

Piet-Hein van de Ven

Literatuur voor kennis en inzicht

*Enkele notities over literatuuronderwijs en basisvorming
in Scandinavië*

1 Aanzet tot reflectie

In deze bijdrage presenteer ik enkele Scandinavische opvattingen over literatuuronderwijs aan 12- tot 16-jarigen. Ik leerde die opvattingen kennen uit interviews (Delnoy/Van de Ven 1990) en publicaties en door samenwerking in onderzoek naar literatuuronderwijs. Het is niet mijn bedoeling deze opvattingen te presenteren als voorschrift voor het onderwijs in Nederland. Voorschriften, voorstellen, plannen, dat is retoriek en het blijkt uitermate moeilijk die retoriek om te zetten in lespraktijk. De leraar speelt een veel belangrijker rol bij de realisatie van voorstellen en leerplannen dan leerplanontwikkelaars, onderzoekers en politici vaak veronderstellen (of zouden wensen). Ik presenteer de Scandinavische ideeën met de bedoeling leraren, didactici en andere geïnteresseerden aan te zetten tot reflectie, tot bezinning op wat er in het literatuuronderwijs in de basisvorming aan de orde zou kunnen komen. Een dergelijke reflectie, en dan vooral reflectie door leraren, is een belangrijke voorwaarde voor het eventueel veranderen van de lespraktijk.

Ik presenteer in deze bijdrage overeenkomsten in opvattingen in Denemarken, Noorwegen en Zweden. Er zijn ook belangrijke verschillen, maar ik geloof dat een schets van overeenkomsten het meest mijn bedoeling dient, het meest kan bijdragen tot reflectie.

2 Drie 'vakken'

De opvattingen over literatuuronderwijs moeten worden gezien tegen de achtergrond van veranderingen in het denken over onderwijs en moedertaalonderwijs. Alle drie de landen kennen sinds de jaren zestig een basisschool voor leerlingen van 7-16 jaar. Deze school kent drie fasen van drie jaar. In de eerste twee fasen wordt voornamelijk les gegeven door klasseleraren. In de laatste drie jaren zijn er vakleraren werkzaam.

In alle drie de landen is de invoering van de basisschool gepaard gegaan met nieuwe, centrale leerplannen, die in verschillende mate bepalend zijn voor wat een leraar te doen heeft. Met het afschaffen van het oude systeem van parallelle scholen voor diverse vormen van voortgezet onderwijs en uitbreiding van het basisonderwijs naar negen jaar, probeerde men ook het oude moedertaalonderwijs af te schaffen. Dat moedertaalonderwijs was verdeeld in literatuur en taal. Het literatuuronderwijs was gebaseerd op de canon. Het betrof het lezen van de standaard klassieken, de oude verhalen en gedichten, en het zingen van oude hymnen. Het legde patriottische en religieuze accenten. Die ideologie is te typeren als 'god' en 'vaderland' (Mortensen 1979, Danielsson 1988, Bull 1991).

De 'nieuwe' benadering laat zich minder duidelijk typeren. Het is veelzeggend dat de nieuwe leerplannen in de afgelopen decennia nogal eens zijn herschreven en aangepast aan nieuwe ideeën over onderwijs en moedertaalonderwijs. In de discussies over die leerplannen komen diverse politieke en inhoudelijke strijdpunten voor. Moedertaalonderwijs moet modern en nuttig zijn, moet bijdragen aan emancipatie van arbeiderskinderen, meisjes en andere kansarme groepen. Moedertaalonderwijs moet studievoordigheden bijbrengen, voorbereiden op het latere beroepsleven, mensen mondig maken, de nationale cultuur in stand houden, de grenzen verleggen naar triviale literatuur, jeugdliteratuur, film, TV en video. Het is opvallend hoe vaak de situatie in het moedertaalonderwijs wordt beschreven in termen van 'arena' of 'slagveld' (zie bijvoorbeeld Ongstad/Smidt 1993, Malmgren/Malmgren 1993, Bull 1991).

