur propageert (zie Denys Thompson 'Discrimination and popular culture' ²). Ook taalkundig leven de subculturen vaak een eigen leven. Men kwam tot de slotsom dat men moet trachten zoveel mogelijk de verschillende mogelijkheden van 'language-teaching' na te gaan, om daarna bij het opbouwen van een leergang een keuze te kunnen maken.

Iib Een universeel probleem bij het opbouwen van een literatuurleergang bleek het verschil te zijn tussen de eisen die de vakspecialisten aan de universiteit stellen en de behoeften die volgens onderzoek blijken te bestaan bij de leerlingen en in de maatschappij. De universiteit vraagt de scholen voor voortgezet onderwijs, de leerlingen te trainen als potentieel vakspecialist, als criticus. De behoeften van de leerlingen en de maatschappij wijzen veeleer in de richting van persoonlijke groei, linguïstische 'sophistication', liefde voor de eigen cultuur, kritisch denken, enzovoort.

In het 'curriculum' voor literatuur zal er voor beide benaderingen plaats moeten zijn. Noch een uitsluitend historische behandeling, noch een indeling in genres of thema's lijkt daarom gewenst. Waarschijnlijk kan men het beste een indeling maken volgens de ontwikkeling van het kind, waarbij men rekening houdt met inhoud, thema, psychologie van het werk en het taalgebruik. Het verdient in dit geval aanbeveling het samenstellen van een leergang voor literatuuronderwijs niet aan één bepaalde categorie (b.v. leraren of vakspecialisten) over te laten, maar multi-diciplinair te werk te gaan. (Zie ook: III D)

Iic In een Zweedse handleiding voor leraren in het literatuuronderwijs in Zweden wordt opgemerkt:

'The teaching of literature ought to have its emphasis on the training of the skill of reading literature, striving to develop the students' ability to assimilate texts with positive and personally enrichening reading experiences, and by that to keep or awaken their desire tot continue reading after their school-days'.

De Seminar-group formuleerde tijdens de groepsdiscussies van prof. R.W. Tyler de volgende doelstelling:

'The students are to acquire an interest in reading on their own more works or selections of works of literature by the writers to whom they are introduced in the school or similar writers'.

Algemeen was men van mening dat de 'response' van een leerling op een literair werk van het grootste belang was. Geconstateerd werd, dat het plezier in het lezen van literatuur op de scholen voor voortgezet onderwijs vaak bedorven wordt door een grote hoeveelheid kontekstuele, literaire en/of culturele informatie.

Aan literatuur zitten vier aspecten:

1. literatuur als kennis van de ontwikkeling van stijlen en vormen;
2. literatuur als een voertuig voor de ontwikkeling van perceptuele en kritische vaardigheden;
3. literatuur als vorm van plezier, genoeg;
4. literatuur als een middel om het leven te onderzoeken.

De groep in het Seminar meende dat aan punt 3 veel aandacht moet worden gegeven en dat bij de ontwikkeling van een leergang hiermede veel meer dan vroeger rekening moet worden gehouden.

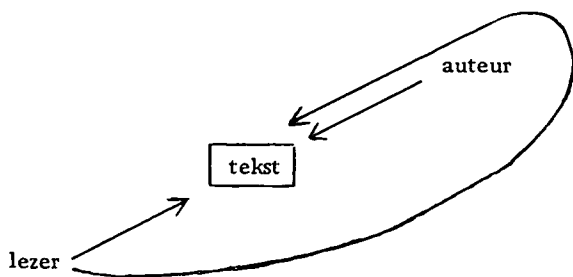
De Zweedse professor Gunnar Hansson pleitte evenzeer voor een evenwicht tussen de ontwikkeling van appreciatie, interesse, e.d. en de kennis van termen, stijlen, enz. Hij gaf voorbeelden van door hem gedane onderzoeken ten aanzien van de waardering van leerlingen voor literaire werken. Hij hanteerde daarbij z.g.n. 'linguistic scales', waarbij de leerling zijn waardering d.m.v. schalen kon weergeven. Een van de interessante bevindingen daarbij was dat ook weinig-geletterden vrijwel tot dezelfde waardering van gedichten komen als studenten en vakspecialisten. Waarschijnlijk moeten wij middelen vinden om de leerlingen die minder verbaal begaafd zijn, toch hun 'response' te laten uitdrukken.

Naar aanleiding van zijn (in het Zweeds gestelde) boek 'The author, the poem, the reader' wees hij op de drie interpretaties die er van een gedicht kunnen zijn. De mededeling 'this poem is tragic' verwijst bijvoorbeeld naar:

- a. de gevoelens van de lezer (criticus);
- b. de gevoelens van de auteur;
- c. de woorden in het gedicht.

