

Erik Kwakernaak

## Vakoverstijging of apartheid in het literatuuronderwijs moderne vreemde talen?

In historisch perspectief gezien lijkt het literatuuronderwijs in het Nederlandse vreemdetalenonderwijs in een beslissende fase te zijn aangeland. Vóór de jaren Negentig gold het taalvaardigheidsonderwijs als een belangrijke legitimeringsgrond. Met het voorstel van de CVE-mvt in 1992 heeft het duidelijke contouren gekregen door de vastlegging van de vier invalshoeken: *persoonlijke leessmaak*, *persoonsontwikkeling*, *literatuurtheorie* en *literatuurgeschiedenis*. Maar ook is sindsdien de discussie over de nieuwe tweede fase van het voortgezet onderwijs losgebarsten en heeft er een stoelendans om ruimte voor de vakken plaatsgehad; daarbij is het literatuuronderwijs in een benarde positie geraakt.

De Vakontwikkelgroep mvt heeft, zoals in *Tsjip 5/4* werd gemeld, voorgesteld om op de havo de invalshoeken 'literatuurtheorie' (begrippenapparaat) en 'literatuurgeschiedenis' te schrappen, ongetwijfeld op grond van de het geringe aantal beschikbare studiebelastinguren. Daar blijven dan alleen de invalshoeken 'persoonlijke leessmaak' en 'persoonsontwikkeling' over. Dat zijn, toevallig of niet, de beide onderdelen van het literatuurprogramma die door de leerling alleen in een leesdossier gedocumenteerd moeten worden zonder dat hij er een cijfer voor krijgt. Op het vwo blijven alle vier invalshoeken gehandhaafd, maar daar kan twijfel rijzen over de haalbaarheid in de beschikbare tijd.

Zoals hier al eerder is meegedeeld ziet Witte als enig mogelijk zinnig perspectief een vrijwillige samenwerking van de talenvakken in een vakoverstijgend literatuuronderwijs. In de cultuur van het Nederlandse voortgezet onderwijs met z'n éénvakkige docenten en verregaand autonome vaksecties kon tot dusver vakoverstijgend literatuuronderwijs alleen incidenteel van de grond komen. In de benarde situatie die nu dreigt te ontstaan wordt de kans aanzienlijk groter dat meer vaksecties de handen ineen zullen slaan. Dat zal naar mijn inschatting ook noodzakelijk zijn om het literatuuronderwijs van een langzame doch zekere ondergang te redden.

Nieuwe vormen van samenwerking worden ook bevorderd door de autonomie die in de plannen voor de tweede fase aan de scholen wordt toegekend. Daarin ligt tegelijkertijd ook een gevaar. Bij gebrek aan centrale sturing kunnen de samenwerkingsvormen en de resultaten ervan, de vakoverstijgende literatuurprogramma's, zeer verschillend uitvallen. Dat is weer niet goed voor de status van het vak of vakonderdeel, en ook niet altijd voor de kwaliteit. Het leidt tot het verschijnsel, overbekend in het Nederlandse onderwijs, dat iedereen het wiel gaat zitten uitvinden.

Terecht stelt Witte (1995, 196) voor dat er geïnvesteerd wordt in centrale leerplanontwikkeling. Op basis daarvan moeten dan weer de leermiddelen geproduceerd worden, die er flink anders uit moeten gaan zien dan we tot dusver

gewend zijn. Het is in het belang van de positie van het literatuuronderwijs om het minder docentafhankelijk en docentgecentreerd te maken dan de traditie het tot dusver gewild heeft. Het moet sterker bepaald worden door goed onderwijsmateriaal, dat in hogere mate zichzelf wijst dan nu het geval is, ook vanwege de nadruk die men in verband met de herstructurering van de tweede fase op meer zelfstandig en docentonafhankelijk leren wil leggen.

### Overgangsfase

Het zal nog even duren voordat die leerplanvoorstellen en dat onderwijsmateriaal er zijn. In die overgangstijd zal er heel wat verwarring en diversiteit ontstaan. Zullen de neuzen op een gegeven moment weer ongeveer dezelfde kant op wijzen, en zo ja, wanneer? En welke kant zal dat dan zijn?

