

Márgitka van Woerkom

BOVAG-garantie of miskoop van de week?

Enige kanttekeningen bij

Literatuur & Persoonlijke Ontwikkeling

Lesgeven in literatuur over de hoofden van de leerlingen heen is uit den boze. En wie dat nog steeds -bewust of onbewust- doet, zal dat vanaf nu wel moeten vergeten. Althans zo lijkt het als je een eerste blik werpt in *Literatuur & Persoonlijke Ontwikkeling*, het bronnenboek dat Jan Mulder en Monique Wijffels samenstelden voor docenten Nederlands en Engels, maar dat zeker ook geschreven is "voor docenten Frans en Duits, die geïnteresseerd zijn in een nieuwe, op de leerling gerichte literatuurdidaktiek".

De auteurs (Mulder is werkzaam bij het Instituut voor Didaktiek en Onderwijspraktijk aan de VU in Amsterdam, Wijffels is verbonden aan de Preventieafdeling van het RIAGG in Groningen) hebben getracht een persoonsgerichte didaktische aanpak te beschrijven voor het literatuuronderwijs in de bovenbouw van de havo en het vwo door in het project Literatuur en persoonlijke ontwikkeling "de mogelijke rol van het boek als opvoeder" te onderzoeken (p. 9).

Twee jaar lang verzamelden ze reacties op het samen met negen studenten van de Lerarenopleiding (VU) ontworpen lesmateriaal dat werd uitgeprobeerd door vijf docenten Nederlands en zes docenten Engels. Niet alleen theoretische noties dus, 'het veld', de achterban, heeft meegedacht en zijn zegje gedaan (al kan het aantal betrokken docenten wellicht voor enig gefrons zorgen). En bekijk je de inhoudsopgave aandachtig, dan spring je een gat in de lucht: Eindelijk een boek met allerhande suggesties en voorbeelden die beantwoorden aan de slagzin van de beide schrijvers (en van welke docent literatuur niet?): 'De betrokkenheid van de leerling bij wat hij leest, daar gaat het om'. Hoofdstukken met titels als 'Literatuur, wat heb je er aan?', 'Activiteiten voor de leerlingen', 'Voorbeeldlessen', 'Welke teksten laat ik lezen?' en 'Voorbeelden van respons en reflectie' beloven nogal wat.

Helaas is de landing na die sprong niet erg zacht: je krijgt al snel het gevoel toch wat bedrogen te worden wanneer je het aanbod dat je gedaan wordt probeert te vertalen naar de praktijk van alledag. Sluiten de voorstellen inderdaad nauwer aan bij de belevingswereld van je leerlingen?

1. Fasen in de literatuurles

Die twijfels ontstaan al op het moment dat je het fasenmodel voor de literatuurles (hfdst. 2) aan een nadere analyse onderwerpt. De ordening van

de literatuurles dient volgens de auteurs in drie fasen te verlopen: een presentatiefase, een verwerkingsfase en een reflectiefase. Op het eerste gezicht (wanneer de volgorde nog niet ter sprake is gebracht) een akseptabele planning. Toch blijkt er iets mis te zijn met die volgorde.

De *presentatiefase* is bedoeld om leerlingen te motiveren. Dit kan op twee manieren gebeuren. Of je kiest teksten waarvan je weet dat ze door je leerlingen graag gelezen worden óf je laat als docent blijken dat jij het de moeite waard vindt de door jou uitgekozen tekst te bespreken. Dit laatste is vooral van belang: "de leerling weet waarom hem wordt gevraagd een bepaalde tekst te lezen. Een leerling die niet weet waarom en waartoe hij iets doet kun je moeilijk op een later tijdstip vragen te reflecteren op wat er gelezen en besproken is", zo schrijven de auteurs (p. 22).

Er wringt evenwel iets in deze redenering: de tweede wijze van motiveren verdient zo ongemerkt de voorkeur en ook de formulering "op een *later* tijdstip reflecteren" roept vraagtekens op (cursivering MvW). Is de respons als leerlinggerichte activiteit weer eens verschoven naar de laatste plaats in de rij van tekstbenaderingsactiviteiten?

