

WACHTEN OP ‘NOORDZEE’?

OVER NEERLANDISTIEK EN (LITERATUUR)ONDERWIJS

Afgelopen voorjaar presenteerde de neerlandistiek zich in twee publicaties. Het doel van beide geschriften is aandacht te vragen voor de neerlandistiek en met name voor het belang dat de neerlandistiek heeft voor onderwijs en maatschappij - een bespreking ervan loopt uit op een algemener stellingname over de relatie tussen vakwetenschap en schoolvak.

Piet-Hein van de Ven

Wat unbidan we nu?

Het rapport Wat unbidan we nu (‘Waarop wachten we nog?’ - de laatste regel van het bekende *Hebban olla vogala*) pleit voor de oprichting van een Raad voor de Neerlandistiek. De argumenten daarvoor komen uit de volgende constatering:

- in Nederland wordt verhoudingsgewijs (Duitsland, Denemarken) weinig onderzoek verricht naar de eigen taal en literatuur.
- De onderlinge afstemming van onderzoek en onderwijs in taalkunde, letterkunde en taalbeheersing laat te wensen over.
- De relatie van de universitaire neerlandistiek met onderwijs en maatschappij is bepaald niet goed.
- De bezuinigingen van de afgelopen jaren zijn zowel oorzaak als gevolg van de geschetste situatie. Zo zijn er essentiële specialismen verdwenen. Het rapport geeft aan dat tussen 1983 en 1993 de structurele formatie is gekelderd met 36%. Het aantal studenten (van belang voor de voortzetting van het vak) daalde met liefst 59%!

Het *Rapport* beschrijft wat er momenteel plaatsvindt aan neerlandistisch onderwijs en onderzoek. Het waardeert

het onderzoek als goed, maar erkent dat het onderwijs verbetering heeft. Het inventariseert behoeften en wensen van neerlandici, met name ook van personen werkzaam in beroepssectoren die nauw bij de neerlandistiek betrokken lijken (onderwijs, journalistiek, voorlichting, communicatiesector) en van diverse instellingen op het gebied van taal en cultuur. De beoogde Raad dient de activiteiten van de universitaire neerlandistiek te coördineren, onderwijs en onderzoek taal- en letterkunde te stimuleren en ten slotte relaties tussen neerlandistiek en maatschappij te gaan onderhouden. Per slot constateert het *Rapport* dat “het ontbreken van voldoende op de maatschappij gerichte activiteiten en de ‘in zichzelf gekeerde’ houding van de neerlandistiek (...) ertoe bijdragen dat het maatschappelijke aanzien van de neerlandistiek te wensen overlaat” (p. 20). Het *Rapport* noemt als wegen tot een maatschappelijker bekendheid het uitgeven van een nieuwsbrief over de neerlandistiek en het creëren van samenwerkingsrelaties met instellingen en bedrijven. Verder kan de wetenschappelijke neerlandistiek zich maatschappelijk meer te profileren door een bijdrage te leveren aan het publieke

debat over taal, literatuur en ‘het belang van doelmatig taalgebruik’. Voor wat betreft de relatie met het onderwijs constateert het *Rapport* dat de neerlandistiek de band met het schoolvak Nederlands heeft verloren: neerlandici zijn niet goed vertegenwoordigd in onderwijskundige kringen en aan middelbare scholen; de relatie tussen vakinhoudelijk gespecialiseerde neerlandici en de vakdidactici is slecht (p.63).

Volgens het *Rapport* verlangt het onderwijsveld van de neerlandistiek: raadplegen en ondersteunen van het onderwijsveld, werven van geld voor onderwijsgericht neerlandistisch onderzoek, adviseren over het school-examen, beoordelen van lesmateriaal op inhoudelijke gronden, vaststellen van een landelijk toelatingsbeleid voor de lerarenopleiding, projecten entameren waarin wetenschappelijke inzichten toegankelijk worden gemaakt voor het onderwijs, en het geven van een impuls aan het onderwijs.

In antwoord op die vragen oppert het *Rapport* de volgende mogelijkheden voor een hechtere relatie met het onderwijs:

- in overleg met leraren, docenten, vakdidactici en educatieve uitgevers een plan van aanpak ontwikkelen ter verbetering van de bijdrage van de universitaire neerlandistiek aan het onderwijs;
- een plan van aanpak ontwikkelen

ter herstructurering van de lerarenopleiding, gericht op een groter opleidingsaandeel van de vakinhoudelijk gespecialiseerde neerlandistiek;

- aangaan en onderhouden van contacten met onder andere Levende Talen, de VON, de Stichting Lezen, de stichting Schrijvers School Samenleving.
- een plan ontwikkelen voor verbetering van nascholings- en postdoctoraal onderwijs.

Het *Rapport* noemt niet alleen boven weergegeven wensen en mogelijkheden. Het formuleert ook iets als een samenwerkingbasis. Zo stelt het dat de neerlandistiek in deze samenwerking moet uitgaan van wat het onderwijs nodig heeft, niet van wat de neerlandistiek het onderwijs kan bieden (p. 20). Het *Rapport* signaleert dat vakspecialisten vaak ten onrechte menen dat hun inzichten automatisch geschikt zijn voor het onderwijs. Ze gaan “te veel uit van wat het onderwijs *zou moeten zijn*, in plaats van wat het onderwijs is. De neerlandistiek wordt in dat verband ‘in zichzelf gekeerd’, ‘elitair’ en ‘wereldvreemd’ genoemd” (p. 74).