Malmgren (1988) onderscheidt 'drie vakken Zweeds'. In Noorse en Deense publicaties zijn daar parallellen voor te vinden (Helthoft 1984, Madssen 1987, Lund 1988, Nedregård 1989). De drie verschillende vormen van moedertaalonderwijs zijn:

1 *Moedertaalonderwijs als een literair-historisch vormingsvak*

Moedertaalonderwijs bestaat uit twee onderdelen: literatuur en grammatica. Centraal staat het overdragen van de culturele erfenis. Die erfenis omvat een keuze van literaire werken en auteurs die het meest waardevol worden geacht. Ieder lid van de samenleving dient vertrouwd te zijn met deze canon van werken en schrijvers. Het onderwijs geeft de leerlingen een gemeenschappelijk referentiekader door het behandelen van de klassieke werken, dat wil zeggen teksten die steeds opnieuw, in elke nieuwe periode, komen 'bovendrijven'. Deze opvatting vindt haar oorsprong in het nationalisme van de negentiende eeuw en gaat uit van de aanname dat het lezen van de klassieke meesterwerken een positief effect heeft op de persoonsontwikkeling van de leerling. De klassieke werken dragen bij aan een morele en ethische vorming, aan een gezamenlijke nationale en culturele oriëntatie. Grammatica-onderwijs geeft een belangrijke aanvulling: het schoolt het logisch denken. Moedertaalonderwijs leidt dus bij ieder lid der samenleving tot een zelfde culturele oriëntatie, ieder wordt moreel en ethisch welopgevoed.

2 *Moedertaalonderwijs als vaardigheidsvak*

Het onderwijs dient leerlingen te scholen in diverse taalvaardigheden. Vaak komt dit neer op onderwijs in deelvaardigheden, vanuit de gedachte dat door training in dergelijke deelaspecten leerlingen toegroeien naar meer omvattende vaardigheden. Het vak wordt gelegitimeerd vanuit het maatschappelijk nut voor het leven buiten en na de school. Het is vooral een vak in taal'technieken', de inhoud van taal oefeningen is niet van belang. Volgens Malmgren is deze opvatting niet alleen gebaseerd op de oude traditie van het onderwijs in het Latijn, maar is ze ook exponent

van een technocratische visie op onderwijs en maatschappij. Dat wil zeggen dat men ervan uit gaat dat maatschappelijke problemen kunnen worden opgelost door directief handelen van de overheid, die op haar beurt wordt gestuurd door specialisten en vooral door specialisten in techniek en management. Maatschappelijke problemen dienen te worden geïdentificeerd, geïsoleerd en 'objectief' bestudeerd, zodat verbeteringen kunnen worden voorgesteld. Het onderwijs moet voorbereiden op een dergelijk proces, door leerlingen technische (taal)vaardigheden bij te brengen. Het gaat om studievaardigheden als samenvattingen maken, aantekeningen maken, kernwoorden opschrijven, etc. Nogmaals, de inhoud, de werkelijkheidsinterpretatie in die oefeningen is niet relevant.

3 *Moedertaalonderwijs als ervaringsgericht onderwijs*

In deze opvatting baseert moedertaalonderwijs zich op de ervaringen en verwachtingen van leerlingen, in plaats van op vastliggende kennisgebieden. Taalvaardigheden worden aangeleerd in een proces waarin leerlingen zoeken naar betekenissen, naar kennis, naar informatie op gebieden die voor hen van belang zijn. Het onderwijs is thematisch ingericht, de thema's representeren actuele en historische aspecten van het menselijk bestaan. Literaire teksten vormen een belangrijke bron van kennis, aangezien in literatuur menselijke ervaringen op diverse wijzen staan verwoord. Literatuur is daarom een belangrijk terrein voor een moedertaalonderwijs waarin taalontwikkeling en kennisverwerving hand in hand gaan. Moedertaalonderwijs wordt vaak geïntegreerd met andere schoolvakken die eveneens menselijke ervaringen betreffen: maatschappijleer, geschiedenis, religie, maar ook tekenen en muziek bijvoorbeeld.

In deze opvatting worden maatschappelijke problemen 'aangepakt' door de mensen zelf. Onderwijs stimuleert de leerlingen tot 'sociale fantasie', tot het analyseren en interpreteren van problemen en het bedenken (en uitproberen) van oplossingen (Malmgren 1986).

Malmgren (1988) wijst er nadrukkelijk op dat deze drie opvattingen ideaaltypische onderscheidingen zijn. Ze doen zich nooit 'in zuivere vorm' in de praktijk voor, maar het onderscheid is van belang voor een heldere discussie over moedertaalonderwijs.

3 Literatuuronderwijs

In de jaren zestig ademen de nieuwe ideeën over moedertaalonderwijs de sfeer van de tweede opvatting: het vaardigheidsvak. In deze opvatting wordt de ruimte voor literatuur begrijpelijkerwijs bedreigd. Er is een onderscheid tussen twee soorten lezen:

1. lezen voor het opdoen van informatie: lezen van 'sakprosa', van zakelijke teksten;

2. 'upplevelse läsning'. Een nogal moeilijk te vertalen term, 'belevend lezen' komt er wellicht nog het dichtst bij. Het gaat hier om het lezen van fictionele, literaire teksten.

