

Johan van Iseghem

Over het resultaat van een uurtje stilzitten en andere eindtermen voor literatuuronderwijs

De leerlingen op onze schoolbanken hebben *minder historische* en ook *minder literair-historische kennis* dan voorheen. Zo maakte ik ooit een klas mee die hoogst verwonderd was toen bleek dat er in de jaren 1500 'zelfs' Spanjaarden in de Nederlanden hadden 'gezeten': er viel geen wolkje zestiende eeuw te bespeuren dat kon dienen als instap of aanknopingspunt. Ik ben nooit zo dankbaar geweest om de strips van studio Vandersteen -die reeks over 'De Geuzen', weet u wel- als die ene keer: ze zorgden voor de noodzakelijke aha-Erlebnis waardoor ik toch met een beetje achtergrond de eerste strofe van het Wilhelmus kon introduceren.

Tegelijk ontbreekt in de klas steeds vaker het *kader* waarin *culturele referenties* van artistiek werk hun oorsprong vinden. Bij een doek van Rubens in Antwerpen, waarop ook de Heilige Geest staat afgebeeld, vroeg een leerling hoe het toch komt dat de mensen in die tijd allemaal zoveel duiven hebben geschilderd. Ik vertel dat zonder misprijzen: die leerling was immers geboeid en had kritisch toegekeken. Een gelijkaardige kenniskloof duikt bijvoorbeeld op als we Vondels 'Lucifer' bespreken en in een moment van onachtzaamheid het woord 'erfzonde' in de mond nemen: de klas kijkt verwonderd op, met een blik van 'Kun je dat voelen?' en 'Hebben wij dat ook allemaal?' Het probleem is zelfs niet inherent aan de behandeling van oude teksten. Het spookt ook doorheen onze behandeling van moderne auteurs zodra die zich afzetten tegen bijvoorbeeld calvinisme of tegen een paternalistisch vaderconcept. Het aantal verklarende voetnoten in onze lessen stijgt momenteel drastisch; in andere gevallen van stijlparodiëring wordt het vaak eindeloos.

Er is nog een derde facet aan het probleem: *teksten* zijn voortdurend *minder vanzelfsprekend als overdragers van betekenis*; wat méér lectuur zou de plooiën wellicht glad kunnen strijken, maar de leerlingen lezen veelal minder.

Heel wat leraren -en ik ontmoet er zowat dagelijks- willen aan die noden goedbedoeld sleutelen. Maar literaire teksten, vooral oudere werken uit de zogenaamde canon, aan leerlingen voorstellen -al dan niet door middel van (soms beruchte) actualisering- verloopt moeizamer dan voorheen. Er zijn immers ook *psychologische versperringen* opgeworpen. De consumptiewereld waarin jongeren opgroeien, maakt het elke dag moeilijker om ze ervan te overtuigen dat schoonheidsservaring vooreerst zinvol is. Maar het blokkeert op een dieper niveau bovendien de doorbraak van het inzicht dat esthetisch genot het resultaat kan zijn van een uurtje lezen -waarmee ik onder andere bedoel: een uurtje stilzitten. Jonge mensen geloven niet meer onvoorwaardelijk dat leesplezier ook de beloning kan zijn voor een wat doorgedreven tekstanalyse, laat staan voor inspanning.

De leraar die aan dat alles compenserend tegemoet wil komen, voelt zich niet zelden in de rug geschoten door de achterhoede van zijn eigen onderwijs: er is een opmars bezig van exacte vakken, met als pendant -nog in het recente verleden- een soms ingrijpende *reductie van het aantal uren Nederlands*.

De steeds grotere druk op de literatuurdocent

Het traditionele '*pakket*' wordt intussen alsmaar groter. Vooreerst schrijven de auteurs elke dag nieuwe teksten: leraren moedertaal werken niet met een Latijnse of Griekse literatuur, die te overzien valt omdat hij voorgoed op het zijspoor staat geparkeerd. Wat je in de literatuur van je moedertaal 'zou' moeten weten of gelezen moet hebben, dat vermeerderd elke dag.

