

---

Koos Hawinkels

## Een SPL-vlonder over een brede kloof

De VALO-M heeft een klein jaar na de conferentie het verslag gepubliceerd van *Nederlands in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. De conferentie was een veldraadpleging naar aanleiding van de nota *Over Leerplanontwikkeling voor Nederlands in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*, opgesteld door de subcom-missie VO-II, eveneens van de VALO-M, onder voorzitterschap van Dorée de Kruijk, later penningmeester van de SPL. Die subcommissie was tot de conclusie gekomen dat de noodzaak tot leerplanontwikkeling Nederlands VO-II het grootst was voor de onderdelen spreken / luisteren en literatuur.

Ik zal mij nu hier beperken tot de literatuur.

### Knelpunten

Allereerst heeft de commissie de bestaande situatie geanalyseerd en naar oorzaken gezocht waardoor die situatie zo onbevredigend is. Zo stelt zij dat het leerlinggerichte of tekstervarende literatuuronderwijs geen ingang heeft gevonden door een aantal oorzaken. Het ontmoedigende is dat die oorzaken zijn onder te brengen (de commissie doet dat ook) bij alle aspecten van het curriculum: 'de doelstellingen, leerstof-selectie, leerstofordening, didactiek in het algemeen en vaardigheidsdidactiek in het bijzonder, de rol van de docent en de leerling in de onderwijs-leersituatie, en de evaluatie.' De com-missie stelt dat het literatuuronderwijs zich zou moeten veranderen van leerstofgericht tot vaardigheidsgericht onderwijs.

Vervolgens diept de commissie een aantal knelpunten wat verder uit: 'Welke boeken /welke literatuur/wiens literatuur?' waarin o.a. de problemen van de vertalingen en het multiculturele aan de orde komen. Welke leerstof? waarin literatuuronderwijs nadrukkelijk als een vorm van vaardigheids- en waardenonderwijs geafficheerd wordt. De ordening van de leerstof: cursorisch, thematisch of projectmatig? Welke didactische optie verdient de voorkeur? waarbij nadrukkelijk als wens geuit wordt dat docenten beschikken over vaardigheden als procesbesturing, 'modeling', d.w.z. 'voordoen', en hulp bij het waarderingsproces. Daarbij lijken op haar beurt interactieve werkvormen en gesprekstechnieken belangrijk.

Opmerkelijk hieraan vind ik dat deze commissie nu eens niet weer op de noodzaak van gevarieerde werkvormen wijst (waarvan het resultaat toch voor een belangrijk deel staat of valt met de manier waarop de leraren ermee omgaan), maar op veel fundamentele didactische vaardigheden van de docent. Bovendien vaardigheden die niet exclusief voor het literatuuronderwijs gelden, maar eigenlijk basaal zijn voor het verzorgen van goed onderwijs.

Het laatste knelpunt is natuurlijk de evaluatie. Hier citeer ik de commissie graag:

'1. Vaardigheidsonderwijs vereist dat docent en leerling inzicht hebben in de voortgang. Formatieve, diagnostische evaluatietechnieken zijn dan vereist en leerdoelbeschrijvingen in operationele demonstreerbare vorm.'

2. Waardenonderwijs vereist een open uitwisseling en (inter)individuele reflectie. Om de voortgang te kunnen bepalen is rapportage van uitwisseling en reflectie noodzakelijk (bij voorbeeld in een leesdossier (dat moet natuurlijk zijn: 'leesverslagen, op te nemen in het leesdossier' K.H.))'

### Wenselijkheden

Daarna levert de commissie een lijst van de 'Gewenste leerplanprodukten in volgorde van prioriteit.' Die lijst citeer ik in zijn geheel. Het belang ervan rechtvaardigt dat wel, vind ik, temeer omdat ze niet alleen voor Nederlands geldt, maar voor alle literatuuronderwijs. Het wat zanderige karakter van het commissieproza moet u maar voor lief nemen.

'1. Een leerplan literatuur voor de bovenbouw van havo en vwo, waarin rekening ge-houden wordt met overstappende havo'ers naar 5 vwo en de verschillen tussen beide schooltypen.

2. Het leerplan dient via twee invalshoeken geconcretiseerd te worden ('uitvergrotin-gen') in procesmatige demonstraties (toepassingen), waarin de keuzemomenten in de leerplanontwikkeling zichtbaar worden en keuzen worden uitgewerkt en verantwoord. Gewenste produkten:

a (een) cursorische reeks(en) (iets als modulen) waaruit de planmatige leerstofkeuze en -ordening blijkt. Uit deze procesbeschrijving moet duidelijk worden waar beslissingen over welke teksten genomen worden, waarom juist die teksten gekozen worden, en in juist die volgorde worden aangeboden. De reeks is zo beschreven en vorm gegeven dat die vrijwel direct bruikbaar onderwijsleermateriaal is.

b (een) thematische reeks(en) (iets als modulen) waaruit de planmatige leerstofkeuze en -ordening blijkt, en waarin functies als historiciteit, maatschappijsociologie en esthetica zijn verwerkt. De reeks is vrijwel kant en klaar onderwijsleermateriaal.

