

Koos Hawinkels

LITERATUURONDERWIJS IN DE BASISVORMING

Op veel MAVO-scholen en op enkele LBO-scholen wordt in het laatste jaar een summier overzicht gegeven van de Nederlandse literatuurgeschiedenis. Leraren die dat doen, voeren daarvoor meestal twee argumenten aan: het is voor de algemene ontwikkeling van de leerlingen, met als variant: als ze er op school niet van horen, horen ze het nooit, en: het vervolgonderwijs vraagt erom, met ook hier een variant, namelijk: er gaan er veel naar de HAVO, en daar wordt die kennis van hen verwacht.

Ik hoop dat deze instelling niet overgenomen wordt door diegenen van ons die straks de basisvorming gestalte moeten geven.

Naast het overzicht van de literatuurgeschiedenis geven veel scholen een verwaterde vorm van proza- en poëzieanalyse en daaraan gekoppeld wat prosodie en genreleer. Dat leidt dan tot vragen over tijdverdichting, rijmschema's en het verschil tussen sprookjes en mythen. Ook dat hoort mijns inziens niet verplicht thuis in de basisvorming, al is een klein beetje daarvan wel functioneel om over literatuur te praten.

De verklaring voor bovengenoemde onderwijsinhouden is tamelijk eenvoudig. De leraren hebben in hun eigen schooltijd vergelijkbare onderwerpen onderwezen gekregen, tijdens hun verdere opleiding tot leraar Nederlands is hetzelfde gebeurd, en daarna hebben ze nooit fundamentele kritiek daarop gehad. Dat laatste komt onder andere doordat ze niet verplicht zijn nascholing te volgen, en doordat ouders nogal gevoelig zijn voor termen als 'algemene ontwikkeling' en voor suggesties als zou hun kind in zijn vervolgopleiding profijt hebben van wat hij nu leert en waarvan hij de zin niet ziet.

Het lijkt mij niet goed. Ik vind dat, nu de basisvorming eraan gaat komen, leraren de kans moeten grijpen om weer eens fundamenteel na te denken over het waarom en het hoe van allerlei onderwijs, voor ons nu: van het literatuuronderwijs. Vandaar dat ik daarvoor wat overwegingen en suggesties aan wil dragen. Overigens nog een opmerking vooraf: wat er uiteindelijk in de eindtermen voor literatuuronderwijs terecht zal komen, zal hopelijk niet veel zijn, want één van de voorwaarden voor eindtermen is, dat ze toetsbaar moeten zijn. En voor veel van het door mij voorgestane literatuuronderwijs is objectieve toetsing niet mogelijk of wenselijk. En gelukkig hoeft niet het hele onderwijs door de eindtermen bepaald te worden.

Voordat ik nu ga praten over de doelstellingen van het literatuuronderwijs in de basisvorming, eerst iets over het overkoepelende doel van ons onderwijs, want daar moet het literatuuronderwijs in passen.

Het doel van het onderwijs kan naar mijn idee niets anders zijn dan het vormen van onafhankelijke, kritische volwassenen.

Dat betekent bijvoorbeeld dat zoiets als 'algemene ontwikkeling' alleen zin heeft, wanneer ze dient als referentiekader voor het plaatsen van nieuwe kennis, inzichten en/of vaardigheden. Algemene ontwikkeling die de drager ervan een groot causeur maakt of zeer populair op bruiloften en partijen, is in deze zin niet functioneel (hoezeer de dragers ervan ook te benijden zijn) en hoeft dus door het onderwijs niet te worden aangebracht. Wanneer de algemene ontwikkeling er echter toe bijdraagt dat de drager ervan verbanden kan leggen tussen oude en nieuwe kennis op bijvoorbeeld historisch, politiek of cultureel terrein, dan is ze wel zinvol.

