

Wam de Moor

'Je kunt niet van bovenaf bepalen wat er uit onderwijs moet komen'

In gesprek met moedertaaldidacticus Piet-Hein van de Ven

Hij is 45, werkte eerst als docent Nederlands aan een PA met havo-top en sinds 1978 in deeltijdarbeid aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Afkomstig uit Eindhoven studeerde hij eind jaren '60 in Nijmegen aan de universiteit in de periode van de groepsstudie (toen niemand iets alleen deed) en werd gegrepen door onderzoek, ook al rekent hij het begin daarvan geksheid tot zijn 'zwarte periode'.

In een bijlage bij Tsjip 113 - zie Kalle, 12 jaar. Portret van een lezer uit Zweden- gaf hij, op grond van onderzoek dat hij sinds enige jaren verricht in samenwerking met de Zweedse literatuurdidacticus Lars-Göran Malmgren, een levendig en fraai profiel van Kalle, een jongen die wat los van de klas staat en zo zijn eigen gang gaat, ook met lezen.

Na onze gesprekken met docenten Engels, Nederlands en Duits deze maal een moedertaaldidacticus en docent schrijfonderwijs aan het woord over zijn visie op onderwijs en onderzoek.

'Mijn taak als didacticus aan een universiteit is niet dezelfde als de taak die ik had toen ik aan de havo en de PA van De Klokenberg les gaf. Ik vind dat de literatuurdidacticus en de taaldidacticus twee taken hebben: enerzijds de leraren helpen in hun praktijk, anderzijds theorie of retoriek ontwikkelen die ver van de praktijk afstaat. Dat klinkt gek natuurlijk, maar mijn argument ervoor is dat de kunst, de literatuur en de literatuurdidacticus hierin overeenkomen dat zij de werkelijkheid overstijgen. De geschiedkundige beschrijft wat er gebeurd is. De kunst voedt de sociale fantasie. De retoriek die didactici formuleren is een politiek wapen en draagt bij tot het onder woorden brengen van idealen. Ik geloof dat het ontwikkelen van utopieën onze taak is. Wij hebben daarvoor de tijd. Het is onze "luxe", maar ook onze plicht om dat te doen. En vervolgens staan we helemaal open voor de praktijk.

Wat heb je als docent in de klas aan zo'n lezersportret als jullie in de vorige Tsjip hebben afgedrukt? Wanneer je volgens de eisen van het geijkte onderwijskundige onderzoek wilt werken, zit je vast aan de eisen van dat type onderzoek, zoals generaliseerbaarheid, variabelen, etcetera. Maar wat heeft het voor zin om "variabelen onder controle te houden" als het gaat om literatuuronderwijs? Dat is zo'n complex probleem, met zoveel individualiteit en dus eindeloos veel variabelen. Wil je generaliseerbaar onderzoek dan moet je zozeer abstraheren van wat er werkelijk gebeurt, dat er geen vlees meer aan de botten komt.

Ik ben tot dit soort onderzoek bekeerd vooral door mijn leraarschap. Ik heb vroeger op school een leidinggevende positie gehad en deelgenomen aan een aantal vernieuwingsprocessen. Als ik dan probeerde daarover literatuur te lezen, kon ik mij nooit herkennen in wat daarin onderwijskundig beschreven

stond. Officieel gaat het over mij, de leraar in de klas, maar wat het met mij te maken heeft is mij volstrekt onduidelijk.

Dat vind ik nog steeds het grote manco van veel onderwijskundig onderzoek. Ik kies dan liever voor níet generaliseerbaar onderzoek, dat wél de potentie heeft van herkenbaarheid. Als je kijkt naar wat er in de klas gebeurt, zoals wij hier met de Nijmeegse onderzoeksgroep doen, overigens in een groot internationaal verband, kun je rapporten schrijven waarvan leraren vinden: "God, ja, dat gebeurt ook bij mij, misschien wel een tikkeltje anders, maar toch". De pretentie van zulk onderzoek is dat leraren gaan nadenken over hun eigen lessen. "Wat laat deze spiegel mij zien? In hoeverre word ik gespiegeld, in hoeverre is mijn spiegelbeeld toch anders dan ikzelf".

Ik gebruik wel eens het beeld, dat ik als jongetje voor de spiegel stond en ontdekte: hé, daar klopt iets niet. Ik had net een horloge gekregen en zag tot mijn verbazing dat het horloge niet aan de rechterhand zat, zoals het in werkelijkheid was, maar aan mijn linkerhand. Zo geeft de onderzoekspiegel ook geen identiek beeld aan de docent. Het generaliseerbare onderzoek pretendeert mij bovendien te veel een Zo Is Het.'

Ik kan mij toch voorstellen dat jullie in dit type onderzoek op den duur zoveel lezersportretten hebben geschreven, dat je tot een soort typologie van lezers van deze of die leeftijd of klas kunt komen. Het zou voor leraren erg waardevol zijn, wanneer ze lezerstypen konden onderscheiden en ook wisten: bij een type als Kalle moet je het denken over de tekst op gang houden, dus wat meer vragen van deze of die soort stellen; bij een ander type kun je je beperken tot een goede startvraag en loopt het proces vanzelf.

'Heel belangrijk is dat je komt op het punt, waarop je kunt zeggen: we weten nu zoveel van deze lezer(s) dat we vragen kunnen stellen bij zijn lectuur. Dan ga je er zelf al van uit dat dit geheel aan onderzoeksresultaten jou helpt bij het bevragen van een leerling. Dat is toch anders dan zeggen: Leerlingen van deze leeftijd lezen zus of zo. Natuurlijk kun je door dit soort holistisch onderzoek naar de éne leerling resultaten krijgen die je wel een beeld geven van hoe kinderen lezen. Maar dat is toch iets anders dan het werken met het leeftijdenmodel van Charlotte Bühler: kinderen van de Robinson-leeftijd lezen zus, kinderen van de sprookjesleeftijd zo, etcetera. Daar heb je geen moer aan. Kinderen verschillen nu eenmaal.