Dit vermoeden wordt inderdaad bevestigd in de tweede fase, de *verwerkingsfase*. Er volgt een periode van louter tekstbestudering met benaderingen als karakteranalyse, literaire invalshoeken, het historisch kader, enzovoorts.

Vervolgens sluit je de les of reeks van lessen af met de *reflectiefase*. In deze laatste fase krijgen je leerlingen de kans na te denken over een respons op de tekst of op de lesactiviteit/de gepresenteerde werkvormen zelf, door bijvoorbeeld cognitieve en affectieve reacties (let ook hier op de volgorde!) te noteren in een leesdagboek of leesdossier.

Kortom: van tekstbestudering naar tekstervaring in plaats van andersom. Een volgorde die dus opnieuw het al jarenlange misverstand bevestigt dat tekstervaring los dient te staan van tekstbestudering in plaats van dat ze als benaderingswijze dóór hoort te werken in de tekstbestudering. In hoeverre deze misvatting van de auteurs debet is aan het verschijnen van het CVEN-rapport, is niet geheel duidelijk. De schrijvers hebben bij het schrijven van hun boek in 1992 alleen gebruik gemaakt van de voorstellen van de CVEN zoals ze geformuleerd zijn in het Derde Voortgangsverslag uit oktober 1990. Dat inmiddels het eindverslag -waar overigens dezelfde misvatting als hiervoor beschreven in te lezen valt- in december 1991 aan Prof. dr. A.M. Hagen is aangeboden, is hen ontgaan: het rapport is huns inziens kennelijk slechts in handen van Hagen gebleven?

2. Leerlingactiviteiten

Voordat er wordt overgegaan tot het beschrijven van de diverse activiteiten, vermelden Mulder en Wijffels dat er werkvormen zijn die voor alle fasen gebruikt kunnen worden, de zogenaamde *Cognitive Organizers*. Deze dienen om denkprocessen visueel te maken en te sturen. Handig voor die

docent die micro-denkvaardigheden aan de orde wil stellen in bijvoorbeeld 4-havo!

En dan moet hij denken aan de volgende vaardigheden: vergelijken en contrasteren, brainstormen, hypothesevorming, classificeren, analyseren van mogelijkheden of aan het stellen van prioriteiten. Bij elke micro-denkvaardigheid hoort een Cognitive Organizer: het Venn-diagram, de gedachtenkaart, vragen, een matrix, web, rangschikken. Keurig in een schema ondergebracht in het boek, dat wel, maar onbruikbaar voor de docent doordat volgens één van de auteurs -die ik om uitleg vroeg- helaas niet alleen de bronvermelding maar ook de toelichting was weggefallen bij de eindredactie

Dan nu de fasen.

2.1. Presentatiefase

Aan de hand van de eerste en laatste regels van acht verschillende korte verhalen (vier Nederlandse en vier Engelse) krijgen leerlingen de opdracht de fragmenten die bij elkaar horen te noteren en hierna te bespreken welke strategieën en criteria zijn gehanteerd bij het bepalen van die volgorde. Daarna zou dan nog de vraag gesteld kunnen worden: 'Is de schrijver een man of een vrouw?'

Een aardige opdracht? Zo op het eerste gezicht zeker. Maar wel onuitvoerbaar als de keuze van de voorbeeldteksten die de auteurs presenteren representatief moet zijn voor de verhaalvoorkeuren van de gemiddelde bovenbouwleerling havo/vwo of van de doorsnee-docent. Maar ga gerust Uw gang, probeert U het eens.....

Ik geef in verband met de mij toegestane ruimte slechts de Nederlandse fragmenten.

a. 'Zo nu en dan moet de ziel een opfrisser hebben en dan ga ik naar mijn psychiatrice. Zij is wel duur, maar ik ken niemand die zo lang en met zoveel meelevende belangstelling bereid is te luisteren naar zaken die alleen mijzelf betreffen en die ik bij anderen lachwekkend zou hebben gevonden. Maar de deskundigen van de ziel blijven er ernstig bij, want het is hun vak.'

b. 'Die ochtend -het was donderdag- werd hij wakker met een gevoel of er een washandje over zijn gezicht lag dat iemand in zijn slaap moest hebben aangebracht en dat warm en wat klam tegen zijn huid drukte.'

