

Het leren en lezen van Lena

Literatuuronderwijs in het teken van reflectie

Een van de belangrijkste doelstellingen van het nieuwe literatuuronderwijs en het vak CKV is het leren reflecteren, dat is: leren over jezelf en de (kunstzinnige) wereld om je heen. Met het lees- of kunddossier als instrument om ervaringen en reflectie daarop vast te leggen. Een bijdrage over reflecteren in thematisch literatuuronderwijs, de ordening daarvan, portretten van individuele lezers, waaruit conclusies getrokken kunnen worden voor het onderwijs als zodanig. En een antwoord op de vraag wat literatuuronderwijs bijdraagt aan het huidige kennisdebat en de opleiding van leraren.

Piet-Hein van de Ven

Basisvorming en tweede fase

Basisvorming en studiehuis beogen ons onderwijs te vernieuwen. De basisvorming benadrukt voor alles een aantal vaardigheden: leren leren, leren uitvoeren, leren reflecteren en leren communiceren. Dit vaardigheidsgericht onderwijs moet toepassingsgericht zijn, samenhang vertonen. De karakteristieken van de tweede fase zijn in wezen identiek: vaardigheid, toepassing, samenhang, leren leren. In de kerndoelen Nederlands (basisvorming) en het eindexamenprogramma Nederlands (havo, vwo) zijn deze karakteristieken terug te vinden. Mijn bijdrage betreft het leren reflecteren. Kerndoelen en examenprogramma Nederlands koppelen leren reflecteren vooral aan onderwijs in fictie, in literatuur. Zo luidt kerndoel 10 (gedeeltelijk): *Leerlingen kunnen in fictionele en niet-fictionele teksten die aansluiten bij hun ervaringswereld en ontwikkelingsniveau en voor hen geschikt taalgebruik bevatten*

(...) antwoord geven op vragen over:

- het denken en handelen van de personages in de tekst;
- de beschreven situatie;
- de relatie tussen tekst en werkelijkheid;
- de waarde van de tekst voor henzelf en anderen.

En in het eindexamenprogramma staat vermeld als eindterm ‘Literaire ontwikkeling’:

- De kandidaat is in staat leeservaringen op te doen door het lezen van een gevarieerd aanbod aan teksten, zodat hij in aansluiting op zijn persoonlijke voorkeuren zijn leessaak kan ontwikkelen;
- De kandidaat is in staat aan de hand van literaire teksten een aantal leeservaringen op te doen ten aanzien van aspecten van de maatschappij, op grond waarvan hij zijn visie op de werkelijkheid en zijn plaats daarin kan ontwikkelen.

In de toelichting hierop (Verbeek 1996) lezen we dat literatuur fungeert als bron van waaruit allerlei levensvragen kunnen worden besproken en overdacht met de leerlingen. Overigens wordt het belang van het leren reflecteren zodoende geoperationaliseerd in slechts een van de twintig kerndoelen. En ondanks alle retoriek over samenhang scheidt de tweede fase taalonderwijs van literatuuronderwijs. Vanuit een oogpunt van kunst- en cultuuronderwijs wellicht terecht, vanuit een oogpunt van leren reflecteren nogal discutabel. Ik zal verduidelijken hoezeer leren reflecteren op basis van literatuur taalvaardigheden vergt en taalvaardigheden oefent. De afgelopen jaren participeerde ik in een onderzoek naar thematisch literatuuronderwijs. Ik heb daarover eerder gerapporteerd (zie Malmgren & Van de Ven 1994, Van de Ven 1996), maar ik belicht dat onderwijs en onderzoek hier vanuit het perspectief van leren reflecteren, van leren over jezelf en de wereld om je heen. Ik presenteer hier eerst beknopt dat onderwijs. Daarna schets ik het leer- en leesproces van één leerling. Ik eindig met enkele meer globale conclusies, waarna ik heel kort inga op de betekenis van literatuuronderwijs binnen het huidige kennisdebat en de lerarenopleiding.

Thematisch literatuuronderwijs

Ik werkte samen met Zweedse colle-

ga's aan een onderzoek naar twee jaar thematisch literatuuronderwijs. Het gaat om één klas, waarvan de kinderen in het begin zo'n elf, aan het einde zo'n dertien jaar oud zijn. De kinderen krijgen les van een groepsleraar, die zo'n 15 uur per week les in het project steekt en daarin de vakken Zweeds, tekenen, muziek, aardrijkskunde en geschiedenis integreert.

