

Fictieonderwijs: ook in de toekomst vak apart

In een eerder, in de vorige twee afleveringen van *Levende Talen* verschenen artikel (Kwakernaak 1997a, 1997b) heb ik in een historische terugblik gepoogd te analyseren hoe het komt dat het literatuuronderwijs binnen de moderne vreemde talen zijn vanzelfsprekendheid verloren heeft: enerzijds doordat doelen en inhoud in de afgelopen kwart eeuw aanzienlijk diverser en onduidelijker zijn geworden dan in de honderd jaar daarvoor, anderzijds doordat het literatuuronderwijs zich verregaand losgemaakt heeft van het taalvaardigheidsonderwijs, door de literaire vorming als apart doel hoger te stellen dan de taalverwervingsfunctie van literatuur. Dit artikel (een bewerking en actualisering van Kwakernaak 1996) geeft een visie op de gevolgen in de (nabije) toekomst en de plaats van fictie in het vto.

Beslissende fase

In historisch perspectief gezien lijkt het literatuuronderwijs in het Nederlandse vto in een beslissende fase te zijn aangeland. Enerzijds heeft het in het voorstel van de CVE-mvt in 1992 vastere contouren gekregen door het vastleggen van de vier invalshoeken. Anderzijds is sindsdien de discussie over de nieuwe tweede fase van het voortgezet onderwijs losgebarsten en heeft er een stoelendans (lees: studie-lasturendans) om ruimte voor de vakken plaatsgemaakt. Daarbij is het literatuuronderwijs in een benarde positie geraakt.

De Vakontwikkelgroep mvt heeft voor de havo de invalshoeken literatuurtheorie (begrippenapparaat) en literatuurgeschiedenis geschrapt. Dan blijven daar alleen nog over de invalshoeken persoonlijke leesmaak en persoonsontwikkeling. Dat zijn, toevallig of niet, de beide onderdelen van het literatuurprogramma die door de leerling alleen in een leesdossier gedocumenteerd moeten worden (en zonder dat hij er een cijfer voor krijgt dat meetelt in het examen). Het literatuuronderwijs op de havo dreigt zodoende gemarginaliseerd te worden.

Op het vwo blijven alle vier invalshoeken gehandhaafd, maar daar kan twijfel rijzen over de haalbaarheid in de beschikbare tijd. Bovendien moet bedacht worden dat literatuur alleen in het profiel Cultuur en Maatschappij voldoende ruimte krijgt en dat vele

leerlingen geen extra vreemde taal in de vrije ruimte zullen kiezen. Zij zullen dus alleen bij Nederlands, Engels en ckv1 met literatuur geconfronteerd worden.

De vakontwikkelgroep heeft het extensief lezen bij leesvaardigheid ondergebracht en spreekt van 'vlot leesbare teksten'. Dat kan een beperking zijn als het extensief lezen opgevat wordt als 'lezen voor de lijst' in dienst van het literatuurprogramma. In het algemeen verplichte deel leesvaardigheid Duits en Frans voor het vwo moeten de meeste leerlingen extensief lezen zonder literatuuronderwijs bij die vakken. Witte (1995) heeft de positie van het literatuuronderwijs in de voorstellen helder geanalyseerd en komt op grond van een rekenexercitie tot de conclusie dat de totale uren omvang voor het literatuuronderwijs sterk af zal nemen. 'Bezien we deze toestand over vijf vakken (Nederlands, Engels, Frans, Duits en ckv) dan levert dat het troosteloze beeld op van een handvol snippers literatuur en cultuur die her en der over de jaren gespreid worden. Deze versnippering lijkt mij funest voor de kwaliteit en de status van het literatuur- en cultuuronderwijs' (Witte 1995, 192). Hij ziet als enig zinnig perspectief een vrijwillige samenwerking van de talenvakken in een vakoverstijgend literatuuronderwijs.

