

# Geïntegreerd LiteratuurOnderwijs schooljaar 1998 - 1999: een tussenstand

*Nu de eerste scholen een begin hebben gemaakt met de Tweede Fase en andere in verschillende mate van hevigheid bezig zijn die Tweede Fase voor te bereiden, is het misschien aardig om een tussenstand op te maken op het terrein van het literatuuronderwijs..*

**Joop Dirksen** Die tussenstand maak ik op door mijn artikel in *Tsjip* 6.2 (1996) te leggen naast de praktijkervaringen van mijn eigen school en van de paar scholen waarvan ik in de afgelopen tijd de docenten heb gesproken. Dat levert kleine aanvullingen op bij het beeld dat ik halverwege 1996 schetste. In dat artikel (*Literatuuronderwijs rond de (komende!) eeuwswisseling*) besprak ik de plannen voor één vak Literatuur van de Vakontwikkelgroepen en de ideeën daarover van staatssecretaris Netelenbosch (die nu ineens verstand blijkt te (moeten) hebben van Verkeer en dat soort dingen, nogal een overgang). Over de plannen voor het literatuuronderwijs van de Tweede Fase was (en ben) ik enthousiast, over dat ene vak literatuur helemaal niet. Natuurlijk had Theo Witte gelijk toen hij in zijn van geruchtmakende cijfers voorziene artikel *Van de nood een deugd* (*Levende Talen* 499, april 1995 pag. 191-198) voor samenwerking tussen alle bij het literatuuronderwijs betrokken secties pleitte. De docent die nu nog strikt op eigen houtje zijn eigen ideeën over literatuur in zijn klassen wil slijten, en geen boodschap heeft aan wat zijn collega's met het literatuuronderwijs willen, verdient het om ernstig toegesproken te worden door de rector en/of de inspecteur

Maar de literatuur helemaal loskoppelen van de talen en in een afzonderlijk vak presenteren, brengt zoveel haken en ogen met zich mee, bij zo weinig voordelen, dat er geen reden lijkt om daartoe over te gaan. Daarover verder op nog meer. Die o.a. door Witte zo hevig bepleite samenwerking mag als een winstpunt van de Tweede Fase beschouwd worden, een nu al zichtbaar winstpunt: er wordt/is inderdaad overleg gepleegd tussen docenten binnen secties en tussen docenten van verwante secties. Waar vroeger de docent zijn autonomie met grote kracht verdedigde, is er nu zo ongeveer overal begrip voor het feit dat samenwerking niet alleen 'moet' maar ook heel verrijkend en nuttig kan zijn voor alle betrokkenen.

**Samenwerking** Gedurende de vijfentwintig jaar dat ik voor de klas sta, heb ik allerlei initiatieven ondernomen of zien ondernemen door collega's om de muren tussen de vakken te doorbreken,. Gelukkig was er op 'mijn' school wel een vanzelfsprekende samenwerking binnen de sectie Nederlands waardoor we al heel vroeg een gezamenlijk programma konden ontwikkelen dat doorliep van klas 1 tot en met klas 6, met leesdossiers die doorgegeven werden, er was een aan-

pak die parallel liep, er was uitwisseling van lesideeën etc. Maar tussen secties was er niets structureel geregeld: initiatieven kwamen uit verschillende hoeken op en bloedden weer dood. Zelfs over iets betrekkelijk eenvoudigs als het afspreken van de terminologie bij grammatica, en het hanteren van dezelfde definities bij dat vakonderdeel werd destijds een aantal keren moeizaam vergaderd door docenten Nederlands, moderne vreemde talen en klasieken, en daarna gebeurde er niets. Dat nu docenten bij elkaar gaan zitten en hun opvattingen over literatuur uitwisselen en tot een afspraak komen over het te volgen traject, met duidelijke beslissingen over wie wat wanneer doet, is in onze schoolcultuur, en ik denk in vele schoolculturen, een verbaazingwekkend en stimulerend proces. Dat er ook scholen zijn waar het overleg zulke grote afstanden tussen secties zichtbaar maakte, dat daar slechts van minimale afstemming sprake kan zijn, is overigens ook al zichtbaar geworden.

**Meer dan geschiedenis** Overigens vind ik het opvallend dat waar Geïntegreerd LiteratuurOnderwijs ter sprake komt, uitsluitend over literatuurgeschiedenis wordt gepraat, alsof integratie alleen op het vwo en dan uitsluitend bij dat onderdeel speelt. Natuurlijk is het efficiënt als er op het gebied van literatuurgeschiedenis

afstemming plaatsvindt, als er duidelijk gekozen wordt door alle betrokken docenten hoe dat programma-onderdeel vorm moet krijgen: wat, in welke volgorde, waar in het programma door wie en vooral op welke didactische manier wordt ‘aangepakt’.