c. 'Toen hij binnenkwam, stopte zijn vader met een vleiend gebaar zijn pochet in zijn borstzak. Hij stond naast de stoel, waarin de vrouw van de parfumeriehandel zat. Zij was helemaal van goud.'

d. *'Het werd steeds stiller en in die stilte werden de dingen minder talrijk, ze stierven uit, werden kleiner en kleiner, verder en verder. De woorden waren allemaal gebarsten. Er was alleen nog een gevoel van volledige oorsprongloosheid. Gedachten en geheugen, emotie: ze waren er nooit geweest. Diep in het peilloos uitspannel van het laatst ervaren flickerden nog enkele piepkleine sterren, schoven uitgedunde zaadzwermen voorbij, zwart, kantig, gesloten. Het heelal waarin wat resteerde was opgenomen, een bekrompen kern, een klomp ongevormde materie, flonkerde van stenen en vocht.'*

e. *'Max en ik waren beeldende kunstenaars in de dop geworden. Onderaan een heuvellaantje in park Sonsbeek, vlakbij een vijver, zaten we op een bank met de Japanse pastelkrijtjes de wonderlijke lichtschakeringen vast te leggen op het witte uitdagende papier. De zon brak fonkelend door het frisse jonge groen, door openingen in het loverdak. Het gaf een diepbruine gloed aan de excellent geurende humusaarde. In vuur en vlam stond het.'*

f. *'Meneer Knol, nog in zijn witte jas, duwde aan een elleboog zijn vrouw voor zich uit. Zij huilde. Met open mond keek Harry er naar. Waren ze niet naar de bioscoop? Wat gebeurde er allemaal?'*

g. *'Ik probeerde haar gerust te stellen. "... het was zo'n schrik. Ik wist echt niet meer wat ik deed. Maar het is allemaal minder erg dan u misschien denkt. Echt moeder, heus, ik loop niet in zeven sloten tegelijk. Er zit een grote kans in dat ik het in Amsterdam ga maken als dichter ..."*

"Als je maar oplet ... je weet wel wat ik bedoel."

"O ja dat? Nee ... dat weet ik precies moeder."

"En niet verslaafd raken aan de ma-ri-ju-wien hoor."

Ze bedoelde het zo goed. Ik kon me nu ook voorstellen als ik in haar situatie was en zelf een zoon had van zeventien. En die was zoals ik ... Ze pakte mijn hand en stopte daar een bankbiljet van vijftwintig gulden in.

"En laat iets van je horen. Hou contact."

h. *'Ze sloot de ogen weer. Ik streelde haar hand en ging naar beneden. De brontosaurus stond nog op de stoep. Ik nam het beest bij de halsband, die op manshoogte aan zijn nek vastzat en trok hem mee naar het politiebureau.'*

Buiten het al hierboven genoemde bezwaar tegen de *moeilijkheidsgraad* van de teksten, kan ik mij indenken dat je als docent de voorkeur geeft aan een andere opdracht om leerlingen *criteria en strategieën* te leren hanteren bij het bepalen van welke fragmenten bij elkaar horen. Ik stel me voor dat U als docent bijvoorbeeld de eerste (paar) en de laatste (paar) regel(s) van een drietal verhalen verstrekt en de leerlingen vraagt de gebeurtenissen die tussen begin en eind plaatsvinden per fragment kort te noteren waarna ze

met elkaar de resultaten bespreken door te kijken waarop gelet is bij de invulling van die 'tussentekst'. Bij teksten met een inzichtelijke structuur krijgen leerlingen zo volop de mogelijkheid hun eigen gedachten en gevoelens te uiten, waardoor de hoofddoelstelling die de auteurs voor ogen hebben -persoonlijk betrokken raken bij een tekst- in ruime mate nagestreefd kan worden.

De auteurs geven overigens nog een andere mogelijkheid om de motivatie voor de tekstbehandeling in deze fase te vergroten. Wat denkt U van het volgende?