Het thematisch literatuuronderwijs gaat uit van de ervaringen van de leerlingen en wil hen inzicht geven in mens en maatschappij. Feiten, historische gebeurtenissen moeten worden geleerd binnen een historisch-maatschappelijke samenhang. Meer abstracte begrippen worden gerelateerd aan concrete menselijke ervaringen. Het onderwijs gaat uit van het lezen van jeugdboeken en gedichten als bron van kennis over mens en maatschappij. Daarnaast verzamelen de leerlingen aanvullende gegevens via interviews, experimentjes, discussies, lezen van zakelijke teksten en elkaars rapportages. Taalvaardigheden worden 'al lerende' ontwikkeld. Datzelfde geldt voor historische en geografische kennis, teken- en muziekvaardigheden. Het onderwijs is ingericht rond thema's als democratie in het gezin, de plaatselijke en regionale democratie gekoppeld aan milieuvraagstukken, historische perspectieven op democratie (nationaal-socialisme en Tweede Wereldoorlog), culturele ontmoetingen, vluchtelingen, liefde.

Het project vertoont in deze opzet karakteristieken van onze basisvorming: leren leren, samenhang en toepassen van vaardigheden in dit geval in het leerproces zelf. Het leren reflecteren staat centraal. Ik denk dat de reflectieve spiraal van Korthagen (1982) verduidelijkend kan werken: ervaringen worden gereflecteerd, die reflectie leidt tot onderscheiden van essentiële aspecten en dat leidt weer tot het anti-

ciperen op nieuwe ervaringen, waarna een nieuwe cyclus start. In het project komen twee vormen van ervaringen voor: eigen leef- en leerervaringen en ervaringen die worden opgeroepen door literatuur. Reflectie over eigen en literaire ervaringen wordt gestimuleerd door een aantal didactische activiteiten:

- het 'opvullen' van lege plekken in het verhaal, door het schrijven van eigen teksten, door rollenspelen, tekeningen en allerlei varianten op deze activiteiten;
- het bespreken van elementen van de verhaalstructuur, zoals perspectiefwisselingen en tijdwisselingen. Dit gebeurde in klassengesprekken, maar ook door tekeningen of het schrijven van eigen teksten, waarin een deel van het verhaal vanuit een ander perspectief werd belicht;
- het zoeken naar bijhorende kennis, door bestuderen van zakelijke informatie, klassengesprek, eigen onderzoekjes.

Deze taalactiviteiten van de leerlingen vergen ook nogal wat activiteiten van de leraar: het in gesprekken en in reactie op teksten, tekening en rollenspel voortdurend generaliseren en/of concretiseren van ervaringen, betrekken van eigen ervaringen op 'literaire' ervaringen (zie onder) of omgekeerd, vergelijken en (doen) expliciteren van leerlinginterpretaties.

■ *Twee repertoires; het algemene en het literaire*

Literatuur wordt beschouwd als een constructie van de werkelijkheid. Een lezer kan nagaan met wat voor (literaire) middelen die werkelijkheid wordt geconstrueerd. Een lezer kan ook nagaan hoe de eigen werkelijkheid wordt geconstrueerd – en wat het literaire werk aan die constructie bijdraagt. Volgens McCormick & Waller (1987) kennen zowel de tekst als de lezer twee repertoires, een algemeen-

sociaal en een literair repertoire. Tekst én lezer kennen een voorstelling van de werkelijkheid, een 'ideologie' waarin veelal verborgen normen en waarden aanwezig zijn. Tekst en lezer kennen ook een literair repertoire, waarin literaire normen en waarden (literaire technieken en vormen) vertegenwoordigd zijn. Lezen nu is het samentreffen van het algemene en literaire repertoire van de tekst met de repertoires van de lezer. Het onderwijs beoogt door dat samentreffen zowel het algemene als het literaire repertoire van lezers te ontwikkelen, via indirecte dan wel directe reflectie daarop in de vorm van de genoemde activiteiten.

