

Joop Dirksen

Literatuuronderwijs rond de (komende!) eeuwwisseling

oftewel het sprookje van het vakoverstijgend literatuuronderwijs

We beleven boeiende tijden in het onderwijs.

Sinds het moment dat ik, meer dan een kwart eeuw geleden, het krijtje ter hand genomen heb, is er geen schooljaar voorbijgegaan zonder dat er vernieuwingsplannen, stelselwijzigingen of onderwijsherzieningen werden aangekondigd. De laatste jaren echter blijken plannen ook *uitgevoerd* te kunnen worden. De BAVO, een 'politieke' onderwijsvernieuwing, waar de modale docent (dus) niet op zat te wachten, is ingevoerd, en de Tweede Fase, een 'onderwijskundige' onderwijsvernieuwing, is onontkoombaar geworden.

De kennis consumerende leerling die, lui achterover leunend, zijn leraren 'wegzapt' als ze niet 'flitsen', zal binnenkort alleen nog aangetroffen worden in de binnenlanden van Verweggistan, waar hij de 'klassieke docent' gezelschap gaat houden, de leraar die vijftig minuten aan een stuk zijn verhaal presenteert, vertelt, voorleest of voordraagt.

Wat gaat komen, is een onderwijsaanpak waarin de leerling zelfstandig en actief zich een leerweg baant in de richting van duidelijke doelstellingen. Hij verwerft zich kennis, doet inzicht op, ontwikkelt vaardigheden, kan het geleerde toepassen, en laat de positieve resultaten van zijn zelftoetsen bevestigen door de toets van de docent. Dit alles speelt zich overigens niet meer af in een klaslokaal, maar in een studiehuis, een leeromgeving, voorzien van alles wat leren echt effectief maakt.

De weg naar deze uiterst aantrekkelijk klinkende onderwijsaanpak is een erg lange en tamelijk moeizame. Wat er zoal moet, respectievelijk gaat veranderen, zijn: het leraarsgedrag, het leerlinggedrag, de onderwijsdoelstellingen, de gebruikte methoden en werkwijzen, de gehanteerde toetsvormen en de examenaanpak.

Alsof deze veranderingen, die voor alle vakken gelden, al niet gecompliceerd genoeg zijn, wordt er door heel erg optimistische lieden in de literatuuronderwijssector meteen ook nog gepleit voor vakoverstijgende activiteiten; terwijl in veel scholen nauwe samenwerking *binnen* secties al een gigantisch probleem is, willen zij muren tussen vaksecties omverhalen en structurele samenwerking tot stand brengen tussen alle docenten in een vaksector. Hun redenering is gebaseerd enerzijds op heel zinnig klinkende argumenten ('het is een verspilling van tijd, energie (en geld!) om langs elkaar heen te werken'), anderzijds op de ervaringen van enkele goedwillende kleine groepjes docenten die onder de huidige, 'pré-Tweede-Fase'condities enkele gezamenlijke activiteiten van de grond gekregen hebben en daar erg enthousiast over naar buiten treden.

In dit artikel wil ik een (mijn!) beeld schetsen van mogelijkheden en onmogel-

lijkheden, van moeilijkheden en kansen in het literatuuronderwijs van de komende jaren. Geen sprookjes maar een zo realistisch mogelijke toekomstverwachting.

De huidige situatie

Als we de omvang van de veranderingen die op ons af gaan komen, willen schetsen, is een blik in het uit juni 1992 stammende onderzoek van Tanja Janssen (*Het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo. Resultaten van een nationale enquête*, Amsterdam 1992) een aardig begin.

Docenten besteden, zo blijkt uit dat onderzoek, 35% (havo), respectievelijk 37% (vwo) van hun lestijd aan literatuur. Circa 40% van die tijd wordt besteed aan literatuurgeschiedenis, ongeveer een kwart van de tijd wordt er aan literair lezen gedaan en ongeveer een vijfde deel wordt besteed aan literair-theoretische zaken.

Als doelstellingen worden door de ondervraagde docenten genoemd in volgorde van belangrijkheid: leesplezier, daarna culturele vorming, en daarna individuele ontplooiing.