U bent straks in de verwerkingsfase van plan een tekst te bespreken die 'gedrag' of 'waarden en normen' als thema heeft. De auteurs stellen zich voor dat U in het eerste geval de klas in de presentatiefase na laat denken over een voorval in ieders persoonlijke leven waardoor men behoorlijk in verlegenheid werd gebracht. De opdracht luidt vervolgens dat iedere leerling over deze gebeurtenis een verhaal zal schrijven en daarvoor alvast de eerste regel op papier zet. Door van elkaar de beginregels te bekijken, probeert men vast te stellen waar het verhaal over zal gaan, waarna daadwerkelijk de verhalen aan elkaar verteld worden.

Bij het andere thema, 'waarden en normen', kan de klas de vraag voorgelegd worden "Waarvoor ben jijzelf bereid om te lijden of om je familie/gezin te laten lijden?" (p. 30). Met klasgenoten wordt daarna een lijst samengesteld over dit onderwerp, waarbij men de opdracht krijgt consensus te bereiken over de onderwerpen.

Haakt U al af? Ik wel. Vormen van leerlinggericht onderwijs zoals we dat al jaren voorstaan? Of vormen van therapeutisch gemanooeuvre tijdens de literatuurles bedoeld voor "een docent die 'het volle leven' in zijn klaslokaal wil halen", zoals beide auteurs beogen? (p. 74).

2.2. De verwerkingsfase

"Ook de activiteiten voor deze tekstbestuderingsfase zijn leerlinggericht en gebaseerd op vaak intensieve en interactieve werkvormen", zo beginnen Mulder en Wijffels deze paragraaf. Zij presenteren in deze fase "sommige activiteiten die bestudering op micro-niveau vragen en andere werkvormen die op hele teksten zijn gericht en (die) uitnodigen om bijvoorbeeld thema's te ontdekken, verbanden te leggen of beeldspraak te analyseren" (p. 30-31). Een hele mond vol en mij niet direct geheel duidelijk. Maar wellicht kan de lijst met activiteiten uitkomst bieden, al beperken de auteurs zich tot een klein aantal werkvormen, omdat "vooral de laatste paar jaar veel boeken in Engeland en de VS verschenen (zijn) voor onderwijs in de moedertaal, maar ook voor Engels als vreemde en tweede taal, met allerlei zeer bruikbare en leuke suggesties voor de lespraktijk". Vervolgens worden er enige "nuttige boeken voor docenten die meer leerlinggericht willen werken" opgesomd (p. 31).

Bij dit soort citaten vraag ik mij in toenemende mate af of de begrippen 'tekstbestudering' en 'tekstervaring' bij de auteurs wel voldoende bekend zijn: een verwerkingsfase die tekstbestudering hoog in het vaandel heeft staan, maar die activiteiten kent die tekstervarend van karakter (heten te) zijn.

En is het de auteurs ontgaan dat er ook voor de Nederlandse literatuurdidactiek de afgelopen decennia talloze publikaties over deze begrippen met praktische lessuggesties zijn verschenen? Nee, deze laatste konklusie blijkt toch te voorbarig te zijn: er wordt inderdaad één auteur genoemd (en nog wel op een zeer bijzondere wijze want hij is de enige die voorzien is van een voorletter en bij wie vermeld wordt waar het boek over gaat, maar daarentegen ook de enige waarvan men niet heeft kunnen achterhalen wanneer het werk is verschenen). De auteur op wie ik doel is Koos Hawinkels met zijn publikatie *Lust en leven*, een "schoolboekje voor onderwijs in alle vormen van fictie" (p. 31).

De activiteiten in deze verwerkingsfase worden onderscheiden in schriftelijke en mondelinge werkvormen. Ik beschrijf van elke soort één voorbeeld.

- *Schriftelijk*: Epitapfs: het maken van grafopschriften voor mensen die in het verhaal voorkomen. Doet het volgens de auteurs "altijd goed. Een uitdagende en uitnodigende manier om tot karakteranalyse te komen" (p. 31).

Waarom weer zo iets sombers? Of is deze keuze opnieuw gebaseerd op 'het volle leven in het lokaal'? En gaat literatuur, zoals Mulder en Wijffels menen, inderdaad altijd "over de problemen die jongeren kunnen ervaren: faalangst, seksuele ontwaking, relationele problemen met ouders en leeftijdgenoten, depressiviteit, suïcidaliteit, problemen op school, verlegenheid enzovoort" (p. 74)? Kan inderdaad vaak zo zijn -de schrijvers van de zogenaamde Lemniscataatboeken kunnen al jaren gretige lezers in de leeftijdscategorie van de middelbare school tot hun publiek rekenen-, maar ik blijf deze benadering van literatuur toch te eenzijdig vinden.