Het ziet er naar uit dat het literatuuronderwijs in de nieuwe tweede fase nog meer versnipperd raakt dan het al was, met de nieuwe snipper literatuur in het nieuwe vak Culturele en Kunstzinnige Vorming. Bij de vreemde talen raakt het literatuuronderwijs op de havo gemarginaliseerd. Op het vwo blijven de vier invalshoeken inclusief de literair-historische gehandhaafd, maar de vraag is wat daarvan haalbaar is, met name voor de vele leerlingen die niet het profiel Cultuur en Maatschappij en geen extra vreemde talen in de vrije ruimte kiezen, dus alleen bij Nederlands en Engels met literatuur geconfronteerd worden.

Een verdere teruggang van de literair-historische benadering lijkt waarschijnlijk. Het is ook de meest veeleisende van de vier invalshoeken. In feite kan enig inzicht in literair-historische ontwikkelingen pas ontstaan op grond van veel leeservaringen met onmiddellijk toegankelijke, dus eigentijdse of tijdloze literatuur, samen met een algemeen historisch besef dat heden ten dage bij de meeste achttienjarigen nauwelijks ontwikkeld is. De andere invalshoeken scheppen de voorwaarden voor een literair-historisch inzicht, dat overigens in de Nederlandse maatschappij van vandaag niet algemeen als noodzakelijk of status verschaft bezit ervaren wordt.

Als het literatuuronderwijs de door Witte aangewezen richting inslaat, als dus de talen vrijwillig gaan samenwerken, kan een nieuw vak Wereldliteratuur of Westerse literatuur of Europese literatuur ontstaan. Dat zou bij een volgende herinrichting of reparatie van de tweede fase en/of herziening van de examenprogramma's havo/vwo kunnen resulteren in een formalisering van dat nieuwe vak. Daarmee zou het literatuuronderwijs 'het huis uit gaan' en zijn 'inwoning in het moderne-vreemde-talenonderwijs' beëindigen (Kwakernaak 1993). Hoe gaat dan het overblijvende vto in de bovenbouw van havo en vwo er uitzien? Voor de beantwoording van die vraag ga ik terug naar de toestand van nu, weer tegen de achtergrond van zijn ontstaansgeschiedenis.

### Historische overblijfselen

De vraag of het literatuuronderwijs 'een vak apart' zou moeten worden, is verkeerd gesteld. Het *is* allang 'een vak apart', en niet alleen omdat niet elke eerste-grads talendocent het echt goed kan, ook al heeft hij literatuurgeschiedenis en -wetenschap gestudeerd. Dat taalvaardigheidsonderwijs en literatuuronder-

wijs twee heel verschillende dingen zijn, blijkt onder meer uit het feit dat docenten vaak duidelijke voorkeuren (en ook competenties) voor het een óf het ander hebben. Dat het literatuuronderwijs zich losgezongen heeft van het vreemde-taalvaardigheidsonderwijs is een feit. Maar in de praktijk van het vto zijn ook nog allerlei overblijfselen van de negentiende-eeuwse opvattingen te vinden, vooral in de bovenbouw van havo en vwo. Ik noem er enkele.

### Lees-en spreekvaardigheid

Er bestaat traditioneel een sterke band tussen literatuuronderwijs en leesvaardigheidsonderwijs. Het lezen was bij gevorderden de centrale activiteit. Als er geschreven werd, moesten er literaire tekstsoorten of (academische) teksten over literatuur of geschiedenis geproduceerd worden. Als spreken geoefend werd, deed men dat over en naar aanleiding van hetzelfde soort teksten. Nog steeds blijken vt-bovenbouwmethoden het lezen zeer centraal te stellen: ze gaan uit van leesteksten waarover mondeling vragen beantwoord of spreekbeurten en discussies gehouden moeten worden. Alleen zijn het in meerderheid geen literaire of historische teksten meer, maar journalistieke teksten over maatschappelijke problemen. De spreekvaardigheid wordt echter nog steeds overwegend beoordeeld in een gesprek over gelezen literaire teksten, namelijk de boekentest. Dat is een rest van de traditionele band tussen literatuur en spreekvaardigheid. In een verder verleden (1935) is gepleit voor het behoud van literatuur in het vto met het argument dat het anders niet mogelijk was 'aan de mondelinge examens vorm en inhoud te geven' (Kuiper 1961, 63). Deze band is aan het slijten, hoewel nog steeds veel bovenbouwdocenten niet weten hoe ze spreekvaardigheid moeten trainen en toetsen zonder uit te gaan van leesteksten.

