

Eus Schalkwijk

Nieuwe eindexameneisen voor het literatuuronderwijs in de moderne vreemde talen

Welke docent moderne vreemde talen kent niet de vigerende eindexameneis voor het onderdeel literatuur: 'Bij het schoolonderzoek wordt van de kandidaat onderzocht: (...) het inzicht in en de kennis van literatuur. De door de kandidaat gelezen literatuur moet een aantal werken uit de laatste halve eeuw omvatten en een aantal uit de tijd daarvoor'? Deze nogal globale exameneis heeft in de praktijk geleid tot een literatuuronderwijs dat gekarakteriseerd kan worden als 'zeer divers'. De meeste docenten zien en koesteren het literatuuronderwijs als het meest autonome vakgebied. In de afgelopen tien tot vijftien jaar zijn diverse waardevolle voorstellen gedaan voor de inkadering en concrete invulling van het literatuuronderwijs, zowel voor het vak Nederlands als voor de (moderne) vreemde talen. Door docenten en andere deskundigen is regelmatig aangedrongen op formalisering van een belangrijk aantal van die voorstellen, die overigens voor een deel ook in de praktijk gerealiseerd zijn. Er is sinds kort goede hoop dat een dergelijke formalisering inderdaad zal plaatsvinden.

In aansluiting op de vernieuwde eindexameneisen voor het vak Nederlands worden ook voor de moderne vreemde talen (Engels, Duits, Frans, Spaans en Russisch) nieuwe eindexameneisen gepresenteerd. Op verzoek van de staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen werkt een commissie onder leiding van de Nijmeegse hoogleraar Theo van Els sinds januari 1990 aan zulke eisen. De commissie heeft ze inmiddels geformuleerd voor de vier vaardigheden in literatuur in havo- en vwo-scholen.

Alvorens specifiek op de eisen voor het onderdeel literatuur in te gaan, wil ik kort iets zeggen over de inrichting van het Schoolonderzoek en het Centraal Eindexamen. De commissie stelt voor om het Schoolonderzoek uit drie onderdelen te laten bestaan: spreekvaardigheid, schrijfvaardigheid en literatuur. De commissie doet daarbij een voorstel voor de weging van de afzonderlijke onderdelen. De drie onderdelen zouden respectievelijk 40%, 30% en 30% van het schoolonderzoekcijfer moeten uitmaken. Het schoolonderzoekcijfer bepaalt - net als nu - 50% van het eindcijfer. In het Centraal Eindexamen worden vervolgens de twee receptieve vaardigheden lezen en luisteren getoetst. Daarbij maakt lezen 70% en luisteren 30% uit van het cijfer voor het Centraal Eindexamen. Ik vind het een goede zaak dat lezen niet meer voor de helft het eindcijfer bepaalt en dat ook de onderdelen van het schoolonderzoek aan vaste percentages gekoppeld worden. Per school en per sectie zal men zelf de rekening moeten opmaken in hoeverre het onderdeel literatuur met een schoolonderzoek-percentages van 30% gemarginaliseerd wordt.

De doelstellingen voor literatuur

In de inleiding heb ik de totale op dit moment geldende eindexameneis voor het onderdeel literatuur geciteerd. De commissie Van Els heeft voor het formuleren van de nieuwe eisen voor literatuur alleen al meer dan zes pagina's nodig. Dat duidt erop dat zij zich terdege rekenschap heeft gegeven van het feit dat een dwingend kader voor het literatuuronderwijs gewenst is.

