

Wam de Moor

## Ontdekkingen in een oerwoud van kennis *Moedertaalonderwijs van Piet-Hein van de Ven*

Op de dag dat iedereen die iets met literatuuronderwijs heeft de zalen vulde van het Nijmeegse Kolpinghuis - daar werd de conferentie *Onder zeil naar Ithaka* gehouden - begaf de 50-jarige Piet Hein van de Ven, verbonden aan de Nijmeegse universiteit, zich naar het Academiegebouw in Utrecht om er zijn proefschrift te verdedigen over moedertaalonderwijs. En om het maar meteen te zeggen: een kanjer van een dissertatie. Met W. Herrlitz als promotor.

Soberder kan de titel van een boek over moedertaalonderwijs overigens niet zijn. *Moedertaalonderwijs*. Wie maar een paar van de uitstekend geschreven bladzijden van deze studie heeft gelezen, krijgt meteen associaties met titels als *Job* of *Jezus* waaronder de meest complexe netwerken van informatie schuilgaan. En deze associatie komt ook weer niet uit de lucht vallen: *Moedertaalonderwijs* is een bijbel vol verhalen voor vakdidactici moedertaalonderwijs, nee nadrukkelijk niet 'Nederlands', die grens is door Van de Ven van meet af aan overschreden. Intensief werkt hij al jaren als moedertaaldidacticus in Europees verband, in het kader van het IMEN, het International Mother-tongue Education Network. Dat betekent concreet dat hij met collegae-moedertaaldidactici en moedertaaldocenten uit Hongarije (Boedapest) en Zweden (Lund) tot gezamenlijke uitvoering komt van onderzoek naar de lespraktijk, in het bijzonder het functioneren van docenten.

Hoe enorm intensief dit onderzoek is, laat het boek goed zien, en ik wil dat illustreren met materiaal uit het hoofdstuk dat voor u als lezer van dít tijdschrift het interessantst is, hoofdstuk 8. Dit heeft als pakkende titel 'Jongensmeisjes en andere conflicten. Thematisch literatuuronderwijs in Zweden'. Het beslaat de bladzijden 381 tot 440 van het boek.

### Receptie-onderzoek

Al sinds 1975 schenkt de universiteit van Lund in Zweden bijzondere aandacht aan het literatuuronderwijs. 'Onderzoekers en leraren willen verhelderen welke problemen én mogelijkheden zich voordoen bij onderwijs dat tot doel heeft de leerlingen tot kennis, inzicht en bewustwording ten aanzien van individu en maatschappij te brengen. Ze willen laten zien hoe taalontwikkeling kan worden gestimuleerd binnen ervaringsgericht onderwijs, hoe literatuur kan worden gebruikt bij de ontwikkeling van kennis, inzicht en bewustwording' (p. 382). Men bestudeert de praktijk en onderzoekt de geschiedenis van taal- en literatuuronderwijs.

In het begin van de jaren tachtig ontwikkelde het onderzoek zich onder meer in de richting van receptie-onderzoek: wat gebeurt er allemaal bij het lezen van en werken met teksten door leerlingen? Van de Ven vat in één zin samen op welke aspecten valt te letten: 'Receptie is een samengaan van tekst en tekstuele eigenschappen, (onderwijs)situatie, behoeften en verwachtingen van de lezer en diens socialisatie en leeservaring' (p. 382).

Onderzoek naar de combinatie van deze factoren laat zich het beste verrichten via een *kwalitatieve* benadering. En daarvoor is door de groep gekozen. Men registreert wat er in de klas gebeurt, groepswork van leerlingen wordt vastgelegd, analyses volgen. Interviews met leerlingen, en door leerlingen gemaakte producten zoals leesverslagen, tekeningen, en andere geschreven reacties worden in de analyse betrokken.

### Belevend lezen en ervarend lezen

In het kader van onze begrippen 'tekstervaring' en 'tekstervarend lezen' is het goed kennis te nemen van een tweedeling in de Zweedse literatuurdidactiek tussen *belevend* lezen en *ervarend* lezen. Worden deze twee benamingen bij ons al gauw als synoniemen gebruikt, Lars-Göran Malmgren, belangrijke partner van Van de Ven in zijn onderzoek, plaatst als het ware *ervarend* lezen in het midden van enerzijds *belevend* lezen (Van de Ven vergelijkt het met ons 'leesplezier'), anderzijds *informatief* lezen.

