

Theo Witte

Tussen droom en daad

*Een vakoverstijgende organisatie van het
literatuuronderwijs in de bovenbouw havo/vwo*

'(...) want tusschen droom en daad,
staan wetten in den weg en praktische bezwaren,
en ook weemoedigheid, die niemand kan verklaren (...)'

(Uit: Het huwelijk, Willem Elsschot)

Rond de jaarwisseling verschijnt de SPL-publikatie Een zoen van Europa. Hierin vindt men de belangrijkste inleidingen, gehouden op de gelijknamige conferentie van najaar 1992. Als voorproefje gunnen redactie en auteur de Tsjip-lezer onderstaande bijdrage. Het belang ervan is in de afgelopen periode alleen maar groter geworden. Red.

Door de samenstellers van dit boek¹ werd, ten vervolge op hun verzoek met betrekking tot de conferentie die aan dit boek ten grondslag ligt, aan mij gevraagd om vooral een praktische bijdrage die onder meer een antwoord geeft op de vraag in hoeverre een vakoverstijgende, dat wil zeggen een bovennationale, niet-taalgebonden benadering zinnig en realiseerbaar is voor het literatuuronderwijs in de bovenbouw van het havo en vwo.

Laat ik beginnen met die vraag hier maar direct te beantwoorden: ik vind een vakoverstijgende benadering erg zinnig, maar ik zie voorsnog te veel problemen om een gezamenlijke aanpak voor het literatuuronderwijs in de praktijk te realiseren. Desondanks ben ik niet pessimistisch. De gedetailleerde voorstellen van de commissie vernieuwing eindexamenprogramma's vreemde talen voor vwo en havo (CVE-vt) onder voorzitterschap van Van Els, sluiten goed aan bij de voorstellen van de commissie die onder voorzitterschap van Braet examenvoorstellen heeft geformuleerd voor Nederlands (CVEN 1991). Daarenboven dringt de commissie Van Els in haar aanbevelingen nadrukkelijk aan op internationalisering van het literatuuronderwijs en op samenwerking tussen de talensecties. Een en ander lijkt een wending op dit vakonderdeel aan te kondigen. Maar er zijn meer signalen die in de richting van een gezamenlijke organisatie wijzen. De aanstaande organisatorische en onderwijskundige wijzigingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, het enthousiasme bij schoolleiders voor een geïntegreerde aanpak en een niet afwijzende houding van veel talendocenten maken het zeer waarschijnlijk dat binnen vijf jaar enkele scholen in Nederland het literatuuronderwijs interdisciplinair zullen hebben georganiseerd. Eerlijk gezegd verwacht ik dat er daarna nog veel scholen zullen volgen. De voorstanders kunnen dus optimistisch zijn, maar moeten nog even geduld hebben.

In deze bijdrage worden enkele voorstellen gedaan waarmee de problemen

kunnen worden aangepakt die nu een integratie in de weg staan. Alvorens deze voorstellen te doen, zal ik eerst de huidige gang en stand van zaken van het literatuuronderwijs bij de verschillende talensecties inventariseren en evalueren. Dit biedt een totaaloverzicht op grond waarvan een aantal inhoudelijke, didactische en praktische uitgangspunten voor een geïntegreerde aanpak zullen worden geformuleerd. Daarna zal worden nagegaan wat de mogelijkheden zijn en welke praktische bezwaren eerst uit de weg moeten worden geruimd om een vruchtbare samenwerking tussen de verschillende talendocenten te bewerkstelligen. Of er ook weemoedigheid aan te pas zal gaan komen, zal van docent tot docent blijken te verschillen.

1 Het klimaat

Mijn belangrijkste motivering voor een vakoverstijgende aanpak is dat literatuuronderwijs in de eerste plaats kunstonderwijs is. Net als alle andere kunstvormen is literatuur niet direct aan politieke, economische of culturele grenzen gebonden. Literaire teksten zijn verbonden met andere literaire teksten, met andere kunstvormen en met de omringende cultuur en wereld. De taal waarin een literair werk oorspronkelijk is geschreven, is voor de literaire vorming van leerlingen van secundair belang. Ik sluit mij van harte aan bij de door De Moor (1992) aangehaalde stelling van Brandt Corstius: 'Wie van literatuur houdt, zal zich in deze tijd niet beperken tot werken van één nationale letterkunde.' (Brandt Corstius 1955). Mijn andere overwegingen voor een vakoverstijgende benadering zijn meer didactisch van aard. Op het gebied van de leerstof zijn er tussen de verschillende vakken veel raakvlakken en overlappingen aan te wijzen, bijvoorbeeld op het gebied van de literatuurgeschiedenis, literaire stromingen, het begrippenapparaat, de leeslijst, de problemen die leerlingen bij het lezen, interpreteren, analyseren en beoordelen van oude en hedendaagse literatuur ondervinden enzovoorts. Daarnaast streven de verschillende talensecties voor een belangrijk deel vergelijkbare, zometer dezelfde doelen na. Vermoedelijk zullen de motieven en goede bedoelingen van individuele docenten en de problemen die zij bij de literatuurlessen ondervinden op belangrijke punten met elkaar overeen komen.