Er groeide ten aanzien van diezelfde leraar een terechte bevraging, vanuit Europese context, om ook *buitenlandse auteurs* in vertaling aan bod te laten komen; en of 'westers' daarbij genoeg zal zijn valt nog af te wachten, want op het niveau van de klas dienen we af en toe al grondig rekening te houden met een *multiculturele leerlingenpopulatie*. Voor opgroeiende migrantenkinderen, die wel het Nederlands spreken van de tweede generatie, is onze literaire canon met zijn westerse emancipatorische accenten en bijvoorbeeld zijn kritiek op religie en gezagsargumenten niet zonder meer vanzelfsprekend.

Toch ben ik geen doemdenker. Hier schuilen nieuwe kansen, en er is veel reden tot hoop. In onze beide Nederlanden worden er aan het leesgedrag van jonge mensen op dit ogenblik onschatbare diensten bewezen door *een méér dan degelijke jeugd- en adolescentenliteratuur*, die binnen het urenpakket van de secundaire school een voortdurend grotere tijdsbesteding veroverd; naar ik onlangs nog op twee vakvergaderingen kon vernemen, straks wellicht ook in de hoogste klassen van het secundair onderwijs. Dit is een reusachtige stimulans.

Het onthouden waard daarbij is dat wat jonge mensen op 18-jarige leeftijd van de traditionele canon gelezen hebben, ook op dié manier wellicht nog verder zal verminderen; al vraag ik stilaan luidop af of onze canon in dat opzicht niet dringend aan enige uitbreiding toe is. In kinder-, jeugd- en adolescentenliteratuur steekt ook zeer goede 'literatuur'. Alle openbare bibliotheken in Vlaanderen weten dat een groeiende groep van het volwassen lezerspubliek hierin zijn gading vindt.

Realistische eindtermen graag!

En dan zijn er de *leerplannen*. In het vak Nederlands verschuift de klemtoon op dit moment stelselmatig naar het communicatieve werk rond de vaardigheden. Benevens zijn gevecht voor een betere literaire vorming bij zijn pupillen tornt de enthousiaste leraar Nederlands in Vlaanderen ook nog op tegen verzuchtingen over hun onhandige aanpak van zakelijke teksten, over de achteruitgang van het inzichtelijk en studerend lezen, over

hun steeds zwakker taalgebruik, en (alsof het allemaal nog niet erg genoeg is) over verpauperd spreek- en schrijfgedrag. Mocht iemand van plan zijn over elk problematisch onderdeel van ons vak op zaterdag een colloquium te organiseren, dan kan hij geïnteresseerden beslist een abonnement van een jaar aanbieden.

Als we het nu hebben over eindtermen dient ons betoog *realistische proporties* aan te nemen, geen utopische. Onze verwachtingen ten aanzien van literatuuronderwijs -en ik heb die ongetwijfeld- dienen concreet haalbaar te zijn en moeten we binnen dit dubbele krachtenveld uittekenen: *in een situatie waar er eigenlijk méér tijd zou moeten zijn om te doen wat we vroeger nog konden, op een ogenblik dat er dringend veel méér gerealiseerd dient te worden -omdat niemand nog tevreden kan zijn met wat het vroeger was.* De gemotiveerde leraar, op wie ik durf hopen en rekenen, zit tussen die twee tegengestelde bewegingen vastgepind op dilemma's, solidair met 'de letteren', 'in de knel'.

Pragmatische overwegingen als leidraad

We zullen die kwestie niet van vandaag op morgen oplossen. Toch wil ik een paar denkpijlen uitrollen, die een discussie kunnen losmaken over het probleem dat zich aandient. Daarbij gebruik ik pragmatische overwegingen als leidraad. Als we iets niet kunnen oplossen zoals we zouden willen, moeten we prioriteiten bepalen.

