

Ineke Haykens en Jacques Vos
De Papieren Schoolmeester
Basisvorming, docent en methode

Toen wij destijds (al weer bijna zeven jaar geleden!) het WRR-Rapport *Basisvorming in het onderwijs* doornamen, hebben we op pagina 118 spontaan in de marge een aantal dikke strepen gezet. Deze strepen hebben betrekking op de volgende uitspraken: "Het doel van de cultuuroverdracht wordt bij het vak Nederlands natuurlijk al in hoge mate gediend met de training van vaardigheden die tot nu toe genoemd zijn: ze behoren tot de taalcultuur van het Nederlandse taalgebied. Daartoe behoort ook de literatuur. Kennismaking met literaire produkten uit heden en verleden dient dus een element van de basisvorming te zijn, ook voor LBO-leerlingen." (...) "Literatuuronderwijs ten slotte, als regulier onderdeel van de basisvorming betekent voor grote groepen leerlingen en docenten een nieuw element. Het wordt, voor zover we weten, op LBO-scholen weinig gegeven. Op dit punt zal realisering van een algemene basisvorming dus nog het nodige ontwikkelingswerk vergen."

De strepen die we bij deze uitspraken hebben geplaatst, moesten onze instemming en voldoening uitdrukken: eindelijk gaf ook de overheid aan dat elke leerling van het voortgezet onderwijs met 'de' literatuur in aanraking gebracht zou moeten worden! Bovendien voelden we ons als docent aan een brede scholengemeenschap en als leerplanontwikkelaar zeer aangesproken door de opmerking dat er veel ontwikkelwerk verricht zou moeten worden. Er was werk aan de winkel.

Het zal niet verwonderen dat we een paar jaar later ernstig teleurgesteld werden door de uiteindelijke versie van de kerndoelen voor de basisvorming: literatuur was weer fictie geworden, het begrip cultuur werd gemeden, over het verleden werd niet meer gerept en wat *alle* leerlingen van het voortgezet onderwijs zouden moeten weten en kennen met betrekking tot het kennisgebied literatuur stemde ons ook niet vrolijk. Wij verhelen niet dat we ons zorgen maken over de toekomst van het literatuuronderwijs in de basisvorming. Maar 'zorgen maken om' impliceert voor ons niet 'bij de pakken neer gaan zitten'!

Weten we als docenten genoeg van jeugdliteratuur?

In navolging van de (Utrechtse) pedagoog J.D. Imelman huldigen we de opvatting dat in opvoeden en onderwijzen sprake is van een triadische verhouding tussen kind, leerstof en leerkracht. "Opvoeding bevat dus die momenten waarop iemand een kind opvoedt terwijl dit kind tegelijkertijd leert. En niet zo maar iets leert, doch datgene waarin hij opgevoed, ingeleid wordt." (1)

Uit de triadische structuur van de opvoedingssituatie blijkt ook de rol van de opvoeder (leerkracht), deze is in de opvoedingssituatie duidelijk aanwezig: er is geen sprake van opvoeding en onderwijs als zich in de opvoedingssituatie toevallige ontmoetingen tussen kind en leerstof voordoen. We kunnen dit aangeven met twee 'formules': er is in de opvoedingssituatie geen sprake van

Y leert a, maar van X onderwijst a aan Y en Y leert a. Deze opvatting over wat opvoeden is (en onderwijzen is een bijzondere vorm van opvoeden) heeft als consequentie dat X (de opvoeder) kennis van zaken dient te hebben van de leerstof (a), van de kinderen die leren wat hij onderwijst (Y) en van de middelen die hij in de opvoedingssituatie kan gebruiken, 'opdat de kinderen leren'. Kennis van zaken houdt eveneens in dat de opvoeder weet heeft van het leerbare van een bepaald kennisgebied.