Bij het onderdeel leesvaardigheid zijn er in de loop van de jongere geschiedenis van het vto enkele lichte vormen van schizofrenie ontstaan. Bij de term 'intensief lezen' wordt vrijwel uitsluitend gedacht aan de journalistieke teksten die voor het meerkeuzevraaggebeuren ge- of misbruikt worden, bij extensief lezen vrijwel uitsluitend aan literaire of in elk geval fictionele teksten. Er worden ook wel fictionele teksten intensief gelezen, alleen heet dat dan geen leesvaardigheidsonderwijs meer, maar literatuuronderwijs. Dat voor extensief lezen, dus de boekenlijst, ook niet-fictionele teksten in aanmerking komen, is in de bovenbouw nog niet echt breed doorgedrongen; in het vbo en het mavo is dat op z'n laatst sinds het C/D-examenprogramma van 1986 algemeen bekend. Maar juist de ex-leerlingen van havo en vwo moeten in hun vervolgstudies en in het beroep vaak langere niet-fictionele teksten in vreemde talen kunnen lezen.

De voorstellen van de CVE-mvt noemen 'extensief lezen' als deel van de 'handelingscomponent' van het examen, dus als deel dat wel gedaan moet worden maar waar geen cijfer voor gegeven wordt. De commissie stelde dit extensief lezen in dienst van het literatuuronderwijs (Commissie 1992, 35). De Vakontwikkelgroep mvt voert het extensief lezen op onder leesvaardigheid (bijvoorbeeld Vakontwikkelgroep 1995, 15, 27). Hier gaat het blijkbaar om 'kilometers maken' en niet om de 'educational encounters' van het literatuur-

Kwakernaak, Vakoverstijging of apartheid in het literatuuronderwijs mvt?

programma (Vakontwikkelgroep 1995, 24). Alleen de hoeveelheid (havo circa achthonderd pagina's, vwo circa twaalfhonderd pagina's van gemiddeld tweehonderdvijftig woorden) wordt gespecificeerd, niet het type teksten. Dat zal waarschijnlijk tot gevolg hebben dat extensief lezen eenzijdig met literatuur geassocieerd zal blijven.

### Plaats van de invalshoeken in het vto

Hoe is meer helderheid te krijgen in deze materie? In historisch perspectief gezien lijkt de literatuur in het vto aan een nieuwe plaatsbepaling toe te zijn. Ik waag een poging om een visie op de zin en de functie van literatuur in het vto te formuleren en te onderbouwen.

Daarbij ga ik uit van de vraag: welke benadering van literatuur is het best op z'n plaats in het vto? Ik gebruik bij de beantwoording de vier 'invalshoeken' van de CVE-mvt en de Vakontwikkelgroep mvt; dat lijken bruikbare aanduidingen van de belangrijkste benaderingen die we op dit moment in de literatuurdidactiek kennen.

De 'literair-historische invalshoek', de 'literair-theoretische invalshoek', de 'persoonsgerichte invalshoek' en de 'invalshoek gericht op het ontwikkelen van een persoonlijke leessmaak': ik denk niet dat één van deze vier benaderingen absoluut typisch en onmisbaar thuishoort in het vto. Ik kan geen argumenten tegen deze stelling bedenken, alleen ervóór, bijvoorbeeld dat verreweg het meeste vto nog steeds zonder literatuuronderwijs gegeven wordt. Ik kan wel vergelijkenderwijs aangeven welke van de vier invalshoeken volgens mij relatief het beste aansluit bij de doelstellingen van het vto zoals die op het moment gelden. Daarin wordt het taalvaardigheidsonderwijs als de centrale taak gezien, maar niet als doel op zich: het gaat om een taalvaardigheid die in dienst staat van de opvoeding van de leerling tot burger van een internationale en multiculturele samenleving. Die doelstellingen zijn voor een elementair niveau vastgelegd in de basisvormingskerndoelen.