Maar GLO houdt meer in, een afstemming ook op havo, van de manier waarop het leesdossier wordt opgezet, hoe leesverslagen gemaakt moeten worden, hoe met verwerkingsopdrachten omgegaan wordt. En een beetje van de geringe voor het literatuuronderwijs in de moderne vreemde talen beschikbare tijd zou ook op de havo besteed kunnen worden aan een gemeenschappelijk thema.

Natuurlijk moet er duidelijkheid zijn over de criteria die men hanteert bij leesverslagen, bij het leesdossier en natuurlijk moet er ook duidelijkheid zijn over de wijze van examineren. Daar moet beoordeeld worden of de leerling voldoende literair competent is geworden, en dus zal men binnen de betrokken secties een min of meer overeenkomstig beeld moeten hebben van wat dat concreet inhoudt en hoe dat concreet te toetsen is.

In het gezamenlijk overleg zal ook de ‘lijst’ ter sprake moeten komen: zonder nu per titel te gaan beslissen wat kan en wat niet, zal er toch iets van overeenstemming moeten zijn over wat toegestaan is en wat niet: omvang, niveau, gespreide herkomst etc. Ergens tussen “je mag uit deze twaalf boeken kiezen, want dat zijn de enige die ik zelf gelezen heb” en “lees maar wat je wilt” zal men positie moeten kiezen. Natuurlijk zullen de docenten moderne vreemde talen zich moeten uitspreken voor het lezen door de leerlingen van literaire werken in de oorspronkelijke taal óf in vertaling. Het zal zeker aanbeveling verdienen als hier één lijn wordt getrokken door alle betrokken docenten.

Bij Culturele en Kunstzinnige Vorming 1, waar het o.a. de bedoeling is dat er ‘wereldliteratuur’ gelezen wordt, ligt het voor de hand dat daarvoor vertalingen worden gebruikt: Russisch, oud-Grieks, Hebreeuws, zijn geen talen die de doorsnee-leerling beheerst. Waarom dan niet alle te lezen boeken via een goede vertaling? In de literatuurlessen bij de moderne vreemde talen kunnen de docenten bij de bespreking van fragmenten toch steeds laten zien en horen wat de specifieke kwaliteiten zijn van de oorspronkelijke taal?

#### Thema’s

Bij de aanpak van een maatschappelijk thema is samenwerking, of minstens afstemming natuurlijk ook zinnig. Het is een voor de hand liggende stap om in de samenwerking afspraken te maken, afhankelijk van de voorkeur van de betrokkenen, voor tenminste één gemeenschappelijk thema dat bij alle talen terugkomt; CKV 1 kan daarbij dan ook aansluiten, zodat toch minstens één thema helemaal uitgediept wordt, vanuit alle culturen waar de leerling via zijn vaklessen een beeld van krijgt, en vanuit alle kunstvormen die bij CKV 1 erbij worden gehaald. Zo’n thema kan dan starten tegen het einde van de vierde klas HAVO of VWO: daarvóór moet de leerling immers op het goede spoor gezet zijn met het maken van leesverslagen, wat de docent tot stand kan brengen via het klassikaal laten oefenen met het maken van leesverslagen van een kort verhaal.

Als dat een aantal malen heeft plaatsgevonden, kan de leerling ook bij de teksten rondom het gekozen thema zijn leeservaringen noteren en uitwerken, en met de steun van aanloopoefeningen bij CKV 1 zal hij ook zijn receptie van andere kunstuitingen binnen het gekozen thema kunnen verwoorden.

#### Uitwerking

Concreet zou bij een dergelijke afstemming het literatuurprogramma voor Nederlands en de moderne vreemde talen, en het programma voor CKV 1 er als volgt kunnen uitzien.

In de eerste periode van klas vier maakt de leerling kennis met de verschillende aspecten van literatuur, hij begint zijn leesdossier. Hij leert de aanpak van het leesverslag - voorzover dat in de basisvorming nog niet aangeleerd is! In het tweede gedeelte van de vierde kan dan bij de moderne vreemde talen de opdracht voor de leesverslagen verstrekt worden met een verwijzing naar de aanpak bij Nederlands, en kan er aan het eerste thema begonnen worden.

Tegen het einde van vier vwo kan het overzicht van de literatuurgeschiedenis geïntroduceerd worden, bij Nederlands en/of bij Engels, door de docent of door opdrachten aan groepjes leerlingen.

In vijf vwo kunnen dan bij de moderne vreemde talen samen of apart in een blok de te behandelen stukjes literatuurgeschiedenis worden gepresenteerd, met een verwijzing naar het eerder verstrekte algemene overzicht. Eventueel kan verderop in vwo vijf, en ook in het begin van havo vijf nog een maatschappelijk thema worden behandeld bij Nederlands, de moderne vreemde talen en CKV 1.

Examinering kan uiteindelijk - op het vwo, want op de havo is het een zaak van Nederlands - plaatsvinden vanuit het leesdossier, vanuit de behandelde thema’s, vanuit het samen uitgewerkte en ingevulde literatuurgeschiedenis-overzicht. Maar ook kan een literair tekstfragment uit een van de talen die de leerling in zijn vakkenpakket had als uitgangspunt dienen voor een gesprek met zijn docenten.