3. Literatuuronderwijs als vaardigheidsonderwijs staat of valt met het leiden van een onderwijsleergesprek. Als leerplanprodukt zijn demonstraties van sleutelincidenten in onderwijsleergesprekken geschikt voor het opwekken van een 'Aha Erlebnis'.

Als hulpmiddelen voor docenten en schoolboekenschrijvers zijn gewenst:

1. Een theoretische beschrijving van *het literaire leesproces* en de implicatie daarvan voor leerstofkeuze, -ordening en didactiek.

2. Een theoretische beschrijving van *waarderingsprocessen* en de implicatie daarvan voor leerstofkeuze, -ordening en didactiek. Dat betekent ook: hulpmiddelen om zelf voor functies als historiciteit maatschappijsociologie en esthetica thematische series op te zetten.

3. Modellen (op video) van *sleutelincidenten* in de beoogde onderwijsleersituaties. Te denken valt aan onderwijsleergesprekken over leesdossiers, hulp van docenten tijdens het lees- en waarderingsproces van leerlingen.'

Deze hele reeks van gewenste produkten kan zoals gezegd mijns inziens zo overge-nomen worden door alle MVT's en de Klassieke Talen, al ben ik over die Klassieken niet zo zeker, maar dat legt een klassieke Tsjip-lezer me vast wel uit.

Het laatste paragraafje over het literatuuronderwijs wijdt de commissie aan de *internationale samenwerking*. Ook dat citeer ik maar weer, want de SPL is immers sterk voor latitudinale samenwerking en Europeanisering.

'Overwogen kan worden de leerplanontwikkeling plaats te doen vinden in een Europees perspectief. Uitgaande van een situatie waarin een sectie Nederlands samenwerkt met (de) secties moderne vreemde talen kan een internationale reeks ontwikkeld worden, gebaseerd op overeenkomsten tussen de betrokken literaturen. Anderzijds is internationale samenwerking bedoeld wegens overeenkomstige problemen in verschillende landen ten aanzien van het literatuuronderwijs.'

### Tekstervaring en leesbeleving

Dat was het advies op grond waarvan de conferentie bijeen werd geroepen om te vernemen wat leraren uit het veld erover te zeggen hadden. Die werden o.a. onthaald op een voordracht van Joop Dirksen over de manieren waarop in zijn school leerling-gericht literatuuronderwijs met veel tekstervaring vorm heeft gekregen.

Een enorme opluchting voor mij na al die wat klagerige reacties van elders, dat tekstervaring wel leuk is, 'maar wat leren ze daar nou helemaal van?' Bij Joop Dirksen leren ze in elk geval verschrikkelijk veel en divers, hoewel hij niet pretendeerde alle moeilijkheden opgelost te hebben. Vreemd is alleen, dat dan in de zaal ook niemand zit die zegt: 'O, maar als je dat zo of zo doet, dan gaat het dus wèl.' Ervaringen van docenten met tekstervaring zijn moeilijk uitwisselbaar kennelijk, al kan ik me niet voorstellen dat dat komt door de aard van de werkwijze. Eerder lijkt me schroom een verklaring, voortkomend uit het zeer persoonlijke karakter ervan, ook wat betreft de docentenrol. Ik kom daar op terug.

Het verslag van de conferentie biedt nog veel meer stof tot reflectie. In de *Conclusies* op basis van de posterpresentaties wordt een drietal punten eruit gelicht.

1. 'Bijna iedereen vindt de leesbeleving van leerlingen heel belangrijk. Het is alleen moeilijk om dat in het onderwijs vorm te geven. Ook het toetsen van de leesbeleving blijft een probleem.'

2. De keuze van te lezen werken. Men ziet twee manieren: de leerlingen vrij laten met als consequentie een werkwijze zoals door Dirksen geschetst en daar kan/wil lang niet iedereen aan. Men vreest dat er dan veel meer aandacht gaat naar de motieven van leerlingen voor hun keuze dan naar de werken zelf.