De commissie gaat voor het examenonderdeel literatuur uit van de volgende algemene doelstelling: 'De kandidaat heeft enige kennis van en inzicht in de vreemdtalige literatuur met oog voor internationale verbanden en heeft een houding ontwikkeld ten opzichte van het zelfstandig lezen van (literair) werk, in het origineel of in hertaling of vertaling'. Deze algemene doelstelling laat direct een aantal duidelijke inhoudelijke keuzes van de commissie zien. Het aspect 'met oog voor internationale verbanden' doet recht aan de algemeen aanvaarde opvatting dat de literatuur en de ontwikkeling van literatuur vaak grens- en taaloverschrijdende verschijnselen zijn. Vandaar ook dat de commissie aandringt op samenwerking met de sectie Nederlands. Het aspect 'heeft een houding ontwikkeld' weerspiegelt de visie dat literatuuronderwijs verder dient te gaan dan het puur overdragen van literaire feiten. Om de literatuur voor leerlingen toegankelijker te maken en om aan te sluiten bij het aspect van de internationalisering wil de commissie toestaan dat bepaalde literaire werken in hertaling (bijvoorbeeld van oud Frans naar nieuw Frans) danwel in vertaling (bijvoorbeeld van Russisch naar Nederlands) gelezen worden. Een andere belangrijke overweging daarbij is dat de commissie wil voorkomen dat literatuuronderwijs en vaardighedenonderwijs met elkaar vermengd worden. Uiteraard onderschrijft zij wel het belang van het lezen van (literair) werk als ondersteuning van het taalverwervingsproces. Ik schat in dat het toestaan van het gebruik van hertalingen en/of vertalingen bij bepaalde docentengroepen op veel verzet zal stuiten. Ikzelf zie hierin niet zo'n probleem, zolang deze richtlijn maar niet onttaardt in het bijna uitsluitend lezen van hertalingen en/of vertalingen. Met name voor het literatuuronderwijs aan havo-leerlingen kan dit -ook voor de docent- wel eens een reddende regeling blijken te zijn.

De commissie heeft het niet bij deze algemene doelstelling gelaten en verdient daarom alle lof. Zij heeft ook uitvoerig nagedacht over het didactische proces dat tot de verwezelijking van de algemene doelstelling kan leiden. Zij formuleert daarom het volgende leerplanachtige kader: 'Teneinde deze doelstelling te bereiken dient de kandidaat kennis te nemen van en om te gaan met (literaire) teksten via 4 invalshoeken die het literatuuronderwijs in de breedte bestrijken. Deze 4 invalshoeken zijn:

1. de literair-historische invalshoek;
 2. de literair-theoretische invalshoek;
 3. de persoonsgerichte invalshoek;
 4. de op het ontwikkelen van persoonlijke leesmaak gerichte invalshoek'.
- Elke docent die een beetje thuis is in de Nederlandse literatuurdidactiek herkent in deze invalshoeken de vroegere doelstellingen 'culturele vorming', 'literair-esthetische vorming', 'zelfverkenning, levens- en

maatschappijoriëntatie' en 'leesplezier'. De keuze van de commissie voor een eclectische aanpak onderschrijf ik van harte. De commissie kiest duidelijk voor een literatuuronderwijs dat meer behoort in te houden dan louter culturele vorming. Dat de commissie echt over de materie heeft nagedacht, blijkt ook uit de vervanging van de term 'leesplezier' door 'leessmaak'. Diverse onderzoekers hebben immers reeds aangetoond dat de term 'leesplezier' een niet-functioneel containerbegrip is geworden. De op het ontwikkelen van persoonlijke leessmaak gerichte invalshoek is veel beter te operationaliseren en de inhouden zijn bovendien in het kader van de eigenlijke schoolopleiding ook meetbaar.