Nu de doelstellingen voor het literatuuronderwijs in de basisvorming. Daar bestaat overigens naar mijn indruk niet zoveel verschil van opvatting over. Die doelstelling is pedagogisch van aard, dat wil zeggen literatuuronderwijs in de basisvorming moet ertoe dienen de leerling te helpen in zijn groei naar volwassenheid. Eensgezindheid hierover lost niet alle problemen op, want zoals we hier bij elkaar zitten, zullen we vast niet allemaal precies dezelfde ideeën hebben omtrent datgene wat een mens tot een in onze ogen echte volwassene stempelt. Vandaar dat ik niet over die volwassenheid wil uitweiden, maar over de eraan voorafgaande puberteit en adolescentie.

Bij de Zweeds-Amerikaanse psychiater Erik H. Erikson vond ik een overzicht dat vrij precies aansloot bij datgene wat ik aan het bedenken was, namelijk: wat moet een scholier in zijn puberteit niet allemaal voor elkaar zien te krijgen? Mijn uitgangspunt was: leren op school moet een leerling voorbereiden op het leven na de school. Dat leven kan hij alleen maar aan als hij stevig in zijn schoenen staat. Als hij niet alleen in zijn beroep uit de voeten kan, maar ook in zijn omgang met andere mensen, dieren en dingen (om maar eens een schoolse formulering te gebruiken). Als je uitgaat van een 40-urige werkweek, dan hou je nog 128 uur per week over waarin hij ook leven moet. En ook daarop, uiteindelijk ruim drie keer zoveel tijd als voor zijn beroep, moet het onderwijs een leerling mee voorbereiden.

Op dat punt kwam Erikson goed van pas. Hij hanteert de zogenaamde moratoriumtheorie. Ik geef die hier weer zoals ze geformuleerd staat in Beknopte jeugdkunde van Gerard G. de Haas: "moratorium is de aanduiding voor de tijd en de ruimte die de jonge mens nodig heeft en gebruikt voor de oriëntatie op zichzelf, op de wereld om hem heen en op de toekomst die voor hem ligt.

In zijn moratorium neemt de jongere afstand van de natuurlijke en vanzelfsprekende bindingen aan het ouderlijk huis en het sociale milieu waarin hij of zij tot nu toe opgegroeid is. Er worden allerlei plannen ontwikkeld, schema's ontworpen en voorstellingen gecreëerd hoe zich van definitief gedrag te verzekeren en hoe doorslaggevende keuzen gedaan en beslissingen genomen kunnen worden." (p.64)

De onderwerpen waarover die "jonge mens" opvattingen en gedrag moet ontwikkelen had ik al opgesomd. In een syllabus over jeugd- en ontspanningslectuur voor SOL-studenten had ik het volgende geschreven:

"Je moet je realiseren wat een puber allemaal moet zien klaar te spelen tussen ongeveer zijn elfde en zeventiende jaar:

- het ontdekken van de rol die zijn en de andere sexe in onze cultuur speelt en het bepalen van een houding daartegenover;
- het aangaan van nieuwe verhoudingen met leeftijdsgenoten, vaak in een nieuwe omgeving als de school;
- het aangaan van relaties met leden van de andere sexe;
- het ontdekken en accepteren van het eigen sterk veranderende lichaam;
- het ontwikkelen en aanvaarden van een andere relatie tot eigen ouders en andere volwassenen en van hun houding ten opzichte van de puber;
- het ontwikkelen van een persoonlijk waardensysteem, al of niet in confrontatie met religie of ethiek van het ouderlijk huis, de omgeving van (nieuwe) vrienden, vriendinnen etc." (Syllabus Jeugd- en Ontspanningslectuur editie 1987, p.57.)

Mijn centrale stelling is dus: Literatuuronderwijs in de basisvorming moet leerlingen helpen bij hun volwassen worden.