### Eén of meer vakken

Waarom nu in mijn ogen één vak literatuur niet zinvol is, zal ik proberen duidelijk te maken vanuit enkele verschillende invalshoeken.

Op de eerste plaats neigt zo'n vak literatuur al gauw naar een verdund soort algemene literatuurwetenschap, en hoe theoretischer het vak wordt, hoe minder het past binnen de visie die de Vakontwikkelgroep voor ogen had.

Immers, de persoonlijke beleving van de leerling, de ontwikkeling van zijn leessmaak, van zijn vaardigheid om met literaire teksten om te gaan en erover te communiceren wordt niet vergroot als de abstractie binnen het vak toeneemt. In de HSN-bundel van 1997 staat een op zich heel boeiend artikel van een nascholingsdocent (Hans van Stralen *De begrensde blik en het grenzeloze boek; de Nederlandse literatuur en haar context*, pag. 187-193). Deze stelt o.a.: "Literatuur moet in eerste instantie niet als nationale aangelegenheid beschouwd worden, omdat literatuur zich niet aan grenzen gebonden weet. [...] Via inzicht in de literatuur van andere talen zou hij (de leerling JD) een beter idee kunnen krijgen van de Nederlandse letterkunde. Dit inzicht hoeft niet alleen via de geijkte motief- en themavergelijking tot stand te komen, maar kan ook vanuit een bredere, dat wil zeggen intertextuele invalshoek."

Van Stralen laat dan bij wijze van voorbeeld zien hoe Du Perron en Blaman die allebei naar zijn zeggen moeilijk te plaatsen zijn in de Nederlandse literatuurgeschiedenis, vanuit de Europese literatuurgeschiedenis wel duidelijk te situeren zijn.

Ik zei het al, zijn artikel is helder en boeiend, maar geen moment op leerlingen gericht, en de benadering die hij zo via de door hem nageschoolde docenten het 'veld' in wil sturen, tilt literatuuronderwijs naar het niveau

van vergelijkende literatuurwetenschap, een niveau waarheen slechts heel erg weinig leerlingen hun leraar zullen kunnen (willen?) volgen.

Een tweede argument tegen het ene vak literatuur is dat de meeste docenten juist dat onderdeel literatuur niet zouden willen missen binnen hun vaklessen.

En daarnaast: wie beschikt over voldoende belezenheid en een 'helicopter-view' zodat hij/zij alle betrokken West-Europese literaturen op het vereiste niveau en op basis van 'gelijkwaardigheid' kan behandelen?

Natuurlijk zijn er scholen waar de samenstelling van de vaksecties dusdanig is dat zo'n vak wel levenskansen heeft, maar op de doorsnee school zal een vak literatuur niet haalbaar zijn (als het al wenselijk was!).

### Innovatie

Op sommige scholen valt de neiging waar te nemen om de Tweede Fase 'beleidsarm' in te voeren: daar bedoelt men dan meestal mee dat men weinig tot niets wil veranderen en organisatorisch en vakinhoudelijk zo dicht mogelijk bij het oude blijft.

Zo veel mogelijk houden docenten daar de touwtjes in handen, pedagogische en didactische veranderingen brengt men niet of nauwelijks aan, het Studiehuis blijft er een abstract concept in plaats van dat het tot een levende realiteit wordt gemaakt.

Het zou erg jammer zijn als de overstap naar een essentieel andere werkwijze niet tenminste wordt uitgetoetst: een andere leerling, een andere tijd, andere eisen vanuit HBO en WO vragen om een benadering die ruimte geeft aan individuele verschillen, aanzet tot zelfstandigheid, tot samenwerking in groepjes, tot het maken van eigen keuzes door leerlingen. Voor het

literatuuronderwijs betekent zo'n 'beleidsarme' invoering dat er eigenlijk niets verandert: de docent blijft frontaal literatuurgeschiedenis presenteren en de leerlingen lezen van een voorgescreven lijst voor een mondeling. Het leesdossier is op die scholen een mapje met stencils die de docent uitdeelt.

Een verandering is voor sommige mensen een bedreiging, voor andere een uitdaging, en voor de meeste iets waar zij min of meer welwillend in mee gaan. Voor de - overigens niet zo heel veel - scholen waar ik voor deze tussenstand mijn licht heb opgestoken, geldt dit ook: op enkele is men tot een duidelijke afstemming overgegaan, op enkele is de samenwerking eigenlijk alweer afgestorven voordat zij echt tot leven kwam en gaat men individueel gewoon door waarmee men bezig was. Scholen met één vak literatuur ben ik nog niet tegengekomen, al weet ik dat ze bestaan. Over enige tijd, als alle scholen in Nederland de invoering van de Tweede Fase achter de rug hebben, kunnen we wat gedetailleerder de balans opmaken en veranderingen ten goede en ten kwade op een rijtje zetten.

Ik ben benieuwd; u ongetwijfeld ook! ■