Op het vwo is meer dan de helft van de in de klas gelezen teksten van vóór 1945, op de havo is dat 40%. Die teksten worden in verreweg de meeste gevallen behandeld doordat de docent vragen stelt of de interpretatie geeft. De inhoud krijgt daarbij ruim de meeste aandacht; daarna de formele aspecten, daarna de beleving door de leerlingen. Niet-literaire achtergronden van een tekst krijgen amper aandacht.

Bij de literair-theoretische onderwerpen staat de structuur-analytische theorie ruim bovenaan, op afstand gevolgd door termen uit de traditionele versleer en stilistiek.

De leerling is éénderde van zijn tijd aan het luisteren naar de docent, iets minder dan éénderde is hij aan het lezen in of aan het luisteren naar een literaire tekst en ongeveer een kwart van de tijd wordt er klassikaal gesproken over literatuur.

De meest gebruikte literatuurschoolboeken zijn literatuurgeschiedenisboeken. De meest gebruikte toetsvormen zijn de schriftelijke overhoring over de behandelde leerstof, meestal literatuurgeschiedenis, en de literaire tekst met vragen. Slechts zo'n vijftien procent van de ondervraagde docenten maakt gebruik van het leesdossier.

Aan te nemen valt dat de situatie van dit moment niet wezenlijk zal verschillen van de hier geschetste uit 1992.

Veranderingen in doelstellingen

In de vakdidactische literatuur is al sinds enige jaren de term 'literaire competentie' ingeburgerd; de Nijmeegse conferentie van 1990 heeft daar een belangrijke bijdrage aan geleverd. Coenen en De Moor definiëren in het verslagboek (*Neem en Lees. Literaire competentie, het doel van het literatuuronderwijs*, Den Haag 1992, pag. 17) als volgt:

'De literair competente lezer is in staat met en over literatuur te communiceren

ren. De inhoud van deze communicatie kan zeer divers van aard zijn, maar dient in elk geval te voldoen aan de eis dat de lezer over het vermogen beschikt samenhang aan te brengen. Zo'n lezer benut deze samenhang voor optimaal tekstbegrip, kan verbanden en verschillen tussen teksten onderscheiden, kan de relatie tussen de tekst en de hedendaagse, vreemde of verleden werkelijkheid en tussen de tekst en de wereld van de auteur onder woorden brengen, komt tot een waardeoordeel over de tekst en/of de auteur en is bereid en in staat dit oordeel te toetsen aan dat van anderen. Zijn houding tegenover literatuur kenmerkt zich door een bereidheid zich als lezer in te spannen en door openheid tegenover het onbekende.'

In mijn dissertatie (*Lezers, literatuur en literatuurlessen*, KU Nijmegen 1995, pag. 72/73) heb ik bovenstaande definitie nog aangevuld vanuit de inbreng van de lezer: 'een lezer moet zich ervan bewust zijn dat hij zichzelf meebrengt in het leesproces, dat hij projecteert, zich identificeert, en daardoor vooringenomen de hem voorgeschotelde wereld bekijkt, dat hij verwachtingen heeft ten aanzien van wat hem te wachten staat, die zijn leesplezier kunnen beïnvloeden; maar ook dat hij deel uitmaakt van groepen, die zijn normen- en waardensysteem beïnvloeden: zelfs als hij 'alleen in een hoek met een boek' zit, is hij lid van groepen die verschillende waarde hechten aan (het lezen van) literatuur, en dat alles speelt mee in de manier waarop hij het literaire werk tegemoet treedt. Door reflectie over zijn leeservaringen, gevoelens, meningen, verwachtingen, fantasieën, krijgt hij meer zicht op zichzelf als lezer, wat hem competentier maakt voor de volgende confrontatie met een literair werk.'

De vakontwikkelgroep Nederlands formuleert als algemene doelstellingen:

'De leerling is in staat op grond van gegevens in en informatie over de tekst de eigen perceptie en waardering van een literair werk toe te lichten onder verwijzing naar de cultuurhistorische achtergronden.

De leerling is in staat de eigen literaire belangstelling en ontwikkeling te onderzoeken en te beschrijven.'

