

Brief aan de voorzitter bij zijn afscheid

Tijdens het afscheid van Koos Hawinkels als voorzitter van de Stichting Promotie Literatuuronderwijs (SPL) in januari van dit jaar sprak zijn mede-oprichter van de SPL, Wam de Moor, hem toe over hun gemeenschappelijke drijfveren en in het bijzonder over het aandeel dat de voorzitter in al die jaren, ook die aan de stichting voorafgingen, heeft gehad voor het literatuuronderwijs. Zijn toespraak werd voor dit nummer herschreven tot, hoe kan het anders, een brief.

Wam de Moor Koos, als ik aan je denk, is dat met gemengde gevoelens, of beter, met gemengde gedachten. Daar zijn aan de ene kant de momenten in onze tienjarige samenwerking dat ik je vertwijfeld hoorde uitroepen: ‘Aan een dood paard kun je toch niet blijven trekken!’ En ik weet dat je dan niet mij bedoelde – de vicevoorzitter, en de secretaris-penningmeester van de eerste jaren – , maar dat zootje ongeregelde SPL'ers dat wel van alles beloofde, maar zijn beloften niet nakwam. Aan de andere kant was er jouw bereidheid om het telkens opnieuw te proberen. Als er een werkgroep was opgestart, reken maar dat dit aan jou te danken was. Ieder ander, op Arie van den Akker na, liet het, toezeggingen ten spijt, afweten. Ik heb je daarom niet benijd in je functie van voorzitter. Wie met je gewerkt heeft kent je grote kwaliteiten, je vakkennis, die je tot op de dag van vandaag in je na- en bijscholingscursussen voor het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum aan de dag legt, je *flux de bouche* en de overtuigingskracht, gepaard met een groot gevoel voor humor en eindeloze ironie, waarmee

je, omdat je ook begiftigd bent met de moed om een standpunt in te nemen en je mening scherp te stellen, vriend en vijand weet in te pakken.

Twee momenten
Jij zult je twee momenten herinneren waarop jij en ik het gevoel hadden: hier gebeurt iets bijzonders met en tussen ons. De eerste keer was toen wij, vrijwel in het begin, na een rit met jouw auto naar Rijswijk, in één uur tijd van het toenmalige hoofd bij het ministerie voor Welzijn, Volksgezondheid & Cultuur dat over ons ging, een subsidie lospeuterden van meer dan 20.000 gulden. Dat had alles te maken met het feit dat ons project, ons tijdschrift en het streven naar werkgroepen, paste in het doel waarvoor de betrokken ambtenares gekozen had: de leesbevordering. De tweede keer betekende voor ons persoonlijk nog meer. Op zo’n zelfde rit kwamen wij, terugkerend naar huis, te spreken over onze jeugdjaren. Wij ontdekten dat we allebei uit een groot katholiek gezin kwamen. Jij uit het Limburgse, ik uit het Zeeuwsvlaamse. Daarin was het vechten voor je eigen

plaatsje. Jeugdervaringen en in het bijzonder jeugdtrauma's zijn tamelijk beslissend voor wie je bent. Zoals ik mijn tweelingschap tegelijkertijd als een last én een stimulans ervoer – in mijn zoeken naar een eigen identiteit, wat resulteerde in ‘vlaggetjes planten’ zoals mijn vriend Marcel van Dijk altijd zei – zo bleek jij dat te hebben met je iets beroemdere broer, de dichter Pé. Hij bleek toch veel meer beroemd in de provincie dan jij, die daarbuiten, tot in Vlaanderen toe, met je werk een uitstraling hebt gehad. Voor je vijanden ben je dan al gauw een streber, voor je vrienden ben je gewoon goed bezig om uit het leven te halen wat erin zit. Zo’n gemeenschappelijke ervaring geeft een band en in wijsheid hebben wij vervolgens elk ons eigen aandeel in de SPL gehad en genomen. Als ik aan je denk, dan het liefst aan dat ogenblik in die soms wel eens wat gammele, sportwagenachtige bolide van jou op weg van Rijswijk naar Utrecht. Ik geloof dat dat beeld past in onze opvatting van onderwijs als een ontmoeting tussen mensen van vlees en bloed, niet tussen dode dingen.

