

LEZEN EN LATEN LEZEN

Florentine van de Geer

Literatuuronderwijs als iets longitudinaals zien, impliceert een bepaalde visie op literatuuronderwijs. Literatuuronderwijs is dan wat anders dan 'onderwijs in de letterkunde van de middeleeuwen tot heden' en krijgt als object 'fictionele teksten'.

Wat is/zijn de doelstelling(en) van literatuuronderwijs als onderwijs in het lezen van fictionele teksten? Over welke teksten hebben we het - wat inhoud en vorm betreft? Hoe verwerk je ze? Een hoe kom je aan de boeken? Dit zijn de problemen waarmee we ons bezig hebben gehouden.

De stroom splitste zich op in substromen. Elke substroom besprak een of meer van bovengenoemde problemen. Wat aan de hand van het ene schooltype besproken werd bleek bijna altijd vertaalbaar naar andere schooltypen.

Onderstaande stukken, geschreven door de discussieleiders van de diverse substromen, zijn de neerslag van de discussie tijdens het congres.

We probeerden dat op te nemen wat ons ook voor anderen van belang leek.

1. *Literatuuronderwijs* door Paul Kuyer, een onderzoek naar de doelstelling(en) van het literatuuronderwijs en de consequenties daarvan voor de onderwijspraktijk.

2. *Het taboe van en in het kinderboek* door Pim van Oostrum. Met wat voor wereld confronteren we kinderen in het kinderboek en waarom lezen we zelf eigenlijk geen kinderboeken?

3. *De samenhang tussen tekst en beeld* door Hans Vergeer. Er staan vaak plaatjes in een boek. Wat doen die daar?

4. *De relatie tussen de school en de bibliotheek* door Hans Vergeer. De bibliotheek is een plaats waar je boeken kunt vinden. Op school worden boeken behandeld. Hoe is de verhouding tussen bibliotheek en school en hoe zou ze moeten zijn?

LITERATUURONDERWIJS

(EEN SOMS ZEER ONVRIENDELIJK VERHAAL OM U TE DIENEN)

Paul Kuyer

DE DOELSTELLING

Wanneer je over doelstellingen van literatuuronderwijs gaat praten, begeef je je onmiddellijk op het gladde ijs van vooroordelen, conventies en geloofsovertuigingen. Westhoff heeft hier al op gewezen. De reden is, dat er haast altijd gezocht wordt naar een doel buiten de literatuur: de leerling in contact brengen met belangrijke levens-elementen; het leren interpreteren van menselijk gedrag; de leerlingen tot 'rijker'

mensen maken. Wie een dergelijke doelstelling nastreeft, kan zich niet meer aan de verdenking onttrekken de doelstelling aan de stof te ontlelen, in onderwijskundig opzicht een ontoelaatbare gang van zaken. Wanneer genoemde doelen werkelijk de moeite van het realiseren waard zijn, dan dient er naar het meest effectieve middel gezocht te worden om het te bereiken. Blijkt dit middel *niet* literatuuronderwijs te zijn, dan moet literatuuronderwijs (als verplicht onderdeel) verdwijnen van het rooster. Behalve de genoemde, aan de stof ontleende, doelstellingen zijn er ook doelstellingen geformuleerd die inderdaad de literatuur centraal stellen, of in elk geval de schijn weten te wekken dat ze het doen. Tot deze categorie behoort de doelstelling die in het leerplan voor de rijksscholen is opgenomen: de leerling kennis laten maken met 'het concrete literaire werk', een kennismaking die erop gericht dient te zijn 'dat leerlingen zich later willen en kunnen verdiepen in literatuur'.

We laten even alle reeds geformuleerde kritiek op deze doelstelling buiten beschouwing en zullen trachten door analyse wat meer inzicht te krijgen in wat er van een leraar wordt verwacht. Daartoe zullen we aan de volgende elementen aandacht moeten besteden:

1. de leerling(en);
2. literatuur (het concrete literaire werk);
3. zich willen verdiepen (later);
4. zich kunnen verdiepen (later).

DE LEERLING(EN)

Wie goed toekijkt, zal zich niet aan de indruk kunnen onttrekken dat het literatuuronderwijs in een soort crisis-situatie verkeert. Sedert de invoering van de mammoetwet is er wat aan de leerstof veranderd, de tijdschriften staan vol met artikelen over allerlei didactieken (het jongste antwoord op het probleem wordt ontleend aan de algemene literatuurwetenschap), de didactische handleiding schenkt aandacht aan de klacht over 'a-culturele jeugd' met 'negatieve selectieprincipes'.