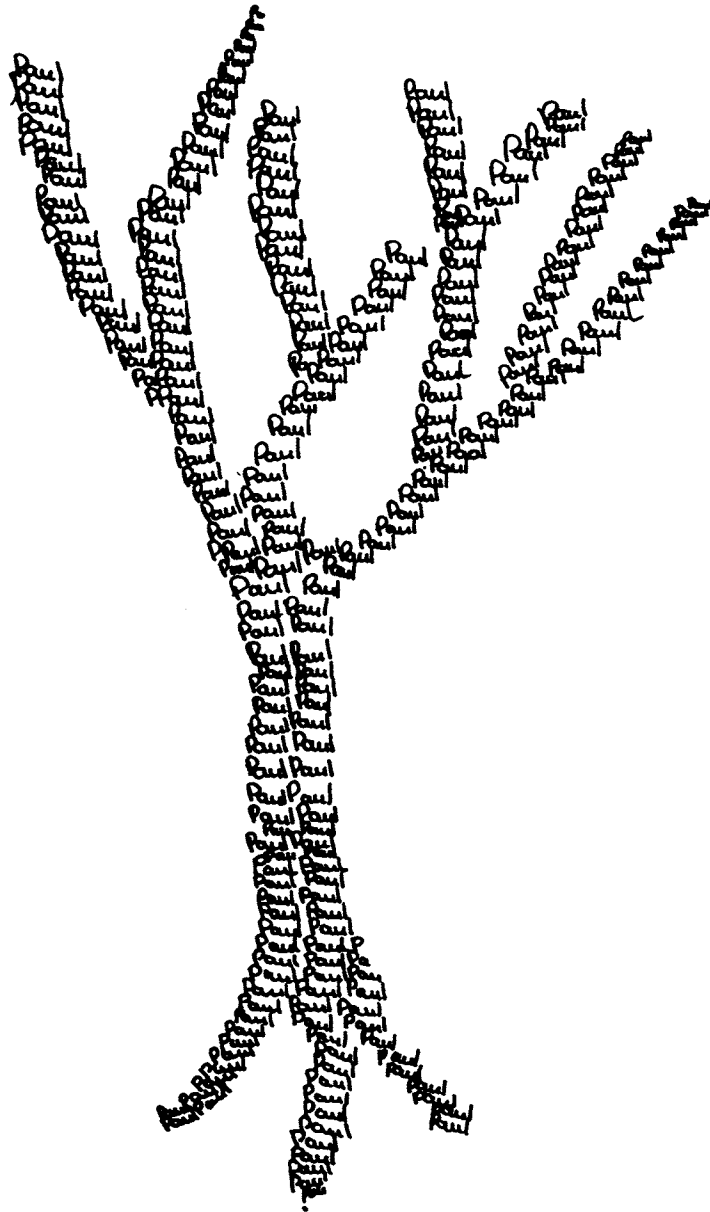
De commissie gaat met betrekking tot de vier invalshoeken nog een stap verder dan alleen het aangeven van de invalshoeken. Zij stelt: 'De aandacht voor de 4 invalshoeken dient in het literatuurprogramma evenwichtig verdeeld te worden: 50% voor invalshoeken 1 en 2, en 50% voor invalshoeken 3 en 4'. Hieruit blijkt overduidelijk hoezeer de commissie hecht aan de eclectische aanpak. Een logisch gevolg van de 'weging' is dat de rol van de literair-historische aanpak in vergelijking met de meest voorkomende praktijk teruggedrongen wordt. Daarvoor in de plaats worden de persoonsgerichte en de op leessmaak gerichte aanpak gestimuleerd en geformaliseerd. Met betrekking tot de vierde invalshoek stelt de commissie dat leerlingen toegestaan moet worden om ook niet-literaire werken te lezen.

Voor elk van de invalshoeken heeft de commissie twee nadere doelstellingen geformuleerd. Ik betreur het dat de commissie besloten heeft alleen voor de literair-historische en de literair-theoretische invalshoek minimumeisen te koppelen aan deze doelstellingen. Dit voorstel houdt in dat alleen deze twee invalshoeken voor cijfergeving in aanmerking komen. De commissie is van mening dat de persoonsgerichte en de op leessmaak gerichte invalshoek niet voor cijfergeving in aanmerking komen, omdat zij onder het zogenaamde 'handelingsgedeelte' vallen. Het wezen van een handelingsdoel is dat de leerling een ervaring opdoet waarvan het leerresultaat per definitie niet voorspelbaar is.

