

Hoe beklimt men de Eiger van de Hohe Literatur? Een verslag over de ontwikkeling van eindtermen voor het literatuuronderwijs Nederlands

1. Een achteraf vooraf

We konden niet weten, op 18 mei 1990, met welk deel van de preadviezen voor de CVEN kranten, radio en televisie vanaf 15 augustus laatstleden aan de haal zouden gaan. We hadden het, gezien de eenzijdige belangstelling die het literatuuronderwijs jaar na jaar van de zijde der media ondervindt, wel kunnen vermoeden. Natuurlijk weer: de Lijst, altijd die Lijst. Didactici mogen zich suf piekeren over de vorm van het literatuuronderwijs, wat de buitenwacht interesseert is: blijft de hiërarchie van waarden waarover wij beschikken intact of wordt zij bedreigd?

Vrij Nederland maakt in zijn nummer van 17 augustus - dat een dag eerder uitkomt - bekend dat Anbeek, Bekkering en Goedegebuure voorstanders zijn van een verplichte lijst. De Volkskrant (17 augustus) versterkt de fixatie op de Lijst en Pia Dijkstra meldt in het 8-uur-journaal van dezelfde dag simpelweg dat vanaf september 1991 die Lijst er zal komen. Het NGL reageert via De Telegraaf van 18 augustus: 'Als deze lijst zou worden geaccepteerd is dat een regelrechte aantasting van de vrijheid van onderwijs'. Aldus luidt een officieel commentaar in diezelfde courant: 'Een onzalig voorstel'. Blokker ziet er weer een roomse coup in - 'geen wonder dat Goedegebuure een heilige stoel in Tilburg bezet en die Bekkering komt bovendien uit Nijmegen' - en dat ten opzichte van twee braaf-protestantse randstedelingen, in de buitengewesten verzeild. Mijn stuk in de NRC-Handelsblad (21 augustus) wordt, buiten mijn medeweten, in dezelfde geest gekopt: 'Verplichte literatuurlijst vergalt het leesplezier' - als ik dat ergens lees, denk ik ook: dat weten we nou wel! Zeker is dat staatssecretaris Wallage, daartoe uitgedaagd door kamerleden, de algehele teneur belooft met de verzekering dat zo'n verplichte Lijst er niet zal komen. Braets proefballonnetje heeft zijn werk gedaan: die kant moet het dus niet op. Dit achteraf dan ook vooraf, omdat de Spiegel-lezer enerzijds recht heeft op mijn verhaal, zoals ik dat 18 mei heb verteld, anderzijds de ontwikkelingen vragen om een zekere bijstelling van de inhoud.

2. Historie preadvies literatuurdidactiek

Tussen september en december 1989 formuleerde ik voor de CVEN een discussiestuk dat op 11 januari 1990 besproken werd op een bijeenkomst in Nijmegen, waarvoor dertig docenten, didactici, toetsdeskundigen en leden van de CVEN waren uitgenodigd. In dit discussiestuk, genaamd 'Een blauwdruk voor vernieuwing', vond men naast twee inventarisaties - een van de ontwikkelingen in de literatuurdidactiek van de laatste tien jaar en een van de pogingen

om te komen tot een betere toetsing van het literatuuronderwijs, eveneens over de laatste tien jaar - elf wenselijkheden geformuleerd voor een zinvoller literatuuronderwijs binnen en buiten het vak Nederlands. Bovendien stonden de deelnemers de rapporten van de door de CVEN geraadpleegde subcommissies Moderne letterkunde (Anbeek, Bekkering en Goedegebuure) en Oudere letterkunde (Grootes, Kloek en Van Oostrom), en aanvullende opties van Willibrord Lohman en Toine Braet ter beschikking. (De commissie-Anbeek zou later met een verbeterde versie komen.)

Van de op 11 januari gevoerde discussie werd door Anja Bijlsma-Lindaart, Riet Ross en Márgitka van Woerkom verslag gelegd. De laatste zorgde voor de verwerking tot een handzame rapportage (Van Woerkom 1990). Van Toine Braet, voorzitter van de CVEN, kreeg ik vervolgens enige richtlijnen aangaande de beperkte mogelijkheden tot vernieuwing en de wenselijkheid via hardere normen de toetsbaarheid en daarmee de maatschappelijke aanvaardbaarheid van het literatuuronderwijs in de bovenbouw te vergroten.

Op basis van dit alles heeft de door mij gevormde subcommissie Literatuurdidactiek een ontwerp gemaakt 'Inzake het literatuuronderwijs binnen de eind-examenprogramma's Nederlands havo en vwo'. Deze commissie bestond uit toetsdeskundige Willibrord Lohman, docente Riet Ross, vakdidacticus Gert Rijlaarsdam en mijzelf (De Moor e.a. 1990). In de maanden februari en maart is de commissie driemaal bijeen geweest voor ontwerp, herziening en vaststelling van het preadvies. In april liet de voorzitter van de CVEN weten thans te beschikken over een 'zeer bruikbaar advies' waaruit zijn commissie 'zeer veel' dacht over te kunnen nemen.

In dit stuk wil ik aangeven langs welke weg het preadvies 'Inzake het literatuuronderwijs' tot stand is gekomen en wat mijns inziens de voornaamste verschillen zijn met de huidige regeling. Achtereenvolgens zal ik daartoe aan de orde stellen

1. welke knelpunten door de CVEN zijn vastgesteld als uitgangspunt voor haar denken over de problematiek van de vernieuwing de eindexamenprogramma's voorzover ze het literatuuronderwijs betreffen en hoe wij daarop reageren;
2. wat wij vonden van de preadviezen van de beide andere subcommissies voor het literatuuronderwijs;
3. welke de voornaamste impulsen waren voor de formulering van het preadvies van de subcommissie Literatuurdidactiek en tenslotte
4. waar de concrete voorstellen in hoofdlijnen op neerkomen.

3. Knelpunten in de voortgangsrapportage

We volgen in onze behandeling van de knelpunten niet de volgorde van de voortgangsrapportage die ons nogal chaotisch voorkomt, maar selecteren de knelpunten die we wezenlijk achten en trachten daarop een antwoord te formuleren.

De formulering van de knelpunten in het literatuuronderwijs doet door het gebruik van voornamelijk verouderde bronnen achterhaald aan. De CVEN maakt zich bijvoorbeeld bezorgd over de onduidelijkheid van het begrip *literatuur*, maar in de literatuurdidactiek zowel als in de literatuurwetenschap is de

discussie over het onderscheid literatuur/geen literatuur gestaakt. Men vindt elkaar in de definitie: *Literatuur is wat de conventie van het ogenblik bepaalt dat literatuur is*. Dat kun je leerlingen dus leren. Niet wat literatuur is, maar wat zij geacht wordt in een bepaalde tijd te zijn. Daarmee wordt meteen iets over de tijd gezegd. De literaire tekst wordt niet meer zo autonoom geacht. Nijhoffs perzische tapijtje ligt in de kast. Merlinist en autonomist Fens gaat tegenwoordig zelfs zo ver dat hij met zijn uitspraak 'de tekst leest de lezer' praktisch bij de lezersgerichte literatuurwetenschap uitkomt.

3.1. Het doel van het literatuuronderwijs

Een echt knelpunt vormt de *doelstelling* van het literatuuronderwijs. Ten onrechte merkt de CVEN op, dat 'duidelijke doelstellingen voor het literatuuronderwijs, en dus duidelijke keuzen' ontbreken en dat daarom de evaluatie en toetsing problematisch zijn. Er vigeren wel degelijk duidelijke doelstellingen. Wie cultuuroverdracht kiest, weet dat het in negen van de tien gevallen gaat om het volgen van (voorheen) Lodewick of (thans) Dautzenberg. Wie maatschappelijke bewustmaking propageert herinnert zich een korte periode waarin de literaire tekst naast de referentiële werd benut om leerlingen bewust te maken van ongelijke verhoudingen in de samenleving.

Iets anders is dat deze doelstellingen nauwelijks operationeel gemaakt zijn, omdat ze niet werden gedefinieerd in termen van kennis, inzicht en vaardigheden. En het is nu juist de bedoeling van de CVEN, dat dit thans gebeurt.