De oorzaak van de crisis is moeilijk te achterhalen. Er is bij mijn weten ook nog nooit enig onderzoek naar verricht. Het volgende is dan ook niet meer dan een spelen met gedachten.

In het artikel van Kuyer, Dijkstra en Pieters wordt gewezen op het feit dat de klas een heteroog gezelschap is en dat de didactiek uit moet gaan van het individu. De doelstelling daarentegen gaat uit van de leerling in het algemeen, zoals uit de formulering blijkt. De houding van al de individuele leerlingen t.o.v. het boek werd al bepaald toen zij nog geen stap in de school hadden gezet. Die houding wordt tijdens hun schoolcarrière dagelijks door elementen van buiten het onderwijs beïnvloed. Het zal duidelijk zijn dat die beïnvloeding niet altijd positief hoeft te zijn (d.w.z. in dezelfde richting gaat als de beïnvloeding door de docent). Alleen hierom al is het misleidend van 'de leerlingen' te spreken. Daarnaast (hoe nauw het verband met het voorgaande is, laten we in het midden) gaan steeds meer kinderen uit sociale groepen die daar vroeger nooit aan toe kwamen aan het middelbaar onderwijs deelnemen. (Dit vergroot de heterogeniteit van de klas.) Deze nieuwe groep leerlingen eist een andere benadering, een andere bezinning op onderwijsdoelen en stof. Het tegendeel gebeurt echter. Er

wordt geklaagd over a-culturele jeugd, er wordt wat uit het leerplan geschrapt, er wordt naar nieuwe didactieken gezocht. Kortom: er is onredelijk verzet i.p.v. redelijke bezinning (Van Gelder). Misschien echter ligt het probleem veel dieper: misschien hebben we wel te maken met anderssoortige leerlingen. Tegen het 'boekje' *Metabletica* van Van de Berg mogen dan methodologische bezwaren aan te voeren zijn, het uitgangspunt (infantiliseringsproces) is interessant genoeg om in het denken te worden betrokken.

Samenvattend kunnen we zeggen dat de bezinning tot nog toe vrijwel uitsluitend op de stof gericht was en niet op de (individuele) leerling. Steeds wordt erop gewezen dat het onderwijs moet aansluiten op de belangstellingssfeer van de leerlingen, maar die sfeer bestaat niet. Daarbij: wie kan er vanuit zijn eigen belezenheid (die ten nauwste samenhangt met zijn eigen interesses, ontwikkeling en ervaringen) aansluiten op iets wat hij nauwelijks kent?

LITERATUUR (HET CONCRETE LITERAIRE WERK)

Praten over 'wat is literatuur' is even hachelijk als praten over doelstellingen. Zonder me, uit gebrek aan kennis overigens, in enige wetenschappelijke of anderssoortige discussie op dit punt te willen begeven, geloof ik dat het best mogelijk is voor het onderwijs een soort werkhypothese vast te stellen. Wie alle teksten die er zijn, ruwweg op soort gaat leggen, zou op grond van de redenen die een lezer heeft om naar een bepaalde tekst te grijpen, tot een verdeling in drie stapeltjes kunnen komen:

1. Handleiding voor het monteren van een stopcontact;
J. A. van Hoek en A. W. Holtaans, *Het beste uit de Oosterse keuken*;
en alle soortgelijke teksten;
2. Artikelen in kranten en tijdschriften;
L. G. J. Verberne; *De Nederlandse arbeidersbeweging in de negentiende eeuw*;
D. W. Fokkema, *Standplaats Peking. Verslag van de culturele revolutie*;
en alle soortgelijke teksten;
3. Brigitte Galon, *Eenzame tranen* (weekend roman, f 0,95);
A. Huxley, *Heerlijke nieuwe wereld*;
L. P. Boon, *De kleine Eva uit de Kromme Bijlstraat*;
en alle soortgelijke teksten.

Soms zal het wat moeilijk zijn het juiste stapeltje te kiezen, maar over het algemeen lukt zo'n verdeling best.

Het literatuuronderwijs nu, tracht een leerling te interesseren voor een aantal teksten van stapel 3. Welke teksten dat zijn, wordt op dit moment volledig door elke individuele docent bepaald, zeker waar het de moderne auteurs betreft. Ik vraag me af welke docent er werkelijk tijd voor en behoefte aan heeft alle ontwikkelingen op literair gebied behoorlijk te volgen. Voor de oudere auteurs geldt, dat van degenen die voor 1940 de pen hebben gevoerd, ruw geschat ± 400 meer dan een naam voor mij zijn en van die 400 zijn ± 350 voor mij de moeite van het bespreken nauwelijks waard. Als er 4000 mensen zijn die zich met het onderwijs in de moedertaal bezig houden, dan bestaan er 4000 stukjes functionerende literatuur (H. U. Jessurun d'Oliveira: 'Als het gedicht - of welke andere literaire tekst dan ook pk - niet getoetst wordt aan rede en

begrip van de lezer, als het dus niet *gelezen* wordt, dan bestaat het eigenlijk niet eens.').