Terugbladeren in de geschiedenis is fascinerend. Jij en ik delen daarvan veel, zonder dat we in de eerste jaren direct met elkaar te maken hadden. De Stichting Opleiding Leraren (SOL), ergens aan de rand van Utrecht, en de Gelderse Leergangen aan een

uitvalsweg van Nijmegen waren de instituten voor de Nieuwe Leraren Opleiding (NLO) waar wij na jaren in het voortgezet onderwijs terecht waren gekomen, ik meen jij in 1970 en ik in 1972, beiden bij de start van onze instituten. Met Pieter Batelaan timmerde jij aan de weg, Pieter over poëzie, jij, meteen, over jeugdliteratuur. Het was de tijd van de tegenstellingen. Links of rechts, vakcomponent en beroepscomponent, neerlandistiek of moedertaalonderwijs, leerstof of leerling. ‘Griffioen’ en ‘Ten Brinke’ waren gesneden koek voor ons. En wij, die in ons hart gewoon van literatuur hielden – ik was daarenboven in 1969 begonnen als criticus van *De Tijd* en schreef wekelijks over Nederlands proza en poëzie – probeerden met anderen die dat deden de vertaalslag te maken naar de jeugd waarvoor wij onze studenten moesten klaarstomen, die tweede- of derdegraads leraar zouden worden. Stomen is een te groot woord, dat was er eigenlijk niet bij. Wat werd er een ongelooflijke hoeveelheid tijd verkletst in die NLO’s! Dat kwam: ze hadden Harris en Rogers en Maslov voor ogen, ze bulkten van het geld, ik ben oké, jij bent oké, en er zat zóveel in mensen – dat moest je eruit laten komen via listige strategieën. Vooral de strategie ‘Wat denk je er zelf van?’ was uitgangspunt voor veel van dit onderwijs. Maar die opvatting, hoezeer ze ons toen ook aansprak, was toch niet eenvoudig te realiseren, wanneer je studenten kennis wilde laten maken met Willem Elsschot en Hugo Claus. In elk geval vonden wij literatuurjongens en -meisjes, zoals Marijke Barend, Ad Zuiderent, Jacques Vos, George Vis, jij en ik en nog een stel, het een verademing wanneer we eens ‘onder mekaar’ waren en zonder didactische bespiegelingen over iets anders dan structuren en modellen

konden praten. Volgens mij hebben die bijeenkomsten in Amsterdam, Utrecht en Nijmegen voor de opleiding niets opgeleverd, maar wij konden even onze frustraties kwijt.

Universiteit en school

Jij raakte je frustraties ook ergens anders kwijt. Ik leerde je kennen als een kritisch volger toen je sectieredacteur Nederlands was van Levende Talen. Toen ik in 1978 overstapte naar de universiteit om er literatuurdidactiek van de grond te trekken, had jij net in het augustusnummer van dat jaar je stuk over universiteit en onderwijs gepubliceerd. Dat was een voordracht die je in februari van dat jaar had gehouden in Leiden en de kern daarvan was dat je wilde dat het universitair onderwijs eindelijk eens rekening ging houden met de gemiddelde leerling. Een jouw tekenend fragment daaruit lijkt mij dit: ‘Tot het tegendeel is bewezen blijf ik volhouden dat het literatuuronderricht in het voortgezet onderwijs dikwijls een gotspe is: zonder enige motivering vaak worden leerlingen opgezadeld met de mededeling dat het goed voor hen is, wanneer ze lezen wat de leraar vindt dat ze moeten lezen en waarderen. Dat ze daar zo goed als niks van snappen, komt de leraar prima uit, want dat geeft hem de gelegenheid om uit zijn doos van Pandora een imponerende hoeveelheid historische, filologische, analytische, syntactische en andere kennis te voorschijn te toveren, waardoor de leerling verbijsterd raakt en de leraar zijn onmisbaarheid bewijst. Alleen... het resultaat is vaak dat een leerling aan het eind zegt: “Wat u zegt zal allemaal wel waar zijn hoor, meneer, en ik weet nu ook veel meer dan vóór deze les, maar... ik vind er nog steeds niks an.” En hoe reageert menige leraar dan? Zoals bij hem past,