Merkwaardig is nu, dat ons onderwijs doorgaans tracht het 'authorpoem' zoveel mogelijk te reconstrueren, hetgeen de leerlingen vaak in het scheppen van hun eigen 'readerpoem' frustreert. Bovendien loopt deze benadering bij de behandeling van moderne poëzie geheel vast.

Het is zeer wel mogelijk kinderen poëzie te laten genieten, ze eventueel zelf gedichtjes te laten maken. Gunnar Hansson heeft hiervoor poëziebundels + werkboeken gemaakt, waarbij gebruik gemaakt wordt van foto's, tekeningen, zelf schrijven van soortgelijke gedichten, groepsdiscussies en eventueel klasgesprekken³.



Wat geschreven is in de tekst = de betekenis van de woorden | in hun historische kontekst.

De nadruk moet vallen op het deel voor de stippellijn !

Ild Bij het ontwikkelen van een leergang voor literatuur stuitte de Seminar-groep op enkele zeer fundamentele problemen.

Zo constateerde men dat men weinig wist van de ontwikkeling van literaire kennis, vaardigheden en attitudes. Deels is dit te wijten aan onvoldoende research, deels aan het gemis aan begripvorming ten aanzien van elk van deze gebieden in de relatie tot het 'leren' van literatuur. Meer kennis is beschikbaar over linguïstische ontwikkeling, maar deze is te weinig toepasbaar op de verschillende taalsystemen. Bovendien moet men voor het samenstellen van een leergang beschikken over een doordacht kader. Dit ontbrak, al was men het erover eens dat dit kader minder zou moeten worden ontleend aan de structuur van de literatuur (historisch, genrematig of thematisch) dan aan de structuur van het proces van lezen, kritiseren en bestuderen. Dit betekent een nieuwe aanpak van de selectie van teksten. Tenslotte zag men ook de problemen met betrekking tot de lerarenopleiding onder ogen. Zou men een leergang maken die principieel zeer sterk afweek van de bestaande, dan zou dit een zeer intensieve scholing en bijscholing van de leraren vereisen. Dit is voor literatuur minder gewenst en uitvoerbaar, omdat het hele onderwerp altijd 'waarden' met zich mee brengt en tevens niet-samenhangend is.

De groep was unaniem van oordeel dat de leraar door de leergang ruime vrijheid tot zelfstandig optreden moest worden gelaten⁴. Over het nut van goede handleidingen liepen de meningen uiteen. Men vreesde dat ze ongelezen zouden blijven.

Het leergangmodel dat tenslotte het meest diepgaand werd besproken, was dat wat zich richtte op de ontmoeting van leraar en leerling met een serie teksten. Zoals Alan Purves het in zijn samenvatting formuleerde: "This model tended to reject attempts to make literary study purely historical, critical, personal, or philosophical. The model also ought to assert the value of a tentative and eclectic approach to aesthetic experience in contradistinction to the increasingly 'practical' demands on the whole curriculum. Literature serves as a focus for discussion of a variety of ideas, for training in critical and tentative thinking,

for training in a tolerance for verbal and experiential ambiguity and for training in the ability to make judgements on aesthetic and humanistic matters".

Ile Formatieve en summatieve testen

In het 'Handbook on formative and summative evaluation of student learning' is hoofdstuk 20 gewijd aan 'Evaluation of learning in Literature'. De schrijver hiervan, Alan C. Purves, is tevens betrokken bij een I.E.A.-onderzoek naar 'the relationships among certain areas of achievement in literature study and between those areas and certain of the major characteristics of students, their backgrounds, their curricula, and their instruction' 5.

Aan de hand van het hoofdstuk uit het Handbook en de resultaten van het I.E.A.-onderzoek besprak de Seminar-groep verschillende wegen om tot evaluatie van het 'geleerde' te komen, zowel aan het eind van een 'unit' als aan het eind van een hele cursus. Men stelde een lijst op van wat men omtrent de leerlingen zou willen weten. Daarbij onderscheidde men vaardigheden, begrip/kennis en attitude(s) (zie III A t/m G).

Algemeen was men van mening dat elke strikte scheiding van cognitief en affectief gedrag voor literatuur ongewenst is, evenals een eenvoudig lineair model voor het leren van literatuur. Met de toepassing van het model van Bloom (handbook p. 125) voor het cognitieve gedrag had men dan ook grote moeite. Vervolgens besprak men een aantal cognitieve en affectieve testen en de problemen die zich daarbij voordeden, gaande van vragenlijsten tot het stellen van eigen mening in de vorm van een essay.

Praktijkvoorbeeld:

Aan de hand van een tekst, gebruikt in het I.E.A.-rapport, 'The Sea' ging men in op de vraag:

"After an one-hour classdiscussion of 'The Sea', what should a group of 12-years old students be able to do that they might not have been able to do before? Give three examples. And how can you tell?".