Voorwaar een merkwaardige gedachtengang. Een leerling zal toch bij het verwoorden van die motieven ook met het werk samenhangende motieven aan de orde moeten stellen? Als hij dat niet spontaan doet, vraagt de leraar er toch naar? En als de leerlingen het gesprek met de docent voorbereiden zullen ze de tekst bestuderen om na te gaan of de lectuur aan hun verwachtingen heeft beantwoord. Daarvoor confronteren ze verwachtingen (die bij voorbeeld gewekt zijn door een recensie, een uitzending, of een aanrader van een klas-genoot) met uitkomsten van analyse. Dat kan volgens mij nauwelijks anders, tenzij een docent genoeg neemt met gebabbel. Toelichting op de keuze is onderdeel van de literaire communicatie en die is onderdeel van het literaire

systeem, niet van een babbelsysteem of -circuit. En literair is per definitie ook inhoud en vorm van de werken zelf en hun culturele, historische, sociale etc, context. Ik zou bijna zeggen: 'What's the problem?' Voor-al een gebrek aan gesprekstechniek denk ik met de commissie. Gesprekstek-niek om via empathisch doorvragen de leerlingen valide argumenten voor hun uitspraken te ontlokken. En om die te kunnen geven moet een leerling hard gewerkt hebben: gelezen, geanalyseerd, opgezocht, vergeleken, nagedacht etc. Mijn liefje, wat wil je nog meer? Sommige leerlingen vinden dat zelfs leuk, of een uitdaging.

### Kiezen voor de canon?

Een tweede onderkende mogelijkheid is het kiezen voor de canon. Dat kan gebeuren om de literatuurgeschiedenis tot haar recht te laten komen, of 'om verschillende manieren van omgaan met boeken tot uitdrukking te laten komen.' Beide opvattingen lijken mij voor discussie vatbaar.

Eerst maar de eerste, 'om de literatuurgeschiedenis tot haar recht te laten komen.' Ik denk dat je daarvoor geen schoolonderzoek aan de hand van een literatuurlijst nodig hebt. Dat kan heel uitstekend in de vorm van een cursorisch bespreken van tijdperken, stromingen, kenmerken, auteurs, veranderingen, relaties etc. etc. met fragmenten ter illustratie van een en ander. Geheel los van de verplichting om daar ook nog weer zelfstandig hele werken bij te lezen en ook los van de verplichting om over die werken iets van een esthetisch /psychologisch oordeel te moeten geven. Literatuurgeschiedenis is dan een cognitief kennisvak net als Aardrijkskunde of Geschiedenis. Daar wordt ook niet van de leerlingen gevraagd dat ze het hooggebergte, het uitspanseel of de Franse Revolutie mooi vinden. Ze moeten er het een en ander van weten, en enige vaardigheid aan de dag leggen in het bestuderen van dergelijke objecten in de schoolversies van die wetenschappen. Vaak moeten ze ook weten hoe verschillend er over die onderwerpen in het verleden is gedacht, welke opvattingen erover bestaan hebben.

Om van hooggebergte of uitspanseel te gaan/leren genieten zul je erheen moeten. En dat doe je bij literatuur nu precies met je leeslijst. Daarmee ga je naar de literatuur zelf toe en merk je wat je er leuk en niet leuk aan vindt, waar je voorkeuren liggen en wat dus je smaak is, dat er ook andere liefhebbers zijn, die zich erover uitgelaten hebben en dat dat soms interessant is om te lezen etc. En daarbij gaat het dus per definitie om de persoonlijke reactie en de manier waarop die geuit wordt.

Met andere woorden literatuurgeschiedenis analoog aan Geschiedenis en Aardrijks-kunde, zonder de persoonlijke waardering. Hetgeen iets anders is dan de waardering in de historie, de receptie of 'Wirkung', die hoort er natuurlijk wel bij, maar die is ook een onderdeel van de geschiedenis. En gewoon via proefwerken op gezette tijden te toetsen. Geen gezeur over 'Wat vind je nou van Feith's Graf', maar 'Wat weet je van Feith's Graf?' inclusief soms 'Wat vond men in vorige periodes van de geschiedenis van Feith's Graf?'

Daarnaast een leeslijst met vrijwillig gekozen werken (waar in onderhandeling natuurlijk zo nodig nog eisen aan gesteld kunnen worden) waarover het gesprek tijdens het SO gaat. Het gesprek over die lijst richt zich voorname-

lijk op de keuze en de waardering van het gekozen. Gespreksstof wordt gehaald uit, als ik het zo mag uitdrukken, de psyche van de kandidaat, waarom heeft hij of zij gehandeld zoals gedaan is, en uit de werken zelf en de daarmee verband houdende secundaire literatuur. Dat laatste betekent dus dat er om het werk heen gestudeerd moet zijn. Hoe en waar kan per school en per docent verschillen, maar een schoolonderzoek uitsluitend op basis van 'wat vind je er nou van?' is een kwalijke zaak die het vak terecht in diskrediet brengt. Ik heb (in zowel Levende Talen<sup>1</sup> als op de HSN-conferentie 1991<sup>2</sup>) uitvoerig geschreven over een manier om tekstervaring en tekstbestudering te koppelen.