Wij constateerden in onze voorbereiding dat wanneer we er niet in zouden slagen om in plaats van de diverse meer ideële doelstellingen (individuele ontplooiing, cultuuroverdracht, maatschappelijke bewustmaking en esthetische vorming) één bindend principe voor te stellen, het formuleren van kennis, inzicht en vaardigheden praktisch onmogelijk zou worden. Vandaar dat we het begrip *literair competent* zijn gaan gebruiken. Dit begrip is bij ons weten het eerst gehanteerd door Culler (1975). We bedoelen daarmee het volgende. 'Literatuurwetenschappelijk gezien' - we citeren met instemming Bronzwaer (1990) -, 'is de idee van de literaire competentie een gevolg van het structuralistisch besef dat literaire teksten slechts betekenis hebben in zoverre zij geïnterpreteerd worden als realisaties van een literaire code of grammatica. Het literaire systeem 'verleent' de tekst dus zijn betekenis. Het literaire systeem kan als een grammatica worden beschouwd, die secundair is ten opzichte van de primaire grammatica van de taal. Didactisch gesproken kan hieruit de conclusie worden getrokken dat de eerste taak van het literatuuronderwijs erin bestaat de leerling te scholen tot kennis van het literaire systeem. Het literatuuronderwijs moet de individuele tekst, hoe beroemd ook, niet als per se van inherent belang beschouwen, maar van belang als - al dan niet beroemde - realisatie van het systeem. De gevolgen hiervan voor een idee als 'de leeslijst met verplichte titels' zijn evident. Het literatuuronderwijs kan twee wegen bewandelen:

- a) de leerling bijbrengen wat de gevestigde opinies zijn over de gecanoniseerde teksten, zodat hij/zij aan het maatschappelijk discours daarover kan deelnemen;
- b) de leerling in staat stellen, op grond van bewustgemaakte en uitgebreide kennis van het literaire systeem, elke literaire tekst waarmee hij/zij in aanraking komt te begrijpen als specifieke realisatie van het systeem. De op de idee van de literaire competentie gebaseerde literatuurdidactiek is aangewezen op de tweede weg. Langs die weg lijkt ook doelstelling a bereikbaar.

Onderwijs is inleiden in betekenissen, merkte de pedagoog Imelman in 1983 op (De Moor 1984: 28-37). Literatuuronderwijs moet er naar onze opvatting toe leiden dat de leerling de betekenissen die de literatuur er op na houdt en die door Bronzwaer, in navolging van Culler, het 'literaire systeem' worden genoemd, leert doorgronden en dat hij/zij daardoor in staat is literaire teksten adequaat te lezen.

3.2. De ordening van het literatuuronderwijs

Terecht betreurt de CVEN het dat op dit ogenblik longitudinale en latitudinale curricula ontbreken. Maar het is in tien jaar (zie De Moor 1980, De Moor 1990) niet gelukt om longitudinaliteit en latitudinaliteit tot discussiebegrippen te maken, en daarmee wordt de afwezigheid ervan door het veld ook niet als een knelpunt ervaren. De doorsnee docent beperkt zich tot de klas die hij voor zich heeft, kiest zijn literaire domein binnen zijn vak en kijkt nooit door het ruitje van de tussendeur hoe zijn buurvrouw vreemde talen het aanpakt.

Het ontbreken van beide lijnen tekent het gebrek aan efficiëntie waarmee het literatuuronderwijs is geordend. Nu zich tussen de basisschool en de bovenbouw de basisvorming aftekent, en de basisvorming onder hevige druk staat om, van Barlaeus-Amsterdam tot middenschool Heythuysen, leerlingen de basisvaardigheden bij te brengen (waartoe dan toch, als ik het wel heb, de literaire vaardigheden niet zozeer worden gerekend), dreigt de *longitudinaliteit* nog meer in gevaar te komen. Als we niet oppassen, wordt straks van het kind gevraagd zich van de lage wal der basisschool over de sloot van niet weten op de Eiger van de Hohe Literatur te pletter te springen! Longitudinaliteit laat zich in elk geval niet gemakkelijker realiseren. En dat, terwijl wat de leesstof betreft de condities de laatste tien jaar aanzienlijk verbeterd zijn door, in het vrije circuit, de opkomst van de jeugdliteratuur.

En *latitudinaliteit*? Daarover denken we verschillend. Binnen moedertaal betekent latitudinaliteit dat we rekening houden met de mogelijkheden die de andere vakken bieden om bewust en praktisch met de moedertaal bezig te zijn; een heel belangrijke opvatting. Latitudinaliteit in literatuuronderwijs zie ik als het unieke streven van Van den Bosch uit 1899. Hij wilde leraren Nederlands, Frans, Duits en Engels aan één tafel krijgen en afspreken wie welke boeken zou laten lezen en wat men zou doen met romantiek en realisme en de hele of de halve literatuurgeschiedenis. En bijna een eeuw later is dat nog een knelpunt! We schieten niet erg op. Nu was een der gewaagdeste opties van het colloquium van 11 januari 1990 om het hele literatuuronderwijs in één hand te leggen. Maar je kunt leraren vreemde talen niet, terwille van de eenheid in het literatuuronderwijs, de literatuurles afnemen, hoe moeilijk het ook in de praktijk vaak is om temidden van alle taalvaardigheidsactiviteiten tot deze lessen te komen. Toch, leest men hoe de strijders voor de promotie van het vreemdetalen-onderwijs het literatuuronderwijs eenvoudigweg in hun plannen negeren (zie bijvoorbeeld de werfkrant 'Taalcongres' van de Stichting Promotie Talen voor het congres op 3 februari 1990), dan lijkt de tijd gekomen om maar eens een gedurfd voorstel te doen. Meer tijd voor het literatuuronderwijs in de moedertaal, nu de Stichting Promotie Talen de literatuur als *quantité négligeable* beschouwt. De intussen op 18 september 1990 opgerichte Nederlands-Vlaamse Stichting Promotie Literatuuronderwijs maakt van latitudinaliteit een doelstelling in onderzoek, onderwijs en nascholing.

3.3. De selectie van de leerstof

Een oude bottleneck is de *verhouding literatuurwetenschap-literatuuronderwijs*. De structuralistische benadering heeft het sinds het begin van de jaren '70 gemaakt en is duidelijk dominant, maar de CVEN koesterde kennelijk ook verwachtingen van de receptie-esthetica 'als tweede belangrijke richting'. Nu is die richting, zoals wij hem hier kennen, de Duitse richting van Jauss en Iser. Deze literatuursociologische benadering geeft veel informatie over de wijze waarop lezers reageren op een tekst, maar ze is eerder de docent tot steun in het herkennen van leespatronen bij groepen lezers, dan dat aan de receptie-esthetica een didactiek ontleend kan worden voor de les. Niet deze literatuursociologische, maar de - angelsaksische - literatuurpsychologische richting van de receptie-esthetica is dan interessant voor onze literatuurles. Daarmee kan men het hart raken van de relatie tussen de leerling en de tekst. Het zou goed zijn wanneer de CVEN daarmee rekening houdt.

De CVEN wordt geconfronteerd met het probleem dat *bijzonder weinig aandacht* is geschonken aan het literatuuronderwijs als zodanig en dat de situatie hier - zie Levende Talen en Spiegel zelf - vergelijkbaar is met die in de Verenigde Staten. Ik heb nog niet zo lang geleden over de verhouding tussen de verschillende vakonderdelen moedertaal in de V.S. geschreven en laten zien hoe minimaal de aandacht van systematici is voor literatuuronderwijs, vergeleken bij de aandacht die aan andere onderdelen van moedertaalonderwijs wordt geschonken (De Moor 1987b).

Significant voor het denken over hoe je een goede eerstegraadsleraar wordt is ook dit. In de postdoctorale lerarenopleiding aan de K.U. Nijmegen, om een voorbeeld te noemen, komt de literatuurdidactiek welgeteld één dagdeel aan de orde. Alle overige tijd binnen het instituutspracticum van een half jaar gaat aan andere zaken op. Evengoed zal de afgestudeerde eerstegraads leraar in de bovenbouw minstens 20% en dikwijls veel meer, ja soms de helft van zijn tijd aan het literatuuronderwijs besteden. Aan de andere postdoctorale opleidingen ligt dit niet anders. Ik vind dat een schreeuwende wantoestand, waaraan de VDN een einde zou moeten helpen maken.

De CVEN lijkt mee te willen gaan met het voorstel om in het spoor van Van den Bosch (1899) de *literatuurgeschiedenis te beperken tot de eigen eeuw*. Ook hier staan we nog voor hetzelfde probleem: de leerstof is veel te omvangrijk. Vandaar dat, in navolging van andere vakken, gedacht zou kunnen worden aan het vaststellen van pensa, één of twee speciale onderwerpen die bij het eindexamen centraal staan (zie ook Van der Veur 1990:138). Mits er voldoende afstand is tot de eigen tijd, kan het historische besef van leerlingen ook gevoed worden door teksten en contexten van een halve eeuw of korter geleden. Dat is althans ons standpunt.