Noordzee, taal en letteren

Dit nieuwe blad presenteert de neerlandistiek - literatuur, taal-kunde en taalbeheersing - op een journalistieke wijze. Het beoogt letterkundigen, taalkundigen en taalbeheersers op de hoogte te stellen van elkaars werk. Het beoogt met name alledaagse taalgebruikers te informeren over wat er in de neerlandistiek omgaat. Het biedt de lezer een gedetailleerde agenda van uiteenlopende activiteiten in taal en literatuur, recenseert boeken en tijdschriften en besteedt in elk nummer aandacht aan een min of meer actueel thema.

Noordzee valt te bezien als een ‘nieuwsbrief’ zoals beoogd in het *Rapport*.

Twee bijdragen zijn gezien mijn lezersperspectief - de relatie neerlandistiek en onderwijs - met name interessant. Annette Portegies schetst in *Scholieren op rantsoen* de scepsis rond het literatuuronderwijs zoals beoogd in de tweede fase voortgezet onderwijs: geen literatuurgeschiedenis meer aan de havo, weinig onderwijs- en studieuren, en binnen die geringe tijd ook nog aandacht voor het persoonlijke leesdossier. Positief is in dit kader dat historisch-letterkundigen tekstedities aan het ontwerpen zijn van bekende historische teksten. In die edities wordt leerlingen niet alleen de tekst gegeven, maar ook een complete vertaling. Daarnaast zijn er tekstervarings- en verwerkingsopdrachten en een docentenhandleiding (suggesties voor gebruik en toetsing). De boekjes zijn nog niet klaar, omdat de auteurs de boekjes uitvoerig in de praktijk willen uitproberen.

Een tweede bijdrage in *Noordzee* betreft een gesprek tussen vijf prominente neerlandici over de toekomst van de neerlandistiek. Braet (hoofddocent taalbeheersing universiteit Leiden), Gerritsen (hoogleraar middeleeuwse Nederlandse letterkunde Utrecht), Klooster (hoogleraar taalkunde Amsterdam), Mertens (redacteur Querido) en Noordervliet (auteur, oud-docente Nederlands) bespreken de positie van de neerlandistiek. Er worden standpunten verwoord die herkenbaar zijn vanuit *Wat unbidan we nu*: de dame en heren zien als taak van de neerlandistiek onder meer het op peil houden van de kwaliteit van onze taal, onze cultuur, onze wetenschap. We moeten onze cultuur koesteren, en daar blijken Nederlanders te weinig toe in staat, daar zijn neerlandici te bescheiden voor. De gesprekspartners noemen enkele factoren achter de teloorgang van de neerlandistiek:

het gebrek aan eenheid binnen de

neerlandistiek leidt tot een ‘identiteitscrisis’: neerlandici hebben niet meer het gevoel neerlandicus te zijn;

- de overheid voert een cultuurpolitiek beleid dat de eigen cultuur niet bevordert, integendeel.

- Politici vinden de neerlandistiek maatschappelijk niet relevant genoeg.

- Het marktgerichte denken doet afbreuk aan de neerlandistiek, met name omdat het uitgeven van poëziebundels en essays niet rendabel is. Er is geen publiek voor - en dat komt omdat leerlingen niet meer in aanraking komen met literatuur.

Deze laatste factor brengt me bij wat me in het kader van dit artikel het meest interesseert: het literatuuronderwijs. Wat wordt daarover gedebiteerd? In het kort:

- de band tussen de lerarenopleiding en de universiteit is in de jaren zeventig verbroken, terwijl velen Nederlands gingen studeren om leraar te worden.

- Het schoolvak Nederlands gaat verdwijnen, het beslaat eigenlijk alleen nog maar de taalvaardigheid. Daardoor wordt de neerlandistiek nog onherkenbaarder voor leerlingen, de potentiële aanstaande studenten.

- Het lezen van de Nederlandse klassieken zou verplicht moeten zijn. Het idee van leesplezier is minder van belang dan het leren kennen van onze cultuur. Als leraren op de hurken gaan zitten en leerlingen vragen of ze boeken leuk willen vinden, lijkt het vak onbelangrijk.

- Veel leraren denken dat verplicht lezen leerlingen een ontzettende hekel aan literatuur doet krijgen. Daar hebben die leraren geen enkel bewijs voor.

Instemming en ergernis

Ik koester warme gevoelens voor de neerlandistiek. Ik heb nooit spijt gehad van mijn keuze Nederlands te studeren. Ik voel me neerlandicus en dat levert me geen identiteitsproblemen

op. Ik betreur het dat de neerlandistiek in een maatschappelijk verdomhoekje zit, dat bezuinigingen op onder meer het universitaire onderwijs en onderzoek de neerlandistiek hard troffen en treffen. Het lijkt me gezonde zelfkennis te stellen dat het niveau van het neerlandistisch onderwijs hier en daar verbetering behoeft. Ik vind het prima dat de neerlandistiek meer betrokken wil zijn bij het onderwijs, uitgaande van wat onderwijs is in plaats van hoe de neerlandistiek zou wensen dat onderwijs zou zijn... maar toch. Ik heb zowel het *Rapport* als Noorzee gelezen met instemming én ergernis. Ik mis een echt fundamentele analyse van de maatschappelijke positie van de neerlandistiek en ik vind het *Rapport* af en toe wel erg pretentius. Ik heb zo mijn twijfels over de geschetste en gewenste relatie tussen vakwetenschap en onderwijs, waarbij ik opmerk dat de historische en empirische onderbouwing van een aantal stellingnames niet al te stevig is. Ik werk mijn reactie hieronder uit.

