

Variaties op één thema

Wat voorligt is een themanummer van Spiegel over literatuuronderwijs. Bijdragen over literatuur hebben in Spiegel geen zeer hoge frequentie. Evenmin lijkt de redactie te zweren bij themanummers. Dit nummer wil beide compenseren. Vrees voor themanummers is, zo leert de ervaring, begrijpelijk. Van een themanummer verwachten de redactie en de lezer dat het een staalkaart oplevert van wat er leeft binnen een bepaald domein van een vakgebied. In het concept en de uitwerking van een themanummer spelen echter allerlei toevalligheden: Welke auteurs zijn beschikbaar? Met welk onderzoek zijn ze bezig? Is de samenhang die de samensteller van het themanummer zich wenst in de teksten van de respondenten aanwezig? Zijn de bijdragen op één noemer te brengen? Het toeval wil dat voor dit themanummer een aantal aangeschreven auteurs artikelen heeft geleverd die zich uitgekristaliseerd hebben rond wat we variaties van leerlinggericht literatuuronderwijs kunnen noemen, meer bepaald rond benaderingswijzen van literaire teksten. Een bijkomende aardigheid is wel dat de auteurs stuk voor stuk Nederlanders zijn. Zodoende is het een nummer geworden dat illustratief is voor het discours over leerlinggerichte tekstbenaderingswijzen in het huidige literatuuronderwijs in Nederland.

Niet dat leerlinggericht literatuuronderwijs zo typisch is voor deze tijd. De doorsnee leraar literatuur zal altijd wel alert geweest zijn op signalen van zijn leerlingen. Van den Bosch schreef het een goede honderd jaar geleden al:

Het gehele literatuuronderwijs is alsnog iets problematies; het vak zelf is noch niet in een stadium van ontwikkeling, naar mijn mening, waarbij een goed literatuuronderwijs-voor-de-jeugd mogelijk is...¹

Bij Van Dis lezen we dat leerlinggericht literatuuronderwijs moet uitgaan van wat de leerlingen boeit:

Aan de volheid van de Nederlands literatuur moeten de leerlingen deel hebben, uiteraard op hun wijze en voor zover zij ermee contact kunnen maken. (...) De leraar zal zijn klas peilen om zijn aanpak vast te stellen. En welke aanpak ook gewenst zal blijken, de leraar zal (...) van de actualiteit van het leven der jonge mensen uitgaan bij de behandeling van werken uit het verleden. Elk van die werken toch zal met iets van henzelf te maken moeten hebben, getoond moeten worden als iets van hun eigen leven...²

Kennelijk zijn er gradaties in leerlinggerichtheid, gaande van aandacht voor de leerling als lezer naar een aanpak waarbij de leerling als het ware de norm of het doel wordt bij de keuze en de benadering van literaire teksten.

Van de Ven heeft aangetoond dat de doelen en de accenten van het literatuuronderwijs verschuiven onder invloed van wisselende eisen en verwachtingen van de samenleving. Zo overheerste in de tijd van Van den Bosch de literair-historische benadering. Van het begin van deze eeuw tot pakweg de jaren zestig stond het literaire werk centraal: esthetisch en structureel. Na 1968 had literatuuronderwijs emancipatorische doelen: het droeg bij tot de persoonlijke, lees maatschappijkritische, ontplooiing van de leerling. Vanaf 1980 werd een andere vorm van lezergerichtheid dominant, de lezer die in de lees-act betekenis toekent aan de tekst: de receptie-esthetica.³

Toch kent deze aanpak fervente tegenstanders. Zo sneert De Schutter naar leraren die bij het lezen van 'Dien Avond en die Roze' van Gezelle hun leerlingen opdrachten geven als: speel het tafereel van een leerling die aan zijn leraar een roos komt aanbieden:

Er zit achter zulk een aanpak ook een grote dosis oneerlijkheid en geniepigheid: eigenlijk, beste leerling, willen we jou iets bijbrengen waarvan we bliksems goed weten dat jij er helemaal niet op uitbent, we schamen ons daar een beetje voor en dus nemen we onze toevlucht tot minderwaardige methodes...⁴

