

## Een getuigenis van een tijdgenoot

Bespreking van B.J.M. Schut, *Literatuurdidactiek. Een bijdrage tot theorievorming*. Proefschrift, Leiden 1984.

Een proefschrift. Ik ben daar zelf nooit aan begonnen, want als mijn belangstelling niet vooral naar onderwijsgeven was uitgegaan, was ik nooit in de didactiek terechtgekomen. Daar aangeland had ik eerst mijn handen vol aan studie over de mogelijke onderwijsmethodes voor het schoolvak en aan het ontwikkelen van een didactiek van de didactiek.

Dat al mijn tijd daarin is gaan zitten, komt natuurlijk ook omdat mijn belangstelling niet zo naar het doen van research uitgaat en ik de moed niet opbracht me ook nog eens te bekwamen in de methodologie van het onderzoek van de sociale wetenschappen.

Over de wetenschappelijke merites van de dissertatie van Bernard Schut kan ik het daarom niet hebben; ook is daarover al geschreven door Barend/De Visser (1985) en Brus (1985). Wel wil ik nagaan of het werk mij wat te zeggen heeft. Dat is mijn goed recht, want de bundel is onder andere bestemd voor collega's vakdidactici.

### Doelen

Het boek bedoelt, zo stelt Schut op pagina 10, bij te dragen aan een "stimulerende wisselwerking tussen theorie en praktijk, tussen theoretici en practici". Daarbij acht hij het een belangrijke voorwaarde, "dat de inhoud relevant is voor het onderwijs, dat wil zeggen antwoord geeft op vragen die bij leraren (en leerlingen) leven". Welke vragen dat zouden zijn heeft Schut echter niet systematisch nagegaan, omdat hij in elk geval de behoefte had zijn alternatieve ideeën te ontwikkelen en omdat hij meent over voldoende aanwijzingen te beschikken dat literatuuronderwijs "een problematische zaak" is.

### Opzet

Het boek is een bundeling van negen veelal eerder gepubliceerde artikelen en bijdragen en van twee hoofdstukken uit *Moedertaal-didactiek*. De lezer kan aan de hand van deze publikaties een inzicht krijgen in de visies die de achtergrond vormen van een eigen onderwijsmethode.

De elf teksten zijn gegroepeerd in twee afdelingen.

In de eerste ligt de nadruk op de moedertaaldidactiek in het algemeen: we vinden er een artikel over de positie van moedertaaldidactiek als wetenschappelijke discipline, over doelstellingsproblematiek en over leerplantheorie, het hoofdstuk Uitgangspunten uit *Moedertaaldidactiek* en een artikel over mensbeeld en moedertaalonderwijs.

De tweede afdeling gaat over literatuuronderwijs en bevat een hoofdstuk over de praktijk ervan en artikelen over de ontwikkeling van literatuurdidactiek en literatuurwetenschap in Nederland, gevolgd door persoonlijke conclusies en ideeën over goed literatuuronderwijs.

Enige fragmenten uit een thematisch-cursorische methode voor de onderbouw (in wording) vormen de derde afdeling van dit boek. Aan het geheel gaat een korte inleiding vooraf.

### *Een getuigenis*

Ik volg de auteur op zijn weg en kom een groot aantal bekenden tegen: normaal functioneel, communicatief, humanistische psychologie, zelfontplooiing, zelfverantwoordelijkheid, de autonome leerling, open leerplan, differentiatie, literatuursociologie. Het zijn evenzovele persoonlijke keuzes die dan tenslotte leiden tot de specifieke opzet van een schoolmethode. Ik zie het als de beschrijving van de persoonlijke ontwikkeling van een tijdgenoot. Een case. Geen case-study, daartoe had ("mijns inziens" zou Schut hier schrijven) de proceskant van de wordingsgeschiedenis meer aandacht mogen krijgen en de beschrijving daarvan zou wellicht beter door een ander zijn ondernomen (1). Een "getuigenis van een tijdgenoot", lijkt me een betere omschrijving. En deze getuigenis is dan, zoals verwacht, gelardeerd met aanhalingen uit "heilige boeken".