Neerlandistiek en maatschappij

Er bestaan fundamentele analyses van de verzwakkende positie van letterenstudies, waaronder de neerlandistiek. Die analyses laten in een historisch-sociologisch perspectief zien dat in onze wereld een voortdurend gevecht plaatsvindt over wat maatschappelijk gezien geldt als echte kennis. Ik verwijs slechts naar Matthijssen (1982) en naar mijn parafraze van studies die met name de geesteswetenschappen betreffen (Van de Ven 1996, 50-55). Heel in het kort kan ik stellen dat de laatste decennia de criteria van praktische bruikbaarheid en rentabiliteit het meest doorslaggevend zijn in het gevecht om wat telt. De neerlandistiek heeft zich in het spoor van andere geesteswetenschappen lang verzet tegen deze criteria. Nog in 1995

schreef de *Commissie Toekomst van de Geesteswetenschappen* dat deze wetenschappen op hun eigen merites moeten worden beoordeeld. Hun taak is het “registreren, bewaren en analyseren (van) representaties en interpretaties van de wereld. Zij maken deze ook toegankelijk, dragen ze over en stellen ze ter discussie. De representaties en interpretaties liggen besloten in taal, ideeën, waarden, waarheden, wetenschapsbeoefening, instituties, kennisstelsels en artistieke voortbrengselen van gemeenschappen. Deze gemeenschappen bevinden zich *veelal op enige afstand van de onze, in plaats of in tijd*, maar komen soms voor als onderstroom binnen de eigen samenleving, en zijn ook in de geestesprodukten van individuen aan te treffen” (Commissie Toekomst Geesteswetenschappen 1995,17). De door mij gecursiveerde passage maakt duidelijk dat de geesteswetenschappen er aan hechten enige afstand van de directe maatschappelijke realiteit te willen bewaren. De commissie is van mening dat “toepassingsgerichte opleidingen (de) eigenlijke maatschappelijke opdracht van de geesteswetenschappen” (ib.1) niet (kunnen) uitvoeren. De geesteswetenschappen verzetten zich met deze stellingname tegen het criterium van bruikbaarheid en rentabiliteit. Opmerkelijk is het overigens dat ze tenminste voor een deel hun bestaan te danken hebben aan de maatschappelijke waardering voor deze criteria. De neerlandistiek en de studie van moderne vreemde talen verkregen hun universitaire status in de vorige eeuw vanwege hun veronderstelde nut voor de maatschappij! De neerlandistiek heeft zich, in de geest van wat de commissie schrijft, lang verzet tegen bruikbaarheid en utiliteit. De neerlandistiek was (en is?) geen praktijkgerichte wetenschap, maar ontwikkelde (ontwikkelt?) inzicht

in taal en cultuur en daarmee in belangrijke aspecten van ons leven: het gaat om zuiverder voelen, scherper denken en op basis daarvan krachtiger handelen, om Bolkestein (1905) te parafraseren. De geesteswetenschappen staan boven het materiële denken dat inherent is aan bruikbaarheid en rentabiliteit. In 1995 voelden de geesteswetenschappen, en daarbinnen de neerlandistiek, niet veel voor toepassingsgerichte opleidingen. Ik constateer dat ze daar nu drie jaar later (nolens volens?) anders over denken. De neerlandistiek wil zich nu richten op onderwijs en journalistiek, voorlichting en communicatie- en advieswerk. Ik geef meteen toe dat deze schets wel heel erg kort door de bocht is. Nogmaals, een fundamentele analyse ontbreekt in het *Rapport*, maar ja, de neerlandistiek wenst zich te profileren door haar kennis in te zetten voor onderwijs, voorlichting, communicatie- en advieswerk. Neerlandici moeten hun stem laten horen, hun wetenschappelijke inzichten en hun onderzoeksresultaten vertalen naar de maatschappelijke praktijk, kortom het *Rapport* ademt de pretentie dat de neerlandistiek die praktijk wat te bieden heeft. Dat wil ik als zodanig niet ter discussie stellen. Maar het gaat hier vooral om de manier waarop. De teneur van het *Rapport* en van *Noordzee* is die van ‘vertalen’ van wetenschap naar maatschappelijke praktijk. Dat verraadt een top-downbenadering, een idee van ‘maakbaarheid’: de wetenschap levert ons praktisch bruikbare kennis, waarmee we onze praktijken te kunnen verbeteren. Helaas wijst onderzoek nogal eens uit dat zo’n top-downbenadering vaak het tegendeel bereikt van wat wordt nagestreefd. De keuze voor zo’n contraproductieve top-downbenadering komt misschien mede voort uit het dominante neerlandistische denken. Literatuurweten-

schap, taalkunde en taalbeheersing zijn nog steeds sterk gericht op taal, tekst, schrijver/zender, op het zenden en vormgeven van in taal verpakte boodschappen. Het *Rapport* spreekt niet voor niets over het belang van doelmatig taalgebruik. Maar juist in kringen van voorlichting, van communicatie- en advies-werk stelt men een dergelijke zender- en tekstoriëntatie nadrukkelijk ter discussie. In die beroepsvelden gaat het om zenden en sturen, om taalstructuur en schrijfprocedures, jazeker. Maar minstens zo belangrijk zijn activiteiten van ontvangen en interpreteren. De voorlichtingskunde ontdekte de geringe effecten van het louter zenden en prefereert waar mogelijk participatief handelen (Röling e.a. 1994). De adviessector waardeert ontwikkelingsperspectieven minstens even hoog als het aanbieden van oplossingen (Nathans 1992). En in ‘communicatie in organisaties’ ontdekt men de waarde van bottom-upcommunicatie, de waarde van het luisteren, de waarde van het gezamenlijk taalgebruik voor gezamenlijke conceptualisatie (Van Ruler 1996). Kortom, men ontdekt dat voorlichten, adviseren en communicatiemanagement vóór alles een kwestie is van leren. Leren nu is niet alleen een kwestie van vormgeven en aanbieden van leerstof. Het is vooral een proces van interpreteren en construeren, door de leerder. De beroepsvelden waar de neerlandistiek het wil maken hebben ontdekt dat maakbaarheid een mythe is! Mij lijkt dat de Neerlandistiek, voordat ze maatschappelijk relevant kan zijn, eerst een behoorlijke inhaaloperatie moet inzetten. De in het *Rapport* genoemde beroepsvelden en wetenschapsgebieden hebben inmiddels heel wat eigen kennis ontwikkeld. Het *Rapport* stelt dat het publiek de neerlandistiek niet kent. Misschien moet de neerlandistiek zich afvragen of ze het publiek wel kent. Deze redenering

