

Is er nog ruimte voor literatuur in de taalles?

De introductie van het nieuwe vak CKV1 verplaatst het traditionele literatuuronderwijs van de talenlokalen naar allerlei vakoverstijgende ruimten van de speciaal benoemde literatuur- of kunstdocent. Daarmee komt waarschijnlijk een einde aan het lezen van literatuur in de doeltaal. Welke mogelijkheid is er voor secties Moderne Vreemde Talen om het literatuuronderwijs binnen het eigen vaklokaal te houden?

John Daniëls	<p>Kennis van en inzicht in</p> <p>In de literatuurles, ondergebracht bij CKV1, zal het lezen in de doeltaal niet meer tot de doelstellingen behoren. Daarmee komt er een einde aan het meest verrijkende deel van het leesvaardigheidsonderwijs. Het wel gehoorde argument dat leerlingen niet in staat zouden zijn literaire werken in de doeltaal te lezen, kan worden weerlegd met de stelling dat als het lezen van informatieve teksten te onderwijzen is, dit ook voor fictionele teksten geldt.</p> <p>Dat er een betere invulling moest komen voor het ‘Kennis van en inzicht in’, ooit zo geformuleerd in de mammoetperiode van de jaren zestig, is te begrijpen. Ook ik was die mening toegedaan en heb daar blijk van gegeven in publicaties. Daarin stelde ik me onder andere tweemaal tegen de gangbare praktijk van het lezen voor de lijst zonder dat leerlingen eerst echt hadden leren lezen. (Daniëls, 1981 en 1984). De Commissie vwo/havo/mavo probeerde in de jaren 1965-1970 via vakbesprekingen enige eenheid te brengen in de wildgroei van het voortgezet onderwijs, maar moest in editie nr. 7 constateren dat ‘docenten op deze bijeenkomsten meestentijds naar de werkwijze van collega’s luisterden, maar dat er weinig precisering was van wat moest of kon worden gedaan. Een ieder voelde zich zozeer gebonden aan de door hem gebruikte methode dat een omschrijving van de vier vaardigheden luisteren, spreken, lezen en schrijven niet mogelijk bleek’ (Vakbesprekingen voor havo en vwo 1965-1970, 1971, 17).</p> <p>De Commissies Modernisering Leerplan, waaronder die voor Moderne Vreemde Talen, moesten daar verandering in brengen. Deze laatste commissie heeft in maart 1974 een subcommissie literatuuronderwijs ingesteld die de opdracht kreeg een rapport uit te brengen over onder andere de doelstellingen van het literatuuronderwijs in het avo.</p> <p>De commissie definieerde wat literatuuronderwijs diende te worden verstaan en deed dat in relatie tot de totale doelstelling van het mvto, maar concludeerde al snel: ‘voor een nauwkeuriger bepaling van de plaats van het literatuuronderwijs is de leesvaardigheid het belangrijkste. Leesvaardigheid</p>
--------------	---

wordt hier opgevat als de vaardigheid in het begrijpend lezen’. (Discussienota, 1976, 5).

De commissie verwijst naar de studie van Wesdorp over het toetsen van tekstbegrip (Amsterdam 1969). Omdat kennelijk in die tijd de relatie literatuur – tekstbegrip door niemand werd gelegd, voegt de commissie eraan toe: ‘het kan bevreemding wekken dat in een rapport over literatuuronderwijs nader gesproken wordt over tekstbegrip, aangezien in de praktijk van het onderwijs deze onderwerpen als gescheiden grootheden worden behandeld. De subcommissie is evenwel van oordeel dat deze scheiding om verschillende redenen ongewenst is.’ (Discussienota, 1976, 6)

Door deze uitspraak werd de weg geopend om literaire teksten op inhoud aan te pakken, net zoals informatieve teksten. Toen dit geschreven werd stond ik al elf jaar voor de klas en werkte al geheel conform de aanbevelingen van de commissie. Het literatuurboek was de klas al uit, een daad waarin ik later werd gesteund door de beoordelaars van literatuurmethoden (*Levende Talen*, 1994, 619-625).

