

Het schoolexamen literatuur

De Handleiding geïntegreerd literatuur onderwijs' heeft een helder hoofdstuk 'Beoordeling en Toetsing van Geïntegreerd LiteratuurOnderwijs'. Hoofdstuk 5, het examenhoofdstuk, bevat beoordelingsmodellen en beoordelingscriteria die afgezet kunnen worden op een vijfpuntschaal. Het onderwijsveld zal – zo valt te verwachten – de komende jaren deze functionele kennis aanwenden, en de operationele kennis die daaruit voortkomt, zal ons bijsturen en leren op welke wijze de modellen aanpassing behoeven. Het uur der waarheid nadert nu heel het voortgezet onderwijs op literatuurexamens afstevent: jaarlijks 170.000 leerlingen in het voortgezet onderwijs om examen te doen, onder wie 17.000 zeer begaafde 6-vwo'ers die de culturele elite van 2030 zullen vormen. Deze enorme beweging zal na enige jaren een enorme feed back opleveren.

André van Dijk

Toetsing is altijd al een *bottleneck* geweest en vanuit functioneel standpunt bekeken wijst de *Handleiding* een weg aan om hier doorheen te gaan. Het operationele kennisbestand zal ons de komende jaren bezighouden. In dit essay ga ik in op twee andere factoren die aan een nieuwe editie van hoofdstuk 5 van de *Handleiding* een nieuwe dimensie kunnen geven, zaken die in de huidige editie dus nog buiten beschouwing zijn gelaten. Twee factoren die ik hier voor het gemak verbind met de namen van Cor Geljon en Joop Dirksen.

De eerste factor

De *Handleiding* geeft enerzijds duidelijkheid over het examen door de

beoordelingsmodellen, anderzijds zweeft er nog steeds een effectieve examenaanwijzing van Cor Geljon in de lucht. Een aanwijzing die wil landen. Geljon merkt op dat 'de weg echter vrij blijft voor een vrijwillige aansluiting bij een centraal vervaardigd toetsproject'.² Deze aanwijzing, dat begrijpt iedereen, is ingegeven door zorg om de validiteit en de transparantie, en ook door de wens om scholen voor voortgezet onderwijs niet te zeer te laten verschillen. Collegiale ondersteuning en zorg voor kwaliteit, dat zijn de drijfveren om als secties in netwerken elkaar te blijven informeren. Dit is Geljons geldigheid: sluit om een transparant examen literatuur aan bij

een of ander centraal toetsproject. Deze examenaanwijzing is zeer versterkt door het hedendaagse onderwijsbeleid. Hieronder geef ik enkele verwijzingen naar actuele documenten om dat aan te tonen:

- 1 De bewindslieden van het Ministerie van OCenW hebben op 7 november 2000 een beleidsbrief aan de Tweede Kamer gestuurd over schoolkwaliteit. De titel van de brief luidt 'Onderwijs in stelling: kracht en creativiteit in een kennissamenleving'. De teneur van het beleidsvoorstel is om aan het onderwijs meer zelfstandigheid te geven. Meer autonomie, met als voorwaarde dat scholen dan ook meer verantwoording afleggen en valide examens laten zien.
- 2 De inspecteur-generaal van de onderwijsinspectie wijst eenzelfde gedragsrichting aan. Dr. F.J.H. Mertens spreekt in zijn speech 'Heeft examinering toekomst?'³ over de condities waaraan de school-examens moeten voldoen: transparante examens voor de inspectie.
- 3 De kwaliteitsinspanningen kennen vanzelfsprekend ook een Europese kant. Men leze het EU-document 500PCO523 over de 'Bewertung der Qualitaet der schulischen Ausbildung'. Het Europees parlement heeft dit document verrijkt met talloze amendementen om de EU-landen te

bewegen effectieve onderwijsinnovaties door te voeren. 'Bewertung der Qualitaet der schulischen Ausbildung' spreekt zich daarmee ook uit over de examenkwaliteit.