Bij de selectie van de leerstof staat de curriculumontwikkelaar - en de eindtermenbedenker niet minder - voor de vraag hoe hij tot differentiatie tussen havo en vwo kan komen. De CVEN oppert vaagjes dat dit verschil zou kunnen liggen in de factor historische letterkunde: wel in het vwo, niet in het havo. De verzamelde vaklieden van 11 januari waren vrij unaniem tégen zo'n idee, omdat men verdere kwalitatieve vermindering van het havo-onderwijs vreesde, en zochten het meer in graduele verschillen. Wij hebben hun opvatting als uitgangspunt gekozen.

3.4. De toetsing

Dat *affectieve vaardigheden* moeilijk te toetsen zijn en dat dit een knelpunt is, zijn wij natuurlijk met de CVEN eens. Met de pogingen, door verschillende didactici en docenten in het werk gesteld om affectieve vaardigheden meer toetsbaar te maken, zullen we het moeten doen, en de resultaten zullen we in een opzet voor vernieuwing van het literatuuronderwijs verwerken. Tijdens de conferentie 'De toetsing in het literatuuronderwijs' vond 40% van de aanwezigen - voornamelijk docenten Nederlands en vreemde talen - dat 'alleen kennis en toepassing van kennis' getoetst dienden te worden, 32% was daartegen en 28% twijfelde (De Moor 1990: 206). Van de 40% erkenden velen dat literatuuronderwijs verschaalt, wanneer de toetsing op objectief afvraagbare kennis wordt gericht. In totaal vond ruim 92% dat dit het geval zou zijn. Bovendien was ruim 95% van oordeel dat 'wat leerlingen zelf over hun onderwijs aan leeservaringen rapporteren ons inzicht in de opbrengst ervan (kan) vergroten'. Alle reden, dunkt mij, om het er niet bij te laten zitten en een poging te wagen deze docenten tegemoet te komen.

Ook in het literatuuronderwijs gelden de *toetstechnische problemen* waarvan wordt gesproken bij de beoordeling van de samenvatting: hoe toets je tegelijkertijd leesvaardigheid en schrijfvaardigheid? Bij het vigerende literatuurexamen - doorgaans het tentamen voor de Lijst - is het hoogst fragwürdig wat men eigenlijk toetst: de kennis van en het inzicht in het gelezene (leesvaardigheid) of de wijze waarop de leerling in staat is deze kennis en inzicht onder woorden te brengen (spreekvaardigheid).

Purves (1990) heeft duidelijk gemaakt dat doorgaans het tweede het geval is en dat dit ook zo hoort te zijn, onverschillig wat de toetsdeskundigen daarover opmerken. De 'expressed response' acht hij wezenlijk voor een evenwichtige toetsing van het literatuuronderwijs. De al in 1971 door hem onderscheiden inhoud van het literatuuronderwijs (tekst en genre, context, culturele informatie, kritische informatie, kritische strategieën en procedures en attitude ten opzichte van literatuur) koppelde hij aan de vier manieren van Broudy (1982) om verworven kennis (etcetera.) aan te wenden, te weten: replicatief, applicatief, interpretatief en associatief.

Bij de formulering van eindtermen zou men met deze matrix rekening kunnen houden, zowel in het algemeen als bij de formulering van heel concrete eindtermen. De 'expressed response' (Van de Veur 1990 haalt eveneens Purves aan) moet bij de toetsing betrokken worden, aangezien: 'teksten gesitueerd zijn in een intertextuele wereld en een onbepaaldheid van betekenis hebben, die afhankelijk is van de verschillende ervaringen en karakter-eigenschappen van de lezers aan wie in veel gevallen de opdracht gegeven is zo onbevangen en persoonlijk mogelijk op de tekst te reageren' (Purves 1990:23).

Purves verwoordt de opvatting van Rosenblatt in de volgende belangrijke samenvatting: 'Als teksten geschreven zijn, komen ze alleen tot leven wanneer ze gelezen worden, en ze worden literair indien er genoeg lezers zijn die hen eerder als esthetische objecten dan als documenten beschouwen. Zulke lezers kunnen heel wat achtergrondkennis inbrengen omtrent stof, structuur, stijl, ten einde de bedoeling en de betekenis van de tekst duidelijker te maken. Die bedoeling ligt in wat door andere lezers van de tekst, kan worden geverifieerd en door na te gaan hoe de tekst historisch is bepaald' (Purves 1990:25).

Bij Lenglet (1988, 1990) kan men volgen hoe de toetsingsprocedures bij één leerling-gerichte docent verlopen. Als men ziet hoeveel vragen deze tentamens over de leeslijst bij docent en onderzoekster reeds oproepen, wordt men wel voorzichtig met het doen van algemene uitspraken. Want ook wanneer men, zoals deze docent, het tentamen voor een groot deel baseert op de eerder gemaakte boekbesprekingen, blijft het toetstechnische probleem bestaan. In zijn geval geschiedt de toetsing op basis van een mixture van leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en tenslotte spreekvaardigheid. Uitgebreid onderzoek naar de wijze waarop docenten hun schoolonderzoek literatuuronderwijs inrichten, is dan ook dringend noodzakelijk.

3.5. Conclusies voor het toetsontwerp

3.5.1. Niet gesignaleerde knelpunten

Uiteraard zou men hier kunnen ingaan op knelpunten die niet als zodanig door de CVEN zijn gesignaleerd. Ik denk aan de stagnatie in de productie van leerboeken waarin de nieuwe ideeën omtrent de literatuurdidactiek zijn verwerkt; de algemeen erkende overbelasting van de neerlandicus die een intensief volgen van de ontwikkelingen in de didactiek en het lezen en herlezen van oudere en nieuwere literatuur bemoeilijkt; of het feit dat literatuur lezen op lange termijn wordt getoetst, juist wanneer de leerling door veel concretere eindtermen van andere vakken gedwongen wordt prioriteiten te stellen, in de verwachting dat hij zich er bij literatuur wel doorheen kletst, al of niet ondersteund door uittreksels of een fraai verzorgd uiterlijk. Ik kan er hier niet op ingaan en zie eigenlijk alleen voor het derde knelpunt - dat van de lange termijn toetsing - een mogelijke oplossing.

3.5.2. Welke knelpunten komen in aanmerking voor oplossing?

Wat we als commissie niet kunnen

- Restauratieve tendensen tegenhouden, tenzij ze voortkomen uit teleurstelling omdat de vernieuwing niet concreet genoeg werd geformuleerd. De antididactiek ligt in het verlengde van de anti-onderwijskundige stroming waarvan onze samenleving van de kant der Blokkers te lijden heeft.
- Sleutelen aan de taakverdeling tussen de talen.
- De bijdrage van de literatuurwetenschap in ons ontwerp betrekken.
- De longitudinaliteit van het literatuuronderwijs bevorderen, ook al ligt hier een probleem dat eerder op meso- of macro-, dan op microniveau moet worden opgelost.

Wat we wel kunnen

- De afstand tussen retoriek en praktijk wat minder groot maken door concrete eisen te formuleren.
- In de combinatie van spreekvaardigheid en leesvaardigheid het standpunt van Purves kiezen omtrent de betekenis van de 'expressed response' voor de beoordeling van de literaire competentie van de leerlingen. Vandaar dat we niet schromen om een toetsing te ontwerpen waarin leesvaardigheid en schrijf- of spreekvaardigheid interfereren. Dat moet dan maar.
- Literair-culturele basiskennis formuleren. De omvang van de literatuurge-schiedenis kan arbitrair geregeld worden.

- De ideologisch gekleurde doelstellingen vervangen door de doelstelling: het bereiken van literaire competentie.

En voorts:

- Met het verschil tussen havo en vwo valt ook in de eindtermen te werken.
- De tevredenheid van de docenten ten spijt, prefereren we een concretisering van eisen te stellen aan onderwijs dat het bereiken van literaire competentie tot taak heeft.

4. De adviezen moderne letterkunde en oudere letterkunde.

4.1. Moderne letterkunde: eenentwintigen

Het preadvies van de subcommissie moderne letterkunde komt neer op een pleidooi voor meer van hetzelfde: via structuuranalyse moet de leerling leren zinvol over een literaire tekst te 'praten' en deze kunnen plaatsen in haar historie. Deze keuze wordt geadstrueerd met concrete voorbeelden waarin de vertelinstantie en opbouw, de ruimte en de tijd als zodanig herkend kunnen worden. Nagenoeg alle docenten vinden die benadering belangrijk (43%) of tamelijk belangrijk (37%) (Thissen 1988).