In het onderzoek werd van acht leerlingen nagegaan hoe ze zich als lezers ontwikkelden. Deze acht lezersportretten zijn gebaseerd op een analyse van klassenactiviteiten, maar vooral ook op een serie interviews met leerlingen over het lezen thuis en op school. Ik presenteer beknopt het portret van Lena. Zij blijkt enerzijds een van de beste leerlingen, gezien vanuit de doelstellingen van het project. Anderzijds biedt juist Lena ons een blik op een van de essentiële problemen. Bij het presenteren van haar portret stuit ik op problemen. Het is heel moeilijk een dergelijk gedetailleerde 'case study' kort en bondig weer te geven. Het leidt onvermijdelijk tot versimpeling, maar ik hoop toch een kern weer te geven.

Het lezersportret van Lena

■ *Lena's voorkeur*

Aan het begin van het project is Lena een van de actiefste leerlingen in de klas: initiatiefrijk, leidinggevend, meningvormend. Thuis is ze een boekenworm. Ze verslindt de klassiekers van Astrid Lindgren en de avonturenseries van Enid Blyton. Ze leest een in Zweden klassieke serie jongensboeken over een voetbalclub. Ze leest boeken over dieren, met name paarden.

Ze herleest veel, vertelt graag na in interviews. Ze is vooral op zoek naar spanning (haar literaire repertoire) en naar boeken over meisjes en dieren (haar algemene repertoire).

■ *De eerste boeken*

Een van de eerste boeken op school is *Veronica*, een verhaal over ontsnapte gevangenen die, met succes, een opstand ontketenen tegen een tiran. Het boek past prima binnen Lena's literaire repertoire van spanning en avontuur. De dieper gelegen thematiek raakt haar niet echt. Die thematiek ligt vervat in het uiterst democratisch handelen van de vrijheidshelden ten opzichte van elkaar. Die thematiek wordt door de schrijver in een nawoord als volgt aangeduid: mag je in opstand komen als een in wezen illegaal bewind een rechtvaardig bewind blijkt te zijn?

Een tweede boek laat Lena van een heel andere kant zien. *Isis, de bedreigde planeet*, is een SF-verhaal. De hoofdpersoon is Olwen, een meisje van 16, dat op de planeet Isis opgevoed wordt door een robot, nadat haar ouders (de bewakers van de planeet) zijn omgekomen. Olwen krijgt het moeilijk als de planeet wordt gekoloniseerd. Ze heeft een ongelukkige liefdesrelatie met een van de kolonisten, en ze merkt tot haar schrik hoezeer haar mooie planeet bedreigd gaat worden door de bewoning. Het is een moeilijk boek. Het kent veel perspectiefwisselingen, tijdsprongen, uitgebreide beschrijvingen en moeilijk toegankelijke dialogen. Het past niet bepaald binnen Lena's literaire repertoire van spanning. Toch spreekt het boek haar zeer aan. Dat is te danken aan haar identificatie met Olwen (algemeen repertoire). Ze blijkt in staat dwars door perspectief- en tijdswisselingen heen een beeld van Olwen op te bouwen. Ze raakt in haar interpretatie de kernthematiek: het conflict tussen een ecologisch en een technocratisch

denken over mens en maatschappij. Dat blijkt bijvoorbeeld uit haar rol in een weken omvattend rollenspel. De leerlingen worden de Isis-kolonisten, organiseren hun samenleving en schrijven daartoe verkiezingsprogramma's. Lena is daarin bijzonder actief en neemt het voortouw voor een uitgesproken ecologisch perspectief. Ook andere boeken in klas vijf weet ze op deze wijze te lezen. Ze toont zowel emotionele betrokkenheid als thematische distantie. Lena leert dus lezen op verschillende manieren: zoekend naar spanning, beleving en identificatie, maar ook wijzend op verbanden met de wereld om haar heen.

Tijdens het jaar op school verandert ook haar leespatroon thuis. Het kenmerkt zich vooral nog door de behoefte aan spanning, maar haar voorkeur bestrijkt nu een ruimer repertoire. Zo leest ze nu naast Blyton, Mark Twain en Selma Lagerlöf.

