

Wam de Moor

Literatuur in de basisvorming volgens Bonset & Verbeek

Waar kwam het ook weer op neer, zo'n dertig jaar geleden, vóór de mammoet de scholen binnendenderde, wat deed je aan literatuur in klas 1 tot 3 van de middelbare school, gym, h.b.s., m.m.s., mulo misschien? Ik las *De Witte* voor in de eerste en de tweede gym, mijn collega probeerde op de hbs nog eens *Roeland Westwout*, al vonden we dat geen literatuur. We wisselden bloemlezingjes uit waarin gedichten thematisch stonden geordend, *Het Klein Heelal* van de collega's P. Meertens en H. Doedens, net als jij gewoon mensen die voor de klas stonden. Misschien hadden we *Epiek en Lyriek* nog, voor de derde klas, maar dat werd ons reeds te 'litterair', want onder de huid van de tijd begon het al te zinderen. Kopiëren was er nog niet bij, anders had je het een en ander met de prachtige houtsneden in Van Leeuwens bekendste schoolbloemlezing kunnen doen. Ekkel en Zoetbrood lanceerden hun veeldelige serie *Doelbewust lezen*, waarin de verhalen thematisch waren geordend. Bij *Verkenning en Rekenschap* van Huygens en Veurman -heel nieuwe integraalmethode toen- zat voor de leesles in de onderbouw *Verbeelding en Werkelijkheid* met een mix van gedichten en verhalen, geïllustreerd met lijntekeningen en belabberd maar modern fotomateriaal. Dan had je, voor de derde, *Gelood bestek* dat als leesboek hoorde bij het leerboek *Zicht en Inzicht*. Op andere gymnasia en hbs'sen die de woelige baren achter de mammoet indoken hadden ze soortgelijke werken van andere kleine zelfstandigen, en een paar van die methoden hebben het uitgehouden en zijn, terwijl hun auteurs van echtgenoot en ideologie wisselden, mee ontwikkeld naar het heden: *Opbouw* met *Open Boek* en *Functioneel Nederlands* dat van een reeks cahiertjes tot een bolwerk van taalonderwijs uitgroeide. Je analyseerde met Huygens en Veurman nog eens een gedicht en ik heb toen een definitieve hekel gekregen aan de vragenrijtjes met een tekst, die Riemens-Feteris en genoemden met vanzelfsprekende hardnekkigheid (Quod scripsi, scripsi) bleven stellen.

Als ik een catalogus op tafel gooide van een tentoonstelling van concrete poëzie in het Stedelijk, gebeurde er veel meer met die eerste klassers van mij. Dan wilden ze ook wel zinnige figuren tekenen. Een heel aardig manneke van net 12 begon er spontaan van te dichten en leverde na een week een schrift vol zieleroerselen. Hij is nu consulent en inspecteur kunstzinnige vorming irgendwo, maar dat zal wel toeval zijn. Ze hadden net hun lagerschool Frans opgehaald, dus dat regengedicht van Apollinaire sprak ze aan. En wat we niet schrijvenderwijs konden pakken, speelden we. Dat moest gewoon met een paar koperrode gordijnen over het klapbord, dan werd het pas echt, en speelde 1c 'De vrouw met de doek' van Manus van der Kamp en 1d een klucht van Molière.

Ieder die in die tijd voor de klas stond, zal zo zijn eigen individuele verhaal vertellen van plezier en gewoonte. En werd doorgaans door collegae met een mengeling van waardering -die jonge jongen toch!- en afkeer -dat is toch geen leren meer, dat is spelen, dat is flauwekul!- bekeken.