Ervarend lezen is dus lezen als beleven, maar met de toevoeging: 'het lezen leidt tot nieuwe kennis van, nieuwe inzichten in en nieuwe perspectieven op de werkelijkheid' (p. 383). Ik denk dat het zo geformuleerd heel dicht komt bij wat in onze didactiek met 'tekstervarend lezen' wordt bedoeld, nadrukkelijk gekoppeld als dit begrip is aan een ander begrip: 'reflectiviteit'. Jammer dat Van de Ven dit begrip niet hanteert, bij hem heet alles 'reflectie' en dat is op verschillende manieren uit te leggen.

Tegenover elkaar staan als uitersten het *instrumenteel* lezen (= lezen omdat het moet, schools lezen) en *ervarend* lezen (= 'lezen waarbij kennisontwikkeling tot stand komt'). En nu is het de (literaire) *socialisatie* van de lezer die bepaalt welke kant het opgaat. Iemands persoonlijkheid en zijn ervaringen in gezin en verdere omgeving beïnvloeden de aard van het socialisatieproces en de hoedanigheid daarvan brengt met zich mee of de lezer open staat voor de implicaties van de tekst of ervoor dichtklapt, zich afschermt. Met die factor hebben we sowieso in alle leesonderwijs te maken en het is juist in tekstervaringsonderwijs een factor om ter dege rekening mee te houden.

De houding van de leerling - werkt mee, werkt tegen - beïnvloedt de houding van de docent en zo ontstaat in de interactie wat Malmgren noemt een *overtuigingsconfrontatie*. De leraar drukt in arren moede zijn interpretatie door - we noemden dat al in 1983 de *leraarstekst* - en dat gebaar is voldoende om de interactie verder te blokkeren, ook naar de *leerlingeteksten*. We kennen allemaal de praktijk: de leerlingen gaan denken dat er maar één interpretatie is van een gedicht of verhaal en dat inhoud en structuur van een tekst eenvoudig gegeven en eenduidig te verklaren zijn. Door de leraar dus.

### Opvatting van literatuur strookt met onderwijsconcept

Dat de teksten die je kiest ruimte moeten bieden voor persoonlijke beleving door de leerling spreekt ook voor Van de Ven vanzelf. Hij tast zorgvuldig af wat de Lund-onderzoekers van literatuur vinden en concludeert dan dat de wijze waarop zij tegen literatuur aankijken kenmerkend is voor het onderwijs dat zij beogen. En dat is: leerlingen tot lezers maken die door inzicht te verwerven in

de sociaal-culturele omgeving die hen vormt en bepaalt, kunnen komen tot autonoom denken en handelen. *Literatuur* is zo te zien als een constructie van de werkelijkheid. Wat de lezer doet is nagaan met wat voor middelen die werkelijkheid wordt geconstrueerd, hoe het literaire werk aan de constructie van zijn eigen werkelijkheid bijdraagt en hoe dan *de eigen werkelijkheid* in elkaar zit.

Met zulk een opvatting van literatuur is er ruimte. Voor canonliteratuur, maar, afhankelijk van de leerlingen, ook voor andersoortige literatuur. Dat lijkt mij een uitstekende opvatting.

In dit kader voerde Van de Ven zijn onderzoek uit, in deze zin, dat hij als expert van buitenaf de case-study kwam beoordelen en interpreteren die door leraar Jan Nilsson en collega-onderzoeker Malmgren werden uitgevoerd. De beschrijving van het *thematisch* onderwijs dat Van de Ven vervolgens in zijn boek geeft is boeiend om verschillende redenen. Curriculaire beschrijving van thematisch werken is bij ons niet onbekend, zij het wel grotendeels vergeten. Ik vrees dat ze in de kast staan: het *Leesboek / Leesdagboek* van Jacques Vos en de magnifieke educatieve serie van Penguin. Onderzoek naar thematisch werken is bij ons beperkt tot de beschrijving van één thema-project per studie en een van de logistieke problemen van thematisch werken is waarschijnlijk de inpassing in het curriculum.