Kennis is in deze opvatting geïsoleerd van literatuur. Literatuur vormt een soort van vrije-tijdsonderwijs/ontspanning. Men probeerde de interesse in lezen te ontwikkelen en leerlingen te maken tot lezers van jeugdliteratuur.

Tegen deze tweedeling komt veel verzet. Zowel in Zweden (Brodow 1977) als in Denemarken (Sørensen 1985). Er wordt in de jaren zeventig een hevige publieke discussie gevoerd. Velen realiseren zich dat je kennis niet ongestraft kunt scheiden van gevoelens. Men herontdekt dat literatuur ook kennis bevat: belangrijke kennis over leven, maatschappij, geschiedenis, enz. Het verschil tussen 'kennis' aan de ene kant en 'upplevelse' aan de andere kant moet worden opgeheven, het (literaire) boek in de klas in ere hersteld. Men meot met de leerlingen boeken lezen, erover praten, ermee werken. Men plaatst literatuur in een meer holistisch kader en benadrukt het belang van literatuur als middel om kennis te verkrijgen van menselijke ervaringen in de geschiedenis, zonder de emotionele dimensie van het kennen te isoleren. Die emotionele dimensie wordt gezien als onderdeel van ervaringsleren. In de jaren zeventig wordt de derde opvatting over moedertaalonderwijs dominant.

In de jaren tachtig komt er een nieuwe discussie. Het oude idee over moedertaalonderwijs komt terug: moedertaalonderwijs verdeeld in literatuur en grammatica. In de publieke discussie wordt geëist dat 'de fundamentele kern' van het onderwijs terug zou komen, een back-to-basics.

Ook in het literatuuronderwijs wil men restauratie, er wordt geroepen om de canon, het nationale erfgoed. Men eist dat - op nationaal niveau - wordt vastgesteld wat er gelezen zou moeten worden vanaf de eerste klas, en gedurende het gehele basisonderwijs. Tekstkeuze moet vooral niet worden overgelaten aan leraren en leerlingen. Alle leerlingen moeten dezelfde literaire basis krijgen. Men wil 'de garantie' dat kinderen uit de arbeidersklasse dezelfde culturele bagage opdoen als andere kinderen, om te voorkomen dat arbeiderskinderen 'ondergeprivilegeerd' blijven.

De laatste jaren betreft de discussie over literatuuronderwijs vooral de strijd tussen deze klassieke benadering en de ervaringsgerichte. Het Zweedse leerplan uit 1980 laat zich lezen als een ondersteuning van een ervaringsgerichte aanpak, terwijl de daarop volgende versie (1988) misschien meer in het teken staat van de klassieke benadering. In Noorwegen woedt de discussie in het vakblad voor leraren (Knudsen 1992 versus Smidt 1992), daar ook wordt een link gelegd tussen ervaringsgericht literatuuronderwijs en procesgeoriënteerd schrijven. Halse (1989) constateert dat het onderwijs in lezen gedurende vele jaren sterk is gestuurd door de jacht op de ene auteursstem, de ene boodschap, het ene ware thema. Tekstinterpretatie is echter afhankelijk van vele factoren (kennis, ervaring, situatie, socialisatie). De interpretatie van teksten door leerlingen kan hand in hand gaan met het produceren van teksten door leerlingen, als men accepteert dat schrijven

evenzeer een interpreterende activiteit is, waardoor leerlingen meer begrip krijgen van de betekenis(sen) die teksten voor hen kunnen hebben. In Halses visie gaat het niet om het overdragen van kennis, maar om het ontdekken van kennis en inzicht. Overeenkomstige ideeën over de relatie lezen-schrijven worden geformuleerd door Ongstad (1989) en Ongstad/Smidt (1989) op basis van taalhandelings- en socialisatietheorieën.

Ook in Denemarken lijkt de discussie tussen informatief en belevend lezen gepasseerd, ten gunste van de ervaringsgerichte benadering (Jelved 1984, Sørderberg 1984). Maar ook daar gaat tenminste een deel van de huidige discussie weer over de invoering van een canon (Dansknoter 1992, Højholt 1992).

Er is evenwel een duidelijke trend. Leraren in Scandinavië wijzen over het algemeen een canon af, omdat een voor ieder geldende canon voorbij gaat aan factoren die bij tekstkeuze een rol zouden moeten spelen, zoals de leerlingen, de klas, de onderwijsactiviteiten waarop de tekst zou moeten aansluiten, de richting die men met nieuwe activiteiten in wil slaan (Thavenius 1987).