Een stem van de *back-to-basics*-beweging van het einde van de jaren tachtig: de *no-nonsense* die terug wilde naar tekstbestudering, en de canon? Literaire competentie werd toen de doelstelling van lezen. Coenen en De Moor omschrijven het profiel van de competente lezer als volgt:

De literair competente lezer is in staat met en over literatuur te communiceren. De inhoud van deze communicatie kan zeer divers van aard zijn, maar dient in elk geval te voldoen aan de eis dat de lezer over het vermogen beschikt samenhang aan te brengen. Zo'n lezer benut deze samenhang voor optimaal tekstbegrip, kan verbanden en verschillen tussen teksten onderscheiden, kan de relatie tussen de tekst en de hedendaagse, vreemde of verleden werkelijkheid en tussen de tekst en de wereld van de auteur onder woorden brengen, komt tot een waardeoordeel over de tekst en/of de auteur en is bereid en in staat dit oordeel te toetsen aan dat van anderen. Zijn houding tegenover literatuur kenmerkt zich door een bereidheid zich als lezer in te spannen en door openheid tegenover het onbekende.⁵

Voorwaar een ruime definitie. Iemand noemde het ooit een containerbegrip. Maar in die literaire competentie is er alleszins plaats voor tekstbestudering én leerlinggericht tekstervarend lezen. Tenminste, zo wil het de retoriek. Onderzoek van Thissen e.a. van een paar jaar eerder wees uit dat de meeste leraren het houden bij literatuurgeschiedenis, de grote literaire werken in een structuralistische benadering.⁶

Vandaag de dag zijn er heel wat tendensen aan het werk binnen het literatuuronderwijs. Zo onderscheidt Tanja Jansen⁷ vier profielen van leraren: culturele vormers (48%), esthetische vormers (11%), maatschappelijke vormers (12%) en individuele ontplooiers die ernaar streven leerlingen via het lezen van literaire teksten zelfkennis te laten opdoen en te komen tot emotionele groei, goed voor zowat 25%. Deze vier groepen blijken significant van elkaar te verschillen, zowel in het wat (leerstof) van hun literatuuronderwijs, als het hoe (werkvormen, onderwijsleeractiviteiten). Is er dan een verschuiving ten voordele van een meer leerlinggerichte aanpak? Immers ook maatschappelijke vormers hebben vooral aandacht voor doen en denken van hun leerlingen: ze willen van hen kritische lezers maken.

Dit themanummer bestrijkt zowat het volle gamma van leerlinggerichtheid dat in het begrip literaire competentie zit: van tekstbestuderende aandacht voor het leesproces van de leerling en zijn vermogen samenhang aan te brengen tot de tekstervarende *reader response*. Deze jongste loot van de tekstervaringsmethode is een Amerikaanse 'variant' van de receptie-esthetica. In Nederland werd ze ingevoerd onder impuls van Wam de Moor. Joop Dirksen⁸, die er recent op promoveerde, omschrijft de drie centrale thema's die de *reader response* kenmerken als:

1. het samengaan van gevoel en verstand bij de benadering van een tekst,
2. de centrale plaats van de individuele lezer in het literaire proces, en
3. de functie van literatuur in de ontwikkeling van de (jonge) lezer...

In wat volgt presenteren wij de bijdragen van dit nummer in een ordening van wat algemener, nog vrij cognitief naar meer specifiek, echt affectief.

Els Andringa wil vanuit cognitieve leesstrategieën nagaan hoe literair lezen verloopt. Ze ziet dat van leerlingen in allerlei opdrachten verwacht wordt dat ze een repertoire aan verwerkingsstrategieën beheersen, zonder dat 'de opdrachtgevers' stilstaan bij of inzicht hebben in de processen die daarbij aan het werk zijn. Laat staan dat ze de mogelijkheid zien om die strategieën en mentale activiteiten verder te ontwikkelen. Andringa wil die beschrijven en zo een brug slaan tussen algemeen leesonderzoek en lezen van literatuur. Ze werkt een model uit dat aandacht vraagt voor de fasen en aspecten in het verwerkingsproces bij lezen.