Tot nu toe heb ik niet gesproken over verschillen tussen de talen en tussen havo en vwo. Over verschillen tussen de talen kan ik kort zijn. De commissie brengt in de eindexameneisen geen niveauverschillen tussen de talen aan. Dit heeft zij wel gedaan voor het havo en vwo. De onderscheiden niveaus hebben uitsluitend betrekking op de invalshoeken 1 en 2. Het komt er op neer dat de stof voor het havo beperkter is. Voor de invalshoeken 3 en 4 zijn de doelstellingen voor havo en vwo identiek. Voor elk van de vier invalshoeken formuleerde de commissie twee nadere doelstellingen die hieronder besproken worden.

De literair-historische invalshoek

Voor de vwo-leerling geldt de volgende doelstelling: 'De kandidaat heeft enige kennis van literair verhalend proza en naar keuze van drama of poëzie betreffende een periode van tweehonderd jaar. Dit zijn bij voorkeur de laatste tweehonderd jaar van de vreemdtalige literatuurgeschiedenis, of anders twee periodes van in totaal tweehonderd jaar. Hieraan is relevante kennis van de



met deze periode verbonden literaire stromingen, schrijvers, hun leven, hun werken en hun betekenis voor de ontwikkeling van onze hedendaagse cultuur gekoppeld'. Havo-leerlingen worden slechts geconfronteerd met verhalend proza uit een aaneengesloten periode van honderd jaar, bij voorkeur de laatste honderd jaar. Ik zou deze doelstelling niet hebben kunnen onderschrijven, als het hierbij zou gaan om maximumeisen, het zijn echter minimumeisen. Dit houdt onder andere in dat ook havo-leerlingen met drama of poëzie geconfronteerd kunnen en mogen worden.

De rol van de literatuurgeschiedenis wordt niet alleen teruggedrongen door de beperking van het aandeel tot 25% van het curriculum, maar nu ook door beperkingen in periode-omvang. Ik juich dit toe, gezien in het licht van wat er aan waardevols in de andere invalshoeken aan het literatuuronderwijs wordt toegevoegd. Ik vind het bijzonder jammer dat de commissie niet een verplichting heeft willen opleggen voor de modernste literatuur (bijvoorbeeld de literatuur na 1945). Alleen voor de Russische literatuur kan ik me dergelijk vrije formulering enigszins voorstellen.

Deze eerste doelstelling is met name gericht op de kennis van de kandidaat. Een aansluitende tweede doelstelling heeft ook oog voor de toepassing: 'De kandidaat kan op grond van zijn kennis van verhalend proza en naar keuze drama of poëzie betreffende de betrokken periode(s) van tweehonderd jaar in een stuk literair verhalend proza en in een literair toneelstuk of gedicht uit de betrokken periode(s) kenmerken van stromingen, schrijvers en (sub)genres herkennen en benoemen'. Ook hier geldt voor havo-leerlingen een beperking in omvang met betrekking tot genres en periode(s). De doelstelling sluit aan bij een veel gebezigde literatuurpraktijk (het analyseren van literatuur als bevestiging van de theorie) en zal daarom nauwelijks op problemen stuiten.

De literair-theoretische invalshoek

Ook bij deze invalshoek wordt een onderscheid gemaakt tussen kennis en toepassing. De op kennis gerichte doelstelling luidt: 'De kandidaat heeft kennis van de volgende literaire begrippen uit de narratologie, nodig voor het analyseren en interpreteren van verhalend proza: thema en motief; perspectief (auctoriaal/personaal/ik-vorm); plot; spannings-opbouw; behandeling van tijd en plaats; karakterisering; symboliek'. Voor de vwo-leerling komen daar nog de volgende elementen bij: '(...) de volgende begrippen voor drama: ruimte; boeiende werking; motorisch moment; of kennis van de volgende begrippen van poëzie: rijm; metrum en ritme; stijlfiguren'. De opsomming van de literaire begrippen is het duidelijkste bewijs voor het feit dat de commissie minimumeisen geformuleerd heeft. Geen enkele docent zal voor dit minimumlijstje een kwart van de voor literatuuronderwijs beschikbare tijd hoeven in te ruimen. Voor de docent ware het wenselijk als op zo kort mogelijke termijn algemeen aanvaarde definities van de onderscheiden begrippen beschikbaar zouden komen, opdat de operationalisering van deze begrippen bij alle talen op dezelfde manier gebeurt. Een bekend voorbeeld is het feit dat aan de begrippen 'thema' en 'motief' niet door alle docenten dezelfde lading gegeven wordt en dit wekt onnodige verwarring bij de leerling in de hand.