4 Retoriek en praktijk

Het is aannemelijk de meerderheid van de huidige leraren 'traditioneel' les geeft, dat wil zeggen het informatieve lezen scheidt van het belevend lezen. In interviews wijzen mijn Scandinavische collega's ter verklaring onder meer op het traditionele onderwijs dat leraren gehad hebben als leerling en als leraar in opleiding. Daarnaast lijkt de kracht van de klassieke traditie erg groot (Malmgren/Malmgren 1993 en Ongstad/Smidt 1993).

Noorse collega's wijzen op de honderd jaar oude leestrategie in Noorwegen, met name ook op een sterke 'bibliotheektraditie': elke school bezit een goede bibliotheek van de - niet voorgeschreven - canon en van nieuwe boeken. De boeken worden gelezen, voorgelezen, maar niet besproken of geanalyseerd.

Uit het Deense onderzoeksproject Skolesprog (schooltaal) dat uitgevoerd is in het midden van de jaren zeventig, bleek uit observaties dat ook in Denemarken er een kloof bestaat tussen de officiële onderwijsdoelen en de dagelijkse praktijk. Die praktijk is traditioneler dan de retoriek.

De kloof tussen de retoriek in het leerplan en de praktijk in de klas lijkt uitgedrukt te kunnen worden in een tijdseenheid: ongeveer twintig jaar. Veel Zweedse leraren werkten in 1989 meer in overeenstemming met het leerplan van 1969, dan dat van 1980. Deens onderzoek laat zien dat recent gebruikte teksten en opdrachten ook al twintig jaar geleden gebruikt werden. De kloof kan ook worden geformuleerd in termen van traditie: de traditie van het oude gymnasium (literatuurhistorie, canon, tekstanalyse) is bij de invoering van het 'basisonderwijs' doorgedrongen tot de hoogste klassen van het nieuwe type onderwijs (12-15). Ondanks andersluidende leerplannen blijkt die traditie maar moeizaam en langzaam te wijken.

Dit alles maakt duidelijk dat er een dubbel gevechtsterrein is: in de retoriek strijden canon en ervaringsgericht literatuuronderwijs om dominantie, in de praktijk strijden traditie (canon dan wel belevend lezen) en innovatie

(ervaringsgericht). De onderwijspraktijk laat zich niet gemakkelijk inhoudelijk veranderen.

5 Innovatie

De traditionele vakinhouden van schoolvakken laat zich niet gemakkelijk veranderen. Dat geldt niet alleen voor de Scandinavische landen (Hultman 1987), dat geldt voor vele westerse landen (Fulhan 1984), dat geldt ook voor Nederland (Van der leeuw/Bonset/Sturm 1990). Er wordt veel geïnvesteerd in onderwijsonderzoek, maar dat levert over het algemeen weinig op voor de praktijk. Oja/Smulyan (1989) wijten dat aan de te geringe praktijkgerichtheid van het dominante 'meten is weten' onderzoek. Dat type onderzoek *'tended to restrict the researcher's focus to short run events, isolated variables, and a limited range of meanings, creating an oversimplified picture of complex classroom reality'* (Oja/Smulyan 1989, 8). Leraren zijn zich daarentegen wel van de complexe schoolrealiteit bewust en wijzen zulk simplificerend onderzoek af. De vraag rijst dan hoe men, als men wil, onderwijs dan wel inhoudelijk kan veranderen. Het is nogal aannemelijk dat zulke veranderingen alleen blijvend optreden als leraren betrokken worden bij planning en invoeren van vernieuwingen, als leraren participeren in beschrijven en analyseren van vernieuwingspogingen, in het bijstellen van doelen en activiteiten op basis van descriptie en analyse (zie bijv. Grundy 1987, Oja/Smulyan 1989). Dergelijk onderzoek is bekend onder de naam actie-onderzoek, of ook, als leraren daadwerkelijk als onderzoeker meewerken, 'teacher-as-researcher'-onderzoek (Van de Ven 1991b). De Scandinavische landen kennen een bescheiden traditie in zulk onderzoek. (Illeris 1992, Evensen 1992, Elmfeld 1990). Zelf heb ik als onderzoeker aan een dergelijk onderzoek meegewerkt (Malmgren/Nilsson/Van de Ven 1992a en b). Het betreft onderzoek naar twee jaar praktijk van literatuuronderwijs gegeven door leraar Jan Nilsson in klas 5 en 6 (leerlingen van 11-13 jaar). In dat onderwijs dient literatuur als bron voor kennis van mensen, maatschappij, geschiedenis. Het is een operationalisatie van moedertaalonderwijs als ervaringsgericht onderwijs. Het kenmerkt zich door vakkenintegratie, door een holistische benadering van moedertaalonderwijs, waarin literaire teksten naast niet-literaire teksten worden gelezen en besproken. Twee jaar onderwijs aan leerlingen van 11-13 jaar werd gedocumenteerd en geanalyseerd. Die analyse richt zich zowel op de individuele receptie van teksten door leerlingen (zie Van de Ven 1991a), als op het totale klassegebeuren. Die laatste analyse is afgesloten, aan de individuele lezersportretten wordt nog gewerkt.