De commissie keert zich tegen degenen die een rationele benadering van literatuur afwijzen op grond van verlies van 'leesplezier'. Ze vergeet dan gemakshalve dat de categorie van docenten die zulks betreurt, buitengewoon groot is. Het aantal docenten dat 'leesplezier' als een algemene doelstelling ziet, is groter dan welk ander aantal ook. Thissen (1988) noemt percentages van 88 (belangrijk) en 10 (tamelijk belangrijk), terwijl cultuuroverdracht scoort met 70 respectievelijk 26 en literair-esthetische vorming met 55 respectievelijk 40. Allemaal belangrijke doelstellingen dus, maar leesplezier - in welke vorm dan ook - wordt het hoogste geacht.

Mijn bezwaar geldt de eenzijdigheid van het advies en het al te gemakkelijk negeren van de signalen uit het veld. Met het altijd aanwezige, werkende verleden van elke lezer houdt de commissie in het geheel geen rekening. Het lijkt wel alsof de verworvenheden van de lezersgerichte literatuurwetenschappen van de laatste twee decennia aan het triumviraat voorbij zijn gegaan.

Behalve eenzijdig is het advies ook weinig effectief. Wat hier wordt gezegd weten docenten al lang en met Drop en Bal in de hand kunnen ze er zelf wel iets van maken. De selectie van werken die de commissie aan haar voorstel toevoegt als een soort schoolcanon is typerend voor het broddellapje dat hier wordt aangeboden. Van de in totaal 21 werken dateert het oudste, *Camera Obscura*, uit 1839, het laatste, *De aanslag*, uit 1982. Het voorstelletje past wel in de nominatiecultuur van de laatste jaren, waarin ze zelfs Mozart in de platen-toptien laten zakken van 5 naar 9, maar het zet geen zoden aan de dijk.

De subcommissie beargumenteert haar keuze vanuit het werk zelf. Ze spreekt van het 'vermogen' dat 'bepaalde werken' 'kennelijk' bezitten 'telkens weer nieuwe generaties' te boeien. Ze wekt daarmee de suggestie dat de samenstelling van deze petit canon geschiedt op basis van onderzoek ('kennelijk'). De 21 die hier genoemd worden ('bepaalde werken') blijven interessant ('telkens weer') en gelden als een constante. Van veel werken kan men dat begrijpen, maar waarom *Inwijding* en niet *Een nagelaten bekentenis*, *Nieuwe gedichten* en

niet *Vormen*? Waarom van Bordewijk *Karakter* in plaats van *Bin*? Waarom *Het dwaallicht* en niet langer *Kaas* of *Lijmen/Het been*, *Het verdriet van België* en niet *Een bruid in de morgen* of *Suiker* (hier heeft de commissie blijkbaar oren naar gehad: in de tweede versie is de dikke collaboratiepil vervangen door *De Metsiers*)? Waarom komt er trouwens op dit lijstje geen enkel toneelstuk voor? En waar zijn allerlei andere grote, gewaardeerde schrijvers die ik hier nu maar niet ga noemen, want ook dat is dan God zegene de greep. Overigens wil ik de discussie helemaal niet deze kant op hebben: elke beperkte lijst, anders dan bedoeld om een suggestie te geven van wat men zou kunnen doen om een zevental belangrijke stromingen uit de periode 1830 tot heden aan de orde te stellen, lijkt mij uit den boze.

Zonder een literaire én didactische verantwoording van de gekozen teksten is een dergelijke lijst niet interessant. Ik vermoed dat de hoogste kwaliteit en representativiteit twee belangrijke criteria zijn voor de commissie, maar daarmee wordt in het geheel niet gedacht in termen van een schoolcanon. Fokkema heeft daarvoor reeds enige malen een pleidooi gevoerd (onder meer in Fokkema 1989) en daarbij voorliggende doelstellingen geformuleerd.

De literatuurwetenschap neemt de problemen van de school niet erg serieus, wanneer zij geen poging doet een didactische analyse te maken van de werken die in een schoolcanon thuishoren. Volgt men Fokkema dan kan het bovendien nodig zijn de schoolcanon te verrijken met buitenlandse, met name Europese, literatuur in vertaling. Juist kleinere taalgemeenschappen als de onze doen er goed aan het voorbeeld van Hongarije te volgen waarin de lectuur past van de bijbel, de Odyssee, andere klassieken, Russen, Scandinaviërs, Duitse, Franse en Engels-Amerikaanse literatuur. Met het toenemend aantal allochtone burgers in onze samenleving zou hier evenzeer rekening gehouden kunnen worden.

4.2. Oudere letterkunde

Aanzienlijk waardevoller is mijns inziens het preadvies van de commissie Oudere letterkunde. De commissie Oudere letterkunde voelt ervoor de periodescheiding tussen oudere en moderne letterkunde op te schuiven, van 1830 naar 1945, en mij dunkt daar is alles voor en weinig tegen. Ze toont ook een voorkeur voor supranationale en interdisciplinaire invulling van cultuuroverdracht en een tegengaan van wat zij noemt de 'huidige versnippering van de culturele vorming over allerlei vakken (Nederlands, Geschiedenis, oude en moderne talen, maatschappijleer, muziek, kunstgeschiedenis)'. Een heel redelijke gedachte, die in de praktijk helaas nauwelijks valt te realiseren.

Vervolgens constateert de commissie dat de positie van de oudere letterkunde in de afgelopen decennia danig verzwakt is, zonder dat daar beleid achter zat. Veeleer was het zo dat de scholen zich aanpasten aan de gewijzigde situatie: 'de plaats van de geschiedenis en de literaire traditie binnen onze cultuur, de samenstelling van de schoolbevolking, de visies op het moedertaalonderwijs en de algemene opvattingen over didactiek'. Toch wil de commissie niet terug naar af, maar uitgaan van de huidige realiteit.

Misschien is zij wat te somber in haar overname van De Maere's typering van de huidige leerling als 'gericht op het eigen ik en de onmiddellijke actualiteit, oppervlakkig, eigengereid, afwerend tegenover de traditionele hogere cultuur' (De Maere 1988:83). Mag zulks misschien opgaan voor de gemiddelde Nederlander, in de bovenbouw van havo en vwo kan men in mindere of meerdere

mate een leerlingtype aantreffen dat deze nare, negatieve karakterschets logenstraft als buitengewoon generaliserend.

De commissie wil voorzichtig een 'standaardminimumstof' formuleren, 'zodanig dat deze thematische benaderingen (als bijvoorbeeld door de Amsterdamse school - Pleij en Barend - nagestreefd, d.M.) niet in de weg staan'. Ze keert zich met Van Assche (1988, 41-42) tegen een louter actualiserende didactiek. Van Assche bepleit een samengaan en wisselwerking van actualisering en historisering als vaste componenten van de didactiek. In zijn formulering kan ik mij uitstekend vinden: 'Het gaat niet om de restitutie van de literatuurgeschiedenis oude stijl of om het behoud van de klassieke canon maar om de ontwikkeling van het literair-historisch bewustzijn bij de leerling, het besef omtrent de samenhang tussen verleden en heden'. Dit is ook de doelstelling die Grootes c.s. tot hun formulering van eindtermen heeft gebracht.

Uitgangspunten zijn, dat het literatuuronderwijs historisch besef en historisch perspectief moet aanbrengen, dat inzicht in de cultuurgeschiedenis hiertoe bijdraagt, dat de kennis van de Nederlandse cultuur ook inzicht in de relaties tot de cultuur in andere landen inhoudt, dat onze oudere letterkunde een goede ingang biedt tot inzicht in de ontwikkeling van opvattingen en ideeën, dat de 'vreemdheid' van literaire werken uit het verleden helpt om na te denken over de aspecten van de literaire communicatie. De commissie wil wel een zekere canonisering van de stof, maar voelt niets voor het voorschrijven van bepaalde verplichte te lezen titels.

De commissie formuleert alleen exameneisen voor het vwo, zulks omdat de CVEN haar verzocht heeft geen advies uit te brengen omtrent de differentiatie havo/vwo, en ze voegt eraan toe dat een programma voor het havo niet tot stand zou moeten komen door schrapping van een aantal punten uit het vwo-programma, maar vanuit een andere doelstelling en didactiek geschreven moet worden. En dat is alweer een goede opvatting. De commissie bepleit onder meer een grotere nadruk op concreet tekst- en beeldmateriaal, het gebruik van bloemlezingen in plaats van integrale historische teksten en een exemplarische behandeling van enkele verschijnselen uit de oudere letterkunde.