Wat kunnen leraren en andere 'literaire vormers' nu leren uit zo'n portret als jij en Malmgren van Kalle hebben gemaakt?

'Het belangrijkste om naar te kijken vind ik de pagina (hier nogmaals afgedrukt, WdM), waarop je dat grote schema aantreft. Het is, met de socialisatie in het midden, gebaseerd op een vijftiental onderzoeken in klassen met kinderen tussen de 16 en de 20 en bij volwassenenonderwijs, waarbij men probeerde na te gaan hoe mensen op teksten reageerden. Toen Lars-Göran besloot om naar de klas van Jan Nilsson te gaan met de veel jongere kinderen was de vraag of de gegevens die in dat schema zijn ondergebracht ook zouden gelden voor een jongen als Kalle.

Achteraf kunnen we zeggen: Kijk, Kalle geeft opnieuw aan hoe belangrijk deze factoren, genoemd in het schema, zijn bij lezen. Het profiel van hem is

een voorbeeld van hoe socialisatie -in dit geval de literaire socialisatie van Kalle, breed uitgelegd, dus ook in termen van film en video- op een gegeven moment bepaalt wat een leerling wel en niet ~~wenst te lezen~~ en hoe hij leest. Een jongen als Kalle accepteert in zijn socialisatie boeken die uitsluitend overeenkomen met zijn literaire repertoire: spanning, valkuilen. Het probleem met Kalle is dat hij op dit moment niet in staat is dingen te lezen die dissoneren met zijn literaire repertoire. Van de andere kant kun je zeggen: er zit in deze jongen een opening. Wat Lars-Göran en mij onafhankelijk van elkaar opviel was de eerste reactie op dat verhaal van Veronica. Wij dachten allebei: dat vind hij spannend. Hij vond het ook spannend, maar zijn reactie was: hier gebeurt iets onrechtvaardigs. Op zo'n moment zeg je als leraar: wanneer ik nu op dit chapter met Kalle doorga, is er een kans dat hij de dissonantie met zijn eigen repertoire beseft en dat ik door kan stoten naar wat de tekst nog meer te bieden heeft. En ja, dat houdt dan in dat je tot een individuele aanpak van dit soort jongens zou moeten komen.'

Daar zit dan mijn probleem: Hoe realiseer je het effect van jullie onderzoek in een praktijk met dertig leerlingen? Eerst moet je je dat inzicht of doorzicht eigen maken hoe leerlingen individueel hun literair repertoire benutten, wat mijns inziens nooit zo kan als jullie dat nu wel hebben laten zien. En als je dat dan weet, wat voor instrumenten heb je dan om dat probleem te lijf te gaan?

'Over je eerste vraag zal ik kort zijn: dat kun je eenvoudig niet. Zou je één klas hebben dan is het nog tot daaraan toe, maar een beetje baan betekent heel wat meer klassen. Dat geeft aan dat wil je echt iets maken van je onderwijs, wil je je leerlingen opvoeden in omgang met taal, dan sta je in wezen voor een volstrekt onmogelijke opgave. Opvoeden is een tamelijk individueel proces, en wil je zoiets moeilijks als reflectie op eigen waarden en normen bij kinderen aanbrengen -en dat is toch het belangrijkste doel van taalonderwijs- dan zul je altijd moeten schipperen met je idealen. Wat is voor mij het hoogst haalbare? En dan kom je tot de pragmatische doelstelling van literatuuronderwijs en die zou voor mij zijn: ik wil in elk geval dat mijn leerlingen ontdekken dat boeken belangrijk voor hen kunnen zijn. En bij de ene leerling kan dat belangrijk zijn in termen van een literair repertoire, bij Kalle hoop je dat hij tenminste dit blijft lezen en dat er dan in zijn leescarrière nog eens zo'n moment van morele verontwaardiging komt en nog eens en nog eens, zodat hij iets gaat herkennen en nieuwsgierig wordt hoe dat bij hem zit. Dwing je nu als leraar zo'n jongen om meteen naar dat algemene repertoire te gaan, vergeet het dan maar. Je mag al blij zijn wanneer zo'n knul blijft lezen. En je geeft hem boeken die aansluiten op dit literaire repertoire en misschien net iets meer hebben.'

Is het toch niet te veel gevraagd van de docent? Leraren zijn lijkt mij wat gemakkelijker en vlotter in het profileren van hun leerlingen dan jij en je collega-onderzoeker. Je hebt als leraar toch al gauw de neiging om typen te creëren en die aan leerlingen op te drukken.

'Daar wil ik twee dingen op zeggen. Ik herken wat je zegt, maar leraren hebben enorm veel kennis van leerlingen, en veel praktische kennis van

literatuur en literatuuronderwijs. Van de andere kant kunnen ze door de omstandigheden niet veel anders dan die typen hanteren, mensen etiketteren; je kunt de wereld om je heen nu eenmaal niet bespreken zonder etiketten. Naarmate die wereld complexer wordt en jij minder tijd krijgt om die complexiteit te ontrafelen worden je patronen oppervlakkiger. Als je in een leraarenkamer komt, zul je zelden gesprekken horen over de gemiddelde individuele leerling. Hoor je over aparte leerlingen, dan zijn het of hele goeie, die weer iets geweldigs gepresteerd hebben of de probleemkinderen. Voor de rest gaan de gesprekken over klassen: Ik ben weer in 2a geweest....2a was vandaag weer, enfin, het bekende patroon van 2a. Leraren zijn gedwongen hun realiteit te schematiseren, je kunt je eenvoudig niet permitteren om met je collega's over 2a te praten in termen van dertig individuen. Het is dus vanzelfsprekend dat leraren generaliseren.