Allerlei andere vakken en ook andere onderdelen van het vak Nederlands zullen precies datzelfde nastreven, maar ik beperk me nu tot het leesonderwijs en daarin is de centrale term: leesvaardigheid. In de lessen Nederlands moet de leerling onder andere zeer leesvaardig worden. Dat houdt het volgende in:

1. hij moet de bereidheid bezitten om te lezen. Anders geformuleerd: hij moet de habitus van lezen ontwikkeld hebben. Dat lezen zal overigens in zeer veel gevallen extensief van aard zijn.
2. hij moet technisch vlot in stilte kunnen lezen. Hardop lezen is niet verboden, maar is nogal schools van aard. Het kan als fase acceptabel zijn.
3. hij moet het onderscheid tussen de diverse soorten referentiële teksten en tussen referentiële en literaire teksten kunnen hanteren.
4. hij moet een tekst interactief benaderen, dat wil zeggen dat hij zich zijn verwachtingen ten aanzien van de tekst bewust maakt en zijn voorkennis ten aanzien van het onderwerp, de auteur etcetera activeert, maar ook dat hij de nieuwe kennis en inzichten in zijn referentiekader integreert.
5. hij moet de problemen van technische aard die teksten van zijn niveau bevatten, kunnen oplossen. (Tot wat hier literatuur wordt genoemd reken ik ook TV, film en video).

De eerste consequentie van deze opvatting van leesvaardigheid lijkt mij dat het onderscheid tussen zakelijke en fictionele teksten in het onderwijs veel minder strak gemaakt moet worden. Ik beweer niet dat ze hetzelfde zijn of met dezelfde intentie gemaakt worden, maar dat lezers ze met hetzelfde doel lezen en bij het lezen erg veel dezelfde strategieën toepassen.

De intentie is meestal dat de lezer er iets van wil opsteken of dat hij vermaakt wil worden en wat de strategieën betreft, gaat het om het mobiliseren van voorkennis, het maken van inferenties, het herkennen van stijlkenmerken als ironie, van technieken als perspectief etcetera, en van het relateren van de tekstinhoud aan de werkelijkheid.

Die relatie tot de werkelijkheid is, naast de esthetische intentie, het belangrijkste verschil tussen literaire en zakelijke teksten en daar moet apart aandacht aan geschonken worden. Dat kan het best door te letten op de pragmatische kant van dergelijke teksten. Het hoeft niet te betekenen dat er een apart uur voor literatuur gehandhaafd moet worden. Het lezen van literatuur moet mijns inziens onderdeel zijn van een integraal leesonderwijs wat niet betekent dat er geen afzonderlijke momenten moeten zijn om in te gaan op de specifiek-literaire trekken van literaire teksten. Op niveau van de leerlingen vanzelfsprekend.

Ik ga nu proberen de verschillende onderdelen van leesvaardigheid te concretiseren. Allereerst de leesbereidheid. Het zal duidelijk zijn dat het hier gaat om houdingsbeïnvloeding. Die kan gebeuren:

a. van buitenaf, door anderen dus en wel via 1. voorlezen en vertellen en 2. via al de langzamerhand bij ieder bekende vormen van boekpromotie, waarvan ik toch nog even apart wil noemen het bezoeken van bibliotheek en boekwinkel om de drempel voor de leerlingen te verlagen, evenals het naar school halen van auteurs van en over (jeugd)literatuur via de stichting SSS (Schrijvers School Samenleving).

Over deze onderwerpen is al zoveel gezegd en geschreven dat ik er hier verder maar het zwijgen toe doe.

De leesbereidheid kan ook beïnvloed worden:

b. van binnenuit, door de leerling positieve ervaringen met lezen te laten opdoen waardoor hij de behoefte zal voelen om deze positief affectieve ervaring te herhalen.

De eenvoudigste manier daarvoor is het vrij lezen in de klas.

De mensen onder u die denken dat de school daar geen tijd voor heeft of hoeft vrij te maken, wijs ik op het proefschrift van Saskia Tellegen waarin ze aangeeft dat er nogal wat kinderen zijn die thuis niet meer lezen. Zij is overigens niet de enige die constateert dat de leescultuur minder sterk en algemeen is dan wij in het onderwijs graag aannemen. Peter Berger, hoofd afdeling letteren van WVC (directie kunsten) zegt: "Ik denk dat de leescultuur aan het inzakken is. Ik ontmoet veel mensen die denken dat het nogal meevalt, maar ik geloof dat niet. Uit een onderzoek van het Sociaal Cultureel Planbureau blijkt dat van de twaalf- tot negentienjarigen minstens 10 procent de laatste jaren is uitgeweken naar de TV. Er is een verband met de graad van scholing: hoe lager die graad, hoe minder er gelezen wordt en hoe meer TV gekeken. Er is in arbeidersgezinnen vaak ook weinig plaats om rustig te lezen, de TV trekt vanzelf en wordt ook vaak gebruikt als zoethouder. Ik zie in de toekomst gebeuren dat slechts een kleine elite blijft lezen en de rest voor de buis zit." (Leesgoed, april 1988, p.62.)

