

---

# EEN BEHEERSTE REVOLUTIE

## Theorie en praktijk van het nieuwe literatuuronderwijs

*Joop Dirksen*

### 1 ACHTERGRONDEN VAN DE REVOLUTIE

Sinds het moment dat ik, meer dan een kwarteeuw geleden, het krijtje ter hand genomen heb, is er in Nederland geen schooljaar voorbijgegaan zonder dat er vernieuwingsplannen, stelselwijzigingen of onderwijsherzieningen werden aangekondigd. De laatste jaren echter blijken plannen ook *uitgevoerd* te kunnen worden. De Basisvorming, een 'politieke' onderwijsvernieuwing, waar de modale docent (dus) niet op zat te wachten, is ingevoerd, en de Tweede Fase, een 'onderwijskundige' onderwijsvernieuwing, is onontkoombaar geworden.

De kennis-consumerende leerling die, lui achterover leunend, zijn leraren 'wegzapt' als ze niet 'flitsen', zal binnenkort alleen nog worden aangetroffen in de binnenlanden van Verweggistan, waar hij de 'klassieke docent' gezelschap gaat houden, de leraar die vijftig minuten aan een stuk zijn verhaal presenteert, vertelt, voorleest of voordraagt. Wat ik hier nu voor u sta te doen, zal in het nieuwe Nederlandse voortgezet onderwijs dus niet meer gedaan worden.

Veranderde inzichten ten aanzien van 'leren' spelen een belangrijke rol in de komende Tweede Fase. In het verleden dacht men dat onderwijzen neerkwam op het overdragen van kennis, en dat de leraar daarbij een hoofdrol speelde. Nu weet men dat leren vooral tot stand komt door de activiteit van de leerling, begeleid door de leraar. De leraar leert de leerling leren, leert hem leerstrategieën, stimuleert hem, en verschaft hem toegang tot de informatie die hij nodig heeft. De leerling gaat actief en zelfstandig aan de slag, zoekt bij nieuwe kennis naar aanknopingspunten in wat hij al weet, gaat toepassen wat hij leert, en toetst zo zelf of hij goed bezig is geweest.

Dit alles moet in een klimaat van gelijkheid, in een sfeer waarin leraar en leerling naast elkaar staan; dat leidt tot zelfwaardering bij de leerling en dat stimuleert weer het (willen) leren. De docent wordt procesbegeleider, laat de leerling zoveel mogelijk zijn eigen leerproces sturen. Leraarsgedrag en leerlinggedrag ondergaan dus een complete metamorfose. Daar komt bij dat ook vakinhoudelijk een heleboel wijzigingen op komst zijn; en dan hebben we het nu voor de rest van dit verhaal over het literatuuronderwijs.

## 2 EEN BEHEERSTE REVOLUTIE IN HET LITERATUURONDERWIJS

Het literatuuronderwijs heeft tot nu toe tamelijk trouw de ontwikkelingen in de literatuurwetenschap gevolgd. Dat betekende dat tot 1960 de algemeen gehanteerde aanpak de historisch-biografische was. Men interpreteerde het literaire werk vanuit de kennis van het leven van de auteur: de schrijver stond centraal. Daar kwam tussen 1960 en 1970 verandering in. De visie op de literaire tekst als autonoom geheel kwam in zwang: men probeerde 'objectief', 'exact' bijna, wetenschap te bedrijven. Via een structuuranalyse van de tekst dacht men te kunnen komen tot 'de' interpretatie van de tekst.

Vanaf 1980 komen in de literatuurwetenschap lezergerichte stromingen op: receptie-esthetica vanuit Duitsland en reader-response-criticism vanuit de Verenigde Staten. Na de schrijver en de tekst komt nu de lezer centraal te staan. Aarzelend, heel aarzelend druppelen in de jaren tussen tachtig en negentig deze ideeën door in het Nederlandse literatuuronderwijs, met name door de artikelen van Wam de Moor. Als doelstellingen voor hun literatuuronderwijs noemen de meeste docenten nog in 1992 leesplezier en cultuuroverdracht. Hoe ze dat ooit hebben weten te combineren, is me overigens een raadsel.

In de literatuurdidactische discussies van de afgelopen jaren is als doelstelling de term *literaire competentie* naar voren gekomen, kortweg te omschrijven als 'vruchtbaar kunnen omgaan met literatuur'. De Vakontwikkelgroep Nederlands formuleerde als algemene doelstelling: "De leerling is in staat op grond van gegevens in, en informatie over de tekst de eigen perceptie en waardering van een literair werk toe te lichten onder verwijzing naar de cultuurhistorische achtergronden. De leerling is in staat de eigen literaire belangstelling en ontwikkeling te onderzoeken en beschrijven." Duidelijk is dat deze doelstellingen aansluiten bij de lezergerichtheid die zoals gezegd de laatste jaren heel voorzichtig in het literatuuronderwijs is binnengekomen.