### Literair-historische en -theoretische invalshoek

Er is veel voor te zeggen dat Nederlandse leerlingen iets moeten weten van de Nederlandse *literatuurgeschiedenis* als deel van de Nederlandse cultuurgeschiedenis. Daarvoor moet in het moedertaalonderwijs een plaats ingeruimd blijven. Er is ook iets voor te zeggen dat de leerlingen de Nederlandse cultuurgeschiedenis moeten leren zien tegen de achtergrond van een Europese of Westerse cultuurgeschiedenis. Dat laatste te doen bij vier verschillende vakken, die in de Nederlandse schoolcultuur tot dusver slechts moeizaam of geheel niet te coördineren waren, is inefficiënt. Een effectiever programma Wereld-, Westerse of Europese literatuur- of cultuurgeschiedenis kan, zoals door Witte (1995) voorgesteld, in een samenwerking van de talen met CKV gerealiseerd worden. Voor een inleiding in een vreemdtalige literatuurgeschiedenis is het lezen in de oorspronkelijke taal niet echt noodzakelijk.

Dat geldt in principe ook voor de *literaire theorie*, die voor de nationale Westerse literaturen onderling weinig verschilt. Bij Nederlands wordt vaak al vroeg begonnen met de literaire begrippen. Vanwege de systeemscheiding

moeten die wel getransfereerd worden naar de andere literaturen, en dat kan, maar hoeft niet per se in de Engelse, Duitse, Franse les te gebeuren; het samenwerkingsvak Wereld- of Westerse literatuur is daarvoor ook een mogelijke plaats. Wel is een aantal literaire begrippen nodig bij een strategische aanpak van het leesvaardigheidsonderwijs binnen de vreemde talen. Het is daarom jammer en ook kortzichtig te noemen, dat de Vakontwikkelgroep mvt de literair-theoretische invalshoek voor de havo geschrapt heeft. Ik kom er tegen het eind van dit artikel op terug.

### Persoonlijke leessmaak en persoonsgerichte invalshoek

Het ontwikkelen van een *persoonlijke leessmaak* moet voortbouwen op de verwerving van een aantal literaire begrippen. Om de eigen smaak te kunnen bepalen, te benoemen en te verklaren moeten lezers - en ook kijkers - genres kunnen herkennen, structuurprincipes daarvan en ook variaties binnen genres kunnen benoemen, verschillende stijlen kunnen onderscheiden enzovoort. Ik denk dat het opdoen van de leeservaringen niet per se in de Engelse, Duitse en Franse les hoeft te gebeuren, en ook niet per se in die talen.

Bij de *persoonsgerichte invalshoek*, beter bekend onder de naam 'thematische aanpak' (maar dan zonder literair-historische component), gaat het erom dat het lezen van literatuur bijdraagt aan de socialisatie van de leerling. Het is een feit dat literatuur vanouds het medium voor maatschappelijke leerervaringen is; in literatuur worden menselijke ervaringen, normen en waarden overgedragen. Evenzeer is het een feit dat deze taak voor een groot gedeelte door de audiovisuele media is overgenomen. Ook de kennis van andere maatschappijen en culturen dan de eigen Nederlandse wordt voor een groot gedeelte opgedaan via film en tv. Bij de algemene doelstelling van het vto hoort naast het leren van de taal, ook de verwerving van kennis over de maatschappij en de cultuur van de landen waar de vreemde taal gesproken wordt. Hier grijpen een belangrijke doelstelling van het vto en een belangrijke functie van literatuur en de audiovisuele media in elkaar. Bij de vorming van de leerling niet alleen als nationaal burger, maar ook als Europees of zelfs wereldburger, hoort vreemde talenonderwijs, en daarbij hoort een bekendmaking met de vreemdtalige literatuur en audiovisuele media.

Deze functie legt wel beperkingen op bij de keuze van de werken die gelezen dan wel bekeken en beluisterd worden: het zouden de werken moeten zijn die menselijke ervaringen, normen en waarden overbrengen en daarbij zoveel mogelijk laten zien van de vreemdtalige maatschappij en cultuur. De gelezen verhalen, toneelstukken en gedichten zouden niet op grond van hun literair-esthetisch gehalte gekozen moeten worden, maar op grond van hun waarde voor de kennis van land en volk en voor de vorming van de leerling tot wereldburger. Onder die voorwaarde heeft de persoonsgerichte invalshoek, alias de thematische aanpak, een specifieke functie in het vto en is de plaats van literatuur binnen het vto gelegitimeerd.