Wat we nu met zo'n profiel als van Kalle hopen te bereiken is dat je als leraar zegt: hé, dat lijkt nu zo'n jongetje dat niet van lezen houdt, maar er zitten toch positieve elementen in, daar is wel wat te bereiken.

We zijn opgevoed in een cultuur waarin de dominante visie op de leerling is: het *deficit*-systeem. Je leerlingen ontberen iets en dat moet erin gestopt worden. Dat is een heel hard gegeven in ons onderwijs.

Maar er is een heleboel sociolinguïstisch onderzoek dat duidelijk maakt dat leerlingen eigen culturen en eigen linguïstische know-how hebben. Er is antropologisch onderzoek dat duidelijk maakt dat allerlei culturen en subculturen heel veel waarden bevatten, die in het onderwijs niet worden gehonoreerd. Er is historisch onderzoek dat laat zien hoe in de maatschappij en in het onderwijs voortdurend leerlingen als deficiënte systemen zijn opgepakt en hoe een benadering als zodanig niet functioneert. Maar ondanks al dat onderzoek is de overheersende tendens nog steeds: leerlingen deugen niet en ze moeten verbeterd worden.

Ik betrap mezelf daar ook op, hoor! Als ik studenten schrijfonderwijs geef en teksten onder ogen krijg, is ook mijn spontane reactie: op zoek naar de fouten. In plaats van eerst eens vast te stellen wat er wél aan zo'n tekst deugt. Ook dat heeft te maken met de tijdsinvestering die je als docent kunt doen. Want het werkt veel vlotter als je je eigen normen op kunt leggen aan een tekst dan wanneer je zoekt naar datgene wat goed is en waarop je kunt voortbouwen. Zeker op dit moment loopt het onderwijs door de druk van bovenaf (eindtermen, formatiebudgetbesteding) gevaar dat we als docenten gaan werken in termen van output, niet van input, laat staan van interactie. En dan grijp je absoluut naar die eigen normen.'

In de Verenigde Staten heeft men de eigen verantwoordelijkheid van de scholen voor hun inkomsten en uitgaven eigenlijk altijd gehad. Daaruit kunnen we toch ook leren voor de nieuwe situatie waarin we komen te verkeren?

'O ja. Er zijn prachtige studies, kijk, in het laatste nummer van *College Composition* -een van de bladen van de National Council of Teachers in English, de Amerikaanse lerarenvereniging- een studie over een docent die op de wijze waarop wij dat -als schoolnografen- doen is gevolgd in zijn schrijfonderwijs. Er wordt een leerling uit gehaald, een meisje van Latijns-Amerikaanse afkomst die in haar tweede jaar naar de Verenigde Staten is ge-

komen, heel goed Engels spreekt, maar ook Spaans. Haar ouders spreken alleen Spaans, maar ze heeft een zusje met wie ze Engels spreekt. Ze begint heel enthousiast aan het college. Ze had tenslotte op de High School goede resultaten, ook op het gebied van het schrijven - ze schrijft graag: dagboek, verhalen, stukjes essay. Wat het onderzoek laat zien is bij het volgen van de interactie in de klas, dat deze docent een bepaalde manier van interactie heeft die typisch cultureel bepaald is: *de docent vraagt > de leerling antwoordt > de docent evalueert*.

Maar deze studente is zo enthousiast, dat ze zich niet kan houden aan dit driestappen-patroon: ze springt erin, waardoor ze voortdurend hetzij openlijk hetzij verborgen negatieve reacties van de docent krijgt. Waarop de docent in gesprekken over deze leerling met de onderzoekers een steeds negatievere kijk op het meisje formuleert. Met als gevolg dat de studente aan het einde van het semester twijfelt of haar eigen capaciteiten om te schrijven, ondanks het feit dat de docent erkent: "Haar teksten vallen me niet tegen", wel toereikend zijn. Haar zelfbeeld wordt steeds negatiever.

De klascultuur maakt duidelijk dat er een bepaald patroon is waar de docent wel in past maar deze leerling niet. Wat ze kan, komt er niet uit omdat op een ander niveau dan het schrijven de interactie niet goed verloopt. Je kunt dat een docent nauwelijks kwalijk nemen. Maar de pest is wel dat het sommige individuen dan toch slecht vergaat. De school- of klascultuur is hier bepalend. En het zou toch goed zijn om bij bepaalde onderdelen, zoals dit schrijven, veel sterker te individualiseren. Waar het gaat om taal, interpretatie, intermenselijke patronen, is de individualiteit van de leerling mijns inziens belangrijker om in het oog te houden dan bij onderdelen op een puur cognitief niveau.'

Hoe zie je de relatie tussen jou als 'schooletnografisch' onderzoeker en bijvoorbeeld de literatuurwetenschappers of anderen die zich met de literatuurles in de klas bezighouden?

'Ik vind dat de literatuurwetenschap, wanneer die zichzelf maatschappelijk waar wil maken, veel meer empirisch onderzoek zou moeten doen in de klas en dat leraren daarvan steun zouden moeten ondervinden. Ik ben zeer geïnteresseerd voor de Teacher as Researcher, en daar bedoel ik mee dat leraren in staat gesteld zouden moeten worden om onderzoek in hun eigen klas te doen, om afstand te kunnen nemen van de dwang om steeds maar weer te moeten handelen. Ze zouden tijd moeten krijgen om terug te koppelen en zich af te vragen: wat is er toen toch gebeurd dat het fout liep of zo goed ging? De leraar is de enige die de vernieuwing kan maken en uitdragen. Maar hij kan dat niet alleen. De materiële condities moeten beter worden en daarnaast moet hij hulp krijgen. Van een tekst, een boek, een protocol van je eigen les. Gemaakt door didactici, literatuurwetenschappers, studenten, de universiteit. Je moet wel leren om zo'n interactie bijvoorbeeld met een lesprotocol aan te gaan. Daar heb je dan een ander voor nodig die zoiets al eens gedaan heeft en met jou die weg mee wil bewandelen.'