Tellen we bij al die leraren nog een veelvoud aan leerlingen op, dan wordt het aantal functionerende stukjes literatuur nog veel groter. In het onderwijs nu, wordt er een kwaliteitsverschil voorondersteld tussen die 4000 stukjes en het veelvoud daarvan. Van die 4000 stukjes wordt aangenomen dat het prettig is als de leerlingen er zich later in willen en kunnen verdiepen; van de andere wordt gezegd dat zij functioneren voor a-culturele jeugd met negatieve selectie principes. Waarom? Hoogstens kan worden gesproken over een andere soort cultuur en andere selectie principes; selectie principes die worden bepaald door interesse, leeftijd, levenservaring, behoeften, milieu, enz.

Samenvattend kunnen we zeggen dat (de) literatuur niet bestaat en dat er hoogstens gesproken kan worden van X functionerende stukjes literatuur. Waarom voor de één een bepaald stukje wel functioneert en voor de ander niet, is afhankelijk van een groot aantal factoren. Die factoren hangen zo nauw samen met de situatie en de ontwikkeling van het individu, dat het hoger stellen van de een ten koste van de ander nauwelijks gerechtvaardigd is. Wel kan worden gesteld dat elk individu, als hij weet wat er te koop is, steeds op grond van zijn situatie en ontwikkeling een andere keus zal maken. De taak van het onderwijs lijkt dan ook in eerste instantie niet te zijn het stellen van normen, maar het wijzen van wat er allemaal beleefd kan worden in de literatuur (binnen alle teksten die op stapeltje 3 terecht zijn gekomen). Hoe beter de leerling geïnformeerd is, hoe beter hij in staat is gemotiveerd te kiezen. We gaan er daarbij stilzwijgend van uit dat het een acceptabel doel is de leerlingen zover te krijgen dat zij zich willen verdiepen in de teksten van stapeltje 3. Om dat doel te bereiken dienen alle factoren die het grijpen naar zulk soort teksten zouden kunnen bemoeilijken, te worden geëlimineerd.

ZICH WILLEN VERDIEPEN

Voor een ieder die zich met het onderwijs in de moedertaal bezig houdt, zal dit element in de doelstelling het sympathiekst zijn. In een aantal doelstellingen wordt het dan ook centraal gesteld (b.v. Bonset, Kuyser, Dijkstra en Pieters). Er wordt van de leraar verwacht dat hij de aan hem toevertrouwde leerlingen tot lezers maakt, d.w.z. tot mensen die lezen fijn vinden en het graag doen. Een aparte vraag is nog, in hoeverre het fijn vinden van lezen cultuur-gebonden is, en zeker het lezen van teksten met een bepaalde status. Laten we er maar van uitgaan dat het aankweken van een dergelijke houding doel in zichzelf kan zijn.

Helaas is het plezier dat iemand bij een bepaalde bezigheid ondervindt niet meetbaar, en literatuuronderwijs veronderstelt dat de leerlingen iets bijgebracht wordt dat meetbaar is. Vandaar dat er een tweede element in het leerplan geslopen is dat die meetbaarheid moet garanderen: het zich kunnen verdiepen in literatuur.

ZICH KUNNEN VERDIEPEN IN LITERATUUR

Niemand heeft er enig idee van wat zich kunnen verdiepen in literatuur eigenlijk inhoudt. Daarom begint iedereen hier vanuit zijn eigen geloof, opleiding, interesse en *onmacht* te 'vertalen'.

Kunnen kan o.m. betekenen:

- a. het werk in verband kunnen brengen met de tijd van ontstaan;
- b. het werk in verband kunnen brengen met de schrijver enz.;
- c. het werk in verband kunnen brengen met soortgelijke werken uit de Europese literatuur (waarbij weer nevendoelen een rol gaan spelen);
- d. de bedoelingen van de schrijver kunnen opsommen (id);
- e. het gelezen werk kunnen analyseren.

