

Cor Geljon
Het gelijk van de bobo's

"Moderne literatuur is kennelijk zoiets als voetballen: iedereen heeft er verstand van of denkt er verstand van te hebben" verzuchtte Harry Bekkering ooit in een artikel over literatuuronderwijs (Bzzlletin, februari 1991). En hij heeft gelijk, want zeg nou zelf, waar zouden we blijven als iedere doodgewone lezer zijn mond open zou doen over een boek dat hij gelezen heeft. Gelukkig heeft de literatuur net als de voetballerij haar bobo's, de specialisten met recht van spreken omdat ze er voor doorgeleerd hebben: de literatuurwetenschappers. En omdat de literatuur ze ter harte gaat, willen ze zich ook nog wel eens uitlaten over het literatuuronderwijs. Soms gebeurt dat heel verstandig. De empirici, die het niet alleen om de tekst gaat maar ook om de lezer, proberen nieuwe inzichten in de literatuurwetenschap te verbinden met gedegen veldonderzoek. In de in 1990 verschenen bundel *Literatuur in Functie*, doet een aantal van hen verslag van dat soort onderzoek en ze verbinden er voorzichtig enkele aanbevelingen aan voor de school (Andringa, Schram 1990).

Maar er zijn ook anderen, de typische schriftgeleerden. Zij hoeven zich geen rekenschap te geven van wat gewone stervelingen denken en voelen en dat is ook niet hun taak. Ze bestuderen de heilige geschriften en bewaken de zuiverheid van de leer en af en toe spreken zij hun vermaningen uit en het is goed dat zij er zijn. Ze hebben nauwelijks of totaal geen ervaring in de school en schamen zich daar terecht ook niet voor, maar desgevraagd spreken zij met grote stelligheid hun oordeel uit over hoe het zou moeten. Ooit waren ze het knapste jongetje of meisje van de klas bij Nederlands, ze hebben er geen weet van hoe hun klasgenoten de literatuurles hebben ervaren, maar maken hun eigen ervaring tot de maatstaf aller dingen en hebben in elk geval geen oog voor het pedagogisch aspect van het literatuuronderwijs op de middelbare school. Het is niet zozeer de strekking van hun uitspraken als de argumentatie en de stellige toon die de veldwerker verbaast: "Het is veel te veel een speeltuin geweest in het Nederlands literatuuronderwijs de afgelopen jaren. Als je dat zo maar door laat gaan, komen sommige mensen nooit uit de zandbak. Ik ken werkelijk afschrikwekkende vormen van lichtgewicht literatuuronderwijs" (Goedegebuure in NRC/Handelsblad 24-8-90).

Tot deze groep behoort ook Harry Bekkering. Hij gruwet van een literatuuronderwijs dat niet de tekst maar de leerling centraal stelt en grijpt elke gelegenheid aan zijn toorn over de schuldigen uit te storten.

Dat is opzichzelf niet erg; hoe meer tegenwind, hoe sterker de fietser. Het trieste is dat hij zich op geen enkele wijze wenst te verdiepen in het leerproces van de leerling en zich eigenlijk ook nauwelijks op de hoogte stelt van de stand van zaken in de literatuurdidactiek. Daarom roept hij vaak maar wat. In het eerdergenoemde Bzzlletinartikel, dat hij de veelzeggende titel 'De meester mag niet dalen, de scholier moet klimmen' heeft meegegeven, keert hij zich bijvoorbeeld tegen de 'leesplezier-adepten' en gaat dan uit van een

voor zijn doel geschikte softe omschrijving van leesplezier uit 1976! (Tja, wat wil je: het midden van de jaren zeventig; toen droeg jij ook nog een bloemetjes- T- shirt, Harry). Alsof er daarna niets meer over gezegd is. Hetzelfde geldt voor de tekstervaringsmethoden. Die zijn Bekkering natuurlijk een gruwel en dat is zijn goed recht, maar vervolgens gaat hij als een blinde stier tekeer de leraren en didactici die de literaire tekst louter als een Rohrschachtest beschouwen. Waar heeft hij dat toch allemaal gelezen en hoe vaak is hij die uitwassen tegengekomen? En voor het gemak gooit hij de ooit door Lea Dasberg zo goed onderscheiden begrippen 'leefwereld' en 'belevingswereld' op één hoop, en daar moeten we dan 'tegenwicht' aan bieden. De zorgvuldigheid die hij ongetwijfeld in zijn Vestedijkartikelen hanteert, is bij zijn klaagzangen over het literatuuronderwijs soms ver te zoeken.