6 Onderzoek

Wat levert een analyse van het klassegebeuren op? Ik zal hier kort op ingaan. Per slot betreft het literatuuronderwijs aan leerlingen van 11-13 jaar, de leeftijdsgroep die onze basisvorming binnenstapt. Per slot betreft het een vorm van literatuuronderwijs die we in Nederland wel kennen op retorisch niveau, maar waar we weinig praktische informatie over hebben. De lezer

dient zich ervan bewust te zijn dat wat hieronder staat niet gegeneraliseerd mag worden. Ik schets een aantal patronen die in dat klassegebeuren zichtbaar te maken zijn, als men tenminste afziet van individuele verschillen. Ik beschrijf die patronen in termen van drie overkoepelende spanningsvelden.

1 *Jongens versus meisjes*

Identificatie van de lezer met een van de verhaalpersonages vormt de sleutel tot een boek, de voorwaarde om de in het boek verwoorde thematiek te ervaren, te verkennen, te evalueren. In de klas van Jan Nilsson blijkt niet alleen dat die identificatie nogal eens per individu verschilt, maar ook dat er verschillen tussen jongens en meisjes voorkomen. Een van de gelezen boeken speelt zich af in een toekomstige wereld. Een niet al te mensvriendelijke planeet, Isis, wordt noodgedwongen gekoloniseerd door de bemanning van een ruimteschip. De hoofdpersoon van het verhaal, Olwen, is een meisje van zestien, en tamelijk gecompliceerd en psychologiserend beschreven. De jongens reageerden nogal negatief op het boek, de meisjes heel positief. Dit verschil in receptie zette zich gedurende weken van werken rond het boek door. De klas vormde in een gigantisch rollenspel de bemanning van het ruimteschip en moest zien de nieuwe samenleving vorm te geven. Bewoning, voedselvoorzieningen, bescherming tegen de onvriendelijke aspecten van de planeet, dat alles moest geregeld worden. Uiteindelijk vormden zich politieke partijen, partijprogramma's werden geschreven, er vonden verkiezingen plaats (een parallelklas diende mee te stemmen). Gedurende al die activiteiten bleek de tegenstelling jongens-meisjes, begonnen met de al dan niet aanvaarding van de persoon van Olwen, zich enorm toe te spitsen. Waar de meisjes een sterk ecologische maatschappijvisie verwoorden, ademen de partijprogramma's van de jongens een veel technocratischer wereldbeeld: industrie, bewapening, law-and-order. Het blijkt dat het identificatieprobleem van de jongens (eigenlijk kent het boek geen 'goede' mannelijke hoofdpersoon) voortdurend zorgt voor aanvaringen met de meisjes.

Datzelfde patroon herhaalt zich in klas zes. Naar aanleiding van een jeugdboek waarin de verliefdheid van twee twaalfjarigen wordt beschreven, blijken opnieuw jongens anders te reageren dan de meisjes. De jongens laten zich in de gesprekken over het boek nauwelijks horen. Ze voeren vaak het hoogste woord zodra er thema's besproken worden die minder persoonlijk zijn. Bij een meer 'gevoelig' thema als verliefdheid doen ze er het zwijgen toe. Overigens ontstaat er onder het werken aan dit thema een nieuwe tegenstelling: binnen de meisjes ontstaan twee groepen. De ene groep bestaat uit een aantal meer 'volwassen' meiden, die het thema gebruiken om een imago op te bouwen van 'wij zijn geen kinderen meer'. De andere meisjes zijn weliswaar positief over het boek, betrokken bij de gesprekken, maar als er verbanden naar eigen ervaringen moeten worden gelegd, haken ze af.

Identificatieproblemen blijken in verband te staan met de socialisatie van de leerlingen, hun zich ontwikkelen naar een eigen identiteit. Er is bij de leerlingen sprake van zowel regressie als van progressie, van het zoeken naar veiligheid in het bekende, als van het verkennen van het onbekende. Er zijn in het thematisch werken veel klasgesprekken gevoerd. Die verliepen vaak onvoorspelbaar. De vaak voorkomende interactieproblemen zijn in verband te brengen met identificatieproblemen, met regressie en progressie.