In Literatuur in functie is eigenlijk de neerslag te vinden van een aantal experimenten door literatuurwetenschappers. Ik ben het natuurlijk met je eens dat het eigenlijk heel gek en onverantwoord is dat literatuurwetenschappers dit veld tot voor kort volledig braak lieten liggen en het overlieten aan overbelaste didactici die het hele veld moeten overzien en bewerken.

'Los van het feit dat het heel interessant materiaal is, zou je je moeten afvragen of wetenschappers die in de humaniora werken en bezig zijn met menselijke "produkten" en processen, zich ook niet zouden moeten occuperen met de mensen die in zulke processen bezig zijn. Jan Tavenius, iemand van de Pedagogiska Gruppen van Lund, heeft eens geschreven: Waarom zijn de schrijvers zo bang voor hun lezers? Waarom zijn literatuurwetenschappers zo bang voor de mensen die literatuur lezen? De receptie-esthetica houdt zich voor 80 % bezig met de "geïntendeerde" lezer, maar waarom niet met de werkelijke lezer? Dat vergt wel een kwetsbaarder opstelling van de literatuurwetenschap.

Er is een anekdote van de Zweedse auteur Göran Palm, die op een gegeven moment tijdens de wandeling door Stockholm naar de w.c. moet. Hij vraagt naar het dichtstbijzijnde museum, want daar is een toilet. En terwijl hij door het park loopt, op weg naar dat museum, ziet hij daar op een bankje een vrouw zitten die een boek van hem leest. Hij staat nu voor een dilemma. Zal hij haar vragen hoe zij dat boek vindt? Of zal hij het niet vragen, bang als hij is dat zij heel iets anders met het boek doet dan hij hoopt dat zij doen zal. Als de intentie waarmee hij het boek schreef niet de intentie is waarmee zij het boek leest. Hij besluit om eerst naar de w.c. te gaan en dan te zien. Als hij terugkomt, is ze verdwenen. En hij constateert dat hij opgelucht is.

De literatuurwetenschapper heeft eenzelfde soort onbestemde angst voor de realiteit van het lezen. Die is historisch gegroeid vanuit de hoge opvattingen van vroeger over "de kunst". En je moet die kunst "beschouwen", maar wat er met die kunst gebeurt, ach, dat zal je een zorg wezen.'

Waar komt bij jou die duidelijke attitude vandaan om literatuur binnen het geheel te houden, ik zal maar zeggen in de termen van je eigen onderzoek: het literaire repertoire te laten samen vallen met het algemene repertoire van de taal en niet als iets exclusiefs te zien?

'Ik weet geen duidelijk moment of bron. Belangrijk is mijn visie op taal. Je kent De Saussure met zijn "signifiant" en "signifié", oftewel het taalteken en de realiteit. In wezen is De Saussure naar mijn idee in dit gegeven van de willekeurige verbinding tussen die twee een voorbeeld van een positivistisch wetenschapper. De dualiteit tussen taal en realiteit. Maar ik zie dat heel anders. Naar mijn idee is er een driehoek -er zijn er in het kader van de communicatie honderden gemaakt-, er is altijd een individu dat taal hanteert en zich beweegt in de realiteit. De I van individu kun je ook laten gelden voor Interpretator en iedere mens interpreteert de realiteit. De verhouding taal - realiteit is er niet een van één op één, want taal is altijd een interpretatie van de realiteit en niet de realiteit zelf. In die zin denk ik platoons. En of je nu kijkt naar alledaagse taal of naar literaire taal -om maar een dimensie tussen minder en meer esthetisch aan te geven-, je moet je altijd afvragen hoe deze taal de realiteit weergeeft. Ik vind dat je dus altijd duidelijk moet

maken dat taal een bepaald perspectief op de werkelijkheid biedt. Het gaat er mij om dat je leerlingen leert om die visie -in de betekenis van focalisatie- op de realiteit te achterhalen. Taal is nooit neutraal. Je merkt hoe kinderen met de ambiguïteit van taal spelen, en zo'n visie groeit als je in klassen waar je zit te kijken waarneemt hoe kinderen en leraren elkaar misverstaan.'

Ooit heb je een begin gemaakt als onderzoeker. En wel in een tijd dat studenten begonnen te sputteren tegen de gewoonte dat je als neerlandicus, romanist, classicus of anglist beslist taalkunde óf letterkunde als je specialisatie koos. Dat werd dan een scriptie over het voegwoord of een round-up van een tamelijk vergeten auteur over wie nog niemand anders had geschreven, meestal vol onbewijsbare beweringen of een dodelijk saaie opsomming van feitjes en boektitels. Wat deed jij?