Verdeel en heers

Ook in zijn bespreking van de bundel voor Armand van Assche (Tsjip 3/1) moeten de tekstervaringmethoden het ontgelden en dit keer probeert hij zijn gelijk te halen door de Vlaamse en Nederlandse literatuurdidactici tegen elkaar uit te spelen. De Vlaamse didactici zijn verstandiger, is zijn stelling en ik ben de eerste om die uitspraak onderschrijven, ware het niet dat er een reeks bewijzen komt, waar je broek van af zakt. Hij roemt terecht de evenwichtige visie van Van Assche, die de tekstbestudering in haar waarde laat en citeert met instemming Soetaert in zijn verdediging van de canon en de nadruk die hij legt op de noodzaak van het leren om te kunnen evalueren. Allemaal zaken waar ik als VU-docent 'amen' op kan zeggen en ik werd dus steeds nieuwsgieriger naar het vervolg: "de opvattingen van de Nederlands didactici die in deze bundel aan het woord komen". De goedkope naamgrap in de titel over het stuk van De Moor doet al het ergste vermoeden; hij neemt de Moors poging tot symbiose van de ervarings- en bestuderingmethoden niet serieus en legt vooral de accenten op plaatsen die hem als verdediger van de tekst goed uitkomen. Als hij het leesdossier noemt, doet hij net of daar alleen maar gevoelige schrijfseltjes in mogen, terwijl het volgens De Moor niet alleen gaat om spontaan opgeschreven reacties maar ook om '*zorgvuldig geformuleerde rapportages van analyse van literair werk*' (cursivering van mij, CG.). Als tweede bewijs voor zijn stelling dient het artikel van Dick Schram en mij. Toen hij onze titel 'Emoties in de literatuurles' las wist hij al genoeg: wéér een al te beperkte opvatting over literatuuronderwijs. Nu is Schram geen didacticus, maar zo'n vermaledijde empirische literatuurwetenschapper, die zich niet alleen met de tekst maar ook met lezers bezighoudt. En zoals we weten, houdt Bekkering veel van literatuur, maar niet zo erg van lezers. Daarom heft hij ook het vermanende vingertje als wij letterlijk de syntactisch gebrekkige reactie van een leerling citeren; stel je voor! Maar dit terzijde; het gaat er om dat Geljon niet zo slim is als zijn goede vriend Ronald Soetaert. Nu neem ik het Bekkering niet kwalijk dat hij geen weet heeft van wat ik in mijn colleges of nascholingscursussen behandel en ik neem het hem ook niet

kwelijk dat hij nooit iets van mij gelezen heeft; waarom zou hij ook? Wat ik echter niet kan begrijpen, is hoe hij een verslag van een eerste verkennend onderzoek naar de emotionele reacties op een gelezen verhaal kan lezen als het credo van mijn literatuurdidactiek. Wie een foto maakt van de Amsterdamse Wallen is toch nog niet meteen een hoerenloper?

Er is iets fundamenteel mis met B. Hij blijft - ondanks zijn vriendelijke woorden voor Van Assche - denken dat literatuuronderwijs een soort aftreksel is van de literatuurwetenschap en daarin is hij inderdaad ouderwets. Goed, we mogen dan wel rekening houden met de beginsituatie maar toch: de leerling moet klimmen de meester niet dalen. De vergelijking met biologie en wiskunde die B. graag trekt (Bzzlletin febr.'91), gaat dan ook niet op. Literatuuronderwijs is immers meer dan het aanbrengen van kennis en vaardigheden. Bekkering wil toch hoop ik ook, dat leerlingen ervaren dat literatuur meer is dan de optelsom van een reeks mededelingen en dat vereist - of je het nu een vies woord vindt of niet- een vormingsproces. In dat proces is de leesbeleving altijd een belangrijk element en binnen de literatuurdidactiek zoeken Vlaamse en Nederlands didactici naar de juiste afweging van affectieve en cognitieve aspecten. Het is jammer dat B., in zijn angst voor alles wat naar emotie reikt, zich niet beter op de hoogte stelt van de huidige stand van de weegschaal. Ik heb Bekkering eens een fundamentalist genoemd en dat bedoelde ik niet eens onaardig, maar het ellendige met deze mensen is niet dat ze vasthouden aan hun grondslag, maar dat ze vanuit hun spijkerhard geloof weigeren hun oogkleppen af te nemen.