Toch verloopt haar lezen niet helemaal volgens een ideaal pad. Er zijn momenten van regressie. Een symbolisch sprookje over milieuvervuiling wordt afgewezen als te kinderachtig. Haar afkeer van het genre (literaire repertoire) verhindert een meer thematische interpretatie. Tijdens het thema over vluchtelingen komt een nogal moeilijk, los van vorm en abstract gedicht aan de orde. In het interview hierover is Lena heel erg geïrriteerd. Ze parafraseert enkele regels en geeft aan er geen barst van te snappen. Ze slaagt er tijdens het interview wel in een betekenis aan het gedicht te geven, maar het lijkt erop, dat ze de betekenis ontleent aan de context van het vluchtelingenthema.

De jeugdboeken die binnen het thema gelezen worden, twee verhalen over vluchtelingen uit Bolivia, spreken haar meer aan, want 'het moet gaan om meisjes waarin je je kunt herkennen'. Het literaire repertoire van het gedicht hindert haar, sluit niet aan op het hare.

Bij gebrek aan identificatiemogelijkheden (algemeen repertoire) blijft het gedicht voor haar ontoegankelijk.

■ *De boeken in klas zes*

In klas zes wordt onder meer een indianenboek gelezen, *Het teken van de bever*. Het gaat over de vriendschap tussen twee jongens, een blanke en een indiaan. Het boek veronderstelt kennis van de geschiedenis van Noord-Amerika, die dan ook prompt aan de orde komt. Het voornaamste thema van het boek is de confrontatie tussen de kolonistencultuur van de Amerikaanse pioniers en de nomadecultuur van de indianen. Het sluit niet erg aan bij Lena's favoriete literaire repertoire, en ook niet bij haar algemene repertoire: het biedt haar op het eerste gezicht niet veel identificatiemogelijkheden. Maar ze weet het toch zeer te appreciëren, niet in het minst omdat ze toch tot identificatie weet te komen met de indiaanse hoofdpersoon en diens kijk op de natuur: haar algemene repertoire blijkt na *Isis* een permanentere voorkeur voor ecologische problemen te omvatten. Ze noemt het boek een 'ander soort indianenboek dan die ze tot dan toe gelezen heeft'. Ze laat het cultuurverschil goed tot zich doordringen. Ze geeft aan de indiaanse cultuur, de indiaanse opvatting over macht, natuur en werk goed te begrijpen. Ze accepteert de natuur- en milieubeschrijvingen in het verhaal. Tegelijkertijd blijft ze gevoelig voor de spannings-elementen. Maar ze kan ook vergelijkingen treffen met hedendaagse situaties, zoals bijvoorbeeld de problemen van de Lappen in Zweden.

De rode zon, een boek over de liefde tussen twee twaalfjarigen, noemt ze het allerbeste boek dat ze op school gelezen heeft. Ze kan het verhaal interpreteren vanuit eigen ervaringen, verschillen en overeenkomsten aangeven (identificatie). Ze kan de perspectief-

wisselingen reconstrueren, metaforen duiden, de psychologische schildering van de personen volgen die in die metaforen verborgen zit, haar eigen associaties tijdens het lezen verwoorden en duiden. Ze kan het open einde van het verhaal accepteren als vanzelfsprekend element in een liefdesverhaal, in tegenstelling tot de serieboeken die ze las. Ze is, in het kort, in staat tot empathisch inleven, een meer gedistantieerde reflectie, een verwijzen naar de buitentextuele werkelijkheid. In een laatste interview, aan het einde van de twee jaar thematisch onderwijs, blijkt Lena heel positief over dat onderwijs. Ze waardeert het zelfstandig werken en de ruimte voor eigen standpunten heel positief. “We hebben moeten leren zelfstandig te werken, ons uit te spreken, te zeggen wat we willen. We hebben geleerd om zelf te schrijven, en om te lezen.” Ze is ervan overtuigd dat ze beter heeft leren lezen en schrijven. Ze wijst op alle boeken en gedichten die ze zelf in de klas hebben geschreven. Ze wijst op de kennis opgedaan in het zelfstandig werken met milieu-thema’s. In tegenstelling tot enkele medeleerlingen is Lena niet bang voor het vervolgonderwijs. Voor een leraar die met zijn onderwijs beoogt zijn leerlingen mondig te maken, een leraar die daartoe twee jaar thematisch onderwijs verzorgt rond het thema ‘democratie’, is Lena’s antwoord een forse beloning. Lena heeft heel wat geleerd van het lezen van en het werken rond boeken.