In het voorstel van de Vakontwikkelgroep mvt staat onder 'literatuur' als eerste eindterm bij het subdomein 'persoonsontwikkeling': 'De kandidaten hebben aan de hand van literaire teksten een aantal leerervaringen opgedaan ten

aanzien van een aantal aspecten van de maatschappij, op grond waarvan zij hun visie op de werkelijkheid en hun plaats daarin hebben ontwikkeld' (Vakontwikkelgroep 1995, 22 en op andere plaatsen, vgl. Commissie 1992, 65, 67). Zoals het hier staat moet de leerling zijn visie op een ongespecificeerde, blijkbaar algemeen geldige 'maatschappij' en 'werkelijkheid' ontwikkelen. Daarmee onderscheidt het literatuuronderwijs binnen de vreemde talen zich niet van ander literatuuronderwijs, bijvoorbeeld bij Nederlands. Het biedt alleen meer van hetzelfde. De specifieke taak van het vreemde-talenonderwijs ligt op het vlak van de interculturele vorming. Mijn voorstel zou zijn: 'De kandidaten hebben aan de hand van literaire teksten een aantal leerervaringen (of: *interculturele* leerervaringen) opgedaan ten aanzien van een aantal aspecten van de *vreemdtalige* maatschappij, op grond waarvan zij zich *bewustgevoord zijn van overeenkomsten en verschillen tussen de vreemdtalige en de eigen cultuur*'. Het is jammer dat de Vakontwikkelgroep mvt geen gebruik heeft gemaakt van een dergelijke doelstellingformulering om de specifieke taak van het literatuuronderwijs in het vto steviger te funderen.

### Tekstsoorten en strategieën

Ook als het literatuuronderwijs niet langer bij de verschillende talen 'in zou blijven wonen' en 'de deur uit zou gaan' naar een apart vak Wereld- of Westerse literatuur, dan zouden toch literaire teksten een belangrijke functie kunnen blijven houden in het vto van de bovenbouw, zoals ze dat ook doen in de onderbouw en in het vbo en het mavo. Wel is er dan behoefte aan andere termen dan 'literatuur' en 'literair'. 'Fictie' en 'fictioneel' zijn eenduidiger en bruikbaar en hebben tevens als voordeel dat ook speelfilms eronder vallen; de restrictieve term 'literatuur' heeft al veel te lang de integratie van audiovisuele tekstsoorten in het vto belemmerd (traditioneel wordt alleen af en toe een literatuurverfilming toegelaten).

De basisvormingskerndoelen voor Nederlands spreken van fictie in deze zin. De bovenbouw zou daarbij moeten aansluiten in plaats van vast te houden aan een begrip 'literatuur', dat geassocieerd blijft met een academische canon van geschreven teksten.

#### *Fictionele teksten*

Fictionele teksten zijn een categorie van tekstsoorten die de leerlingen in het vto moeten leren lezen of bekijken en beluisteren. Als we alleen naar de geschreven teksten, dus de leesteksten kijken, onderscheiden fictionele teksten zich van de belangrijke categorieën van informatieve en persuasieve teksten in de manier waarop ze het meest efficiënt gelezen worden. Zo langzamerhand dringen de leesstrategieën niet alleen de onderbouwleergangen, maar ook de bovenbouw van havo en vwo binnen. Wat mij opvalt en verbaast is dat daarbij zo weinig gedifferentieerd wordt tussen tekstsoorten die het best concentrisch gelezen kunnen worden, en tekstsoorten die voor lineair lezen geconcipeerd zijn. Fictionele teksten horen in het algemeen typisch bij de laatstgenoemde categorie. Toch speelt ook bij lineair lezen kennis van de tekststructuur een even belangrijke rol als bij concentrisch lezen: een fictionele tekst

volgt vaste structuurpatronen, maar leeft van de variatiemogelijkheden daarin. De tekst speelt altijd op een of andere manier met de verwachtingen van de lezer; daarin ligt de spanning, de afwisseling of juist de vertrouwdheid en daaruit voortvloeiende bevrediging van de lezer. Hetzelfde geldt voor luister teksten en audiovisuele teksten, die per definitie zijn gemaakt om ze lineair te recipiëren.