De muze van de didactiek

Maar zo simpel kon het, toen de mammoet binnenstormde, niet blijven. Het onderwijs kreeg de kippekoorts. Daar begonnen de nascholingscursussen. Startten rond 1970 de Nieuwe Lerarenopleidingen. Daar was de muze van de didactiek. Ook wij omhelsden haar. De VON ontstond en baarde Moer. Alle lerarenopleiders vergaapten zich bij de SOL in Utrecht aan een cursus Geprogrammeerde Instructie grammatica onder inspiratie van Steven ten Brinke. Helaas zette die nieuwigheid niet door, het had tijd kunnen schelen, maar the *Complete Mothertongue Curriculum* wel. Gelukkig wel, want het is een nog altijd te waarderen en te weinig gekend handboek waarin de Utrechtse voorman over de grenzen van de nationale didactiek heenstapte. Het was voor mij de bron van de tweedeling tekstervarings- en teksbestuderingsmethoden, ook al hanteerde hij die termen zelf ten dele heel anders dan we in de jaren '80 gingen doen, en ik heb het betreurd dat Ten Brinke zelf nooit meer iets met die tweedeling heeft gedaan.

En daar was ook, anno 1973, in zicht: Jan Sturm, met *Letteren Leren Lezen*, vol ideeën over hoe *emancipatorisch* literatuuronderwijs zou moeten zijn. Albert Kamer, Jacques Vos, George Lubbers, je las hun namen voor het eerst. En die van Helge Bonset, want hij was erbij, altijd. Scherp en beminlijk tegelijk. Hij beheerste, net als Ten Brinke, het hele moedertaalonderwijs en schreef daarover, bezielt en realistisch tegelijk. Hij maakte deel uit van de Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek die in 1980 een 'handleiding voor het voortgezet onderwijs' uitbracht, waarvan vier drukken verschenen, de laatste in 1986. Hij drukte zagezegd zijn stempel.

Leerplan en praktische didactiek

En nu weer, nu de basisvorming handen en voeten moet krijgen, heeft Bonset voor de Stichting Leerplanontwikkeling, tezamen met Martien de Boer en Tiddo Ekens 'een praktische didactiek' geschreven. *Nederlands in de basisvorming*, zo luidt de titel, is een handig boek, waarin je voor elk van de negen leerstofgebieden waarin het SLO het moedertaalonderwijs in de bavo heeft opgedeeld geordende informatie krijgt aangeboden. Die informatie betreft een inleiding over de kerndoelen die van toepassing zijn, de leerstofinhoud, de voornaamste met het gebied samenhangende problemen, enkele voorbeeldlessen, toetsing en voor het onderwerp relevante literatuur. Ik moet, voor ik *Nl in de bavo* bespreek, eerst naar een ermee samenhangende andere uitgave van de SLO, *Een leerplan Nederlands*, ook voor de basisvorming. Die verscheen merkwaardig genoeg later, onlangs, bij Wolters-Noordhoff. Merkwaardig omdat dat leerplan duidelijk ten grondslag ligt aan het omvangrijker werk van Bonset, De Boer en Ekens. Het is geschreven door een andere SLO-medewerker, Jan Verbeek, en onder de co-auteurs treffen we Bonset en De Boer aan.

Verbeek legt in de inleiding op het leerplan uit hoe de vork aan de steel zit: de boeken zijn produkten van een en dezelfde projectgroep. Geen wonder dus, dat het hoofdstukje 3.2 waarin Verbeek negen 'verschuivingen' registreert in de retoriek van het vak moedertaalonderwijs (zie p. 17-19) nagenoeg identiek is aan de negen verschuivingen die we bij Bonset c.s. aantreffen onder de vakdidactische uitgangspunten, hoofdstuk 1.2 (zie p. 14-18). De heren hebben zelfs de floppy's uitgewisseld, dunkt mij, zo letterlijk hetzelfde is de tekst.

Je proeft ook in ander opzicht, dat dit geen literatuur is, met de kroontjespen geschreven. Beide boeken zijn typisch de produkten van een systematische opzet. De comités hebben rond de tafel gezeten, Jan respectievelijk Helge legden de schema's van hun boeken aan de leden voor, Dick (Prack) bracht een passage over het lezen van fictie in voor het leerplan, Tiddo voegde een proefles aan toe aan Helges voorstel voor een praktische didactiek, en nadat de concepten waren goedgekeurd, begon het noeste invullen per computer. Vooral in het leerplan is met hartstocht gesmeten met de kerndoelen, nu eens met een vetje, dan weer in romein, zalig zo'n tekstverwerker. Leuk werk, leerplan ontwikkelen. Een voordeel van deze werkwijze -ik weet niets zeker, ik lees het alleen aan de teksten af- is dat je geen wezenlijke zaken over het hoofd ziet, een nadeel dat je in zo eindeloos veel paragraafjes en subparagraafjes terecht komt en noodzakelijkerwijs elke vorm van persoonlijkheid uit de tekst moet laten wegebben. Stilistisch zou een handleiding twintig jaar geleden nooit zó geschreven zijn.