Ik neem aan dat deze lijst nog voor uitbreiding vatbaar is. Uit e.e.a. blijkt duidelijk dat het literaire werk binnen al deze opvattingen (misschien met uitzondering van *d.* en *e.* als de methode goed wordt toegepast) eigenlijk op de tweede plaats komt. Primair is dat de leerling een zekere historische kennis bezit of een bepaald begrippenapparaat kan hanteren. Hierbij komt de vraag op welke wijze de leerling het gelezen werk wil en kan benaderen nauwelijks in Frage. De docent beslist op grond van eigen (toevallige) voorkeur.

Samenvatting: De doelstelling bevat twee elementen die strijdig zouden kunnen zijn. Enerzijds moet de leerling een bepaalde attitude worden bijgebracht, anderzijds moet hij een bepaalde kennis bezitten (historisch) of een bepaalde vaardigheid (het hanteren van een begrippenapparaat). Omdat de leerling voor zijn eindexamen een meetbare prestatie moet leveren, wordt vaak in het onderwijs uiterst eenzijdig en subjectief alle aandacht op het tweede element gericht. Of daarbij het eerste niet op ontoelaatbare wijze in de verdrukking komt of zelfs helemaal niet gerealiseerd wordt, is kennelijk een vraag van ondergeschikt belang.

BEREIKEN WE HET DOEL?

Al eerder werd het vermoeden uitgesproken dat we het doel (de leerling tot lezer maken; wat heb je aan iemand die zich wel op een heel speciale wijze in literatuur kan verdiepen maar dat niet wil) *niet* bereiken.

Verhaak, om ons te beperken tot iemand die zijn vermoedens kon baseren op uitgebreid onderzoek, sprak in 1964 zijn ernstige twijfel uit over de positieve waarde van het literatuuronderwijs.

Gerard van Westerloo en Johan Phaff kwamen tot de conclusie dat ook de leerling van 1972 door het literatuuronderwijs niet bovenmatig geïnspireerd raakt. Nu wordt in de doelstelling ook gesproken over 'later' (wat de leerlingen er nu van vinden kan me gevoegelijk een zorg zijn). Een door Van Westerloo en Phaff geciteerde leraar 'beschouwt zijn lessen vooral als een investering voor later; als zijn leerlingen dan op eigen gelegenheid de schrijvers opzoeken, dan hebben ze in ieder geval een historisch kader om hun bevindingen in te plaatsen'. (Varianten: een analytisch kader enz.).

Een klein onderzoekje dat ik in 1969 instelde onder mensen die het middelbaar onderwijs met vrucht doorlopen hadden, wees uit dat velen het literatuuronderwijs zeer negatief hadden ervaren. Van de dertig ondervraagden waren 16 uiterst somber (n.b. 7 veel-lezers en 9-nietlezers). Redenen: teksten sloten niet aan op de interessesfeer, de behandelde thema's lagen buiten de eigen ervaringswereld, veel saai materiaal moest worden gelezen 'voor de lijst', corrigerend optreden van de leraar als de bedoelingen

niet goed begrepen waren. Deze mensen associeerden literatuur met verveling en eigen onvermogen om in een tekst door te dringen.

Acht van de resterende 14 ondervraagden meenden dat zij *ondanks* het onderwijs lezers gebleven waren. Ook zij kwamen met bezwaren in de trant van de eerst genoemde groep.

De resterende 6 waren door het onderwijs positief beïnvloed.

Zonder dit onderzoek meer gewicht te willen geven dan een bescheiden poging van een amateur toekomt, geloof ik toch dat we uiterst voorzichtig moeten zijn met het trekken van wissels op de toekomst. Misschien zal ooit een uitgebreid onderzoek kunnen aantonen in hoeverre we ons doel bereiken.

Samenvatting: we zitten opgescheept met een vreemde doelstelling die ons dwingt twee, misschien strijdige, doelen te realiseren. Dit dwingt tot handelingen (iets onmeetbaars moet immers meetbaar gemaakt worden) die het belangrijkste deel van het doel, de leerlingen tot lezer maken, wel eens sterk in gevaar zouden kunnen brengen.

WAT DAN WEL?