#### *Strategietraining*

De veelgehoorde klacht dat studenten in het hbo en wo moeite hebben om langere studie-, dus niet-fictionele teksten te lezen, in de moedertaal maar zeker in vreemde talen, wijst in de richting van te weinig training daarin en te weinig instructie over de vraag hoe je het best langere teksten te lijf kunt gaan. Om dat goed te kunnen doen moet je je om te beginnen bewust zijn van de verschillende tekstsoorten, hun typische structuurkenmerken en je eigen leesdoel, vervolgens moet je weten welke manieren er zijn om teksten te lijf te gaan en te verwerken, en tenslotte moet je van die manieren de handigste kiezen voor het betreffende geval. Het moet niet zo zijn dat studenten in hbo en wo een studietekst op de manier gaan lezen waarop je een roman leest, of een roman gaan lezen op de manier waarop je een eindexamentekst leest. Of dat ze naar een academische voordracht in het Engels luisteren als naar een Cito-luistertoets. Dat gebeurt maar al te vaak. Dat kan alleen het gevolg zijn van een strategisch inefficiënte manier van omgaan met teksten, waardoor leerlingen door de bomen het bos, of preciezer: door de woorden en zinnen de tekst niet leren zien, en zich geen raad meer weten zodra er geen meerkeuze- of andere vragen bij de tekst gegeven worden.

Van datgene wat tot dusver als 'literaire begrippen' in de klas wordt gebracht is een gedeelte nodig voor leesstrategisch onderwijs, dat juist in het vto zinvol is, óók of zelfs speciaal op de havo, waar de Vakontwikkelgroep het onderdeel literatuurtheorie geschrapt heeft. Alles wat met genres en subgenres (= tekstsoorten) en met kenmerken en structuurprincipes daarvan te maken heeft, is een noodzakelijk instrumentarium voor een competente receptie van teksten, of ze nu fictioneel zijn of niet-fictioneel. De leerlingen moeten leesstrategisch competent worden ten opzichte van alle tekstsoorten: ze moeten een tekstsoort kunnen herkennen, weten hoe zo'n soort tekst meestal in elkaar zit, en daarop hun manier van lezen afstemmen. Het leesvaardigheidsonderwijs is niet goed als het door een onnodige 'aparte' behandeling van 'literaire' teksten bij de leerlingen een systeemscheiding aanbrengt tussen fictionele en niet-fictionele tekstsoorten.

#### **Besluit**

Binnen het vto heeft het literatuuronderwijs zich steeds meer geïsoleerd en losgemaakt van het taalvaardigheidsonderwijs, waar het in het negentiende-eeuwse, academische concept van vto innig mee verbonden was. Dat heeft geleid tot een scheefgroei in het leesonderwijs in het vto van de bovenbouw van havo en vwo. Plaats en functie van fictionele tekstsoorten in het vto zijn aan

een herziening toe, mede in verband met de toename van het belang dat aan kennis van land en volk en aan interculturele oriëntatie wordt gehecht.

De herstructurering van de bovenbouw in de tweede fase kan direct of indirect de aanstoot tot zo'n herziening geven. Het is vaker in de geschiedenis van het Nederlandse vto vertoond dat didactische veranderingen door organisatorische veranderingen op gang kwamen. Daarbij lijkt de kans verkeken dat het nieuwe examenprogramma moderne vreemde talen voor havo en vwo helderheid schept. Zoals het voorstel van de Vakontwikkelgroep nu naar de Stuurgroep gaat, bevestigt het de apartheid van het literatuuronderwijs en verhindert het een goede integratie van fictionele teksten in een op strategieën georiënteerd leesvaardigheidsonderwijs. Ook de onderlinge afstemming van de voorstellen voor de vreemde talen, Nederlands en CKV laat te wensen over. In de praktijk van de nieuwe tweede fase zal waarschijnlijk blijken dat al deze snippers literatuuronderwijs in het vto weinig levensvatbaar zijn. Dat kan leiden tot een ontwikkeling die in voor het literatuuronderwijs comfortabeler tijden praktisch onhaalbaar bleek: samenwerking tussen de vakken en de ontwikkeling van een nieuw vak Wereld-, Westerse of Europese literatuur.