Het zal duidelijk zijn dat deze formulering in het verlengde ligt van het bovenomschreven begrip 'literaire competentie'.

De doelstellingen die door de meeste docenten in 1992 genoemd werden, 'leesplezier' en 'culturele vorming', zijn in de formulering van de vakontwikkelgroep niet meer expliciet aan te treffen.

Wat 'leesplezier' betreft, mag - onder andere op grond van mijn promotie-onderzoek - aangenomen worden dat dat eerder zal toenemen dan afnemen als de leerling als individuele lezer serieus genomen gaat worden. Het verdwijnen van de doelstelling als zodanig zal dan ook 'in het veld' niet betreurd worden.

Dat ligt waarschijnlijk anders met de 'culturele vorming'. Voor heel veel docenten is - zie de cijfers boven - de literatuurgeschiedenis het belangrijkste onderdeel van het literatuuronderwijs, en of men die literatuurgeschiedenis nu via zelf vertelde verhalen en anecdotes, of via een cultuurgeschiedenisboek op niveau, of via een simpel, puur op reproductie van kennis geprogrammeerd gebruikboekje, overdraagt op leerlingen, feit is dat het vër terugdringen van die literatuurgeschiedenis veel docenten pijn zal doen. (Met gevoel voor demagogie spreekt J.A. Dautzenberg in De Volkskrant van 27 april al over 'barbaren' als hij het heeft over de docenten en leerlingen in de Tweede Fase: 'Wie

Du Perron was, jongens en meisjes, mogen jullie straks niet meer weten,' zo laat hij een docent (zichzelf?) zijn klas toespreken. Zijn verhaal vermeldt niet of zijn jongens en meisjes bij het horen van deze mededeling collectief in traantjes uitbarsten en spontaan een 'Du Perron moet blijven'-actiecomité oprichten.)

Heel veel docenten zullen het verdwijnen van deze expliciete doelstelling als een ingrijpende verandering ervaren, met grote consequenties voor de praktische inrichting van hun lessen.

Veranderingen in methoden en werkwijzen

In het verlengde van de veranderingen in de doelstellingen liggen veranderingen in de gehanteerde methoden en didactische werkwijzen.

Het literatuurgeschiedenisboek dat tot nu toe zo'n prominente plaats innam in de literatuurles, verliest zijn centrale rol en daarmee voor een belangrijk deel zijn functie. Een verhuizing naar de mediatheek ligt voor de hand: een goed literatuurgeschiedenisboek is onmisbaar als naslagwerk voor de leerling.

Wat daarvoor in de plaats moet komen, is een boek dat de handvatten biedt aan docent en leerling om de doelstelling 'literaire competentie' te realiseren; dat de benodigde kennis levert, de vaardigheden aanleert, de samenhang tussen de verschillende aspecten zichtbaar maakt, en de toepassing van kennis en vaardigheden mogelijk maakt.

De oplettende lezer zal hier de bekende BAVO-terminologie herkend hebben. Als het goed is, moet de Tweede-Faseleerling min of meer vloeiend de overstap kunnen maken van 'Fictie in de basisvorming' naar 'Literatuur in de Tweede Fase'. Als het goed is, wordt de manier van omgaan met literatuur zoals die voor de bovenbouw nu wordt voorgeschreven, 'met terugwerkende kracht' in aangepaste vorm ingevoerd voor de onderbouw. Als de brugklasleerling geleerd wordt, zijn leeservaringen met zijn jeugdboeken te verwoorden, en uit te wisselen met die van zijn klasgenoten, is dat de eerste stap van een longitudinale werkwijze, zijn de eerste bladzijden van zijn leesdossier al geschreven, althans de bladzijden na de inleidende tekst waarin de leerling zijn beginsituatie beschrijft aan de hand van de door de docent verstrekte opdracht.