- *Mondeling*: Hardop lezen. De motivatie voor deze werkvorm is de volgende: "Deze ouderwetse werkvorm is nog altijd zeer effectief. (...) een voordeel is de mogelijkheid om iedereen bij de les te betrekken, ook de leerlingen die het leeswerk voor thuis niet of maar half hebben gedaan" (p. 32).

Eigen onderzoek uit 1990 onder 420 scholieren en 147 studenten (en de uitkomsten bevestigen alleen maar een halve eeuw studie naar leesmotivatie) heeft echter uitgewezen dat het klassikale lezen slechts door één respondent als plezierig werd ervaren -en wel in het basisonderwijs-, zij het dat 'je je moest aanpassen aan het tempo van een ander', waarmee duidelijk moge zijn dat vanaf die basisschool tot in de hoogste klas van het voortgezet onderwijs het schoolse lezen een probleem vormt voor de bevordering van een creatieve omgang met literatuur, waarbij wordt

uitgegaan van "verlangens, emoties die potentiële lezers met zich meedragen" (G. Haas in Westermanns Pedagogische Beiträge 10, 1976, p. 63).

Iets anders is of de opmerking "die het leeswerk voor thuis niet of maar half gedaan hebben" hier op haar plaats is als in de voorafgaande presentatiefase in diezelfde literatuurles juist gepleit wordt te werken met andere werkvormen dan uit te gaan van de te behandelen tekst. Van al dan niet voorbereiden van de leestekst zou dus helemaal geen sprake kunnen zijn. Je kunt je dan ook afvragen of de auteurs zich voldoende hebben gerealiseerd dat een verwerkingsfase op deze wijze nooit kan volgen op de presentatiefase.

2.3. De reflectiefase

De derde fase binnen de literatuurles heeft als hoofddoelstelling de relatie aan te geven tussen literatuuronderwijs en leerlingbegeleiding, met andere woorden: de relatie "waarbij het leerproces van de leerling en het lesgebeuren zó worden vormgegeven dat de leerling als persoon tot z'n recht komt. (...) Als je vindt dat dit zou moeten, en je er ook iets in klasseverband mee doet, dan ben je in feite indirect bezig met leerlingbegeleiding" (p.32).

Ook hier weer een onderscheid in schriftelijke en mondelinge activiteiten, al blijven sommige opdrachten wel erg vaag: "Een opstel laten schrijven met specifieke respons- en reflectieopdrachten" (p. 35). Of niet helemaal op hun plaats: bij de mondelinge activiteiten wordt bijvoorbeeld de opdracht verstrekt "Leerlingen samen een gedicht of brief laten schrijven" (p. 35). Of ze overlappen elkaar al gauw: "Een verhaal van een alternatief einde voorzien, één dat de leerling prefereert" en vervolgens: "Een nieuwe laatste bladzijde aan een tekst toevoegen" (p. 36).

3. Voorbeeldlessen

De voorbeeldlessen die vooral in hoofdstuk 4 zijn opgenomen, twee voor het vak Nederlands en twee voor Engels, geven per fase aan hoe de activiteiten "zonder al te veel uitleg door leerlingen kunnen worden gedaan" (p. 43). De opdrachten zijn allemaal schrijfoopdrachten, met uitzondering van de opdracht in de presentatiefase bij een van de lessen Nederlands: er moet een plattegrond van de eigen kamer getekend worden en naar aanleiding van die tekening een groeps- of klasgesprek ontstaan over de geldende regels voor de eigen kamer: "Heb je de deur liefst helemaal dicht, op een kiertje of helemaal open?" of "Als er onenigheid is, hoe los je dat op?" (p. 43).