Ik ben niet de enige en zeker niet de eerste die pleit voor een intensieve samenwerking tussen de talensecties. De door Wam de Moor (1982) gememoreerde vader van de moedertaal didactiek, J.B. van den Bosch, stelde al in 1899 in *Taal en Letteren* dat een goede samenwerking tussen de talensecties wat hem betreft een noodzakelijke voorwaarde is voor goed literatuuronderwijs (Van den Bosch 1899). Sindsdien keren vergelijkbare pleidooien met grote regelmaat in de vakbladen en discussies over het literatuuronderwijs terug; Van de Ven (1990), De Moor (1990) en Coenen en Janssen (1991) bevatten daarvan onder andere een verslag. Met de eenwording van Europa is de integratie van het literatuuronderwijs ook nu weer actueel. De voorstellen van de zojuist genoemde vernieuwingscommissies zijn daarvan voorbeelden, maar ook deze conferentie uiteraard. De bundel *Een zoen van Europa* (De Moor 1992) die ter gelegenheid van de gelijknamige conferentie verscheen, bevat al een bescheiden repertorium van de wereldbibliotheek met behulp waarvan de teksten voor

een gemeenschappelijk curriculum literatuur kunnen worden geselecteerd. De literatuurdidactiek en de commissies Van Els en Braet staan niet alleen. Ook op scholen 'leeft de gedachte' van een Europese, interdisciplinaire aanpak. Uit de gesprekken die ik met enkele rectoren voerde, is mij gebleken dat zij grote bezwaren hebben tegen de huidige versnipperde aanpak. Die bezwaren richten zich uiteraard op het gebrek aan efficiency, maar ook op de didactische onvolkomenheden van een gescheiden organisatie. Een opvallend verschijnsel is dat de rectoren met wie ik sprak, een vakoverstijgende aanpak van het literatuuronderwijs spontaan en enthousiast koppelen aan de invoering van hoorcolleges voor zestig leerlingen of meer. Men realiseert zich kennelijk niet dat massale colleges ook een gevaar inhouden: het hoorcollege staat niet bekend als een effectieve onderwijsvorm en stelt zeer hoge eisen aan de docent en het publiek (Creemers 1991). Waarmee ik niet wil zeggen dat deze werkvorm als mentale en onderwijskundige voorbereiding op het hbo of wo niet zinvol zou zijn. Ik denk zelfs dat bepaalde onderdelen goed en efficiënt in hoorcollegevorm kunnen worden aangeboden. Men moet er echter niet al te hoge verwachtingen van hebben. Ik zou in dit verband de rectoren willen wijzen op een andere, veel voorkomende werkvorm van het wo en het hbo, namelijk het werkcollege van (maximaal) zestien leerlingen. Mijns inziens leent een onderwijsintensieve aanpak zich in het algemeen beter voor de doelstellingen van het literatuuronderwijs.

De meeste talendocenten met wie ik sprak, staan eveneens niet afwijzend tegenover een geïntegreerde aanpak. De bezwaren van docenten berusten vaak op juridische en praktische problemen en zelden op inhoudelijke argumenten. Integendeel, de meeste docenten voelen ergens in hun hart dat het eigenlijk die kant op zou moeten: alle talendocenten werken immers aan de literaire vorming van dezelfde leerlingen. Inhoudelijke samenwerking ligt in dit verband dan ook zeer voor de hand.

Ondanks dat men redelijk positief staat tegenover meer samenwerking tussen de talensecties op het gebied van literatuuronderwijs is er in de praktijk nog erg weinig van terecht gekomen: er is mij geen enkele school bekend waar op dit moment actief en succesvol met een geïntegreerd curriculum voor het literatuuronderwijs wordt gewerkt. Kennelijk moet aan de haalbaarheid van een gezamenlijke aanpak worden getwijfeld: tussen droom en daad ...

2 De haalbaarheid

Ik heb u beloofd dat ik mijn bijdrage vooral praktisch zal houden. Daarom is het nu hoog tijd om de haalbaarheid van een gemeenschappelijk programma voor het literatuuronderwijs in de bovenbouw nader te beschouwen. Voordat ik dat doe, wil ik eerst de huidige praktijk van het literatuuronderwijs in enkele lijnen schetsen.

2.1 De actuele toestand in het literatuuronderwijs

Als ik met enkele woorden de actuele toestand in het literatuuronderwijs zou moeten karakteriseren, dan komen daarvoor direct in aanmerking de woorden 'vrijblijvend' en 'divers'. Het literatuuronderwijs is in Nederland vrijblijvend

omdat ze op dit moment nauwelijks gebonden is aan voorschriften en exameneisen. De eindexameneisen zijn zo vaag geformuleerd dat we er in de klas en op het schoolonderzoek alle kanten mee op kunnen. Bovendien is bij geen enkel vak vastgesteld hoeveel tijd er aan literatuuronderwijs moet worden besteed. De inzet van docenten verschilt daardoor soms aanzienlijk. Er zijn docenten die het taalvaardigheidsonderwijs ondergeschikt maken aan het literatuuronderwijs. Zij wijden ongeveer tachtig procent van de lestijd direct of indirect aan het in hun ogen hoge cultuurgoed literatuur. Dit doet zich overigens vrijwel uitsluitend voor bij Nederlands en soms ook bij Engels. Er zijn ook docenten die in verband met de beperkte lestijd niet meer dan het hoogst noodzakelijke doen. Sinds de lestabellen zijn teruggebracht van 36 naar 30 lesuren per week, is het literatuuronderwijs enigszins in de verdrukking gekomen. Aangezien de taalvaardigheidsonderdelen wel gebonden zijn aan voorschriften en exameneisen, heeft men geleidelijk die onderdelen een hogere prioriteit gegeven dan literatuur. Een deel van de vt-docenten vindt zelfs dat in verband met het beperkte aantal lessen voor de vreemde talen de lestijd op het havo uitsluitend aan taalvaardigheidsonderdelen zou moeten worden besteed.

Naast een grote vrijblijvendheid wordt het literatuuronderwijs gekenmerkt door een grote diversiteit. Iedere docent bepaalt zelf grotendeels wat hij doet en wat hij laat. Er zijn bij wijze van spreken net zoveel vakken literatuur als er talendocenten zijn. De inzet, de toetspraktijk, de doelstellingen en de leerstof kunnen dus per docent enorm variëren. De talensecties en de individuele docenten werken meestal op basis van verschillende en soms strijdige opvattingen over literatuuronderwijs; overigens zonder dat de betrokkenen zich daarvan bewust zijn (Witte 1993).