Met betrekking tot het literatuuronderwijs in de basisvorming betekent het bovenstaande dat de docent Nederlands kennis van zaken dient te hebben van 'de' jeugdliteratuur. Misschien getuigt onze opvatting van oncollegialiteit, maar we maken ons zorgen over de deskundigheid van veel van onze collega's in de onderbouw van het voortgezet onderwijs wat betreft de jeugdliteratuur. Dat is ten dele verklaarbaar, maar daarmee nog niet te rechtvaardigen: op veel VBO-scholen (de vroegere LBO-scholen) bestaat geen traditie wat betreft het literatuuronderwijs, veel leerkrachten die Nederlands geven 'doen dit erbij' en zij hebben in hun opleiding weinig of niets gehoord over jeugdliteratuur. (2) Onze zorgen worden nog groter door het door ons meermalen opgevangen vooroordeel dat 'kinderen van het VBO (en Mavo) nu eenmaal niet van lezen houden en dat het dus zonde van de tijd is daaraan veel tijd te besteden'. Wij onderschatten zeker niet de problemen waarmee veel van onze collega's zich in de dagelijkse praktijk geconfronteerd zien. Maar deze problemen mogen ons inziens geen reden zijn om de leerlingen van de 'VBO-/MAVO-stroom' de omgang met jeugdliteratuur te onthouden. Wij kunnen ons -helaas- ook niet aan de indruk onttrekken dat de constatering (wij noemen het dus een vooroordeel) dat de leerlingen niet lezen wel eens gebruikt wordt als een rationalisatie van de eigen onmacht.

Daar komt nog iets bij.

Veel leerlingen van VBO- en MAVO-groepen gaan naar het MBO. Door de sterkere gerichtheid van het MBO op de zogenaamde beroepsprofielen (en voor welk beroep heb je nu literatuur nodig?) verdwijnt het literatuuronderwijs steeds meer uit het curriculum van de MBO-scholen. Dat betekent dat voor veel leerlingen de basisvorming de laatste gelegenheid biedt met de literatuur in aanraking te komen. Dit legt naar onze mening een grote verantwoordelijkheid op de schouders van de leerkrachten in de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

Een oplossing voor het hier gesignaleerde probleem zou een uitgebreid nascholingsprogramma zijn. Wij wijzen met nadruk op 'uitgebreid': twee middagen geïnformeerd raken over een aantal bij het literatuuronderwijs te gebruiken werkvormen, zet op den duur weinig zoden aan de dijk (al is elke 'aardige les' die een gevolg is van zo'n bijeenkomst meegenomen). Zulke uitgebreide nascholingsprogramma's worden maar mondjesmaat aangeboden en over het algemeen worden zij niet gevolgd door degenen die er de meeste behoefte aan zouden moeten hebben. Imelman is ten aanzien van het 'bijblijven' van de docent wat betreft zijn vak zeer streng: "Recht op het geven van onderwijs is een verkregen recht; het is iemand verleend door een gemeenschap die zich van haar pedagogische verantwoordelijkheid bewust is. We kunnen dat recht echter slechts uitoefenen wanneer we voldoen aan de plicht om onze vakkennis op peil te houden en te vermeerderen." (3)

Biedt een leerplan een oplossing?

Er bestaat (nog) geen longitudinaal leerplan voor het literatuuronderwijs in het funderend onderwijs. (4) Van verschillende zijden is de laatste tijd betoogd dat het van het allergrootste belang is dat zo'n leerplan er binnen afzienbare tijd komt. Het uitgangspunt hierbij is dat van de gemiddelde leerkracht niet gevraagd kan worden dat hij een eigen leerplan ontwikkelt. In een aantal publikaties heeft de Groningse hoogleraar-onderwijskundige B.P.M. Creemers erop gewezen dat dit van een leerkracht terecht niet kan worden gevergd: het ontwikkelen van een curriculum veronderstelt kennis van zaken op veel gebieden. Bovendien is een leerkracht niet opgeleid tot curriculum-ontwikkelaar (en het ontbreekt hem in de meeste gevallen ook aan tijd, zeker in deze hectische tijden in het onderwijs). Wat van een leerkracht wel gevraagd kan worden is het professioneel omgaan met door anderen ontwikkelde leerplannen. Imelman heeft aangegeven dat er nooit sprake kan zijn van een leerplan met een algemene geldigheid: een docent moet voortdurend keuzes maken die samenhangen met de situatieve aspecten "die kleven aan het begeleiden van kinderen". (5) Deze opvatting houdt niet in dat elk voorgesteld leerplan dus goed is, dat er sprake zou kunnen zijn van 'vrijheid, blijheid'. Een belangrijk criterium bij de verdediging van een leerplanvoorstel is de vraag of de verdedigde leerstofkeuzen argumentatief standhouden.

Het is gerechtvaardigd de vraag te stellen: biedt een professioneel ontwikkeld leerplan een oplossing voor het in de eerste paragraaf gesignaleerde probleem? Of deze vraag positief beantwoord kan worden is afhankelijk van de opvatting die wordt gehanteerd over het begrip leerplan.

