

1 Inleiding

Het verschil tussen mij en mijn jongste broer bedraagt ruim zestien jaar. Op het ogenblik doet hij de havo en ik informeer regelmatig naar zijn vorderingen. De vakken Nederlands, geschiedenis en CKV zijn vaak terugkerende gespreksonderwerpen. Afgelopen zomervakantie vertrouwde hij mij toe dat het laatste vak een probleem opleverde: zijn 'handelingsdeel' was niet goedgekeurd en derhalve kon hij niet bevorderd worden. Bezorgd informeerde ik wat hij daaraan dacht te kunnen doen. Zijn reactie was verrassend laconiek: "Volgende week ga ik met een paar vrienden naar de film Pearl Harbor, dan schrijf ik daar een verslagje van en dan is het in orde". En zo geschiedde: hij is over naar de vijfde klas.

Tot mijn verbazing stel ik vast dat deze gang van zaken bij mij nogal wat vraagtekens oproept. Waarom toch? Ik zou immers blij moeten zijn dat mijn broer het zo goed doet op school. Voldoet hij niet volledig aan de splinternieuwe eindtermen voor de cultuurvakken: 'Pearl Harbor' is toch de persoonlijke keuze van mijn broer? Ben ik misschien jaloers, omdat films op de lijst zestien jaar geleden nog ondenkbaar waren? Misschien. Maar ik ben, denk ik, vooral bezorgd. Ik ben bezorgd of mijn broer op deze manier wel verder komt dan zijn eigen wereldje. Verder dan zijn neus lang is. Of hij - gestimuleerd door de nieuwe eindtermen - niet alleen maar bezig is zichzelf 'autobio' te graven. Bij CKV; bij Nederlands; en in zijn hele profiel Cultuur en Maatschappij en ik.

2 Doorgeslagen nadruk op persoonlijke ervaring

Wat is dat toch, dat wij cultuurdocenten altijd maar willen dat ons vak zo leuk gevonden wordt? En dat dat sinds kort zelfs in de eindtermen is vastgelegd? De docent wiskunde vraagt zijn leerlingen toch ook geen persoonlijke keuze van 12 wiskundige stellingen, waarvan 3 vóór 1880? Vooropgesteld: ik denk dat de wens om liefde voor het vak te willen overdragen in menig opzicht een uitstekende eigenschap is, het koesteren waard. Maar dat mag toch niet doorslaan in: 'Dat er gelezen of gekeken wordt is belangrijker dan wat er gelezen of gekeken wordt.'

Het dreigt inmiddels een wat belegen citaat te worden, maar ik haal het toch nog maar eens van stal, omdat ik het zo'n treffende illustratie vind van waar het hedendaagse cultuuronderwijs de mist in dreigt te gaan. Ik citeer het ABC van het leesdossier, uitgegeven door Bulkboek in 1998 en voor talloze Tweede-Faseleerlingen de eerste aanwijzingen voor het literaire lezen. Op de eerste bladzij staat:

"Bij het lezen van boeken voor je examen gaat het er niet in de eerste plaats om of je het boek wel gesnapt hebt. Het is niet van het grootste belang of je op vragen over het boek precies de goede antwoorden kunt geven. Het belangrijkste resultaat van het lezen van literatuur op school is dat je:

- erachter leert komen wat het lezen van dit boek voor jou betekent;
- in aanraking komt met situaties die je herkent of die voor jou juist heel nieuw zijn;
- nadenkt over de personages en je bijvoorbeeld afvraagt hoe jij in zo'n situatie zou hebben gehandeld;
- in de gaten krijgt wat voor middelen de schrijver gebruikt om jouw beleving van het verhaal te beïnvloeden;
- over jouw ervaringen met het boek met anderen kunt praten;
- volgende keren doelgerichter boeken kunt uitzoeken [wat dat doel dan is wordt overigens in het ongewisse gelaten, HGS].

Kortom, lezen voor het leesdossier gaat in de eerste plaats om jouw eigen beleving van het verhaal, de roman of het gedicht" (Prak 1998: 4).