■ *Lena’s lezen in de vrije tijd*

Maar ook Lena’s lezen thuis kent een ontwikkeling. Lena raakt, met enkele vriendinnen, gefascineerd door Stephen King. Diens horror-boeken worden verslonden, ze worden in de klas aan elkaar uitgeleend, de verfilmde versies bekeken en besproken. In een interview legt Lena uitvoerig uit

hoe spannend de boeken zijn. Haar vroegere kinderboeken hoeft ze niet meer: “Ze zijn zo saai. Ik lees nu boeken voor volwassenen”. Als beginnen de tiener streeft Lena naar minder onschuldige verhalen, andere ervaringen. Ze toont wellicht nog steeds een literaire voorkeur voor spanning, maar haar algemeen repertoire kent een heel andere voorkeur. Ze is nu gefascineerd door horror, geweld, het paranormale, door boeken zonder een happy end. Deze fascinatie voor King vindt plaats bij die groep meisjes, die zich in de klas opwerpen als ‘meer volwassen’, als de ‘durvers’, als degenen die weten wat het is om verliefd te zijn. Ze vertonen naar de leraar toe wat meer rebels gedrag dan in klas vijf. Ze gaan voorzichtig in de richting van een ‘pop-cultuur’ en ruilen hun tijdschrift over *Mijn paard* in voor een gewaagder tijdschrift als *Okey*.

Lena en vriendinnen lijken te beginnen aan een puberperiode van losmaken van ouders, gezin, van zichzelf als kind. Ze heeft behoefte aan een ander literair repertoire, minder kinderlijk, gevaarlijker, onzekerder. Er schuilt in deze ‘King-koorts’ ook een element van groepsdwang. Het gaat erom dat je zulke boeken durft te lezen, dat je erover kunt meepraten. Lezen en lees-ontwikkeling vinden niet plaats los van de sociale context waarbinnen wordt gelezen. Lezen op school verschilt van lezen thuis. Ondanks alle positieve waardering voor de boekkeuze door de leraar is het oordeel van haar mede-meiden doorslaggevend.

Lena’s leeslijn

Aan het begin van klas vijf was Lena een lezer met een grote behoefte aan spanning en actie. Haar literaire repertoire is in de loop van de twee jaar duidelijk gegroeid. Van een ‘kinderlijke lezer’ met vooral een behoefte aan spanning en avontuur is ze gegroeid

tot een lezer die teksten en tekststructuren kan duiden, relaties kan leggen met het leven buiten de tekst, door identificatie én reflectie. Ze werkt met symbolisering, het opvullen van lege plekken, ze kan onderscheid maken tussen verschillende genres, ze is zich zeker voor een deel bewust van deze eigenschappen. Ze vertoont dus een aanzienlijke uitbreiding van haar literaire en van haar algemene repertoire. Ook haar lezen buiten school ontwikkelt zich, maar blijkbaar langs een andere lijn, in een andere richting. Thuis leest ze boeken uit het King-genre, vol actie, geweld, seks, dood en buitennatuurlijke machten. Lena kent een sterke literaire ontwikkeling binnen school, maar ook een sterke ontwikkeling buiten school. Ze wordt lid van twee verschillende culturele gemeenschappen, die ze behoorlijk van elkaar gescheiden weet te houden. Beide literaire sferen komen tegemoet aan haar literaire behoefte.

Conclusies over thematisch literatuuronderwijs

Het onderzoek resulteerde in acht lezersportretten als dat van Lena. Daarnaast werden meer algemene conclusies verwoord over het thematisch onderwijs:

- 1 Het blijkt dat jeugdboeken óf het literaire, óf het algemene repertoire van kinderen moeten aanspreken. Als dat niet gebeurt, wordt het boek afgewezen. De toegang via het literaire dan wel algemene repertoire biedt de mogelijkheid het andere repertoire uit te breiden. Via identificatie staat Lena open voor het zeer gecompliceerd opgebouwde verhaal over Olwen. Dat brengt haar tot een dieper verkennen van structuurelementen van dat verhaal. Er zijn andere voorbeelden van een dergelijke leerervaring.