De op toepassing gerichte doelstelling luidt: 'De kandidaat kan op grond van zijn kennis van literaire begrippen, fragmenten uit literair verhalend proza en toneelstukken of gedichten analyseren en interpreteren'. Ik interpreteer deze doelstelling in die zin dat een leerling bij de analyse en interpretatie van (literair) werk gebruik maakt van de literaire begrippen, maar dat de analyse en interpretatie niet ophoudt op het moment dat bijvoorbeeld het rijm en de stijlfiguur bepaald zijn. De analyse en interpretatie moet uiteraard verder gaan dan de vorm.

De persoonsgerichte invalshoek

De twee doelstellingen luiden als volgt: 'De kandidaat heeft aan de hand van literaire teksten een aantal leerervaringen opgedaan ten aanzien van een aantal aspecten van de maatschappij, op grond waarvan hij zijn visie op de werkelijkheid en zijn eigen plaats daarin verder heeft ontwikkeld' en 'De kandidaat heeft n.a.v. een aantal (fragmenten uit) literaire werken rond een bepaald thema/aspect van de maatschappij (volgens bepaalde criteria) verslag uitgebracht van zijn ervaringen met deze teksten'. Ik roep in herinnering dat de commissie van mening is dat deze doelstellingen niet in aanmerking komen voor cijfergeving. Het gaat primair om het scheppen van mogelijkheden ('encounters') voor leerlingen. De scholen mogen zelf de criteria voor het genoemde verslag vaststellen. Het verslag dient als toelatingscriterium voor het Centraal Eindexamen.

Het belang van deze invalshoek onderschrijf ik volledig en ik zie in het genoemde verslag goede mogelijkheden, zeker als daarbij gedacht wordt aan vormen zoals het leesdossier.

De invalshoek gericht op het ontwikkelen van persoonlijke leessmaak

Ook voor deze invalshoek zijn twee doelstellingen geformuleerd: 'De kandidaat heeft een aantal leerervaringen ("educational encounters", georganiseerd door de docent) opgedaan met het lezen van een breed, gevarieerd aanbod aan teksten zodat het voor hem mogelijk moet zijn om, in aansluiting op persoonlijke voorkeuren, zijn persoonlijke leessmaak te ontwikkelen' en 'De kandidaat heeft op grond van de leerervaringen, genoemd in [de vorige] doelstelling, en zijn persoonlijke leeservaringen beargumenteerd verslag uitgebracht van een persoonlijke "top drie" van werken uit het betrokken taalgebied die hij gelezen heeft'. De commissie merkt nadrukkelijk op dat het in het kader van deze invalshoek evident is dat de leerling zelf beslist over de tekstkeuze. Dat heeft als consequentie dat de docent geconfronteerd kan worden met een sterk gevarieerde tekstkeuze: van triviaal tot hoog-literair, fictie naast non-fictie, drama en poëzie naar de roman, enzovoorts. Ik juich deze keuze met name toe voor de havo-leerling. Deze kan - naast het aanbod van de docent - zijn eigen keuze maken. Dit is een niet onbelangrijk motivationeel aspect. Een tweede logische consequentie van deze keuze is dat niet alle leerlingen hetzelfde niveau van literaire competentie zullen bereiken. De commissie hecht mijns inziens terecht meer aan de opvatting dat

zowel de havo- als de vwo-leerling met de literatuur in haar volle breedte in aanraking dient te komen.