2 *Fantasie versus werkelijkheid*

Dit is een complex spanningsgebied. Literair-theoretisch is de relatie tussen literatuur en werkelijkheid nogal omstreven. Literatuur wordt, zeker binnen het postmoderne denken, niet opgevat als imitatie van de werkelijkheid maar vormt een eigen realiteit (of liever: realiteiten, als we uitgaan van de veronderstelling dat elke leesact een nieuwe tekst impliceert). Toch kan men literatuur gebruiken om over de eigen werkelijkheidservaring na te denken en andere ervaringen te ontdekken. De identificatie met een (hoofd)persoon is een belangrijke voorwaarde voor het accepteren van een boek, van de werkelijkheidsinterpretatie in het boek. Tegelijkertijd kan die identificatie verhinderen dat kinderen doorstoten naar die werkelijkheidsinterpretatie. Een verhaal wordt gelezen als verhaal, de gebeurtenissen betreffen individuele verhaalfiguren. Structureel-maatschappelijk verbanden worden niet gelegd of ontkend. Een boek waarin de nomade-cultuur van de indianen aan het begin van de achttiende eeuw botst met de agrarische cultuur van immigranten wordt gelezen als een reeks van spannende avonturen van een blanke jongen en zijn indiaanse leeftijdgenoot. Leerlingen zien niet de confrontatie van een natuurlijk-ecologische manier van leven met een cultureel-ambachtelijke. Van de andere kant blijkt een boek over vluchtelingen wel bij een aantal kinderen te leiden tot een beter structureel begrip van de situatie in de landen van herkomst en de situatie van asielzoekers. Van boek tot boek, van kind tot kind blijkt structureel begrip onvoorspelbaar.

Het gebruiken van fictie als bron van historisch-maatschappelijk inzicht geeft meer en andere problemen. In klas zes blijkt dat leerlingen liever 'feiten' over het leven verzamelen vanuit zakelijk-documentatieve teksten. De angst te weinig te weten te komen (voor vervolgonderwijs) gaat hen parten spelen, ook al verwoorden ze in hun evaluaties hoeveel ze geleerd hebben. Juist het niet altijd bereiken van structureel begrip werkt die angst in de hand. Ook speelt hier weer de ontwikkeling naar de tienerleeftijd. Het 'wij zijn geen kinderen meer' betekent soms ook dat leerlingen het jeugdboek verwerpen en de voorkeur geven aan boeken met 'echte', 'volwassen' informatie.

Een andere bedreiging komt voort uit de dagelijkse eigen ervaringen. Een moeizaam verworven, min of meer structureel inzicht in de vluchtelingenproblematiek maakt uitermate snel plaats voor een ad hoc-

denken, wanneer een van de jongen van de klas, in het bijzin van klasgenoten, op de ijsbaan behoorlijk agressief wordt bejegend door een Turkse medeschaatser.

Literatuur is fictie. Leerlingen maken in hun dagelijkse leven kennis met vele vormen van fictie, met name via TV en video. Dergelijke vormen van fictie presenteren als het ware een eigen wereld, een eigen soort van werkelijkheid(sinterpretatie), en leerlingen blijken nogal eens de normen en waarden van die wereld als maatgevend voor alle fictie te beschouwen. Ik zou kunnen stellen dat ze ongemerkt een norm voor fictie ontwikkelen, die lang niet altijd beantwoord wordt door literatuur, door geschreven fictie. Waarmee die laatste niet langer acceptabel is.

3 *Leraar versus leerlingen*

De spanning tussen leraar en leerlingen wordt op tenminste twee manieren zichtbaar. Voor de leraar is het vaak moeilijk niet te sturen in de tekstinterpretatie door de leerlingen. Zeker als een meer structureel begrip uitblijft ontstaat er een spanning tussen 'leraartekst' en 'leerlingtekst'. Activiteiten die de leraar plant om langzaamaan van identificatie en inleving te komen tot verwerking en begrip, leiden niet altijd tot het gewenste effect. Enerzijds blijken leerlingen gek op rollenspel, op tekenen, op zingen, op het elkaar voorlezen van hun verhalen, gedichten, brieven, activiteiten georganiseerd door de leraar naar aanleiding van aspecten van de gelezen boeken. Anderzijds blijkt het moeilijk om naar aanleiding van die activiteiten een inhoudelijk gesprek op gang te brengen of te houden, een gesprek waarin het spel plaats maakt voor ernst. Er zijn momenten waarop dat laatste fantastisch verloopt, zoals de verkiezingsdebatten op 'Isis'. Er zijn momenten waarop het totaal niet lukt, zoals het gesprek over de botsing van indianen- en immigrantencultuur. Een klasgesprek blijkt een onvoorspelbaar gebeuren te zijn, waarin de 'inhoudelijke vonk' soms wel, soms niet overslaat. En dat blijkt dan weer verband te houden met identificatie en socialisatie, met jongens versus meisjes. Heel belangrijk is de ontdekking dat voor de leerlingen soms (vaak?) andere doelen belangrijker zijn dan voor de leraar. Waar de leraar streeft naar het ontwikkelen van kennis en inzicht, gebruiken leerlingen soms (vaak?) activiteiten als rollenspel en klasgesprek als een middel zich te profileren ten opzichte van andere leerlingen. De wens te laten merken 'dat ik weet hoe het is verliefd te zijn' blijkt belangrijker voor deelname aan het klasgesprek dan een eventuele echte ervaring. Leerlingen spelen onder de dekmantel van de door de leraar ingebarchte lesinhoud een onderling sociaal spel.