De vele variaties in het literatuuronderwijs maken het erg moeilijk om algemene, voor alle scholen geldende uitspraken over het literatuuronderwijs te doen. Gelukkig is er de afgelopen jaren een en ander uit onderzoek bekend geworden, zodat ik hier een globale indruk kan geven van respectievelijk de omvang, de inhoud en de organisatie van het literatuuronderwijs op het havo en vwo. Ik heb mij daarbij voornamelijk gebaseerd op Janssen (1992) en Van Els en Buis (1987).

Bij de inventarisatie van de *omvang* van het literatuuronderwijs moeten we niet alleen denken aan het aantal lessen, maar ook aan het aantal te lezen boeken. De grote hoeveelheid boeken die leerlingen voor twee of meer lijsten moeten lezen, zorgt immers voor een aanzienlijke belasting van de leerling buiten de literatuurles om en moet dus in de omvang worden verdisconteerd. Hoewel de door mij gebruikte bronnen wel enig licht werpen op de omvang van het literatuuraanbod in het voortgezet onderwijs, bevatten ze onvoldoende gegevens om de cijfers empirisch te kunnen onderbouwen. De onderstaande cijfers dienen dus te worden geïnterpreteerd als een indicatie van de hoeveelheid literatuurlessen en verplichte titels.

Tabel 1 Totaal aantal literatuurlessen en verplichte titels in 4+5+6 vwo en 4+5 havo per vak.

	VWO		HAVO	
	lessen	titels	lessen	titels
Nederlands	160	25	100	15
Engels	50	20	40	12
Duits	45	20	35	12
Frans	45	20	35	12

In deze tabel is de omvang van het literatuuronderwijs in de bovenbouw en de verdeling over het aantal lessen voor de verschillende schooltypen en vakken zichtbaar gemaakt. Om daarnaast een indruk te geven van hoe de betreffende aantallen bij diverse combinaties van vakken voor de leerling uitvallen, zijn de aantallen in tabel 2 omgezet naar verschillende vakkenpakketten.

Tabel 2 Aantal literatuurlessen en verplichte titels per vakkenpakket (Nederlands en Engels zijn verplichte vakken)

	Ned en Eng		+Fra of +Du		+Fr +Du	
	lessen	titels	lessen	titels	lessen	titels
Totaal vwo	210	45	255	65	300	85
Totaal havo	140	27	175	39	210	51
Per jaar vwo	70	15	85	22	100	28
Per jaar havo	70	14	87	20	105	26

Wat deze laatste tabel betreft moet men rekening houden met een geringere spreiding bij het vwo dan hier gesuggereerd wordt: meestal beginnen de vreemde talen pas met het literatuuronderwijs in de vijfde klas.

Toen ik deze cijfers verzamelde, werd ik aangenaam verrast door het aantal uren literatuuronderwijs dat blijkbaar gegeven wordt en door de hoeveelheid boeken die leerlingen moeten lezen. Hoewel, de zaken worden hier vermoedelijk iets te 'mooi' voorgesteld: het is algemeen bekend dat veel leerlingen allerlei trucs kennen en gebruiken om de studielast te reduceren (uittreksels,

dunne boekjes en dergelijke. Daar staat weer tegenover dat de aantallen in de tabellen niet het gehele literatuuronderwijs omvatten, maar een groot gedeelte. In de onderbouw wordt immers ook literatuuronderwijs gegeven. Ik schat dat de totale omvang ervan op ruim 100 lessen en 15 boeken kan worden gesteld. Bovendien zijn in de tabel niet de uren opgenomen die soms bij andere vakken direct of indirect aan literatuuronderwijs worden besteed. Ik denk aan geschiedenis, klassieke talen, Russisch, Spaans, filosofie en kunstbeschouwing (bij expressie en muziek). Tot zover de omvang.

Wat is op dit moment de *inhoud* van het literatuuronderwijs? Zoals ik hierboven opmerkte, is de inhoud van het huidige literatuuronderwijs nogal divers. Als ik van de diversiteit afzie en me richt op de belangrijkste overeenkomsten, dan moet er in elk geval een onderscheid gemaakt worden tussen Nederlands en de vreemde talen. Bij de vreemde talen legt men sterk de nadruk op het lezen van literaire teksten zonder veel meer. De receptieve taalvaardigheid is bij literatuur dus een belangrijke doelstelling. De literair-historische benadering is bij de vreemde talen meestal van ondergeschikt belang. De literatuurmethoden die men daar gebruikt, zijn dan ook vaak dun en door hun encyclopedische opzet meestal saai en oppervlakkig. Bij Nederlands besteedt men daarentegen relatief veel aandacht aan de literatuurgeschiedenis. Ook in de benadering van oude teksten handelt de docent Nederlands vaak anders dan zijn collega's van de vreemde talen. Bij Nederlands plaatst men de literatuur nadrukkelijk in een Europese en brede cultuurhistorische context. De vreemde talen doen dat veel minder: zij zijn sterk op de literatuur en cultuur van hun doeltaal gericht. Bovendien zijn ze minder snel geneigd van een literaire tekst of een literair verschijnsel de raakvlakken met andere kunstvormen op te zoeken en te belichten. Tot zover de literair-historische benadering. Voor de andere benaderingen, zoals de structuur-analytische en de lezersgerichte benadering, geldt eveneens dat ze bij Nederlands uitvoeriger worden behandeld en intensiever worden toegepast dan bij de vreemde talen. Overigens moet ik voor de volledigheid hieraan toevoegen dat de genoemde verschillen vooral bij het vwo naar voren komen; de havo-leerling krijgt beduidend minder literatuuronderwijs.

Als we naar de werkvormen kijken, dan valt op dat de aanpak bij de vreemde talen overwegend klassikaal is en in sterke mate bepaald wordt door de literatuurmethode. Nederlands vertoont meer afwisseling. Naast het gebruik van eigen materiaal, treffen we bij Nederlands meer variaties in de werkvormen aan. Vooral in het vwo is het gebruikelijk dat de leerlingen zelf in de literatuurles aan het werk worden gezet door middel van werkstukken, recensies, B2-mappen, leesverslagen, spreekbeurten, drama enzovoorts.