Die exameneisen voor het vwo bestaan uit twee categorieën: historische achtergronden en literatuurgeschiedenis. De categorie historische achtergronden is in zes punten uitgewerkt:

1. historiciteit,
2. chronologische kennis,
3. verschuivingen in het wereldbeeld,
4. belangrijke historische concepten,
5. relatie Nederlandse en internationale cultuur en
6. hoofdlijnen van de Nederlandse geschiedenis.

Dat lijkt me, hoe zinvol ook misschien, gruwelijk veel, zeker wanneer het serieus wordt uitgewerkt. Het meeste ervan wordt in principe bij geschiedenis al gedaan, maar ja, niet iedereen heeft geschiedenis in zijn pakket. Wat betreft de literatuurgeschiedenis wordt aangegeven waartoe de leerling in staat dient te zijn. En dat is ook niet niks. Over de zestiende en zeventiende eeuw bijvoorbeeld moet hij/zij de volgende aspecten kunnen plaatsen of karakteriseren:

- de effecten van de uitvinding van de boekdrukkunst;
- de rol van de rederijkers in de stedelijke cultuur;
- literatuur als voertuig van politieke, religieuze en morele meningsvorming;

- de verschuiving van de culturele hegemonie van Zuid naar Noord;
- de voorbeeldfunctie van de klassieke oudheid (renaissance, humanisme);
- auteurs: Erasmus, Hooft, Bredero, Vondel, Huygens;
- genres: treurspel, blijspel, klucht, emblematiek, lied, sonnet;
- teksten: zelfstandige lectuur van tenminste drie afzonderlijk uitgegeven teksten; gebruik van vertalingen/bewerkingen toegestaan.

Zo is een vergelijkbare reeks eisen opgesomd met betrekking tot de middeleeuwen en de achttiende eeuw.

Positief in het advies vind ik dat een keuze is gemaakt voor het belangrijkste. Negatief dat die keuze zoveel vragen open laat. Bij 'de effecten van de uitvinding van de boekdrukkunst' kan ik mij een vrij vlotte behandeling voorstellen, maar hoe ruim zijn niet items als 'auteurs' en 'genres', wat wil men eigenlijk dat de leerling daarmee doet of weet? Een behoudend docent kan hierover precies hetzelfde vertellen als hij dertig jaar geleden al deed.

5. Voornaamste impulsen voor een nieuw eindexamen literatuur

5.1. Opties voor een vernieuwd programma

Nog niet gehinderd door allerlei beperkingen waarvoor de CVEN zich geplaatst ziet bij de invulling van haar opdracht, heb ik voor *Een blauwdruk voor vernieuwing* (De Moor 1989) een aantal opties geformuleerd, waarvan ik aannam dat ze onder neerlandici of in de maatschappij leven. De opties vormen geen sluitende reeks, maar zijn variaties.

De opties zijn de volgende:

1. Literatuuronderwijs Nederlands wordt geïntegreerd met dat in de vreemde talen. De docent Nederlands vervult de spilfunctie, de docenten vreemde talen werken de basiskennis uit naar de cultuur en literatuur van het eigen vak toe. (Vakken blijven aparte bijdragen leveren)
2. Literatuuronderwijs Nederlands krijgt een Europees karakter. De leesstof wordt uitgebreid met vertalingen uit de cultuurgebieden die niet reeds door een der andere schoolvakken worden bestreken. (Interne wijziging Nederlands)
3. In plaats van literatuuronderwijs Nederlands en literatuuronderwijs vreemde talen komt er één Europees literatuuronderwijs. Hierin vervult de docent Nederlands een spilfunctie en leveren de overige talendocenten bijdragen. (Vakken blijven aparte bijdragen leveren)
4. Het literatuuronderwijs verdwijnt uit de lessentabellen Nederlands en vreemde talen en wordt het vak literatuur of het vak cultuur, met een aantal lessen van minimaal drie per week gedurende de laatste twee (havo) of drie (vwo) leerjaren. (Vakken leveren hun tijd voor literatuuronderwijs in; invoering nieuw vak)
5. Literatuuronderwijs vormt de spil van het moedertaalonderwijs in de bovenbouw; spreken, luisteren, schrijven (het opstel), lezen van referentiële teksten (de samenvatting) en andere activiteiten worden gekoppeld aan het lezen van fictionele teksten en kennisverwerving met betrekking tot de literatuurgeschiedenis. (Interne wijziging Nederlands)
6. Literatuuronderwijs schenkt inhoudelijk aandacht aan de fictie zoals deze in theater, film en televisie gestalte krijgt en maakt leerlingen bewust van de

onderscheiden narratieve technieken en dergelijke (Interne wijziging Nederlands, kan ook gelden voor vreemde talen)

7. Literatuuronderwijs Nederlands dient rekening te houden met de positie van het toenemend aantal allochtonen en stelt, bijvoorbeeld in het kader van de tweede optie, literatuur uit de cultuur van culturele minderheden aan de orde. (Interne wijziging Nederlands)

8. Er worden aparte eindtermen geformuleerd voor het literatuuronderwijs Nederlands en vreemde talen in het havo en het literatuuronderwijs in het vwo.

9. Het eindexamen havo wordt afgenomen door middel van een schoolonderzoek tijdens welke inzicht in en kennis van de literatuur worden getoetst aan de hand van een leesdossier en/of literatuurlijst. (Interne wijziging Nederlands, kan ook gelden voor vreemde talen)

10. Het eindexamen vwo bestaat uit twee gedeelten: een CSE en een SO (schoolonderzoek). In het CSE wordt de kennis van de literatuurgeschiedenis getoetst, in het SO het inzicht in literaire teksten en de eigen boekenkeuze van de leerling. (Interne wijziging Nederlands, kan ook gelden voor vreemde talen)

11. Het CSE bestaat uit een toetsing van verworven kennis omtrent een of meer jaarlijks te bepalen literaire perioden of thema's, volgens het bij de vakken geschiedenis en maatschappijleer gehanteerde model. (Interne wijziging Nederlands, kan ook gelden voor vreemde talen)

12. De huidige eindexamenstof wordt concreter beschreven naar kennis en inzicht, vaardigheden en procedures.

Van deze opties werden om allerlei redenen op dit moment onuitvoerbaar geacht: 1, 3, 4, en 5. Voor 6 en 7 achtte men de huidige speelruimte binnen het vak te gering, ofschoon iedereen zich achter de opties wilde stellen. De overige opties konden een goed uitgangspunt vormen voor een te vormen preadviescommissie Literatuurdidactiek.

5.2. Meer wetenschappelijkheid voor het vwo-programma

Biologie kent een zogenaamd handelingsgedeelte van het schoolonderzoek, bestaande uit drie onderdelen. Voor één daarvan dient een cijfer gegeven te worden dat meetelt bij de bepaling van het eindcijfer voor het SO. Voor de twee andere geldt dit niet, mits de handelingen op aantoonbare wijze zijn verricht. Deze worden uitgevoerd in het examenjaar of in het daaraan voorafgaande leerjaar.

Met name aspecten die minder gemakkelijk hard zijn te toetsen of die men niet van de eerste orde acht, worden in dit handelingsgedeelte ondergebracht. Bij biologie zijn dat de categorieën onderzoek, omgaan met biologische informatie en biologie als wetenschap en als deel van de beroepspraktijk.

Vertaald naar het literatuuronderwijs in het vwo zou men kunnen onderscheiden:

1. Onderzoek: leerlingen zijn in staat zelfstandig een letterkundig onderzoek op te zetten en uit te voeren, waarbij in feite de wetenschappelijke procedure van probleemstelling tot conclusie wordt aangehouden.

2. Omgaan met letterkundige informatie (de media, literaire kritiek, schrijversportretten, bibliotheekgebruik, en dergelijke)

3. Letterkundige kennis als wetenschap (de ontwikkelingen van de laatste decennia, de procedures om een tekst te benaderen die daarmee samenhangen en dergelijke).

Ik voeg daar op basis van uitspraken van docenten over het functioneren van literatuuronderwijs (De Moor 1990) een vierde categorie aan toe:

4. De betekenis die de literatuur voor de leerling heeft. Hoe reageert hij/zij op teksten? Hoe verhoudt hij/zij zich tot de literatuur in het algemeen? Is er sprake van een ontwikkeling in keuzen en voorkeur?