'Ik moet nu even naar mijn "zwarte periode". Ik ben afgestudeerd op versjes in de computer. Eind jaren '60 hadden we als studievorm projectgroepen en met een stel mensen wilden we "echt wetenschappelijk onderzoek" doen. Het zat ons dwars dat auteur A over werk B met behulp van argument C bewering D deed, terwijl auteur E over werk B met behulp van argument C met bewering F aan kwam zetten. Je kon voor ons gevoel met literatuurwetenschap alle kanten uit. We hebben bedacht dat we de toen nog heel voorzichtige en beperkte opkomst van de computer konden benutten. We hebben daarom gekeken naar experimentele en niet-experimentele poëzie en om variabelen (daar heb je ze al!) uit te sluiten hebben we één auteur genomen: Koos Schuur. Die had zowel niet-experimentele als experimentele poëzie geschreven. En daar zie je al de onwennigheid: we hadden niet eens in de gaten dat ook de man zelf over een levensgeschiedenis van twintig jaar waarin hij poëzie schreef tal van variabelen had! Jongens, wat kwam daar een boel uit over regellengte, variatie in woordgebruik, fonetische verschillen, ik weet niet wat allemaal. Ik werd van die kwantitieve opvatting genezen toen Karel Meeuwese, de prof in de moderne letterkunde en algemene literatuurwetenschap, opmerkte dat hij een vergelijkend onderzoek naar het gebruik van de *beeldspraak* had gemist. En ja, dat is zo telkens anders, dat kun je niet kwantificeren, en daarmee moet je een van de belangrijkste dingen in poëzie buiten beschouwing laten. Nou ja, je had typen beeldspraak (als-vergelijking of directe metafoor bijvoorbeeld) kunnen vergelijken, maar dat raakte de kern niet, want de mate van gewaagdheid van de beeldspraak van de experimentele poëzie vergeleken bij die van de traditionele poëzie, daar kwam je niet aan. In wezen is taal één grote beeldspraak. Er wordt in het kader van zo verschillende zaken als deconstructie, van etnografisch onderzoek en van schrijfonderwijs vaak gesproken over "de metafoor". Heel veel metaforen herkennen we niet meer als zodanig. Jij neemt mij een interview af, maar "afnemen" heeft oorspronkelijk een aanzienlijk pejoratieve betekenis.'

Hoe ben je met je onderzoek in de noordelijke uithoek van Europa terecht gekomen?

'In 1970 ben ik les gaan geven aan De Klokkenberg, waar ik gehospiteerd had, inmiddels onze doctoraal scriptie afgemaakt, ofschoon we er geen donder meer aan vonden want we waren gegrepen door het onderwijs. Tot 1978 heb

ik op De Klokkenberg gewerkt, tijdens de laatste vier jaar ook in een directiefunctie. Vanaf 1978 kreeg ik aan de KU een halve baan, onze oudste dochter werd toen geboren, Irene, mijn vrouw, beperkte zich ook tot een halve baan en zo doen we het nog. Ik kende wat Zweeds en heb in 1976 in een boekhandel een Zweeds boek over taaldidactiek gekocht dat het begin werd van alles. We waren toen, met voornamelijk PA-docenten en mensen van de universiteit en de NLO, bezig met de herschrijving van *Taaldidactiek aan de Basis*, een moedertaaldidactisch handboek voor het basisonderwijs, en ik wilde weten hoe in Zweden de taaldidactiek in elkaar zat. Ik ben meer en meer geïnteresseerd geraakt in de Scandinavische situatie, te meer omdat in diezelfde jaren Van Kemenades plannen voor de middenschool actueel waren en ze daar in Zweden al zo'n jaar of vijftien ervaring mee hadden. Nou, daar moet je van leren natuurlijk.

In de eerste jaren van de NLO's en met de explosie van het tertiaire onderwijs bleek dat er eigenlijk geen tijd was voor moedertaaldidactisch onderzoek omdat iedereen bomvol onderwijs zat, maar vanaf 1982 werd het van bovenaf opgelegd en begon het circus van de voorwaardelijke financiering te draaien, met later de zwaartepunten en de netwerken. Intussen was Jan Sturm bij ons gekomen en hij vooral heeft al die verschillende onderwerpen waar wij, didactici Nederlands, over dachten in een thema gezet: vernieuwing van onderwijs en dan de resistentie daartegen die zich bij leraren blijkt te ontwikkelen. Waarom zetten vernieuwingen na een vaak aardig begin niet door? Jan is samen met prof. Herrlitz van de K.U. Brabant begonnen aan het IMEN-onderzoek en daar ben ik dan ook ingerold. Meer en meer raakte ik overtuigd van het feit dat je om onderwijs te vernieuwen meer moet weten van je eigen cultuur en je onderwijscultuur en de relatie daartussen. En daarvoor is afstand nodig, die je op twee manieren kunt creëren: de ene is afstand in tijd, dan doe je historisch onderzoek, de andere is die van afstand in fysieke ruimte en dan moet je door de ogen van een buitenstaander naar je eigen cultuur gaan kijken. Ik heb dus zowel historisch onderzoek gedaan als bijgedragen tot dat *International Mother tongue Educational Network*. Daarin zaten op dat moment negen Europese landen, waarvan uit Scandinavië Denemarken en ik heb er lang op aangedrongen dat men de Zweden erbij zou betrekken. Want in Lund deden ze precies het soort onderzoek waar wij mee bezig waren.'

Hoe leg je zulke internationale contacten, wanneer je bij nul begint? Hoe krijg je daar greep op?

'Je begint inderdaad écht bij nul. Ik heb zo'n vijftien personen en instanties aangeschreven, zoals redacties van bepaalde tijdschriften, het Zweeds Instituut voor Onderwijs, auteurs van boeken, en ik kreeg daar aardige brieven op terug, die stimulerend werkten. Een aantal schreven: neem in elk geval contact op met Jan Tavenius in Lund. Op den duur is dat contact zodanig uitgegroeid dat ik er ons Nijmeegs onderzoek heb geïntroduceerd, ik heb er lezingen gehouden en uiteindelijk zijn Malmgren en ik samen in 1988 dat onderzoek van Jan Nilssons klas begonnen. We hebben twee jaar lang onderwijs gevolgd en nu het concept voor het onderzoeksverslag klaar. De Tsjip-bijdrage was daar een stukje van. Voor mij was het interessant dat ze in Zweden al een jaar of tien bezig waren met het soort onderzoek dat wij hier doen. Het

socialisatieschema dat achterin "Kalle" staat is gebaseerd op een stuk of tien van dergelijke onderzoeken. In zoverre zijn de gegevens uit al die praktijkervaringen gegeneraliseerd in termen van factoren die een rol kunnen spelen. Waarmee niet gezegd is dat het altijd zo gaat.