- 2 Waar het literaire repertoire van jongens en meisjes aan het begin van het project min of meer overeenkomt (spanning, avontuur), blijkt het algemene repertoire nogal eens te verschillen. Jongens en meisjes reageren heel anders op aspecten van identificatie, op persoonlijke gevoelens, ecologie, technocratie en dergelijke. Voor de leraar een planningsprobleem.
- 3 Het blijkt dat taalgebruik de reflectie ondersteunt en bevordert. Schrijven en lezen van eigen teksten, lezen van zakelijke teksten, groepsgesprek, klassengesprek, presentaties: ze dragen zeer bij tot de reflectie. Tegelijkertijd laten verschillende leerlingen een toenemende vaardigheid zien.
- 4 Tegelijkertijd vormen die taalvaardigheden een probleem. De leerlingen 'kicken' op het mogen voorlezen van eigen teksten, op rollenspelen, op interviewen. Hun aandacht voor dergelijke performances gaat ten koste van de reflectie op mens en maatschappij. Voor de leraar is het steeds weer een afwegen tussen aandacht voor inhoud, dan wel de leerlingen tegemoet komen in hun performance-behoefte.
- 5 Het onderwijs vergt veel van de leraar. Het ontwikkelen van de genoemde taalvaardigheden, naast het tegelijkertijd agenderen van de thematische inhoud, dat is moeilijk en stelt hoge eisen aan zijn begeleidingscapaciteit en zijn vermogen tot 'modeling', hardop-denken, expliciteren, empathie, geduld.
- 6 De leraar wil in het project een nieuwe vorm van onderwijs uitproberen. Behalve de al genoemde problemen onderkent hij een derde probleem. Het blijkt soms heel moeilijk leerlingen te stimuleren tot eigen interpretaties van teksten, tot

- het zelf leggen van verbanden. De leraar is in zulke situaties geneigd eigen interpretaties naar voren te schuiven, waardoor de leerlingen nóg moeilijker tot eigen interpretaties komen.
- 7 Voor sommige leerlingen wordt op den duur het jeugdboek ongeloofwaardig als bron van kennis. Ze klagen erover dat ze geen echte schoolvakken krijgen, zoals hun vrienden uit andere klassen. Ze worden wat bang voor vervolgonderwijs, ze streven naar ‘echte’ kennis.
- 8 Lena, en met haar anderen, vertoont een duidelijke ontwikkeling. Maar geen ontwikkeling die lineair verloopt. Het gaat met horten en stoten, versnelling en vertraging. Progressie op het front van het literaire repertoire bijvoorbeeld kan ten koste gaan van ontwikkeling op het algemene repertoire, progressie gaat met andere woorden samen met regressie.
- 9 Ten slotte. Onderwijs vindt niet plaats in een sociaal vacuüm. Lena vertoont thuis een andere literaire ontwikkeling dan op school. De vraag is of er transfer plaatsvindt van het geleerde naar situaties buiten het onderwijs. Er zijn tekenen dat dat bij Lena wel eens gebeurt, zoals ook bij een enkele andere leerling. Maar doorslaggevende voorbeelden zijn moeilijk te vinden.

Al bij al blijkt het leren reflecteren, via thematisch literatuuronderwijs, een complex geheel. Tal van factoren problematiseren de vernieuwende aanpak binnen het project. Innovatie blijkt voor leraar en leerlingen een leerproces te zijn dat tijd vergt. Leren reflecteren vraagt veel van de leerlingen. Het vergt erg veel van de leraar. Er is veel interactie nodig, veel aandacht voor de individuele leerling, die binnen het project ten dele kon worden waargemaakt

dankzij de aanwezigheid van de onderzoeker. Diens interviews met de leerlingen hebben zeker bijgedragen tot het resultaat van het onderwijs. Begeleiden van leerlingen tot zelfstandig werk, tot leren leren, tot reflecteren is een arbeidsintensief gebeuren. Maar wel heel belangrijk.

Kennisdebat

In ons recente Nederlandse kennisdebat werd het begrip ‘kennis’ nauwelijks geproblematiseerd. Ik kan me niet aan de indruk onttrekken dat het vooral ging om het belang van het goed leren omgaan met computers, om te leren toegang te krijgen tot Internet, want daar valt alle informatie te vinden die je je als burger maar wensen kunt. Wat ik miste in het debat was wat je nu met al die informatie aan moet. Met andere woorden, ik miste in het kennisdebat in belangrijke mate aandacht voor de kernvraag: wat is kennis, of liever: waartoe dient kennis?