De didactische werkwijze zal ook wezenlijk gaan veranderen. Het al eerder aangehaalde onderzoek van Tanja Janssen gaf nog aan dat het initiatief vrijwel steeds bij de docent lag: die verschaft de kennis, die stelde de vragen, die gaf de interpretatie, die toetste of alles aan- en overgekomen was bij de leerling. Nu zullen dat vaste patroon en die vaste rolverdeling verdwijnen. Van de leerling wordt een grote mate van zelfstandigheid en activiteit verwacht, van de docent de vaardigheid en kunde om leerlingen te leren leren, hen individueel te begeleiden en bij klassikale contacten het klasgesprek over teksten zó te (bege)leiden dat leerlingen uitgedaagd en gestimuleerd worden om lees- en leerervaringen uit te wisselen, om tot reflectie te komen over alles wat in het proces van 'samen een literaire tekst bespreken' naar voren komt.

Zelfstandig en actief leren: veranderingen in docentgedrag

De motieven waarom iemand leraar wordt, verschillen vanzelfsprekend per in-

dividu, maar er zijn zeker wat gemeenschappelijke elementen in aan te geven: enthousiasme voor het overdragen van kennis en vaardigheden, voor het 'wijzer' maken van de (jonge) medemens, én enthousiasme voor de vakinhoud.

Het klassieke beeld van de gedreven literatuurdocent, die uit zijn schier onuitputtelijke kennis, in een pakkende verteltrant, de achtergronden belicht van een auteur, van een stroming, van een tijdperk; die met verve de interpretatie aandraagt van een literaire tekst; wiens belesenheid geleid heeft tot 'wijsheid', tot een harmonieuze houding tegenover het leven, de wereld, de mensheid; dat klassieke beeld verdwijnt en dat zal velen pijn doen.

Er moet heel veel uit handen gegeven worden, en een begrijpelijke 'schrikreactie' bij veel docenten zal zijn: 'Wat blijft er voor ons nog over?'

Met name de rolverdeling bij het overdragen van de vakinhoud komt op de helling: de docent draagt niet langer de kennis aan, de leerling gaat zelf op zoek naar de kennis, bij de docent, in het boek, in de mediatheek. Dat wil niet zeggen dat de leraar nooit meer 'zijn verhaal kwijt kan', 'zijn stokpaardje kan berijden', maar hij zal zijn enthousiasme op dit terrein moeten beteugelen.

De activiteiten van de docent worden veel meer procesgericht: hij zal zijn leerlingen moeten leren leren in het specifieke vakgebied. Dat wil zeggen, instructie geven, trainen in het zich zelfstandig eigen maken van alle benodigde kennis en vaardigheden, op de manier die het beste past bij de leerstijl van de leerling.

De docent zal zichtbaar moeten maken waar het einddoel op zijn vakgebied ligt, welke mogelijke leerwegen er zijn in die richting, welke bagage de leerling mee zal moeten nemen, hoe de leerling zichzelf tussentijds kan beoordelen en hoe de docent tussentijds en uiteindelijk het niveau van de leerling beoordeelt.

De docent verdwijnt dus uit het middelpunt van het web, maar meelopen aan de zijdraden daarvan, leert hij zijn leerlingen zich een weg te weven naar dat middelpunt: zij moeten daar in staat zijn zelf alle vliegen te vangen in hun onder zijn toezicht geweven dradenstelsel.

Afhankelijk van de grootte van het ego van de docent, en het vertrouwen dat hij heeft in de capaciteiten van zijn leerlingen, wordt dit zich terugtrekken uit het middelpunt in de richting van de zijdraden, een min of meer moeizaam en pijnlijk proces, of een stap die als een nieuwe uitdaging wordt beschouwd en dus misschien wel ietwat onvast, maar heel duidelijk vanuit een positieve instelling wordt gezet.

Zelfstandig en actief leren: veranderingen in leerlinggedrag

Ook voor de leerlingen betekent de Tweede Fase een grote verandering. Misschien worden ze nu eigenlijk pas voor het eerst binnen de muren van de school echt serieus genomen. Terwijl jongeren buiten school op allerlei fronten min of meer vanzelfsprekend de verantwoordelijkheid voor hun eigen bezigheden en activiteiten op zich nemen, terwijl ze in hun vakantie- en weekendbaantje, maar ook bijvoorbeeld in hun sportvereniging als jonge volwassenen worden gezien, ondergaan velen van hen een soort infantiliseratie zodra ze de drempel van de school overschrijden, en verworden tot consumptief inge-

stelde pubers die als de show niet bevalt, dat op schoolse, lees: onvolwassen wijze laten merken.