Ik leer voor ons eigen onderwijs ook van andere buitenlandse contacten, zoals met een collega in Boedapest, Veronika Kiss-Spira.

Een van de grote verschillen tussen Hongarije en Nederland is dat terwijl moedertaalonderwijs bij ons een versplinterd vak lijkt, men in Hongarije veel meer probeert alle onderdelen met elkaar in verband te brengen. Wil je weten waarom kinderen in Hongarije bepaalde opstellen schrijven, dan moet je weten dat dit rechtstreeks te maken heeft met het literatuuronderwijs. Wat wij hier met jeugdboeken doen, doen zij daar met literaire teksten en die hebben ook veel meer een voorbeeldfunctie voor zelf schrijven. Het is inderdaad wat wij honderd jaar terug deden met schrijf- en literatuuronderwijs.

Ik ben geïnteresseerd in taalonderwijs, maar dan in een samengaan van literatuur, lezen en schrijven. Ik geef op dit moment aan de K.U. voornamelijk schrijfonderwijs aan tweedejaars, terwijl mijn onderzoek wordt bepaald door mijn Zweedse connectie. Daardoor maak ik ook met de Noren en de Denen kennis, want die vormen toch met de Zweden een samenhangend geheel. En hoe zij dat zien, blijkt uit het voorwoord dat ze schreven bij de uitgave van een lezing die ik in 1987 in Lund hield. Ze merken daar op dat mijn onderzoek deel uitmaakt van de samenwerking tussen Nijmegen en Lund, maar ook wat zij noemen "continentaal" onderzoek representeert. Lars-Göran Malmgren erkende, toen ik hem daarop wees, dat zij zich inderdaad eilandbewoners voelen en dat voor hen het continent begint bij Sleeswijk-Holstein. Dat zegt dus veel over de manier waarop zij Europa beleven.'

Wat zijn de belangrijke bronnen waarmee een onderzoeker als jij zich voedt?

'Ik blader vaak door vaktijdschriften als *Praxis Deutsch*, ik heb NCTE-tijdschriften, *College Composition*, *Language Arts*, *College English*, ~~Research~~ *in the Teaching of English*. Interessant is dat vijf jaar geleden die tijdschriften voornamelijk taalvaardigheidsonderzoek bevatten en nu heel veel accent leggen op literacy en literaire competentie. Verder lees ik een paar belangrijke Zweedse tijdschriften en een serie Noorse didactische cahiers van een voortreffelijk gehalte. Ik heb natuurlijk voordeel bij de contacten die ik daar heb en krijg regelmatig het nodige toegestuurd. Mij trekt zeer aan in de Zweedse en Noorse vakliteratuur de grote belangstelling voor de historie van moedertaalonderwijs. Het is daar blijkbaar mogelijk dat een veelzijdig man als Jan Tavenius in 1981 een boek schrijft over de geschiedenis van de taalwetenschap en het taalonderwijs, in 1991 een dik boek over de geschiedenis van het literatuuronderwijs, intussen een boek over wat hij noemt de Zwarte Gaten in de cultuur en met name aandacht vraagt voor de cultuur van alle dag. Hij merkt bijvoorbeeld het volgende op. Er worden van jaar tot jaar dure campagnes gevoerd om het lezen te bevorderen: immigranten moeten lezen, kinderen moeten lezen, vrouwen moeten lezen, iedereen moet lezen. Maar er is nog nooit een campagne gestart voor de groep die statistisch gezien het allerminste leest: de mannen van 30 tot 40 jaar in de duurst betaalde

functies. Die hoeven blijkbaar niet te lezen. Dat geeft iets aan van de waarde die het maatschappelijk establishment ziet in literatuur.'

Je hebt nogal wat bezwaren tegen de visie die ten grondslag ligt aan het onlangs uitkomen CVEN-rapport. De rol van het establishment werkt ook daarin door, heb ik de indruk uit jouw woorden. Zou je die hier eens willen formuleren?

'Mijn bezwaar is tweërlei. Ten eerste is de CVEN als zodanig een bewijs van de manier waarop de overheid met het onderwijs omgaat, een manier waar ik absoluut op tegen ben. Van bovenaf dirigeren, maken, controleren, van gericht zijn op output, zonder ook maar enige aandacht voor wat er gebeurt in de klas en voor de mogelijkheden van leraren en leerlingen. Als je de voorstellen van de CVEN omrekent in een realistische tabel in plaats van de officiële lessentabel, kun je er niet mee uit de voeten. Dat komt bijvoorbeeld omdat ze in wezen de veldrapportages aan hun laars lappen. De voorstellen zijn gebaseerd op toetsbaarheid en niet op basis van onderwijsbaarheid, laat staan op basis van wenselijkheid.

Een voorbeeld is het onderdeel "herschrijven", want ik vind herschrijven een belangrijk didactisch middel. a) Wanneer het een didactisch middel is, kan het geen toets zijn, en b) de commissie formuleert herschrijven in de vorm van "editing", dat wil zeggen: het herschrijven van de tekst van een ander. Want dát kun je natuurlijk controleren. Maar het herschrijven, de revisie van je eigen teksten is van een totaal andere orde en vraagt een heel andere aanpak en andere capaciteiten, en onderwijs daarin zou ik nu juist zinnig vinden. Dan kun je een leerling vragen om iets te doen met de aanwijzingen en zijn eigen tekst te herschrijven. Zo ontstaat dan een schrijfdossier.'