De keuze voor *schrijfoopdrachten*, met name in de reflectiefase, wordt als volgt door een van de docenten die het lesmateriaal heeft geschreven gemotiveerd: "Wij hebben veel met schrijven gewerkt omdat het individueel is en er meteen een tastbaar produkt overblijft. Dit type

opdrachten kan ertoe leiden dat leerlingen het boek intensiever beleven. Op deze wijze wordt de verhaalanalyse aangevuld en gecompenseerd. De betrokkenheid bij een boek is essentieel voor het leesproces" (p. 48). Jazeker, maar deze betrokkenheid kan toch ook (en vaak met veel meer resultaat) via een variatie in werkvormen bereikt worden? En om welke reden moet de verhaalanalyse "aangevuld en gecompenseerd" worden? Iets anders is -maar wellicht heeft dit wederom te maken met de gebrekkige bronvermelding?- dat één van de lessuggesties (p. 48) in de reflectiefase, afkomstig van docent Tom Oud (R.S.G. Winkler Prins in Groningen), precies dezelfde opdrachten bevat als de activiteiten van docent Mechtelien van Barneveld (Röling College Groningen) in een eerder hoofdstuk (p. 39-40).

4. Welke teksten laten we ze lezen?

Om tot een verantwoorde keuze van teksten (romans en korte verhalen) te komen die U als docent Uw leerlingen kunt adviseren hebben Mulder en Wijffels onderzoek gedaan bij docenten Nederlands (onduidelijk blijft hoeveel) en bij vijftig docenten Engels.

De vraag die de docenten Engels voorgelegd kregen was: "Mention 5 novels that your pupils mostly enjoy reading" (p. 58). Welke vraag de neerlandici beantwoord hebben, staat niet vermeld, maar laten we niet op alle slakken zout leggen. De geoefende lezer van bronnenboeken als *Literatuur & Persoonlijke Ontwikkeling* zal toch voldoende in staat zijn te achterhalen op grond waarvan de keuze is ontstaan?

Voor *Engels* zien we een drietal topperslijsten (p. 58-59):

- De toptien (meer dan zes keer werden deze titels vermeld). Hoog scoren *If Beale Street Could Talk* van James Baldwin (nr. 1), *One Flew Over the Cuckoo's Nest* van Ken Kesey (nr. 2) en *Ordinary People* van Judith Guest (nr. 3).

- De "runners-up" (boeken die twee tot zes keer werden genoemd). Een eerste, tweede en derde plaats zijn respectievelijk voor: *Dr. Fisher of Geneva* van G. Greene, *The Lives and Loves of a She-Devil* van F. Weldon en *Things Fall Apart* van Chinua Achebe.

- En een lijst van 38 titels van twintig auteurs aangeduid als "young adult fiction, titles for 14 to 17 year old pupils", waarbij eveneens uitgevers vermeld staan "omdat de boeken nog niet erg bekend zijn in Nederland" (p. 59). Volgens wie dan? Ondanks het feit dat ik van huis uit neerlandicus ben en het vak Engels dan ook nooit heb gedoceerd, weet ik dat leerlingen en docenten tijdens mijn eigen onderwijsloopbaan op de hoogte waren van auteurs als bijvoorbeeld Paul Zindel (waar maar liefst negen titels van genoemd worden) en Robert Cormier (met zeven titels).

Andere vraag: Van wie is deze keuzelijst afkomstig? Van Mulder en/of Wijffels misschien? Of weer van de vijftig docenten? Ook dat wordt niet erg duidelijk.

De lijsten die voor *Nederlands* genoemd worden scheppen evenwel nog meer verwarring. Ook hier weer inconsequentie in auteursvermelding, maar veel tragischer is het te moeten constateren dat de lijst die samengesteld is door een niet nader genoemd aantal docenten (bestaande uit vijftig titels van 34 auteurs) geen enkele titel vermeldt die voorkomt in de lijst die 1400 leerlingen samenstelden en die in het tijdschrift "*Diepzee* in 1989" (was dit overigens niet februari 1990?) werd gepubliceerd.

Waarom deze vergelijking zult U zich afvragen? Mulder en Wijffels geven namelijk een aantal lijsten met titels uit deze *Diepzee*-enquête waaruit de toptien moet blijken van de Nederlandse literatuur volgens leerlingen.