De leerling die het bij zijn weekendbaantje vanzelfsprekend vindt om 'afgerekend te worden' op de kwaliteit die hij daarbij levert, kruipt letterlijk en figuurlijk achter de rug van zijn voorbuurman weg, als er op school eisen aan hem gesteld worden. Dáár is het slagen van het werk de verantwoordelijkheid van de leraar, vindt hij (vanzelfsprekend realiseer ik me dat ik hier generaliseer!).

Voor veel leerlingen zal het een opluchting zijn om op school serieus genomen te worden, centraal te komen staan in het leerproces, niet meer betutteld te worden. Voor veel leerlingen echter zal dit zeker aanvankelijk een moeilijke stap zijn. Als troost kan voor hen gelden dat ze niet van het ene op het andere moment 'losgelaten' worden, niet zonder zwemles in het diepe gegoooid worden, maar *als* die zweminstructie eenmaal heeft plaatsgevonden, staat de leraar op de rand van het zwembad, en is niet langer als een luchtmatras waarop de leerling ontspannen boven water kan blijven dobberen.

De leerling mag dus verwachten dat hij deugdelijke instructie krijgt, en dat de docent waakzaam langs de kant blijft volgen of de leerling het hoofd boven water weet te houden, en ook nog vooruit komt met een of andere zwemslag: een perfect of iets minder volmaakt uitgevoerde school- vlinder- of rugslag, of desnoods peddelend als een (nieuwgespelde) zee-eend.

En zoals gezegd, de leerling is vanaf de brugklas al getraind in de Toepassing - Vaardigheden - Samenhang' -aanpak, en weet dus van wanten. En als hij dan ook nog vanaf de brugklas bezig is met zijn leesdossier, met steeds zorgvuldiger en diepgaander omgaan met lees- en leerervaringen, wordt de overgang van onderbouw met jeugdliteratuur naar bovenbouw met volwassen(er) literatuur een vloeiende.

Veranderingen in toetsing

Op het gebied van de toetsing gaat vanzelfsprekend ook het een en ander veranderen. Uit het onderzoek van Tanja Janssen komt naar voren dat de meest gehanteerde toetsvorm de schriftelijke toetsing van kennis is (van literatuurgeschiedenis en literatuurtheorie), en daarna het mondeling. Ook de tekst met vragen wordt veel als toets aan de leerling voorgelegd.

In de voorstellen van de vakgroep Nederlands bestaat de toetsing uit een handelingsgedeelte, de samenstelling van het leesdossier, en een mondeling examen. De school expliciteert vooraf aan de leerlingen de beoordelingscriteria voor zowel het leesdossier als het mondeling examen.

Voor het leesdossier wordt al in grote lijnen omschreven wat daar zoal in moet / kan komen; over het mondeling wordt niet zoveel gezegd; wel dat de theoriekennis in dienst moet staan van het lezen, en schrijven van leesverslagen, dus niet apart geëxamineerd mag worden. In die geest doorredenerend betekent dat, dat ook de kennis van de literatuurgeschiedenis niet als zodanig onderwerp is van toetsing, maar slechts in haar functie van ondersteuning van de afgewogen leeservaring: in de toelichting nl. zegt de vakontwikkelgroep bij 'Beschrijven, verdiepen en evalueren van de eigen leeservaring': '...Hierbij

dient de leerling te verwijzen naar de inhoud en de vorm van de tekst en voorzover relevant naar de cultuurhistorische en maatschappelijke achtergronden.' Een belangrijk verschil tussen het 'klassieke' mondeling en het mondeling zoals dat in het vervolg gehouden zou kunnen worden, is dat door het leesdossier er bij de docent al zicht bestaat op de manier waarop de leerling omgaan is met de literaire teksten die hij de afgelopen jaren gelezen heeft. Zwart-wit gezegd, was het 'oude' mondeling immers vaak een behendigheds-wedstrijd tussen docent en leerling: in eerste instantie een toetsing of de leerling wel gelezen had wat hij opgaf gelezen te hebben, en pas daarna een gesprek over die literaire teksten op de door de leerling meegebrachte literatuurlijst. De enorme opgang die het verschijnsel uittrekselboek de laatste tien jaar heeft gemaakt, is voor een belangrijk deel te danken (wijten!) aan dit type mondeling.