Corine van Donkersgoed en Helma van Lierop-Debrauwer vragen aan leerlingen hoe zij het lezen van literatuur beleven in hun vrije tijd; hoe literatuuronderwijs in hun ogen functioneert en hoe de perceptie van het literatuuronderwijs

hun houding ten aanzien van literatuur bepaalt. Vanuit vragen over de doelstellingen van lezen, boeken voor de lijst, leraren-leerlingen-interactie en werkvormen, komen de auteurs tot opmerkelijke vaststellingen en suggesties m.b.t. zinvoller literatuuronderwijs.

Joop Dirksen rapporteert over opzet en doel van zijn onderzoek naar de *reader response*. Met dat onderzoek wil hij bijdragen tot een grotere bekendheid van die leerlinggerichte aanpak. Immers de jongste vijftien jaar is daarop in het Voortgezet Onderwijs behoudend gereageerd. Daartoe ontwikkelde en evalueerde hij een lessenspakket met essentiële aspecten van de Amerikaanse *reader response* aanpak over lezersactiviteiten. Hij komt tot de conclusie dat *reader response* leerlingen literair competent maakt: het sluit aan bij de behoefte van leerlingen om zicht te krijgen op zichzelf en bij de nood om met anderen te communiceren over literaire teksten en over de reacties die ze bij henzelf en anderen oproepen.

Cor Geljon en Dick Schram bewegen zich ook binnen de *reader response* en richten zich meer bepaald op de affectieve, emotionele beleving van poëzie. Ze stellen vast dat leerlingen hun emoties niet goed kunnen verwoorden, omdat ze niet de beschikking hebben over een register van woorden die de opgeroepen gevoelens dekken. Daarom willen ze de mogelijkheden onderzoeken hoe ze bij leerlingen het verbaal repertoire om emoties te benoemen kunnen activeren en uitbreiden en hoe ze leerlingen meer inzicht kunnen geven in de relatie tussen tekstelementen (van poëzie) en opgeroepen emoties.

Dan volgen nog twee bijdragen in de rubriek Kritiek, Commentaar en Beschouwing, één van Lily Coenen en één van Jaap Goedegebuure waarin de tekstkeuze en de organisatie van het literatuuronderwijs aan de orde worden gesteld en een bespreking van Wam de Moors *Een zoen van Europa*. In dit boek dat de referaten bevat van een Nijmeegse conferentie uit 1992, vraagt de auteur aan een schare deskundigen of we onze leerlingen in het nieuwe Europa ook moeten confronteren met Europese, Westerse literatuur, welke teksten daarvoor in aanmerking komen en of het daarbij moet gaan om vertaald óf origineel werk en wie die literatuur moet geven. Eveneens ter sprake komt de vraag met welk doel we Europese literatuur zouden lezen: om er kennis van te nemen, om er bewust van te worden, of om te werken aan een nieuwe Europese identiteit.

Behalve dat ze onderzoek presenteren, begeven de in dit nummer verzamelde bijdragen zich ook op het domein van de ontwikkeling van materiaal: het model van Andringa, de vijf lessen van Dirksen, de lijst emotiewoorden van Geljon en Schram, een canon op zijn Hollands van Goedegebuure, een leerplan voor vakoverstijgend literatuuronderwijs en ten slotte een concreet voorstel van werkvormen en tekstkeuze in *Een zoen van Europa*.

Zoals we al eerder stelden, haakt dit themanummer met aandacht voor leerlinggerichtheid in op de onderwijsactualiteit: het Advies Examenprogramma's havo/vwo Nederlands en de recente reactie daarop van Staatssecretaris

Netelenbos.⁹ Zo lezen we in het Advies onder D. Algemene doelstellingen Literatuur, 1 Literaire Ontwikkeling dezelfde tekst voor HAVO én VWO¹⁰:

De leerling is in staat op grond van gegevens in en informatie over de tekst de eigen perceptie en waardering van een literair werk toe te lichten onder verwijzing naar de cultuurhistorische achtergronden. De leerling is in staat de eigen literaire belangstelling en ontwikkeling te onderzoeken en te beschrijven.