Wat voor 'les' leert ons dit onderzoek naar moedertaalonderwijs, waarin literatuur een uiterst belangrijke rol vervult? Het geeft het beeld van een uiterst complex onderwijsgebeuren, waarin alles met alles samen lijkt te

hangen en niets zeker lijkt; waarin sturen door de leraar soms positief, soms negatief uitwerkt op de literaire receptie door de leerlingen; waarin identificatie soms leidt tot meer structureel begrip van mens en maatschappij, soms een dergelijk begrip verhindert; waarin de literaire vormgeving van een tekst kinderen soms voor grote problemen stelt (Olwen), soms stimuleert tot eigen gebruik ervan (het schrijven van gedichten bijvoorbeeld). Het leert ons, dat kinderen zich zelf kunnen ontwikkelen tot lezers die fictie kunnen gebruiken in hun ontwikkelingsproces. Het leert ons dat literatuuronderwijs allesbehalve simpel is. Het leert ons dat dergelijk onderzoek het zelfstandig reflecteren op het eigen onderwijs door de leraar enorm stimuleert, en dat die leraar meer en meer het eigen onderwijs leert beheersen - inclusief het besef dat niet alles leidt tot het gewenste effect. Het onderzoek is nog niet afgesloten. Misschien geven de resultaten van de tweede fase van het onderzoek, het construeren van lezersportretten, aanleiding tot andere conclusies. We weten eigenlijk nog niet zoveel.

Invoering van de basisvorming, van literatuuronderwijs in de basisvorming - het is meer dan een papieren zaak. Retoriek wordt niet zo gauw praktijk. Er zal heel wat onderzoek naar de praktijk van literatuuronderwijs gedaan moeten worden. Reflectie op dat onderwijs, met name op pogingen tot nieuwe vormen van literatuuronderwijs - het lijkt een absolute voorwaarde voor verandering.

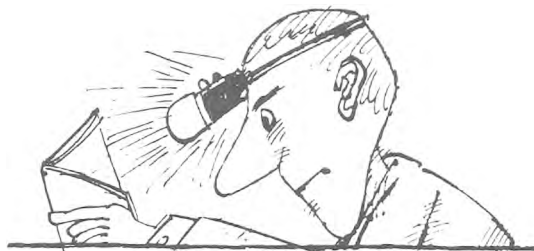
Vertel eens een verhaal...