Ik bedoel hier niets denigrerends mee. Juist op het gebied van het literatuuronderwijs is een getuigenis op zijn plaats, gezien het semisacrosancte karakter (Ten Brinke, 1976, pag. 127 e.v.) van de doelen op dit terrein. Dat ook Schut iets van een "gelovige" heeft, valt bijvoorbeeld te lezen uit beweringen als deze: "ik ben overtuigd van de betekenis die fictie heeft, ook voor leerlingen. Hoewel ik volstrekt geen duidelijk beeld heb van de werking van fictie, ben ik ervan overtuigd dat fictie werkt en op verschillende wijze. Fictie beïnvloedt de rationele kijk van leerlingen op de werkelijkheid en hun emotionele beleving van de werkelijkheid, veronderstel ik, in veel sterkere mate dan wel aangenomen wordt" (pag. 200).

Ook trek ik die conclusie uit het feit dat hij aan een aantal zaken niet lijkt te twijfelen. Bijvoorbeeld of literatuuronderwijs zo vanzelfsprekend een onderdeel van het vak Nederlands zou moeten zijn en aan het verplichte karakter ervan. Ik zou de hierboven aangehaalde beweringen over de betekenis van fictie even goed kunnen doen voor film, muziek of beeldende kunsten; bij de plannen voor het Nieuwe Lyceum zou ik literatuur dan ook als



keuzemogelijkheid bij het cluster van kunstvakken opgenomen willen zien, in plaats van het alle leerlingen bij Nederlands door de strot te duwen. Maar voor iemand die overtuigd is van de bijzondere, hoewel onbekende, werking van fictie, zal dit waarschijnlijk geen mogelijkheid zijn die het overwegen waard is. Voor mij wel, omdat ik me nog steeds afvraag of lezen van fictie wel zo goed is voor iedereen.

Zoals Vestdijk schreef om niet te hoeven leven (of lezen), zo zou veel lezen soms wel eens een gevolg kunnen zijn van sociale angst en de plaats in kunnen nemen van contacten met levende mensen. Dat lijkt me dan zeker niet iets om bij leerlingen aan te moedigen.

Kortom, hoewel fictie een grote rol in mijn leven speelt, ben ik met minder zendingsdrang behept. Daarom volg ik de getuigenis van Schut wel met belangstelling, maar ook met enige reserve.

### *Een verkenning*

Het boek bevat dus een groot aantal persoonlijke keuzes, meestal door overwegingen geschraagd. Een aantal daarvan kan ik onderschrijven, sommige vind ik zelfs zeer zinvol.

Onderschrijven kan ik bijvoorbeeld de uitspraak (ik kom daar later nog op terug) dat een onderzoeksbeleid ten behoeve van de moedertaal didactiek opgesteld zou moeten worden "door (vertegenwoordigers van) de moedertaal didactici en de leraren Nederlands. Daarbij dient een redelijke mate van autonomie voor de individuele onderzoeker gewaarborgd te blijven" (pag. 32). Het onderzoeks- onderwerp van Schut is echter nog tamelijk autonoom vastgesteld, maar dat kan hem niet al te zeer worden aangerekend, gezien het ontbreken van een dergelijk beleid.

Zeer zinvol vind ik de weg die hij aangeeft om causale verbanden te leggen tussen visie en onderwijsprogramma om zo te komen tot goed onderwijs: "Ik denk dat het de taak van de moedertaal didactiek is om -in samenwerking met algemeen onderwijskundigen, onderwijssociologen, leerpsychologen onder andere- deze visies met consequenties voor de onderwijspraktijk te expliciteren; en door onderzoek, het dwingend/causaal verband aan te tonen tussen bepaalde onderwijsfilosofieën, bepaalde visies op moedertaalonderwijs en bepaalde onderwijsprogramma's" (pag. 46). Voor goed onderwijs is natuurlijk nog méér nodig, maar dat zal Schut niet ontkennen. Op grond van zijn ruime ondervinding zal hij zeker beseffen hoe complex een lessituatie in de klas is en dat bijvoorbeeld aan de invloed van de persoonlijkheid van de docent en van de leerling niet voorbijgegaan kan worden. Maar belangrijk vind ik dat hij ons wijst op de noodzaak van samenwerking van velerlei deskundigen. Opvallend is dan wel dat de weg naar goed onderwijs door hemzelf niet in groepsverband is afgelegd, maar overwegend individueel. Hij heeft ook niet de gehele weg afgelegd, maar slechts een deel ervan, want de toetsing of zijn methode de geponeerde doelen zou bereiken, is door hem niet

uitgevoerd.