Ook onderwijskundige wetenschappen spannen zich in om de onderzoeksvelden van onderwijskundige kwaliteit en examens te bewerken. Er is – de zoekmachines op internet getuigen daar overvloedig van – een verhevigde inspanning om nieuwe evaluatievormen in beeld te krijgen. Enkele referenties:

- Het CPS levert een basis met *Leren met portfolio's*.
- Uitgeverij Hachette Education biedt de praktische studie *Evalueer: Pourquoi? Comment?* aan.
- Uitgeverij De Boeck is vertegenwoordigd met exploratieve studies als *L'Evaluation des competences* en *L'enseignement et l'évaluation*.
- Een bijzonder inspanning levert de werkgroep van José-Luis Wolfs uit Brussel met prachtige essays als *A ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation*, een van de vele internetdocumenten die ons in deze tijd van Nieuwe Didactiek inspireren. Wie in het onderwijsveld nadenkt over examens, staat waarlijk niet alleen.
- In deze reeks van beleidsmatige en wetenschappelijke documenten misstaan de inspanningen van de Stichting Promotie Literaire Vorming in het geheel niet. Het is zeer passend om deze tiende november in deze *litteraire salon* na te denken en te discussiëren over *het schoolexamen literatuur* in de vernieuwingsbeweging van de Tweede Fase. We leveren – dat is de verwachting – met onze concepten een bijdrage aan de transparantie die de samenleving van ons verwacht. Deze salon is er

een in een reeks. Theo Hoebers en Theo Witte hebben met hun begeleiding van het pmvo-netwerk Geïntegreerd LiteratuurOnderwijs al veel zinnig voorwerk verricht – de nominatie in 1999 voor de Wijnand Wijnen Prijs als bekroning was volkomen terecht – en ook de talloze optredens en artikelen van vele aanwezigen hier – *good practices* – hebben aan het conceptualiseren bijgedragen.

Scholen voor voortgezet onderwijs zijn opgenomen in een beleidsbeweging naar meer autonomie, waarbij de weg vrij blijft voor een vrijwillige aansluiting bij centrale toetsprojecten. In de regio Veenendaal kennen wij drie goede scholen voor voortgezet onderwijs, waarom zouden we niet samenwerken en zo onze transparantie optimaliseren?

De tweede factor. Naast de zwevende aanwijzing van Geljon – die bijvoorbeeld tegen Veenendaal zegt: laat toch die drie scholen samenwerken, ook al lopen de *mission statements* en de visies op onderwijs uiteen – is er een andere factor die ik hier niet onvermeld mag laten. Een nieuwe factor, maar een factor die bijvoorbeeld naar aanleiding van Dirksens artikelen in *Tsjip/Letteren* in beeld is gekomen, namelijk dimensies van het literatuuronderwijs die ruimere oriëntatiegebieden aanwijzen dan de subdomeinen 'litteraire ontwikkeling', 'literatuurgeschiedenis' en 'litteraire begrippen' in de huidige verwoording *strictu sensu* doen.

Ik doel dan met name op het terrein van de waardenoriëntatie – een terrein waar zowel bijvoorbeeld het humanistisch georiënteerde onderwijs als het islamitische onderwijs als alle andere levensoriëntaties, zoals die van het openbare onderwijs en het katholieke onderwijs, mee van doen hebben. De openbare basisschool heeft als leuze:

'niet apart maar samen'. De factor van waardenoriëntatie ondertussen raakt op contextuele kennis.

Een nieuwe editie van de *Handleiding* zou – naast verrijking door operationele kennis – ook door contextuele kennis aan bruikbaarheid winnen en wel in de vorm van een examenoptie die aan een waardenoriëntatie recht doet. Een optie dus naast die van de *Handleiding*. Het zijn deze alternatieven die ik hier alvast in de discussie wil brengen en wel omdat vorming tot (minstens) actief burgerschap – burgerschap waar normen en waarden een aspect van vormen – een zaak is waar we allen mee te maken hebben. Actiever gezegd: een zaak waar we in het onderwijs voor staan, of we nu een joodse school zijn of een islamitische, een socialistisch georiënteerde school (met als ideaal de traditionele volksverheffing) of een humanistische instelling. De aansporing voor Veenendaal: laat toch die drie scholen samenwerken, juist omdat hun visies uiteenlopen.