Op het gebied van de toetsing treffen we een opmerkelijke overeenkomst aan. Zowel de docenten Nederlands als de docenten vreemde talen leggen tijdens het mondeling de nadruk op de controle van datgene waarvan verondersteld mag worden dat het door de leerling gelezen is. Een wezenlijk verschil is dat het mondeling bij de vreemde talen vaak benut wordt voor de toetsing van de mondelinge taalvaardigheid. In het verlengde hiervan moet de discussie worden gezien over het al dan niet mogen lezen van in het Nederlands vertaald werk voor de lijst. Bij Nederlands voert men dikwijls het spiegelbeeld van deze dis-

cussie: moet de lijst uitsluitend oorspronkelijk nederlandstalig werk bevatten of mogen er ook in het Nederlands vertaalde werken op worden gezet?

De *organisatie* van het literatuuronderwijs op school kenmerkt zich sinds jaar en dag door een verkaveling van het domein literatuur in Nederlandse, Engelse en voor veel leerlingen ook Franse en/of Duitse letterkunde. Het literatuuronderwijs wordt per vak georganiseerd op basis van enkele algemene sectie-afspraken met betrekking tot bijvoorbeeld de toetsing, de boeken die klassikaal gelezen en besproken moeten worden en de periodes die behandeld moeten worden. Over het algemeen weten de verschillende talensecties van elkaars doen laten zo goed als niets af; soms is dit zelfs ook het geval bij de docenten van een bepaalde sectie. Docenten laten elkaar grotendeels vrij in de programmering en uitvoering van het literatuuronderwijs. Dit hangt nauw samen met het feit dat het literatuuronderwijs altijd een belangrijke affectieve component heeft gekend en derhalve sterk verbonden is met de persoonlijke belangstelling en didactische voorkeur van de uitvoerende docent.

Met deze inventarisatie hebben we een indruk gekregen van de omvang, de inhoud en de wijze waarop het literatuuronderwijs op de meeste scholen is georganiseerd. Op grond van deze gegevens kunnen we in het algemeen stellen dat Nederlands het meest investeert -zowel kwalitatief als kwantitatief- in de literaire vorming van de leerlingen. Alvorens ik nader inga op de haalbaarheid van een gemeenschappelijke aanpak, wil ik eerst de belangrijkste nadelen noemen van de gescheiden, vakgerichte organisatie van het literatuuronderwijs.

2.2 Nadelen van de huidige organisatie

De vakgerichte organisatie is naar mijn mening nogal 'klant'-onvriendelijk en nadelig voor de literaire ontwikkeling van leerlingen. Een heel bekend nadeel van de vakgebonden organisatie is dat boeken niet in vertaling mogen worden gelezen en dat daarmee alle talen worden uitgesloten die een leerling niet in zijn pakket heeft opgenomen. Een ander groot nadeel is dat de verschillende talen hun literatuuronderwijs in het geheel niet op elkaar afstemmen. Voor de leerlingen moet de verkaveling van het literatuuronderwijs in Nederlandse, Engelse, Duitse en Franse kavels een heel onnatuurlijke zijn. Als we in bijvoorbeeld de vijfde klas van het vwo het literatuuronderwijs van Nederlands en de vreemde talen chronologisch inventariseren, dan zou dat een bonte verzameling leerstofelementen opleveren waarin de leerlingen nauwelijks samenhang kunnen aanbrengen. Dit wordt nog verergerd doordat de meeste talensecties zelf met een grotendeels open leerplan voor het literatuuronderwijs werken. Ik veronderstel dat de meeste docenten de leerstof in een betrekkelijk willekeurige volgorde aanbieden en ook verschillende keuzes maken en andere accenten leggen. Het literatuuronderwijs lijkt grotendeels georganiseerd te zijn volgens het 'grabbeltonprincipe' (Rijlaarsdam 1989) waarbij bovendien de leerling in twee tonnen of meer tegelijk zijn leerstof bij elkaar grabbelt. Dit leidt er onder andere toe dat een leerling met vier talen in zijn pakket vier (soms zeer) verschillende curricula volgt en bijgevolg vier verschillende mondelinge en schriftelijke examens moet doen voor het onderdeel literatuur. Deze grote ver-

scheidenheid bemoeilijkt natuurlijk de overkoepelende organisatie van het literatuuronderwijs.

Als we de programma's van de verschillende talen met elkaar vergelijken, dan treffen we daarin naast de verschillen regelmatig doublures aan. Men profiteert niet van de overeenkomsten op het gebied van bijvoorbeeld het begrippenapparaat en het leren hanteren van instrumenten ten behoeve van het begrijpen, analyseren en waarderen van literaire teksten. Evenmin profiteert men van de samenhang en wisselwerking tussen de verschillende talen en culturen. Bovendien verschilt soms per vak de betekenis van een bepaald begrip of verschijnsel, of worden er voor dezelfde verschijnselen bij de verschillende vakken andere begrippen gebruikt (dikwijls zonder dat de docenten zich hiervan bewust zijn). Misverstanden en spraakverwarring kunnen hiervan het gevolg zijn.

Daar de meeste docenten streven naar volledigheid (wat dat ook moge zijn), en de tijd daarvoor verre van toereikend is, hebben de meeste programma's over het algemeen weinig diepgang. Dit wordt nog verergerd door de versnippering die het gevolg is van het lesrooster met korte lessen van 50 of 45 minuten en de vele andere vakonderdelen die men naast literatuur moet afhandelen.