De zwakke en riskante positie van het literatuuronderwijs is ook gezien door staatssecretaris Netelenbos. In juni 1996 legde ze aan de Tweede Kamer een beleidsvoornemen voor, waarin ze een nieuw, apart vak literatuur voorstelde. Dat werd afgewezen door de onderwijsspecialisten van VVD, D66 en CDA. Als compromis werd bereikt dat er op de eindlijst één apart eindcijfer voor literatuur komt, maar de scholen c.q. docenten zijn vrij om het literatuuronderwijs binnen de aparte vakken te blijven geven.

Deze vrijheid betekent ook vrijblijvendheid. De resultaten van het door de Stuurgroep Tweede Fase opgezette project Geïntegreerd Literatuuronderwijs (GLO) krijgen geen verplichtend karakter en daardoor minder aandacht. Voor het literatuuronderwijs begint nu met de invoering van de tweede fase een periode van decentraal experimenteren, van vallen en opstaan binnen autonoom opererende scholen. Meer sturing was mogelijk geweest, als de onderwijspolitici van VVD, D66 en CDA minder het oor hadden laten hangen naar de eerstegraads talentdocenten die de literatuur 'binnenboord' willen houden en de verdergaande versnippering op de koop toe nemen, met alle risico's van dien.

Terecht stelt Witte (1995, 196) dat er geïnvesteerd moet worden in centrale leerplanontwikkeling. Op basis daarvan moeten leermiddelen geproduceerd worden, die er behoorlijk anders uit moeten zien dan

we tot dusver gewend zijn. Het is in het belang van de kwaliteit en de positie van het literatuuronderwijs om het minder docentafhankelijk en docentgecentreerd te maken dan de traditie wil. Het literatuuronderwijs moet sterker bepaald worden door goed onderwijsmateriaal dat in hogere mate zichzelf wijst dan nu het geval is, ook vanwege de nadruk die men in verband met de herstructurering van de tweede fase op meer zelfstandig en docentafhankelijk leren wil leggen.

Het zal nog even duren voordat die leerplanvoorstellen en dat onderwijsmateriaal er zijn. In die overgangstijd zal veel onzekerheid, verwarring en diversiteit ontstaan. Bij de voorbereidingen op de tweede fase in de scholen wordt nu al allerwegen geklaagd dat het gebrek aan centrale sturing leidt tot het verschijnsel dat iedereen zelf opnieuw het wiel moet gaan uitvinden. Het gevolg kan zijn dat veel scholen en leraren voorlopig zo weinig mogelijk willen veranderen, totdat anderen – bijvoorbeeld de uitvoerders van het project GLO – een nieuwe aanpak hebben uitgewerkt, die men dan kan overnemen.

Het lijkt mij niet onwaarschijnlijk dat het veld op den duur toch kiest voor bundeling van de beschikbare tijd, krachten, motivatie en deskundigheid in een apart vak literatuur. Bij een volgende herinrichting of reparatie van de tweede fase en/of herziening van de examenprogramma's havo/vwo kan dat resulteren in een formalisering van dat nieuwe vak. Daarmee zou het literatuuronderwijs, zoals ik het in 1993 noemde, 'het huis uit gaan' en zijn 'inwoning in het moderne-vreemde-talenonderwijs' beëindigen (Kwakernaak 1993).

Visie op literatuuronderwijs

In historisch perspectief gezien lijkt de literatuur in het vto dus aan een nieuwe plaatsbepaling toe te zijn. Ik waag een poging om een visie op de zin en de functie van literatuur in het vto te formuleren en te onderbouwen.

Daarbij ga ik uit van de vraag: welke benadering van literatuur is het best op z'n plaats in het vto? Ik gebruik bij de beantwoording de vier 'invalshoeken' van de CVE-mvt en de Vakontwikkelgroep mvt: de 'literair-historische invalshoek', de 'literair-theoretische invalshoek', de 'persoonsgerichte invalshoek' en de 'invalshoek gericht op het ontwikkelen van een persoonlijke leesmaak'.