Fictionele teksten - gedrukte en audiovisuele - kunnen heel goed een belangrijke bijdrage blijven leveren aan de taalvaardigheid en de vorming van de leerling als wereldburger, maar niet als een bijzonder soort teksten waarmee binnen het vto opeens op een heel aparte manier wordt omgegaan omdat ze 'literatuur' zijn. Leerlingen moeten erin getraind worden om elke tekstsoort, fictioneel of niet-fictioneel, op een strategisch geschikte manier aan te pakken. Dan kan een leerling over een thema dat hem interesseert maar dat ook intercultureel-contrastief iets oplevert, zowel fictionele als niet-fictionele teksten lezen, ook een paar speelfilms of documentaires zien en aan de hand daarvan 'leerervaringen' opdoen, 'op grond waarvan hij zijn visie op de werkelijkheid en zijn plaats daarin verder ontwikkelt', zoals het in het literatuurprogramma van de CVE-mvt (1992, 65, 67) en de Vakontwikkelgroep mvt heet - echter niet in een ongespecificeerde, algemeen geldige werkelijkheid, maar in een multiculturele samenleving, waarin de nationale grenzen steeds opener worden en de nationale culturen steeds meer met elkaar in aanraking komen.

## Bibliografie

Bartels, A., *75 jaar Middelbaar Onderwijs, 1863-1938*. Groningen-Batavia: Wolters, (1947).

Bartels, A., *Een eeuw Middelbaar Onderwijs, 1863-1963*. Groningen: Wolters, (1963).

Commissie vernieuwing eindexamenprogramma's moderne vreemde talen vwo en havo (1992), *Eindrapport Commissie vernieuwing eindexamenprogramma's moderne vreemde talen vwo en havo*.

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

Groenewold, Peter, Harry Rours, Hans Würzner, *Variété der Wörter. Eine Geschichte der deutschen Literatur*, Amsterdam: Meulenhoff Educatief, (1993).



## Kwakernaak, Vakoverstijging of apartheid in het literatuuronderwijs mvt?

- Kuiper, W., *Historisch-didactische aspecten van het onderwijs in het Duits*, Groningen: Wolters, (1961).
- Kwakernaak, Erik, 'Literatuur in het vto: gaat ze het huis uit?'. In: *Levende Talen* 479, (1993), 202-205.
- Kwakernaak, Erik, 'De gemiste kansen'. In: *Levende Talen* 495, (1994) 626-632.
- Lohman, Willibrord, 'Literatuuronderwijs, doelstellingen en toetsing'. In: *Levende Talen* 423, (1987), 459-464.
- Moor, Wam de, Francis Staatsen, 'Doorstroomprofielen helpen literatuuronderwijs om zeep'. In: *NRC-Handelsblad* 25.04.1994.
- Ouwerkerk, Gudi, 'Het literatuuronderwijs moderne talen. Een inventarisatie van 15 jaar Levende Talen'. In: *Levende Talen* 378, (1983), 38-47.
- Struik, C. M., 'Literatuur moet zijn plaats behouden. Reactie op het artikel van Kwakernaak in LT 479'. In: *Levende Talen* 481, (1993), 331-332.
- Thijssen, Martin, *Het literatuuronderwijs Duits aan reguliere dagscholen voor HAVO en VWO. De praktijk in 1980 en voorstellen voor de praktijk*, Nijmegen (proefschrift), (1985).
- Vakontwikkelgroep Moderne Vreemde Talen (1995), *Eerste concept Examenprogramma's havo en vwo moderne vreemde talen t.b.v. de veldraadpleging*.
- Vries, J.A. de, *De lerarenopleiding moderne vreemde talen. Organisatorische en didactische aspecten van het onderwijs in het Frans, Duits en Engels*, Groningen: Wolters-Noordhoff, (1972).
- Willems, M. M., Th. J. M. N. Buis, *Het vreemde-talenonderwijs in de bovenbouw HAVO/VWO. Gesprekken met docenten*, Nijmegen: ITS, VALO vreemde talen, (1988).
- Witte, Th., 'Van de nood een deugd. Perspectieven voor vakoverstijgend literatuuronderwijs in de tweede fase'. In: *Levende Talen* 499, (1995), 191-198.