Een niet onbelangrijk nadeel van de vakgerichte organisatie is dat alle docenten die in de bovenbouw les geven, literatuur móeten geven. Er zijn docenten die dat liever niet zouden doen. Sommige docenten zijn zelfs niet toegerust met voldoende kennis van literaire zaken. Dit geldt niet alleen voor zittende docenten, ook nieuwe docenten hebben hun voorkeuren en specialismen ontwikkeld. De docenten die de laatste jaren van de universitaire lerarenopleiding komen, hebben dikwijls een zeer eenzijdig studieprogramma gevolgd. Zeker nu het tempo waarin gestudeerd moet worden hoog ligt, specialiseren de studenten zich steeds eerder in het studieprogramma. Dit gaat ten koste van de voor het leraarschap onontbeerlijke *all-round*-ontwikkeling. De specialisering heeft het grote voordeel dat sommige docenten zeer goed zijn geschoold op het gebied van taalverwerving, letterkunde, taalkunde of taalvaardigheid. Tegelijkertijd houdt deze eenzijdigheid in dat nieuwe leraren soms bijzonder slecht zijn toegerust voor bepaalde vakonderdelen of daarvoor nauwelijks zijn gemotiveerd. Het is jammer dat docenten niet op basis van hun eigen voorkeuren en kwaliteiten een keuze uit het curriculum van een vak kunnen maken. Het literatuuronderwijs en de leerlingen zijn natuurlijk slecht gediend bij ongemotiveerde of ondeskundige docenten.

Al deze nadelen kunnen voor een belangrijk deel worden weggewerkt als de secties vreemde talen, Nederlands en eventueel geschiedenis met elkaar om de tafel gaan zitten en gezamenlijk een literatuurprogramma zouden gaan ontwikkelen en uitvoeren. De problemen die zo kenmerkend zijn voor de huidige, vakgebonden organisatie kunnen dan worden aangepakt. Waarom gaan die talensecties niet onmiddellijk met elkaar aan de slag?

Maar zo eenvoudig en vanzelfsprekend als dat op het eerste gezicht lijkt, is het helaas niet. Er moeten kennelijk bezwaren kleven aan de integratie van het literatuuronderwijs. Inderdaad, die bezwaren zijn er, en zelfs zo veel dat het begrijpelijk is dat er bij mijn weten nog geen invoering van een vak als literatuur op een school in Nederland heeft kunnen plaatsvinden.

2.3 Tusschen droom en daad...

... staan wetten in den weg ...

In de eerste plaats laat de huidige organisatie, of liever gezegd de op afzonderlijke vakken gerichte inrichting van het voortgezet onderwijs een verregaande integratie van vakonderdelen niet toe. De vaste urentabellen, het vakgebonden rooster en het aanstellingenbeleid staan een gezamenlijke programmering en uitvoering van verschillende vakken of vakonderdelen in de weg. Er is in het voortgezet onderwijs geen traditie of ervaring opgebouwd met betrekking tot clustering van vakken of vakonderdelen. Men is in tegenstelling tot het basisonderwijs altijd sterk geconcentreerd geweest op het 'eigen' vak. Ik denk dat het gebrek aan een traditie op dit gebied ervoor heeft gezorgd dat de infrastructuur voor vakoverstijgend onderwijs op veel scholen nagenoeg ontbreekt of zeer slecht is. Wellicht kan met de invoering van de basisvorming hierin verandering komen en enige ervaring worden opgedaan met bepaalde vormen van samenwerking en vakkenintegratie.

Een ander ernstig obstakel is de ongeschreven wet van de autonomie van de sectie en de docent. Ook hier is sprake van een diep gewortelde traditie. Scholen en secties zijn lange tijd klein en min of meer zelfstandig geweest. Het was vroeger gebruikelijk dat een docent een klas van het eerste jaar tot het examen kon volgen en het programma volledig naar zijn of haar hand kon zetten. Zolang leerlingen en ouders geen klachten hadden, was de docent aan niemand verantwoording schuldig over zijn inhoudelijke keuzes. Met de invoering van de Mammoetwet kwam hieraan een einde en werden de scholen veel groter; onderlinge afstemming van programma's en samenwerking binnen de sectie werden noodzakelijk. Hoewel er natuurlijk veel secties zullen zijn waar men de programma's goed op elkaar heeft afgestemd, is men er niet overal goed in geslaagd een hecht team te vormen dat met elkaar borg staat voor één programma. Vooral grote secties slagen er moeilijk in de programma's op één lijn te krijgen en als een team te opereren. Bepaalde secties en sommige individuele docenten wanen zich onafhankelijk en gaan volledig hun eigen gang; soms tegen de gemaakte afspraken in. Hieraan zijn vaak geen consequenties verbonden. Zolang docenten niet tot samenwerking worden gedwongen of niet direct voordeel ondervinden van een gemeenschappelijke aanpak, zullen zij hun autonomie niet makkelijk loslaten.

... en praktische bezwaren ...

Een groot praktisch bezwaar is dat de docent niet over de adequate middelen en opleiding kan beschikken. Er zijn geen literatuurmethoden beschikbaar waarin de Westerse of de Europese literatuur uitvoerig behandeld wordt. Ook zijn er geen uitgewerkte lesvoorbeelden en draaiboeken voor handen met behulp waarvan docenten een gemeenschappelijk curriculum voor literatuur kunnen gaan ontwerpen. Docenten moeten dus eerst veel pionierswerk verrichten alvorens er iets kan worden opgebouwd. Bovendien is de opleiding van de docenten te beperkt geweest om een algemeen vak literatuur te kunnen ontwikkelen en uit te voeren. De deskundigheid van de talendocent is wat de literatuur aangaat eenzijdig gericht op één taalgebied. Zolang in Nederland geen en-

kele traditie op het gebied van een integraal vak literatuur aanwezig is en noch de leermiddelen, noch de gewenste deskundigen voor een gezamenlijk vak literatuur voor handen zijn, is men genoodzaakt zelf alles van de grond af op te bouwen. Voor zo'n ingrijpende operatie ontbreekt eenvoudig de tijd.

... en ook weemoedigheid ...