Ook de tweede opvatting, dat je de canon moet behandelen 'om verschillende manieren van omgaan met boeken tot uitdrukking te laten komen' vind ik zeer discutabel. Wellicht is door verslaggever bedoeld: 'verschillende manieren waarop in de loop der geschiedenis tegen literaire werken is aangekeken.' Daar kan ik me wat bij voorstellen, dat is onderdeel van receptiegeschiedenis, maar daar hoeven de leerlingen geen integrale literaire werken voor te lezen die dan ook nog op hun lijst komen te staan. Dat is een onderdeel van de gewone les in literatuurgeschiedenis, een cognitieve aangelegenheid met een dito toets. Verder leent zich de recensie en de uitgebreidere studie van literaire werken voor deze aanpak, maar natuurlijk, ook de manier waarop verschillende leerlingen met literatuur omgaan. Confronteer je leerlingen met de bekende categorieën van Mooij<sup>3</sup> en je geeft ze een stevige basis om waardeoordelen op te baseren.

### Weinig overeenstemming

Het laatste deel van het verslag bevat de 'Hoofdpunten uit de discussies.' De rapporteur van de literatuurgroep meldt dat er bar weinig overeenstemming binnen de groep bestond. Een van de oorzaken daarvan is het bestaan van 'verschrikkelijk veel misverstanden over de inhoud van de gebezigde termen. Dat geldt zowel voor een term als vaardigheidsonderwijs alsook voor de termen leerlinggericht, tekstervaring en tekst-bestudering.'

Verder bleek er wel redelijke overeenstemming over het feit dat het 'leerlinggericht' meer iets is voor de havo en het bestuderende en kennis- en cultuur-overdragende meer iets is voor het vwo', hoewel de verdeling niet absoluut moest zijn. Bovendien 'er is toch eigenlijk niemand die niet via capita selecta of een heel uitgedund overzichtje probeert op de havo toch ook wel iets van geschiedenis te geven. Iedereen probeert in het vwo toch iets van waardering voor teksten bij leerlingen te bewerkstelligen. Tegelijkertijd realiseert men zich dat het in veel gevallen een vruchteloze poging is.' (...) 'Over de positie van jeugdliteratuur konden we niet tot overeenstemming komen: er blijkt een grote kloof te bestaan tussen mensen die op de havo wel jeugdliteratuur op de lijst toestaan en degenen die dat niet doen. En bovendien: wat is eigenlijk jeugdliteratuur? Ook daarover is geen eenduidigheid.'

Regelmatig kwam naar voren dat men het betreurt dat er niet wat vaker praktisch gericht contact is tussen organisaties als de VALO en het onderwijsveld. 'Wegens tijdgebrek zijn we niet toegekomen aan het bespreken

Hawinkels, Een SPL-vlonder over een brede kloof

van problemen van de overgang van onderbouw naar bovenbouw: wat kun je verwachten dat kinderen straks weten als ze uit de basisvorming komen.'

### Een praktisch voorstel

Voldoende aanleiding lijkt me voor de SPL om aan gedegen nascholing te gaan doen. Er blijkt een enorme kloof te bestaan tussen de retoriek van de didactische publikaties en de praktijk van alledag. Hoog tijd om samen met zittende docenten een aantal theoretische concepten door te praten. En die docenten inzicht te geven in de realiseerbaarheid van heel wat didactische voorstellen.

Ik bied dan ook aan iedere lezer van Tsjip aan om in een klein aantal bijeenkomsten samen de theoretische grondslagen van effectief literatuuronderwijs als waarden- en vaardigheisonderwijs door te nemen, en met elkaar lesvoorstellen uit te werken, in de klas uit te proberen en daarna te evalueren. Liefst met meerdere mensen uit dezelfde secties.

Wie daarvoor voelt, zij genood te schrijven of te bellen naar auteur dezes (zie binnen-zijde omslag). Bij vijftien of meer ervaren deelnemers kan ik me een heel vruchtbare cursus voorstellen.

### Noten

1 *Levende Talen* 468 ( maart 1992) als aanhangsel van mijn reactie op de CVEN-voorstellen getiteld 'Vrijheid in gebondenheid; Een persoonlijke reactie op de CVEN-voorstellen voor het onderdeel letterkunde en een concretisering'. p 66-72.

2 'Het leesverslag als onderdeel van het leesdossier'. In: *Verslag van de vijfde conferentie Het Schoolvak Nederlands in het Secundair/voortgezet Onderwijs*, Valo-M Enschede, 1992, p 123-131.

3 J.J.A. Mooij, *Tekst en lezer*, Amsterdam 1979.



Die Nase blutet fürchterlich,  
Der Bauer denkt: "Was kümmert's mich?"

> 60 >