Géén van deze vier benaderingen is typisch voor het vto en géén ervan is onmisbaar in het vto. Ik kan geen argumenten tegen deze stelling bedenken, alleen ervóór, bijvoorbeeld dat verreweg het meeste vto nog steeds zonder literatuuronderwijs gegeven wordt. Ik kan wel vergelijkenderwijs aangeven welke van de vier invalshoeken volgens mij relatief het beste aansluit bij de doelstellingen van het vto die tegenwoordig gelden. Daarin zie ik het taalvaardigheidsonderwijs als de centrale taak, maar niet als doel op zich: het gaat om een taalvaardigheid die in dienst staat van de opvoeding van de leerling tot burger van een internationale en multiculturele samenleving. Deze doelstellingen zijn voor een elementair niveau vastgelegd in de basisvormingskerndoelen.

Er is veel voor te zeggen dat Nederlandse leerlingen iets moeten weten van de Nederlandse *literatuurgeschiedenis* als onderdeel van de Nederlandse cultuurgeschiedenis. Er is ook veel voor te zeggen dat de leerlingen de Nederlandse cultuurgeschiedenis moeten leren zien tegen de achtergrond van een Europese of Westerse cultuurgeschiedenis. Het is inefficiënt om dat te doen bij twee, drie of zelfs vier verschillende talen/vakken, ook omdat coördinatie moeilijk te regelen is in de Nederlandse schoolcultuur met haar eenvakkige docenten en verregaand autonome secties. Hetzelfde geldt voor de *literaire theorie*, die voor de nationale Westerse literaturen onderling weinig verschilt. Bij Nederlands wordt vaak al vroeg begonnen met literaire begrippen. Vanwege de systeemseparatie moeten die wel getransfereerd worden naar de andere literaturen, en dat kan, maar hoeft niet per se in de Engelse, Duitse, Franse les te gebeuren. Een samenwerkingsvak literatuur is daarvoor ook een handige plaats. Wel is binnen de vreemde talen een aantal literaire begrippen nodig voor een strategische aanpak van het leesvaardigheidsonderwijs. Het is daarom jammer en ook kortzichtig te noemen dat de Vakontwikkelgroep mvt de literair-theoretische invalshoek voor de havo geschrapt heeft. Ik kom daar aan het eind van dit artikel op terug.

Het ontwikkelen van een *persoonlijke leesmaak* moet voortbouwen op de verwerving van een aantal literaire begrippen. Om de eigen smaak te kunnen bepalen, te benoemen en te verklaren, moeten lezers – en ook kijkers – genres kunnen herkennen, structuurprincipes daarvan en ook variaties binnen genres kunnen benoemen, verschillende stijlen kunnen onderscheiden enzovoort. Het opdoen van de leeservaringen hoeft niet per se in de vreemde-talalen te gebeuren, en ook niet per se in de vreemde taal.

Bij de *persoonsgerichte invalshoek*, beter bekend onder de naam 'thematische aanpak' (maar dan zonder literair-historische component), gaat het erom dat het lezen van literatuur bijdraagt aan de socialisatie van de leerling. Het is een feit dat literatuur vanouds het medium voor maatschappelijke leerervaringen is; in literatuur worden menselijke ervaringen, normen en waarden overgedragen. Evenzeer is het een feit dat deze taak voor een groot gedeelte door de audiovisuele media is overgenomen. Ook de kennis van andere maatschappijen en culturen dan de eigen Nederlandse wordt voor een groot gedeelte opgedaan via tv en film. Bij de algemene doelstelling van het vto hoort, naast het leren van de taal, ook de verwerving van kennis over de maatschappijen en de cultuur van de landen waar de vreemde taal gesproken wordt. Hier grijpen een belangrijke doelstelling van het vto en een belangrijke functie van literatuur en de audiovisuele media in elkaar. Bij de vorming van de leerling niet alleen als nationaal burger maar ook als Europees of zelfs wereldburger hoort vreemde-talenonderwijs, en daarbij hoort een bekendmaking met de vreemdtalige literatuur en audiovisuele media. Deze functie legt wel beperkingen op bij de keuze van de werken die gelezen c.q. bekeken en beluisterd worden: het zouden de werken moeten zijn die menselijke ervaringen, normen en waarden overbrengen