Sommige docenten en secties hebben sterk de neiging het literatuuronderwijs tegen al het dreigende gevaar van buiten af te beschermen. Niet in de laatste plaats omdat ze er hun eigen wijze, hun eigen weg in hebben gevonden en daarmee vergroeid zijn geraakt. Hoewel er sprake is van een lichte kentering in de affiniteit die docenten met betrekking tot het literatuuronderwijs hebben, is letterkunde voor een groot aantal docenten het meest dierbare onderdeel: dat vak sta je dus niet zomaar aan een collega af. Bovendien ligt literatuur samen met grammatica bij de meeste talendocenten erg 'gevoelig'. Het zijn wellicht de meest omstreden onderdelen van het talenonderwijs. Literatuur- en grammatica-onderwijs zijn nauw verbonden met 'beliefs' die diep in onze cultuur verankerd liggen; beiden kunnen immers als 'sacrosanct' worden aangemerkt: 'In every society there are things which that society thinks everybody *should* learn, even if they are of no appreciable practical value and do not intrinsically interest students. These things lie within the borders of (...) the realm of sacrosanctity.' (Ten Brinke 1976: 127). Docenten kunnen over deze onderdelen heel makkelijk ruzie krijgen. Om dat te vermijden -en niets ligt minder voor de hand in een situatie waarin mensen nog jaren met elkaar moeten samenwerken-, ontstaat snel een vrijheid-blijheid-houding waarin men elkaars benaderingen en opvattingen respecteert en tolereert. Het zal erg moeilijk zijn om de docenten van een sectie op één lijn te krijgen, laat staan de docenten van vier of vijf verschillende secties. Bovendien heeft elk vak een eigen traditie op het gebied van het literatuuronderwijs. Frans bijvoorbeeld, heeft minder uren en vereist meer training dan Engels om de leerlingen op een bepaald taalvaardigheidsniveau te krijgen (Van Krieken 1992). Om die reden hecht Frans minder waarde aan literatuur en zal de sectie Frans minder snel bereid zijn een evenredig aantal uren in het literatuuronderwijs te investeren.

Kortom, men zal bergen werk moeten verzetten om een algemeen vak literatuur van de grond te krijgen: er moet een nieuw leerplan worden ontworpen; leermiddelen worden ontwikkeld, leraren moeten anders worden opgeleid, docenten moeten zich bijscholen, de schoolleiding moet bereid zijn veel extra tijd te steken in nascholing en procesbegeleiding enzovoorts. Voor al deze ingrijpende wijzigingen ontbreekt de noodzaak: er zijn geen voorschriften, exameneisen of iets dergelijks die tot samenwerking en integratie op het gebied van het literatuuronderwijs dwingen. Het blijft tot nu toe bij goed bedoelde aanbevelingen van didactici en examencommissies en de wensen van sommige schoolleiders. Daarmee zijn de kansen op een gemeenschappelijke aanpak wel erg klein geworden. Of is er nog hoop...?

3 Enkele mogelijkheden

Op dit moment worden er nieuwe plannen voorbereid voor de reorganisatie van de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Aansluitend op de invoering van de basisvorming in 1993 moet de organisatie en inrichting van de bovenbouw van eht havo en vwo worden herzien. Men denkt aan een viertal vakkenpakketten (de zogenaamde 'doorstroomprofielen') en een andere organisatie van het onderwijs; gedacht wordt aan modulering en aan een studielastsysteem in plaats van de urentabel (Tweede Kamer 1991-1992). Als we deze wijzigingen toevoegen aan het formatie-budgetsysteem dat onlangs is ingevoerd, dan sluit deze reeks van wijzigingen de mogelijkheid tot integratie niet uit, maar is, integendeel zo lijkt het, een vruchtbare bodem voor een vakoverstijgende organisatie van het literatuuronderwijs. Er is dus nog hoop. Alvorens enkele mogelijkheden voor de samenwerking van de talensecties hier uiteen te zetten, zal ik eerst -heel kort- enkele algemene uitgangspunten voor een curriculum literatuur willen formuleren.

3.1 Algemene uitgangspunten

De algemene uitgangspunten die ik hieronder zal toelichten bieden niet meer dan enkele opstapjes voor een discussie over een vakoverstijgende aanpak van het literatuuronderwijs. Ze zijn betrekkelijk willekeurig tot stand gekomen en zeker voor verbetering en nuancering vatbaar. Ik beperk mij hier tot de uitgangspunten voor de omvang, algemene doelstellingen, leerstof- en tekstkeuze, examinering en uitvoering van een algemeen vak literatuur.

De omvang. Het curriculum zal moeten bestaan uit een basisprogramma dat voor alle leerlingen verplicht is en een aanvullend curriculum voor de leerlingen die meer dan één vreemde taal in hun pakket hebben. Op grond van de cijfers uit tabel 1 zou de omvang van een basisprogramma als volgt kunnen worden bepaald: voor het vwo 210 uur en 45 boeken en voor het havo 140 uur en 27 boeken. Voor elke taal zou men een extra literatuurcomponent aan het basisprogramma kunnen toevoegen met een omvang van 45 uur en 20 boeken voor het vwo en 35 uur en 12 boeken voor het havo.

De algemene doelstellingen. De nieuwe examenvoorstellen van de CVEN en de CVE-vt sluiten goed op elkaar aan en kunnen makkelijk in elkaar worden geschoven. Dit is ook nadrukkelijk de bedoeling geweest van de commissie Van Els. Het verschil is vooral dat bij de vreemde talen sprake is van beperkingen, bijvoorbeeld ten aanzien van de te behandelen perioden, terwijl bij Nederlands, althans voor het vwo, de volle omvang aan de orde is. Beide voorstellen bevatten helder geformuleerde doelstellingen die naar mijn mening uitstekend dienst kunnen doen als de doelstellingen voor een gezamenlijk curriculum.