Zo kunnen we de opvatting tegenkomen dat een leerplan zich zou moeten beperken tot een globale aanduiding van de leerstof, van de leerstofordening, van de werkvormen en de daarmee corresponderende leeractiviteiten en de evaluatie (toetsing). Er is in dit geval dus eigenlijk sprake van een soort *raamleerplan*. Deze opvatting over het karakter van een leerplan gaat uit van de gedachte dat de leerkracht (de vaksectie) principieel zelf keuzes moet maken voor de inrichting van het eigen onderwijs. Deze opvatting komt ons sympathiek voor, maar we stellen vervolgens vraagtekens bij de haalbaarheid. Het maken van keuzes die de globale aanduidingen van het raamleerplan nader preciseren vergt namelijk weer (heel) veel kennis van zaken. Menig raamleerplan dat in het verleden is verschenen werd instemmend ontvangen, maar verdween daarna in de lade. Hetzelfde geldt voor allerlei artikelen over het literatuuronderwijs die voorstellen voor een leerplan bevatten.

Fusiegolf en raamleerplan

Bovendien: gezien de ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs -en we doelen dan met name op de fusiegolf die daar val' waar te nemen- zal het nauwelijks nog enig docent gegeven zijn een geheel eigen invulling te geven aan een raamleerplan: in brede scholengemeenschappen moeten vakleerplannen worden ontwikkeld. Over de ontwikkeling van leerplannen bestaat een zeer uitgebreide literatuur. Het betreft dan vooral literatuur over algemene aspecten van de curriculumontwikkeling; het ontwikkelen van vakleerplannen krijgt veel minder aandacht. Onze ervaring (als respectievelijk leerkracht die in verband met een fusie deel heeft genomen aan de opstelling

van een vakleerplan en als nascholer van vaksecties die zich met het opstellen van een vakleerplan 'moeten' bezighouden) leert dat praktisch elke vaksectie - en dus ook praktisch elke vaksectie Nederlands- zich bij de ontwikkeling van zo'n vakleerplan in de meeste gevallen laat leiden door de aangeschafte methode (in de handboeken over curriculumontwikkeling ook wel leerstofpakket genoemd). Met andere woorden: de inhoud en opzet van een literatuurcurriculum voor de basisvorming worden (nog steeds/weer) vooral bepaald door de aangeschafte methode.

Wij hebben vernomen dat de SLO werkt aan de ontwikkeling van een leerplan voor het literatuuronderwijs in de basisvorming (de groep die voor deze ontwikkeling verantwoordelijk is spreekt 'natuurlijk' over een programma voor het lezen van fictie). Wij achten dit een lofwaardig streven. Maar wij zijn over de resultaten vrij pessimistisch: er zal vast wel een prima leerplan ontwikkeld worden (al hopen wij ditmaal wel dat het een echt leerplan wordt en niet zoals bij het eerder project 'Werken met Boeken' een verzameling 'losse flodders' aan rapporten, folders, verzamelbanden en dergelijke). Wij vragen ons gezien het bovenstaande af of zo'n leerplan enig effect zal hebben op het literatuuronderwijs in de basisvorming: veel docenten zullen hun literatuuronderwijs in de basisvorming vooral laten beïnvloeden door de methode.

Van de nood een deugd maken

Dat de gekozen methode bepalend is voor de inhoud en opzet van het literatuuronderwijs is natuurlijk niet vreemd: de ontwikkeling van een 'eigen' leerplan van het kennisgebied literatuur vooronderstelt kennis van zaken op het gebied van de jeugdliteratuur en op pedagogisch-didactisch gebied. Wij hebben aangegeven dat wij onze ernstige twijfels hebben over deze vooronderstelling.

Wij kunnen ook voor een minder negatief uitgangspunt kiezen. Creemers heeft in zijn in 1991 verschenen boek *Effectieve instructie* aangegeven welke factoren een rol spelen bij de verbetering van het onderwijs in de klas. Hij start zijn betoog met een optimistische constatering: op grond van onderzoek kan worden aangetoond dat scholen en leerkrachten "wel iets kunnen doen" aan de verschillen in leerprestaties tussen leerlingen die door milieuverschillen worden veroorzaakt. Het is dan wel zaak na te gaan welke factoren die bepalend zijn voor de onderwijsleersituatie manipuleerbaar zijn, "dat wil dus zeggen dat ze door maatregelen in het onderwijs te veranderen zijn zodat de kwaliteit en opbrengst van het onderwijs verhoogd kunnen worden." (p. 11)