De tweede manier om positieve ervaringen met lezen op te doen is werken met tekstervaringsmethoden, waarvan het maken en vooral uitwisselen en bespreken van belevingsverslagen zeer belangrijk is. Een voorbeeld van een belevingsverslag en een stel aanwijzingen voor leerlingen is te vinden in de methode Talent 4M, p.9-10. En over tekstervaringsmethoden zwijg ik hier. Die zijn bekend.

Waar het mij nu om gaat is dat deze verslagen aanleiding zijn om te praten over wat je ervaart bij het lezen, over wat een boek nou mooi maakt, waar je smaak kennelijk ligt en dat mensen een boek mooi vinden als het op één of andere manier met henzelf te maken heeft.

Over dat laatste, over de band die er moet bestaan tussen lezer en tekst om de lezer intrinsiek tot de lectuur van die tekst te bewegen heb ik uitvoerig gesproken tijdens het symposium lezen in de basisvorming, gehouden op 21 januari 1988 aan de KUB in Tilburg. Ik verwijs belangstellenden dan ook naar het verslagboek dat daarvan nog moet verschijnen.

De tweede component van de leesvaardigheid is datgene wat in het zogenaamde inhoudselementenrapport van de SLO genoemd wordt "in staat zijn om te lezen", datgene wat in huis-, tuin- en keukentaal leesvaardigheid wordt genoemd. Voor die leesvaardigheid moet de leerling beschikken over kennis en vaardigheden.

Eerst iets over de kennis.

Leerlingen moeten leren wat er zoal te lezen valt en hoe je dat in handen krijgt. Dat kan gebeuren door middel van boekpromotie, gericht op kennisverwerving. Ik gebruik daarvoor op de SOL een aantal door studenten gemaakte spelletjes als kwartetten, memory en ganzenborden. (In het tijdschrift Literatuur, 88/5 p.115 e.v. vindt u een voorbeeld van zo'n kwartet, maar dan over Huygens.) Doel van die spelletjes is kennis vergaren van auteursnamen, boektitels, series, uitgeverijen, bekroningen, prijzen etcetera. Daarnaast moeten de leerlingen de weg leren in boekwinkels, ook de tweedehandse, de buurtbibliotheek, kranten en tijdschriften voorzover die recensies over jeugdliteratuur bevatten, advertenties, tijdschriften, folders en reclamemateriaal en fondslijsten. Ze moeten bijvoorbeeld weten wat de pictogrammen in de bibliotheek betekenen, waar de catalogusbakken staan, bij wie ze om inlichtingen terecht kunnen, waar de informatieve jeugdboeken en de naslagwerken staan. Dat klinkt misschien allemaal wel erg droog en nauwelijks wervend, maar als je niks weet, kun je niet kiezen en kun je zelfs niet zoeken. Wij, de volwassenen, en zeker de professionele neerlandici, vergeten vaak dat wij al deze dingen ook op één of andere manier geleerd hebben. We vinden ze nu vanzelfsprekend, omdat we onze weg gevonden hebben in het hele circuit waarin over literatuur geschreven wordt. Leerlingen moeten in dat circuit thuisgebracht worden, zodat ze er zich thuis gaan voelen. Ze moeten de weg weten in de wereld van het boek.

Tot zover de kennis.

Nu dus, zoals gezegd, de vaardigheden.