Ik citeer van elke lijst de drie eerste werken:

- Lijst 1, "Romans toptien volgens de leerlingen" (p. 57):

(1) W.F. Hermans, *De donkere kamer van Damocles*, (2) Harry Mulisch, *De aanslag*, (3) D.A. Koopman (?), *Montyn* (zou misschien de schrijver Dirk Ayelt Kooiman bedoeld zijn....?).

- Lijst 2, "De 30 op school meest gelezen werken" (p. 57):

(1) Harry Mulisch, *De aanslag*, (2) W.F. Hermans, *De donkere kamer van Damocles*, (3) Marga Minco, *Het bittere kruid*.

- Lijst 3, "Onderzoeksresultaten met betreffing tot de lijst" (ik bespaar U mijn opmerking over deze uitdrukking. Ook spelfouten zijn in groten getale aanwezig.....). (p. 148, Bijlage 5):

(1) Harry Mulisch, *De aanslag*, (2) Marga Minco, *Het bittere kruid*, (3) W.F. Hermans, *De donkere kamer van Damocles*.

U kunt Uzelf de zoektocht besparen naar de lijst die de juiste gegevens verstrekt over de meeste gewaardeerde boeken: alleen lijst 1 komt hiervoor in aanmerking, de andere zijn frequentielijsten. Lijst 2 blijkt overigens op p. 148 ineens dezelfde titels te bevatten als de gepubliceerde *Diepzee*-frequentielijst uit 1986.... en is dus niet uit 1989! Lijst 3 stamt wel uit 1989, maar is helaas niet in dit hoofdstuk opgenomen; als vijfde en laatste bijlage vindt zij een plaatsje achter in dit 'bronnenboek'.

5. Literatuuronderwijs en leerlingbegeleiding

"Steeds meer docenten vinden het belangrijk (te weten? MvW) wat er in hun leerlingen omgaat. Repetities en schoolonderzoeken zijn hiervoor ontoereikend: om te weten of de leerdoelen op de een of andere wijze effect sorteren, is het niet genoeg om cijfers te geven" (p. 117). Om die reden hebben Mulder en Wijffels een aantal vragenlijsten, stellingen en aanbevelingen (van welke bronnen is hier gebruik gemaakt?) opgenomen die U als individuele docent kunt gebruiken om Uw zelfbeeld als

(literatuur-)docent aan te scherpen: Bent U een leerlingbegeleider, een vormer, een overdrager of een taalverwerver? Een "scorekaart voor deze literatuurtoets voor docenten" ontbreekt niet (p. 17). Ze is evenwel nauwelijks bruikbaar omdat de toelichting erbij ook hier weer weggevalen is in de eindredactie. En of u nu die begeleidersrol op U neemt of niet, "U kunt ook leerlinggericht bezig zijn met literatuur zonder uzelf direkt als begeleider te zien" (p. 74). Dit citaat noteer ik slechts om U duidelijkheid te verschaffen in de wijze waarop profilering van de literatuurdocent tot stand kan komen

Voorts benadrukken de beide auteurs dat hun ideaalbeeld -de leerlingbegeleiding als uitgangspunt voor goed onderwijs- alleen bereikt kan worden als U op de hoogte bent van de recente ontwikkelingen in het leerlinggericht literatuuronderwijs. De ideeën die "nu pas beginnen door te dringen in de literatuurdidactiek (zijn) meer dan vijftig jaar geleden onder woorden gebracht" door de uit de Verenigde Staten afkomstige Louise M. Rosenblatt (p. 75). Maar ook in Nederland is men actief: "(Dit) is vooral Wam de Moor geweest", met de aanzet tot "een meer persoonsgerichte individualiserende benadering zowel in de psychologie als in de pedagogiek" (laatstgenoemd citaat is overigens afkomstig van De Moor zelf uit *Stiefkind en Bottleneck. De toetsing in het literatuuronderwijs* uit 1990 -niet zoals vermeld uit 1991- en helaas geïsoleerd uit de context weergegeven door de auteurs als motivatie voor hun didactische aanpak).