De groep gaf als evaluatiemogelijkheden aan:

1. Evaluatie van het klasgesprek (door de leraar);
2. Rechtstreeks vragen stellen aan de leerlingen (door de leraar);
3. Elke leerling om een geschreven response vragen;
4. Andere werken in de discussie betrekken en deze discussie evalueren;
5. Rechtstreeks vragen stellen aan de leerlingen over de relatie met andere werken;
6. Elke leerling om een geschreven verklaring vragen over de door hem waargenomen relaties;
7. Het doen uiting geven van de response door middel van dramatiseren door de leerling;
8. Het doen uiting geven van de response door middel van andere, niet-verbale middelen (tekenen, muziek).

III Persoonlijke indrukken t.a.v. het Seminar Literature

Tijdens het Literature-Seminar kwamen - dikwijls spontaan - talloze problemen naar voren, waarmee de deelnemers in hun eigen land worstelden. Voor velen was het een verrassende ervaring te bemerken dat in een heel ander deel van de wereld in een heel andere cultuur toch dezelfde moeilijkheden bij het geven van literatuur zich voordeden.

Genoemd werden reeds de invloed van de universitaire wereld op de programma's voor het voortgezet onderwijs, het gemis aan research en de lerarenopleiding.

Bij toetsing van bijvoorbeeld het Voorstel leerplan Rijksscholen voor Nederlandse taal en letterkunde (v.w.o.-h.a.v.o.) en de Definitieve programma's eindexamens v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o., bleken de daarin vervatte aanwijzingen doorgaans uiterst vaag en soms zelfs discutabel te zijn. Zo spreekt het Voorstel leerplan Rijksscholen voor het eerste leerjaar over 'Het lezen en bespreken van goede lectuur,' waarbij dan het probleem bij het woord 'goede' ligt.

Dat neemt niet weg dat de grote vrijheid die de leraar ten aanzien van de behandeling van literatuur blijkens bovengenoemde officiële stukken bezit, een zeer positief punt kan zijn. Maar dan moet die leraar wel de mogelijkheid hebben (in samenwerking met zijn andere vakcollega's van dezelfde school) te kiezen uit een paar zorgvuldig samengestelde leergangen, waarin ruimte is voor eigen initiatief, maar waarbij de leraar tevens talrijke ideeën, testmogelijkheden, enz. aan de hand worden gedaan. Van het grootste belang is daarbij dat de leraar duidelijk wordt welke researchresultaten gebruikt kunnen worden en welke niet, hoe zijn methode kan worden afgewogen ten opzichte van andere en welke gevolgen hij ervan kan verwachten.

Telkens blijkt weer - ook internationaal - dat leraren geneigd zijn feitenkennis aan te brengen, omdat deze kennis meetbaar is. Dat daardoor de doelstelling dat de leerlingen genoeg moeten vinden in het lezen en het na de school zullen continueren, doorgaans volledig wordt tegengewerkt, dringt onvoldoende tot hen door. Vooral niet omdat zij niet in staat zijn de 'response' van hun leerlingen te meten.

Wat is er nu voor Nederland en het literatuuronderwijs nodig?

- A. In de eerste plaats een gecoördineerde planning van curricula (leerplannen) gebaseerd op algemene doelstellingen, die weer naar leeftijdsgroepen zijn gespecificeerd.
- B. Een longitudinale planning van de leergang voor Nederlandse taal en letterkunde, beginnende in de kleuterschool en reikend tot de universiteit.
- C. Een vaststellen van de doelstellingen die men met het onderwijs in Nederlandse taal en letterkunde in de verschillende schooltypen wil bereiken.
- D. Het uitwerken van deze doelstellingen in een of meer leergangen, tenminste bestaande uit tekstboeken (niet per se bloemlezingen) voor de leerlingen en een handleiding voor de onderwijzers en leraren. Deze handleiding dient aanwijzingen te bevatten, suggesties hoe een tekst (op verschillende wijzen) kan

worden behandeld, testitems en mogelijkheden om zelf testen samen te stellen, enz. Het verdient daarbij aanbeveling relaties te leggen met andere vakken, zoals de moderne talen en de expressieve vakken.

In het buitenland (Amerika, India) heeft men gunstige ervaringen opgedaan met commissies waarin vakspecialisten van de universiteit, leraren, leerlingen, maar ook specialisten op het gebied van psychologie, sociologie, evaluatie, enz. zitting hebben.

E. Het invoeren van de leergang(en) door middel van of liever met behulp van de Pedagogische Centra en de Regionale en Plaatselijke Adviesdiensten. Voor men daartoe overgaat, dient men eerst de leergang met behulp van researchers op experimenteerscholen op zijn bruikbaarheid te toetsen.

F. Het voortdurend evalueren van de leergang(en) en het doorgeven van de resultaten hiervan aan alle betrokkenen, zodat de leergang(en) telkens kunnen worden aangepast.