Aansluiting bij de voorstellen voor het vak Nederlands

De commissie Van Els heeft lerarenopleiders en docenten veel werk uit handen genomen, door een duidelijk voorstel te formuleren en door duidelijke toelichtingen te geven. De commissie heeft zich zelfs goed rekenschap gegeven van de voorstellen van de CVEN voor het onderdeel literatuur en zij doet daarvan ook verslag. Een sympathieke reden voor het zoveel mogelijk aansluiten bij Nederlands is dat de commissie 'nodeloze verwarring voor de leerling' wilde vermijden. De tactische reden is dat de commissie de mogelijkheid open wilde houden om op termijn te komen tot een geïntegreerd (deel)vak (wereld)literatuur.

Een belangrijke overeenkomst tussen de eindexameneisen voor literatuur bij Nederlands en de moderne vreemde talen is gelegen in het feit dat bij beide eindexamenprogramma's de literair-historische, de literair-theoretische en de persoonsgerichte invalshoek herkenbaar zijn. Daarbij is een verschil dat bij de moderne vreemde talen duidelijk sprake is van beperkingen ten aanzien bijvoorbeeld van de literaire perioden.

Een belangrijk verschil is dat de op het ontwikkelen van leessmaak gerichte invalshoek bij Nederlands niet voorkomt. Daar staat tegenover dat het leesdossier bij Nederlands wel voor cijfergeving in aanmerking komt, terwijl dit bij de moderne vreemde talen niet het geval is. De commissie kaart zelf nog twee andere verschillen aan. Het eerste verschil heeft betrekking op het bij de moderne vreemde talen bij de literair-historische invalshoek afwezig zijn van het aspect 'tekstbestudering'. Het tweede verschil heeft betrekking op het bij Nederlands afwezig zijn van het internationale aspect van de literatuur. De commissie stelt dat deze verschillen bij het eventueel nader op elkaar afstemmen van de beide eindexamenprogramma's geen moeilijkheden hoeven op te leveren.

Consequenties van de voorstellen voor de praktijk van het literatuuronderwijs

Uit de bespreking van de voorstellen voor nieuwe eindexameneisen voor het literatuuronderwijs moderne vreemde talen mag de conclusie getrokken worden dat ik de voorstellen in hoge mate onderschrijf. Ik realiseer me terdege dat dit niet voor alle docenten moderne vreemde talen zal gelden. De docent die de ontwikkelingen in de Nederlandse literatuurdidactiek bijgehouden heeft en die een deel van de aldaar geformuleerde voorstellen heeft weten te realiseren, zal zich niet mateloos over de voorgestelde eindexameneisen hoeven op te winden. Integendeel, hij zal de voorstellen met instemming gelezen hebben. Problematischer wordt het voor docenten die gewend zijn bijna uitsluitend literair-historisch te werk te gaan. Zij worden nu met inhouden van het literatuuronderwijs geconfronteerd waarmee zij niet vertrouwd zijn. De didactisering van deze inhouden zal in het begin grote problemen opleveren. Het ligt voor de hand dat lerarenopleidingen op korte termijn nascholingscursussen organiseren waarin deze didactisering centraal

komt te staan. Voor de talensecties wellicht een mogelijkheid bij uitstek om vakoverstijgend met hetzelfde bezig te zijn.

De commissie vernieuwing eindexamenprogramma's moderne vreemde talen heeft twee rapporten uitgebracht:

Nieuwe examens aan de horizon. Tussentijds rapport van de Commissie vernieuwing eindexamen moderne vreemde talen vwo en havo, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, oktober 1991

Eindrapport van de Commissie vernieuwing eindexamenprogramma's moderne vreemde talen vwo en havo, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, april 1992 (ter perse)