Van emancipatoir naar communicatief

Nu was *Moedertaal didactiek*, het leerboek waarop *Nl in de bavo* een half vervolg wil zijn, ook het product van een groep, de Leidse Werkgroep Moedertaal didactiek, maar daarin droegen de verschillende hoofdstukken duidelijk het stempel van de betrokken auteur. Bernard Schut bijvoorbeeld, verantwoordelijk voor het gedeelte literatuuronderwijs, kon zijn werk terug laten keren in zijn dissertatie van enige jaren later. *Moedertaalonderwijs* was in de ogen van de Leidse Werkgroep per definitie emancipatorisch, moest leerlingen tot autonome burgers opvoeden. *Communicatief taalonderwijs*, voorgestaan door Bonset & Verbeek, is de hedendaagse uitwerking van deze zelfde opvatting, minder idealistisch, meer pragmatisch: de mens moet zich staande houden in een complexe samenleving, die in communicatief opzicht ook steeds ingewikkelder wordt. Het lijkt mij de enig juiste opvatting, zoals ik ook de kerngedachte deel dat alle deelactiviteiten op school geïntegreerd dienen te worden waar dit maar kan. Vooral Griffioen heeft dat in 1976 benadrukt en in de retoriek is men daar ook wel van overtuigd.

In de scholen niet. Mijn collega komt, terwijl ik dit schrijf, binnen van het stedelijk gymnasium waar zij als wachtgelder voor zes uur verspreid over drie dagen te werk is gesteld: "Denk maar niet dat ze daar een boodschap hebben aan al die vernieuwingen. De uitnodiging voor de VDN-SPL-conferentie op 1 juni over fictie in de basisvorming werd er met een brede grijns en volgens mij geheel ongelezen verscheurd. 'Daar kunnen we toch niks mee! Fictie! Gruwelijk!' En op mijn vroegere school -een mavo-havo-vwo-scholengemeenschap- is het net zo."

In een hoofdstukje over opvattingen over het vak Nederlands in de huidige praktijk bevestigt Jan Verbeek die toevallige uitspraken. Als je het leest, begrijp je niet dat er nog mensen als Verbeek en Bonset zijn die hun nek uitsteken voor beter en motiverender moedertaalonderwijs. En bekruipt je de vrees dat ook de SPL tegen de bierkaai vecht terwille van een respectabeler literaire vorming en meer leeslust bij jonge lezers. En waarom ook maar hier niet de computer voor hoger vermaak benut in plaats van dit allemaal weer op te schrijven?

De retoriek versus de praktijk

Want waar komt het op neer? Op dezelfde kloven die ik in 1980 beschreef. De retoriek van de didactische denkers is heel wat anders dan de praktijk op de scholen. De vakdidactische retoriek staat voor geïntegreerd communicatief taalonderwijs. Volgens Verbeek en Bonset is dat "taalonderwijs waarin leerlingen taal gebruiken met verschillende functies in verschillende communicatieve situaties, en waarbij reflectie plaats heeft op dit taalgebruik ter verbetering van de taalvaardigheid".

Die definitie is gebaseerd op de verschuivingen die zij in de vakdidactiek moedertaal hebben waargenomen. Ik vat die hier kort samen, zodat de lezer zelf kan zien in hoeverre een dergelijke verschuiving ook in zijn eigen schoolse werkelijkheid past. Het gaat om:

- 1) meer en andere aandacht voor mondelinge taalvaardigheid
- 2) taalbeschouwing als reflectie, niet als ontleedonderwijs
- 3) meer en andere aandacht voor fictie-onderwijs
 - * lezen van geschreven fictie, luisteren naar gesproken fictie
 - * kijken naar films, televisieseries en toneelstukken
- 4) aandacht voor taalvariatie
- 5) aandacht voor massamedia
- 6) aandacht voor informatievaardigheden (van woordenboek tot computer)
- 7) aandacht voor vaardigheden bij andere vakken van belang
- 8) oefening van deelvaardigheden voor toepassing in taalgebruikssituaties, dus die uiteindelijk leiden tot een totaal
- 9) naar een product- en procesgerichte aanpak.