Dat is een inhoudelijk bezwaar tegen top-down-manoeuvres, zie je ook een bezwaar in de sfeer van de docentbelasting?

'Ja, dat men de eigen verantwoordelijkheid van de leraar die op grond van zijn ervaring en vergelijkenderwijs beoordeelt en stimuleert, steeds kleiner maakt. En voor mij is de autonomie van de docent iets heel belangrijks. Als je het leraarschap definieert als professionaliteit, dan moet de greep die iemand op zijn eigen werken kan hebben heel groot zijn. Kinderen die in een verschillende cultuur opgroeien, krijgen ook een heel verschillend beeld van wat taal kan zijn. Het is echt een kwalijke ontwikkeling wanneer leraren de grip op hun eigen werk kwijt raken. Dat zal ze meer en meer demotiveren. Maar het is een internationale trend en de CVEN draagt daaraan haar steentje bij. In tijden van economische recessie krijgt het onderwijs altijd de schuld.

Wat goed onderwijs moet zijn, ach, dat speelt zich af op het niveau van de retoriek. Beleidsbeslissers houden daar in de praktijk in het geheel geen rekening mee. Zolang het inhoudelijke ideeën zijn doen de mensen in het veld er weinig mee. Maar zodra het maatregelen zijn die de arbeidsomstandigheden raken, heeft de praktijk er wel last van. Wat men denkt is, dat men met maatregelen als schaalvergroting, controle en toetsing de praktijk en de inhoud van het onderwijs kan veranderen. Dat vind ik een ontstellend naïeve aanname.'

Kun je daar nog eens een voorbeeld van geven?

'Op blz.116-117 van het rapport wordt de termenlijst letterkunde gegeven; welke kennis men verwacht op historisch, theoretisch en stilistisch gebied, bijvoorbeeld "rijmsoorten en -schema's", "motorisch moment", "boeiende werking". Daar zie je de aberraties van het top-down-model. Zal iedereen zich hieraan houden? Nee toch zeker? En de lijst voor taalkunde is natuurlijk helemaal van de gekke: "de verhouding tussen fonetiek, fonologie en spelling", "de betekenisregelmaticigheden van woorden". Dat kost bijscholing!

We vragen deskundigen van buiten, die geen flauw benul van onderwijs hebben, althans niet meer dan de gemiddelde Nederlander, en dan krijg je natuurlijk zoiets. Veel beter lijkt het mij dan ook dat dergelijke vakonderdelen aan de hand van het leesdossier worden getoetst. He leesdossier vind ik *in principe* een ontzettend goed instrument, waarmee leerlingen inderdaad de kans hebben met hun eigen ervaringen met boeken bezig te zijn. De docent moet dan ook kijken of de leerling groeit in zijn literaire repertoire en zijn algemene repertoire. Daarvoor geeft het dossier aanleiding. *Praktisch* is het om twee redenen een link instrument. Ten eerste waar halen leraren de know-how vandaan om leerlingen hierin te begeleiden? Dat is als innovatiegegeven gevaarlijk en ik vrees dat het in de praktijk niet veel meer zal worden dan een verzameling uittreksels. Mijn tweede probleem is dat je als je de reflectiviteit van de leerling wil bevorderen, je je niet zou moeten beperken tot de literatuur, maar het geheel zou moeten uitstrekken tot het schrijven. Dan integreer je ook onderdelen van het vak. Met de geïntegreerde visie op het vak die de subcommissie Literatuurdidactiek liet zien, ben ik het dan ook van harte eens. Laat het dus maar een lees- én schrijfdossier worden waarin de leerling verantwoordt hoe hij met opmerkingen over zijn lezen én zijn schrijven omgaat.'

Hoe zie je de positie van het literatuuronderwijs in het geheel van het vak Nederlands, want daar heeft de CVEN niet zo heel veel consideratie voor, lijkt me.

'Dat is precies mijn tweede bezwaar: zolang je kijkt binnen het vakonderdeel, dat ben ik met jouw betoog in Tsjip 1/3 eens, valt de schade nogal mee, maar mijn vraag is of je van leraren literatuuronderwijs kunt verlangen dat ze leerlinggericht, ervaringsgericht of reflectiefgericht literatuuronderwijs kunnen geven als de rest van het moedertaalonderwijs, ja de rest van het onderwijs een wijze van werken inhoudt die daar haaks bovenop staat. Wanneer je erkent dat taal "transactioneel" is - "fictie laten we daar buiten, taalonderwijs moeten kinderen hebben om later te functioneren in communicatieve werkverbanden" -, dan betekent dit dat aan literatuuronderwijs wordt opgedragen om dan maar de rest te doen. Ik denk dat dit niet kan. Als zodanig is het CVEN-rapport toch een specimen van hoe er maatschappelijk over literatuur wordt gedacht. Schrijven en spreken en luisteren, dat is allemaal direct nuttig. Maar als literatuuronderwijs niet volgens de traditie onderdeel was geweest van het taalonderwijs, zou het er onder de huidige omstandigheden en vanuit de CVEN-visie niet ingekomen zijn. Dan was het afgelopen met het literatuuronderwijs. Daar ben ik van overtuigd.'

Een cruciale kwestie waar veel leraren tegen aan lopen is de verhouding tussen tekstervaringsmethoden en tekstbestuderingsmethoden. Wat heb jij daarover voor opvatting?