Meer concreet heet dat in de Eindtermen 3 en 4:

De leerling kan adequate tekstbenaderingswijzen hanteren waarmee minder direct toegankelijke teksten of genres gelezen kunnen worden (cf. Andringa; MvB).

De leerling kan zijn persoonlijke leeservaringen beschrijven, verdiepen en evalueren (cf. Van Donkersgoed en Van Lierop-Debrauwer, Dirksen, Geljon en Schram; MvB).

De boekbespreking van De Moors *Een zoen van Europa* en het KCB van Goedegebouwe 'Wereldliteratuur op z'n Hollands', leveren stof bij het subdomein Literatuurgeschiedenis. Terwijl het aardig kan zijn om het KCB van Coenen 'Een aanzet tot een geïntegreerd leerplan Literatuur', waarin ze handelt over studielast, integratie en personele bezetting tegen het licht te houden van het schrijven van Netelenbos over een geïntegreerd vak literatuur.

Zo geloven wij dat dit themanummer een bijdrage kan leveren in de discussie en de concrete uitwerking van de recente adviezen. Misschien was het daarom al een goed idee van de redactie om toch eens wat extra's te doen voor het literatuuronderwijs. Wij hopen alvast dat u, lezer, er uw voordeel mee doet.

Wij wensen u veel leesgenot in dit ongebruikelijke eenzijdig 'Nederlandse' nummer van Spiegel, dat - saillant detail - redactioneel werd begeleid door een Vlaming. Maar dat had u ongetwijfeld wel in zijn stem gehoord.

Namens de Redactie,

Mark van Bavel

Noten

1. Geciteerd op p. 456 in Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek (red.), *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling: een overzicht van onderzoek tot 1981*, Coutinho, Muiderberg, 1982.

2. Zie L.M. van Dis, *Didactische Handleiding voor de leraar in de moedertaal, met bibliografie*, J.M. Meulenhoff, Amsterdam, J. Muusses Purmerend, Wolters-Noordhoff, Groningen, 4de druk (zonder jaartal).
3. Zie P.-H. van de Ven, Van vluchtheuvel naar reservaat? Een bijdrage over verleden, heden en toekomst (?) van Literatuuronderwijs, in *Verslag van de derde conferentie, Het Schoolvak Nederlands in het Voortgezet Onderwijs*, gehouden te Amsterdam, 14 oktober 1988, VALO-Moedertaal, Enschede, 1988, 209-227.
4. Zie F. De Schutter, Stellingen omtrent literatuuronderricht, in *Verslag van de vijfde conferentie het Schoolvak Nederlands in het Secundair/Voortgezet Onderwijs*, gehouden te Amsterdam/Diemen, 27 september 1991, VALO-Moedertaal, Enschede, 1992, 216-219.
5. Zie Lily Coenen en Wam de Moor, Het begrip 'literaire competentie', in W. de Moor en M. van Woerkom (red.), *Neem en Lees. Literaire competentie het doel van het literatuuronderwijs*. Nederlands Bibliotheek en Lektuur Centrum, Den Haag, 1992.
6. Zie J. Thissen, D. Neyts en N. Rowan, *Leraren over Literatuuronderwijs*, Stichting Bibliographia Neerlandica, 's-Gravenhage, 1988, Voorzetten nr. 15.
7. Zie Tanja Jansen, Verscheidenheid in eenheid en eenheid in verscheidenheid. Twaalf docenten Nederlands over hun literatuuronderwijs in de bovenbouw van HAVO en VWO in *Spiegel* 12, 3, 7-42.
8. Zie J. Dirksen, *Lezers, Literatuur en literatuurlessen, Reader Response Criticism in de literatuurlessen Nederlands*, Nijmegen, 1995 (Dissertatie KUN).
9. Zie de brief van de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, T. Netelenbos over de examenprogramma's havo/vwo aan de Voorzitter van de Tweede Kamer van de Staten-Generaal van 10 juni 1996.
10. Stuurgroep Profiel Tweede Fase, *Advies Examenprogramma's havo/vwo*, SLO, Enschede, 1995.