geldt ook voor het onderwijs.

Vakwetenschap en onderwijs

Kent de neerlandistiek het onderwijs? Ik heb zo mijn twijfels. Ik wil op een aantal aspecten van de (veronderstelde) band tussen neerlandistiek en moedertaalonderwijs ingaan. Ik stel eerst die relatie aan de orde vanuit een meer historisch en theoretisch perspectief. In volgende paragrafen bespreek ik drie aspecten van die band nader: kennis bij de neerlandistiek over onderwijs, het doel van cultuuroverdracht, onderzoek naar literatuuronderwijs. In het *Rapport* en in het *Noordzee*-sprek wordt gesteld dat de band tussen neerlandistiek en onderwijs verloren is gegaan. Ik vraag me af of die band er eigenlijk ooit is geweest en waaruit die dan bestond. Natuurlijk, neerlandici werden leraar moedertaal, om te ontdekken dat ze van student taal- en letterkunde leraar taalvaardigheid werden (Braet 1979). De neerlandistiek heeft vaak gepretendeerd bruikbare kennis op te leveren voor het literatuuronderwijs, maar de geschiedenis van het literatuuronderwijs toont aan dat die kennis vaak niet verder kwam dan de retoriek van het onderwijs en zelden praktijk werd. Integendeel, veel klachten over het (literatuur)onderwijs komen voort uit de veronderstelling dat leraren onderwezen in het voetspoor van de wetenschap. Laten we eerlijk zijn, we kunnen met de *Volkskrant* heimwee hebben naar de goede oude HBS, we kunnen met de gesprekspartners in *Noordzee* verlangen naar de periode van vóór de jaren zeventig - historisch onderzoek maakt onthutsend helder dat moedertaal- en literatuuronderwijs eigenlijk nooit heeft gedeugd (Van de Ven 1986) en niet alleen in Nederland (Bibea 1986). Klachten zijn er altijd geweest en zullen er ook altijd wel blijven. Per slot zijn de eisen aan het onderwijs nu een-

maal nogal eens tegenstrijdig. Ook die aan het literatuuronderwijs. Is cultuuroverdracht te verenigen met persoonlijkheidsontwikkeling? Is tekstbestudering te verenigen met tekstervaring? Is onderwijs in de nationale cultuur te verenigen met een Europese dimensie en/of een interculturele invalshoek? En wie deze vragen met ‘ja’ wil beantwoorden wijs ik op het gegeven dat achter deze doelen vaak tegenstrijdige definities zitten. Zo is ‘cultuur’ in ‘cultuuroverdracht’ impliciet gedefinieerd als ‘het beste wat voorgaande generaties ons hebben te melden’. In de interculturele doelstelling is cultuur veeleer het patroon dat achter het ‘dagelijkse denken en doen’ van mensen zit. De doelstelling van cultuuroverdracht kent een transactionele visie op onderwijs en leren. Die gaat maar moeilijk samen met de meer interpreterende, constructivistische visie van tekstervaringsopvattingen. De neerlandistiek is geneigd te kijken naar het leerstofaanbod en geeft aan dat leerlingen zowel in cultuuroverdracht als in tekstbestudering moeten worden onderwezen. Achter een dergelijke standpuntbepaling schuilt een maakbaarheidvisie: de vakwetenschap ontwikkelt kennis die doorgegeven kan worden aan het schoolvak, waarin die kennis wordt doorgegeven aan leerlingen. Leren (door leerlingen) zit toch wel wat ingewikkelder in elkaar. Onderwijzen (door leraren) eveneens. Leren en onderwijzen zijn geen processen van vertalen van vakwetenschap. Nogmaals, maakbaarheid is een mythe. Als vakwetenschappers met leraren gaan samenwerken kunnen ze ontdekken dat leraren een eigen kennisbestand hebben opgebouwd, een referentiekader van waaruit zij onderwijsvoorstellen interpreteren en vormgeven! Daarnaast moeten vakwetenschappers beseffen dat het schoolvak eigen inhouden heeft ontwikkeld, die pas veel later onderdeel

van de vakwetenschap werden (jeugdli-
teratuur, taalvaardigheid). De neerlan-
distiek en het schoolvak kennen
gemeenschappelijke wortels (in gram-
matica, filologie en retorica). Ze zijn in
de vorige eeuw beide uit die traditie
voortgekomen en (gedeeltelijk) hun
eigen weg gegaan. Daarbij heeft het
schoolvak sterke invloed gekend van de
lagere-schooltraditie.

Engelsen (1993) maakt aannemelijk
dat achter elk schoolvak een ‘basisvak’
schuil gaat. Dat basisvak is dan een
academische discipline, een bestaand
handwerk, een bepaalde kunstvorm,
soms ook werkvelden en beroepen.
Deze ‘basisvakken’ profileren zich als
schoolvakken, omdat het schoolvak de
leerstof aan het basisvak ontleent, of de
werkvormen. Voor het moedertaalon-
derwijs wordt vaak, zoals in het *Rap-
port* en in *Noordzee* de academische
discipline in taal- en letterkunde als
basisvak gezien.