Lezergerichtheid is goed beschouwd een heel natuurlijke invalshoek, de meest natuurlijke. Wie een literaire tekst leest, doet dat om de werking die die tekst op hem heeft, om de ervaringen die hij opdoet bij het lezen. Waar de 'tekstbestudeerders', de 'tekstautonomen', ervan uitgingen dat de tekst een objectieve grootheid was, stellen moderne wetenschappers dat de waarneming niet los gezien kan worden van de waarnemer, met andere woorden dat 'de tekst' als zodanig niet bestaat, maar dat al die lettertjes door de activiteit van de lezer tot een wereld in woorden worden, die voor iedere lezer, bij iedere lezing weer anders van toon, kleur, sfeer werking is. Een simpel voorbeeld, dit gedichtje van een scholiere:

*Eerste schooldag*

*50 lokalen  
100 leraren  
1500 leerlingen  
en ik.*

Iedereen aan wie ik dit tekstje laat lezen, zegt het beschrevene te herkennen. Maar bij doorvragen blijken er minstens twee heel tegenstrijdige gevoelens geuit te worden: sommigen spreken van herkenning van de zenuwen, de onzekerheid die uit deze tekst naar voren komen; anderen daarentegen hebben het over het zelfbewustzijn, de trots die hier doorklinkt, nu men deel uitmaakt van de 'Grote-School-Gemeenschap'. En bij nog verder doorpraten blijkt dat dit tekstje iedereen doet terugdenken aan de eigen eerste schooldag(en), met de heel eigen individuele kleur en associaties die daaraan vastzitten.

Centraal in het nieuwe literatuuronderwijs staat dus niet langer de tekstbestudering als een zoektocht naar de enig juiste interpretatie, die van de docent (die haar weer kon ontlenen aan de literatuurwetenschapper), een interpretatie waar de leerling zelden of nooit aan toe kwam, tenzij hij het goede uittrekselboek had geraadpleegd. Centraal staat, en dat is het resultaat van een beheerst uitgevoerde revolutie, de tekstervaring: de leerling moet in staat zijn aan te geven hoe hij de reis door de wereld van het boek dat hij gelezen heeft, ervaren heeft.

In een gesprek met de docent die diezelfde reis gemaakt heeft, moet de leerling dan duidelijk kunnen maken in welke opzichten die reis hem geboeid heeft, wat hij ervan verwacht had, welke emoties waardoor zijn opgeroepen, en door welke ervaringen 'onderweg' hij aan het denken is gezet. De docent moet hem leren hoe hij het meeste rendement kan halen uit zijn reizen, moet hem leren kijken en leren rapporteren, moet hem leren nadenken over zijn ervaringen zodat hij daardoor steeds beter voorbereid, steeds moeilijker werelden kan betreden.

### 3 NIEUWE METHODEN EN WERKWIJZEN

Hoe bereik je dit alles? Hoe maak je leerlingen literair competent in de weinige uren die daarvoor beschikbaar zijn? Nieuwe doelstellingen betekenen nieuwe methoden en didactische werkvormen. Het literatuurgeschiedenisboek dat tot nu toe zo'n prominente plaats innam in heel veel literatuurlessen, verliest zijn

centrale rol en daarmee voor een belangrijk deel zijn functie. Een verhuizing naar de mediatheek ligt voor de hand: een goed literatuurgeschiedenisboek is onmisbaar als naslagwerk voor de leerling.

Wat daarvoor in de plaats moet komen, is een boek dat de handvatten biedt aan leraar en leerling om die doelstelling 'literaire competentie' te realiseren, dat de benodigde kennis levert, de vaardigheden aanleert, de samenhang tussen de verschillende aspecten zichtbaar maakt, en de toepassing van kennis en vaardigheden mogelijk maakt. De oplettende toehoorder zal hier de bekende Basisvorming-terminologie herkend hebben. Als het goed is, moet de Tweede-Faseleerling min of meer vloeiend de overstap kunnen maken van 'Fictie in de Basisvorming' naar 'Literatuur in de Tweede Fase'.

Als het goed is, wordt de manier van omgaan met literatuur zoals die voor de bovenbouw nu wordt voorgeschreven, 'met terugwerkende kracht' in aangepaste vorm ingevoerd voor de onderbouw. Als de brugklasleerling geleerd wordt zijn leeservaringen met jeugdboeken te verwoorden en uit te wisselen met die van zijn klasgenoten, is dat de eerste stap van een longitudinale werkwijze, zijn de eerste pagina's van zijn leesdossier al geschreven, althans de eerste bladzijden na de inleidende tekst waarin de leerling zijn beginsituatie beschrijft aan de hand van de door de docent verstrekte opdracht.