Mulder en Wijffels betreuren het dat "de Commissie Braet het niet (heeft) aangedurfd de duidelijke uitspraken over leerlinggerichte benaderingen te handhaven (.....) geschrokken door de golf van negatieve reacties op de voorgestelde verplichte titels van de hoogleraren (alle drie? MvW) Anbeek, Goedegebuure en Bekkering" (p. 77). Is hier wederom sprake van een spraakverwarring? Mij ontgaat namelijk de relatie tussen het niet willen en/of kunnen kiezen door de CVEN voor tekstervaringsmethoden en de genoemde rel rond de lijst van twintig voorgeschreven titels die onder andere wees op een leerstofgerichte activiteit voor het literatuuronderwijs. Zoals hiervoor al opgemerkt bevat het bronnenboek niet de definitieve voorstellen uit het eindrapport van de Commissie Braet. Voorzichtigheid met het gebruik van de invulling van termen als bijvoorbeeld 'literaire competentie' is dan ook echt geboden.

Voor de moderne vreemde talen is de tekst overgenomen van het tussenrapport van de Commissie Van Els die betrekking heeft "op de positie van de literatuur in het huidige vreemde talen onderwijs". Duidelijk wordt wat de auteurs voor een oordeel hebben over deze voorstellen: "Wat opvalt is dat veel aandacht wordt besteed aan persoonlijke ontwikkeling en leesplezier" (p. 77). Kritiek hebben ze op het feit dat de commissie "de mogelijkheid niet uitwerkt om via de literatuurles alle *taalvaardigheden* op

een authentieke en intense wijze te oefenen. Literatuur leent zich bij uitstek voor communicatieve benaderingen. Deze functionele taalverwervings-benadering zou wel eens de belangrijkste legitimatie zijn voor het behoud van de uren die aan literatuur worden besteed" (p. 80). Maar waar blijven de voorstellen hiervoor van Mulder en Wijffels? Met deze kritiek trappen ze nu alleen een open deur in.

Tot besluit

De (toekomstige) gebruiker zal constateren dat er slechts enige kanttekeningen zijn geplaatst bij *Literatuur & Persoonlijke Ontwikkeling*. Ik heb bewust met name die hoofdstukken besproken die een beschrijving en uitwerking geven van het door Mulder en Wijffels voorgestelde fasenmodel voor de literatuurles, omdat dit model de basis vormt van hun didactische benadering. Het onderzoek van Mulder naar leerlingbegeleiding in de literatuurles in hoofdstuk 7, waarbij niet alleen de bronvermelding vaak ontbreekt maar ook de tabellen niet of nauwelijks voorzien zijn van een toelichting, heeft hierdoor minder aandacht gekregen.

Je kunt je desalniettemin afvragen of het advies aan beide auteurs niet op zijn plaats is een publikatie die zoveel onjuistheden bevat en vaag in de formuleringen blijft uit de handel te laten nemen. Wat dat betreft is de autobranche -hoe banaal dit wellicht ook klinkt- wel wat betrouwbaarder: een hele serie van het nieuwste model zal onmiddellijk teruggefloten worden wanneer al blijkt dat één klein essentieel schroefje op de verkeerde plaats is aangedraaid.

Ook de talloze stijl- en spelfouten zijn voor de lezer/gebruiker van het boek vaak hinderlijk storend. Mijn grootste bezwaar -de onvolledigheid van de gegevens, onder andere in de eigen bronvermelding- werpt de vraag op of dit handboek met recht de ondertitel *Bronnenboek voor docenten Nederlands en Engels* mag dragen.

De auteur Jan Mulder die bereid was zich te laten interviewen zegt dan ook met het schaamrood op de kaken "dat hij het boek het liefst had laten verbranden toen het van de drukker kwam. Wat kun je anders opmerken als je als auteur de (eind-)redactie buiten je om laat gaan?" Een trieste constatering achteraf, maar of je als gebruiker van de publikatie genoeg dient te nemen met deze opmerkingen, roept bij mij in ieder geval de nodige twijfels op. Mijn advies aan de gebruiker van dit bronnenboek is dan ook: Veiligheidsriemen goed vast!

Jan Mulder en Monique Wijffels, *Literatuur & Persoonlijke Ontwikkeling. Bronnenboek voor docenten Nederlands en Engels*. Vrije Universiteit Amsterdam, Instituut voor Didactiek en Onderwijspraktijk 1992. ISBN: 90-71282-23-5. f 45,-.