Dat zouden de meeste didactici wel willen. Maar de werkelijkheid is anders en wordt gedomineerd door de oude vormen van deelonderwijs in grammatica, spelling, stijl, woordenschat en lezen. Van het dikwijls bepleite groepswork komt weinig terecht. De pleidooien van Jacques Vos en anderen voor thematisch opgezet taalonderwijs blijken niet te helpen, zo min als er in het vreemdetalenonderwijs iets van komt. Als docenten aan de leerstof uit de door hen gebruikte methode lesstof toevoegen is dat voor een grotere leesvaardigheid, voor grammatica en spelling. De rapportcijfers worden grotendeels bepaald door grammatica en spelling, in mindere mate door leesvaardigheid, schrijven, spreken en luisteren. En ook bij schrijfonderwijs is nog maar weinig van de door Braet en Rijlaarsdam uitvoerig bepleite verworvenheden doorgedrongen.

De kerndoelen 10 en 17

Een leerplan Nederlands zet de lijnen uit voor de realisering van de verschuivingen in de praktijk, *Nederlands in de basisvorming* vormt de concrete uitwerking. Het nut van Verbeeks boekje vind ik dat je heel goed kunt zien waar de twintig kerndoelen die binnen Nederlands voor de basisvorming zijn gedefinieerd opduiken in het te ontwerpen leerplan. Als ik me hier mag beperken tot het literatuuronderwijs, wordt de docent verwacht iets te doen met de twee kerndoelen 10 en 17. Dat literatuuronderwijs heet hier een hoofdstuk lang consequent fictie. Moest dat nou? De kloof met de jeugd wordt door zo'n term in plaats van gewoon "literatuur, toneel en televisie" niet gedicht en de kloof met de docenten zie ik zich verbreden.

De kerndoelen 10 en 17 houden het volgende in. De teksten zijn gedichten, stripverhalen, toneelstukken (?), t.v.-series, verhalen en dagboeken, die inhoudelijk aansluiten bij de ervaringswereld en het ontwikkelingsniveau van de leerlingen en geschreven zijn in een voor hen begrijpelijke taal. De leerlingen moeten dan antwoord kunnen geven op vragen over het denken en handelen van personages uit de tekst, over de daarin beschreven situatie, over de relatie tussen de tekst en de werkelijkheid, en over de waarde die ze voor zichzelf en anderen aan de tekst toekennen. Kerndoel 17, zie Verbeek p. 48 of Bonset p. 274, vraagt van de leerlingen dat zij tenminste als middelen waardoor de luisteraar of lezer gemanipuleerd kan worden kennen: figuurlijk taalgebruik, clichés, persuasieve en suggestieve elementen, de karakteristieke eigenschappen van de genoemde tekstsoorten en tenslotte de functie van beeld en opmaak in een tekst kunnen onderscheiden. Veel is het niet, maar wie dat denkt, moet even naar de werkelijkheid van elke dag kijken. Wat wordt er nú eigenlijk aan leren over literatuur gedaan in de onderbouw? Dat hangt wel heel sterk af van de vrouw of de man voor de klas. Van het toeval dus. Je mag alle sprookjes, mythen, sagen, legenden, epen, nonsense verzen, dichtvormen en stijlfiguren verwaarlozen, als je ze maar leert spellen en zinnetjes ontleden. Dus waar zeuren we over als we het wat weinig vinden?

Een schat aan mogelijkheden

In de uitwerking van deze twee kerndoelen wordt recht gedaan aan beide. En in nog geen dertig bladzijden vindt iedere leraar in de basisvorming, óók de docent Duits, Frans of Engels, een schat aan mogelijkheden om van de leesles, en ik bedoel dan natuurlijk niet de les zakelijke teksten leren lezen maar die waarin we leerlingen confronteren met literatuur en wat ze zien op televisie, een communicatieve aangelegenheid te maken.