Overigens was ik aanvankelijk perplex van zijn mening dat dit toetsen de taak zou zijn van een onderwijskundige en niet van de vakdidacticus. Ik had namelijk tot nu toe zelf altijd de opvatting gehuldigd dat dat nu bij uitstek het doel van vandidactisch onderzoek zou zijn: een methode ontwerpen en kijken of ze werkt. Bij nader inzien vind ik Schuts idee wel slim: een vakdidacticus is, gezien zijn kennis van vak en didactiek, het best in staat een methode te ontwerpen; als het toetsen aan daarvoor beter gekwalificeerden wordt overgelaten, is dat een aantrekkelijke taakverdeling. Toch zal de ontwerper van een methode genoeg van onderwijskundige toetsing dienen af te weten om zijn methode toetsbaar te maken. En andersom zal de onderwijskundige wel wat van het schoolvak dienen af te weten, opdat hij er bij interpretatieproblemen niet naast grijpt. Een team van deskundigen, zoals door hemzelf voorgestaan, zal dan toch misschien het best voldoen.

Desondanks is Schut een tamelijk eenzame weg gegaan - hij lijkt in dit opzicht op een voortrekker die het traject verkent, opdat vervolgens een karavaan zich niet te veel zal verliezen in dwalingen en zijpaden. Het is daarom niet zo belangrijk of ik het met zijn keuze eens ben, wel of de weg die hij volgt mij een zinvolle lijkt om na te volgen bij het ontwerpen van een schoolmethode.

### *De goede weg?*

Ik weet het niet. Schut heeft het terrein in veel richtingen verkend, maar uiteindelijk is het dan vrijwel steeds zijn persoonlijke voorkeur die hem een bepaalde kant op doet gaan. Wat ik daarbij mis zijn twee aspecten.

In de eerste plaats de leerlingen. Ik zou graag gezien hebben dat er meer rekening was gehouden met onderzoek over wat leerlingen willen en kunnen. Op welke wijze vallen leerlingen te motiveren voor onderwijs in fictie, bijvoorbeeld en hoe leren zij het liefst en het best. Het mag toch verwacht worden dat bijvoorbeeld bij de keuze van werkvormen en leeractiviteiten rekening wordt gehouden met verschillende leerstijlen. Het maakt veel uit of een leerling meer holistisch of meer serialistisch is ingesteld, om maar eens een zeer wezenlijk verschil te noemen (2).

Het komt mij voor dat een ontwerper van een methode daarom niet alleen op grond van "levensbeschouwelijke argumenten" (pag. 100) mag kiezen voor een bepaalde leerpsychologische richting. Er wordt aangenomen dat docenten hun eigen stijl van leren bij voorkeur aan hun leerlingen opleggen (3); en dat het, gezien de verschillen tussen leerlingen, gewenst is meer te differentiëren of in elk geval te variëren ten aanzien van leeractiviteiten en werkvormen. Ik mis overwegingen van dergelijke aard in het boek. Daarnaast acht ik het toch ook gewenst om aandacht te besteden



aan de uitvoering in de praktijk en een voorlopige evaluatie daarvan. Ik lees in de beschrijving van de methode: "voordat een deel op de markt wordt gebracht is het op bescheiden schaal maar serieus getest en daarna zo nodig verbeterd" (pag. 112). Aanvankelijk verwachtte ik ergens in het boek de resultaten van deze toetsing te zullen aantreffen als ondersteuning voor de definitieve vormgeving, maar toen ik daarover geen inlichtingen vond, rees het vermoeden dat met "is getest" een onbepaald toekomstende tijd bedoeld is. Dat spijt me. Ik vind dat in elk geval moet zijn nagegaan hoe leerlingen en leraren met een (deel van een) methode omgaan en wat hun mening erover is, voordat zij verder wordt geconcretiseerd en gepubliceerd. Schut heeft die fase van proberen in de klas niet meer gerekend bij zijn deel van de weg om te komen tot goed onderwijs. Ik denk dat een team van ontwerpers niet zonder wisselwerking met de praktijk aan een methode moet werken. Wat dat betreft lijkt de manier waarop bij het mavo-project gewerkt is mij een voorbeeld ter navolging (4).