neerbuigend, en hij zegt: “Ik vrees, Jantien, dat jij toch geen gevoel voor literatuur hebt,” waarmee hij dan maar gemakshalve aan zijn opdracht is voorbijgegaan om Jantien gevoel voor literatuur bij te brengen, want iemand gevoel voor literatuur bijbrengen, dat leer je niet op de universiteit.’ In het vervolg van je betoog bepleit je dan dat universiteiten ook eens onderzoek doen naar vragen als: wat lezen kinderen van ongeveer twaalf tot achttien jaar? Waarom lezen kinderen dat, met andere woorden: wat zoeken ze in hun lectuur? In hoeverre is het leesgedrag van deze kinderen te beïnvloeden en hoe zou dat moeten of kunnen gebeuren? En wat mij direct aansprak was de slotvraag in de Leidse lezing: ‘Behoort het tot de taken van de universiteit een didactiek te ontwikkelen voor de schoolvakken waarbij gebruik gemaakt wordt van academische disciplines, in ons geval de literatuur, en mag je tot slot van de universiteit verwachten dat ze de didactiek tot een geïntegreerd onderdeel van een vakstudie maakt en niet zoals nog maar al te vaak het geval is, beschouwt als een niet helemaal serieus te nemen toetje?’ Wij weten allemaal dat aan deze wensen in de jaren tachtig en negentig gevolg zou worden gegeven. De jeugdliteratuur kwam in het centrum van de aandacht, de universitaire lerarenopleidingen groeiden van enkele didactiekcolleges uit naar volwaardige kopstudies van een jaar en het literatuuronderwijs kreeg, *for the time being*, haar eigen universitair centrum. In Nijmegen.

De basisvorming

Uiteraard was je erbij toen het hele voortgezet onderwijs weer in beweging kwam, nu voor de basisvorming. Uit je vele toespraken over literatuur in de basisvorming herinner ik mij de lezing

die je hield voor de derde, jaarlijks terugkerende conferentie Het Schoolvak Nederlands op 14 oktober 1988. De boodschap luidde: ‘leren op school moet een leerling voorbereiden op het leven na school’ en je verwees naar de syllabus *Jeugd- en ontspannings-lectuur* die je voor de SOL had samengesteld om te concluderen: ‘Literatuuronderwijs in de basisvorming moet leerlingen helpen bij hun volwassen worden’. Zo bracht je de *communis opinio* onder didactici over, dat leerlingen verschillende strategieën moeten kunnen toepassen op verschillende soorten teksten, referentiëel en niet-referentiëel. Vrij lezen in de klas, dát achtte jij de manier om de leesbereidheid van leerlingen te vergroten, en met het vermelden van de tekstervaringsmethoden – waarover je je aanvankelijk wat huiverig had getoond – liet je merken dat jij en ik elkaar weldra zouden vinden in een gemeenschappelijk doel. Dat werd dus de oprichting van de SPL. Daarover weten de lezers van *Tsjip/Letteren* waarschijnlijk meer dan genoeg. Maar wat was de situatie toen we in september 1990 overgingen tot de oprichting van de Stichting?

De situatie in 1990

Kenmerkend is de discussie die tussen april en juni 1989 plaatsvond in *de Volkskrant*. Aanleiding daartoe was het grootschalige onderzoek ‘Jeugd ’89’ van het bureau Inter/View, gepresenteerd in maart van dat jaar. Daaruit bleek onder meer dat ten tijde van de enquête 40% van de havo-leerlingen en van de vwo-leerlingen 32% nooit een literair boek las. Bovendien las 15% van de havo en 16,5% van het vwo minder dan één werk per maand. Voor *de Volkskrant*-redactrice Truus Ruiters was dit aanleiding om met hoogleraren, leraren en schoolboekenmakers te gaan praten. Haar vraagronde