Als consequentie van het bovenstaande hier een paar aanbevelingen. Het meest acceptabele doel is de leerlingen leesplezier laten ervaren, hen tot lezer maken. Alle andere doelen die kunnen worden nagestreefd zijn in sterke mate afhankelijk van het eerste. Daarom dienen omstandigheden, die het lezen tot iets minder aangenaams maken, te worden vermeden. Dit kan het best door het literatuuronderwijs uit de sfeer van examens en te leveren prestaties te halen en wat de methode betreft zo veel mogelijk uit te gaan van het niveau van de leerling. Dit kan door:

- a. de leerlingen te laten werken in niveau-groepen;
- b. docent en leerlingen te beschouwen als gelijkwaardige partners die recht hebben op een eigen inbreng van teksten (ervaring en methode; de docent kan in een bepaald stadium de leerlingen in contact brengen met de 5 bovengenoemde benaderingswijzen - historische, analytische enz. - en ze zelf - al of niet - laten kiezen);
- c. aan ingebrachte teksten geen kwalitatieve eisen te stellen;
- d. het ontwikkelingsproces bij de leerlingen nauwkeurig te observeren en als de tijd daar is ze te confronteren met teksten die ze motiveren tot verder lezen.

Het is op velerlei manieren mogelijk de leerlingen zelf teksten te laten inbrengen. Daarnaast is het zaak door allerlei verwerkingsmethoden het inlevingsvermogen en het plezier in lezen te vergroten. Wat dit laatste betreft zou het voortgezet onderwijs best eens bij het basisonderwijs in de leer kunnen gaan. Wat betreft de literatuur heeft het onderwijs in de eerste plaats een informerende en begeleidende taak. De leerling moet weten wat er allemaal is en vanuit zijn eigen situatie, behoefte, ontwikkeling kunnen en willen kiezen. Alles wat die wil om te kiezen zou kunnen doen verminderen, moet worden vermeden.

LITERATUUR

J. H. van den Berg, *Metabletica of leer der veranderingen*, Nijkerk (vele drukken).

J. L. de Boer-Pino, *Het Rijksleerplan Nederlands*. In: Vernieuwing van opvoeding en onderwijs, nummer 273.

- H. Bonset, *Didactische aanpak van het analyseren van literaire proza-teksten in havo-vwo*. In: *Levende Talen*, nummer 284.
- A. J. S. van Dam, *De ons gepresenteerde leerplannen*. In: *Vernieuwing van opvoeding en onderwijs*, nummer 265.
- Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal*, Groningen z.j.³.
- (Van Gelder) Tessel Pollmann, *Lastige onderwijs-hoogleraar Van Gelder*: 'wat mij frustreert is het gebrek aan haast dat men heeft'. In: *Vrij Nederland*, 7 februari 1970.
- H. U. Jessurun d'Oliveira, *In het Spinhuis*. In: *Tirade*, januari 1961.
- P. Kuyer, *Literatuuronderwijs*. In: *Materialistische literatuurkritiek*. Uitgave van het Instituut voor algemene literatuurwetenschap te Utrecht, februari 1970.
- P. Kuyer, P. Dijkstra, W. Pieters, *Jij leest niet maar zij en wat doen we eraan*. Lezen en laten lezen in de eerste klas van het vwo. In: *Moer* 1972/1.
- G. Verhaak, *Middelbare-schooljeugd en lektuur*. Het rapport van het Hoogveld Instituut voor lektuur van de middelbare-schooljeugd, 's-Hertogenbosch 1964.
- Voorstel leerplan Rijksscholen*, 's-Gravenhage 1968.
- G. van Westerloo, J. Phaff, *De boeken van Hugo de Groot: Wolkers, Bomans en Blyton*. In: *Vrij Nederland*, 26 februari 1972.
- G. J. Westhoff, *'Inzicht in en kennis van literatuur'*. In: *Levende Talen*, nummer 278.

HET TABOE VAN EN IN HET KINDERBOEK

Pim van Oostrum

Het taboe van en in het kinderboek komt voort uit de maatschappij-waar-in-wij-leven. En als zodanig is het een probleem dat niet afzonderlijk op te lossen is. Dat is echter geen reden om er niet over te spreken.

HET TABOE VAN HET KINDERBOEK

Kinderboeken (waaronder we hier de zogenaamde 'leesboeken' verstaan, geen jeugd-encyclopedieën e.d.) zijn traditioneel 'maar kinderboeken'. Volwassenen houden er zich slechts als ouder of beroepshalve mee bezig.

Misschien worden kinderboeken niet au sérieux genomen door twee op elkaar inspelende factoren.

Aan de ene kant leverden volwassenen de prestatie groot te worden, raakten daarmee het kind in zichzelf kwijt (fantasie en spel worden maatschappelijk laag gehonoreerd) en lezen dus geen kinderboeken meer.

Aan de andere kant zijn kinderboeken niet zo dat er een beroep wordt gedaan op de kinderlijke potenties van volwassenene.

En 99% van de kinderboeken is niet zo dat volwassenen zich er uit morele overwegingen mee bezig zouden moeten houden.