Deze twee factoren, om zo te zeggen van Geljon en Dirksen, vragen uiteraard wel om verheldering van de *corporate identity*. Wie wil samenwerken met andere scholen op het punt van schoolexamens literatuur, moet aan communicatieve opheldering doen en zich bekend maken. Het vak Geïntegreerd Literatuuronderwijs, de geïntegreerde literaire ontwikkeling of vorming met als doel literaire competentie, heeft onder veel meer een aspect dat we levensbeschouwelijke vorming noemen. Zowel het curriculum als het examen vraagt om een visie op vorming en/of visieverheldering op vorming. Impliciete kennis – we hebben in het literatuuronderwijs jaren vanuit impliciete kennis gewerkt – moet nu geëxpliciteerd worden. Ons wordt gevraagd om een *philosophy of education*.

Philosophy of education

Op dit punt van mijn beschouwing wil ik – vanuit wetenschappelijk perspectief – binnen het kader van de ontwikkeling van een *philosophy of education* opnieuw een aantal zaken op een rij zetten met betrekking tot het vernieuwde literatuuronderwijs en in het bijzonder het literatuurexamen. De twee hierboven besproken factoren – samenwerkingsmogelijkheden verkennen door zich op het punt van waardenoriëntatie bekend te maken – bieden zowel de operationele als contextuele kaders. Wat ik aan de orde wil stellen, is de samenhang tussen contextuele kennis en de voorwaarden om deel te nemen aan een centraal vervaardigde toets, een centraal vervaardigd schoolexamen literatuur. Opnieuw een aantal – bekende – zaken op een rij. Waartoe persoonlijke ontwikkeling? Leersmaakontwikkeling, ontwikkeling van een visie op de werkelijkheid en jouw plaats daarin. Met welk doel? De nadruk – dit is de grote verandering in het literatuuronderwijs – is komen te liggen op de persoonlijke ontwikkeling van de leerling. ‘Aldus fungeert literatuur als de bron vanwaaruit allerlei “levensvragen” op sociaal, emotioneel, psychologisch, religieus en cultureel gebied kunnen worden besproken en overdacht.’⁴

Wat is het doel van deze persoonlijke ontwikkeling? Is thematisch onderwijs de meest geschikte manier om dat doel te bereiken? Wat is de rol van het culturele repertoire ten opzichte van de persoonlijke ontwikkeling en het thematische onderwijs? En dan de vraag: hoe examineert men persoonlijke ontwikkeling?

De *Handleiding* hervat wat het afgelopen decennium gemeengoed is geworden: het doel van de literaire ontwikkeling is literaire competentie. Literaire competentie is het kunnen omgaan met literatuur.

Er is kritiek geweest en die kritiek heeft een antwoord gekregen. De kritiek luidt: het concept ‘literaire competentie’ is vaag. De redactie van *NRC/Handelsblad* velde ten aanzien van deze vernieuwingen een oordeel van twee woorden: ‘vaagheid troef’. Het antwoord op deze kritiek is ontwikkeld in Brussel. José-Luis Wolfs heeft beargumenteerd gepleit voor een *socle de compétence*. We moeten niveaus van competentie aanwijzen en wel op zijn minst – in navolging van Henk Hofland – ‘niveau 1 van geletterdheid’. Sarah Blom stelt zelfs: ‘Het centraal stellen van vaardigheden is desastreus voor het niveau van het onderwijs.’⁵ En valt zo Wolfs bij. Zonder een niveau-bepaling – een *socle de compétence* – is het niet doenlijk om te toetsen om te zien of en in welke mate een leerling literaire competentie verworven heeft. Het vraagstuk van de verhouding tussen persoonlijk literaire ontwikkeling (die geslaagd kan genoemd worden bij het behalen van een zekere literaire competentie) en de algemene (geïntegreerde) vorming is daarmee echter nog niet voldoende beantwoord. Wat is het doel van algemene vorming? De Amsterdamse onderwijsfilosoof dr. W. Wardekker – die de studie van Vigotsky op radicale wijze uitwerkt – heeft in een eminent internetessay, *Identity, Plurality and Education*, de dominante opvatting verwoordt aangaande het doel van het onderwijs. Zijn declaratieve antwoord luidt: ‘Creative participation in culture, that is, cultural co-authorship, characterizes the truly autonomous person.’⁶ Literaire competentie is een component van autonomie waarvan de operationele uitingvorm cultureel co-auteurschap is. Een autonome burger zal bijdragen aan opbouw van de samenleving. Men ontwikkelt zich persoonlijk tot constructieve autonomie.