In navolging van anderen (Smaling 1987, Grundy 1987, Habermass 1981) onderscheid ik drie typen kennisbelang:

- 1 het instrumentele kennisbelang: kennis dient voor technische beheersing, voor het overleven, voor het sturen en controleren van onze leefomgeving;
- 2 het interpretatieve kennisbelang: kennis dient voor het begrijpen en voor communicatie, kennis die we gebruiken om onze culturele en sociale omgeving te verstaan;
- 3 het emancipatorische kennisbelang: kennis is nodig om onze situatie te veranderen, om in te grijpen in de historische en sociale bepaaldheid van ons leven.

Naar mijn overtuiging krijgt in het huidige debat over onderwijs (leren leren, studiehuis, kennisdebat) het instrumentele kennisbelang veel te veel aandacht, ten koste van inter-

pretatieve en emancipatoire kennis. Het loskoppelen van taal- en literatuuronderwijs in de tweede fase van het voortgezet onderwijs komt voort uit een transactionele visie op taal vanuit de veronderstelde prioriteit van zakelijke communicatie. Voor het schoolvak Nederlands staat dan ook toepassen, het gebruik van taal in transactionele zin veel nadrukkelijker verwoord in kerndoelen en examenprogramma, dan het leren reflecteren, dan het gebruik van taal voor conceptualisatie. Mijn onderzoek laat zien dat het gebruiken van taal binnen de context van leren en leren lezen juist die conceptualiserende functie benadrukt. Ik wil dat onderwijs ertoe bijdraagt dat leerlingen zichzelf en hun wereld leren begrijpen, inzicht verwerven in de historische en maatschappelijke bepaaldheid van hun bestaan, en op basis van dat inzicht in staat zijn zichzelf te ontwikkelen. Het gaat mij om wat Wubbels (1996) ziet als een van de mogelijke ‘uitkomsten’ van het studiehuis: de autonome leerling, die heeft leren reflecteren over zichzelf, medemens en maatschappij en zodoende inzicht heeft verworven in de eigen situatie. Dat is een vorm van interpretatieve kennis, een voorwaarde voor emancipatie. Die vorm van kennis is te bereiken, maar dat het niet gemakkelijk is, zal duidelijk zijn. Onderzoek naar het geschetste literatuuronderwijs is eveneens een vorm van reflectie. Ik heb er veel van geleerd. Ik wens dat leerplezier ook anderen toe. Dat impliceert dat ik het vernieuwen van onderwijs in de richting van leren reflecteren van harte steun. Of de condities waaronder die vernieuwing moet worden ingevoerd geschikt zijn, is een andere vraag. Daar ben ik niet zo gerust op. De loskoppeling van taal-

en literatuuronderwijs vormt voor mij slechts één van de negatieve condities. Ik kan daar nu niet op ingaan, dat zou een aparte bijdrage vergen (zie Van de Ven 1997).

‘Ivoren Wachters’

Ivoren Wachters van Simon Vestdijk bevat een fragment waarin de jonge, net afgestudeerde neerlandicus Schotel de Bie zijn allereerste les geeft, een les literatuur aan klasse gymnasium zes. Die eerste les wordt beschreven vanuit drie verschillende perspectieven. Het eerste perspectief is dat wat Schotel de Bie wil met deze les: overleven, zichzelf bewijzen, erdoorheen komen. Hij heeft de les grondig voorbereid: een betoog over Justus van Effen van buiten geleerd, anticiperend op alle mogelijke en onmogelijke vragen. Hij heeft zich een enkele kwinkslag voorgenomen, wat ironie. Het tweede perspectief is de lesrealisatie. Wat Schotel de Bie doet in deze les wordt beschreven vanuit het perspectief van de leraar, die een ‘klein en fijn college literatuurwetenschap houdt’ voor klasse zes, betogend dat Van Effen heus niet onderschat mag worden, dat Van Effen exponent is van een te veel onderschatte eeuw etc. Een betoog waar Schotel de Bie zelf overigens helemaal niet achter staat. Hij vindt Van Effen ‘een vervelend auteur uit een hoogst vervelende eeuw’. Maar hij constateert tijdens zijn les tevreden dat het niet moeilijk blijkt gym zes te boeien, zelfs met Van Effen. Hij is er doorheen, constateert hij tevreden.