### De case-study

In de case-study gaat het om een cyclus van twee jaar waarin totaal veertien thema's de opbouw bepalen. Bindend thema van de hele tweejarige cyclus is het thema *democratie*, de leerlingen zijn aan het begin ervan elf jaar oud. Ze hebben dan in de vierde klas gewerkt aan de trits 'macht - moed - angst' en nu wisselen veertien thema's elkaar af, waarvan er acht uitgaan van jeugdboeken en gedichten, terwijl ook in de andere zes fictie een rol speelt.

Op de eerste fase, 'democratie in het gezin', volgt de fase waarin een jeugdboek het thema 'democratie' bespreekbaar maakt, en later wordt de fase waarin via een boek het thema 'dictatuur' is uitgewerkt gevolgd door de fase 'dictatuur tijdens het nazisme en de tweede wereldoorlog'.

De werkvormen hebben een sterk ervaringsgericht karakter: productief-creatief werken, klassengesprek, activeren van voorkennis door bijvoorbeeld eigen onderzoek van de kinderen en menigmaal het onderbreken van het leesproces om de lezersverwachting te kunnen peilen. Iser en Jauss ontbreken overigens in de literatuurlijst. Als het gaat om receptie en lezersverachting kan men aan hun inzichten m.i. nauwelijks voorbijgaan.

Van dit onderwijs is twee jaar lang een documentatie aangelegd. Bandopnames, lesprotocollen, leraardagboek, lesmateriaal, producten van de leerlingen en observatie-aantekeningen van de onderzoekers. Op deze data hebben Malmgren en Van de Ven hun analyse-instrumenten losgelaten. Uiteraard wordt dit proces zorgvuldig beschreven en resulteert in twee belangrijke producten.

Allereerst levert de analyse van de fasen voor docenten herkenbare probleem-beschrijvingen op: de leraar wil aandacht voor de inhoud van de teksten, maar de kinderen zijn tuk op de presentatie die ze moeten geven: een typisch pro-

bleem bij leerlinggericht werken. Karakteristieke wending voor Van de Ven: als een soort terzijde merkt hij de perspectiefverschillen op tussen hemzelf en zijn mede-onderzoeker Malmgren: wij kijken anders.

Naast het conflict 'inhoud versus performance' is er de tegenstelling 'jongens versus meisjes', beschreven aan de hand van de fase waarin een ruimtevaart-trilogie het thema 'democratie' moest activeren. Uit de wijze waarop jongens en meisjes het science-fiction-meisje percipiëren dat de hoofdfiguur is blijken grote verschillen in perceptie van het verhaal als zodanig. De jongens kunnen zich niet met haar identificeren, meisjes vaak wel, en dat betekent dat de jongens distantie houden tot het verhaal en de meisjes veel minder. Van de Ven concludeert dat jongens afhaken, zodra er sprake is van meer 'intieme' ervaringen, terwijl de meisjes dan de interactie leiden.

### Literaire socialisatie

Naast andere constatering, de positie van de leraar betreffende - en chapeau! voor die leraar die zich zo kwetsbaar durfde op te stellen, twee jaar lang! -, is wat betreft de *literaire socialisatie* interessant, dat er in deze twee jaar 'nauwelijks weerstand is tegen het lezen van literaire teksten' (p. 409). Schema's verduidelijken dat. Sprekend van *regressieve* en *progressieve* socialisatie, aan te duiden als A resp B, vertalen Malmgren en Van de Ven de volgende

#### schets van algemene socialisatie

A <-----> B

- |                             |                        |
|-----------------------------|------------------------|
| - kind-zijn                 | - volwassen zienswijze |
| - spelen                    | - serieus bezig        |
| - regressie                 | - progressie           |
| - aandacht voor zichzelf    | - reflectie            |
| - aandacht v. vormgeving    | - intellectueel bezig  |
| - sociaal spel onder elkaar | - behoefte aan kennis  |
| - performance-gericht       | - thematisch gericht   |

naar een model van literaire socialisatie

A<----->B

- |   |   |
|---|---|
| - receptie gericht op<br>spanning, avontuur | - interpretatieve receptie                            |
| - fantasie                                  | - fictie als ervaringskennis                          |
|   | - reflectie op contexten                              |
| - betrokken bij dualistische<br>patronen    | - identificatie met meer<br>gecompliceerde personages |

Van de Ven laat zien hoe deze modellen doorwerken in de problematiek van de docent Jan Nillson, die probeerde zijn eigen inhoudsgerichtheid en de performance-behoefte van de leerlingen met elkaar te verzoenen. Van de Ven noemt het een conflict in de literaire socialisatie. In de zesde klas kwam er namelijk nog de tegenstelling bij tussen leerlingen die toe waren B en leerlingen die dat nog niet waren, een normaal verschijnsel in een overgangsklas. Interessant om na te lezen, pagina 409 en volgende.