Als te manipuleren variabelen noemt Creemers: leerkrachtgedrag, groeperingsvormen van de leerlingen en ... de gebruikte methode: "Methodes kunnen meer tijd creëren voor leren, doordat ze efficiënter zijn en de tijd beter benutten, maar ook doordat ze een beter gebruik maken van de voor onderwijs beschikbare tijd. (...) Onduidelijke uitleg vergt herhaling, terwijl duidelijke, gestructureerde uitleg tijdswinst oplevert." (p. 25)

Volgens Creemers zijn de resultaten van het onderwijs (namelijk het verwerven van kennis en vaardigheden op een groot aantal terreinen) in hoge mate afhankelijk van de hoeveelheid leerstof en leerinhoud die in de les en in het leerjaar behandeld worden. Daarnaast is het van belang of deze leerstof op

een wijze wordt aangeboden die het verwerven van kennis, inzicht en vaardigheden bevordert.

Een goede methode (leerstofpakket) kan hieraan -en dit is door onderzoek aangetoond- een belangrijke bijdrage leveren. Maar dan moet zo'n methode wel aan een groot aantal criteria voldoen.

Creemers noemt achtereenvolgens:

- de mate waarin een methode de leerlingen de gelegenheid geeft tot leren;
- de explicitering en de ordening van de doelstellingen;
- de structurering en de duidelijkheid van de leerstof (gerelateerd aan de doelen);
- het gebruik maken van zogenaamde 'advance organizers' (6);
- de mate waarin de prestaties van de leerlingen worden geëvalueerd.

Natuurlijk garandeert een methode die aan deze criteria voldoet niet automatisch goed, dit is effectief, onderwijs. Uiteindelijk moet een leerkracht -dat is zijn professionele verantwoordelijkheid- zelf vorm geven aan het onderwijs in zijn klassen of groepen. Voor de door ons gesignaleerde problemen met betrekking tot het literatuuronderwijs zullen methodes lang niet in alle gevallen oplossingen bieden, maar 'het is in ieder geval beter dan niets'.

Effectief literatuuronderwijs?

We zijn ons ervan bewust dat niet iedereen onze opvatting zal delen dat het literatuuronderwijs in de basisvorming alleen 'gered' kan worden door methodes die voldoen aan de door Creemers geformuleerde criteria. We kunnen ons zelfs voorstellen dat sommigen met afgrijzen vervuld raken bij de gedachte aan wat we effectief literatuuronderwijs zouden willen noemen. Waar blijven bij zo'n aanpak van het literatuuronderwijs immers het leesplezier, de leesbereidheid, de leesmotivatie enzovoorts?

Om een antwoord te vinden op deze vraag wenden we ons weer tot Imelman, met name tot zijn persoonsbegrip. Voor Imelman is een persoon een eenheid van kennen, waarderen en handelen. Kennis is daarbij primair, 'gevoel' is niet een autonoom verschijnsel maar begeleidt het kennen en handelen. Voor een literatuuronderwijs dat uitgaat van de triadische opvatting over opvoeding en onderwijs betekent dit dat het een bijdrage moet leveren aan het kennen, waarderen en handelen van personen in wording. Dit onderwijs draagt ertoe bij dat leerlingen redenen kunnen geven voor het appreciëren of afwijzen van bepaalde teksten. Een leerling krijgt overigens niet de 'verplichting' een lezer te worden. Wel mogen we verwachten dat deze leerling redenen kan geven voor deze afwijzing. Wij achten dit 'redenen kunnen geven' een belangrijk aspect van de literaire competentie. En zouden we een literatuuronderwijs dat de leerlingen, in het beperkte aantal lesuren dat voor het literatuuronderwijs in de basisvorming wordt uitgetrokken, leert 'redenen te geven' niet met recht en rede effectief mogen noemen?