resulteerde in een uitgebreide bijdrage over ‘de toekomst van het literatuuronderwijs en het schrikbeeld van het nieuwe analfabetisme’, dit laatste gearticuleerd in de kop ‘Waren de NSB’ers spoorwegemployés?’ Zoals gebruikelijk voor buitenstaanders zag ook deze journaliste om in weemoed. Zij herinnerde zich de docent, die los van enig voorschrift zijn leerlingen warm wist te maken voor het ‘boek dat ieder beschaafd mens gelezen moet hebben’, een ‘voortreffelijk boek’ en een ‘meesterwerk uit de wereldliteratuur’. ‘Niets was verplicht, vertalingen op de lijst van 15 titels waren toegestaan en aan literatuurgeschiedenis werd nauwelijks iets gedaan.’ ‘Je kreeg een idee van de weidsheid van de literatuur, en van de wereld, die er in de klassieke oudheid zo anders uitzag. Je werd nieuwsgierig.’ Ruiters zag zich met deze aangename afwezigheid van methode geconfronteerd in 1973, toen toch al de Mammoetwet zijn stempel drukte op het onderwijs. Uiteraard was haar leraar een goeie, zo een die, in de ogen van de ware liefhebber – als Ed Leeftang en Kees Fens, zo blijkt in dit stuk – genade vindt. Dat goed onderwijs bestaat bij de gratie van de bevlogen leraar, wie zou daaraan willen twijfelen? Deze deur stond wel erg wagenwijd open. Ruiters stuk gaf aan dat het literatuuronderwijs zeer divers gegeven werd, ook in de voorbereiding op het leraarschap aan toekomstige leraren. Als vrucht van de strijd aangaande het emancipatorisch en maatschappelijk relevant taalonderwijs had het literatuuronderwijs ten dele plaats moeten maken voor onderwijs in taalbeheersing. Dit was te constateren in het Middelbaar Onderwijs, op de zogenaamde MO-opleidingen, zo goed als in de NLO’s. Daarnaast stelde Ruiters vast dat de normen voor het

literatuuronderwijs anno 1989 uiterst vaag waren; zo vaag namelijk als ze sinds de invoering van de Mammoet waren geworden. Juist in die vaagheid lag het grote verschil in aandacht voor literatuur opgesloten. Je ziet hier overigens, Koos, dat Ruiters voor het gemak maar even vergat, dat ons oude gymnasium van vóór de Mammoet helemaal geen regels kende voor het literatuuronderwijs. Maar in grote lijnen was het waar wat zij schreef. En ze schreef nog veel meer, onder andere over de gebruikte schoolboeken voor literatuur en de inperking van de literatuur tot bepaalde perioden, ze haalde Jaap Goedegebuure aan die in zijn inaugurele rede voor de Katholieke Universiteit Tilburg sprak van ‘een nieuw, dat wil zeggen cultureel bepaald analfabetisme’, wat in feite door J.A. Dautzenberg, die zich tot een nuttige horzel in de pels van de SPL zou ontwikkelen, met concrete voorbeelden werd ondersteund.

Reacties

Velen kwamen in het geweer tegen dit stuk. Jij ook. Je hamerde op het vertrouwde aambeeld: ‘Leraren worden niet opgeleid om les te geven.’ (*de Volkskrant*, 9 mei 1989) Je zag drie oorzaken voor de versukkeling van het literatuuronderwijs. Ten eerste, bekend uit je Leidse lezing, dat de vakdidactiek altijd al het stiefkindje was van de opleidingen MO – gebaseerd op de *idée fixe* ‘dat een goed vakman vanzelf goed les zou geven’ – en de universiteiten pas in 1989 tot een begin van opleiding kwamen. Ten tweede concludeerde je uit je eigen ervaring met nascholingscursussen dat leraren zelf weinig belangstelling hadden voor didactiek, terwijl de lessen die over de literatuur zelf gingen, alle aandacht kregen. ‘Kan men zich een nascholing van verkopers voorstellen, waar alleen in de allerlaatste sessie over verkoop-