5.3. Literatuuronderwijs = kunstonderwijs

Aandachtig is ook gekeken naar de eindtermen voor de expressievakken, met name van Tekenen, in de verwachting daaraan een aantal elementen te kunnen ontleen. Zulks zou leiden tot eindtermen als:

1. De kennis, het inzicht en de vaardigheden welke nodig zijn om praktisch uitvoering te geven aan de oplossing van lees- en schrijfopdrachten.
2. Het vermogen tot kritisch interpreteren en evalueren van literair proza, poëzie en drama, alsmede de vaardigheid tot verslaggeving van deze interpretatie en evaluatie; dit houdt in de vaardigheid om tot het systematisch en methodisch lezen en interpreteren van literatuur te komen.
3. Kennis van en inzicht in de geschiedenis van de literatuur/cultuur en enige vertrouwdheid met aspecten van cultuurgeschiedenis voorzover nodig om te komen tot het vermogen als gedefinieerd onder 2. Dit houdt bekendheid in met verschillende stromingen en exponenten daarvan.

Het algemeen goed ontvangen eindexamen Tekenen vwo stelt hoge eisen, zowel aangaande eigen vaardigheden als ten aanzien van kennis en inzicht. Leerlingen krijgen de kans om in het Centraal Praktisch Examen - waarvan de opdracht halverwege het eindexamenjaar wordt uitgereikt - gedurende 28 lesuren te werken aan hun eindexamen. Die gang van zaken lijkt me interessant in verband met de ontwikkeling van een eindexamen literatuur. Ook wanneer we ervan uitgaan dat in literatuuronderwijs het accent ligt op de receptie van literair werk, is het denkbaar dat van de ervaringen bij tekenen gebruik wordt gemaakt om voor het literatuuronderwijs te overwegen: 1. differentiatie in het eindexamen en daarmee 2. voor een groep belangstellenden de produktie van literair werk mogelijk te maken waaruit kennis van en inzicht in het literaire produkt blijkt.

Aardig idee misschien, al was het alleen maar omdat hier voor het eerst een produktief-creatieve werkwijze (cf. Koch 1970/1973, Waldmann 1984) tot en met de eindtermen wordt doorgedacht. Maar het is duidelijk dat voor een dergelijke lijn in ons huidige literatuuronderwijs geen draagvlak is te vinden.

6. Voornaamste punten van het advies

Na voorafgaande studie van mogelijkheden is de subcommissie Literatuurdidactiek dan tot de voorstellen gekomen die in 'Inzake het literatuuronderwijs binnen de eindexamenprogramma's Nederlands havo en vwo' zijn geformuleerd. Het door ons tot stand gebrachte preadvies heeft de volgende opbouw. In § 2 (uitgangspunten) geven wij de politieke en literatuurdidactische overwegingen aan die bij onze keuzen voor de volgende hoofdstukken een rol hebben gespeeld. Vervolgens geven we in § 3 onze voorstellen voor de twee eindexamenprogramma's in termen van kennis, inzichten en vaardigheden. Daarbij is conform hetgeen in de uitgangspunten wordt vastgesteld het streven naar

literaire competentie de keuzebepalende factor. § 4 bevat de uitwerking naar leerstofdoel, zodat expliciet gemaakt wordt hoe de examens er uit kunnen gaan zien. Daarvan afgeleid worden in § 5 twee belangrijke procedures beschreven, terwijl in de discussieparagraaf (§ 6) wordt aangegeven welke wijzigingen concreet zijn voorgesteld, welke opties overblijven en welke zaken verder uitgewerkt zouden moeten worden, wanneer onze voorstellen de instemming krijgen van de CVEN.

Uiteraard kan ik in dit bestek alleen maar de belangrijkste punten aanstippen. De CVEN is van plan het preadvies met de overige preadviezen op te nemen in haar eindnota, bovendien is het advies tegen een kleine vergoeding te bestellen bij ondergetekende. In elk geval kan men kennis nemen van het volledige advies.

6.1. Gekozen uitgangspunten

1. *Literatuuronderwijs dient te leiden tot literaire competentie.* Daarmee wordt bedoeld de vaardigheid om met literatuur om te gaan, wat neerkomt op: met onderscheidingsvermogen kunnen lezen en kennis bezitten van hetgeen er op het gebied van literatuur gelezen kan worden. Meer onderscheiden verstaan we onder literaire competentie het vermogen een literaire tekst te lezen, te interpreteren en in zijn historische of sociale context te plaatsen; voorts het vermogen bepaalde literaire teksten van andere te onderscheiden; en tenslotte kennis van de conventies die een tekst in een bepaalde tijd tot een literaire tekst maken.

2. *Er moeten normen worden gesteld aan de systematiek van de literaire basisvaardigheden.* Net als bij lezen en schrijven (vergelijk Rijlaarsdam 1989) ontbreekt in het literatuuronderwijs een brede systematische aanpak. Men beperkt zich tot verhaal- en romananalyse en tot de verkenning van het culturele erfgoed: de literaire canon. We denken daarom dat het goed is eindtermen te formuleren omtrent de vaardigheid literaire werken - proza, poëzie, drama, eventueel tv-drama/satire - zelfstandig op de voor het genre geschikte wijze te benaderen.

3. *Er moeten normen worden gesteld aan de systematiek van de leerstofselectie.* Het betekent niet dat de overheid een Nationale Standaard van literaire werken moet opleggen aan het hele onderwijs, maar ze mag wel eisen dat een reeks belangrijke werken aan bod komt. Onze voorkeur gaat uit naar 'een Europees-gerichte canon met de eigen Nederlandse literatuur als kern en uitgangspunt' (Van Assche 1989).

4. *Literatuuronderwijs is communicatieonderwijs.* Net als ander onderwijs Nederlands bevordert het de communicatieve competentie. Het proces waarin de leerling nader komt tot de literatuur, is er bij uitstek een dat zich leent voor de ontwikkeling van reflectiviteit (Damsma 1985; De Moor/Thissen 1986).

5. *Literatuuronderwijs is taalonderwijs.* Literaire competentie heeft ook te maken met taalbeschouwing. Het vermogen ouder taalgebruik of de persoonlijke taal van een auteur te decoderen behoort ertoe.

6. *Literatuuronderwijs is specifiek leesonderwijs.* Eisen, te stellen aan de leesvaardigheid van 5havo- of 6vwo-leerlingen, gelden niet minder voor literatuuronderwijs dan voor leesonderwijs.

7. *Literatuuronderwijs is kunst- en cultuuronderwijs.* We denken dat literatuuronderwijs zijn maatschappelijke legitimering thans moet zoeken in de meer-

waarde van de literatuur en dat het dus ook moet worden geprofileerd als een vak waarin leerlingen leren waardeoordelen te formuleren.

8. *Variatie in literatuurdidactische procedures* moet door de nieuwe eindtermen bevorderd worden. In het huidige eindexamenprogramma komt vooral de structureel-analytische benadering tot haar recht, terwijl er ook ruimte is voor de historisch-letterkundige en literair-esthetische benaderingen. Problematisch, ofschoon door heel wat neerlandici gewenst (zie Thissen 1988, De Moor 1990), is het honoreren van tekstvervals- of tekstbelevingsmethoden via de eindtermen. We zijn dat probleem niet uit de weg gegaan.

9 en 10. *De formulering van de vigerende eindexameneisen is niet toereikend.* Dat is ze natuurlijk wel wanneer je de gedachte 'Vrijheid, blijheid' bent toegedaan, niet als je vindt dat uitgangspunten, doelstellingen, leerstof, werkvormen en toetsing in elkaar grijpen. De huidige wetsregel heeft geleid tot willekeur. Doelstellingen en eindtermen moeten een duidelijker relatie vertonen. Wij zouden eindtermen wensen die meer gelijklijk en controleerbaar betere resultaten mogelijk maken.

6.2. De voornaamste wijzigingen in het kort

1. Er is een algemene doelstelling gekozen

Namelijk: het bereiken door de leerling van literaire competentie. Met de keuze voor deze algemene doelstelling hopen we de oeverloze discussie over de meer ideologisch gekleurde doelstellingen (cultuuroverdracht/esthetische vorming/maatschappelijke bewustmaking/individuele ontplooiing/leesplezier) te vermijden.

2. Er zijn concrete doelstellingen geformuleerd.

Deze zijn uitgewerkt in termen van leerstofdomein en kennis, inzicht en vaardigheden.