De visie van Wardekker – die briljant betoogt wat velen denken – heeft de filosoof prof.dr. H. Blumenberg in een dualistische constructie ondergebracht. De Duitse denker Hans Blumenberg stelt tegenover elkaar de concepten autonomie en theonomie. Theonomie ziet op een heteronoom mensbeeld. Deze duale constructie wordt door veel denkers uit uiteenlopende denominaties ondersteund:

- De Franse denker Levinas noemt dit mensbeeld *l’homme-livre*. Een fraaie echo daarvan vindt men bij de American Association of Librarians Born to Read.
- De ethicus prof.dr. Gerrit Manen schijn licht het concept autonomie zeer polemisch door in zijn studie *De mythe van de autonomie*.⁷
- De moslimwereld – met een cultuur waarin koranonderricht, onderwijs in Arabische taal en cultuur, en Geïntegreerd LiteratuurOnderwijs in onderlinge samenhang beleefd worden – is gebaseerd op de tweedeling cultuur-openbaring.
- De cultuurhistoricus dr. T.M. Hofman werkt met archetypische figuren om de tweedeling aan te geven: ‘Onder de dunne laag van de cultuur liggen dood en geweld gereed om erdoorheen te breken. De lijn van *Seth* zoekt God en weet zich van Hem afhankelijk. De lijn van *Kaïn* is die van de autonome mens.’⁸
- Dr. ir. D. van de Lagemaat wijst in zijn onderwijskundige dissertatie *Onderwijzen in ondernemen* – een CPS-studie uit de late jaren tachtig – niet alleen de duale constructie aan, maar beredeneert bovendien dat bij het heteronome mensbeeld de traditie van het exemplarisch onderwijs met zijn morele connotatie zeer wel past.
- Het Shalom Hartman Institute – vanuit de creatieve rabbijnse traditie van midrash-uitleg – stelt in

een helder betoog dat het passend is vanuit de Tenach om tegenover het doel van autonomie het doel te plaatsen van (of het streven naar) *human adequacy*. *Human adequacy* als gaaf mens-zijn en uiteindelijk als co-auteurschap in samenspraak (niet met de cultuur maar) met De Naam.

De *Handleiding* biedt functionele kennis. De examenpraktijk van honderden scholen voor voortgezet onderwijs in de komende jaren zal ons operationele kennis opleveren. De verschillen in de waardengeoriënteerde opvattingen over doel en methode van het literatuuronderwijs bieden ons contextuele kennis die nieuwe inspiratie kan geven aan het literatuuronderwijs en nieuwe mogelijkheden voor scholen om zich aan elkaar bekend te maken en 'de weg vrij te houden voor een vrijwillige aansluiting bij centraal vervaardigde toetsprojecten'. In schema bij wijze van samenvatting. ■

Noten

- 1 D. Prak, J. Dirksen, M. de Graaff e.a., *Handleiding geïntegreerd literatuur onderwijs*. Amsterdam: Bulkboek, 1999.
- 2 G. Geljon, *Literatuur en leerling: een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum: Coutinho, 1994, p. 110.
- 3 Zie www.owinsp.nl.
- 4 Annette van Dijk en Gert van Doorn, *Literatuur en identiteit in het katholiek voortgezet onderwijs: lesideeën voor het literatuuronderwijs Nederlands in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO, 1999, p. 5.
- 5 *NRC Handelsblad*, 29 januari 2000.
- 6 Zie www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95_docs/wardekker.html.
- 7 G. Manenschijn, *De mythe van de autonomie*. Kampen: Kok, 1999.
- 8 *Reformatorisch Dagblad*, 22 mei 2000 (supplement over culturele vorming).

	Wardekker (VU)	Levinas (Paris)
Doel	Literaire competentie als facet van de autonome persoonlijkheid	Intellectuele adequaatheid als facet van <i>human adequacy</i>
Methode	Thematisch onderwijs	Exemplarisch onderwijs
Benadering literair werk		Een model met normen en waarden als onderdeel van de oordeelsvorming
Cultureel repertoire	'Een persoonlijke selectie'	Traditionele canon
Examen	Beoordeling literaire competentie 'savoir faire, savoir être, savoir devenir' (Wolfs)	Beoordeling zelfstandige houding tegenover traditie enzovoorts, 'becoming a Mensch'