kunde wordt gesproken? Alleen gesproken. Tijd om te oefenen is er helemaal niet, terwijl de doorsnee leraar, net als de doorsnee verkoper, het daar toch van moet hebben. Enthousiasme maakt nog geen vakman.’ Derde oorzaak zag je in de afwezigheid van aandacht voor jeugdliteratuur in de eerste drie klassen van het voortgezet onderwijs, zodat de kans werd gemist om van lezen een gewone bezigheid te maken. ‘Geef les met die boeken die inhouden bevatten die pubers kunnen helpen bij het volwassen worden. Dat zullen enkele literaire werken zijn, maar veel vaker jeugdboeken en boeken uit de zogenaamde ontspanningslectuur. Het gaat veel minder om *wat* er gelezen wordt als om *hoe* er gelezen wordt.’ Dautzenberg kwam daar tegenop: ‘Zoals alle onderwijs is literatuuronderwijs primair kennisoverdracht, schone zaken als gevoel en inlevingsvermogen komen in het onderwijs op de tweede plaats. Het ergste wat het vak Nederlands en daarbinnen het vak literatuur kan overkomen is dat het een doe- en praatvak wordt dat niet wordt onderwezen in een leslokaal maar gezongen, uitgebeeld en bediscussieerd in een “taaltuin”.’ Dautzenberg maakte zich sterk voor literatuuronderwijs dat de leerlingen onderscheid leert maken tussen stromingen en deze leert plaatsen in hun tijd, onderwijs dat hen een attitude bijbrengt van waaruit zij niet alles wat hun vreemd voorkomt als gek en stom afwijzen. Voor hem is het doel van literatuuronderwijs niet leerlingen tot lezen te brengen, zo min als iedereen muziek zou moeten beluisteren. Hij bezit een hoge mate van scepsis over de invloed van onderwijs op het leesgedrag van mensen, relativeert de rol van de docent tot een bijrol en wijt de geringe belangstelling van veel leerlingen aan het feit dat er zoveel andere zaken zijn,

die gaandeweg hun puberteit hun aandacht vragen. Geen enkele didactiek kan daar tegenop. Mede daarom is het je uitputten in didactische kunstjes nutteloos. Het klinkt alleszins redelijk en verstandig.

Verbreding en integratie

Zelf was ik, in een stuk van 13 juni 1989, van mening dat Ruiters betoog wat positiever kon worden samengevat dan jij had gedaan, om vervolgens te wijzen op een aantal aspecten dat nog niet aan de orde was gesteld, maar dat in de heersende literatuurdidactiek wel degelijk een rol speelde. Ten eerste bepleitte ik een verbreding van het literatuuronderwijs tot de moderne vreemde talen en de klassieken, die juist in 1989 een ‘interessante ommezwaai van vertaalonderwijs naar literatuuronderwijs’ gingen maken. Overleg tussen de verschillende literatuurvakken zou kunnen leiden tot verbetering. ‘Literatuuronderwijs in de breedte, door coördinatie of zelfs integratie van de literatuurlessen over de verschillende vakken, is een optie waarvan uitvoering de kwaliteit van het literatuuronderwijs ten goede zou komen.’ En dus zou je ook moeten denken, meende ik, aan Europees literatuuronderwijs.

De drastisch toegenomen internationalisering van onderzoek liet ook de moedertaaldidactiek en de literatuurdidactiek niet onberoerd. In netwerken van lerarenopleidingen in binnen- en buitenland werd een voorbereiding op het leraarschap literatuur ontwikkeld die ‘héél wat anders (liet zien) dan de treurige hoorcolleges didactiek’ uit jouw leertijd. Het waarom en het hoe van het literatuuronderwijs waren wereldwijd onderwerp van discussie, ik had het in Amerika en Engeland aan verschillende universiteiten gezien, gehoord en bediscussieerd: response-methoden werden door de resultaten

van de receptie-esthetica bevorderd. In het bijzonder ging ik in op het belang van beleving of tekstervaring, een element ‘waarmee schrijvers noch docenten erg vertrouwd zijn’. De kloof in kennis van zaken tussen leraren en lerarenopleiders was hier duidelijk te zien. ‘De lerarenopleiding is er juist om mensen bij te brengen dat er systeem kan zitten in het werk van de literatuurdocent, dat de ontwikkeling van een longitudinaal curriculum serieuze arbeid vraagt van leerplanontwikkelaars en literatuurdidactici, dat de diversiteit aan werkvormen leerlingen beter motiveert dan eenzijdige keuze in de ene of de andere richting en dat literatuur bij leeftijd en omstandigheden van de leerling gekozen moet worden. Dat vergt grote kennis van literatuur, kunst en cultuur in het algemeen, en grote kennis van wat leerlingen zijn.’