Van het 'leren praten over fictie' is terecht een apart punt gemaakt, want het is de basis waarop je de klas in beweging brengt, tot contact brengt over ieders ervaringen met mooi en lelijk, waardevol en waardeloos, goed en slechts, etcetera. En de leraar zit er midden in, heeft ook háár of zijn ervaringen met teksten en t.v.-series, de eigen bewondering voor songs en chansons.

Na een inleidend stukje over het thema - naast 'leren praten over fictie', zijn dat: 'relatie tussen fictie en werkelijkheid', 'kenmerken van fictie leren zien'. 'kennismaken met schrijvers' en 'de bibliotheek leren kennen'- volgt een ruime serie lessuggesties. Daarin herkent de didacticus heel veel uit de literatuur van de laatste twintig jaar, ook uit angelsaksische hoek (vergelijk mijn bijdrage elders in dit nummer over het Poetry Symposium in Durham), en de vragen en opdrachten zijn naar mijn mening te herleiden tot een vijftal typen:

1. tekstervaringsvragen (bv. *Wie van de personen uit het verhaal zou je het liefst willen zijn? Waarom?*),
2. tekstbestuderingvragen (bv. *Vertel na hoe het verhaal begint. Vertel na hoe het verhaal eindigt*),
3. vragen waarin tekstervaring en -bestudering kunnen samenvallen (bv. *Als je één moment mocht kiezen om nog eens te lezen/horen/zien, wat zou je dan kiezen?*),

4. productief-creatieve opdrachten die een puur divergent karakter hebben en ervaringsgericht zijn (bv. *Bedenk (schrijf op/vertel) hoe het verhaal afloopt*) en
5. productief-creatieve opdrachten die tekstervaring en -bestudering combineren (bv. *Bedenk (schrijf op/vertel) drie vragen die je graag aan de hoofdpersoon uit het verhaal zou willen stellen. Leg uit waarom je dat wil vragen*).

De inhoud boven de vorm verkozen

De voorzichtigheid waarmee Bonset, De Boer en Ekens leerstof bespreken die aanleiding kan zijn tot structurele analyse, met name op p. 197 waar ze ineens fictie lijken te beperken tot wat het kan zijn: het verhaal, de roman, en toneel of t.v.-serie, is kenmerkend voor de besliste keuze die zij hebben gemaakt voor de *inhoud van fictie boven de vorm*. In die keuze behoren zij, met Koos Hawinkels die dit deed in *Lust en leven* ("dit is geen schoolboek, maar een hobbyboek"), tot de eersten uit de pedagogische provincie die het eens zijn met de mensen van de bibliotheek (1).

Voor dezen staat vast dat het lezen van de jongere lezer niet bevorderd wordt door een literatuuronderwijs waarin alle aandacht uitgaat naar *hoe* de auteur het zegt, maar alleen door een benadering die het accent legt op *wat* hij zegt en wat dit voor de jonge lezer zelf betekent.

Hun aandacht voor de relatie tussen fictie en werkelijkheid spoort met de opvatting van kunstpsycholoog Michael Parsons, die, zoals De Mul zorgvuldig heeft uitgelegd (2), in de smaakontwikkeling van kinderen het *imitatieve* stadium ziet vóórafgaan aan het *expressieve* en *formele* stadium. Kennismaken met schrijvers, een ander onderdeel, past in het *expressieve* stadium - ook dat gaat vooraf aan het door veel leraren zo gekoesterde *formele* stadium. En zo is deze keuze kunstpsychologisch evenzeer te rechtvaardigen als vanuit de ervaringsgegevens van bibliotheekmensen die zien wat leerlingen in hun vrije tijd graag lezen.

Wat hebben ze geleerd?

Is het genoeg wat de basisvorming volgens Verbeek en Bonset bijdraagt aan de *literaire* vorming? Wat weet en kan en misschien wil de 14-jarige VWO'er, de 15-jarige mivist/havist en de 16-jarige lbo-leerling die zijn basisvorming afrondt op het terrein van de literatuur?