Even afgezien van de kwestie dat er uiteraard boeken zijn die een leerling niet helemaal kan doorgronden maar waar hij toch iets aan heeft, lijkt het me vooral didactisch gezien nogal ongelukkig om een leerling nog voordat hij zelfs maar begonnen is, op deze manier voor te sorteren voor het lezen van literatuur, omdat van de woordkeus nu niet bepaald een stimulans uitgaat om ook maar een poging te doen, zich in de betekenis van een boek of de visies op een tekst te verdiepen. De Vlaamse literatuurdidacticus Armand van Assche heeft hierover gezegd: "Tekstervaring in zijn slechte vorm is niet meer dan ervaring van zichzelf met de tekst als stimulus, zodat de leerlingen al te vlug de tekst uit het oog verliezen. De klas wordt hobbyclub, therapeutische gespreksgroep, sensitivity training en spellokaal. Literatuur wordt pure aanleiding tot persoonlijkheidsontwikkeling en kan dus door talloze andere media worden vervangen, wat ook gebeurt." (Van Assche 1992: 62-63)

3 Zwakke lobby

We zijn hier bijeen rond het thema 'Zorg om het schoolvak Nederlands'. Die zorg deel ik dus. De doorgeslagen nadruk op persoonlijke ervaring vind ik verontrustend. Maar dat is niet het enige, zelfs niet het voornaamste. Mijn grootste zorg betreft het feit dat de voor het vak beschikbare tijd zo enorm is afgenomen.

Ik betreur het nog steeds dat het CVEN-rapport, dat een grondig gefundeerd en breed gedragen voorstel was voor het vak Nederlands in de eenentwintigste eeuw, bij wijze van spreken nog voordat iedereen het helemaal gelezen had, onverbiddelijk in de la geschoven is. De Vakontwikkelgroep Nederlands, die met de mond beleed schatplichtig te zijn aan de CVEN, heeft daar in geschrifte bitter weinig van laten blijken. Voor een deel was dat een bewuste keuze - als het gaat om de veel te ver doorgeschoten

nadruk op de tekstervaring en de persoonlijke keuzes - voor een ander deel was dat overmacht, omdat de eigenlijke knopen op een hoger niveau zijn doorgehakt: de keuze om, net als in de basisvorming, de beschikbare tijd over een groter aantal vakken te versnipperen, waardoor het vak Nederlands de haar beschikbare tijd gedeceimeerd zag worden. Want dat moet de Vakontwikkelgroep Nederlands worden toegegeven: de CVEN-voorstellen zijn binnen de huidige beschikbare tijd niet uit te voeren.

Gisteren kreeg ik een scriptie toegestuurd over het literair erfgoedbeleid in Nederland, of liever gezegd het tot nu toe ontbreken daarvan. Daarin wordt onder meer een analyse gegeven van de strijd die gevoerd is over het literatuuronderwijs in de Tweede Fase. Ik citeer de conclusie ter plaatse: "In de slag om het behoud van voldoende ruimte binnen het onderwijsprogramma van de Tweede Fase heeft het literatuuronderwijs een duidelijke nederlaag geleden. Oorzaken voor deze nederlaag moeten gezocht worden in een zwakke lobby die te maken heeft met de gebrekkige organisatie van het beleidsveld literair erfgoed, diversiteit in de meningen over het belang van literatuuronderwijs en de machteloosheid van de Taalunie, die onder verantwoordelijkheid van dezelfde minister valt als het onderwijsbeleid." (Schraevesande 2001: 71)

'Een zwakke lobby', dat lijkt me een adequate verwoording. Waarom is het toch zo moeilijk om neerlandici en docent-neerlandici op één lijn te krijgen? Tal van instellingen hebben inmiddels adhesie betuigd aan het initiatief waarvan deze dag het startschot is, maar de lerarenverenigingen kijken de kat uit de boom. Terwijl het juist om hun vak gaat. Zonder de docenten kan het niet en mag het niet. Daarom zal ik in de rest van mijn bijdrage proberen een zo eerlijk mogelijke evaluatie te geven van het vak Nederlands, meer in het bijzonder de culturele onderdelen daarvan, in de Tweede Fase.

4 Evaluatie van de Tweede Fase

Het startschot van de Tweede Fase is nog maar nauwelijks verklonken, en in die optiek is het nog te vroeg voor een grondige evaluatie. Maar het is staatssecretaris Adelmund die nu al tamelijk rigoureuus begint te 'herijken'. De plannen die ze tot nu toe lanceert zijn niet echt hoopgevend: ze zoekt haar heil in het tot op het bot uitkleden van de indertijd met veel bombarie geïntroduceerde profielen. In plaats dat ze conclusies trekt uit de evaluatie van de vrijwel mislukte Basisvorming, die qua opzet steunt op min of meer dezelfde pijlers als de Tweede Fase.