### De lezersportretten

Ik wil nog een tweede resultaat uit dit gedeelte van Van der Vens empirisch onderzoek naar voren halen: de lezersportretten. In de eerste jaargang van dit blad ontvingen de lezers als bijlage bij het derde nummer, december 1961, *Kalle, 12 jaar. Portret van een lezer uit Zweden*. Lezers van het eerste uur vinden daarin een ruime beschrijving van deze constructie van lezersportretten binnen de context die hiervoor beschreven is.

Om acht lezersportretten te maken nam Malmgren 104 interviews af, per leerling dertien in twee jaar. Daarin kwamen leesgewoonten aan de orde, omgang met cultuur thuis, reacties op in de klas gelezen teksten, vrijetijdsbesteding, ervaringen in de klas. Eigenlijk werden er nog veel meer interviews afgenomen, min of meer voor spek en bonen, 'om niet te veel de aandacht op de acht uitgekozen leerlingen te leggen' (p. 414). Vier meisjes, vier jongens.

Van hen koos Van de Ven Lena en Kalle om in zijn proefschrift te presenteren. Lees die procedure-beschrijvingen en de portretten. Fascinerend om zo in een klas te kunnen kijken en die twee leerlingen als het ware in een geconstrueerd leesdossier te kunnen volgen. De een een geboren lezer, de ander zo een waar Daniel Pennac zo mee mee kan leven. Misschien dat de gemiddelde lezer het hierbij laat: de reflectie die op deze portretten volgt vergt nogal wat kennis en abstractievermogen. Intussen: een knap hoofdstuk!

### Historie, tekst, maatschappij, lezer

Eerder al, in hoofdstuk 2.3, confronteerde Van de Ven de lezer met meer vertrouwde zaken als de discussie die sinds jaar en dag in ons land over het literatuuronderwijs wordt gevoerd. Daarbij constateert ook hij - De Vriend deed dat in *Literatuuronderwijs als voldongen feit* - dat literatuuronderwijs zelden of nooit gelegitimeerd hoefde te worden. Wel werd er driftig gediscussieerd over het wat en het hoe. Van de Ven vat die discussie samen in de aandachtspunten historie, tekst, maatschappij en lezer - wie zou ze niet herkennen als de bekende vier doelstellingen in een ander jasje? - en stelt dan na zijn empirisch onderzoek vast dat de Zweedse aanpak zich laat etiketteren met de begrippen 'maatschappij' en 'lezer'.

Voor wat de geschiedenis van het literatuuronderwijs betreft is Van de Ven, hoeveel referenties ook worden opgevoerd, in hoofdstuk 2 allerminst volledig in zijn literatuurverwijzingen en lijken zij, zeker wat het Nederlandse tekstvervalsingsonderwijs betreft, nogal lukraak.

De vraag of literatuuronderwijs een plaats in het curriculum verdient wordt opnieuw gesteld in het vierde hoofdstuk. Daarin constateert Van de Ven een aantal gemeenschappelijke paradigmata van de zes in literatuurstudie onderzochte landen en stelt deze ter discussie. Matthijssens rationaliteitentheorie vormt daarvoor een belangrijk kader; bij hem gaat het uiteindelijk om de strijd tussen de literair-religieuze rationaliteit en de technische rationaliteit. De laatste heeft in de negentiende eeuw gewonnen, maar in de opvoeding wordt een compromis gesloten. Om allerlei redenen - ze op te schrijven voert hier te ver - krijgt het literair-grammaticale paradigma met zijn strenge normen na 1930 weer greep op het onderwijs, maar er komt veel meer naast: een individueel-expressief paradigma, en na de tweede wereldoorlog een utilitair, een communicatief-emancipatoir en communicatief-utilitair paradigma. 'Oude paradigmata verdwijnen niet, er komen alleen nieuwe bij' (p. 217). Als men bedenkt dat Van de Ven met geen woord rept over de didactiek van het moderne-vreemdetalenonderwijs zal het duidelijk zijn dat de plaats van het literatuuronderwijs in brede zin nóg iets ingewikkelder is dan hij hier al aangeeft voor moedertaalonderwijs alleen.