Creemers spreekt in algemene termen over de criteria waaraan onze methodes dienen te voldoen. Deze criteria moeten voor een methode voor het literatuuronderwijs een vakdidactische invulling en aanvulling krijgen. We zullen deze criteria hier beknopt weergeven:

- De lessen in een methode zijn er in de eerste plaats op gericht de leerlingen met kennis van zaken verhalen, strips, dramateksten en gedichten te leren lezen; 'kennis van zaken' impliceert onder meer begripsvorming.
- De lessen in een methode worden in korte, helder gestructureerde cursussen geordend; deze cursussen worden geopend met een overzicht van de doelstellingen van de cursus (natuurlijk op leerlingniveau geformuleerd) en met een introducerende opdracht en worden afgesloten met een of meer toepassingsopdrachten (feedbackfunctie) en een samenvatting van de belangrijkste leerstof uit de cursus.
- De werkvormen doen een beroep op kennis, inzicht, vaardigheden en op waardering en houding.
- Tussen de cursussen bestaat een -ook voor de leerlingen- herkenbare samenhang; in een aantal gevallen is er sprake van een concentrische opbouw (= verdiepend en verbredend).
- De cursussen hebben een duidelijk exemplarische functie en (dus ook) een exemplarische structuur en inhoud.
- De cursussen bevatten voldoende leessuggesties voor de leerlingen. ("wat kun je nog meer lezen van deze schrijver of over dit onderwerp?").
- De methode houdt rekening met de verschillen tussen leerlingen die de basisvorming volgen; er is dus sprake van een gedifferentieerde aanpak (tekstkeuze, mate waarin de opdrachten gestructureerd worden, anders gestructureerde uitleg, herhalings- verbredings- en verdiepingsmomenten).
- De methode geeft duidelijk aan op welke wijze het literatuurprogramma voor de basisvorming wordt afgesloten. De methode bevat hiervoor adequate aanwijzingen voor de leerlingen en de docenten.
- De methode gaat vergezeld van een uitgebreide handleiding voor de docent. Zo'n handleiding dient meer te zijn dan een antwoordenboek.

Wij achten literatuur van belang voor onz cultuur en voor de persoonswording van de leerlingen ('de lezers-in-wording'). Het is dan ook terecht dat literatuur een aspect is van wat we de algemene vorming noemen. Wil dit belangrijke cultuuraspect een rol van betekenis gaan spelen in het leven van de leerlingen van het funderend onderwijs, dan moet het literatuuronderwijs -net als het onderwijs in de andere kennisgebieden van onze cultuur- op een kwalitatief hoog niveau worden gegeven. Het liefst door docenten die kennis hebben van, en dus belangstelling hebben voor (jeugd)literatuur. Wij achten bij het ontbreken van deze docenten een effectieve methode een redelijk alternatief. Liever een goede papieren schoolmeester dan helemaal geen schoolmeesters of slechte schoolmeesters. Deze papieren schoolmeester lijkt ons voorlopig de enige garantie dat de literatuur niet geheel uit de basisvorming verdwijnt.

Noten

1. J.D. Imelman, *Inleiding in de pedagogiek*. Groningen 1982, p. 118.
2. Eerlijkheidshalve moeten wij toegeven over de huidige opleidingen ook niet heel enthousiast te zijn. Met grote verbazing (verbijstering) hebben wij het volgende citaat gelezen: "Op de Pabo is nu soms al te horen: 'Als ik het boek al niet begrijp, hoe moeten de kinderen het dan begrijpen?' en inderdaad, veel kinderen waarderen die boeken die op hun school worden voorgelezen. Maar als toekomstige leerkrachten de hedendaagse vertelstructuren niet meer kunnen

volgen, zullen ze bepaalde boeken ook niet aan hun leerlingen aanbieden." (Harry Overmeyer, 'Werkgroep Jeugdliteratuur in het HBO'. In: *Documentatieblad kinderen jeugdliteratuur*, 6e jrg. (1992), p. 80.

3. Imelman voegt hieraan toe: "Eigenlijk zouden we leerkrachten moeten kunnen ontslaan van hun pedagogische verantwoordelijkheden in dezen, wanneer ze vastgeroest raken in kennis die misschien eens up to date was." (Imelman 1982, p. 148).

4. Binnenkort hopen wij zo'n leerplan te publiceren (als onderdeel van een proefschrift over een inleiding in de triadische literatuurdidactiek).

5. J.D. Imelman en R. Tolsma, 'De identiteit van het (bijzonder) onderwijs als modern normatief pedagogisch probleem'. In: *Pedagogische Studiën*, jrg. 64 (1987), p.104.

6. 'Advance organizers' zijn algemene en abstracte begrippen die vooraf worden geleerd om bij het eigenlijke leren als kapstokken te kunnen functioneren. Het begrip is geïntroduceerd door de cognitieve psycholoog D.P. Ausubel.



De lange-tanden-lezer
Is niet tot lezen te krijgen.
Kijkt het liefst plaatjes.
Is gelukkig ook vrij zeldzaam.