* De eerste is: leerlingen moeten een gewenste tekst kunnen vinden. Ze moeten dus kunnen omgaan met ordeningssystemen als catalogi, databanken, kaartsystemen een dergelijke. Op hun eigen niveau vanzelfsprekend. Ze moeten bibliotheken leren gebruiken, net als boekwinkels, zeker kinderboekwinkels als die er zijn, en kiosken in de buurt. Boekwinkels en bibliotheken leert niemand in één bezoek goed gebruiken. Dat betekent dat er meerdere bezoeken geregeld zullen moeten worden met telkens andere en herhalingsopdrachten en dat er een goede relatie moet zijn tussen de leraar Nederlands en het personeel van de bibliotheek.

- * De tweede vaardigheid die logisch op de vorige aansluit is: leerlingen moeten een gevonden tekst kunnen beoordelen op bruikbaarheid en aantrekkelijkheid. Ze moeten daartoe kunnen omgaan met inhoudsopgaven, registers en dergelijke, maar ze moeten ook snel dingen kunnen bepalen als de moeilijkheidsgraad van een tekst, de nieuwswaarde ervan, de diepgang van de informatie. Dat klinkt allemaal heel moeilijk, maar het gebeurt op leerlingenniveau. Als voorbeeld voor de moeilijkheidsgraad kan dienen: kijk of er veel voorbeelden en/of illustraties in staan, lees een kort stukje en probeer in je eigen woorden te zeggen wat daar stond. En bij de nieuwswaarde vraag je je af: wist ik eigenlijk al wat ik hier lees? Zo ja, dan is de nieuwswaarde gering en hoef ik deze tekst niet te lezen.
- * De derde vaardigheid is het activeren van voorkennis: wat weet ik van onderwerp, auteur, genre, uitgeverij etcetera. Daar horen trouwens ook dingen bij als ideologische en/of politieke of sociale bepaaldheid of kleur van kranten, radio- en TV-omroepen en -zenders, uitgeverijen etcetera. Voorbeelden daarvan: Querido geeft andere boeken uit dan Kluitman en van Jan Terlouw verwacht je een ander soort boek dan van Cock Grashoff.
- * De laatste vaardigheid lijkt mij dat leerlingen het verschil kunnen hanteren tussen fictie en non fictie. Met name de verhouding tot de werkelijkheid. Ik heb daarstraks al gezegd dat dat mijns inziens het beste kan gebeuren door aandacht te geven aan de pragmatische kant van de tekst. Analytische vaardigheden horen hier mijns inziens alleen bij thuis voor zover ze voor het begrip van een tekst noodzakelijk zijn, en dat is bij jeugdliteratuur zeer zelden. Bovendien weet ik uit ervaring van studenten dat structurele problemen met een tekst, zoals flash backs, meestal het best op een niet al te nadrukkelijke manier worden opgelost. Cursorisch onderwijs in structurele tekstanalyse hoort in de basisvorming niet thuis.

Conclusie: een leraar die literatuur onderwijst in de basisvorming, moet veel meer pedagoog, agoog, stimulator en organisator zijn dan literair deskundige. Daarnaast kan het zeker geen kwaad als hij ook zo nu en dan eens een jeugdboek leest.

Geraadpleegde literatuur

Haas, G.G. de. Beknopte jeugdkunde; sociaal-culturele, ontwikkelingspsychologische en sociaal-psychologische aspecten van de jeugd. Alphen aan de Rijn enz. Samsom 1978.

Herman Verschuren. Leesbevordering als regeringsvoornemen. In: Leesgoed: tijdschrift over kinderboeken, 15e jaargang, nr.2, april 1988, p.62.

Literatuur: tijdschrift voor Nederlandse letterkunde.
Redactie A.G.H. Anbeek van der Meyden e.a., Utrecht, HES
Uitgevers B.V.

Talent. Nederlands voor het avo. Henk van der Heyden e.a., Den
Bosch, Malmberg.

Tellegen, Saskia, Ineke Catsburg. Waarom zou je lezen? Het oor-
deel van scholieren: anders dan men wel eens dacht. Groningen,
Wolters-Noordhoff, 1987.