### Over moedertaalonderwijs in het algemeen

Waar gaat *Moedertaalonderwijs* nog meer over? Het begint met een grondige verkenning van de onderzoeksvraag. Wat mag je van een onderzoek naar moedertaalonderwijs verwachten? 'Ik richt me vooral op de verschijningsvorm van "het schoolvak Nederlandse taal en letterkunde" in het voorgezet onderwijs', schrijft Van de Ven, maar hij voegt er vele nuances aan toe. Van de Ven is een prettig eigenzinnige onderzoeker, die van bladzijde tot bladzijde duidelijk maakt waar hij staat. Zijn boek is een compendium van eigen onderzoek, dat voortkwam uit de vraag 'waarom veranderen zo moeilijk is'.

Van de Ven deed literatuuronderzoek en empirisch onderzoek. Het eerste leverde, in de eerste vier hoofdstukken, enkele interessante panorama's op over respectievelijk het soort onderzoek dat de moedertaaldidactus kán verrichten en waarom hij dat zou doen vanuit verschillende wetenschapstheoretische posities (1); vervolgens over de ontwikkelingslijnen in het moedertaalonderwijs in Nederland in de twintigste eeuw met name wat schrijven en literatuur betreft (2); daarna een analytische geschiedschrijving van het moedertaalonderwijs in achtereenvolgens Vlaanderen, Duitsland, Engeland, Noorwegen en Zweden (3); en ten slotte, aan de hand van Matthijssens rationaliteitentheorie, een bepaling van wat dominant is in het moedertaalonderwijs en welke tegenstromen voelbaar zijn (4).

Vooraf voor onderwijskundige onderzoekers is buitengewoon boeiend wat Van de Ven in hoofdstuk 5 vertelt over de aard van het onderzoek waarbinnen het zijne gesitueerd moet worden en de impuls die met name het IMEN voor de interpretatieve, hermeneutische methodologie van onderzoek naar didactiek heeft betekend: 'Centraal in die methodologie is het construeren van onderwijs als "tekst", het in diverse documenten vastleggen van onderwijsactiviteiten.

In de hoofdstukken 6 en 7 staat het schrijfonderwijs centraal. Van de Ven is daarin zelf een zeer kundig docent die veel aan ontwikkeling van schrijfonder-

wijs heeft gedaan. Hier laat hij middels een case study (in 6) en een verkenning van de verschillen tussen schrijfonderwijs in Noorwegen en in Nederland (in 7) zien welke problemen, bijvoorbeeld van begeleidende en toetstechnische aard, algemeen zijn en welke land-afhankelijk.

Het reeds besproken hoofdstuk 8 past in het geheel van dit enorme essay - want zo zou ik dit onderzoekverslag vooral willen typeren - in zoverre dat het 't comparatistisch karakter van dit onderzoek verdiept en Van de Ven's stellingname over de verwevenheid van rollen van leraar en onderzoeker articuleert. In het slothoofdstuk 9 gaat hij op die gewenste symbiose nog verder in zijn opvatting 'dat de betrokkenheid van leraren uitermate belangrijk is voor innovaties en dat die betrokkenheid vorm kan krijgen in een symmetrische dialoog.

Zo heeft het betoog, bij alle diversiteit, wel degelijk een lijn van vraag naar (voorlopig) antwoord. Dit komt vooral door Van de Ven's heldere denktrant, die zich uit in een levendige, expliciete en toegankelijke manier van schrijven. En dat ondanks de enorm ingewikkelde problematiek die hij aansnijdt en de talloze bronnen die in dit oerwoud van kennis over moedertaalonderwijs beginnen te stromen. Ik neem er mijn petje voor af.

Piet Hein van de Ven, *Moedertaalonderwijs. Interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland*. Wolters-Noordhoff bv Groningen 1996. ISBN 90 01887767. 559 blz.