Literatuur

- Brodow, B. m.fl., *Svenskämnets kris*. Lund: Liber 1976.
- Bull, T., Det ideologiske norskfaget og det faktiske norskfaget. Går norskfaget oppløsning innifrå? *Norsklæreren* 15 (1991), 1, 5-13.
- Danielsson, A., *Tre antologier - tre verkligheter*. En undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945-1975. Lund: University Press 1988.
- Dansk Noter* 3, 1992, tema: Renässansen.
- Delnoy, R., & P.-H. van de Ven, Literatuuronderwijs en basisvorming: de leerling centraal. Gesprekken over literatuuronderwijs in Scandinavië. *Spiegel* 8 (1990) 3, 89-102.
- Elmfeldt, J., 'När flickor tystnar'. Didaktikseminariets skriftserie 90:174. Lund: Universitet 1990.
- Evensen, L. m.fl., *Utvikling av skriftspråklig kompetanse*. Forskningsbakgrunn og kunnskapsutfordringer. Rapport nr.1 fra prosjektet SKRIVE-PUFF. Trondheim: Allforsk 1991.
- Fullan, M., *The meaning of educational change*. New York 1922.
- Grundy, S., *Curriculum: Product or Praxis*. Deakin studies in Education Series 1. London etc.: The Falmer Press 1987.
- Halse, M., Hva har teksten på hjertet? Om hermeneutikk og skrivepedagogikk. *Norsklæreren* 13 (1989)5, 38-47.
- Helthoft, L., Mother tongue teaching in Denmark in the 1970's - A paradigm interpretation. In: Herrlitz et. al. (eds.), *Mother tongue education in Europe*. A survey of standard language teaching in nine European countries. Enschede: SLO 1984.1984, 82-11.
- Højholt, P. Hvorfor læse litteratur? In: Dalsgaard, I. m.fl., 'Sku vi ikke ta' og...' - om dansk på HF. København: Nørrebro Bog- & Offsettryk ApS, 1992, 6-11.
- Hultman, G., Kan skolan styras med forskning och utvärdering? *Forskning om Utbildning* 14 (1987) 2, 28-38.
- Illeris, K., *Pædagogikkens betydning*. København: Unge Pædagoger 1991.
- Jelved, M., Litterære tekster i skolen. In: Jelved, M. & A-M. Søderberg (red.), *Det er Dansk! Læseplan och hverdag*. København: Dansklærerforeningen 1984, 100-117.
- Knudsen, G., Jon Smidt i teori og praksis. Noen kritiske synspunkter. *Norsklæreren* 16 (1992) 2, 48-58.
- Leeuw, B. van der & H. Bonset, m.m.v. J. Sturm, *Vernieuwing in het moedertaalonderwijs*. Een vergelijking van zeven cases in het perspectief van leerplanontwikkeling. Enschede: SLO 1990.
- Lund, J. (red.), *Hvordan - dansk i utveckling*. København: Dansklærerforeningen 1988.
- Madssen, K-A. (red.), *Metodiske oplegg til fagplanen i norsk*. LNU Skriftserien nr. 37. Oslo: Capellen 1984.
- Malmgren, G. & L-G. Malmgren, *Swedish mother tongue education during three decades - a story of conflicts*. (te verschijnen in Studies in mother tongue education 1993).

- Malmgren, L.-G., *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur 1988.
- Malmgren, L.-G., J. Nilsson & P.-H. van de Ven, *Valet på Isis*. Didaktikseminariets skriftserie 92: 181. Lund: Universitet 1992 (1992a).
- Malmgren, L.-G., J. Nilsson & P.-H. van de Ven, *Miljö och kärlek - två teman i åk 6*. Didaktikseminariets skriftserie 92: 184. Lund: Universitet 1992 (1992b).
- Mortensen, F. Hauberg, *Danskfagets didaktik*. Litteraturformidling i de gymnasiale uddannelser, en bevidsthedshistorisk undersøgelse 1-2. København 1979.
- Nedregård, J., Fag-, menneske- eller markedssentrering? *Norsklæreren* 13 (1989) 2, 30-32.
- Oja, S. & L. Smulyan, *Collaborative action research: a developmental approach*. Social Research and Educational Studies Series 7. London etc.: The Falmer Press 1989.
- Ongstad, S., Hva er egentlig en sjanger? *Norsklæreren* 13 (1989) 1, 5-8.
- Ongstad, S. & J. Smidt, Verden som sjangrer. Samtale. *Norsklæreren* 13 (1989) 3, 17-19.
- Ongstad, S. & J. Smidt, *Norwegian - a dynamic battlefield*. (te verschijnen in Studies in mother tongue education 1993).
- Smidt, J., Grip teksten! Om eleven, historien(e), kulturen(e) og læreren. *Norsklæreren* 16 (1992) 3, 40-44.
- Søderberg, A-M, Tekst, historie og erfaring. Faglig-pædagogiske tendenser i danskundervisningen. In: Jelved, M. & A-M. Søderberg (red.), *Det er Dansk! Læseplan och hverdag*. København: Dansklærerforeningen 1984, 134-151.
- Sørensen, B., Texten och läsaren. In: Thavenius, J. & B. Lewan (red.), *Läsningar*. Om litteraturen och läsaren. Göteborg: Akademi litteratur 1985, 142-167.
- Thavenius, J., *Kulturens svarta hål*. Stockholm/Lund: Symposion Bokförlag 1987.
- Ven, P.-H. van de, *Kalle, 12 jaar*. Portret van een lezer uit Zweden. Bijlage bij Tsijp, tijdschrift voor literaire vorming 1 (1991) 3, 26 pag.
- Ven, P.-H. van de, Leraren onderzoeken eigen onderwijs in Scandinavië. *Spiegel* 9 (1991) 1, 35-53.



De nachtbraak-lezer
Lijkt wat op de stiekeme lezer
(zie daar). Verbruikt veel
batterijen.