Het initiatief

Ik denk dat het bovenstaande voldoende laat zien hoeveel de oprichters van de SPL gemeen hadden, toen zij, tijdens de vierde Nijmeegse HSN-conferentie over het literatuuronderwijs met als thema ‘literaire competentie als het mogelijke doel van het literatuuronderwijs’¹ besloten een al enige jaren sluimerende gedachte tot een concreet initiatief te maken. Zonder Anja Bijlsma-Lindaart, Ronald Soetaert, Nicole Rowan, Ank Hendricks en Márgitka van Woerkom zouden jij en ik ons streven niet in daden hebben kunnen omzetten. In december 1990 tekenden wij de stichtingsacte, die jij bij de Hilversumse notaris had laten opmaken. De SPL werd ingeschreven bij de Kamer van Koophandel in Nijmegen. De doelstelling was duidelijk: van literatuuronderwijs een meer longitudinaal en latitudinaal geheel maken, door het curriculum van de

leerlingen en door de vakken heen, en dat in samenwerking tussen noord en zuid. In het bestuur dat gevormd werd nam jij de voorzittershamer ter hand, ik de schrijfstift, rammelend met de kas – die overigens weldra werd overgenomen door Eus Schalkwijk. Samen met Anja Bijlsma-Lindaart en Nicole Rowan vertegenwoordigde hij de vreemde talen in ons bestuur. Dat had in Ronald Soetaert en Nicole zijn *trait d'unions* met het Vlaamse literatuuronderwijs. Intussen was het ontstaan van de SPL geen reden om je daartoe te beperken. Als goed ambassadeur liet je in andere organen het geluid van de SPL horen. In *MOER*, jaargang 1991, gaf je duidelijk te kennen dat je je zorgen maakte over de lauwheid waarmee het veld reageerde op de beslissingen die voor de basisvorming waren gevallen. ‘Dóe nou eens wat!’ pepte je de docenten op en je kwam met een uitgekiend voorstel voor een leerplan jeugdliteratuur in de basisvorming, dat je als ‘functioneel literatuuronderwijs’ zou kunnen bestempelen. Toen de Commissie Vernieuwing Eindexamens Nederland in 1992 met zijn voorstellen kwam, fronste je de wenkbrauwen: waar is de aansluiting tussen basisvorming en bovenbouw, schreef je in *Levende Talen*, maart 1992, en je gaf meteen een mooi voorstel voor het maken van leesverslagen door leerlingen en de didactische begeleiding daarvan door de leraar. En opnieuw toonde je van de tijd te zijn door je binnen en buiten de SPL in te spannen voor intercultureel literatuuronderwijs. Je deed dat samen met *Tsjip*-medewerkster Yvonne Mekaoui-Janssen. Met de uitgave van het boek *Een kijk op de wereld* maakte je die zorg en bekommernis tastbaar. Nog steeds is dit een handzame gids voor een literatuuronderwijs waarvoor in de praktijk veel werk verzet moet worden.

Wat jij hebt gedaan, binnen en buiten de SPL, is het resultaat van een consequente lijn. Ik zie daarin een kritische zin ten opzichte van wat iedereen vanzelfsprekend vindt, grote creativiteit in het doordenken van didactische problemen en in het bijzonder aandacht voor de categorieën leerlingen die in de massa het onderspit dreigen te delven: eerst de jonge leerling, later, als iedereen naar die jonge leerling begint te kijken, de gekleurde leerling. Dat siert je, en als ik denk aan ons moment in die rode auto van je: het is niet zo heel gek om in je jeugd ervaren te hebben dat je voor je stek moet vechten. Het siert je vooral ook als de voorzitter van een stichting die voor alles de leerling centraal stelt in haar werk en het kijken over de grenzen en beperktheden van vakken heen. Veel van wat je vond heb je opgeschreven. Laten onze nakomelingen dat vooral niet vergeten! Het ga je goed, kompaan!

P.S. voor de nieuwe voorzitter: René, jou en de jouwen alle goeds gewenst met onze erfenis en gefeliciteerd met tien jaar SPL! ■

Noten

1 Zie: *Neem en lees. Literaire competentie. Het doel van het literatuuronderwijs*. Onder redactie van Wam de Moor en Márgitka van Woerkom. NBLC Den Haag 1992.