Traditioneel wordt de relatie schoolvak
- vakwetenschap aangeduid met de
term verdunningsmodel. Het komt
erop neer, dat het schoolvak een ‘ver-
dunde’, dat wil zeggen voor de praktijk
van het (voortgezet) onderwijs aange-
paste versie van de vakwetenschap is.
De visie op de leraar is dan die van ver-
taler, van vormgever, van uitvoerder.
De nadruk ligt vooral op het ‘hoe’ van
het didactisch proces.

Een van de aannames in het verdun-
ningsmodel is dat kennis wordt gezien
als vaststaand. Dé neerlandistiek
bepaalt de inhoud van het moedertaal-
onderwijs. Maar de vakwetenschap
vormt, zoals het *Rapport* zelf aangeeft,
in het geheel geen eenheid. Wat moet
er dan ‘vertaald’ worden? In zowel taal-
als literatuurwetenschap bestaan diver-
se opvattingen van wat literatuur- of
taalwetenschap zou moeten zijn. Bin-
nen de literatuurwetenschap kan men
onderscheid maken tussen een histo-
risch en historisch-biografische metho-

de, een werkimmanente, een structura-
listische methode. Er is de receptie-
esthetica, er bestaat een sociologische
benadering. De taalwetenschap onder-
scheidt drie benaderingen: formalisme,
functionalisme, en taalgebruikskunde.
Er zijn fijnmaziger indelingen moge-
lijk, maar dat doet nu niet zo ter zake.
De taalwetenschap blijkt geen eenheid
te vormen. Met name de kennistheore-
tische basis van formalisme en functio-
nalisme enerzijds (‘taal bestaat los van
taalgebruik’) en taalgebruikskunde
anderzijds (‘taal bestaat pas in het
gebruik’) verschilt hemelsbreed. Eisen
aan het moedertaalonderwijs vanuit de
taalwetenschap vormen zo óf een pluri-
forme verzameling van strijdige ken-
nisdefinities, of er wordt op basis van
dominantiepatronen in de taalkunde
één kennisdefinitie naar voren gescho-
ven. De vakwetenschap vormt geen
vaststaand en stabiel kennisbestand dat
‘verdund’ kan worden doorgegeven aan
nieuwe generaties. Illustratief voor de
verdunningsopvatting zijn de van elk
praktijkbesef gespeende, overvloedige
lijsten van belangrijke termen/begrip-
pen die volgens vakwetenschappers de
inhoud van het moedertaalonderwijs
moeten vormen (CVEN 1991).

Historisch onderzoek naar schoolvak-
ken maakt duidelijk dat het verdun-
ningsmodel een grove versimpeling
vormt van de relatie tussen schoolvak
en academische discipline. Met name
Goodson (onder meer 1988) rappor-
teert onderzoek naar de ontwikkeling
van schoolvakken als Engels, wiskun-
de, biologie, godsdienst, vreemde talen,
aardrijkskunde, maatschappijleer en
‘environmental studies’. Veel van die
vakken doorlopen een ‘academiserings-
proces’. Zulke schoolvakken worden
namelijk ontwikkeld en ingesteld op
basis van een veronderstelde ‘nuttige’
of pedagogische waarde. Goodson
noemt dit de fase van de *Invention*. In

een tweede fase streeft een deel van de
vakgemeenschap naar een academise-
ring van het vak -in strijd overigens
met degenen die nuttige dan wel peda-
gogische vakdefinities blijven voor-
staan. Goodson noemt dit de fase van
de *Promotion*.

De ‘academisering’ verschaft het vak
nieuwe inhouden en nieuwe catego-
rieën. Om dat te bereiken behoeft men
steun van buiten het vak. Goodson
spreekt dan over Legislation (derde
fase). De vierde en ultieme fase noemt
Goodson die van de *Mythologization*:
“The subject at this point is mythologi-
cal. It represents essentially a licence
that has been granted, (or perhaps a
‘patent’ or ‘monopoly rights’), with the
full force of law and establishment
behind it” (Goodson 1988,194). Voor
mij vormt een belangrijke conclusie
van Goodson’s werk dat academisering
draait om status. Daarbij beroept men
zich niet op wat het vak inhoudt, maar
op wat het vak ‘zou moeten’. De instel-
ling van een verwante academische dis-
cipline, of aansluiting daarbij, ver-
schaft een schoolvak status. Die status
materialiseert zich in toelatingseisen
voor ‘novieten’, waardoor het vak mee-
telt in het secundair onderwijs. Die sta-
tus krijgt gestalte in financiële voorde-
len ten opzichte van minder statusrijke
vakken. Goodson wijst op aantallen les-
uren per vak, faciliteiten voor de
inrichting van lokalen, het salaris van
leraren. Ik wijs er nadrukkelijk op, dat
in het onderzoek van Goodson de rela-
tie tussen schoolvak en academische
discipline eerder ligt op het niveau van
de legitimatie, dan op dat van inhou-
den.

Het ziet er naar uit dat de neerlandis-
tiek nu het schoolvak nodig heeft om
de eigen positie te versterken. Ik denk
dat hier *mythologization* plaatsvindt,
maar dan in omgekeerde richting. De
vakwetenschap probeert maatschappe-
lijke status af te dwingen onder verwij-

zing naar het geclaimde belang voor het schoolvak. Die veronderstelde samenhang wordt nu weer eens benadrukt. Voor mij komt dat voort uit de behoefte zich politiek te profileren! Tot 1995 was toepassingsgerichtheid toch taboe?