én daarbij zoveel mogelijk laten zien van de vreemd-talige maatschappij en cultuur. De gelezen verhalen, toneelstukken en gedichten zouden niet op grond van hun literair-esthetisch gehalte gekozen moeten worden, maar op grond van hun waarde voor de kennis van land en volk en voor de vorming van de leerling tot wereldburger. Onder die beperkende voorwaarde heeft de persoonsgerichte invalshoek een specifieke functie in het vto en is de plaats van literatuur binnen het vto gelegitimeerd.

Tekstsoorten en strategieën

Ook als het literatuuronderwijs niet langer bij de verschillende talen 'in blijft wonen' en 'de deur uitgaat' naar een apart vak literatuur, dan houden literaire teksten toch een belangrijke functie in het vto van de bovenbouw, zoals ze dat ook doen in de onderbouw en in het vbo en het mavo. Wel is er dan behoefte aan andere termen dan 'literatuur' en 'literair'. 'Fictie' en 'fictioneel' zijn eenduidiger en bruikbaar en hebben tevens als voordeel dat ook speelfilms eronder vallen; de restrictieve term 'literatuur' heeft al veel te lang de integratie van audiovisuele tekstsoorten in het vto belemmerd (traditioneel wordt alleen af en toe een literatuurverfilming toegelaten). De basisvormingskerndoelen voor Nederlands spreken van fictie in deze zin. De bovenbouw zou daarbij moeten aansluiten in plaats van vast te houden aan een begrip 'literair' dat geassocieerd blijft met een academische canon van geschreven teksten.

Fictionele teksten zijn een categorie van tekstsoorten die de leerlingen in het vto moeten leren lezen of bekijken en beluisteren. Als we alleen naar de geschreven teksten, dus de leesteksten kijken, onderscheiden fictionele teksten zich van de belangrijke categorieën van informatieve en persuasieve teksten in de manier waarop ze het efficiëntst gelezen worden. Zo langzamerhand dringen de leesstrategieën niet alleen de onderbouwleergangen, maar ook de bovenbouw van havo en vwo binnen. Wat mij opvalt, is dat daarbij zo weinig gedifferentieerd wordt tussen tekstsoorten die het best concentrisch gelezen kunnen worden, en tekstsoorten die voor lineair lezen geschreven zijn. Fictionele teksten horen in het algemeen typisch bij de laatstgenoemde categorie. Toch speelt ook bij lineair lezen kennis van de tekststructuur een even belangrijke rol als bij concentrisch lezen. Een fictionele tekst volgt vaste structuurpatronen, maar leeft van de variatiemogelijkheden daarbinnen. De tekst speelt altijd op een of andere manier met de verwachtingen van de lezer. Daarin ligt de spanning, de afwisseling of juist de vertrouwdheid en daaruit voortvloeiende bevrediging van de lezer. Hetzelfde geldt voor luisterteksten en audiovisuele teksten, die per definitie zijn gemaakt om ze lineair te recipiëren.