De leerstof- en tekstkeuze. De rapporten van beide commissies zijn zo informatief en concreet samengesteld dat ze ook hier goed dienst kunnen doen als een leidraad voor de leerstofselectie. Uiteraard zal bij een geïntegreerd deelvak 'wereldliteratuur' de vraag of een werk al dan niet in vertaling mag worden gelezen minder opgeld doen. Men kan niet 'alles' behandelen en zal dus gedwongen worden een keuze te maken. Ik zou er overigens niet tegen zijn als de ta-

lensecties met elkaar een beperkt aantal verplichte meesterwerken zouden selecteren. De canon moet naar mijn mening in principe mondiaal zijn, maar hoofdzakelijk Europees met de Nederlandse literatuur als kern en ijkpunt. Dit biedt in de eerste plaats een duidelijke structuur en in de tweede plaats wordt hiermee gestimuleerd dat leerlingen intercultureel leren denken. Men zal daarbij onder meer die leerstof moeten kiezen die voor een goed begrip van de oudere letterkunde onontbeerlijk is. Van Assche (1988) biedt de literatuurdocent enkele bijzonder interessante en behartenswaardige concepten voor het werken met oude teksten in de klas.

Opbouw en leerstofordening. Het literatuuronderwijs ontbeert mijns inziens naast een gemeenschappelijk schoolbeleid een integraal en systematisch opgebouwd curriculum. Het curriculum zou moeten worden geprogrammeerd volgens een uitgekiende, systematisch opbouw waarin leerlingen in voldoende mate worden geprikkeld en waarin veel aandacht wordt gegeven aan het leren begrijpen en waarderen van literaire teksten. Men zou daarbij in de eerste plaats gericht moeten zijn op het literaire ontwikkelingsproces van de leerling, dat wil zeggen op vaardigheden en vermogens; zonder uiteraard 'kennis en inzicht' teniet te doen. Het preadvies van de commissie Literatuurdidactiek die de commissie Braet adviseerde, biedt daartoe enkele belangrijke aanbevelingen. Ook het preadvies van de commissie oudere letterkunde is bijzonder interessant. Beide preadviezen zijn opgenomen in het rapport van de CVEN.

Examinering. Als ik het rapport van de commissie Van Els goed heb begrepen, dan is de leeslijst voor de vreemde talen van de baan, dat wil zeggen niet verplicht. Bij Nederlands is wel sprake van een leeslijst: 25 titels voor het vwo en 15 voor het havo. De overbekende examenvorm voor de leeslijst, het mondeling, wordt in geen van beide vernieuwingsvoorstellen met name genoemd. Afgezien van het feit dat integratie van het onderdeel literatuur ertoe leidt dat er volstaan kan worden met één mondeling tentamen (in plaats van twee, drie of vier), zou men ook kunnen overwegen het mondeling voor literatuur volledig af te schaffen. De schoolleiding zal een reductie van het aantal mondelinge tentamens zeer toejuichen, vermoed ik. Het mondeling zou daarmee de functie kunnen krijgen die het in feite moet hebben, namelijk een examen mondelinge taalvaardigheid, in plaats van de cocktail van examenonderdelen die het nu vaak is. Aan de integratie van de afzonderlijke vakken literatuur die nu nog bij de examens van de talen zijn ondergebracht, is ook een groot gevaar verbonden. Het literatuurexamen mag wat mij betreft nog niet op eigen benen komen te staan. Zolang literatuur als *verplicht* algemeen vak niet is veilig gesteld, zal het voorlopig als deelvak onder de hoede moeten blijven van de afzonderlijke examens, anders dreigt het gevaar dat literatuur een vak 'achter de streep' wordt. Na geschiedenis, zou daarmee het laatste restje cultuuronderwijs in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs in gevaar komen.

Uitvoering. Enthousiasme en vakmanschap zijn belangrijke voorwaarden voor goed literatuuronderwijs. Daarom zou ik ervoor willen pleiten een taakverdeling te maken op basis van affiniteit en deskundigheid, om zo optimaal gebruik te maken van elkaars kwaliteiten en vermogens. De leerlingen en het vak zullen daarbij zeer gebaat zijn. Gezien de prominente positie van Neder-

lands op het gebied van het literatuuronderwijs, zowel in de huidige situatie als in de nabij toekomst, lijkt het gerechtigd om de sectie of een docent Nederlands als de belangrijkste uitvoerder te beschouwen. Het is van het aller-grootste belang dat de schoolleiding deze operatie krachtig ondersteunt met gemeenschappelijke studiedagen, taakuren, nascholings-faciliteiten en een duidelijk beleid.

3.2 Drie voorstellen voor integratie

Moeten we nu voordat we aan de slag kunnen eerst de beleidmakers van school of van Zoetermeer afwachten? Dat hoeft uiteraard niet. Ook de huidige situatie biedt mogelijkheden voor een meer gemeenschappelijke benadering. Ik zou deze bijdrage dan ook willen afsluiten met een drietal vormen voor een voorzichtig, niet al te ambitieus begin van samenwerking op het gebied van de letterkunde. Deze vormen zijn ontleend aan het lijstje van vijf aspecten waarmee Coenen en Janssen (1991) diverse uitvoeringsmogelijkheden voor vakoverstijgend literatuuronderwijs beschrijven. Met die vijf aspecten kan eindeloos veel worden gevarieerd. Ik heb mij beperkt tot drie graden van samenwerking die opklimmen in de mate van samenwerking (en complexiteit). Mijn uitgangspunt is daarbij steeds geweest dat de huidige roosterindeling, lestabel en dergelijke zaken meer worden gehandhaafd.