Kennis van het onderwijs

De neerlandistiek wil, volgens het *Rapport*, uitgaan van wat het onderwijs is in plaats van het onderwijs voor te schrijven hoe het *moet*. Dat is een belangrijke stellingname. Uit innovatietheoretisch onderzoek blijkt dat voorschrijven niet helpt, contraproductief is: maakbaarheid maakt niet. Samenwerken met leraren (lesmethodes ontwikkelen) is prima, maar dan echt als samenwerken: geven en nemen, proberen te begrijpen wat leraren willen, uitgaan van wat leraren doen en kunnen. Ik aarzel of deze uitgangspunten niet louter retoriek zullen blijken. Ik heb daarvoor de volgende beweegredenen: Het *Rapport* vermeldt dat onderzoeksresultaten niet doordringen naar het onderwijs. Maar wie bepaalt of die resultaten belangrijk zijn voor het onderwijs? Het *Rapport* vermeldt de wensen die leraren koesteren ten aanzien van de neerlandistiek. Nu is het *Rapport* samengesteld op basis van raadpleging van personen. In de lijst van gesprekspartners komt wel een enkele lerarenopleider voor, maar geen enkele leraar voor. Samenwerking met leraren veronderstelt dat ze als gesprekspartners meetellen. Onderzoeksresultaten dringen niet door in het onderwijs - maar die redenering is omkeerbaar. Uit *Rapport* en *Noordzee* valt op te maken dat de neerlandistiek haar publiek wat beter moet leren kennen. Misschien moet er niet alleen met leraren worden gesproken, maar ook kennis worden genomen van vakdidactiek: theorie en onderzoek!

Eind jaren zeventig werd het Interuniversitair Beleidsorgaan voor de Neerlandistiek opgericht. De bedoeling ervan was de onderlinge cohesie van de neerlandistiek te versterken, onderwijs en onderzoek meer af te stemmen, een orgaan te vormen voor de belangenbehartiging van de neerlandistiek. De geschiedenis herhaalt zich nu misschien, maar met een interessante nuance: het IBN kende zes subcommissies: oudere en moderne letterkunde, historische en moderne taalkunde, taalbeheersing, én vakdidactiek. Het *Rapport* Wat unbidan we nu noemt de vakdidactiek niet als subdiscipline van de neerlandistiek. Dat is tot daar aan toe, maar het *Rapport* gaat ook voorbij aan wat de vakdidactiek de afgelopen twee decennia aan onderzoek heeft geproduceerd. Het *Rapport* noemt eventueel belangrijke gesprekspartners, maar niet de *Vereniging voor Didactiek van het Nederlands*, juist uit die IBN-subcommissie voortgekomen! Het noemt niet het VDN-tijdschrift *Spiegel*, waarin al vijftien jaar wetenschappelijk onderzoek naar moedertaal- en literatuuronderwijs wordt gepubliceerd. De *Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek* ontbreekt, met de vele onderzoeksresultaten. Overigens ontbreken ook *Tsjip* en de *Stichting Promotie Literaire vorming*. De relatie tussen neerlandistiek en onderwijs verdraagt klaarblijkelijk niet de intermediair van de didactiek. De gesprekspartners in *Noordzee* zetten zich te kijk als slecht geïnformeerd over literatuuronderwijs. Stellen dat literatuuronderwijs voornamelijk leesplezier nastreeft en dat leraren daarvoor op de hurken gaan zitten - een dergelijke stellingname verraadt dat men blijkbaar niet op de hoogte is van theorie en praktijk van ervaringsgericht literatuuronderwijs. Misschien zou men eens werk moeten maken van het bestuderen van Bleich, Rosenblatt,

Holland, Fry, Svensson, Purves, Protherough, Malmgren, Langer en Applebee, om maar een paar internationale experts te noemen. Hun werk wijst, op basis van empirisch onderzoek, op een complexe onderwijswerkelijkheid die met ‘hurken’ uiterst karikaturaal wordt aangeduid. In het werk van onder meer Malmgren wordt leesplezier zelfs expliciet afgewezen als doel/element van ervaringsgericht literatuuronderwijs! En als het teveel moeite is zich internationaal te oriënteren kan men altijd beginnen met het werk van Andringa en Schram (1990). Maar helaas blijkt men ook niet bekend met het werk in eigen land of Vlaanderen. Stellen dat er geen bewijs is voor het demotiverende effect van verplicht lezen impliceert dat men geen kennis heeft van onderzoek in dezen. Hoogeveen en Bonset (1998) noemen ten minste vijf onderzoeken, die op demotivatie wijzen. Ik geef meteen toe dat er onderzoek is dat tot andere conclusies aanleiding kan geven (Janssen 1998), maar dat gegeven maakt voornamelijk duidelijk hoe complex de realiteit is die men wil onderzoeken: hét literatuuronderwijs bestaat niet, evenmin als dé neerlandistiek, dé leraar of dé leerling. En uit eigen onderzoek kan ik aangeven dat die complexiteit alleen maar toeneemt naarmate men dichterbij het perceptieproces van leerlingen wil komen en daar gaat het tenslotte om. Onderwijskwaliteit hangt weliswaar samen met de kwaliteit van het aanbod, maar wordt uiteindelijk toch bepaald door wat leerlingen met dat aanbod doen. ‘Hurken’ terwille van ‘leesplezier’ is een karikaturale versimpeling van de onderwijsrealiteit.