Leerstofdomein

- De mogelijkheid is geopend het literatuuronderwijs een Europees karakter te geven. De leesstof wordt, wanneer een school dat wil, uitgebreid met vertalingen uit andere cultuurgebieden. De literatuurgeschiedenis wordt aan deze keuze aangepast.
- Aparte eindtermen voor havo en vwo, waarbij onderscheid wordt gemaakt in de omvang en de kwaliteit van de Lijst, de historische component, de jeugdliteratuur, de secundaire literatuur en de bezinning op literatuur.
- Op secundair niveau omvat het leerstofdomein naast literaire werken kennis van communicatieve technieken en literaire metataal en kennis van de socioculturele achtergronden die relevant zijn voor de behandelde gelezen werken.

Kennis, inzicht en vaardigheden

Met de eindterm 'het formuleren en onderbouwen van waardeoordelen omtrent literatuur' voor ogen worden achtereenvolgens a) kennis en b) inzicht omschreven met betrekking tot communicatieve aspecten, tekstsoorten en achtergronden. Een voorbeeld. Bij 'kennis van achtergronden' formuleren we:

'De leerling geeft er blijk van eigenschappen van teksten te kunnen onderscheiden, op grond waarvan tijdvakken en stromingen getypeerd kunnen worden (bijvoorbeeld door van gegeven teksten te zeggen tot welk(e) tijdvak/stroming zij behoren, of door van tijdvakken/stromingen kenmerkende eigenschappen te noemen of aan te wijzen).'

Ander voorbeeld. Bij 'inzicht in tekstsoorten' formuleren we:

'De leerling geeft blijk van inzicht in teksten van uiteenlopende soort, bijvoorbeeld door interpretatie- of conclusievragen te beantwoorden waarop het antwoord afhangt van genrespecifieke eigenschappen. (Om dit inzicht te tonen kan de leerling: het thema bepalen, de stijl karakteriseren, feiten van meningen onderscheiden, letterlijk en figuurlijk onderscheiden, verbanden tussen vormaspecten en inhoudsaspecten aangeven (etcetera in totaal 15 verschillende mogelijkheden, dM))'

Naast de kennis en het inzicht is vooral aandacht geschonken aan de vaardigheden die leiden tot literaire competentie. Hier worden tien concrete vaardigheden omschreven. Drie voorbeelden:

- De leerling blijkt in staat zelfstandig een tekstbestuderingsprocedure te hanteren bij het lezen van een novelle of roman.
- (Alleen vwo:) De leerling blijkt in staat zelfstandig een tekstbestuderingsprocedure toe te passen bij het lezen van een gedichtenbundel.
- De leerling blijkt in staat de keuze van werken voor haar/zijn lijst te verantwoorden. (Hoe reageert de leerling op teksten? Hoe verhoudt zij/hij zich tot de literatuur? Is er sprake van een ontwikkeling in keuzen en voorkeur?).

3. De invoering van een tweeledig schoolonderzoek.

a. *Een éénmalig SO I aan het einde van het laatste schooljaar*: dit toetst de kennis van de literatuurgeschiedenis, afhankelijk van het schoolwerkplan ook in relatie tot de Europese literatuur- en cultuurgeschiedenis. Deze kennis betreft enkele literaire perioden of thema's. Dit SO I wordt schriftelijk afgenomen. Er is één cijfer.

In feite was bij de overwegingen rond dit SO I gedacht aan een CSE, maar dit lijkt in de huidige omstandigheden niet invoerbaar, tenzij besloten zou worden de stelopdracht van het CSE naar het SO over te hevelen. Voordeel van zo'n operatie zou zijn dat het CSE Nederlands tenminste één objectief betrouwbaar en valide toetsmoment zou gaan bevatten. Tegelijkertijd zou invoering van een CSE over de kennis van de Nederlandse en eventueel de Europese literatuur door het veld ervaren kunnen worden als een grote taakverzwaring en een dominantie van kennis boven de persoonlijke beleving van de literatuur. Overigens: in bijna alle buitenland is een dergelijk CSE vanzelfsprekend.

b. *Een minimaal tweemaal per jaar aan de hand van een leesdossier af te nemen SO II*: toetst inzicht, vaardigheden en attitude ten opzichte van de zelfgekozen literatuur. Voor het havo betekent dit minimaal drie zittingen, voor het vwo minimaal vijf, deze hebben een absolverend karakter, dat wil zeggen er is hier sprake van een dossierexamen.

SO betekent hier in feite: toetsmoment. Dit kan voor alle leerlingen verschillend zijn, zodat de docent het toetsmoment kan regelen naar vermogen.

4. Het karakter van de toetsing verandert.

De onder 2 genoemde concretisering van de leerdoelen draagt ons inziens bij tot een gedeeltelijk, namelijk voor het zogenaamd SO I, betrouwbare en een volledig (namelijk voor beide SO's) transparante toetsing. Voor de uitleg hiervan zie het vervolg.

5. *Er is een duidelijk onderscheid gemaakt tussen havo en vwo, zowel gradueel als inhoudelijk.*

Dit onderscheid betreft:

- a. de omvang van de lijst:

voor het havo (2-jarig) 5 teksten van vóór 1945 en 12/18 uit de periode na 1945; voor het vwo (3-jarig) 10 teksten van vóór 1945 en 18/27 uit de periode na 1945.

b. het niveau van de teksten:

de primaire literatuur is voor het vwo gedeeltelijk complexer en abstracter dan voor het havo en telt minimaal twee gedichtenbundels (men zou ook kunnen denken aan essays, een eveneens vergeten categorie!);

de secundaire literatuur kan zich voor het havo beperken tot krantartikelen en dergelijke, terwijl voor het vwo ook eenvoudiger, helder geschreven wetenschappelijke bijdragen in aanmerking komen;

c. de hoeveelheid literatuurgeschiedenis:

deze bestaat voor het havo uit de literatuurgeschiedenis van de twintigste eeuw met enige nader te formuleren capita selecta over vroegere perioden (bijvoorbeeld middeleeuwen, Vondel, Hooft en Bredero, 19e eeuw), terwijl voor het vwo gedacht wordt aan een overzicht vanaf 1170 tot heden, gekoppeld aan bepaalde pensa (bijvoorbeeld twee thema's of perioden betreffende) die variëren van (twee) jaar tot (twee) jaar; in het SO I zou het accent moeten liggen op deze pensa;

d. het voorbereidend wetenschappelijk karakter van het vwo:

uitgedrukt in aandacht voor onderzoek.

6. *De mogelijkheid tot uitbreiding van de leesstof tot de Europese c.q. wereldliteratuur in vertaling*, met een maximum van 40%.

Hierbij zou men waar de samenstelling van de schoolbevolking hiertoe aanleiding geeft de allochtone literatuur kunnen betrekken, zodat toch tegemoet wordt gekomen aan een wens die bij veel docenten en didactici leeft. Voor scholen die zich voor een dergelijke optie aanmelden, zou werk- en toetsmateriaal ontwikkeld dienen te worden.

7. *Wat de opdrachtvormen betreft zal er grotere verscheidenheid zijn.*

Naast de thans voornamelijk open vragen (blijven in het SO II) wordt gedacht aan essayvragen en gestructureerde opdrachten (in het SO II) en gesloten vragen (in het SO I). We bedoelen daarmee te zeggen, dat wanneer het door ons mede ten behoeve van het SO II voorgestelde leesdossier gaat functioneren zoals het bedoeld is, namelijk als de verzameling van lees-, interpretatie- en belevingsactiviteiten van de leerlingen die in de persoonlijke interactie met de docent(en) ter discussie staat, het geheel van opdrachten in de loop van een trimester of jaar gegeven het tentamen voor de lijst gaat vervangen.

8. *De invoering van een standaardlijst*

Uitgewerkt is het streven naar rechtsgelijkheid. Gedacht wordt aan een voortdurend bij te stellen lijst van literair en didactisch verantwoord geachte werken uit de Nederlandse respectievelijk Europese en wereldliteratuur (inclusief allochtone literatuur). Tijdens de VDN-bijeenkomst van 18 mei laatstleden waar het preadvies ter sprake kwam, merkte Albert Kamer op dat dit voorstel wel wat te veel van het goede kon zijn. Ik erken dat dit punt van de standaardlijst bepaald niet onze prioriteit heeft en dat we andere aspecten van het voorstel, zoals de grotere aandacht voor leesprocedures en het leesdossier van groter belang achten.

gehouden op 22 en 23 september 1988 te Nijmegen. Literaturodidactische Verkenningen 31. K.U. Nijmegen.