Voorstel 1: coördinatie

De coördinatie van het literatuuronderwijs begint met de inventarisatie van de programma's literatuur van de vreemde talen en Nederlands. Te denken valt aan de opbouw, doelstellingen, leerstof, werkwijzen en toetsing. De kennis van elkaars programma's bevat vermoedelijk al vele aanknopingspunten om de programma's beter op elkaar af te stemmen en op onderdelen te herzien. Bovendien kan men ook beter anticiperen op en profiteren van de kennis en vaardigheden die bij de andere vakken wordt of is aangebracht, bijvoorbeeld met betrekking tot algemene zaken als het begrippenapparaat en de analyse van romans en poëzie.

Voorstel 2: gedeeltelijke integratie

Mijn tweede suggestie gaat een paar stappen verder en is gericht op de integratie van bepaalde onderdelen. Maar ook dat kan op allerlei manieren. Een eerste, eenvoudige stap is dat de secties besluiten om een onderdeel dat ze allen in hun programma hebben opgenomen -bijvoorbeeld de Romantiek- zullen gaan toetsen in een gezamenlijk proefwerk waarin de leerlingen vergelijkingen moeten kunnen maken tussen de verschillende culturen. Men moet dan goede afspraken maken over de te behandelen leerstof, maar kan die in de eigen les behandelen.

Een mogelijkheid die veel verder gaat, is dat er enkele capita selecta uit de programma's worden geselecteerd en gezamenlijk worden aangeboden. De verplichte vakken Nederlands en Engels, verzorgen de belangrijkste en bieden die in hun eigen lessen aan. De vakken Duits en Frans zorgen voor een aantal interessante aanvullingen. Coenen en Janssen (1992) bevat een zeer leerzaam

verslag van een nascholingscursus die in het teken stond van een vakoverstijgend literatuurproject. Het devies van Coenen en Janssen is in elk geval: begin klein en wees niet al te ambitieus.

Voorstel 3: ruilverkaveling

In een vak dat zo versnipperd is georganiseerd, is een efficiënte taakverdeling wellicht de meest voor de hand liggende oplossing. Men zou kunnen kiezen voor een soort ruilverkaveling van de kavels Nederlands en Engels: Nederlands richt zich op de West-Europese literatuurgeschiedenis en het begrippen-apparaat; Engels concentreert zich op de roman- en poëzie-analyse. Frans en Duits kunnen de programma's aanvullen door enkele thema's aan te bieden. In deze vorm van samenwerking zijn allerlei variaties mogelijk.

Om de samenwerking tussen de secties te kunnen realiseren is openheid en een vruchtbaar werkklimaat een belangrijke voorwaarde. Ik zou in navolging van Bernards (1986) deze bijdrage willen afsluiten met een suggestie voor het leggen van een goede basis voor zo'n vruchtbaar werkklimaat: trommel alle talendocenten van de bovenbouw bij elkaar en organiseer met elkaar vijf avonden waarin iedere sectie een les geeft die exemplarisch is voor het literatuuronderwijs dat in die sectie gegeven wordt. U zult merken hoeveel u met elkaar deelt en hoeveel u met elkaar te bespreken hebt. Het moet erg raar lopen als daaruit geen blauwdruk voor samenwerking ontstaat. Ik wens u daarbij veel succes!

Noten

1. Wam de Moor, Márgitka van Woerkom, *Een zoen van Europa. Het verslagboek*. Nijmegen 1994.

Bibliografie

- Bernards, F. (1986), 'Er is maar één eis: dat het werkt. Historische letterkunde als internationaal literatuuronderwijs.' In: Zwitserlood, F. (red.), *Historische teksten in de klas. Een bundel artikelen over het gebruik van historische teksten in het literatuuronderwijs*. 's-Hertogenbosch, p.47-54.
- Braet, A. en T. Hendrix (red.) (1991), *Het CVEN-rapport. Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde vwo en havo*. 's-Gravenhage.
- Brinke, J.S. ten (1976), *The complete mother-tongue curriculum. A tentative survey of all the relevant ways of teaching the mother-tongue in secondary education*. Groningen.
- Bosch, J.W. van den (1899), 'Het literatuur-onderwijs in het tegenwoordig sisteem van M.O. en op het eindexamen'. In: *Taal en Letteren* 9, 513-524.
- Coenen, L. en T. Janssen (1991), 'Een aanzet tot vakoverstijgend literatuur-onderwijs'. In: *Levende Talen*, 462, p. 294-297.
- Coenen, L. en Janssen, T. (1992) zie het december-nummer van *Levende Talen*
- Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's moderne vreemde talen (1992), *Eindrapport van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's*

moderne vreemde talen vwo en havo. 'S-Gravenhage.

-Creemers, B.P.M. (1991), *Effectieve instructie. Een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas.* 's-Gravenhage.

-Els, T.J.M. van en Th. J.M.N. Buis (1987), *De praktijk van het onderwijs moderne vreemde talen in de bovenbouw havo/vwo.* Nijmegen.

-Krieken, R. van (1992), 'De niveaumeter. Maat houden in verschillen'. In: *Levende Talen*, 471, p. 234-237

-Moor, Wam de (1982), 'Van tekstbestudering naar tekstervaring. Literatuurdidactiek, een wetenschap in wording'. In: Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling. Een overzicht van onderzoek tot 1981.* Muiderberg, p.455-488.

-Moor, Wam de (1990), 'Ter inleiding. Literatuuronderwijs op de drempel van '90'. In: Wam de Moor (red.), *Stiefkind en Bottleneck. De toetsing in het literatuuronderwijs.* Nijmegen.

-Tweede Kamer der Staten-Generaal (1991-1992), *Profiel van de tweede fase voortgezet onderwijs* (vervolgnota 22 645). 's-Gravenhage.

-Ven, P.H. van de (1990), 'Het nut van het nutteloze'. *Een interpretatie van visies op het literatuuronderwijs sinds het einde van de negentiende eeuw.* Nijmegen.

-Witte, T.C.H. (1993), 'Poëtica van leerlingen'. In: F.A.H. Bermdsen, H. van Dijk en G.J. de Vries (red.), *Poëtica-onderzoek in de praktijk.* Groningen.



het betoog