Nu er geen boekverslag meer gevraagd wordt, maar leesverslagen, dat wil zeggen: persoonlijk getinte besprekingen van leeservaringen, individuele verslagen met de eigen interpretatie en de eigen verwerking, kunnen ook de uittrekselboeken naar de mediatheek, als (soms) nuttige achtergrondinformatie bij de gelezen boeken.

Tussentijds kan de docent de voortgang van de leerling toetsen door van tijd tot tijd het leesdossier in te nemen en te beoordelen. Daarnaast kan via klassikale bespreking van (bij voorbeeld) korte verhalen een toetsvorm voorbereid worden waarbij ieder leerling in één lesuur dezelfde tekst voorgelegd krijgt, met de opdracht om daarvan een leesverslag te schrijven. Als de docenten van de desbetreffende vaksectie samen, intersubjectief, de norm ontwerpen aan de hand van hun eigen individuele leesverslagen bij die tekst, kan gezien worden op welke onderdelen de leerling zich nog moet bijspijkeren.

Vakoverstijgend literatuuronderwijs

Als u nog steeds aan het lezen bent in dit artikel, zult u ongetwijfeld mét mij geconstateerd hebben dat er binnen nu en twee jaar heel veel gaat veranderen. Nu kun je stellen dat als je toch aan het veranderen bent, je meteen maar alles moet omgooien, maar het lijkt realistischer om ervan uit te gaan dat de hierboven beschreven verplichte veranderingen al zoveel energie kosten - en zoveel 'veranderingsangst' teweeg zullen brengen bij veel docenten - dat er geen ruimte is voor nóg grotere stappen. Natuurlijk is het verstandig om de (weinig) voor literatuur beschikbare tijd zo efficiënt mogelijk te besteden, en dus de docenten Nederlands, MVT en CKV zoveel mogelijk te laten samenwerken, maar de vorm waarin dat nu zo hier en daar wordt voorgesteld, en op enkele scholen voorzichtig in de praktijk wordt gebracht, namelijk door perioden uit de literatuurgeschiedenis 'samen' te presenteren, lijkt me niet écht de meest geslaagde: immers, dat veronderstelt een heleboel samenwerking in tijdsplanning, roosters, groepsindeling (de clusters Duits en Frans zijn bijvoorbeeld van verschillende samenstelling, en ook weer heel anders van samenstelling dan de groepen voor Nederlands en Engels). Het is de vraag of op de 'gemiddelde school', waar de samenwerking binnen sectieverband al vaak niet helemaal vloeiend gaat, de samenwerking tussen secties minstens voor-

lopig niet een utopie zal blijken te zijn.

Een zinniger manier van samenwerking lijkt me om van het literatuuronderwijs Nederlands als het ware het 'basisonderwijs' te maken: daar een overzicht-in-grote-lijnen te bieden van 'de' cultuurgeschiedenis, daar het begrip-penapparaat aan te brengen, en er bij MVT en CKV vanuit te gaan dat de leerling *die* basiskennis naar de overige literatuurlessen meebrengt. Dus geen: 'Romantiekproject' over alle vakken heen, maar: 'Romantiek? Vraag dat maar aan je docent Nederlands!' En de docent Nederlands kan, als het goed is, dan verwijzen naar het literatuurboek, of naar de mediatheek of er, als hij dat zin-nig vindt, een les(senreeks) aan wijden.

We beleven boeiende tijden in het onderwijs!

Als straks het stof is opgetrokken dat de komende ingrijpende verbouwing van school tot studiehuis gaat opwerpen, ergens in het begin van de volgende eeuw, zal het literatuuronderwijs er, denk ik, ongeveer zó uitzien als ik hierboven schetste. Dat betekent - het is elders al vaker gezegd - een teruggang in kwantiteit, maar - dat blijft in de discussie nog wel eens onderbelicht - een vooruitgang in kwaliteit!