Het derde perspectief schetst de perceptie van zijn leerlingen. Die zijn helemaal niet geboeid door Van Effen, maar door de persoon van hun nieuwe leraar, en met name door het niet-inhoudelijke aspect van zijn optreden: zijn debattingebaren, zijn manier van spreken representeren voor hen de stu-

dentenwereld waar zij na aan toe zijn. Vestdijk verbeeldt in dit fragment op meesterlijke wijze drie werkelijkheden van één les: de intentie van de docent, de lesrealisatie gepercipieerd door diezelfde docent en vanuit de perceptie van de leerlingen. Ik lees dit fragment vaak voor bij de start van een nieuwe cursus lerarenopleiding Nederlands. Ik bespreek het dan na, met de bedoeling dat de studenten die drie perspectieven reconstrueren. Het kunnen onderscheiden van leraarintentie, lesrealisatie en leerlingperceptie is voor mij een essentieel opleidingsdoel; waarbij ik ook wijs op het performanceprobleem van mijn Zweedse collega: leerlingen hebben hun eigen lesintentie. Overigens zou ik dit fragment niet aan alle typen opleiding willen voorlezen. Ik ben ook verbonden geweest aan een pedagogische academie. Dit fragment lijkt me daar niet zo geschikt. Ik weet uit ervaring dat het teksttype ‘Vestdijkroman’ nu niet bepaald tot het geliefde literaire repertoire van pabo-studenten behoort. Anderzijds omdat een net afgestudeerde neerlandicus die literatuuronderwijs geeft, promotieplannen heeft en literaire pretenties, nu niet direct identificatiemogelijkheden biedt voor pabostudenten: het past niet in hun algemene repertoire. Ik herhaal dat aansluiten bij het literaire dan wel algemene repertoire een belangrijke voorwaarde vormt voor het accepteren en dus lezen van een boek. En die acceptatie vormt weer een voorwaarde voor leren van dat lezen, voor reflectie over de eigen persoon en de eigen historisch-sociale context. ■

Literatuur:

- Grundy, S. (1987), *Curriculum: product or praxis?* Deakin Studies in Education Series 1. London: The Falmer Press
- Habermas, J. (1981), *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main:

Suhrkamp.

- Korthagen, F. (1982), *Leren reflecteren als basis van de lerarenopleiding*. SVO/Flevodruk: Harlingen (diss. U.U.)
- Malmgren, L.G. (1986), *Den konstiga konsten. Om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L.G. & P.H. van de Ven (1994), *Democracy, Space, Refugees, Environment, Love.... A case study on thematic literature teaching in a Swedish school*. A report on the IMEN Research Project Reading Literature in Comprehensive School (11-13). Occasional Papers in Mother Tongue Education 6, Nijmegen: IMEN.
- McCormick, K. & G. Waller (1987), Text, Reader, Ideology. *Poetics* 16, 1, 193-208.
- Smaling, A. (1987), *Methodologische objectiviteit en kwalitatief onderzoek*. Swets & Zeitlinger: Lisse (diss. RUL).
- Smidt, J. (1988), *Seks lesere på skolen – hva de søkte, hva de fant. En empirisk studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Trondheim: Universitet (diss.)
- Ven, P.H. van de (1996), *Moedertaalonderwijs. Interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ven, P.H. van de (1997), Het schoolvak Nederlands ter discussie – in opleiding en onderzoek. *Velon, Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 18, 4, 58-76.
- Ven, P.H. van de & L.G. Malmgren (1996), Kalle and Lena – A Portrait of Two Readers. *Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft* 15, 1, 83-96.
- Verbeek, J. (1996), *Nederlands. Voorlichtingsbrochure havo/vwo*. Enschede: SLO, pag. 7-20, 27-29, 51-60.
- Wubbels, Th., De lerarenopleiding als studiehuis. In: Wat moeten we in de opleiding nu precies met het ‘Studiehuis’? *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders* 17 (1996) 4, 40-45.