Om de leerlingen toch achtergrondinformatie te bieden bij de gelezen werken werden door mijn sectie de *Dictionnaire des auteurs* en de *Dictionnaire des oeuvres* aangeschaft. Lijvige boekdelen, die zo’n dertig jaar geleden de analoge functie hadden van Internet

nu. Maar let wel! Als je leerlingen informatie laat opzoeken, dan moet je naar de resultaten van de zoekactie vragen en moet je die ook beoordelen. Of je formuleert het vrijblijvend als volgt: als je informatie wilt over de schrijver en de tijd waarin hij leefde, dan kun je die daar of daar vinden. De echte literatuurgeschiedenis en literatuurtheorie zouden gegeven kunnen en moeten worden bij Nederlands, want in die taal hoeven de meeste leerlingen niet meer te leren lezen, dat kunnen ze al.

Literatuur, onderdeel van de taalverwerving

Lezen voor de inhoud in een vreemde taal. Dat was in mijn ogen een prima onderwijsdoel. In 1983 werd me echter duidelijk dat ik zwaar in overtreding was. Ik toetste namelijk schriftelijk de in de klas gelezen boeken als tekstbegrip. Deze cijfers telden mee bij de bepaling van het eindcijfer voor het schoolonderzoek, maar het inspectiecollege vo/av verbood dat, omdat het toetsen van tekstbegrip was voorbehouden aan het Centraal Schriftelijk Examen. (Inspectiecollege, 1983, 18). Uit dit onderzoek van de inspectie bleek ook dat op 73% van de onder-vraagde scholen in het schoolonderzoek het inhoudelijk aspect van de gelezen boeken werd getoetst. Ook constateerde de inspectie dat vooral bij Engels nauwelijks aandacht werd besteed aan de achtergronden van de tijd waarin bepaalde werken ontstonden (slechts 19% van de scholen deed dat). In het onderwijs was er dus al een trend om het kennis van en inzicht in te interpreteren als het op inhoud lezen van literaire teksten. In mijn ogen zou de Inspectie die invulling van het literatuuronderwijs eerder hebben moeten toejuichen dan afkeuren. De verbinding literatuur – tekstbegrip van de toenmalige subcommissie CML

werd ook gelegd door anderen. In het themanummer van *Levende Talen* 'Kennis van en inzicht in', schrijft Koos Hawinkels: "een lezer houdt zich primair bezig met wat een schrijver zegt, soms ook hoe hij dat verwoordt. De vorm is leuk, maar een normaal mens leest om de inhoud" (Hawinkels 1989, 727). En mag wat voor het moedertaalonderwijs geldt, ook worden toegepast op het mvto?

Een derde voorbeeld van een pleidooi voor de koppeling van literatuur aan de taalverwerving (tekstbegrip, leesvaardigheid) vond ik bij een lid van de VALO-werkgroep Literatuur, die zich twee jaar lang heeft druk gemaakt over de positie van de literatuur vanwege de zorg dat in tijden van utiliteitsdenken het 'nut' van literatuur op de tocht zou komen te staan. Hij schrijft:

"Alleen wanneer men literaire uitingen niet meer ter wille van hun inhoud, niet ter wille van het doel waarvoor ze geschreven zijn, wil gebruiken, maar als treffende, zelfs boeiende voorbeelden voor literatuurhistorische of theoretische aspecten, komt men in het (Franse) drijfzand van de onleesbaarheid van teksten (....) of vertalingen moeten de zaak redden. Het lezen van literatuur wordt uitdrukkelijk en volstrekt onnodig ontkoppeld van de taalverwerving" (Hoebers, 1992, 451).

Leesplezier

Het lezen van literaire werken in de doeltaal wordt over het algemeen als moeilijk ervaren. Daaraan dankt het nieuwe vak CKV1 dan ook zijn bestaan. Om de leerlingen toch aan het lezen te krijgen, moet de docent ze over de streep trekken. Dat is goed mogelijk wanneer de leerling het uitgangspunt is van het didactisch handelen. En dat is niet het geval als het leesplezier van leerlingen wordt vergald door overmaat. Leerlingen die gedwongen worden om in één schoolonderzoekweek

de kennis van 12 boeken voor Frans, 12 voor Engels, 12 voor Duits en 25 voor Nederlands paraat te hebben, nemen zich voor om nooit van hun leven meer een boek te lezen. Vooral als ze zich na het examen realiseren dat van die 51 boeken slechts een paar aan de orde zijn geweest.