Uiteraard is dit slechts een globaal schema. Nadrukkelijk wordt hier gesteld dat de bedoeling van deze geplande procedure moet zijn de leraar te helpen zijn taak beter te vervullen en zijn onderwijsresultaten te optimaliseren. De Seminar-groep achtte het van het grootste belang dat de vrijheid van de leraar gewaarborgd blijft. In feite wordt deze vrijheid, door de ruime scala van alternatieven die hem geboden worden, eerder groter dan kleiner!

G. Een lerarenopleiding die niet opleidt tot vakspecialisme alleen, maar sterk de nadruk legt op de leraarstaak, is dringend noodzakelijk. Daarom zal veel meer dan tot nu toe de lerarenopleiding in het teken moeten staan van de wetenschappelijke kennis, die ten aanzien van leerprocessen, overdracht, enz. is verkregen. De leraar moet in staat zijn in zijn praktijk de nieuwe verworvenheden vanuit de research toe te passen.

Het vorenstaande zal tijd vragen. Wellicht is daarom de praktische aanpak van Zweden een goed voorbeeld. Daar heeft men een commissie (zie D) een aantal doelstellingen voor het literatuuronderwijs laten opstellen, vergezeld van een beknopte, heldere toelichting. Dit geschrift biedt de leraar voldoende houvast, zonder dat hij geforceerd wordt tot geheel nieuwe methoden. In een later stadium (1971 - 1972) zullen hem leergangen worden aangeboden, gebaseerd op de ontworpen doelstellingen.

Noten

1 James Moffet, Teaching the universe of discourse - New York, 1968
James Moffet, A student-centered

Language arts curriculum grades k-13

A handbook for teachers - New York, 1968

2 Denys Thompson, Discrimination and popular culture, Penguin A 640 1964
1968

3 Hij werkt momenteel aan een Engelse vertaling

4 Bij de introductie van nieuwe leergangen en materialen moet de leraar (en

zijn schoolteam) voldoende speelruimte hebben om het materiaal aan te vullen (bijv. door tekstboeken - Meulenhof-serie -) en het curriculum framework in te vullen. Zo kan de leergang units bevatten, waarbinnen de leraar zelf volgorde en ev. keuze van teksten bepaalt. Door het behandelen van de verschillende units worden toch de doelstellingen van de leergang bereikt.

5 I.E.A. Literature. Final report bij Alan Purves - Revised July, 1971

In: I.E.A. Mother tongue tests. November 1969.

Uitgebreide literatuurlijst verkrijgbaar bij het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen te Den Haag.

WAAR MOETEN WE BEGINNEN?

Boeken op de kleuterschool

C. van Reenen

In 1961 werd door de Stichting Speurwerk betreffende het Boek een onderzoek ingesteld naar de koop-, lees- en studiegewoonten van volwassenen en jeugd. Het rapport, onder de titel 'Mensen en Boeken' gepubliceerd, gaf bepaalde aanknopingspunten voor hen, die met jeugd en boeken te maken hadden. Zo kwam o.a. naar voren, dat de volwassenen, die in hun jeugd gelezen hadden, ook op latere leeftijd het boek trouw bleven. En juist omdat het boek op de scholen van lager- en middelbaar onderwijs een steeds grotere rol gaat spelen, besloot de Rotterdamse Schoolcommissie voor het Jeugdboek een poging te doen om zelfs de kleuters al in contact te brengen met het boek. Deze Schoolcommissie voor het Jeugdboek, samengesteld uit mensen van de scholenbonden, de boekhandel en de bibliotheek, staat onder voorzitterschap van iemand van de onderwijsinspectie en heeft daardoor het voordeel, dat men wat makkelijker toegang krijgt tot de scholen. Verder werkt zij met een gemeentesubsidie en jaarlijkse bijdragen van de andere partners, zodat men inderdaad bepaalde activiteiten kan ontwikkelen. Vooral de tijd van de kinderboekenweek wordt benut. Op vele plaatsen in de stad zijn tentoonstellingen van boeken op allerlei gebied en leeshoeken geven de jeugd gelegenheid, al is het maar één week per jaar, boeken te bekijken en te lezen, zonder dat ze er iets voor hoeven te betalen. Maar kleuters zijn afhankelijk van hun ouders en van 'het schooltje', zoals men de kleuterschool nog dikwijls pleegt te noemen en daarom moet men het boek bij hen brengen, i.p.v. dat zij er op uit gaan.

Was het een jaar of tien, twaalf geleden misschien nog niet zo gemakkelijk om een aardige collectie Nederlandse kleuterboeken samen te stellen, daarin is een grote verandering gekomen. Uitgevers als Lemniscaat en Kluwer zijn de waarden van het artistiek en psychologisch verantwoorde kinderboek duidelijk