In het licht van die voorgenomen 'herijking' is zelfs haast geboden met onze eigen evaluatie. We moeten dat echter wel vanuit de juiste motivatie doen: uit zorg voor het vak en niet als amokmakers die na een eerdere discussie de deur uit gezet zijn, en nu via de achterdeur alsnog hun gram komen halen. Is het alleen maar kommer en kwel bij het vak Nederlands in de Tweede Fase? Nee, dat vind ik niet. Ik zie een aantal duidelijke pluspunten ten opzichte van de oude situatie:

- In het algemeen is de betrokkenheid van de leerling bij het onderwijsproces duidelijk groter geworden; jaar in jaar uit op de achterste rij onderuitgezakt uit je neus eten is er niet meer bij.
- Wat betreft het literatuuronderwijs: de begrijpelijke klachten over het teruggelopen aantal boeken op de lijst roept toch ook de vraag op of we er vroeger wel in slaagden om al die 25 à 35 boeken daadwerkelijk op een waardevolle manier behandeld en gelezen te krijgen. Het antwoord luidt in veel gevallen ontkennend.
- Het aantal te lezen werken mag dan drastisch zijn afgenomen, de leerlingen lezen de boeken nu wel.
- Het leesdossier - mits op de juiste manier ingezet - is een waardevolle uitbreiding, die het mogelijk maakt tekstbestudering en tekstervaring op een zinnige wijze te combineren.

Maar er zijn ook zaken die als pluspunten werden aangekondigd, maar die bij nader inzien nog niet zo makkelijk te organiseren zijn:

- In het algemeen: het zelfwerkzaamheidsuur - het sjibboleth van de Tweede Fase - wordt nogal eens gebruikt voor de verkeerde zaken; daardoor zijn veel scholen al overgegaan tot het oormerken van de zelfwerkzaamheidsuren onder toezicht van een surveillant ('Het komende uur werk je aan Nederlands') en naar verluidt zijn de scholen die in arren moede besloten hebben de zelfwerkzaamheid tot het absoluut wettelijke minimum terug te brengen bij de ouders het meest populair.
- Er was de docent Nederlands - al jaren officieel-erkend-overbelast - taakverlichting beloofd; die is op de meeste scholen uitgebleven; ik zie vooral drie oorzaken:
 - o De veelbesproken 'handelingsdelen' moeten - zoals dat in het jargon heet - 'marginaal getoetst worden'. Daar zijn neerlandici over het algemeen heel slecht in. Als er een leesdossier wordt ingeleverd willen we daar helemaal doorheen, elke dt-fout aanstrepen - maar ook opbouwend kritisch commentaar leveren. Taakverlichting is op die manier niet te bereiken;
 - o De schoolleiding redeneert nogal eens: met al die zelfstudie-uren is het aantal contacturen veel lager dan vroeger; dan kun je er wel een paar klassen bij hebben;
 - o De lesmethodes houden een strikte boedelscheiding aan tussen communicatie en literatuur. Docenten die aan de leiband van zo'n methode lopen, missen daardoor tijdbesparende integratie-mogelijkheden, zoals de presentatie van een leesverslag in het kader van spreekvaardigheid. Als het leesdossier goed is georganiseerd, functioneert het goed. Maar hoe organiseer je het goed? Hoe maak je het fraudebestendig? Hoe kies je de juiste verwerkingsopdrachten? Dat blijkt in veel gevallen nog niet eenvoudig.
- Geïntegreerd Literatuuronderwijs (GLO), indertijd met veel tamtam aangekondigd als het panacee voor tijdgebrek (onder het motto "niet langer vier keer de Romantiek") komt op meeste scholen niet van de grond wegens

tallose praktische bezwaren. Daarmee valt ook de geprofeteerde tijdwinst grotendeels weg.

- De communicatieve vaardigheden nemen een groot deel van de toch al schaarse tijd in beslag. Zozeer, dat de vakinhoud op de achtergrond dreigt te raken. Veel docenten ervaren dat als een probleem. Het is ook de voornaamste reden voor het mislukken van GLO: docenten willen de inhoud niet kwijt - terecht volgens mij.

En er zijn - tenslotte - ook nadelen die inherent zijn aan de Tweede Fase zelf.

- In het algemeen: met het toegenomen aantal vakken worden tijd en aandacht van de leerling erg versnipperd. Wat dat betreft geldt de kritiek van de Onderwijsraad op de Basisvorming mutatis mutandis evenzeer voor de Tweede Fase; het lijkt mij niet nodig nog vier jaar te wachten met het treffen van maatregelen.
- Het gevolg voor het vak Nederlands: de tijd voor de 'inhoud' is geminimaliseerd - ik heb het al genoemd. Van een begeleide rondleiding door de schatkamers van de literatuur kan geen sprake meer zijn. Ontspannen met een boekje in de berm van de elektronische snelweg (het beeld dank ik aan Aad Nuis) is er niet meer bij. Naast een gedicht met een opdracht staat in sommige methodes dat je er niet meer dan vijf minuten aan mag besteden, en methodes die wat meer bieden dan de door de studiepuntboekhouders aangegeven normen worden weg-gerecenseerd met het onverbiddelijk oordeel: 'kost te veel tijd'.