De veelgehoorde klacht dat studenten in het hbo en wo moeite hebben om langere studie-, dus niet-fictionele teksten te lezen, in de moedertaal maar zeker in vreemde talen, wijst in de richting van te weinig training in het lezen met behulp van leesstrategieën en te weinig instructie over de vraag hoe je het best langere teksten te lijf kunt gaan. Om dat goed te kunnen

doen, moet je je om te beginnen bewust zijn van de verschillende tekstsoorten, hun typische structuurkenmerken en je eigen leesdoel, vervolgens moet je weten welke manieren er zijn om teksten te lijf te gaan en te verwerken, en tenslotte moet je van die manieren de handigste kiezen voor het betreffende geval. Het moet niet zo zijn dat studenten in hbo en wo een studietekst op de manier gaan lezen waarop je een roman leest, of een roman gaan lezen op de manier waarop je een eindexamentekst leest. Dat gebeurt nog maar al te vaak. En dat kan alleen het gevolg zijn van een strategisch inefficiënte manier van omgaan met teksten in de klas, waardoor leerlingen door de bomen het bos, of preciezer: door de woorden en zinnen de tekst niet meer zien, en zich geen raad meer weten zodra er geen vragen bij de tekst gesteld worden.

Van datgene wat tot dusver als 'literaire begrippen' in de klas wordt gebracht, is een gedeelte nodig voor leesstrategisch onderwijs, dat juist in het vto zinvol is, ook – of zelfs in het bijzonder – op de havo, waar de vakontwikkelgroep het onderdeel literatuurtheorie geschrapt heeft. Alles wat met genres en subgenres (tekstsoorten) en met kenmerken en structuurprincipes daarvan te maken heeft, is een noodzakelijk instrumentarium voor strategisch efficiënt lezen en luisteren, vooral als dat niet meer gebracht wordt als iets dat alleen voor 'literatuur' geldt, maar als iets wat je met alle tekstsoorten kunt doen: een tekstsoort herkennen, weten hoe zo'n type tekst meestal in elkaar zit, en daarop je manier van lezen afstemmen.

Besluit

Binnen het vto heeft het literatuuronderwijs zich steeds meer geïsoleerd en losgemaakt van het taalvaardigheidsonderwijs, waar het in het 19e-eeuwse, academische concept van vto innig mee verbonden was. Dat heeft geleid tot een scheefgroei in het leesonderwijs in het vto van de bovenbouw van havo en vwo. Plaats en functie van fictionele tekstsoorten in het vto zijn aan een herziening toe, mede in verband met het toenemend belang dat aan kennis van land en volk en aan interculturele oriëntatie wordt gehecht.

De poging van staatssecretaris Netelenbos om een apart, sterk vak literatuur te creëren, is mislukt. De verplichting tot een gezamenlijke eindcijfer voor literatuur dwingt de docenten van de talenvakken en ckv slechts tot een minimale samenwerking. Waar docenten op de oude voet door blijven gaan, zal in de praktijk van de nieuwe tweede fase waarschijnlijk blijken dat het versnipperde literatuuronderwijs in de aparte vakken weinig levensvatbaar is. Dat zou dan betekenen dat het politieke compromis van Netelenbos met de onderwijspolitici in de Tweede Kamer voor de behoudende docenten slechts 'uitstel van executie' is. Dat lijkt goed voor de democratie, maar kan slecht uitpakken voor het literatuuronderwijs, dat nu een nieuwe periode van onduidelijkheid en onzekerheid tegemoetgaat, waarin het een kans heeft om kwaliteit en status te krijgen, maar ook een groot risico loopt om verder terrein te verliezen.

Mijn inschatting is, evenals die van neerlandici als Witte (1995) en De Moor (1996), dat het literatuuronderwijs de beste overlevingskansen heeft als nieuw, apart vak. Een losmaking van de literatuur uit de talenvakken betekent echter niet dat haar rol daar volledig uitgespeeld is. Fictionele teksten – gedrukte en audiovisuele – moeten een belangrijke bijdrage blijven leveren aan de taalvaardigheid en de vorming van de leerling als wereldburger – alleen niet als een bijzonder soort teksten waarmee binnen het vto opeens op een heel aparte manier wordt omgegaan omdat ze ‘literatuur’ zijn. Leerlingen moeten erin getraind worden om elke tekstsoort, fictieel of niet-fictieel, op de strategisch geschiktste manier