Het leesplezier wordt ook vergald als de taalbagage van de leerlingen te gering is om iets van de literaire tekst te begrijpen. Leerlingen opdragen een moeilijk toegankelijke roman te lezen, vraagt om problemen en om creatieve, door de docent niet bedoelde oplossingen van de leerlingen.

Ze opdragen alle onbekende woorden die ze tegenkomen op te zoeken in een woordenboek, brengt hun zoektocht naar een Nederlandse vertaling op gang.

Nee, ondanks de trend van het docent-onafhankelijk leren, moeten docenten altijd het leerproces in gang zetten en houden en dus leerlingen niet opdragen zo maar in het wilde weg te gaan lezen. Je moet de leerlingen juist aan de hand houden en het leesproces begeleiden in de hoop dat ze na een degelijke oefenperiode in hun naschoolse leespraktijk op eigen benen kunnen staan.

Ik heb de prachtige verhalen *Made-moiselle Fifi* en *Boule de suif* van Guy de Maupassant met de leerlingen gelezen. Het is belangrijk dat je als docent je boeken zo kiest dat er al op de eerste bladzijde door onervaren lezers met taalproblemen iets valt te inventariseren. *Boule de suif* begint met een beschrijving van het oorlogsgeweld. Dat wordt de leerlingen duidelijk aan de woorden: armée, uniforme, régiment, fusil, division, bataille. Welke oorlog? Welke tijd? Daarna beginnen we pas tijdens de volgende literatuurles dit verhaal te verdelen in het aantal te lezen pagina's per les en stellen de datum vast voor de toets. Belangrijk.

want leerlingen werken graag voor een cijfer! Dit steeds stukje voor stukje laten lezen en klassikaal bespreken, wordt door de leerlingen als veilig beschouwd, vooral ook omdat ik Frans sprak en de leerlingen naar keus Nederlands of Frans. Bij het proefwerk hadden de leerlingen het boek op tafel en de vragen die ik had gemaakt waren in de trant van: op bladzijde 35, regel 10-12, zegt meneer x: (volgt citaat) en de vraag: waarom zegt hij dat? De vragen moesten in het Nederlands worden beantwoord, maar ze waren zo geformuleerd dat het antwoord kort kon en moest zijn. Daar waren de vragen op uitgezocht. Deze werkwijze en de aanzet daartoe heb ik beschreven in: 'Literatuur leren lezen' (Daniëls, 1981, 5-6) en in 'Lezen voor de lijst' (Daniëls, 1984, 312-315).

Voorspellend lezen

Adolescenten, soms levend in verwarring en op zoek naar antwoorden op levensvragen, moeten daarvoor terecht kunnen bij de literatuur. En wel met de docent of een leermiddel als intermediair. Ook het begaan zijn met het lot van één of meer van de personages werkt motiverend op het leesgedrag van leerlingen. Identificatie met personages kan plaatsvinden zonder dat betrokken lezer dat aan anderen kan of wil kenbaar maken. Om die reden denk ik dat leerlingen in de leesdossiers als antwoord op de vraag naar hun persoonlijke mening, echt niet het achterste van hun tong zullen laten zien.

Belangstelling voor het onderwerp van een literair werk helpt leerlingen bij het leren lezen.

De lezende leerling scant als het ware de tekst en hoopt daarin te vinden wat hij zoekt. We zijn dan ver van de traditionele verhouding docent – leerling van wie de eerste vragen stelt en de tweede de antwoorden geeft. In mijn

optiek is een leerproces pas voltooid als een leerling het antwoord heeft kunnen vinden op zijn zelf bedachte vragen.