Cultuuroverdracht

Misschien komt het gebrek aan echte kennis over literatuuronderwijs wel voort uit de overtuigende vanzelfsprekendheid van het belang van literatuur-

onderwijs. De gesprekspartners is *Noordzee* geven aan hoe belangrijk ze kennis van de eigen cultuur vinden en daarin ligt een belangrijke doelstelling voor literatuuronderwijs.

Ik ben het met dat belang wel eens - ik vind historisch inzicht heel relevant en niet alleen voor wat betreft de samenhang tussen onderwijs en neerlandistiek. Maar het doel van cultuuroverdracht impliceert dat men tenminste twee vragen stelt aan zichzelf: ‘wat is cultuur?’ en ‘hoe komt overdracht tot stand?’

Die vragen worden nogal eens verschillend beantwoord en vermoedelijk verschil ik daar van mening met de *Noordzeesprekers*.

Wat is cultuur? Ik ga ervan uit, dat ik als ieder andere mens betekenis geef aan de dingen die om mij heen gebeuren. De ‘werkelijkheid’ bestaat niet buiten mij om als iets ‘objectiefs’, iets ‘vanzelfsprekends’, maar wordt door mij als mens in een subjectief proces, en in interactie met mijn omgeving, geconstrueerd. Er is sprake van een ‘social construction of reality’ (Berger/Luckmann 1981). Allerlei verschijnselen, zoals onderwijs en moedertaalonderwijs hebben verschillende, maar wel deels overlappende, betekenissen voor verschillende (groepen van) mensen. Ieder geeft eigen interpretaties. Taal is in dit proces van zingeving uitermate van belang. Het is hét middel waarmee we onze werkelijkheid interpreteren, onze kennis van de wereld uitbreiden. Maar taal heeft een ‘dubbele’ rol. Taal is ook het middel dat onze ervaringen ordent, dat onze receptie van de werkelijkheid kleurt, inperkt. Taal bevat de historisch en sociaal gegroeide werkelijkheidsinterpretatie van de ons omringende groep(en) mensen en doet ons die interpretatie overnemen. Taal bevat altijd een werkelijkheidsinterpretatie, taal bevat cultuur, cultuur bestaat in

verregaande mate uit taal. Taal is dan ook niet neutraal. Vorm bevat altijd inhoud, vaardigheid kan niet geïsoleerd worden van kennis. Taalgebruiken, receptief of productief, impliceert kennisontwikkeling: de in taal weergegeven werkelijkheidsinterpretatie wordt bewust of onbewust vergeleken met de eigen interpretatie. In dat proces wordt de nieuwe interpretatie in de oude geïntegreerd, de oude wordt uitgebreid, veranderd, of de nieuwe wordt afgewezen, de oude wordt bevestigd (en dus eigenlijk ook veranderd). Kennen is dus steeds gebaseerd op herkennen, op ervaren (vgl. Vygotsky’s opvattingen over taal en leren).

Ik hanteer een zeer breed cultuurbegrip. Cultuur is niet alleen ‘het beste wat de besten in voorgaande generaties ons hebben te vertellen’. Cultuur is voor mij ‘dat wat we natuurlijk vinden’, cultuur is de gevestigde orde, de waarden en normen die we stilzwijgend accepteren, de werkelijkheidsinterpretatie waarin we worden opgevoed en opgeleid. Cultuur is de relatie tussen individu en maatschappij, de relatie tussen heden en verleden. Er zijn andere definities van cultuur. Als het *Rapport* en de *Noordzee*-discussianten pleiten voor cultuuroverdracht, moeten ze expliciteren wat ze verstaan onder cultuur, onder overdracht. En ze zullen hun keuze uit de verschillende definities van cultuur en overdracht moeten legitimeren. Het wat, hoe en waarom van hun onderwijsopvatting moet worden verhelderd, anders is een zinvolle discussie onmogelijk. Wat ik leerlingen zou willen bijbrengen is het besef van cultuur als historisch en sociaal bepaald gegeven, als mensenwerk waarin veranderingen optreden en veranderingen op zullen treden. Dit besef vormt voor mij de belangrijkste voorwaarde voor het ontwikkelen van het vermogen je eigen leven te begrijpen en vorm te geven. Het gaat me om

overdracht én eigen ervaring, om cultuuroverdracht én tekstervaring. Overdracht (leren) vindt plaats op grond van ervaring. Als er geen aansluiting bij ervaring is, dan wordt er niets geleerd, hooguit is dat wat wordt geleerd ‘passing’, voorbijgaand, niet permanent. Het is slechts leren voor het schoolonderzoek. Als ervaring niet wordt vergeleken met in taal geïnterpreteerde andere ervaringen, wordt er ook niets geleerd. Dit proces van leren, van cultuuroverdracht, vindt elke dag plaats, impliciet, of expliciet.

Literatuur (taal) nu bevat een schat aan werkelijkheidsinterpretaties, die we kunnen gebruiken om, aansluitend aan ervaringen van leerlingen, leerlingen kennis van zichzelf, van de wereld om zich heen en van de relatie tussen ‘ik’ en ‘wereld’ te verwerven. Daarvoor is nadrukkelijk ook oudere letterkunde geschikt. Kennen van geschiedenis dient immers om het heden te begrijpen. Onderwijs dat bijdraagt tot cultuuroverdracht dient, op een bewust wijze, aansluitend bij ervaringen van leerlingen, werkelijkheidsinterpretaties van heden en verleden, van volwassenen en leerlingen, met elkaar in contact te brengen. Dat is de uiterst problematische opdracht van het literatuuronderwijs.