aan te pakken. Dan kan een leerling over een thema dat hem interesseert maar dat ook intercultureel-contrastief iets oplevert, zowel fictionele als niet-fictionele teksten lezen, een paar speelfilms of documentairen zien en aan de hand daarvan ‘leerervaringen’ opdoen, ‘op grond waarvan hij zijn visie op de werkelijkheid en zijn plaats daarin verder ontwikkelt’, zoals het in het literatuurprogramma van de CVE-mvt en de Vakontwikkelgroep mvt heet. Echter niet in een ongespecificeerde, quasi-algemeen geldige werkelijkheid, maar in een multiculturele samenleving, waarin de nationale grenzen steeds opener worden en de nationale culturen steeds meer met elkaar in aanraking komen.

Literatuur

- Commissie vernieuwing eindexamenprogramma's moderne vreemde talen vwo en havo, *Eindrapport Commissie vernieuwing eindexamenprogramma's moderne vreemde talen vwo en havo*, 1992.
- Kwakernaak, E., Literatuur in het vto: gaat ze het huis uit?, in *Levende Talen* 479 (1993), 202-205.
- Kwakernaak, E., Literatuuronderwijs moderne vreemde talen in de tweede fase, in: W. de Moor & I. Bolscher (red.), *Literatuuronderwijs in het studiehuis. Bijdragen tot de ontwikkeling van vakoverstijgend en geïntegreerd literatuuronderwijs*, 's-Gravenhage: NBLC, 1996, 110-117.
- Kwakernaak, E., Allang een vak apart (1). Literatuur in het vreemdetalenonderwijs, in: *Levende Talen* 517 (1997a), 110-112.
- Kwakernaak, E., Allang een vak apart (2). Literatuur in het vreemdetalenonderwijs, in: *Levende Talen* 518 (1997b), 136-140.

- Moor, W. de, & F. Staatsen, Doorstroomprofielen helpen literatuuronderwijs om zeep, in: *NRC-Handelsblad* 25.04.1994.
- Moor, W. de, Op weg naar één literatuuronderwijs, in: *Levende Talen* 514 (1996), 521-527.
- Stuurgroep Profiel tweede fase, *Advies Examenprogramma's havo en vwo. Moderne vreemde talen*, Enschede: SLO, 1995.
- Vakontwikkelgroep moderne vreemde talen, *Eerste concept Examenprogramma's havo en vwo moderne vreemde talen t.b.v. de vel-draadpleging*, 1995.
- Voorlichtingsbrochure havo/vwo Engels, *Frans/Duits*, Enschede: SLO, 1996.
- Witte, Th., Van de nood een deugd: perspectieven voor vakoverstijgend literatuuronderwijs in de tweede fase, in: *Levende Talen* 499 (1995), 191-198.

Erik Kwakernaak



Geboren 1942. Vakdidacticus Duits aan de RU Groningen. Adres: Brink 4, 9466 PE Gasteren.

U leest *Levende Talen* maar u bent geen lid...?

Dan is het hoog tijd om dat te worden.

Vul deze bon in. Knip hem uit en doe hem in een envelop. Stuur hem op naar: Bureau *Levende Talen*, Antwoordnummer 17057, 1000 SL Amsterdam. Als welkomstgeschenk krijgt u een gratis exemplaar van het themanummer 'Leren leren' (mei 1996) en het themanummer 'Fictie in de basisvorming' (december 1996). Voor de prijs van het lidmaatschap zie blz. 255.

Ja, ik word lid van de Vereniging van Leraren in *Levende Talen* en ontvang tien keer per jaar het blad *Levende Talen*.

Naam:

Adres:

Ik meld mij aan als gewoon lid.

Ik meld mij aan als aspirantlid en voeg een kopie van mijn collegekaart bij.

Ik wil lid worden van de sectie

Levende Talen. De vereniging voor actieve talendocenten