Als je leesbevordering het wezenlijke doel acht van het door hen voorgestane fictie-onderwijs in de bavo is het antwoord ja. De opdrachten die Bonset c.s. formuleren zijn heel wat prikkelender dan de meeste vragenlijsten in de totnutoe verschenen methoden voor de basisvorming - met uitzondering van *Op niveau* -, die zich kenmerken door een drang tot volledigheid, door tekstgerichtheid en die het onvermogen van veel auteurs laten zien om tekstervaring te koppelen aan tekstbestudering. OP de VDN-SPL-conferentie van 1 juni 1993 waar een aantal van de auteurs aan het woord kwam en de methoden kritisch werden besproken, bleek dit zonneklaar.

Wanneer je meent dat in basisvorming ook kennis thuishoort van literatuurgeschiedenis, zelfs als die zich beperkt tot de jeugdliteratuur, geeft Bonset absoluut niet genoeg. Neem je daarentegen het bestaande onderwijs als maatstaf, waarin op veel scholen de eerste drie jaar wat de literaire vorming

betreft verloren gaan in onsystematisch te hooi en te gras en te weinig lezen, voorlezen of voordragen, dan gaan we er met *Nederlands in de basisvorming* aanzienlijk op vooruit. Maar ja, ook in de handleiding voor leraren van L.M. van Dis uit 1961 stonden suggesties voor het leesonderwijs in de onderbouw die tot een zinnig curriculum hadden kunnen leiden als we destijds onderwijskundig gedacht hadden, maar ze werden zelden gerealiseerd. Ook toen al de tegenstelling tussen de retoriek en de pragmatiek. Ook toen al inspecteurs die zus voorschreven en docenten die zo deden. Maar ik denk dat wat Bonset c.s. willen praktisch uitvoerbaar is.

Drie bezwaren

Bij alle waardering heb ik drie bezwaren tegen het hoofdstuk Fictie. Het eerste stipte ik al aan, het betreft het gebruik van het begrip 'fictie'. Ik erken dat er wel degelijk iets zinvols zit in het gebruik van de term, namelijk het accent dat de leerplanontwikkelaars daarmee leggen op het belang van de fictie zoals die buiten het boek om wordt geboden in televisieseries, films en dergelijke. Dat we daaraan aandacht gaan schenken in het onderwijs heeft de instemming van velen. Maar de term fictie is te alomvattend en misleidend. Ze interfereert met het begrip 'fiction' dat de leerlingen-in-basisvorming leren kennen bij Engels, en daar hebben wij het ook vandaan, maar dan is de term beperkt tot het verhaal en de roman. 'Writing Fiction' is heel iets anders dan 'Writing Poetry' -ik noem maar even een paar titels van boeken die dat onderscheid heel duidelijk laten zien (3). Het gevolg van de keuze van Bonset c.s. is dat de auteurs onder fictie ook de poëzie en het toneel begrijpen, en daarmee geven ze basisgevormden een begrip mee dat in de bovenbouwstudie onmiddellijk herzien moet worden. Want poëzie is in geen enkele literatuur hetzelfde als fictie.

Ik verdenk de auteurs er niet van dat ze kopschuw zijn voor het begrip 'literatuur', al zijn het juist de moedertaaldidactici geweest die in de jaren '70 en '80 niet ophielden de literatuur in de hoek te zetten. Anno 1993 is het toch niet nodig om leerlingen te paaien, omdat 'literatuur' ze in het verkeerde keelgat zou schieten? Wanneer het vakonderdeel niet wordt gegeven zoals Bonset, De Boer en Ekens zich dat voorstellen, wordt de term 'fictie' in de perceptie van de leerlingen even vervelend en saai als 'literatuur' vaak is gemaakt.

Mijn tweede bezwaar geldt de afwezigheid van nadere suggesties specifiek voor de hantering van de jeugdliteratuur in de basisvorming, terwijl Bonset c.s. toch even goed als ik weet dat veel docenten een opleiding hebben gehad waarin voor de jeugdliteratuur geen plaats was. Informatie over de inhoudelijke kant, elementaire kennis over boeken en hun auteurs en verder over de wijze waarop de leerlingen met die auteurs en hun boeken in aanraking komen, de samenwerking met SSS bijvoorbeeld, had er wel in gemogen.