Zoals al gesteld, zal ook de didactische werkwijze wezenlijk gaan veranderen. Van de docent wordt verwacht dat hij de vaardigheid en kunde bezit om de leerlingen te leren leren, hen individueel te begeleiden en bij klassikale contacten het klassengesprek over teksten zó te (bege)leiden dat leerlingen uitgedaagd worden en gestimuleerd om lees- en leerervaringen uit te wisselen, om tot reflectie te komen over alles wat in het proces van 'samen een literaire tekst bespreken' naar voren komt. De leerlingen zullen voor een belangrijk deel zelfstandig en actief moeten werken aan de uitbreiding van hun kennis en vaardigheden.

#### **4 HET LITERATUURSCHOOLBOEK IN DE TWEEDE FASE**

Zoals gezegd heeft het traditionele literatuurschoolboek zijn tijd gehad. Een onderwijsaanpak die leerlingen zoveel mogelijk zelfstandig en actief laat werken in de richting van de doelstelling 'literaire competentie', vraagt om een boek

- dat duidelijk maakt wat die doelstelling concreet voor leerlingen inhoudt: wat moeten ze kennen, kunnen, weten?
- dat duidelijk maakt wat literatuur tot literatuur maakt;
- dat ingaat op de lezer en zijn activiteiten: waarom lezen mensen en hoe lezen mensen?

- dat ingaat op de schrijver en zijn motieven om te schrijven;
- dat ingaat op de plaats van literatuur in onze maatschappij, op de wederzijdse invloed tussen literatuur en maatschappij;
- dat de literatuurgeschiedenis op een passende en pakkende wijze presenteert;
- dat de gereedschappen biedt om met teksten om te gaan: gereedschappen op het gebied van stijl en structuur;
- dat leerlingen helpt bij hun boekenkeuze en bij de uitwerking van die boeken;
- dat de weg wijst naar de verschillende soorten informatiebronnen op het gebied van literatuur;
- dat aanzet tot zelfstandigheid, tot reflectie, dat het verwerven van kennis en inzicht en het ontwikkelen van vaardigheden mogelijk maakt.

Dit alles moet een goed literatuurschoolboek bieden, vind ik, en omdat zo'n boek nog niet bestond, heb ik al het bovenstaande in een nieuw ontwikkeld literatuurschoolboek gestopt: het heet *Dossier Lezen* en het verschijnt ruim voor het begin van de Tweede Fase bij Meulenhoff Educatief.

## 5 TEN SLOTTE

Revoluties maken vrijwel altijd slachtoffers; ze maken vaak ook meer kapot dan ze aan winst opleveren. Van deze revolutie in onderwijsland echter heb ik hoge verwachtingen: het is een beheerste revolutie, een overdachte, goed begeleide en goed te begeleiden omwenteling. Vanzelfsprekend zal niet iedereen bij voorbaat juichen: veranderingen brengen angst met zich mee en onzekerheid, ze roepen verzet op en bezorgdheid over wat verdwijnt en over het niveau van datgene wat daarvoor in de plaats komt.

Onlangs zijn er nogal wat publicaties in de Nederlandse pers verschenen over het literatuuronderwijs in de Tweede Fase waaruit pessimisme, ja zelfs cynisme spreekt. In die publicaties wordt dan soms hoog opgegeven van hoe goed het literatuuronderwijs in Nederland nu is – ofschoon iedereen die zich werkelijk verdiept (heeft) in de huidige situatie, daar een heel wat somberder beeld van zal schetsen – en wordt gesteld dat 'alles naar de bliksem gaat'. Diezelfde benadering ('laten we toch vasthouden aan wat we nu hebben, want wat gaat komen, is een ramp') komt ook op andere maatschappelijke gebieden voor waar mensen met veranderingen geconfronteerd worden en dus hun veiligheid verliezen.

Mijn optimisme over de toekomst van het literatuuronderwijs is gebaseerd op de meer dan tien jaar dat ik met de complete vaksectie op 'mijn' school, het Eckartcollege in Eindhoven, al met een tekstervaringsaanpak werk. Van enkele min of meer willekeurig gekozen leerlingen, bepaald niet de uitblinkers, heb ik

met hun toestemming wat fragmenten uit hun leesdossiers gekopieerd en tijdens de presentatie rondgedeeld. Een vluchtige blik van de deelnemers volstond om vast te stellen dat uit het werk van deze leerlingen betrokkenheid bij de literatuur naar voren komt, en de bereidheid om te reflecteren over hun reacties op literatuur, en de vaardigheid om te verwoorden wat ze ervaren hebben bij het lezen van literatuur. En dat was toch wat bedoeld werd toen we het hadden over 'literaire competentie'?