7. Tenslotte

Ik denk niet dat iedereen ons voorstel zal toejuichen. Wie de grootste vrijheid claimt zal er veel moeite mee hebben. Ik zal ons voorstel dan verdedigen met het argument dat vrijheid hier gemakkelijk tot vrijblijvendheid en rechtsongelelijkheid leidt, dat literatuur misschien dan maar moet verhuizen naar het privé domein en dat ik mij uitstekend een onderwijs kan voorstellen zonder literatuur, maar dat zolang literatuuronderwijs een zaak is van algemeen onderwijsbelang, niet in de laatste plaats voor de leraren die dat onderwijs geven, literatuuronderwijs serieus genomen moet worden als onderricht. En dus moet voldoen aan de eisen die aan onderwijs worden gesteld, met leer- en doceertaken die duidelijk omschreven zijn. Dat was niet het geval.

Wie meent dat literatuur toch maar voor enkele 'fyne luyden' bestemd is en dat het lezen van literatuur meer een kwestie is van aanleg dan van aanleren, zal het voorstel afwijzen als boter aan de galg gesmeerd en alleen maar een extra belasting voor die arme leraren, tenzij hij/zij redeneert dat ook aanleg onderkend en ontwikkeld moet worden.

En terwijl ik deze laatste regels schrijf, valt Moer 1990/4 op de mat. Van der Veur geeft een analyse die weinig afwijkt van de mijne. De adviezen voor oudere letterkunde acht hij net als ik 'goed overwogen en wijs', die voor moderne letterkunde 'hooggeleerd en apodictisch van toon', getuigend van 'onwetendheid en van onbegrip voor de dagelijkse lespraktijk', 'eenzijdig' in zijn aandacht voor de structurele benadering. Mijn idee. En geen wonder dus dat ook Van der Veur grote waarde hecht aan het toetsen van 'vaardigheid in het uitdrukken van waardering, begrip van en inzicht in literatuur'. Hij wordt op zijn wenken bediend.

Toetstechnisch zal geschoten worden op de termen die voor het SO II zijn geformuleerd, niet, zo verwacht ik, op dat wat als eis is gesteld voor het SO I.

Nijmegen, juli/september 1990

Deze tekst is een bewerking van een lezing, gehouden op de studiedag van de VDN te Utrecht op 18 mei 1990.

Bibliografie

Advies over de voorlopige eindtermen basisvorming in het voortgezet onderwijs: Nederlands. 's-Gravenhage, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1989.

Assche, A. van (1988), *Literatuurgeschiedenis op school?* Leuven/Amersfoort.

Assche, A. van (1989), 'Literatuuronderwijs en canon: de klok is er, maar waar hangt de klepel?' In: *Spiegel* 7, nr. 3, 101-105.

Bosch, J. H. van den (1899), 'Het literatuur-onderwijs in het tegenwoordige systeem van M.O. en op het eindeksamen'. In: *Taal en Letteren* IX, 513-524.

- Bronzwaer, W.J.M. (1990), 'De bijdrage van de actieve vertaling aan de literaire competentie van de leerling'. In: *Literaire competentie. Programma-overzicht*, Nijmegen, 12-13.
- Claasen, H. (1983), 'Wensen omtrent literatuuronderwijs in de praktijk geamputeerd'. In: *Moer* 1, 24-30.
- Commissie Vernieuwing Eindexamprogramma's Nederlands taal- en letterkunde VWO en HAVO (1990), *Pre-adviezen van deskundigen in oudere letterkunde, moderne letterkunde, taalkunde, argumentatieleer, schrijven en tekst-behandeling*. Z.p.
- Culler, J. (1975), 'Literary Competence'. In: *Structuralist Poetics*. Cornell University Press.
- CVEN (1989), 'Voortgangsverslag'. In: *Levende Talen* 444, 616-622.
- Damsma, e.a. (1985). *Taalbeschouwing als reflectiviteit*. Enschede.
- Dirksen, J. (1989), 'Reader Response Criticism: onderwijs in het boeiendst denkbare onderwerp'. In: *Levende Talen* 446, 749-756.
- Fokkema, D.W. (1989), 'De literatuur van de twintigste eeuw. Overwegingen bij een kern-curriculum voor het voortgezet/secundair onderwijs'. Ongepubliceerde tekst van een lezing gehouden tijdens het symposium 'De Literaire Canon in het Onderwijs', Antwerpen, 3 november 1989.
- Koch, K. (1970), *Whishes, Lies and Dreams*. Teaching Children to Write Poetry. New York.
- Koch, K. (1973), *Rose, Where Did You Get That Red?* Teaching Great Poetry to Children. New York.
- Lenglet, M. (1988), *De toetsers getoetst*. Retoriek en pragmatiek van een docent bij de toetsing in het leerlinggerichte literatuuronderwijs. Een case-study. Literatuurdidactische Verkenningen 27. K.U. Nijmegen.
- Lenglet, M. (1990), 'De toetsers getoetst. Retoriek en pragmatiek van een literatuurdocent.' In: *De Moor* (1990), 123-135.
- Maere, J. de (1988), 'Onderwijs in epiek: afbraak en heropbouw'. In: Van Assche (1988).
- Moor, W. de (1980), 'Overall kloven, hier en daar een vlonder'. In: *Moer* 3, 2-14.
- Moor, W. de (red.) (1984). *Al wat vanzelfe wast, behoeft men niet te zaaien*. K.U. Nijmegen.
- Moor, W. de, J. Thissen (1986), 'Wie leest, leest zichzelf'. In: *Moer* 5, 20-29.
- Moor, W. de (1987a), 'Was Hamlet nou goed bij zijn hoofd of niet? In gesprek met Alan C. Purves'. In: *Levende Talen* 424, 536-540.
- Moor, W. de (1987b), 'Zelfs God maakt fouten. Schrijfonderwijs in de Verenigde Staten een must'. In: *Levende Talen* 425, 615-621.
- Moor, W. de (1989), *Een blauwdruk voor vernieuwing*. Vakgroep Alg. Kunstwetenschappen. K.U. Nijmegen.
- Moor, W. de, W. Lohman, R. Ross, G. Rijlaarsdam (1990), *Inzake het literatuuronderwijs binnen de eindexamenprogramma's Nederlands havo en vwo*. K.U. Nijmegen. Vakgroep Alg. Kunstwetenschappen.
- Moor, W. de (1990), *Stiefkind en bottleneck. De toetsing in het literatuuronderwijs*. (Verslag van de conferentie 'De toetsing in het literatuuronderwijs, gehouden op 22 en 23 september 1988 te Nijmegen). Literatuurdidactische Verkenningen 31. K.U. Nijmegen.

- Purves, A. C. (1990), 'Onbepaalde teksten, reagerende lezers, en examens: naar de oplossing van een raadsel'. In: De Moor (1990), 23-32.
- Rijlaarsdam, G.G. (1989), *Basisvorming Nederlands*. Leiden.
- S.C.O. (1989), *Vragen over de samenstelling van het examen Nederlands HAVO; Vragen over de samenstelling van het examen Nederlands VWO; Resultaten van het behoeftenonderzoek Nederlandse Taal- en Letterkunde HAVO; Resultaten van het behoeftenonderzoek Nederlandse Taal- en Letterkunde VWO*. Z.j., z.p.
- Thissen, J. e.a. (1986), *Purves (1971) Revisited*. De ontwikkeling van een evaluatieschema voor het literatuuronderwijs aan de hand van de analyse van vragen/opdrachten in literatuurschoolboeken. Literatuurdidactische Verkenningen 22A-D. K. U. Nijmegen.
- Thissen, J. e.a. (1988), *Leraren over literatuuronderwijs*. Verslag van een rondvraag onder leraren Nederlands in Vlaanderen en Nederland naar hun ervaringen en problemen bij het geven van literatuurlessen. Voorzitten van de Nederlandse Taalunie. 's-Gravenhage.
- Ven, P.H. van de (1990), *Het nut van het nutteloze*. Een interpretatie van visies op literatuuronderwijs sinds het einde van de negentiende eeuw. Literatuurdidactische Verkenningen 29, K.U. Nijmegen.
- Veur, W. van der (1990), 'Wordt het kind met het badwater weggegooid? Een reactie op de preadviezen letterkunde aan de CVEN'. In: *Moer* 4, 132-140.
- Waldmann, G. (1984), 'Produktionsorientierter Literaturunterricht'. W. de Moor, *Alwat vanzelve wascht, behoeft men niet te zaaien*, Nijmegen, 41-59.
- Woerkom, M. van (1990), *Colloquium Eindtermen Literatuuronderwijs op 11 januari 1990*. Notulen. Nijmegen.