In 1981 verscheen het inmiddels overbekende *Voorspellend Lezen* van Gerard Westhoff. Ik ontdekte dat de door deze schrijver voor informatieve teksten gepropageerde leeswijze ook heel goed te gebruiken was voor literaire teksten, zoals uit enkele voorbeelden blijkt. Ik had het mij niet bekende boek *Lullaby* van Le Clézio als één van de drie klassikaal te lezen boeken op de boekenlijst gezet. Dat boek begint met de zin: 'Ce jour-là Lullaby avait décidé de ne plus aller à l'école'. Voor balende leerlingen van 5 havo met een overladen examenprogramma is dit natuurlijk een zin om in te lijsten. Niet meer naar school, dat wilden ze ook wel. Toen ik van alle kanten te horen had gekregen waarom niet, beseften zij alleen nog niet dat het leesproces al was begonnen. Ik probeerde iets in de trant van: misschien heeft Lullaby wel dezelfde soort klachten als jullie! En ja, hoor, ze gingen lezen. Toen de bel ging wisten ze al wat ze te doen stond: inventariseren wat dit meisje tegen het schoolgaan had. Dat zou dan een week later in de volgende literatuurles klassikaal worden geëvalueerd. Toen dat was gebeurd – het antwoord op de vraag stond een tiental bladzijden verder en was zeer verrassend – volgde automatisch de volgende door één van de lezertjes zelf bedachte vraag: wat doet ze dan de hele dag? Op deze wijze werd het leesproces vervolgd en werden vanuit de tekst opgeroepen vragen zoals: relatie met de ouders, de school-directie, de leraren enz. door de leerlingen gevonden en beantwoord. In deze fase worden er dus geen vragen door de docent gesteld, dat gebeurt pas als het boek uit is. Een voorbeeld van zo'n proefwerk is te vinden in mijn eerder genoemde artikel in *Levende Talen*

nr.392 op bladzijde 314.

Ook het op bijna alle boekenlijsten van de leerlingen prijkende boek *L'étranger* van Albert Camus, dat in praktisch alle uittrekselboeken staat, is vanuit de titel goed voorspellend te lezen. Ik inventariseerde de mening van de leerlingen over de tweede betekenis van *L'étranger*, die ook kan slaan op iemand met vreemd gedrag en vroeg ze wat ze zich daarbij voorstelden. Je krijgt dan de gekste dingen te horen. De leerlingen gaan dan stapsgewijs op zoek naar wat ze aan vreemds kunnen vinden in het gedrag van Meursault om dan, beland bij het gesprek dat hij voert met zijn vriendin Marie waarin hij stelt dat hij wel met haar wil trouwen als zij dat wil, los te branden met kritiek op deze 'eikel'.

Een prijsverhaal dat zich heel goed leent voor voorspellend lezen waarbij de lezer op het verkeerde been wordt gezet is het verhaal *Une grand-mère pour Noël* van Jean-Jeanne Jouhandeau uit de bundel *Vous avez dit horrible*, dat ik heb gelezen met leerlingen van 5 havo. Een Franse familie noodt elk jaar een eenzame oude vrouw uit een verzorgingshuis op de Kerstdis. Dat is voor dit gezin de realisatie van de die ochtend in de kerk aangehoorde Kerstboodschap. Ik vraag aan de leerlingen zo'n zeer oude vrouw te beschrijven. Sommigen putten uit eigen ervaring en schilderen hun bekende oudjes van demente tot en met incontinente. Met een lijst van mogelijke ouderdomskwalen en risico's voor het jonge gezin, lezen de leerlingen welke voorzorgsmaatregelen worden genomen om het de gast naar de zin te maken. Na evaluatie daarvan volgt vanaf het moment dat er wordt aangebeld, de nieuwe leesopdracht voor de volgende les. Ik herinner me nog de leerlinge die mijn lokaal binnen stormde met de kreet: 'meneer ik snap er niets van, ze komt in een Porsche en ze heeft allemaal

heel dure cadeaus bij zich voor iedereen.' Uiteraard had ze gelijk, want dat stond in de tekst. Maar bij voorspelend lezen moet je al lezend je voorspellingen bijstellen, hetgeen in deze tekst wel erg abrupt moest gebeuren. Zo probeerde ik leerlingen aan het lezen te krijgen en te houden met een literatuurprogramma dat ik zelf samenstelde.

Laat de keus aan de school

Scholen worden verondersteld zich te profileren. Met een schitterend CKV-programma, een kunstcoördinator, een kunstmentor, een literatuurdocent en een volle portemonnee om allerlei kunstuitingen te financieren, kunnen scholen het touwtrekken om de leerlingen verder vervolmaken. Maar als alle scholen in een regio zo aan de weg timmeren, wordt het kiezen er niet makkelijker om.