De toetsing, waarmee elk hoofdstuk naar zijn einde gaat, poogt het reflecteren te bevorderen. De auteurs erkennen grif dat ze er bij het hoofdstuk Fictie niet helemaal uit zijn gekomen, en daarin ligt mijn derde bezwaar. Eigenlijk zou je de ontwikkeling in fictie niet moeten toetsen, vinden ze, althans geen cijfers moeten geven. Maar om dezelfde redenen als aangevoerd tijdens de conferentie 'De toetsing in het literatuuronderwijs' in 1988 (4), namelijk:

literatuur zou een marginale plaats krijgen als de leerlingen er geen cijfer voor kregen, aangevuld met de wetenschap dat in de bovenbouw wel cijfers gegeven worden, duiden ze enige mogelijkheden aan. Zonder er zelf in te geloven. Creatieve schrijfoopdrachten lenen zich niet voor toetsing, menen ze, presentatie van een gelezen verhaal of leesverslag achten ze als toets niet betrouwbaar. En vervolgens kiezen ze juist de slechtste mogelijkheid: "Het beste is om de leerlingen een sterk persoonlijk getinte reactie te laten schrijven op het gelezene. Dit kan aan de hand van stimulerende vragen als: Welke persoon uit het verhaal zou je het liefst willen zijn? Welke vragen zou je aan de schrijver willen stellen over het verhaal?"

Ik vind dat uitstekende vragen op weg naar het eindniveau, maar niet voor de eindtoetsing. Daar zou je iets kunnen doen met het onderdeel 'kenmerken van de gelezen teksten'. Maar Bonset c.s. noemt zelf als mogelijk het leesdossier, zonder er goed raad mee te weten, want zeer en passant, terwijl het een bindend middel kan zijn. Als een verzameling van allerlei soorten opdrachten die in de loop van een trimester of jaar zijn gegeven, kan het de reflectiviteit van het fictieonderwijs bevorderen.

Reflectiviteit

Belangrijk bij dit alles, en dat maakt het hele boek aantrekkelijk, niet alleen voor de docent Nederlands, maar ook voor ieder die zich voor de concrete lespraktijk interesseert, is dat Bonset, De Boer en Ekens hun voorstellen voortdurend plaatsen in het licht van de reflectie. Communicatief taalonderwijs werkt alleen als de participanten voortdurend reflecteren op de stappen die zij in het leerproces zetten.

Ik beschreef in het begin de situatie van de zelfkazende leraar in de jaren '60 en de overgang naar het teamwork van de jaren '80 en '90. *Nederlands in de basisvorming* is een produkt van dergelijk teamwork en uiterst nuttig gebruik van de tekstverwerker. Wie het zich niet aanschafft, doet zichzelf en de leerlingen, tenzij hij of zij over een buitengewoon creatieve geest beschikt, in hoge mate te kort.

Noten

1 Aldus Saskia Tellegen tijdens de conferentie Een zoen van Europa. Haar bijdrage is te lezen in het binnenkort te verschijnen verslagboek van de conferentie.

2 Jos de Mul, 'Waarom esthetische opvoeding, waarom literatuur-onderwijs? Stadia van esthetische ontwikkeling volgens Parsons.' In: W. de Moor (red.), *Stiefkind en Bottleneck*. De toetsing in het literatuuronderwijs. Nijmegen, 1990, pp. 47-56. Zie ook: José van Dijk, 'De bijdrage van esthetische opvoeding aan de esthetische ontwikkeling van kinderen'. In zelfde bundel, pp. 75-83.

3 *Writing Fiction*, bijvoorbeeld van V. Cassills, *Writing Poetry*, van Barbara Drake.

4 Zie *Stiefkind en Bottleneck*, passim.

Literatuur

Helge Bonset, Martien de Boer, Tiddo Ekens, *Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek*. Muiderberg 1992. ISBN 90 6283 876 6. 274 blz. Prijs 39,50. Jan Verbeek, *Een leerplan Nederlands*. Bouwstenen voor de basisvorming. SLO. Wolters-Noordhoff 1993. ISBN 90 01 79384 3. 88 blz.