1. Het literatuuronderwijs is kansloos als het zich niet uiteindelijk laat *verbinden met het communicatieve aspect* van het nieuwe onderwijsprofiel. Er is gewoon geen ruimte meer om in schuifjes te werken en om alle onderdelen van het leerplan op afzonderlijke schoteltjes op te dienen. Integratie moet, alleen al om praktische redenen. De literaire kritiek en het universitaire literatuuronderwijs, de boekenmarkt en de media hebben bovendien méér te verwachten van een generatie die het normaal vindt om persoonlijke indrukken, gevoelens en appreciaties van literaire werken uit te spreken.

2. Het in secundaire scholen nog vrij verspreide concept van encyclopedische literaire overzichten-met-voorbeelden moet voor een deel wijken voor *meer leesactiviteit en analysetraining*. Leerlingen moeten meer bewust gemaakt worden van de technieken waarmee ze literaire teksten kunnen aanpakken: dat vereist niet alleen een literair overzicht of de demonstratie van een mogelijke lectuur door middel van een inductief opgebouwd leergesprek. Het houdt ook in dat de leraar zijn benaderingswijze expliciteert naar de groep toe; dat hij zich zelf bewust wordt van wat hij doet en dat hij dat doorschuift, voorlegt, aanleert en toetst op in de klas nog niet eerder besproken teksten. In de praktijk staan we daar soms héél ver van af, maar er rest ons geen keuze.

In de analyse van romans werken we allemaal met verteltijd en vertelde tijd. In het literatuuronderwijs is er eigenlijk ook zoiets: *een verhouding tussen bestelde en de gebelde tijd*. Aangezien de schoolbel voor de

literatuur veel minder lesuren inluidt dan wij in ons enthousiasme vroeger 'besteld' hadden, moeten we van de effectief 'gebelde' tijd gebruik maken om leerlingen grondiger aan te leren hoe ze zelf en alleen kunnen lezen. Dat vergt een systematische didactische explicitering van de denk- en ervaringsprocessen binnen de leesact.

3. Ik vrees dat *de literaire canon* binnen de huidige maatschappelijke en onderwijskundige evolutie nog verder onder druk zal komen te staan: vanuit het supra-nationale waarbinnen we evolueren, vanuit de nieuwe uitdaging van het multiculturele, vanuit het feitelijk pluralistische, vanuit het tijdgebrek dat ontstaat door het urenvretende vermogen van andere dan tekstuele media. Onze leerlingen leven, net als wij, helaas maar één keer. Het is een illusie te geloven dat ze hun leesgedrag niet met al die andere aspecten van hun eigen tijd zullen delen. En dat hoeft ook niet. Maar als literatuuronderwijs binnen dit perspectief dus iets moet bereiken, naast bijvoorbeeld de overdracht van cultureel erfgoed, dan moet het misschien *de ervaring* zijn dat onze lectuur in bepaalde omstandigheden *iets van het leven kan dragen*; dat literatuur soms iets aan 'mij' of aan 'iemand' te zeggen heeft; dat er heel wat 'soorten' literatuur bestaan, die men beter wat kan kennen omdat men dan oordeelkundiger kiezen kan.

In de mate dat die positieve ervaring bij een leerling intenser is -en dan denk ik eerder kwalitatief dan kwantitatief- bestaat er een grotere kans dat we hem of haar jaren later, met de baby in de buggy erbij, plotseling tegen het lijf lopen in de boekhandel. Ik heb stiekem altijd een beetje gehoopt dat ik mijn leerlingen nog éénmaal zo zou ontmoeten: op een moment dat de eindtermen al héél ver achter ze liggen, in een sfeer van 'Hei, kent u me nog?', maar tussen de rekjes van de boekenboer....

Johan van Iseghem is begeleider Nederlands voor het katholieke onderwijsnet in West-Vlaanderen en als moedertaal didacticus verbonden en aan de K.U. Leuven.