De blackboardjungle en de literatuur

Met een koffer vol wetenschap en een rugzakje met didactische vaardigheden zijn de beginnende leraren indertijd door hun leermeesters de blackboardjungle ingestuurd om al gauw te ervaren dat de gretigheid waarmee hun discipelen de lessen literatuur benaderen niet altijd even optimaal is. De 600 leraren Nederlands in Vlaanderen en Nederland die in 1988 meededen met een Taalunie-onderzoek over het literatuuronderwijs noemen dan ook als hun voornaamste problemen: het gebrek aan motivatie en belangstelling bij leerlingen voor literatuur, gebrek aan goede leermiddelen en werkvormen, en de spanning tussen de doelstellingen cultuuroverdracht en leesplezier. Boeken spelen in het leefpatroon van veel leerlingen een marginale of geen enkele rol en bovendien ervaren ze dagelijks dat de kennis-en informatieverwerving via video en computer vele malen directer en flitsender is dan het lezen van een literaire tekst. Literatuuronderwijs is voor een grote groep leerlingen in eerste instantie een ver-van-mijn-bed-show en toch weigeren de meeste docenten op hun hurken te gaan zitten en uitsluitend verhalen te kiezen die passen in de leefwereld van Veronica-komt-naar-je-toe. Het is verbazingwekkend dat zoveel leraren de moed niet hebben opgegeven, hun geloof in de waarde van de literatuur voor hun leerlingen niet afgezworen hebben en van hun literatuurlessen nog steeds iets boeiends weten te maken. Maar ze vragen wel om hulp.

De literatuurwetenschapper en de school

Zoals de goede huisarts voor de nieuwste ontdekkingen en behandelingsmethoden voortdurend het oog gericht houdt op de academische ziekenhuizen, zou ook de leraar zijn inspiratie van de literatuurwetenschap kunnen krijgen. De literatuurwetenschapper die iets voor de school wil betekenen, moet participeren in veldonderzoek en samen met een didacticus een nascholingscursus geven. Daar kan hij de docenten bijtanken wat betreft de nieuwste ontwikkelingen in de vakwetenschap, de didacticus zet vanuit zijn achtergrond de lijnen uit naar de school en in werkcolleges werken docenten en cursisten samen aan de transfer naar de literatuurles door het vervaardigen van lesmateriaal. De docenten geven daarna die lessen in hun klassen en brengen verslag uit op de volgende cursusavond. De resultaten van de leerlingen zijn een razendsnelle feedback op de theorie. Ze leveren de didactische onderzoeker nieuw materiaal en zijn voor de werkgroep uitgangspunt voor het herschrijven van de lessen en het ontwerpen van nieuw materiaal. Alleen op deze manier is er sprake van een wederzijdse bevruchting, waar zowel de wetenschap als de school van kan profiteren.

Het literatuuronderwijs heeft het niet makkelijk.

Juist in die benarde situatie heeft de docent bemoediging nodig. Daarom moet de literatuurwetenschap zich met de lezers van morgen en hun begeleiders blijven bemoeien, niet door als deze Rinus Michels van de literatuur vanaf de tribune zo maar wat te roepen, maar als een echte voetbalprofessor op de trainingen te komen. De vragen uit het veld liggen voor het oprapen.

Als de literatuurwetenschap en de literatuurdidactiek daar niet op inspringen, bestaat het gevaar dat er op den duur alleen nog maar teksten zijn en geen lezers

Literatuur

Andringa E., D.Schram. *Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief*. Bohn Stafleu Van Loghum Houten 1990.

Bekkering, H., 'De meester mag niet dalen, de scholier moet klimmen. De lotgevallen van een literatuurlijst'. *Bzzlletin*, februari 1991, p.11-19.

Bekkering, H., 'Het gelijk van de Belgen', *Tsjip* 3/1 april 1993, p.43-53.

Thissen J., D.Neyts, N.Rowan, *Leraren over literatuuronderwijs*. Verslag van een rondvraag onder leraren Nederlands in Vlaanderen en Nederland naar hun ervaringen en problemen bij het geven van literatuurlessen. Voorzeten van de Nederlandse taalunie. 's Gravenhage 1988.