Natuurlijk zijn er ook nog scholen met docenten van het type Dautzenberg, die twijfelen aan de waarde van het leesdossier, het ervaringsleren en andere nieuwigheden waarvan de auteur hoopt dat ze overwaaien (Dautzenberg, 1998, 36).

Misschien zijn er ook nog scholen waar docenten mvt, net als ik, van mening zijn dat je leerlingen moet leren lezen in de doeltaal en die om die reden hun literatuurlessen binnen hun eigen klaslokaal willen houden, uiteraard tegen vergoeding van een aantal taakbelastingsuren.

Wanneer scholen eerlijke voorlichting geven over de hierboven genoemde profileringsmogelijkheden, dan draagt deze bij tot het maken van een keuze. Nu SLO, VOG en de staatssecretaris elkaar gevonden hebben in de Cultuur en de Kunst, wordt het bijna onmogelijk nog iets van het oude literatuuronderwijs te behouden.

De scholing voor docenten CKV is in volle gang, maar welke instelling of

instituut schoolt docenten en secties mvt die hun literatuuronderwijs niet willen afstaan aan de 'vakoverstijging'? Wie inventariseert welke literaire werken het in de klassenpraktijk goed hebben gedaan, zodat andere scholen van die positieve ervaring gebruik kunnen maken? Wie schrijft bij elk werk een opzet voor de start van het leesproces? Wie maakt de toetsen?

Voor Frans is al veel werk verzet door de Didactiekcommissie van de VLLT (Daams-Moussault, 1997). Misschien zijn er voor de andere talen ook werkgroepen op dit terrein actief, maar wie coördineert al deze activiteiten?

Over de invulling van de vernieuwde tweede fase van het havo/vwo wordt nu gediscussieerd binnen de scholen.

Als secties mvt zich te afwachting opstellen, dan lopen ze het risico les-tijd te moeten afstaan aan CKV en zullen ze zich noodgedwongen moeten neerleggen bij de uitgedede lesprogramma's voor de hun toebedeelde profielleringen.

Scholen moeten zich kunnen profileren, zodat er keuzemogelijkheden zijn. De onderwijsconsumenten hebben er recht op te weten wat zich binnen de leslokalen afspeelt.

Waarom zou een school niet naar buiten kunnen treden met de mededeling dat er niet aan vakoverstijgend literatuuronderwijs wordt gedaan, niet aan leesdossiers en dat de lesuren ten behoeve van het nieuwe vak CKV worden verdeeld over de moderne vreemde talensecties? En dat dit gebeurt om het lezen van literatuur in de doeltaal te oefenen als onderdeel van de taalverwerving? Dan is er duidelijkheid. Dat noem ik pas profilering. ■

Literatuur

- Commissie vwo-havo-mavo, *Vakbesprekingen voor havo en vwo*, 's Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1971.

- Daams-Moussault, A., 'Het lezen van Franse boeken', *Levende Talen* nr.519, april 1997.
- Daniëls, John, 'Lezen voor de lijst', *Levende Talen* 392, juni 1984.
- Daniëls, John, 'Literatuur leren lezen', *Nieuw Frans* nr.3, Groningen, WN, 1981.
- Dautzenberg, J.A., 'Twijfels bij het leesdossier (en enige andere zaken)', *Tsjip/Letteren*, december/januari 97/98.
- Gezamenlijke leerplancommissies voor de vreemde talen, Discussienota subcommissie literatuuronderwijs, 's Hertogenbosch, 1976.
- Hawinkels, Koos, 'Alsof de tijd heeft stilgestaan', *Levende Talen*, december 1989.
- Hoebérs, Theo, 'Hertaling van de literatuur', *Levende Talen*, nr.474, november 1992.
- Inspectiecollege, *De Moderne Vreemde Talen in het schoolonderzoek*, Zeist, 1983.
- Oostdam R, Witte Th., 'Beoordeling literatuurmethoden, themanummer *Levende Talen* nr. 495, december 1994.
- Westhoff, G.J., *Voorspellend lezen*, Groningen, WN, 1981.