'Het heeft te maken met het literaire en het generale repertoire. Het gaat er mij uiteindelijk om in literatuuronderwijs dat de leerling zijn generale repertoire toetst aan dat van de tekst. Wil een leerling weten wat een tekst hem voor beeld van de werkelijkheid voorhoudt dan moet hij door de literaire vorm heen kunnen kijken: het gaat om dít of om dát perspectief. Door Drop en Anbeek is tekstbestudering evenwel veel te veel een aparte benadering van literatuur geworden. Historisch was het begrijpelijk: de resultaten van hun methode zijn toetsbaar. Eindelijk een verfrissende aanpak en een houvast naast die literair-historische benadering uit de jaren zestig en vroeger.

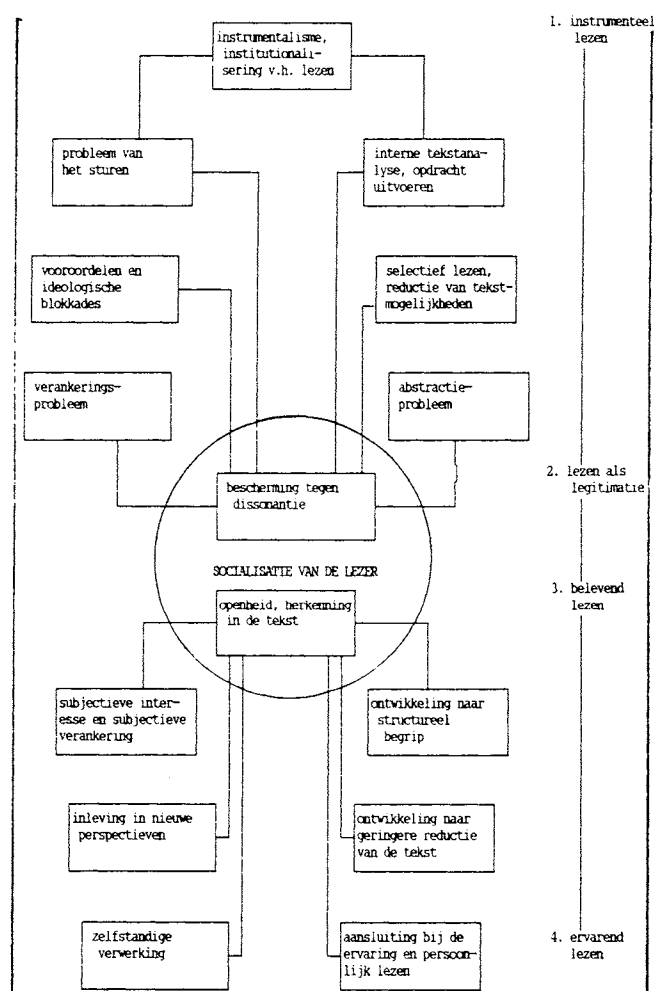
Maar tekstervarings- en tekstbestuderingsmethoden moeten ten dienste staan van hetzelfde. Het is theoretisch fout dat men beide werkwijzen scheidt van elkaar: je kunt nooit je eigen referentiekader loslaten bij het lezen van teksten. Op het moment dat je accepteert dat een interpretatie individueel is, staat je opvatting haaks op de reproductiegedachte van onderwijs. De CVEN kan zich uit de aard van haar taak niet veroorloven toe te geven dat toetsing in het onderwijs individueel zal moeten en dan een subjectief karakter krijgt. En voor schrijven geldt dat evenzeer.

De kern van literatuuronderwijs is dat een leerling met behulp van een boek meer grip op zijn eigen bestaan krijgt. Toets dat maar eens. Waar je over kunt vechten is of er niet een soort basiskennis, een corpus aan kennis noodzakelijk zou zijn om dit soort doelen te bereiken. En daar bedoel ik mee dat je in dit corpus zowel elementen van tekstbestudering als elementen van historiciteit bekend zou moeten veronderstellen. Maar dan blijft nog de vraag of je dat als afzonderlijke vakonderdelen zou moeten toetsen. Want op het moment dat je dat doet functioneert het als een anart vak. En zo zien veel mensen literatuurgeschiedenis ook. De rest is het wezenlijke. Hangt er dan maar zo'n beetje bij. Wat ik in het CVEN-rapport absoluut mis -en ik mis het ook in steeds meer onderwijs- is het besef dat onderwijs ook opvoeding is. CVEN definieert met haar accent op cultuur- en kennisoverdracht onderwijs in termen van selectie en integratie in de maatschappij. Dat staat haaks op mijn visie.'

Zie je, tenslotte, de voorstellen van de CVEN over het geheel van het moedertaalonderwijs genomen als uitvoerbaar?

'De CVEN heeft een verlaging bepleit van de lessentabel van de neerlandici. Wallage heeft al laten weten dat dit prachtig kan in het kader van het formatiebudgetsysteem. Dat is natuurlijk een ongelooflijk laffe houding, want hier is nu eens het top-down-model van betekenis. Men heeft de rapporten over de belasting van de docent altijd in de la geschoven, en nu mogen scholen gaan onderhandelen over het geld. Daarmee ontloopt de staatssecretaris zijn verantwoordelijkheid voor goed onderwijs. Wanneer hij het met de commissie eens is dat neerlandici minder lessen zouden moeten hebben is dat een zaak voor de politiek en niet voor de scholen. Het klemmt te meer omdat er in de schoolcultuur nooit over dit soort zaken wordt onderhandeld. Dat heeft men nooit geleerd. Als je daar gaat onderhandelen over

lessentabellen onderhandel je over personen. Je moet je eens voorstellen dat je op school zou zeggen: de neerlandici hebben het zo moeilijk, wie wil er inleveren? Dat zou me wat geven! Maar zonder die verlaging -en dan liefst over de hele linie van het onderwijs- zie ik het lijk al drijven. Dan gaat het net zo als ik vermoed dat het met het leesdossier zal gaan: het blijft bij pogen.'



zie pag. 26