5 Herwaardering van de docent

'Zorg om het schoolvak Nederlands'. Die zorg deel ik. Maar - in de andere betekenis van het woord - aan die zorg draag ik ook graag bij. Zoals u misschien weet ben ik een van de initiatiefnemers van de reeks Tekst in Context, waarin historische literatuur op een didactisch verantwoorde manier aan Tweede-Faseleerlingen gepresenteerd wordt. Waarin tekstbestudering en tekstervaring - zo is althans onze bedoeling - gebroederlijk hand in hand gaan. De plannen voor de reeks stammen al van vóór de Tweede Fase. Maar het valt niet te ontkennen dat de reeks - die veel mogelijkheden voor zelfwerkzaamheid biedt - in de Tweede Fase uitstekend gedijt. En waarom ook niet? De docent kan toch meer dan alleen doceren? Het de leerlingen ertoe brengen om een boek te gaan lezen behoort toch al sinds mensenheugenis tot zijn taak?

"Het onderwijs drijft op de overtuiging van leraren dat ze iets ten positieve kunnen bijdragen aan de vorming van adolescenten en dat literatuur aan die vorming iets heel essentieels kan bijdragen" (Van Oostrom 1997: 21). Dat vind ik - bij alle hectiek en kritiek - ook het meest hoopgevend: ook docenten die kritisch staan ten opzichte van de veranderingen die over hen worden uitgestort reichten hun rug en proberen zo blijmoedig mogelijk verder te gaan op de door de overheid ingeslagen weg: om hun leer-

lingen niet de dupe te laten worden. Een professionele en bewonderenswaardige houding.

6 Commissie?

Op grond van het voorgaande acht ik de instelling van een ministeriële adviescommissie zinvol. De voorgenomen herijking van de Tweede Fase is een goed moment om het vak Nederlands, in samenhang met het cultuuronderwijs, eens goed onder de loep te nemen. Die opdracht van de commissie zou wat mij betreft in elk geval de volgende facetten moeten bevatten:

Luister heel goed naar het veld. Leg werkbezoeken af op scholen. Breng de sterktes en zwakten van de praktijk nauwkeurig en eerlijk in kaart. Breng het poldermodel in praktijk. Maak gebruik van het waardevolle CVEN-rapport.

Streef geen revolutie na: waar het onderwijs na alle oekazes behoefte aan heeft is rust. Geef de docenten de mogelijkheden om uitsluitend met hun leerlingen en hun vak bezig te zijn. Streef naar taakverlichting en extra tijd.

Onderzoek welke mogelijkheden er zijn om de hoeveelheid reële tijd voor het taal- en cultuuronderwijs te vergroten.

Onderzoek hoe de eindtermen zo herschreven kunnen worden dat tekstbestudering en tekstervaring op voet van gelijkheid, in een elkaar perfect aanvullende ordening ondergebracht kunnen worden; dat de leerling niet alleen zichzelf herkent, maar vooral ook geconfronteerd wordt met nieuwe, fascinerende en uitdagende werelden, die zelfs die van zijn PlayStation te boven gaan.

Open wegen die leiden naar grotere integratie tussen vakinhoud en vaardigheden: "Het leren lezen van literatuur behelst het leren omgaan met complexe, dubbelzinnige informatie en informatie uit andere culturen (want uit andere tijden). Literatuur leert je de aard, oorsprong en betekenis van informatie op een kritische manier bevragen" (Schraevesande 2001: 71). In die optiek is een splitsing tussen literatuur en communicatieve vaardigheden volstrekt overbodig.

Terug naar mijn broer. Over Pearl Harbor was hij behoorlijk kritisch. Dat deed me deugd. Hij denkt erover om Karel ende Elegast op zijn literatuurlijst te zetten; uit de Tekst in Context-reeks. Die jongen komt er wel.

Bibliografie

Assche, A. van, 'Over de sprong in het verleden en de magneet van het heden. De nood aan literatuurgeschiedenis op school'. In: H. van Gorp en D. de Geest (red.), *Even boven het evenwicht. Gedenkboek Armand van Assche*. Leuven [enz.], 1992.

Oostrom, F.P. van, 'Middeleeuwse literatuur in de klas', In: *Handboek Literatuuronderwijs 1997/1998*, Amsterdam 1997.

Prak, D., *ABC van het leesdossier. Praktische tips, voorbeelden en richtlijnen*. Amsterdam, 1998.

Schraevesande, M.L., *Zorg voor de stoffige oudjes. Naar een literair erfgoedbeleid?*, scriptie VU, Amsterdam, 2001.