### *Mijn ex-leerling Saskia*

Saskia, 2e klas vwo, vond Nederlands het vervelendste vak want "wiskunde was gewoon niet leuk, maar bij Nederlands las je een mooi verhaal en daar moest je dan heel vervelende dingen mee doen". Zo'n regelrechte plezierbederver lijkt me het totale opdrachtenapparaat voor studerend lezen dat een leerling moet toepassen op *Het bezoek aan dokter Himpe* (pag. 309-pag. 315). Dat daar dan ook nog mogelijke antwoorden bijstaan, maakt het voor mij helemaal een afknapper. Ik citeer:

- |  |  |
|--|--|
| <p>"1. Kijk deze tekst enkele (1 à 2) minuten door. Wat weet je dan?</p> <p>2. Probeer in 4 minuten een indruk te krijgen van waar het verhaal over gaat. En schrijf dat vervolgens in enkele woorden op.</p> <p>3. Stel jezelf een paar vragen waar je het verhaal nog eens goed voor moet lezen.</p> | <p>1. Je antwoord zou kunnen zijn: Het is waarschijnlijk een verhaal. Het gaat over een zieke jongen die naar de dokter gaat.</p> <p>2. Je kunt bijvoorbeeld het volgende antwoord geven: Het verhaal gaat over een jongen die last heeft van buikpijn. Hij bezoekt een wonderdokter, of een wonderlijke dokter, die hem van zijn buikpijn afhelpt.</p> <p>3. Je kunt bijvoorbeeld de volgende vragen stellen: Wat voor soort dokter is dokter Himpe precies? Had Floris wel echt last van buikpijn?" enz.</p> |
|--|--|

Vooral een dergelijke opdrachtenreeks bracht me tot de uitspraak hierboven, dat over een methode zeker het oordeel van leraren en leerlingen gevraagd dient te worden.

### Persoonlijke conclusie

Het is interessant om een collega te zien worstelen met keuzes en te beseffen dat bij het ontwerpen van een onderwijsopzet deze en dergelijke keuzes (vaak impliciet) een rol spelen. De explicitering ervan had voor mij echter wel korter gekund, juist omdat de basis onder alle redeneringen toch het geloof is dat fictie een belangrijke rol kan spelen in ieders leven en daarom een onderwerp van onderwijs dient te zijn.

Daarom mis ik dan juist weer de relatering van dit geloof aan eigen lezerservaringen. Een persoonlijk credo was mij liever geweest dan "enkele algemene conclusies uit de door mij bestudeerde literatuur" (pag. 217). Ja, dat is wat ik bij het lezen steeds meer als een leemte ging voelen: het antwoord op de vraag naar de betekenis van fictie voor de geboeide lezer, die Bernard Schut ongetwijfeld zelf is.

Amsterdam, oktober 1985

### Noten

1. Het "dilemma distantie versus deelname" (Terwel 1978, pag. 185). In het proefschrift van Créton/Wubbels 1984 zijn twee hoofdstukken (4 en 12) gewijd aan de maatregelen die genomen zijn om de nadelen te beperken die het gevolg kunnen zijn van het gegeven dat de onderzoeker ook de ontwikkelaar is.
2. De onderscheiding tussen *serialists* en *holists* is afkomstig van Engelse psychologen die sinds circa 1970 onderzoek op dit terrein doen. Serialists bouwen een vaardigheid, die ze moeten leren, systematisch op, stap voor stap delen aan elkaar verbindend. Ze rijgen de onderdelen als het ware systematisch aan elkaar, leren die onderdelen als afzonderlijke componenten en onthouden ze ook als zodanig. De holist daarentegen verliest snel zicht op de afzonderlijke onderdelen, hij voegt ze snel samen en behandelt ze als geïntegreerde delen van een complexere structuur. Bij een serialist heeft elk onderdeel van de vaardigheid als het ware zijn eigen programma; een complexe taak wordt uitgevoerd door al die afzonderlijke programma's af te draaien. De holist heeft een meer gecompliceerd netwerk van interacties en associaties, problemen worden als één geheel benaderd, in elk geval als bestaand uit slechts enkele, grote componenten.
3. Hudson 1967.
4. Binnenkort verschijnt bij Educaboek Culemborg een beschrijving van opzet en proces van het mavo-project.

## Bibliografie

Barend, M., en H. de Visser, Promoveren op boekpromotie in de klas. In: *Literatuur*, 1985/2, pag. 115-116.

Brinke, S. ten, *The complete Mother-tongue Curriculum*, Groningen, 1976.

Brus, B. Th., Een wetenschappelijk-theoretische brief.  
In: *Tijdschrift voor Opleiding en Onderwijs*, 1985/2, pag. 1-22.

Créton, H. en Th. Wubbels, *Ordeproblemen bij beginnende leraren*. Utrecht, 1984.

Hudson, L., *Contrary Imaginations*. London, 1967.

Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, *Moedertaaldidactiek*. Muiderberg, 1980.

Terwel, J., Observeren in het onderwijs, Theorie, methoden en kritiek. In: *Info*, 1978, 9, 4.