Onderzoek naar literatuuronderwijs

Internationaal gezien beweegt het onderzoek naar literatuuronderwijs zich meer en meer in de richting van zoeken naar antwoorden op drie vragen: wat, waarom en hoe? Wat is de inhoud van literatuuronderwijs in de klas? Hoe wordt dat onderwijs gegeven door leraren, hoe gaan leerlingen ermee om? En wat is de rationale, het waarom achter het wat en het hoe? Wat is de traditie van literatuuronderwijs, hoe wordt die traditie voortgezet, waarom ziet die traditie eruit zoals die eruit ziet? Meer en meer richt dat onderzoek

zich op wat er in de klas gebeurt, op de receptie van teksten door leerlingen. Dat receptieonderzoek maakt duidelijk dat de receptie van een tekst in belangrijke mate wordt bepaald door de context waarin gelezen wordt (de klas bijvoorbeeld). Ook wordt aannemelijk gemaakt dat de lezer een actieve rol speelt in die receptie. Lezen is geen simpel proces van opnemen van teksten. Onderwijs blijkt niet of nauwelijks een kwestie van doorgeven, aanbieden. In receptieonderzoek blijken onderwijs en lezen eerder productieve handelingen, cultuur wordt niet doorgegeven maar geproduceerd in de klas, door het lezen. Er is dus, internationaal gezien, onderzoek naar literatuuronderwijs. Maar lang niet genoeg. En nog maar weinig in Nederland. En met name heel weinig vanuit literatuurwetenschappelijke hoek. De literatuurwetenschap heeft pas heel kort geleden de lezer ontdekt nadat ze zich decennia lang heeft bezig gehouden met schrijvers en teksten. Als de literatuurwetenschap zich maatschappelijk wil profileren, zich sterk wil maken voor het literatuuronderwijs, dan moet ze zich maar eens op het literatuuronderwijs richten, op het handelen van leraren en het lezen door leerlingen. En laat dat onderzoek dan eerst maar eens beginnen met beschrijven van wat er gebeurt bij onderwijzen en leren. Wat dat betreft is het in *Noordzee* (door Annette Portegies) beschreven initiatief om tekstedities en onderwijsaanwijzingen daarbij in de praktijk uit te proberen, een stap in de goede richting. Desalniettemin maken *Rapport* en *Noordzee* duidelijk dat de neerlandistiek nog heel wat te leren heeft over literatuuronderwijs. Men weet ongetwijfeld heel veel over literatuur, maar klaarblijkelijk niet zoveel over onderwijzen, lezen en leren. Maar ik geef toe, daarmee verkeert de literatuurwetenschap in goed gezelschap. Onderwijs, litera-

tuuronderwijs, lezen en percipiëren van teksten is een uitermate complex geheel, waarover we nog veel te weinig weten. Elke bijdrage die onze empirische kennis vergroot, is meer dan welkom. Daar ligt het gezamenlijk belang van vakwetenschap en onderwijs. Als het de neerlandistiek ernst is met de nieuwe opstelling ten opzichte van onderwijs en maatschappij, laat ze dan bijdragen aan onderwijsonderzoek. Nu vraagt het *Rapport* om extra middelen om de maatschappelijke taak van de neerlandistiek gestalte te geven. Misschien kan ze haar goede wil tonen door uit het - toegegeven geringe - onderzoeksbudget geld af te zonderen voor empirisch onderzoek naar literatuuronderwijs. Op een dergelijke bijdrage zit het onderwijs, zit de didactiek meer te wachten dan op *Noordzee*, zeker waar dat blad een gebrek aan kennis over literatuuronderwijs onthult. ■

literatuur

Wat unbidan we nu? Naar een raad voor de neerlandistiek. (z.j.) Samenstelling E. Viskil. Den Haag: SDU Uitgevers (1998). *Noordzee, taal & letteren*, eerste jaargang, nummer 1/2, maart april 1998. SDU uitgevers.

Berger, P. & T. Luckmann (1981), *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Harmondsworth: Penguin. Bibeau, G. (1986), *Compte rendu de 'La crise des langues'*. Mother Tongue Education Bulletin 1, 1/2, 57-59. Bolkestein, G. (1905), *Inperking van literatuuronderwijs*. Taal en Letteren 15, 549-567. Braet, A. (1979), *Taaldaden, een retorisch-pragmatische leergang schriftelijke taalbeheersing voor de bovenbouw. Een verantwoording*. Levende Talen 340, 191-202. Commissie Toekomst van de Geesteswetenschappen (1995), *Men weegt Kaneel bij 't lood*. Den Haag: SDU/DOP. CVEN-Rapport 1991. Eindverslag van de Commissie

Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde v.w.o. en h.a.v.o. Den Haag: SDU. Goodson, I. (1988), *The Making of Curriculum. Collected Essays*. London: The Falmer Press. Hoogeveen, M. & H. Bonset (1998), *Het schoolvak Nederlands onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Apeldoorn/Leuven: Garant. Janssen, T. (1998), *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Amsterdam: Thesis Publishers (diss. UU). Matthijssen, M. (1982), *De elite en de mythe. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering*. Deventer: Van Loghum Slaterus. Nathans, H. (1992), *Adviseren als tweede beroep. Resultaat bereiken als adviseur*. Deventer: Kluwer. Röling, N., D. Kuiper & R. Janmaat (1994), *Basisboek Voorlichtingskunde*. Amsterdam & Meppel: Boom. Ruler, B. van, *Communicatiemanagement in Nederland. Een verkenning naar de visie van communicatiemanagers op de inhoud van hun beroep*. Houten & Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum 1996 (diss. KUN). Ven, P.H. van de (1996), *Moedertaalonderwijs. Interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland*. Groningen: Wolters-Noordhoff.